

ηλεκτρονικό περιοδικό

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

ΤΟΜΟΣ Γ΄ ΤΕΥΧΟΣ 2

Μάρτιος, 2021

ISSN: 1792-2437

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΤΗΤΑ

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Παπαδοπούλου Μαρία.





Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

- Αγαπητού Παρασκευή, PhD, Ειδικός παιδαγωγός, τ. Προϊσταμένη Επιστημονικής & Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας
- Βασιλάκη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βλάχος Φίλιππος, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Βίγκλας Λίνος, M.Ed., Καθηγητής Αγγλικής Γλώσσας
- Δαράρας Αναστάσιος, Med, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Δαρόπουλος Απόστολος, PhD, M.Ed., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Δημουλάς Κωνσταντίνος, M.Ed., MSc, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Θάνος Θεόδωρος, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Καπανιάρης Αλέξανδρος, Post Doc, PhD, M.ed, M.A., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου κλάδου Πληροφορικής (ΠΕ86).
- Καραθάνος Δημήτριος, Med, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Κόζυβα Πασχαλίνα, M.Ed, MSc, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κολλάτου Μαρίνα, M.Ed., Εκπαιδευτικός Αγγλικής και Ελληνικής φιλολογίας, Διευθύντρια 3ου ΓΕΛ Λάρισας
- Κόλλιας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Κολοκοτρώνης Δημήτριος, M.Ed, MSc, MA, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος
- Κοντογεωργίου Ασημίνα, M.Ed, PhD, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοντομήτρος Γεώργιος, PhD, Καθηγητής Φιλολόγος, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Κοτοπούλης Θωμάς, PhD, τ. Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
- Κωτούλας Βασίλειος, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Κωφίδου Χριστίνα, Φιλολόγος, M.Ed., υπ. Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Μανώλη Πολυξένη, PhD, MA, Διδακτική των Γλωσσών, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ.
- Μάτος Αναστάσιος, M.Ed, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Δ.Ε.
- Ντάμπλιας Χρήστος, PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Δ.Ε.
- Παπαδημητρίου Άρτεμις, PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Α.
- Παπαδοπούλου Μαρία, PhD, Προϊσταμένη ΚΕ.Σ.Υ. Λάρισας
- Πατσαδάκης Εμμανουήλ, PhD, M.Ed., Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία, M.Ed, τ. Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε.
- Ροντογιάννη Ανθούλα, Διδάσκουσα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Σδρόλιας Κωνσταντίνος, ΕΔΙΠ, Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Σμυρναίος Αντώνιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Σταχτέας Χαράλαμπος, PhD, MSc, τ. Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.
- Τασιός Αθανάσιος, PhD, Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
- Τσιόπα Κυρατσώ, M.Ed., Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Α.
- Φακίδου Αναστασία, PhD, M.Ed., Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.
- Χανιωτάκης Νικόλαος, Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

| | <i>σελ.</i> |
|--|-------------|
| Περιεχόμενα | 2 |
|  Παρατηρήσεις και προτάσεις εκπαιδευτικών ΠΕ70 σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση των αλγόριθμων Αλέξιος Μαστρογιάννης | 4 |
|  Νέες τάσεις στην επιστήμη της ιστοριογραφίας: η ιστορία των νοοτροπιών. Ελένη Βότση | 14 |
|  Ιστοεξερεύνηση και δημιουργία ψηφιακής ποίησης Βασίλειος Σουβατζόγλου..... | 24 |
| Σχέδιο μαθήματος/Project με στόχους Αφηγηματικού Γραμματισμού για την Α΄ Δημοτικού...και μέσα από την πλατφόρμα της WEBEX Μαρία Μαραγκού..... | 36 |
|  Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, κράτους και τάξης Ιωάννα Στεφανίδου & Χριστίνα Κωφίδου..... | 49 |

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

Παρατηρήσεις και προτάσεις εκπαιδευτικών ΠΕ70 σχετικά με τη διδασκαλία και μάθηση των αλγόριθμων

Αλέξιος Μαστρογιάννης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας

alexmastr@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι αλγόριθμοι συνιστούν ένα κρίσιμο και κομβικό κεφάλαιο των Μαθηματικών, ως γνωστικού αντικειμένου αλλά και ως σχολικού μαθήματος. Στο Δημοτικό Σχολείο ως αλγόριθμοι θεωρούνται οι βηματικές διαδικασίες, που ακολουθούνται κατά την εκτέλεση, μόνο, των τεσσάρων πράξεων της Αριθμητικής και όχι και κατά την επίλυση, γενικά, των προβλημάτων, όπως ορίζει η σωστή, σύγχρονη και διευρυμένη εννοιολόγηση του αλγόριθμου. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις απαντήσεις εκπαιδευτικών ΠΕ70 σε μια ανοιχτού τύπου ερώτηση, που βρισκόταν στο τέλος ενός ερωτηματολογίου, το οποίο αφορούσε σε ευρύτερη σχετική έρευνα. Η ανοιχτή αυτή ερώτηση αναζητούσε γενικές παρατηρήσεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση των αλγόριθμων στο Δημοτικό Σχολείο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες: α) σε παρατηρήσεις για τη διδασκαλία και μάθηση των αλγόριθμων, β) σε παρατηρήσεις για τα εγχειρίδια των Μαθηματικών και το μάθημα των Μαθηματικών και γ) σε προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία των αλγόριθμων, τα εγχειρίδια αλλά και το μάθημα των Μαθηματικών. Γενικά, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα διδακτικά προσκόμματα που εμφανίζονται κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση των αλγόριθμων ενοχοποιούν τα αναποτελεσματικά σχολικά εγχειρίδια αλλά και την επιμορφωτική ξηρασία, που κατατρώχει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Μαθηματικά, αλγόριθμος, εγχειρίδια, Δημοτικό Σχολείο, επιμόρφωση, ανοιχτή ερώτηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ανοιχτές ερωτήσεις (συνήθως στο τέλος των ερωτηματολογίων) είναι ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο, καθώς συγκεντρώνουν περισσότερες πληροφορίες, προσφέρουν ελευθερία απαντήσεων στους ερωτώμενους, δίνουν τη δυνατότητα για λεπτομερείς απαντήσεις και αναδεικνύουν ερευνητικές παραμέτρους, που, πιθανόν, ο ερευνητής δεν είχε κατά νου ή δε γνώριζε. Επιπλέον, οι ανοιχτές ερωτήσεις (O’Cathain & Thomas, 2004; Kintzer, 1977) μπορούν να επαληθεύσουν προηγούμενες απαντήσεις, να εντοπίσουν θέματα, που θα μπορούσαν να συμπληρώσουν τις κλειστές ερωτήσεις, να αποκαλύψουν συναισθήματα και, μέσω των απαντήσεων, να υποδείξουν τρόπους θεσμικής βελτίωσης. Στις ερωτήσεις αυτές, ο ερωτώμενος εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του, ενώ ο ερευνητής μπορεί να εντοπίσει χρήσιμες πληροφορίες, που, ενδεχομένως, να του είχαν διαφύγει κατά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου. Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι οι πλέον κατάλληλες, για διερεύνηση και βαθιά αναγνώριση του ερευνητικού προβλήματος (Park, 2017; Copeland, 2017; Πετράκης, 2006; Reja et al., 2003). Σε κάθε περίπτωση, η συγκέντρωση των πρωτογενών δεδομένων συντελείται και με την ενεργοποίηση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων. Γενικά, η χρήση ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, στην έρευνα, έχει μια πολύ μακρά ιστορία, 75 και πλέον χρόνων (Singer & Couper, 2017).

Σε ευρύτερη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε τον Μάιο μέχρι τον Ιούλιο του 2018, τέθηκε ως σκοπός η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών ΠΕ70, όσον αφορά στον ρόλο, την αξία και τη μαθησιακή συνεισφορά των αλγοριθμικών διαδικασιών (όλων των τύπων) και τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησής τους στο Δημοτικό Σχολείο. Το δείγμα αποτέλεσαν 614 δάσκαλοι ΠΕ70 της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, πολλών περιοχών της Ελλάδας. Μέσο συλλογής

δεδομένων υπήρξε το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε 16 ερευνητικά ερωτήματα 55 ερωτήσεων κλειστού τύπου, με τις απαντήσεις να είναι τύπου Likert 5 σημείων (Joshi et al., 2015; Κυριαζή, 2011; Φύλιας, 2007). Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε και υποσημείωση, ως υπενθύμιση του ορισμού του αλγόριθμου. Σύμφωνα με αυτή την υποσημείωση, αλγόριθμος είναι μια σειρά, καλά ορισμένων, πεπερασμένων βημάτων (εντολών ή ενεργειών) που μπορεί να επαναλαμβάνονται, η οποία προσδιορίζει, αν τηρηθεί σωστά, αποτελεσματικούς τρόπους επιτυχούς ολοκλήρωσης μιας συγκεκριμένης (μηχανιστικής, κατά βάση) διεργασίας (όπως είναι για παράδειγμα οι τέσσερις πράξεις της Αριθμητικής). Ένας αλγόριθμος είναι μια «συνταγή» για υπολογισμούς, μια διαδικασία, ένας τύπος ή μια φόρμουλα, η ενεργοποίηση των οποίων στοχεύει να καταστήσει διαχειρίσιμη την επίλυση ενός προβλήματος. Για παράδειγμα, η παρακάτω έκφραση, που είναι γραμμένη στην καθομιλουμένη γλώσσα, περιγράφει τον αλγόριθμο του σημασιολογικού κανόνα του δεκαδικού αριθμητικού συστήματος: «Κάθε ψηφίο πολλαπλασιάζεται με μια δύναμη του 10, υψωμένη σε εκθέτη, ο οποίος φανερώνει, τη σειρά (θέση) του ψηφίου κατά την αναπαράσταση του αριθμού, αρχίζοντας από το μηδέν και από δεξιά προς τα αριστερά. Στο τέλος, δημιουργείται άθροισμα με προσθετούς αυτά τα μερικά γινόμενα, κατά σειρά φθίνοντος μεγέθους». Επίσης, αλγόριθμος είναι και η παρακάτω βηματική διαδικασία, ως ένα μοντέλο επίλυσης προβλήματος, το οποίο συντίθεται και δομείται, μέσω ιεραρχικών, ακολουθιακών-αλγοριθμικών σταδίων:

- Κατανόηση του προβλήματος.
- Αναζήτηση εξάρτησης μεταξύ δεδομένων και ζητούμενων.
- Εύρεση της πλέον απλής εξάρτησης.
- Κατάστρωση σχεδίου εκτέλεσης των αριθμητικών πράξεων.
- Έλεγχος της ρεαλιστικότητας του αποτελέσματος.
- Απάντηση.

Ωστόσο, στο Δημοτικό Σχολείο, ο ορισμός του αλγόριθμου παρουσιάζεται περικομμένος, αφού ως αλγόριθμοι θεωρούνται, κατά βάση, μόνο οι τυποποιημένες διαδικασίες, κατά την εκτέλεση των τεσσάρων πράξεων της Αριθμητικής.

Στο ερωτηματολόγιο αυτής της έρευνας, ως μια τελική συνοπτική αποτίμηση, συμπεριλήφθηκε, στο τέλος, και μια ανοιχτή ερώτηση αιτιολόγησης απάντησης. Η τελευταία αυτή ερώτηση του ερωτηματολογίου ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν κάποια παρατήρηση (π.χ. διδακτικές δυσκολίες και λάθη που παρουσιάζονται) ή πρόταση σχετικά με τη διδασκαλία των αλγόριθμων στο μάθημα των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου. Στην ανοιχτή αυτή ερώτηση, απάντησαν συνολικά 121 εκπαιδευτικοί από τους 614, ποσοστό, δηλαδή, περίπου 20%.

Οι απαντήσεις των 121 εκπαιδευτικών του δείγματος μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες. Σε αυτές που αναφέρονται: α) σε παρατηρήσεις και απόψεις για τη διδασκαλία και μάθηση των αλγόριθμων, β) σε παρατηρήσεις και απόψεις για τα εγχειρίδια των Μαθηματικών και το μάθημα των Μαθηματικών και γ) σε προτάσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τη διδασκαλία των αλγόριθμων, τα εγχειρίδια αλλά και το μάθημα των Μαθηματικών, γενικότερα.

Στη συνέχεια, θα παρουσιασθούν αυτές οι τρεις ταξινομήσεις των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην τελευταία ανοιχτού τύπου ερώτηση του σχετικού ερωτηματολογίου της διαλαμβανόμενης ευρείας έρευνας. Επίσης, θα επιχειρηθεί ο σχολιασμός και η ερμηνεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε αυτή την τελευταία ανοιχτή ερώτηση, ενώ θα συζητηθεί, αν αυτές οι «ανοιχτές απαντήσεις» των εκπαιδευτικών του δείγματος, προσέφεραν καινούργια ερευνητικά στοιχεία, δεδομένα και προτάσεις, που, ενδεχομένως, θα μπορούν να αξιοποιηθούν, ως επιπρόσθετα ερευνητικά πορίσματα.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΑΛΓΟΡΙΘΜΩΝ

Ένα εράνισμα των ελεύθερων απόψεων (των πιο σχετικών), που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία των αλγόριθμων, είναι το παρακάτω:

- Η διδασκαλία και η κατανόηση των αλγόριθμων αποτελεί σημαντικό στάδιο και θεμελιώδες συστατικό για την εκμάθηση των Μαθηματικών και βοηθά πολύ στην επίλυση προβλημάτων και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

- Στη Γ΄ τάξη, παρά το γεγονός ότι αποφεύγεται η μηχανιστική εκμάθηση του αλγόριθμου του ελληνικού πολλαπλασιασμού και γενικά του πολλαπλασιασμού, οι μαθητές δεν καταλαβαίνουν αυτούς τους αλγόριθμους.

- Στους τυπικούς αλγόριθμους σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχει επαρκής ανάλυση, ενώ σε κάποιες άλλες, το θέμα «αγγίζεται» σχεδόν επιδερμικά (π.χ. ο αλγόριθμος της διαίρεσης στη Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού).

- Η διδασκαλία των αλγόριθμων «μπαίνει» πολύ γρήγορα με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται όλα τα παιδιά στις απαιτήσεις, που αυτή έχει.

- Υπάρχουν δυσκολίες και λάθη στη διδασκαλία των αλγόριθμων, ειδικά στο βιβλίο της Β΄ τάξης. Τα παραδείγματα, επίσης, δεν είναι παρμένα από την καθημερινότητα των παιδιών.

- Ο τρόπος παρουσίασης των αλγόριθμων, στα εγχειρίδια, είναι ασαφής, ασύνδετος και συγχυτικός.

- Οι αλγόριθμοι παρουσιάζονται στα εγχειρίδια, σύμφωνα με τη γενικότερη φιλοσοφία των σχολικών βιβλίων, δηλαδή την προχειρότητα, την αποσπασματικότητα, τα ατυχή παραδείγματα, την ακατανοησία και την ασάφεια.

- Οι ερωτήσεις-δραστηριότητες αφόρμησης, στην αρχή των κεφαλαίων, είναι πολύπλοκες και ασαφείς, με αποτέλεσμα οι μαθητές, ενώ γνωρίζουν τον αλγόριθμο, δυσκολεύονται να απαντήσουν.

- Οι πολλοί προτεινόμενοι τρόποι εκτέλεσης αλγόριθμων για νοερούς υπολογισμούς μπερδεύουν τους μαθητές, γιατί στο τέλος δε γνωρίζουν ποιον να χρησιμοποιήσουν (ειδικά στην Α΄ τάξη) και καταφεύγουν, τελικά, στο μέτρημα με τα δάκτυλα.

- Πολλοί νοεροί υπολογισμοί είναι αρκετά δύσκολοι για τους μαθητές.

- Στα εγχειρίδια, πολύ συχνά, παρουσιάζονται τρόποι νοερών υπολογισμών που είναι «υπεραναλυτικοί» με πολλές λεπτομέρειες, που τελικά περισσότερο μπερδεύουν και δυσκολεύουν τους μαθητές, παρά τους βοηθούν να ανακαλύψουν δικούς τους τρόπους νοερών υπολογισμών.

- Είναι αγχωτικό για τους μαθητές να βρίσκουν το αποτέλεσμα κατ' εκτίμηση, περισσότερο ακόμη και από το να το υπολογίσουν με ακρίβεια.

- Οι αλγόριθμοι οδηγούν σε τυποποίηση της σκέψης.

- Η προσπάθεια υπεραπλούστευσης των αλγόριθμων μπορεί να περιορίσει τη δυνατότητα αυτονομίας στη σκέψη των μαθητών.

- Συχνά, οι μαθητές εκπλήσσουν τους δασκάλους τους με τους τρόπους που επινοούν, ώστε να φτάνουν στη λύση προβλημάτων.

- Τα τρέχοντα εγχειρίδια δυσκολεύουν αντί να βοηθούν τη διδασκαλία των αλγόριθμων. Είναι άψυχα και κακογραμμένα και καθόλου επεξηγηματικά.

- Τα βιβλία (ειδικά της Β΄ Δημοτικού) δε βοηθούν στην ανακάλυψη των αλγόριθμων από τους μαθητές.

- Το πιο σημαντικό είναι η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης και όχι ο τρόπος με τον οποίο γίνονται οι πράξεις.

- Χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου, είναι σχεδόν αδύνατη η κατανόηση των αλγόριθμων από τους μαθητές.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Για τα εγχειρίδια των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου, οι εκπαιδευτικοί έγραψαν τα παρακάτω σχετικά:

- Τα εγχειρίδια απευθύνονται μάλλον σε χαρισματικούς μαθητές.

- Στα Μαθηματικά των μεγάλων τάξεων, ακόμη και οι γονείς αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.

- Στα εγχειρίδια, που είναι πολύ πυκνογραμμένα, πολλές ασκήσεις είναι κολλημένες η μία πάνω στην άλλη, με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση.

- Υπάρχουν πολλά λάθη που παρά την επισήμανσή τους από τους εκπαιδευτικούς δεν έχουν, ακόμη, διορθωθεί.

- Τα σχολικά εγχειρίδια πλατειάζουν, κατά τη διδασκαλία απλών εννοιών, με αποτέλεσμα το μάθημα των Μαθηματικών να είναι αγχωτικό για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να προλάβει την ύλη, και βαρετό για τους μαθητές, επειδή επαναλαμβάνονται τα ίδια.

- Πολλά προβλήματα είναι ασαφή.
- Υπάρχουν πολλές περιττές ασκήσεις.
- Δεν αξιοποιούνται οι ΤΠΕ στο μάθημα των Μαθηματικών.
- Η διδασκαλία των αλγόριθμων διαφέρει από εγχειρίδιο σε εγχειρίδιο.
- Η ύλη που αναφέρεται στα στερεά, και στην εύρεση των όγκων τους είναι δυσνόητη.
- Η διάταξη του περιεχομένου των εγχειριδίων δεν ακολουθεί συγκριμένη σειρά.
- Η διαίρεση δεν παρουσιάζεται επαρκώς στα εγχειρίδια.
- Τα Μαθηματικά είναι συναρπαστικά, εφόσον τα διδάσκει κάποιος που τα κατανοεί και τα αγαπά, διαφορετικά είναι ταλαιπωρία.
- Η κατανόηση των Μαθηματικών από τα παιδιά είναι άμεση συνάρτηση των γνώσεων του εκπαιδευτικού που τα διδάσκει.
- Η εικονοποίηση των προβλημάτων που παρέχουν τα εγχειρίδια προσφέρει σημαντική βοήθεια στην κατανόηση και επίλυση κάθε προβλήματος.
- Εκπληκτικό είναι μόνο το βιβλίο της Έκτης Δημοτικού.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΑΛΓΟΡΙΘΜΩΝ, ΤΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ

Τέλος, ακολουθεί μια αποκωδικοποιημένη σταχυολόγηση των προτάσεων, που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σχετικά με τη διδασκαλία των αλγόριθμων, τα εγχειρίδια αλλά και γενικά για το μάθημα των Μαθηματικών:

- Η φορμαλιστική διδασκαλία των αλγόριθμων είναι απαραίτητη και πρέπει να εφαρμόζεται συστηματικά.
 - Οι αλγόριθμοι πρέπει να μαθαίνονται με κατανόηση.
 - Η διδασκαλία των αλγόριθμων πρέπει να γίνεται κατανοητή από το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών.
 - Η διδασκαλία των αλγόριθμων να προσεγγιστεί διαθεματικά.
 - Οι αλγόριθμοι πρέπει να παρουσιάζονται παιγνιωδώς.
 - Οι μαθητές πρέπει να εξασκούνται πολύ στους αλγόριθμους, έστω και μηχανιστικά, μέχρι την αυτοματοποίησή τους.
 - Στη διδασκαλία των αλγόριθμων, πρέπει να υπάρχει ο απλός τρόπος (απλούστευση διδασκαλίας) και όχι ο σύνθετος τρόπος λύσης ασκήσεων και προβλημάτων.
 - Τα παραδείγματα με αλγόριθμους να προέρχονται από καταστάσεις της καθημερινής ζωής (ρεαλιστικά Μαθηματικά).
 - Οι αλγόριθμοι να διδάσκονται, αρχικά, χωρίς σύνδεση με αριθμητικές πράξεις, ώστε οι μαθητές να εισάγονται στη φιλοσοφία τους.
 - Να αφιερώνονται περισσότερα κεφάλαια στους νοερούς υπολογισμούς, ειδικά στις μικρές τάξεις του Δημοτικού.
 - Η διδασκαλία των αλγόριθμων, ως αφόρμηση, πρέπει να έχει νοερούς υπολογισμούς των παιδιών για κάθε πράξη, ώστε να ξεδιπλωθεί ο αλγόριθμος μέσα από τη σκέψη των μαθητών.
 - Οι μαθητές να στηρίζονται στους αλγόριθμους και μετά να επινοούν δικούς τους.
 - Η διδασκαλία των αλγόριθμων πρέπει να είναι απότοκος της σκέψης, της ανακάλυψης και της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.
 - Επικέντρωση στη διδασκαλία βασικών στρατηγικών, με σαφή τρόπο.
 - Η διδασκαλία των αλγόριθμων να γίνεται με έναν μόνο τρόπο, (π.χ. στην αφαίρεση).
- Σε μεγάλες τάξεις, μπορούν να μάθουν και άλλους τρόπους.

- Πρέπει να προωθηθεί η απεξάρτηση από τους τυπικούς αλγόριθμους¹.
- Να υπάρχει διδασκαλία πλουραλισμού τρόπων εκτέλεσης των αλγόριθμων.
- Δε χρειάζονται τόσο πολλοί τρόποι εκτέλεσης αλγόριθμων.
- Χρήση εποπτικών μέσων (π.χ. άβακα) και βιωματικές δράσεις.
- Να ενισχυθεί η χρήση της αριθμομηχανής.
- Η προσκόλληση στα εγχειρίδια για τη διδασκαλία των αλγόριθμων πρέπει να αποφεύγεται.
 - Οι εκπαιδευτικοί να αφήνουν στην άκρη το σχολικό εγχειρίδιο και να προσεγγίζουν τις μαθηματικές έννοιες και τους αλγόριθμους με δικές τους δραστηριότητες.
 - Οι αλγόριθμοι δε θα πρέπει να υπάρχουν στα εγχειρίδια, επειδή εμποδίζουν τη δημιουργικότητα.
 - Μείωση ασκήσεων.
 - Να αξιοποιούνται και τα εικονικά εργαλεία στο μάθημα των Μαθηματικών.
 - Εύκολα προβλήματα και όχι σύνθετα, ειδικά στους μικρούς μαθητές.
 - Λιγότερη, στοχευμένη, διαβαθμισμένης δυσκολίας και ξεκάθαρη ύλη στα εγχειρίδια.
 - Να υπάρχει συνέχεια στα βιβλία των τάξεων.
 - Τα νέα βιβλία να αποφεύγουν τη μηχανιστική εκμάθηση αλγόριθμων.
 - Βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία των τυπικών αλγόριθμων και των νοερών υπολογισμών.
 - Να αλλάξουν τα βιβλία της Β', Δ' και Ε' τάξης, επειδή είναι αντιπαιδαγωγικά και γεμάτα ασάφειες.
 - Να δοθεί περισσότερος χώρος στη Γεωμετρία, επειδή η διδασκαλία και η μάθησή της αναπτύσσει σημαντικά τις νοητικές ανθρώπινες λειτουργίες.
 - Απαιτείται κατάλληλη, γενική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Μαθηματικά και, ειδικότερα, στη διδασκαλία των αλγόριθμων.

Παρακάτω, θα επιχειρηθεί ο σχολιασμός και η ερμηνεία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην τελευταία ανοιχτή ερώτηση της έρευνας, καθώς και η διερεύνηση των αιτιών και των λόγων της διαμόρφωσής τους. Σε πολλές περιπτώσεις, τα αποτελέσματα αυτά θα αντιπαρατεθούν και θα αντιπαραβληθούν με τα πορίσματα και τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών αλλά και με τα σύγχρονα δεδομένα της παιδαγωγικής επιστήμης και της διδακτικής των Μαθηματικών.

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ, ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, στην τελευταία ανοιχτή ερώτηση, μάλλον δεν προσέφεραν καινούργια ερευνητικά στοιχεία, δεδομένα και προτάσεις, που, ενδεχομένως, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, ως επιπρόσθετα ερευνητικά πορίσματα. Πολλές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στηρίχθηκαν και στις δηλώσεις (επαναλαμβάνοντάς τες, περίπου), που περιέχονταν στα ερευνητικά ερωτήματα και αποτέλεσαν τις ειδικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας. Σε κάποιες περιπτώσεις, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών ήταν σύμφωνες και με τα σύγχρονα δεδομένα της διδακτικής των Μαθηματικών, όπως θα εξηγηθεί παρακάτω. Ομολογουμένως, βέβαια, η μελέτη των αλγόριθμων ήταν ειδικό και πρωτότυπο ερευνητικό θέμα (για την ελληνική εκπαίδευση), εξαιτίας, κυρίως, της απουσίας του (απλού, όπως και του διευρυμένου) ορισμού του, αλλά και της επιμορφωτικής λειψυδρίας που μαστίζει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (όχι μόνο σχετικά με τους αλγόριθμους αλλά και γενικά). Πιθανόν, οι εκπαιδευτικοί δεν ένιωθαν επαρκείς, ώστε να εκφέρουν ανοιχτές, κρίσιμες παρατηρήσεις, σχετικές με αλγοριθμικές διαδικασίες. Ίσως, πολλά ερωτήματα που αφορούσαν στον διευρυμένο ορισμό του αλγόριθμου (πέραν, δηλαδή, αυτού του ψαλιδισμένου, που συνδέεται, μόνο, με την εκτέλεση των τεσσάρων πράξεων της Αριθμητικής) να τους ξένισαν, κιόλας (υπενθυμίζεται ότι στο ερωτηματολόγιο, μετά από πολλές αναλύσεις και συζητήσεις του ερευνητή με εκπαιδευτικούς και ειδικούς, δόθηκε, ως υποσημείωση, και

¹ Η ίδια εκπαιδευτικός γράφει: Χαρακτηριστικό παράδειγμα μου έμεινε η «τεχνική» του Νεκτάρου (ρομά) από το ...[(σημείωση: εξαθέσιο σχολείο με αμιγώς ρομά μαθητές, σε μεγάλη πόλη της Δυτικής Ελλάδας)], ...στο οποίο δίδαξα δύο χρόνια. Μεταφέρω ακριβώς τα λόγια του. «Κυρία να σας το βρω με το μυαλό, γιατί δυσκολεύομαι στον πίνακα;» Και πράγματι, έκανε την πράξη νοερά και βρήκε ακριβώς το αποτέλεσμα.

ένας πλήρης ορισμός του αλγόριθμου στα Μαθηματικά). Μάλιστα, και η σχεδόν παντελής απουσία ακόμη και του όρου «αλγόριθμος» στα εγχειρίδια, μάλλον, συντέινε σε αυτή τη διστακτικότητα και ατομία των εκπαιδευτικών για κατάθεση περισσότερων και πλουσιότερων απόψεων στην τελευταία ανοιχτή ερώτηση.

Όσον αφορά στους αλγόριθμους (και τη διδασκαλία τους), οι δάσκαλοι δεν αμφισβητούν ούτε τη σημαντικότητά τους, ως κεντρικού πυλώνα των Μαθηματικών, ούτε και την κρίσιμη συνεισφορά τους, στην επίλυση προβλημάτων, αν και οι αλγόριθμοι, πιθανόν, να οδηγούν σε τυποποίηση της σκέψης. Κάποιοι μαθητές, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση των αλγόριθμων και, γενικά, στους υπολογισμούς (ειδικά, στους κατ' εκτίμηση), ίσως, επειδή σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρείται γρήγορη εισαγωγή των αλγόριθμων, ως διδακτέας ύλης. Επιπλέον, γράφουν οι εκπαιδευτικοί, τα παραδείγματα των εγχειριδίων δεν είναι βιωματικά και δεν αξιοποιούν την παιδική καθημερινότητα, ενώ και κάποιες σχετικές επιδερμικές διδακτικές παρεμβάσεις, ασάφειες, προχειρότητες, αποσπασματικότητες και συγχύσεις παρατηρούνται στα εγχειρίδια. Επιπροσθέτως, την ασάφεια επιτείνουν οι πολλοί προτεινόμενοι τρόποι εκτέλεσης νοερών αλγόριθμων, οι οποίοι παρουσιάζονται στα εγχειρίδια με πολλές λεπτομέρειες, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η σύγχυση των μαθητών, να περιορίζεται η αυτονομία της σκέψης τους και να δημιουργούνται, ως επακόλουθο, σκόπελοι, κατά την απόπειρα επινόησης νέων προσωπικών αλγόριθμων. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, οι μαθητές εκπλήσσουν τους δασκάλους τους με τους τρόπους που επινοούν, ώστε να φτάνουν στη λύση προβλημάτων.

Για τα εγχειρίδια των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος κινήθηκαν στο ίδιο, γενικότερο και γενικευμένο κλίμα αποδοκιμασίας, αποκαθήλωσης και μαστίγωσης τους, το οποίο παρατηρείται και καταγράφεται, από την πρώτη στιγμή της εισαγωγής τους στις σχολικές τάξεις, το 2006 (Μαστρογιάννης, 2014; Μαστρογιάννης & Σωτηρακόπουλος, 2008). Κατά τους εκπαιδευτικούς, τα εγχειρίδια είναι γραμμένα μάλλον για χαρισματικούς μαθητές, καθώς στα Μαθηματικά των μεγάλων τάξεων, ακόμη και οι γονείς αδυνατούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Επίσης, τα εγχειρίδια είναι πυκνογραμμένα, πλατειάζουν κατά τη διδασκαλία απλών εννοιών, έχουν πολλή ύλη (και δυσνόητη σε κάποιες περιπτώσεις), περιέχουν πολλές περιττές ασκήσεις, έχουν λάθη και πολλά προβλήματα είναι ασαφή, ενώ και τα ψηφιακά περιβάλλοντα δεν αξιοποιούνται. Η σειρά των κεφαλαίων, η διάταξη του περιεχομένου, δηλαδή, είναι αλλοπρόσαλλη. Ο τρόπος διδασκαλίας των αλγόριθμων είναι διαφορετικός σε κάθε εγχειρίδιο και η διαίρεση δεν παρουσιάζεται επαρκώς στα εγχειρίδια. Αντίθετα, ως πλεονέκτημα των εγχειριδίων μπορεί να καταχωρισθεί η εξεικόνιση και η οπτικοποίηση των προβλημάτων, η οποία ενισχύει την κατανόηση και την επίλυση προβλημάτων.

Ως προς το μάθημα των Μαθηματικών, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι γίνεται συναρπαστικό και ελκυστικό, εφόσον ο δάσκαλος κατανοεί τα Μαθηματικά και τα αγαπά. Οι μαθητές κατανοούν τα Μαθηματικά, αν ο δάσκαλος δεν υπολείπεται γνωστικά και διδακτικά ως προς τα Μαθηματικά.

Την τελευταία ενότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών απαρτίζουν οι προτάσεις τους για τη διδασκαλία των αλγόριθμων, για τα εγχειρίδια αλλά και γενικά για το μάθημα των Μαθηματικών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η διδασκαλία των αλγόριθμων πρέπει να πραγματοποιείται, μέσω κατανόησης, παιγνιωδώς (αλλά και φορμαλιστικώς, αν χρειάζεται), όπως, επίσης, και μέσω απλών τρόπων, βιωματικά, διαθεματικά και δίχως σύνδεση, αρχικά, με αριθμητικές πράξεις. Η διδασκαλία των αλγόριθμων (στις μικρές τάξεις να γίνεται με έναν μόνο τρόπο, π.χ. στην αφαίρεση, αν και υφίσταται διχογνωμία, μιας και υπάρχει και αντίθετη άποψη περί αξιοποίησης πολλών τρόπων), πρέπει να είναι σαφής και να στηρίζεται σε εποικοδομιστικά περιβάλλοντα ανακάλυψης και διερεύνησης, όπως και ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Παρά ταύτα, οι μαθητές πρέπει να εξασκούνται πολύ στους αλγόριθμους, προτείνουν δάσκαλοι του δείγματος.

Οι νοεροί υπολογισμοί, συνεχίζουν οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να καλύπτουν μεγαλύτερο μέρος στην ύλη, παραμερίζοντας τους τυπικούς αλγόριθμους, και μάλιστα να χρησιμοποιούνται ως αφορμή για τη διδασκαλία των αλγόριθμων. Επίσης, καλό είναι να αξιοποιούνται πολλά εποπτικά, διδακτικά μέσα, όπως άβακας και αριθμομηχανή. Γενικά, οι

μαθητές, κατά κάποιους εκπαιδευτικούς, είναι σύμφωρο παιδαγωγικά να επινοούν δικούς τους, στηριζόμενοι στους διδαγμένους αλγόριθμους.

Τα εγχειρίδια δεν είναι απαραίτητο να αποτελούν τον καθημερινό μπούσουλα στη διδασκαλία, σύμφωνα με εκπαιδευτικούς, καθώς είναι μάλλον προτιμότερο να προσεγγίζονται οι μαθηματικές έννοιες (και οι αλγόριθμοι) με δραστηριότητες, που δημιουργούν οι ίδιοι οι δάσκαλοι. Προτιμητέο είναι, πάντως, σύμφωνα με εκπαιδευτικό, να εξοβελιστούν από τα εγχειρίδια οι αλγόριθμοι, επειδή υποσκάπτουν και περιχαράκωνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Επιπλέον, για τα εγχειρίδια, δάσκαλοι του δείγματος προτείνουν να μειωθεί η ύλη τους και να είναι πιο σαφής, να μειωθούν οι ασκήσεις τους, να περιέχουν ευκολότερα προβλήματα προς επίλυση και να αποθαρρύνουν τη μηχανιστική εκμάθηση αλγόριθμων. Επίσης, προτείνεται να βελτιωθούν τα σχολικά εγχειρίδια με σκοπό την αποτελεσματικότερη διδασκαλία όλων των τύπων των αλγόριθμων και να υπάρχει γραμμικότητα και συνέχεια στα σχολικά βιβλία των τάξεων. Ωστόσο, τα βιβλία της Β', Δ' και Ε' τάξης πρέπει, οπωσδήποτε, να αντικατασταθούν, επειδή αντιμάχονται τις θεωρήσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής και τη σαφήνεια. Τελικά, ουσιαστικές διδακτικές και επιστημονικές προδιαγραφές, σύμφωνα με αρκετούς εκπαιδευτικούς, πληροί μόνο το βιβλίο της Έκτης Δημοτικού.

Όσον αφορά στο μάθημα των Μαθηματικών, δάσκαλοι του δείγματος της παρούσας έρευνας, πιστεύουν ότι πρέπει να αξιοποιούνται και τα εικονικά εργαλεία, αλλά και να παραχωρηθεί περισσότερος χώρος στη Γεωμετρία, επειδή η διδασκαλία και η μάθησή της μπορεί να λειτουργήσει ως σπουδαίο γνωστικό εργαλείο.

Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί του δείγματος διεκδικούν να συμμετέχουν σε συχνότερες, οργανωμένες και συστηματικές επιμορφωτικές δράσεις. Ως αντικείμενα αυτών των δράσεων προτάσσουν μια γενική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Μαθηματικά αλλά και, ειδικότερα, επιμόρφωση στην προκλητική διδασκαλία και μάθηση όλων των τύπων των αλγόριθμων. Πράγματι, η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων δημιουργεί σοβαρές διδακτικές και παιδαγωγικές ανασχές και κλυδωνισμούς, γεγονός που παραδέχονται και οι εκπαιδευτικοί (Μαστρογιάννης, 2015; 2013; 2011; Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013). Η επίσημη θέσπιση και εξασφάλιση προγραμμάτων διαρκούς, ουσιαστικής και ποιοτικής (και όχι τυπικής και αποσπασματικής) επιμόρφωσης με σκοπό την ανάπτυξη πολυποίκιλων και σύνθετων ικανοτήτων, γνώσεων και στάσεων στους εκπαιδευτικούς (ΜΠΕ, 2010α; β) αποτελεί ύψιστη εθνική προτεραιότητα και κοινωνική πρόταξη, σε κοινωνίες που επενδύουν στο μέλλον και στα οράματά του. Πλημμελείς και ανοργάνωτες επιμορφώσεις, αλλά και οριακές χρονικές αυξήσεις τους δεν έχουν καμιά ακαδημαϊκή επίδραση στη σχολική αποτελεσματικότητα (Jacob & Lefgren, 2004).

Η επιστημονική και ακαδημαϊκή αναβάθμιση των εκπαιδευτικών προϋποθέτει, βέβαια, σημαντικές επενδύσεις και κεφάλαια. Φυσικά, δε θα μπορούσε να υπάρχει άλλη, περισσότερο εύστοχη, αποτύπωση αυτής της εκπαιδευτικής αναγκαιότητας από την αφοπλιστική προτροπή του Άγγλου καθηγητή της μαθηματικής εκπαίδευσης Richard Noss, ο οποίος (Ράπτης, 2013), απερίφραστα (και κατά τι διασκευασμένα) κάποτε ανέφερε: «Τα χρηματικά ποσά, που διατίθενται για την παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επιβάλλεται να είναι εκατονταπλάσια αυτών, που δαπανώνται για την αγορά εκπαιδευτικών υλικών και εποπτικών μέσων».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι αλγόριθμοι, επειδή αποτελούν το κύριο και κρίσιμο κομμάτι της διαδικαστικής γνώσης, συνθέτουν ένα πολύ πλούσιο και κομβικό κεφάλαιο του σχολικού μαθήματος των Μαθηματικών. Οι μαθητές, εξ απαλών σχολικών και μη ονύχων, έρχονται σε επαφή με πολλούς μαθηματικούς αλγόριθμους. Για παράδειγμα, η προφορική αρίθμηση είναι ο πρώτος αλγόριθμος μαθηματικού χαρακτήρα που κατακτιέται από τον άνθρωπο (Hansen et al., 2017; Freudenthal, 2002). Επίσης, ο σημασιολογικός κανόνας του δεκαδικού αριθμητικού συστήματος, τα ακολουθιακά βήματα, κατά την επίλυση προβλημάτων και οι εκτελέσεις των

τεσσάρων πράξεων της Αριθμητικής είναι αλγόριθμοι που μαθαίνονται, από πολύ νωρίς, στο σχολείο (Μαστρογιάννης, 2020).

Η σημαντικότητα αυτή των αλγόριθμων προσυπογράφεται και αναγνωρίζεται και από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην τελευταία ανοιχτού τύπου ερώτηση. Επίσης, και η πολυτροπικότητα, όπως πρεσβεύει η σύγχρονη διδακτική, κατά την εκτέλεση των αλγόριθμων (ιδίως οι νοεροί υπολογισμοί), φαίνεται να βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, και η ενθάρρυνση των μαθητών να επινοούν δικούς τους αλγόριθμους, σύμφωνα με τα σύγχρονα παιδαγωγικά κελεύσματα, πρέπει να αποτελεί διδακτική στόχευση και επιδίωξη, σύμφωνα με εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία και τη μάθηση των αλγόριθμων αποδίδονται, κατά τους εκπαιδευτικούς στην έλλειψη σχετικής επιμόρφωσης αλλά και στην κακή ποιότητα των σχολικών εγχειριδίων, τα οποία στο σύνολό τους, σχεδόν, υστερούν επιστημονικά και παιδαγωγικά, βρίθοντας ασαφειών, συγχύσεων προχειροτήτων και αποσπασματικότητας. Πάντως, αυτή η (μάλλον δικαιολογημένη) απαξίωση εκπαιδευτικών του δείγματος προς τα εγχειρίδια των Μαθηματικών, είναι γενικευμένη και αποτελεί, μάλιστα, σημείο συνεχών συζητήσεων, προβληματισμών και αγωνιών στους κόλπους των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο, όλα τα εγχειρίδια των Μαθηματικών, πλην αυτού της Πέμπτης Δημοτικού, το οποίο αντικαταστάθηκε τον Σεπτέμβριο του 2018 (δεν αποτέλεσε θέμα μελέτης της παρούσας έρευνας), μετρούν, ήδη, μια δεκαπενταετία, σχεδόν, ως τα επίσημα σχολικά βιβλία στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.

Αναμφισβήτητα, μια ορθή και επιβεβλημένη (και σίγουρα ανταποδοτική) επένδυση στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο είναι, τουλάχιστον, δισδιάστατη. Η αντικατάσταση των παρωχημένων, πια, εγχειριδίων αλλά και μια συστηματική, περιοδική και καλά οργανωμένη επιμόρφωση, βασισμένη σε σύγχρονες και καινοτόμες παρεμβάσεις, μπορεί να αποτελέσουν το γεφύρι, ώστε η μαθηματική εκπαίδευση να βρει εκείνο το μονοπάτι το οποίο οδηγεί στην κατανόηση των Μαθηματικών αλλά και στη, μάλλον αδιαπραγμάτευτη, ευαρέσκεια που χαρίζουν τα Μαθηματικά. Εξάλλου, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί το δήλωσαν, χωρίς περιστροφές και με έμφαση, ότι το μάθημα των Μαθηματικών γίνεται ποιοτικότερο, γοητευτικότερο και σαγηνευτικότερο, υπό την κάθετη προϋπόθεση ότι ο δάσκαλος κατανοεί τα Μαθηματικά και τα αγαπά. Ένας σωστά επιμορφωμένος εκπαιδευτικός, που έχει στη διάθεσή του και αξιοποιεί ποιοτικά σχολικά εγχειρίδια, συγκεντρώνει μεγάλες πιθανότητες να αντιληφθεί την ευκολία, τη σαγήνη και την ομορφιά των Μαθηματικών, ώστε, τελικά, αυτή τη μεγαλοσύνη, τη μαγεία και τη σημαντικότητα των Μαθηματικών να τη μεταφέρει, ως αξίζουσα πραμάτεια, και στον αξιακό (μαθησιακό) κώδικα των μικρών μαθητών του. Δε χωρά αμφιβολία, όπως και ο Βρετανός μαθηματικός Marcus du Sautoy το δήλωσε (Steuding, 2008; Gold, 2006), ότι «τα Μαθηματικά έχουν ομορφιά και ρομαντισμό. Δεν είναι βαρετό μέρος, ο κόσμος των Μαθηματικών. Είναι ένα εξαιρετικό μέρος. Αξίζει, πραγματικά, να ξοδέψει κάποιος τον χρόνο του εκεί». Άλλωστε, και ο σπουδαίος Γάλλος μαθηματικός Simeon Poisson (1781-1840) το είπε ξεκάθαρα (μάλλον, εν είδει υπερβολής και, προφανώς, πολύ μεροληπτικά) (Yaday, 2015): «Η ζωή είναι καλή μόνο για δύο πράγματα. Για να ανακαλύπτουμε Μαθηματικά και για να διδάσκουμε Μαθηματικά!».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Copeland, A. (2017). *The Pros and Cons of Open and Closed Questions*. Διαθέσιμο στο: <https://www.interpnet.com/NAI/docs/CIT/Copeland-Questions.pdf>. Ανακτήθηκε στις 5/6/2020.

Freudenthal, H. (2002). *Revisiting Mathematics Education. China Lectures*. Kluwer Academic Publishers.

Gold, K. (2006). A prime example. *The Guardian*. Διαθέσιμο στο: <https://www.theguardian.com/education/2006/dec/19/academicexperts.highereducationprofile>. Ανακτήθηκε στις 14-7-2020.

Hansen, A., Drews, D., Dudgeon, J., Lawton, F. & Surtees, L. (2017). *Children's Errors in Mathematics. 4th Edition (Revised & Updated)*. Learning Matters.

Jacob, B. & Lefgren, L. (2004). The impact of teacher training on student achievement: Quasi-experimental evidence from school reform efforts in Chicago. *Journal of Human Resources*, 39(1), pp. 50-79.

Joshi, A., Kale, S., Chandel, S. & Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), pp. 396-403.

Kintzer, F. C. (1977). Advantages of Open-Response Questions in Survey Research. *Community Junior College Research Quarterly*, 2(1), pp. 37-46.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών (Νέα διευρυμένη έκδοση)*. Αθήνα: Πεδίο.

Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(2), σσ. 111- 121.

Μαστρογιάννης, Α. (2020). Η καθημερινή ζωή ως υποτακτική και δέσμια των αλγόριθμων. *i-Teacher*, 23, σσ. 88-99.

Μαστρογιάννης, Α. (2015). Η κοινή, φθίνουσα πορεία του αριθμού των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσής τους, στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 13, σσ. 45-62.

Μαστρογιάννης, Α. (2014). Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ...φαγούρα. Στα *Πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Θεματική: Σχολικά εγχειρίδια (σσ. 189-201). Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014.

Μαστρογιάννης, Α. (2013). Πληροφόρηση και επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στα τρέχοντα, σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου: Μια πλημμυλής, μα αλληλοϋποστηρικτική και εκ των ενόντων διαδικασία. In K. D. Malafantis, E. P. Galanaki & A. I. Pamouktsoglou (Eds.), *Proceedings of International Scientific Conference eRA-8. The SynEnergy Forum. The Conference for International Synergy in Energy, Environment, Tourism and contribution of Information Technology in Science, Economy, Society and Education* (σσ. 886-899). Πειραιάς, 23-25 Σεπτεμβρίου 2013.

Μαστρογιάννης, Α. (2011). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης ως μέσο αξιολόγησης της εφαρμογής των Α.Π. και σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδικευσης. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. ΤΕΠΑΕΣ.

Μαστρογιάννης, Α. & Σωτηρακόπουλος, Γ. (2008). Σχολικό Εγχειρίδιο Μαθηματικών Στ' Δημοτικού: Μια μονοσημική εφαρμογή. Στο Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Το νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ –Αξιολόγηση και Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης* (Τόμος II, σσ. 488-496). Άρτα, 14-16 Μαρτίου 2008.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΜΠΕ) (2010α). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΜΠΕ) (2010β). *Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

O' Cathain, A. & Thomas, K. J. (2004). «Any other comments?». Open questions on questionnaires – a bane or a bonus to research? *BMC Medical Research Methodology*, 4(25).

Park, B. (2017). Question Types. In J. Matthes, C. S. Davis & R. F. Potter (Eds.) *The International Encyclopedia of Communication Research Methods*. John Wiley & Sons.

Πετράκης, Μ. (2006). *Η σύνταξη της πτυχιακής Διατριβής*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ράπτης, Α. (2013). *Κάθε παιδί και υπολογιστής*. Διαθέσιμο στο: <http://www.raptis-telis.com/raptis/node/41>. Ανακτήθηκε στις 23/5/2020.

Reja, U., Manfreda, K. L., Hlebec, V. & Vehovar, V. (2003). Open-ended vs. close-ended questions in web questionnaires. *Developments in applied statistics*, 19(1), pp. 159-177.

Singer, E. & Couper, M. (2017). Some Methodological Uses of Responses to Open Questions and Other Verbatim Comments in Quantitative Surveys. *Methods, Data, Analyses*, 11(2), pp. 115-136.

Steuding, J. (2008). The mathematical work of Antanas Laurinikas-An interim report. *Siauliai Mathematical Seminar*, 3(11), pp. 7-51.

Φίλιας, Β. (2007). (Επιμ.). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Gutenberg.

Yadav, P. (2015). Effect of Using Activity Based Teaching on Achievement of Students in Mathematics at Primary Level. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology (IJARET)*, 2(4), pp. 177-159.

Νέες τάσεις στην επιστήμη της ιστοριογραφίας: η ιστορία των νοοτροπιών

Ελένη Βότση

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, M.Sc & M.Ed.

elenavts33@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Επίκεντρο του ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας αποτελούν οι νέες τάσεις στην επιστήμη της ιστοριογραφίας, όπως διαμορφώθηκαν και εκφράστηκαν με την εμφάνιση του περιοδικού *Annales* στη Γαλλία. Τα *Annales* πρωτοεμφανίζονται στη Γαλλία, όχι και τόσο συμπτωματικά, το 1929, την εποχή δηλαδή που ξεσπά στην Αμερική η οικονομική κρίση της «ελεύθερης αγοράς», ο αντίκτυπος της οποίας υπήρξε διεθνής. Η σχολή αυτή συνδεόμενη με τις κοινωνικές επιστήμες έρχεται σε αντίθεση με τη θετικιστική αφηγηματική ιστοριογραφία των μαχών και των συνθηκών, που ονομάστηκε υποτιμητικά συμβαντολογική ιστορία, καθώς στηριζόταν στην απλή αφήγηση συμβάντων, επιχειρώντας από την πλευρά της να αποκαλύψει την πολυδιάστατη πραγματικότητα που κρύβεται πίσω από το συμβάν, πίσω από το γεγονός της στιγμής που προβάλλει η πολιτική ιστορία. Μία από τις πιο ισχυρές τάσεις στα *Annales* είναι η προσπάθεια των ιστορικών να διεισδύσουν μέσω της ιστορικής τους έρευνας στη συνείδηση των ανθρώπων του παρελθόντος διερευνώντας τη νοοτροπία, τον πολιτισμό και τον καθημερινό βίο τους σε μια συγκεκριμένη εποχή και περιοχή. Η ιστορία των νοοτροπιών έτσι, θα αποτελέσει άλλο ένα πεδίο διερεύνησης της παρούσας εργασίας άμεσα συνδεόμενο με την ιστορία των *Annales*.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Annales, νέες τάσεις στην ιστοριογραφία, ιστορία των νοοτροπιών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Όπως κάθε επιστήμη έτσι και η ιστορία πέρασε από ένα μακρό στάδιο εξέλιξης. Συγκροτήθηκε ωστόσο, ως επιστήμη τον 19^ο αιώνα, εποχή που τα περίπλοκα προβλήματα της βιομηχανικής κοινωνίας οδήγησαν αρχικά στον θετικισμό, δηλαδή στη θετική, λογική, επιστημονική απάντηση σε αυτά, με τη χρησιμοποίηση αυστηρών μεθόδων. Η αξιολογότερη ιστορική σχολή του 19^{ου} αιώνα είναι ο γερμανικός ιστορισμός που εμμένει στην πιστή αφήγηση των γεγονότων προάγοντας κυρίως, την πολιτική, στρατιωτική και διπλωματική ιστορία. Η αναγνώριση ωστόσο, που έχουν τα οικονομικά φαινόμενα στη διαμόρφωση των κοινωνικών συνθηκών και αυτών στις μεταξύ των ανθρώπων σχέσεις και στις σχέσεις τους με το φυσικό περιβάλλον, ανανέωσε την ιστορική επιστήμη. Σ' αυτό συνέβαλε και η ανάπτυξη των άλλων κοινωνικών επιστημών, δηλαδή της κοινωνιολογίας, της κοινωνικής και ατομικής ψυχολογίας, της ψυχανάλυσης, της εθνολογίας, της γεωγραφίας, της πολιτικής επιστήμης και οικονομίας, της δημογραφίας και της ανθρωπολογίας. Δημιουργήθηκαν έτσι νέες τάσεις στην επιστήμη της ιστορίας που εκφράστηκαν συχνά μέσα από το περιοδικό *Annales* που εγκαινιάζει μια νέα ιστορική σχολή, παρά τις διαφορετικές απόψεις των συνεργατών του ιστορικών (Γιαννόπουλος, Κατσουλάκος, Οικονομοπούλου, 1989). Σύμφωνα με τον Κ. Γαγανάκη τα *Annales* δεν είχαν ως πρόθεση τη δημιουργία μίας ιστορικής σχολής που θα προωθούσε έναν αποκλειστικό τρόπο ιστορικής ερμηνείας. Στο τέλος μόνο, της δεύτερης μπρωντελιανής, περιόδου του κινήματος εμφανίζονται μία τάση δημιουργίας σχολής που είναι εξαιρετικά βραχύβια (Γαγανάκης 1991: 61 – 62).

ANNALES: ΝΕΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η σχολή των *Annales* συνδέεται με τις κοινωνικές επιστήμες και έρχεται σε αντίθεση με τη θετικιστική αφηγηματική ιστοριογραφία των μαχών και των συνθηκών, που ονομάστηκε

υποτιμητικά συμβαντολογική ιστορία, καθώς στηριζόταν στην απλή αφήγηση συμβάντων, επιχειρώντας από την πλευρά της να αποκαλύψει την πολυδιάστατη πραγματικότητα που κρύβεται πίσω από το συμβάν, πίσω από το γεγονός της στιγμής που προβάλλει η πολιτική ιστορία (Γιαννόπουλος, Κατσουλάκος, Οικονομοπούλου 1989). Τα *Annales* προσπαθούν να αναδείξουν τις σιωπές της επίσημης ιστορίας των μεγάλων και ισχυρών που αρνούνταν το καθημερινό, το λαϊκό και το κοινό, εκδηλώνοντας τη δική τους αντίσταση όχι μόνο μέσω θεωρητικών διακηρύξεων αλλά και μέσα από την έμπρακτη εφαρμογή τους, συνιστώντας έτσι ένα μαχητικό περιοδικό. Το πρώτο ωστόσο, κείμενο που θεμελιώνει τη λογική της αντίστασης των *Annales* κάνει την εμφάνισή του πολύ πριν από το 1929, ανήκει στον κοινωνιολόγο και οικονομολόγο Φρανσουά Σιμιάν και δημοσιεύεται το 1903 στο Παρίσι με τον τίτλο «Methode historique et science sociale». Καταδικάζοντας την επικυριαρχία της πολιτικής ιστορίας και την επικέντρωση της έρευνας σε άτομα παρά σε σύνολα και θεσμούς, συνιστά ένα προγραμματικό κείμενο που τοποθετεί την ιστορία στην καρδιά των κοινωνικών επιστημών και διακηρύσσει ανάμεσα σε άλλα πως η ιστορία, για να ανταποκριθεί στις επιστημονικές προδιαγραφές, θα πρέπει να μετατοπίσει το ενδιαφέρον της από τη μελέτη των μοναδικών συμβάντων στη μελέτη των επαναλαμβανόμενων φαινομένων (Γαγανάκης, 1991· Σκουτέρη, 1982).

Οι εκδότες του περιοδικού *Annales*, Λυσιέν Φεβρ και Μαρκ Μπλοχ, χρησιμοποίησαν κατά την πρώτη έκδοση του περιοδικού, στο εισαγωγικό τους σημείωμα, σχεδόν πανομοιότυπα τους όρους του Σιμιάν, διακηρύσσοντας ότι το περιοδικό τους θα ενοποιήσει με εμπειρικό τρόπο τον χώρο των κοινωνικών επιστημών, εξαγγέλλοντας την πρόκριση μιας ιστορίας μαζών που θα έδινε έμφαση στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες. Αν ο θεμέλιος λίθος της θεωρίας των *Annales* είναι το άρθρο του Σιμιάν, η διδακτορική διατριβή του Φεβρ για την επαρχία France – Comte (1910) αποτελεί το κλασικό υπόδειγμα αυτής της νέας μεθοδολογικής ιστοριογραφικής προσέγγισης που το περιοδικό εισηγείται. Η σημαντικότερη καινοτομία που εισάγει το έργο αυτό είναι η ίδια η επιλογή του θέματος και ο τρόπος προσέγγισής του. Στην France – Comte στην εποχή του Φιλίππου Β΄, το αντικείμενο της μελέτης δεν είναι ο βασιλιάς αλλά η ίδια η επαρχία (Σκουτέρη, 1982). Πρόθεση του Φεβρ ήταν «να ανασυγκροτήσει την εσωτερική ζωή μιας πολιτικής οντότητας, αυτής της επαρχίας France Comte, αναζητώντας τα βαθιά ριζωμένα αίτια των ανθρώπινων αποφάσεων στην ταπεινή πραγματικότητα της επαρχιώτικης ζωής και στις αλλαγές στην κοινωνική διαστρωμάτωση» (Γαγανάκης, 1991: 34, 39). Από τη στιγμή μάλιστα, που η ιστορία εγκαταλείπει τις πολιτικές πράξεις, τις διπλωματικές ενέργειες και τους πολέμους ενός βασιλιά, για να ασχοληθεί με την καθημερινότητα των ανθρώπων μιας περιοχής, γίνεται αντιληπτό ότι η ιστορική πραγματικότητα δεν αποτελείται μόνο από μοναδικά, ατομικά και ανεπανάληπτα γεγονότα, όπως είχε υποστηρίξει ο θετικιστικός ιστορισμός, αλλά εμπεριέχονται σ' αυτήν και άλλες κατηγορίες, όπως το διαρκές, το κανονικό και το αναγκαίο., (Γιαννόπουλος, Κατσουλάκος, Οικονομοπούλου, 1989: 28 – 31).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες το μοναδικό γίνεται περισσότερο αντιληπτό ως παραλλαγή ή σπανιότερα ως απόκλιση από τον κανόνα, ενώ μέσα από αυτόν τον τρόπο προσέγγισης αναδεικνύεται μια συνολική ιστορία, κοινωνική και οικονομική που σε τελευταία ανάλυση είναι και πολιτική (Σκουτέρη, 1982). Η συνολική αυτή ιστορία απαλλάσσεται από τους αυθαίρετους κατακερματισμούς και δεν αποσκοπεί στην αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων, αλλά στην κατανόηση των ανθρώπινων πράξεων μέσα από το πρόταγμα των αιτιακών εξηγήσεων. Ο ιστορικός μπορεί να ενδιαφερθεί για μερικές από τις δραστηριότητες του ανθρώπου, για παράδειγμα τις οικονομικές, αλλά με έναν όρο: να μην ξεχάσει ποτέ ότι αυτές οι δραστηριότητες εξαρτώνται από το σύνολο της κοινωνίας. Μ' αυτήν την έννοια η ιστορία των *Annales*, επειδή εξετάζει κάθε δραστηριότητα του ανθρώπου σε σχέση με το σύνολο της κοινωνίας, είναι συνολική (Γιαννόπουλος, Κατσουλάκος, Οικονομοπούλου, 1989). Η ιστοριογραφία των *Annales* είναι επιπροσθέτως, με ελάχιστες εξαιρέσεις είτε τοπική, όπως στην περίπτωση της «France – Comte», είτε υπερεθνική, όπως στην περίπτωση της «Μεσογείου» του Μπρωντέλ (Iggers, 1999). Είναι ακόμη, σύμφωνα με τον όρο που ο Μπρωντέλ χρησιμοποίησε μία «ολική ιστορία» που μελετούσε ολόκληρους κοινωνικούς σχηματισμούς σε όλες τις μορφές της ιστορικής διάρκειάς τους. Είναι όμως κυρίως, σύμφωνα με τη διακήρυξη των προθέσεων των Μπλοχ και Φεβρ μία ανθρωπινότερη και ευρύτερη

ιστορία που έδινε έμφαση στον ρόλο των μαζών και των κοινωνικοοικονομικών συνθηκών στη διαμόρφωση της ιστορικής πραγματικότητας (Γαγανάκης, 1991: 34, 48).

Όταν το 1957, μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο και τον τραγικό θάνατο του Μπλοχ από τους Ναζί το 1944, θα αναλάβει τη διεύθυνση των *Annales* ο Φερνάν Μπρωντέλ, θα γράψει χαρακτηριστικά στο εκδοτικό του σημείωμα που έφερε τον τίτλο *Les Annales continuent*: «Ούτε ο Μ. Μπλοχ ούτε ο Λ. Φέβρ είχαν την επιθυμία ή την αυταπάτη ότι δημιουργούσαν σχολή [...] Μάλλον έψαχναν και αναζητούσαν σ' όλη τους τη ζωή» (Iggers, 1999: 77). Κατά τον Μπρωντέλ τα *Annales* θα συνεχίσουν να αντιπροσωπεύουν «την ιστορία, την εξωθημένη στα ακραία της όρια, δηλαδή στην καρδιά όλων των επιστημών που μελετούν τον άνθρωπο. Και ως τα σήμερα, την ιστορία την περιτριγυρισμένη από τις επικίνδυνες φλόγες του περιστατικού» (Σκουτέρη, 1982: 60). Οι εκδότες των *Annales* και στις μεταγενέστερες φάσεις κυκλοφορίας του περιοδικού δεν έπαψαν να διακηρύσσουν την πίστη τους στο νεωτερικό. Κάτω από το απρόσωπο ωστόσο, συλλογικό υποκείμενο *Annales* υποφώσκουν σημαντικές διαφοροποιήσεις, η ύπαρξη των οποίων με τη σειρά της έρχεται να αποδείξει την αφομοιωτική δύναμη του περιοδικού και της σχολής την οποία εκφράζει. Υπάρχει κάτι κοινό ανάμεσα στη μικρή περιθωριακή ομάδα των καθηγητών του Στρασβούργου που εναντιώθηκε αρχικά στο πανεπιστημιακό θετικιστικό κατεστημένο της Σορβόνης και στη συνέχεια στο ίδιο το κατεστημένο που σταδιακά δημιούργησαν τα *Annales*, πολεμώντας έναν εσωτερικό αυτή τη φορά εχθρό που έτεινε να εξοβελίσει τη νεωτεριστική αρχή από τους κόλπους του (Σκουτέρη, 1982). Σύμφωνα με τον Κ. Γαγανάκη ωστόσο, «οι Bloch και Febvre δεν υπήρξαν ούτε αιρετικοί ούτε περιθωριακές φιγούρες στον πανεπιστημιακό μικρόκοσμο της Γαλλίας... Η ιδρυτική ομάδα του κινήματος ήταν στην πραγματικότητα μια ομάδα προνομιούχων πανεπιστημιακών που, σε αντίθεση με τον Henri Berg και άλλες εξωπανεπιστημιακές φωνές, είχαν ισχυρές προσβάσεις στον ακαδημαϊκό μικρόκοσμο της Γαλλίας» (Γαγανάκης 1991: 32 - 34).

Οι αντιστάσεις των *Annales* συνοδεύονται από την επιμονή σε βασικές ιδέες που συνιστούν και πρωταρχικές αρχές των μελών τους. Εμμένουν για παράδειγμα, στο ότι πίσω από το συμβάν, το προπέτασμα καπνού, υποκρύπτεται μια πολυδιάστατη πραγματικότητα που πρέπει να ανακαλύψουν. Πίσω επιπλέον, από τις μειοψηφίες των πόλεων κρύβονται οι πλειοψηφίες της περιφέρειας, πίσω από τον δυτικό κόσμο κρύβεται ο άλλος κόσμος που είναι αντικείμενο μελέτης (Σκουτέρη, 1982). Η σφαιρική τελικά, ιστορία, η συνολική ιστορία, η ιστορία της μακράς διάρκειας, η κοινωνική ιστορία είναι μια *άλλη* ιστορία, γιατί αποτελεί την ιστορία του «άλλου» και αυτή επιζητούν τα *Annales* να αναδείξουν. Η εμμονή τους σε αυτές τις θέσεις έρχεται να καταδείξει ότι η ιστορία είναι κοινωνικά υπεύθυνη επιστήμη που αναζητά την κατανόηση του παρόντος μέσω του παρελθόντος. Ο ίδιος ο Μπλοχ υποστηρίζει πως «...για την ερμηνεία των σπάνιων ντοκουμέντων που μας επιτρέπουν να ανιχνεύσουμε τις θολές του απαρχές, για τη διατύπωση των ορθών ερωτήσεων, ακόμη και για τη διασαφήνιση του αντικείμενου μας, ήταν αναγκαίο να πληρούμε μια προϋπόθεση: της παρατήρησης και ανάλυσης του σημερινού τοπίου· αυτό μόνο έδωσε τις απαραίτητες για την εκκίνησή μας συνολικές προοπτικές» (Bloch 1994: 73). Κάτω από αυτές τις συνθήκες η αντίσταση των *Annales*, συνιστά μια ιστορία – αντίσταση ή αλλιώς μια ιστορία – πρόβλημα, με την έννοια ότι ο ιστορικός αφορμώμενος από ένα σύγχρονό του πρόβλημα και βασιζόμενος σ' αυτό, προσπαθεί να διερευνήσει το παρελθόν και να κατανοήσει τους τρόπους διαμόρφωσης των κοινωνικοοικονομικών πραγματικοτήτων και τους μηχανισμούς που τις μεταβάλλουν (Γαγανάκης, 1991). Η αντίσταση των *Annales* σε αυτές τις περιπτώσεις συχνά λαμβάνει πολιτικές αποχρώσεις, μεταθέτοντας την αντιπαράθεση από τον χώρο τον ακαδημαϊκό στον χώρο της πολιτικής και της πάλης των ιδεών (Σκουτέρη, 1982).

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΝΟΟΤΡΟΠΙΩΝ: ΤΟ «ΣΗΜΑ ΚΑΤΑΤΕΘΕΝ» ΤΩΝ ANNALES

Ετυμολογικά ο όρος *mentalites* που χρησιμοποιείται για να εκφράσει την ιστορία των νοοτροπιών προέρχεται από το επίθετο *mental* (*mens – mentis* σημαίνει στα λατινικά *νους*) που αναφέρεται στο πνεύμα. Ο γαλλικός ωστόσο, όρος *mentalite* που εμφανίζεται στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, συνδέεται με την αγγλική φιλοσοφία του 17^{ου} αιώνα και δηλώνει τις συλλογικές αποχρώσεις του ψυχισμού, τον ιδιαίτερο τρόπο που συναισθάνεται, σκέφτεται και

αντιλαμβάνεται τα πράγματα γύρω του ένας λαός ή μία συγκεκριμένη ομάδα ανθρώπων (Goff, 1983: 323 – 324). Ο τίτλος τελικά, που επέλεξε ο Λέβι Μπρουλ για το βιβλίο του *La mentalite primitive* είναι αυτός που καθιέρωσε στον χώρο των κοινωνικών επιστημών γύρω στα 1920 τον όρο *νοοτροπία* (Dubu, 2000: 119). Οι ιστορικοί της τρίτης γενιάς των *Annales*, που εκδηλώνει γενικευμένη στροφή στις κοινωνικές επιστήμες και στην εφαρμογή ποσοτικών μεθόδων και κυρίως, οι Ρόμπερτ Μαντρού, Ζακ Λε Γκοφ και Ζωρζ Ντυμπύ, οι οποίοι μελέτησαν τις λαϊκές συμπεριφορές μέσα σε οικονομικά και κοινωνικά πλαίσια, είναι αυτοί που καθιέρωσαν την ιστορία των νοοτροπιών. Ο πρώτος ιστορικός ωστόσο, που πρότεινε ένα καινούριο αντικείμενο μελέτης, τις *νοοτροπίες*, ήταν ο Φεβρ. Ήδη ο Μπλοχ μέσα από το έργο του *Les Rois thaumaturges* καλούσε τους ιστορικούς να λάβουν υπόψη τους το «νοητικό κλίμα», τις συγκινησιακές και βιωματικές πλευρές που βρίσκονται μέσα στις συλλογικές νοοτροπίες (Iggers, 1999: 75, 84 – 85). Το αναμφισβήτητο «σήμα κατατεθέν» των *Annales* υπήρξε η ιστορία των νοοτροπιών που αποτελούσε μία ουσιαστικά καινοτόμα πρόταση της ομάδας στον χώρο της ιστορικής επιστήμης (Γαγανάκης 1991). Ο Φεβρ υποστήριζε ωστόσο, με μεγαλύτερη ακόμη επιμονή τη συγγραφή της ιστορίας των «ευαισθησιών», των οσμών, των φόβων, των συστημάτων αξιών, του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται, αισθάνονται, διαφέρουν οι άνθρωποι από εποχή σε εποχή, τη συγγραφή της ιστορίας δηλαδή, των νοοτροπιών (Dubu, 2000: 118), δίπλα στην οποία εμφανίζεται ενισχυμένη και η ανθρωπολογική ιστορία που δέχεται επιρροές από το έργο του Μπλοχ (Γαγανάκης, 1991).

Κατά τα τέλη του 19^{ου} αιώνα η εθνολογία και η παιδοψυχολογία είναι τα δύο επιστημονικά ρεύματα που θα επηρεάσουν τη σημασιολογική διαμόρφωση του όρου *νοοτροπία*. Στο πλαίσιο της εθνογραφίας στα τέλη του 19^{ου} – αρχές του 20^{ου} αιώνα, η νοοτροπία έρχεται να δηλώσει τον «ψυχισμό των πρωτόγονων» που δε διακρίνεται (στα μάτια του εθνογράφου) από τον ατομικό ψυχισμό αλλά από τον συλλογικό νου, περιοριζόμενος σε ανακλαστικές – αυτοματικές ενέργειες. Η υποβιβαστική ωστόσο, αυτή τάση του όρου, όπως διαμορφώθηκε μέσα από το βιβλίο του Λέβι Μπρουλ *Les Fonctions mentales dans les societes inferieures* – αν και ο Λέβι Μπρουλ υποστήριζε ότι η νοοτροπία των πρωτόγονων δε διαφέρει ουσιαστικά από τη νοοτροπία των μελών των εξελιγμένων κοινωνιών (Goff, 1983: 326) - βαραίνει στην ιστορία της νοοτροπίας, που κάτω από την επίδραση (μεθοδολογική και θεματογραφική) της εθνολογίας, επιλέγει οριακά προς εξέταση θέματα, νεοεμφανιζόμενες κοινωνικές κατηγορίες, ζητήματα κοινωνικής παθογένειας και άλλα που ανήκουν στη σφαίρα του περιθωριακού, του εκκεντρικού, του παράλογου ή του μη φυσιολογικού. Έτσι συνθέτονται εργασίες που αφορούν τη μαγεία, την αίρεση, την ποικιλία των στάσεων απέναντι στο θαύμα ή τον θάνατο, τα διακριτικά της εξουσίας, τη νεοαναδυόμενη τάξη των εμπόρων στη φεουδαρχική κοινωνία κ.α. Η επιλογή εξάλλου, των στρουκτουραλιστικών μεθόδων από την πλευρά της ιστορίας της νοοτροπίας, οφείλεται στους δεσμούς που ανέπτυξε με την εθνολογία, αφού σε τελική ανάλυση η ίδια η νοοτροπία συνιστά μια δομή (Dubu, 2000).

Ο Φεβρ και ο Μπλοχ δίνουν μεγάλη βαρύτητα στις ανώνυμες δομές και στις συγκινησιακές και βιωματικές πλευρές που βρίσκονται μέσα στις συλλογικές νοοτροπίες, οι οποίες συνιστούν το αντικείμενο της ιστορικής ανθρωπολογίας (Iggers, 1999). Οι ιστορικοί των *Annales* και στο επίπεδο της μελέτης των νοοτροπιών μένουν σε γενικές γραμμές προσηλωμένοι στην προσπάθειά τους να ξεφύγουν από τα περιστατικά και να μελετήσουν τη μακρά διάρκεια, τη δομή, τη συνέχεια. Οι Μπλοχ και Μπρωντέλ εγκαταλείπουν τον τύπο της ευθύγραμμης ιστορικής αφήγησης που παρακολουθεί τη διαδοχή των γεγονότων, επιλέγοντας μία μορφή ιστορίας που εξετάζει τις συνθήκες μίας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου. Η μελέτη των νοοτροπιών αποτελεί για τους ίδιους μια στατική, κατά το δυνατόν πληρέστερη και οξυδερκή περιγραφή και ερμηνεία. Ακόμη όμως, και μία συγκεκριμένη εποχή, κατά τον Μπρωντέλ, δεν αποτελεί μία συμπαγή χρονική ενότητα, καθώς ο ιστορικός χρόνος παραλλάσσεται και αποκτά διαφορετική κάθε φορά ταχύτητα ανάλογα με το αντικείμενο της μελέτης που μπορεί να εστιάζεται άλλοτε στους γρήγορους ρυθμούς της πολιτικής ιστορίας και άλλοτε στην κοινωνική, φυσική, οικονομική και πολιτισμική ιστορία που μεταβάλλονται με αργούς ρυθμούς (Σκουτέρη, 1982· Iggers, 1999).

Η μακρά διάρκεια είναι το εννοιολογικό εργαλείο που πρόσφερε ο Μπρωντέλ στους ιστορικούς και αναφέρεται σε εκείνη την ιστορία που εμφανίζεται σαν αναλλοίωτη λόγω της μακροχρόνιας σταθερότητας των αξιών της, και που συμπεριλαμβάνει για παράδειγμα τον

εμπορικό καπιταλισμό στην Ευρώπη από τον 14^ο έως και τον 18^ο αιώνα, τις αναστατώσεις που προκαλούσαν οι εποχιακές αγροτικές κρίσεις, τον πρωτεύοντα ρόλο της θάλασσας, της ναυτιλίας και του εμπορίου, τη βαρύνουσα σημασία των πολύτιμων μετάλλων πριν από την ανάπτυξη της πίστωσης και τις ευρύτερες «δομές» που παραμένουν σταθερές για μεγάλα χρονικά διαστήματα (Γαγανάκης, 1991). Η ιστορία, λοιπόν, της μακράς διάρκειας περιλαμβάνει εκείνες τις όψεις της ζωής που υφίστανται ελάχιστες αλλαγές στη διάρκεια των αιώνων (Iggers, 1999). Από την άλλη ο Μπρωντέλ χρησιμοποιεί τον αμετάφραστο και στα ελληνικά και στα αγγλικά όρο *conjuncture* αναφερόμενος στην ιστορία της μεσαιώνας διάρκειας που περιλαμβάνει κυκλικές αλλαγές οικονομικού για παράδειγμα χαρακτήρα που συντελούνται σε χρονικό διάστημα «μέσης διάρκειας» (Γαγανάκης, 1991: 46- 47). Ο χρόνος της μακράς ωστόσο, διάρκειας ή της μέσης εξοβελίζει την ποικιλομορφία και τη δυναμικότητα των νοοτροπιών, καθώς όλοι μοιράζονται κοινούς κώδικες επικοινωνίας. Η γαλλική ιστορική σχολή των *Annales* αφήνει ωστόσο, περιθώρια για διαφοροποιήσεις μέσα στους κόλπους της και σε αυτόν τον τομέα, παραδεχόμενη και άλλους τρόπους προσεγγίσεων και ερμηνειών (Σκουτέρη, 1982).

Το δεύτερο επιστημονικό ρεύμα που επηρέασε την ιστορία των νοοτροπιών είναι η παιδοψυχολογία. Το παιδί παύει πια να αντιμετωπίζεται από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα σαν μικρός ενήλικας, συχνά όμως στο εξής θα φτάσει στο σημείο να νοείται ως νοητικά ανήλικος. Το 1970 για πρώτη φορά στο λεξιλόγιο της *Psychopedagogie et psychiatrie de l' enfant* ορίζεται η έννοια της παιδικής νοοτροπίας. Σήμερα όμως, η νοοτροπία δεν παίζει κανένα ρόλο στην ψυχολογία, καθώς ο όρος δεν αποτελεί μέρος του τεχνικού λεξιλογίου του ψυχολόγου. Εμπόδιο έτσι, στην ανάλυση της ιστορίας της νοοτροπίας αποτελεί το γεγονός ότι ο όρος *mentalites* μοιάζει να έχει περιπέσει στις μέρες μας σε πλήρη αχρηστία στην επιστήμη της ψυχολογίας. Πώς, λοιπόν, η ιστορία των συλλογικών ψυχολογιών να χρησιμοποιήσει εποικοδομητικά έναν όρο που η ίδια η επιστήμη της ψυχολογίας που τον εξέθρεψε, σήμερα απορρίπτει; Από την άλλη πάλι πλευρά απαντώνται συχνά παραδείγματα μεταβίβασης όρων και εννοιών από τη μια επιστήμη στην άλλη. Μπορεί, λοιπόν, και η νοοτροπία να γνωρίσει στο πεδίο της ιστορικής έρευνας μια επιτυχία που δε γνώρισε στον τομέα της ψυχολογίας. Η ακτινοβολία τελικά, της νέας γαλλικής ιστορικής σχολής που καλλιέργησε την ιστορία της νοοτροπίας με βασικούς εκπροσώπους τους Λισιέν Φεβρ, Ζορζ Ντυμπύ και Ρόμπερτ Μαντρού, εξασφάλισε και την επιτυχία της λέξης (Σκουτέρη, 1982).

Η «συγγένεια» επιπλέον, του ιστορικού της νοοτροπίας με τον κοινωνικό ψυχολόγο είναι μεγάλη, καθώς οι όροι *συμπεριφορά* και *στάση* έχουν ιδιαίτερη σημασία και για τους δύο. Η γειννίαση των δύο επιστημών εντοπίζεται θεματολογικά στην ανάπτυξη των μελετών γύρω από την εγκληματικότητα και τις παρεκκλίνουσες – περιθωριακές συμπεριφορές προηγούμενων εποχών και μεθοδολογικά στην εφαρμογή σφυγμομετρήσεων της κοινής γνώμης και των εκλογικών συμπεριφορών, κάτι που με τη σειρά του δίνει ώθηση στην ανάπτυξη της ποσοτικής ιστορίας. Αντίστοιχα, συσχετισμός παρατηρείται ανάμεσα στην ιστορία της νοοτροπίας και την κοινωνιολογία, αφού αντικείμενο και των δύο επιστημών είναι το συλλογικό. Η νοοτροπία είναι το κοινό σημείο που συνδέει τους ανθρώπους, τα ιστορικά υποκείμενα μιας εποχής, που αναπτύσσουν την ατομική, ιδιαίτερή τους δράση, οικονομική, πολιτική, κοινωνική, αλλά εμφορούνται από μία ή και περισσότερες κοινές νοοτροπίες, χαρακτηριστικές της κοινωνίας και της εποχής τους, που εκδηλώνονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο κάθε φορά βαθμό (Σκουτέρη, 1982). Αποτελεί βασική αρχή των ιστορικών της νοοτροπίας, ακόμη και στις περιπτώσεις που έπρεπε να μελετήσουν την περίπτωση μιας συγκεκριμένης προσωπικότητας, να μη στέκονται στη μοναδικότητα των σκέψεων αυτού του ατόμου, γιατί δεν ήθελαν να το απομονώσουν από το κοινωνικό σώμα στο οποίο ήταν ενταγμένο (Duby, 2000).

Η ιστορία των νοοτροπιών έρχεται να συμπληρώσει την ιστορική ανάλυση, προσθέτοντας αυτό που υπολείπεται της μέχρι τότε καθιερωμένης – επίσημης ιστοριογραφικής μελέτης. Έτσι, στην αναζήτηση για παράδειγμα των αιτιών που οδήγησαν στην εκδήλωση των σταυροφοριών, η ιστορία της νοοτροπίας έρχεται να συνυπολογίσει μαζί με τη δημογραφική ανάπτυξη, την εμπορική απληστία των ιταλικών πόλεων, την προσπάθεια της παπικής εκκλησίας να αποκαταστήσει την ενότητα του χριστιανικού κόσμου οργανώνοντας επίθεση στους αλλόθρησκους, και τη συλλογική θρησκευτική νοοτροπία των ανθρώπων εκείνης της εποχής, χωρίς την οποία δε θα μπορούσε να ερμηνευτεί στην ουσία του το όλο φαινόμενο. Αντίστοιχα,

η μεσαιωνική νοοτροπία της «φεουδαρχικής αντίληψης περί υπηρεσίας» έρχεται να ερμηνεύσει το φαινόμενο της φεουδαρχίας, που δε γίνεται κατανοητό μόνο ως ένα σύνολο θεσμών, ως ένας τρόπος παραγωγής και ως ένα κοινωνικό ή στρατιωτικό σύστημα οργάνωσης. Με τον ίδιο τρόπο η ιστορία των νοοτροπιών έρχεται να αντιμετωπίσει την καπιταλιστική κοινωνία, όχι μόνο ως προϊόν ενός νέου τρόπου παραγωγής και μιας εκχρηματισμένης οικονομίας ή ως οικοδόμημα της αστικής τάξης, αλλά και ως απότοκο μιας νεοδιαμορφούμενης στάσης και νοοτροπίας απέναντι στην εργασία και το χρήμα, για την οποία ο Μαξ Βέμπερ έκανε λόγο στο βιβλίο του «Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού» (Goff, 1983).

Η ιστορία της νοοτροπίας έρχεται ακόμη, να αντικαταστήσει την ιστορία των ιδεών των κυρίαρχων τάξεων που θεωρούταν ότι τη μιμούνται τα κατώτερα στρώματα. Εστιάζει στη συλλογική συνείδηση φωτίζοντας τον καθημερινό βίο όχι μόνο των ανώτερων αλλά και των κατώτερων κοινωνικών ομάδων. Διακρίνεται επίσης, από την ιστορία των ιδεών, καθώς γεννήθηκε ως ένα βαθμό μέσα από την αντιπαράθεση μαζί της (Iggers, 1999). Σύμφωνα ωστόσο, με τον Κάρλο Κίνζμπουργκ πίσω από τη συλλογική νοοτροπία επανεμφανίζεται η παραδοσιακή ιστορία των ιδεών, επισημαίνοντας πως ακόμη και ο Φεβρ γράφοντας για την ιστορία του Ραμπελαί, αναφέρεται στον αγροτικό κόσμο, που αποτελούσε τη συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού εκείνης της εποχής, ως μάζα αιχμάλωτη των δεισιδαιμονιών και των προλήψεων (Ginzburg, 1994: 29). Η ιστορία των νοοτροπιών συνδέεται ωστόσο, στενά με την ιστορία της κουλτούρας, καθώς μελετά τις συνθήκες της καθημερινής ζωής και της καθημερινής εμπειρίας, τη γλώσσα, τα σύμβολα, τις τελετουργίες, τα πολιτιστικά και αξιακά γενικότερα συστήματα στο πλαίσιο των οποίων οι νοοτροπίες διαμορφώνονται και εξελίσσονται (Iggers, 1999).

Ο όρος «κουλτούρα» αναφερόμενος στο σύνολο των στάσεων, των δοξασιών και των κωδίκων συμπεριφοράς των υπάλληλων τάξεων μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, χαρακτηρίζεται από μία σχέση αλληλεπίδρασης με την κυρίαρχη κουλτούρα και προέρχεται από τον χώρο της πολιτισμικής ανθρωπολογίας (Ginzburg, 1994). Οι ανθρωπολόγοι κατέδειξαν, λοιπόν, στους ιστορικούς την αξία της κουλτούρας για την κατανόηση της πολιτικής και κοινωνικής συμπεριφοράς. Έτσι συντελείται το πέρασμα από την πολιτική ιστορία στην κοινωνική ιστορία, η οποία αντικαθίσταται με τη σειρά της από τη νέα αυτή μορφή ιστορίας που εστιάζει στη μελέτη της κουλτούρας. Οι νέοι ιστορικοί της κουλτούρας, αν και άσκησαν αυστηρή κριτική στις κοινωνικο – επιστημονικές προσεγγίσεις, ήταν αναγκασμένοι να επιστρέψουν στα αρχεία, για να τεκμηριώσουν την ανάπλαση της τοπικής κουλτούρας που μελετούσαν (Iggers, 1999).

Οι νοοτροπίες ωστόσο, δεν είναι ξεκομμένες από τις κοινωνικές δομές, αλλά διατηρούν μαζί τους σύνθετες σχέσεις, αποτελώντας στοιχεία των κοινωνικών αγώνων και πιέσεων, αλλά και η κοινωνική ιστορία σημαδεύεται από μύθους συνδεδεμένους με ποικίλες νοοτροπίες, κοινές, ταξικές κ.α. που ο ιστορικός καλείται να μελετήσει. Συχνά στην ίδια εποχή συνυπάρχουν πολλές νοοτροπίες, ενώ ουσιαστικό ζήτημα παραμένει και η κατανόηση του μετασχηματισμού των νοοτροπιών και της αντικατάστασής τους από άλλες. Έχει ιδιαίτερη σημασία εξάλλου, οι νοοτροπίες να μελετώνται συνδυαστικά με τον τόπο και τα μέσα παραγωγής τους, που συνιστούν τα κέντρα ουσιαστικά, σφυρηλάτησής τους (Goff, 1983· Iggers, 1999). Οι ιστορικοί των νοοτροπιών υποστήριζαν πως η μελέτη του συστήματος των νοητικών παραστάσεων μέσα στη μακρά διάρκεια, δε θα έπρεπε με κανέναν τρόπο να αποσπασθεί από τη μελέτη των υλικών συνθηκών. Ο Ζωρζ Ντυμπύ γράφει χαρακτηριστικά: «Αυτό που αναζητούσαμε στην πραγματικότητα, ήταν κάτι που συνέβαινε στα κεφάλια των ανθρώπων και τα κεφάλια δεν μπορούν να αποκοπούν από το σώμα» (Duby, 2000: 121). Οι παραδόσεις των *Annales* τόνιζαν τις υλικές βάσεις της κουλτούρας. Στην ανθρωπολογική τους μάλιστα, εκδοχή οδηγούσαν και προς μια ιστορία των συνειδήσεων, ανοιχτή στις βιοματικές πλευρές της ζωής (Iggers, 1999).

Βασική τους ιδέα ήταν ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ασυνείδητο παρά μόνο σε σχέση με μία συνείδηση, δηλαδή σε σχέση με έναν άνθρωπο. Αυτό το οποίο προσπαθούσαν να περιγράψουν ήταν όχι αυτό που τυχαία απωθεί ένας άνθρωπος από τη συνείδησή του, αλλά τις κληρονομημένες προλήψεις και εικασίες στις οποίες σχεδόν μηχανικά αναφέρεται κάθε στιγμή στη ζωή του (Duby, 2000), ερχόμενοι έτσι σε αντίθεση με τις αυστηρότερες

κοινωνικοπολιτικές αναλύσεις της συλλογικής συνείδησης από τους Μαρξιστές Αλμπέρ Σομπούλ και Τζορτζ Ρουντ, που συνήθιζαν να τονίζουν τη σημασία των συνειδητών συμπεριφορών σε βάρος των υποσυνείδητων κινήτρων. Ενώ γενικότερα η έμφαση στη μελέτη της κουλτούρας δόθηκε σε βάρος των κοινωνικοπολιτικών και οικονομικών διαδικασιών, τα γεγονότα μετά το 1989 έκαναν κατανοητό πως οι διαδικασίες αυτές δεν μπορούν να αγνοούνται. Από την άλλη η κατάρρευση των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού και η επανεμφάνιση παλαιότερων εθνικιστικών και φονταμελιστικών νοοτροπιών στις σύγχρονες συνθήκες, κατέδειξε πως είναι ανεπαρκής για την ιστορική ανάλυση μόνο η πολιτικοοικονομική μελέτη, αλλά χρειάζεται μία ευρύτερη ιστορική προσέγγιση που θα λαμβάνει υπόψη και τις πολιτισμικές και θεσμικές πλευρές της κοινωνίας (Iggers, 1991).

Η ιστορία των νοοτροπιών δε χαρακτηρίζεται ωστόσο, μονάχα από την επαφή της με τις άλλες επιστήμες και την ενασχόλησή της με τομείς εξοβελισμένους από την παραδοσιακή ιστορία. Προχωρά στον συγκεκριισμό του ατομικού με το συλλογικό, του επαναλαμβανόμενου με το συγκυριακό, της εμπρόθετης με την ασύνειδη δράση, της περιθωριακής συμπεριφοράς με τη γενικευμένη και της μακράς με τη βραχεία διάρκεια. Εστιάζει ακόμη, στο καθημερινό σκεύος ή ένδυμα του φτωχού χωρικού, γιατί εκεί αντανακλάται το ύφος μιας εποχής, τα πρότυπα της οικονομίας, της μόδας και του γούστου. Το ενδιαφέρον της επιπρόσθετα, στρέφεται και στη μελέτη των ανακολουθιών που μπορεί να παρουσιάζονται ως απότοκοι της δυσκολίας των πνευμάτων να προσαρμοστούν στις κοινωνικές, τεχνολογικές ή οικονομικές εξελίξεις. Η ιστορία των νοοτροπιών μπορεί να χαρακτηριστεί κατά συνέπεια ως η ιστορία της βραδυπορίας μέσα στην ιστορική εξέλιξη. Για παράδειγμα, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν μηχανήματα και τεχνολογικά επιτεύγματα διατηρώντας τις νοοτροπίες που είχαν πριν από τη χρήση τους. Οι αυτοκινητιστές διατηρούν στο λεξιλόγιό τους όρους των ιπποτών, ενώ οι εργάτες των εργοστασίων του 19^{ου} αιώνα χρησιμοποιούν την αγροτική ορολογία των πατεράδων ή παππούδων τους (Goff, 1983).

Η ιστορία των νοοτροπιών αναγνωρίζει εξάλλου, πως τα συστήματα σκέψης έχουν μακρινό απόηχο, κι ας δίνουν την εντύπωση αυθόρμητων, αντανακλαστικών κινήσεων. Αποτελεί επιπλέον, εκείνο που διαφεύγει από τα ατομικά υποκείμενα της ιστορίας αποκαλύπτοντας το απρόσωπο περιεχόμενο της σκέψης τους και ανακαλύπτοντας ό,τι κοινό είχαν για παράδειγμα μεταξύ τους ο Καίσαρας και ο τελευταίος στρατιώτης του, ο βασιλιάς και ο αφανής χωρικός της επικράτειάς του (Iggers, 1991). Ασκώντας ωστόσο, ο Κίνζμπουργκ κριτική σε αυτού του τύπου τις έρευνες επισημαίνει τον κίνδυνο να καταλήξει κανείς μέσα από αυτές «σε μη νομιμοποιούμενες προεκτάσεις», όπως έκανε για παράδειγμα ο Φέβρ, ο οποίος σε έργο του εσφαλμένα προσπάθησε να αναγάγει την έρευνά του γύρω από ένα άτομο (*τον Ραμπελαί*) «σε αναγνώριση των νοητικών συντεταγμένων μιας ολόκληρης εποχής» (Ginzburg, 1994: 28).

Πηγές για τον ιστορικό της νοοτροπίας αποτελούν κάθε λογής τεκμήρια: διοικητικά έγγραφα, φορολογικοί κατάλογοι, κατάστιχα βασιλικών εσόδων, επιτύμβιο υλικό. Η απογραφή ωστόσο, των πηγών εκείνων που εισάγουν κατευθείαν στη συλλογική ψυχολογία των κοινωνιών, είναι η βασική μέριμνα των ιστορικών της νοοτροπίας. Τέτοιες μαρτυρίες συνιστούν για την εποχή π.χ. του Μεσαίωνα, οι εξομολογήσεις αιρετικών, τα διαδικαστικά της ιερής εξέτασης, τα πρακτικά των δικών, τα έγγραφα απονομής χάριτος σε εγκληματίες όπου περιγράφεται με λεπτομέρειες το έγκλημα που διαπράχτηκε ή τα έγγραφα των καταδικαστικών τους αποφάσεων. Αναζητούνται με αυτόν τον τρόπο τα τεκμήρια εκείνα που αναδεικνύουν τα συναισθήματα ή τις περιθωριακές – παρεκκλίνουσες συμπεριφορές που ωστόσο, οριοθετούν την κοινή νοοτροπία. Τα λογοτεχνικά επιπλέον, κείμενα και οι καλλιτεχνικές μαρτυρίες αποτελούν σημαντικές πηγές για την ιστορία της νοοτροπίας, που δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα στοιχεία του φανταστικού, αφού δεν ενδιαφέρεται για τα «αντικειμενικά» φαινόμενα, αλλά για τον τρόπο αναπαράστασής τους (Iggers, 1991).

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΝΟΟΤΡΟΠΙΩΝ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ «ΜΟΝΤΑΓΙΟΥ» (ΛΕ ΡΟΥΑ ΛΑΝΤΥΡΙ) ΚΑΙ ΤΩΝ «ΘΑΥΜΑΤΟΥΡΓΩΝ ΒΑΣΙΛΙΑΔΩΝ» (ΜΑΡΚ ΜΠΛΟΚ)

Η μεγαλύτερη μορφή της ιστορίας των νοοτροπιών, που αποτελούσε το ουσιαστικά καινοτόμο, κατά τον Αντρέ Μπουργκιέρ, στοιχείο που εισήγαγαν τα *Annales* στον χώρο της ιστορικής επιστήμης, υπήρξε σύμφωνα με τους περισσότερους ιστορικούς ο Φεβρ. Ο Πήτερ Μπερκ ωστόσο, ισχυρίζεται ότι ο Μπλοχ έγραψε το πρωτοπόρο έργο της ιστορίας των νοοτροπιών, δηλαδή το βιβλίο *Les rois thaumaturges (1924)* (Γαγανάκης, 1991: 38, 40 - 41). Το βιβλίο αυτό κυκλοφόρησε πριν από την ίδρυση των *Annales* (1929) και μελετούσε την πίστη των Άγγλων και των Γάλλων της Μεσαιωνικής εποχής στη μαγική – θαυματουργική δύναμη των βασιλιάδων που θεράπευαν τη χοιράδωση (*διόγκωση των αδένων του λαιμού*), ενταγμένη στο ευρύτερο πλαίσιο της μεσαιωνικής αντίληψης για τη βασιλεία (Iggers, 1991). Διερευνά, λοιπόν, στο έργο του αυτό ο Μπλοχ τις τελετές θεραπείας και τις αντιλήψεις για τον υπερφυσικό χαρακτήρα που αποδιδόταν για καιρό στη βασιλική εξουσία συνιστώντας αυτό που θα αποκαλούσαμε ως «μυστικισμό της μοναρχίας» διαδεδομένο σε όλους τους λαούς της Ευρώπης. Για την κατανόηση, λοιπόν, της σημασίας της μοναρχίας για τους ανθρώπους της μεσαιωνικής εποχής, δεν αρκείται μονάχα στη μελέτη του διοικητικού και νομικού πλαισίου της εποχής, αλλά εξετάζει τις δοξασίες και τους μύθους που περιέβαλαν τους βασιλικούς οίκους (Bloch, 1983: 16 – 20).

Οι θαυματουργικές θεραπείες των βασιλιάδων είναι ένα από τα πιο γνωστά υπερφυσικά φαινόμενα, στα οποία πίστευε πλήθος ανθρώπων για περισσότερους από οκτώ αιώνες. Ο Μπλοχ προβληματίζεται για το πώς μπορούσαν να υφίστανται αυτές οι «συλλογικές πλάνες» για τόσο μεγάλο χρονικό διάστημα. Η ιστορική έρευνά του τον οδηγεί στο συμπέρασμα πως μόνο ένας αριθμός αρρώστων ανακτούσε πραγματικά την υγεία του, τις περισσότερες μάλιστα φορές, η θεραπεία ήταν μερική και παροδική. Επιπλέον, συχνά οι θεραπείες δεν αφορούσαν τη χοιράδωση αλλά διάφορα άλλα είδη παραμορφωτικών ασθενειών, ηπιότερης μορφής, τα συμπτώματα των οποίων γνώριζαν ύφεση λίγο καιρό μετά την πρώτη εμφάνισή τους. Σχετικά με την ίδια τη χοιράδωση επισημαίνει ότι δεν είναι εύκολα θεραπεύσιμη αρρώστια, όμως συχνά μπορεί να δώσει την εντύπωση ότι έχει αποθεραπευτεί, ύστερα όμως, από ένα χρονικό διάστημα επανεμφανίζεται στο ίδιο σημείο ή αλλού. Έτσι προέκυψε η πίστη στη θεραπευτική - θαυματουργική δύναμη των βασιλέων. Η πίστη αυτή στο βασιλικό θαύμα δεν αποτελεί κάτι παραπάνω από το αποτέλεσμα ενός συλλογικού λάθους, που στην πραγματικότητα μάλλον ωφελούσε, διότι απέτρεπε τους αρρώστους να χρησιμοποιήσουν πιο επικίνδυνες θεραπευτικές μεθόδους - γιαιτροσόφια - της εποχής, ώστε από αυτήν την άποψη να χρωστάνε πραγματικά χάρη στους βασιλείς τους (Bloch, 1983).

Σ' αυτό το φαινόμενο που θα αντιμετωπιζόταν από άλλους ιστορικούς ως κατάλοιπο πρωτόγονων εποχών, ο Μπλοχ αποδίδει κοινωνική σημασία, καθώς οι θεραπευτικές ιδιότητες του βασιλιά πρόσφεραν τη συμβολική βάση της νομιμοποίησης της εξουσίας του, που οι θεσμοί έρχονται απλώς να επιβεβαιώσουν (Σκουτέρη, 1982). Πρόκειται, λοιπόν, για την εξέταση μιας συλλογικής νοοτροπίας μυστικιστικών δοξασιών, ηθικών τάσεων και συναισθηματικών σχέσεων που διαχέονται σε όλες τις κοινωνικές ομάδες και εξετάζονται στη βάση των οικονομικών και δημογραφικών συνθηκών της εποχής (Γαγανάκης, 1991). Η νομιμόφρονα στάση απέναντι στη βασιλική εξουσία βρίσκει την ερμηνεία της ενδεχομένως στις αντιλήψεις για τον υπερφυσικό χαρακτήρα που αποδίδεται στην τελευταία. Το στοιχείο όμως, της πολιτικής ιστορίας δεν παρακάμπτεται από την ιστορία αυτή των νοοτροπιών, αλλά εντάσσεται σε μια ευρύτερη σφαίρα, μακρά ως προς τη διάρκεια, που καλύπτει όλες τις όψεις της κοινωνίας, και τοποθετείται στην καρδιά του βιβλίου. Οι τελετουργίες της ίασης, του βασιλικού χρίσματος και της στέψης αποτελούν ταυτόχρονα αντικείμενο διαμάχης ανάμεσα στους θρησκευτικούς και τους κοσμικούς ηγέτες, που ανταγωνίζονται για το προβάδισμα στη μεσαιωνική κοινωνία. Όσο η απολυταρχική εξουσία αποδυναμώνεται, κατά τον 16^ο – 17^ο αιώνα, τόσο αναζητά ερείσματα στον θεϊκό χαρακτήρα των εκπροσώπων της, ώσπου να καταλυθεί οριστικά με την πρόοδο του ορθολογισμού στα χρόνια του Διαφωτισμού και με τη διάδοση των ιδεών της Γαλλικής επανάστασης. Μαζί με την κατάρρευση του απολυταρχικού συστήματος, χάνεται και η αντίληψη περί βασιλείας μιας ολόκληρης εποχής, της μεσαιωνικής, τη στιγμή που ένας νέος κόσμος αναδύεται (Dosse, 1993).

Η εργογραφία των *Annales* στην πρώτη μεταπολεμική εικοσαετία επικεντρώνεται στην ποσοτική και τη σειραϊκή ιστορία που ανοίγει το δρόμο στην ευρύτερη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην ιστορική έρευνα και συντελεί στην ποσοτικοποίηση της

ιστορίας. Αντικείμενο της έρευνας γίνονται τώρα τα φορολογικά κατάστιχα, τα μοναστηριακά αρχεία, οι διαθήκες, τα συμβόλαια, οι στρατολογικές καταστάσεις που αποτελούν μετρήσιμες σειρές και δίνουν ώθηση στη δημογραφική ιστορία και στην ιστορία των οικογενειακών δομών, των μορφών οργάνωσης, των καθημερινών σχέσεων, των φόβων, των φιλοδοξιών, των συλλογικών νοοτροπιών των δύο φύλων απέναντι στον έρωτα και στο θάνατο. Το ενδιαφέρον των ιστορικών των *Annales* εκείνη την εποχή εστιάζεται σε περιορισμένες γεωγραφικά περιοχές, ακόμη και σε χωριά της Γαλλίας. Χαρακτηριστικό έργο εκείνης της περιόδου είναι το *Montaillou* (1975) του Λαρυντί, που γνώρισε πωλήσεις των έξι εκατομμυρίων αντιτύπων, βασισμένο στις λεπτομερείς μαρτυρίες του ιεροεξεταστή Ζακ Φουρνιέ που στη συνέχεια ανελίχτηκε στο αξίωμα του Πάπα (Γαγανάκης, 1991· Ladurie, 1983).

Στο επίκεντρο της μελέτης του Εμμανυέλ Λε Ρουά Λαντυρί βρίσκονται οι κάτοικοι του *Montaillou* τον 14^ο αιώνα, οπαδοί της αίρεσης των «καθαρών». Το πεδίο είναι πρόσφορο για την εισβολή της ιστορικής ανθρωπολογίας η οποία μέσα από ένα σύνολο αφηγήσεων ανασυνθέτει τη ζωή ανδρών και γυναικών που διαπνέεται από μια αρχέγονη λαϊκή κουλτούρα. Οι αφηγήσεις προέρχονται από τους κατοίκους του χωριού, που ανακρινόμενοι από τον ιεροεξεταστή Φουρνιέ ως ύποπτοι αιρετικοί εκφράζουν στις καταθέσεις τους τις προσωπικές σκέψεις των κοινών ανθρώπων εκείνης της εποχής (Iggers, 1991). Ο ιεροεξεταστής Φουρνιέ αποζητώντας την αλήθεια θέτει πειστικά ερωτήματα στους κατηγορούμενους, οι οποίοι καλούνται να δώσουν λεπτομερείς περιγραφές των πτυχών του καθημερινού τους βίου. Ο ιεροεξεταστής στην προσπάθειά του να πείσει τους αιρετικούς για τη διπλή φύση του Χριστού και να σώσει τελικά τις ψυχές τους παρεμβαίνει στις απολογίες τους και ζητά επιπλέον πληροφορίες για τη ζωή τους. Οι καταθέσεις των κατηγορουμένων συνιστούν πολύτιμες πηγές της ιστοριογραφικής αυτής έρευνας. Από τα πρακτικά των δικών μαθαίνουμε για τις καταδικαστικές αποφάσεις και τις επιβληθείσες ποινές που περιλαμβάνουν φυλάκιση, δήμευση περιουσιών, προσκυνήματα και άλλες σφραγιστικές ως προς το δόγμα μεθόδους. Σε πέντε ωστόσο, αιρετικούς μαθαίνουμε ότι επιβλήθηκε η θανατική καταδίκη με καύση στην πυρά (Ladurie, 1983).

Ο Λαντυρί αντιμετωπίζει τα έγγραφα των καταθέσεων των κατοίκων του χωριού που αντικρούουν τις κατηγορίες για μαγεία, σαν να ήταν σημειώσεις από επιτόπια εθνογραφική έρευνα. Ο Φουρνιέ μετατρέπεται έτσι αναδρομικά σε έναν εθνογράφο. Τα θέματα μάλιστα, που αναπτύσσονται στο βιβλίο έχουν φανερά ιστορικό και ανθρωπολογικό χαρακτήρα, αφού αναφέρονται στις σχέσεις των δύο φύλων, στον έρωτα, τον γάμο, την εργασία, τον τρόπο διασκέδασης, τους χώρους συνέντευξης, τους τρόπους εκδήλωσης αλληλεγγύης, τον καθημερινό βίο των ανθρώπων του μεσαιωνικού αυτού χωριού, τις υλικές εκφάνσεις του βίου τους και την αγροτική τους κουλτούρα, μέσα από αναφορές σε συγκεκριμένα πρόσωπα που φωτίζουν με την ιστορία τους τις ευρύτερες εκφάνσεις της ζωής των ανθρώπων εκείνης της περιοχής. Προβάλλεται με αυτόν τον τρόπο η νοοτροπία αυτής της κοινωνίας στη βάση της οποίας εμπεριέχεται η μακράς διάρκειας δομή μίας κοινωνικής οργάνωσης που στηρίζεται στον οικο και την οικογένεια (Ladurie, 1983· Σκουτέρη, 1982).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σειραϊκή και ποσοτική ιστορία εμφανίζει ωστόσο, ορισμένες αδυναμίες που εντοπίζονται στον περιορισμό του ερευνητικού πεδίου στο προεπαναστατικό καθεστώς της Γαλλίας, της Ισπανίας και της Ιταλίας, αγνοώντας εντελώς, τις κατοπινές βιομηχανικές κοινωνίες, οι οποίες δεν προσέφεραν στην έρευνα σταθερές δομές και σειρές στοιχείων προς μελέτη. Η εμμονή επιπλέον, της ποσοτικής και σειραϊκής ιστορίας σε σταθερές σειρές δημιουργεί την εντύπωση μίας στατικής και μη μεταβαλλόμενης εικόνας των κοινωνικών δομών στην ανθρώπινη ιστορία, καθιστώντας την έτσι αδύναμη να συλλάβει τις συγκυριακά συντελούμενες ταχείες κοινωνικές μεταβολές που δημιουργούν τομές στην εξέλιξη της ιστορικής πραγματικότητας. Τέλος, θα μπορούσε να υποστηριχτεί πως η ποσοτικοποίηση δεν συνιστά τον καταλληλότερο τρόπο προσέγγισης όλων των ιστορικών πραγματικοτήτων, καθώς η ιστορική έρευνα δεν ενδιαφέρεται μόνο για την περιγραφή και την καταμέτρηση, αλλά μελετά και το «γιατί» εκτός από το «πώς» αναζητώντας την αιτιολόγηση, την εξήγηση της ιστορικής πραγματικότητας. Αυτό το οποίο δε θα πρέπει τελικά, να μας διαφεύγει είναι ότι καμιά μεθοδολογία δεν είναι

«αγνή» και πως συχνά τα στοιχεία μίας έρευνας προσφέρονται για ποικίλες αλλά και αντικρουόμενες μεταξύ τους ερμηνείες (Γαγανάκης, 1991: 56 – 57).

Εκείνο που εξακολουθεί να διακρίνει ακόμη και σήμερα τα κείμενα των *Annales*, είναι ότι εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην κουλτούρα και τα σύμβολα ανοίγοντας νέους δρόμους στην ιστορική επιστήμη που μελετά την κουλτούρα και την κοινωνία. Η επιρροή των *Annales* υπήρξε διεθνής, ενώ επεκτεινόμενη στις σοσιαλιστικές χώρες συντέλεσε στη στροφή της ιστορικής έρευνας στην υλική κουλτούρα και στην καθημερινή ζωή των απλών ανθρώπων περισσότερο κι απ' ό,τι ο δογματικός μαρξισμός. Η ποικιλία των προσεγγίσεων των ιστορικών των *Annales* οδήγησε ωστόσο, και σε αντιφατικές επιλογές τα μέλη τους. Κάποιοι ιστορικοί του περιοδικού στράφηκαν στις κοινωνικο – επιστημονικές προσεγγίσεις που στόχευαν στην αντικειμενική γνώση. Ο Μπρωντέλ έδωσε με τη σειρά του έμφαση στις σταθερές δομές και τις υλικές βάσεις της κουλτούρας. Άλλοι ιστορικοί ακολούθησαν ως τις μέρες μας την ισχυρή παράδοση των Μπλοχ και Φεβρ που στηρίζεται περισσότερο σε πηγές, όπως είναι η τέχνη, η λαϊκή κουλτούρα και τα έθιμα, αναδεικνύοντας ποιοτικότερους τρόπους σκέψης και συχνά μειώνοντας την απόσταση που χώριζε την ιστορία από τη λογοτεχνία, δίνοντας γόνιμα αποτελέσματα. Η έντονα ανθρωπολογική χροιά των έργων αυτών τα αποστασιοποίησε από τον επιστημονισμό που χαρακτήριζε μεγάλο μέρος της κοινωνικο – επιστημονικής σκέψης, αλλά και από την πίστη στην ανωτερότητα του δυτικού πολιτισμού, εστιάζοντας έτσι το ενδιαφέρον τους στον προνεωτερικό κόσμο (Iggers, 1991). Τελικά, «μέσα από σχολές, θεωρίες, διαφορετικές οπτικές και μεθόδους, η ιστορία προχωρά αναζητώντας συνεχώς νέους δρόμους και, όπως φαίνεται, η επιστήμη αυτή του παρελθόντος έχει μέλλον» (Γιαννόπουλος, Οικονομοπούλου, Κατσουλάκος, 1989: 9).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bloch, M. (1994). *Απολογία για την ιστορία*, (μτφ. Κ. Γαγανάκης). Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις / Δοκίμια 2.

Bloch, M. (1983). *Les rois thaumaturges*, Paris: Gallimard.

Γαγανάκης, Κ. (1991). «Τα Annales 1929 – 1950: Σχολή Ιστορίας ή κίνηση ιστορικών», *Θεωρία και Κοινωνία* 5: 29 – 66.

Γιαννόπουλος, Γ., Κατσουλάκος, Θ. & Οικονομοπούλου, Ξ., (1989). *Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Dosse, F. (1993). *Η ιστορία σε ψίχουλα*, (μτφ. Α. Βλαχοπούλου). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Duby, G. (2000²). *Η ιστορία συνεχίζεται*, (μτφ. Ρένα Σταυρίδη – Πατρικίου). Αθήνα: Ολκός / Μικρή Άρκτος.

Ginzburg, C. (1994). *Το τυρί και τα σκουλήκια. Ο κόσμος ενός μωλωναί του 16^{ου} αιώνα*, (μτφ. Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Goff, J.(1983). «Οι Νοοτροπίες: Μια διαφορετική ιστορία», Norra, P. & Goff, J. επιμ., *Το έργο της ιστορίας*, Ράππας [1975], 316 – 338.

Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20^ο αιώνα*, (μτφ. Ματάλας Παρασκευάς). Αθήνα: Νεφέλη.

Iggers, G., (1991). *Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία*, (μτφ. Β. Οικονομίδης). Αθήνα: «Γνώση».

Ladurie, E. (1983). *Montaillou, Village Occitan de 1294 a 1324*, Paris: Gallimard.

Σκουτέρη – Διδασκάλου, Ν. (1982). «Annales, Past and Present, Review: τρία μαχητικά περιοδικά ιστοριογραφίας», *Ο πολίτης*, τ. 52 (Ιούνιος – Ιούλιος): 56 – 72.

Ιστοεξερεύνηση και δημιουργία ψηφιακής ποίησης

Βασίλειος Σουβατζόγλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ86-Πληροφορικής, Med, Msc

basou@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο περιγράφεται και σχολιάζεται η δράση συγγραφής ψηφιακών ποιημάτων από μαθητές/τριες γυμνασίου εντός και εκτός του πλαισίου του μαθήματος της Πληροφορικής. Οι στόχοι ήταν κυρίως η ανάπτυξη δεξιοτήτων πληροφορικής των μαθητών/τριών, τέτοιων που να τους καθιστούν όχι απλά καταναλωτές πληροφορίας αλλά παραγωγούς πολιτισμού στον ψηφιακό χώρο. Προς τούτο δημιούργησαν ψηφιακά ποιήματα, αντλώντας στοιχεία από το Web τα οποία επεξεργάστηκαν, κατηγοριοποίησαν, αναμόρφωσαν και συμπλήρωσαν, παράγοντας πέντε από αυτά που στην απλή κειμενική τους μορφή διακρίθηκαν σε παγκόσμιο διαγωνισμό ποίησης. Οι δημιουργία είχε άξονα και θέμα τη χειρονομία και τη γέννηση. Οι έννοιες αυτές συνδέθηκαν με την παραγωγή καλλιτεχνικού έργου και εν τέλει οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ψηφιακά ποιήματα πάνω στο έργο και τη ζωή πέντε καλλιτεχνών. Της Marina Abramovic, του Michelangelo Merisi da Caravaggio, του Vaslav Nijinsky, του Igor Stravinsky και του Jackson Pollock.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ψηφιακή ποίηση, ψηφιακές τεχνολογίες

Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Το περιεχόμενο του όρου «ψηφιακή ποίηση» (digital poetry) θεωρείται ότι ταυτίζεται με το περιεχόμενο άλλων όρων όπως «e-Poetry» και «(new) media poetry» (Block, 2010). Από όλους αυτούς τους όρους ο Benharrouse (2019) προκρίνει ως πιο περιεκτικό τον όρο digital poetry του C.T. Funkhouser, σύμφωνα με τον οποίο η ψηφιακή ποίηση αντιπροσωπεύει κάτι περισσότερο από μια απλή τεχνολογική εμπειρία. Τα ψηφιακά ποιήματα είναι εκδηλώσεις intermedia, στις οποίες οι λεκτικές, οπτικές και ηχητικές μορφές συγχωνεύονται σε προβαλλόμενες ή διαδραστικές καλλιτεχνικές δομές. Ο όρος intermedia επινοημένος από τον Higgins, περιγράφει μορφές τέχνης που βασίζονται σε πολλά μέσα, που εξελίσσονται σε νέα υβρίδια. Τα έργα intermedia ξεπερνούν τα όρια των αναγνωρισμένων μέσων, συχνά συγχωνεύουν τα όρια της τέχνης με μέσα που δεν είχαν θεωρηθεί προηγουμένως μορφές τέχνης. Τα ψηφιακά αυτά έργα κινούνται ανάμεσα στα μέσα υιοθετώντας υπάρχουσες δομές και μορφές για να δημιουργήσουν νέες (Friedman & Díaz, 2018). Με άλλα λόγια η ψηφιακή ποίηση συντελείται εκεί όπου τα πολυμέσα, το λογισμικό και ο προγραμματισμός υπολογιστών χρησιμοποιούνται ξεχωριστά στη σύνθεση, τη δημιουργία ή την παρουσίαση ενός ποιήματος (Mendis, Amarakeerthi & Thangarajah, 2016).

Ο Nelson (2016) υποστηρίζει ότι κατά τη δημιουργία ψηφιακής ποίησης, η διεπαφή είναι κάτι περισσότερο από ένα όχημα για την παράδοση περιεχομένου. Αποτελεί ένα κρίσιμο λογοτεχνικό στοιχείο, εξίσου σημαντικό για τη δημιουργία και την εμπειρία ανάγνωσης ενός ψηφιακού ποιήματος, όπως τα κείμενα με λέξεις, οι εικόνες, οι ήχοι, τα κινούμενα σχέδια και ο κώδικας. Ανάλογα με τη διεπαφή στην οποία αναπτύχθηκε και τον τρόπο χρήσης της, το ψηφιακό ποίημα αλλάζει σχήμα, αναδιαμορφώνει το νόημα και γίνεται διαδραστικό ή και φανταστικό δημιούργημα. Η διασύνδεση λειτούργησε συχνά για τους ποιητές ως αφετηρία, ως γεννήτρια έμπνευσης αλλά και οδηγός της δημιουργικής διαδικασίας. Ο δημιουργός δεν χρησιμοποιεί τα διάφορα μέσα ξεχωριστά, αλλά τα κάνει να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να σχηματίσουν ένα προϊόν που πραγματικά βυθίζει τον αναγνώστη στην εμπειρία «ανάγνωσης».

Διακρίνονται τρία βασικά επίπεδα στην ψηφιακή ποίηση: λεκτικό, οπτικό και ηχητικό ή φωνητικό. Αυτά τα τρία, μπορεί κανείς να βιώσει μέσω διαδραστικών αλγορίθμων ή δομών και όλα μαζί συναποτελούν το ψηφιακό ποίημα (Benharrouse, 2019). Πάντως η Hayles (2006) επισημαίνει ότι τα ψηφιακά στοιχεία των ποιημάτων αυτών τα καθιστούν περισσότερο μέρος μιας διαδικασίας ανάγνωσης παρά ένα αυτόνομο αντικείμενο που υπάρχει απλά και μόνο από το λεκτικό του περιεχόμενο.

Ο Friedman πιστεύει ότι ένα ψηφιακό ποίημα μπορεί να πετύχει πολύ περισσότερα πράγματα από ένα παραδοσιακό κείμενο καθώς εξελίσσεται σε μεταμορφωτική εμπειρία, που από τη μια συμβάλει στη δέσμευση της λογικής του ατόμου ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει στο συναίσθημα να ανταποκριθεί στην ποιητική εμπειρία (King, 2009). Η δυνατότητα του υπολογιστή να παρέχει ένα πολυμεσικό περιβάλλον και η αξιοποίησή του δημιουργεί ένα πιο θελκτικό αποτέλεσμα για όλους που πολύ πιο εύκολα προσλαμβάνεται και υιοθετείται και από τους αναγνώστες. Ακόμα και τα συμβαίνοντα κατά τη διαδικασία σύνθεσης ή εκτέλεσης του ψηφιακού ποιήματος θεωρούνται σημαντικά. Έχει επισημανθεί ο σημαντικός ρόλος που παίζει στη διαδικασία ακόμα και ο ήχος της οθόνης ή της κεντρικής μονάδας κατά την εκτέλεση του ποιήματος, έστω και αν αυτή η κατάσταση είναι παροδική και πολλές φορές διαφεύγει της προσοχής (Bootz, 2006).

Η προσπάθεια γραφής και παρουσίασης ποιητικών έργων με μια πιο «δυναμική απεικόνιση» εντοπίζεται και παλαιότερα. Για παράδειγμα το έργο *Lettre-Océan* του Guillaume Apollinaire. (Delbreil, Dininman & Windsor, 1975) ή τα ποιήματα του Tristan Tzara που χρησιμοποιούσε μια “cut-up” μέθοδο σύνθεσης του ποιήματος που περιλάμβανε την αποκοπή λέξεων από μια εφημερίδα και την αναδιοργάνωσή τους σε ποίημα με την τυχαία σειρά με την οποία επιλέγονταν μέσα από ένα καπέλο (Peterson, 1971). Οι ιδέες αυτές μπορούν να πάρουν νέα δυναμική μέσα από τις τεχνικές της ψηφιακής ποίησης.

Η ΓΡΑΦΗ ΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΕΠΟΧΗ

Στην ψηφιακή εποχή, η λογοτεχνική πρακτική παρουσιάζεται και ασκείται σε διάφορες παραδοσιακές ή σε ψηφιακές πλατφόρμες. Δηλαδή τα λογοτεχνικά κείμενα γράφονται, κυκλοφορούν και παρουσιάζονται σε μια ποικιλία μέσων, που κυμαίνονται από παραδοσιακές μορφές εκτύπωσης έως διαδικτυακά περιβάλλοντα. Σε αυτό το ρευστό περιβάλλον ως προς την ακριβή περιγραφή των εννοιών, υποστηρίζεται (Schaefer, 2015) ότι η ψηφιακή λογοτεχνία πρέπει να γίνει αντιληπτή ως προς το ρόλο της στη δημιουργία δικτύων και να εκλαμβάνεται όχι ως ένα αυτόνομο μέσο που ανταγωνίζεται άλλα μέσα, όπως ο κινηματογράφος ή η μουσική, αλλά ως ένα μέρος των όλων δυνατοτήτων παραγωγής και μετάδοσης της λογοτεχνικής πρακτικής και παραγωγής. Η αντίληψη αυτή, που συμπίπτει με την αντίληψη του Δερτούζου, που αποκαλεί τις σημερινές τεχνολογίες unimedia (Rosnay de, 2000), ενισχύει την επιδίωξη ενός εκπαιδευτικού που διδάσκει τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών στο σχολείο, να ενσωματώσει τη συγγραφή ποιημάτων εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς μια τέτοια παραγωγή θα είχε και διεπιστημονικό χαρακτήρα, αλλά και θα λειτουργούσε σε πολλά επίπεδα όπως στην ενδυνάμωση της δέσμευσης των μαθητών στο μάθημα και στο άνοιγμα της τάξης στο ευρύτερο σχολικό και μη περιβάλλον. Διαπιστωμένα ο εκπαιδευτικός απαιτείται να είναι αρκετά θαρραλέος για να ξεκινήσει μια τέτοια δραστηριότητα προσπαθώντας να οδηγήσει τους μαθητές του σε παραγωγικό και εμπνευσμένο ποιητικό έργο. Στην πορεία αυτή μόνο ο εκπαιδευτικός που δεν φοβάται να κάνει λάθη και μπορεί να δει τον κόσμο από διάφορες οπτικές γωνίες θα προκαλέσει δημιουργικές ιδέες στους μαθητές (Andonovska-Trajkovska, Piev & Atanasoska, 2017).

Η επιλογή της ψηφιακής διάστασης επίσης είναι υποστηρικτική μιας τέτοιας απόπειρας και όπως υποστηρίζεται οι μαθητές επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη δημιουργία ποίησης όταν καλούνται να το πετύχουν με αξιοποίηση λογισμικών στον υπολογιστή οπότε αντιλαμβάνονται και το προϊόν ως μέρος του σύγχρονου πολιτισμού. Τελικά επιτυγχάνεται και να εκφράσουν τη φαντασία και τα συναισθήματά τους αλλά και να καθίστανται περισσότερο ψηφιακά εγγράμματοι (Campbell & Warburton, 2001). Η συγγραφή ψηφιακών ποιημάτων εφοδιάζει και γνωστικά τους μαθητές καθώς πρέπει να αφού φέρουν σε πέρας την αναζήτησι στοιχείων στον ιστό και να τα αξιολογήσουν. Επιπλέον αναπτύσσονται και συναισθηματικά καθώς η τέχνη ασχολείται με θέματα ανθρωπίνων σχέσεων ή καθολικών προβλημάτων. Τα

ποιήματα περιλαμβάνουν ανθρώπινα διλήμματα, συγκρούσεις, αγάπη και θλίψη που είναι καθολικές αντιδράσεις και συναισθήματα που συναντούν καταστάσεις των μαθητών. Η παραγωγή ενός ποιήματος είναι κάτι περισσότερο από μια μηχανική άσκηση. Απαιτεί μια προσωπική εμπλοκή των μαθητών και τους ενθαρρύνει να αντλήσουν από τις δικές τους εμπειρίες. Κάθε μαθητής/τρια μπορεί να ανταποκρίνεται διαφορετικά. Τα αποτελέσματα της αναζήτησης στο web μπορούν να παρέχουν μια βάση ή ένα ερέθισμα ή και να χρησιμεύουν ως ένα καλό μοντέλο δημιουργικής γραφής. Όπως προτείνεται από τον Maher (1986) η συγγραφή ποίησης εκτός του ότι περιλαμβάνει την πλήρη συμμετοχή της προσωπικότητας του ατόμου, είναι πρωτίστως μια «παιχνιδιάρικη» δραστηριότητα που ενισχύει την ελκυστικότητα ενασχόλησης των μαθητών μ' αυτήν. Η μορφή επίσης των ψηφιακών ποιημάτων, που προκύπτουν φυσικά με χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, προσεγγίζει την κουλτούρα των νέων. Τα ψηφιακά ποιήματα, είναι πολύ πλησιέστερα στα οπτικά τουλάχιστον ερεθίσματα στα οποία εκτίθενται τα παιδιά μέσα από τις εφαρμογές επικοινωνιών που χρησιμοποιούν (Gutnick et al., 2011). Ακόμα και ο μη γραμμικός τρόπος λειτουργίας στους υπολογιστές, για παράδειγμα η ανεύρεση του υλικού στο web, λειτουργεί θετικά στη συγγραφή ψηφιακής ποίησης καθώς σε έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι η γραμμική συγγραφή ποιημάτων από μαθητές οδήγησε σε αποτελέσματα που αξιολογήθηκαν με χαμηλές βαθμολογίες (Groenendijk et al., 2008).

ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Με δεδομένο ότι έχουν καταγραφεί οι θετικές επιπτώσεις της εμπλοκής με την ψηφιακή ποίηση στους γλωσσικούς γραμματισμούς (Curwood & Cowell, 2011), πιθανολογείται ότι βελτιώνονται οι μαθητές και στον Πληροφορικό Γραμματισμό. Συνεπώς ένας εκπαιδευτικός Πληροφορικής έχει τη δυνατότητα να εντάξει στο μάθημά του μια δράση συγγραφής ψηφιακής ποίησης με το κύριο βάρος να δίνεται στην απόκτηση υψηλού επιπέδου ψηφιακών δεξιοτήτων. Αυτός ήταν και ο πρωταρχικός σκοπός της δράσης του περιγράφεται στο άρθρο. Με το τέλος της δράσης θα εξεταζόταν κατά πόσο οι μαθητές μπόρεσαν αφενός να ολοκληρώσουν ένα ψηφιακό ποίημα αλλά και κατά πόσο μπόρεσαν να αξιοποιήσουν τα ψηφιακά εργαλεία με τρόπο δημιουργικό και κατά πόσο τα προϊόντα θα διαμοιράζονταν στην κοινότητα (Di Rosario, 2009). Ένα ερώτημα επίσης ήταν αν το τελικό κείμενο μπορούσε να λειτουργήσει μόνο του έτσι ώστε οι μαθητές να συμμετάσχουν σε διαγωνισμό ποίησης.

Όσον αφορά τη διαδικασία υλοποίησης, πρώτο μέλημα ήταν αυτό που η έρευνα έχει υποδείξει, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν μεγάλη προσοχή στην προπαρασκευαστική φάση προκειμένου να δημιουργήσουν ένα ασφαλές και εμπνευσμένο περιβάλλον, το οποίο να διατηρηθεί κατά τη διάρκεια της όλης διεργασίας, με κύρια στάδια αυτά της συλλογής του υλικού, της επεξεργασίας και των αναθεωρήσεων μέχρι την τελική σύνθεση. Επίσης σημαντικό είναι να διατηρείται ενεργή η πρόθεση να κοινοποιηθεί η τελική δημιουργία στο κοινό (Andonovska-Trajkovska, Iliev & Atanasoska, 2017). Οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στα κοινωνικά δίκτυα αλλά παραμένει ένα ερώτημα κατά πόσο προβάλλουν τις σχολικές εργασίες τους σ' αυτά. Υπάρχουν δεδομένα (Abu-Shanab & Al-Tarawneh, 2015) που υποδεικνύουν ότι δεν συνδέουν τη ζωή τους στο πραγματικό κόσμο με τις δραστηριότητές τους στον ψηφιακό χώρο.

Η όλη δραστηριότητα ξεκίνησε από την προκήρυξη του διεθνούς διαγωνισμού ποίησης Castello di Duino. Όταν ο εκπαιδευτικός το ανακοίνωσε στους μαθητές/τριες υπήρξε έντονο ενδιαφέρον, με κύριο κίνητρο το ταξίδι στην Τεργέστη σε περίπτωση διάκρισης. Με δεδομένο ότι ο συντονιστής εκπαιδευτικός ήταν Πληροφορικός και άρα το μάθημα στο οποίο θα μπορούσε να ενταχθεί η δραστηριότητα δεν ήταν καθαρά γλωσσικό, επιλέχτηκε η συγγραφή ψηφιακής ποίησης. Το θέμα του διαγωνισμού ήταν είχε θέμα "Η χειρονομία και η γένεση" (Il gesto e la genesi). Προκειμένου να διαμορφωθεί ένας κοινός τόπος δημιουργίας έγινε συζήτηση με σκοπό να προσδιοριστεί για το πού θα επικεντρωθεί η εργασία. Αυτό που εύκολα προέκυψε ήταν η επικέντρωση να γίνει σε καλλιτέχνες αφού ένας καλλιτέχνης ουσιαστικά συγκροτεί με το έργο του μια χειρονομία ενώ είναι και ο γεννήτορας-δημιουργός. Οι καλλιτέχνες έπρεπε να είναι γνωστοί σε παγκόσμια κλίμακα έτσι ώστε να ποιήματα να είναι πιο κατανοητά δεδομένου ότι ο διαγωνισμός ήταν διεθνής. Η μεθοδολογία υλοποίησης ήταν η ακόλουθη : οι μαθητές/τριες σε δυάδες ή τριάδες επέλεξαν έναν/μία καλλιτέχνη ζωγράφο,

γλύπτη, μουσικό κλπ. Έπειτα συγκέντρωναν υλικό από το διαδίκτυο γύρω από αυτόν/ήν. Κατόπιν οι μαθητές/τριες μελετούσαν τα βιογραφικά στοιχεία του καλλιτέχνη, έβρισκαν έργα του, σχόλια γύρω από αυτά ή συνεντεύξεις. Μέσα από όλα αυτά τα δεδομένα γίνονταν επιλογές. Κάθε στοιχείο που επιλεγόταν έμπαινε σε μια διαφάνεια powerpoint. Τα στοιχεία μπορούσαν να είναι κομμάτια με φράσεις ή λέξεις που έκριναν οι μαθητές/τριες ότι είναι σημαντικές. Αν ήταν εικόνα σχολιαζόταν ολιγόλογα, από μια έως μερικές λέξεις, αν ήταν βίντεο μπορούσαν να επιλέξουν σημεία που επίσης έκριναν σημαντικά ή αξιοποιήσιμα. Κατόπιν από το συνολικό υλικό γινόταν μια κατηγοριοποίηση ανά θέμα, προστίθεντο λέξεις, επιλεγόταν ποιο υλικό μπορούσε να παραληφθεί και έπειτα ήταν ζητούμενο να δοθεί μια τελική φόρμα στο ποίημα. Πρόσθεση ήχων, μικρά βίντεο, κινούμενες εικόνες, ένα μεγάλο βίντεο με αναγνώσεις των ποιημάτων από άλλους μαθητές/τριες και η δημοσίευση στο διαδίκτυο ήταν οι τελευταίες ενέργειες της δράσης. Τα κείμενα των ποιημάτων, μεταφρασμένα στα ιταλικά στάλθηκαν στο Παγκόσμιο Διαγωνισμό Ποίησης Castello di Duino, για συμμετοχή στην κατηγορία σχολείων όπου η διάκριση αφορά στο σύνολο του έργου και στην ομαδική δουλειά.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΙΗΜΑΤΩΝ

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα πέντε ποιήματα που δημιουργήθηκαν. Οι καλλιτέχνες που επιλέχθηκαν ήταν η Marina Abramovic (1946), εικαστική καλλιτέχνης που δραστηριοποιείται στην Performance Art, ο Michelangelo Merisi da Caravaggio (1571 - 1610) ζωγράφος, ο Vaslav Nijinsky (1889/90 – 1950) χορευτής και χορογράφος, ο Igor Stravinsky (1882 – 1971) συνθέτης μουσικής και ο Jackson Pollock (1912 – 1956) ζωγράφος.

Από αυτούς η Marina Abramovic ήταν γνωστή στους μαθητές/τριες καθώς είχε γίνει μια παρουσίαση στο σχολείο, ο Jackson Pollock ήταν άγνωστος αλλά τα έργα του ήταν σχετικά γνωστά, ο Caravaggio δεν ήταν γνωστός, ο Nijinsky ήταν άγνωστος ενώ τον Stravinsky τον ήξεραν από παρουσιάσεις που είχαν δει στο μάθημα της Μουσικής.

Στην παρουσίαση που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ψηφιακά ποιήματα σε μορφή αφίσας καθώς δεν είναι δυνατόν να παρουσιαστούν τα επί μέρους ψηφιακά στοιχεία που συνιστούν το ποίημα. Σε κάθε αφίσα, παρατίθενται οι στίχοι και τις αντίστοιχες εικόνες ή τα κείμενα που ανασύρθηκαν από το web και αξιοποιήθηκαν τελικά. Σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρονται τα στοιχεία που τελικά απορρίφθηκαν.

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ «ΣΤΟ ΒΛΕΜΜΑ ΤΗΣ MARINA ABRAMOVIC»

Προκειμένου να δημιουργηθεί το ποίημα το αναφερόμενο στη Marina Abramovic, αναζητήθηκαν πρωταρχικά στοιχεία του βιογραφικού της. Είναι ενδιαφέρον ότι αν και επιλέγησαν κάποια, όπως ότι ήταν συγγενής σέρβου πατριάρχη, εν τούτοις τίποτα από αυτά δεν εντάχθηκε στο τελικό ποίημα καθώς το ίδιο το έργο της Abramovic φάνηκε να κερδίζει τις εντυπώσεις και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Είδαν πολλά βίντεο των έργων της και δημιούργησαν πολλές διαφάνειες. Επίσης διάβασαν συνεντεύξεις της δημοσιευμένες στο web και κράτησαν φράσεις και λέξεις δικές της που στο ποίημα μπήκαν σε εισαγωγικά. Τα έργα της σχολιάστηκαν μονολεκτικά ή με μικρές φράσεις. Γενικά διαβάζοντας το ποίημα χωρίς τις εικόνες ή τους ήχους, φαίνεται να μιλά κάποιος που υιοθετεί το μήνυμα των έργων ή ακόμα και η ίδια η Marina Abramovic που σε προστακτικό ή προτρεπτικό τόνο δίνει τα μηνύματα που φέρουν τα έργα της. Γενικά το ποίημα φαίνεται να επιδιώκει να συγκροτήσει ένα συνολικό μήνυμα από το έργο της, χωρίς να προχωρά σε κάποιου είδους σχολιασμό.

Εκείνο που παρατηρήθηκε ήταν ότι παρόλο που οι μαθητές (αγόρια) βρήκαν στοιχεία που τους κίνησαν το ενδιαφέρον για την περφόρμανς Rhythm 0 (1974) της Αμπράμοβιτς στο Studio Morra της Νάπολης (Simões & Passos, 2018), εν τούτοις δεν τα συμπεριέλαβαν στο τελικό προϊόν, αποφεύγοντας ουσιαστικά τη βία που έφερε το έργο.

Στην εικόνα 1 παρατίθεται η περιγραφή του τελικού προϊόντος.

**Στο βλέμμα
της Marina Abramovic**

**Η ίδια η ζωή είναι τέχνη
το βλέμμα
ο πόνος
ο φόβος
όλα γίνονται τέχνη.**



**Κοίτα τον άλλον στα μάτια
μην πεις τίποτα**

LOOK
Στην

1. Κοίτα τον άλλον στα μάτια και μην πεις τίποτα.
Μόνο κοίτα τον αληθινά. Είναι ο μόνος τρόπος για να τον γνωρίσεις.

**εμπιστεύσου
δάκρυσε
ταυτίσου.
Μετά δεν θα είσαι ξανά ο ίδιος**



**Αν και ίσως «στο τέλος είσαι μόνος
ό,τι και αν κάνεις»,**

περπατήσαμε ο ένας προς τον άλλον, αυτό το τέλος ήταν πιο δραματικό, πιο πολύ έμοιαζε με φιλμ... γιατί στο τέλος είσαι πραγματικά μόνος, ό,τι και να κάνεις».

**ούρλιαξε μαζί
δέσε τα μαλλιά σου με τον άλλον**



**διέσχισε την έρημο να τον
συναντήσεις.
Κινδύνεψε.**

Μεταμορφώσου



Εικόνα 1. Απεικόνιση του ποιήματος για την Marina Abramovic.

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ «ΤΟ ΒΛΕΜΜΑ ΤΟΥ CARAVAGGIO»

Το δεύτερο ποίημα που συγκροτήθηκε αφορά στη ζωή και το έργο του Caravaggio (εικόνα 2). Στο ποίημα αυτό συμπεριλήφθησαν πολλά στοιχεία από κείμενα στο διαδίκτυο για το ζωγράφο, τον χαρακτήρα του και την πολυτάραχη ζωή του. Το μισό ποίημα προκύπτει από την αξιοποίηση τέτοιων στοιχείων ενώ το άλλο μισό είναι αναφορές στο έργο του. Οι δύο μαθητές (αγόρια) που το δημιούργησαν αντιμετώπισαν πρόβλημα το πώς να κλείσουν το ποίημα γιατί τους φαινόταν ότι παραμένει μετέωρο. Κάποια στιγμή που έβλεπαν για δεύτερη φορά το ντοκιμαντέρ για τον Caravaggio από τη σειρά Power of Art του BBC με παρουσιαστή τον Simon Schama, επικεντρώθηκαν στο σημείο που φτάνουν τα έργα στη Ρώμη, ενώ ο ζωγράφος είναι πλέον νεκρός, και ο παρουσιαστής τονίζει ότι είναι σαν να ζητάει τη συγγνώμη και ο καρδινάλιος την αρνείται. Ο ένας μαθητής τότε πρότεινε «εμείς θα του δώσουμε συγχώρεση

... για την τέχνη του». Έτσι βρέθηκε το τέλος του ποιήματος, που κρίθηκε ότι λειτουργεί ικανοποιητικά. Όπως και στο προηγούμενο ποίημα είναι ορατή έντονη γνωστική αλλά και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών με το έργο των καλλιτεχνών.

Το βλέμμα του Caravaggio

Michelangelo Merisi da Caravaggio

ή αλλιώς «η αλήθεια των πραγμάτων».

Εγκαταλελειμμένος στη γέννηση του

Ακόλαστος και καινοτόμος.

Καβγατζής και θρησκευόμενος.

Οξέθυμος και παραγωγικός.

Αλήτης και επαγγελματίας.

Συκοφάντη τον είπαν.

Στο κόσμο του,

φρούτα που πεθαίνουν,

άρρωστοι βάκχοι,

δολοφονίες και αίμα.

Με το αίμα της κεφαλής του Ιωάννη

η υπογραφή του Michelangelo

στο συμβόλαιο του με το θάνατο.

Στο σύμπαν του,

άγιοι στις ταβέρνες

χωρικοί στα πόδια της Παναγίας

και βλέμματα.

Το βλέμμα της Μέδουσας

το βλέμμα του Νάρκισσου

το βλέμμα του ίδιου

ως το κομμένο κεφάλι του Γολιάθ,

μας ζητά λύτρωση και συγχώρεση.

- - Την έχει.

ΚΑΡΑΒΑΤΖΙΟ Ο ΟΞΕΘΥΜΟΣ!

ΚΑΡΑΒΑΤΖΙΟ Ο ΟΞΕΘΥΜΟΣ!

Ο Καραβάτζιο είχε

Στο έργο του έψαχνε την αλήθεια της

φύσης των πραγμάτων και όχι την ωραιοποίησή τους.

Ο ορφανεμένος νεαρός δεν έχει άλλη επιλογή παρά να πάρει τους δρόμους,

Το 1578, σε ηλικία 6 χρόνων, ο Μικελάντζελο Μερиси που έγι

έχασε τον πατέρα, τον θείο και τον παππού του σε μια μέρα.

Καραβάτζιο ήταν ένας πραγματικός αχρείος.

Οξέθυμος και βίαιος, είχε δολοφονήσει έναν

φιλονικία με όλους, όπου και να βρισκόταν. Πρώτος καρβατζής,

οξέθυμος αλήτης. Ήταν τόσο οξέθυμος που ήταν έτοιμος ανά

Μεγάλος τεχνίτης των φωτοσκιάσεων

ασκεί μήνυση για δυσφήμιση και συκοφαντία

εναντίον των ζωγράφων Τζεντιλέσκι, Καραβάτζιο, Φιλίππο Τρισέτι και του



- Μπορώ να έχω την ανταμοιβή μου; τη συγγνώμη μου;;
- Συγγνώμη, είτε ο Καρδινάλιος, άργησες.

Εικόνα 2. Απεικόνιση του ποιήματος για τον Caravaggio.

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ «VASLAV NIJINSKY- ET IN ARCADIA EGO»

Στο ποίημα αυτό παρατηρείται μια πιο δραστική επέμβαση των μαθητριών που το συνέθεσαν (εικόνα 3). Στο ποίημα αρχικά συμπεριλήφθησαν πολλά στοιχεία από κείμενα στο διαδίκτυο για τον χορευτή και τις περιπέτειες της ζωής του και έπειτα αναζητήθηκαν και έγιναν σχόλια πάνω στα έργα του. Ουσιαστικά αυτά αποτελούν τα δύο πρώτα μέρη του ποιήματος. Κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης μιας πιο συγκεκριμένης φόρμας έτσι ώστε το πρώτο μέρος να εμφανίζει αναλογίες με το δεύτερο και σε αναζήτηση ενός τρίτου μέρους που να κλείνει το ποίημα εκφράστηκε μια ιδέα που ξεκίνησε από το ρόλο του ως Φαύνου (αρκαδικός χαρακτήρας) : ο Νιζίνσκι να είναι πλέον θαμμένος στην Αρκαδία. Μια δική του Αρκαδία. Αναζητήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν κείμενα για τον Αρκαδισμό, ένα κίνημα που είχε παρουσιαστεί ήδη στους μαθητές/τριες του σχολείου. Έτσι συγκροτήθηκε το τρίτο φανταστικό μέρος του ποιήματος. Στα βίντεο και τις εικόνες χρησιμοποιήθηκαν μουσικές από την εποχή και τα έργα που χόρευε ο Νιζίνσκι, ήχοι της φύσης και ανάγνωση.

Vaslav Nijinsky- ET IN ARCADIA EGO

Ταξίδεψε χορεύοντας από το Κίεβο στο Παρίσι και καβάλα στο άλογο της τρέλας στο Λονδίνο.

Η δόξα .

Ο χορός του ως λογοτέχνημα .

Ο χορός του ως γλυπτική.

Ο χορός του ως ζωγραφική.

Η δόξα . Η τρέλα.

Ο χορός του Γαλάζιου Θεού

Ο χορός του Δάφνης.

Ο χορός του Φαύνου.

Η δόξα . Η τρέλα. Ο θάνατος.

Τώρα πια στην Αρκαδία του θαμμένος και δεν χρειάζεται να φυλαχτεί από το χορτάρι που φυτρώνει που το τρώνε και τρελαίνονται κατά πως λέει ο Θεόκριτος.

Στην Αρκαδία που μπορεί να χορέψει πηδηχτά και να μετρήσει με σχοινί τον κάμπο της Τεγέας κατά το χρησμό της Πυθίας.

Τώρα πια στην Αρκαδία του θαμμένος και οι βοσκοί να διαβάζουν στα μάρμαρα του τάφου του.

ET IN ARCADIA EGO.

Βίος Εμφανίστηκε στο Παρίσι σε πρωτοφανικό

Ο Νιζίνσκι γεννήθηκε στο Κίεβο κ

σε διάφορα ψυχιατρεία, έως όπου το 1947 μετακόμισε στο Λονδίνο .

το σώμα της λάμπας, κοινήθηκε λυγιά, ορέθηκε, κι άρασε να γράφει μέσα στο σπασμένο φως, με το κορμί του, τον αριθμό 8.

μεγάλου χορευτή του αιώνα από τη δόξα στην τρέλα







Στην Αρκαδία τη δασωτή φυτρώνει ένα χορτάρι, το τρώνε και τρελαίνονται κι αλόγα και φοράδες

ΘΕΟΚΡΙΤΟΣ

ΕΙΒΩΛΙΑ (2.32-2.63)

Για να χορέψεις πηδηχτά, όμως εσέ θ' αφήσω και να μετρήσεις με σχοινί τον κάμπο της Τεγέας..."



Εικόνα 3. Απεικόνιση του ποιήματος για τον Vaslav Nijinsky

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ « ΤΟ ΒΛΕΜΜΑ ΤΟΥ ΣΤΡΑΒΙΝΣΚΥ ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΤΤΙΚΟ ΟΥΡΑΝΟ»

Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των ποιημάτων, κάθε ομάδα παρουσίαζε τις επιλογές και την πρόδοό τους στις άλλες ομάδες. Μια τέτοια παρουσίαση ήταν η αφορμή που γράφτηκε το ποίημα για τον Στραβίνσκυ, καθώς κατά την παρουσίαση του ποιήματος για τον Νιζίνσκι, όπου ακούστηκε το όνομα του Στραβίνσκι, μια ομάδα μαθητριών ανακάλεσε τις μνήμες τους από το μάθημα της μουσικής και αποφάσισαν να αφήσουν τον καλλιτέχνη με τον οποίον ασχολούνταν και να ασχοληθούν με τον Στραβίνσκυ και τις συνθέσεις του (εικ 4). Πρόκειται για το ποίημα με τη μεγαλύτερη παρέμβαση από τις μαθήτριες που το συνέθεσαν. Όπως ειπώθηκε ξεκίνησε με τη γνωριμία με τον Στραβίνσκι μέσα από το προηγούμενο ποίημα. Η ιδέα που είχαν οι μαθήτριες γεννήθηκε από μια παρεξήγηση, καθώς βρήκαν την φωτογραφία του Στραβίνσκι στους ναούς της Κάτω Ιταλίας και θεώρησαν ότι ήταν στην Ακρόπολη της Αθήνας. Υιοθέτησαν λοιπόν ένα ρόλο αφηγήτριας που περιγράφει φανταστικά γεγονότα, που ξεκινούν με το να κάθεται στην Ακρόπολη. Παραλληλίζουν τη θυσία της κοπέλας στην Ιεροτελεστία της Άνοιξης με την Περσεφόνη και τον μεταφέρουν και στην Ελευσίνα όπου αναφέρεται το ομώνυμο έργο του. Στο τέλος του ποιήματος και με την επιρροή των γεγονότων της εποχής που σχετίζονταν με τους πρόσφυγες εκφράζεται μια επιθυμία προς τον συνθέτη αλλά ταυτόχρονα και μια θέση απέναντι σ' αυτά που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι αυτοί. Οι ήχοι που αξιοποιήθηκαν ήταν μουσικές από τις συνθέσεις του Στραβίνσκι και ανάγνωση από τρίτο μαθητή.

Το βλέμμα του Στραβίνσκυ κάτω από τον Αττικό ουρανό

Στα σκαλοπάτια του βράχου της Ακρόπολης καθόμουν

και πιο κει είδα τον Ιγκορ σκεπτικό στα ίδια σκαλιά να κάθεται. Ίσως έβλεπε την Ιφιγένεια να θυσιάζεται στην Ιεροτελεστία της Άνοιξης.

Όπως οι Αχαιοί τη θυσιάζουν για να τους πάει ο άνεμος στην Τροία, αυτός επιθυμεί με τη θυσία να σηκωθεί άνεμος να τον ταξιδέψει στην ψυχή της Μουσικής.

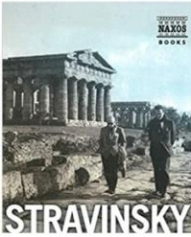
Μετά λίγο καιρό τον είδα ξανά, καθισμένο στα ερείπια της Ελευσίνας βυθισμένο στο μύθο της Περσεφόνης που καταργεί την τάξη του Χρόνου όπως ο ίδιος καταργεί την τάξη της Μελωδίας.

Θάθελα όμως, θάθελα να τον έβλεπα στο Ακρωτήρι του Σουνίου, σαν άλλο Αιγέα, να αγναντεύει το Αιγαίο και να επινοεί τελετουργικούς ρυθμούς

και να συνθέτει εκρηκτικούς ήχους


«Είμαι εφευρέτης μουσικής»

για τα προσφυγόπουλα που πνίγονται στο Αρχιπέλαγος. Ήχους που θα μας δονούν όλους.



Ιεροτελεστία της Άνοιξης που καταλήγει στη θυσία μιας κόρης.

“είχα ένα φευγάλο όραμα... Είδα στη φαντασία μου μια παγκοσμιαή τελετουργία. ένα νεαρό κορίτσι, που χόρευε μέχρι θανάτου. Τη θυσίαζαν για να εξευμενίσουν το Θεό της Άνοιξης.”



Η Περσεφόνη είναι γεμάτη με την επιθυμία να ανακουφίσει αυτές τις ψυχές από την ταλαιπωρία τους.

Εικόνα 4. Απεικόνιση του ποιήματος για τον Igor Stravinsky

ΤΟ ΠΟΙΗΜΑ «ΣΤΟΥΣ ΛΑΒΥΡΙΝΘΟΥΣ ΤΟΥ JACKSON POLLOCK»

Προκειμένου να συντεθεί το ποίημα αυτό, αρχικά αναζητήθηκαν βιογραφικά στοιχεία του ζωγράφου. Βρέθηκαν αρκετά τα οποία είτε επιλέχθηκαν ολόκληρα ως σχόλια ή σχολιάστηκαν από τους μαθητές/τριες. Τα στοιχεία που αρχικά επιλέγηκαν στοιχεία που αφορούσαν την αντισυμβατική συμπεριφορά του και τον αλκοολισμό του, αλλά στο τέλος αφαιρέθηκαν. Η τελική επικέντρωση και αναφορά έγινε στο ζωγραφικό έργο του Pollock και στα κείμενα που σχολίαζαν τα έργα του. Ο πίνακας με τίτλο «Πασιφάη» οδήγησε τους μαθητές στην αναζήτηση στοιχείων για την Πασιφάη όποτε άρχισε και κουβέντα για τον μινώταυρο και τον λαβύρινθο. Η ιδέα από την αρχή που κυριαρχούσε στις κουβέντες τους ήταν το αδιέξοδο και μια υπαρξιακή αγωνία του ζωγράφου. Η σύνδεση με το ποίημα του Rabindranath Tagore «The Sun Of The First Day» ήταν ένα τυχαίο γεγονός καθώς ήταν τυπωμένο και αναρτημένο στο εργαστήριο των Η/Υ και το έβλεπαν σχεδόν καθημερινά. Στην εικόνα 5 παρατίθεται το ποίημα και τα στοιχεία που το συνέθεσαν.

Στους λαβυρίνθους του Jackson Pollock

Ένας πολύχρωμος και δυνατός ανεμοστρόβιλος  Web

που χορεύει πάνω στον καμβά **Choreographing Paint:**

γράφοντας δρόμους  Blue Poles

που πάνε την τέχνη σε μέρη που δεν γνώρισε  Το ανεξιχνίαστο

που πάνε τους ανθρώπους στα όρια της συνείδησης.

Που ανοίγουν πόρτες έτοιμες να κλείσουν.  Portrait and a Dream

Να κλείσουν μπροστά στο πρόσωπο σου για να χαθείς στο λαβύρινθο της πινελιάς.

Στο λαβύρινθο του Μινώταυρου.  Pasiphae

Στο λαβύρινθο του φόβου  Fear of a Drip Planet

αλλά και της ελευθερίας. **The painting has a life of its own.**

Όπου δεν υπάρχει αρχή ή τέλος **Guardians of the Secret**

αλλά στάσεις για την ερώτηση
-«Ποιος είσαι;»
Που δεν απαντιέται, ποτέ.

«Who are you? No answer came again»
Rabindranath Tagore

Ένας καμβάς σαν τη ζωή μας.

Εικόνα 5. Απεικόνιση του ποιήματος για τον Jackson Pollock

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η απόπειρα συγγραφής ψηφιακών ποιημάτων ανάδειξε την δυνατότητα επιτυχίας ένταξης μιας τέτοιας απόπειρας εντός του αναλυτικού προγράμματος, αν και πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρχαν και συναντήσεις των ομάδων με τον εκπαιδευτικό, ακόμα και σε μη γλωσσικά μαθήματα. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μια δραστηριότητα technopoetics, δηλαδή μια δραστηριότητα συνδυασμού ποίησης και τεχνολογίας, όρος που εισήγαγε ο Strother Purdy (1984). Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ήταν μια δραστηριότητα με την οποία οι μαθητές/τριες γνώρισαν καλύτερα τη μηχανή και πιθανά καλύτερα και στοιχεία του εαυτού τους.

Τα λογισμικά ή οι πλατφόρμες που αξιοποιήθηκαν έπαιξαν σημαντικό ρόλο στο τελικό αποτέλεσμα (Nelson, 2016). Η αλληλεπίδραση των μέσων ήταν πρωτόγνωρη για τους μαθητές/τριες και το δήλωσαν πολλές φορές ότι δεν είχαν ξαναδουλέψει τους υπολογιστές συνδυαστικά. Ασχολήθηκαν πολύ και στα τρία επίπεδα εμπλοκής : στο λεκτικό επίπεδο, καθώς έγραψαν, μετάφρασαν, επινόησαν φράσεις, στο οπτικό με εικόνες και βίντεο αλλά και στο ηχητικό καθώς πρόσθεσαν μουσικές, ήχους και φωνητικά δηλαδή ηχογραφημένες αναγνώσεις (Benharrouse, 2019). Μετά τη δημιουργία και προκειμένου να συμμετάσχουν τα ποιήματα στο διαγωνισμό, αφαιρέθηκαν όλα τα στοιχεία και κρατήθηκαν μόνο τα κείμενα. Αν και τους άρεσαν και έτσι εντούτοις εκδήλωσαν και μια μικρή δυσαρέσκεια καθώς θεώρησαν ότι τα ποιήματα χάνουν τη δυναμική τους (Hayles, 2006). Συζήτησαν ακόμη και την πιθανότητα να σταλούν όπως έχουν ή στην μορφή αφίσας, αυτής με την οποία παρατίθενται σ' αυτό το άρθρο. Γενικά στις αποτιμήσεις των έργων που έκαναν οι ίδιοι ήταν έκδηλη η αντίληψη ότι τα έργα είναι κάτι παραπέρα από κείμενο και ότι θα μπορούσαν ακόμα να βελτιωθούν. Εντύπωση επίσης τους προκάλεσε το συναίσθημα που μετέδιδαν οι ιταλοί μαθητές/τριες που διάβασαν τα ποιήματα τους, μεταφρασμένα στα ιταλικά, και τότε άρχισαν πιο θαρρετά να μιλάνε για τα δικά τους συναισθήματα. Η λειτουργία τους σε δίκτυο κρίνεται ότι ενίσχυσε την δραστηριοποίησή τους, την αυτοεκτίμησή τους και τη δημιουργικότητά τους. Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες όταν δουλεύουν με ψηφιακές τεχνολογίες επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό (Campbell & Warburton, 2001), δεν επιβεβαιώνεται με βεβαιότητα καθώς ήταν πρόθυμοι μετά αυτή την εμπειρία να ξαναδουλέψουν σε ποίηση με άλλον εκπαιδευτικό χωρίς υπολογιστές. Πάντως θα ήταν ενδιαφέρον να υλοποιήσουν και μια δραστηριότητα εκτός ψηφιακού περιβάλλοντος και να συγκρίνουν οι ίδιοι ή να μουν σε σύγκριση οι δύο διαδικασίες.

Εκείνο που φάνηκε να παίζει ρόλο είναι οι δραστηριότητες που είχε υλοποιήσει το σχολείο και μάλιστα εκτός του στενού αναλυτικού προγράμματος και αντικείμενα του σχολικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες φάνηκαν να ανακαλούν την εμπειρία που είχαν σε εκπαιδευτική επίσκεψη όπου για πρώτη φορά άκουσαν και είδαν έργα από το καλλιτεχνικό ρεύμα του Αρκαδισμού (Garnett, 1898) και την γνώση που είχαν για το έργο της Αμπράμοβιτς από μια εκδήλωση στο σχολείο για τη διαφορετικότητα. Αφίσες που υπήρχαν στο σχολείο επίσης φάνηκε να τους επηρεάζουν. Για παράδειγμα αφίσες με έργα του Gianni Kounellis, τους κίνησαν το ενδιαφέρον να ασχοληθούν με το έργο του, αλλά δυσκολεύτηκαν εξαιρετικά και εγκατέλειψαν την προσπάθεια. Το ποίημα όμως του Ταγκόρ που υπήρχε αναρτημένο στον τοίχο, αξιοποιήθηκε.

Σε κάθε περίπτωση για τον εκπαιδευτικό Πληροφορικής αποδείχτηκε μια εξαιρετική μέθοδος με την οποία οι μαθητές/τριες αναβάθμισαν τις ψηφιακές τους δεξιότητες, αφού κυρίως μπόρεσαν να χειριστούν τα διάφορα μέσα συνδυαστικά, συμπληρωματικά και να επιλέγουν από αυτά τις λειτουργίες που εξυπηρετούν το σκοπό τους. Οι μαθητές/τριες μετακινήθηκαν, πιθανόν για πρώτη φορά, από τη θέση του παθητικού καταναλωτή ψηφιακών προϊόντων στη θέση του ενεργού παραγωγού με τρόπο συνεργατικό (Alvermann, 2002). Οι ομάδες των μαθητών και των μαθητριών σχηματίστηκαν με δική τους ευθύνη και επιλογή και ήταν του ίδιου φύλου. Δηλαδή τα αγόρια συνεργάστηκαν μόνο με αγόρια και τα κορίτσια μόνο με κορίτσια. Δεν έγινε προσπάθεια παρέμβασης του εκπαιδευτικού στη σύνθεση των ομάδων αλλά θα ήταν ενδιαφέρον αν είχαμε και μικτές ομάδες ως προς το φύλο.

Πάντως το τελικό προϊόν φάνηκε να εκφράζει τους ίδιους τους μαθητές/τριες αλλά κάνοντας αναφορά και στην εμπειρία της κοινότητας και της κοινωνίας και να προέρχεται τόσο από το νου τους όσο και από το υλικό το συσσωρευμένο στον Παγκόσμιο ιστό (World Wide Web). Ο «παιχνιδιάρικος» τόνος κατά τη συγγραφή που επισημαίνει ο Maher (1986), ήταν έντονος και βοήθησε την υλοποίηση σε μεγάλο βαθμό.

Η παραγωγή των επί μέρους στοιχείων των ποιημάτων έγινε με μη γραμμικό τρόπο, τακτική που βοήθησε στην ολοκλήρωση του έργου καθώς δεν υπήρχε αγωνία τη στιγμή της δημιουργίας. Το υλικό μετά έμπαινε σε διάφορες σειρές και κατηγοριοποιήσεις, με αποτέλεσμα να νοηματοδοτείται ποικιλοτρόπως, κάποια πράγματα να απορρίπτονται και να γεννούνται ιδέες για την ολοκλήρωση του έργου. Το γεγονός που κάποιοι ερευνητές σημειώνουν, ότι δηλαδή ο μη γραμμικός τρόπος δημιουργεί καλύτερα αποτελέσματα (Groenendijk et al., 2008) δεν κατέστη δυνατόν να διαπιστωθεί αν και το σύνολο του έργου στην μορφή του κειμένου διακρίθηκε στον Παγκόσμιο διαγωνισμό ποίησης με θέμα "Η χειρονομία και η γένεση" (*Il gesto e la genesi*) του Castello di Duino (Trieste).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abu-Shanab, E. & Al-Tarawneh, H. (2015). The Influence of Social Networks on High School Students' Performance. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 10, 44-52.

Alvermann, D.E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34(2), 189–208.

Andonovska-Trajkovska, D. & Iliev, D. & Atanasoska, T. (2017). Methodology of Teaching Poetry Writing In the Elementary Classroom. Proceedings of *INTED2017 Conference 6th-8th March 2017*, Valencia, Spain 4995-5003.

Benharrouse, R. (2019). *Digital Poetry and the Transcendence of Print Poetry's Boundaries. Interactivity and the Reader*. Munich: Grin Verlag.

Block W. F (2010). How to Construct the Genre of Digital Poetry A User Manual. In Peter Gendolla & Jürgen Schäfer (eds.): *Beyond the Screen: Transformations of Literary Structures, Interfaces and Genres*. Bielefeld: Transcript.

Bootz, P. (2006). Digital Poetry: From Cybertext to Programmed Forms. *Leonardo on-line*, 14(5), 1-8.

Campbell, R. & Warburton, J. (2001). Finding the Poetic in a Technological World: Integrating Poetry and Computer Technology in a Teacher Education Program. *Journal of Technology and Teacher Education*, 9 (5): 585-587.

Delbreil, D., Dininman, F. & Windsor, A. (1975). LETTRE-OCÉAN. *Que Vlo-Ve?*, 1(21-22), 1-38.

Di Rosario, G. (2009). Digital Poetry: A Naissance of a New Genre? *Carnets - Revue électronique d'études françaises*, 1, 183-205.

Garnett, R. (1898). *A History of Italian Literature*. London: William Heinemann.

Groenendijk, T., Janssen, T., Rijlaarsdam, G., & Van den Bergh, H. (2008). How do secondary school students write poetry? How creative writing processes relate to final products. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 8(3), 57-80.

Gutnick, A., Robb, M., Takeuchi, L. & Kotler, J. (2011). *Always connected: The new digital media habits of young children*. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center.

Hayles, N. K. (2006). The time of digital poetry: from object to event. In Morris, A, Swiss, T (eds) *New Media Poetics: Contexts, Technotexts, and Theories*. Cambridge: MIT Press (181–210).

Ken Friedman & Lily Díaz (2018). Intermedia, Multimedia and Media. In Lily Díaz Magda Dragu Leena Eilittä (Eds.) *Adaptation and Convergence of Media 'high' culture intermediality versus popular culture intermediality*. Espoo, Fi: Aalto ARTS Books.

King, R. (2009). Interview with M. D. Friedman about Digital Poetry. *e-Words*, 6, 1-2.

Maher J. (1986) (ed.). 'Poetry for instructional purposes: Authenticity and aspects of performance' in *A Forum Anthology: 1979-83*. Washington, D.C.: United States Information Agency.

Mendis, M. & Amarakeerthi, S. & Thangarajah, V. (2016). Effectiveness of Digital Poetry. In Proceedings of the *72nd Annual Sessions, Part I, Abstracts*. Colombo: Association for the Advancement of Science.

Nelson, J. (2016). What Is an Interface and Why Does a Digital Poet Care? *GRAMMA: Journal of Theory and Criticism*, 23, 136-144.

Peterson, E. (1971). *TRISTAN TZARA. Dada and Surreational Theorist*. New Brunswick, New Jersey: Rutgers University Press.

Purdy, S. (1984) Technopoetics: Seeing What Literature Has to Do with the Machine. *Critical Inquiry*, 11, 130-140.

Rosnay de, J. (2000). *The Symbiotic Man: A New Understanding of the Organization of Life and a Vision of the Future*. NY: McGraw-Hill

Schaefer, H. (2015). Poetry in Transmedial Perspective: Rethinking Intermedial Literary Studies in the Digital Age. *Acta Universitatis Sapientiae, Film and Media Studies*, 10, 169–182.

Simões, L. & Passos, M. (2018). The Performance Art of Marina Abramovic as a Transformational Experience. *Psychology*, 09, 1329-1339.

Σχέδιο μαθήματος/Project με στόχους Αφηγηματικού Γραμματισμού για την Α΄ Δημοτικού...και μέσα από την πλατφόρμα της WEBEX

Μαρία Μαραγκού

Δασκάλα ΠΕ70

Msc. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Msc. Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία, Πανεπιστήμιο Frederick

maragkouma@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή παρουσιάζει την υλοποίηση διαθεματικού, πολυτροπικού Προγράμματος/Σχεδίου Εργασίας, με τον τίτλο «Το κόκκινο Φόρεμα της Σαβέλ». Το σενάριο πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2019-2020, σε Πρώτη τάξη Δημοτικού Σχολείου και συμμετείχαν 12 μαθητές. Η ιστορία της «Σαβέλ» επιλέχθηκε ως λογοτέχνημα για μικρά παιδιά, γιατί ξεφεύγει από το στερεότυπο «καλός-κακός», ενώ πραγματεύεται θέματα τα οποία σχετίζονται με επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα. Το Project αρχικά, πραγματοποιήθηκε στη διάζωση διδασκαλία. Μετέπειτα, λόγω του COVID '19, το πρόγραμμα συνεχίστηκε στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, κυρίως διαμέσου της πλατφόρμας WEBEX και γενικά με τη στήριξη λογισμικών/εργαλείων του Web2.0, καθώς συνιστούν «εργαλεία» διδασκαλίας και μάθησης, με δυναμικό και διαρκώς αυξανόμενο ισχυρό χαρακτήρα. Η διδακτική πρακτική μετατράπηκε σε δυναμική εμπειρία μάθησης, αφού η διαδικασία απόκτησης της γνώσης απέκτησε βιωματικό, διερευνητικό και συνεργατικό χαρακτήρα, με προοπτικές «κριτικής αγωγής στο σύγχρονο πολιτισμό», όπως και σε πολλαπλούς εγγραμματισμούς.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Δια ζώσης εκπαίδευση, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, αφηγηματικός γραμματισμός, πολλαπλοί εγγραμματισμοί.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2019-20, σε τμήμα Α΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου της πόλης της Ναυπάκτου, υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τον τίτλο «Το κόκκινο Φόρεμα της Σαβέλ», (Μιχαηλίδου-Καδή, 2014), με τη συμμετοχή 12 μαθητών. Βασικός σκοπός του Project ήταν ο αφηγηματικός γραμματισμός. Παράλληλα, έγινε χρήση διαφόρων λογισμικών/εργαλείων του Web2.0 κι έτσι, καλύφθηκαν επίσης και σκοποί «κριτικής αγωγής στο σύγχρονο πολιτισμό», όπως και σκοποί άλλων εγγραμματισμών (Hargadon, 2009). Το Project αρχικά, υλοποιήθηκε στη διάζωση διδασκαλία και εν συνεχεία, εξαιτίας της πανδημίας του COVID '19, στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Η επιλογή της Λογοτεχνίας για την επίτευξη σκοπών και στόχων του αφηγηματικού γραμματισμού, φάνηκε να προσφέρεται ιδιαίτερα ως διδακτικό αντικείμενο, τόσο στη διάζωση διδασκαλία, όσο και στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Αυτό συμβαίνει γιατί, ειδικά η Λογοτεχνία που προορίζεται για παιδιά μικρής ηλικίας, βοηθά στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος, καθώς γίνεται οικεία και ελκυστική με την περιεχόμενη μορφή της, αλλά και μέσα από τη λεκτική και οπτική της παρουσίαση. Επιλέχθηκε η λογοτεχνική ιστορία με τον τίτλο «Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ», γιατί απομακρύνεται από το παραδοσιακό στερεότυπο «καλός-κακός». Παράλληλα, το αφήγημα συμβαδίζει «με τη μεταβολή των αντιλήψεων περί παιδικής ηλικίας», εκφράζοντας το κίνημα της «Πολιτικής Ορθότητας» (Κανατσούλη, 2000). Το λογοτεχνικό αφήγημα πραγματεύεται επιπρόσθετα, θέματα τα οποία αντιστοιχούν σε

επίκαιρα και γνωστά οικουμενικά ζητήματα/προβλήματα, όπως είναι αυτό του πολέμου, της μετανάστευσης, της ανεργίας ή της συναισθηματικής ανασφάλειας.

Στην υλοποίηση του Σχεδίου Εργασίας συνέδραμε ιδιαίτερα η ενσωμάτωση και χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, προσλαμβάνοντας τη μορφή ενός ενεργητικού νοητικού/γνωστικού εργαλείου, μετασχηματίζοντας παράλληλα την κείμενη διδακτική πρακτική. Αυτό συμβαίνει, αφού οι ΤΠΕ και οι πολυμεσικές εφαρμογές έχουν αλλάξει ριζικά τους μηχανισμούς με τους οποίους η ανθρωπότητα, προσλαμβάνει, αναλύει, αναπαριστά, παρουσιάζει και μεταφέρει την πληροφορία, καθιστώντας ακολούθως, επιτακτική την ανάγκη καλλιέργειας πολυ-γραμματισμών ή/και αλφαριθμητικών: οπτικών, τεχνολογικών/ψηφιακών, λογοτεχνικών, ιστορικών, μέσω media (Lemke, 2005, UNESCO 2005). Στην αλλαγή λοιπόν, της εκπαιδευτικής πρακτικής συνέδραμε ο Παγκόσμιος Ιστός 2, που έχει διαμορφώσει ένα πολυτροπικό περιβάλλον, πλούσιο σε κείμενα, σταθερές ή κινούμενες εικόνες, ήχο και μουσική. Ως εκ τούτου, με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική, μετασχηματίστηκε ουσιαστικά ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί/«ψηφιακά μετανάστες» πραγματοποιούν τη διδασκαλία τους και οι μαθητές/«ψηφιακά αυτόχθονες» αποκτούν τη γνώση (Ετεοκλέους & Παύλου, 2010).

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι εξελίξεις στο εκπαιδευτικό πεδίο τον Μάρτιο του 2019, λόγω της πανδημίας του Corona virus disease 2019, επέβαλαν την εξολοκλήρου αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών της χώρας. Έτσι, ενεργοποιήθηκαν ψηφιακά εργαλεία των ΤΠΕ, τα οποία στηρίζονται στις υπηρεσίες που παρέχονται μέσω του διαδικτύου, καθώς τα τελευταία χρόνια αποτελεί ισχυρό εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας.

Στην φάση της διακοπής των δια ζώσης μαθημάτων σημειώθηκε ουσιαστική υποστήριξη και εμπλοκή του οικογενειακού πλαισίου στη μαθησιακή πρακτική, ιδιαίτερα για τα παιδιά των μικρών τάξεων. Στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση λοιπόν, οι μαθητές της Α' τάξης, με την καθοδήγηση του δασκάλου και με τη βοήθεια των γονέων τους, εμπλέκονταν σε δραστηριότητες που ενδιέφεραν ιδιαίτερα τους ίδιους. Το διαδίκτυο τώρα «χρησιμοποιείται» σαν ένας τρόπος «μείωσης αποστάσεων», ως πηγή αναζήτησης πληροφοριών, τεκμηρίων και εκπαιδευτικών λογισμικών, ως μέσον επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο/email) για μαθητές, γονείς και διδάσκοντες. Το Web2.0 καταδεικνύεται ως το βασικό μέσο έκφρασης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική πρακτική, αλλά και σε τρόπο εύκολης ανταλλαγής και διασταύρωσης πληροφοριών (Κάκκου, Ψαρομηλίγκος, κ.α, 2012, Δαπόντες και Τζιμόπουλος, 2001). Οι ΤΠΕ και οι εφαρμογές τους στην εξ' αποστάσεως διδασκαλία, αποτέλεσαν τα πιο πρόσφορα εργαλεία, που με σχετική ευελιξία από την πλευρά των σχολικών μονάδων είχαν σα στόχο αρχικά, να διατηρήσουν τα παιδιά και οι παιδαγωγοί τη μεταξύ τους επαφή, μην «αποσκοπώντας ταυτόχρονα στο να υποκαταστήσουν τη δια ζώσης εκπαίδευση, ή στην πλήρη κάλυψη της διδακτέας ύλης» (<https://www.minedu.gov.gr/p/>).

Η διαδικασία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης υλοποιείται από κάθε εκπαιδευτικό, είτε με σύγχρονες, είτε με ασύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, είτε συνδυαστικά. Σύγχρονη (τηλεκπαίδευση) ορίζεται η απευθείας διδασκαλία και μετάδοση μαθήματος σε χρόνο πραγματικό από τον διδάσκοντα, μέσω πλατφόρμας διαδικτύου, σε μαθητές, σπουδαστές και φοιτητές που παρακολουθούν ζωντανά το μάθημα μέσα από υπολογιστή, κινητό, ή tablet. Ασύγχρονη είναι η διδασκαλία, κατά την διάρκεια της οποίας ο/η μαθητής/τρια συνεργάζεται με τον/την διδάσκοντα σε διαφορετικό χρόνο από τη διαδικασία παράδοσης του μαθήματος ή δημιουργίας υλικού από τον/την εκπαιδευτικό. Παράλληλα, προσφέρεται η δυνατότητα πρόσβασης σε μαθησιακό υλικό και χρονοδιάγραμμα μελέτης μέσα από τη σύνδεση με το διαδίκτυο, σε συγκεκριμένες ιστοσελίδες ή ψηφιακές τάξεις του Ψηφιακού Σχολείου, τις οποίες παρέχει το Υπουργείο μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, αφού έχει προηγηθεί εκεί εγγραφή από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Στο διαδίκτυο βέβαια, υπάρχει πλούσια προσφορά και από άλλα εκπαιδευτικά εργαλεία, προκειμένου για τον έλεγχο της εργασίας των μαθητών, τη δημιουργία ασκήσεων, quiz, ή ακόμη και παιχνιδιών, τα οποία καθιστούν το μάθημα περισσότερο ενδιαφέρον, αλλά και τη διδασκαλία πιο αποδοτική.

Βασικό κριτήριο επιλογής της κάθε μεθόδου και των όποιων εργαλείων εργασίας είναι κυρίως, οι ποιοτικές και τεχνικές προδιαγραφές τους. Πιο συγκεκριμένα, ενδιαφέρει ιδιαίτερα

η ασφάλεια, η τεχνική δυνατότητα ταυτόχρονης εξυπηρέτησης του μεγαλύτερου αριθμού χρηστών, το φιλικό περιβάλλον εγκατάστασης και χρήσης, καθώς και η εμπειρία από την επιτυχή εφαρμογή τους – για ανάλογο σκοπό και σε αντίστοιχη κλίμακα – σε άλλες χώρες του κόσμου (Σωτηρούδας, Γαρίτσης, 2012). Στην εκπαιδευτική εξ αποστάσεως πράξη, δεν αγνοούνται και στοιχεία της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας (σχήματα, υδρόγειος σφαίρα, χάρτες, πειράματα), αν και υπό τις συνθήκες της πανδημίας του COVID '19 αποδεικνύονται ανεπαρκή. Εναπόκειται, επομένως, στον εκάστοτε εκπαιδευτικό να διαλέξει, να συνδυάσει και να προσαρμόσει στη διδασκαλία του αυτόν τον τρόπο ή εκείνα τα μέσα τα οποία ταιριάζουν περισσότερο, τόσο στον ίδιο, όσο και στους μαθητές του (Ετοκλέους, Φωτίου, 2012, <https://diktio-kathigiton.net/5-dorean-platformes-gia-online-mathimata/>).

Για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, τον Μάρτιο του 2019, επιλέχθηκε από το Υπουργείο Παιδείας η πλατφόρμα Webex Meeting Center. Πρόκειται για λογισμικό εικονικής διάσκεψης, το οποίο με ασφάλεια, προσφέρει την δυνατότητα στους χρήστες να συνεργάζονται σε ένα online περιβάλλον. Επιπλέον, παρέχει ολοκληρωμένη κοινή χρήση του ηχητικού υλικού, βίντεο, διαμοίρασης περιεχομένου, καθώς και την ευκαιρία για διαδικτυακές συναντήσεις από οποιοδήποτε πρόγραμμα περιήγησης, κινητή συσκευή ή συσκευή βίντεο (<https://www.webex.com/>). Εκτός από την πλατφόρμα Webex, για την υλοποίηση του προγράμματός μας, έγινε χρήση και των εργαλείων Viber, messenger, email, Youtube, Wiki, Facebook, κινητού τηλεφώνου, ψηφιακής κάμερας, PowerPoint και Word. Η σημαντικότητα της συμβολής των ΤΠΕ έχει φανεί και στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης. Και αυτό γιατί μετατρέπει τη μάθηση σε μια σύγχρονη «*διαδικασία ζωής*» (Dewey, 1987), συνδράμοντας θετικά στην αναστοχαστική και ανατροφοδοτική διαδικασία, η οποία συνιστά μια ουσιαστική, αλλά πολυσύνθετη μεταγνωστική διαδικασία/έννοια για την εκπαιδευτική κοινότητα (Καλαϊτζοπούλου, 2001, Καράμηνας, 2010). Γνωστές σχετικές έρευνες που καταδεικνύουν τα παραπάνω είναι αυτές των: Τοκμακίδου, Καλογιαννίδου, & Τσιτουρίδου (2010), Ετεοκλέους & Παύλου (2010), Ετεοκλέους, Μάνιου (2012), Τσιωτάκη, Ρούσσινου κ.α. (2012).

Η ιστορία της «*Σαβέλ*» είναι ένα λογοτεχνικό κείμενο καθαρά αφηγηματικού χαρακτήρα. Σε κάποιο χρόνο και χώρο (που όμως δεν προσδιορίζονται με απόλυτη σαφήνεια) εκθέτονται πράξεις και γεγονότα, ως μια σειρά κατανοητών συμβάντων, με συγκεκριμένη χρονική ακολουθία, ως σημεία σε ένα μοναδικό συνεχές (Lancer, 1981). Πρόκειται για συμβάντα που βιώνονται από τον πρωταγωνιστή και παρουσιάζονται μέσα από «*υποκειμενικές*» κι «*αντικειμενικές αναχρονίες ή και αχρονίες*» (Genette, 2007). Τα συμβάντα παρουσιάζουν χρονική εγγύτητα σε σχέση με την αφήγηση ή τη βίωσή τους, οδηγώντας σε μια αίσθηση αμεσότητας ως προς την εστίαση του «*βιωματικού εγώ*» και της υποκειμενικής τους εμπειρίας (Κιοσσές, 2008). Η διαδοχή των γεγονότων είναι δυναμική και μοιάζει ρεαλιστική, αληθοφανής, ειδικά στις μέρες μας που παρουσιάζονται γύρω μας θέματα κοινωνικού προβληματισμού, εξαιτίας μεταναστευτικών ροών από εμπόλεμες κυρίως, ζώνες. Ταυτόχρονα, το αφήγημα σχετίζεται με την παρουσίαση περιστατικών που συναντάμε στην καθημερινή μας ζωή, στα ρεπορτάζ των ειδήσεων, ή σε άρθρα του έντυπου και ηλεκτρονικού τύπου. Η ιστορία, μέσα από τον αλληγορικό χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του μικρού κοριτσιού, πραγματεύεται και παρουσιάζει αφηρημένες ιδέες (ειρήνη, πόλεμος), ιστορικές ή κοινωνικές καταστάσεις (μετανάστευση, ανεργία, φτώχεια) και προβληματισμούς (κοινωνική ισότητα, ψυχική και σωματική υγεία, ασφάλεια), φανερώνοντας αλήθειες της ζωής, καθώς και θέματα ευαίσθητα, ενδιαφέροντα και κατανοητά, ως προς την επεξεργασία τους για παιδιά της Α΄ Δημοτικού (Καρατάσου, 2015). Το Project και η ιστορία ωθεί τους μαθητές να παρατηρήσουν κάθε «*Σαβέλ*» γύρω μας, που καθώς περνά ο χρόνος οφείλει, με δύναμη να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε δυσκολία η οποία μπορεί να μετατραπεί σε «*στενό ρούχο*». Ρούχο, που οφείλουμε τελικά, ως άνθρωποι, να το απεκδυθούμε για να προχωρήσουμε με δύναμη, μπροστά στη ζωή μας.

ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Το σχέδιο εργασίας μπορεί να εξυπηρετήσει σκοπούς αφηγηματικού εγγραμματισμού, όπως και γνωστικούς/παιδαγωγικούς: απόκτηση γνώσεων, επεξεργασία πληροφοριών, ανάπτυξη διαφόρων δεξιοτήτων, στάσεων και διαθέσεων αλλά και αισθητικούς: η απόλαυση της αφήγησης από τα παιδιά στα πλαίσια της διδακτικής της Λογοτεχνίας (Καρατάσου, 2016,

Τσιλιμένη, 2003) και σύμφωνα πάντα με τα θεσμοθετημένα Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία είναι «ανοιχτού τύπου» (Χριστοδούλου, 2017, <http://archeia.moec.gov.cy/sd>).

Οι γενικοί αυτοί σκοποί δύναται να εξειδικευτούν στους παρακάτω επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκουμε οι μαθητές μας:

- Να οδηγηθούν να εντοπίζουν διάφορα προβλήματα: κοινωνικά, ψυχικά, οικονομικά ή τις αλλαγές που μπορεί να συντελεστούν στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων σε διάστημα μικρών χρονικών περιόδων, λόγω σοβαρών συμβάντων. Τέτοια συμβάντα μπορεί να είναι για παράδειγμα: ένα ατύχημα, μια εγγενής ή επίκτητη αναπηρία, ένας πόλεμος ή ακόμη και κάποιες φυσικές καταστροφές.
- Να παροτρυνθούν, ώστε να συνειδητοποιήσουν και να συγκρίνουν το δικό τους τρόπο ζωής, σε σχέση με τον τρόπο ζωής άλλων παιδιών στον κόσμο.
- Να αναγνωρίσουν το είδος και το περιεχόμενο του αφηγήματος με βάση τη μορφή, το θέμα και την πλοκή του.
- Να διακρίνουν και να χαρακτηρίζουν τον κεντρικό/πρωτεύοντα χαρακτήρα/ήρωα, αλλά και τους δευτερεύοντες χαρακτήρες και πρόσωπα, ακόμη και από την παρουσίαση του περικείμενου του βιβλίου.
- Να αναδιηγηθούν θεατρικά μια σύγχρονη ιστορία/αφήγηση (με ελεύθερη απόδοση από μνήμης: παντομίμα), απολαμβάνοντάς την ταυτόχρονα, χωρίς όμως οι μαθητές να παραβλέπουν τα βασικά, δομικά αφηγηματικά της στοιχεία -λόγος προσώπων, αφήγηση, δράση προσώπων, χώρος, χρόνος- (Τσιλιμένη, 2003).
- Να συνειδητοποιήσουν τις προσπάθειες που οφείλει να κάνει ο καθένας από εμάς για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις δυσκολίες που του παρουσιάζονται κάθε φορά στη ζωή.
- Να κατανοήσουν τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο ένα ιστορικό και κοινωνικό φαινόμενο (πόλεμος, ειρήνη, αγωνία για επιβίωση, μετανάστευση, φιλία) αποδίδεται/αναπαρίσταται ως αφήγημα στη Λογοτεχνία. Με άλλα λόγια οι μαθητές πρέπει να οδηγηθούν, ώστε να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ του «ιστορικού» γεγονότος που κάθε φορά παρουσιάζεται και της λογοτεχνικής μετάπλασης (<http://archeia.moec.gov.cy/sd>).

Παράλληλα με τα παραπάνω, οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας, αλληλοαποδοχής και αλληλοκατανόησης. Επιπλέον, στόχος είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της δημοκρατικής συμπεριφοράς, η καλλιέργεια της δεξιότητας χρήσης εργαλείων των ΤΠΕ, η ανάπτυξη της δεξιότητας της μεταγνώσης, αλλά και η καλλιέργεια κοινωνικών και ηθικών αξιών και στάσεων, όπως και σχετικής κοινωνικής ευαισθησίας.

Συνοψίζοντας, η υλοποίηση του Σχεδίου Εργασίας στοχεύει στην ανάπτυξη του αφηγηματικού γραμματισμού, στην «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό», αλλά και στην καλλιέργεια της αναγνωστικής και εκφραστικής δεξιότητας. Παράλληλα, στοχεύεται ο πολυεπίπεδος εγγραμματισμός με τη συνδρομή των ΤΠΕ (<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%0> 2011, Καρυδά, 2009).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ/ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Με άξονα τις θέσεις της διαθεματικότητας, της διεπιστημονικότητας και σύμφωνα πάντα με τις βασικές αρχές των Γνωστικών θεωριών και του Εποικοδομητισμού/Κονστрукτιβισμού (Slavin, 2006, Μπασέτας, 2002) οι κύριες μέθοδοι που εφαρμόστηκαν στην υλοποίηση του Σχεδίου Εργασίας ήταν η Μέθοδος Project (Καρυδά, 2009) και η Επικοινωνιακή/Βιωματική. Αυτές οι μέθοδοι παίζουν σπουδαίο ρόλο στη μάθηση, καθώς στην προσπάθεια να κατακτηθούν γνώσεις και δεξιότητες, από την πλευρά των παιδιών, υλοποιούνται παράλληλα, διάφορες υψηλά καθοδηγούμενες ή και διαφοροποιημένες (για την Α΄ Δημοτικού) ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες επικοινωνιακής, διερευνητικής ή και ανακαλυπτικής φύσης -Διερευνητική/Ανακαλυπτική και Ομαδοσυνεργατική μέθοδος- (Ματσαγγούρας, 2002), με επιδράσεις «στο γνωσιακό, συναισθηματικό, αξιακό, καθώς και στο συμπεριφοριστικό «μέρος» της φύσης του μαθητή». Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκαν διάφορες επισκέψεις και δράσεις, πραγματικές στο αρχικό στάδιο της εφαρμογής του προγράμματος, πριν τα

περιοριστικά μέτρα και εικονικές, με τη βοήθεια του διαδικτύου, στη διάρκεια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες τεχνολογίες δεν παρέμειναν ένα απλό μέσο πληροφόρησης ή επικοινωνίας. Αντίθετα, απέκτησαν μια εκτεταμένη παιδαγωγική και μαθησιακή αξία, χρησιμοποιούμενη σε σχέση με τα σύγχρονα μοντέλα μάθησης (Jonassen, 1999). Έτσι, το διαδίκτυο και τα εργαλεία του έδωσαν τη δυνατότητα να μετασχηματιστεί η παραδοσιακή διδασκαλία σε μια ενεργητική πολυμορφική μαθησιακή πρακτική (Χρυσουφίδης, 2011).

Η έννοια του περιβάλλοντος μάθησης, αν ορίσουμε αυτήν ως τις οποιεσδήποτε από τις φυσικές, κοινωνικές ή οργανωτικές συνθήκες, αλλά και τα ευρύτερα παιδαγωγικά συγκείμενα, μέσα στα οποία υλοποιούνται οι διαδικασίες της διδακτικής πράξης, επεκτάθηκε. Στη δική μας περίπτωση αυτό έγινε, αφού σημειώθηκε ουσιαστική συμβολή των γονέων και γενικότερα του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος στη μαθησιακή πρακτική, σε συνδυασμό πάντα με τις διδακτικές πρακτικές/διαδικασίες της σχολικής υποστήριξης (Darling-Hammond, & Bransford, 2005). Το οικογενειακό περιβάλλον -τώρα- προσφέρει έντονα σαν μεσολαβητής ένα πλαίσιο κάθε δυνατής υποστήριξης και βοήθειας (έννοια της σκαλωσιάς) στο μανθάνον υποκείμενο, ώστε να αναπτυχθεί, ενώ ο ίδιος ο μαθητής, ως ενεργό υποκείμενο, είναι αυτός που θα διαμορφώσει τελικά, τα δικά του γνωστικά σχήματα στη μαθησιακή του πορεία (Vygotsky, 1978). Η γονική εμπλοκή, που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της διακοπής της διαζώσης εκπαίδευσης, ήταν χαρακτηριστική, όπως φανέρωσε η προσωπική και γενικότερη εμπειρία, δεδομένο που στο άμεσο μέλλον δύναται να αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης. Εξίσου, ενδιαφέρον θέμα μελέτης και ερευνητικής προσέγγισης δύναται να καταστεί αυτό σχετικά με την υλοποίηση Projects μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, σε μαθητές δημοτικού σχολείου, αφού πρόκειται περί πρακτικής για την οποία δεν υπάρχει ακόμη επαρκής εμπειρία και βιβλιογραφική υποστήριξη, καθώς υιοθετήθηκε για πρώτη φορά στον εκπαιδευτικό μας χώρο (Cohen, Manion, & Morrison, 2008). Από την πλευρά του, ο δάσκαλος παραμένει πάντα διευκολυντικός και υποστηρικτικός. Μεταβαίνει από τον ένα στόχο στον άλλο, οργανώνοντας με συνοχή και συνέπεια το μάθημα, προβάλλοντας στο μεταξύ, τους σκοπούς και στόχους του με κάθε προσφερόμενο τρόπο, κεντρίζοντας και παρακινώντας την προσοχή του μαθητή.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΛΑΙΟ

Η συμφωνία της πραγμάτωσης όσο το δυνατόν περισσότερων από τις δραστηριότητες που κάθε φορά ορίζονταν, αποτέλεσαν το ουσιαστικότερο στοιχείο του διδακτικού συμβολαίου. Ως σημαντικότερο μειονέκτημα αναφέρεται η πίεση χρόνου, λόγω της έκτασης των δραστηριοτήτων. Αρνητικό ήταν επίσης, και το γεγονός ότι, λόγω αδυναμίας πρόσβασης στο διαδίκτυο, κάποιοι μαθητές δεν μπορούσαν να συμμετέχουν, κάθε φορά σε όλες τις δραστηριότητες. Επίσης, δεν πραγματοποιήθηκαν μερικές από τις δράσεις διάχυσης του προγράμματος στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, λόγω των περιοριστικών μέτρων, όπως για παράδειγμα η αρχικά σχεδιασμένη θεατρική απόδοση της ιστορίας μας, παρουσία γονέων και κηδεμόνων.

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιήθηκαν πολυμορφικά περιβάλλοντα διδασκαλίας: ο φυσικός χώρος της τάξης, το εργαστήριο των καλλιτεχνικών και η θεατρική σκηνή του σχολείου. Έγιναν ακόμη, επισκέψεις σε θέατρο και σε μουσειακό χώρο (Φετιχέ Τζαμί της πόλης μας), καθώς και «εικονικές επισκέψεις» σε ιστότοπους, όπως στο Φωτόδεντρο και στον Αίσωπο. Πέρα από τα παραπάνω, αναγνώστηκαν επιλεγμένα κείμενα από το Ανθολόγιο. Ακόμη, έγινε «χρήση» των E-books, φωτογραφιών, και διαφόρων αναλώσιμων υλικών. Επιπρόσθετα, συμπληρώθηκαν Φύλλα Εργασίας και Φυλλάδια Αξιολόγησης. Εκτός από αυτά, χρησιμοποιήθηκαν και διάφορα «εργαλεία» της σύγχρονης τεχνολογίας, όπως αναφέρεται πιο πάνω (<https://dschool.edu.gr>, <http://aesop.iep.edu.gr>, <https://dschool.edu.gr/>).

Α΄ΦΑΣΗ:ΑΦΟΡΜΗΣΗ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η

Η αφορμή δόθηκε καταρχάς, από την θεατρική παράσταση «Πιο Δυνατός κι από το Σούπερμαν», η οποία παρουσιάστηκε από το ΔΗΠΕΘΕ Αργινίου, και την οποία παρακολούθησαν οι μαθητές του σχολείου μας, στις αρχές της σχολικής χρονιάς, στα πλαίσια των εκπαιδευτικών επισκέψεων/δράσεων. Τα μηνύματα που εκφράστηκαν στη σκηνή του θεάτρου, για τη διαφορετικότητα των ανθρώπων, αλλά και τη θέλησή τους, τη δύναμή τους και την ικανότητά τους να ξεπερνούν κάθε εμπόδιο, ήταν χαρακτηριστικά και συζητήθηκαν την επόμενη μέρα στην τάξη.



Εικόνα 1. Εκπαιδευτική δράση/επίσκεψη



Εικόνα 2. Αφίσα θεατρικής παράστασης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η

Στις αρχές Οκτωβρίου, η επίσκεψή μας στο μουσειακό χώρο του Φετιχέ Τζαμί της πόλης μας ήταν επίσης, ιδιαίτερα εποικοδομητική. Εκεί, παρακολουθήσαμε την έκθεση/παρουσίαση «Quo Vadis» - «Τρεις εικονογράφοι μιλούν για τον ξεριζωμό»- και σχετική παράλληλη δράση/«Εκπαιδευτική Ξενάγηση» για μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



Εικόνα 3. Αφίσα έκθεσης «Quo Vadis»



Εικόνα 4. Επίσκεψη στο Φετιχέ Τζαμί

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η

Ο προβληματισμός και η συζήτηση συνεχίστηκε, όταν με τους μαθητές του τμήματος, συμμετείχαμε στη θεατρική παράσταση των Χριστουγέννων του Σχολείου μας. Το γιορτινό κλίμα και η πλουσιοπάροχη ατμόσφαιρα των ημερών αυτών, ύστερα από συζητήσεις, εικονικές επισκέψεις σε άλλες περιοχές του πλανήτη και ανάλογες συγκρίσεις έγινε φανερό, ότι δεν αποτελούν πραγματικότητα για όλα τα παιδιά του κόσμου (<https://www.newsbeast.gr/we>).

Ύστερα από διάλογο με τα παιδιά και έχοντας κατά νου τους παραπάνω προβληματισμούς, αποφασίσαμε να προσεγγίσουμε παρόμοια θέματα μέσα από την ιστορία «Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ». Έτσι, μαθητές (υπό υψηλή καθοδήγηση) και δασκάλα προσδιορίζουμε τους στόχους του Project. Ακολουθεί επίσης, χωρισμός των παιδιών σε τρεις ισάριθμες ομάδες και σχετική ενημέρωση των γονέων, σε επίσκεψή τους στο Σχολείο.

Β΄ ΦΑΣΗ:ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η

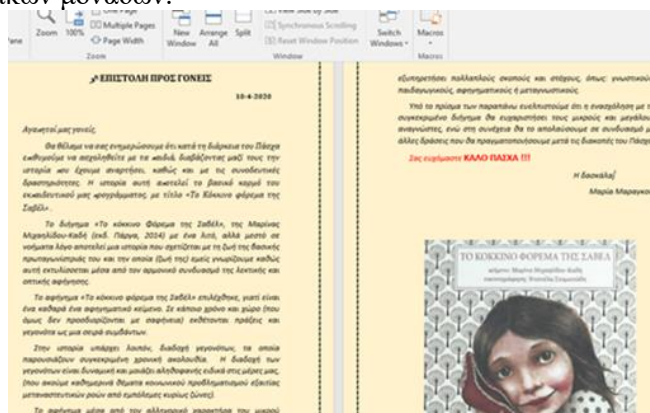
Αρχικά, στην αίθουσα παρουσιάζω το βιβλίο με τον τίτλο «*Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ*» και ακολουθεί μεgalόφωνη ανάγνωση της ιστορίας από τη δασκάλα. Έπεται μια πρώτη και αδρή νοηματική επεξεργασία του αφηγήματος με σχετικές ερωτήσεις. Ως βασική έννοια του αφηγήματος διακρίνεται από τους μαθητές, αυτή της Ειρήνης.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η

Σε επόμενη διδακτική ώρα και αφού έχει προηγηθεί η σχετική νοηματική προσέγγιση, τα παιδιά γνωρίζουν τη «*Σχηματική Γραφή*», μια ευφάνταστη παραλλαγή της «*Σχηματικής Ποίησης*» (ασχολήθηκαν με αυτή, ο Σεφέρης και ο Ελύτης). Πρόκειται για την τεχνική γραφής η οποία αφορά στο συνδυασμό του γραπτού λόγου με το σχήμα. Στη δική μας περίπτωση λοιπόν, οι μαθητές επιλέγουν να αποδώσουν πάνω σε ένα χαρτόνι την έννοια της «Ειρήνης». Τα παιδιά με νοητά ίχνη, σχηματίζουν απαλά το περίγραμμα ενός κανονιού. Στη συνέχεια κάθε μαθητής, πάνω στο «*Κανόνι της Ειρήνης*» γράφει τα ονόματα των πρωταγωνιστών αλλά και των προσώπων με δευτερεύοντες ρόλους ή όποιες από τις λέξεις της ιστορίας του έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση. Τρισδιάστατα λουλουδία και καρδούλες κολλούμε επάνω στο χαρτόνι, που μοιάζουν σα να εκτοξεύονται από «*Το κανόνι της Ειρήνης*» (<http://ebooks.edu.gr/new/tautotita.php?course>).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3^η

Η δραστηριότητα της φάσης αυτής περιλαμβάνει αποστολή επιστολής προς τους γονείς των μαθητών, η οποία αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου. Αυτό κρίθηκε αναγκαίο για τη συνέχεια και την επιτυχία του προγράμματος και προκειμένου η ιστορία και κάποιες από τις βασικές της έννοιες να παρουσιαστούν, στους γονείς και στους μαθητές, αφού διακόπηκε η λειτουργία των σχολικών μονάδων.



Εικόνα 5. Επιστολή προς γονείς

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4^η

Σε αυτή τη δράση οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν «1^ο Φυλλάδιο Διαγνωστικής Αξιολόγησης», προκειμένου να εντοπιστούν σε αρτιότερο βαθμό οι προσδοκίες και τα ενδιαφέροντά τους. Η μέγιστη πλειοψηφία των μαθητών συμπλήρωσε το Φυλλάδιο και το έστειλε στην δασκάλα για ανατροφοδότηση, είτε μέσω mail είτε μέσω φωτογραφίας viber.

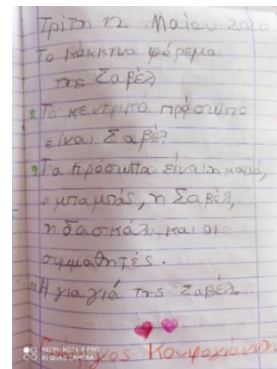
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5^η

Στην φάση αυτή και αφού έχει παρουσιαστεί η ιστορία μέσα από τις προηγούμενες δραστηριότητες, για την σε βάθος κατανόησή της τίθενται ερωτήσεις του τύπου: Ποιος χαρακτήρας και γιατί σας έκανε περισσότερο εντύπωση; Ποιο νομίζετε ότι είναι το κεντρικό πρόσωπο της Ιστορίας; Πού συμβαίνουν τα γεγονότα; Γιατί η Σαβέλ είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας; Πόσο συχνά εμφανίζεται η Σαβέλ στο αφήγημά μας; Τι κάνει η ηρωίδα; (ο ήρωας της ιστορίας/αφήγησης αναλύεται και προσεγγίζεται σε απόλυτη

σχέτιση με τη δράση του); Πόσο συχνά επαναλαμβάνει κάποιες συμπεριφορές; Πώς αισθάνεται στην αρχή της ιστορίας και πώς στο τέλος, η Σαβέλ; Ποια άλλα πρόσωπα εμφανίζονται στην ιστορία; Ξεχωρίστε τους χαρακτήρες/ήρωες που θα παρουσιάζονταν στο προσκήνιο, σε κάθε σκηνή της παράστασης και επομένως θα απαιτούνταν ηθοποιοί για αυτούς, με ποια άλλα πρόσωπα της ιστορίας αναπτύσσει ένα πλέγμα σχέσεων η Σαβέλ; Ποιο είναι το πρόσωπο που συνδέεται στενά με τη Σαβέλ, αλλά δεν μιλά καθόλου μέσα στην ιστορία μας (βουβό πρόσωπο). Οι ερωτήσεις αυτές συζητούνται και απαντιούνται στο διαδικτυακό μάθημα προφορικά. Όμως, στους μαθητές δίνεται, μέσα από την ιστοσελίδα του σχολείου, «Φύλλο Εργασιών» και καθέννας επιλέγει να απαντήσει γραπτώς, όποιες ερωτήσεις επιθυμεί.



Εικόνα 6. Αναρτημένες δραστηριότητες



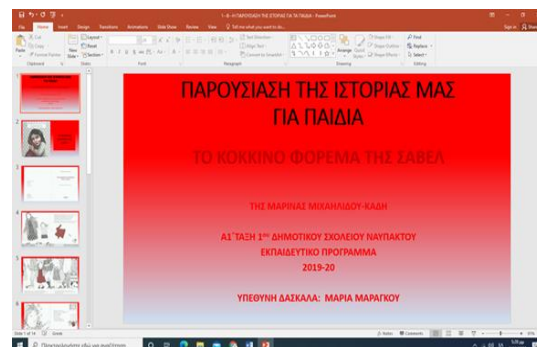
Εικόνα 7. Δραστηριότητες/Γραπτή εργασία

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6^η

Άρθρο Ι. Στη δραστηριότητα αυτή παρακολούθησαμε την αφήγηση/παρουσίαση της ιστορίας από την ίδια τη συγγραφέα, την Μαρίνα Μιχαηλίδου-Καδή, από το «Μουσείο Παραμυθιού», και μέσω του συνδέσμου: <https://ar-ar.facebook.com/mouseioparamithiou>. Ακολούθως, έγινε και σχετική παρουσίαση με power point.



Εικόνα 8. Αναρτημένες δραστηριότητες



Εικόνα 9. Παρουσίαση για παιδιά

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7^η

Μέσα από την πλατφόρμα της WEBEX γίνεται ανάγνωση κι άλλων παρόμοιων ιστοριών από το Ανθολογίο μας, για να διακρίνουμε τον πλούσιο τρόπο προσέγγισης πανανθρώπινων προβληματισμών από την ελληνική και παγκόσμια λογοτεχνία. Έτσι, διαβάζουμε δημιουργίες του: Γιώργου Μαρίνου: Όταν κάνουμε πόλεμο, του Αισώπου: Η ευγνωμοσύνη του μικρού μυρμηγκιού, του Αμν Μακ Ντόναλντ: Ο μικρός κάστορας και η ηχώ (<http://ebooks.edu.gr/new/>).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8^η

Κρίθηκε σκόπιμο στη δεδομένη στιγμή να γίνουν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Έτσι, κατά την ασύγχρονη διδασκαλία προτάθηκαν στα παιδιά να δοθούν οι απαντήσεις τους

στις ερωτήσεις: α) Ποιον άλλο τίτλο θα μπορούσαμε να δώσουμε στην ιστορία; β) Ποιο άλλο τέλος θα μπορούσε να έχει η ιστορία της Σαβέλ;

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9^η

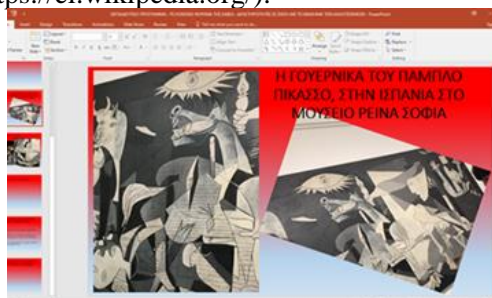
Το κάθε παιδί, για ψυχαγωγικούς στόχους, παίζει παντομίμα σκηνές της ιστορίας κι έτσι γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί, η δράση των προσώπων, ο χρόνος και ο χώρος εκτύλιξης των γεγονότων του αφηγήματος, ενώ εκφράζονται και συναισθήματα, ενάντια στην πολιτική των πολέμων και τη μετανάστευση. Ταυτόχρονα, μετασχηματίζεται με προφορικό τρόπο ο πλάγιος λόγος του αφηγήματος σε ευθύ. Το αποτέλεσμα της δραστηριότητας αυτής κάποιοι μαθητές το παρουσιάζουν με βιντεάκια και φωτογραφίες που έχουν «τραβήξει» οι γονείς τους με τα smartphones.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10^η

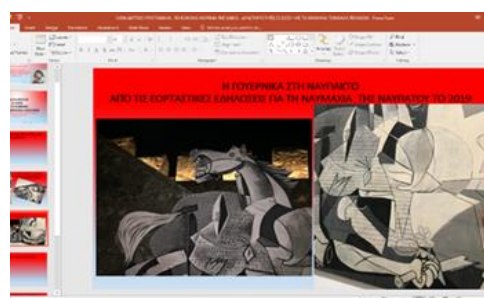
Σε επόμενη διαδικτυακή συνάντηση η εκπαιδευτικός ωθώ τα παιδιά, με κατάλληλες ερωτήσεις, προκειμένου να σκεφτούν αν αυτά που μας λέει η ιστορία είναι δυνατόν να συμβαίνουν στην πραγματικότητα. Μέσα από ιστοξερευνήσεις/εικονικές επισκέψεις και προκειμένου για την ουσιαστική αξιοποίηση των ΤΠΕ, ψάχνουμε κάθε (άλλη) «Σαβέλ ...στο Ιντερνέτ». Έτσι, οι μαθητές ανακαλύπτουν φωτογραφίες/εικόνες από ανθρώπους που παίρνουν το δρόμο της μετανάστευσης για διάφορους λόγους. Οι μαθητές ακόμη, παροτρύνονται να βρουν στο You Tube τραγούδια σχετικά με την ειρήνη, ή την μετανάστευση. Επίσης, ακούμε και το δημοτικό τραγούδι «...μήλο αν σου στείλω σέπεται...». Μέσα από αυτές τις δράσεις οι μαθητές διακρίνουν τελικά, ότι πραγματικά γεγονότα μεταφέρονται με έναν ιδιαίτερο τρόπο στη λογοτεχνική και μουσική δημιουργία ([https://www.google.gr/search?source,https://www.youtube.com/watch, https://www.youtube.com/watch?v=3LLVxbBGFxs](https://www.google.gr/search?source,https://www.youtube.com/watch,https://www.youtube.com/watch?v=3LLVxbBGFxs)).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12^η

Αναγνωρίζοντας ότι τα καλλιτεχνικά και ειδικά η ζωγραφική αποτελούν μια από τις πιο προσφιλείς δραστηριότητες των μικρών παιδιών (Τσιλιμένη, 2003) και στα πλαίσια της διακαλλιτεχνικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας, σε συνεργασία με την καθηγήτρια των εικαστικών του σχολείου, γνωρίζουμε κι άλλα έργα ζωγραφικής σχετικά με την ειρήνη. Μάλιστα, εντοπίζουμε αντίγραφα των έργων αυτών και στις εορταστικές εκδηλώσεις του 2019 της πόλης μας, κατά την επέτειο της Ναυμαχίας τη Ναυπάκτου του 1571. Ακολουθεί σχετική ανάρτηση Power Point στην ιστοσελίδα μας. Επεκτείνοντας και ταυτίζοντας την ειρήνη ως έννοια με το περιστέρι και το κλαδί ελιάς παρουσιάζονται μέσα από την πλατφόρμα WEBEX αντίστοιχα έργα Ελλήνων ή άλλων ζωγράφων και χαρακτών, όπως προτείνεται και στις δραστηριότητες του Ανθολογίου (<https://gr.depositphotos.com/stock-,https://el.wikipedia.org/>).



Εικόνα 5. Καλλιτεχνικές δραστηριότητες



Εικόνα 6. Καλλιτεχνικές δραστηριότητες

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 13^η

Έχοντας πια λήξει η καραντίνα, σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές, στον υπολογιστή της τάξης, γνωρίζουν μέσα από το διαδίκτυο αγωνιστές για τον συνάνθρωπο, τη δικαιοσύνη, την ειρήνη, το περιβάλλον, τόσο από το εξωτερικό, όπως ο Μαχάτμα Γκάντι (1869-1948), όσο

και από τη χώρα μας. Για τα ελληνικά δεδομένα έγινε αναφορά στον παπα-Στρατή της Μυτιλήνης (1958-2015).



Εικόνα 7. Παπα-Στρατής της Μυτιλήνης (<https://www.google.com/search?>)

Γ΄ ΦΑΣΗ: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1^η

Στη Γ΄ Φάση οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν το «Φυλλάδιο Τελικής Αξιολόγησης».

ΔΙΑΧΥΣΗ ΔΡΑΣΕΩΝ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Για τη διάχυση των δραστηριοτήτων του σεναρίου δημιουργούνταν σχετικό λογισμικό με μορφή POWER POINT, το οποίο αναρτούνταν κάθε φορά στην ιστοσελίδα του σχολείου, στο λίνκ του Α΄1 τμήματος. Τα Φύλλα Εργασίας αναρτούνταν επίσης, στην eme και στην eclass. Στο τέλος και στη δια ζώσης διδασκαλία πραγματοποιήθηκε παρουσίαση των δράσεων στην ολομέλεια της τάξης με προβολή POWER POINT (<https://1dim-nafrakt-new.ait.sch.gr/wp-login>).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΕΠΕΚΤΑΣΗΣ

Δραστηριότητες επέκτασης θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν δράσεις όπως: α) Βάζω την ιστορία σε «σειρά» από πλαστικοποιημένες σελίδες της, β) Γράφουμε τίτλους σκηνών για σχεδιαζόμενη θεατρική ή κινηματογραφική διασκευή της ιστορίας ή γράφουμε λεζάντες εφημερίδων ή περιοδικών για επεισόδια επιλογής μας, γ) Κάνουμε εικόνες της ιστορίας πάζλ και τις ανασυνθέτουμε, δ) παρουσίαση θεατρικής παράστασης, ε) επεκτείνοντας στον κινηματογράφο, προτείνεται για παρακολούθηση η ταινία «Η ζωή είναι ωραία» του Ρομπέρτο Μπενίνι, με πλήθος αντιπολεμικών μηνυμάτων.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Τα Φυλλάδια Αρχικής και Τελικής Αξιολόγησης έδειξαν ότι η υλοποίηση του προγράμματος «Το Κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ», με μαθητές της Α΄ Δημοτικού, είχε ως αποτέλεσμα την απόκτηση γνώσεων, την ανάδειξη ιδιαίτερων πανανθρώπινων προβληματισμών, την έκφραση ευαισθητοποίησης από τα παιδιά σχετικά με το θέμα του πολέμου, της μετανάστευσης, της ανεργίας, της ειρήνης και της φιλίας. Μέσα από την ποικιλία των δραστηριοτήτων έγινε διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αφού καλύφθηκαν οι ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Η χρήση εργαλείων Τεχνολογίας, (πολυμέσων/youtube, Wikipedia, κοινωνικά δίκτυα/Facebook, Viber, power point, ιστοσελίδα, πλατφόρμα διδασκαλίας/Webex), αν και απαιτεί ένα πολυδύναμο προφίλ προσόντων, που τα παιδιά της Α΄ Τάξης, δε διαθέτουν ακόμη σε μεγάλο βαθμό, αποδείχθηκε ωστόσο ως σημαντική διδακτική πρακτική. Πέρα από αυτό, αξιολογώντας το Project φαίνεται ότι η πραγμάτωσή του βοήθησε, ώστε να παραμείνει ζωντανή η σχέση των μαθητών με το σχολικό πλαίσιο στη διάρκεια της εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευσης, κρατώντας ζωντανή την προσοχή των μαθητών στη μαθησιακή πράξη,

εμπλέκοντάς τους παράλληλα σε παραγωγικές διαδικασίες μέσα από την ενασχόλησή τους με «φιλικό» υλικό.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το συγκεκριμένο Σχέδιο Εργασίας βοήθησε στην υλοποίηση σκοπών και στόχων αφηγηματικού γραμματισμού. Ταυτόχρονα, βοήθησε τους μαθητές να εξοικειωθούν με το εξωσχολικό βιβλίο, ερχόμενοι σε επαφή με αισθητικά καταξιωμένα κείμενα της ελληνικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας. Παράλληλα με αυτά, ενισχύθηκε η δεξιότητα της ανάγνωσης, της φιλιανγνωσίας, όπως και η ανάπτυξη της δημιουργικής τους φαντασίας. Ομοίως, δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να αναπτύξουν στο μέτρο του εφικτού, ένα πολυδύναμο προφίλ προσόντων, που σχετίζεται με τις απαιτούμενες δεξιότητες της Εποχής της Πληροφορίας (Τεχνολογικός, Πληροφοριακός, Οπτικός Αλφαριθμητισμός). Επιπλέον, έγιναν επιτυχημένες προσπάθειες ανάπτυξης της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας των παιδιών στη διαζώση, αλλά και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Εν κατακλείδι, από την άμεση εμπλοκή των μαθητών/τριών στις διάφορες δραστηριότητες του σεναρίου, το αποτέλεσμα είναι το άνοιγμα και η άμεση σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, η «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό», όπως και πολυτροπικός τεχνολογικός εγγραμματισμός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds). (2005). *Preparing teachers for a changing Word*. San Francisco, CO: Jossey-Bass.

Dewey, John (1897) "My Pedagogic Creed", *The School Journal*, Volume LIV, Number 3 (January 16, 1897), p.p. 77-80.

Hargadon, S. (2009). *White Paper on Educational Networking: The important role Web 2.0 will play in education*. Retrieved από www.illuminate.com (την 30 -8-2019).

Jonassen, D. H. (1999). *Computer as mind tools in schools. Engaging critical thinking* (2nd ed). Columbus, OH: Prentice- Hall.

S.S. Lancer, *The Narrative Act. Point of View in Prose Fiction*, Princeton- New Jersey, Princeton University Press, 1981.

UNESCO (2005). *Aspects of Literacy Assessment Topics and issues: from the UNESCO Expert Meeting, 10-12 June 2003, Paris, UNESCO*.

Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development. From Mind and Society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

Δαπόντες, Ν. & Τζιμόπουλος (2001). «Εκπαιδευτικές πύλες: σκέψεις και προτάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδικτύου στην καθημερινή διδασκαλία», στο *Πρακτικά του Ιου Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Σύρος, σσ. 590-598.

Ετεοκλέους Ν. & Παύλου, Β. (2010), «Τεχνολογικά "Σοφοί" και Ψηφιακοί Μαθητές. Οι Δάσκαλοι ακολουθούν». Στο Χ. Αγγελή, & Ν. Βαλαβανίδης (επιμ.) στο *Πρακτικά συνέδριου ΚΕΤΠΕΕ- Κυπριακή Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση* (σελ. 113-124).

Ετεοκλέους-Γρηγορίου Ν. & Φωτίου Σ. (2012). Ενσωμάτωση Ιστολογίων ως Εκπαιδευτικά εργαλεία Ανάπτυξη κοινοτήτων Διερεύνησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά εργασιών δου Πανελλήνιου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.

Ετεοκλέους, Ν., & Μάνιου, Θ.Α. (2012). Η αξιοποίηση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική διερεύνηση σε φοιτητές στην Κύπρο. *Περιοδικό Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 171 (4), σελ. 29-59.

Genette, G. (2007). *Ο λόγος της αφήγησης. Δοκίμιο μεθοδολογίας. Σχήματα III.* (μτφρ. Μπ. Λυκούδης). Αθήνα: Πατάκης.

Κάκκου, Σ., Ψαρομηλίγκος, Ι., Σπυριδάκος, Α., Δημάκος, Γ., και Βρεττός, Ι. (2012). Παρακινώντας τους Μαθητές με Εργαλεία Web2.0: Μια εφαρμογή στην Α'βάθμια

Εκπαίδευση. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καράμηνας, Ι. (2010). Ο Αναστοχασμός ως μεταγνωστική διαδικασία κατά την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών με μικροδιδασκαλία: Η περίπτωση των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Στο *Πρακτικά Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ)*. 5ο πανελλήνιο συνέδριο με θέμα: «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου.

Καρατάσου, Κ. (2015). *Εισαγωγή στην ανάλυση και τη διδασκαλία του αφηγηματικού λόγου. Ανάλυση Λόγου και Λογοτεχνικές Σπουδές*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Frederick.

Καρατάσου, Κ. (2016). Η “πρωταρχική ενότητα” απόλαυσης και κατανόησης. Εισαγωγή στο αφιέρωμα «Δημιουργικές προσεγγίσεις του λογοτεχνικού γραμματισμού στο Δημοτικό Σχολείο». Περιοδικό, *Κείμενα*.

Καρυδά, Ε.Χ. (2009). *Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα»*. Αθήνα: Σαββάλα.

Κιοσσές, Σπ. (2008). Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση σε μυθιστορήματα για παιδιά και νέους. *Διαδρομές* 92.

Ματσαγγούρας, Η., (2002). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μιχαηλίδου-Καδή, Μ. (2014). *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ*. Λευκωσία: Πάργα.

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σωτηρούδας, Β. Γαρίτσης Ι. (2012). Τα επιστημονικά εκπαιδευτικά ιστολόγια μέσα από την κριτική ματιά των ειδικών. Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.

Τοκμακίδου, Ε., Καλογιαννίδου, Α., & Τσιτουρίδου, Μ. (2010), Το διαδίκτυο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: προσεγγίσεις εκπαιδευτικών. Α. Τζιμογιάννης (επιμ), *Πρακτικά εργασιών 7 ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση»*, τόμος ii, σελ. 609-616. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Τσιλιμένη, Τ. (2003). *Η αφήγηση και οι τεχνικές στην προσέγγιση των μικρών ιστοριών. Οι μικρές ιστορίες κατά την εικοσαετία 1970-1990*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιωτάκης, Π., Ρούσσινος, Δ., Τζιμογιάννης, Α. (2012). Μελέτη της Μαθησιακής Παρουσίας φοιτητών σε μια κοινότητα ιστολογίων χρησιμοποιώντας την ανάλυση των κοινωνικών Δικτύων. Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης & Η. Καρασαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου, με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.

Χριστοδούλου, Ν. (2017). *Κατανοώντας το αναλυτικό πρόγραμμα ως πεδίο μελέτης και έρευνας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Χρυσafiδης, Κ. (2011). Διαθεματικότητα και προωθημένη διαθεματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Κ. Χρυσafiδης, και Ρ. Σιβροπούλου (Επιμ), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης* (σσ: 317-342), Αφοί Κυριακίδη.

ΙΣΤΟΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

<https://el.wikipedia.org/wiki/COVID-19>(Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).

<https://www.newsbeast.gr/weekend/arthro/799075/oi-ftohoteres-hores-tou-planiti-mesa-apo-haraktiristikies-fotografies> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2020/DistLearningSyncInstructions_2 (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).

<https://register.sch.gr/teachers/> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).

<https://register.sch.gr/students/> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).

<https://www.sch.gr/> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<https://dschool.edu.gr/> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<http://aesop.iep.edu.gr/> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<https://www.webex.com/> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<https://diktio-kathigiton.net/online-taxi-free/>(Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
Users\User\Desktop\616-%20αναλυτικο%20προγραμμα%20λογοτεχνιας---pdf
(Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
http://archeia.moec.gov.cy/sd/200/ap_deiktes_eparkeias_epitychias.pdf (Ανακτήθηκε
στις 10/12/2020).
<https://1dim-nafpakt-new.ait.sch.gr/wp-login.php>(Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<https://www.google.gr/search?source> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<https://www.youtube.com/watch?v=3Y9BeNqpiO8> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<https://www.youtube.com/watch?v=3LLVxbBGFxs> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<https://gr.depositphotos.com/stock-photos> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%95%CE%BB%CE%B9%CE%AC> (Ανακτήθηκε στις
10/12/2020).
http://ebooks.edu.gr/new/πηγή_από_το_διαδίκτυο (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<https://diktio-kathigiton.net/5-dorean-platfomes-gia-online-mathimata/>(Ανακτήθηκε στις
10/12/2020).
<https://1dim-nafpakt-new.ait.sch.gr/wp-login> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).
<https://www.google.com/search?> (Ανακτήθηκε στις 10/12/2020).

Υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών σε επίπεδο σχολείου, κράτους και τάξης

Ιωάννα Στεφανίδου,
Φιλολόγος, ΜΑ Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
ioanna_stefanidou@yahoo.gr

Χριστίνα Κωφίδου,
Φιλολόγος-Εκπαιδύτρια Ενηλίκων, Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού
Τμήματος Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
christy_kof@hotmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μία συνεχής διαδικασία προς την αποτελεσματική αντιμετώπιση της ανομοιογένειας του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Για την επίτευξή της, σημαντική θεωρείται η αναδόμηση του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Η αναδόμηση αυτή προϋποθέτει την ενεργή και συνεργατική εμπλοκή του συνόλου του σχολικού συγκείμενου, τον αμοιβαίο σεβασμό και το αίσθημα συνευθύνης, με σκοπό τη διαμόρφωση μίας καταταξιμένης ηγεσίας, αποτελούμενης από το διευθυντή, τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα. Επιπρόσθετα, μία ενιαία πολιτική υπό το πρίσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προμοδοτεί το συμμετοχικό ρόλο όλων των εμπλεκόμενων, αμβλύνει τον αποκλεισμό, τονίζει το σεβασμό και υποστηρίζει τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, συμπεριληπτικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές βοηθούν στη διαμόρφωση φιλικού σχολικού κλίματος προς κάθε μορφή διαφορετικότητας και στοχεύουν στην εξασφάλιση ενός συνόλου εκπαιδευτικών ενεργειών, αλλά και στην προσμέτρηση του ιδιαίτερου μαθησιακού στυλ κάθε μαθητή. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθούν τρόποι ή προτάσεις αποτελεσματικής αντιμετώπισης του ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Για μια τελεσφόρα αντιμετώπιση απαιτείται η αναδόμηση βασικών στοιχείων, που θα προωθήσουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση, προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα του σχολικού συγκείμενου.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Συμπεριληπτική εκπαίδευση, σχολικός πλουραλισμός, αναδόμηση κουλτούρων, πολιτικών και πρακτικών.

ABSTRACT

Inclusive education is a continual process towards the effective handling of the heterogeneity of the entire student population. In order this to be achieved, the reconstruction of the current educational system is of great importance. This reconstruction presupposes the active and collaborative involvement of the entire school environment, mutual respect and the sense of co – responsibility, aiming at a distributed leadership, consisted of the principal, teacher, students, parents and the community. Furthermore, a united policy in the light of inclusive education premiums the participatory role of all those involved, appeases exclusion, emphasizes respect and supports diversity. Moreover, inclusive educational methods and practices help to create a friendly school climate towards all forms of diversity and aim to ensure a set of educational actions, as well as to take into consideration the particular learning style of each student. The aim of this paper is to highlight ways or proposals for effective manipulation of the heterogeneous student population in the context of inclusive education. An

effective approach requires the reconstruction of key elements, which will promote inclusive education in order for the educational process to respond to the diversity of the school context.

KEY WORDS

Inclusive education, school pluralism, cultures', policies' and practices' reconstruction.

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΠΛΟΥΡΑΛΙΣΜΟΣ

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συνιστά μία συνεχή διαδικασία για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Ενθαρρύνει τη φοίτηση των μαθητών στο σχολείο της γειτονιάς τους, αγνοώντας τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή (Κωφίδου, 2017). Προϋποθέτει έναν επαναπροσδιορισμό των βασικών δομικών συστατικών της εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τις στρατηγικές και τις προσεγγίσεις της, με στόχο τη διαμόρφωση ενός κοινού οράματος, που θα περικλείει όλα τα παιδιά και θα εναποθέτει την εκπαίδευσή τους στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα (UNESCO, 2010).

Με τον όρο «μαθησιακός πλουραλισμός» εννοούμε την ανομοιογένεια μίας σχολικής τάξης σε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, σε πολιτισμικό κεφάλαιο (γλώσσα, ήθη, έθιμα, θρησκεία), στις διαφορετικές γνωστικές δομές, στις διαφορετικές στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, στους διαφορετικούς τρόπους πρόσβασης της γνώσης (στυλ μάθησης), στους διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας, αλλά και στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Σφυρόρεα, 2007). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί το κλειδί για να μετατραπεί αυτή η ανομοιογένεια σε έναν αδιαφοροποίητο πληθυσμό, με ισότιμες ευκαιρίες σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο. Μία τέτοια μετατροπή κρίνεται αναγκαία, αρκεί να λάβουμε υπόψη τις συνθήκες που βιώνουμε (οικονομική κρίση, συνεχείς μεταναστεύσεις) και το γεγονός ότι οι μαθητές, μέσα από την επιτυχή αντιμετώπισή τους εντός των σχολικών μονάδων, θα καταφέρουν να προσαρμοστούν σε αυτές τις συνθήκες και να θεωρούνται ισότιμα μέλη μίας κοινωνίας πέρα από προκαταλήψεις (Στασινός, 2016).

Προς μία ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών σε 'ένα σχολείο για όλους', θα πρέπει να πραγματοποιηθούν αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες σχετίζονται με τις σχολικές κουλτούρες, τις πολιτικές, καθώς και τις πρακτικές που διαμορφώνονται στο εσωτερικό του. Έτσι, θα τεθούν τα θεμέλια, πάνω στα οποία όλα τα μέλη του σχολείου (ιθύνοντες, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινότητα), θα αναλάβουν πρωτοβουλίες αναφορικά με τη μαθησιακή διαδικασία, με σκοπό την αντιμετώπιση της ανομοιογένειας των μαθητών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στα σχολικά πλαίσια, η «κουλτούρα» συνιστά ένα σύστημα πεποιθήσεων και αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας, το οποίο περιβάλλεται από τις αξίες, τις νόρμες και τη συμπεριφορά των μελών της, διαμορφώνοντας μία αλυσιδωτή σχέση ανάμεσά τους (Λόζγκα & Στραβάκου, 2018).

Αναφορικά με την ισχύουσα κατάσταση στην Ελλάδα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν εμπλέκονται ενεργά στη διεκπεραίωση κοινού οράματος, εκπαιδευτικών στόχων και στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας (Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010· Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2015). Η ύπαρξη προκαταλήψεων από μέρους των εκπαιδευτικών ενισχύεται και από έρευνα της Μήλιου (2013), ενώ παρόμοιες αντιλήψεις ξενοφοβικές συχνά διαχέονται και στους γηγενείς μαθητές από τους εκπαιδευτικούς τους (Ντάνου & Παπαδόπουλος, 2010). Αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, οι Πολυμεροπούλου και Σόρκος (2015) διαπιστώνουν ότι η μεταξύ τους επικοινωνία είναι συχνά επιφανειακή, επισημαίνοντας ως βασική αιτία το ελλιπές δίκτυο πληροφόρησης του σχολείου. Τέλος, έχει τονιστεί η ελάχιστη συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Η αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει την ενεργή και συνεργατική εμπλοκή όλου του σχολικού συγκείμενου, τον αμοιβαίο σεβασμό όλων των εμπλεκόμενων και την ύπαρξη ενός κοινού αισθήματος συνευθύνης ανάμεσά τους, στοχεύοντας παράλληλα στη διαμόρφωση μίας κατανεμημένης ηγεσίας, αποτελούμενης από το διευθυντή, τον

εκπαιδευτικό, τους μαθητές, τους γονείς και την κοινότητα (Ainscow, 1997). Με τον τρόπο αυτό, θα επέλθει μία κοινή στρατηγική, μέσα από κοινές αποφάσεις, προς επίλυση προβλημάτων σχετικών με τη διαφορετικότητα, προωθώντας παράλληλα τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Ο διευθυντής που διαμορφώνει ένα κατάλληλο σχολικό κλίμα, καλλιεργεί αμοιβαίες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνει συνεργατικά δίκτυα μεταξύ των σχολείων, της οικογένειας, των μαθητών και της κοινότητας, βοηθά στη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για τη λήψη πρωτοβουλιών από όλους τους εμπλεκόμενους προς την προαγωγή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Μπαμπάλης & Κιρκιγιάννη, 2011). Ο διευθυντής οφείλει να αναπτύσσει την ενσυναίσθηση, να προωθεί τα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης και να κινητοποιεί δράσεις παιδαγωγικού χαρακτήρα, όπως η προώθηση μίας θεατρικής παράστασης με θέμα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με στόχο την αποδοχή των μεταναστών μαθητών και την άρση των προκαταλήψεων (Τζήκας, 2005). Η διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων από μεριάς του ενισχύει την αέναη ενημέρωση σε ζητήματα συμπερίληψης και αντιμετώπισης κάθε μορφής αποκλεισμού (Ainscow, 1997).

Η διαμόρφωση εσωτερικών δικτύων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών προωθεί την από κοινού λήψη αποφάσεων, τη συλλογικότητα, την κριτική σκέψη, το σεβασμό, την ενεργό δράση και την υιοθέτηση νέων αντιλήψεων απέναντι στο διαφορετικό (Ainscow, 1997). Προς την ίδια κατεύθυνση βοηθά και η συνδιδασκαλία, ενώ σε όλα αυτά σημαίνοντα ρόλο κατέχει η επιμόρφωσή τους, ώστε να υπάρχουν οι κατάλληλες αντιλήψεις πάνω σε ζητήματα που εφάπτονται με τη διαφορετικότητα (Λόζγκα & Στραβάκου, 2018).

Μέσα από το διάλογο, τη διαμόρφωση θετικών κινήτρων και κλίματος προς κάθε μορφή διαφορετικότητας, δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να ακουστούν, να συνεργαστούν, να ενημερωθούν, να αναλάβουν δράσεις, να άρουν τις προκαταλήψεις και να συμμετέχουν ισότιμα και ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στην αναμόρφωση μελλοντικών αλλαγών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017).

Οι συχνές συναντήσεις με το σχολείο, η ενεργός εμπλοκή των γονέων στην προετοιμασία εκδηλώσεων και η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα, συνδράμει στην ενημέρωση, στην ευαισθητοποίησή τους και στην υιοθέτηση αντιλήψεων φιλικά διακείμενων προς τη διαφορετικότητα και τη συμπερίληψη όλων των παιδιών, εντός και εκτός τάξης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Πρόσωπα της τοπικής κοινότητας και φορείς, έχοντας συμμετοχή στα σχολικά προγράμματα και συλλέγοντας τους απαραίτητους πόρους για την αντιμετώπιση των *διαφερόντων* παιδιών, θα μπορούσαν να άρουν τις προκαταλήψεις και να προωθήσουν την ισότιμη συμμετοχή αυτών των παιδιών στο σχολικό και κοινωνικό συγκείμενο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017).

Η ισότιμη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία δομεί συνεργατικά πρότυπα και στάσεις, οι οποίες οδηγούν σε συμπεριληπτικές κουλτούρες. Οι κουλτούρες αυτές ενισχύουν την αποδοχή, την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των μελών του σχολείου, καθώς και τη διαμόρφωση κοινών αξιών, πέρα από αποκλεισμούς, προάγοντας το σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και αντιμετωπίζοντας κάθε διάκριση. Οι μετέχοντες στη συμπεριληπτική αυτή κουλτούρα επεκτείνουν τις δυνατότητές τους, εμπλουτίζουν τις συναισθηματικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, τροφοδοτούνται με νέες σκέψεις και συμπεριφορές, ενώ παράλληλα παράγουν νέα γνώση, αναπτύσσοντας ισχυρούς μηχανισμούς για την προάσπιση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και της ετερογένειας εν γένει (Booth & Ainscow, 2011).

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΚΡΑΤΟΥΣ

Μιλώντας για «εκπαιδευτικές πολιτικές» εννοούμε το σύνολο των οδηγιών, ενεργειών και επιλογών που υιοθετεί μία χώρα προς επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων (Στασινός, 2016).

Οι υφιστάμενες πολιτικές συχνά δεν πρεσβεύουν μία ενιαία εκπαίδευση. Ειδικότερα, τα σχολικά εγχειρίδια συνήθως απευθύνονται στους μαθητές με μέτριο και υψηλό γνωστικό επίπεδο και στην κυρίαρχη εθνικοπολιτισμική ομάδα, οδηγώντας σε μια απομάκρυνση, παρά ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σε ποιες συμπεριληπτικές πολιτικές

αναφερόμαστε, όταν βιβλία αναφέρουν ότι «οι Τούρκοι είναι εχθροί, εφόσον μας έκλεψαν την πόλη»; (Δασκαλάκης, Μπαμπάλης, & Καλάκου, 2014, σελ. 58).

Επιπρόσθετα, η διαδικασία πρόσληψης των εκπαιδευτικών και των ηγετών των σχολικών μονάδων συχνά ευνοεί τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς, παραβλέποντας επιμορφωτικά κριτήρια (Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018). Επίσης, συχνά το διδακτικό υλικό, τα εκπαιδευτικά μέσα και οι υλικοτεχνικές υποδομές κρίνονται ακατάλληλες, ελλιπείς ή ανεπαρκείς, ώστε να μην εφικτή η λειτουργικότητά τους σε όλο το μαθητικό φάσμα (Γκιζελή, 2008).

Προκειμένου να διαμορφωθεί μία ενιαία πολιτική προσανατολισμένη στη συμπεριληπτική εκπαίδευση, όλοι οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να θέτουν κοινούς στόχους. Τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να δίνουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα λήψης πρωτοβουλιών για να αντιμετωπίσουν τη διαφορετικότητα, προχωρώντας σε προσωπικές τροποποιήσεις. Επιπλέον, τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στο σύνολο των αναγκών των παιδιών μίας τάξης, αλλά και, ταυτόχρονα, να ενισχύουν τη διαλεκτική σκέψη και όχι την αφομοίωση γνώσεων (Αργυροπούλου & Μάγκλαρη, 2015). Θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις γνωστικές ανάγκες του συνόλου της τάξης, ενώ παράλληλα να σέβονται τους διαφορετικούς μαθητές (Σούλης, 2008).

Οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής συνίσταται να προωθούν εκπαιδευτικούς με επιμόρφωση και δημιουργικό πνεύμα, ώστε να ενισχυθεί η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Πληθώρα ερευνών αποδεικνύουν ότι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη επιμόρφωση και λιγότερα έτη προϋπηρεσίας, συμβάλλουν αποφασιστικά στην άμβλυνση των στερεοτύπων (Κωστή, Χατζηαγγελή, Χατζησωτηρίου, & Αγγελίδης, 2012· Παλαιοχωρινού, Σιπητάνου, Παμπούρη, 2017). Οι νομοθετικές ρυθμίσεις πρέπει να προωθούν τη διδασκαλία του παιδιού μαζί με τους συνομηλικούς του, ενώ η παράλληλη στήριξη θα πρέπει να προωθείται, ώστε να βοηθά το σύνολο των παιδιών, προωθώντας μία ενιαία εκπαίδευση και όχι μία «παράλληλη περιθωριοποίηση» (Στασινός, 2016).

Επιπλέον, προτείνεται να εμπλουτιστεί το εκπαιδευτικό και εποπτικό υλικό τόσο σε έντυπη όσο και σε ψηφιακή μορφή, ώστε να μπορεί να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες πρόσβασης κάθε ομάδας μαθητών. Θα πρέπει να γίνει αναδόμηση των κτηριακών υποδομών στις σχολικές μονάδες, όπως η τοποθέτηση ραμπών σε όλους τους χώρους, προκειμένου οι μαθητές π.χ. με κινητικές αναπηρίες να μπορούν να αλληλεπιδρούν με ισότιμο τρόπο στα διαλείμματα με τους συμμαθητές τους, χωρίς να απομονώνονται μέσα στη σχολική αίθουσα (Γκιζελή, 2008).

Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να εντάξει τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού ως αναπόσπαστο κομμάτι στα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό και επιμορφωτικό επίπεδο και να τα διευρύνει (π.χ. προγράμματα Ευέλικτης Ζώνης), ώστε να δύνανται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους (Λόζγκα & Στραβάκου, 2018).

Η ίδρυση περισσότερων φορέων και οργανισμών θα βοηθήσει συμβουλευτικά, αλλά και θα συνδράμει στην καλύτερη ενημέρωση, πρόληψη και αντιμετώπιση για ζητήματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, προκειμένου να επέλθει ευαισθητοποίηση και άρση της περιθωριοποίησης σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο (Μπαμπάλης & Σαμαρτζή, 2017).

Μία ενιαία πολιτική υπό το πρίσμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πριμοδοτεί το συμμετοχικό ρόλο όλων των εμπλεκόμενων, αμβλύνει τον αποκλεισμό, τονίζει το σεβασμό και υποστηρίζει τη διαφορετικότητα (Booth & Ainscow, 2011). Στο πλαίσιο μιας ενιαίας πολιτικής, οι μαθητές αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και εμπλέκονται με ουσιαστικό τρόπο στα εκπαιδευτικά δρώμενα, καταδικάζοντας προκαταλήψεις, φαινόμενα βίας και κοινωνικού αποκλεισμού, αλλά και βελτιώνοντας ταυτόχρονα την αυτοεικόνα και τις σχολικές τους επιδόσεις. Έτσι, ενισχύεται η ισότητα των ευκαιριών και η αποτελεσματική διαχείριση της μαθησιακής ετερότητας (Αργυροπούλου & Μάγκλαρη, 2015).

Η ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΑΞΗΣ

Μιλώντας για «πρακτικές» εννοούμε τις μεθόδους που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εκπληρώσει τους εκπαιδευτικούς του στόχους, ενώ οι «συμπεριληπτικές πρακτικές» συνυφάνονται με τη συνεργατική μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη όλων των παιδιών, μέσα από την εναπόθεσή τους σε σημαντικούς ρόλους (Booth & Ainscow, 2011).

Οι περισσότερες ερευνητικές μαρτυρίες από τον ελληνικό χώρο συγκλίνουν στην άποψη ότι τα σχολεία ακολουθούν παραδοσιακά, δασκαλοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, εναρμονιζόμενα με το αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ δεν προβάλλονται σε επαρκή βαθμό οι διεπιστημονικές συνεργασίες (Στρογγυλός, Τραγούλια, & Καϊλα, 2010). Ακόμη, οι εξατομικευμένες ανάγκες του συνόλου της τάξης συχνά δεν συνυπολογίζονται και παρατηρούνται φαινόμενα ακαδημαϊκής και κοινωνικής περιθωριοποίησης (Βαρελτζή & Γιαβρίμης, 2018). Παράλληλα, εντοπίζεται έλλειψη επιμόρφωσης στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και στη χρήση της νέας τεχνολογίας, μία μεταβλητή καθοριστική για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 2008). Αναμφισβήτητα, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε επιμορφωτικές δράσεις, θα τον βοηθήσει να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του και το υλικό του σε επίπεδο περιεχομένου και μέσω των οργάνωσης της εκπαιδευτικής εμπειρίας, προς άρση των εμποδίων που ενίοτε τίθενται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αναδόμηση των εκπαιδευτικών πρακτικών εκκινεί από την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, μέσα από την ενεργητικότερη συμμετοχή του σε σεμινάρια, συνέδρια και ημερίδες, που προάγουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα αποκτήσει ετοιμότητα, θα αναστοχάζεται πάνω στις πρακτικές του, με σκοπό να επιλέγει τις κατάλληλες από αυτές, προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, ενώ παράλληλα θα αποκτά δεξιότητες που θα τον βοηθούν να συνεργάζεται με τους γονείς και το σύνολο της διεπιστημονικής κοινότητας (Στασινός, 2016).

Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να διατίθεται ψηφιακά ή έντυπα, καθώς και με κατάλληλα λογισμικά, καθιστώντας το προσβάσιμο. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να διατίθεται σε πολυμεσική ηλεκτρονική μορφή, να είναι απλοποιημένο, επεξεργάσιμο (π.χ. για μεγέθυνση) και να περιλαμβάνει εκφώνηση των κειμένων, προκειμένου το σύνολο των μαθητών να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά μέσα από μία διαδραστική διαδικασία και να μην εντοπίζονται φαινόμενα αποκλεισμού (Κουρμπέτης, Γελαστοπούλου, & Μπομπάριδου, 2016).

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προϋποθέτει ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στα πλαίσια της οποίας, οι μαθητές θα λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες, στις οποίες η γνώση θα κατασκευάζεται. Παράλληλα, οι ίδιοι οι μαθητές θα εκφράζονται ελεύθερα και οι ιδέες τους θα προσμετρώνται στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αξίζει να αναφερθεί πως έρευνες έχουν αναδείξει την αύξηση της συνεργασίας μεταξύ γηγενών μαθητών και μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας, κατόπιν εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (Hajisoteriou & Aggelides, 2014). Με την εφαρμογή της μεθόδου project (σχεδίου εργασίας), ο μαθητής θα μπορεί να συνεργάζεται για την παραγωγή νέας γνώσης πάνω σε ζητήματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός ή τα άτομα με αναπηρίες, μέσα από ερευνητικές και βιωματικές δράσεις, ενισχύοντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και αμβλύνοντας τον αποκλεισμό. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση βοηθά στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών, στην αλλαγή στάσεων διαμέσου του διαλόγου, στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης διαμέσου της δραματοποίησης και της αλληλεπίδρασης, μειώνοντας τα φαινόμενα περιθωριοποίησης (Καρυώτης, 2009).

Τα εξατομικευμένα προγράμματα πρέπει να προωθούνται, διότι μέσα από αυτά παρακολουθούμε την πρόοδο του μαθητή, τα ελλείμματα, τις ικανότητές του και ενισχύουμε τη μάθησή του, δίνοντάς του την ευκαιρία να αναπροσαρμοστεί στο πλαίσιο της τάξης και να συνυπάρξει ομαλά με όλα τα υπόλοιπα μέλη, χωρίς να αισθάνεται περιθωριοποιημένος (Στασινός, 2016).

Επιπλέον, η μάθηση πρέπει να υλοποιείται και μέσα από άτυπα περιβάλλοντα, όπως οι επισκέψεις σε μουσειακές εκθέσεις, πάρκα, ζωολογικούς κήπους και όχι μόνο στο «επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον» της τάξης. Έτσι, τα παιδιά θα έχουν ίσες ευκαιρίες μεταξύ τους, εφόσον η διδασκαλία θα κατευθύνεται από τις δικές τους ανάγκες, αλλά και θα συμμετέχουν ενεργητικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία, προωθώντας τη συμπεριληπτική εκπαίδευση (Booth & Ainscow, 2011).

Ακόμα, τα συνεργατικά δίκτυα των εκπαιδευτικών εντός σχολικού πλαισίου, αποτελούμενα από μικρές ομάδες εκπαιδευτικών που δρουν, αλληλεπιδρούν, μελετάνε και παράγουν νέα γνώση πάνω σε διάφορα ζητήματα, έχουν αποδειχθεί πολύ ωφέλιμα (Αγγελίδης, 2011). Τέτοιες συνεργατικές έρευνες δράσης θα μπορούσαν να μελετούν, για παράδειγμα,

υποδειγματικές διδασκαλίες σε περιπτώσεις μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μεταναστευτικό προφίλ, προκειμένου η κάθε ομάδα, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και τη μελέτη, να επιμορφώνεται και να είναι σε θέση να παράγει νέες πρακτικές για την αντιμετώπιση/διαχείριση κάθε μαθησιακής δυσκολίας ή ιδιαιτερότητας. Προς αυτήν την κατεύθυνση, σημαντικό θεωρείται να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις των μαθητών και των γονέων, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν και οι ίδιοι σε στρατηγικές για την πρόληψη, αντιμετώπιση και διαχείριση διαφόρων φαινομένων και καταστάσεων.

Ταυτόχρονα, δεν θα πρέπει να λησμονηθεί και ο ρόλος των συνδιδασκαλιών. Οι συνδιδασκαλίες ενισχύουν τη συμπερίληψη, εφόσον οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αλληλοσυμπληρώνονται σε ζητήματα οργάνωσης και τροποποίησης αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, λειτουργώντας παράλληλα και ως ενθαρρυντικός παράγοντας. Σε αυτή τη λογική θα πρέπει να στηρίζεται και ο θεσμός της παράλληλης στήριξης, στα πλαίσια του οποίου ο ειδικός εκπαιδευτικός θα συνεργάζεται με το δάσκαλο της τάξης και το σύνολο των μαθητών (Ainscow, 1997).

Οι προαναφερθείσες εναλλακτικές μέθοδοι θα βοηθήσουν στη διαμόρφωση φιλικού σχολικού κλίματος προς κάθε μορφή διαφορετικότητας και στοχεύουν στην υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών. Οι συνεργατικές δράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων θα βοηθήσουν στην ολιστική θεώρηση των αναγκών του μαθητή, στην ανταλλαγή εμπειριών, στην κατανόηση και στο σχεδιασμό κοινών στόχων πέρα από προσωπικά συμφέροντα. Ακόμα, θα συνδράμουν στον αναστοχασμό πάνω στις ήδη υπάρχουσες πρακτικές, μειώνοντας τα φαινόμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (Booth & Ainscow, 2011).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι, λόγω των συνεχόμενων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών κρίσεων που λαμβάνουν χώρα τα τελευταία έτη στην Ελλάδα, το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει αποτελεί τον άμεσο αποδέκτη των συνεπειών τους. Η προαναφερθείσα κατάσταση καθιστά επιτακτική την ανάγκη για ριζικές αλλαγές στα πλαίσια του σχολικού συγκείμενου. Οι αλλαγές αυτές αφορούν την εφαρμογή συμπεριληπτικών εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες θα προωθήσουν με τη σειρά τους την κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς και τη διαμόρφωση συμπεριληπτικών κοινωνιών, θέτοντας έτσι τη βάση για την ισότιμη αντιμετώπιση του διαφορετικού.

Η αναδόμηση των κουλτούρων, των πολιτικών και των πρακτικών προϋποθέτει τη συστηματική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία: των ιθυνόντων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και του οικογενειακού και κοινωνικού συγκείμενου. Οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να διακατέχονται από αλληλοσεβασμό, αλληλοκατανόηση και αίσθημα συνευθύνης, έχοντας πάντα ως κοινό όραμα τη δημιουργία συμπεριληπτικών, διαφοροποιημένων και ανεκτικών κοινωνιών.

Έτσι, θα προωθηθεί με ουσιαστικό τρόπο η ανοχή της διαφορετικότητας, ο σεβασμός της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, η βελτίωση των σχολικών μονάδων αυτών καθ'αυτών και η επιτυχής αντιμετώπιση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί αναμφισβήτητο ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης, θέτει ως ακρογωνιαίο λίθο την ανεκτικότητα στο διαφορετικό, την οποία και εξυμνεί, με στόχο όλοι οι πολίτες να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνική, πολιτιστική, εκπαιδευτική και οικονομική ζωή της χώρας, όντας υπεύθυνοι, αυτοπροσδιοριζόμενοι και έχοντας υψηλά επίπεδα αυτοσεβασμού (Κωφίδου, 2017).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγγελίδης, Π. (2011). Η δραστηριότητα των μικρών εσωτερικών δικτύων συνεργασίας για τη σχολική βελτίωση. Στο Π. Αγγελίδης, (Επιμ). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης* (σσ. 101–130). Αθήνα: Διάδραση.

Αργυροπούλου, Ε., & Μάγκλαρη, Μ. (2015). Επιμόρφωση και μέθοδος Project: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 140–153.

Ainscow, M. (1997). Οργάνωση σχολικών τάξεων συνεκπαίδευσης. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σσ. 25–54). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βαρελτζή, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2018). Μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση και η θεωρία της «Ετικέτας». *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 137–151.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Γκιζελή, Β. (2008). Σχολικός χώρος: Ένα ιδιόρρυθμο πεδίο της έρευνας. *Πρακτικά Δημερίδας Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Π. Ι.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δασκαλάκης, Δ., Μπαμπάλης, Θ., & Καλάκου, Π. (2014). Διαπραγμάτευση εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων: Μελέτη περίπτωσης ομάδας μαθητών αμιγούς ελληνικού σχολείου του Μονάχου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 58*, 49–66.

Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών. (2008). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the ‘challenge’. School leadership in intercultural schools. *Educational Management Administration & Leadership, 42*(4), 65–82.

Καρυώτης, Θ. (2009). Η διδασκαλία με ομάδες εργασίας. *Επιστημονικό Βήμα, 10*, 67–74.

Κουρμπέτης, Β., Γελαστοπούλου, Μ., & Μπομπάριδου, Χ. (2016). Νέες προοπτικές στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ., & Σπυριάδου, Κ. (2018). Στάσεις και Απόψεις των Αιρετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επιλογή Στελεχών της Εκπαίδευσης: Οι Νόμοι 3848/2010 & 4327/2015». *Επιστήμες Αγωγής, 2*, σσ. 37–61.

Κωστή, Α., Χατζηαγγελή, Μ., Χατζησωτηρίου, Χ., & Αγγελίδης, Π. (2012). Εφαρμογή πρακτικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 54*, 131–149.

Κωφίδου, Χ. (2017). Η ενιαία εκπαίδευση ως θέμα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κοινωνικής δικαιοσύνης. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα, 2*(3), 24–29. Διαθέσιμο στο http://ekpaideyitikhpepikairothta.gr/wp-content/uploads/2017/04/kofidou_.pdf

Λόζγκα, Ε., & Στραβάκου, Α. (2018). Η διοικητική κουλτούρα στην εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 53–73.

Μήλιου, Ο. (2013). Η Ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 56*, 83–99.

Μπαμπάλης, Θ. & Σαμαρτζή, Ε. (2017). Δημιουργική σκέψη και σχολικά εγχειρίδια: Μελέτη περίπτωσης των εγχειριδίων Νεοελληνικής Γλώσσας Στ’ Δημοτικού και Α’ Γυμνασίου». *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 173–191.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους Εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής, 2*, 84–113.

Ντάνου, Θ., & Παπαδόπουλος, Β., (2010). Λεκτική ρατσιστική βία σε παιδιά μεταναστών στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα, 14*, 175–193.

Παλαιοχωρινού, Α., Σιπητάνου, Α., & Παμπούρη Α. (2017). Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 21–40.

Πολυμεροπούλου, Β., & Σόρκος, Γ. (2015). Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους. *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την ένταξη στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης* (Τόμος Β’). Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Στρογγυλός, Β., Τραγούλια, Ε., & Καΐλα, Μ. (2010). Παιδιά με πολλαπλές ειδικές ανάγκες: Η πρόσβαση στην εκπαίδευση. Στο Ν. Πολεμικός, Μ., Καΐλα, Ε., Θεωδοροπούλου, Β., Στρογγυλός (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μία πολυπρισματική προσέγγιση* (σσ. 189–210). Αθήνα: Πεδίο.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).

Τζήκας, Γ. (2005). Ξενοφοβία, Ρατσισμός και σχολείο: Ένα «διαφορετικό» παιδί στην τάξη μας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 75-76, 124–141.

UNESCO (2010). *EFA global monitoring report: Reading the marginalized*. Oxford: Oxford University Press.