



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΒΟΙΩΤΙΑΣ
ΓΡΑΦΕΙΟ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΥΤΟΤΕΛΗΣ ΕΚΔΟΣΗ

Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές: μια διαθεματική προσέγγιση

Διδακτικές πρακτικές εκπαιδευτικών

ΠΛΗΡΗ ΑΡΘΡΑ

ΛΙΒΑΔΕΙΑ, 2025

ISBN: 978-618-88094-0-6

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΒΟΙΩΤΙΑΣ

ΓΡΑΦΕΙΟ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΥΤΟΤΕΛΗΣ ΕΚΔΟΣΗ

Διδακτικών Πρακτικών

Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας & Πρωτοβάθμιας

Εκπαίδευσης

Βοιωτίας & Φωκίδας

ΛΙΒΑΔΕΙΑ, 26 Ιουνίου 2025

ΠΛΗΡΗ ΑΡΘΡΑ

ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Την ημερίδα διοργάνωσε η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας με τον Επόπτη Ποιότητας Β/θμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας, την Επόπτρια Ποιότητας Β/θμιας Εκπαίδευσης Φωκίδας, τα γραφεία Συμβούλων Εκπαίδευσης ΔΙΔΕ Βοιωτίας και ΔΙΔΕ Φωκίδας και πραγματοποιήθηκε στο 3^ο Γυμνάσιο Λιβαδειάς.

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ

Αθανασάκου Πηνελόπη, ΣΕ ΠΕ86 Εύβοιας και Βοιωτίας

Αντωνόπουλος Παναγιώτης, ΣΕ ΠΕ03 Εύβοιας και Φωκίδας- Επόπτης Ποιότητας Β/θμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας

Γκουλιώνης Ιωάννης, ΣΕ ΠΕ04 Βοιωτίας, Ευρυτανίας και Φθιώτιδας

Θεμελής Ιωάννης, ΣΕ ΠΕ06 Εύβοιας και Φωκίδας

Παντίδου Γεωργία, ΣΕ ΠΕ02 Φωκίδας και Βοιωτίας- Επόπτρια Ποιότητας Β/θμιας Εκπαίδευσης Φωκίδας

Σωτηρόπουλος Γεώργιος, ΣΕ ΠΕ02 Ευρυτανίας και Βοιωτίας

Έτος έκδοσης: 2025

ISBN:978-618-88094-0-6



Αναφορά Δημιουργού–Μη Εμπορική Χρήση 4.0 (CC-BY-NC)

Copyright © 2025: ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΒΟΙΩΤΙΑΣ

ΓΡΑΦΕΙΟ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΦΙΛΩΝΟΣ 35-39 ΔΙΟΙΚΗΤΗΡΙΟ, 32131, ΛΙΒΑΔΕΙΑ

Πίνακας περιχομένων

Πρόλογος τόμου.....	6
«Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών»	8
Η ενσωμάτωση Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης στη Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών μέσα από μια Διεθνική Δραστηριότητα Συνεργασίας TCA	16
Ένα εικονικό γλωσσικό ταξίδι με αληθινά οφέλη και με όχημα την μουσική : Εθνικό Πρόγραμμα eTwinning	28
Μέτρηση υγρασίας με το Micro:bit-Υπενθύμιση για πότισμα	37
Σπάζοντας τα δεσμά του στίγματος: Ένα μουσικοθεατρικό project για τον κοινωνικό στιγματισμό σε σωφρονιστικό περιβάλλον	46
Διαθεματική προσέγγιση του Bullying μέσω του χάρτινου Ρομποτικού Χταποδιού με τα Εφτά Πλοκάμια... 54	
Ανασκάπτοντας τον Πιθαρούλη . Μια διδακτική πρόταση για τη γνωριμία μαθητών προσχολικής ηλικίας με τα αρχαία μνημεία.....	65
Μετρώντας την ταχύτητα με το Nezha – Micro:bit.....	75
Διαθεματική-Διαπολιτισμική Διδακτική Πρόταση στο μάθημα των Αγγλικών για τη Γ' τάξη Γενικού Λυκείου	84
“De nouveaux amis, c’est parti! » Ένα πρόγραμμα eTwinning στη διδασκαλία των γαλλικών	95
Προσεγγίζοντας βιωματικά την τοπική ιστορία της Θήβας	100
Εκεί που η μουσική συναντά τη λογοτεχνία... «Μιλώ για σένα» (οι κειμενικοί δείκτες σε ένα τραγούδι) ...	110
Δόμηση περιβάλλοντος με βάση τη μέθοδο TEACCH για την υποστήριξη των μαθητών με αυτισμό.....	118
Διδασκαλία Αγγλικών με χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης.....	136
ΔΙΑΛΟΓΟΣ «ΜΕΝΩΝ» ΤΟΥ ΠΛΑΤΩΝΑ	147
Μικρά Ασία, Προσφυγιά, Διαθεματικότητα: Μια διδακτική πρόταση	157
Ο ρόλος της τέχνης στη διδασκαλία της Ιστορίας: το παράδειγμα της Τέταρτης σταυροφορίας	169
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ	183

Η επιστημονική επιτροπή της ημερίδας

- Αθανασάκου Πηνελόπη, ΣΕ ΠΕ86 Εύβοιας και Βοιωτίας
- Αντωνόπουλος Παναγιώτης, ΣΕ ΠΕ03 Εύβοιας και Φωκίδας - Επόπτης Ποιότητας Β/θμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας
- Αργυρίου Ελένη, ΣΕ ΠΕ06 Βοιωτίας, Ευρυτανίας και Φθιώτιδας
- Γκουλιώνης Ιωάννης, ΣΕ ΠΕ04 Βοιωτίας, Ευρυτανίας και Φθιώτιδας
- Ζάχος Γεώργιος, ΣΕ ΠΕ86 Φθιώτιδας και Φωκίδας
- Θεμελής Ιωάννης, ΣΕ ΠΕ06 Εύβοιας και Φωκίδας
- Οικονομίδης Σαράντος, ΣΕ ΠΕ04 Εύβοιας και Φωκίδας - Επόπτης Ποιότητας Β/θμιας Εκπαίδευσης Εύβοιας
- Παντίδου Γεωργία, ΣΕ ΠΕ02 Φωκίδας και Βοιωτίας - Επόπτρια Ποιότητας Β/θμιας Εκπαίδευσης Φωκίδας
- Σωτηρόπουλος Γεώργιος, ΣΕ ΠΕ02 Ευρυτανίας και Βοιωτίας
- Τσαδήμας Χρήστος, ΣΕ ΠΕ11 Βοιωτίας, Ευρυτανίας, Φθιώτιδας και Φωκίδας – Επόπτης Ποιότητας Β/θμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας

Πρόλογος τόμου

Με ιδιαίτερη χαρά σας παρουσιάζουμε αυτή την ηλεκτρονική έκδοση, η οποία αποτελεί συλλογή επιστημονικών εργασιών που εκπονήθηκαν από εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Βοιωτίας και Φωκίδας. Οι εργασίες αυτές παρουσιάστηκαν στην εκπαιδευτική και επιστημονική ημερίδα με θέμα «*Καινοτόμες Διδακτικές Πρακτικές: Μια Διαθεματική Προσέγγιση*», η οποία πραγματοποιήθηκε στη Λιβαδειά στις 26 Ιουνίου 2025. Η ημερίδα, που διοργανώθηκε από το Γραφείο Συμβούλων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας σε συνεργασία με το αντίστοιχο του Νομού Φωκίδας, έδωσε το βήμα σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων να παρουσιάσουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογίες, με έμφαση στη διαθεματική προσέγγιση.

Η ημερίδα απετέλεσε μια ευκαιρία να αναλογιστούμε τη ραγδαία μεταβολή των συνθηκών και των αναγκών της διδασκαλίας, η οποία επιβάλλει την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και μεθόδων. Η διαθεματική προσέγγιση που εφαρμόστηκε στο σύνολο σχεδόν των εργασιών ανέδειξε τη δυνατότητα συνεργασιών διαφορετικών ειδικοτήτων στην κατεύθυνση εμπλουτισμού της διδακτικής διαδικασίας με κύριο στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι εργασίες που παρουσιάστηκαν κατέστησαν σαφή τη δυνατότητα γεφύρωσης των κενών και άρσης της περιχαράκωσης μεταξύ γνωστικών αντικειμένων, όπως και τη διεύρυνση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία και πρακτική.

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία, η συμμετοχή σε ευρωπαϊκά προγράμματα όπως το eTwinning και το Erasmus+, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών τεχνικών, οι τρόποι αξιολόγησης των μαθητών, η διαχείριση της τάξης, η πολιτισμική ευαισθητοποίηση και η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων για μαθητές και εκπαιδευτικούς απετέλεσαν θέματα προς παρουσίαση, σχολιασμό και διαπραγμάτευση καθ' όλη τη διάρκεια της ημερίδας.

Η επιλογή των εργασιών στον παρόντα τόμο έγινε κατόπιν εξωτερικής αξιολόγησης από επιτροπή κριτών με τη μέθοδο της διπλής, τυφλής κρίσης, διασφαλίζοντας υπό όρους ποιότητας το αδιάβλητο της διαδικασίας και την επιστημονική τους αρτιότητα. Οι εργασίες καλύπτουν ευρύ φάσμα θεμάτων που άπτονται αρκετών πεδίων της σύγχρονης Εκπαίδευσης και καταδεικνύουν τη θέληση των μάχιμων εκπαιδευτικών να (αυτο)βελτιωθούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Οι διαρκώς επιταχυνόμενες κοινωνικές και τεχνολογικές αλλαγές ορίζουν νέες απαιτήσεις σε επίπεδο καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας και δη σε αυτό της καινοτομίας και της προσαρμογής της διδακτικής μεθοδολογίας στα σύγχρονα δεδομένα. Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία και η χρήση καινοτόμων πρακτικών και μεθόδων συνιστούν αρκούντως ισχυρά εργαλεία στην κατεύθυνση επίτευξης των μαθησιακών και παιδαγωγικών στόχων στο σύγχρονο σχολείο. Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών που εισηγήθηκαν τις εργασίες της ημερίδας αποτελεί υπόδειγμα συγκερασμού δημιουργικότητας και διάθεσης για αντιμετώπιση των προκλήσεων στο σχολείο του σήμερα.

Οι εργασίες του παρόντος τόμου καθιστούν σαφές ότι σε μια συνεχώς εξελισσόμενη εκπαίδευση η κατάθεση νέων ιδεών, η υλοποίηση αυτών και ο αναστοχασμός επ' αυτών αποτελούν βέλη στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού που θέλει να ανταποκριθεί στις προαναφερθείσες απαιτήσεις και προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Ελπίζουμε αυτή η συλλογή πονημάτων των συναδέλφων μας να προβληματίσει και να εμπνεύσει εκπαιδευτικούς, ερευνητές και στελέχη της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών και της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Πολλές ευχαριστίες σε όλους τους συνεργάτες που εργάστηκαν εντατικά, με μεράκι και ιδιαίτερο ζήλο, για τη δημοσίευση αυτού του τόμου και ελπίζουμε αυτή η προσπάθεια να έχει συνέχεια στη βάση του «εχθρός του καλού είναι το καλύτερο».

«Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών»

Αχυράκη Αθανασία¹

¹Τμήμα Φιλολογίας Α.Π.Θ., Φιλολόγος στη Γενική Δημόσια Εκπαίδευση, MA. in Special Education, MA. in Intercultural Education

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διατύπωση μιας εναλλακτικής και καινοτόμου πρότασης διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Πρόκειται για συνδυασμό εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης στη διδασκαλία και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Αντικείμενο μελέτης αποτέλεσε αφενός η εφαρμογή της διαθεματικότητας στη μαθησιακή διαδικασία ως της το περιεχόμενο της διδασκαλίας και αφετέρου η ομαδοσυνεργατική μάθηση, με στόχο οι μαθητές/τριες να διευρύνουν της πνευματικούς της ορίζοντες, να κατανοήσουν σφαιρικά τη διδακτέα ύλη και να εκτιμήσουν την αξία της ομαδικής και συλλογικής εργασίας. Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης πρότασης χρησιμοποιήθηκε έντυπο και ψηφιακό υλικό, προερχόμενο τόσο από το σχολικό εγχειρίδιο όσο και από το διαδίκτυο. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης επιβεβαίωσαν πρώτον ότι η πολύπλευρη μελέτη της θέματος, συνδυάζοντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα, οδηγεί της μαθητές/της μαθήτριες σε μια νέα, ολιστική προσέγγιση της γνώσης, συνδέοντάς την με την ίδια τη ζωή και δεύτερον ότι μέσω της συνεργασίας προωθείται ο διάλογος, η αυτενέργεια, ο αυθεντικός τρόπος σκέψης, η γνώση, αλλά και η έκφραση συναισθήματος και οι θετικές στάσεις έναντι της ομαδικής εργασίας και της συνεργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Νεοελληνική Γλώσσα, Διαθεματική Προσέγγιση, Ομαδοσυνεργατική Μάθηση

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη καινοτόμος και εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2024-25. Εφαρμόστηκε στο 3ο Γυμνάσιο Λιβαδειάς και αφορούσε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, συγκεκριμένα την 6η ενότητα με τίτλο «Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών». Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε σε αίθουσα με διαδραστικό πίνακα. Το τμήμα που επιλέχτηκε ήταν το Γ'1, το οποίο αποτελούνταν από 24 μαθητές. Επρόκειτο για ένα πολυπληθές τμήμα, με μαθητές μέτριας έως και άριστης επίδοσης, μεταξύ των οποίων υπήρχαν 3 μαθητές με γνωμάτευση από το

ΚΕΔΑΣΥ. Επίσης, υπήρχαν μαθητές με γονείς οικονομικούς μετανάστες, κυρίως αλβανικής καταγωγής. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 6 ομάδες των 4 ατόμων και ανέλαβαν να φέρουν εις πέρας εργασίες-αποστολές. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε με βάση παιδαγωγικά κριτήρια, ώστε να είναι ομοιογενείς, δηλαδή να υπάρχει συνδυασμός μαθητών με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων, προκειμένου να ενισχυθεί η αλληλοβοήθεια και η συνεργασία μεταξύ τους. Επιπλέον, ο χωρισμός έγινε και με ψυχολογικά κριτήρια, με βάση την προσωπικότητα των μαθητών, ώστε εξωστρεφείς μαθητές να συνεργαστούν με εσωστρεφείς, με σκοπό τη δημιουργία μιας ισορροπημένης δυναμικής στην ομάδα.

Οι εργασίες - αποστολές συνδύαζαν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με άλλα μαθήματα, όπως Πληροφορική, Εικαστικά, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση (Ευριπίδου Ελένη), και είχαν ως στόχο να οδηγήσουν τους μαθητές στο να κατανοήσουν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να προστατευτούν μόνο αν εμείς οι ίδιοι είμαστε ενεργοί ως προς αυτό. Το μάθημα ξεκίνησε με ερωτήσεις προς τους μαθητές σχετικά με τους όρους «ενεργός πολίτης» και «ανθρώπινα δικαιώματα». Συγκεκριμένα, τέθηκαν οι εξής ερωτήσεις ενεργοποίησης: «Όταν ακούτε τη φράση ανθρώπινα δικαιώματα, τι σας έρχεται στο μυαλό;» και «Γνωρίζετε την έννοια του ενεργού πολίτη;». Οι μαθητές σηκώνοντας το χέρι τους έπαιρναν το λόγο με τη σειρά και εξέφραζαν τις απόψεις τους. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός της τάξης ενημέρωσε σύντομα τους μαθητές για την ιστορική πορεία κατοχύρωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τους αγώνες και τις κατακτήσεις των λαών μέχρι να υπογραφεί η Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε. Ακολούθησε προβολή σχετικού βίντεο στο διαδραστικό πίνακα της τάξης και σχολιασμός από τους μαθητές. Έτσι, οι μαθητές ήταν προετοιμασμένοι για το αντικείμενο μελέτης της επόμενης φάσης. Ακολούθησε ο χωρισμός των μαθητών σε 6 ομάδες των 4 ατόμων και η ανάθεση εργασιών-αποστολών βάσει των φύλλων εργασίας που μοιράστηκαν σε αυτές. Να σημειωθεί ότι η σύνθεση των ομάδων ήταν μικτή και κάθε ομάδα είχε διαφορετική αποστολή. Κάποιες από τις ζητούμενες αποστολές ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου για κάποιο κοινωνικό ή περιβαλλοντικό πρόβλημα της περιοχής τους, το οποίο θα ήθελαν να επιλύσουν μέσα από εθελοντική δράση, η διερεύνηση στο διαδίκτυο για μη κυβερνητικές οργανώσεις, η παρουσίαση της θέσης της γυναίκας στην Ελλάδα διαχρονικά, η ανάδειξη του ύψιστου δικαιώματος της ατομικής ελευθερίας και η δημιουργία αφίσας σχετικής με την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Κατά τη διάρκεια των εργασιών των ομάδων, η εκπαιδευτικός της τάξης λειτουργούσε ως αρωγός και εμπυχώτρια, παρέχοντας οποιαδήποτε διευκρίνιση χρειαζόνταν προκειμένου οι μαθητές να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια των εργασιών οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι, συνεργάζονταν αρμονικά και παραγωγικά, κάτι που αποδείκνυε την εξοικείωσή τους με τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας. Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες παρουσίασαν τα πορίσματα των εργασιών τους και ανακοίνωσαν τα συμπεράσματά τους.

Αντικείμενο μελέτης αποτέλεσε η εφαρμογή της διαθεματικότητας στη μαθησιακή διαδικασία και η διαπίστωση των πλεονεκτημάτων της μέσα στη σχολική αίθουσα. Σύμφωνα με τον Σαλβαρά (2004), η διαθεματική προσέγγιση αφορά καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν τη γνώση ως κάτι ενιαίο και

αδιαίρετο, και όχι ξεχωριστά μαθήματα που γίνονται σε ξεχωριστές ώρες το καθένα. Δηλαδή, κατά τη διαθεματική προσέγγιση και ανάλογα με το θέμα που εξετάζεται, μπορούν να ενιαιοποιηθούν μαθήματα που το μελετούν, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πεδίο στο οποίο ανήκουν, με βάση τα προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο προάγει τη σύνδεση διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων ενισχύοντας τη συνεργασία, τη σκέψη σε βάθος και τη βιωματική μάθηση (Ματσαγούρας, 2003). Αναλυτικότερα, μέσα από την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης ενισχύεται η κριτική ικανότητα των μαθητών, καθώς καλούνται να συνδυάσουν γνώσεις από διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, επιτυγχάνεται η σύνδεση των μαθημάτων με πραγματικά προβλήματα και καταστάσεις, και οι μαθητές μπορούν να δουν την αξία των γνώσεων μέσα από τη διασύνδεσή τους με την καθημερινή ζωή και τις πρακτικές εφαρμογές. Επιπλέον, η διαθεματική προσέγγιση αναπτύσσει δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η αναλυτική σκέψη και η επικοινωνία, οι οποίες είναι κρίσιμες για την επαγγελματική και προσωπική ζωή (Κατσούλας, 2012).

Να σημειωθεί ότι σημαντική τομή στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ήταν η εισαγωγή της Διαθεματικής Ενιαίας Προσέγγισης (Δ.Ε.Π.) με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) του 2003. Η Διαθεματική Ενιαία Διδακτική Προσέγγιση υποστηρίχτηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ενσωματώθηκε στο Νέο Σχολείο, με στόχο τη συνολική θεώρηση της γνώσης, την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Η συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας δεν είχε αντικείμενο μελέτης μόνο την εφαρμογή της διεπιστημονικής προσέγγισης στο περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας. Ασχολήθηκε επίσης με την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ως μεθόδου εργασίας των μαθητών. Η ομαδοσυνεργατική μάθηση (cooperative learning ή collaborative learning) αποτελεί μια παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία οι μαθητές εργάζονται από κοινού σε μικρές ομάδες για να επιτύχουν κοινούς μαθησιακούς στόχους, αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ανταλλαγής ιδεών, της επίλυσης προβλημάτων και της αλληλοϋποστήριξης. Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1999), η ομαδοσυνεργατική μάθηση είναι «η χρήση μικρών ομάδων ώστε οι μαθητές να εργάζονται μαζί για να μεγιστοποιήσουν τη δική τους μάθηση και τη μάθηση των άλλων». Αυτή η μέθοδος βασίζεται σε βασικές αρχές, όπως η καλλιέργεια της θετικής αλληλεξάρτησης και της άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι, όμως, θα είναι σε θέση να αναλάβουν και την ατομική ευθύνη για το αποτέλεσμα της εργασίας τους μέσω της αναστοχαστικής αξιολόγησης. Όπως γίνεται αντιληπτό, με τη μέθοδο αυτή ενισχύονται οι διαπροσωπικές και ομαδικές δεξιότητες των μελών των ομάδων.

Αναλυτικότερα, η κατηγορία ομαδοσυνεργατικής μάθησης που εφαρμόστηκε στους μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος κατά τη διάρκεια της εν λόγω διαθεματικής διδασκαλίας ήταν η Τυπική (Formal)

Ομαδοσυνεργατική Μάθηση. Σύμφωνα με τον Slavin (1995), η συγκεκριμένη κατηγορία περιλαμβάνει οργανωμένες και μακροπρόθεσμες δραστηριότητες, όπου οι μαθητές που θα αναλάβουν να τις φέρουν εις πέρας εργάζονται μαζί για να αποκτήσουν κοινούς μαθησιακούς στόχους. Επίσης, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις δραστηριότητες, τις κατευθύνει και τις αξιολογεί. Οι βάσεις της ομαδοσυνεργατικής μάθησης βρίσκονται στις θεωρίες του Piaget και του Vygotsky. Ο Piaget (1970) υποστήριξε ότι η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά από το άτομο μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Ο Vygotsky (1978) εισήγαγε τη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης και τόνισε τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας στην ανάπτυξη της σκέψης. Σήμερα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση αναγνωρίζεται διεθνώς ως μέσο καλλιέργειας δημοκρατικού ήθους και ανάπτυξης δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (επικοινωνία, συνεργασία, επίλυση προβλημάτων). Στην Ελλάδα, η ομαδοσυνεργατική μάθηση εισάγεται επίσημα στα προγράμματα σπουδών το 2003 με το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ και ενισχύεται από παιδαγωγικά προγράμματα και επιμορφώσεις εκπαιδευτικών.

Σκοπός και Ερωτήματα

Το 3ο Γυμνάσιο Λιβαδειάς αποτελεί ένα σχολείο αστικού συννοικισμού με υπερπληθυσμό μαθητών στις σχολικές αίθουσες και ανομοιογενή τμήματα στη σύνθεσή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας να προβληματίζει τους φιλολόγους του σχολείου σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας του μέσα σε τόσο μεγάλα τμήματα, καθώς, αφενός αφορά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, αφετέρου η ύλη του είναι βασική τόσο για το Γενικό Λύκειο (ΓΕΛ) όσο και για το Επαγγελματικό (ΕΠΑΛ). Επιπλέον, δημιουργείται προβληματισμός σχετικά με το αν οι μαθητές/τριες θα κατανοήσουν ότι το περιεχόμενο του μαθήματος συνδέεται με την καθημερινότητά τους.

Το τμήμα που δημιούργησε τον μεγαλύτερο προβληματισμό σχετικά με τα παραπάνω ήταν το Γ'1, καθώς αποτελούνταν από αρκετά καλούς μαθητές, αλλά στη σύνθεσή του περιελάμβανε και τρεις μαθητές με γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ, καθώς και μαθητές με γονείς οικονομικούς μετανάστες, κυρίως αλβανικής καταγωγής. Η σύνθεση ενός τόσο πολυπληθούς και ανομοιογενούς τμήματος οδηγεί εύλογα στην απόρριψη του δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας.

Σύμφωνα με τον Παπανούτσο (1976), το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση κατά την οποία ο διδάσκων ελέγχει το περιεχόμενο, τον ρυθμό και τη μέθοδο διδασκαλίας, ενώ οι μαθητές αναμένεται να ακούν, να απομνημονεύουν και να αναπαράγουν τη γνώση που τους προσφέρεται. Πρόκειται δηλαδή για μια παραδοσιακή προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου ο δάσκαλος αποτελεί το κύριο πρόσωπο μετάδοσης της γνώσης και καθοδήγησης της μάθησης, ενώ οι μαθητές έχουν παθητικό ρόλο ως δέκτες της πληροφορίας. Αναλυτικότερα, μετά την εφαρμογή του παρατηρήθηκε ότι ο δάσκαλος έχει αυξημένο έλεγχο επί της διδασκαλίας, η μάθηση είναι μονοδιάστατη, η διδασκαλία βασίζεται κυρίως στη διάλεξη για τη μετάδοση της γνώσης, η αξιολόγηση στηρίζεται σε τεστ απομνημόνευσης και αναπαραγωγής της ύλης, ενώ η μαθητική επίδραση και η ενεργός συμμετοχή είναι περιορισμένες.

Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη όλα τα παραπάνω αρνητικά στοιχεία, τέθηκαν τα εξής ερωτήματα με σκοπό τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας: πώς θα γίνει το συγκεκριμένο μάθημα κατανοητό και ενδιαφέρον στους μαθητές, με ποιον τρόπο θα συμμετέχουν περισσότερο και κυρίως πώς θα κατανοήσουν ότι το περιεχόμενο του μαθήματος δεν είναι μόνο εξετασιοκεντρικό, αλλά συνδέεται με την ίδια την πραγματικότητα και την καθημερινότητά τους. Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, έγινε αρχικά προσεκτική μελέτη σχετικά με τα οφέλη της διαθεματικής προσέγγισης στην κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων, καθώς και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ως τρόπου διδασκαλίας, και στη συνέχεια εφαρμόστηκε συνδυαστικά η εν λόγω μέθοδος κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο τμήμα Γ'1 του 3ου Γυμνασίου Λιβαδειάς.

Σκοπός αυτού του συνδυασμού ήταν η διερεύνηση, πρώτον, αν τόσο η διαθεματική προσέγγιση όσο και η ομαδοσυνεργατική μάθηση μπορούν να εφαρμοστούν και να έχουν οφέλη σε ένα τόσο πολυπληθές τμήμα και, δεύτερον, αν αυτές οι δύο μέθοδοι μπορούν να εφαρμοστούν συνδυαστικά και να έχουν θετικά αποτελέσματα μέσα στη σχολική αίθουσα. Η συγκεκριμένη έρευνα, μέσω της εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης, είχε στόχους όπως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσα από τον συνδυασμό μελέτης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ τους και η αντιμετώπιση προβλημάτων, καθώς και η σύνδεση της γνώσης με την πραγματικότητα μέσω της αξιοποίησης των ενδιαφερόντων των μαθητών. Επιπλέον, μέσω της εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, στόχος ήταν η δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη, όπου οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και την κριτική τους σκέψη, συμμετέχοντας υπεύθυνα στο μάθημα.

Παρουσίαση

Η συγκεκριμένη εναλλακτική και καινοτόμος πρόταση διδασκαλίας αφορούσε το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Γυμνασίου, και συγκεκριμένα την 6η ενότητα με τίτλο «Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών». Η στοχοθεσία, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και η μεθοδολογία διδασκαλίας βασίζονται επακριβώς στα αντίστοιχα προβλεπόμενα από τα Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο (τόσο του ισχύοντος όσο και του νέου – ΦΕΚ 685/τ.Β'/9-2-2023). Επιπλέον, η συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας παρουσιάστηκε ως καινοτόμο και εναλλακτικό μοντέλο στην εκπαιδευτική ημερίδα που διοργάνωσαν η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας, ο Επόπτης Ποιότητας Β/θμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας, η Επόπτρια Ποιότητας Β/θμιας Εκπαίδευσης Φωκίδας και τα γραφεία Συμβούλων Εκπαίδευσης ΔΙΔΕ Βοιωτίας και ΔΙΔΕ Φωκίδας, με θέμα «Καινοτόμες Διδακτικές Πρακτικές: Μια Διαθεματική Προσέγγιση». Ο τίτλος της παρουσίασης ήταν «Ενεργοί πολίτες για την υπεράσπιση οικουμενικών αξιών». Η ημερίδα πραγματοποιήθηκε στο 3ο Γυμνάσιο Λιβαδειάς στις 26 Ιουνίου 2025.

Υποενότητες

Όπως προαναφέρθηκε, το τμήμα που επιλέχθηκε για την εφαρμογή της συγκεκριμένης καινοτόμου και εναλλακτικής πρότασης διδασκαλίας ήταν το Γ'1 του 3ου Γυμνασίου Λιβαδειάς. Το τμήμα αποτελούνταν κατά γενικές γραμμές από αρκετά καλούς μαθητές, ενώ στη σύνθεσή του περιλαμβάνονταν και μαθητές με γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ, οι οποίοι υποστηρίζονται από το τμήμα ένταξης που λειτουργεί στο σχολείο. Συγκεκριμένα, από τους 24 μαθητές του τμήματος, οι 3 έχουν γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ και λαμβάνουν υποστήριξη από το τμήμα ένταξης που λειτουργεί στο σχολείο.

Κατά την εφαρμογή της πρότασης διδασκαλίας, με την παρουσία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφαρμόστηκε η συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η συμπερίληψη στο Γυμνάσιο αναφέρεται στην ένταξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως αναγκών, ικανοτήτων, πολιτισμικής καταγωγής ή άλλων διαφορών, σε ένα κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι μαθητές δεν αποκλείονται ή περιθωριοποιούνται, αλλά συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία. Η συμπερίληψη δεν αφορά μόνο τη μαθησιακή υποστήριξη, αλλά και την κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών (Αγγελίδης, 2014). Επιπλέον, στη σύνθεση του τμήματος υπήρχαν και μαθητές με γονείς οικονομικούς μετανάστες, κυρίως αλβανικής καταγωγής. Έτσι, εφαρμόστηκε και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2002), «η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η εκπαιδευτική διαδικασία που, βασιζόμενη στην αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας, επιδιώκει την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ενίσχυση του διαλόγου μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, με στόχο την κοινωνική συνοχή, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας». Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση που προωθεί την αμοιβαία κατανόηση, τον σεβασμό και την ισότητα μεταξύ ατόμων και ομάδων με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Στόχος της είναι η ένταξη όλων των μαθητών στο σχολείο και την κοινωνία, προωθώντας παράλληλα τη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, την αντιμετώπιση των διακρίσεων και την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Nieto, 2010).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην αρχή του μαθήματος έγινε χρήση «Ερωτήσεων Ενεργοποίησης» μέσω της τεχνικής «Ενεργοποίησης Προϋπάρχουσας Γνώσης». Σύμφωνα με τον Ormrod (2011), η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης (ή αλλιώς προϋπαρχουσών γνωστικών δομών) είναι μια θεμελιώδης αρχή της γνωστικής και εποικοδομητικής θεωρίας μάθησης. Οι μαθητές δεν προσεγγίζουν τη μάθηση ως «λευκό πίνακα» αλλά φέρουν μαζί τους εμπειρίες, έννοιες και προκαταλήψεις που επηρεάζουν την κατανόηση και οικοδόμηση της νέας γνώσης. Η παιδαγωγική της αξία έγκειται στο ότι κατά την εφαρμογή της δίνει νόημα στη νέα πληροφορία, δημιουργεί συνδέσεις με υπαρκτά νοήματα, αυξάνει τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, αποτρέποντας την παθητική μάθηση.

Αποτίμηση Πρότασης

Οι μαθητές του τμήματος στο οποίο εφαρμόστηκε η συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας έδειξαν ενθουσιασμό και έντονο ενδιαφέρον τόσο για τον τρόπο εφαρμογής της όσο και για τα αποτελέσματά της. Από την αρχή ήταν προσεκτικοί και συγκεντρωμένοι. Καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος συνεργάστηκαν

αρμονικά με τα υπόλοιπα μέλη των ομάδων τους, χωρίς να ανακατεύονται στις εργασίες άλλων ομάδων. Οι συζητήσεις μεταξύ τους γινόντουσαν σε χαμηλούς τόνους, χωρίς να παρατηρηθεί η παραμικρή ένταση ή διαφωνία. Μόλις οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους, παρουσίασαν τα πορίσματα και ανακοίνωσαν τα συμπεράσματά τους.

Η όλη πορεία του μαθήματος, καθώς και η ολοκλήρωσή του, επιβεβαίωσαν με τον καλύτερο τρόπο τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης στο περιεχόμενο διδασκαλίας. Οι μαθητές καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη, καθώς κλήθηκαν να συνδυάσουν γνώσεις από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που ενίσχυσε την ικανότητά τους να σκέφτονται και να αναλύουν σε βάθος. Επιπλέον, η διαθεματική προσέγγιση ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά και με την εκπαιδευτικό, ενισχύοντας έτσι την ομαδική δουλειά και τη δημιουργικότητα. Η σύνδεση των μαθημάτων με πραγματικά προβλήματα και καταστάσεις αύξησε τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς μπόρεσαν να δουν την αξία των γνώσεων μέσα από τη διασύνδεσή τους με την καθημερινότητα και τις πρακτικές εφαρμογές. Τέλος, η διαθεματική προσέγγιση βοήθησε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η επίλυση προβλημάτων, η αναλυτική σκέψη και η επικοινωνία, οι οποίες είναι κρίσιμες τόσο για την επαγγελματική όσο και για την προσωπική τους ζωή.

Θετικά αποτελέσματα είχε και η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ως μεθόδου εργασίας. Οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά στις μικτές ομάδες που δημιουργήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Η συγκεκριμένη μέθοδος εργασίας συνέβαλε στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας και διαχείρισης συγκρούσεων, οι οποίες είναι σημαντικές για την προσωπική και επαγγελματική ζωή τους. Επιπλέον, η συνεργασία με τους συμμαθητές τους ενθάρρυνε τη διατύπωση και ανάλυση ιδεών, καθώς και την ανάπτυξη επιχειρημάτων, καλλιεργώντας έτσι την κριτική σκέψη. Οι μαθητές κατανόησαν επίσης ότι ο κάθε συμμετέχων πρέπει να έχει ρόλο και να επιδεικνύει υπευθυνότητα μέσα στην ομάδα, και ότι μέσα από τη συνεργασία μπορούν να μάθουν ο ένας από τον άλλον. Η ομαδική εργασία απαιτεί συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων, γεγονός που ενισχύει την ικανότητα για δημιουργική σκέψη και αντιμετώπιση προκλήσεων. Επιπρόσθετα, η επιτυχία των ομαδικών έργων ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Τέλος, καλλιεργήθηκε ένα θετικό κλίμα στην τάξη, καθώς η αλληλοϋποστήριξη δημιούργησε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που αύξησε τη συμμετοχή και μείωσε την απομόνωση.

Συμπερασματικά, ο συνδυασμός της διαθεματικής προσέγγισης με την ομαδοσυνεργατική μάθηση αποτελεί μια ιδιαίτερα δυναμική και σύγχρονη διδακτική στρατηγική, η οποία προωθεί την ενεργή, βιωματική και ολιστική μάθηση. Ο συγκεκριμένος συνδυασμός οδήγησε τους μαθητές σε βαθύτερη κατανόηση του μαθήματος μέσω βιωματικής και συνεργατικής διερεύνησης, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής όπως η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η επίλυση προβλημάτων, καθώς και στην ενίσχυση του κινήτρου για μάθηση μέσω της ενεργητικής συμμετοχής. Τέλος, προώθησε το διάλογο, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργικότητα με τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής και εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2014).** Σημειώσεις μαθήματος «Παιδαγωγική της Συμπερίληψης», Ενότητα 2. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Δαμανάκης, Μ. (2002).** *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσούλας, Μ. (2010).** *Διαθεματική διδασκαλία στο γυμνάσιο: Από την εφαρμογή στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003).** *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003).** *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Υποχρεωτικό Σχολείο*. Υπουργείο Παιδείας.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1976).** *Παιδεία και Ελευθερία*. Αθήνα: Εκδόσεις Δωδώνη.
- Σαλβαράς, Γ. (2004).** *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα στα προγράμματα σπουδών: θεωρητική θεώρηση και θεμελίωση, στο συλλογικό τόμο Διαθεματικότητα και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999).** *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning (5th ed.)*. Boston.
- Nieto, S. (2010).** *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. New York: Teachers College Press.
- Ormrod, J. E. (2011).** *Educational Psychology: Developing Learners*. Pearson.
- Piaget, J. (1970).** *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking Press.
- Slavin, R. E. (1995).** *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Allyn & Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Η ενσωμάτωση Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης στη Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών μέσα από μια Διεθνή Δραστηριότητα Συνεργασίας TCA

Αλεξάνδρα Βλαχογιάννη¹

¹MSc στις Επιστήμες της Αγωγής, Εκπαιδευτικός ΠΕ02,2ο Γυμνάσιο Θήβας

alvlachogianni@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία επικεντρώνεται αρχικά στο περιεχόμενο Σεμιναρίου που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο Διεθνούς Δραστηριότητας Συνεργασίας και Κατάρτισης TCA, εστιάζοντας στη θεματική της που είναι η υλοποίηση επισκέψεων μελέτης σε Γερμανικά Σχολεία και η απόκτηση εικόνας της πρακτικής τους όντας εξειδικευμένα σε θέματα βιωσιμότητας. Παράλληλα, αναδεικνύει τον σκοπό της όλης δραστηριότητας που είναι η ενσωμάτωση των 17 Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τέλος, εξερευνώνται τρόποι συμπερίληψης ειδικότερων Στόχων της ΒΑ στα Αρχαία Ελληνικά της Γ' Γυμνασίου και καθορίζονται διδακτικές πρακτικές, καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας και σύγχρονα παιδαγωγικά εργαλεία που προωθούν την επίτευξη τους μέσω της φιλολογικής εκπαίδευσης, ανανεώνοντας τον ρόλο της στη διαμόρφωση σχολείου προσανατολισμένου στη βιωσιμότητα.

Λέξεις κλειδιά: Διεθνή Δραστηριότητα Συνεργασίας και Κατάρτισης (TCA Seminar), 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης, Αρχαία Ελληνικά, Διδακτικές Πρακτικές

Εισαγωγή

Το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του ως Εθνική Μονάδα Συντονισμού για το Πρόγραμμα Erasmus+ για τους τομείς της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης ανακοίνωσε τη δυνατότητα εκδήλωσης ενδιαφέροντος για συμμετοχή σε Δραστηριότητα Συνεργασίας και Κατάρτισης με θέμα "Study Visit on Sustainability in Schools", για τον τομέα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Το Σεμινάριο πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια των δραστηριοτήτων Συνεργασίας και Κατάρτισης (Training and Cooperation Activities-TCAs) και συμμετείχαν δύο (2) εκπαιδευτικοί πανελλαδικά κατόπιν αξιολόγησης υποβληθείσας αίτησής τους (I.K.Y., 2023).

Η συγκεκριμένη Δραστηριότητα Συνεργασίας και Κατάρτισης διοργανώθηκε σε συνεργασία με τον Εθνικό Οργανισμό για τα Ευρωπαϊκά Προγράμματα στον τομέα της Σχολικής Εκπαίδευσης στην Παιδαγωγική Υπηρεσία Ανταλλαγών του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού της Γερμανίας (DE03) και υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 11-14 Μαρτίου 2024, στη Βόννη της Γερμανίας. Οι στόχοι της Δραστηριότητας ήταν η βελτίωση της ποιότητας στη συνολική εφαρμογή του προγράμματος Erasmus+, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αύξηση του αντίκτυπου του προγράμματος σε επίπεδο συστημικό, και η παροχή βήματος διαλόγου πάνω σε θέματα ευρωπαϊκών και εθνικών προτεραιοτήτων που αποτελούν κοινό τόπο ενδιαφέροντος, συνεισφέροντας έτσι στην ανταλλαγή ιδεών, ορθών πρακτικών, καθώς και στην προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των συστημάτων κατάρτισης των συμμετεχουσών χωρών.

Οι ειδικότερες δράσεις που υλοποιήθηκαν ήταν η παρουσίαση παραδειγμάτων καλών πρακτικών του Προγράμματος Erasmus+, με εστίαση σε δραστηριότητες σχεδίασης και δικτύωσης, η παρουσίαση πρακτικών Etwinning, ενώ παράλληλα υλοποιήθηκαν επισκέψεις μελέτης στο Γερμανικό Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Βόννης “Elisabeth-Selbert-Gesamtschule”, στο Επαγγελματικό Γερμανικό Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης “Berufsbildende Schule des Landkreises Ahrweiler” στην περιοχή Ahr Valley, που επηρεάστηκε άσχημα από τις πλημμύρες του 2021, και στο Γερμανικό Σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Άντερναχ “St. Thomas Realschule Plus”. Οι προαναφερθείσες δράσεις στόχευσαν στην απόκτηση εικόνας της σχολικής πρακτικής των σχολείων της Γερμανίας που εξειδικεύονται σε θέματα βιωσιμότητας και που έχουν υλοποιήσει σχέδια Erasmus+ σχετικά με αυτή.

Επιπλέον, υλοποιήθηκε σχετικό εργαστήριο το οποίο εστίασε στην ύπαρξη Εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, η οποία πρέπει να προωθεί όχι μόνο δεξιότητες γνωστικές αλλά και αξίες ζωής που έχουν σχέση με την ειρηνική συνύπαρξη και την οικολογική ευθύνη. Όπως υπογραμμίζει η Unesco (2017), η βιώσιμη εκπαίδευση οφείλει να ισχυροποιεί τους μαθητές/-τριες, ώστε να αναλαμβάνουν δράση για την προστασία του περιβάλλοντος, την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ενίσχυση συνθηκών ειρήνης. Η καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης σχετίζεται στενά με την αντίληψη του ανθρώπου ως ενεργού πολίτη που φέρει ευθύνη για τη συντήρηση των φυσικών πόρων (Sterling, 2001), ενώ η εκπαίδευση με σκοπό την προώθηση και παγίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων συμβάλλει καθοριστικά στο να ενισχυθεί η αλληλεγγύη και να προληφθούν οι συγκρούσεις (Harris & Morisson, 2012). Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην μετάδοση των γνώσεων αλλά αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των μαθητών/-τριών ως φορέων κοινωνικής αλλαγής (Harris & Morisson, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του εργαστηρίου υπήρξε εστίαση στους 17 Στόχους της Βιωσιμότητας στην Εκπαίδευση, δίνοντας έμφαση στην εξασφάλιση ποιοτικής εκπαίδευσης (ΣΒΑ4) και χωρίς αποκλεισμούς καθώς και στην προώθηση ευκαιριών δια βίου μάθησης για όλους, στοιχείο που αποτελεί θεμέλιο λίθο για τη δημιουργία δίκαιων και βιώσιμων κοινωνιών. Η ποιοτική εκπαίδευση αναγνωρίστηκε ως ουσιαστικός παράγοντας για την κοινωνική ενδυνάμωση, την άμβλυνση των ανισοτήτων και τη διαμόρφωση ενεργών και δημοκρατικών πολιτών με περιβαλλοντική και κοινωνική ευθύνη (Unesco,2017·United Nations,2015). Άλλωστε, η ενσωμάτωση της κοινωνικής δικαιοσύνης στην

εκπαιδευτική πραγματικότητα συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την ύπαρξη σχολείων χωρίς αποκλεισμούς και για την καταπολέμηση των ανισοτήτων (Freire, 1970· IEP, 2021). Σύμφωνα με τον Rieckmann (2018), η ύπαρξη τέτοιου είδους ισότιμης εκπαίδευσης προϋποθέτει την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων όπως είναι η κριτική σκέψη, η υπευθυνότητα και η διαπολιτισμική κατανόηση, μέσω παιδαγωγικών πρακτικών που ενισχύουν τη μετασχηματιστική μάθηση.

Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στην αναγκαιότητα καλλιέργειας από τους εκπαιδευτικούς πρακτικών διδασκαλίας, οι οποίες προωθούν τον σεβασμό στο διαφορετικό, την ενεργό πολιτειότητα και την ανεκτικότητα, με σκοπό να επιτευχθούν στόχοι όπως είναι η ισότητα ανάμεσα στα φύλα (ΣΒΑ 5), η μείωση των ανισοτήτων (ΣΒΑ 10) και η παγίωση της ειρήνης και τη δικαιοσύνης (ΣΒΑ 16) (Unesco, 2017). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η εκπαίδευση οφείλει να ξεπεράσει ένα πλαίσιο αυστηρά γνωσιοκεντρικό και αντίθετα να ευαισθητοποιεί τους μαθητές/-τριες μέσα από πρακτικές περισσότερο συμμετοχικές και διαθεματικές, ενθαρρύνοντας εκπαιδευτικές πολιτικές που ενισχύουν την πολιτειότητα (Αντωνίου & Χατζηπαντελή, 2021).

Τέλος, το εργαστήριο εστίασε στην αναγκαιότητα συνεργασίας των σχολείων με την τοπική κοινωνία και τους οργανισμούς, σημείο που αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη, αφού δίνει τη δυνατότητα για καλλιέργεια αυθεντικών δραστηριοτήτων μάθησης, οι οποίες προσαρμόζονται στις ανάγκες που έχει η κοινότητα. Μέσα από μοντέλα υπηρεσίας μάθησης (service-learning) οι μαθητές/-τριες μπορούν να συμμετέχουν σε δράσεις σχολικής και τοπικής ανάπτυξης ενισχύοντας τόσο τη διαδικασία της εκπαίδευσης όσο και την κοινωνική συνοχή (Geller et al., 2016). Η Hands (2005) εστιάζει στη σημασία της κατασκευής δικτύων συνεργασίας προκειμένου να υπάρχει πρόσβαση στους πόρους της κοινότητας και να στηριχθούν βιώσιμα οι σχολικές δράσεις. Όπως καταγράφουν οι Liarakou κ.α. (2016), η διασύνδεση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα ενισχύει την καλλιέργεια εκπαιδευτικών πρακτικών με εστίαση στην τοπική βιωσιμότητα.

Η ενσωμάτωση των Στόχων Βιώσιμης ανάπτυξης στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης, συνιστά βασική στρατηγική για την προώθηση αξιών όπως είναι η ενίσχυση των δημοκρατικών θεσμών, η κοινωνική δικαιοσύνη, η ειρήνη και η ισότητα των φύλων. Η κριτική παιδαγωγική του Freire (1970) εστιάζει στην αναγκαιότητα ύπαρξης μετασχηματιστικής εκπαίδευσης, που συντελεί στην κατάπαυση τέτοιων καταπιεστικών δομών που ενισχύουν τις ανισότητες. Στην ελληνική εκπαίδευση, το IEP (2021) ενσωματώνει τους ΣΒΑ μέσα από θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τις έννοιες της συμπερίληψης, της δημοκρατίας, της επίλυσης συγκρουσιακών καταστάσεων και της ενσυναίσθησης σε επίπεδο κοινωνίας. Μια τέτοιου είδους διδασκαλία δεν επικεντρώνεται μόνο στο να αποκτηθούν γνώσεις από τους μαθητές/-τριες αλλά στο να διαμορφωθούν ενεργοί και συνειδητοί πολίτες.

Ειδικότερα, η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη γλωσσική και φιλολογική κατάρτιση των μαθητών αλλά μπορεί να αποτελέσει ισχυρό εργαλείο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων που συνδέονται με την αειφορία και τους Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης.

Σύμφωνα με την Unesco (2017), η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη στοχεύει στην ενδυνάμωση των μαθητών ώστε να σκέφτονται κριτικά, να αναλαμβάνουν υπεύθυνες δράσεις και να συνδέουν τη γνώση με κοινωνικές και περιβαλλοντικές προκλήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη των Αρχαίων Ελληνικών συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, γλωσσικής ευαισθησίας και ερμηνευτικών δεξιοτήτων. Η διδακτική τους, όταν στηρίζεται σε ενεργητικές μεθόδους και διαθεματική προσέγγιση, προάγει μια ολιστική παιδεία (Βαρμάζης, 2024). Παράλληλα, οι αρχαίοι συγγραφείς προσφέρουν κείμενα που οδηγούν σε ηθικούς και φιλοσοφικούς προβληματισμούς, ενισχύοντας τον παιδευτικό στόχο της καλλιέργειας ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων (Κουτσός, 2012). Επιπλέον, τα έργα της αρχαίας γραμματείας, όπως οι τραγωδίες και οι ιστορικοί λόγοι, δίνουν αφορμή για συζήτηση πάνω σε θέματα δικαιοσύνης, ισότητας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η συγκριτική ανάλυση μεταξύ αρχαίων και σύγχρονων κοινωνικών ζητημάτων ενισχύει την κατανόηση της ισότητας ως διαχρονικής αξίας (Τσάφος, 2009). Παράλληλα, η αρχαιοελληνική σκέψη για την πόλη, τη δημοκρατία και τον δημόσιο βίο συνδέεται άμεσα με τη σημερινή ανάγκη για ενεργούς πολίτες και βιώσιμες κοινότητες (Χατζημαυρουδή, 2015). Μέσα από τη διδασκαλία των σχετικών κειμένων, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με αξίες συλλογικής ευθύνης και συμμετοχής. Τέλος, η αρχαία ελληνική γραμματεία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Η αξιοποίησή της στη διδασκαλία προωθεί την κατανόηση των κοινών αξιών της ανθρωπότητας και ενισχύει τον διαπολιτισμικό διάλογο, όπως υπογραμμίζουν και πρόσφατες διεθνείς μελέτες για τον ρόλο των γλωσσικών και λογοτεχνικών μαθημάτων στην επίτευξη των ΣΒΑ (Comfort, 2024; Manyasi, 2018). Συνεπώς, η διδακτική των Αρχαίων Ελληνικών, εφόσον εμπλουτιστεί με διαθεματικές και βιωματικές μεθόδους, μπορεί να συνδεθεί οργανικά με τους Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης, προσφέροντας στους μαθητές όχι μόνο γνώση του παρελθόντος, αλλά και κριτικά εργαλεία για ένα βιώσιμο μέλλον.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να ενσωματωθούν οι 17 Στόχοι της Βιώσιμης ανάπτυξης στην καθημερινότητα των σχολείων και ειδικότερα στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων και μάλιστα των Αρχαίων Ελληνικών του Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, προτείνονται, μέσα από εξειδικευμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές, στρατηγικές συνδυασμού των φιλολογικών δεξιοτήτων με ουσιαστική προοπτική για την ανάπτυξη συγκεκριμένων Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης καθώς και ενίσχυση της συνείδησης των μαθητών/-τριών για κοινωνικά, πολιτικά και περιβαλλοντικά ζητήματα μέσα από τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση και από το Πρωτότυπο στο Γυμνάσιο.

Ειδικότερα, προτείνεται η υλοποίηση Διδακτικού Σεναρίου με Τίτλο **«Αξίες του χθες-Προκλήσεις του σήμερα: Ο Σωκράτης και οι Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης»**, διάρκειας τεσσάρων (4) διδακτικών ωρών. Η διδασκαλία περιπλέκεται γύρω από το Διδακτικό Αντικείμενο του Ανθολογίου των Φιλοσοφικών Κειμένων της Γ' Γυμνασίου (Κεφάλαιο 3ο, Ενότητα 1η: Πλάτων, Απολογία Σωκράτους, 29d-30a-b) και των

Αρχαίων Ελληνικών της Γ΄ Γυμνασίου από το Πρωτότυπο (9^η Ενότητα, «Οι Νόμοι επισκέπτονται τον Σωκράτη στη φυλακή», Πλάτων, Κρίτων 50a-c) με άμεσο και βασικό στόχο αρχικά την καλλιέργεια συσχετισμών με τον 4^ο Στόχο (Ποιοτική Εκπαίδευση), τον 5^ο Στόχο (Ισότητα των Φύλων) και 16^ο Στόχο(Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί) της Βιώσιμης Ανάπτυξης.

Πίνακας 1

Ο συσχετισμός των ΣΒΑ με τις αντίστοιχες θεματικές από τη Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών της Γ΄ Γυμνασίου

<u>ΣΤΟΧΟΙ</u>	<u>ΘΕΜΑ</u>	<u>ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ</u>
ΣΒΑ 4	ΠΟΙΟΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	Η ΣΩΚΡΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ ΩΣ ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ
ΣΒΑ 5	ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ	Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΚΛΑΣΙΚΗ ΑΘΗΝΑ-ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΜΕ ΤΟ ΣΗΜΕΡΑ
ΣΒΑ 16	ΕΙΡΗΝΗ, ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ & ΙΣΧΥΡΟΙ ΘΕΣΜΟΙ	Η ΔΙΚΗ ΤΟΥ ΣΩΚΡΑΤΗ ΩΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΗΘΙΚΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Παράλληλα, επιδιώκεται η καλλιέργεια ειδικότερων διδακτικών στόχων αρχικά **γνωστικών**, όπως είναι η κατανόηση βασικών εννοιών όπως της δικαιοσύνης, της ηθικής, της παιδείας και του διαλόγου. Οι μαθητές/-τριες καλούνται να ερμηνεύσουν το αρχαίο κείμενο σε ένα πλαίσιο ιστορικοπολιτισμικό και να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο και τα συντακτικά φαινόμενα της ενότητας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επιπλέον στην καλλιέργεια **συναισθηματικών** διδακτικών στόχων, όπως είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της δημοκρατικής συνείδησης καθώς και ο αναστοχασμός γύρω από τις αξίες της ευθύνης, της ελευθερίας και της παιδείας. Τέλος, επιδιώκεται η καλλιέργεια **ειδικότερων δεξιοτήτων** στους μαθητές/-τριες, όπως της κριτικής σκέψης και της επιχειρηματολογίας.

Διδακτική Πορεία

Φάση 1- Εισαγωγική Δραστηριότητα (60 λεπτά)

Αρχικά, χρησιμοποιείται η στρατηγική του «Καταιγισμού των Ιδεών» με τη χρησιμοποίηση των ψηφιακών εργαλείων Padlet ή Jamboard, κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές/-τριες καλούνται να ανακαλέσουν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις γύρω από τις έννοιες της «Δικαιοσύνης», της «Παιδείας» και της «Αλήθειας», προβαίνοντας σε αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση ιδεών γύρω από τις συγκεκριμένες έννοιες, διερευνώντας με αυτόν τον τρόπο τις ποικίλες διαστάσεις τους και τις πολλαπλές πτυχές τους. Ακολουθεί η προβολή Video με τίτλο «Ο Σωκράτης σήμερα» (μοντέρνα αναπαράσταση/κόμικς) ενώ ταυτόχρονα τίθεται στους μαθητές το αναστοχαστικό ερώτημα: «Αν ο Σωκράτης ζούσε σήμερα, σε τι θα αντιστεκόταν;»

Φάση 2- Ανάγνωση & Ερμηνεία Κειμένου (60 λεπτά)

Προηγείται ανάγνωση του αντίστοιχου [αποσπάσματος](#) από το Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων της Γ' Γυμνασίου καθώς και του [αποσπάσματος](#) από τα Αρχαία Ελληνικά από το Πρωτότυπο της Γ' Γυμνασίου. Ακολουθεί γλωσσική και συντακτική ανάλυση με έμφαση στη χρήση του ρήματος «αδικώ» και διερεύνηση της ερμηνείας/σημασίας του όρου «δίκαιη ζωή» για τον Σωκράτη. Οι μαθητές/-τριες συμπληρώνουν το σχετικό [ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ](#).

Φάση 3- Σύνδεση με ΣΒΑ - Μέθοδος Project ανά ομάδα (60 λεπτά)

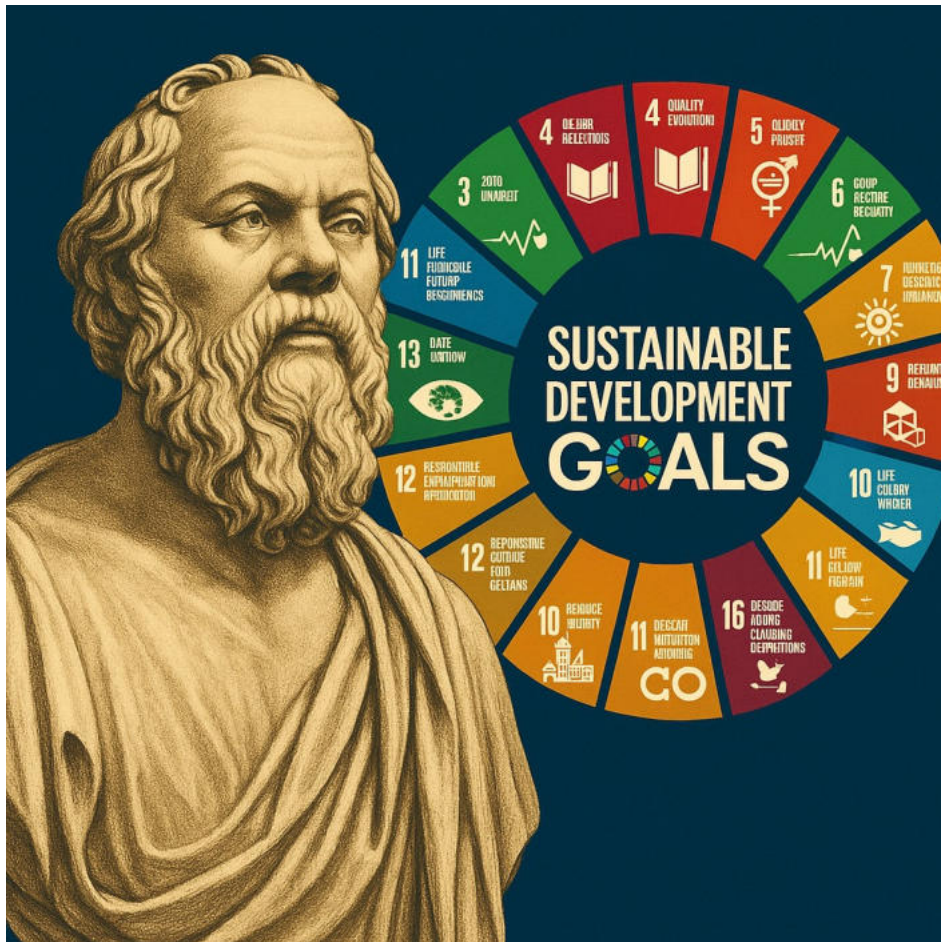
Οι μαθητές/-τριες, χωρισμένοι σε τρεις (3) ομάδες εργασίας, εργάζονται ομαδοσυνεργατικά. Η 1^η ομάδα εργασίας επικεντρώνεται στην ενδεδειγμένη μελέτη του **4^{ου} Στόχου της ΒΑ** (Ποιοτική Εκπαίδευση) αναλύοντας με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού τις αρχές της σωκρατικής μεθόδου διδασκαλίας (μαιευτική, ειρωνεία, διάλογος) και στη συνέχεια δημιουργούν σενάριο για debate με θέμα «Είναι η Παιδεία εργαλείο κοινωνικής αλλαγής;». Η 2^η ομάδα εργασίας επικεντρώνεται στην ενδεδειγμένη μελέτη του **5^{ου} στόχου της ΒΑ** (Ισότητα των φύλων), ερευνώντας την θέση των γυναικών στην κλασική Αθήνα, παρουσιάζοντας συγκριτικό πίνακα με αναφορές στο τότε και στο σήμερα και δημιουργούν ψηφιακό κόμικς με τίτλο: «Η Ασπασία σε διάλογο με τον Σωκράτη». Η 3^η ομάδα εργασίας εστιάζει στην ενδεδειγμένη μελέτη του **16^{ου} στόχου της ΒΑ** (Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί), αναπαριστώντας σκηνή από την δίκη του Σωκράτη και δημιουργώντας podcast ή video με τίτλο «Είμαι ένοχος γιατί σκέφτομαι;»

Φάση 4- Αναστοχασμός & Δράση (60 λεπτά)

Οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν τις εργασίες τους και στη συνέχεια δημιουργούν συλλογικά μία «Χάρτα αξιών» που θα υιοθετούσε ο ίδιος ο Σωκράτης για το μέλλον της κοινωνίας. Παράλληλα, προτείνεται η δημιουργία σχολικής «Αγοράς Διαλόγου», ενός θεσμού μαθητικού φιλοσοφικού διαλόγου που μπορεί να γίνεται μία φορά τον μήνα κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Εικόνα 1

Ο Σωκράτης και τα ιδανικά της ποιοτικής εκπαίδευσης, της ισότητας των φύλων, της ειρήνης, δικαιοσύνης και των ισχυρών θεσμών-αξίες που αντηχούν στους Στόχους της Βιώσιμης Ανάπτυξης



Εικόνα δημιουργημένη με τεχνητή νοημοσύνη-OpenAI

Ψηφιακά και Δημιουργικά Εργαλεία

Τα ψηφιακά και δημιουργικά εργαλεία που προτείνονται κατά τη διάρκεια υλοποίησης του Διδακτικού Σεναρίου είναι το Padlet ή το Jamboard (ιδέες /αναστοχασμός), το Canva ή το Crello (αφίσες/γραφικά), το Storyjumper ή το Storyboard (ψηφιακά κόμικς), το Anchor ή το Spotify for Podcasters (δημιουργία podcast) και το Google Forms ή το Mentimeter (εξαγωγή συμπερασμάτων).

Ενδεικτική αξιολόγηση

Η αξιολόγηση από πλευράς μαθητών/-τριών για το παρόν διδακτικό σενάριο κινείται σε τρεις άξονες. Αρχικά, προτείνεται μια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης, κατά την οποία οι μαθητές/-τριες παρατηρούν τη συμμετοχή τους, συνεργάζονται και τεκμηριώνουν τις απόψεις τους. Παράλληλα, οι

μαθητές/-τριες αυτοαξιολογούνται και ετεροαξιολογούν τους συμμαθητές/-τριές τους συμπληρώνοντας καρτέλα στην οποία απαντούν στα παρακάτω ερωτήματα: «Τι έμαθα; Τι με προβλημάτισε; Τι θα ήθελα να συνεχίσω;». Τέλος, εμπεικλείεται μορφή δημιουργικής αξιολόγησης κατά την οποία οι μαθητές/-τριες καλούνται να παρουσιάσουν project, podcast, αφίσα και να αναπαραστήσουν σκηνή.

Νέες παιδαγωγικές επεκτάσεις

- **Θεατροπαιδαγωγική παρέμβαση**

Οι μαθητές/-τριες δημιουργούν εργαστήριο με τίτλο «Η σιωπή ή η φωνή του πολίτη;». Ειδικότερα αναπαριστούν θεατρικά σκηνή της δίκης κατά την οποία ο Σωκράτης συναντά έναν νέο σύγχρονο άνθρωπο σε μια φανταστική «Αγορά του Μέλλοντος» και καλούνται να συγγράψουν μονόλογο ή διάλογο βασισμένο σε προσωπικά τους ερωτήματα ή απορίες.

- **Διαθεματικό Εργαστήριο Steam**

Οι μαθητές/-τριες αναλύουν την έννοια του «ήχου της δικαιοσύνης» και κατασκευάζουν ηχητική/οπτικοακουστική εγκατάσταση με λογισμικά (scratch, soundtrap, canva). Στη συνέχεια δημιουργούν ψηφιακό περιβάλλον που αναπαριστά τη δίκη με τίτλο: «Η φωνή του Σωκράτη μέσα από τον χρόνο».

- **Ενσωμάτωση Visual Thinking Strategies (VTS)**

Προβάλλεται πίνακας ή κόμικς με σκηνή της δίκης και τίθενται στους μαθητές/-τριες ερωτήματα όπως: «Τι βλέπετε;», «Τι σας κάνει να το λέτε αυτό;», «Τι άλλο μπορούμε να δούμε;». Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/-τριες εξασκούν την παρατήρηση, την τεκμηρίωση και την επιχειρηματολογία

- **Σύνδεση με Αστική Εκπαίδευση (Civic Education)**

Δημιουργείται μαθητικό συμβούλιο πολιτών εμπνευσμένο από την Εκκλησία του Δήμου, στα πλαίσια του οποίου οι μαθητές/-τριες προτείνουν σύγχρονες παρεμβάσεις για τη δικαιοσύνη στο σχολείο (ενδοσχολική βία, διακρίσεις) και την ελευθερία της έκφρασης.

Προστιθέμενες Καινοτόμες Δραστηριότητες

- **Escape Room με τίτλο «Η Δίκη του Αιώνα»**

Οι μαθητές/-τριες λύνουν γρίφους με βάση λεξιλογικά και γραμματικά στοιχεία του κειμένου. Παράλληλα συλλέγουν στοιχεία για το «ποιόν του Σωκράτη» με στόχο να τον υπερασπιστούν στη δίκη.

- **Δράση Service Learning**

Οι μαθητές/-τριες οργανώνουν εκστρατεία στο σχολείο με θέμα «Δικαίωμα στη φωνή» ή «Η εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό», σε συνεργασία με το 15μελές Συμβούλιο, τους Φιλολόγους και την Κοινωνική Λειτουργό του σχολείου.

- **Επέκταση σε Σχολικό ή Πολιτιστικό Πρόγραμμα**

Προτείνεται σύνδεση του παρόντος εκπαιδευτικού σχεδίου με δράσεις όπως η «Ημέρα της Δημοκρατίας» (Σεπτέμβριος), «Παγκόσμια Ημέρα Φιλοσοφίας» (Νοέμβριος), «Εβδομάδα Δικαιωμάτων Μαθητή».

Αποτίμηση πρότασης

Οι μαθητές/-τριες ενσωματώνοντας αρχικά τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας στο διδακτικό τους αντικείμενο ενισχύουν την μαθησιακή τους εμπειρία. Οι ίδιοι ενεργοποιούνται, ενδυναμώνοντας τη συμμετοχή τους και την ευρύτερη συνεργασία τους σε ένα περιβάλλον μάθησης περισσότερο αυθεντικό (Μικρόπουλος & Παπαδάκης 2018). Μέσα από τη χρήση των διαδραστικών ψηφιακών εργαλείων, εκτίθενται σε μία πολλαπλή αναπαράσταση της γνώσης, κάτι που διευκολύνει το να κατανοήσουν βαθύτερα το γνωστικό τους αντικείμενο και να αποκτήσουν σκέψη κριτική (Jonassen, 2000). Παράλληλα, ενισχύεται η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/-τριών καθώς και η διαφοροποιημένη διδασκαλία βάσει των ατομικών μαθησιακών προφίλ (Γκλαβά, 2019· Laurillard, 2012). Γενικότερα, διαμορφώνεται προς όφελος των μαθητών/-τριών ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο παιδαγωγικά, ιδιαίτερα συμμετοχικό και συνεργατικό.

Η συμπερίληψη των Στόχων της Βιώσιμης Ανάπτυξης στην εκπαιδευτική διαδικασία δίνει τη δυνατότητα και την ευκαιρία για την εστίαση σε μια εκπαίδευση περισσότερο συμπεριληπτική, πιο ποιοτική και ταυτόχρονα προσανατολισμένη σε αξίες (UNESCO,2017). Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γλώσσας ανανεώνεται ριζικά αφού εστιάζει όχι μόνο σε μια προσέγγιση γλωσσική αλλά ταυτόχρονα στην ανάγνωση του αρχαίου ελληνικού λόγου με έμφαση σε σύγχρονες αξίες. Ειδικότερα, η ενσωμάτωση του 4ου ΣΒΑ (ποιοτική εκπαίδευση), του 5ου ΣΒΑ (ισότητα των φύλων)και του 16ου ΣΒΑ (Ειρήνη, Δικαιοσύνη και Ισχυροί Θεσμοί) προσφέρουν ένα πλαίσιο διδασκαλίας ιδιαίτερα ηθικό και ταυτόχρονα παιδαγωγικό.

Επιπλέον, οι μαθητές/-τριες αναστοχάζονται πάνω στην έννοια της εκπαίδευσης ως έναν φορέα που διαμορφώνει ηθικά και ταυτόχρονα πολιτικά. Αντιλαμβάνονται τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην παιδεία, την ευθύνη και την ελευθερία (Ματσαγγούρας, 2018) και ταυτόχρονα εστιάζουν στην αξία που έχει η ισότιμη πρόσβαση στη γνώση και η μάθηση δια βίου, όπως καταγράφεται στον ΣΒΑ4 (Unesco, 2017). Η συζήτηση περί αρετής και δικαιοσύνης μετατρέπει την σχολική αίθουσα σε χώρο αυτογνωσίας και

ταυτόχρονα φιλοσοφικής παιδείας. Επιπλέον, η εμβάθυνση πάνω σε θέματα έμφυλων στερεοτύπων (5^{ος} ΣΒΑ), συμβάλλει ουσιαστικά στην αποδόμησή τους ενώ ο εμπλουτισμός με δραστηριότητες επιχειρηματολογίας, κριτικού λόγου και ρόλων ισχυροποιεί την καλλιέργεια της ισότητας των φύλων (ΙΕΠ,2021). Παράλληλα, η σύνδεση της αρχαιοελληνικής πολιτικής σκέψης με την εκπαιδευτική στόχευση στο 16^ο ΣΒΑ καλλιεργεί στους μαθητές/-τριες γνώρισμα υπευθυνότητας, ειρηνικής συνύπαρξης και δραστηριοποίησης. Το πολιτικό και ηθικό παράδειγμα της Δίκης του Σωκράτη αναδεικνύει ένα σύνολο νομικών, ηθικών και πολιτικών παραδειγμάτων ιδιαίτερα χρήσιμων για την προάσπιση της δημοκρατικής αγωγής των μαθητών/-τριών. Τέλος, η επεξεργασία όρων όπως «πολίτης», «πόλη», «δίκη» συμβάλλει στο να συνειδητοποιήσουν τις ευθύνες που έχουν απέναντι στο δημοκρατικό πολίτευμα (Ζάγκα, 2021).

Συμπερασματικά, η παρούσα διαθεματική προσέγγιση του μαθησιακού αντικειμένου των Αρχαίων Ελληνικών προσφέρει **συνθετικά οφέλη** για τους μαθητές/-τριες, συντελώντας στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης τους αφού οι ίδιοι επαναπροσδιορίζουν συγκεκριμένες αξίες μέσα από τα αρχαία ελληνικά κείμενα. Επιπλέον, ενδυναμώνονται χαρακτηριστικά πολιτειότητας στους μαθητές/-τριες αφού καλλιεργούν την αξία της υπευθυνότητας και της δημοκρατικής συνείδησης. Συνειδητοποιώντας τις έμφυλες διακρίσεις και την αναγκαιότητα της ενσυναίσθησης κατανοούν την αξία της ισότητας και ταυτόχρονα επιχειρηματολογώντας καλλιεργούν τον κριτικό διάλογο και τη ρητορική. Ουσιαστικά, αναδεικνύεται με ιδιαίτερα εμφατικό τρόπο η επικαιρότητα της αρχαία ελληνικής σκέψης.

Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Α., & Χατζηπαντελή, Σ. (2021). *Η εκπαίδευση για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Βαρμάζης, Ν. Δ. (2024). *Διδακτική των αρχαίων ελληνικών: Ιστορία – θεωρία – πράξη. Από την παράδοση στην ανανέωση της διδακτικής μεθόδου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκλαβά, Β. (2019). *Ψηφιακά εκπαιδευτικά σενάρια: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη.

Comfort, K. (2024). *A Global Humanities Approach to the United Nations' Sustainable Development Goals: Understanding Planet, People, and Prosperity*. New York: Routledge.

Ζάγκα, Β. (2021). Οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης στην Εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Κοινωνία*, 39(2), 63–78.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed* (1st ed.,pp. 72-73). New York: Herder and Herder.

- Geller, J. D., Zuckerman, N., & Seidel, A. (2016).** Service-learning as a catalyst for community development: How do community partners benefit from service-learning? *Education and Urban Society*, 48(2), 151–175. <https://doi.org/10.1177/0013124513514773>
- Hands, C. (2005).** It's who you know and what you know: The process of creating partnerships between schools and communities. *The School Community Journal*, 15(2), 63–84. <https://www.adi.org/journal/fw05/Hands.pdf>
- Harris, I., & Morrison, M. L. (2012).** *Peace Education (3rd ed., p.10-12)*. Jefferson, NC: McFarland.
- ΙΕΠ (2021).** Οδηγός για την ενσωμάτωση των 17 ΣΒΑ στο σχολείο (σ.38-45). Αθήνα: ΙΕΠ. (Διαθέσιμο <https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skills-lab>)
- ΙΚΥ (2023).** *TCA Seminar, Study Visit on Sustainability in Schools (σ.1-4)*. Αθήνα: Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Διαθέσιμο: <https://www.iky.gr/study-visit-on-sustainability-in-schools-2/>)
- Jonassen, D. H. (2000).** *Computers as mindtools for schools: Engaging critical thinking (2nd ed.)*. Prentice Hall.
- Κουτσός, Μ. Θ. (2012).** *Διδακτική του αρχαιοελληνικού λόγου*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Laurillard, D. (2012).** *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Liarakou, G., Gavrilakis, C., & Flogaitis, E. (2016).** School community collaboration in remote communities: *Challenges for future teacher training*. In *Research and innovation in education for sustainable development: Exploring collaborative networks, critical characteristics and evaluation practices* (pp. 106–122). Environment & School Initiatives (ENSI).
- Ματσαγγούρας, Η. (2018).** *Ηθικοπαιδαγωγική και Εκπαίδευση για τη Βιωσιμότητα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Manyasi, B. N. (2018).** *Language education for sustainable development; application of literature-based models*. *European Journal of Applied Linguistics Studies*, 1(2), 25–38. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1475066>
- Μικρόπουλος, Τ. Α., & Παπαδάκης, Σ. (2018).** *Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κριτική.
- Rieckmann, M. (2018).** Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss, & W. J. Byun (Eds.), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39–59). Paris: UNESCO.

Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change* (Schumacher Briefing No.6). Totnes, UK: Green Books.

Τσάφος, Β. (2009). *Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και Γλώσσας: Για μια Εναλλακτική Μαθητεία στον Αρχαίο Κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

UNESCO (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives* (p.p. 56-59). Paris: UNESCO. (Διαθέσιμο: <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000247444>)

United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development* (A/RES/70/1). <https://sdgs.un.org/2030agenda>

Χατζημαυρουδή, Ε. Χ. (2015). *Η Διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών από το Πρωτότυπο στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Ένα εικονικό γλωσσικό ταξίδι με αληθινά οφέλη και με όχημα την μουσική : Εθνικό Πρόγραμμα eTwinning

Γιώτη Κωνσταντίνα¹, Παπάζογλου Μαρία-Ελένη²

¹BA, εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΠΕ05

²MA, εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΠΕ05

Περίληψη

Κατά τη διδασκαλία της Γαλλικής και Γερμανικής Γλώσσας, υλοποιήθηκε Εθνικό Πρόγραμμα eTwinning με σκοπό τη δημιουργική εκμάθηση της Β' Ξένης Γλώσσας μέσω γαλλόφωνων και γερμανόφωνων τραγουδιών από την Α' τάξη του Γυμνασίου Σχηματαρίου και την ΣΤ' τάξη του 3^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χώρας Νάξου. Με τη δημιουργία δικτύου σχολείων, την καλλιέργεια γλωσσικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, οι μαθητές κι οι μαθήτριές μας ανέδειξαν τη σημασία της τέχνης στη διδασκαλία κατά τη διάρκεια διαδικτυακών συναντήσεων με συνεντεύξεις, κουίζ και hit parade. Επιπλέον τα παιδιά ηχογράφησαν, ερμήνευσαν και δημιούργησαν τραγούδια με τη χρήση τεχνητής νοημοσύνης. Τέλος έφτιαξαν το δικό τους βίντεο κλιπ.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, διαφοροποιημένη διδασκαλία, τέχνη, τεχνολογία, τεχνητή νοημοσύνη.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα με γενικό τίτλο *Γαλλία Γερμανία με μια βαλίτσα τραγούδια*, είναι μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση σε τρεις γλώσσες, γαλλικά, γερμανικά κι ελληνικά, υπό μορφή πρότζεκτ, η οποία αξιοποιεί το τραγούδι ως γλωσσικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς είναι ένα αυθεντικό γλωσσικό προϊόν με ενσωματωμένα πολιτιστικά στοιχεία, που μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της γλώσσας-στόχου και στη διεύρυνση πολιτισμικών οριζόντων. Η δράση πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2024-2025 και σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των συμμετεχόντων σχολείων στην Β' Ξένη Γλώσσα. Οι μαθητές κι οι μαθήτριές μας κλήθηκαν ν' αναζητήσουν, να συλλέξουν, να κατατάξουν και να αναλύσουν τα τραγούδια ερμηνεύοντάς τα με ποικίλους τρόπους τόσο στη γλώσσα-στόχο όσο και στη μητρική τους.

Για την υλοποίηση του προγράμματος, πηγή έμπνευσης αποτέλεσε μία επιμόρφωση πάνω στην ίδια θεματική (Michel Boiron Cavilam 2011, *Génération Française* 8. 6-11 Vichy France) λαμβάνοντας υπόψη τόσο το ισχύον Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2016. *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*) όσο και τα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Δημοτικό (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2006. *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό ΑΠΣ. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* 119) και για το Γυμνάσιο (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2003. *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας Γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 304/Β/13-3-2003*), όπου αναφέρεται ότι οι ξένες γλώσσες μπορούν να συνδυαστούν διαθεματικά με τη μουσική και τις τέχνες προκειμένου οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν.

Έτσι οι μαθητές κι οι μαθήτριές μας κατανόησαν και παρήγαγαν προφορικό και γραπτό λόγο (Συμβούλιο της Ευρώπης 2020. *ΚΕΠΑ Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*, 41-46. Στρασβούργο, Γαλλία) με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων συμβατών με τις τηλεδιασκέψεις και το Twinspace όπως Audacity, Padlet, Clipchamp, Canva, Learning Apps, (Emmanuel Zimmert, 2018. *Boîte à outils numériques en ligne*, 8-9. Cavilam-Vichy, France) και Suno AI (Souflas A., Rouga C. 05/04/2025. *L'IA en classe de FLE*. APF, 9 Athènes Grèce).

Για την πραγματοποίηση αυτού του σχεδίου δράσης, οι μαθητές κι οι μαθήτριές μας χωρίστηκαν σε ισότιμες ομάδες ως προς τον αριθμό των μελών, το γλωσσικό επίπεδο, τις δεξιότητες και λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (ΙΕΠ-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Θεωρητική τεκμηρίωση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*. Ελλάδα. Υλικό επιμόρφωσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία) όπου κλήθηκαν να συνεργαστούν, για ν' αναζητήσουν πληροφορίες για τη ζωή και το έργο των τραγουδιστών/τριών ή των γκρουπ που εκπροσωπούσαν, προκειμένου να δημιουργήσουν μια εικονική συνέντευξη. Στη συνέχεια, επέλεξαν ανά ομάδα ένα τραγούδι εστιάζοντας στο νόημά του ώστε να δημιουργήσουν πολυμεσικό υλικό. Στην τελευταία φάση, έχοντας κατανοήσει τα τραγούδια, διάβασαν και μετέφρασαν τα ρεφρέν, στο πλαίσιο ενός δημιουργικού εκπαιδευτικού παιχνιδιού (I.N. Παρασκευόπουλος, 1985 *Εξελικτική ψυχολογία, Τόμος 3-Σχολική ηλικία*, 102. Αθήνα, Ελλάδα) με τίτλο *Βρες το τραγούδι*.

Ως προς την αξιολόγηση, αφού δημιουργήθηκε τελικό προϊόν αξιολόγησης οι μαθητές κι οι μαθήτριές μας αυτοαξιολογήθηκαν μέσω αντίστοιχου εργαλείου σχετικού με το πρότζεκτ σύμφωνα με εγχειρίδιο σεμιναρίου του πανεπιστημίου Cavilam (Fierens P. *Vive la Musique*. Autoevaluation. 2018 Cavilam-Vichy, France.).

Με αυτόν τον τρόπο, η προτεινόμενη εργασία αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο συνάντησης γλωσσών και πολιτισμών, καθώς το τραγούδι είναι ένα μέσο έκφρασης άρα κι ένα σημαντικό εργαλείο για την εκμάθηση της γλώσσας.

Αναφορικά με δημοσιευμένα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών σε σύνδεση με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αρχικά παραθέτουμε παράδειγμα με θέμα τη συλλογή ελληνικών τραγουδιών που έχουν αποδοθεί στη Γαλλική Γλώσσα ή και το αντίθετο (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2003. *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας Γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 304/Β/13-3-2003*). Συγκεκριμένα οι μαθητές αναζητούν το υλικό από διάφορες πηγές όπως προσωπικές συλλογές, δισκοπωλεία, ραδιοφωνικούς σταθμούς καθώς και διαδίκτυο και το ταξινομούν ανά γλώσσα, ανά είδος και χρονολογικά. Η διαδικασία που ακολουθείται για την υλοποίηση αυτής της συνθετικής εργασίας αποσκοπεί στην κατανόηση ένηχων αυθεντικών κειμένων, την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, την ανάπτυξη φωνολογικών δεξιοτήτων, τη διαπολιτισμική διάσταση, την ανακάλυψη φωνολογικών ομοιοτήτων και διαφορών της γλώσσας στόχου με τη μητρική. Επίσης, διερευνώνται τα κοινωνικο-πολιτισμικά αίτια σύνθεσης των συγκεκριμένων τραγουδιών και της απόδοσής τους στην άλλη γλώσσα. Θεμελιώδεις διαθεματικές έννοιες αποτελούν ο πολιτισμός, η παράδοση, η τέχνη, η ομοιότητα-διαφορά η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία. Προεκτάσεις έχουμε στη μουσική, την αισθητική αγωγή, την κοινωνική και πολιτική αγωγή, τη νέα ελληνική γλώσσα και τη λογοτεχνία. Επίσης σε ανάλογο πλαίσιο κινείται και το σενάριο της αξιολογής συναδέλφου κυρίας Κανακίδου Α. με τίτλο *FACE A LA MER* (Κανακίδου Α. 12/09/2021. *Face à la mer - 5η εφαρμογή*. Αθήνα. Ελλάδα. Σύνδεσμος Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης APF) όπου τα παιδιά καλούνται να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν γαλλικό τραγούδι, να παράγουν σχετικό βίντεο κλιπ και τέλος να το αντιπαραβάλλουν με τη διασκευή του στην ελληνική γλώσσα.

Σκοπός και ερωτήματα

Η σημερινή πραγματικότητα επιβάλλει την προσαρμογή του σχολείου στις νέες τεχνολογικές αλλαγές. Επιπλέον οι μαθητές κι οι μαθήτριες πρέπει όχι μόνο να κατακτήσουν τη νέα γνώση αλλά και ν' αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η συγκεκριμένη δράση στοχεύει στη διερεύνηση της δυναμικής του τραγουδιού ως εργαλείου στη διδασκαλία της Β' Ξένης Γλώσσας μέσα σ' ένα διαθεματικό πλαίσιο. Αρχικά θέσαμε τα εξής ερωτήματα : Πως μπορεί η μουσική να υποστηρίξει τη μαθησιακή εξέλιξη στη Β' Ξένη Γλώσσα; Πως συμβάλλει η τέχνη κι ο πολιτισμός τόσο στη γλωσσική κατανόηση όσο και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των μαθητών και των μαθητριών; Ποιος ο ρόλος των ψηφιακών εργαλείων στην αυτονομία στη μάθηση;

Για τους παραπάνω λόγους, υπάρχει μια μεγάλη αναγκαιότητα για βιωματικές και καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα μέσω αυτής της δράσης προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα δυναμικό δίκτυο σχολείων με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση της μεταγνωστικής ικανότητας των παιδιών ώστε να ανακαλύψουν τις δικές τους στρατηγικές μάθησης, (Duckworth S. 2018 *Mentalité de Croissances*. Vichy-Cavilam. France) με τον εκπαιδευτικό σε υποστηρικτικό ρόλο και τέλος ν' αναδείξουμε την τέχνη γενικότερα και πιο συγκεκριμένα το τραγούδι ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών.

Ειδικότερα, η επιτυχία της δράσης αξιολογήθηκε τόσο βάσει ποιοτικών όσο και ποσοτικών παραμέτρων. Αρχικά προσανατολιστήκαμε στην μαθησιακή εξέλιξη των συμμετεχόντων όπως για παράδειγμα στη βελτίωση αναφορικά με την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, στην ενίσχυση της αναγνωστικής και φωνολογικής ικανότητας, καθώς και στη διεύρυνση των πολιτιστικών τους οριζόντων. Επιπλέον οι συμμετέχοντες δοκίμασαν τις ψηφιακές και διαδραστικές τους ικανότητες και μέσω της τέχνης επιδίωξαν να εξηγήσουν, ν' αποδώσουν και να ερμηνεύσουν ξενόγλωσσο αυθεντικό υλικό. Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος που είχε την μορφή πρότζεκτ (Fierens P. *Concevoir et mettre en œuvre des projets pour la classe* 2018 Cavilam - Vichy France.) και με την συμβολή της παιγνιώδους μάθησης, επικεντρωθήκαμε σε μία εξωστρέφεια, μέσω της συμμετοχής σε Εθνικό Πρόγραμμα eTwinning (ΥΠΑΙΘΑ. 05/11/2024. *Σχεδιασμός και υλοποίηση eTwinning έργων για το σχολικό έτος 2024-2025* Αριθ. Πρωτ 132129/Η1) με απώτερο σκοπό την διασχολική συνεργασία και την απόκτηση μίας κοινής μαθησιακής κουλτούρας. Τέλος, κεντρικό ερευνητικό ερώτημα αποτέλεσε ο τρόπος σύνδεσης των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης, της ολοκλήρωσης της Πρωτοβάθμιας και της έναρξης της Δευτεροβάθμιας, Όλα τα παραπάνω πραγματοποιήθηκαν με ομαδοσυνεργατικό τρόπο αλλά και με προϋποθέσεις που δίνουν εξίσου τη δυνατότητα μιας ατομικής αξιολόγησης πέρα από την αυτοαξιολόγηση.

Παρουσίαση

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Β' Ξένης Γλώσσας, με στόχο τη δημιουργική και βιωματική εκμάθηση της ξένης γλώσσας, όπως αυτή προβλέπεται στο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2016. *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές κι οι μαθήτριές μας στην Έκτη Δημοτικού και Α' Γυμνασίου βρίσκονται στο επίπεδο Α1 σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες (Συμβούλιο της Ευρώπης 2020. *ΚΕΠΑ Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*, 41-46. Στρασβούργο, Γαλλία). Έτσι, θα πρέπει 1) να κατανοούν και να παράγουν προτάσεις με απλή δομή, προκειμένου ν' ανταποκριθούν σε ανάγκες της καθημερινής ζωής 2) να χαιρετούν, να συστήνονται, να δίνουν ή να ζητούν πληροφορίες για τον εαυτό τους, να ευχαριστούν, να κατονομάζουν αντικείμενα, να περιγράφουν έναν χώρο, ένα άτομο 3) να κάνουν διάλογο (σε προσομοίωση) με ομιλητές που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα-στόχο, προκειμένου να εξυπηρετήσουν βασικές ανάγκες επικοινωνίας υπό την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής τους μιλάει αργά και είναι πρόθυμος να βοηθήσει την επικοινωνία 4) να αποδίδουν στην ελληνική ένα μήνυμα διατυπωμένο στην ξένη γλώσσα (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2016. *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*). Η δράση εντάχθηκε στο πλαίσιο Εθνικού Έργου eTwinning αξιοποιώντας τις αρχές της εξ' αποστάσεως συνεργατικής μάθησης και της ενσωμάτωσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ), ενώ παράλληλα υποστήριξε τους στόχους των σχεδίων δράσης σε σύνδεση με τον άξονα των Εθνικών και Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων (ΥΠΑΙΘΑ. 2021. *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική*

αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο Επίσημη Εφημερίδα της Κυβερνήσεως/Υπουργική Απόφαση Β 140, σ 5), ιδιαίτερα ως προς την ενίσχυση της συνεργασίας και την καλλιέργεια της δημιουργικής έκφρασης και της διαπολιτισμικής και πολύπολιτισμικής συνείδησης των παιδιών.

Για την υλοποίηση του προγράμματος οι μαθητές κι οι μαθήτριές μας εργάστηκαν σε διαβαθμισμένες, ισότιμες ομάδες ώστε να υποστηριχθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία και να αξιοποιηθούν οι διαφορετικές δεξιότητες του συνόλου των παιδιών. Τις ομάδες τις δημιούργησαν μόνοι τους σύμφωνα με τις οδηγίες που πήραν από τις καθηγήτριές τους. Κάθε ομάδα συγκροτήθηκε με βάση τη διαφορετικότητα της τάξης ως προς το φύλο, τις μαθησιακές ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μελών της, ενισχύοντας τη συνεργασία και τον σεβασμό στη μοναδικότητα του καθενός. Στο πλαίσιο αυτό, αξιοποιήθηκε η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner (ΙΕΠ-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Θεωρητική τεκμηρίωση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας*. Ελλάδα. Υλικό επιμόρφωσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία), επιτρέποντας στους μαθητές και τις μαθήτριές μας να εκφραστούν και να συνεισφέρουν σύμφωνα με τις ιδιαίτερες κλίσεις και τις δυνατότητές τους, μέσω της λεκτικής, της μουσικής, της κιναισθητικής και της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Από την αρχή της δράσης, κάθε μέλος της ομάδας ανέλαβε έναν διακριτό ρόλο, όπως αυτόν του συντονιστή, του γραμματέα ή του εκπροσώπου. Συγκεκριμένα κάθε ομάδα έπρεπε να έχει και αγόρια και κορίτσια, με διαφορετικές γλωσσικές ικανότητες και με διαφορετικές δεξιότητες όπως αυτές της οργάνωσης, της δημιουργικότητας και της χρήσης της τεχνολογίας.

Η δράση πραγματοποιήθηκε σε μορφή πρότζεκτ (Fierens P. *Canevas du Projet pour la classe 2018* Cavigam-Vichy, France.). Σύμφωνα με τον Jean-Pierre CUQ, (Cuq, J. - P, 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 205 Clé International) πρότζεκτ είναι γενικά μία δράση οργανωμένη, με τρόπο ώστε να οδηγεί σ' ένα μελλοντικό στόχο. Συγκεκριμένα, κατά τον Philippe Perrenoud (Perrenoud, P. 1999. *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?*) πρόκειται για μία ομαδική διαδικασία με τον εκπαιδευτικό σε ρόλο εμπνευστή και με σκοπό την παραγωγή ενός συγκεκριμένου προϊόντος όπου οι μαθητές κι οι μαθήτριές μας εμπλέκονται ενεργά μέσα από ένα σύνολο εργασιών. Σε αυτό το πλαίσιο οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί πριν την έναρξη της δράσης και σε συνεχή συνεργασία μεταξύ μας, οργανώσαμε, συντονίσαμε, καθοδηγήσαμε και στηρίξαμε τα παιδιά, επικοινωνώντας τους και συμφωνώντας μαζί τους, τους στόχους της δράσης καθώς και τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή έκβαση του έργου.

Συνολικά, υποστηρίχθηκε μία προσέγγιση μάθησης που συνδέσε το ξεκίνημα της Δευτεροβάθμιας με την ολοκλήρωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το πρόγραμμα του ΥΠΑΙΘΑ με τίτλο *Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο* (ΙΕΠ-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. *Μετάβαση απο το Δημοτικό στο Γυμνάσιο - Θεωρητικό πλαίσιο.*) και με σκοπό τη συμβολή στο ομαλό πέρασμα από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση εντάχθηκε στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισης με προσανατολισμό στη δράση (approche actionnelle), η οποία αποδίδει στον μαθητή τον ρόλο του

κοινωνικού δράστη/υποκειμένου, ικανού να φέρει εις πέρας επικοινωνιακές πράξεις σε αυθεντικά γλωσσικά περιβάλλοντα (Conseil de l'Europe 2003. *Cadre Européen de Référence pour les Langues*, 15. Strasbourg., France.). Το τραγούδι, ως κυρίαρχο πολυτροπικό και πολιτισμικό κείμενο, επέδρασε ταυτόχρονα στο γλωσσικό, στο γνωστικό, στο συναισθηματικό και στο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών και των μαθητριών μας. Επιπλέον, η δράση ακολούθησε τις αρχές της διαθεματικής προσέγγισης, εντάσσοντας τραγούδια με θεματική συνάφεια και σε σύνδεση με τις ενότητες του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών, (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2016. *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως*) των οποίων η εκπαιδευτική αξιοποίηση συνέβαλε στη γλωσσική κατανόηση, στην ενίσχυση της φωνολογικής και της αναγνωστικής ικανότητας και στην ανάπτυξη παραγωγικών δεξιοτήτων .

Η υλοποίηση οργανώθηκε σε τρεις φάσεις σύμφωνα με την διδασκαλία του πρότζεκτ όπου κατά την φάση του σχεδιασμού έγινε η επιλογή των δυο τραγουδιστών ανά τάξη και των τραγουδιών βάσει γλωσσικού επιπέδου, πολιτισμικής αξίας και συνάφειας καθώς και ηλικιακής καταλληλότητας. Στη φάση της υλοποίησης έγινε η ανάλυση των τραγουδιών και η παρουσίαση των καλλιτεχνών αναφορικά με τους στίχους, τον ρυθμό, την εικόνα, το πολιτισμικό πλαίσιο και την παραγωγή υλικού. Αναλυτικότερα, στην έναρξη του προγράμματος και κατά την πρώτη σύγχρονη διαδικτυακή συνάντηση μέσω Webex, έγινε δραματοποιημένη παρουσίαση των καλλιτεχνών με εικονικές συνεντεύξεις και ψηφιακές αφίσες οι οποίες περιλάμβαναν την παρουσίαση των βιογραφιών τους και του έργου τους (Γιώτη, Ν.,21/12/2024. *Facebook*: , χ.χ.). Ακολούθησαν ασύγχρονες δραστηριότητες όπως ηχογράφιση και ερμηνεία τραγουδιών με μετάφραση στην μητρική γλώσσα, τα ελληνικά, καθώς ήταν και η κοινή γλώσσα επικοινωνίας μεταξύ γαλλόφωνων και γερμανόφωνων τμημάτων, μέσω της εφαρμογής Audacity (*Blog-Γυμνάσιο Σχηματαρίου* 09/04/2025, χ.χ.), δημιουργία εικαστικών αφισών με το νόημα του κάθε τραγουδιού, δημιουργία τραγουδιών βασισμένων στις λέξεις-κλειδιά που πήραμε από την προηγούμενη φάση και με τη βοήθεια της Τεχνητής Νοημοσύνης Suno AI (*Blog-Γυμνάσιο Σχηματαρίου* 25/05/2025, χ.χ.) και δημιουργία βιντεοκλίπ ως τελικό προϊόν με τη χρήση Clipchamp (*Blog-Γυμνάσιο Σχηματαρίου* 26/05/2025, χ.χ.). Κατά την τελευταία μας συνάντηση, ολοκληρώσαμε με διαδραστική δραστηριότητα όπως το παιχνιδιού ταύτισης στίχων, με εργαλείο την ανάγνωση τόσο στην γλώσσα-στόχο όσο και στη μητρική, σε μορφή κουίζ μέσω Learning Apps και με Hit-parade με τα συμμετέχοντα τραγούδια. Τέλος, κατά την φάση της αξιολόγησης, όλοι οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν ανώνυμα και ατομικά το πρόγραμμα, προκειμένου να γίνει ο τελικός αναστοχασμός και τους δόθηκαν βεβαιώσεις συμμετοχής ως επιβράβευση (Γιώτη, Ν, 18/06/2025. *Facebook*: , χ.χ.). Τ' αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάστηκαν στην πλατφόρμα του ESEP και συγκεκριμένα στο Twinspace καθώς και στην πλατφόρμα του ΙΕΠ στον άξονα των Εθνικών και Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων αναφορικά με την Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας, μαζί με όλες τις δράσεις και με το υλικό που παρήχθη.

Στο σύνολό της η πρότασή μας είναι μία καινοτόμος παιδαγωγική προσέγγιση με χρήση τραγουδιών ως μέσο γλωσσικής και πολιτιστικής εκμάθησης της ξένης γλώσσας, μία διασχολική συνεργασία και δικτύωση

μεταξύ των σχολείων, μία διαθεματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και μια διαφοροποίηση με απώτερο σκοπό την συμπερίληψη όλων των μαθητών και των μαθητριών μας βάσει των χαρακτηριστικών τους.

Τέλος, η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί μια πρωτότυπη εκπαιδευτική προσέγγιση βασισμένη στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, προς όφελος των παιδιών και είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί ως καλή πρακτική για μελλοντικές συνεργασίες μεταξύ διαφορετικών αλλά και ίδιων βαθμίδων μέσω Εθνικών καθώς και Ευρωπαϊκών προγραμμάτων.

Αποτίμηση πρότασης

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια όσο και με την ολοκλήρωση του προγράμματος, μέσω τελικής αξιολόγησης προϊόντων όπως το τραγούδι, οι αφίσες, και το τελικό προϊόν, το βιντεοκλίπ, με χρήση ερωτηματολογίων ικανοποίησης, στοχεύοντας στην καλλιέργεια κουλτούρας αυτοαξιολόγησης και κατ' επέκταση μεταγνωστικών ικανοτήτων και μέσω ομαδικού αναστοχασμού. Για τον λόγο αυτό στο τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν βεβαιώσεις συμμετοχής ως επιβράβευση.

Τον πρώτο ρόλο στην αποτίμησή μας, παίζει το όφελος που αποκόμισαν οι μαθητές κι οι μαθήτρίες μας, καθώς εκφράστηκαν δημιουργικά στη Β' Ξένη Γλώσσα μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και αποκτώντας μία νέα μαθησιακή εμπειρία, μέσα από τη χαρά της συμμετοχής σε μια συλλογική εκπαιδευτική δράση. Επιπλέον μέσα από μία παιγνιώδη προσέγγιση, τα παιδιά ανέπτυξαν κίνητρο για την μάθηση, καλλιεργώντας παράλληλα βασικές δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας με μαθητές και μαθήτριες διαφορετικής βαθμίδας και γεωγραφικής τοποθεσίας. Επίσης, σημαντικά ήταν τα οφέλη αναφορικά με την ενίσχυση της υπευθυνότητας, της ενσυναίσθησής τους καθώς και της γλωσσικής εμβάθυνσης.

Η δράση στο σύνολό της επέφερε πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη καθώς το τραγούδι αποτέλεσε ένα αυθεντικό περιβάλλον ενεργούς μάθησης και αφορμή για εξέλιξη, αναφορικά με τον ψηφιακό γραμματισμό και την ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης και αξιολόγησης της μαθησιακής πορείας. Σημαντικό είναι ν' αναφέρουμε ότι η πλαισίωση από το Ενικό Πρόγραμμα eTwinning διασφάλισε την ποιότητα, τη διαφάνεια, τη διάχυση και τη βιωσιμότητα του έργου.

Τέλος, οι μαθητές κι οι μαθήτρίες μας, με διεπιστημονικό και πολυμεθοδολογικό τρόπο, κατάφεραν να οικοδομήσουν μία γέφυρα μετάβασης και παιδαγωγικής συνέχειας μεταξύ των βαθμίδων, των γλωσσών και των πολιτισμών με όχημα την τέχνη και μέσα από το ψηφιακό τους ταξίδι προετοιμάστηκαν για τα μελλοντικά πραγματικά τους ταξίδια.

Βιβλιογραφία

- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. 1985.** *Εξελικτική ψυχολογία. Ι. Τόμος 3 -Σχολική ηλικία* , 102. Αθήνα, Ελλάδα.
- Michel Boiron Cavilam 2011,** *Génération Française 8.* 6-11 Vichy, France.
- Cuq, J.-P. 2003.***Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.*, 205 Clé International.
- Emmanuel Zimmert, 2018.** *Boîte à outils numériques en ligne*, 8-9. Cavilam-Vichy, France
- Fierens P.** *Vive la musique. Autoévaluation.* 2018 Cavilam-Vichy, France.
- Fierens P.** *Canevas du projet pour la classe* 2018 Cavilam-Vichy, France.
- Fierens P.** *Concevoir et mettre en œuvre des projets pour la classe* 2018 Cavilam-Vichy, France.
- Perrenaud, P. 1999.** *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment?*
- Duckworth S. 2018.** *Mentalité de Croissances.* Vichy-Cavilam, Γαλλία.
- Συμβούλιο της Ευρώπης 2020.** *ΚΕΠΑ Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*, 41-46. Στρασβούργο, Γαλλία
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2016.** *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.*
- Conseil de l'Europe 2003.** *Cadre Européen de Référence pour les Langues*, 15. Strasbourg, France.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2003.** *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας Γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ΦΕΚ 304/Β/13-3-2003.*
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2006.** *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Δημοτικό ΑΠΣ. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως 119.*
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων 2021** *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως/Υπουργική Απόφαση Β 140, σ 5 .*
- ΥΠΑΙΘΑ 05/11/2024** *Σχεδιασμός και υλοποίηση eTwinning έργων για το σχολικό έτος 2024-2025* Αριθ. Πρωτ. 132129/Η1
- ΙΕΠ- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.** *Θεωρητική τεκμηρίωση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας.* Ελλάδα. Υλικό Επιμόρφωσης στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία.
- ΙΕΠ-Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.** *Μετάβαση απο το Δημοτικό στο Γυμνάσιο - Θεωρητικό πλαίσιο.*
- Souflas A., Rouga C. 05/04 /2025.** *L'IA en classe de FLE.* APF, 9. Athènes Grèce.
- Κανακίδου, Α. 12/09/2021.** *Face à la mer - 5η εφαρμογή.* Αθήνα, Ελλάδα: Σύνδεσμος Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης APF.
- Fierens, P.** http://ressources.auneg.fr/nuxeo/site/esupversions/abf767af-234b-48ff-b2ec-2488500bc4ef/co/principale_1.html

Blog-Γυμνάσιο Σχηματαρίου 09 /04/2025 <https://blogs.sch.gr/gymschim/2025/04/09/e-twinning-gallia-germania-me-mia-valitsa-tragoydia/>

Blog-Γυμνάσιο Σχηματαρίου 25/05/2025 <https://blogs.sch.gr/gymschim/2025/05/25/titlos-e-twinning-gallia-germania-me-mia-valitsa-tragoydia-g-039-kai-d-039-fasi/>

Blog-Γυμνάσιο Σχηματαρίου. 26/05/2025 <https://blogs.sch.gr/gymschim/2025/05/25/e-twinning-gallia-germania-me-mia-valitsa-tragoydia-teleytaies-synantiseis/>

Blog-Γυμνάσιο Σχηματαρίου 02/06/2025

<https://blogs.sch.gr/gymschim/?s=%CE%B3%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B9%CE%B1&submit=%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%B6%CE%AE%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7>

Γιώτη, Ν. 21/12/2024. Facebook:

https://www.facebook.com/story.php?story_fbid=2529356240749075&id=100010241717824&mibextid=wwXlfr&rdid=1L3S725v8Fjq1r34#

Γιώτη, Ν. 18/06/2025. Facebook:

<https://www.facebook.com/nadiayioti/videos/1245518823964239/?rdid=f8wCQWHqhDkXCpm8#>

Μέτρηση υγρασίας με το Micro:bit-Υπενθύμιση για πότισμα

Παρασκευή Γουλίτσα¹

¹Εκπαιδευτικός Πληροφορικής στη Β/θμια εκπαίδευση, ΑΣ.ΠΑΙ.ΤΕ.

Περίληψη

Στόχοι της δράσης για τους μαθητές ήταν ποικίλοι, όπως το να χρησιμοποιούν το micro:bit ως συσκευή υπενθύμισης για το πότισμα μιας γλάστρας, να αντιληφθούν την χρησιμότητα των δομών επανάληψης και επιλογής στον προγραμματισμό και να χρησιμοποιούν το πείραμα - STEAM στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων.

Η καινοτόμος δράση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του «Νέου σχολείου» και της διαθεματικότητας στα μαθήματα της Τεχνολογίας, της Πληροφορικής και των Θρησκευτικών. Η παραπάνω προσπάθεια εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 24-25 με τη Γ' Τάξη, στο εργαστήριο Πληροφορικής του 2ου Ημερήσιου Γυμνασίου Θήβας. Το «Νέο Σχολείο» είναι ένας θεσμός πλέον που βασίζεται σε ένα νέο πρόγραμμα σπουδών που ενισχύει την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες που αφομοιώνουν γενικές γνώσεις ενώ παράλληλα ενισχύεται η δημιουργικότητα, η συνεργασία και η καινοτομία στην εκπαίδευση. Κατά την εφαρμογή της δράσης, αφού έγινε ο χωρισμός σε ομάδες, μετρήθηκε η αγωγιμότητα όταν το χώμα ήταν ξηρό σε δύο φυτά. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκαν οι υπόλοιπες μετρήσεις και το πρόγραμμα σε Η/Υ "Υπενθύμιση για Πότισμα". Στο τέλος, έγινε επέκταση και σύνδεση με το μάθημα των θρησκευτικών και την αλληλεπίδραση ανθρώπου -υπολογιστή.

Λέξεις κλειδιά: αγωγιμότητα, micro:bit, ακροδέκτες, εδαφοβελτιωτικά, ρομποτική, ηθική.

Εισαγωγή

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική αποτελεί ένα εξαιρετικό εκπαιδευτικό εργαλείο που εντάσσεται στο πρόγραμμα σπουδών των δημόσιων σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Αράπογλου, Μαβόγλου, Οικονομάκος, & Φύτρος, 2006). Παράλληλα, ανοίγει νέους ορίζοντες και αποτελεί κίνητρο για τα παιδιά να ασχοληθούν με τις Νέες Τεχνολογίες. Η παρούσα δράση εντάσσεται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής ρομποτικής και του προγραμματισμού -STEAM και συνδέει τη μάθηση με το παιχνίδι. Σύμφωνα με τον Papert (1980), η βιωματική μάθηση και το παιχνίδι αποτελούν βασικά στοιχεία της

οικοδόμησης γνώσης. Η παρούσα δράση αξιοποιεί αυτή τη φιλοσοφία μέσω του micro:bit, που ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να μαθαίνουν ενεργά, μέσα από πειραματισμό και επίλυση πραγματικών προβλημάτων.

Το micro:bit είναι ένας μικρός, φορητός υπολογιστής σε μέγεθος τσέπης, σχεδιασμένος για να βοηθά τους μαθητές και εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν πώς συνεργάζονται το υλικό (hardware) και το λογισμικό (software) (Κόλλιας, 2021a). Εξοπλισμένο με LED οθόνη, πλήκτρα, αισθητήρες και ποικίλες δυνατότητες εισόδου και εξόδου, επιτρέπει τον προγραμματισμό και την άμεση φυσική αλληλεπίδραση. Η πιο πρόσφατη έκδοσή του ενσωματώνει επιπλέον λειτουργίες, όπως ανίχνευση ήχου και δυνατότητα αναπαραγωγής, επεκτείνοντας ακόμη περισσότερο τις εκπαιδευτικές του εφαρμογές. Αν και συχνά χαρακτηρίζεται ως μικροελεγκτής, το micro:bit ξεπερνά αυτόν τον ορισμό, καθώς συνδυάζει προγραμματιζόμενο ελεγκτή με διαδραστικά στοιχεία εισόδου και εξόδου, προσφέροντας μια πιο ολοκληρωμένη εμπειρία μάθησης. (Κόλλιας, 2021b).

Σκοπός και ερωτήματα

Η εκπαιδευτική δράση υλοποιήθηκε με σκοπό να ενισχυθεί η σύνδεση των μαθητών/τριων με τον προγραμματισμό και την κατανόηση της φυσικής αλληλεπίδρασης μέσω της τεχνολογίας. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να κατανοήσουν πώς συνδέεται και λειτουργεί η πλακέτα micro:bit, ώστε να μπορεί να συλλέξει δεδομένα υγρασίας από το χώμα μιας γλάστρας. Παράλληλα, αναγνώρισαν την έννοια της αγωγιμότητας και της υγρασίας, ενώ προσδιόρισαν την πλακέτα ως μια συσκευή που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως υπενθύμιση για το πότισμα των φυτών.

Κατά τη διάρκεια της δράσης, οι μαθητές/τριες εφάρμοσαν προγραμματιστικές έννοιες όπως η δομή επανάληψης, η δομή επιλογής και η χρήση μεταβλητών, τις οποίες ενσωμάτωσαν στα προγράμματα που δημιούργησαν. Επίσης, χρησιμοποίησαν δύο διαφορετικά εδαφοβελτιωτικά υλικά, τα εφάρμοσαν σε δύο πανομοιότυπα φυτά και κατέγραψαν τις τιμές υγρασίας μετά την εφαρμογή, συνεργαζόμενοι για να εξαγάγουν τα κατάλληλα συμπεράσματα.

Για τον προγραμματισμό της πλακέτας χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό περιβάλλον MakeCode (<https://makecode.microbit.org/#editor>). Η πλακέτα συνδέθηκε τόσο με τον υπολογιστή όσο και με το έδαφος μέσω αισθητήρα, ώστε να προγραμματιστεί κατάλληλα και να συλλέξει μετρήσιμα δεδομένα.

Κατά την εξέλιξη της δράσης προέκυψαν σημαντικά ερωτήματα που προβλημάτισαν τους/τις μαθητές/τριες. Τέθηκε το ερώτημα πώς μια ψηφιακή πλακέτα μπορεί να μετρήσει ένα αναλογικό μέγεθος, όπως η υγρασία του εδάφους. Στο νέο ψηφιακό βιβλίο Πληροφορικής Β' Γυμνασίου (σελ. 13) παρουσιάζεται η διάκριση μεταξύ αναλογικών και ψηφιακών σημάτων (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, 2025a). Επιπλέον, προβληματίστηκαν σχετικά με τα αποτελέσματα του πειράματος, στο οποίο χρησιμοποιήθηκαν

δύο διαφορετικά εδαφοβελτιωτικά σε δύο ίδια φυτά, και προσπάθησαν να εξαγάγουν επιστημονικά τεκμηριωμένα συμπεράσματα.

Η δράση οδήγησε και σε έναν ευρύτερο παιδαγωγικό προβληματισμό, καθώς συζητήθηκε πώς μια τέτοια εφαρμογή θα μπορούσε να επεκταθεί και στο μάθημα των Θρησκευτικών. Οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να σκεφτούν πώς η χρήση της τεχνολογίας συνδέεται με την ηθική, τις ανθρώπινες αξίες και την υπεύθυνη στάση απέναντι στο περιβάλλον. Αναδείχθηκε έτσι η δυνατότητα μιας διαθεματικής προσέγγισης, όπου τα Θρησκευτικά μπορούν να εμπλουτίσουν τη ρομποτική με φιλοσοφικούς και ηθικούς προβληματισμούς, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την ευθύνη στη χρήση της τεχνολογίας.

Παρουσίαση

Η πρόταση της δράσης συνδέθηκε με το Πρόγραμμα Σπουδών της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας και επεκτάθηκε διαθεματικά στο μάθημα των Θρησκευτικών. Ειδικότερα, σχετίστηκε με τις έννοιες των υπολογιστικών συστημάτων, των ψηφιακών συσκευών, των αυτοματισμών, των ρομποτικών διατάξεων και τη σύνδεση των υπολογιστών με τον φυσικό κόσμο.

Στην έναρξη της δράσης, οι μαθητές/τριες του τμήματος Γ1 χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών ατόμων και πραγματοποίησαν μικρή ομαδική έρευνα σχετικά με την έννοια του αισθητήρα. Η πρώτη ομάδα ασχολήθηκε με τον γενικό ορισμό του αισθητήρα, η δεύτερη αναζήτησε πληροφορίες για τους ψηφιακούς αισθητήρες, ενώ η τρίτη επικεντρώθηκε στους αναλογικούς αισθητήρες και τις διαφορές τους από τους ψηφιακούς. Στη συνέχεια, οι ομάδες παρουσίασαν τις εργασίες τους στην τάξη και ακολούθησε συζήτηση με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών.

Κατά τη διάρκεια της δράσης, έγινε σαφές ότι ένα σήμα μπορούσε να καταταγεί σε δύο βασικές κατηγορίες: το αναλογικό και το ψηφιακό. Οι μαθητές/τριες έμαθαν ότι ένα σήμα μεταδίδει πληροφορίες μεταξύ δύο συσκευών και δεν σχετίζεται απαραίτητα μόνο με ηλεκτρονικά συστήματα. Ένα αναλογικό σήμα ορίστηκε ως συνεχές σήμα του οποίου οι τιμές μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου. Ένα παράδειγμα αποτέλεσε η ανθρώπινη φωνή ή η ένδειξη θερμοκρασίας σε ένα θερμόμετρο υδραργύρου. Αντιθέτως, τα ψηφιακά σήματα δίνουν διακριτές τιμές, που κινούνται μεταξύ υψηλής και χαμηλής κατάστασης.

Οι ψηφιακοί αισθητήρες αποδείχθηκαν ότι παράγουν διακριτά ψηφιακά σήματα, τα οποία αποτελούν ψηφιακή αναπαράσταση μιας φυσικής μέτρησης. Οι μαθητές/τριες διαπίστωσαν ότι αυτοί οι αισθητήρες τείνουν να είναι οικονομικότεροι, παρουσιάζουν γρήγορο ρυθμό μετάδοσης, και εμφανίζουν ελάχιστη παραμόρφωση, γεγονός που τους καθιστά ιδιαίτερα χρήσιμους σε βιομηχανικές εφαρμογές, όπως ο καθαρισμός του νερού και η επεξεργασία λυμάτων.

Αντίθετα, οι αναλογικοί αισθητήρες δημιούργησαν συνεχές σήμα που αντανακλούσε μία μεταβαλλόμενη ποσότητα. Οι μαθητές/τριες κατάλαβαν ότι οι αναλογικές ποσότητες, όπως η θερμοκρασία, η υγρασία, η

πίεση και η ταχύτητα, έχουν συνεχή φύση. Για παράδειγμα, ένα θερμόμετρο μπορούσε να μετρήσει τη θερμοκρασία ενός υγρού με τρόπο συνεχές, αντιδρώντας άμεσα σε κάθε αλλαγή.

Στο στάδιο υλοποίησης των πειραμάτων, χρησιμοποιήθηκαν διάφορα υλικά: δύο γλάστρες με πανομοιότυπα φυτά, όπου στη μία εφαρμόστηκε το εδαφοβελτιωτικό τύρφη και στην άλλη ο περλίτης, τέσσερις βίδες, τέσσερα καλώδια τύπου "κροκοδειλάκια", δύο πλακέτες micro:bit, ένας σταθερός και ένας φορητός υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας και το προγραμματιστικό περιβάλλον MakeCode. Οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι η υγρασία του εδάφους έπρεπε να μετρηθεί αναλογικά· για τον λόγο αυτόν, χρησιμοποιήθηκαν δύο βίδες, οι οποίες βυθίστηκαν στο χώμα και συνδέθηκαν με καλώδια στους ακροδέκτες P1 και 3V της πλακέτας micro:bit, δημιουργώντας κύκλωμα.

Η 1η δραστηριότητα-έργο περιελάμβανε, από τη Γ' τάξη (Γ1-Γ2), τη δημιουργία ενός προγράμματος όπου το micro:bit εμφανίζει τις τιμές της υγρασίας του χώματος. Πιο συγκεκριμένα, κατά την έναρξη, για 4 φορές επαναληπτικά, εμφάνιζε την αναλογική τιμή που έδινε ο ακροδέκτης P1 και περίμενε 3 δευτερόλεπτα, ώστε να συνεχίσει με την επόμενη μέτρηση. Ο σκοπός του 2ου έργου προγράμματος με το τμήμα Γ1 ήταν η χρησιμοποίηση του micro:bit, για να μας υπενθυμίζει ότι η γλάστρα χρειάζεται πότισμα.

Όσον αφορά τη συνδεσμολογία, τοποθετώντας καλώδια στον ακροδέκτη P1 και στον ακροδέκτη 3V και βυθίζοντάς τα με βίδες μέσα στο χώμα, δημιουργήθηκε ένα κλειστό κύκλωμα. Το P1 (ή Pin 1) ήταν ένα από τα γενικής χρήσης pins του micro:bit, μέρος των GPIO (General Purpose Input/Output), ενώ το 3V ήταν ένας ακροδέκτης στην κάτω πλευρά της πλακέτας που παρείχε εξωτερική τάση 3 Volt. Γενικά, όταν το χώμα ήταν ξηρό, η αγωγιμότητα του εδάφους ήταν σχετικά μικρή. Ενώ ποτίζοντας το έδαφος, λόγω της αυξημένης παρουσίας νερού, αυξανόταν η αγωγιμότητα και λαμβάναμε από το micro:bit μεγαλύτερες τιμές αγωγιμότητας, που υποδήλωναν μεγαλύτερη υγρασία.

Πιο συγκεκριμένα, κάθε 10 δευτερόλεπτα εμφανιζόταν η ένδειξη "OK", στη συνέχεια η αναλογική ανάγνωση του ακροδέκτη P1 τίθετο στη μεταβλητή με το όνομα «αγωγιμότητα» και εμφανιζόταν η τιμή της αγωγιμότητας. Εάν η αγωγιμότητα ήταν μικρότερη από 800 (που σήμαινε σχετικά μικρή υγρασία και ανάγκη για πότισμα), εμφανιζόταν ένα σχήμα και αναπαράγονταν 3 νότες. Αντίθετα, όταν η αγωγιμότητα ήταν μεγαλύτερη ή ίση με 800, εμφανιζόταν το σχήμα της καρδιάς και αναπαράγονταν μία νότα.

Στην πορεία, υλοποιήθηκε ακόμη ένα μικρό πείραμα: στη μία γλάστρα τοποθετήθηκε το εδαφοβελτιωτικό τύρφη και στην άλλη το εδαφοβελτιωτικό περλίτης. Εξηγήθηκαν οι διαφορές που έχουν μεταξύ τους και τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Κώστας Λιονουδάκης, Μιχάλης Κουλιέρης, 2021). Ορίστηκαν μεταβλητές και τονίστηκε η σημασία της επανάληψης. Παρατηρήσαμε ότι το φυτό με την προσθήκη νερού και χρήση περλίτη κρατούσε περισσότερο υγρασία (δηλαδή παρουσίαζε μεγαλύτερη αγωγιμότητα). Μπορείτε να ανατρέξετε στον πίνακα παρακάτω και να δείτε τις αντίστοιχες μετρήσεις.

Επέκταση της δράσης και συζήτηση στη τάξη

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι υπολογιστές προγραμματίζονται από εμάς τους ίδιους, καθώς είμαστε εμείς που παρέχουμε τα δεδομένα βάσει των οποίων λαμβάνονται τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Η ποιότητα και η ακρίβεια των δεδομένων καθορίζουν άμεσα την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Για το λόγο αυτό, οι εφαρμογές υπολογιστών και γενικότερα της Τεχνητής Νοημοσύνης οφείλουν να διέπονται από αυστηρά ηθικά κριτήρια.

Οι μηχανές και οι υπολογιστές δεν μπορούν και δεν πρέπει να αντικαθιστούν τον άνθρωπο. Αντίθετα, θα πρέπει να υπάρχει μια ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπου και μηχανής, με στόχο την επίτευξη αξιόπιστων και σωστών αποτελεσμάτων. Όταν δίνονται λανθασμένα ή ανεπαρκή δεδομένα, τα αποτελέσματα αποκλίνουν από τις προσδοκίες, κάτι που μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες.

Κατ' επέκταση, η ρομποτική και η χρήση της τεχνολογίας και της Τεχνητής Νοημοσύνης θα πρέπει να εντάσσονται σε πλαίσια ηθικών ορίων, πάντα προς όφελος του ανθρώπου και της κοινωνίας συνολικά. Η τεχνολογία πρέπει να υπηρετεί τις ανθρώπινες αξίες και να ενισχύει τα όρια και τις δυνατότητες του ανθρώπινου παράγοντα, χωρίς να τον υποκαθιστά (Ευθύμης Κυρίκος, 2023).

Οι τεχνολογικές εφαρμογές και η Τεχνητή Νοημοσύνη διαθέτουν τεράστιες δυνατότητες, ωστόσο η υπεύθυνη και ηθική χρήση τους εξαρτάται αποκλειστικά από τον άνθρωπο. Ένα κρίσιμο ερώτημα που προκύπτει είναι πότε η τεχνολογία ωφελεί και πότε μπορεί να προκαλέσει βλάβη, καθώς και ποιος ρόλος παίζει η πρόθεση του ανθρώπου πίσω από κάθε τεχνολογική εφαρμογή.

Η ρομποτική, ως πεδίο, συχνά ενθαρρύνει την ομαδική εργασία, την υπευθυνότητα και συμβάλλει στη διαμόρφωση χαρακτήρα. Παράλληλα, τα θρησκευτικά μαθήματα καλλιεργούν στα παιδιά αξίες όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργατικότητα, η συμπερίληψη και η αλληλεγγύη, προάγοντας την έννοια της δικαιοσύνης. Επιπλέον, τα θρησκευτικά τονίζουν τον σεβασμό προς τη φύση, το περιβάλλον, τον άνθρωπο και το κοινό καλό — στοιχεία που μπορούν να λειτουργήσουν ως ηθικός οδηγός για τη χρήση της τεχνολογίας.

Στην πράξη, οι μετρητές υγρασίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν όπου εφαρμόζουν έξυπνη γεωργία, βοηθώντας στην αποτελεσματική διαχείριση του ποτίσματος και τη φροντίδα των καλλιεργειών. Επιπλέον, σε κοινότητες που ακολουθούν οικολογική γεωργία, η τεχνολογία αυτή συμβάλλει στην ενίσχυση της οικολογικής ηθικής και στην προστασία του περιβάλλοντος μέσω της εξοικονόμησης νερού.

Συνοψίζοντας, τα θρησκευτικά δεν παρέχουν τεχνικές γνώσεις για τη ρομποτική ή τη μέτρηση υγρασίας, ωστόσο μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά την κατεύθυνση και τον σκοπό της τεχνολογίας, προωθώντας την ηθική χρήση της και ενισχύοντας το σεβασμό προς το περιβάλλον και την κοινωνία (Άμισθη Επταμελούς Επιστημονική Επιτροπή από το ΙΕΠ, 2019).

Υποενότητες

Πίνακας 1

Χώμα με περλίτη και τύρφη αντίστοιχα

Τιμές -αγωγιμότητα με περλίτη	Τιμές- αγωγιμότητα με τύρφη
999	644
603	644
703	644
621	644
779	645
707	710
568	763
706	645
859	643
653	714
662	644
638	644
932	643
575	714

Εικόνα 1

Λήψη μετρήσεων υγρασίας της ομάδας Α

Εικόνα 2

Λήψη μετρήσεων υγρασίας της ομάδας Β



Οι μετρήσεις έγιναν μετά από τοποθέτηση περλίτη και τύρφη αντίστοιχα

Αποτίμηση της πρότασης

Η πρόταση παρείχε πολυδιάστατα οφέλη στους μαθητές, ενισχύοντας τη σύνδεση και την ολοκληρωμένη μάθηση μέσα από τα πεδία της Πληροφορικής, της Τεχνολογίας και των Θρησκευτικών. Στον τομέα της Πληροφορικής, οι μαθητές εμβάθυναν στην υπολογιστική σκέψη και τον προγραμματισμό, μαθαίνοντας να αναπτύσσουν λογισμικά προγράμματα που διαχειρίζονται πραγματικά δεδομένα, όπως οι μετρήσεις υγρασίας. Στο πεδίο της Τεχνολογίας, καλλιεργήθηκε η κατανόηση των αισθητήρων, των ηλεκτρονικών κυκλωμάτων και της εφαρμογής τους σε πραγματικά περιβάλλοντα, ενώ παράλληλα ενισχύθηκε η δημιουργικότητα και η πρακτική επίλυση προβλημάτων.

Τα Θρησκευτικά συνέβαλαν στη διαμόρφωση ηθικού πλαισίου, προάγοντας αξίες όπως ο σεβασμός προς το περιβάλλον, η συνεργασία και η κοινωνική ευθύνη, στοιχεία που καθοδηγούν τη σωστή και υπεύθυνη χρήση της τεχνολογίας. Μέσα από αυτή τη διεπιστημονική προσέγγιση, οι μαθητές ανέπτυξαν ολιστική σκέψη που συνδυάζει τεχνολογική γνώση με ηθικές αξίες.

Η εκπαιδευτική αυτή δράση ανοίγει σημαντικές προοπτικές για μελλοντικές επεκτάσεις και στα τρία πεδία: στην Πληροφορική, με την ανάπτυξη πιο σύνθετων και αυτοματοποιημένων εφαρμογών, στην Τεχνολογία, με τη δημιουργία ολοκληρωμένων έξυπνων συστημάτων, όπως θερμοκηπίων ή έξυπνων καλλιέργειών, και στα Θρησκευτικά, με τη διεύρυνση της συζήτησης για την ηθική διάσταση της τεχνολογίας και την ενίσχυση της οικολογικής συνείδησης.

Βιβλιογραφία

Αράπογλου Α, Μαβόγλου Χ., Οικονομάκος Η., Φύτρος Κ. (2006). *Πληροφορική*. Πόλη: Αθήνα: Εκδόσεις Διόφαντος.

Κόλλιας Αναστάσιος (2021). Προγραμματισμός & Ρομποτική στο σχολείο και στο σπίτι με BBC micro:bit a. Πόλη: Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.

Κόλλιας Αναστάσιος (2021). Προγραμματισμός & Ρομποτική στο σχολείο και στο σπίτι με BBC micro:bit b. Πόλη: Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2025). Πληροφορική Β' Γυμνασίου (Ψηφιακή έκδοση). Οργανισμός Εκδόσεων Διόφαντος. <https://ebooks.edu.gr>

Κώστας Λιονουδάκης, Μιχάλης Κουλιέρης (2021, 16 Μαρτίου), Εδαφοβελτιωτικά υλικά για βελτίωση των φυσικών ιδιοτήτων του εδάφους, [Εδαφοβελτιωτικά](#)

Ευθύμης Κυρίκος. (2023, 10 Ιουλίου). Η Ηθική διάσταση της Τεχνητής Νοημοσύνης, Αθηνόδρομο [Η ηθική διάσταση της Τεχνητής Νοημοσύνης](#)

Άμισθη Επταμελούς Επιστημονική Επιτροπή από το ΙΕΠ (2019). Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου. Πόλη: Αθήνα: Εκδόσεις Διόφαντος.

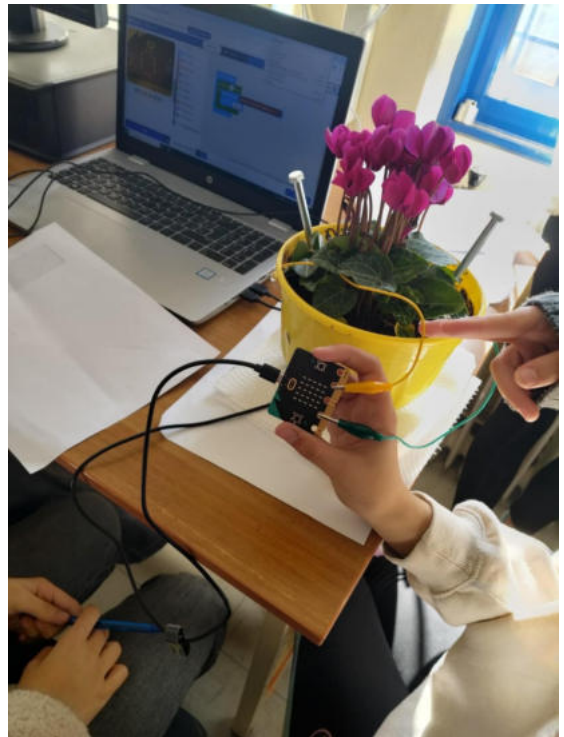
Για ηλεκτρονικές παραπομπές

1. [Τι είναι stem](#) προσπελάστηκε στις 3/7/2025
2. [Papert](#) προσπελάστηκε στις 3/7/2025
3. [Ορισμός micro:bit](#) προσπελάστηκε στις 24/09/2025
4. [Σύντομη παρουσίαση micro:bit](#)
5. [Ψηφιακά -αναλογικά σήματα](#) προσπελάστηκε στις 4/7/2025
6. [Μέτρηση υγρασίας χώματος με βίδες](#)
7. [Υπενθύμιση για πότισμα](#) προσπελάστηκε στις 24/09/2025
8. [Εδαφοβελτιωτικά](#) προσπελάστηκε στις 22/09/2025
9. [Νέο ψηφιακό βιβλίο Πληροφορικής Γ' Γυμνασίου](#)
10. [Προοπτικές ΤΝ -συνέδριο βιοηθικής](#) προσπελάστηκε στις 24/09/2025
11. Τ.Ν και εκπαίδευση: Τα ανθρώπινα όρια προσπελάστηκε στις 24/09/2025
12. Ηθικά ζητήματα στην Τεχνητή Νοημοσύνη προσπελάστηκε στις 22/09/2025
13. Ευθύμης Κυρίκος. (2023, 10 Ιουλίου). Η Ηθική διάσταση της Τεχνητής Νοημοσύνης, Αθηνόδρομο [Η ηθική διάσταση της Τεχνητής Νοημοσύνης](#)
14. [Θρησκευτικά Γ' γυμνασίου](#) Σελ.24-28 και σελ.38 προσπελάστηκε στις 22/09/2025

Παράρτημα



Η συνδεσμολογία του πειράματος



Η συνδεσμολογία του πειράματος

Σπάζοντας τα δεσμά του στίγματος: Ένα μουσικοθεατρικό project για τον κοινωνικό στιγματισμό σε σωφρονιστικό περιβάλλον

Σοφία Ελευθερίου¹

¹Μουσικός Παιδαγωγός ΙΜΑ, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Βοιωτίας

Περίληψη

Το οπτικοακουστικό project «Κοινωνικός στιγματισμός: Σπάζοντας τα δεσμά του στίγματος» υλοποιήθηκε στο 2ο Δ.Σ. Ελεώνα σε συνεργασία με το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας εντός του Σωφρονιστικού Καταστήματος Γυναικών Ελεώνα Θήβας, με στόχο την ευαισθητοποίηση γύρω από τον κοινωνικό στιγματισμό μέσω της μουσικής και του θεάτρου. Μέσα από βιωματικά εργαστήρια οι μαθήτριες εκφράστηκαν και δημιούργησαν το τελικό έργο. Η αποτίμηση ανέδειξε τη μουσική ως καθοριστικό παράγοντα ενδυνάμωσης και έκφρασης, ενώ η δράση ανέδειξε την αναγκαιότητα των τεχνών στην εκπαίδευση. Διαφαίνεται δυνατότητα επέκτασης σε άλλα σχολικά και κοινωνικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, κοινωνικός στιγματισμός, σωφρονιστικό κατάστημα, τέχνες και επανένταξη, βιωματική μάθηση, κοινωνική ευαισθητοποίηση.

Εισαγωγή

Η κοινωνία συχνά αντιμετωπίζει το ποινικό παρελθόν ως μόνιμη ταυτότητα, αδυνατώντας να αναγνωρίσει την πολυπλοκότητα του ανθρώπου και το δικαίωμα στη δεύτερη ευκαιρία. Η έννοια του κοινωνικού στιγματισμού, όπως την περιγράφει ο Goffman (1963), αφορά τη διαδικασία με την οποία ένα άτομο στιγματίζεται κοινωνικά εξαιτίας μιας ταυτότητας που αποκλίνει από τους κοινωνικά αποδεκτούς κανόνες. Στην περίπτωση των αποφυλακισμένων γυναικών, το στίγμα της φυλάκισης λειτουργεί ως αόρατο εμπόδιο, το οποίο συχνά συνοδεύεται από περιθωριοποίηση, αποκλεισμό και έλλειψη ευκαιριών.

Η εκπαίδευση σε συνθήκες εγκλεισμού αποτελεί ένα από τα λίγα διαθέσιμα μέσα που ενισχύουν την προσωπική ανάπτυξη, τη δημιουργική έκφραση και την κοινωνική ενδυνάμωση των κρατουμένων. Σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 1970), η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να είναι απελευθερωτική και να βασίζεται στο βίωμα και τη συνειδητοποίηση του κοινωνικού πλαισίου που διαμορφώνει την ταυτότητα και τη δράση του ατόμου. Επιπροσθέτως, οι Cohen και Henley (2017)

προτείνουν ότι οι απαραίτητες έννοιες για τις πρακτικές δημιουργίας μουσικής στις φυλακές είναι η αποδοχή και η δημιουργία ενός αισθήματος φιλοξενίας για όλους τους εμπλεκόμενους.

Στο πλαίσιο αυτό, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε το μουσικοθεατρικό project «Κοινωνικός στιγματισμός: Σπάζοντας τα δεσμά του στίγματος», στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Ελεώνα σε συνεργασία με το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας εντός του Σωφρονιστικού Καταστήματος Γυναικών Ελεώνα Θήβας. Μέσα από τη μουσική, το θέατρο και τον βιωματικό διάλογο, μαθήτριες με διαφορετικές πολιτισμικές και εκπαιδευτικές αφετηρίες βρήκαν έναν αυθεντικό τρόπο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να αφηγηθούν τις εμπειρίες τους και να αρθρώσουν τον δικό τους λόγο απέναντι στο κοινωνικό στίγμα.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει τη σύλληψη, την υλοποίηση και τον παιδαγωγικό αντίκτυπο του έργου, εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ενδυνάμωσης και κοινωνικής αλλαγής, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα υψηλού αποκλεισμού.

Πληθυσμός και εκπαιδευτικό πλαίσιο

Ο πληθυσμός των σχολείων αποτελείται από ανήλικες και ενήλικες κρατούμενες γυναίκες, με ιδιαίτερα σύνθετα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Στη πλειοψηφία, πρόκειται για Ελληνίδες Ρομά, που είτε δεν έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είτε δεν έχουν έρθει σε επαφή με οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, σημαντικό ποσοστό αποτελείται από αλλοδαπές γυναίκες, οι οποίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση και χρήση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που δημιουργεί επιπλέον εμπόδια στη συμμετοχή και την ενσωμάτωσή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, σε συνδυασμό με το τραυματικό πλαίσιο του εγκλεισμού και τις διαρκείς διακοπές φοίτησης λόγω δικαστικών εξελίξεων ή μεταγωγών, δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον υψηλής ευαλωτότητας. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει την ανάγκη για ένα παιδαγωγικό μοντέλο ευέλικτο, βιωματικό και συμπεριληπτικό, το οποίο να λαμβάνει υπόψη τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητριών και να αξιοποιεί μέσα όπως η τέχνη, η αφήγηση και η συνεργατική μάθηση.

Σε αυτό το πλαίσιο, η μουσική και το θέατρο δεν λειτουργούν μόνο ως μορφές δημιουργικής απασχόλησης, αλλά ως παιδαγωγικά εργαλεία επεξεργασίας τραυματικών εμπειριών, ενίσχυσης της αυτοέκφρασης και καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων.

Παρουσίαση

Η αφορμή για το μουσικοθεατρικό project «Κοινωνικός στιγματισμός: Σπάζοντας τα δεσμά του στίγματος» προέκυψε από την ανάγκη καλλιέργειας κοινωνικής ευαισθησίας, ενσυναίσθησης και δημιουργικής έκφρασης των μαθητριών σε ένα ιδιαίτερα ευάλωτο και κοινωνικά φορτισμένο περιβάλλον, όπως είναι ο χώρος του σωφρονιστικού καταστήματος. Η υλοποίηση της δράσης εντάσσεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό (2022), το οποίο βασίζεται στις αρχές της βιωματικής/ενεργητικής μάθησης και διδασκαλίας. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, «η θεωρία επιδιώκεται να γίνεται κατανοητή μέσα από βιωματικές εμπειρίες των μαθητών/-τριών και κάθε νέα έννοια και δεξιότητα να κατακτάται ανακαλυπτικά και ομαδοσυνεργατικά, με βάση την προϋπάρχουσα γνώση και τα ενδιαφέροντά τους».

Το project σχεδιάστηκε με γνώμονα τη σύνδεση της μουσικής με θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ενισχύοντας τη φωνή των μαθητριών μέσα από τη δημιουργία και παρουσίαση ενός αυθεντικού καλλιτεχνικού έργου. Στοχεύει στην καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας και της κοινωνικής συμμετοχής, καθώς οι μαθήτριες κλήθηκαν να προσεγγίσουν, να ερμηνεύσουν και να εκφραστούν καλλιτεχνικά πάνω σε ζητήματα όπως οι δυσκολίες εντός των καταστημάτων κράτησης και η ανάγκη για ισότιμη συμπερίληψη μετά την αποφυλάκιση. Μέσα από αυτό το πλαίσιο, η δράση συνδέεται άμεσα με τον 10ο Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ (Λιγότερες Ανισότητες), δίνοντας φωνή σε κοινωνικές ομάδες που βιώνουν τον αποκλεισμό και προάγοντας την ένταξη και την ισότητα μέσα από την τέχνη.

Στοχοθεσία του Project

Οι στόχοι του μουσικοθεατρικού project διαμορφώθηκαν με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων του Σωφρονιστικού Καταστήματος Γυναικών Ελεώνα Θήβας, αλλά και το εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Αφενός, τέθηκαν μουσικοπαιδαγωγικοί στόχοι, όπως η ανάπτυξη εκφραστικών μέσων, η εξοικείωση με τη μουσική σύνθεση και την ηχογράφηση, καθώς και η ενίσχυση της δημιουργικότητας μέσα από μουσικοθεατρικές τεχνικές. Αφετέρου, προσεγγίστηκαν ψυχοκοινωνικοί στόχοι που σχετίζονται με την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης, τη βιωματική κατανόηση της έννοιας του στιγματισμού, την ενίσχυση της συλλογικής ταυτότητας και τη δυνατότητα έκφρασης προσωπικών βιωμάτων. Οι στόχοι περιγράφονται αναλυτικά παρακάτω:

- Να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες, τις ικανότητες και τις διαστάσεις του εαυτού τους, να εντοπίσουν νέες περιοχές ενδιαφέροντος και να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους στον τομέα της μουσικής επιστήμης και της θεατρικής αγωγής. (ΙΕΠ, 2024)
- Να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σχετικά με τη φυλάκιση, το στίγμα και την επανένταξη.
- Να εξοικειωθούν με την χρήση ψηφιακών εργαλείων.

- Να χρησιμοποιήσουν τη μουσική και το θέατρο ως μέσα προσωπικής έκφρασης και ενδυνάμωσης.
- Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή τους.
- Να αναγνωρίσουν τη σημασία της δεύτερης ευκαιρίας στη ζωή τους και να πιστέψουν στις δυνατότητές τους.
- Να δουλέψουν πάνω στην προσωπική τους ανάπτυξη μέσα από καλλιτεχνικές και δημιουργικές δραστηριότητες.
- Να κατανοήσουν τους κοινωνικούς μηχανισμούς που οδηγούν στο στίγμα και τον αποκλεισμό.
- Να αναπτύξουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση του κοινωνικού στίγματος και των προκλήσεων επανένταξης.
- Να εξασκήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας που θα τους φανούν χρήσιμες στην κοινωνία.
- Να ενισχύσουν την δημιουργικότητά τους.
- Να χρησιμοποιήσουν τη μουσική και το θέατρο για να αφηγηθούν τις δικές τους ιστορίες και εμπειρίες.
- Να συνθέσουν και να ερμηνεύσουν έργα που εκφράζουν τα όνειρά τους και τις προσδοκίες τους για το μέλλον.
- Να ανταλλάξουν εμπειρίες και να βοηθήσουν η μία την άλλη στην πορεία προς την επανένταξη.
- Να αντιληφθούν τη γνώση και την τέχνη ως εργαλεία αλλαγής και βελτίωσης της ζωής τους.
- Να ανακαλύψουν πώς μπορούν να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον χρόνο τους για να χτίσουν ένα νέο μέλλον.

Μεθοδολογία υλοποίησης

Η πορεία υλοποίησης του έργου στηρίχθηκε σε μια βιωματική και συνεργατική διαδικασία, μέσα από την οποία οι μαθήτριες είχαν ενεργό ρόλο στη δημιουργία του τελικού οπτικοακουστικού αποτελέσματος, αξιοποιώντας προσωπικά βιώματα, στοιχεία καλλιτεχνικής έκφρασης και ψηφιακά μέσα.

Συζήτηση – συνεντεύξεις: Η αφετηρία της διαδικασίας ήταν η συζήτηση γύρω από τις έννοιες του κοινωνικού στίγματος, της ταυτότητας και της επανένταξης. Μέσα από ανεπίσημες συνεντεύξεις, οι μαθήτριες κλήθηκαν να μοιραστούν βιώματα, εμπειρίες ή σκέψεις που αφορούσαν προσωπικές ή

παρατηρούμενες εκφάνσεις του στιγματισμού. Η προσέγγιση αυτή ενίσχυσε την αυθεντικότητα και τη συναισθηματική αλήθεια του έργου.

Δημιουργία κειμένου: Με βάση τις προφορικές αφηγήσεις, συντάχθηκε ένα κείμενο το οποίο αποτέλεσε το αφηγηματικό υπόβαθρο του έργου. Το περιεχόμενο αναδεικνυε τον εσωτερικό κόσμο των μαθητριών, την ανάγκη για αποδοχή, την εμπειρία της απόρριψης και την προσδοκία για μια νέα αρχή. Το κείμενο αναπτύχθηκε με ομαδικό και επεξεργαστικό τρόπο, δίνοντας χώρο στη φωνή κάθε συμμετέχουσας.

Ηχογράφηση: Από το αρχικό κείμενο επιλέχθηκαν λέξεις-κλειδιά και εκφράσεις με ιδιαίτερο συναισθηματικό ή συμβολικό φορτίο. Οι μαθήτριες ηχογράφησαν τις φράσεις αυτές με ποικίλες χροίες και εκφραστικούς τρόπους, δημιουργώντας ένα πλούσιο ηχητικό υλικό, το οποίο αποτέλεσε τη βάση για την ηχητική σύνθεση.

Επιλογή – σύνθεση μουσικής: Για κάθε θεματική ενότητα του κειμένου επιλέχθηκε μια μουσική βάση, η οποία τροποποιήθηκε και εμπλουτίστηκε με ηχητικά εφέ και αυτοσχέδιες μουσικές παρεμβάσεις (ψηφιακή χρήση μουσικών οργάνων, ακουστικών εφέ κ.ά.). Η μουσική αποδόθηκε όχι απλώς συνοδευτικά, αλλά λειτουργικά, αποτυπώνοντας τη συναισθηματική κλιμάκωση και τη μετάβαση μεταξύ των ενοτήτων.

Σύνθεση ακουστικού έργου: Η τελική σύνθεση προέκυψε από τη συνδυαστική επεξεργασία των ηχογραφημένων φωνών και των μουσικών κομματιών. Το ακουστικό έργο λειτουργεί ως αφηγηματικός πυρήνας του project, καθώς συμπυκνώνει τόσο το περιεχόμενο των αφηγήσεων όσο και την καλλιτεχνική προσέγγιση των μαθητριών.

Δημιουργία σεναρίου – σκηνοθεσία – κινησιολογία: Βασισμένο στο ακουστικό έργο, αναπτύχθηκε ένα οπτικό σενάριο που εστίασε στην εσωτερική διαδρομή από τη σιωπή και την απομόνωση προς την έκφραση και την κοινωνική επανένταξη. Η σκηνοθεσία χρησιμοποίησε τις σκιές, τη συμβολική κίνηση και τις δυναμικές αλλαγές φωτισμού και στάσης των σωμάτων, ώστε να αποδοθεί παραστατικά η εμπειρία της μετάβασης.

Βιντεοσκόπηση και τελική σύνθεση: Η καταγραφή του τελικού δρώμενου συνδύασε την αφήγηση, τη μουσική και την κινησιολογία σε ένα πολυτροπικό καλλιτεχνικό αποτέλεσμα. Το βίντεο αποτυπώνει τη συνολική προσπάθεια, αφήνοντας ένα ισχυρό κοινωνικό και συναισθηματικό αποτύπωμα, αναδεικνύοντας τη δύναμη της τέχνης ως μέσο ενδυνάμωσης και κοινωνικής συμμετοχής.

Περιγραφή οπτικοακουστικού έργου

Το οπτικοακουστικό έργο δομείται σε τρία μέρη, τα οποία αποτυπώνουν την πορεία από τη φυλάκιση, στην επανένταξη και τελικά στην προσωπική λύτρωση, μέσα από μια συμβολική αφήγηση που αναδεικνύει τις κοινωνικές ανισότητες και τον ψυχικό κόσμο των εγκλείστων. Η σκηνοθεσία βασίστηκε στη

χρήση σκιάς πίσω από λευκό πανί, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία και η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητριών. Επιπλέον, αξιοποιήθηκε η δύναμη του φωτός και του χρώματος ως εκφραστικά μέσα, σε άμεση σύνδεση με τα συναισθήματα και τις καταστάσεις που παρουσιάζονται σε κάθε ενότητα, άρρηκτα συνδεδεμένη με την μουσική επένδυση.

Στο πρώτο μέρος, αποδίδεται η εμπειρία της ζωής μέσα στη φυλακή. Το λευκό φως σε συνδυασμό με μαύρες κορδέλες πάνω στο πανί, συμβολίζει τη ζωή εντός του καταστήματος κράτησης. Τα δικαιώματα που στερούνται, οι σκοτεινές σκέψεις, τα έντονα αρνητικά συναισθήματα και τα ψυχικά τραύματα αποδίδονται μέσω της κινησιολογίας και της σκοτεινής ακουστικής ατμόσφαιρας, υπογραμμίζοντας τον περιορισμό και την εσωτερική οδύνη.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζεται η επώδυνη διαδικασία της επανένταξης. Η χρήση κόκκινου φωτός αναδεικνύει την ένταση του συναισθηματικού φορτίου – τον πόνο, την απόρριψη, το κοινωνικό στίγμα. Οι φιγούρες προβάλλονται με νευρικές κινήσεις, αντανακλώντας τον φόβο, την καχυποψία και τις αόρατες αλυσίδες του στιγματισμού, που παραμένουν και μετά την αποφυλάκιση.

Το έργο ολοκληρώνεται με το τρίτο μέρος, το οποίο εισάγει το φως της ελπίδας. Η αρχική σκηνή επαναφέρει το λευκό φως με τις μαύρες κορδέλες, ωστόσο αυτή τη φορά, οι μαθήτριες αρχίζουν σταδιακά να τις αφαιρούν. Η κίνηση αυτή συμβολίζει την αποδόμηση των κοινωνικών στερεοτύπων και την πορεία προς την προσωπική απελευθέρωση. Το τέλος του έργου επικεντρώνεται στην αναγέννηση της προσωπικής ταυτότητας και στη δυνατότητα ενός μέλλοντος απαλλαγμένου από το παρελθόν.

Αποτίμηση του έργου

Η υλοποίηση του οπτικοακουστικού έργου «Κοινωνικός στιγματισμός: Σπάζοντας τα δεσμά του στίγματος» ανέδειξε τη δύναμη της τέχνης ως φορέα ενσυναίσθησης, ελευθερίας και μετασχηματιστικής εμπειρίας. Μέσα από τη μουσική, την κίνηση και το συμβολικό φως, οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να αφηγηθούν βιώματα, να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και να διεκδικήσουν τον λόγο τους σε έναν χώρο όπου η σιωπή κυριαρχεί.

Η συμμετοχή τους στη δημιουργική διαδικασία ενίσχυσε την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα συλλογικό και αποδεκτικό περιβάλλον. Το έργο λειτούργησε ως ένα ασφαλές πεδίο έκφρασης, δίνοντας φωνή στα βιώματα των μαθητριών και προάγοντας την ενεργό πολιτεότητα και τη δημοκρατική συνείδηση, ακόμα και μέσα σε ένα περιοριστικό θεσμικό πλαίσιο.

Εκπαιδευτικά, το project αποτέλεσε ένα πρότυπο διαθεματικής και βιωματικής προσέγγισης, συνδέοντας τη μουσική αγωγή με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ανθρώπινων δικαιωμάτων και αποδοχής της διαφορετικότητας. Η συνεργασία ανάμεσα σε μαθήτριες διαφορετικών βαθμίδων και τύπων

σχολείων (δημοτικό και σχολείο δεύτερης ευκαιρίας) ανέδειξε τις δυνατότητες της διασχολικής και διαθεσμικής συνέργειας στην αντιμετώπιση ευαίσθητων θεμάτων.

Τέλος, η παρουσίαση του έργου τόσο εντός όσο και εκτός του σωφρονιστικού καταστήματος λειτούργησε ως μια πράξη δημόσιας μαρτυρίας και παρέμβασης: όχι μόνο ως καλλιτεχνικό αποτέλεσμα, αλλά και ως κοινωνικό μήνυμα. Ένα μήνυμα που αμφισβητεί τις προκαταλήψεις και ανοίγει χώρο για έναν νέο λόγο: έναν λόγο ανθρωπιάς, κατανόησης και ελπίδας. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδίως σε ευάλωτα περιβάλλοντα, όπου η τέχνη γίνεται εργαλείο προσωπικής έκφρασης, ενσυναίσθησης, θεραπείας και κοινωνικής ένταξης.

Δυνατότητες Επέκτασης και Βιωσιμότητας

Η μεθοδολογία του συγκεκριμένου project, διαθέτει ουσιαστικές δυνατότητες επέκτασης και βιωσιμότητας, καθώς μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα εκπαιδευτικά πλαίσια, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντός και εκτός σωφρονιστικών καταστημάτων. Η μουσική και το θέατρο, ως εργαλεία προσωπικής ανάπτυξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης, προσφέρουν ισχυρές δυνατότητες διαθεματικής και βιωματικής προσέγγισης. Η ενίσχυση συνεργασιών με εκπαιδευτικούς φορείς, πολιτιστικούς οργανισμούς και δομές επανένταξης μπορεί να διευρύνει τον αντίκτυπο της πρωτοβουλίας, ενισχύοντας τη διαχρονικότητα και την απήχυσή της. Παράλληλα, η παραγωγή περισσότερων οπτικοακουστικών έργων με παρόμοια θεματολογία και η δημόσια προβολή τους μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και στη δημιουργία ενός διαλόγου για την αποδοχή και τη μείωση του κοινωνικού στιγματισμού.

Βιβλιογραφία

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.

Cohen, M. L., & Henley, J. (2018). Music-Making Behind Bars: The Many Dimensions of Community Music in Prisons. In B. L. Bartleet & L. Higgins (Eds.), *The Oxford Handbook of Community Music* (pp. 153–172). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190219505.013.11>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <https://iep.edu.gr>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2024). Οδηγός εκπαιδευτικού για το σχολικό έτος 2024-2025, Δράσεις Ενίσχυσης της Ενεργού Πολιτειότητας. Αθήνα. (Διαθέσιμο: https://act.digitalschool.gov.gr/wp-content/uploads/2024/12/odigos_ekpedeutikou_2024-12.pdf)

Παράρτημα

Κοινωνικός Στιγματισμός: Σπάζοντας τα δεσμά του στίγματος

QR code



Διαθεματική προσέγγιση του Bullying μέσω του χάρτινου Ρομποτικού Χταποδιού με τα Εφτά Πλοκάμια.

Χρήστος Ηλιόπουλος¹

¹Msc, Καθηγητής Πληροφορικής (ΠΕ86)

Περίληψη

Στο παρακάτω άρθρο παρουσιάζεται ένα διαθεματικό σενάριο που χρησιμοποιεί μια καινοτόμο διδακτική πρακτική που συνδυάζει τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά, τα Φυσικά, τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), τη Μουσική και τη Γλώσσα για μαθητές ΣΤ' Δημοτικού. Το project υλοποιήθηκε σε μαθητές της ΣΤ' τάξης Δημοτικού, με στόχο την αντιμετώπιση του bullying με τη χρήση της διαθεματικής προσέγγισης STEAM. Το πρόγραμμα, με τίτλο "Bullynig - Το Χταπόδι με τα Εφτά Πλοκάμια", αξιοποιεί τη δημιουργία ενός ρομποτικού χάρτινου χταποδιού με τη χρήση του micro:bit, που αντιδρά σε ερεθίσματα (φωνές, ησυχία, χάδι), συνδέοντας τις κινήσεις του με τα συναισθήματα που προκαλεί το bullying.

Λέξεις κλειδιά: διαθεματικότητα, bullying, ρομποτική, STEAM, ενσυναίσθηση, micro:bit

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική καθημερινότητα επιτάσσει καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας που δεν καλύπτουν μόνο τις γνωστικές ανάγκες των μαθητών αλλά και τις κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις της εποχής μας (Drake & Burns, 2004). Η διαθεματική προσέγγιση σαν παιδαγωγική μέθοδος δυναμώνει το συνδυασμό των διεπιστημονικών δεξιοτήτων. Η εισαγωγή της ρομποτικής, ως τομέας της τεχνολογίας, οδηγεί τη μάθηση να γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και βιωματική (Sousa & Pilecki, 2013). Ανάλογες μελέτες εκτίμησαν και την πρωτοβουλία της εκπαιδευτικής ρομποτικής για τις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες που κατέχουν οι μαθητές, η Papastergiou (2010) υποστηρίζει ότι οι μαθητές βελτίωσαν την ενσυναίσθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενώ μία συστηματική ανασκόπηση του Belraeme et al. (2018) παρουσίασε τη σχέση των κοινωνικών ρομπότ με την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Επίσης, ένα από τα βασικά θέματα που απασχολούν σήμερα το σχολείο είναι το bullying, ένα φαινόμενο, το οποίο αποτελεί σημαντική αιτία που διαταράσσει τη διάπλαση της ψυχοσυναισθηματικής πλευράς του παιδιού και δημιουργεί σοβαρά προβλήματα στη συμπεριφορά μέσα στο κοινωνικό σύνολο (Olweus, 1993).

Στο παρόν άρθρο γίνεται αναφορά στο project "Bullying - Το Χταπόδι με τα Εφτά Πλοκάμια" που αποτελεί μία διαθεματική διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί την εκπαιδευτική ρομποτική και την STEAM εκπαίδευση για την ευαισθητοποίηση των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού στο κοινωνικό φαινόμενο του bullying.

Μέσω της εργασίας τους που αφορά τη δημιουργία και τον προγραμματισμό ενός ρομποτικού χταποδιού, οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνο τη βιολογία αυτού του ζώου, αλλά αναπτύσσουν τις τεχνικές τους ικανότητες και την ενσυναίσθησή τους, μαθαίνοντας να συνεργάζονται, να είναι δημιουργικοί και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, ταυτόχρονα δημιουργούν μια ιστορία που διδάσκει τη σημασία της ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων και την αξία της διαφορετικότητας. Στο άρθρο παρουσιάζονται το θεωρητικό πλαίσιο, η μέθοδος υλοποίησης, τα ευρήματα και οι μελλοντικές προοπτικές αυτής της δραστηριότητας.

Παρουσίαση

Το bullying και η σχολική βία αποτελούν σύνθετο κοινωνικό ζήτημα, που απαιτεί δημιουργικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. Τα συμβατικά προγράμματα υγείας και συναισθηματικής αγωγής είναι αναγκαία, αλλά όχι αρκετά για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και να διατηρήσουν τη συμμετοχή των μαθητών (Papastergiou, 2010). Αντί αυτών, η διεπιστημονική προσέγγιση STEAM (που ενσωματώνει τις επιστήμες, την τεχνολογία, τη μηχανική, τις τέχνες και τα μαθηματικά σε ένα ενιαίο παιδαγωγικό πρόγραμμα) έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα επιτυχής στην προώθηση της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της συνεργασίας (Sousa & Pilecki, 2013). Επιπλέον, η εκπαιδευτική ρομποτική γενικά, με τη χρήση του micro:bit ειδικότερα φαίνεται να βοηθούν στη μάθηση μέσω της πράξης καθώς βοηθούν και στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (Belraeme et al., 2018).

Σκοπός του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου είναι να αξιοποιηθεί η διαθεματική προσέγγιση STEAM, μέσω της εκπαιδευτικής ρομποτικής, στην ευαισθητοποίηση των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού αναφορικά με το bullying. Η εκπαιδευτική δράση αφορούσε μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού και είχε διάρκεια 6 διδακτικών ωρών, με κάθε μία να ασχολείται ξεχωριστά με ένα θεματικό αντικείμενο. Επιλέχθηκε η STEAM εκπαίδευση γιατί συνδυάζει γνώσεις και δεξιότητες από διάφορα μαθήματα, βασισμένες στις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος του Σχολείου (ΑΠΣ).

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, αναπτύσσονται οι παρακάτω κύριοι διδακτικοί άξονες:

1. **Τεχνικές ικανότητες:** Ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών στη μηχανική και την συγγραφή κώδικα μέσα από τη συναρμολόγηση και τον προγραμματισμό του ρομπότ.
2. **Ενσυναίσθηση:** Κατανόηση από τους μαθητές για το πως νιωθει και πως αισθάνεται κάποιος που δέχεται bullying μέσα από την αναπαράσταση των συναισθημάτων από το ρομποτικό χταπόδι.
3. **Συνεργασία & κριτική σκέψη:** Ενίσχυση της ομαδικότητας και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων μέσα από την ομαδική εργασία στο project.
4. **Δημιουργική έκφραση:** Αποτύπωση των συναισθημάτων των παιδιών με λέξεις και ήχους μέσα από τη συγγραφή παραμυθιού και σύνθεσης μουσικής.

Το εκπαιδευτικό σενάριο εστιάζει σε ένα χάρτινο ρομποτικό χταπόδι με επτά πλοκάμια, που αντιδρά σε ερεθίσματα (φωνές, ησυχία, χάδι), συμβολίζοντας το φόβο, την ηρεμία και τη χαρά αντιστοιχα.

Πρώτη Διδακτική Ώρα: Μελέτη Περιβάλλοντος – Βιολογία του Χταποδιού

Στόχος της πρώτης διδακτικής ώρας ήταν να μάθουν οι μαθητές για τη ζωή του χταποδιού στο φυσικό του περιβάλλον και να συσχετίσουν κάποιες αντιδράσεις του με το bullying ώστε να οδηγηθούν στην κατασκευή του ρομποτικού χταποδιού. Αρχικά, είδαν ένα βίντεο στο [YouTube](#), όπου ένα χταπόδι κολυπούσε στη θάλασσα όπου φαινόταν να αλλάζει τη θέση των πλοκαμιών του όταν ένιωθε φόβο. Όσο έπαιζε το βίντεο, οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις για τον τρόπο ζωής και τη συμπεριφορά του.

Στη συνέχεια, χωρίζοντάς τους σε μικρές ομάδες, συζητήθηκαν τα παρακάτω θέματα: «Τι ξέρουμε για τα χταπόδια; Πόσα πόδια έχουν; Πώς αντιδρούν όταν νιώθουν απειλή;» Οι μαθητές χρειάστηκε να σκεφτούν πώς η κίνηση των πλοκαμιών τους μπορεί να αντικατοπτρίζει συναισθήματα φόβου και απειλής, συνδέοντας τις φυσικές αντιδράσεις του χταποδιού με το bullying. Κατόπιν, συμπλήρωσαν ένα φύλλο εργασίας, όπου έπρεπε να δείξουν με κουκίδες τα βασικά μέρη του χταποδιού (κεφάλι, μάτια, στόμα, πόδια). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έμαθαν πώς να συνδέουν τη βιολογία με τις κοινωνικές δεξιότητες, καθώς κατανόησαν τη φυσική αντίδραση του χταποδιού και τη συσχέτισαν με το bullying. Η ώρα ολοκληρώθηκε με μια ανασκόπηση για το πώς σχετίζεται η συμπεριφορά του χταποδιού με το project. Αυτή η δραστηριότητα είναι στενά συνδεδεμένη με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ΣΤ' Δημοτικού (τα θαλάσσια ζώα) και αποτέλεσε μία διαφορετική προσέγγιση στη συναισθηματική αγωγή, καθώς συνδύασε τη βιολογία με τα συναισθήματα (Espelage & Swearer, 2003).

Δεύτερη Διδακτική Ώρα: Εικαστικά – Κατασκευή Χάρτινου Χταποδιού

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου μαθήματος, οι μαθητές ενημερώθηκαν για το bullying μέσα από συζήτηση και οπτικοακουστικά μέσα. Αρχικά απαντήθηκαν κάποιες ερωτήσεις για το bullying όπως, τι είναι και πώς νιώθει κάποιος όταν τον κοροϊδεύουν. Στη συνέχεια, τους παρουσίασε το σχέδιο «Το Χταπόδι με τα Εφτά Πλοκάμια» και το πώς να το φτιάξουν, βασισμένο σε ένα σχέδιο που είναι διαθέσιμο στην πλατφόρμα Instructables (Robotic Octopus Project, 2023) ώστε να καταλάβουν καλύτερα πως να το δημιουργήσουν. Κατά τη διάρκεια της κεντρικής δραστηριότητας, οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων, έφτιαξαν το σώμα και τα πλοκάμια του χταποδιού από χαρτόνι. Χρησιμοποίησαν ψαλίδια, κόλλες, κλωστές και αλουμινόχαρτο για να το κατασκευάσουν σύμφωνα με τις δοθείσες οδηγίες. Στο κεφάλι στερεώθηκε το micro:bit, ενσωματώνοντας τεχνολογία στην καλλιτεχνική κατασκευή. Με αυτή την προσέγγιση, ενισχύθηκε η λεπτή κινητικότητα, η δημιουργικότητα και η συνεργασία, σύμφωνα με το ΑΠΣ Εικαστικών ΣΤ' Δημοτικού (Κατασκευές με ποικιλία υλικών και σύνθεση τρισδιάστατων έργων). Στο τέλος κάθε ομάδα έδωσε όνομα στο χταπόδι της και το παρουσίασε σύντομα στην τάξη, ενισχύοντας την αίσθηση αυτοπεποίθησης και επικοινωνίας. Η δραστηριότητα απέδειξε ότι η συνύπαρξη τέχνης και τεχνολογίας μπορεί να προάγει τόσο τις τεχνικές όσο και τις συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών.

Τρίτη Διδακτική Ώρα: Φυσικά – Ηλεκτρικά Κυκλώματα και Σύνδεση Αισθητήρων

Κατά τη διάρκεια του τρίτου μαθήματος, οι μαθητές εμβάθυναν στον τρόπο λειτουργίας των ηλεκτρικών κυκλωμάτων συνδέοντας τον μικροεπεξεργαστή micro:bit, ένα servo, έναν αισθητήρα αφής (που κατασκεύασαν από αλουμινόχαρτο) με την παροχή ρεύματος από μπαταρίες. Οι στόχοι ήταν οι εξής: (α) να μάθουν να συναρμολογούν κυκλώματα, (β) να κατανοήσουν πώς η ηλεκτρική ενέργεια μπορεί να μετατραπεί σε κίνηση και (γ) να κατανοήσουν πως λειτουργούν οι αισθητήρες. Το πείραμα ξεκίνησε με μια σύντομη εισαγωγή σχετικά με τις συνδέσεις: ένα servo συνδέθηκε στο pin P1 και ο αισθητήρας από αλουμινόχαρτο στο pin P0, ενώ το micro:bit τοποθετήθηκε στο κεφάλι του χταποδιού. Στη συνέχεια, οι μαθητές, που ήταν χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων, ακολούθησαν τις οδηγίες για να συνδέσουν τα καλώδια, τον αισθητήρα αφής και το servo (που συνδέθηκε με τα πλοκάμια μέσω κλωστών). Αυτή η εφαρμογή κράτησε περίπου 30 λεπτά με τον εκπαιδευτικό να ελέγχει την ορθή σύνδεση των κυκλωμάτων με τη μπαταρία. Η ώρα τελείωσε με μια συζήτηση για το πείραμα και με ερωτήσεις σχετικά με το πώς η κίνηση του servo επηρεάζει την κίνηση των πλοκαμιών. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές ανέπτυξαν μια σφαιρική κατανόηση της ροής του ηλεκτρικού ρεύματος, κατάλαβαν πώς λειτουργούν οι αισθητήρες αφής και βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στο να επιλύουν προβλήματα που έχουν τεχνικό χαρακτήρα, σύμφωνα με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών των Φυσικών ΣΤ' Δημοτικού (Ηλεκτρικά κυκλώματα και μετατροπή ενέργειας σε κίνηση).

Τέταρτη Διδακτική Ώρα: ΤΠΕ – Προγραμματισμός του micro:bit

Στην τέταρτη διδακτική ώρα, οι μαθητές εισήχθησαν στον προγραμματισμό του micro:bit μέσω του περιβάλλοντος MakeCode, ενός εργαλείου οπτικού προγραμματισμού του micro:bit. Στόχος ήταν να αντιληφθούν πώς οι εντολές λογισμικού μετατρέπονται σε κινήσεις και εκφράσεις συναισθημάτων, σύμφωνα με το ΑΠΣ των ΤΠΕ της ΣΤ' Δημοτικού (Προγραμματισμός με αισθητήρες και εντολές κίνησης). Μετά από μια σύντομη παρουσίαση των μπλοκ εντολών αφής, servo και απεικόνισης emoji, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν κώδικα που θα ενεργοποιεί: (α) τα πλοκάμια σε 180° και λυπημένη φατσούλα όταν ο ήχος υπερβαίνει τα 70 dB (bullying), (β) τα πλοκάμια σε 0° και ουδέτερη φατσούλα σε επίπεδα κάτω από 30 dB (ηρεμία), και (γ) μελωδία και εναλλασσόμενη κίνηση πλοκαμιών με χαρούμενη φατσούλα όταν αγγίζουν το αλουμινόχαρτο που είναι συνδεδεμένος στον απτικό αισθητήρα. Κατά τη διάρκεια των 30 λεπτών που αφιέρωσαν για τον προγραμματισμό, οι μαθητές δούλεψαν σε ομάδες των 4-5 ατόμων για να μεταφέρουν τον κώδικα στο micro:bit και να δοκιμάσουν τις αντιδράσεις του ρομπότ, με τον τρόπο αυτό ανέπτυξαν τόσο την λογική σκέψη όσο και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Sentance & Csizmadia, 2017). Ενδεικτικός κώδικας που χρησιμοποιήθηκε βρίσκεται [εδώ](#). Στο τέλος, δοκίμασαν το ρομποτικό τους χταπόδι χρησιμοποιώντας φωνές, σιωπή και άγγιγμα, κάνοντάς τους ιδιαίτερα χαρούμενους για το πως τα συναισθήματα μπορούν να εκφραστούν μέσω της τεχνολογίας. Με αυτή τη δραστηριότητα επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι ο προγραμματισμός εκπαιδευτικών ρομπότ προωθεί όχι μόνο την ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων αλλά και την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή των μαθητών (Papert, 1980).

Πέμπτη Διδακτική Ώρα: Μουσική – Σύνθεση Μελωδίας

Η πέμπτη διδακτική ώρα εστιάστηκε στη σύνθεση μουσικής, συνδυάζοντας τον δημιουργικό τρόπο έκφρασης των συναισθημάτων στο πλαίσιο του project. Στόχοι του μαθήματος ήταν, η ανάπτυξη ικανότητας σύνθεσης απλών μελωδιών που να εκφράζουν χαρά και η σύνδεση της μουσικής με το «θεραπευτικό» άγγιγμα στο ρομπότ χταπόδι. Η δραστηριότητα αυτή εντάσσεται στο ΑΠΣ του μαθήματος της Μουσικής της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού, που περιλαμβάνει τη σύνθεση μουσικής και την καλλιέργεια συναισθημάτων. Μετά από τη θεωρητική εισαγωγή, όπου οι μαθητές ανέλυσαν ποιες νότες προκαλούν θετικά συναισθήματα, ακολούθησε ομαδική εργασία στο MakeCode. Κάθε ομάδα επέλεξε 8-10 νότες (π.χ. C-D-E-F-G-A-B-C5), τις δοκίμασε και τις ενσωμάτωσε στον υπάρχοντα κώδικα του micro:bit, ώστε η μελωδία να παίζει κατά το άγγιγμα του αισθητήρα αφής. Αυτή η σύνδεση μουσικής και αλληλεπίδρασης με το ρομποτικό χταπόδι ενίσχυσε την κατανόηση της σχέσης ήχων και συναισθημάτων από τους μαθητές. Στο τέλος, οι ομάδες παρουσίασαν τις δημιουργίες τους και συζήτησαν πώς η μουσική μπορεί να επηρεάσει θετικά τα συναισθήματά τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν με δημιουργικό τρόπο τη χαρά και παράλληλα, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους (μέσω του αποτελέσματος) καθώς και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη.

Έκτη Διδακτική Ώρα: Γλώσσα – Δημιουργική Γραφή και Αφήγηση

Στην έκτη ώρα, οι μαθητές ασχολήθηκαν με τη δημιουργική γραφή και την αφήγηση και έγραψαν σε ομάδες το παραμύθι «Το χταπόδι με τα εφτά πλοκάμια». Στην αρχή της συζήτησης συνδέθηκαν τα συναισθήματα που προκαλεί το bullying ως κινήσεις του ρομποτικού χταποδιού: τα μαζεμένα πλοκάμια ως φόβος και λύπη, τα απλωμένα πλοκάμια ως ηρεμία, και η μουσική ως χαρά και αποδοχή. Οι μαθητές σημείωσαν αυτές τις συναισθηματικές καταστάσεις και προσπάθησαν να τις ενσωματώσουν στο παραμύθι τους. Επίσης συζητήθηκε για το πώς η φιλία και η κατανόηση μπορούν να βοηθήσουν το θύμα. Η δραστηριότητα αυτή είναι συνδεδεμένη με το ΑΠΣ Γλώσσας της ΣΤ' Δημοτικού για τη δημιουργική γραφή και αφήγηση ιστοριών. Στο κύριο μέρος, κάθε ομάδα έγραψε μια μικρή ιστορία (είχαν κάνει μια προεργασία στο σπίτι σχετικά με την κεντρική ιδέα του παραμυθιού τους) απαντώντας σε κατευθυντήριες ερωτήσεις όπως το γιατί νιώθει λύπη το χταπόδι, πώς το αντιμετώπισε και πώς άλλαξε η ζωή του μέσω της φιλίας. Με αυτόν τον τρόπο, απέκτησαν δεξιότητες σχεδιασμού κειμένου, επιλογής λέξεων και ανάπτυξης χαρακτήρων. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με την ανάγνωση κάθε ιστορίας, με σκοπό να ενισχύσει την παρουσίαση, αφήγηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Κατόπιν συμφωνήθηκε από την ολομέλεια να διατηρηθεί ένα παραμύθι ως ραχοκοκκαλιά και να προστεθούν στοιχεία από όλα τα υπόλοιπα ώστε να γίνει σύνθεση ενός παραμυθιού που υπάρχει [εδώ](#). Η σύνδεση της αφήγησης με το πραγματικό πρόβλημα του bullying βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και συναισθηματική νοημοσύνη, καθιστώντας σαφές ότι η δημιουργική γραφή αποτελεί μέσο για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Espelage & Swearer, 2003).

Αποτίμηση πρότασης

Η εφαρμογή του διαθεματικού project για την αντιμετώπιση του bullying μέσω της χρήσης της εκπαιδευτικής ρομποτικής είχε θετικά αποτελέσματα σε μαθησιακό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση έγινε παρατηρώντας τη συμπεριφορά και τις αντιδράσεις των μαθητών, αναλύοντας τις εργασίες που παρήχθησαν καθώς και από τη συλλογή των σχολίων που προέκυψαν από τις συζητήσεις που διεξήχθησαν στην τάξη. Τα οφέλη για τους μαθητές αναλύονται παρακάτω:

Ανάπτυξη Τεχνικών Δεξιοτήτων: Οι μαθητές ανέπτυξαν και βελτίωσαν τις τεχνικές τους δεξιότητες στον τομέα της ρομποτικής και του προγραμματισμού. Συγκεκριμένα, έμαθαν να κατασκευάζουν και να προγραμματίζουν με επιτυχία ένα πλήρως λειτουργικό ρομπότ χρησιμοποιώντας το micro:bit, να συνδέουν αισθητήρες και κινητήρες και να κατανοούν τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος στα ηλεκτρικά κυκλώματα. Όλοι οι μαθητές ολοκλήρωσαν επιτυχώς τις τεχνικές προκλήσεις του project, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών.

Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης: Οι δραστηριότητες, ιδιαίτερα η δημιουργία του παραμυθιού που συνέγραψαν όπου απέδωσαν τον τρόπο με τον οποίο το χταπόδι

αντέδρασε στο bullying, συνέβαλαν στην εξέλιξη της ενσυναίσθησης των μαθητών. Στις ομαδικές συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν μετά από τις δραστηριότητες, οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι κατανόησαν καλύτερα τα συναισθήματα που βιώνουν τα θύματα του bullying και αναγνώρισαν την αξία της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Ενίσχυση της συνεργασίας και της ομαδικότητας: Για τη διεκπεραίωση του project οι ομαδικές εργασίες ήταν ο τρόπος με τον οποίο δούλευαν οι μαθητές και είχε θετικά αποτελέσματα στη συνεργασία και την εύρυθμη επικοινωνία μεταξύ τους. Τους βοήθησε να βελτιώσουν τη δεξιότητά τους να συνεργάζονται, να επιλύουν προβλήματα από κοινού και να μοιράζονται τις ευθύνες μιας εργασίας ισότιμα. Όπως παρατήρησαν οι εκπαιδευτικοί, όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και με εποικοδομητικό τρόπο στις ομαδικές εργασίες, ο καθένας με το ρυθμό και τις δυνατότητες του.

Ενίσχυση δημιουργικότητας και κριτικής σκέψης: Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν στα μαθήματα της μουσικής και της γλώσσας, με τη σύνθεση μιας χαρούμενης μελωδίας καθώς και με τη συγγραφή του παραμυθιού έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Ταυτόχρονα, οι μαθητές βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στην κριτική σκέψη, καθώς έπρεπε να σκεφτούν πώς να χρησιμοποιήσουν τις κινήσεις του ρομπότ για να εκφράσουν συγκεκριμένα συναισθήματα.

Γενικά, το project ολοκληρώθηκε με ιδιαίτερη επιτυχία μιας και οι μαθητές έδειξαν να έντονο ενδιαφέρον και κατάφεραν να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες, ενώ φάνηκε ότι βελτιώθηκαν τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Η ολοκληρωμένη διαθεματική προσέγγιση STEAM απέδειξε την αποτελεσματικότητά της, καθώς κάλυψε πολλαπλές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και συνέβαλε ταυτόχρονα στην προσωπική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Κατά την ολοκλήρωση του project έγινε και μια τελική παρουσίαση του απο του μαθητές ως [σκετσάκι](#).

Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση χρειάζεται σύγχρονες και προτότυπες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις όπως η STEAM για την αντιμετώπιση διαφόρων κοινωνικών ζητημάτων όπως είναι το bullying. Αυτό προκύπτει από την εφαρμογή της παρέμβασής μας, όπου φαίνεται ότι οι καινοτόμες αυτές πρακτικές βοηθάνε στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική εξέλιξη των παιδιών.

Το χάρτινο ρομποτικό χταπόδι ήταν ιδανική επιλογή, καθώς έκανε πιο εύκολο στους μαθητές να καταλάβουν και να εκφράσουν τα διάφορα συναισθήματά τους. Σύμφωνα με τις μελέτες των Espelage & Swearer (2003), το να κατανοήσουν τα συναισθήματά που προκαλούνται από το bullying είναι το πρώτο βήμα για την έγκαιρη αντιμετώπισή του με επιτυχία. Επιπλέον, η προσέγγιση STEAM μας έδειξε ότι η διαθεματικότητα και η χρήση των τεχνολογιών, όπως το micro:bit, βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η συνεργατικότητα.

Ωστόσο, κατά την υλοποίηση του project, υπήρξαν και κάποιες δυσκολίες. Ορισμένοι μαθητές δυσκολεύτηκαν να προγραμματίσουν το micro:bit και χρειάστηκαν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Επίσης, η διαχείριση του χρόνου εκπόνησης των δραστηριοτήτων έπρεπε να ήταν αυστηρή, για να προλάβουν οι μαθητές να τις διεκπεραιώσουν μέσα στο χρονικό πλαίσιο που είχαμε ορίσει. Παρ' όλα αυτά, η ελαστικότητα της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης μας έδωσε το περιθώριο να προσαρμοστούμε και τελικά, να ολοκληρωθεί το project με επιτυχία.

Συνοψίζοντας, η παρούσα διαθεματική προσέγγιση επιβεβαίωσε την υπόθεση ότι η εκπαίδευση STEAM είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να δημιουργήσουμε ευαισθητοποιημένους μαθητές σε σχέση με το bullying. Το project του ρομποτικού χταποδιού αποδείχτηκε ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο που συνέβαλε στη μεταφορά γνώσεων, στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας, στη βελτίωση των τεχνολογικών δεξιοτήτων των μαθητών καθώς και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησής τους. Επιπλέον, η διαθεματικότητα βοήθησε μέσα από τη σύνδεση πολλών αντικειμένων, στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και δημιούργησε ένα θετικό περιβάλλον μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Σε μελλοντικές εφαρμογές του παρόντος διαθεματικού σχεδίου δράσης, προτείνεται η διεξαγωγή του project και σε σχολεία της δευτεροβάθμιας, προκειμένου να επιβεβαιωθούν οι επιτυχίες του και να εφαρμοστεί ευρύτερα. Επιπλέον, η εισαγωγή πιο προηγμένων τεχνολογικών στοιχείων, όπως πρόσθετοι αισθητήρες ή ακόμα και η χρήση τεχνητής νοημοσύνης, θα μπορούσε να αυξήσει ακόμη περισσότερο την αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να οδηγήσει σε καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Belpaeme, T., Kennedy, J., Ramachandran, A., Scassellati, B., & Tanaka, F. (2018).** Social robots for education: A review. *Science Robotics*, 3(21), eaat5954. <https://doi.org/10.1126/scirobotics.aat5954>
- Drake, S., & Burns, R. (2004).** *Meeting Standards Through Integrated Curriculum*. Alexandria, VA: ASCD.
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003).** Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383. <https://doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206>
- Olweus, D. (1993).** *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Papastergiou, M. (2010).** Educational robotics: Educational benefits and effects on students' attitudes. *Education and Information Technologies*, 15(2), 81-92.
- Papert, S. (1980).** *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Robotic Octopus Project. (2023).** *Instructables*. <https://www.instructables.com/Robotic-Paper-Octopus-with-Microbit/>

Sentance, S., & Csizmadia, A. (2017). Computing in the curriculum: Challenges and strategies from a teacher's perspective. *Education and Information Technologies*, 22(2), 469–495.
<https://doi.org/10.1007/s10639-016-9482-0>

Sousa, D., & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using Brain-Compatible Strategies to Integrate the Arts*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Παράρτημα

Σχέδιο Μαθήματος: Δημιουργία και Προγραμματισμός ενός Robotic Paper Bot με σκοπό την αντιμετώπιση του Bullying

Διάρκεια: 6 διδακτικές ώρες (1 για κάθε γνωστικό αντικείμενο)

Τάξη: ΣΤ' Δημοτικού

Πίνακας 1

Αναλυτικό Σχέδιο Μαθήματος

Διδακτική Ώρα	Στόχοι	Δραστηριότητες	Σύνδεση με ΑΠΣ
1η Ώρα: Μελέτη Περιβάλλοντος - Βιολογία του Χταποδιού	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά του χταποδιού και τη συμπεριφορά του. • Να συνδέσουν τη βιολογία του με το Bullying και την κατασκευή του ρομπότ. 	<p>1. Εισαγωγή (15 λεπτά):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Προβολή βίντεο από YouTube που δείχνει ένα ζωντανό χταπόδι να κινείται και να μαζεύει τα πλοκάμια του. ○ Συζήτηση: "Τι γνωρίζετε για τα χταπόδια; Πόσα πλοκάμια έχουν; Πώς αντιδρούν όταν φοβούνται;" ○ Σύνδεση με το Bullying: "Αν ένα χταπόδι έχει 7 πλοκάμια είναι διαφορετικό από τα υπόλοιπα; Είναι λογικό να το κοροϊδεύουν τα υπόλοιπα χταπόδια;" <p>2. Δραστηριότητα (25 λεπτά):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Παρουσίαση ενός απλού σχεδίου χταποδιού ○ Οι μαθητές συμπληρώνουν τα μέρη του χταποδιού, κεφάλι, μάτια, πλοκάμια. ○ Πάνω στο σχέδιο που θα κόψουν για να κατασκευάσουν το χταπόδι ρομπότ οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα μέρη του χταποδιού. <p>3. Κλείσιμο (5 λεπτά):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Ανακεφαλαίωση: Πώς η συμπεριφορά του χταποδιού μας εμπνέει για το project; 	Σύνδεση με ΑΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος: "Ζώα του θαλάσσιου περιβάλλοντος και τα χαρακτηριστικά τους."

<p>2η Ώρα: Εισαγωγή και Εικαστική Κατασκευή</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να γνωρίσουν οι μαθητές το θέμα του bullying και να κατασκευάσουν το χταπόδι. • Να αναπτύξουν δημιουργικότητα και χειροτεχνικές δεξιότητες. 	<p>1. Εισαγωγή (10 λεπτά):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Συζήτηση: "Τι είναι το bullying; Πώς νιώθει κάποιος όταν του φωνάζουν ή τον πειράζουν;" <p>Σύνδεση με το χταπόδι που "μαζεύεται" όταν φοβάται.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Παρουσίαση του project μέσω εικόνων από το σχέδιο που είναι διαθέσιμο στην πλατφόρμα Instructables (Robotic Octopus Project, 2023) (θα κατασκευαστεί με ένα πλοκάμι λιγότερο - δηλαδή με 7 πλοκάμια) <p>2. Εικαστική Δραστηριότητα (30 λεπτά):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Υλικά: Χαρτόνι, ψαλίδια, κόλλα, μαρκαδόροι, κλωστές, αλουμινόχαρτο. ○ Οι μαθητές κόβουν και διπλώνουν το χαρτόνι για το σώμα και τα πλοκάμια. ○ Προσθέτουν αλουμινόχαρτο στο πάνω μέρος του κεφαλιού. ○ Στο κεφάλι του χταποδιού θα στερεώσουν το micro:bit. <p>3. Κλείσιμο (5 λεπτά):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Οι μαθητές δίνουν όνομα στο χταπόδι τους και το παρουσιάζουν. 	<p>Σύνδεση με ΑΠΣ Εικαστικών:</p> <p>"Κατασκευές με ποικιλία υλικών και σύνθεση τρισδιάστατων έργων."</p>
<p>3η Ώρα: Φυσικά - Συνδεσμολογία Κυκλώματος</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να συνδέσουν το micro:bit, το servo κινητήρα και το αλουμινόχαρτο σε κύκλωμα. • Να κατανοήσουν τη ροή του ρεύματος και τη λειτουργία των αισθητήρων. 	<p>1. Εισαγωγή (10 λεπτά):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Παρουσίαση του βίντεο με το χταπόδι και διερεύνηση της λειτουργίας του μέσω ερωτήσεων: "Πώς το ρεύμα κινεί το χταπόδι; Τι ρόλο παίζει το αλουμινόχαρτο;" <ul style="list-style-type: none"> ○ Παρουσίαση συνδεσμολογίας: Servo σε P1, αλουμινόχαρτο σε P0, micro:bit μπροστά στο κεφάλι. <p>2. Πρακτική Δραστηριότητα (30 λεπτά):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Υλικά: micro:bit, servo κινητήρας, καλώδια, μπαταρία, αλουμινόχαρτο. ○ Σύνδεση servo στο P1 και αλουμινόχαρτο στο P0 (λειτουργεί ως αισθητήρας αφής μέσω γείωσης). ○ Τοποθέτηση micro:bit στο μπροστινό μέρος του κεφαλιού με κόλλα ή ταινία. ○ Δέσιμο του servo στα πλοκάμια με κλωστή (όπως στο σχέδιο που είναι διαθέσιμο στην πλατφόρμα Instructables (Robotic Octopus Project, 2023)). <p>3. Κλείσιμο (5 λεπτά):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Έλεγχος συνδέσεων και συζήτηση: "Πώς το κύκλωμα βοηθά το χταπόδι να δείχνει τι νιώθει;" 	<p>Σύνδεση με ΑΠΣ Φυσικής:</p> <p>"Ηλεκτρικά κυκλώματα και μετατροπή ενέργειας σε κίνηση."</p>
<p>4η Ώρα: ΤΠΕ - Προγραμματισμός του micro:bit</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Να προγραμματίσουν οι μαθητές το χταπόδι να 	<p>1. Εισαγωγή (10 λεπτά):</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Παρουσίαση του MakeCode και των λειτουργιών: ήχος, αφή, servo, φατσούλες. <p>2. Προγραμματισμός (30 λεπτά):</p>	<p>Σύνδεση με ΑΠΣ ΤΠΕ:</p> <p>"Προγραμματισμός"</p>

	<p>αντιδρά σε φωνές, ησυχία και χάδι.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Να συνδέσουν τις κινήσεις με συναισθήματα. 	<p>○ Κώδικας (σε MakeCode):</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Κοροϊδία και δυνατά γέλια (bullying): Όταν ο ήχος > 70, το servo 360° θα γυρίζει (μαζεμένα πλοκάμια), η οθόνη δείχνει λυπημένη φατσούλα :{. ■ Ησυχία: Όταν ο ήχος < 30, το servo 360° θα γυρίζει ανάποδα (απλωμένα πλοκάμια), οθόνη δείχνει ουδέτερη φατσούλα : ■ Χάδι (Ρ0 αγγίζεται): Παίζει μελωδία (από την επόμενη διδακτική ώρα), το servo γυρίζει δεξιόστροφα και αριστερόστροφα (κουνάει πλοκάμια), η οθόνη δείχνει χαρούμενη φατσούλα :). ■ Μεταφορά κώδικα στο micro:bit. <p>3. Κλείσιμο (5 λεπτά):</p> <p>○ Δοκιμή: Φωνάζουν, μένουν ήσυχοι, αγγίζουν το αλουμινόχαρτο. Συζήτηση για τα συναισθήματα.</p>	<p>με αισθητήρες και εντολές κίνησης."</p>
<p>5η Ώρα: Μουσική - Σύνθεση Χαρούμενου Τραγουδιού</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Να συνθέσουν οι μαθητές μια απλή μελωδία που εκφράζει χαρά. ● Να συνδέσουν τη μουσική με το "θεραπευτικό" άγγιγμα. 	<p>1. Εισαγωγή (10 λεπτά):</p> <p>○ Συζήτηση: "Πώς ακούγεται η χαρά; Τι νότες μας κάνουν να νιώθουμε καλά;"</p> <p>○ Παρουσίαση νοτών στο MakeCode (C, D, E κλπ.).</p> <p>2. Δραστηριότητα (30 λεπτά):</p> <p>○ Σε ομάδες, οι μαθητές επιλέγουν 8-10 νότες (π.χ. "C D E F G A B C5") και τις δοκιμάζουν στο MakeCode.</p> <p>○ Προσαρμογή του κώδικα από την 4η ώρα για να παίζει η δική τους μελωδία στο χάδι.</p> <p>3. Κλείσιμο (5 λεπτά):</p> <p>○ Παρουσίαση μελωδιών και σύνδεση με το χταπόδι: "Πώς η μουσική το κάνει χαρούμενο;"</p>	<p>Σύνδεση με ΑΠΣ Μουσικής: "Δημιουργία απλών μελωδιών και σύνθεση ήχων."</p>
<p>6η Ώρα: Γλώσσα - Συγγραφή Παραμυθιού και Παρουσίαση</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Να γράψουν οι μαθητές ένα παραμύθι για το χταπόδι με τα 7 πλοκάμια και το Bullying. ● Να συνδέσουν συναισθήματα με την ιστορία. 	<p>1. Εισαγωγή (10 λεπτά):</p> <p>○ Συζήτηση: "Τι το ιδιαίτερο έχει αυτό το χταπόδι; Τι ένωσε το χταπόδι σε κάθε φάση; Πώς μπορεί να γίνει χαρούμενο;"</p> <p>○ Καταγραφή συναισθημάτων:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Μαζεμένα πλοκάμια: Φόβος, λύπη. ■ Απλωμένα πλοκάμια: Ηρεμία, ανακούφιση. ■ Τραγούδι: Χαρά, αποδοχή. <p>2. Συγγραφή (25 λεπτά):</p> <p>○ Σε ομάδες, οι μαθητές γράφουν το παραμύθι "Bullying - Το Λυπημένο Χταπόδι":</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Απάντηση σε ερωτήσεις: Γιατί είναι λυπημένο; Τι του συμβαίνει; Πως νιώθει και γιατί; Πως ξεπέρασε αυτή την κατάσταση; <p>3. Κλείσιμο (10 λεπτά):</p> <p>○ Παρουσίαση των ιστοριών και συμφωνία για το ποιο παραμύθι θα είναι ο κορμός του τελικού και τι στοιχεία θα προσθέσουμε από τα υπόλοιπα</p>	<p>Σύνδεση με ΑΠΣ Γλώσσας: "Δημιουργική γραφή και αφήγηση ιστοριών."</p>

Ανασκάπτοντας τον Πιθαρούλη . Μια διδακτική πρόταση για τη γνωριμία μαθητών προσχολικής ηλικίας με τα αρχαία μνημεία

*Καραϊνδρου Κωνσταντίνα¹, Σπυροπούλου Σμαραγδή- Αναστασία,²
Δούρου Κωνσταντίνα³*

¹Δρ. Αρχαιολόγος-Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Γυμνάσιο Λιδωρικίου

² Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Νηπιαγωγείο Λιδωρικίου

³ Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Νηπιαγωγείο Λιδωρικίου

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση έχει ως στόχο τη γνωριμία παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα αρχαία μνημεία και τις εργασίες ανασκαφής και συντήρησης. Εφαρμόστηκε πρωτογενώς στο πλαίσιο πολιτιστικού προγράμματος με τίτλο «Τον κόσμο εξερευνώ», που εκπόνησε το Νηπιαγωγείο Λιδωρικίου σε συνδυασμό με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων κατά το σχολικό έτος 2023-2024. Για την υλοποίησή της υπήρξε συνέργεια εκπαιδευτικών διαφορετικών εκπαιδευτικών βαθμίδων, εν προκειμένω Νηπιαγωγείου και Γυμνασίου. Για την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης δημιουργήθηκε προσομοίωση ανασκαφικού κανάβου και εργαστηρίου συντήρησης στη σχολική τάξη. Χρησιμοποιώντας, ως αρχαιολογικό εύρημα, ένα σύγχρονο πιθάρι οι μαθητές γνώρισαν βιωματικά όλα τα στάδια της αρχαιολογικής έρευνας, ενώ ήλθαν σε επαφή με την κεραμική της μινωικής Κρήτης.

Λέξεις κλειδιά: αρχαίο μνημείο, ανασκαφή, προσχολική ηλικία, διαθεματική προσέγγιση.

Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται μια διδακτική παρέμβαση διάρκειας δύο εκπαιδευτικών ωρών, που πραγματοποιήθηκε την εκπαιδευτική χρονιά 2023-2024 στο Νηπιαγωγείο Λιδωρικίου, στο πλαίσιο του πολιτιστικού προγράμματος «Τον κόσμο εξερευνώ», σε συνδυασμό με τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, με στόχο τη γνωριμία παιδιών προσχολικής ηλικίας με τα αρχαία μνημεία και τις εργασίες ανασκαφής και συντήρησης.

Η επαφή μαθητών/μαθητριών νηπιακής ηλικίας με τις αρχαιότητες, όπως επιδιώχθηκε με την συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, περιλάμβανε το κρίσιμο ζήτημα της κατανόησης από την πλευρά των μαθητών/μαθητριών: α) της έννοιας του αρχαιολογικού ευρήματος (μνημείου) και των πληροφοριών που παρέχει, β) της έννοιας των χρονικών διαβαθμίσεων και ιδιαίτερα του παρελθόντος.

Σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία κατά τη νηπιακή ηλικία παρουσιάζονται εντυπωσιακές αλλαγές στο νοητικό και κοινωνικό τομέα. Τα νήπια στη φάση αυτή εμφανίζουν τη συμβολική λειτουργία και τη χρήση της γλώσσας ενώ στο επίπεδο της κοινωνικής ανάπτυξης διαμορφώνουν την επικοινωνία τους με το περιβάλλον εκτός της οικογένειας (Παρασκευόπουλος 1985). Στη συγκεκριμένη ηλικία, όπου τοποθετούνται οι βάσεις για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ανθρώπου, οι πολιτιστικές ενασχολήσεις δρουν πολύ θετικά.

Από την άλλη πλευρά η εκπαιδευτική αξία της αρχαιολογικής επιστήμης είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς φέρνει σε επαφή το ευρύ κοινό (παιδιά και ενήλικες) με τις αρχαιότητες μέσω της ανακάλυψής τους και της προβολής τους σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Το μουσείο αντικαθιστά την πληροφορία με εμπειρία αναπτύσσοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που εξασκούν την αντιληπτική ικανότητα με ενεργητικούς τρόπους προσέγγισης της πραγματικότητας, τη βιωματική μάθηση και την προσωπική δημιουργική έκφραση (Νικονάνου 2015). Ειδικά για τους μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η επαφή με τις αρχαιότητες προωθεί τη γνώση για το παρελθόν εμπλουτίζοντας αντικείμενα, όπως η Ιστορία και τα Αρχαία Ελληνικά, και προάγει την κοινωνική και αισθητική καλλιέργεια.

Η ίδια η ανασκαφική έρευνα ως η βασική επιστημονική μέθοδος, που εφαρμόζεται για την αποκάλυψη των αρχαίων καταλοίπων, τα οποία βρίσκονται κάτω από την επιφάνεια του εδάφους (σημαντική πηγή πληροφοριών για το παρελθόν) (Renfrew Bahn 2001), μπορεί να αποτελέσει διδακτικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατανόηση της διαδοχικής επικάλυψης των κατασκευών της ανθρώπινης δραστηριότητας, που αποτυπώνει η στρωματογραφία, βοηθά τους μαθητές/μαθήτριες στη συνειδητοποίηση των ιστορικών φάσεων μιας περιοχής (Βαλαβάνης 2017). Καθώς περιέχει το στοιχείο της ανακάλυψης, κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ενεργοποιεί τη συμμετοχικότητα και φαντασία. Επιπλέον, επειδή αποτελεί ομαδική εργασία περιλαμβάνοντας πολλές ειδικότητες (αρχαιολόγους, τεχνίτες, συντηρητές, σχεδιαστές και άλλους), προάγει τη συνεργασία και την ομαδικότητα, αρχές πολύ σημαντικές στην εκπαιδευτική πράξη.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, όπου έννοιες όπως μνήμη-μνημείο, παρελθόν και ιστορικές του διαβαθμίσεις είναι αρκετά περίπλοκες, ώστε να γίνουν απόλυτα κατανοητές, επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ως μέσο η αναπαράσταση της ανασκαφής εντός της σχολικής τάξης, ώστε να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι με ένα παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Η συμμετοχή σε αναπαράσταση της ανασκαφής άλλωστε από διάφορες ηλικιακές ομάδες (κυρίως μαθητές Δημοτικού και των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου) αποτελεί ένα εκπαιδευτικό μέσο, το οποίο εφαρμόζουν αρχαιολογικά μουσεία σε ειδικά διαμορφωμένους χώρους ανά την Ελλάδα, στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που υλοποιούν. Επιπλέον παρέχεται σχετική επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς ή ακόμα και δανεισμός μουσειοσκευών (Βέμη 2005), ώστε να εφαρμόσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στην τάξη με τους μαθητές τους (Γεωργοπούλου - Αλεξανδροπούλου 2016). Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση του εκπαιδευτικού προγράμματος της Ιθ ΕΠΚΑ Θράκης με στόχο την επαφή μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας με τον αρχαιολογικό χώρο της Μεσημβρίας-Ζώνης, όπου οι μαθητές συμμετείχαν σε αναπαράσταση ανασκαφής (Ξανθοπούλου 2008), όπως επίσης και η περίπτωση του εκπαιδευτικού προγράμματος του

Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού για μαθητές προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, που πραγματεύεται την πορεία του αρχαιολογικού ευρήματος από την ανασκαφή στο μουσείο. Στις δραστηριότητες του συγκεκριμένου προγράμματος περιλαμβάνεται η συμμετοχή σε μία «εικονική» ανασκαφή και σε ένα «εικονικό» εργαστήριο συντήρησης (Φουρλίγκα-Γαβριηλίδου-Βεροπουλίδου 2004).

Στόχοι και ερωτήματα

Οι στόχοι της συγκεκριμένης δράσης για τους μαθητές / μαθήτριες ήταν οι εξής:

- Να έλθουν σε επαφή με τα αρχαία μνημεία.
- Να εξοικειωθούν με τη διαδικασία της ανασκαφής, της τεκμηρίωσης, της συντήρησης των αρχαιοτήτων.
- Να κατανοήσουν, ότι κάθε αντικείμενο κουβαλάει τις δικές του πληροφορίες.
- Να κατανοήσουν σε ένα βαθμό τις χρονικές διαβαθμίσεις .
- Να έλθουν σε επαφή με το επάγγελμα του αρχαιολόγου και του συντηρητή.
- Να αναπτύξουν παρατηρητικότητα, ομαδικότητα και αισθητική καλλιέργεια.
- Να βιώσουν τη χαρά της αποκάλυψης.
- Να καλλιεργήσουν το σεβασμό για τις αρχαιότητες και γενικότερα για την παράδοση.

Επιπλέον για τη δική μας διδακτική παρέμβαση θα έπρεπε να λάβουμε υπόψη τις δυνατότητες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας και πως οι μαθητές / μαθήτριες θα μπορούσαν να αντιληφθούν έννοιες όπως μνημείο, χρονικές βαθμίδες, χωροχρόνος. Ιδιαίτερα, όμως, πως θα μπορούσαν να προσεγγίσουν την έννοια του αρχαίου μνημείου καθώς σε αυτό το ηλικιακό στάδιο δεν είναι απόλυτα κατανοητή ακόμα η έννοια του παρελθόντος.

Ανάλυση/παρουσίαση

Στο πλαίσιο του πολιτιστικού προγράμματος «Τον κόσμο εξερευνώ», οι μαθητές με την τεχνική της ιδεοθύελλας αλλά και αναζητώντας στο διαδίκτυο εικόνες για τη λέξη μνημείο, έδωσαν τις δικές τους απαντήσεις για την έννοια του μνημείου. Με βάση τις απαντήσεις τους δημιουργήθηκε ένα ιστόγραμμα (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. Ιστόγραμμα με τις απαντήσεις των μαθητών για τη λέξη μνημείο



Από τις απαντήσεις των μαθητών κατανοούμε, ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το μνημείο ως αρχιτεκτονικά κατάλοιπα, ναό (αρχαίο) ή εκκλησία (χριστιανικό ναό) (*πέτρες χαλασμένες, κολώνες, εκκλησία*) αλλά και ως ένα ιδιαίτερο κτήριο, μεγάλο, ίσως δημόσιο, το οποίο θα μπορούσε να ανήκει στην εκάστοτε άρχουσα τάξη (*παλάτι, πλατύ κτήριο, τρομακτικό, διαφορετικά*). Εκτός από δημόσιο κτήριο, ένα μνημείο σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών θα μπορούσε να είναι ιδιωτικό (*σπιτάκι*) και μάλιστα ιδιαίτερο - διακοσμημένο (;) (*χρωματιστά σπίτια*). Οι απαντήσεις *Βουνό* και *Χώρα* παραπέμπουν στα τοπικά χαρακτηριστικά του μνημείου.

Μια άλλη προέκταση των απαντήσεων των μαθητών οδηγούν στην επισκεψιμότητα των μνημείων (*άνθρωποι που βλέπουν*) – σε μνημεία τοπόσημα των πόλεων, από τα οποία προέρχονται (*Βράχος της Ακρόπολης-Πύργος του Αιφελ*), ενώ δίνεται και η έννοια του χρόνου, αφού συμπεριλαμβάνονται τόσο αρχαία όσο και σύγχρονα μνημεία. Στις απαντήσεις τέλος εκτός από τα αρχιτεκτονήματα συμπεριλαμβάνονται κινητά μνημεία (*αγαλματάκια*).

Ερμηνεύοντας τις απαντήσεις των μαθητών βλέπουμε ότι έχουν καλύψει την έννοια του μνημείου με αρκετή επάρκεια σύμφωνα με τους ορισμούς, που δίνονται σε σύγχρονα λεξικά. Σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998), στο λήμμα μνημείο αναφέρεται, ότι είναι: 1. κατασκευή, ιδίως αρχιτεκτονική ή γλυπτή, προορισμένη να τιμά ή να θυμίζει ορισμένο πρόσωπο ή γεγονός 2. κάθε κτίριο που θεωρείται αξιόλογο από άποψη αρχαιολογική, ιστορική ή αισθητική 3. κάθε δείγμα της ανθρώπινης δραστηριότητας που διασώθηκε από προηγούμενες εποχές.

Έχοντας εντάξει στα σχόλιά τους οι μαθητές τα «κτήρια» αλλά και τα «αγαλματάκια», παρατηρούμε ότι συμφωνούν με τη βασική κατηγοριοποίηση των μνημείων σύμφωνα με τον Αρχαιολογικό νόμο (Ν.4858/2021) σε ακίνητα και κινητά μνημεία.

Χρησιμοποιώντας ως αφορμή την προηγούμενη διαδικασία, οι μαθητές/ μαθήτριες μπαίνουν στη διαδικασία να συνδέσουν το μνημείο με το εύρημα της ανασκαφής και τη διαδικασία αποκάλυψής του. Επιπλέον, αξιοποιώντας το γεγονός ότι πρόκειται για θαμμένα θραυσμένα αντικείμενα, επιδιώκουμε να περάσουμε το μήνυμα του χρόνου και της φθοράς που συνεπάγεται.

Στο πρώτο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές/μαθήτριες ενημερώθηκαν με εποπτικά μέσα για τη διαδικασία της ανασκαφής, το επάγγελμα του αρχαιολόγου και των «εργαλείων» του, τα σύνεργά του στην ανασκαφή. Οι μαθητές ήλθαν σε επαφή με το χάρτη, την κάτοψη ενός αρχαιολογικού χώρου, τα βιβλία που χρειάζεται να ανατρέξει, το φτυάρι και την αξίνα αλλά και το σημειωματάριο για να σημειώνει και την φωτογραφική μηχανή του για να αποτυπώνει. **(Εικόνα 2)**

Εικόνα 2. Ενημέρωση των μαθητών για τα «εργαλεία» του αρχαιολόγου



Στη συνέχεια οι μαθητές μπήκαν στη διαδικασία της ανασκαφής. Ο αρχικός σχεδιασμός ήταν η δραστηριότητα αυτή να γίνει σε εξωτερικό χώρο στην αυλή αλλά λόγω αυξημένης ζέστης κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί σε εσωτερικό χώρο. Χρησιμοποιώντας μια πλαστική λεκάνη με χώμα, παιδικά φτυάρια και πινέλα, για να δημιουργηθεί ένας κάναβος ανασκαφής, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και μπήκαν σε ρόλους. Κάποιοι έγιναν αρχαιολόγοι και κάποιοι άλλοι συντηρητές. Στο χώρο του εικονικού μας σκάμματος ανακάλυψαν τα θραύσματα ενός θραυσμένου πίθου, όπως επίσης ενός σύγχρονου νομίσματος και ενός δακτυλιδιού. **(Εικόνα 3)**

Εικόνα 3. Ανασκαφή και ανακάλυψη των θραυσμάτων του πίθου



Στη συνέχεια η προσοχή μας επικεντρώθηκε στα θραύσματα του πίθου, το οποίο ήταν το βασικό μας εύρημα. Οι μαθητές/μαθήτριες έπλυναν τα θραύσματα, τα καθάρισαν με οδοντόβουρτσες και τα μετέφεραν σε εξωτερικό χώρο ώστε να στεγνώσουν. **(Εικόνα 4)**

Εικόνα 4. Πλύσιμο κεραμικής



Στη συνέχεια κλήθηκαν να ενώσουν τα θραυσμένα κομμάτια (τα όστρακα, σύμφωνα με την αρχαιολογική ορολογία) (Φωκά –Βαλαβάνης 1990) και άρχισαν να κάνουν μια πρώτη συζήτηση για το συγκεκριμένο εύρημα. **(Εικόνα 5)** Συζήτησαν για την ταυτότητα του αντικειμένου και αν έχουν ξαναδεί κάτι τέτοιο. Σε γενικές γραμμές το σχήμα του πίθου (Μπακιρτζής 1989), το οποίο θεωρείται από τα πιο αναγνωρίσιμα σχήματα του κεραμικού ρεπερτορίου καθώς εξακολουθεί να παράγεται έως σήμερα, φάνηκε οικείο στους μαθητές, οι οποίοι δήλωσαν ότι έχουν ξαναδεί παρόμοιο αντικείμενο σε αυλές ή στις αποθήκες των σπιτιών τους. Η σύνδεση ενός σύγχρονου αντικειμένου γνωστού στα παιδιά με ένα άγνωστο όπως είναι ένα μινωικό πιθάρι είναι ένας ασφαλής τρόπος για να περάσουν στη διαδικασία της μάθησης (Γκαζή 2012). Το εύρημά μας ονομάστηκε «Πιθαρούλης».

Εικόνα 5. Συναρμολόγηση θραυσμένου πίθου



Η επόμενη φάση αφορά στο στάδιο της «τεκμηρίωσης» του αντικειμένου. Με οδηγό φωτογραφίες από μινωικούς πίθους από την Κνωσό, οι μαθητές/μαθήτριες προσπάθησαν να βρουν τις ομοιότητες με το δικό τους πιθάρι και συζήτησαν την πιθανή του χρήση **(Εικόνα 6)**.

Εικόνα 6. Αναγνώριση ομοιοτήτων ανάμεσα σε μινωικούς πίθους και στον πίθο της ανασκαφής



Στην τελευταία δραστηριότητα οι μαθητές/μαθήτριες προχώρησαν σε σχεδιαστική αποτύπωση αξιοποιώντας ένα περίγραμμα πιθαριού και μινωικά σχεδιαστικά μοτίβα αγγείων διαφόρων σχημάτων (Betancourt 1992). **(Εικόνα 7)**

Εικόνα 7. Δραστηριότητα παραγωγής έργων ζωγραφικής



Οι μαθητές/μαθήτριες παρατήρησαν και αναγνώρισαν στοιχεία του θαλάσσιου και φυτικού κόσμου μέσα από το εποπτικό υλικό που τους δόθηκε και δημιούργησαν τα δικά τους τεχνουργήματα. **(Εικόνα 8)**

Εικόνα 8. Ζωγραφιές μαθητών/μαθητριών



Αποτίμηση πρότασης

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αποτελεί μία πρώτη πιλοτική προσέγγιση νοητικής σύνδεσης του αντικειμένου της αρχαιολογίας με την εκπαίδευση σε τάξη προσχολικής ηλικίας. Για τη δημιουργία και την εφαρμογή της ήταν απαραίτητο να μετατραπεί η σχολική τάξη σε ανασκαφικό χώρο και σε εργαστήριο συντήρησης ενώ συνεργάστηκαν και οι δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης (Αθμια και Βθμια).

Ας δούμε όμως πώς αυτή η διδακτική παρέμβαση ανταποκρίθηκε ή όχι στα κριτήρια που αρχικά είχαμε θέσει. **(Πίνακας 1)**

Πίνακας 1.

Κριτήρια	Αποτελέσματα
1. Ανταπόκριση μαθητών/μαθητριών.	1.Ενθουσιώδης συμμετοχή.
2.Συμμετοχή σε συρραπτικές δραστηριότητες και αλληλεπίδραση σε ομάδες.	2. Ολοκλήρωση δραστηριοτήτων και αρμονική συνεργασία.
3. Συνεισφορά σε καταιγισμό ιδεών.	3. Διατύπωση ιδεών στις οποίες βασίστηκαν τα επόμενα στάδια της παρέμβασης.
4. Εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών.	4. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/μαθητριών κινητοποιήθηκε.
5. Ανταπόκριση σε ερωτήσεις εμπέδωσης στο τέλος.	5. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/μαθητριών κινητοποιήθηκε.

Όπως παρατηρούμε από τον παραπάνω πίνακα, οι μαθητές/μαθήτριες ανταποκρίθηκαν στη δράση και συμμετείχαν ενεργά και με ενθουσιασμό σε όλα τα στάδια. Συνδύασαν την προϋπάρχουσα γνώση που είχαν αποκτήσει από τα πρώτα στάδια του πολιτιστικού προγράμματος «Τον κόσμο εξερευνώ», την αξιοποίησαν στην κατανόηση των εννοιών ανασκαφή και μνημείο και συνέδεσαν τους όρους μνημείο και ανασκαφικό εύρημα. Ακόμα και η ανακάλυψη πολλαπλών ευρημάτων, όπως ήταν ένα νόμισμα και ένα δακτυλίδι εκτός από τα θραύσματα του πιθαριού, τούς αναβάθμισε τη συνδυαστική σκέψη. Μέσα από την προσεκτική διαδικασία της αποκάλυψης των θραυσμάτων του πίθου μέσα από το χώμα αντιλήφθηκαν τη δυσκολία της διαδικασίας και την απαραίτητη προσοχή που απαιτεί. Πέρα από το κομμάτι του παιχνιδιού, της χαράς και ευχαρίστησης, οι μαθητές ανέλαβαν πρόθυμα και με ευθύνη τους ρόλους που είχαν στο βιωματικό κομμάτι (κατά την ανασκαφή το πλύσιμο των θραυσμάτων, τη μεταφορά τους για το στέγνωμα και την προσπάθεια συγκόλλησής τους). Στη συνέχεια με προθυμία και με πολλές ιδέες δημιούργησαν με φαντασία και έμπνευση τα δικά τους αγγεία. Στο τέλος το πρόγραμμα έκλεισε με μια παραγωγική συζήτηση για τα θέματα με τα οποία απασχολήθηκαν στο πρόγραμμα, όπου οι μαθητές έδειξαν ότι κατανόησαν τη διαδικασία και απόλαυσαν την όλη πορεία.

Συμπερασματικά, η ανασκαφική διαδικασία αποτέλεσε μια πηγή έμπνευσης, μια ευχάριστη εμπειρία, μια οικεία κατάσταση για τους μικρούς μαθητές/μαθήτριες, οι οποίοι, μαθαίνοντας από μια τέτοια μικρή

ηλικία την αξία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, μπορούν να μετεξελιχθούν σε πολίτες που εκτιμούν, αγαπούν και σέβονται τις αρχαιότητες του τόπου τους.

Πολλές ευχαριστίες οφείλονται στις δύο εκπαιδευτικούς του Νηπιαγωγείου Λιδωρικού Σπυροπούλου Σμαραγδή-Αναστασία και Δούρου Κωνσταντίνα για την άποψη συνεργασία και υποστήριξη στην εκπαιδευτική παρέμβαση μέσα στον ιδιαίτερα φιλόξενο χώρο του σχολείου αλλά και στους έντεκα μικρούς μαθητές και μαθήτριες για την υποδειγματική τους συμπεριφορά.

Βιβλιογραφία

Βαλαβάνης, Π. (2017). *Ο λόφος με τα κρυμμένα μυστικά, Το χρονικό μιας φανταστικής ανασκαφής*, Αθήνα, Εκδόσεις Πορφύρα.

Βέμη, Β. (2005). Σχεδιάζοντας μια αρχαιολογική μουσειοσκευή, στο Σταυρίδου, Ε., Βέμη, Β., Κάββουρα, Θ., (επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Βόλος 13 και 14 Δεκεμβρίου 2003, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 9-17.

Betancourt, Ph. (1992). *Ιστορία της Μινωικής κεραμικής*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.

Γεωργοπούλου, Π. & Αλεξανδροπούλου, Α. (2016). «Όταν το μουσείο πάει... σχολείο!» Σχεδιασμός και αξιοποίηση πολυαισθητηριακού εκπαιδευτικού μουσειακού υλικού Η περίπτωση των Μουσειοσκευών της Εφορείας Αρχαιοτήτων Βοιωτίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*, 354-363. <https://doi.org/10.12681/edusc.191>.

Γκαζή, Α. (2012). Εκθέτοντας στα παιδιά το παρελθόν, Γαλανίδου, Ν. Dommansness, L.H. , *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν, Μια διεπιστημονική προσέγγιση*, Σειρά Δημόσια Αρχαιολογία, Αθήνα, Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 232-260.

Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη, 1998.

Μπακιρτζής, Χ. (1989). *Βυζαντινά τσουκαλολάγηννα, Συμβολή στη μελέτη ονομασιών, σχημάτων και χρήσεων πυρίμαχων μαγειρικών σκευών, μεταφορικών και αποθηκευτικών δοχείων*, Αθήνα, Σειρά Δημοσιεύματα του Αρχαιολογικού Δελτίου αρ. 39 (Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων και Απαλλοτριώσεων).

Νικονάνου, Ν. (επιμ.) (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα*, Αθήνα, Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, <http://hdl.handle.net/11419/712>.

Ξανθοπούλου, Κ. (2008). *Τα αρχαία παίζουν κρυφτό-Μικρές εικόνες από μία ανασκαφή*, ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΙΘ ΕΠΚΑ-ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟ ΜΟΥΣΕΙΟ ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΜΕΣΗΜΒΡΙΑΣ ΖΩΝΗΣ, ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ Α.Ε.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία - Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*, τ.2, Αθήνα.

Renfrew, C., Bahn, B. (2001). *Αρχαιολογία: Θεωρίες, μεθοδολογία και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.

Φουρλίγκα, Ε.- Γαβριηλίδου, Ι. – Βεροπουλίδου, Ρ. (2004). *Παίζουμε ανασκαφή;*, Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό, Θεσσαλονίκη, Μουσείο Βυζαντινού πολιτισμού.

Φωκά, Ι.-Βαλαβάνης, Π. (1990). *Τα αγγεία και ο κόσμος τους, ανακαλύπτω την αρχαία Ελλάδα*, Αθήνα, Εκδόσεις Κέδρος.

Μετρώντας την ταχύτητα με το Nezhha – Micro:bit

Ιωάννης Κολέσιος¹

¹Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Η/Υ (MSci)– Καθηγητής Πληροφορικής, 3ο Γυμνάσιο Θήβας

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζεται μια καινοτόμος εκπαιδευτική δραστηριότητα όπου μαθητές/τριες της Β΄ Γυμνασίου κατασκευάζουν και προγραμματίζουν ένα ρομποτικό όχημα χρησιμοποιώντας το **Nezhha inventor's kit for micro:bit**. Οι μαθητές/τριες κατασκεύασαν ένα ρομποτικό όχημα στο οποίο ενσωματώνεται ποτενσιόμετρο και ρυθμίζει την ταχύτητα. Οι μαθητές/τριες, αφού αρχικά προγραμματίσαν και πειραματίστηκαν με την κίνηση του οχήματος, φορτώνουν έναν έτοιμο κώδικα που κινεί το όχημα για 5 δευτερόλεπτα και μετρούν την απόσταση που διανύει. Υπολογίζουν την ταχύτητα για διαφορετικές τιμές του ποτενσιόμετρου και, εφαρμόζοντας τον τύπο $U=S/T$, προβλέπουν τον χρόνο που απαιτείται για να διανύσει 2 μέτρα. Κατόπιν, τροποποιούν τον κώδικα και επαληθεύουν τα αποτελέσματά τους πειραματικά. Η δραστηριότητα εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα Πληροφορικής και συνδυάζει Ρομποτική, Προγραμματισμό και Φυσική, ενισχύοντας τη διερευνητική και βιωματική μάθηση καθώς και την υπολογιστική σκέψη.

Λέξεις κλειδιά: Ρομποτική, Micro:bit, Φυσική, σταθερή ταχύτητα, STEM, διερευνητική μάθηση

Εισαγωγή

Η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στο σχολείο τα τελευταία χρόνια αποτελεί μια αναγκαιότητα που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της εποχής. Το σχολείο οφείλει να προσαρμόζεται στις τεχνολογικές μεταβολές, εξοπλίζοντας τους/τις μαθητές/τριες με δεξιότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων, η αναλυτική και υπολογιστική σκέψη, η συνεργασία και η δημιουργικότητα. Στο πλαίσιο αυτό, η εισαγωγή των τεχνολογιών STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) στη σχολική εκπαίδευση και ο μετασχηματισμός της διδακτικής προσέγγισης σε βασικά γνωστικά αντικείμενα, όπως η Πληροφορική και η Φυσική, καθίστανται κεντρικής σημασίας για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Wing, 2006).

Με τη χρήση εργαλείων όπως το micro:bit και το Nezha Inventor's Kit στη σχολική τάξη ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να εισαγάγει σύνθετες έννοιες της φυσικής, όπως η ταχύτητα, με τρόπο κατανοητό και διαδραστικό. Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα αφορά στην κατασκευή και προγραμματισμό ενός ρομποτικού οχήματος, το οποίο κινείται με ταχύτητα που ρυθμίζεται μέσω ποτενσιόμετρου επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να υπολογίσουν την ταχύτητα, να ελέγξουν θεωρητικές εξισώσεις κίνησης και να επιβεβαιώσουν πειραματικά τα αποτελέσματά τους. Ταυτόχρονα, η χρήση του μικροελεγκτή micro:bit και της οπτικής γλώσσας προγραμματισμού με drag-and-drop μπλοκ μέσα από το περιβάλλον MakeCode της Microsoft διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες να προγραμματίσουν χωρίς προηγούμενη εμπειρία. Η επαφή τους με το υλικό (hardware) και το λογισμικό (software) αποτελεί βασική παιδαγωγική αξία, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να δουν άμεσα τα αποτελέσματα των επιλογών τους (Devine, και συν., 2019). Η σύνδεση του προγραμματισμού με την επεξεργασία δεδομένων και τη μέτρηση της ταχύτητας ενισχύει την εννοιολογική κατανόηση, παρέχοντας στους/στις μαθητές/τριες ευκαιρίες να ελέγξουν υποθέσεις και να επαληθεύσουν αποτελέσματα.

Επιπλέον, η αξιοποίηση της πλατφόρμας **e-me** στην εκπαιδευτική διαδικασία προσφέρει έναν νέο, δυναμικό τρόπο οργάνωσης της μάθησης, εστιάζοντας όχι μόνο στη διανομή εκπαιδευτικού υλικού, αλλά κυρίως στην ενεργή εμπλοκή του/της μαθητή/τριας ως υποκειμένου της μάθησης. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές πλατφόρμες διαχείρισης μάθησης (LMS), η e-me προωθεί μια **μαθητοκεντρική προσέγγιση**, παρέχοντας ένα **προσωπικό μαθησιακό περιβάλλον (Personal Learning Environment - PLE)**, στο οποίο οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να διαμορφώνουν, να διαχειρίζονται και να κατευθύνουν οι ίδιοι τη μαθησιακή τους πορεία (Μεγαλου, και συν., 2015).

Η δραστηριότητα ενσωματώνει τις βασικές αρχές του νέου Προγράμματος Σπουδών για την Πληροφορική και της διερευνητικής μάθησης, υποστηρίζοντας ενεργητικά την ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες, καθώς δεν περιορίζεται στη διδασκαλία μιας φυσικής έννοιας ή ενός προγραμματιστικού μοντέλου, αλλά προσφέρει ένα πλήρες μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την υπολογιστική, επιστημονική και συνεργατική σκέψη (ΙΕΠ, 2022).

Σκοπός και ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας διδακτικής παρέμβασης είναι να προσεγγίσουν οι μαθητές/τριες την έννοια της ταχύτητας μέσα από μια διαθεματική και βιωματική δραστηριότητα, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική ρομποτική και τον προγραμματισμό. Η δραστηριότητα αποσκοπεί στην ενίσχυση της κατανόησης των βασικών εννοιών της φυσικής (χρόνος, απόσταση, ταχύτητα), αλλά και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης, όπως η αναγνώριση προβλημάτων, η μοντελοποίηση, η χρήση μεταβλητών στον προγραμματισμό και η ανατροφοδότηση.

Οι επιμέρους στόχοι της δραστηριότητας είναι:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες την έννοια της ευθύγραμμης ομαλής κίνησης μέσα από πειραματισμό και μετρήσεις.
- Να εφαρμόσουν τον τύπο της ταχύτητας ($U=S/T$) για την επεξεργασία πραγματικών δεδομένων.
- Να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες προγραμματισμού με τη χρήση μεταβλητών που εκφράζουν φυσικές έννοιες (απόσταση, χρόνος, ταχύτητα).
- Να τροποποιήσουν τον αλγόριθμο του προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες του πειράματος.
- Να συνεργαστούν σε ομάδες και να αναλάβουν ρόλους στη διαδικασία της συναρμολόγησης και των μετρήσεων.
- Η εφαρμογή blended learning πρακτικών μέσω της χρήσης της e-me.

Τα ερωτήματα που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τους στόχους της δραστηριότητας είναι:

- Πώς η χρήση της ρομποτικής στην τάξη επηρεάζει την κατανόηση εννοιών φυσικής, όπως ο χρόνος και η ταχύτητα;
- Πώς επηρεάζει η συνεργατική μάθηση και η χρήση ρομποτικής εργαλείων το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τις Φυσικές Επιστήμες;
- Πώς συνεισφέρει η blended learning προετοιμασία των μαθητών/τριών (μέσω της e-me) στη διδακτική αποτελεσματικότητα της δραστηριότητας;

Παρουσίαση

Η εκπαιδευτική ρομποτική παρέχει τη δυνατότητα σύνδεσης θεωρίας και πράξης με άμεσο και κατανοητό τρόπο. Στην παρούσα διδακτική πρόταση, η επιλογή του Nezhha kit με micro:bit αποδείχθηκε αποτελεσματική λόγω της ευκολίας χρήσης και της δυνατότητας οπτικού προγραμματισμού μέσω του MakeCode. Οι μαθητές/τριες μπόρεσαν να επικεντρωθούν στην κατανόηση των εννοιών, χωρίς να αποθαρρύνονται από την πολυπλοκότητα του κώδικα. Η μαθητοκεντρική προσέγγιση τους/τις επέτρεψε να δρουν με αυτονομία, αλλά και με συνεργασία, καθώς οι ομάδες λειτουργούσαν υποστηρικτικά. Το μάθημα μετουσιώθηκε σε κοινή εμπειρία ανακάλυψης, όπου η τεχνολογία αποτέλεσε το εργαλείο και όχι τον αυτοσκοπό της διδασκαλίας.

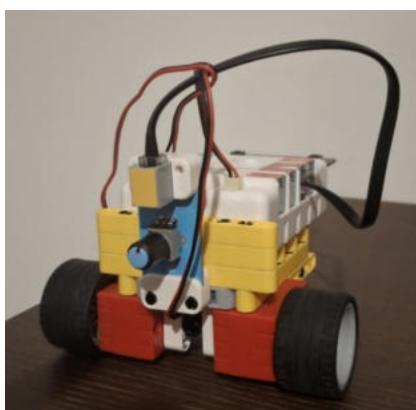
Ιδιαίτερη αξία είχε η χρήση του ποτενσιόμετρου ως μεταβλητής εισόδου. Μέσα από την τροποποίηση της τιμής του, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τη συσχέτιση της εισόδου με τη συμπεριφορά του συστήματος. Η αντιστοίχιση τιμών του ποτενσιόμετρου με μεταβολές στην ταχύτητα των κινητήρων του οχήματος συνδέει άμεσα τη φυσική δράση με τον προγραμματιστικό έλεγχο.

Η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος Πληροφορικής στη Β' τάξη του Γυμνασίου, στο 3ο Γυμνάσιο Θήβας, και σχεδιάστηκε ώστε να ενισχύσει τη διαθεματική προσέγγιση μεταξύ της Πληροφορικής και της Φυσικής. Αναπτύχθηκε σε τρεις φάσεις, διάρκειας συνολικά τριών διδακτικών ωρών. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες των 4 – 5 ατόμων, με στόχο να κατασκευάσουν, να προγραμματίσουν και να αξιοποιήσουν ένα ρομποτικό όχημα για την πειραματική διερεύνηση της έννοιας της ταχύτητας.

Η διδακτική πορεία εντάσσεται στην ευρύτερη αντίληψη για διαθεματικές προσεγγίσεις STEM, με τις οποίες συνδέονται οι τομείς της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών. Η διαθεματική προσέγγιση STEM συνδυάζει επιστημονικές έννοιες και δεξιότητες με τρόπο που αντανακλά καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Υπερβαίνει τα όρια των αναλυτικών προγραμμάτων, ενισχύοντας την ουσιαστική κατανόηση και προσεγγίζοντας τη γνώση μέσα από επίκαιρα ζητήματα και ανάγκες εντός του πλαισίου των επιστημών (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης, 2017).

Παράλληλα, υλοποιείται σε συνθήκες μικτής μάθησης (blended learning) με την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me για την προετοιμασία των μαθητών/τριών στο σπίτι μειώνοντας με αυτόν τον τρόπο τον απαιτούμενο χρόνο μελέτης μέσα στην τάξη και ενισχύοντας την αυτενέργεια των μαθητών/τριών. Πριν από την πρώτη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες καλούνται να επισκεφθούν τον τοίχο της κυψέλης τους στην e-me, όπου βρίσκονται βασικές οδηγίες προς τους/τις μαθητές/τριες και δύο σύνδεσμοι: ο πρώτος παραπέμπει σε βίντεο συναρμολόγησης του βασικού ρομποτικού οχήματος (ELECTFREAKS, 2020), ενώ ο δεύτερος οδηγεί σε οδηγίες κατασκευής από την επίσημη ιστοσελίδα της Elecfreaks (ELECTFREAKS, 2013-2022). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες αποκτούν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους και προσέρχονται στην τάξη με βασική κατανόηση της κατασκευής.

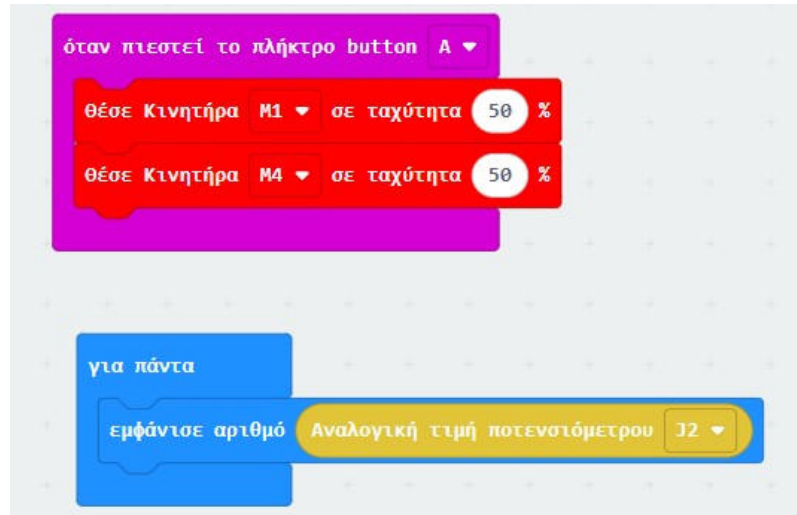
Εικόνα 1 – Nezha Inventor's Kit for micro:bit



Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες συναρμολογούν το ρομποτικό όχημα (Εικόνα 1). Η δραστηριότητα συνοδεύεται από διακριτική καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού, ενώ ενθαρρύνεται η αυτοοργάνωση και η αλληλοϋποστήριξη. Οι μαθητές/τριες συνδέουν τους κινητήρες, τις ρόδες, την πλακέτα micro:bit, καθώς και τον αισθητήρα ποτενσιόμετρο. Η φάση αυτή εστιάζει στη μηχανική και κατασκευαστική κατανόηση του οχήματος.

Στη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές/τριες εργάζονται στο περιβάλλον MakeCode της Microsoft για να δημιουργήσουν ένα αρχικό πρόγραμμα: με το πάτημα του κουμπιού A στο micro:bit, το ρομποτικό όχημα κινείται ευθύγραμμα με σταθερή ταχύτητα. Οι μαθητές/τριες ελέγχουν την κατεύθυνση περιστροφής των κινητήρων, τη ρύθμιση της ταχύτητας με σταθερή τιμή και δοκιμάζουν την ανταπόκριση του οχήματος και εξοικειώνονται με τις βασικές εντολές που σχετίζονται με τον έλεγχο των κινητήρων (Εικόνα 2).

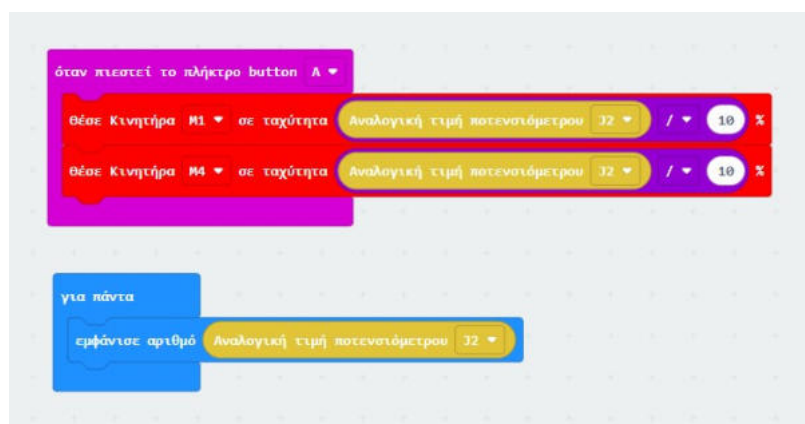
Εικόνα 2 - Αρχικό πρόγραμμα



Πηγή: <https://makecode.microbit.org/S21352-44053-64910-70646>

Ακολούθως, γίνεται ενσωμάτωση του ποτενσιόμετρου στο πρόγραμμα. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν εντολή ανάγνωσης αναλογικής τιμής από τη θύρα όπου είναι συνδεδεμένο το trimpot και τη μετατρέπουν σε κατάλληλο εύρος ταχύτητας (από 0 – 1023 σε 0 – 100) επιτυγχάνοντας δυναμικό έλεγχο της ταχύτητας (Εικόνα 3).

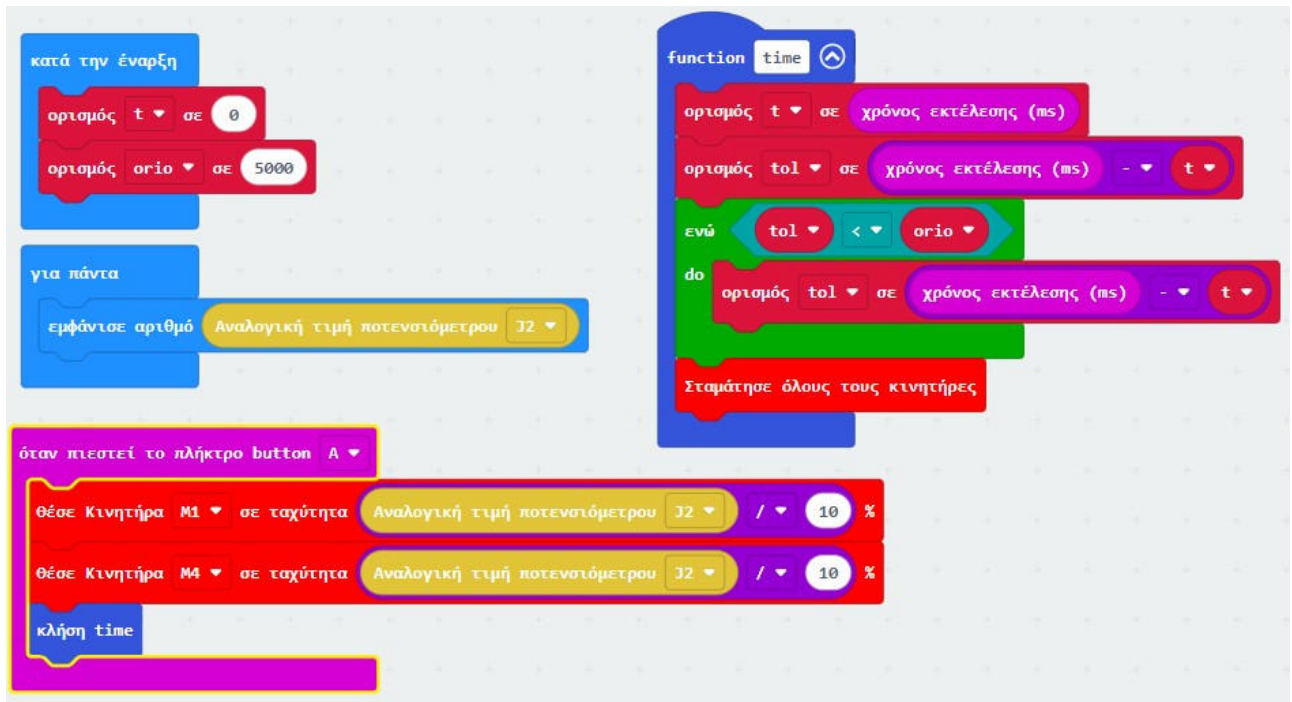
Εικόνα 3 - Ανάγνωση αναλογικής τιμής



Πηγή: <https://makecode.microbit.org/S09854-48194-72186-61520>

Στην τρίτη ώρα, δίνεται στις ομάδες ένα έτοιμο πρόγραμμα (Εικόνα 4) το οποίο κινεί το όχημα για 5 δευτερόλεπτα με ταχύτητα που εξαρτάται από την τιμή του ποτενσιόμετρου. Οι μαθητές/τριες, αλλάζοντας την τιμή του trimpot και καταγράφοντας την απόσταση που διανύεται, συμπληρώνουν τον πίνακα 1 που έχει το φύλλο εργασίας τους, υπολογίζοντας την ταχύτητα με τη χρήση του τύπου $u = \Delta x / \Delta t$.

Εικόνα 4 - Τελικό πρόγραμμα



Πηγή: <https://makecode.microbit.org/S16752-60133-68210-82979>

Πίνακας 1

Υπολογισμός ταχύτητας

Τιμή ποτενσιόμετρου	$\Delta t = 5000 \text{ msec}$	$\Delta x \text{ (m)}$	$u \text{ (m/sec)}$
1000	$\Delta t = 5000 \text{ msec}$		
750	$\Delta t = 5000 \text{ msec}$		
500	$\Delta t = 5000 \text{ msec}$		
250	$\Delta t = 5000 \text{ msec}$		

Στη συνέχεια, αντιστρέφουν τον τύπο και για τις δεδομένες τιμές του ποτενσιομέτρου και κατ' επέκταση της ταχύτητας, υπολογίζουν τον χρόνο που απαιτείται για να διανύσει το όχημα 2 μέτρα, για κάθε διαφορετική ταχύτητα και συμπληρώνουν τον πίνακα 2.

Πίνακας 2

Υπολογισμός χρόνου και απόκλιση

Τιμή ποτενσιομέτρου	Δt (msec)	$\Delta x = 2m$	u (m/sec)	Απόκλιση σε cm
1000		$\Delta x = 2m$	(αποτέλεσμα του πίνακα 1)	
750		$\Delta x = 2m$	(αποτέλεσμα του πίνακα 1)	
500		$\Delta x = 2m$	(αποτέλεσμα του πίνακα 1)	
250		$\Delta x = 2m$	(αποτέλεσμα του πίνακα 1)	

Επαναπρογραμματίζουν το όχημα ώστε να κινείται για τον υπολογισμένο χρόνο και παρατηρούν κατά πόσο το ρομπότ επαληθεύει τη θεωρία στην πράξη (δηλαδή αν κινείται ακριβώς 2 μέτρα) καταγράφοντας την απόκλιση στον πίνακα 2 σε cm.

Αποτίμηση πρότασης

Η δραστηριότητα προσέφερε στους/στις μαθητές/τριες μια σειρά από σημαντικά διδακτικά οφέλη. Αρχικά, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με πραγματικά δεδομένα, που προέκυψαν από δικές τους μετρήσεις και τα επεξεργάστηκαν για να εξαγάγουν συμπεράσματα. Αυτό ενίσχυσε την αυτενέργεια και τη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών της Φυσικής, καθώς η θεωρία εφαρμόστηκε άμεσα στην πράξη. Επιπλέον, δόθηκε η δυνατότητα να εργαστούν σε ομάδες, να διαχειριστούν ρόλους και να συνεργαστούν στην επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η ακρίβεια στην πράξη των θεωρητικών υπολογισμών, που έκαναν αρχικά, συνέβαλε στη δημιουργία κινήτρων και αύξησε το ενδιαφέρον τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην εξατομίκευση του ρυθμού μάθησης. Οι μαθητές/τριες εργάζονταν σε ομάδες, με τον/την εκπαιδευτικό να διαδραματίζει ρόλο καθοδηγητή και εμπνευστή, ενισχύοντας τη συνεργατική μάθηση και επιτρέποντας σε κάθε μαθητή/τρια να συμμετέχει ενεργά, σύμφωνα με τις δυνατότητές του. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση του Nezhha Inventor's Kit, μέσα σε ένα καλά σχεδιασμένο παιδαγωγικό πλαίσιο, δύναται να κινητοποιήσει και μαθητές/τριες που συνήθως δεν συμμετέχουν ενεργά. Η δυνατότητα κατασκευής και άμεσης οπτικοποίησης των αποτελεσμάτων καθιστά τη μάθηση πιο

βιωματική και εποικοδομητική. Εξάλλου, τα μαθήματα της εκπαιδευτικής ρομποτικής κινητοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για μάθηση (Chin, και συν., 2014).

Επιπλέον, η δραστηριότητα μπορεί να αξιοποιηθεί και στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως ή υβριδικής εκπαίδευσης, εφόσον οι μαθητές/τριες έχουν πρόσβαση στο υλικό και τις βασικές τεχνολογικές υποδομές. Η προεργασία των μαθητών/τριών με τη μελέτη βίντεο, συνδέσμων και φύλλων οδηγιών στο σπίτι συνιστά μορφή ανεστραμμένης τάξης (Bergmann & Sams, 2012), ενισχύοντας τη διαθεσιμότητα του χρόνου εντός της τάξης για εφαρμογή και πειραματισμό. Η διδακτική αξιοποίηση της δραστηριότητας μπορεί να προσαρμοστεί και στις ανάγκες των μαθητών/τριών της κάθε ομάδας. Μαθητές/τριες με υψηλότερες ικανότητες μπορούν να ασχοληθούν με επέκταση του κώδικα και τη χρήση περισσότερων αισθητήρων, ενώ μαθητές/τριες που χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη μπορούν να εστιάσουν στις βασικές λειτουργίες του ρομποτικού οχήματος, του κώδικα και στη μέτρηση της απόστασης.

Το λογισμικό προγραμματισμού MakeCode αποδείχθηκε ιδιαίτερα φιλικό, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να εμπλακούν άμεσα με τις εντολές που ελέγχουν την ταχύτητα, τον χρόνο, τις μεταβλητές και τα αναλογικά σήματα χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία, καθώς δεν απαιτεί προηγμένες γνώσεις Πληροφορικής και μπορεί να υλοποιηθεί με ελάχιστα μέσα. Παράλληλα, η δραστηριότητα συνδέεται με τον θεματικό άξονα «Προγραμματίζω υπολογιστικές συσκευές και ρομποτικά συστήματα» του Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής για το Γυμνάσιο (ΙΕΠ, 2022), ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί βασικά μαθησιακά αντικείμενα της Φυσικής Β΄ Γυμνασίου, όπως η ομαλή ευθύγραμμη κίνηση (Αντωνίου, και συν., 2011).

Η χρήση του ποτενσιόμετρου ως φυσικού μηχανισμού ελέγχου ταχύτητας προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να προσεγγίσουν αφηρημένες φυσικές έννοιες, όπως η γραμμική εξάρτηση και η ευθύγραμμη ομαλή κίνηση μέσα από την πρακτική εμπειρία. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες καλούνται με τη χρήση απλής γλώσσας με πλακίδια (block) να προγραμματίσουν με συγκεκριμένες απαιτήσεις, όπως η επίτευξη καθορισμένης απόστασης σε συγκεκριμένο χρόνο. Οι τιμές του ποτενσιόμετρου ως μεταβλητής εισόδου επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να διερευνήσουν την επίδραση ενός φυσικού παράγοντα στην ταχύτητα του οχήματος, ενώ η συνεχής αλληλεπίδραση με τον κώδικα και η ανάγκη για αναπροσαρμογή του σύμφωνα με τα αποτελέσματα των υπολογισμών και των μετρήσεων ενίσχυσε τη λογικο-μαθηματική σκέψη τους. Αποτέλεσμα είναι οι αποφάσεις τους να βασίζονται σε δεδομένα που συλλέγουν, αναλύουν και εφαρμόζουν για τη βελτίωση του κώδικά τους. Αυτή η προσέγγιση ευθυγραμμίζεται με τις αρχές της εποικοδομιστικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται ενεργά μέσω της εμπειρίας (Papert S., 1980).

Στο πλαίσιο της δραστηριότητας, ενισχύεται και η έννοια της διαθεματικότητας. Οι μαθητές/τριες καλούνται να συνδυάσουν γνώσεις Φυσικής (κίνηση, ταχύτητα, χρόνος), Πληροφορικής (προγραμματισμός, αλγοριθμική σκέψη) και Μαθηματικών (αναλογίες, υπολογισμοί), αναδεικνύοντας την εκπαιδευτική ρομποτική ως πολυδιάστατη προσέγγιση στη μάθηση. Όπως τονίζει ο Ματσαγγούρας (2012), η

διαθεματικότητα ενδυναμώνει τη βαθύτερη κατανόηση και τη μεταφορά της γνώσης σε ποικίλα γνωστικά περιβάλλοντα.

Συνοψίζοντας, η δραστηριότητα αυτή επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα για διαθεματικές, ενεργητικές και τεχνολογικά υποστηριζόμενες προσεγγίσεις στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, οι οποίες συνδέουν τη σχολική μάθηση με τον πραγματικό κόσμο και εξοπλίζουν τους/τις μαθητές/τριες με δεξιότητες του 21ου αιώνα.

Βιβλιογραφία

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day.* USA: International Society for Technology in Education.

Chin, K.-Y., Hong, Z.-W., & Chen, Y.-L. (2014, OCTOBER-DECEMBER). Impact of Using an Educational Robot-Based Learning System on Students' Motivation in Elementary Education. *IEEE TRANSACTIONS ON LEARNING TECHNOLOGIES*, σσ. 333-345.

Devine, J., Finney, J., Halleux, P., Moskal, M., Ball, T., & Hodges, S. (2019). MakeCode and CODAL: Intuitive and efficient embedded systems. *Journal of Systems Architecture*(98), σσ. 468-483.

ELECFREAKS. (2013-2022). *Case 25 The Obstacle Avoidance Car 1.* Ανάκτηση 2023, από ELECFREAKS WIKI: <https://wiki.electfreaks.com/en/microbit/building-blocks/nezha-inventors-kit-v2/the-smart-obstacle-avoidance-car-1/>

ELECFREAKS. (2020, Νοέμβριος 14). *Nezha Inventor's kit for microbit case 12 Obstacles Avoidance Car.* Ανάκτηση 2024, από Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=k8eaTQSVsfk&t=311s>

Megalou, E., Koutoumanos, A., Tsilivigos, Y., & Kaklamanis, C. (2015). INTRODUCING «E-ME», THE HELLENIC DIGITAL EDUCATIONAL PLATFORM FOR PUPILS AND TEACHERS. *7th International Conference on Education and New Learning Technologies*, (σσ. 4858-4868). Barcelona, Spain. Ανάκτηση από <https://library.iated.org/view/MEGALOU2015INT>

Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas.* New York: Basic Books.

Wing, J. M. (2006, March). Computational Thinking. *COMMUNICATIONS OF THE ACM*(49), σσ. 33-35.

Αντωνίου, Ν., Δημητριάδης, Π., Καμπούρης, Κ., Παπαμιχάλης, Κ., & Παπατσιμίπα, Λ. (2011). *Φυσική Β' Γυμνασίου.* Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ». Ανάκτηση από Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία.

ΙΕΠ. (2022). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΣΤΙΣ Α', Β', Γ' ΤΑΞΕΙΣ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ.* ΑΘΗΝΑ: ΙΕΠ.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΓΝΩΣΗ.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ψυχάρης, Σ., & Καλοβρέκτης, Κ. (2017). *Διδακτική & Σχεδιασμός Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων STEM και ΤΠΕ.* Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.

Διαθεματική-Διαπολιτισμική Διδακτική Πρόταση στο μάθημα των Αγγλικών για τη Γ' τάξη Γενικού Λυκείου

Μαρία Κούτση¹

¹BA English Literature, Καθηγήτρια Αγγλικών Γενικού Λυκείου

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αφορά στην περιγραφή του θεωρητικού πλαισίου και της πρακτικής εφαρμογής πρότασης διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στη Γ' Λυκείου του 1ου Γενικού Λυκείου Θήβας με τη μεθοδολογία CLIL (Content and Language Integrated Learning). Η πρόταση υλοποιήθηκε τον Δεκέμβριο 2024 με σκοπό να αξιοποιήσει τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας εστιάζοντας ταυτόχρονα σε κοινωνικά και αξιακά φορτισμένα θέματα όπως το κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα στις Ηνωμένες Πολιτείες και τη δράση του Martin Luther King Jr. Βασισμένη στο θεωρητικό πλαίσιο των "4Cs" του Coyle et al. (2010) και στη sociocultural theory του Vygotsky (1978), η πρόταση αξιοποιεί βιωματικές, διαθεματικές και διαπολιτισμικές πρακτικές, αποσκοπώντας στην ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας, στην προαγωγή της κριτικής σκέψης και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών. Η αξιοποίηση της μεθοδολογίας CLIL συμβάλει στην προαγωγή της ενεργητικής συμμετοχής μέσω στοχευμένης παιδαγωγικής υποστήριξης (scaffolding) και συνεργατικών δραστηριοτήτων, καθώς επιτρέπει τη σύνδεση της γλωσσικής μάθησης με κοινωνικά και ηθικά ζητήματα. Επιπλέον, η πρόταση ανταποκρίνεται στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών και τις κατευθύνσεις του ΙΕΠ και της UNESCO για την εκπαίδευση του παγκόσμιου πολίτη, προωθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη και τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: CLIL, Διαθεματικότητα, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Βιωματική μάθηση, Επικοινωνιακή ικανότητα, Εκπαίδευση για τον ενεργό πολίτη.

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση της μεθόδου CLIL (Content and Language Integrated Learning) στην ξενόγλωσση εκπαίδευση αντανακλά μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις, συνδυάζοντας τη γλωσσική ανάπτυξη με τη γνωστική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών. Όπως διαμορφώνεται από τους Coyle et al. (2010), το συγκεκριμένο πλαίσιο

προσφέρει μια ολοκληρωμένη βάση για τον σχεδιασμό μαθημάτων CLIL, υπογραμμίζοντας ότι η μάθηση δεν αποτελεί μια απομονωμένη διαδικασία, αλλά συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό και την κοινωνική εμπειρία, εντασσόμενη σε ένα ευρύτερο περιβάλλον αξιών και γνώσης. Βασισμένη στο ενοποιημένο θεωρητικό μοντέλο των “4Cs” (Content, Communication, Cognition, Culture) των Coyle, Hood και Marsh (2010), η CLIL επιδιώκει την ταυτόχρονη καλλιέργεια:

- γνωστικών δεξιοτήτων μέσω της νοηματοδότησης του θεματικού περιεχομένου (Content),
- επικοινωνιακής ικανότητας μέσω της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας (Communication),
- κριτικής σκέψης και γνώσης (Cognition),
- διαπολιτισμικής επίγνωσης και αξιών (Culture).

Σύμφωνα με τους Coyle et al. (2010), η αξία της CLIL προσέγγισης αναδεικνύεται όταν επιδιώκεται η ταυτόχρονη ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων και γνωστικής κατανόησης, καθώς επιβάλλει τη χρήση της γλώσσας-στόχου, όχι μόνο ως εργαλείο επικοινωνίας αλλά και ως μέσο διδασκαλίας περιεχομένου. Η εφαρμογή της επιτρέπει την εξέλιξη της γλωσσικής επάρκειας παράλληλα με την εννοιολογική κατανόηση, προωθώντας την αυθεντική χρήση της γλώσσας μέσα από θεματικά πεδία που έχουν νόημα για τον μαθητή. Στο πλαίσιο αυτό η CLIL, η οποία συνιστά ένα παιδαγωγικό μοντέλο διπλής εστίασης, συνδέεται άμεσα με τη βιωματική μάθηση και τη διαθεματικότητα, καθώς ενσωματώνει αυθεντικό περιεχόμενο που προκαλεί τη μαθητική εμπλοκή και ενεργοποιεί πολλαπλούς τρόπους σκέψης και έκφρασης. Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσα από τη δράση και την αλληλεπίδραση, και όχι μέσω της παθητικής πρόσληψης.

Η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) θεμελιώνεται θεωρητικά στην κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση της μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον Vygotsky (1978). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση είναι μια κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους και τη συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες.

Εντός αυτού του παιδαγωγικού πλαισίου, η γλώσσα δεν νοείται απλώς ως εργαλείο επικοινωνίας, αλλά διαδραματίζει έναν διευρυμένο ρόλο ως φορέας σκέψης, αναστοχασμού και κριτικής επεξεργασίας (Hemmi & Banegas, 2021). Η ενσωμάτωση λεξιλογικών και γραμματικών στοιχείων οφείλει να είναι συστηματική και να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση και παραγωγή νοήματος. Επιπλέον, η ανάλυση του μαθητικού λόγου στην τάξη παρέχει ουσιαστικά δεδομένα για την παιδαγωγική πράξη, επιτρέποντας την ανατροφοδότηση και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας με τρόπο που ενισχύει αποτελεσματικά τη μάθηση.

Η αξία της CLIL ως μεθοδολογικής προσέγγισης αναγνωρίζεται θεσμικά από τα νέα Προγράμματα Σπουδών του ΙΕΠ, τα οποία συνδέουν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών με τις αρχές της διαθεματικότητας, επικοινωνιακής εστίασης και βιωματικής μάθησης. Στο Γενικό Λύκειο, το Πρόγραμμα Σπουδών θέτει ως στόχο την επίτευξη του επιπέδου Γ1, εντάσσοντας θεματικές όπως η «Πολιτειότητα και

Ανθρώπινα Δικαιώματα». Με τον τρόπο αυτό, η γλωσσική εκπαίδευση υπερβαίνει την τυπική εκμάθηση λεξιλογίου ή γραμματικής και καλλιεργεί κοινωνική ευαισθησία.

Επιπλέον, σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CEFR, 2001), η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας δεν περιορίζεται στην αποκωδικοποίηση της γλωσσικής δομής, αλλά εστιάζει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας μέσα από κοινωνικά πλαίσια δράσης, ούτως ώστε η χρήση της γλώσσας να συνδέεται με πράξεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης ενώ παράλληλα αναπτύσσεται μέσα από επικοινωνιακές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες. Για το CEFR ο στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης είναι η ενδυνάμωση της ικανότητας των μαθητών και μαθητριών να λειτουργούν με επάρκεια και ευαισθησία εντός ενός περιβάλλοντος που διαμορφώνεται από παράγοντες όπως η πολυγλωσσία και η διαπολιτισμικότητα. Η CLIL υπηρετεί αυτόν τον στόχο προωθώντας την επικοινωνιακή ικανότητα μέσα από αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης και λειτουργικά γλωσσικά ερεθίσματα.

Σκοπός και ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι να διερευνήσει και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που προσφέρει η μεθοδολογία CLIL (Content and Language Integrated Learning) για την ενίσχυση της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στην Αγγλική γλώσσα, μέσα από τη διδασκαλία ενός κοινωνικά και αξιακά φορτισμένου θεματικού πεδίου: το κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα στις Ηνωμένες Πολιτείες με επίκεντρο τη δράση του Martin Luther King Jr., ηγέτη του αφροαμερικανικού κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα και υπέρμαχο της μη βίαιης κοινωνικής αλλαγής.

Η πρόταση φιλοδοξεί να δείξει τον τρόπο με τον οποίο η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να ενσωματωθεί λειτουργικά σε ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα, ενισχύοντας παράλληλα την κριτική σκέψη, τη διαπολιτισμική επίγνωση και την ενσυναίσθηση των μαθητών όπως ορίζεται στο Ενιαίο Πλαίσιο Ξένων Γλωσσών, το CEFR (2001) και τις αρχές της Εκπαίδευσης του Παγκόσμιου Πολίτη (UNESCO, 2015). Η διδακτική εφαρμογή αξιοποιεί τις θεωρητικές βάσεις του κριτικού γραμματισμού, ενδυναμώνοντας τους μαθητές να ερμηνεύουν και να αμφισβητούν κείμενα και κοινωνικούς λόγους. Όπως σημειώνει η Janks (2010), ο κριτικός γραμματισμός παρέχει τα εργαλεία για την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα κείμενα συγκροτούν κοινωνικές αναπαραστάσεις και εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα. Στο πνεύμα αυτό, μέσω δραστηριοτήτων που αξιοποιούν άρθρα γνώμης, οπτικά μέσα, βιογραφίες και αφηγήσεις εμπειριών, οι μαθητές καλλιέργησαν δεξιότητες ανάλυσης, αξιολόγησης και διατύπωσης επιχειρημάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, η πρόταση αποσκοπεί:

- στην οικοδόμηση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών μέσω υποστηρικτικών διδακτικών στρατηγικών (scaffolding) και διαμόρφωση συνθηκών

ουσιαστικής επικοινωνίας στο πλαίσιο παιδαγωγικά καθοδηγούμενης συζήτησης και ομαδικής διερεύνησης.

- στην σχεδίαση δραστηριοτήτων με υψηλό γνωστικό και συναισθηματικό φορτίο, οι οποίες ενισχύουν τη σύνδεση της γλώσσας με την ηθική, κοινωνική και ιστορική συνείδηση.
- Στην αξιοποίηση της διαθεματικής προσέγγισης ως τρόπου ενίσχυσης της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών και της συμμετοχής τους ως ενεργών και υπεύθυνων μελών της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας.

Με βάση τον παραπάνω σκοπό, διαμορφώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς μπορεί η μεθοδολογία CLIL να συμβάλει στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στη Γ' Λυκείου;
2. Ποιος είναι ο ρόλος των κοινωνικά νοηματοδοτημένων θεματικών (όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα) στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών;
3. Με ποιον τρόπο η εφαρμογή αρχών όπως η βιωματική μάθηση, η διαθεματικότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση επηρεάζει τη γλωσσική επίδοση, την κριτική σκέψη και τη στάση των μαθητών απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα;
4. Ποιο είναι το παιδαγωγικό όφελος από τη χρήση στρατηγικών scaffolding και συνεργατικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (ZPD), όπως ορίζεται από το Vygotsky;

Τα ερωτήματα αυτά καθοδηγούν τη σχεδίαση, υλοποίηση και αποτίμηση της πρότασης, επιτρέποντας την αξιολόγηση τόσο των γλωσσικών αποτελεσμάτων όσο και των ευρύτερων μαθησιακών και κοινωνικών επιδράσεων.

Παρουσίαση – Υλοποίηση

Η διδακτική πρόταση υλοποιήθηκε σε πέντε διαδοχικές ώρες στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου, στο πλαίσιο του μαθήματος Αγγλικής Γλώσσας, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα του ΙΕΠ, το οποίο προβλέπει την εμβάθυνση σε θεματικούς άξονες κοινωνικού και πολιτισμικού περιεχομένου. Το επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών κυμαινόταν μεταξύ B2+ και C1 (CEFR), σε μια μικτή τάξη γενικού ενδιαφέροντος με ποικίλα μαθησιακά προφίλ. Το σχολείο βρίσκεται σε αστικό περιβάλλον και εξυπηρετεί μαθητικό πληθυσμό με διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές αφετηρίες, γεγονός που καθιστά ιδιαίτερα σημαντική τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση και την εκπαίδευση για την παγκόσμια πολιτειότητα.

Το μάθημα οργανώθηκε γύρω από τη θεματική του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα στις Ηνωμένες Πολιτείες και αξιοποίησε ποικιλία υλικού: αποσπάσματα από το σχολικό εγχειρίδιο (*Αγγλικά Γενικού Λυκείου 2*), άρθρο και βίντεο των *New York Times* για την Claudette Colvin, μια έφηβη Αφροαμερικανίδα που αρνήθηκε να συμμορφωθεί με τους κανόνες φυλετικού διαχωρισμού, τη μικρού μήκους ταινία *The Lunch Date*, καθώς και τη μελέτη του *Montgomery Bus Boycott* ως κομβικού ιστορικού γεγονότος. Μέσα από δραστηριότητες ανάγνωσης, ακρόασης, συζήτησης, παιγνιώδους αναπαράστασης και δημιουργικής γραφής, οι μαθητές διερεύνησαν έννοιες όπως η δικαιοσύνη, η ισότητα και η ανεκτικότητα, ενώ ταυτόχρονα καλλιέργησαν δεξιότητες κατανόησης, επεξεργασίας και παραγωγής λόγου στην αγγλική γλώσσα. Η μάθηση υποστηρίχθηκε μέσω στρατηγικών *scaffolding*, όπως καθοδηγημένη ανάγνωση, ερωτήσεις για κατανόηση και υποστήριξη στη σύνταξη γραπτού λόγου, προωθώντας την ερμηνεία του περιεχομένου, την παραγωγή τεκμηριωμένου λόγου και ενισχύοντας την αυτονομία και τη συμμετοχή των μαθητών.

Η εν λόγω ιστορική περίπτωση προσφέρει ένα αυθεντικό και παιδαγωγικά γόνιμο περιβάλλον μάθησης, στο οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν την έννοια της πολιτικής ανυπακοής, της μη βίαιης αντίστασης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, μέσα από την αγγλική γλώσσα. Το *Montgomery Bus Boycott*, ως εμβληματικό παράδειγμα συλλογικής δράσης, ανέδειξε τον ρόλο της τοπικής κοινωνίας και την ηγετική φυσιογνωμία του Martin Luther King Jr., ενώ η συμβολή της Claudette Colvin προσφέρει ένα εξίσου σημαντικό πολιτισμικό σημείο αναφοράς. Η επιλογή του συγκεκριμένου ιστορικού πλαισίου επέτρεψε την αξιοποίηση αυθεντικού πολιτισμικού υλικού και την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού μέσω της ξένης γλώσσας.

Η μελέτη του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου, επομένως δεν λειτουργεί μόνο ως αντικείμενο ιστορικής κατανόησης αλλά κυρίως ως διεπιστημονική αφορμή για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας, της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής επίγνωσης, όπως ορίζονται από τις αρχές της προσέγγισης CLIL. Η θεματική εστιάζει στην έννοια του "δικαιώματος στη φωνή" ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στον ρόλο του πολίτη, τη σημασία της ισότητας και τα όρια της υπακοής στους νόμους μέσα από αυθεντικά γλωσσικά ερεθίσματα και λειτουργική χρήση της γλώσσας εντός διαλογικών και συνεργατικών πλαισίων.

Η οργάνωση του μαθήματος στηρίχθηκε στη μεθοδολογική αρχή της ενσωμάτωσης περιεχομένου και γλώσσας, όπως ορίζει το CLIL, με τη γλώσσα να λειτουργεί ως εργαλείο διερεύνησης, έκφρασης και αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με πολυτροπικά κείμενα (γραπτά, ηχητικά και οπτικοακουστικά), μέσω των οποίων ανέπτυξαν δεξιότητες ανάλυσης, ερμηνείας και στοχασμού με επίκεντρο συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα και κοινωνικές ανισότητες. Έμφαση δόθηκε και στη γλώσσα που απαιτείται για τη διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Η λεγόμενη «*language for learning*», σύμφωνα με τους Coyle et al. (2010), περιλαμβάνει τη γλώσσα που χρειάζονται οι μαθητές για να συνεργαστούν, να υποβάλουν ερωτήσεις, να παρουσιάσουν τις ιδέες τους ή να συμμετάσχουν ενεργά στις δραστηριότητες. Οι στρατηγικές *scaffolding*, όπως η χρήση υποστηρικτικού λεξιλογίου, *sentence starters*

και structured speaking tasks, συνέβαλαν στην ενίσχυση της συμμετοχής και της αυτοπεποίθησης των μαθητών.

Η υλοποίηση περιλάμβανε συνεργατικές δραστηριότητες, επεξεργασία αυθεντικών πηγών, καθώς και παραγωγή λόγου με αφορμή κείμενα και ομιλίες του Martin Luther King Jr. Η μαθησιακή διαδικασία ενίσχυσε όχι μόνο τη χρήση της αγγλικής ως λειτουργικού εργαλείου επικοινωνίας, αλλά και την ικανότητα των μαθητών να αναπτύσσουν προσωπική άποψη και αξιακό προβληματισμό μέσα από το περιεχόμενο του μαθήματος.

Στο πλαίσιο της υλοποίησης οι τέσσερις πυλώνες του CLIL εφαρμόστηκαν ως εξής:

- **Content:** Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ιστορικές πηγές και κοινωνιολογικές έννοιες, αναλύοντας το φαινόμενο των διακρίσεων και τις μορφές κοινωνικού αποκλεισμού, όπως εκφράζονται στο κίνημα για τα πολιτικά δικαιώματα.
- **Communication:** Μέσω συζητήσεων, προσομοιώσεων (role-play), διαλόγων και σύνθεσης γραπτού λόγου, οι μαθητές χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα με λειτουργικό τρόπο, εστιάζοντας στην αυθεντική επικοινωνία.
- **Cognition:** Η μαθησιακή διαδικασία ενίσχυσε τη γνωστική εμπλοκή των μαθητών μέσω ανάλυσης ιστορικών κειμένων, ερμηνείας γεγονότων και επιχειρηματολογίας πάνω σε κοινωνικά ζητήματα.
- **Culture:** Οι μαθητές ανέπτυξαν διαπολιτισμική ευαισθησία, εξετάζοντας διαφορετικές πολιτισμικές οπτικές και αντιλήψεις γύρω από την έννοια των δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στο πλαίσιο της εφαρμογής, η υποστήριξη της μάθησης βασίστηκε σε αρχές κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας. Κεντρική έννοια αποτελεί η Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ZPD), η οποία περιγράφει το εύρος ανάμεσα σε ό,τι μπορεί να επιτύχει ένας μαθητής αυτόνομα και σε ό,τι μπορεί να κατακτήσει με την υποστήριξη ενός δασκάλου ή πιο έμπειρων συνομηλίκων (Vygotsky, 1978). Η στοχευμένη παιδαγωγική υποστήριξη (scaffolding) εντός της ZPD ενίσχυσε τη μαθησιακή διαδικασία, καθιστώντας δυνατή την προοδευτική αυτονόμηση των μαθητών. Μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις, προσαρμοσμένες στο γνωστικό και γλωσσικό τους επίπεδο, προωθήθηκε η ολοκληρωμένη ανάπτυξη τόσο του περιεχομένου όσο και της γλώσσας, όπως καταδεικνύεται και από προηγούμενες μελέτες (Järppinen, 2005· Mahan, 2020).

Παράλληλα, υιοθετήθηκε και η διάσταση της συνεργασίας (cooperation), καθώς οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με γνώμονα τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ομάδες, ανταλλάσσοντας ιδέες, χτίζοντας επιχειρήματα και εμπλεκόμενοι ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Οι νοηματοδοτημένες δραστηριότητες με κοινωνικό και αξιακό περιεχόμενο, λειτουργούν ως κίνητρα μάθησης και ενισχύουν τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική κατανόηση.

Η διαθεματική σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα όπως η Ιστορία, η Κοινωνιολογία, η Πολιτική Παιδεία και η Καλλιτεχνική Έκφραση, μέσω της ανάλυσης μικρού μήκους ταινίας, ενίσχυσε ουσιαστικά τον διαθεματικό χαρακτήρα της διδακτικής πρότασης. Η Αγγλική γλώσσα λειτούργησε όχι ως αυτοσκοπός αλλά ως αφετηρία για την παραγωγή νοήματος και την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές διαδικασίες που αναδεικνύουν κοινωνικά κρίσιμα ζητήματα. Μέσα από αυτή την προσέγγιση οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν προσωπική άποψη, να διαμορφώσουν στάση και να δώσουν τη δική τους φωνή σε θέματα με πολιτισμική και κοινωνική βαρύτητα.

1η ώρα

Η πρώτη διδακτική ώρα αφιερώθηκε στη σκιαγράφηση του ιστορικού πλαισίου μέσω ενός χρονοδιαγράμματος του κινήματος για τα πολιτικά δικαιώματα (timeline of the American Civil Rights Movement). Οι μαθητές εργάστηκαν με πίνακα KWL (What I Know, What I Want to Know, What I Learned), για να εντοπίσουν τις αρχικές τους γνώσεις και ερωτήματα. Η ώρα έκλεισε με την προβολή βίντεο και αναπαράσταση σεναρίου (role play) εμπνευσμένου από την προσωπική ιστορία της Claudette Colvin, μιας λιγότερο γνωστής, αλλά εξίσου σημαντικής, μορφής του κινήματος.

2η ώρα

Στη δεύτερη διδακτική ώρα εφαρμόστηκε τεχνική Jigsaw για την ανάγνωση αυθεντικού άρθρου από τους New York Times σχετικού με την Claudette Colvin (βλέπε βιβλιογραφία). Οι μαθητές εργάστηκαν συνεργατικά για την επεξεργασία λεξιλογίου και την παραγωγή γραπτής εργασίας, επιτρέποντας την ενίσχυση τόσο της κατανόησης όσο και της διατύπωσης περιεχομένου σε ξένη γλώσσα.

3η ώρα

Κατά την τρίτη ώρα, η έμφαση δόθηκε στο *Montgomery Bus Boycott* (1955–56), μια εκτεταμένη διαμαρτυρία των Αφροαμερικανών κατοίκων της Αλαμπάμα ενάντια στις φυλετικές διακρίσεις στα μέσα μεταφοράς. Για την κατανόηση των βασικών γεγονότων και του ιστορικού τους πλαισίου αξιοποιήθηκε άρθρο της διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας *Britannica* (βλέπε βιβλιογραφία). Η διδακτική ώρα ολοκληρώθηκε με την παραγωγή σύντομου γραπτού κειμένου με τίτλο “*Why it mattered*”, όπου οι μαθητές ανέπτυξαν τεκμηριωμένο συλλογισμό για τη σημασία του γεγονότος και τη διαχρονική του αξία.

4η ώρα

Η τέταρτη διδακτική ώρα αφιερώθηκε στην ανάλυση λόγου, με επίκεντρο απόσπασμα από την ιστορική ομιλία του Martin Luther King Jr., “I Have a Dream”. Οι μαθητές εντόπισαν ρητορικά σχήματα και στρατηγικές πειθούς και, στη συνέχεια, συγκρίνανε τις ιδέες της ομιλίας με σύγχρονα κοινωνικά κινήματα. Η ώρα ολοκληρώθηκε με δραστηριότητα δημιουργικής γραφής, κατά την οποία οι μαθητές συνέταξαν φανταστικά γράμματα απευθυνόμενοι σε σύγχρονους ή ιστορικούς ηγέτες.

5η ώρα

Στην τελευταία διδακτική ώρα προβλήθηκε η ταινία μικρού μήκους *The Lunch Date* (βλέπε βιβλιογραφία), η οποία χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία για την ανάλυση στερεοτύπων και κοινωνικών προκαταλήψεων. Μέσω συζήτησης και σύνδεσης με το ιστορικό πλαίσιο των προηγούμενων μαθημάτων, οι μαθητές κλήθηκαν να αναστοχαστούν πάνω στη θεματική των διακρίσεων. Η ώρα ολοκληρώθηκε με την τελική συμπλήρωση του πίνακα KWL, επιτρέποντας την αποτίμηση της μαθησιακής πορείας και την αναστοχαστική αξιολόγηση.

Χρήση αυθεντικού υλικού

Η χρήση αυθεντικού υλικού – όπως άρθρα της *New York Times*, ιστορικά ντοκουμέντα από τη *Britannica*, ομιλίες του MLK Jr. και η βραβευμένη ταινία *The Lunch Date* – αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα για την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την επαφή με την πραγματική χρήση της γλώσσας και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής κατανόησης. Το αυθεντικό περιεχόμενο λειτούργησε ως γέφυρα ανάμεσα στη γλωσσική μάθηση και την πολιτειότητα, επιτρέποντας τη γλωσσική ανάπτυξη μέσα από πραγματικά κοινωνικά συμφραζόμενα.

Αποτίμηση πρότασης

Η αποτίμηση της πρότασης βασίζεται σε πολλαπλές πηγές δεδομένων: ανατροφοδότηση από μαθητές, παρατήρηση της συμμετοχής, ανάλυση παραγόμενων κειμένων και προφορικού λόγου, καθώς και αυτοαξιολόγηση των μαθητών. Χρησιμοποιούνται ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία για την καταγραφή της γλωσσικής προόδου, της ενεργού συμμετοχής και της εξέλιξης της κριτικής και διαπολιτισμικής συνείδησης.

Η υλοποίηση της διδακτικής πρότασης ανέδειξε ουσιαστικά οφέλη για τους μαθητές, τόσο σε γλωσσικό όσο και σε γνωστικό και αξιακό επίπεδο. Τα πρώτα ευρήματα υποδεικνύουν αυξημένο ενδιαφέρον και κινητοποίηση των μαθητών σε σχέση με το κοινωνικό και ιστορικό περιεχόμενο, καθώς και βελτίωση της ικανότητας διατύπωσης και επιχειρηματολογίας στην αγγλική γλώσσα. Η συνδυαστική εφαρμογή της μεθόδου CLIL με διαθεματικές και πολυτροπικές πρακτικές συνέβαλε στην ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας την αυτενέργεια, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη συναισθηματική σύνδεση με το περιεχόμενο.

Σε γλωσσικό επίπεδο, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αλληλοεπιδράσουν με πρωτότυπα κείμενα και πολυτροπικό υλικό, γεγονός που οδήγησε στη βελτίωση των δεξιοτήτων κατανόησης, επεξεργασίας και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα. Η γλωσσική διάσταση της διδασκαλίας δεν περιορίστηκε στο επικοινωνιακό σκέλος, αλλά ενσωματώθηκε οργανικά στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως επισημαίνουν οι Coyle et al. (2010), η γλώσσα στην CLIL δεν λειτουργεί μόνο ως εργαλείο επικοινωνίας αλλά ως ουσιώδες μέσο δόμησης της ίδιας της γνώσης. Οι μαθητές, μέσω της χρήσης της

αγγλικής γλώσσας ως οχήματος κατανόησης κοινωνικοπολιτισμικών εννοιών, ανέπτυξαν μια πιο σφαιρική, ουσιαστική και βιωματική σχέση με το περιεχόμενο, ξεπερνώντας το επίπεδο της απλής γλωσσικής εξάσκησης.

Επιπλέον, η επαφή με πραγματικές ιστορικές πηγές και σύγχρονα πολιτισμικά δεδομένα προσέφερε ουσιαστικά κίνητρα για μάθηση και νοηματοδότησε τη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά συμφραζόμενα. Η διδακτική πρόταση επιδιώκει να συνδυάσει την πρόσβαση στη γλωσσική και θεματική γνώση με την αναστοχαστική και δημιουργική προσέγγιση του περιεχομένου. Υιοθετώντας τη θέση της Janks (2010), η οποία τονίζει ότι η ισότιμη εκπαίδευση στον γραμματισμό απαιτεί την ταυτόχρονη ενασχόληση με την κριτική των κυρίαρχων λόγων, την εξασφάλιση πρόσβασης στη γνώση, τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την ενίσχυση της δημιουργικής επανασχεδίασης των νοημάτων, η πρόταση επιδιώκει να καλλιεργήσει την αυτενέργεια, τη φωνή και τη συμμετοχή των μαθητών. Η επεξεργασία πολυτροπικών και πολιτισμικά φορτισμένων υλικών, όπως η ταινία μικρού μήκους *The Lunch Date*, ενισχύει τόσο την παραγωγή λόγου όσο και την προσωπική προσέγγιση και ερμηνεία του περιεχομένου.

Σε γνωστικό επίπεδο, η πρόταση ενίσχυσε την ιστορική επίγνωση των μαθητών και τη σύνδεση του παρελθόντος με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, προωθώντας τη διεπιστημονική σκέψη και τη βαθύτερη κατανόηση εννοιών όπως η κοινωνική δικαιοσύνη, τα δικαιώματα και η ανισότητα. Μέσα από δραστηριότητες όπως η ανάλυση λόγων, η ερμηνεία γεγονότων και η δημιουργική γραφή, οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες ερμηνείας, σύνθεσης και προσωπικής έκφρασης.

Τέλος, η διάσταση των αξιών αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος της παρέμβασης. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω σε έννοιες όπως η ισότητα, η αλληλεγγύη, ο ρατσισμός και η πολιτείοτητα, αναπτύσσοντας ενσυναίσθηση και κοινωνική ευαισθησία. Η συστηματική σύνδεση της γλωσσικής μάθησης με τον ηθικό και κοινωνικό προβληματισμό καλλιέργησε ένα μαθησιακό περιβάλλον που προάγει την ενεργό συμμετοχή και την υπεύθυνη στάση απέναντι στον σύγχρονο κόσμο.

Σύμφωνα με τον παιδαγωγικό οδηγό Global Citizenship Education της UNESCO (2015), η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση, η επίλυση συγκρούσεων και η αίσθηση κοινής ευθύνης, με στόχο τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών σε έναν ειρηνικό και δημοκρατικό κόσμο. Η μεθοδολογία CLIL, όταν εφαρμόζεται σε θεματικά πεδία όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, παρέχει το κατάλληλο πλαίσιο για την επίτευξη αυτού του οράματος, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως παιδαγωγική στάση και ως διδακτική πρακτική. Προωθεί δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική υπευθυνότητα, συνδυάζοντας τη γλωσσική μάθηση με την καλλιέργεια κοινωνικής συνείδησης. Έτσι, υπερβαίνει την τυπική γλωσσική διδασκαλία και συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση πολιτισμικά ευαίσθητων και υπεύθυνων πολιτών.

Συμπερασματικά, η παρέμβαση ανέδειξε τη δυναμική του CLIL ως μεθοδολογικού πλαισίου που επιτρέπει τη σύνδεση της γλώσσας με το περιεχόμενο και την καλλιέργεια ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου

μάθησης, στο οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως γέφυρα προς τη γνώση και την κοινωνική συνείδηση. Η διδακτική πρόταση που παρουσιάστηκε επιβεβαιώνει την αξία της μεθοδολογίας CLIL ως ενός δυναμικού πλαισίου που συνδυάζει τη γλωσσική με τη γνωστική εκπαίδευση καθώς και την ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθησίας και υπευθυνότητας των μαθητών. Η σύνδεση της αγγλικής γλώσσας με τη θεματική των ανθρωπινων και πολιτικών δικαιωμάτων, μέσω διαθεματικής προσέγγισης και αυθεντικού πολυτροπικού υλικού, διαμόρφωσε συνθήκες βαθύτερης κατανόησης και ουσιαστικής εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Η εμπειρία από τη διεξαγωγή της διδακτικής πρότασης που αναλύθηκε, ανέδειξε ότι η γλώσσα, όταν διδάσκεται ενταγμένη σε νοηματικά φορτισμένα συμφραζόμενα, παύει να είναι απλώς ένας κώδικας επικοινωνίας και μετατρέπεται σε εργαλείο κατανόησης, κριτικής επεξεργασίας και έκφρασης στάσεων. Παράλληλα, το περιεχόμενο του μαθήματος αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς ενισχύει τη διαπολιτισμική ευαισθησία και τη συνείδηση των μαθητών ως ενεργών πολιτών.

Τα ευρήματα της διδακτικής εφαρμογής αναδεικνύουν την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενισχύουν τη διαθεματικότητα, την αυθεντικότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος και τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με ζητήματα κοινωνικού ενδιαφέροντος. Οι πρακτικές που υιοθετούνται δεν περιορίζονται στην απλή μετάδοση γνώσεων, αλλά διαμορφώνουν συνθήκες ολόπλευρης ανάπτυξης, ενισχύοντας την αυτονομία, την ενσυναίσθηση και τη δημοκρατική συνείδηση των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (CEFR)*. Council of Europe Publishing.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Hemmi, C., & Banegas, D. L. (2021). CLIL: An overview. In C. Hemmi & D. L. Banegas (Eds.), *International perspectives on CLIL* (pp. 1–20). Palgrave Macmillan. <https://www.springer.com/gb/book/9783030700942>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2021). *Οδηγός Εκπαιδευτικού Αγγλικής Β' & Γ' Γενικού Ενιαίου Λυκείου (ΓΕΛ) [Πρώτη έκδοση]*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2022). *Κοινό Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες στο Λύκειο* (2η έκδ.).

Janks, H. (2010). *Literacy and power*. Routledge.

Mahan, K. R. (2020). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, 50(1), 74–88. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1705879>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Britannica. (n.d). *Timeline of the American civil rights movement*. In *Encyclopedia Britannica*. (Διαθέσιμο: <https://www.britannica.com/list/timeline-of-the-american-civil-rights-movement> προσπελάστηκε στις 26/09/25)

Davidson, A. (1989). *The lunch date* [Film]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eputZigxUY8>

Medina, E. (2021, October 26). *A civil rights pioneer seeks to have her record cleared*. *The New York Times*. (Διαθέσιμο: <https://www.nytimes.com/2021/10/26/us/claurette-colvin-arrest-record.html> προσπελάστηκε στις 26/09/25)

YouTube. (2021, October 25). *Claudette Colvin: The original Rosa Parks* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/V3NvXzF0b6w>

“De nouveaux amis, c’est parti! »

Ένα πρόγραμμα eTwinning στη διδασκαλία των γαλλικών

Ευαγγελία Κώνστα¹

*¹BA Γαλλική Γλώσσα και Φιλολογία, ΕΚΠΑ, Γυμνάσιο με Λ.Τ. Ασωπίας & ΒΑ Τμήμα Ξένων Γλωσσών,
Μετάφρασης & Διερμηνείας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*

Περίληψη

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning « De nouveaux amis, c’est parti! » υλοποιήθηκε στο μάθημα των γαλλικών με μαθητές της Β' γυμνασίου σε συνεργασία με σχολεία από Ιταλία, Ρουμανία, Πορτογαλία. Στόχος ήταν η αυθεντική χρήση της γλώσσας και η ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων μέσω Project- Based Learning (PBL). Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με διαφοροποίηση ως προς το επίπεδο δυσκολίας και το είδος του τελικού προϊόντος επιτρέποντας επιλογές ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των μαθητών ενώ παράλληλα ενίσχυαν πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης ώστε να εμπλακούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ. Εφαρμόστηκαν πολυτροπικές μορφές αξιολόγησης ενώ αποτιμάται θετικά η επίδραση στους μαθητές ως προς τη γλωσσική ανάπτυξη και την ενδυνάμωση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Το έργο διακρίνεται για τη σύνδεσή του με τα ευρωπαϊκά πρότυπα ποιότητας eTwinning και μπορεί να αναπαραχθεί εύκολα σε άλλα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: eTwinning, γαλλικά, διαφοροποιημένη διδασκαλία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Project-Based Learning (PBL)

Εισαγωγή

Στο μάθημα των Γαλλικών της Β' γυμνασίου υλοποιήθηκε εκπαιδευτική καινοτομία μέσω του ευρωπαϊκού έργου eTwinning «De nouveaux amis, c’est parti!». Τα ευρωπαϊκά συνεργατικά προγράμματα, όπως το eTwinning, δημιουργούν αυθεντικά πλαίσια χρήσης της γλώσσας κι όπως αναφέρει η Helm (2013) «Η επικοινωνία σε διεθνή εκπαιδευτικά δίκτυα, όπως το eTwinning, παρέχει αυθεντικά, πολιτισμικά εμπλουτισμένα συμφραζόμενα» (σσ. 28-29)

Το έργο εναρμονίστηκε με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των Γαλλικών και ανταποκρίθηκε στην ανάγκη να χρησιμοποιείται η ξένη γλώσσα αυθεντικά, σε πραγματικά επικοινωνιακά πλαίσια. Παράλληλα,

ανταποκρίθηκε στην πολυεπίπεδη σύνθεση της σχολικής τάξης, καθώς εφαρμόσαμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσαρμόσαμε τις δραστηριότητες στις ανάγκες και τα προφίλ των μαθητών. Σύμφωνα με την Tomlinson (2014) οι εκπαιδευτικοί εργάζονται καθημερινά ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών, διαφοροποιώντας το περιεχόμενο, τη διαδικασία και τα προϊόντα. (σ. 5)

Θέσαμε γλωσσικούς, ψηφιακούς και διαπολιτισμικούς στόχους. Η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας βασίστηκε στο πλαίσιο που προτείνει ο Byram (1997) ο οποίος επισημαίνει ότι: «Η εκμάθηση μιας γλώσσας συνδέεται με την ικανότητα να κατανοούμε και να αξιολογούμε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια κριτικά» (σ. 3), ενώ παράλληλα σχεδιάσαμε δραστηριότητες που ενίσχυαν πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης ώστε να εμπλακούν διαφορετικά μαθησιακά προφίλ, όπως προτείνει ο Gardner. Όπως συνοψίζουν παιδαγωγικοί σχολιαστές της θεωρίας του Gardner (1993) «Δεν υπάρχει ένας μοναδικός τύπος νοημοσύνης, αλλά πολλαπλοί τρόποι να είσαι ικανός» και **«Όλοι διαθέτουμε όλες αυτές τις μορφές νοημοσύνης. Οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν την καθεμία από αυτές σε ένα επαρκές επίπεδο επάρκειας.»** (σ. 293)

Η βάση μας ήταν το Project- Based Learning (PBL), όπως το οραματίστηκε ο Dewey (1938) «Η εμπειρία είναι το θεμέλιο της μάθησης» και όπως σημειώνουν οι Han και Bhattacharya (2001) στη μάθηση μέσω έργου (PBL), «Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γίνουν ενεργοί οικοδόμοι της γνώσης μέσα από τη συμμετοχή τους σε ουσιαστικά έργα, στα οποία συνεργάζονται, σχεδιάζουν, αναστοχάζονται και συν-κατασκευάζουν το νόημα.» (σ. 11)

Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις αρχές του Vygotsky, ώστε οι μαθητές να υποστηρίζονται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής τους. Σύμφωνα με τον Vygotsky (1978), η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (ZPD) προσφέρει πλαίσιο υποστήριξης: «Αυτό που το παιδί μπορεί να κάνει σήμερα με βοήθεια, θα το κάνει μόνο του αύριο» (σσ. 86-87).

Σκοπός και ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός του έργου ήταν να καλλιεργηθεί η αυθεντική χρήση της γαλλικής γλώσσας και να ενισχυθεί η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών μέσα από τη συνεργασία με συνομηλίκους από άλλες χώρες. Σύμφωνα με τον Byram (1997) «Η διαπολιτισμική επικοινωνία επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές εμπλέκονται σε ανταλλαγές που απαιτούν κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων» (σ. 3). Επιπλέον, σύμφωνα με τους Tomlinson και McTighe (2006), η διαφοροποίηση στις δραστηριότητες επιτρέπει την ανάπτυξη όλων των μαθητών ανεξαρτήτως μαθησιακής ετοιμότητας (σσ. 2-3).

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμόρφωσαν την δράση ήταν:

- Πώς μπορούν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με νόημα;
- Πώς ενισχύεται η διαπολιτισμική ευαισθησία μέσω ενός eTwinning έργου;
- Πώς μπορεί η διαφοροποίηση να εμπλέξει όλα τα μαθησιακά προφίλ;

Παρουσίαση

Το έργο «De nouveaux amis, c'est parti!» ενσωματώθηκε πλήρως στο μάθημα των Γαλλικών της Β' Γυμνασίου. Η παιδαγωγική του βάση ήταν η μάθηση μέσω έργου (Project-Based Learning), η οποία επιτρέπει τη δημιουργία αυθεντικών προϊόντων, τη βιωματική συμμετοχή και την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες (Εικόνα 5):

- Ενημερώθηκαν για την ασφάλεια στο διαδίκτυο και απάντησαν σε κουίζ για να ελέγξουν τις γνώσεις τους.
- Σε εθνικές ομάδες σχεδίασαν το λογότυπο-πρόταση της χώρας τους ενώ ψήφισαν και το τελικό λογότυπο του έργου.
- Παρουσίασαν τον εαυτό τους, το σχολείο τους και το καθημερινό πρόγραμμα μαθημάτων τους χρησιμοποιώντας αλλού τον προφορικό και αλλού τον γραπτό λόγο.
- Οι πιο αγαπημένες δραστηριότητες των μαθητών ήταν οι εξ αποστάσεως τηλεδιασκέψεις με τους εταίρους: γνωρίστηκαν, διασκέδασαν εξασκώντας παράλληλα τον προφορικό λόγο απαντώντας σε απλές ερωτήσεις. Η τελευταία τηλεδιάσκεψη που αφορούσε στην ανταλλαγή κουτιών-έκπληξη με χαρακτηριστικά τοπικά/αντιπροσωπευτικά προϊόντα της κάθε χώρας ήταν αυτή που τους ενθουσίασε αφού ήρθαν σε επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά των χωρών-εταίρων.
- Η πολιτισμική ανταλλαγή συνεχίστηκε με τη δημιουργία διαπολιτισμικού μενού εστιατορίου σε μεικτές διεθνικές ομάδες καθώς και η δημιουργία βιβλίου μαγειρικής με εθνικές σπεσιαλιτέ της κάθε χώρας-εταίρου πολλές από τις οποίες τις μαγείρεψαν και τις παρουσίασαν σε μορφή βίντεο.
- Τα Χριστούγεννα και το Πάσχα αντάλλαξαν ευχές και δημιούργησαν e-books με τα έθιμα των χωρών τους.
- Ετοίμασαν ταξιδιωτικά φυλλάδια για την τουριστική προβολή του τόπου κατοικίας τους και διαγωνίστηκαν ψηφίζοντας την καλύτερη δημιουργία.
- Έπαιξαν το ρόλο του influencer και παρουσίασαν τα αγαπημένα τους ρούχα.
- Παρουσίασαν τα αποκριάτικα έθιμα της περιοχής τους και συμμετείχαν σε διαγωνισμούς για την καλύτερη αποκριάτικη στολή.
- Έφτιαξαν μουσική συλλογή με τα παραδοσιακά και σύγχρονα τραγούδια των χωρών τους.

Το πρόγραμμα αξιολογήθηκε θετικά από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι: portfolio, ερωτηματολόγια, παρατήρηση, peer feedback, και παρουσίαση στη σχολική κοινότητα καθώς και την τοπική κοινωνία. Η διάχυση της εκπαιδευτικής καινοτομίας, όπως αναφέρει ο

Fullan (2016), γίνεται αποτελεσματικά όταν μια πρακτική είναι ουσιαστική, εφαρμόσιμη και ελκυστική τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς

Εικόνα 5

Αναλυτική παρουσίαση δραστηριοτήτων και τελικών προϊόντων



Αποτίμηση πρότασης

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οδηγό Ποιότητας eTwinning «Ένα έργο eTwinning υψηλής ποιότητας πρέπει να είναι καινοτόμο, ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα και να έχει πραγματικό παιδαγωγικό αντίκτυπο.» (Commission, 2020) Οι δραστηριότητες του έργου ανταποκρίνονται πλήρως στις προδιαγραφές ποιότητας του eTwinning δηλαδή την παιδαγωγική καινοτομία (μέσω PBL και διαφοροποίησης), την ενσωμάτωση στο ΑΠΣ (μάθημα Γαλλικών), την μαθητοκεντρική μάθηση (π.χ. διαγωνισμοί, παραγωγή βίντεο, ψηφοφορίες), τη διαθεματικότητα (σύνδεση γλώσσας με πολιτισμό, γαστρονομία), τη συνεργατική μάθηση και δημιουργία, τη συνεργασία σε πολυεθνικές ομάδες, τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και eSafety (Book Creator, Padlet, Digipad, Genially). Η εναλλαγή μεταξύ σύγχρονων και ασύγχρονων δραστηριοτήτων, η ποικιλία ειδών λόγου (βίντεο, αφίσα, συνέντευξη, κουίζ, βιβλίο) και η αξιολόγηση μέσα από συμμετοχική ανατροφοδότηση, προσδίδουν στο έργο αδιαμφισβήτητο παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Βιβλιογραφία

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Commission, E. (2020). *European School Education Platform*. Ανάκτηση από eTwinning Quality Label Criteria – Guidelines for Teachers. European School Education Platform, Brussels.; (Διαθέσιμο: <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning/labels/etwinning-national-quality-label?prefLang=el> προσπελάστηκε στις 12/09/2025)

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: Macmillan.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change (5th ed.)*. New York, NY: Teachers College Press, Columbia University.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences(10th Anniversary ed.)*. New York, NY: Basic Books.

Han, S., & Bhattacharya, K. . (2001). *Constructionism, learning by design, and project-based learning*. In M. Orey (Ed.), *Emerging perspectives on learning, teaching, and technology*. (Τόμ. Retrieved from Academia.edu direct PDF). Georgia State University: University of Illinois.

Helm, F. (2013). A dialogic model for telecollaboration. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6(2), 28–48.

Knutsen, K. (2003). Using project-based learning to promote meaningful learning.

Tomlinson, C. A. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.)*. ASCD.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: MA: Harvard University Press.

Προσεγγίζοντας βιωματικά την τοπική ιστορία της Θήβας

Μακρή Χρυσούλα¹, Μαρία Νέλλα², Κυπραίου Σταυρούλα³

¹ Δρ Φιλολόγος ΠΕ02, Εσπερινό Γυμνάσιο με Λ.Τ. Θήβας

² Φιλολόγος ΠΕ02, Εσπερινό Γυμνάσιο με Λ.Τ. Θήβας

³ Msc Γεωλόγος, Διευθύντρια Εσπερινού Γ/σίου Λ.Τ. Θήβας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσεγγίζει βιωματικά την τοπική ιστορία μέσα από τους εκπαιδευτικούς περιπάτους και στοχεύει στην ενίσχυση της βιωματικής μάθησης στο Εσπερινό σχολείο. Περιλαμβάνει επισκέψεις σε μέρη που συνδέονται με την τοπική ιστορία και υλοποιείται μέσω των εκπαιδευτικών περιπάτων σε χαρακτηριστικούς ιστορικούς χώρους της πόλης. Οι προτομές σημαντικών προσώπων δίνουν το έναυσμα, για να ερευνηθούν και να γνωρίσουν το έργο τους οι μαθητές/τριες, ώστε να κατανοήσουν πόσο σημαντική από ιστορικής και αισθητικής πλευράς είναι η παρουσία έργων τέχνης στο αστικό περιβάλλον. Συνεπώς, μέσα από την ομαδοσυνεργατική και διερευνητική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί περίπατοι συντελούν με επιτυχία στην εκμάθηση της τοπικής ιστορίας με τρόπο εύληπτο και ελκυστικό.

Λέξεις κλειδιά: τοπική ιστορία , βιωματική μάθηση, εκπαιδευτικές επισκέψεις

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα της την βιωματική προσέγγιση της Θηβαϊκής τοπικής ιστορίας. Η τοπική ιστορία ανέκαθεν αποτελούσε αντικείμενο ενδιαφέροντος στο Εσπερινό Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις Θήβας. Το σχολικό έτος 2024-2025 η προσέγγισή της έλαβε βιωματική μορφή, για να έχουν οι μαθητές/τριες ενεργό συμμετοχή στην μάθηση της τοπικής ιστορίας. Η βιωματική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας της Θήβας μέσα από περιπάτους μπορεί να γίνει με τρόπο που να συνδέει την εμπειρία των μαθητών/τριών με το Αναλυτικό Πρόγραμμα ποικίλων μαθημάτων, όπως η Ιστορία, η Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, η Νεοελληνική Γλώσσα, η Πολιτική παιδεία, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, η Γεωγραφία, τα Θρησκευτικά και η Πληροφορική. Ειδικότερα, η Ιστορία είναι το κυριότερο μάθημα στο οποίο βασίζεται η συγκεκριμένη δράση. Οι μύθοι για τον Κάδμο, τους Λαβδακίδες και τον Ηρακλή αποτελούν την αφετηρία της διερεύνησης του απώτατου παρελθόντος της Θήβας και ακολουθεί η σταδιακή προσέγγιση της τοπικής

ιστορίας από την Μυκηναϊκή εποχή ως τον εικοστό αιώνα, με στόχο την κατανόηση της διαχρονικότητας της πόλης. Επίσης, η επί τόπου παρατήρηση των αρχαιολογικών χώρων (της Καδμείας, των μυκηναϊκών τάφων, των πυλών και του Θεσμοφορίου) συμβάλλει στη μετάβαση από τη θεωρητική έρευνα στη βιωματική απόκτηση γνώσεων.

Τα μαθήματα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και της Νεοελληνικής Γλώσσας καθίστανται αρωγοί στη βιωματική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό. Η τραγωδία Αντιγόνη συνδέεται τόσο με μύθους όσο και με αρχαιολογικούς χώρους οι οποίοι περιλαμβάνονται σε έναν από τους εκπαιδευτικούς περιπάτους και κατά συνέπεια η ανάγνωση αποσπασμάτων της μπορεί να περιληφθεί στον περίπατο αυτό. Επίσης, οι μαθητές/τριες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, αναλαμβάνουν δραστηριότητες οι οποίες συνδέονται με την καλλιέργεια του νεοελληνικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η θηβαϊκή μυθολογία και ιστορία παρέχουν εμπνεύσεις στους μαθητές/τριες με δημιουργική φαντασία, ώστε να συνθέτουν αφηγηματικά κείμενα στα οποία οι ίδιοι/ες έχουν συμμετοχή στα γεγονότα ή παρατηρούν την εξέλιξή τους (π.χ. «Αν ήμουν παιδί της Θήβας τον πέμπτο αιώνα π.Χ.», «Φαντάζομαι ότι με μία μηχανή του χρόνου ταξιδεύω στο παρελθόν και φτάνω...»). Ορισμένοι μαθητές/τριες παρουσιάζουν στο κάθε σημείο των περιπάτων ιστορικό υλικό σε καρτέλες τις οποίες έχουν ετοιμάσει οι ίδιοι με την επικουρία της Πληροφορικής και της Γεωγραφίας, ενισχύοντας έτσι τη διαθεματική, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Τέλος, κάποιοι άλλοι αναλαμβάνουν την τήρηση ημερολογίου των περιπάτων στο οποίο καταγράφουν τα σημεία των επισκέψεων και τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στις επισκέψεις αυτές.

Στη συνέχεια, μέσω των Θρησκευτικών γίνεται η μετάβαση από την αρχαιότητα στη βυζαντινή περίοδο. Πραγματοποιούνται επισκέψεις σε δύο κεντρικούς ναούς, του Αγίου Γεωργίου και του Αγίου Ιωάννη του Καλοκτένη, των οποίων η ιστορία ερευνάται. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας είναι πολύ ενδιαφέροντα, ειδικά όσα αφορούν τον Άγιο Ιωάννη, διότι οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν τη βυζαντινή Θήβα την οποία δεν γνωρίζουν.

Επιπλέον, στη βιωματική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας συμβάλλουν και άλλα μαθήματα με τη διαθεματική χρήση των Τ.Π.Ε και τα εργαλεία της τεχνητής νοημοσύνης. Στα Εικαστικά- Καλλιτεχνικά δημιουργούνται σκίτσα μνημείων, αγαλμάτων και εκκλησιών και μία ψηφιακή αφίσα για τη Θήβα. Με τη βοήθεια της Πληροφορικής (Power Point, Padlet και βίντεο) δημιουργείται μία ψηφιακή περιήγηση βασισμένη στους εκπαιδευτικούς περιπάτους που πραγματοποιούνται. Αυτή συνδυάζεται με διαδραστικό χάρτη της Θήβας και με καρτέλες πληροφόρησης για τα σημεία των επισκέψεων.

Στη Γεωγραφία και στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση χαρτογραφείται η πόλη και η πορεία της μέσα στον χρόνο. Επειδή η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνδέεται με τη γεωμυθολογία, στους χάρτες αποτυπώνονται τα γεωμυθολογικά μονοπάτια στα οποία περπάτησαν οι μυθικές μορφές της Θήβας.

Τέλος, το μάθημα της μουσικής με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. φέρνει σε επαφή τους μαθητές/τριες με τα αρχαία μουσικά όργανα, όπως είναι η επτάχορδη λύρα. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στον πανάρχαιο Θηβαίο

μουσικό Αμφίονα, γιο του Δία και της Αντιόπης, ο οποίος, σύμφωνα με κάποιο μύθο ανακάλυψε τη ίδια τη μουσική, κατασκεύασε την επτάχορδη λύρα και οικοδόμησε την επτάπυλη Θήβα με βάση τις επτά χορδές της λύρας.

Επομένως, αυτοί οι περίπατοι δεν είναι απλώς ευκαιρία για εκδρομή, αλλά παιδαγωγικά εργαλεία που ενεργοποιούν τη μνήμη, τη φαντασία και την έρευνα. Μέσω των εκπαιδευτικών περιπάτων και επισκέψεων οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε άμεση επαφή με την ιστορία της Θήβας όχι ως παθητικοί δέκτες, αλλά ως ερευνητές.

Σκοπός

Ο σκοπός του προγράμματος είναι να φέρει τους μαθητές/τριες σε άμεση επαφή με το ιστορικό και πολιτισμικό παρελθόν του τόπου τους και να ενισχύσει τη σύνδεσή τους με την τοπική τους ταυτότητα με την ενεργό συμμετοχή τους στην μαθησιακή διαδικασία.

Επιμέρους στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι είναι δύο. Ο πρώτος από αυτούς αφορά στην κατανόηση της σπουδαιότητας της τοπικής ταυτότητας για τον πολίτη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της βιωματικής προσέγγισης της ιστορίας, η οποία διδάσκει τους μαθητές/τριες πόσο σημαντικό είναι να ανήκουν στη Θήβα η οποία είναι πανάρχαια πόλη με αδιάλειπτη παρουσία στην ελληνική ιστορία. Ο επόμενος στόχος ήταν η ανάπτυξη της ερευνητικής ικανότητας των μαθητών/τριών. Με την κατάλληλη βιβλιογραφία και τους ανάλογους διαδικτυακούς τόπους οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναζητήσουν πληροφορίες για την τοπική ιστορία οι οποίες σχετίζονται με τα θέματα που έχουν επιλεγεί. Με αυτόν τον τρόπο, ανακαλύπτουν και εκτιμούν τον πλούτο και την πολυμορφία της θηβαϊκής ιστορίας.

Ερωτήματα που προέκυψαν

Πριν από την υλοποίηση του προγράμματος τέθηκαν ερωτήματα που διερευνούν αν ενδιαφέρει τους μαθητές/τριες η τοπική ιστορία και σε ποιο βαθμό, πώς θα καταστεί ελκυστικότερη η γνώση της για τους μαθητές/τριες και πώς τελικά θα επιτευχθεί η βιωματική της μάθηση. Ως προς το πρώτο ερώτημα, ο διάλογος με τους μαθητές/τριες έδειξε ότι έχουν έντονο ενδιαφέρον για την τοπική ιστορία και προθυμία να συνεργαστούν με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς για την κατάκτηση γνώσεων σχετικών με την θηβαϊκή ιστορία. Όσον αφορά τα δύο επόμενα ερωτήματα, η ομαδοσυνεργατική και η διερευνητική μέθοδος θεωρήθηκαν ως οι καταλληλότερες και για τον λόγο αυτό εφαρμόστηκαν στην πράξη.

Παρουσίαση

Η συγκεκριμένη δράση συνδέεται στενά με το σχολικό μάθημα της Ιστορίας και στηρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος. Πολλά κεφάλαια όλων των περιόδων της Ελληνικής Ιστορίας (Αρχαίας, Βυζαντινής και Νεότερης) στα σχολικά βιβλία μπορούν να συνδεθούν με τη Θηβαϊκή ιστορία. Με αυτή τη δράση οι μαθητές/τριες αποκτούν σφαιρική γνώση της Ιστορίας, διότι μαθαίνουν τόσο τη γενική όσο και την τοπική ιστορία (Λάμπρου, 2003; Τσεβάς, 2006). Επίσης, η δραματική ποίηση (τραγωδία) έχει τη θέση της στη δράση αυτή, διότι η τραγωδία Αντιγόνη, η οποία διδάσκεται στη Δευτέρα Λυκείου, είναι εμπνευσμένη από τους Θηβαϊκούς μύθους.

Υλοποίηση

Η βιωματική προσέγγιση της θηβαϊκής ιστορίας στηρίζεται σε εκπαιδευτικούς περιπάτους και επισκέψεις σε χαρακτηριστικούς ιστορικούς χώρους της Θήβας. Κάθε χώρος αποτελεί αφετηρία για ερωτήματα, έρευνα σε βιβλία και διαδικτυακούς τόπους, που προηγούνται των εκπαιδευτικών περιπάτων και υλοποιούνται με έρευνα και διαθεματική προσέγγιση στη σχολική τάξη. Οι ιστορικές αφηγήσεις που προέρχονται από αυτές τις πηγές ζωντανεύουν μέσα από τη φυσική παρουσία στους χώρους, οι οποίοι αποτελούν το στόχο αυτών των επισκέψεων.

Εκπαιδευτική προσέγγιση

Η εκπαιδευτική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας διέπεται από τα εξής στάδια: την κριτική παρατήρηση, την βιωματική μάθηση και την ενεργό συμμετοχή. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την κριτική παρατήρηση. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν ιστορικά γεγονότα με τρόπο ο οποίος υπερβαίνει την απλή απομνημόνευση. Προηγείται η παρουσίαση των γεγονότων αυτών στην τάξη, ώστε οι μαθητές/τριες να καταφέρουν προβούν στην κριτική ανάλυση των γεγονότων της τοπικής ιστορίας. Με την καθοδήγηση και την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών οι μαθητές/τριες μπορούν να αναζητήσουν οι ίδιοι υλικό για την παρουσίαση των γεγονότων τα οποία συνδέονται με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Το επόμενο στάδιο περιλαμβάνει τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στους περιπάτους σε ιστορικά σημεία της Θήβας τα οποία συνδέονται με την ιστορία και την μυθολογία. Οι εκπαιδευτικοί περίπατοι περιλαμβάνουν επισκέψεις σε διάφορους αρχαιολογικούς χώρους. Η αφετηρία του πρώτου περιπάτου είναι ο λόφος Καστέλλια όπου βρίσκονται οι τάφοι των παιδιών του Οιδίποδα. Εκεί συζητείται το θέμα της μοίρας στην αρχαία τραγωδία και μαθητές απαγγέλλουν αποσπάσματα από την τραγωδία «Αντιγόνη» του Σοφοκλή, η οποία συνδέεται άμεσα με το συγκεκριμένο μέρος. Στους επόμενους περιπάτους στεκόμαστε σε δύο από τις επτά πύλες της Θήβας, τις Ηλέκτρες και τις Προϊτίδες πύλες οι οποίες έλαβαν τα ονόματά τους

από την Ηλέκτρα, μία από τις θυγατέρες του Άτλαντα, και τον Προίτο, τον πατέρα της Γαλιθιάδας, την οποία οι αρχαίοι Θηβαίοι τιμούσαν, διότι βοήθησε την φίλη της, την Αλκμήνη, στη γέννηση του Ηρακλή. Σημαντικό σημείο αποτελεί η οικία του Ηρακλή η οποία ήταν και λατρευτικός χώρος αφιερωμένος στον ήρωα, όπως δείχνει η ανακάλυψη ενός βωμού. Ο Ηρακλής αποτέλεσε αντικείμενο δύο συζητήσεων στις οποίες αναδείχθηκαν δύο λιγότερο γνωστές πλευρές της ζωής του. Στην πρώτη συζήτηση η οποία βασίστηκε στην Γεωμυθολογία, ο Ηρακλής έγινε γνωστός ως σπουδαίος κατασκευαστής-μηχανικός τεχνικών έργων, όπως αναφέρεται και από τον Πausanias στα Βοιωτικά του, σε διάφορες περιοχές(π.χ. Ορχομενός Βοιωτίας, Λέρνη). Στη δεύτερη συζήτηση, ο Ηρακλής παρουσιάστηκε ως σύμβολο του ανθρώπου ο οποίος υπερβαίνει με αγώνα τις δυσκολίες και εξελίσσεται. Άλλος αρχαιολογικός χώρος ο οποίος προσφέρεται για εκπαιδευτικούς περιπάτους και έρευνα είναι η Καδμεία, η Ακρόπολη της αρχαίας Θήβας. Στο σημείο αυτό παρουσιάζεται η αρχιτεκτονική του κτιρίου και γίνεται λόγος για τα ευρήματα της αρχαιολογικής έρευνας (κοσμήματα, όπλα, αμφορείς με επιγραφές στην Γραμμική Β΄ Γραφή) και σύνδεση με την Ιστορία της Α΄ Λυκείου. Επίσης, το Θεσμοφόριο, ο λατρευτικός χώρος προς τιμήν της θεάς Δήμητρας, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, διότι δεν είναι ευρύτερα γνωστό. Και εδώ αναφέρονται τα αρχαιολογικά ευρήματα που βρέθηκαν στο σημείο αυτό (Δημακοπούλου-Κόνσολα, 2003).

Σε επόμενο εκπαιδευτικό περίπατο γίνεται μετάβαση στη Βυζαντινή περίοδο με την επίσκεψη στο Ναό του Αγίου Ιωάννη του Καλοκτένη, του πολιούχου Αγίου της Θήβας. Εκεί, μέσα από διαδικτυακή βιβλιογραφική έρευνα, παρουσιάζεται ο ρόλος του όχι μόνο στην Εκκλησία, αλλά και η προσφορά του στην τοπική κοινωνία και οικονομία που είχε καταστραφεί από τους Νορμανδούς. Οι μαθητές/τριες εντυπωσιάζονται από το έργο του, το οποίο, ανάμεσα στα άλλα, περιλαμβάνει κατασκευή υδραγωγείων και γεφυρών και ίδρυση γηροκομείων, πτωχοκομείων και σχολείων, ένα από τα οποία ήταν και η γυναικεία σχολή «Παρθενών».

Οι επόμενοι εκπαιδευτικοί περίπατοι γεφυρώνουν τη βυζαντινή Θήβα με τη νεότερη. Πραγματοποιείται μία επίσκεψη στην προτομή του Θεόδωρου Βρυζάκη, του Θηβαίου ζωγράφου που αποτύπωσε στους πίνακές του μορφές και γεγονότα από την Ελληνική Επανάσταση, και οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητήσουν στο Διαδίκτυο στοιχεία για τη ζωή και τα έργα του. Ακολουθεί επίσκεψη στην πλατεία του Αγίου Γεωργίου όπου υπάρχουν τέσσερα σημεία ενδιαφέροντος. Προηγείται έρευνα για τα ονόματα των οδών οι οποίες οδηγούν στην πλατεία. Πρόκειται για τις οδούς Γεωργίου Τσεβά και Λουκά Μπέλλου, οι οποίες είναι αφιερωμένες σε δύο σημαντικές προσωπικότητες της Θήβας. Ο γιατρός και ιστορικός Γεώργιος Τσεβάς έγραψε την ιστορία της Θήβας και της Βοιωτίας και ο γιατρός Λουκάς Μπέλλος έγινε γνωστός για το σπουδαίο και πολύπλευρο συγγραφικό, κοινωνικό και εθνικό του έργο.

Στην πλατεία η πρώτη στάση έγινε στην προτομή του παλιού Δημάρχου Άγγελου Αγγελίδη. Το πολύ σημαντικό έργο του Α. Αγγελίδη για την ανάπτυξη της Θήβας αποτελεί το έναυσμα για μία συζήτηση σχετικά με τον ρόλο της τοπικής ηγεσίας. Ακολουθεί μία σύγκριση του Α. Αγγελίδη, του Γ. Τσεβά και του Λ. Μπέλλου και το συμπέρασμα είναι πως και οι τρεις αυτές μορφές υπήρξαν πρότυπα ενεργού πολίτη. Στο Ηρώο, με αφορμή τα ονόματα των πεσόντων στους Βαλκανικούς πολέμους, οι οποίοι αναλύονται στο βιβλίο της

Ιστορία του Νεότερου και σύγχρονου κόσμου της Γ' Λυκείου, συζητείται η σημασία τους για τη σημερινή Ελλάδα, διότι οι Βαλκανικοί πόλεμοι δεν είναι τόσο γνωστοί στους μαθητές/τριες, όσο άλλα ιστορικά γεγονότα. Στον ίδιο χώρο ένα χάλκινο γυναικείο άγαλμα έγινε αφορμή για μία συζήτηση για την τέχνη στο αστικό περιβάλλον. Κατά τη διάρκειά της, προτάθηκαν εξαιρετικά ενδιαφέρουσες ερμηνείες σχετικά με τη μορφή που απεικονίζει. Το συμπέρασμα από τη συζήτηση είναι πως η τέχνη είναι αγαθό το οποίο μπορούν να απολαμβάνουν όλοι οι άνθρωποι και όχι προνόμιο των λίγων. Στη διάρκεια αυτών των περιπάτων οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν, να ερευνήσουν και να ερμηνεύσουν όσα βλέπουν χωρίς δυσκολία, διότι όλα αυτά τα μέρη αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους και κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους ανεξάρτητα από την εποχή στην οποία ανήκουν.

Δραστηριότητες

Όσον αφορά τις δραστηριότητες, αυτές περιλαμβάνουν διάλογο και ανταλλαγή απόψεων για τους ιστορικούς χώρους στους οποίους γίνεται στάση κάθε φορά. Επίσης, κατά την πορεία αυτών των συζητήσεων, συσχετίζεται το παρόν με το παρελθόν και αντλούνται χρήσιμα συμπεράσματα για την πόλη και τη ζωή στη σημερινή εποχή. Πιο συγκεκριμένα, άλλες δραστηριότητες είναι απαγγελίες και συζητήσεις. Απαγγέλλονται αποσπάσματα από τραγωδίες εμπνευσμένες από τον Θηβαϊκό κύκλο, τα οποία συνδέονται με τα σημεία των επισκέψεών μας.

Μία άλλη δραστηριότητα είναι η ζωγραφική αναπαράσταση των σημείων που περιλαμβάνονται στις επισκέψεις. Λόγω έλλειψης του μαθήματος των εικαστικών στα εσπερινά σχολεία γίνεται ψηφιακή απεικόνιση με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων και της τεχνητής νοημοσύνης. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, αφού προηγείται συζήτηση για τον Ηρακλή ως σύμβολο της υπέρβασης των δυσχερειών της ζωής, δημιουργούν αφίσα με τους άθλους του Ηρακλή με τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης. Με τον ίδιο τρόπο απεικονίζουν τις Ηλέκτρες πύλες, οι οποίες βρίσκονται κοντά στην οικία του Ηρακλή και εντάσσονται στον ίδιο περίπατο.

Η δημιουργία καρτελών για τους αρχαιολογικούς χώρους, τις προτομές και τον ναό του πολιούχου Αγίου, που αποτελούν τους στόχους των εκπαιδευτικών περιπάτων, αποδεικνύεται εύκολη και ευχάριστη δραστηριότητα. Οι μαθητές και οι μαθήτριες με την καθοδήγηση της Διευθύντριας, της συντονίστριας, των φιλολόγων της ομάδας, της θεολόγου και της πληροφορικού χρησιμοποιούν τις γνώσεις από την υλοποίηση και συμμετοχή στο Etwinning project What is AI? και ζητούν από το ChatGPT να σχεδιάσει καρτέλες στοιχείων για τα ιστορικά μνημεία της πόλης μας της ιστορικής Θήβας ([ΚΑΡΤΕΛΕΣ ΣΤΑΘΜΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΜΝΗΜΕΙΩΝ ΘΗΒΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΦΑΣΗ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ 2025](#))

Επίσης, συμπληρώνονται φύλλα εργασίας για όλα τα σημεία των περιπάτων και δημιουργείται συνεργατικό εκπαιδευτικό υλικό και σχέδια βιωματικών μαθημάτων για την τοπική μυθολογία και ιστορία (π.χ. Ταξίδι στην μυθική Θήβα, Ταξίδι στην αρχαία/βυζαντινή/νεότερη ιστορία της Θήβας) με στόχο την

εμπέδωση των γνώσεων που απέκτησαν οι μαθητές/τριες από τους περιπάτους. Τέλος, συνδέονται σπουδαίες μορφές της θηβαϊκής ιστορίας με την έννοια του ενεργού πολίτη, σε μια διαθεματική προσέγγιση με τα μαθήματα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Πολιτικής παιδείας και ακολουθεί συζήτηση για το έργο τους, ώστε να αντιληφθούν οι μαθητές/τριες ότι αυτές οι μορφές αποτελούν πρότυπα ενεργού πολίτη για όλους τους ανθρώπους και στη σημερινή εποχή.

Μέθοδοι

Χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες μέθοδοι: η ομαδοσυνεργατική, η διερευνητική και η ερμηνευτική. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες και με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών συγκεντρώνουν το υλικό για τους στόχους κάθε εκπαιδευτικού περιπάτου. Η κάθε ομάδα ερευνά τα αντικείμενα του ενδιαφέροντος της αξιοποιώντας τη βιβλιογραφία και πηγές από το Διαδίκτυο που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί. Ορισμένοι (ενήλικες) μαθητές/τριες γνωρίζουν ήδη πηγές στο Διαδίκτυο τις οποίες συμβουλεύονται κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Με την ερευνητική μέθοδο οι μαθητές/τριες αναζητούν τις πληροφορίες που απαιτούνται στην κάθε επίσκεψη. Τέλος, με την ερμηνευτική μέθοδο, μετά τη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού, προχωρούν στην ανάλυση και στην κριτική προσώπων και γεγονότων. Κατά τη διάρκεια της έρευνας και της κριτικής ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι επικουρικός και συμβουλευτικός. Συντονίζουν τις ομάδες και απαντούν στα ερωτήματα των μαθητών/τριών χωρίς να ασκούν ασφυκτικό έλεγχο και ενισχύοντας τη μαθητοκεντρική προσέγγιση.

Οι εισηγητές/τριες

Όλοι οι εισηγητές/τριες έχουν ισότιμη και ενεργό συμμετοχή στο σχεδιασμό, στην οργάνωση, στην υλοποίηση και στην παρουσίαση αυτής της δράσης. Η αρμονική συνεργασία των μαθητών/τριών και των εκπαιδευτικών σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής, μαθητοκεντρικής και διαθεματικής προσέγγισης οδήγησε στην έρευνα, τη συγκέντρωση και την επιτυχή παρουσίαση του υλικού των εκπαιδευτικών περιπάτων (Προσεγγίζοντας βιωματικά την τοπική ιστορία της Θήβας Φωτογραφικό άλμπουμ).

Αποτίμηση

Μετά από την βιωματική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας ακολούθησε η αποτίμηση του προγράμματος και τα συμπεράσματα ήταν θετικά και ενθαρρυντικά. Οι μαθητές/τριες συνδέθηκαν με την τοπική ιστορία με τρόπο ευχάριστο και κατανοητό. Επειδή η συμμετοχή τους στην υλοποίηση της πρότασης ήταν ενεργή, η απόκτηση γνώσεων ήταν ουσιαστική και ευρεία. Επίσης, οι μέθοδοι με τις οποίες κατακτήθηκαν αυτές οι γνώσεις ήταν πρωτόγνωρες για τους ενήλικες μαθητές, κέντρισαν το ενδιαφέρον

τους και συνέβαλαν στην επιτυχημένη υλοποίηση της πρότασης. Επιπλέον, η γνώση της τοπικής ιστορίας συνετέλεσε στη διαμόρφωση και στην ενίσχυση της τοπικής ταυτότητας, επειδή οι μαθητές/τριες με τη γνώση του τόπου τους κατανοούν ότι ανήκουν στον τόπο αυτό και αυτό επηρεάζει θετικά την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους ως πολίτες της Θήβας ενώ αποκτούν κίνητρα για να ενδιαφερθούν για την πόλη τους, ώστε να καταστούν ενεργότεροι πολίτες. Η ενίσχυση της τοπικής ταυτότητας συμβάλλει στην απόκτηση πολιτιστικής συνείδησης. Μέσα από την υλοποίηση της πρότασης γεφυρώνονται οι διαφορετικές εποχές της θηβαϊκής ιστορίας (αρχαία, βυζαντινή, νεότερη) και οι μαθητές/τριες αποκτούν σφαιρική γνώση της τοπικής ιστορίας. Διαπιστώνουν ότι ως κάτοικοι της Θήβας είναι κοινωνοί ενός σημαντικού και πανάρχαιου πολιτισμού και κατανοούν πως αξίζει να τον ανακαλύπτουν, να τον μαθαίνουν και να καθίστανται κληρονόμοι του. Η συνειδητοποίηση της ιστορικής κληρονομιάς ενδυναμώνει τον δεσμό των μαθητών/τριών με την πόλη τους και την αίσθηση ότι ανήκουν σε αυτήν. Αντιλαμβάνονται ότι η πόλη δεν είναι μόνο τόπος κατοικίας, αλλά ότι ενώνει τους ανθρώπους μέσω της ιστορίας της, η οποία προβάλλει από κάθε σημείο. Επομένως, οι μαθητές/τριες αποκτούν αγάπη και σεβασμό για την πόλη τους και διάθεση να διευρύνουν τις γνώσεις τους για την τοπική ιστορία.

Ακολούθησε διάχυση των αποτελεσμάτων της προσέγγισης με ανάρτηση στο ιστολόγιο του σχολείου, στα κοινωνικά δίκτυα και στη συμμετοχή σε ημερίδα καλών πρακτικών μάθησης. Εν κατακλείδι, η υλοποίηση αυτής της δράσης, μέσα από τη βιωματική προσέγγιση των εκπαιδευτικών περιπάτων ήταν εποικοδομητική και επιτυχής για όλη τη σχολική κοινότητα και για το λόγο αυτό θα συνεχιστεί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Εκδοτική Αθηνών. (1986). *Ελληνική μυθολογία* (Τόμ. 1-5). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών. ISBN 9602130255

Παυσανίας. (χ.χ.). *Βοιωτικά* (Ν. Παπαχατζής, Επιμ.). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Τσεβάς, Γ. Δ. (2006). *Ιστορία της Θήβας και της Βοιωτίας: Από τα αρχαιότατα χρόνια μέχρι σήμερα*. Θήβα: Πνευματικό Κέντρο Δήμου Θηβαίων.

Λάμπρου, Γ. Α. (2003). *Θήβα: 40 αιώνες στοιχίζονται στην ιστορία*. Θήβα: Ιδιωτική έκδοση.

Δημακοπούλου, Κ. , Κόνσολα, Ντόρα (2003). Αρχαιολογικό Μουσείο της Θήβας Εκδόσεις: Ταμείο Αρχαιολογικών Πόρων.

Διαδικτυακές πηγές

“ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΣΟΦΟΚΛΕΟΥΣ ΑΝΤΙΓΟΝΗ Β ΛΥΚΕΙΟΥ.” *ΣΟΦΟΚΛΕΟΥΣ ΑΝΤΙΓΟΝΗ ΠΡΟΛΟΓΟΣ*, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2746/Antigoni-Perikleous-Epitifios_B-

[Lykeiou html-empl/indexb1_01.html](#) . Accessed 10Σ 2025.Θεόδωρος Βρυζάκης. Ο ζωγράφος της επανάστασης, Μηχανή του χρόνου, Ανακτήθηκε: 12/12/2024.

ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Α΄ΛΥΚΕΙΟΥ, “Ο ΜΥΚΗΝΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ” ,ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ,https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2696/Istoria_A-Lykeiou_html-empl/indexII1_2.html, Accessed 2ος 2025.

ΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ΄ΛΥΚΕΙΟΥ, “ΒΑΛΚΑΝΙΚΟΙ ΠΟΛΕΜΟΙ” ,ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ,https://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5307/Istoria_G-Lykeiou_html-apli/index2_5.html, Accessed 2ος 2025.

Βοιωτική, διαδικτυακή πολιτισμική εγκυκλοπαίδεια, Άγιος Ιωάννης ο Καλοκτένης, Ανακτήθηκε : 27/3/2025

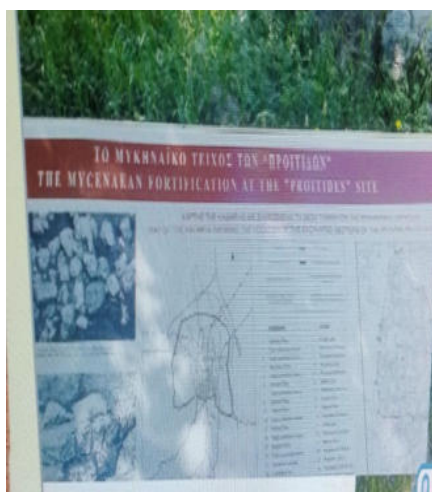
Ίδρυμα Μελετών Περιβάλλοντος και Πολιτισμού. (n.d.). Η μυκηναϊκή ακρόπολη της Θήβας. ΙΜΕ – Περιβάλλον και Πολιτισμός. Ανακτήθηκε 6/4/2025 από :<https://www.ime.gr/projects/boeotia/thebes/>

Παράρτημα

[ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΘΗΒΑΣ](#)

[ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΔΡΑΣΕΩΝ](#)

Λόφος Καστέλλια-Τάφοι παιδιών Οιδίποδα- Προϊτίδες πύλες



Καδμεία - πύλες της Θήβας



Άγιος Ιωάννης Καλοκτένης Άγαλμα Θεόδωρου Βρυζάκη Ηρώο-Θεσμοφόριο



Αφίσα άθλων Ηρακλή



Εκεί που η μουσική συναντά τη λογοτεχνία... «Μιλώ για σένα» (οι κειμενικοί δείκτες σε ένα τραγούδι)

Βασιλική Μίχου¹

¹Φιλολόγος ΠΕ02, Γυμνάσιο – Λ.Τ. Αγίου Γεωργίου Βοιωτίας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί πρόταση διδακτικής αξιοποίησης του τραγουδιού «Μιλώ για σένα» του Θανάση Παπακωνσταντίνου έχοντας ως στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής εμπλοκής των μαθητών/τριών μέσω μιας πολυτροπικής προσέγγισης. Η διδασκαλία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών και περιλάμβανε ερμηνευτική ανάλυση, εντοπισμό κειμενικών δεικτών και σύνδεση με τη μουσική. Η αποτίμηση απέδειξε ότι οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν ενεργό συμμετοχή, αισθητική πρόσληψη και ερμηνευτικές δεξιότητες, επιβεβαιώνοντας την αξία της σύνδεσης λογοτεχνίας και μουσικής στα σχολικά δρώμενα.

Λέξεις κλειδιά: ποίηση, πολυτροπικότητα, διδασκαλία λογοτεχνίας, μουσική, καινοτομία

Εισαγωγή

Με την παρούσα εργασία, παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση αξιοποίησης του μαθήματος της Λογοτεχνίας της Α' ΓΕΛ, έτσι όπως επαναπροσδιορίζεται στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Πρόκειται για μια διδασκαλία, που συνιστά ένα πλαίσιο δημιουργικής μάθησης υπηρετώντας την αναγνωστική απόλαυση. Η προσέγγιση των κειμένων καλλιεργεί πολύτροπη επικοινωνία προσλαμβάνοντας αξίες τις οποίες ο άνθρωπος μετουσιώνει σε πολιτισμό και αυτογνωσία (ΙΕΠ, 2022).

Η παρούσα πρόταση εστιάζει στη διδακτική αξιοποίηση του τραγουδιού «Μιλώ για σένα» του Θανάση Παπακωνσταντίνου, με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής εμπλοκής των μαθητών/τριών και την προσέγγιση της ποίησης ως αισθητικής και προσωπικής εμπειρίας. Μέσω του εντοπισμού κειμενικών δεικτών και σε συνδυασμό με τη μουσική σύνθεση και εκτέλεση, αναδεικνύονται δυνατότητες δημιουργικής σύζευξης λογοτεχνίας και μουσικής, ενδυναμώνοντας το ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή πολιτισμικών νοημάτων.

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών, είναι σημαντικό οι μαθητές/τριες να προσεγγίζουν τη γνώση διαθεματικά και συλλογικά, αξιοποιώντας τη λογοτεχνία ως μορφή λόγου που επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες με δυνατότητα μετασχηματισμού σε πρωτότυπο υλικό. Η λογοτεχνική ανάγνωση στη σχολική τάξη δεν αποτελεί ιδιωτική πρακτική, αλλά πράξη συνανάγνωσης, η οποία διαμορφώνει κοινότητα αναγνωστών/-στριών.

Στο πλαίσιο αυτό, η πρόταση διερευνά τη δυνατότητα αξιοποίησης του τραγουδιού «Μιλώ για σένα» ως γέφυρα μεταξύ ποίησης και μουσικής πράξης, με στόχο τη δημιουργία περιβάλλοντος δυναμικής ανάγνωσης και διαλόγου. Η επιλογή του συγκεκριμένου τραγουδιού βασίστηκε στην ποιητική του δομή, τον διακειμενικό χαρακτήρα και την έντονη συναισθηματική φόρτιση, που ενεργοποιούν την αισθητική πρόσληψη.

Βασικός σκοπός είναι η διαμόρφωση και αποτίμηση μιας διδακτικής πρότασης που ενσωματώνει την πολυτροπικότητα ενισχύοντας τη δημιουργική ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη λογοτεχνία.

Επιμέρους στόχοι είναι:

- η καλλιέργεια δεξιοτήτων αναγνωστικής ερμηνείας μέσα από την ανάλυση κειμενικών δεικτών,
- η συναισθηματική εμπλοκή και καλλιτεχνική καλλιέργεια μέσω της μουσικής,
- και η ανάδειξη της εκπαιδευτικής δυναμικής της διακειμενικότητας.

Παράλληλα, ανακύπτουν ερευνητικά ερωτήματα αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο η πολυτροπική προσέγγιση επηρεάζει την πρόσληψη και ερμηνεία του ποιητικού λόγου από τους μαθητές και τις μαθήτριες, για τον ρόλο της μουσικής ως εργαλείου αισθητικής αγωγής και για τη συμβολή του/της εκπαιδευτικού στη δημιουργία μιας συναναγνωστικής κοινότητας.

Η ανάγνωση του τραγουδιού «Μιλώ για σένα» ως ποιητικού κειμένου αξιοποιείται ως προσωπική πρόσληψη και ως ερμηνευτική εμπλοκή των μαθητών/τριών, οδηγώντας σε βαθύτερη κατανόηση (Rosenblatt, 1995). Παράλληλα, υιοθετείται η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για τη μάθηση του Vygotsky (1978), με έμφαση στη συνεργατική εμπειρία της συναναγνωστικής κοινότητας (Χοντολίδου, 2000). Η ποίηση, πέρα από αντικείμενο ανάλυσης, βιώνεται ως αισθητική εμπειρία (Μαρωνίτης, 2005· Eagleton, 2008), γεγονός που ενισχύει τη φαντασία, την ενσυναίσθηση και την προσωπική έκφραση των μαθητών/τριών. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, σύμφωνα και με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΙΕΠ, 2021), καλείται να υπηρετήσει όχι μόνο τη γνωστική αλλά και την αισθητική πρόσληψη, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της αναγνωστικής εμπλοκής (Κανατσούλη, 1997).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η διδακτική πρόταση εδράζεται σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης και γραμματισμού, οι οποίες υποστηρίζουν μια πολυτροπική, βιωματική και αισθητικά εμπλουτισμένη προσέγγιση της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με τον Morin (1999) η γνώση καθίσταται πολύπλοκη εξαιτίας της πολυπολιτισμικής οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών και της έκρηξης της πληροφορίας. Η εκπαιδευτική διαδικασία καλείται να οργανώσει τη σκέψη και να παραμείνει αποτελεσματική μέσα σε ένα περιβάλλον κοινωνικής, πολιτισμικής και γνωστικής ετερότητας. και της ίδιας της αποτελεσματικότητάς της μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από μια κοινωνική, πολιτισμική και γνωστική ετερότητα. Κάτι τέτοιο υπαγορεύει μια νέα μαθησιακή διαδικασία, που καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική έκφραση.

Σύγχρονες έρευνες για τη μάθηση τονίζουν τη σημασία του «μαθαίνω πώς να μαθαίνω» (Ντάβου, 2000). Η μάθηση δεν αρκείται μόνο στη μετάδοση γνώσης από τον/την εκπαιδευτικό, αλλά είναι μια ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών στην οικειοποίηση και στη δημιουργική διαχείριση της γνώσης. Ο Giordan (2006) ταξινομεί τις θεωρίες μάθησης στο τρίπτυχο γνώση – κοινωνία – μαθητής.

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού και αντλεί χαρακτηριστικά από τη θεωρία Gestalt. Σύμφωνα με αυτή, οι πληροφορίες ερμηνεύονται ανάλογα με τις ανάγκες, το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Οι γνώσεις δεν είναι μία απλή καταγραφή της πραγματικότητας, αλλά κατασκευή των ίδιων των ατόμων. Ο Piaget υποστήριξε ότι η μάθηση οικοδομείται από τις ενέργειες του παιδιού μέσα από φάσεις, στηριζόμενη στις αναπαραστάσεις και εμπειρίες του (Bruner, 1996).

Η ανάγνωση του τραγουδιού «Μιλώ για σένα» ως ποιητικού κειμένου αξιοποιείται ως προσωπική πρόσληψη και ερμηνευτική εμπλοκή των μαθητών/τριών (Rosenblatt, 1995), οδηγώντας σε βαθύτερη κατανόηση. Παράλληλα, υιοθετείται η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1978), ο οποίος τονίζει ότι η μάθηση αποτελεί διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η διδασκαλία οργανώνεται ως συνεργατική εμπειρία μέσα σε μια συναναγνωστική κοινότητα, όπου ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διαμεσολαβητής και ενισχυτής της προσληπτικής ικανότητας των μαθητών/τριών εντός της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Χοντολίδου, 2000). Η μάθηση αποκτά συλλογικό χαρακτήρα (Faulkner & Woodhead, 1999) και το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει καθοριστικά την οικοδόμηση της γνώσης (Dewey, 1934).

Η παρούσα προσέγγιση συνδέεται με τις αρχές της αισθητικής αγωγής (Dewey, 1934· Eisner, 2002), όπου η τέχνη – εδώ η μουσική και η ποίηση – αποτελεί ουσιώδη τρόπο κατανόησης και έκφρασης. Η ποίηση βιώνεται όχι μόνο ως αντικείμενο ανάλυσης, αλλά και ως αισθητική εμπειρία (Μαρωνίτης, 1995· Eagleton, 2008), που ενεργοποιεί φαντασία, συναίσθημα και ενσυναίσθηση.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη θεωρία του πολυγραμματισμού (New London Group, 1996), σύμφωνα με την οποία τα σύγχρονα κείμενα είναι πολυτροπικά και συνδυάζουν πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης. Ο Χατζησαββίδης (2005) τονίζει ότι ο πολυγραμματισμός συνεπάγεται τη χρήση ποικίλων σημειωτικών

πόρων για την παραγωγή νοήματος. Το τραγούδι, ως πολυτροπικό κείμενο, εισάγει τους μαθητές/τριες σε νέες μορφές λογοτεχνικού γραμματισμού, ενισχύοντας την ερμηνευτική και αισθητική τους επίγνωση (Core & Kalantzis, 2009).

Η πρόταση συνδέεται επίσης με τις αρχές της συναισθηματικής νοημοσύνης, καθώς η ποίηση ενισχύει την ενσυναίσθηση και την αυτογνωσία (Goleman, 1995). Η σύνδεση λόγου και μουσικής επιτρέπει στους μαθητές/τριες να συμμετάσχουν ολιστικά στη μαθησιακή διαδικασία, κινητοποιώντας τόσο τη λογική όσο και το συναίσθημα (Miller, 2007).

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΙΕΠ, 2021), η ερμηνευτική προσέγγιση της λογοτεχνίας αναδεικνύει τη σημασία της αναγνωστικής εμπλοκής και της προσωπικής πρόσληψης (Κανατσούλη, 2012). Ο ποιητικός λόγος εκλαμβάνεται ως πράξη επικοινωνίας, που υπερβαίνει το νόημα του κειμένου και συνδέεται με τον τρόπο οικοδόμησης αυτού του νοήματος από τον αναγνώστη. Οι κειμενικοί δείκτες – γλωσσικοί, δομικοί, αφηγηματικοί – βοηθούν τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το λογοτεχνικό έργο (Μητσέλος, 2023), ενώ ταυτόχρονα εντάσσονται στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας, όπου λόγος, μουσική και φωνητική εκφορά συνυπάρχουν στη συγκρότηση νοήματος.

Παρουσίαση

Η διδακτική πρόταση αφορούσε το μάθημα της Λογοτεχνίας της Α' ΓΕΛ και συγκεκριμένα την ερμηνευτική προσέγγιση των στίχων του τραγουδιού «Μιλώ για σένα» του Θανάση Παπακωνσταντίνου μέσω του εντοπισμού κειμενικών δεικτών και τη μουσική εκτέλεσή του. Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα εκδηλώσεων του Μουσικού Σχολείου Λιβαδειάς, η οποία διέθετε πιάνο και άλλα μουσικά όργανα. Η στοχοθεσία, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και η μεθοδολογία διδασκαλίας βασίστηκαν επακριβώς στα αντίστοιχα προβλεπόμενα του Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία στο Γενικό Λύκειο (ΦΕΚ 2953/τ.Β/04/05/2023).

Σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, η λογοτεχνική ανάγνωση δεν αποτελεί ατομική πρακτική αλλά πράξη συνανάγνωσης, η οποία διαμορφώνει όρους κοινότητας αναγνωστών (Χοντολίδου, 2000· ΙΕΠ, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες λειτούργησαν ως μικρή κοινότητα αναγνωστών-ακροατών, προσεγγίζοντας βιωματικά το ποιητικό κείμενο και οικοδομώντας την ερμηνεία του. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν σε ομάδες και διαπραγματεύτηκαν την ερμηνεία των στίχων, καταλήγοντας σε συμπεράσματα για τον διάλογο του ποιητικού υποκειμένου με τα στοιχεία της φύσης, για το νόημα αυτού του διαλόγου και για τα μηνύματα που εκπέμπονται σχετικά με τη στάση απέναντι στο αντικείμενο της αγάπης.

Η καινοτομία της πρότασης έγκειται στην ανάδειξη της ποίησης ως εμπειρίας, στην ερμηνευτική προσέγγιση του τραγουδιού, καθώς και στην ενεργοποίηση της ακρόασης, της ανάλυσης και της

συναισθηματικής εμπλοκής (Rosenblatt, 1995· Μαρωνίτης, 1976). Στο πλαίσιο αυτό, διεξήχθη ερμηνευτικός διάλογος με κύρια ερωτήματα: το βασικό θέμα του τραγουδιού, τη συναισθηματική κατάσταση του ποιητικού υποκειμένου, τις «φωνές» που ακούγονται στο ποίημα.

Στον πρώτο άξονα ανάλυσης, το ποιητικό υποκείμενο, σε α' ενικό ρηματικό πρόσωπο, εξομολογείται τον ερωτικό του ενθουσιασμό. Εξιδανικεύει το αγαπημένο πρόσωπο με την παρομοίωση «σαν πέτρινα γεφύρια», ενώ το βήμα του προκαλεί το οξύμωρο σχήμα «η στέρφα γη ανθίζει». Η ποιητική φωνή βιώνει την απόλυτη ευτυχία στον έρωτα, καθώς το συναίσθημα φαίνεται να επιβεβαιώνεται από ανώτερη δύναμη: «αγγέλοι φτερουγίζουν».

Στον αντίποδα, στέκεται η φωνή των στοιχείων της φύσης («τ' απάτητα βουνά», «τα μαύρα σύννεφα», «οι πηγές»). Η προσωποποίησή τους εκφράζει τη λογική και την πραγματικότητα, προειδοποιώντας το ποιητικό υποκείμενο για την εφήμερη φύση του έρωτα. Η μεταφορά «χάρτινοι άγγελοι» δηλώνει το εφήμερο της ομορφιάς και τις ψεύτικες υποσχέσεις, ενώ η υποτακτική προσταγή «μην ξεγελαστείς» λειτουργεί ως προειδοποίηση για την ψυχική οδύνη («άμοιρη ψυχή»). Έτσι, μέσα από τη συνεργασία των ομάδων, οι μαθητές/τριες εντόπισαν ρήματα επικοινωνίας και διαλόγου, σύμβολα, μεταφορές και δομικά στοιχεία του τραγουδιού, αναδεικνύοντας την αντίθεση ανάμεσα στην προσδοκία και τον ρεαλισμό, σε συνδυασμό με τη μουσική ροή.

Όλες οι ομάδες τήρησαν τον χρόνο που τους δόθηκε και προετοιμάστηκαν με συνέπεια. Στο τέλος, πραγματοποιήθηκε ζωντανή συζήτηση, στην οποία τα παιδιά συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Η πρωτοτυπία της διδακτικής πρότασης, ο συστηματικός σχεδιασμός και ο συντονισμός του μαθήματος κινητοποίησαν τους μαθητές/τριες σε δημιουργική και κριτική ανταπόκριση στο κείμενο, σε αισθητική απόλαυση και σε θετικό παιδαγωγικό κλίμα. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώθηκε μια μικρή αναγνωστική κοινότητα που αλληλεπιδρά, εμπνέεται και δημιουργεί με αφετηρία τα κείμενα.

Η παρούσα πρόταση δεν έχει παρουσιαστεί ή δημοσιευτεί προηγουμένως σε επιστημονική ή εκπαιδευτική εκδήλωση, έντυπη ή ηλεκτρονική. Αποτελεί αυθεντική και πρωτότυπη παρέμβαση στο πεδίο της διδακτικής πράξης, με την εισηγήτρια να αποτιμά τα μαθησιακά και παιδαγωγικά της αποτελέσματα.

Πίνακας 1

«Μιλώ για σένα», μουσική συλλογή *Λάφυρα* (1998)

Μιλώ με τα ψηλά τ' απάτητα βουνά ... άμοιρη ψυχή μην ξεγελαστείς
Μιλώ με τ' ουρανού τα μαύρα σύννεφα ... άμοιρη ψυχή μην ξεγελαστείς
Μιλώ με τις πηγές που ζούνε μοναχές ... άμοιρη ψυχή μην ξεγελαστείς
Στίχοι – Μουσική: Θανάσης Παπακωνσταντίνου. Ερμηνεία: Μελίνα Κανά

Πηγή: https://stixoi.info/stixoi.php?info=Lyrics&act=details&song_id=2115

Εικόνα 1

«Μιλώ για σένα» - Παρτιτούρα



Πηγή: <https://i.ytimg.com/vi/F3urVaKmKCI/maxresdefault.jpg>

Αποτίμηση πρότασης

Η διδακτική πρόταση λειτούργησε ως γέφυρα ανάμεσα στο προσωπικό βίωμα και την καλλιτεχνική εμπειρία, διευρύνοντας τον παιδαγωγικό σκοπό. Προώθησε τη συνεργασία και την ανταλλαγή απόψεων στο πλαίσιο μιας συναγωνιστικής κοινότητας, η οποία ενίσχυσε την αυτοέκφραση, την ενσυναίσθηση και την αίσθηση συμμετοχής των μαθητών/τριών (Χοντολίδου, 2000).

Η εφαρμογή της κατέδειξε πολλαπλά παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη. Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν θετικά στην αξιοποίηση του τραγουδιού ως λογοτεχνικού κειμένου, έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον και ενεργό συμμετοχή, ενώ ανέπτυξαν βαθύτερη συναισθηματική σύνδεση με το περιεχόμενο (Rosenblatt, 1995).

Η πολυτροπικότητα της προσέγγισης, μέσω της σύζευξης λόγου και μουσικής, ενίσχυσε την πρόσληψη του ποιητικού λόγου. Παράλληλα, καλλιέργησε δεξιότητες ερμηνευτικού σχολίου μέσα από την ανάλυση κειμενικών δεικτών, συμβάλλοντας στη δημιουργική και κριτική ανταπόκριση. Η αισθητική διάσταση της ποίησης αναδείχθηκε όχι μόνο ως γνωστικό αλλά και ως βιωματικό γεγονός (Eagleton, 2008· Μαρωνίτης, 2005).

Συνολικά, η πρόταση αποδεικνύει ότι η διδασκαλία της ποίησης, όταν ενσωματώνει μουσικά και πολυτροπικά στοιχεία, μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να ενισχύσει την κριτική τους σκέψη και να καλλιεργήσει ουσιαστικά την αναγνωστική τους εμπλοκή.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J. S. (1996).** *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009).** Multiliteracies: New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195.
- Culler, J. (1997).** *Literary theory: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1934).** *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Eagleton, T. (2008).** *How to read a poem*. Blackwell Publishing.
- Eisner, E. W. (2002).** *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Gardner, H. (1990).** *Art education and human development*. Getty Education for the Arts.
- Giordan, A. (2006).** *Théorie de l'apprentissage* [Online]. Retrieved July 30, 2025, from http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm
- Goleman, D. (1995).** *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Miller, J. P. (2007).** *The holistic curriculum*. University of Toronto Press.
- Morin, E. (1999).** *Οι εφτά γνώσεις κλειδιά για την παιδεία του μέλλοντος*. Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Morin, E. (1999a).** *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι*. Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- New London Group. (1996).** A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Piaget, J. (1986).** *Η ψυχολογία της νοημοσύνης*. Καστανιώτης.
- Rosenblatt, L. M. (1995).** *Literature as exploration* (5th ed.). Modern Language Association.
- Woodhead, M., Faulkner, D., & Littleton, K. (Eds.). (1999).** *Making sense of social development*. Hellenic Open University.
- ΙΕΠ. (2022).** *Νέα Προγράμματα Σπουδών: Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου* (2η έκδ.). Αθήνα.
- Κανατσούλη, Μ. (1997).** *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. [University Studio Press](#)
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. Ποιητική και πολιτική ηθική**. Αθήνα, 1976. Κέδρος
- Μητσέλος, Α., & Μητσέλος, Σ. (2023).** *Νέα Ελληνικά: Θεωρία και διδακτικές προτάσεις Γ' Λυκείου*. Ελληνοεκδοτική.
- Ντάβου, Μπ. (2000).** *Οι διεργασίες της σκέψης στην εποχή της πληροφορίας*. Παπαζήσης.
- Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (2000) Αποστολίδου, Βενετία, Καπλάνη, Βικτωρία & Ελένη Χοντολίδου επιμ. [Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας](#). Αθήνα: τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Πηγές από το διαδίκτυο

Giordan, A. (2006) στο http://www.ldes.unige.ch/publi/rech/th_app.htm, προσπελάστηκε στις 30/07/2025

Δόμηση περιβάλλοντος με βάση τη μέθοδο TEACCH για την υποστήριξη των μαθητών με αυτισμό.

Σοφία Μπαδήλα¹, Ιωάννης Ηλίας², Vanya Sirakova³

¹ΜΑ, φιλόλογος ΕΑΕ Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Λιβαδειάς

²ΜΑ, φυσικής αγωγής, Δ/ντής Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Λιβαδειάς

³ ΜΑ, οικονομολόγος, Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Λιβαδειάς

Περίληψη

Η μέθοδος TEACCH θεωρείται μία από τις αποτελεσματικότερες μεθόδους εκπαίδευσης αυτιστικών ατόμων από την πρώιμη παιδική ηλικία, αλλά ακόμα και μετά την ενηλικίωσή τους. Στην παρούσα εργασία περιγράφεται εν συντομία το θεωρητικό πλαίσιο και η μεθοδολογία της μεθόδου TEACCH για την εκπαίδευση των μαθητών στο φάσμα του αυτισμού. Ειδικότερα, παρουσιάζονται η δημιουργία δομημένων σχολικών προγραμμάτων, ημερήσιων και ωριαίων συστημάτων εργασίας εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο καθώς και μια πρόταση διδασκαλίας. Οι δεξιότητες στις οποίες εκπαιδεύονται οι μαθητές περιλαμβάνουν τον επικοινωνιακό λόγο, τη φυσική αγωγή, την αυτόνομη διαβίωση και τις προ-επαγγελματικές δεξιότητες.

Λέξεις κλειδιά: Ειδική αγωγή, αυτισμός, μέθοδος TEACCH

Εισαγωγή

Η μέθοδος TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) άρχισε να αναπτύσσεται το 1972 από τους Gary Mesibon και Eric Schopler στην ψυχιατρική κλινική του πανεπιστημίου του Chapel Hill στη Β. Καρολίνα των ΗΠΑ. Αναφερόμαστε σε αυτήν συχνά απλά με τον όρο «δομημένη εκπαίδευση» (structured teaching). Στόχος της TEACCH είναι μέσω της δομημένης εκπαίδευσης να εκπαιδευτούν τα άτομα με αυτισμό ώστε να καταστούν ικανά να διαβιώσουν και να εργαστούν όσο το δυνατόν πιο αυτόνομα.

Δεδομένου ότι τα αυτιστικά άτομα μαθαίνουν κυρίως μέσω της οπτικής οδού (Quill, K. A.,1995) και ότι οι βασικές τους δυσκολίες εντοπίζονται στην διαχείριση του χρόνου, την οργάνωση και την ανάγκη για προβλεψιμότητα, οι στρατηγικές υποστήριξης για την εκπαίδευσή τους βασίζονται στη δόμηση χώρου και προγραμμάτων, στην ενσωμάτωση οπτικών ενδείξεων και στα συστήματα απασχόλησης (Mesibon, G. B.,

Shea, V., & Schopler, E., 2005). Με πάνω από 40 χρόνια εμπειρίας στην ενασχόληση με αυτιστικά άτομα, η μεθοδολογία TEACCH μαζί με την Ανάλυση Συμπεριφοράς (ABA) αποτελούν τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους υποστήριξης της εκπαίδευσης αυτιστικών ατόμων (Callahan, K., Shukla-Mehta, S., Magee, S., & Wie, M., 2010).

Οι αρχές της TEACCH εκτείνονται πέρα από την ακαδημαϊκή μάθηση και περιλαμβάνουν δεξιότητες καθημερινής ζωής, κοινωνικής συνδιαλλαγής, επαγγελματικές δεξιότητες. Η TEACCH λειτουργεί ως μια ολοκληρωμένη προσέγγιση και παρέχει ένα οργανωμένο πλαίσιο εκπαίδευσης για τα αυτιστικά άτομα. Διδάσκοντας τους εκπαιδευόμενους να κατανοούν και να πλοηγούνται στα διαφορετικά περιβάλλοντα μέσω της δομής, της οπτικής οργάνωσης και της προβλεψιμότητας, τους εφοδιάζει με θεμελιώδεις προσαρμοστικές δεξιότητες, όπως η αυτορρύθμιση και η ευελιξία που τους επιτρέπουν να μαθαίνουν και να λειτουργούν στα διάφορα πλαίσια καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους, αντί να αποκτούν απλώς συγκεκριμένες ακαδημαϊκές γνώσεις. Εστιάζει στη διδασκαλία της μετα-γνώσης του «πώς να μαθαίνεις και να πλοηγείσαι στη ζωή» που προωθεί τη συνολική ανεξαρτησία και ενισχύει την ποιότητα ζωής των αυτιστικών ατόμων.

Η μεθοδολογία TEACCH

Ο όρος «δομημένη εκπαίδευση» σε σχέση με το σχολικό πλαίσιο αφορά την κατάλληλη διαμόρφωση του σχολικού χώρου εν συνόλω, και της τάξης ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα, ως ολοκληρωμένο ειδικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέχει το είδος και το επίπεδο οργάνωσης, σαφήνειας και προβλεψιμότητας που χρειάζεται ο εκπαιδευόμενος με βάση το ατομικό του προφίλ.

Βασικά λειτουργικά στοιχεία της Δομημένης Διδασκαλίας TEACCH αποτελούν:

Τα οπτικοποιημένα προγράμματα και τα συστήματα εργασίας: Η δημιουργία προβλέψιμων ακολουθιών δραστηριοτήτων (ρουτίνων) ενσταλάζει ένα αίσθημα αυτοπεποίθησης στα άτομα, επιτρέποντάς τους να πλοηγούνται στην ημέρα τους με μεγαλύτερη ευκολία και αυτοπεποίθηση. Πρόκειται για οργανωμένες εργασίες και συστήματα που παρέχουν σαφείς πληροφορίες στους μαθητές σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν, πόσο χρόνο θα χρειαστούν και τότε μπορούν να κάνουν διαλείμματα, προωθώντας έτσι την αυτοκαθοδήγηση και την ανεξαρτησία. Οι ρουτίνες παρέχουν ουσιαστική σταθερότητα ενώ ταυτόχρονα είναι σχεδιασμένες να ενσωματώνουν ένα βαθμό ευελιξίας, επιτρέποντας την εξοικείωση με τις ξαφνικές αλλαγές υποστηρίζοντας έτσι την ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και δράσης.

Φυσική οργάνωση/Δόμηση χώρου/Δόμηση χρόνου: Περιλαμβάνει τη σχολαστική διάταξη και οριοθέτηση των φυσικών χώρων μάθησης με σαφώς καθορισμένες περιοχές, οπτικές ενδείξεις και ελαχιστοποιημένους περισπασμούς, κάτι που είναι ζωτικής σημασίας για τη μείωση του άγχους και την προώθηση ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Περιλαμβάνει επίσης, τη χρήση οπτικών

οδηγιών, ετικετών, εικόνων και τη χρήση χρωματικής κωδικοποίησης ώστε να καθίστανται οι εργασίες σαφείς, εύληπτες και διαχειρίσιμες.

Αναλυτικότερα:

Ατομικό ημερήσιο οπτικοποιημένο πρόγραμμα: Πρόκειται για το ημερήσιο πρόγραμμα του εκπαιδευόμενου που αποτυπώνει τις δραστηριότητες/ εργασίες του (ωριαίες, ημερήσιες, εβδομαδιαίες, μηνιαίες) και επί της ουσίας τον ενημερώνει για το τι πρόκειται να συμβεί, καθώς και την σειρά με την οποία πρόκειται να συμβεί, πόσο θα διαρκέσει και τι ακολουθεί μετά. Με τον τρόπο αυτό μπορούν οι δραστηριότητες να παραμένουν στη βάση τους ίδιες, να εναλλάσσεται η σειρά τους ή να αλλάζουν εντελώς χωρίς το άτομο να αντιδρά στις τροποποιήσεις (κάτι που κάνει όταν δεν είναι ενήμερο για τυχόν αλλαγές) ούτε και να παραμένει προσκολλημένο σε μια επαναλαμβανόμενη ρουτίνα στερεοτυπικά. Το άτομο εκπαιδεύεται να προβλέπει γεγονότα και να είναι διαρκώς ενήμερο για το τι θα κάνει ή τι άλλαξε, μειώνοντας έτσι το άγχος που προέρχεται από την αντίστασή τους στις ξαφνικές αλλαγές. Η ισχυρή έμφαση σε μια συνεπή ρουτίνα και η ενθάρρυνση της ανεξαρτησίας από τον μαθητή στις εργασίες του, τον οδηγεί σταδιακά στην ευελιξία της σκέψης και στην αυτονομία του.

Εικόνα 1

Ομαδικό οπτικοποιημένο ημερήσιο πρόγραμμα QR με το βίντεο)



Εικόνα 2,3,4

Ατομικά οπτικοποιημένα ημερήσια προγράμματα



Ατομικό σύστημα εργασίας/ αυτό-απασχόλησης: Ο γενικός στόχος ενός συστήματος εργασίας είναι η προώθηση της ανεξαρτησίας, παρέχοντας σαφείς πληροφορίες στο άτομο σχετικά με το τι πρέπει να κάνει σε έναν καθορισμένο χώρο εργασίας και πώς. Τα συστήματα εργασίας έχουν σχεδιαστεί για να παρουσιάζουν πληροφορίες με τρόπο που να είναι εύκολα προσβάσιμος και κατανοητός από άτομα με ΔΑΦ και είναι δομημένα ώστε να απαντούν σε τέσσερα θεμελιώδη ερωτήματα για το άτομο, μειώνοντας έτσι την ασάφεια και προωθώντας την αυτοκαθοδήγηση κατά την εκτέλεση των εργασιών του:

- **Ποια εργασία;** Χρήση οπτικής ένδειξης για την επισήμανση κάθε εργασίας, δοχείου ή φακέλου, υποδεικνύοντας σαφώς ποια είναι η δραστηριότητα και πού λαμβάνει χώρα.
- **Πόση εργασία;** Οπτικοποιημένη ακολουθία με τα επιμέρους στάδια που υποδηλώνουν τον όγκο εργασίας που πρέπει να ολοκληρωθεί, επιτρέποντας στο άτομο να αντιληφθεί το εύρος της εργασίας.
- **Πότε τελειώνει η εργασία;** Μέσω μιας καθορισμένης φυσικής περιοχής που σηματοδοτεί τη λήξη (γραμμή στο έδαφος, καρτέλα λήξης) ή οπτικής ένδειξης «ολοκληρωμένων εργασιών» (φάκελος, κουτί, τσάντα) ή ηχητικής ένδειξης (ρολόι, κουδούνι) ο εκπαιδευόμενος παρακολουθεί την πρόοδό του μέσω του συστήματος εργασίας και αναγνωρίζει πότε έχει ολοκληρωθεί μια εργασία.
- **Τι ακολουθεί;** Μια σαφής οπτική ένδειξη υποδεικνύει την επόμενη δραστηριότητα διευκολύνοντας τις ομαλές μεταβάσεις από εργασία σε εργασία.

Εικόνα 5,6

Ατομικά συστήματα εργασίας (περιλαμβάνουν τις εργασίες της εκάστοτε διδακτικής ώρας)



Οργάνωση χώρου εργασίας - Οπτικά και ακουστικά βοηθήματα: Η διαμόρφωση του χώρου και η χρήση ποικίλων βοηθημάτων στην εκπαίδευση των αυτιστικών ατόμων αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο για την επιτυχή επίτευξη των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί. Η χρήση οπτικά οριοθετημένων χώρων που προορίζονται για συγκεκριμένες δραστηριότητες βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αντιληφθεί καλύτερα το περιβάλλον. Δηλαδή, ποια εργασία λαμβάνει χώρα στον συγκεκριμένο χώρο, ποια υλικά απαιτούνται, πού βρίσκονται τοποθετημένα, ποιος διδάσκει, από ποιον ζητάω βοήθεια. Η χρήση οπτικών ή/και ακουστικών οδηγιών, ετικετών, εικόνων και η χρωματική κωδικοποίηση καθιστούν τις εργασίες κατανοητές και

διαχειρίσιμες. Οι Λωρίδες Οδηγιών Ακολουθίας Εργασιών (αναπαράσταση του πώς πρέπει να γίνει κάτι σε στάδια), οι Οπτικές Λίστες Ελέγχου και τα Κουμπιά (Buttons) με ηχογραφημένες φωνητικές οδηγίες υποβοηθούν την εκτέλεση και ολοκλήρωση εργασιών παρέχοντας καθοδήγηση βήμα προς βήμα, μειώνοντας το άγχος, βελτιώνοντας τη συγκέντρωση και ενισχύοντας την αυτονομία του εκπαιδευόμενου.

Εικόνα 7,8,9,10

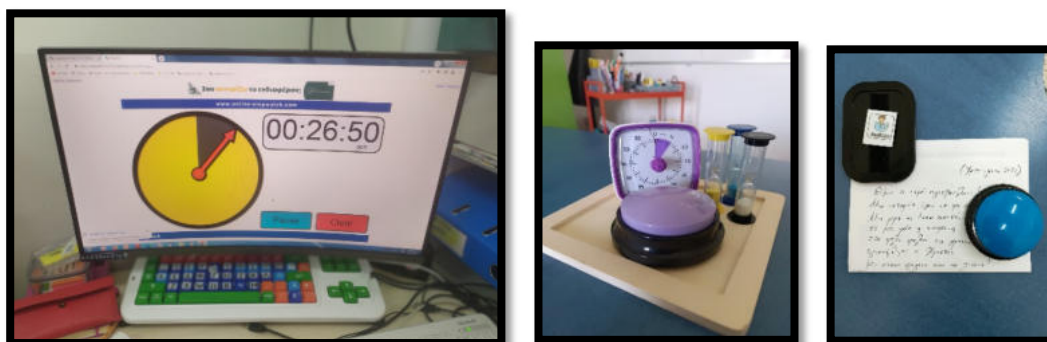
7,8,10. Οργάνωση περιβάλλοντος και ατομικών χώρων εργασίας με χρήση οπτικών ενδείξεων 9.

Οπτική λίστα με την ακολουθία των εργασιών.



Εικόνα 11,12,13

Οπτικά και ακουστικά βοηθήματα διαχείρισης χρόνου και εκτέλεσης εργασιών.



Δομημένη Εκπαίδευση και Νεοελληνική Γλώσσα

Οι μαθητές με αυτισμό αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στους τομείς του επικοινωνιακού λόγου και των κοινωνικών δεξιοτήτων, οι οποίες εκδηλώνονται τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και του διαλείμματος. Πολλοί δυσκολεύονται να ξεκινήσουν ή να διατηρήσουν μια συζήτηση, να

κατανοήσουν τη μη λεκτική επικοινωνία (π.χ. εκφράσεις προσώπου, γλώσσα σώματος) και να χρησιμοποιήσουν τον λόγο με λειτουργικό τρόπο για να εκφράσουν ανάγκες, σκέψεις και συναισθήματα. Η κυριολεκτική κατανόηση του λόγου, επίσης συχνά, οδηγεί σε παρεξηγήσεις. Οι αυτιστικοί μαθητές δυσκολεύονται να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους, να συμμετάσχουν σε ομαδικά παιχνίδια και να αντιληφθούν τους άγραφους κοινωνικούς κανόνες κάτι που τους οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση και περιορισμένη συμμετοχή στις δραστηριότητες της τάξης και του σχολείου. Η εκπαίδευση στην ορθή χρήση του επικοινωνιακού λόγου και στη λειτουργική κοινωνική συνδιαλλαγή αποτελούν προϋπόθεση για τη μελλοντική κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο δομημένος χαρακτήρας της μεθόδου TEACCH επιτρέπει τη διδασκαλία προς την επίτευξη αυτών των στόχων.

Επικοινωνιακός λόγος και κοινωνικές δεξιότητες

Η ανάπτυξη του επικοινωνιακού λόγου επιτυγχάνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος μέσω των διαφοροποιημένων κειμένων που διδάσκονται. Οι μαθητές αποκτούν απαραίτητες σφαιρικές και κοινωνικές γνώσεις, διδάσκονται το αντίστοιχο θεματικό λεξιλόγιο για κάθε κοινωνική περίπτωση και ενθαρρύνονται να επικοινωνήσουν, να διατυπώσουν κρίσεις και επιχειρηματολογία για καθημερινά ζητήματα, ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο και την ικανότητα κριτικής σκέψης. Η χρήση του οπτικοποιημένου ατομικού συστήματος εργασίας καθοδηγεί τον κάθε μαθητή βήμα-βήμα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γλώσσας παρουσιάζοντας τη σειρά των εργασιών (π.χ. πίνακας, ανάγνωση, λεξιλόγιο, κτλ.), ενώ στο διάλειμμα, ένα οπτικοποιημένο πρόγραμμα μπορεί να απεικονίζει τις διαθέσιμες δραστηριότητες (π.χ. αναρρίχηση, ποδόσφαιρο) και τους συμμαθητές που μπορεί να επιλέξει για συνεργασία. Τέλος, μια καρτέλα με οδηγίες μπορεί να περιγράφει τι πρέπει να κάνει ένας μαθητής για να ξεκινήσει ένα παιχνίδι στο διάλειμμα, πώς να περιμένει τη σειρά του για να μιλήσει ή πώς να αγοράσει μια λεμονάδα από το κυλικείο πραγματοποιώντας μια χρηματική συναλλαγή.

Ο χρόνος του διαλείμματος είναι ο πλέον κατάλληλος για να εκπαιδευτεί ένας μαθητής σε κοινωνικές δεξιότητες. Καθώς ο ελεύθερος (αδόμητος) χρόνος του διαλείμματος δεν αξιοποιείται από τους περισσότερους αυτιστικούς μαθητές ώστε να προσεγγίσουν τους άλλους και να εμπλακούν σε κάποια δραστηριότητα ή διάλογο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει, να διαμορφώσει κατάλληλα τις συνθήκες και να τον «δομήσει». Παρέχοντας οργάνωση και επιλογές στον μαθητή τόσο σε σχέση με τη δραστηριότητα που μπορεί να εμπλακεί όσο και με το άτομο που θα μοιραστεί αυτό το σύντομο χρονικό διάστημα του διαλείμματος, τον εκπαιδεύουμε στον μηχανισμό προσέγγισης των άλλων και στο πώς μπορεί να εκφράσει μια προτίμηση ή μια δυσαρέσκεια. Μάλιστα, μπορούμε να εκπαιδεύσουμε το άτομο αξιοποιώντας την προσομοίωση σε αυθεντικές καταστάσεις ή αλλιώς, το παιχνίδι ρόλων (role-play) για να το διδάξουμε δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης, όπως το να αγοράσει κάτι που επιθυμεί.

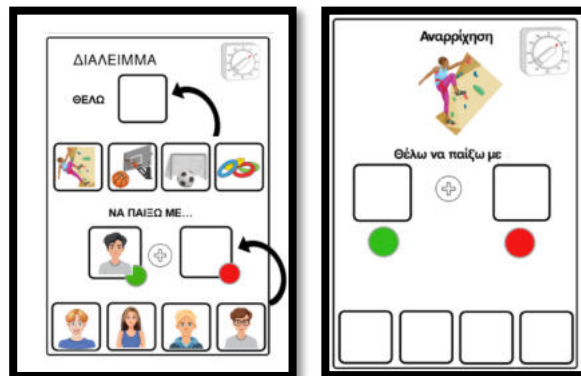
Εικόνα 14

Σύστημα εργασίας στην τάξη



Εικόνα 15,16

Οπτικοποιημένα προγράμματα διαλείμματος



Εικόνα 17

Οπτικοποιημένος διάλογος και οδηγίες εκτέλεσης μιας συνδιαλλαγής



Δομημένη Εκπαίδευση και Φυσική Αγωγή

Ο ρόλος της φυσικής αγωγής θεωρείται πολύ σημαντικός στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων ενός ατόμου με αυτισμό, στη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων, της αυτοπεποίθησης και της θετικής άποψης για τον εαυτό του. Η συμμετοχή των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε προγράμματα φυσικής άσκησης συνδέεται με θετικές επιδράσεις στα κινητικά και κοινωνικά τους ελλείμματα. Η δομημένη διδασκαλία βοηθά το άτομο με αυτισμό να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και να αναπτύξει την αυτονομία του (Μαυροπούλου, 2007).

Άσκηση και ΔΑΦ

Η συστηματική έρευνα, για τις επιδράσεις της άσκησης στα άτομα με ΔΑΦ, σπανίζει και βασίζεται κυρίως σε μικρές ομάδες συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τον Pan (2008), τα άτομα με ΔΑΦ έχουν χαμηλότερη φυσική δραστηριότητα σε σχέση με αυτά που αναπτύσσονται χωρίς ελλείμματα. Συνακόλουθα, η έρευνα έχει δείξει ότι τα προβλήματα υγείας που συνδέονται με καθιστική ζωή, όπως η παχυσαρκία και οι καρδιαγγειακές παθήσεις, απαντώνται πιο συχνά στα άτομα με ΔΑΦ, σε σχέση με τα άτομα χωρίς κάποια διαταραχή (Vinck-Baroody, Shui, 2015).

Εφόσον η άσκηση συμβάλλει στην πρόληψη προβλημάτων υγείας του γενικού πληθυσμού, είναι πολύ πιθανό το ίδιο να ισχύει και για τα άτομα με ΔΑΦ. Έρευνες αναφέρουν: βελτίωση της φυσικής κατάστασης των ατόμων με ΔΑΦ που συμμετέχουν σε προγράμματα άσκησης, βελτίωση της στάσης του σώματος και της ισορροπίας, μείωση των δυσλειτουργικών συμπεριφορών, μείωση των στερεοτυπικών συμπεριφορών, βελτίωση των δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των δεξιοτήτων επικοινωνίας και αύξηση της ενεργής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πλέσσα 2002).

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις μάλλον είναι βάσιμος ο ισχυρισμός ότι η άσκηση και η φυσική δραστηριότητα παρέχουν ποικίλες δυνατότητες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των ατόμων με ΔΑΦ. Ωστόσο το εύρος των δυσκολιών αυτών των ατόμων αναδεικνύει την ανάγκη για την υλοποίηση παρεμβάσεων που θέτουν ταυτόχρονα γνωστικούς και ψυχοκινητικούς στόχους και επιπλέον είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες, τις δυσκολίες και τις δυνατότητες κάθε ατόμου. Συνεπώς η εκπαίδευση των

ατόμων με ΔΑΦ, μέσω της φυσικής αγωγής, είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία. Για να είναι αποτελεσματική, απαιτείται υψηλή εξοικείωση με μία τουλάχιστον εμπειριστατωμένη προσέγγιση.

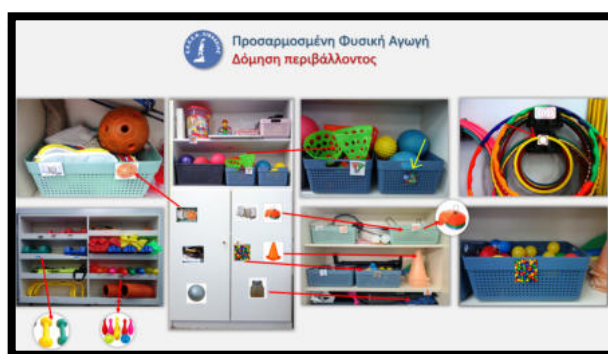
Άσκηση, ΔΑΦ και TEACCH

Η πιο διαδεδομένη προσέγγιση, όπως ήδη περιεγράφηκε, είναι η TEACCH, (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) (Mesibov & Shea, 2010). Στη φυσική αγωγή η TEACCH μπορεί να προσαρμοστεί και να συμβάλλει στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ενδιαφέροντος μαθησιακού περιβάλλοντος που προωθεί την ανεξαρτησία - αυτονομία.

Στη συνέχεια ακολουθούν εικόνες από τη δομημένη αίθουσα της φυσικής αγωγής, τον εξοπλισμό και τα προγράμματα.

Εικόνες 18,19

.Δόμηση περιβάλλοντος, Οπτικοποιημένο πρόγραμμα, έντυπο



Εικόνες 20,21

Οπτικοποιημένα προγράμματα: .Αναρτημένο, με καθοδήγηση & ψηφιακό



Δομημένη Εκπαίδευση και δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης

Η εκπαίδευση των μαθητών με ΔΑΦ σε δεξιότητες αυτόνομης διαβίωσης είναι καθοριστική για την προετοιμασία τους για μια ζωή με μεγαλύτερη ανεξαρτησία, αξιοπρέπεια και συμμετοχή στην κοινότητα. Η ικανότητα να διαχειρίζονται προσωπικές ανάγκες, να προετοιμάζουν γεύματα, να τηρούν τους κανόνες υγιεινής και διατηρούν τον χώρο καθαρό καθώς και να λαμβάνουν αποφάσεις για την καθημερινότητά τους είναι θεμελιώδης. Ο χώρος του Εργαστηρίου Ζαχαροπλαστικής του Ε.Ε.Ε.Κ. Λιβαδειάς, το οποίο είναι πλήρως εξοπλισμένο, προσφέρει ένα πλούσιο και πρακτικό πεδίο για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, καθώς συνδυάζει την εκμάθηση ακολουθιών, την οργάνωση, την ασφάλεια και την υγιεινή.

Σχεδιασμός μαθήματος στο εργαστήριο Ζαχαροπλαστικής με τη μέθοδο TEACCH

Για την αποτελεσματική διδασκαλία των παραπάνω δεξιοτήτων, το εργαστήριο ως φυσικός χώρος και το μάθημα δομήθηκαν σύμφωνα με τη μέθοδο TEACCH, η οποία βασίζεται στην οπτικοποίηση και είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών με αυτισμό.

Ανάλυση εργασιών και οπτικά βοηθήματα

Ένα θεμελιώδες βήμα στη διδασκαλία της μαγειρικής είναι η ανάλυση εργασιών, η οποία περιλαμβάνει την κατάτμηση των συνταγών σε απλά, διαδοχικά βήματα. Οπτικά βοηθήματα όπως εικόνες, και βήμα προς βήμα συνταγές βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν και να μπορούν να ανακαλούν τη διαδικασία ευκολότερα.

Οπτικοποίηση των συνταγών σε βήματα

Η κατάτμηση των συνταγών σε σαφώς καθορισμένα βήματα βελτιώνει την κατανόηση και διευκολύνει την εκτέλεσή τους. Για παράδειγμα, αντί να δίνεται η γενική οδηγία «φτιάχνω σαλάτα», η διαδικασία αποτυπώνεται σε μια ακολουθία (συλλογή υλικών, πλύσιμο, μέτρηση, ανάμειξη, κτλ.). Αυτή η προσέγγιση καλλιεργεί την αυτοπεποίθηση και την ανεξαρτησία, επιτρέποντας στους μαθητές να επικεντρώνονται σε μία εργασία κάθε φορά, να αντιλαμβάνονται ποια στάδιο έχουν παραλείψει και να την ολοκληρώνουν.

Εικόνες 22,23

Δόμηση χώρου με οπτικοποίηση



Σε κάθε διδακτική ώρα ακολουθείται μια σειρά από συγκεκριμένα στάδια. Παρακάτω παρουσιάζεται το πλάνο μιας διδακτικής ώρας με στόχο την εκπαίδευση των μαθητών στην παρασκευή σαλάτας μαρουλιού:

1ο Στάδιο: Κινητοποίηση

Στην αρχή του μαθήματος, η κινητοποίηση των μαθητών είναι κρίσιμη. Παρουσιάζονται δύο κάρτες: μία με ένα μαρούλι (που συμβολίζει την υγιεινή τροφή) και μία με μια σοκολάτα (που συμβολίζει την ανθυγιεινή). Μέσω συζήτησης και ερωταποκρίσεων, οι μαθητές ενθαρρύνονται να διακρίνουν τις τροφές. Αυτή η διαδικασία στοχεύει στην ενεργοποίησή τους και στην κατανόηση του πλαισίου του μαθήματος. Αμέσως μετά, προσδιορίζεται ο σκοπός του μαθήματος, δηλαδή η παρασκευή μιας σαλάτας μαρουλιού.

Εικόνα 24

Κάρτες με εικόνες (υγιεινό και ανθυγιεινό τρόφιμο)

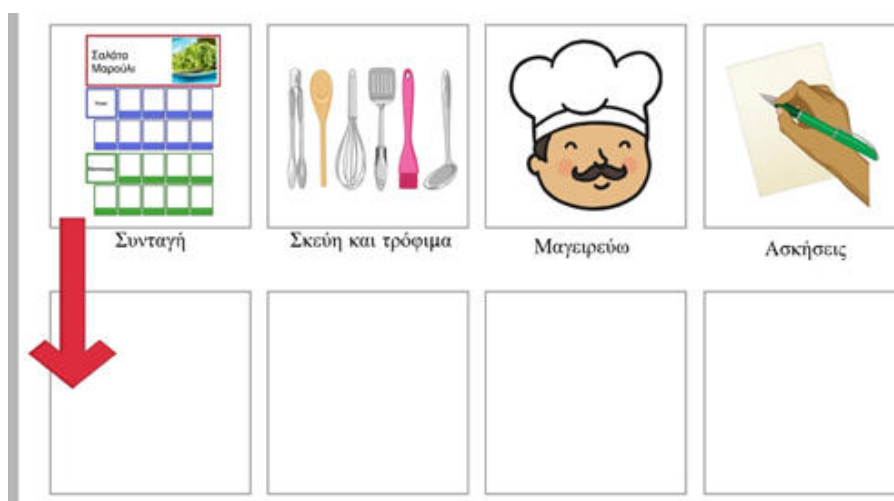


2ο Στάδιο: Παρατήρηση

Σε αυτό το στάδιο, ο κάθε μαθητής λαμβάνει ένα πρόγραμμα δομημένης διδασκαλίας TEACCH, ειδικά διαμορφωμένο για την παρασκευή της σαλάτας. Αυτό το οπτικοποιημένο πρόγραμμα περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: «Συνταγή», «Σκεύη και τρόφιμα», «Μαγειρεύω» και «Ασκήσεις». Επιπλέον, δίνονται στους μαθητές δύο κουτιά διαφορετικού χρώματος (ένα μπλε και ένα κίτρινο). Το μπλε κουτί περιέχει όλα τα υλικά και τις καρτέλες του προγράμματος κατά την έναρξη του μαθήματος. Κάθε φορά που ο μαθητής ολοκληρώνει μια δραστηριότητα, αποκολλά την αντίστοιχη καρτέλα και την τοποθετεί στο κενό πλαίσιο από κάτω, ενώ το υλικό που έχει χρησιμοποιηθεί μεταφέρεται στο κίτρινο κουτί με τις ολοκληρωμένες εργασίες. Η πρώτη δραστηριότητα ("Συνταγή") αφορά την αναγνώριση των απαραίτητων υλικών και του εξοπλισμού, κολλώντας τα αντίστοιχα εικονίδια σε ένα ειδικό φύλλο εργασίας.

Εικόνα 65

Πρόγραμμα δομημένης διδασκαλίας TEACCH για παρασκευή μαρουλοσαλάτας (Βήμα 1^ο)



3ο Στάδιο: Εφαρμογή

Το στάδιο της εφαρμογής είναι η καρδιά της πρακτικής εξάσκησης. Ο μαθητής αποκολλά τη δεύτερη καρτέλα («Σκεύη και τρόφιμα») και την τοποθετεί στο κενό πλαίσιο. Στη συνέχεια, χρησιμοποιεί το φύλλο εργασίας από το προηγούμενο στάδιο για να συγκεντρώσει όλα τα υλικά και τον εξοπλισμό που απαιτούνται για την εκτέλεση της συνταγής. Η διαδικασία αυτή γίνεται με την αντιστοίχιση εικόνων: ο μαθητής αποκολλά ένα εικονίδιο (π.χ., «ξύλο κοπής») και το κολλά κάτω από την ίδια εικόνα που βρίσκεται στο συρτάρι ή στο ράφι όπου είναι αποθηκευμένο το αντικείμενο. Μετά, παίρνει το αντικείμενο και το τοποθετεί στον πάγκο εργασίας.

Ακολουθεί η διαδικασία προετοιμασίας της σαλάτας. Ο μαθητής αποκολλά την τρίτη καρτέλα («Μαγειρεύω») και την τοποθετεί στο κενό πλαίσιο. Βγάζει από το μπλε κουτί το πλαστικοποιημένο υλικό με όλα τα βήματα παρασκευής της μαρουλοσαλάτας. Κάθε φορά που ολοκληρώνει ένα βήμα (π.χ., «κόψε τρία φύλλα μαρουλιού»), αποκολλά το αντίστοιχο εικονίδιο και το κολλά στο κενό πεδίο. Όταν η σαλάτα είναι έτοιμη, το υλικό τοποθετείται στο κίτρινο κουτί και ο μαθητής καλείται να επιλέξει αν θέλει να καταναλώσει τη σαλάτα ως επιβράβευση αλλά και για να συνδέσει την εκτέλεση της εργασίας με την λειτουργικότητά της (ικανοποίηση πείνας).

Εικόνα 26

Κουτιά εργασίας



Εικόνα 27

Πρώτη δραστηριότητα προγράμματος δομημένης διδασκαλίας TEACCH (αναγνώριση υλικών και εξοπλισμού συνταγής)



Εικόνα 28

Πρόγραμμα δομημένης διδασκαλίας TEACCH για παρασκευή μαρουλοσαλάτας (Βήμα 2^ο)



Εικόνα 29

Δεύτερη δραστηριότητα προγράμματος δομημένης διδασκαλίας TEACCH (εύρεση υλικών και εξοπλισμού συνταγής)



Εικόνα 30

Πρόγραμμα δομημένης διδασκαλίας TEACCH για παρασκευή μαρουλοσαλάτας (Βήμα 3^ο)



Εικόνα 31

Λωρίδα Οδηγιών Ακολουθίας Εργασιών παρασκευής της συνταγής



4ο Στάδιο: Αξιολόγηση

Το στάδιο της αξιολόγησης είναι σημαντικό για την εμπέδωση των γνώσεων. Ο μαθητής αποκολλά την τέταρτη καρτέλα («Ασκήσεις») και την τοποθετεί στο κενό πλαίσιο. Στη συνέχεια, παίρνει φύλλα εργασίας από το μπλε κουτί και συμπληρώνει τα φύλλα εργασίας. Κάθε ολοκληρωμένο φύλλο εργασίας τοποθετείται στο κίτρινο κουτί. Αυτή η διαδικασία παρέχει ανατροφοδότηση για την κατανόηση και την εφαρμογή των δεξιοτήτων.

Εικόνα 32

Πρόγραμμα δομημένης διδασκαλίας TEACCH για παρασκευή μαρουλοσαλάτας

(Βήμα 4ο)



Ρούμπρικα Αξιολόγησης Αυτονομίας μαθητή κατά την εκτέλεση της δραστηριότητ

	1ος μαθητής/τρια	2ος μαθητής/τρια	3ος μαθητής/τρια
Ακολουθεί βήματα συνταγής με ελάχιστη ή καθόλου βοήθεια			

Βρίσκει τα κατάλληλα σκεύη, εργαλεία και τρόφιμα για την εκτέλεση της συνταγής.			
Επικοινωνία			
Συγκέντρωση			
Πρωτοβουλίες			

ΚΛΙΜΑΚΑ: Καθόλου (1) , με βοήθεια (2), αρκετά (3), πολύ καλά (4), εξαιρετικά (5)

5ο Στάδιο: Ανάθεση Εργασίας για το Σπίτι

Τέλος, δίνεται στον κάθε μαθητή το φύλλο εργασίας με την οπτικοποιημένη συνταγή για τη μαρουλοσαλάτα για το σπίτι. Ενθαρρύνεται να την εκτελέσει στο σπίτι, είτε μόνος του είτε με την υποστήριξη της οικογένειας. Αυτή η ανάθεση ενισχύει τη γενίκευση των δεξιοτήτων σε διαφορετικά περιβάλλοντα και προάγει την αυτονομία στην καθημερινή ζωή.

Αυτόνομη Διαβίωση και TEACCH

Η εφαρμογή της μεθόδου TEACCH στην εκπαίδευση δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης, αποδείχθηκε εξαιρετικά ωφέλιμη για τους μαθητές με αυτισμό. Οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες για να εκτελούν εργασίες αυτόνομα, , η συστηματική διδασκαλία περιορίζει την ανάγκη για συνεχή καθοδήγηση από ενήλικες, η επιτυχής ολοκλήρωση των εργασιών ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και τέλος, η δυνατότητα εφαρμογής των δεξιοτήτων και στο σπίτι συμβάλλει στη γενίκευση της μάθησης. Εν κατακλείδι, η δομημένη και οπτικοποιημένη προσέγγιση TEACCH στον χώρο της κουζίνας δεν αποτελεί απλά μια εκπαιδευτική παρέμβαση, αλλά ένα σημαντικό βήμα προς την ενδυνάμωση των μαθητών με αυτισμό, προσφέροντάς τους τα εφόδια για μια πιο ποιοτική και ανεξάρτητη ζωή.

Αποτελεσματικότητα μεθόδου TEACCH στο σχολικό πλαίσιο

Η ανασκόπηση δεκατριών (13) μελετών της αποτελεσματικότητας της μεθόδου TEACCH, των Virues-Ortega, Julio, & Pastor-Barriuso (2013) αναδεικνύει: σημαντική βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς και των δυσλειτουργικών συμπεριφορών, ορισμένες αλλαγές στις αντιληπτικές, κινητικές, γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες και μικρές έως αμελητέες επιδράσεις στην επικοινωνία και στις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής. Ενθαρρυντικό για τη συνέχιση της αξιοποίησης της μεθόδου

TEACCH είναι το συμπέρασμα ότι οι παρεμβάσεις έχουν μέτρια θετικά αποτελέσματα, τα οποία αυξάνονται καθώς αυξάνεται η ηλικία των ατόμων με ΔΑΦ που εκπαιδεύονται με τη συγκεκριμένη μέθοδο.

Το τελευταίο συμπέρασμα αποτέλεσε την αφορμή για την αξιοποίηση της μεθόδου TEACCH στο Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ) Λιβαδειάς. Στα ΕΕΕΕΚ φοιτούν μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 14 – 22 ετών. Η εφαρμογή της μεθόδου για την εκπαίδευση και την υποστήριξη των μαθητών με ΔΑΦ και ταυτόχρονα η διερεύνηση της αποτελεσματικότητάς της καθώς κατά τη διάρκεια της δετούς φοίτησης, οι μαθητές περνούν από την παιδική στην εφηβική ηλικία και στη συνέχεια προτού αποφοιτήσουν, στην ενηλικίωση.

Η μεθοδολογία άρχισε να εφαρμόζεται πιλοτικά από τη σχολική χρονιά 2024 -'25. Χρονιά προετοιμασίας, δόμησης του χώρου, των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων, δημιουργίας του οπτικοποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, πιλοτικής υλοποίησης, αναστοχασμού και διορθώσεων. Την ίδια σχολική χρονιά υλοποιήθηκε πρόγραμμα eTwinning με τίτλο “*Teacch method for teaching social and life skills to autistic students*” σε συνεργασία με ειδικό σχολείο της Εσθονίας και τα πρώτα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά (βλ. Παράρτημα). Η συνέχιση του προγράμματος, θα υλοποιηθεί με πλήρη εφαρμογή υπό τον ίδιο τίτλο σε χρηματοδοτούμενο διακρατικό Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ διετούς διάρκειας (2025-2027) με συντονιστή το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Λιβαδειάς και εταίρους από ειδικά σχολεία της Εσθονίας και της Ρουμανίας, όποτε και αναμένεται να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

Callahan, K., Shukla-Mehta, S., Magee, S., & Wie, M. (2010). ABA versus TEACCH: the case for defining and validating comprehensive treatment models in autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(1), 74–88. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0834-0>

Mesibov, G.M., & Shea, V. (2010). The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (5), 570-579.

Mesibov, G. B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). The TEACCH Approach to Autism Spectrum Disorders. Plenum Publishers.

Pan, C.Y. (2008). Objectively measured physical activity between children with autism spectrum disorders and children without disabilities during inclusive recess settings in Taiwan. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1292–1301.

Quill, K. A. (1995). Teaching Children with Autism: Strategies to Enhance Communication and Social Skills. Delmar Publishers.

Vinck-Baroody, Shui,; Macklin, Hyman, Leventhal, Weitzman (2015). Overweight and Obesity in a Sample of Children With Autism Spectrum Disorder. *Academic Pediatrics*, 15(4), 396-404.

Virues-Ortega, J., Julio, F. M., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with Autism: A Meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33, 940-953.

Mantzikos, C. (2023). Teaching Individuals with Developmental Disabilities Basic Cooking Skills: A Single Case Research. *International Journal of Autism & Related Disabilities*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.29011/2642-3227.100064>

Μαυροπούλου, Σ. (2007). Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Βόλος, Εκδόσεις Γράφημα.

Πλέσσα, Κ., (2022). Πρόγραμμα παρέμβασης προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής σε μαθητή γενικού δημοτικού σχολείου με αυτισμό. Κομοτηνή.

(Διαθέσιμο: https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/15696/1/PlessaK_2022.pdf προσπελάστηκε στις 05/07/2025).

Teaching Basic Cooking Skills to Teens with Autism

(Διαθέσιμο: <https://www.mastermindbehavior.com/post/teaching-basic-cooking-skills-to-teens-with-autism> προσπελάστηκε στις 3/8/25)

Παράρτημα

Χρήσιμο εκπαιδευτικό υλικό

Στον [υπερσύνδεσμο](#) υπάρχει διαθέσιμος ο εκπαιδευτικός οδηγός που παράχθηκε κατά τη διάρκεια του προγράμματος eTwinning “Teacch method for teaching social and life skills to autistic students” καθώς και τα αποτελέσματα σε σχέση με την αποτελεσματικότητα της μεθόδου.

Στον [υπερσύνδεσμο](#) υπάρχει διαθέσιμο ενδεικτικό πλάνο μαθήματος δομημένης διδασκαλίας TEACCH για το μάθημα της Ιστορίας Α΄ τάξης γυμνασίου (ενότητα: «Μινωικός πολιτισμός») και για το μάθημα Εισαγωγή στο μάρκετινγκ Β΄ τάξης ΕΠΑ.Λ. (ενότητα: «Συμπεριφορά του καταναλωτή»).

Διδασκαλία Αγγλικών με χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης

Ιωάννης Μπαρμπέρης¹

¹BA Αγγλικής Γλώσσας & Φιλολογίας Α.Π.Θ., καθηγητής Αγγλικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια καινοτόμα διδακτική πρόταση που εφαρμόστηκε στο μάθημα των Αγγλικών στην Α' Λυκείου, εστιάζοντας στα social media και ενσωματώνοντας εργαλεία τεχνολογίας και τεχνητής νοημοσύνης (AI). Μέσα από δύο μαθήματα, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες κατανόησης, σύνθεσης, γραμματικής ανάλυσης και δημιουργικής παραγωγής. Η χρήση των εργαλείων Suno και Lumen5 συνέβαλε στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Η δράση αξιολογήθηκε θετικά και προτείνεται η ενσωμάτωσή της σε σχολικές πρωτοβουλίες, σχέδια δράσης και μαθήματα ξένων γλωσσών.

Λέξεις κλειδιά: τεχνολογία στην εκπαίδευση, τεχνητή νοημοσύνη, ξένες γλώσσες, δημιουργικότητα, ψηφιακός γραμματισμός

Εισαγωγή

Η σύγχρονη σχολική πραγματικότητα οφείλει να απαντήσει σε νέες προκλήσεις που σχετίζονται με τον τρόπο που οι μαθητές επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν και μαθαίνουν. Το μάθημα των Αγγλικών, ως ξένη γλώσσα με ισχυρή πολιτισμική και τεχνολογική διάσταση, προσφέρει έδαφος για καινοτομία. Οι μαθητές του Λυκείου, γεννημένοι και μεγαλωμένοι στην εποχή της ψηφιακής συνδεσιμότητας, διαθέτουν έντονη εξοικείωση με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τις πλατφόρμες επικοινωνίας και τα εργαλεία δημιουργίας περιεχομένου. Αυτή η εξοικείωση αποτελεί πηγή ενδυνάμωσης αλλά και πρόκλησης για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να γεφυρώσουν το χάσμα ανάμεσα στον παραδοσιακό σχολικό λόγο και τη δυναμική ψηφιακή κουλτούρα των εφήβων.

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δεν αποτελούν μόνο μέσα επικοινωνίας αλλά και φορείς ταυτότητας, έκφρασης και συμμετοχής. Η διδασκαλία που αδιαφορεί για αυτές τις διαστάσεις κινδυνεύει να παραμείνει άτονη και αποσυνδεδεμένη από τις εμπειρίες των μαθητών. Σύμφωνα με τους Kalantzis και Core (2020), η εκπαίδευση του 21ου αιώνα οφείλει να προσανατολίζεται στη μάθηση μέσω πολλαπλών μορφών αναπαράστασης, ψηφιακών πολυγραμματισμών και διαδραστικών τεχνολογικών εργαλείων.

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο, επιχειρώντας τη δημιουργική ενσωμάτωση των social media και της τεχνητής νοημοσύνης στο μάθημα των Αγγλικών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές, μέσα από αυθεντικά κείμενα, ασκήσεις γραμματικής και παραγωγής λόγου – προφορικού και γραπτού – καινοτόμες δραστηριότητες με τα εργαλεία Suno AI και Lumen5, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, παράγουν περιεχόμενο και καλλιεργούν δεξιότητες του 21ου αιώνα (Holmes et al., 2019). Η παρέμβαση στηρίζεται θεωρητικά στον κοινωνικό εποικοδομισμό (Vygotsky, 1978) και στην έννοια των πολυγραμματισμών (New London Group, 1996), εστιάζοντας στην αυθεντικότητα, τη συνεργατικότητα και την καινοτομία.

Σκοπός και ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός της διδακτικής πρότασης ήταν να δημιουργηθεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει την αυθεντική χρήση της Αγγλικής γλώσσας, ενθαρρύνει τη δημιουργική έκφραση και αξιοποιεί την τεχνολογία και την τεχνητή νοημοσύνη ως εργαλεία νοηματοδότησης και ενδυνάμωσης των μαθητών.

Οι επιμέρους στόχοι διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Να κατανοήσουν και να αναλύσουν αυθεντικά κείμενα με θεματολογία σχετική με τα social media.
- Να εξασκηθούν στη χρήση απαιτητικών γραμματικών δομών (υποθετικοί λόγοι, αναστροφή).
- Να αναπτύξουν λεξιλογικό πλούτο σχετικό με την ψηφιακή καθημερινότητα.
- Να συνεργαστούν και να παράγουν δημιουργικό περιεχόμενο στην Αγγλική γλώσσα.
- Να αλληλεπιδράσουν με σύγχρονα εργαλεία AI (Suno, Lumen5), βιώνοντας την τεχνολογία ως μέσο έκφρασης.

Βασικά ερωτήματα που καθοδήγησαν τον σχεδιασμό της παρέμβασης ήταν:

- Πώς μπορεί η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας να συνδεθεί με τις εμπειρίες των εφήβων στο ψηφιακό περιβάλλον;
- Πώς η ενσωμάτωση τεχνολογικών εργαλείων επηρεάζει το επίπεδο εμπλοκής, γλωσσικής έκφρασης και δημιουργικότητας των μαθητών;
- Μπορούν τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης να υποστηρίξουν τη διαφοροποιημένη μάθηση και τη συνεργασία (Τσάφος, 2011);

Παρουσίαση

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος Αγγλικών στην Α' Λυκείου ενός σχολείου σε ορεινό χωριό της Βοιωτίας. Η επιλεγμένη θεματική ενότητα ήταν το Κεφάλαιο 8: "Social Media" του σχολικού εγχειριδίου για το μάθημα των Αγγλικών, το οποίο επιτρέπει τη διερεύνηση κοινωνικών, τεχνολογικών και πολιτισμικών θεμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε δύο συνεχόμενα μαθήματα 40 λεπτών. Οι μαθητές της Α' Λυκείου, συνολικά 8 άτομα, δούλεψαν σε ζευγάρια και ομάδες, με τρόπο διαφοροποιημένο ως προς τον ρόλο και τη δυσκολία. Η μικρή δυναμική του τμήματος και το υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας (B1 και άνω) επέτρεψαν μεγαλύτερη εστίαση σε δραστηριότητες παραγωγής και δημιουργίας.

Η πρόταση ευθυγραμμίζεται επίσης με τις κατευθύνσεις του Προγράμματος Σπουδών για την ενίσχυση της πολυτροπικής έκφρασης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της διαθεματικής προσέγγισης. Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων δεν έγινε μεμονωμένα αλλά ενταγμένα στη ροή του μαθήματος, συνδέοντας το γνωστικό αντικείμενο με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών.

Η δράση μπορεί να ενταχθεί οργανικά σε ένα Σχέδιο Δράσης της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο του θεματικού άξονα: «Αξιοποίηση ΤΠΕ και καινοτομία στη διδακτική πράξη», συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη.

Περιγραφή του πρώτου μαθήματος

Το πρώτο μάθημα επικεντρώθηκε στη διδασκαλία της ενότητας "Social Media" και των υποθετικών λόγων (conditionals). Συμμετείχαν 8 μαθητές της Α' Λυκείου, χωρισμένοι σε τρεις ομάδες για τις ομαδικές δραστηριότητες. Το επίπεδο γλωσσομάθειας ήταν σχετικά υψηλό (B1-C1), με τους περισσότερους μαθητές να διαθέτουν πιστοποιητικό επιπέδου B2 και άνω.

Διδακτικές ενέργειες και χρήση τεχνολογίας:

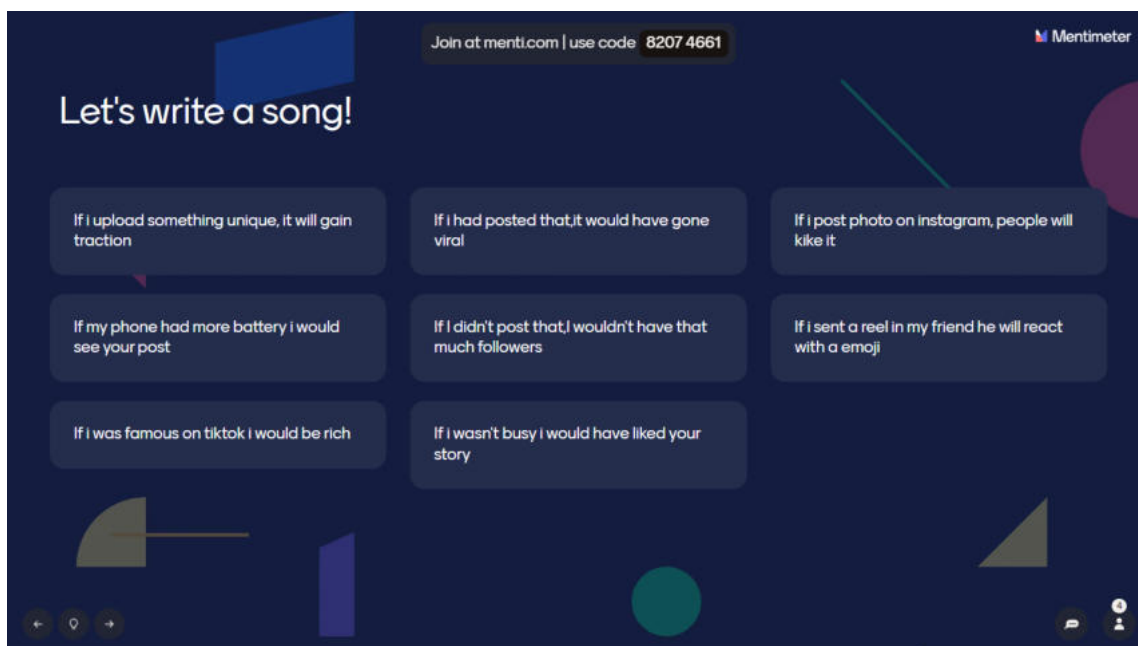
- **Εισαγωγή:** Η εισαγωγή του μαθήματος έγινε με τη χρήση του Mentimeter. Οι μαθητές σάρωσαν έναν QR κωδικό με τα tablets τους και συνδέθηκαν στην αρχική διαφάνεια του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός πυροδότησε ένα brainstorming με λέξεις σχετικές με τα social media (εικόνα 1), οι οποίες εμφανίζονταν σε πραγματικό χρόνο στον διαδραστικό πίνακα. Ακολούθησε μια σύντομη συζήτηση με ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σχετικά με την προσωπική σχέση των μαθητών με τα social media, επιτρέποντάς τους να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Η δραστηριότητα αυτή συνέβαλε στην άμεση σύνδεση του μαθήματος με τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις των μαθητών.

Εικόνα 1

Brainstorming στο Mentimeter

Εικόνα 2

Οι μαθητές γράφουν στίχους για τραγούδι



- **Ακουστική δοκιμασία:** Το μάθημα περιλάμβανε μια ακουστική άσκηση με τραγούδι που γράφτηκε εξ ολοκλήρου από AI. Οι μαθητές άκουσαν το τραγούδι και συμπλήρωσαν τα κενά με τις λέξεις που έλειπαν, εξασκώντας τις ακουστικές τους δεξιότητες. Αξίζει να σημειωθεί πως η προτροπή προς το Suno AI για αυτό το τραγούδι ήταν αντίστοιχη με τις οδηγίες που δόθηκαν στους μαθητές κατά την προηγούμενη δραστηριότητα (στίχοι σχετικοί με τα social media, κάνοντας χρήση υποθετικών λόγων). Έτσι, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συγκρίνουν το «δικό» τους τραγούδι με αυτό της Τεχνητής Νοημοσύνης.
- **Κλείσιμο:** Το μάθημα ολοκληρώθηκε με μια σύντομη ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων και την ανάθεση εργασιών για το σπίτι.

Αποτελέσματα και ανταπόκριση μαθητών:

Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον λόγω της σύνδεσης του θέματος με την καθημερινότητά τους. Η δημιουργία τραγουδιού μέσω της πλατφόρμας Suno ενίσχυσε τη δημιουργικότητά τους και προκάλεσε θετικά συναισθήματα, συμβάλλοντας στην ενεργό συμμετοχή τους. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν γενικά θετική, καθώς συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες και έδειξαν ενθουσιασμό κατά τη διαδικασία της μουσικής δημιουργίας. Παρατηρήθηκε ενδιαφέρον για την πρακτική εφαρμογή των conditionals, και η προετοιμασία ήταν επαρκής, με κάθε προγραμματισμένη δραστηριότητα να υλοποιείται.

Δυσκολίες και αντιμετώπιση:

Ωστόσο, υπήρξαν μαθητές που φάνηκε πως δεν θυμόντουσαν τους conditionals. Αυτή η δυσκολία αντιμετωπίστηκε αποτελεσματικά με την παροχή επιπλέον παραδειγμάτων και καθοδήγησης. Για την ενίσχυση της συμμετοχής των πιο αδύναμων μαθητών, υιοθετήθηκαν συνεργατικές δραστηριότητες που τους επέτρεψαν να μάθουν μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους.

Δυνατά σημεία της διδασκαλίας:

Τα δυνατά σημεία της διδασκαλίας περιλάμβαναν τη διαδραστικότητα, τη σύνδεση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την καινοτόμο χρήση μουσικής ως εργαλείο μάθησης. Οι κανόνες συμπεριφοράς που είχαν διαμορφωθεί στην τάξη συνέβαλαν στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος, διασφαλίζοντας την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος και την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των μαθητών.

Περιγραφή του δεύτερου μαθήματος

Το δεύτερο μάθημα, συνέχισε την ενότητα "Social Media", αυτή τη φορά όμως με εστίαση στις θετικές πλευρές των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και την εκμάθηση των επίσημων μορφών των υποθετικών προτάσεων με αναστροφή (inversion in conditionals). Οι 8 μαθητές εργάστηκαν ατομικά, σε ζευγάρια και σε δύο ομάδες των τεσσάρων για τις ομαδικές δραστηριότητες.

Διδακτικές ενέργειες και χρήση τεχνολογίας:

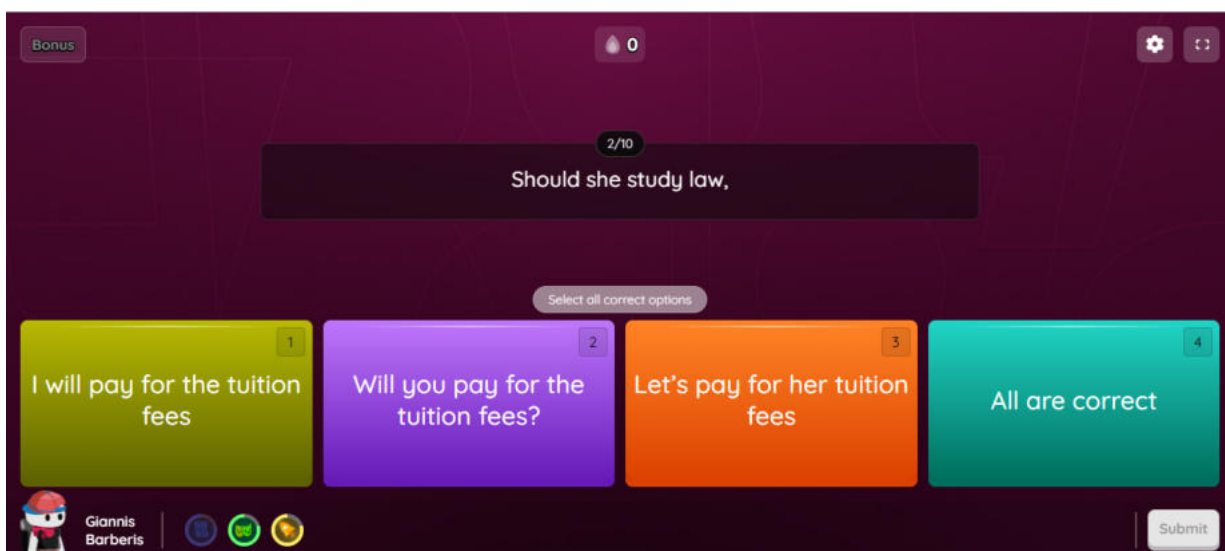
- **Εισαγωγή:** Το μάθημα ξεκίνησε με την προβολή του τίτλου του άρθρου "Teenagers and social networking – it might actually be good for them!" μέσω του Mentimeter. Οι μαθητές κλήθηκαν να κάνουν προβλέψεις για το περιεχόμενο του κειμένου, γεγονός που πυροδότησε μια ουσιαστική συζήτηση που συνέδεσε άμεσα το μάθημα με τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις τους. Ακολούθησε συζήτηση για τις θετικές πλευρές των social media.
- **Κατανόηση κειμένου:** Η ανάγνωση του κειμένου "Teenagers and social networking – it might actually be good for them!" έγινε μέσω της πλατφόρμας NaturalReaders, επιτρέποντας στους μαθητές να ακούσουν το κείμενο και να εντοπίσουν τις βασικές ιδέες. Ο εκπαιδευτικός εστίασε στην εξήγηση νέου λεξιλογίου (π.χ., provoke, generational panic, inventive, augments, avid texters, tweaking settings). Οι μαθητές εργάστηκαν σε ζευγάρια για να συγκρίνουν το παρόν κείμενο με το προηγούμενο και να εκφράσουν την προτίμησή τους. Ακολούθησε μια διαδραστική δραστηριότητα κατανόησης κειμένου στο Quizizz (μετονομάστηκε σε Wayground πλέον), όπου οι μαθητές απάντησαν ατομικά στα tablets τους. Επιπλέον, μέσω του Puzzel, πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα αντιστοίχισης λεξιλογίου με τις ερμηνείες τους στον διαδραστικό πίνακα, με τους

μαθητές να ανεβαίνουν διαδοχικά και να αντιστοιχίζουν. Οι μαθητές φάνηκαν να απολαμβάνουν ιδιαίτερα το στάδιο της κατανόησης κειμένου.

- **Διδασκαλία γραμματικής (Inversion):** Η διδασκαλία της γραμματικής εστίασε στις επίσημες μορφές υποθετικών προτάσεων με αναστροφή (inversion in conditionals). Ο εκπαιδευτικός παρουσίασε τη δομή και τη χρήση του inversion, καθοδηγώντας τους μαθητές σε άσκηση του σχολικού βιβλίου. Οι μαθητές παρακολούθησαν την παρουσίαση, έκαναν διευκρινιστικές ερωτήσεις και ανέλυσαν τις προτάσεις, εντοπίζοντας το είδος αναστροφής. Για επιπλέον εξάσκηση, οι μαθητές εργάστηκαν σε δύο ομάδες και απάντησαν σε δραστηριότητα στο Quizizz (εικόνα 3).

Εικόνα 3

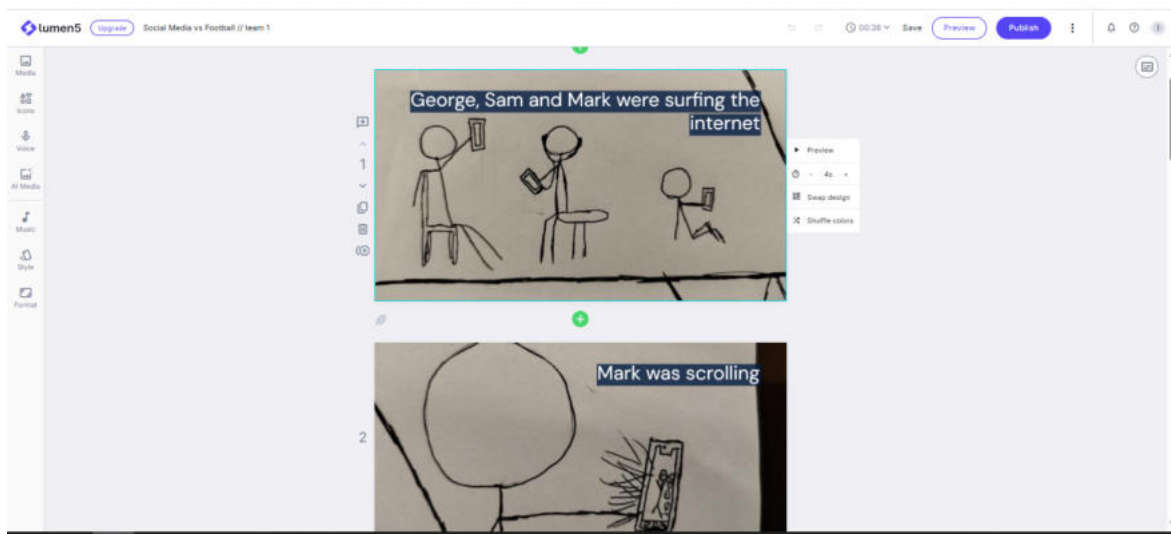
Δραστηριότητα γραμματικής στο Quizizz



- **Εφαρμογή και δημιουργική δραστηριότητα:** Ένα από τα πιο δημιουργικά σημεία του μαθήματος ήταν η τελική δραστηριότητα δημιουργίας comic strip, βασισμένης σε σκίτσα. Ο εκπαιδευτικός παρείχε μια σειρά από 8 σκίτσα και ζήτησε από τους μαθητές να σκεφτούν μια ιστορία και να γράψουν μια λεζάντα για κάθε σκίτσο, χωρισμένοι σε δύο ομάδες, ενεργοποιώντας τη φαντασία τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός προέβαλε ένα προετοιμασμένο clip project στο AI λογισμικό Lumen5 και ενσωμάτωσε τις λεζάντες κάθε ομάδας για να δημιουργήσει ένα βίντεο (εικόνα 4). Η συνεργασία στις ομάδες ήταν αποτελεσματική, με τους μαθητές να ενισχύουν ο ένας τον άλλον, ενώ η τελική παρουσίαση μέσω του Lumen5 παρείχε επιπλέον κίνητρο και ενίσχυσε την αίσθηση επίτευξης.

Εικόνα 4

Δημιουργώντας comic strip στο Lumen5



- **Κλείσιμο και αξιολόγηση:** Το μάθημα ολοκληρώθηκε με μια ανακεφαλαίωση των βασικών σημείων και την ανάθεση εργασιών για το σπίτι. Επίσης, δόθηκε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της διαδικασίας του μαθήματος, όπου οι μαθητές παρείχαν ανατροφοδότηση και προτάσεις.

Αποτελέσματα και ανταπόκριση μαθητών:

Το μάθημα προσέφερε στους μαθητές τη δυνατότητα να εμβαθύνουν σε γλωσσικές και κριτικές δεξιότητες. Παρατηρήθηκε αυξημένη συμμετοχή και ενδιαφέρον από όλους τους μαθητές, γεγονός που υποδηλώνει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών πρακτικών. Το λεξιλόγιο που διδάχθηκε αποτέλεσε γόνιμο πεδίο για γλωσσική επέκταση, με τους μαθητές να ενσωματώνουν αρκετούς από τους νέους όρους στις δραστηριότητες που ακολούθησαν. Η διδασκαλία της γραμματικής (inversion in conditionals) προσέφερε σαφή καθοδήγηση, επιτρέποντας στους μαθητές να εφαρμόσουν τη νέα γνώση με επιτυχία σε ατομικές και ομαδικές ασκήσεις. Οι προσδοκώμενοι μαθησιακοί στόχοι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως φάνηκε από τις προφορικές και γραπτές απαντήσεις, τη συμμετοχή στις δραστηριότητες και την ανατροφοδότηση των μαθητών.

Δυσκολίες και αντιμετώπιση:

Κατά τη διάρκεια και αυτού του μαθήματος παρατηρήθηκε δυσκολία ορισμένων μαθητών στην κατανόηση της αναστροφής σε υποθετικές προτάσεις και ανασφάλεια στην παραγωγή λεζάντας για το comic strip. Αυτές οι δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν αποτελεσματικά με την παροχή πρόσθετων παραδειγμάτων και καθοδήγησης σε μικρές ομάδες. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ενίσχυση των πιο αδύναμων μαθητών μέσω της υποστήριξης από τους πιο προχωρημένους συμμαθητές τους.

Δυνατά σημεία της διδασκαλίας:

Τα δυνατά σημεία της διδασκαλίας περιλάμβαναν τη διαθεματικότητα, την οπτικοποίηση της ύλης, την εμπλοκή όλων των μαθητών και την επιτυχημένη ενσωμάτωση δημιουργικών εργαλείων. Ιδιαίτερα η χρήση Τεχνητής Νοημοσύνης ενεργοποίησε τους μαθητές και κέντρισε το ενδιαφέρον τους, προσφέροντας γόνιμο έδαφος για μάθηση.

Αποτίμηση πρότασης

Η υλοποίηση των δύο μαθημάτων στην ενότητα "Social Media" ανέδειξε κοινά δυνατά σημεία και επιβεβαίωσε την αποτελεσματικότητα της καινοτόμου διδακτικής προσέγγισης με τη χρήση της τεχνολογίας. Και στα δύο μαθήματα, η διαδραστικότητα αποτέλεσε βασικό στοιχείο, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Η χρήση πλατφορμών όπως το Mentimeter και το Quizizz διατήρησε το ενδιαφέρον των μαθητών και παρείχε άμεση ανατροφοδότηση.

Ένα κεντρικό στοιχείο επιτυχίας ήταν η άμεση σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και την καθημερινότητά τους. Η επιλογή της θεματικής των Social Media λειτούργησε ως ισχυρό κίνητρο, καθιστώντας το μάθημα πιο ελκυστικό και ενθαρρύνοντας την έκφραση προσωπικών απόψεων και εμπειριών.

Η ενσωμάτωση εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης αποτέλεσε μια σημαντική καινοτομία. Στο πρώτο μάθημα, η χρήση του Suno AI για τη δημιουργία τραγουδιών προσέφερε μια μοναδική βιωματική εμπειρία και ενίσχυσε τη δημιουργικότητα. Στο δεύτερο μάθημα, η αξιοποίηση του Lumen5 AI για τη δημιουργία comic strip επέτρεψε στους μαθητές να οπτικοποιήσουν τις ιδέες τους και να παρουσιάσουν το έργο τους με έναν σύγχρονο και ελκυστικό τρόπο, ενισχύοντας την αίσθηση επίτευξης (Holmes et al., 2019).

Και στα δύο μαθήματα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η συνεργατική μάθηση ήταν καθοριστικής σημασίας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών. Η παροχή πρόσθετων παραδειγμάτων και η υποστήριξη των αδύναμων μαθητών από τους πιο προχωρημένους συμμαθητές τους, είτε σε μικρές ομάδες είτε μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, διασφάλισε ότι κανένας μαθητής δεν έμεινε πίσω. Αυτό ενίσχυσε όχι μόνο τη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί πως η δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος μέσω της τήρησης των κανόνων της τάξης και της καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας συνέβαλε καθοριστικά στην ομαλή και αποδοτική διεξαγωγή και των δύο μαθημάτων.

Γενικότερα, οι προκλήσεις στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας μπορεί να περιλαμβάνουν πιθανά τεχνικά προβλήματα (π.χ., σύνδεση στο διαδίκτυο, λειτουργία συσκευών) και τον απαιτούμενο χρόνο προετοιμασίας από τον εκπαιδευτικό για την ομαλή ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων. Η συνεχής

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η επαρκής τεχνική υποστήριξη είναι απαραίτητα για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

Τα δύο μαθήματα που περιγράφηκαν αποτελούν παράδειγμα της επιτυχίας που μπορεί να έχει μια καινοτόμος διδακτική προσέγγιση στο μάθημα των Αγγλικών, όταν αυτή ενσωματώνει συστηματικά και αποτελεσματικά την τεχνολογία και τα εργαλεία τεχνητής νοημοσύνης. Η θεματική των "Social Media", άμεσα συνδεδεμένη με την καθημερινότητα των εφήβων, λειτούργησε ως καταλύτης για την ενεργό συμμετοχή και το αυξημένο ενδιαφέρον. Οι μαθητές όχι μόνο κατέκτησαν γλωσσικές και γραμματικές γνώσεις (λεξιλόγιο, conditionals, inversion in conditionals), αλλά ανέπτυξαν και κριτική σκέψη και καλλιέργησαν τη δημιουργικότητά τους.

Η χρήση ψηφιακών εργαλείων και πλατφορμών (Mentimeter, NaturalReaders, Quizizz, Puzzel, Suno AI, Lumen5 AI) μετέτρεψε τη μαθησιακή διαδικασία σε μια δυναμική, διαδραστική και παιγνιώδη εμπειρία. Η δυνατότητα παραγωγής αυθεντικού περιεχομένου (τραγούδια, comic strips) με τη βοήθεια της ΤΝ προσέφερε στους μαθητές ένα ισχυρό κίνητρο και ενίσχυσε την αίσθηση της επίτευξης. Οι προσδοκώμενοι μαθησιακοί στόχοι φαίνεται να επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως αποδεικνύεται από την ανταπόκριση και την ανατροφοδότηση των μαθητών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την προσέγγιση μετασχηματίζεται από αυτόν του απλού μεταδότη γνώσης σε facilitator και συντονιστή. Η ικανότητα να καθοδηγεί, να ενθαρρύνει τη συνεργασία, να παρέχει διαφοροποιημένη υποστήριξη και να ενσωματώνει καινοτόμα εργαλεία είναι καθοριστική για την επιτυχία.

Για το μέλλον, αυτή η καινοτόμος προσέγγιση μπορεί να επεκταθεί σε άλλες θεματικές ενότητες και γνωστικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα, για τα επόμενα μαθήματα στην ίδια ενότητα, έχει ήδη προβλεφθεί η προετοιμασία για ένα debate με θέμα "Social networking technology is making us more antisocial", όπου οι μαθητές θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν προτάσεις με αναστροφή για να εκφράσουν πιο επίσημα τα επιχειρήματά τους. Επίσης, θα γίνει σύνδεση με την παραγωγή "for and against essay" όπου οι δομές inversion θα αξιοποιηθούν για πιο επίσημο ύφος.

Συνοψίζοντας, η εφαρμογή της τεχνολογίας και της τεχνητής νοημοσύνης στη διδασκαλία των Αγγλικών, ιδίως όταν συνδυάζεται με θεματικές ενότητες που ενδιαφέρουν τους μαθητές, μπορεί να μεταμορφώσει τη μαθησιακή εμπειρία, καθιστώντας την πιο αποτελεσματική, ελκυστική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες των νέων του 21ου αιώνα. Η συνέχεια και η επέκταση τέτοιων καινοτόμων πρακτικών είναι απαραίτητη για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Κλείνοντας, αξίζει να θυμόμαστε πως η καινοτομία δεν είναι απλώς η τεχνολογία που χρησιμοποιούμε, αλλά το πώς εμπνέουμε τους μαθητές μας να μάθουν μέσα από αυτή.

Βιβλιογραφία

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. (Διαθέσιμο: <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education.pdf>, προσπελάστηκε στις 25/9/2025)

Valverde-Berrocoso, J., Acevedo-Borrega, J., & Cerezo-Pizarro, M. (2022). Educational technology and student performance: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7, Article 916502. (Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.916502>, προσπελάστηκε στις 25/9/2025)

Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). *Adding sense: Context and interest in a grammar of multimodal meaning*. Cambridge University Press.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.

OECD. (2023). *Digital education outlook 2023*. OECD Publishing.

Τσάφος, Β. (2011). *Πολυγραμματισμοί και σχολική πράξη*. Μεταίχμιο.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Καραγιάννη, Σ. (2018). *Μαθητές και νέα μέσα: Προκλήσεις και προοπτικές για την εκπαίδευση*. Gutenberg.

ΔΙΑΛΟΓΟΣ «ΜΕΝΩΝ» ΤΟΥ ΠΛΑΤΩΝΑ

Νικόλαος Παπαϊωάννου¹, Στεφανία Σκόδρα²

¹ MSc Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Επιστημών και της Τεχνολογίας, Καθηγητής Μαθηματικών Γυμνασίου Οινοφύτων

² MSc στη Συστηματική Φιλοσοφία, MSc στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Προβλήματα Προφορικού και Γραπτού Λόγου, Φιλολόγος Γυμνασίου Οινοφύτων

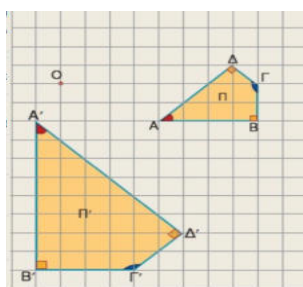
Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει διεπιστημονική συνδιδασκαλία καθηγητή μαθηματικών και φιλολόγου στο μάθημα της Γεωμετρίας της Γ' Γυμνασίου, στην παράγραφο της Ομοιότητας. Ο διάλογος Μένων αφορά στη θεωρία της ανάμνησης του Πλάτωνα. Στο απόσπασμα, το οποίο μελετήσαμε με τους μαθητές από το πρωτότυπο, ένας δούλος προσπαθεί να κατασκευάσει τετράγωνο διπλάσιου εμβαδού από δοθέν τετράγωνο. Οι μαθητές ανακαλύπτουν τη διαφορά στο λόγο ομοιότητας και στο λόγο των εμβαδών δύο όμοιων σχημάτων, μια γνώση που θα δουν στο Λύκειο ως θεώρημα. Επίσης, θα δουν πως ο Σωκράτης γνωρίζει πως ο $\sqrt{2}$ είναι άρρητος. Η διδασκαλία έχει διάρκεια δύο (2) διδακτικών ωρών.

Λέξεις κλειδιά: Διαθεματικότητα, Μένων, Πλάτωνας, Διπλασιασμός εμβαδού τετραγώνου, Λόγος ομοιότητας

Εισαγωγή

Η αφορμή: Στο σχολικό βιβλίο των Μαθηματικών της Γ' Γυμνασίου (σελ. 215) υπάρχει το ακόλουθο σχήμα:



Για τους μαθητές και τις μαθήτριες ήταν προφανές ότι αν «φούσκωνε» κανείς το μικρό τετράπλευρο και το έστρεφε δεξιόστροφα κατά 90° θα έπαιρνε ακριβώς το μεγάλο τετράπλευρο, το οποίο έχει διπλάσιες πλευρές. Όμως, ένας μαθητής παρατήρησε ότι αν και οι πλευρές ήταν διπλάσιες, το εμβαδό ήταν εμφανώς υπερτριπλάσιο, χωρίς να μπορεί να προσδιορίσει ακριβώς πόσες φορές είναι μεγαλύτερο, αν και υποπτευόταν πως είναι τετραπλάσιο. Ο καθηγητής μαθηματικών είπε στα παιδιά πως σχήματα που έχουν τέτοια σχέση λέγονται «όμοια», κάτι που ήταν στους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Γ' Γυμνασίου. Τότε, όμως, σκέφθηκε να ρωτήσει αν τους ενδιέφερε να μάθουν τι σκέφτονταν οι «αρχαίοι» πάνω στο θέμα και έτσι να δημιουργηθεί μια γέφυρα με την παράγραφο του Λόγου Εμβαδών Όμοιων Σχημάτων που υπάρχει μεν στο βιβλίο τους, αλλά δεν είναι μέσα στην ύλη του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών της Γ' Γυμνασίου. Είναι, όμως, στην ύλη της Γεωμετρίας Β' Λυκείου, οπότε θα βοηθούσε αν τα παιδιά είχαν ακούσει σχετικό κάτι σε προηγούμενη τάξη.

Η προετοιμασία: Τα παιδιά, ίσως με το σκεπτικό ότι θα διακοπεί το αυστηρό μάθημα πάνω στα Μαθηματικά, απάντησαν θετικά. Τους έγινε η πρόταση να δούμε το θέμα μέσα από ένα αρχαίο κείμενο, μαζί με τη φιλόλογο που τους έκανε Αρχαία Ελληνικά από το πρωτότυπο. Αυτό όξυνε ακόμα περισσότερο την περιέργειά τους και δέχθηκαν με χαρά. Στο διάλειμμα, λοιπόν, συναντηθήκαμε με την κ. Σκόδρα και συζητήσαμε το ενδεχόμενο να παρουσιάσουμε σε ένα συνεχόμενο δώρο μάθημα το απόσπασμα από το διάλογο *Μένων* του Πλάτωνα όπου ο Σωκράτης για να κάνει επίδειξη στο Μένωνα της θεωρίας της ανάμνησης (ότι ο άνθρωπος δεν διδάσκεται αλλά ξαναθυμάται τις γνώσεις που ήδη η ψυχή του γνωρίζει) ζητά να συζητήσει με έναν νεαρό δούλο του Μένωνα αν μπορεί να κατασκευαστεί ένα τετράγωνο με διπλάσιο εμβαδό από ένα άλλο τετράγωνο που έχει πλευρά με μήκος δύο πόδια. Η κ. Σκόδρα γνώριζε, όπως ήταν φυσικό, τη θεωρία της ανάμνησης, αλλά όχι το συγκεκριμένο απόσπασμα από το κείμενο. Επειδή το ίδιο εγχείρημα είχε γίνει πριν κάποια χρόνια στη Β' τάξη του Γενικού Λυκείου (όπου το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών προβλέπει τη διδασκαλία του λόγου εμβαδού ομοίων επίπεδων σχημάτων) με τον ίδιο καθηγητή μαθηματικών και τη φιλόλογο κ. Μόσχου Βασιλική, ήταν γνωστή στον πρώτο η απλότητα του κειμένου και η σχετική ευκολία της μετάφρασης, κάτι που επαληθεύτηκε και από την κ. Σκόδρα την επαύριο οπότε και παρέλαβε το απόσπασμα του διαλόγου.

Η θεωρία στην οποία στηρίχθηκε η διδασκαλία: Τότε η κ. Σκόδρα έδειξε ιδιαίτερο ενθουσιασμό και ανέφερε μια σειρά θεωρητικών επιχειρημάτων από τη θεωρία της Διδακτικής, στην οποία είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου. Συγκεκριμένα, για τη διδασκαλία των Μαθηματικών με συνδιδασκαλία διδασκόντων διαφορετικών ειδικοτήτων διατύπωσε τις παρακάτω σκέψεις, τις οποίες στήριξε στην ανάλογη βιβλιογραφία.

Υποστήριξε πως το σύγχρονο σχολείο ως κοινωνικός θεσμός, που αποβλέπει στην παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, βρίσκεται μπροστά από ποικίλες προκλήσεις, οι οποίες τείνουν να αποδυναμώνουν τον ρόλο του. Αφενός το πνεύμα της παγκοσμιοποίησης και των οικονομικοπολιτικών και πολιτιστικών μεταβολών και αφετέρου οι ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις σε συνδυασμό με την αλματώδη αύξηση της πληροφόρησης, συνθέτουν ένα πλαίσιο κοινωνικής πολυπλοκότητας και

ρευστότητας, το οποίο είναι ιδιαίτερος έντονο στο Γυμνάσιο των Οиноφύτων, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες προέρχονται από αγροτικές, εργατικές, μεσοαστικές οικογένειες και έχουν καταγωγή από διάφορα μέρη του κόσμου και ποικίλες θρησκείες. Συνεπώς, η δημιουργία ενός ισχυρού παιδαγωγικού και γνωστικού περιβάλλοντος καθίσταται επιβεβλημένη ανάγκη, ώστε να καταφέρει το σύγχρονο σχολείο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εποχής.

Σύμφωνα με την Jacobs (1989), ο κατακερματισμός της μάθησης σε διακριτά αντικείμενα, που επικρατεί στο παραδοσιακό σχολείο, αδυνατεί να αντικατοπτρίσει την πραγματική ζωή, όπου οι άνθρωποι καλούνται να επιλύσουν πολύπλοκα προβλήματα και απαιτητικές καταστάσεις, να συγκεντρώσουν δεδομένα και να βρουν λύσεις. Επιπρόσθετα, ο τρόπος διαμόρφωσης των σχολικών προγραμμάτων έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αντιμετωπίζουν τα γνωστικά αντικείμενα ως ξεχωριστούς τομείς γνώσης, χωρίς καμία σύνδεση μεταξύ τους αλλά και χωρίς καμία συσχέτιση με την ίδια τη ζωή (Coffey, 2011). Μια τέτοιου είδους διαπίστωση, οδηγεί στην επαναξιολόγηση τόσο του περιεχομένου όσο και του τρόπου διδασκαλίας των μαθηματικών. Η διεπιστημονικότητα συνιστά έναν τρόπο νοηματοδότησής τους, καθώς συνδέεται με τα προσωπικά βιώματα των μαθητών και την συλλογική τους εμπλοκή σε μια κοινή δραστηριότητα βάσει των κοινών ενδιαφερόντων τους (Καλαβάσης, 2008).

Πιο συγκεκριμένα, η διεπιστημονικότητα συνίσταται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η οποία καταλύει τα διακριτά μαθήματα ως πλαίσια οργάνωσης της σχολικής ζωής και επικεντρώνεται στη σφαιρική μελέτη θεμάτων καθολικού ενδιαφέροντος» (Ματσαγούρας, 2002). Αποτελεί, δηλαδή, μια θέαση της γνώσης και μια προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος που συνειδητά εφαρμόζει μεθοδολογία και γλώσσα από περισσότερους από έναν κλάδους, προκειμένου να φέρει εις πέρας ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία (Jacobs, 1989). Υπό την έννοια αυτή, η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί καινοτομία, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τη μέθοδο διδασκαλίας, καθώς δεν αφορά ξεχωριστά μαθήματα, αλλά καταστάσεις βιωματικής μάθησης με ενιαίο και αδιαίρετο αντικείμενο (Σαλβαράς, 2004). Στη διαθεματική προσέγγιση τα όρια των επιστημονικών κλάδων μπορεί να είναι ασαφή ή αφανή. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται για να προσεγγίσουν το θέμα σε μια διαδικασία αυθεντικής και ολιστικής επικοινωνίας με το περιβάλλον, χωρίς να εντάσσουν απαραίτητα τις δράσεις τους σε κάποιο επιστημονικό κλάδο κάθε φορά (Κούσουλας, 2004).

Ειδικά, ως προς τα δύο γνωστικά αντικείμενα, στη διδακτική των Μαθηματικών, η έμφαση μετατίθεται από την απλή εκμάθηση τύπων στην καλλιέργεια εννοιολογικής κατανόησης και μαθηματικού συλλογισμού (Sfard, 1991). Στη διδακτική της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, η μελέτη φιλοσοφικών κειμένων στο πρωτότυπο συμβάλλει στην κατανόηση τόσο της γλώσσας όσο και των ιδεών, καλλιεργώντας κριτική και αναστοχαστική στάση (Jaeger, 1945). Η συνδιδασκαλία, συνεπώς, δεν επιδιώκει μόνο γνωστικά αποτελέσματα αλλά και ψυχοσυναισθηματική εμπλοκή, καθώς οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση σε συνεργατικό πλαίσιο. Ιδιαίτερη έμφαση έπρεπε να δοθεί στην εισαγωγή του μαθήματος στη θεωρία της Ανάμνησης του Πλάτωνα, σύμφωνα με την οποία η ψυχή κατέχει προϋπάρχουσα γνώση την οποία ο διδάσκαλος βοηθά τον μαθητή να ανακαλέσει (Πλάτων, 82a–85c). Το συγκεκριμένο απόσπασμα

αποτυπώνει τη χρήση μαθηματικού παραδείγματος ως μέσου απόδειξης φιλοσοφικής θέσης, αναδεικνύοντας τον κατεξοχήν ιδεατό χαρακτήρα των μαθηματικών αντικειμένων.

Η απόφαση: Ήταν μια ευκαιρία, λοιπόν, να υλοποιήσουμε μια πρακτική που δεν δοκιμάζεται συχνά στην αίθουσα και να διαπιστώσουμε αν θα μπορούσε να πάει το μάθημα παραπέρα και να αυξήσει τη συμμετοχή των παιδιών στην απόδοση αρχαίου κειμένου στα Νέα Ελληνικά και ταυτόχρονα στην κατάκτηση νέων μαθηματικών εννοιών.

Σκοπός και ερωτήματα

Στόχοι: Οι μαθητές να κατανοήσουν τη σχέση των εμβαδών των όμοιων σχημάτων με το λόγο ομοιότητάς τους, αφομοίωση του σχετικού θεωρήματος, να ανακαλύψουν άλλες χρήσεις του Πυθαγορείου θεωρήματος, να κατανοήσουν τη σχέση της διαγωνίου του τετραγώνου με την πλευρά του, να μελετήσουν τη σχέση αυτή ως λόγο ομοιότητας, να κατανοήσουν τη διαφορά της ασυμμετρίας με την αδυναμία κατασκευής.

Καινοτομίες - Παιδαγωγικοί στόχοι: Η συνύπαρξη, με ισοβαρείς ρόλους, στην ίδια αίθουσα δύο «ξένων μεταξύ τους» ειδικοτήτων εμφιλοχωρεί στο μυαλό των μαθητών έναν προβληματισμό για την κυριαρχία του κειμένου πάνω στο σχήμα ή το αντίθετο, με αποτέλεσμα να «ραγίσουν» τα «κουτάκια» μέσα στα οποία έχει ταξινομηθεί η γνώση στο μυαλό του μέσου μαθητή και να ανοίξει ο δρόμος ενός ολιστικού τρόπου σκέψης.

Παρουσίαση

Το δίωρο μάθημα χωρίζεται, μπορούμε να πούμε, σε τρεις φάσεις:

(Φάση 1) Η φιλόλογος κ. Σκόδρα περιέγραψε σύντομα τη μέθοδο διδασκαλίας της Φιλοσοφίας από τον Πλάτωνα με τη μορφή διαλόγου με πρωταγωνιστή το δάσκαλό του Σωκράτη και ιδιαίτερα ανέπτυξε τη θεωρία της Ανάμνησης του Πλάτωνα, δηλαδή πως ο άνθρωπος (σύμφωνα, πάντα, με τον Πλάτωνα) δεν διδάσκεται τη γνώση, δεν μαθαίνει κάτι νέο όσο ζει, αλλά με τα κατάλληλα ερεθίσματα ξαναθυμάται τις γνώσεις που ήδη η αθάνατη ψυχή του γνωρίζει, ώστε να γίνει κατανοητή η συζήτηση που έχουν ο Σωκράτης και ο Μένων, μέχρι να μπει στη σκηνή ο δούλος. Στο απόσπασμά μας, τα ερεθίσματα θα είναι οι ερωτήσεις του Σωκράτη προς τον (αμόρφωτο) δούλο.

Ο καθηγητής μαθηματικών, λίγο μετά την έναρξη της παρουσίασης από τη Φιλόλογο της θεωρίας της ανάμνησης, μοίρασε το αρχαίο κείμενο του αποσπάσματος προς μελέτη, ώστε μέχρι την ολοκλήρωση της παρουσίασης της θεωρίας της ανάμνησης όλοι οι μαθητές είχαν μπροστά τους το κείμενο.

(Φάση 2) Η φιλόλογος διάβαζε το αρχαίο κείμενο και ζητούσε από τους μαθητές να αποδώσουν το νόημα στην Νέα Ελληνική Γλώσσα. Μετά τις προσπάθειες των μαθητών, η φιλόλογος οριστικοποιούσε τη μεταγραφή του αρχαίου κειμένου, ώστε να μην υπάρχουν παρανοήσεις και βοήθησε να γίνουν οι κατάλληλες υπενθυμίσεις των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, ώστε οι μαθητές να αποδώσουν το κείμενο κατά το δυνατόν πιστότερα.

Ο καθηγητής μαθηματικών, όπου περιγραφόταν κάποιο σχήμα, το μετέφερε στον πίνακα και το διαμόρφωνε σύμφωνα με το κείμενο. Στην πορεία, επεσήμανε όσες παρόμοιες αστοχίες με αυτές του δούλου έγιναν από τα παιδιά στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στο ερώτημα του Σωκράτη περί κατασκευής της πλευράς του τετραγώνου με διπλάσιο εμβαδό από το αρχικό, πριν την εξέλιξη του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά έβλεπαν να ξεδιπλώνεται μπροστά τους, μέσα από παρόμοια λάθη με αυτά του δούλου τα οποία επισημαίνονταν από τους διδάσκοντες, η πορεία μιας σκέψης (που ίσως και να υπήρχε μέσα τους) προς τη σωστή απάντηση του αρχικού ερωτήματος.

Με τις παρεμβάσεις είτε της φιλόλογου στη μετάφραση του κειμένου και στην απόδοσή του στα Νέα Ελληνικά είτε του καθηγητή μαθηματικών θέτοντας στο ακροατήριο τις ερωτήσεις που θα έμπαιναν στο κείμενο λίγο αργότερα και το σχολιασμό των απαντήσεων και τη σύγκριση με τις απαντήσεις του δούλου στις ίδιες ερωτήσεις, καλλιεργήθηκε κλίμα φιλοπερίεργο και μια εντύπωση πως η απάντηση στο αρχικό ερώτημα είναι δυνατή από μεριάς των μαθητών. Η συμμετοχή στην αναζήτηση μιας απάντησης σ' ένα αρχικά αδιάφορο ερώτημα αυξήθηκε και εντάθηκε, αφού το ερώτημα προς το δούλο μετά τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών έγινε ερώτημα που αφορούσε την αίθουσα. Μάλιστα, ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, συμμετείχε ενεργά και έγινε σε κάποιες περιπτώσεις ο πρωταγωνιστής του μαθήματος, παρασέρνοντας και άλλους συμμαθητές του και συμμαθήτριές του σε μεγαλύτερη συμμετοχή.

(Φάση 3) Όταν ολοκληρώθηκε η απόδοση του κειμένου και ο δούλος διαπίστωσε πως η πλευρά του τετραγώνου διπλασίου εμβαδού, την οποία τα παιδιά είχαν υπολογίσει σωστά $\sqrt{8} = 2\sqrt{2}$, είναι η διαγώνιος του αρχικού τετραγώνου, ο καθηγητής μαθηματικών ανέλαβε εξολοκλήρου την αίθουσα και ζήτησε μια γενικευμένη πρόταση (θεώρημα) σχετικά με τα εμβαδά των όμοιων σχημάτων και τη σχέση τους με τις πλευρές τους που να επαληθεύεται από το κείμενο, ρώτησε το ακριβές μήκος της διαγωνίου του τετραγώνου με το σημερινό συμβολισμό των τετραγωνικών ριζών και προχώρησε, μαζί με την αίθουσα, στις διαπιστώσεις: α) όπως φάνηκε από το κείμενο (*Προσπάθησε να μας πεις με ακρίβεια και αν δεν μπορείς να λογαριάσεις και να πεις το μήκος της...*), το γεγονός πως ο αριθμός $\sqrt{2}$ δεν είναι ρητός είναι κάτι που είναι ήδη ευρύτερα γνωστό πριν το θάνατο του Σωκράτη (399 π.Χ.), β) πως η Φιλοσοφία (έναν θεωρητικός φαινομενικά κλάδος) δανείζεται παραδείγματα από τις Επιστήμες, αφού για να υποστηριχθεί η θεωρία της ανάμνησης χρησιμοποιείται ένα παράδειγμα από τη Γεωμετρία, γ) πως η Γεωμετρία είναι βασικό εργαλείο σκέψης και συμπερασματικής διαδικασίας και δεν είναι απλά μια συλλογή γρίφων, δ) ρωτώντας την τάξη τι συμβαίνει αν θέλουμε να βρούμε όμοιο στερεό με διπλάσιο όγκο, καλλιεργήθηκε το ενδιαφέρον για

επέκταση του προβλήματος προς μελέτη, ε) πως τα μαθηματικά σχήματα δεν αντιμετωπίζονται ως υλικά σώματα (για παράδειγμα οι γραμμές αντιμετωπίζονται χωρίς πάχος, τα ευθύγραμμα τμήματα έχουν ένα ιδεατό ακριβές μήκος και όχι το μήκος που δείχνει η υποκειμενική ένδειξη του υποδεκάμετρου), αλλά ως ιδεατά σώματα, χωρίς τις επιπλέον διαστάσεις που αποτυπώνονται στο χαρτί για να γίνουν ορατά από τον αναγνώστη και με ιδιότητες που δεν επηρεάζονται από την τελειότητα της αποτύπωσης του σχήματος και στ) πως υπάρχουν ασύμμετρα (ιδεατά) μεγέθη που κατασκευάζονται με κανόνα και διαβήτη, ενώ υπάρχουν και άλλα που δεν κατασκευάζονται, κάνοντας «γέφυρα» με γνώσεις που τα παιδιά θα δουν σε μεγαλύτερες τάξεις.

Αποτίμηση πρότασης

Προστιθέμενη αξία: Ο μαθητής ανακαλύπτει, μέσα από μία διαδικασία (μεταγραφή αρχαίου κειμένου) η οποία δεν έχει προφανή συνάφεια με τα Μαθηματικά, ένα παράδειγμα τετραγώνου του λόγου ομοιότητας, πολύ παλιό, το οποίο είναι κατανοητό και από έναν αδαή δούλο και όχι ένα παράδειγμα που παρουσιάζεται από τον διδάσκοντα με τον τίτλο "εφαρμογή τάδε, σελίδας δεινά". Αποφεύγει στο εξής λάθη όπως το «διπλασιάζω την πλευρά για να έχω διπλάσιο εμβαδό» και με επέκταση του ερωτήματος από το διδάσκοντα βρίσκει την απάντηση όταν πρόκειται για διπλάσιο όγκο. Επίσης, η ενασχόληση με τις τετραγωνικές ρίζες έγινε αβίαστα από τα παιδιά μιας και αναζητούσαν απαντήσεις σε ερωτήματα που έθεταν τα ίδια, από τη στιγμή που οξύνθηκε η περιέργειά τους και προσπαθούσαν να βρουν τη λύση πριν το δούλο.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών: Η φιλόλογος κ. Σκόδρα, πιστεύοντας στη χρησιμότητα του όλου εγχειρήματος, φρόντισε να είναι προετοιμασμένη. Ενημερώθηκε από τον καθηγητή των Μαθηματικών για τη συνάφεια του αρχαίου κειμένου με την ύλη του μαθήματος της Γεωμετρίας. Έτσι, το αποτέλεσμα ήταν καλύτερο από το αναμενόμενο. Η προσοχή των μαθητών και των μαθητριών ήταν τεταμένη στον πίνακα και οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις που τέθηκαν πάνω στα γεωμετρικά θεωρήματα αλλά και στη γραμματική και το συντακτικό του αρχαίου κειμένου ήταν, σε γενικές γραμμές, εύστοχες και έγιναν σε μεγάλο βαθμό από παιδιά που δεν διακρίνονταν τις άλλες μέρες για τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Ο καθηγητής μαθηματικών στέκονταν πίσω από την όρθια φιλόλογο. Παρουσίαζε στον πίνακα την εξέλιξη του σχήματος το οποίο περιγράφεται στο διάλογο. Καθώς ήταν γνώστης της μεταγραφής του αρχαίου κειμένου παρενέβαινε σε αρκετά σημεία δίνοντας μια πιο ελεύθερη ερμηνεία, χαλαρώνοντας έτσι με παραστατικότητα το κλίμα μέσα στην αίθουσα και βοηθώντας στην κατάκτηση του νοήματος του κειμένου. Στόχος ήταν η αποδέσμευση των παιδιών από τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, που προσθέτουν άγχος. Αντίθετα, στόχος του εγχειρήματος ήταν να παρακολουθήσουν αν όχι να βρεθούν μπροστά από τη σκέψη του δούλου και να απαντήσουν στο ερώτημα, που τίθεται στην αρχή του κειμένου και φαντάζει την ώρα που τίθεται ιδιαίτερα δύσκολο.

Για την επιτυχία του εγχειρήματος, λοιπόν, πρέπει και οι ίδιοι οι διδάσκοντες να είναι διατεθειμένοι να βγουν από τα στεγανά της επιστήμης τους, ώστε να είναι το παράδειγμα διαθεματικότητας και της συνεργασίας μέσα στην αίθουσα για τα παιδιά και να τα εμπνεύσουν να συνεργαστούν και να συγκεράσουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Ως εκ τούτου, η συνδιδασκαλία διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων συντελεί στη δημιουργία μιας δυναμικής και συνεργατικής σχέσης και μεταξύ των διδασκόντων, ενισχύοντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ο συντονισμός στόχων, μεθοδολογικών προσεγγίσεων και πρακτικών, προάγει το δημιουργικό διάλογο, την ανταλλαγή ιδεών και τον αμοιβαίο σεβασμό. Παράλληλα, μέσω της συνεργασίας ενισχύεται η αναστοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών, που οδηγεί στην επανεξέταση των παιδαγωγικών τους επιλογών υπό το πρίσμα της διεπιστημονικότητας. Συνεπώς, η συνδιδασκαλία συμβάλλει τόσο στην παροχή ενός εμπλουτισμένου μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές, όσο και στην ενδυνάμωση της συναδελφικότητας των διδασκόντων και τη διάχυση καλών παιδαγωγικών πρακτικών.

Βιβλιογραφία

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Jaeger, W. (1945). *Paideia: The ideals of Greek culture* (Vol. 2). Oxford University Press

Sfard, A. (1991). *On the dual nature of mathematical conceptions: Reflections on processes and objects as different sides of the same coin*. *Educational Studies in Mathematics*, 22(1), 1–36.

Καλαβάσης, Φ. (2008). *Η μαθηματική εκπαίδευση στην πολυπλοκότητα του σήμερα. Στα Πρακτικά του 25ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας* (σσ. 17–24). Βόλος, 21-23 Νοεμβρίου.

Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Ατραπός.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Γρηγόρης.

Πλάτων. (2021). *Μένων* (μτφρ. αγνώστου). Ζήτρος.

Σαλβαράς, Γ. (2004). *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα στα προγράμματα σπουδών: θεωρητική θεώρηση και θεμελίωση. Στο Συλλογικό τόμο Διαθεματικότητα και εκπαίδευση* (σσ. 129–157). Πατάκης.

Taylor, A. E. (2000). *Πλάτων: Ο άνθρωπος και το έργο του* (μτφρ. αγνώστου). Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Coffey, H. (2011). *Interdisciplinary teaching*. Learn NC.

(Διαθέσιμο: <http://www.learnnc.org/lp/pages/5196>)

Παράρτημα

Ελεύθερη απόδοση μέρους του κειμένου (Πλάτων. Μένων: 82a - 85c)

(Ο Σωκράτης, ο Πλάτωνας, ο Μένωνας κι ένας νεαρός δούλος του κάνουν βόλτα και συζητούν για το αν η γνώση διδάσκεται ή είναι ανάμνηση, την οποία ανασύρει ο εκάστοτε μαθητής με τη βοήθεια του δασκάλου)

ΣΩ. Πες μου, παιδί μου, ξέρεις ότι το τετράγωνο είναι τέτοιας λογής επίπεδο; (σχηματίζει στο χώμα ένα τετράγωνο με το μπαστούνι του)

ΠΑΙ. Ναι, βέβαια.

ΣΩ. Και έχει το τετράγωνο ίσες όλες τούτες τις γραμμές, που είναι τέσσερις;

ΠΑΙ. Βεβαιότατα.

[.....]

ΣΩ. Αν λοιπόν τούτη δω η πλευρά ήταν δυο πόδια και τούτη δυο, πόσα [τετραγωνικά] πόδια θα ήταν όλο το τετράγωνο;

[.....]

ΠΑΙ. Τέσσερα, Σωκράτη.

ΣΩ. Δεν θα μπορούσε να γίνει ένα άλλο τετράγωνο με διπλάσιο εμβαδό απ' αυτό εδώ;

ΠΑΙ. Ναι.

ΣΩ. Πόσων [τετραγωνικά] ποδιών θα είναι;

ΠΑΙ. Οκτώ.

ΣΩ. Έλα λοιπόν, προσπάθησε να μου πεις πόσο μεγάλη θα είναι κάθε πλευρά του. Η πλευρά τούτου εδώ (του αρχικού τετραγώνου) είναι δυο πόδια. Πόσα πόδια θα είναι ή πλευρά του διπλάσιου;

ΠΑΙ. Είναι δα φανερό, Σωκράτη, ότι θα είναι διπλάσια.

[.....]

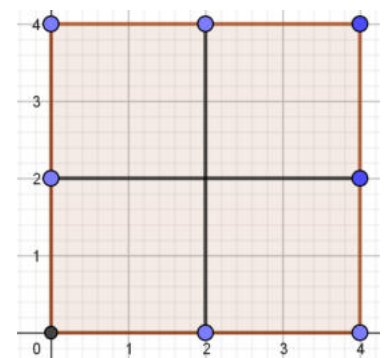
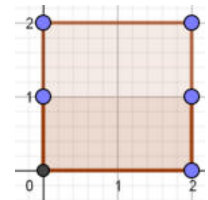
ΣΩ. Ας χαραξουμε λοιπόν σαν αυτήν τέσσερις ίσες πλευρές. Τούτο δω δεν θα ήταν αυτό που λέγεις ότι είναι οκτώ [τετραγωνικών] ποδιών;

ΠΑΙ. Βεβαιότατα.

ΣΩ. Μα δεν είναι σ' αυτό τούτα τα τέσσερα, καθένα τους ίσο με τούτο που είναι τέσσερα πόδια;

ΠΑΙ. Ναι.

ΣΩ. Πόσο λοιπόν κάνουν; Δεν κάνουν τέσσερεις φορές το τέσσερα;



ΠΑΙ. Ε, τι; Άλλο κάνουν;

ΣΩ. Είναι λοιπόν διπλάσιο το τέσσερις φορές το τέσσερα από το δύο φορές το δύο;

ΠΑΙ. Όχι, μα το Δία.

ΣΩ. Αλλά ποσαπλάσιο;

ΠΑΙ. Τετραπλάσιο.

ΣΩ. Το συμπέρασμα μας, παιδί μου, είναι ότι από τη διπλάσια πλευρά δεν γίνεται διπλάσιο, άλλα τετραπλάσιο τετράγωνο.

ΠΑΙ. Σωστά.

[.....]

ΣΩ. Και το τετράγωνο των τεσσάρων [τετραγωνικών] ποδών γίνεται από τη μισή πλευρά του μεγάλου τετραγώνου;

ΠΑΙ. Ναι.

ΣΩ. Πάει καλά. Και το εμβαδό των οκτώ ποδιών δεν είναι διπλάσιο από τούτο δω, και το μισό αυτού εδώ;

ΠΑΙ. Ναι.

ΣΩ. Δεν θα γίνει λοιπόν από πλευρά μεγαλύτερη από τούτην εδώ, και μικρότερη απ' αυτήν εδώ; Ή όχι;

[.....]

ΠΑΙ. Ναι.

ΣΩ. Πρέπει λοιπόν η πλευρά του τετραγώνου των οκτώ ποδιών να είναι πιο μεγάλη από τούτην εδώ, που είναι δυο πόδια, και πιο μικρή από την άλλη, που είναι τέσσερα πόδια.

ΠΑΙ. Πρέπει.

ΣΩ. Προσπάθησε λοιπόν να πεις πόσο μεγάλη πιστεύεις πως είναι.

ΠΑΙ. Τρία πόδια. (με δισταγμό)

ΣΩ. Αν είναι τρία πόδια, δεν θα προσθέσουμε το μισό αυτής εδώ και θα είναι τρία πόδια; Να, δύο αυτά εδώ, και ένα τούτο και από την άλλη πάλι πλευρά δύο αυτά εδώ, και ένα τούτο και έχουμε αυτό το τετράγωνο πού λέγεις.

ΠΑΙ. Ναι.

ΣΩ. Αν λοιπόν έχουμε απ' αυτή την πλευρά τρία πόδια (μήκος) και

απ' αυτήν τρία (πλάτος), ολόκληρο το εμβαδό δεν είναι τρεις φορές τρία πόδια;

ΠΑΙ. Είναι φανερό.

ΣΩ. Και τρεις φορές τρία πόσα [τετραγωνικά] πόδια κάνουν;

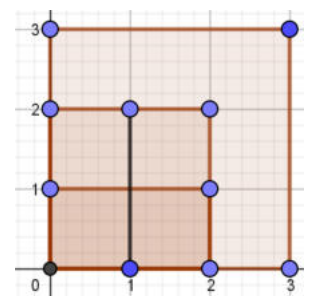
ΠΑΙ. Εννέα.

ΣΩ. Το διπλάσιο που αναζητούμε πόσα [τετραγωνικά] πόδια έπρεπε να είναι;

ΠΑΙ. Οκτώ.

ΣΩ. Δεν γίνεται, λοιπόν, ακόμη από την πλευρά των τριών ποδιών το τετράγωνο των οκτώ τετραγωνικών ποδών.

ΠΑΙ. Όχι, ασφαλώς.



ΣΩ. Τότε από ποια πλευρά; Προσπάθησε να μας πεις με ακρίβεια και αν δεν μπορείς να λογαριάσεις και να πεις το μήκος της, δείξε από ποια πλευρά θα γίνει το τετράγωνο των οκτώ ποδών που αναζητούμε.

ΠΑΙ. Αλλά μα το Δία, Σωκράτη, εγώ δεν ξέρω!

[.....]

ΣΩ: Πόσα αρχικά τετράγωνα περιέχει το τετράγωνο των 16 τετραγωνικών ποδών;

ΠΑΙ: Τέσσερα.

ΣΩ: Εμείς πόσα τετραγωνικά πόδια θέλουμε να έχει το τετράγωνο που αναζητούμε;

ΠΑΙ: Οκτώ.

ΣΩ: Τι είναι το 8 σε σχέση με το 16;

ΠΑΙ: Το μισό.

ΣΩ: Αν πάρουμε το μισό από κάθε αρχικό τετράγωνο, θα έχουμε, λοιπόν, το ζητούμενο εμβαδό;

ΠΑΙ: Ναι.

ΣΩ: Πώς να χωρίζουμε αυτό εδώ το αρχικό τετράγωνο στη μέση;

ΠΑΙ: Σε τετράγωνο;

ΣΩ: Όχι. Απλά και μόνο σε δύο ίσα εμβαδά.

ΠΑΙ: Έτσι. Φέρνοντας γραμμή από γωνία σε γωνία.

ΣΩ: Αυτή τη γραμμή, οι Σοφιστές τη λένε *διαγώνιο*.

Αν χωρίσουμε και τα 4 αρχικά τετράγωνα στη μέση με τον ίδιο τρόπο, παίρνουμε λοιπόν αυτό το σχήμα.

ΠΑΙ: Μάλιστα.

ΣΩ: Τι σχήμα είναι αυτό;

ΠΑΙ: Τετράγωνο Σωκράτη.

ΣΩ: Και πόσο είναι το εμβαδό του; Είναι το μισό του 16;

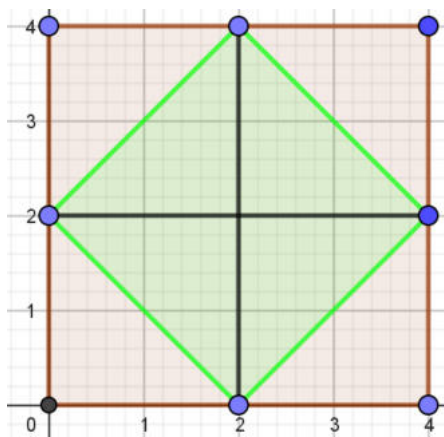
ΠΑΙ: Μα ναι, μα το Δία! Τετράγωνο που έχει εμβαδό 8!

ΣΩ: Είναι το σχήμα που αναζητούσαμε;

ΠΑΙ: Μα και βέβαια!

ΣΩ: Από ποια πλευρά παράγεται;

ΠΑΙ: Από τη διαγώνιο του αρχικού!



Μικρά Ασία, Προσφυγιά, Διαθεματικότητα: Μια διδακτική πρόταση

Αθηνά Ρόκα¹, Λουκία Τσάπρα²

¹Εκπ/κός Φυσικής Αγωγής (MSc), 5^ο Δημοτικό Σχ. Θήβας

²Εκπ/κός Φυσικής Αγωγής (MSc), 5^ο Δημοτικό Σχ. Θήβας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διαθεματική διδακτική πρόταση της έννοιας της προσφυγιάς με άξονα τη Μικρασιατική Καταστροφή. Συνδυάζει γνωστικά αντικείμενα όπως Φυσική Αγωγή, Ιστορία και Μουσική, στοχεύοντας στην καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης, της ενσυναίσθησης και του σεβασμού στην πολιτισμική κληρονομιά. Βασισμένη σε θεωρίες βιωματικής και διαθεματικής μάθησης, η πρόταση ενσωματώνει υλικό ΤΠΕ και υλοποιεί βιωματικές δραστηριότητες. Στα πλαίσια της δράσης δημιουργήθηκαν το ψηφιακό βιβλίο «ΜΙΚΡΑ ΑΣΙΑ - Στα μονοπάτια μιας χαμένης πατρίδας», καθώς και δύο πρωτότυπες χορογραφίες και διδάχθηκαν παραδοσιακοί χοροί και τραγούδια της Μικράς Ασίας. Η προτεινόμενη πρακτική δύναται να αποτελέσει μια αποτελεσματική προσέγγιση διαπραγμάτευσης διαπολιτισμικών θεμάτων στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Μικρασιατική Καταστροφή, Βιωματική μάθηση, Φυσική Αγωγή, Μουσική, Ιστορία

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αναζητά διαρκώς καινοτόμες προσεγγίσεις που ξεπερνούν τα στεγανά της παραδοσιακής μετάδοσης γνώσης και στοχεύουν στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Banu & Shobana, 2024). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η ενσυναίσθηση αποτελεί πλέον κεντρικό πυλώνα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προετοιμάζοντας τους νέους να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου με οξύνοια και κοινωνική ευαισθησία. Η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση αναδεικνύεται σε ισχυρό εργαλείο επίτευξης αυτών των στόχων. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η εκπαίδευση μέσω της τέχνης δεν αποτελεί απλώς μια συμπληρωματική δραστηριότητα, αλλά ένα αναπόσπαστο κομμάτι μιας ολοκληρωμένης παιδείας, ικανό να ενισχύσει την ψυχολογική ευημερία (Jin & Ye, 2022), να τονώσει τη δημιουργικότητα και να προάγει την κριτική σκέψη (Lukaka, 2023).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διαπραγμάτευση ευαίσθητων ιστορικών και κοινωνικών φαινομένων, όπως η προσφυγιά, απαιτεί μια παιδαγωγική προσέγγιση που να συνδυάζει τόσο τη γνωστική όσο και τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης. Η Μικρασιατική Καταστροφή αποτελεί ένα κεφαλαιώδες γεγονός της νεότερης ελληνικής ιστορίας και ταυτόχρονα, μια διαχρονική περίπτωση μελέτης του ξεριζωμού, της απώλειας και του ανθρώπινου πόνου. Η διδασκαλία της δεν μπορεί να περιορίζεται στην απλή παράθεση ιστορικών δεδομένων, αλλά οφείλει να καλλιεργεί την ιστορική γνώση παράλληλα με την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό στην πολιτισμική κληρονομιά. Όπως επισημαίνει η έρευνα, η τέχνη προσφέρει ένα βήμα προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τις σκέψεις και τις προοπτικές τους, συνδέοντας την προσωπική με την ευρύτερη ανθρώπινη εμπειρία (Lukaka, 2023).

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια ολοκληρωμένη διδακτική πρόταση που αξιοποιεί τη δύναμη της διαθεματικότητας και της βιωματικής μάθησης για την προσέγγιση της Μικρασιατικής Καταστροφής. Η πρόταση εμπλέκει τρία διακριτά γνωστικά αντικείμενα: την Ιστορία, τη Μουσική και τη Φυσική Αγωγή. Η Ιστορία παρέχει το απαραίτητο πλαίσιο και τα γεγονότα, η Μουσική λειτουργεί ως φορέας συναισθημάτων και πολιτισμικής μνήμης, ενώ η Φυσική Αγωγή εισάγει τη βιωματική διάσταση μέσω της κίνησης και της αναπαράστασης. Αυτή η συνδυαστική προσέγγιση, που ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (Lukaka, 2023), στοχεύει σε μια εις βάθος και επί της ουσίας κατανόηση του θέματος. Υπό αυτό το πρίσμα, η τέχνη συνιστά ένα αποτελεσματικό μέσο για να «μπει κανείς στη θέση του άλλου» (Raza, 2023), προάγοντας τόσο την ενσυναίσθηση όσο και την πολιτισμική κατανόηση.

Η αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης της τέχνης στο αναλυτικό πρόγραμμα υποστηρίζεται σθεναρά στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία. Έρευνες καταδεικνύουν ότι η καλλιτεχνική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Lukaka, 2023), καθώς οι μαθητές/τριες αναλύουν και ερμηνεύουν έργα τέχνης, ενώ παράλληλα ενισχύει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και καινοτομίας (Banu & Shobana, 2024). Επιπρόσθετα, η ενασχόληση με την τέχνη έχει αποδειχθεί ότι έχει θετικό αντίκτυπο στην ψυχολογική ευημερία των μαθητών/τριών (Jin & Ye, 2022), τη συναισθηματική νοημοσύνη και την κοινωνική συνοχή (Banu & Shobana, 2024). Η παιδαγωγική μας πρόταση θεμελιώνεται σε αυτές τις αρχές, χρησιμοποιώντας την τέχνη για να καλλιεργήσει την αναλυτική σκέψη μέσω της ερμηνείας ιστορικών πηγών και τραγουδιών, και τη δημιουργικότητα μέσω της παραγωγής πρωτότυπου υλικού.

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι συνεπώς, να αναδείξει πώς μια διαθεματική και βιωματική διδακτική προσέγγιση, με άξονες τη Φυσική Αγωγή, την Ιστορία και τη Μουσική, μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία σύνθετων διαπολιτισμικών θεμάτων όπως η προσφυγιά των Ελλήνων της Μικράς Ασίας. Στο πλαίσιο της δράσης αξιοποιείται η δυναμική των σύγχρονων Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), με τη δημιουργία του ψηφιακού βιβλίου «ΜΙΚΡΑ ΑΣΙΑ - Στα μονοπάτια μιας χαμένης πατρίδας» (Ρόκα, 2025), ως επιστέγασμα της μαθησιακής διαδικασίας. Υποστηρίζεται ότι η προτεινόμενη πρακτική όχι μόνο εμπλουτίζει τη μαθησιακή εμπειρία αλλά εξοπλίζει

τους/τις μαθητές/τριες με τα απαραίτητα εφόδια για να γίνουν ενεργοί, σκεπτόμενοι και ευαίσθητοι πολίτες (Banu & Shobana, 2024).

Παιδαγωγικές Αρχές της Διδακτικής Πρότασης

Η διδακτική πρόταση που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία θεμελιώνεται σε ένα συνεκτικό πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών, το οποίο αφενός συνδυάζει τη βιωματική μάθηση με τη διαθεματική προσέγγιση και αφετέρου, αναγνωρίζει τον κεντρικό ρόλο των τεχνών στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση στηρίζεται σε θεμελιώδεις θεωρίες που υπογραμμίζουν την ανάγκη για ενεργητική, συναισθηματική και κοινωνική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία. Ακολουθεί συνοπτική περιγραφή των εν λόγω θεωριών και του τρόπου σύνδεσης με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση.

Βασικό πυλώνα της πρότασης αποτελεί η φιλοσοφία της βιωματικής μάθησης, όπως διατυπώθηκε από τον John Dewey (1938), ο οποίος υποστήριξε ότι η αυθεντική μάθηση προκύπτει μέσα από την ενεργό εμπειρία και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτήν. Στο πλαίσιο της δράσης μας, η αρχή αυτή εφαρμόστηκε μέσω της εκμάθησης παραδοσιακών Μικρασιάτικων τραγουδιών και χορών. Οι μαθητές/τριες δεν διδάχθηκαν απλώς για τον πόνο του ξεριζωμού· κλήθηκαν να τον εκφράσουν και να τον αισθανθούν μέσα από τη μουσική και την κίνηση, δημιουργώντας πρωτότυπες χορογραφίες. Με αυτόν τον τρόπο, η ιστορική γνώση μετασχηματίστηκε σε προσωπικό βίωμα, καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση σε τέτοιο βαθμό που η θεωρητική διδασκαλία από μόνη της δύσκολα θα μπορούσε να επιτύχει.

Παράλληλα, υιοθετήθηκε μια διαθεματική προσέγγιση, η οποία, σύμφωνα με την Heidi Hayes Jacobs (1989), διασπά τα στεγανά μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, επιτρέποντας μια ολιστική κατανόηση των θεμάτων. Η σύνδεση της Ιστορίας, της Μουσικής και της Φυσικής Αγωγής επέτρεψε την προσέγγιση της Μικρασιατικής Καταστροφής πολυδιάστατα: ιστορικά, συναισθηματικά και σωματικά. Στα πλαίσια της συγκεκριμένης προσέγγισης, ευθυγραμμίζονται σύγχρονα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία καταδεικνύουν ότι η ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαίδευση βελτιώνει αποδεδειγμένα τις δεξιότητες κριτικής σκέψης (Lukaka, 2023).

Τέλος, η πρόταση αντλεί από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Lev Vygotsky (1987), δίνοντας έμφαση στη συνεργατική μάθηση και αναδεικνύοντας τον καταλυτικό ρόλο των τεχνών. Η τέχνη αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την έκφραση των ανθρώπινων συναισθημάτων και εμπειριών (Jin & Ye, 2022). Μέσα από την ομαδική δημιουργία χορογραφιών, οι μαθητές/τριες όχι μόνο οικοδόμησαν τη γνώση συλλογικά, αλλά βρήκαν έναν ασφαλή δίαυλο για να εκφράσουν σύνθετα συναισθήματα, να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική τους ανθεκτικότητα (Raza, 2023). Επιπρόσθετα, με τους παραδοσιακούς χορούς τα παιδιά έμαθαν να λειτουργούν συλλογικά. Οι κυκλικοί χοροί που διδάχθηκαν, στους οποίους οι χορευτές κρατιόνται από τα χέρια, ενσαρκώνουν το συλλογικό πνεύμα. Τα παιδιά αντιλήφθηκαν ότι ανήκουν σε ένα σύνολο με αμοιβαιότητα. Ο ένας στήριζε τον άλλο και στηριζόταν

απ' αυτόν, λαμβάνοντας υπόψη του τα βήματα (δηλαδή τα δικαιώματα) του άλλου, περιμένοντας συνάμα να τον υπολογίζουν και οι άλλοι. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδακτική μας πρακτική αξιοποίησε συστηματικά τη δύναμη των τεχνών για την προαγωγή μιας εις βάθος ολιστικής μάθησης.

Παρουσίαση

Η διδακτική πρόταση σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο 5ο Δημοτικό Σχολείο Θήβας κατά το σχολικό έτος 2024-2025, στο πλαίσιο αφενός των Σχεδίων Δράσης Αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας (με άξονα τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών) και αφετέρου, των δράσεων για τον Ενεργό Πολίτη. Η πρόταση είναι πρωτότυπη, δημιουργήθηκε αποκλειστικά για τους σκοπούς των συγκεκριμένων δράσεων, με την ενεργό συμμετοχή και των δύο συγγραφέων σε όλα τα στάδια του σχεδιασμού και της υλοποίησης και των μαθητών/τριών της Ε' και ΣΤ' τάξης. Αξίζει να σημειωθεί πως η παρούσα διδακτική πρόταση μπορεί να υλοποιηθεί και σε μαθητές/τριες Γυμνασίου, με μικρές τροποποιήσεις/προσαρμογές στις εκπαιδευτικές ανάγκες της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Η βάση της πρότασης ήταν η διαθεματική προσέγγιση του θέματος μέσω τριών γνωστικών αντικειμένων: της Ιστορίας, της Μουσικής και της Φυσικής Αγωγής.

Ιστορία: Οι μαθητές/τριες διερεύνησαν το ιστορικό πλαίσιο της Μικρασιατικής Καταστροφής, τις αιτίες και τις συνέπειές της, μελετώντας πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, όπως αφηγήσεις, μαρτυρίες και οπτικοακουστικό υλικό. Το παραπάνω υλικό που αξιοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας, προέρχονταν κυρίως από το ηλεκτρονικό βιβλίο «ΜΙΚΡΑ ΑΣΙΑ - Στα μονοπάτια μιας χαμένης πατρίδας» (Ρόκα, 2025), αλλά και άλλες λογοτεχνικές πηγές που διερεύνησαν, μελέτησαν και παρουσίασαν οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες. Για την υλοποίηση των παραπάνω δραστηριοτήτων συνεργάστηκαν οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων της Ε' και ΣΤ' τάξης, αλλά και οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής του σχολείου και συγγραφείς της παρούσας εργασίας.

Μουσική: Η μουσική παράδοση της Μικράς Ασίας αποτέλεσε έναν από τους βασικούς πυλώνες της διδακτικής προσέγγισης, λειτουργώντας ως φορέας μνήμης και πολιτισμικής ταυτότητας. Υπό την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού Μουσικής του σχολείου, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με την πλούσια μουσική κληρονομιά των Ελλήνων της Μικράς Ασίας και έμαθαν να τραγουδούν εμβληματικά παραδοσιακά κομμάτια που συμπυκνώνουν την εμπειρία της προσφυγιάς, όπως τα «Από ξένο τόπο», «Ρουμπαλιά», καθώς και το παραδοσιακό μοιρολόι «Όλα μας τα καράβια». Μέσα από τους στίχους και τις μελωδίες, η ιστορική γνώση του ξεριζωμού μετασχηματίστηκε σε συναισθηματικό βίωμα, ενώ τα συγκεκριμένα τραγούδια αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία οι μαθητές/τριες δημιούργησαν αργότερα τις πρωτότυπες χορογραφίες τους, συνδέοντας έτσι άρρηκτα τη μουσική με την κίνηση και τη σωματική έκφραση.

Φυσική Αγωγή: Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μετατράπηκε σε ένα δυναμικό εργαστήριο κίνησης και έκφρασης, όπου η ιστορική γνώση μετουσιώθηκε σε σωματικό βίωμα. Αρχικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες διδάχθηκαν παραδοσιακούς χορούς της Μικράς Ασίας, όπως τον Μπάλο και τη Ρουμπαλιά. Μέσα από τους κυκλικούς σχηματισμούς αυτών των χορών, τα παιδιά δεν έμαθαν απλώς βήματα, αλλά βίωσαν την έννοια της συλλογικότητας, της αλληλοϋποστήριξης και του σεβασμού, καθώς το κράτημα των χεριών συμβόλιζε την ενότητα της κοινότητας. Το αποκορύφωμα της δράσης, ωστόσο, ήταν η δημιουργική διαδικασία όπου οι μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, κλήθηκαν να συνθέσουν οι ίδιες δύο πρωτότυπες χορογραφίες-δραματοποιήσεις. Η πρώτη χορογραφία βασίστηκε στο μικρασιατικό μοιρολόι «Όλα μας τα καράβια», ενώ η δεύτερη στο διαχρονικό θέμα της ξενιτιάς με το τραγούδι «Ξενιτιά μου». Μέσα από την κίνηση, οι μαθήτριες κατάφεραν να εξερευνήσουν και να εκφράσουν σύνθετα συναισθήματα όπως ο πόνος του ξεριζωμού, η απώλεια της πατρίδας και η ελπίδα για ένα νέο ξεκίνημα, προσδίδοντας μια βαθιά συναισθηματική και προσωπική διάσταση στην ιστορική αφήγηση. Η ποιότητα της δουλειάς τους αναγνωρίστηκε μάλιστα και εκτός σχολικού πλαισίου, καθώς η χορογραφία του μοιρολογιού διακρίθηκε σε μαθητικό διαγωνισμό.

Ψηφιακά Εργαλεία και Πόροι

Για την υποστήριξη της δράσης και την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών/τριών αξιοποιήθηκε σε σημαντικό βαθμό η τεχνολογία. Δημιουργήθηκε ένα ψηφιακό βιβλίο με το εργαλείο Book Creator, με τίτλο «ΜΙΚΡΑ ΑΣΙΑ - Στα μονοπάτια μιας χαμένης πατρίδας» (Ρόκα, 2025) (βλ. Παράρτημα Α) και στόχο να λειτουργήσει ως τράπεζα/αποθετήριο υλικού, καθώς περιλαμβάνει κείμενα, πηγές, πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό και πληθώρα συνδέσμων σε διαδικτυακές πηγές. Παράλληλα, παρέχει προτάσεις εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων όπως το Padlet για την ασύγχρονη ανταλλαγή ιδεών και τα Educaplay και Wordwall για διαδραστικές ασκήσεις εμπέδωσης. Για τη προσαρμογή κάποιων κειμένων του βιβλίου χρησιμοποιήθηκε το Gemini AI, ενώ για παρουσιάσεις, αφίσες και εικονογραφήματα που δημιουργήθηκαν για τις ανάγκες του βιβλίου αξιοποιήθηκαν τα ψηφιακά εργαλεία Canva και Gamma (βλ. Παράρτημα Α).

Στάδια Υλοποίησης

Η υλοποίηση πραγματοποιήθηκε ως εξής:

Φάση Προετοιμασίας (Α΄ Τρίμηνο): Αρχικά έγινε η επιλογή του θέματος και ο καθορισμός του τρόπου προσέγγισης. Στη συνέχεια διερευνήθηκε το ιστορικό πλαίσιο και πραγματοποιήθηκε μια πρώτη γνωριμία με το βασικό εκπαιδευτικό υλικό. Ακολούθησαν η δημιουργία του ψηφιακού βιβλίου, η επιλογή

των τραγουδιών/παραδοσιακών χορών που επρόκειτο να διδαχθούν και των μουσικών κομματιών που επρόκειτο να χορογραφηθούν. Στο τέλος του Α΄ τριμήνου πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική επίσκεψη στο Μουσείο Μικρασιατικού Ελληνισμού «Φιλιώ Χαϊδεμένου», με στόχο μια πρώτη γνωριμία της ιστορίας των Μικρασιατών, αλλά και της ζωής τους πριν και μετά την καταστροφή.

Φάση Εμβάθυνσης (Β΄ Τρίμηνο): Στη φάση αυτή αξιοποιήθηκε το ψηφιακό βιβλίο καθώς και τα ψηφιακά εργαλεία για την επεξεργασία των πληροφοριών. Έλαβαν επίσης χώρα η διερεύνηση, μελέτη και παρουσίαση λογοτεχνικών αποσπασμάτων και μαρτυριών. Τα παιδιά έφεραν στην τάξη λογοτεχνικά βιβλία που σχετίζονταν με τη Μικρά Ασία και διάβασαν αποσπάσματα στους/στις συμμαθητές/τριες τους. Επίσης, όσα παιδιά είχαν καταγωγή από Μικρά Ασία κατέθεσαν/παρουσίασαν στην τάξη μαρτυρίες των συγγενών τους.

Φάση Δημιουργίας (Β΄ Τρίμηνο): Υλοποίηση των εργαστηρίων μουσικής και χορού, όπου οι μαθητές/τριες έμαθαν τα τραγούδια «Από ξένο τόπο», «Ρουμπαλιά», «Όλα μας τα καράβια» και τους παραδοσιακούς χορούς Μπάλο και Ρουμπαλιά. Στο στάδιο αυτό ξεκίνησε η διδασκαλία των τραγουδιών και των παραδοσιακών χορών κατά τις ώρες της Μουσικής και της Φυσικής Αγωγής. Υπεύθυνοι για τη διδασκαλία των παραδοσιακών χορών ήταν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής του σχολείου και συγγραφείς της παρούσας εργασίας, ενώ υπεύθυνη για την εκμάθηση των τραγουδιών ήταν η εκπαιδευτικός Μουσικής του σχολείου.

Φάση Σύνθεσης & Παρουσίασης (Γ΄ Τρίμηνο): Στο στάδιο αυτό οι μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης δημιούργησαν με τη βοήθεια των δύο εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής τις δύο χορογραφίες δραματοποίησης των μουσικών κομματιών «Όλα μας τα καράβια» και «Ξενιτιά». Επίσης, ολοκληρώθηκε η εκμάθηση όλων των παραδοσιακών χορών και τραγουδιών και έγινε η παρουσίαση όλων όσων έμαθαν και δημιούργησαν τα παιδιά. Η παρουσίαση πραγματοποιήθηκε κατά τη τελική σχολική εορτή τον Ιούνιο του 2025 (βλ. Παράρτημα Β).

Αξίζει επίσης να σημειωθεί, πως η χορογραφία/δραματοποίηση του μικρασιατικού μοιρολογιού «Όλα μας τα καράβια» συμμετείχε σε εκπαιδευτική δράση/μαθητικό διαγωνισμό «ΜΑΖΙ στη Γιορτή – Ισότιμες Κοινότητες». Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση συνδιοργανώθηκε από την Εστία «Άγιος Νικόλαος» Γαλαξιδίου, την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Φωκίδας και τον Δήμο Δελφών με την υποστήριξη της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας και υπό την αιγίδα του Περιφερειακού Επόπτη Ποιότητας της Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας. Το έργο/χορογραφία των μαθητριών της ΣΤ΄ Τάξης κατάφερε να διακριθεί ανάμεσα στα καλύτερα έργα του διαγωνισμού (το βίντεο της χορογραφίας είναι διαθέσιμο στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://drive.google.com/file/d/1MMApOs4AKwYf7uAHwhVe9jW95DwbEJc0/view>).

Σύνδεση της δράσης με τη σχολική καθημερινότητα

Ένα κρίσιμο στοιχείο για την επιτυχία της πρότασης ήταν η ένταξή της στην καθημερινή ζωή του σχολείου και η μη θεώρησή της ως ένα μεμονωμένο και αποκομμένο γεγονός. Η σύνδεση αυτή επιτεύχθηκε μέσω της ενσωμάτωσης της δράσης στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στα Σχέδια Δράσης της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν αξιοποιώντας διδακτικές ώρες από τα εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα, εμπλουτίζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα χωρίς να το διαταράσσουν. Οι πρόβες για τις χορογραφίες, η εκμάθηση των τραγουδιών και οι δραστηριότητες στα ψηφιακά εργαλεία πραγματοποιούνταν εντός του σχολικού ωραρίου, καθιστώντας τη διαδικασία μέρος της καθιερωμένης εκπαιδευτικής ρουτίνας. Με τον τρόπο αυτό, η δράση δεν αντιμετωπίστηκε ως «εξωσχολική» υποχρέωση, αλλά ως ένας εναλλακτικός και δημιουργικός τρόπος προσέγγισης της γνώσης. Η κορύφωση της δράσης με την τελική παρουσίαση των έργων των μαθητών/τριών σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα λειτούργησε ως συνδεδετικός κρίκος, μετατρέποντας την εργασία μιας τάξης σε ένα συλλογικό σχολικό βίωμα, ενισχύοντας έτσι το αίσθημα του ανήκειν και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της.

Αποτίμηση πρότασης

Η αποτίμηση της δράσης έγινε με ποιοτικές μεθόδους, όπως η συστηματική παρατήρηση, η ανάλυση των έργων των μαθητών/τριών και οι άτυπες συζητήσεις στην τάξη. Βασίστηκε κυρίως στην παρατήρηση της συμμετοχής και της συνεργασίας στις ομάδες και φυσικά στα ίδια τα τελικά έργα (τις χορογραφίες και τα τραγούδια), τα οποία λειτούργησαν ως αυθεντικές αποδείξεις της μάθησης που συντελέστηκε. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης φάνηκε στις συζητήσεις που κάναμε στην τάξη, στον τρόπο που οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες μιλούσαν για τους πρόσφυγες, αλλά κυρίως στην ευαισθησία με την οποία προσέγγισαν τις χορογραφίες τους. Οι εκφράσεις και οι κινήσεις τους δεν ήταν απλώς τεχνικές, αλλά είχαν ένα συναισθηματικό βάθος που φανέρωνε ότι είχαν πραγματικά κατανοήσει την ανθρώπινη πλευρά της ιστορίας.

Τα οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες ήταν πολλαπλά και εμφανή. Πρώτον, η βιωματική μάθηση μέσω των τεχνών οδήγησε σε μια βαθύτερη συναισθηματική σύνδεση με το θέμα. Οι μαθητές/τριες δεν έμαθαν απλώς για την προσφυγιά, αλλά προσπάθησαν να "νιώσουν" την εμπειρία του ξεριζωμού μέσα από την κίνηση και τη μουσική. Αυτό καλλιέργησε την ενσυναίσθησή τους με έναν τρόπο που η θεωρητική διδασκαλία δεν θα μπορούσε να πετύχει. Δεύτερον, η δημιουργία/παρουσίαση χειροπιαστών έργων (χορογραφίες, τραγούδια, παραδοσιακοί χοροί) έδωσε στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να νιώσουν όχι μόνο τη χαρά της δημιουργίας, αλλά και υπερηφάνεια για τη δουλειά τους, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή και το κίνητρό τους. Τρίτον, η ομαδική εργασία για την επίτευξη ενός κοινού στόχου συνέβαλε καθοριστικά στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων (soft skills). Οι μαθητές/τριες έμαθαν να συνεργάζονται, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να διαπραγματεύονται ιδέες και να επιλύουν προβλήματα, ενώ παράλληλα ενίσχυσαν τον ψηφιακό τους γραμματισμό. Τέλος, η πρόταση συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση της ιστορικής περιόδου και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης, καθώς οι μαθητές/τριες κλήθηκαν

να αναλύσουν πηγές και να συνθέσουν τις δικές τους δημιουργικές απαντήσεις, αντί να απομνημονεύσουν πληροφορίες.

Οφέλη της δράσης για μαθητές, μαθήτριες, εκπαιδευτικούς και σχολική κοινότητα

Τα οφέλη από την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης μπορούν να αποτιμηθούν σε τρία επίπεδα:

Για τους/τις μαθητές/τριες: Πέρα από την απόκτηση ιστορικών γνώσεων, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν την ενσυναίσθησή τους, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και ενίσχυσαν σημαντικές κοινωνικές και ψηφιακές δεξιότητες. Η ενεργός συμμετοχή και η δημιουργία πρωτότυπων έργων αύξησε τα κίνητρά τους για μάθηση και ενίσχυσε την αυτοεκτίμησή τους. Η επιθυμία να συνδέσουμε την ιστορική γνώση με την καλλιτεχνική έκφραση οδήγησε τις δύο εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής του σχολείου μας να συνεργαστούν στενά με μαθητές/τριες από τέσσερα διαφορετικά τμήματα του σχολείου. Η όλη διαδικασία διήρκεσε περίπου οχτώ μήνες και ήταν γεμάτη δημιουργικότητα αλλά και προκλήσεις, όπως ο συντονισμός των προγραμμάτων και η εμβάθυνση στην ευαισθησία ενός τόσο φορτισμένου ιστορικά θέματος. Παρά τις δυσκολίες, η εμπειρία ήταν βαθιά συγκινητική και γεμάτη μάθηση για όλους μας. Η πολυσυλλεκτικότητα της ομάδας, με τη συνεισφορά εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και την ενεργό συμμετοχή μαθητών/τριών με ποικίλες δεξιότητες και οπτικές, ενίσχυσε την αυτενέργεια και την αίσθηση συλλογικής ευθύνης. Οι μαθητές/τριες ανέλαβαν πρωτοβουλίες, εξέφρασαν τις ιδέες τους και συνδιαμόρφωσαν την τελική μορφή των έργων, νιώθοντας πραγματικά μέρος ενός κοινού δημιουργήματος.

Για τους/τις εκπαιδευτικούς: Η δράση αποτέλεσε μια ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς μας ώθησε να πειραματιστούμε με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και νέα ψηφιακά εργαλεία. Παράλληλα, η φύση της δράσης ενδυνάμωσε τις σχέσεις μας με τους/τις μαθητές/τριες, δημιουργώντας ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και δημιουργικής συνεργασίας. Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε, όπως το ψηφιακό βιβλίο, αποτελεί πλέον έναν πολύτιμο και επαναχρησιμοποιήσιμο εκπαιδευτικό πόρο.

Για τη σχολική κοινότητα: Η δράση συνέβαλε στην ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας του σχολείου και προώθησε ένα θετικό και συνεργατικό κλίμα. Η τελική παρουσίαση των έργων των μαθητών/τριών λειτούργησε ως μια δράση διάχυσης των εκπαιδευτικών δημιουργιών στην τοπική κοινωνία, ενισχύοντας τους δεσμούς του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα και αναδεικνύοντας το δημιουργικό και καινοτόμο έργο που επιτελείται σε αυτό. Επίσης, οι χορογραφίες/δραματοποιήσεις που δημιουργήθηκαν και εντάχθηκαν στις δράσεις του Ενεργού Πολίτη, ενίσχυσαν το αίσθημα κοινωνικής αλληλεγγύης, υπευθυνότητας, ενσυναίσθησης και κοινωνικής αλλαγής.

Συμπεράσματα

Η προτεινόμενη διαθεματική και βιωματική πρακτική αποδείχθηκε μια ιδιαίτερα αποτελεσματική προσέγγιση για τη διαπραγμάτευση ενός σύνθετου διαπολιτισμικού θέματος στο σύγχρονο σχολείο. Παρέχοντας ένα υλοποιήσιμο μοντέλο διδασκαλίας που προάγει την ολιστική μάθηση, την ενεργό εμπλοκή και την κοινωνική αλληλεπίδραση, η δράση αυτή συνέβαλε στην καλλιέργεια ενός κλίματος κατανόησης και σεβασμού στην τάξη. Αποδεικνύεται ότι όταν η γνώση γίνεται βίωμα και η τέχνη γίνεται εργαλείο έκφρασης, οι μαθητές/τριες είναι σε θέση όχι μόνο να κατανοήσουν το παρελθόν, αλλά και να διαμορφώσουν μια πιο ευαίσθητη και κριτική στάση απέναντι στο παρόν και στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Banu, M., & Shobana, S. (2024). The role of art education in holistic development. *Shanlax International Journal of English*, 13(1), 51-55. doi:10.34293/english.v13iS1-Dec.8520

Clements, J. (2024). Unleashing creativity in the classroom: The power of arts integration. *Childhood Education*, 100(5), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00094056.2024.2390345>

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Jin, X., & Ye, Y. (2022). Impact of fine arts education on psychological wellbeing of higher education students through moderating role of creativity and self-efficacy. *Front. Psychol.* 13:957578. doi: 10.3389/fpsyg.2022.957578

Lukaka, D. (2023). Art education and its impact on creativity and critical thinking skills: A review literature. *International Journal of Arts and Humanities*, 1(1), 31-39. <https://doi.org/10.61424/ijah.v1i1.15>

Raza, A. (2023). Art and education: Fostering creativity and critical thinking in humanity. *The Journal of Religion and Society*, 1(1), 13-25. (Διαθέσιμο: <https://islamicreligious.com/index.php/Journal/article/view/19>, προσπελάστηκε στις 16/7/2025).

Ρόκα, Α. (2025). *ΜΙΚΡΑ ΑΣΙΑ - Στα μονοπάτια μιας χαμένης πατρίδας*. Ελλάδα: Εκδότης Αθηνά Ρόκα. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://bit.ly/4aULTW>

Vygotsky, L. S. (1987). *Thinking and Speech*. In R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vygotsky* (Vol. 1), *Problems of General Psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press.

Παράρτημα Α

Εικόνα 1

Εξώφυλλο και κωδικός QR ψηφιακού βιβλίου «ΜΙΚΡΑ ΑΣΙΑ-Στα μονοπάτια μιας χαμένης πατρίδας»



Εικόνα 2

Απόσπασμα ψηφιακού βιβλίου: Εικονογράφημα με το χρονικό της Μικρασιατικής Καταστροφής (δημιουργία με το ψηφιακό εργαλείο Canva)



Παράρτημα Β (Εικόνες από την παρουσίαση των παραδοσιακών χορών/τραγουδιών/χορογραφιών στην τελική σχολική γιορτή)

Χορογραφία/δραματοποίηση τραγουδιού «Ξενιτιά μου»



Παραδοσιακός χορός Μπάλος, τραγούδι «Από ξένο τόπο»



Παραδοσιακός χορός και τραγούδι «Ρουμπαλιά»



Χορογραφία/δραματοποίηση παραδοσιακού Μικρασιατικού μοιρολογιού «Όλα μας τα καράβια»



Ο ρόλος της τέχνης στη διδασκαλία της Ιστορίας: το παράδειγμα της Τέταρτης σταυροφορίας

Αθανασία Σοφού¹

¹Δρ. Ιστορίας, Φιλολόγος, Γυμνάσιο Σχηματαρίου, ΔΔΕ Βοιωτίας

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση προσεγγίζει διαθεματικά την ενότητα της Τέταρτης σταυροφορίας στο μάθημα της Βυζαντινής Ιστορίας, μέσω Καλών Τεχνών και ΤΠΕ. Στο πρώτο σκέλος, τρία έργα ζωγραφικής αξιοποιούνται σε συνδυασμό με γραπτές μαρτυρίες για την παρουσίαση ορισμένων πτυχών της άλωσης της Κωνσταντινούπολης (1204) και των συνεπειών της στον άμαχο πληθυσμό. Η διδασκαλία της Ιστορίας γίνεται μέσα από το πρίσμα της τέχνης, δίνοντας έμφαση στην αναγεννησιακή ζωγραφική. Στο δεύτερο σκέλος εξετάζονται οι συνέπειες της αρπαγής πολιτιστικών αγαθών, με παραδείγματα που εκτείνονται στο χωροχρόνο διαχρονικά και διαπολιτισμικά, ώστε να αναδειχθεί η παγκόσμια διάσταση του φαινομένου της πολιτιστικής λεηλασίας.

Λέξεις κλειδιά: Σταυροφορίες, Βυζαντινή Ιστορία, Ιστορία της Τέχνης, Πολιτιστική κληρονομιά.

Εισαγωγή

Στην εποχή του οπτικού πολιτισμού, πολλοί μαθητές της γενιάς των «ψηφιακά ιθαγενών» δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της Ιστορίας και την ανάγνωση των εκτενών κειμένων των σχολικών εγχειριδίων. Προσεγγίζουν την Ιστορία ως ένα σύνολο χρονολογιών, ονομάτων και γεγονότων που πρέπει να απομνημονευθούν, δίχως να αντιλαμβάνονται τη σύνδεση του ιστορικού παρελθόντος με τη δική τους εμπειρία και το σύγχρονο κόσμο, όπως προκύπτει από έρευνα της Tamisoglou (2010, σσ. 477-478). Εμπειρικές έρευνες που ανακεφαλαιώνει η Βακαλούδη (2016, σσ. 102-103), επισημαίνουν ότι οι μαθητές δυσκολεύονται να εντάξουν τα γεγονότα και τις ιστορικές πηγές στο αντίστοιχο ιστορικό τους πλαίσιο και να ερμηνεύσουν το περιεχόμενό τους. Η μεγαλύτερη χρήση εποπτικού υλικού στη διδασκαλία της Ιστορίας είναι ένα αίτημα των μαθητών (Tamisoglou, 2010, σσ. 478-479), και σχετική έρευνα της Παπανικολάου (2019, σσ. 236-255) καταδεικνύει ότι μια οπτικοποιημένη προσέγγιση της διδασκαλίας αποτελεί μια θετική διδακτική εμπειρία για μαθητές κι εκπαιδευτικούς, με οφέλη αλλά και δυσκολίες. Για μαθητές με διαφορετικά επίπεδα κατανόησης ή χαμηλό ενδιαφέρον, το εποπτικό υλικό αποτελεί ισχυρό εργαλείο για διαφοροποιημένη και πολυαισθητηριακή μάθηση, όπως επισημαίνουν οι Yunus, Salehi και John (2013, σσ. 114-117).

Με αφετηρία τις παραπάνω διαπιστώσεις, προβάλλεται περισσότερο επίκαιρη από ποτέ η ανάγκη άσκησης των μαθητών στον οπτικό γραμματισμό. Ειδικά η χρήση εικαστικών έργων στη διδασκαλία της Ιστορίας έχει πολλαπλά οφέλη καθώς η τέχνη κινητοποιεί διαφορετικές μορφές νοημοσύνης, όπως υπογραμμίζει η Χρονοπούλου (2015, σσ. 1-2).

Στο πλαίσιο αυτό, στόχος της παρακάτω διδακτικής πρότασης είναι η διδακτική της Ιστορίας να συνδυαστεί με την εκπαίδευση των μαθητών στους μηχανισμούς αποκωδικοποίησης των εικόνων, ώστε μέσα από την ανάγνωση της τέχνης να αγαπήσουν το μάθημα της Ιστορίας και να μετατραπούν από αποστασιοποιημένοι και παθητικοί δέκτες-αναγνώστες πληροφοριών σε ενεργητικούς, κριτικούς δέκτες εικονικών μηνυμάτων.

Η Τέταρτη σταυροφορία μέσα από τις εικαστικές πηγές: μια διδακτική πρόταση

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση εφαρμόστηκε σε συντομευμένη, λόγω χρονικού περιορισμού, μορφή, στο πλαίσιο του μαθήματος της Βυζαντινής Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου στο Γυμνάσιο Σχηματαρίου, μπορεί όμως να εφαρμοστεί και στη διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας της Β΄ Λυκείου. Αντικείμενό της είναι η διδασκαλία ορισμένων πτυχών της Τέταρτης σταυροφορίας (1202-1204) και της πρώτης Άλωσης της Πόλης (1204) μέσα από ένα συνδυασμό εικαστικών και φιλολογικών πηγών, συνδυάζοντας διαθεματικά δύο ενότητες των σχολικών εγχειριδίων: την ενότητα για τις σταυροφορίες και την ενότητα για την τέχνη της Αναγέννησης. Η διδασκαλία της έχει διάρκεια τέσσερις διδακτικές ώρες.

Το μάθημα προετοιμάζεται με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης. Στους μαθητές διανέμονται για να μελετήσουν στο σπίτι α/ ένα σχέδιο μαθήματος για τις σταυροφορίες γενικά και την Τέταρτη σταυροφορία ειδικότερα, β/ σημειώσεις για τα χαρακτηριστικά της ζωγραφικής της Αναγέννησης, και γ/ μία σελίδα με φιλολογικές πηγές που καταγράφουν τις συνέπειες της άλωσης της Πόλης (βλ. Παράρτημα).

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος που προάγει ένα συμπεριληπτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, ιδιαίτερα ωφέλιμο για μαθητές με μαθησιακές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Οι ομάδες των μαθητών καλούνται να συμπληρώσουν δύο φύλλα εργασίας: Το ένα περιλαμβάνει ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, για την ανάκληση βασικών γνώσεων. Το φύλλο εργασίας 1, που παρατίθεται παρακάτω, έχει ερωτήσεις κριτικού σχολιασμού των δύο έργων τέχνης που θα παρουσιαστούν.

Μετά από μια εισαγωγική ανακεφαλαίωση στα βασικά σημεία της Τέταρτης σταυροφορίας και στα γεγονότα της άλωσης του 1204, τα οποία ο Pears (1885 [2003], σσ. 354-379) παραθέτει διεξοδικά βασιζόμενος στους αυτόπτες μάρτυρες των γεγονότων, κυρίως στον Γ. Βιλλαρδουίνο και τον Ροβέρτο του Κλαρί, η διδασκαλία δομείται σε τρία σκέλη. Το πρώτο επικεντρώνεται στη χρήση των εικαστικών έργων ως ιστορικών πηγών και στη σύγκριση των προαναφερθέντων έργων τέχνης για την ανάδειξη ορισμένων

βασικών χαρακτηριστικών της τέχνης της Αναγέννησης. Το δεύτερο σκέλος εξετάζει τις επιπτώσεις της άλωσης στον άμαχο πληθυσμό της πόλης, ενώ το τρίτο αναπτύσσει το γενικότερο θέμα των συνεπειών που έχουν οι πολεμικές συγκρούσεις για την πολιτιστική κληρονομιά των εθνών.

Χρήση των εικαστικών έργων ως ιστορικών πηγών

Θα εξετάσουμε πώς αποτυπώνεται η άλωση σε δύο έργα ζωγραφικής: Πρόκειται για μια μινιατούρα χειρογράφου του D. Aubert, με τίτλο: «Η κατάληψη της Κωνσταντινούπολης από τους σταυροφόρους (1204)», που χρονολογείται τον 15ο αι., δηλαδή στα τέλη του Μεσαίωνα/πρώιμη Αναγέννηση (Εικόνα 1), κι έναν πίνακα του μεγάλου ζωγράφου της ύστερης Αναγέννησης Tintoretto και του γιου του Domenico, με θέμα «Η άλωση της Πόλης», που φιλοτεχνήθηκε περί το 1580 και κοσμεί το παλάτι του Δόγη της Βενετίας (Εικόνα 2) (Aldemir, 2024, σσ. 29-41).



Εικόνα 1. Η κατάληψη της Κωνσταντινούπολης από τους σταυροφόρους (1204) [Μινιατούρα]. 15ος αι.
Πηγή: Aubert, D. (15ος αι.). *Conquest of Constantinople by the Crusaders in 1204*. Wikimedia Commons.
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:ConquestOfConstantinopleByTheCrusadersIn1204.jpg>



Εικόνα 2. Tintoretto, D. (16ος αι.). Η άλωση της Πόλης [Ζωγραφικό έργο].
Πηγή: World History Encyclopedia.
<https://www.worldhistory.org/uploads/images/8052.jpg?v=1736269687-0>

Κατ' αρχάς, οι μαθητές καλούνται να προσδιορίσουν εάν τα έργα ζωγραφικής είναι πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές, τεκμηριώνοντας την άποψή τους. Αφού καταλήξουν ότι είναι δευτερογενείς, επισημαίνεται και η χρονική απόσταση ενός αιώνα μεταξύ τους.

Εξηγούμε στους μαθητές ότι το πρώτο πλάνο σε ένα έργο τέχνης συνήθως περιλαμβάνει τα στοιχεία που ο καλλιτέχνης θέλει να τονίσει, ώστε να καθοδηγήσει το βλέμμα του θεατή. Έπειτα, τους ζητάμε να εντοπίσουν τι απεικονίζεται στο πρώτο πλάνο των δύο έργων και να αιτιολογήσουν την έμφαση που δίνεται σε αυτό.

Και στα δύο έργα προβάλλονται πλοία στο προσκήνιο. Στο έργο του Τιντορέτο, τα λάβαρα με τον λέοντα της Βενετίας αποκαλύπτουν ότι πρόκειται για το στόλο της Βενετίας. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν ότι οι ζωγράφοι δίνουν έμφαση στα βενετσιάνικα πλοία, επειδή ο ρόλος της Βενετίας στην Τέταρτη σταυροφορία ήταν καθοριστικός. Ως ναυτική υπερδύναμη, ανέλαβε τη μεταφορά 33.000 σταυροφόρων με 100 πλοία. Ο Δόγης Ερρίκος Δάνδολος, επιδιώκοντας εμπορικά οφέλη και έχοντας μνησικακία προς τους Βυζαντινούς, οδήγησε στην εκτροπή της σταυροφορίας προς την Κωνσταντινούπολη (Runciman, 1951 [2006], σ. 123-124). Επιπλέον, οι Βενετοί, γνωρίζοντας την τοπογραφία της Κωνσταντινούπολης, την οχύρωσή της – που θεωρούνταν η ισχυρότερη του τότε γνωστού κόσμου – και το αδύναμο σημείο της – τη μονή σειρά θαλάσσιων τειχών – (Cartwright, 2017), εξαπέλυσαν επίθεση αποκλειστικά από τη θάλασσα με 50 πολεμικά πλοία άρτια εξοπλισμένα (Pears, 1885 [2003], σσ. 354, 356).

Κατόπιν, οι μαθητές καλούνται i/ να σχολιάσουν τις μεσαιωνικές τακτικές πολιορκίας και άμυνας που απεικονίζονται στους δύο πίνακες. Ειδικότερα, στον πίνακα του Τιντορέτο έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι οι επιτιθέμενοι εικονίζονται να χρησιμοποιούν τα κατάρτια των πλοίων ως προγεφυρώματα για να προσεγγίσουν τα τείχη της Πόλης. Ο ζωγράφος αναφέρεται σε μία ιστορική στιγμή: οι πρώτοι σταυροφόροι κατάφεραν να εισέλθουν στην Πόλη διαμέσου των εναέριων γεφυρών, που ορθώνονταν σε ύψος τουλάχιστον 32 μ. πάνω από τα καταστρώματα των ενετικών πλοίων για να φθάνουν στο ύψος των οχυρωματικών πύργων.

Με αφορμή αυτή την απεικόνιση, μπορεί να γίνει μια συζήτηση στην τάξη για το περίφημο πολεμικό όπλο των Βυζαντινών, το υγρό πυρ, το οποίο, ενώ είχε σώσει την πόλη από τις πολιορκίες των Αράβων, δεν απέτρεψε την κατάκτησή της από τους Λατίνους. Γιατί; Την απάντηση τη δίνει ένας από τους ηγέτες των σταυροφόρων και συγγραφέας του χρονικού της άλωσης, ο Γοδεφρείδος Βιλλαρδουίνος: οι Ενετοί, προκειμένου να προστατεύσουν τα πλοία τους από το υγρό πυρ, τα είχαν καλύψει με κληματόβερρες, δέρματα εμποτισμένα με ξύδι καθώς και με ειδικής ποιότητας ξυλεία (Villehardouin, 1203-1207 [1939], τ. I, σσ. 165-166, υποσ. 7, τ. II, σσ. 39, 45).

Ακόμη, οι μαθητές θα πρέπει ii/ να απαντήσουν στην ερώτηση κρίσης πώς ο Τιντορέτο, που έζησε σχεδόν τέσσερις αιώνες μετά την άλωση του 1204, μπόρεσε να αποτυπώσει με απρόσμενη αφηγηματική ακρίβεια αυτή τη λεπτομέρεια της πολεμικής τακτικής και να αναπαραστήσει τα τείχη της πόλης σαν να

ήταν αυτόπτης μάρτυρας των γεγονότων. Η απάντηση είναι ότι πολλοί καλλιτέχνες, σε ένα στάδιο προπαρασκευής του έργου τους, μελετούσαν τις γραπτές μαρτυρίες και παλαιότερους χάρτες για τα γεγονότα και τις πόλεις που επρόκειτο να απεικονίσουν (Bardi, όπως αναφέρεται στην Aldemir, 2024, σσ. 29-32).

Τέλος, μια αντιπαραβολή των φιλολογικών μαρτυριών με την εικαστική αποτύπωσή τους αποκαλύπτει ότι ο Τιντορέτο απεικονίζει παράλληλα δύο διαφορετικές χρονικές φάσεις της άλωσης: Η πρώτη είναι η ώρα της τρομερής εφόδου, με τους εισβολείς να ορμούν ανεμίζοντας τα λάβαρα της Βενετίας, υπό τους ήχους των αυτοκρατορικών σαλπίγγων (κάτω δεξιά) και να προσεγγίζουν τα τείχη με κάθε μέσο. Η δεύτερη χρονική φάση ανάγεται την επόμενη μέρα της άλωσης, όταν, σύμφωνα με τις μαρτυρίες, ένα μέρος του κλήρου και του λαού υποδέχθηκε τους κατακτητές (Pears, 1885 [2003], σσ. 358-360). Ωστόσο, ο Τιντορέτο απεικονίζει την ίδια ώρα της εφόδου τους ιερείς με τα λευκά άμφιά τους να εξέρχονται από μια πύλη προτάσσοντας το σταυρό.

Η ταυτόχρονη απεικόνιση διαφορετικών χρονικών στιγμών σε μία σκηνή αποτελεί συμπύκνωση του αφηγηματικού χρόνου και χαρακτηρίζει το μανιεριστικό, μη ρεαλιστικό ύφος του Τιντορέτο (Art Gallery: Τιντορέτο, 2003, σ. 8). Παρατηρούμε λοιπόν ότι ο ζωγράφος ενδιαφέρεται μεν να αποτυπώσει με ακρίβεια μια κρίσιμη λεπτομέρεια της εφόδου που οδήγησε στην κατάληψη της πόλης (τη χρήση των καταρτιών ως προγεφυρωμάτων), όχι όμως και να αποδώσει με την ίδια πιστότητα ολόκληρο το ιστορικό γεγονός. Όπως επισημαίνει ο Burke (2003, σ. 107), η χρήση των εικόνων ως αποδεικτικών στοιχείων ενέχει τον κίνδυνο της μη ακριβούς αφήγησης ιστορικών γεγονότων, καθώς οι καλλιτέχνες δεν είχαν στο νου τους ότι το έργο τους θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί από τους ιστορικούς του μέλλοντος. Είναι κι αυτό ένα βασικό ζήτημα στο οποίο ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιστήσει την προσοχή των μαθητών: η εικόνα έχει μεν τη δύναμη να μεταδίδει άμεσα μηνύματα, συχνά πιο αποτελεσματικά από τον γραπτό λόγο, όμως η ερμηνευτική προσέγγισή της θα πρέπει να γίνεται με κριτικό πνεύμα και σε συνδυασμό με άλλες πηγές.

Ανάδειξη βασικών χαρακτηριστικών της τέχνης της Αναγέννησης

Κατόπιν, οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν τα δύο έργα τέχνης και να εντοπίσουν τρία βασικά χαρακτηριστικά της αναγεννησιακής τέχνης: α/ τη χρήση της προοπτικής στους δύο πίνακες, β/ τη χρήση του φωτός, και γ/ τον τρόπο απόδοσης των ανθρώπινων μορφών. Απώτερος σκοπός είναι να κατανοήσουν ορισμένους αντιπροσωπευτικούς σταθμούς της εξέλιξης της ζωγραφικής τέχνης από τα τέλη του Μεσαίωνα/αρχές της Αναγέννησης μέχρι τα τέλη της Αναγέννησης (15ος-16ος αι.) (Gombrich, 1994, σσ. 223-385), και να αξιολογήσουν τα συναισθήματα και τα μηνύματα που μπορεί να μεταφέρει ένα έργο ζωγραφικής ανάλογα με τον τρόπο παρουσίασης του θέματός του. Το ακόλουθο φύλλο εργασίας 1 διανέμεται στους μαθητές κενό, ώστε να το συμπληρώσουν με τις παρατηρήσεις τους, εδώ όμως δίνεται συμπληρωμένο, για χρήση του από τον εκπαιδευτικό.

Φύλλο εργασίας 1

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ ΤΗΣ ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗΣ	Μινιατούρα του D. Aubert (15ος αι. - ύστερος Μεσαίωνας/πρώιμη Αναγέννηση)	Τιντορέτο (περ. 1580 - ύστερος 16ος αι.)
Προοπτική	Πολύ περιορισμένη. Τα κτίρια και τα πλοία είναι τοποθετημένα επίπεδα. Μικρή απόδοση του βάθους παρατηρείται στη λοξή γραμμή των τειχών (αριστερά) και στην ελαφριά σμίκρυνση των μορφών, του δέντρου και του πλοίου (άνω δεξιά).	Υπάρχει προοπτική: τόσο τα τείχη όσο και οι ανθρώπινες μορφές μικραίνουν καθώς απομακρύνονται από το μπροστινό πλάνο της σκηνής. Χαρακτηριστική είναι η επιβλητική γραμμή των τειχών, η διάταξη των οποίων δίνει ιδιαίτερο βάθος στην εικόνα.
Χρήση του φωτός	Ο φωτισμός είναι ενιαίος, άπλετος, επίπεδος, χωρίς σκιές και έντονες αντιθέσεις.	Έντονες αντιθέσεις φωτός και σκιάς (= τεχνική του chiaroscuro) ενισχύουν την αίσθηση του βάθους. Σε συνδυασμό με την αναλαμπή της φωτιάς πάνω από τη γραμμή των επιβλητικών τειχών αποτυπώνουν τη δραματική ατμόσφαιρα.
Απόδοση ανθρώπινων μορφών	Οι μορφές είναι επίπεδες, δεν αποδίδονται καλά οι αναλογίες του ανθρώπινου σώματος. Οι κινήσεις τους είναι περιορισμένες, χωρίς έντονη σωματική έκφραση.	Οι αναλογίες των ανθρώπινων μορφών είναι πιο ρεαλιστικές. Η κίνηση και οι χειρονομίες τους είναι έντονες, προσδίδοντας ζωντάνια και αποπνέοντας την ένταση και ταραχή της φοβερής μάχης.

Ανακεφαλαιώνοντας, στο έργο του d' Aubert είναι σαφές ότι ο καλλιτέχνης δεν έχει κατακτήσει ακόμη τους νόμους της οπτικής. Η άλωση απεικονίζεται ως μια ήρεμη, αφηγηματική σκηνή, που καταγράφει ένα ιστορικό γεγονός δίχως να μεταδίδει συναίσθημα. Ο καλλιτέχνης φαίνεται συναισθηματικά αποστασιοποιημένος από το έργο του κι αντίστοιχα επηρεάζει και τον θεατή. Αντίθετα, στον πίνακα του Τιντορέτο το παιχνίδι με το φως, που εστιάζει στις λεπτομερώς αποδοσμένες ανθρώπινες μορφές του πρώτου επιπέδου ενώ προς το βάθος επικρατούν τα σκοτεινά χρώματα, η υποβλητική λάμψη της πυρκαγιάς που μαίνεται πίσω από τη γραμμή των τειχών και τα σύννεφα καπνού που μαυρίζουν τον ουρανό καθώς η πόλη καίγεται, οι ορμητικές κινήσεις των πολιορκητών που ανεμίζουν θριαμβευτικά τα χρυσοκόκκινα λάβαρα της Βενετίας και εισβάλουν στην Πόλη με κάθε μέσο, όλα αυτά αποτυπώνουν με δυναμισμό, πάθος και συναισθηματική φόρτιση μια ατμόσφαιρα δραματικής έντασης και ζοφερής, καταστροφικής βίας, που δεν μπορεί παρά να συγκινήσει τον θεατή.

Οι επιπτώσεις της άλωσης στον άμαχο πληθυσμό της Πόλης

Ένα έργο ζωγραφικής του Γάλλου ζωγράφου Delacroix, με τίτλο: «Η είσοδος των σταυροφόρων στην Κωνσταντινούπολη στις 12 Απριλίου 1204» (Εικόνα 3), που φιλοτεχνήθηκε το 1840, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να οπτικοποιήσει τις γραπτές μαρτυρίες των πηγών 1 και 2 σχετικά με τις δραματικές επιπτώσεις της άλωσης για τον άμαχο πληθυσμό («Είσοδος των Σταυροφόρων στην Κωνσταντινούπολη», 2020)



Εικόνα 3. Delacroix, E. (1840). *Η είσοδος των σταυροφόρων στην Κωνσταντινούπολη* [Ζωγραφικό έργο]. Μουσείο Λούβρου.

Πηγή: https://www.eugene-delacroix.com/entry-of-the-crusaders-in-constantinople.jsp?utm_source

Ο πίνακας εικονίζει τη θριαμβευτική είσοδο των σταυροφόρων στην Πόλη, μετά την άλωση. Στο κέντρο, ο Βαλδουίνος Ι της Φλάνδρας, ο μετέπειτα αυτοκράτορας της Λατινικής αυτοκρατορίας της Κωνσταντινούπολης, είναι επικεφαλής μιας πομπής σταυροφόρων που περιδιαβαίνει τους δρόμους της Πόλης. Ο ζωγράφος, όπως και σε παλαιότερα έργα του, επικεντρώνεται στις ανθρώπινες απώλειες και την άθλια κατάσταση των ηττημένων (Eugène Delacroix, n.d.). Σε πρώτο πλάνο εικονίζονται τα γυναικόπαιδα και οι ηλικιωμένοι. Κάτω αριστερά, μια ανοικτή κοσμηματοθήκη υπαινίσσεται τη λαφυραγωγία. Πλάι στο άλογο του Βιλλαρδουίνου σύρεται ένας ρακένδυτος άντρας με δεμένα τα χέρια πισθάγκωνα – μια υπενθύμιση της μοίρας των αιχμαλώτων. Οι έφιπποι ευγενείς σταυροφόροι με τα κράνη και τις πανοπλίες τους αντιδιαστέλλονται προς τους πεσμένους στο έδαφος κατοίκους που είτε εκλιπαρούν για έλεος είτε είναι νεκροί. Η υπεροψία των νικητών αντιδιαστέλλεται στη δυστυχία και την ταπείνωση των δυστυχισμένων αμάχων. Δεξιά, στο βάθος, η σφαγή συνεχίζεται. Στο φόντο, πάνω από το υπέροχο τοπίο της Πόλης υψώνονται κατά τόπους οι καπνοί της πυρκαγιάς που ξέσπασε μετά την εισβολή.

Ο πίνακας είναι ένα συγκινησιακά φορτισμένο έργο που ζωντανεύει το ιστορικό γεγονός, καθώς δίνει εικαστική μορφή στο περιεχόμενο των γραπτών μαρτυριών (πηγές 1 και 2) για τις ωμότητες των σταυροφόρων. Διεγείρει τη συναισθηματική και βιωματική εμπλοκή των μαθητών στον ανθρώπινο πόνο κι ενεργοποιεί την κριτική σκέψη και την ιστορική ενσυναίσθηση για τις συνέπειες των εμπόλεμων συγκρούσεων διαχρονικά.

Οι μαθητές μπορούν να ενθαρρυνθούν να δουν την ηθική διάσταση των γεγονότων, όπως αυτή αποτυπώνεται υπαινικτικά στον οξύμωρο χαρακτηρισμό των Λατίνων ως «ευσεβών ληστών» και στη διατυπωμένη με οργή και περιφρόνηση καυστική κρίση ότι «αυτοί οι άντρες με τον σταυρόν επ' ώμων», που είχαν ορκιστεί να μείνουν αγνοί, αποδείχθηκαν χειρότεροι από τους μουσουλμάνους (πηγή 1 και 2). Η αναφορά της πηγής 1 στον όρκο που παραβίασαν οι σταυροφόροι να μην χύσουν το αίμα των χριστιανών ομοδόξων τους, γεννά το ερώτημα πώς νομιμοποίησαν ηθικά την επίθεσή τους. Η απάντηση βρίσκεται στο Σχίσμα μεταξύ των δύο Εκκλησιών: οι ηγέτες των σταυροφόρων πρόβαλαν το επιχείρημα ότι οι Έλληνες ήταν αιρετικοί κι εχθροί του Κυρίου, διότι αρνούσαν να αναγνωρίσουν την πρωτοκαθεδρία του πάπα στη χριστιανική οικουμένη. Επομένως, ο πόλεμος εναντίον τους θεωρούνταν δίκαιος πόλεμος (Κόλια-Δερμιτζάκη, 2008, σ. 301).

Κατακτήσεις και λεηλασία της πολιτιστικής κληρονομιάς των εθνών

«Ποτέ από τη δημιουργία του κόσμου δεν υπήρξε τέτοιος πλούτος σε μια πόλη» αποκαλύπτει ο ιστορικός της σταυροφορίας Γ. Βιλλαρδουίνος (Villehardouin, 1203-1207 [1939], τ. II, σ. 53). Η λεηλασία της Κωνσταντινούπολης δεν έχει αντίστοιχο της στην ιστορία. Η πόλη δεν είχε ποτέ στο παρελθόν λεηλατηθεί, αντίθετα με ό, τι συνέβη στη Ρώμη. Στις βιβλιοθήκες των αρχόντων της φυλάσσονταν όλα σχεδόν τα χειρόγραφα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Επί εννιά αιώνες υπήρξε η παρακαταθήκη θαυμαστών έργων τέχνης που χρονολογούνταν από την αρχαιότητα μέχρι τον 13ο αι., καθώς και πολύτιμων χριστιανικών λειψάνων και κειμηλίων. Πολλά από αυτά τα αριστουργήματα οι αυτοκράτορες τα είχαν μεταφέρει από διάφορα μέρη του χριστιανικού κόσμου για να στολίσουν τη Βασιλεύουσα. Οι Ενετοί, εκτιμώντας την αισθητική αξία τους, άρπαξαν όσα μπορούσαν και τα μετέφεραν στη Βενετία όπου φυλάσσονται μέχρι σήμερα. Οι υπόλοιποι όμως σταυροφόροι, «οι του καλού ανέραστοι βάρβαροι», κινούμενοι από απληστία και καταστροφική μανία, κατέστρεψαν ανεκτίμητους πολιτιστικούς θησαυρούς αιώνων μετατρέποντας ό, τι είχε μέταλλο σε χρήμα, και διασκορπίζοντας τα λεηλατημένα κειμήλια στις πατρίδες τους, στη Δυτική Ευρώπη (Κόλια-Δερμιτζάκη, 2008, σσ. 305-309).

Η λεηλασία ή καταστροφή των πολιτιστικών θησαυρών είναι μια συνέπεια των πολεμικών συγκρούσεων άγνωστη στους μαθητές. Αξίζει να παρουσιαστεί ως φαινόμενο με διαχρονικό και υπερτοπικό χαρακτήρα, που θέτει σε κίνδυνο την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά και αποκόπτει τους λαούς από τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος τους.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι περιπέτειες ενός συμπλέγματος τεσσάρων αλόγων που είναι περισσότερο γνωστά ως «άλογα του Αγίου Μάρκου» (Εικόνα 4), διότι κοσμούν την ομώνυμη εκκλησία της Βενετίας.



Εικόνα 4. Zanovello, G. (χ.χ.). *Τα άλογα του Αγίου Μάρκου* [Φωτογραφία].

Πηγή: Wikimedia Commons.

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%22Dolce_sguardo_bronzeo%22.jpg

Πρόκειται για τέσσερα χάλκινα, επιχρυσωμένα αγάλματα που έσερναν ένα μη σωζόμενο τέθριππο του θεού Ήλιου, έργο του μεγάλου γλύπτη της ελληνιστικής εποχής Λυσίππου. Οι Ρόδιοι το είχαν αναθέσει στους Δελφούς το 305 π.Χ., σε ανάμνηση μιας ιστορικής νίκης τους (Κόλια-Δερμιτζάκη, 2008, σ. 309). Ο Μ. Κωνσταντίνος το μετέφερε στην Κωνσταντινούπολη αλλά το 1204 τα άλογα περιήλθαν στην κατοχή των Βενετών ως μερίδιό τους από τα λάφυρα της άλωσης. Το 1798 ο Ναπολέοντας τα μετέφερε στο Παρίσι ως τρόπαια της νίκης του στους ιταλικούς πολέμους. Μετά την ήττα του, το 1815 ο αυστριακός αυτοκράτορας επέβαλε την επιστροφή τους στη Βενετία, που ανήκε τότε στην αυτοκρατορία. Εκεί φυλάσσονται μέχρι σήμερα στο εσωτερικό του Αγίου Μάρκου, ενώ αντίγραφά τους κοσμούν την πρόσοψή του (Σταβέρης, 2024).

Μια άλλη, διεθνώς γνωστή υπόθεση κλοπής πολιτιστικών θησαυρών είναι η περίπτωση των μαρμάρων του Παρθενώνα. Επί είκοσι δύο αιώνες ο Παρθενώνας έμενε περίπου άθικτος, μέχρι την εποχή της Τουρκοκρατίας. Το 1687, κατά τη διάρκεια του Βενετοτουρκικού πολέμου, ο Ενετός Μοροζίνι, καθώς πολιορκούσε την Ακρόπολη βομβάρδισε τον Παρθενώνα που χρησίμευε ως πυριτιδαποθήκη των Τούρκων. Το μνημείο ανατινάχθηκε κι ένα σημαντικό μέρος της εξαιρετικής τέχνης γλυπτής του διακόσμου καταστράφηκε και διασκορπίστηκε (Μπρούσκαρη, 2000, σσ. 27-30). Στις αρχές του 19ου αι., ο Λόρδος Τ. Μπ. Έλγιν αφαίρεσε από τον Παρθενώνα το μεγαλύτερο μέρος του γλυπτού διακόσμου του σε μια οργανωμένη επιχείρηση που αποτυπώνεται στον ακόλουθο ζωγραφικό πίνακα του 1805 (εικόνα 5).



Εικόνα 5. Dodwell, E. (1801). *Η απόσπαση των γλυπτών του Παρθενώνα από συνεργείο του Th. B. Elgin, Βρετανού πρεσβευτή στην Οθωμανική Αυτοκρατορία* [Χαρακτικό]. Transliconog.

Πηγή: <https://transliconog.hypotheses.org/kommentierte-bilder-2/1801-removal-of-sculptures-from-the-parthenon-by-lord-elgins-men>

Ο πίνακας απεικονίζει την απόσπαση μιας μετόπης με θέμα την Κενταυρομαχία από το συνεργείο του Έλγιν, το 1801 (Vratskidou, 2019). Η συλλογή του Έλγιν πουλήθηκε στο Βρετανικό Μουσείο. Αρχικά ήταν γνωστή με τον όρο «Ελγίνεια Μάρμαρα» που αργότερα εγκαταλείφθηκε από το ελληνικό κράτος, καθώς υποδηλώνει ιδιοκτησιακό καθεστώς και νομιμοποιεί την κατοχή τους από το Βρετανικό Μουσείο. Αντίθετα, ο όρος «Γλυπτά του Παρθενώνα» κρίνεται ιστορικά ακριβέστερος κι ενισχύει τις ελληνικές διεκδικήσεις. Από τη δεκαετία του 1980, η Ελλάδα ασκεί διπλωματικές πιέσεις για την επιστροφή τους, όμως το Βρετανικό Μουσείο αρνείται. Χαρακτηρίζει τη συλλογή παγκόσμια και προβάλλει, μεταξύ άλλων, το επιχείρημα ότι η φύλαξή τους σε αυτό το οικουμενικό μουσείο αναδεικνύει την ποικιλομορφία της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς (Elgin Marbles, 2025).

Ο κίνδυνος μιας νέας ληλασίας των πολιτιστικών αγαθών της Ελλάδος, αυτή τη φορά από τους Ναζί, οδήγησε την ελληνική κυβέρνηση σε μια γιγαντιαία επιχείρηση απόκρυψης των εκθεμάτων των μουσείων αμέσως μετά την κήρυξη του Β' Παγκοσμίου πολέμου το 1940. Στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, το προσωπικό, με άκρα μυστικότητα, έθαψε αγάλματα και αγγεία μεγάλου μεγέθους σε λάκκους κάτω από τα δάπεδα, καλυμμένους με άμμο και σφραγισμένους με τσιμέντο.



Εικόνα 6. Απόκρυψη του αγάλματος κούρου από το Σούνιο (800 π.Χ.) κάτω από το δάπεδο αίθουσας του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου (Αρ. ευρ. ΕΑΜ 2720).

Πηγή: Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. (χ.χ.). <https://www.namuseum.gr/to-moyseio/i-diasosi-ton-agalmaton/>

Η επιχείρηση ολοκληρώθηκε λίγο πριν από την είσοδο των Γερμανών στην Αθήνα, τον Απρίλιο του 1941 (Λαγογιάννη-Γεωργακαράκου, n.d.). Εμπνευσμένο από αυτή την ιστορία είναι το βιβλίο της Δαρλάση (2015), που αξίζει να συστήσει ο εκπαιδευτικός στα παιδιά.

Για την ενίσχυση της διαπολιτισμικής διάστασης της διδασκαλίας, η διδακτική πρόταση εξέτασε και την περίπτωση κλοπής πολιτιστικών κειμηλίων της Ινδίας, ώστε να αναδειχθεί η παγκόσμια διάσταση του

φαινομένου της πολιτιστικής λεηλασίας. Η Βρετανική Εταιρεία Ανατολικών Ινδιών που ανέπτυξε εμπορικές σχέσεις στην Ινδία το 17ο αι., χάρη στη στρατιωτική και πολιτική της δύναμη λεηλάτησε τους οικονομικούς πόρους και την πολιτιστική κληρονομιά της χώρας, με αποτέλεσμα πλήθος πολιτιστικών θησαυρών να μεταφερθούν στην Αγγλία (Dalrymple, 2015). Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελούν τα Γλυπτά του Amaravati, ενός από τα σημαντικότερα βουδιστικά ιερά της αρχαίας Ινδίας (2ος αι. π.Χ.-3ος αι. μ.Χ.), που αναπαριστούν, μεταξύ άλλων, σκηνές από τη ζωή του Βούδα. Σήμερα εκτίθενται στο Βρετανικό Μουσείο και η Ινδία διεκδικεί τον επαναπατρισμό τους (Amaravati Marbles, 2025).



Εικόνα 7. Γλυπτό από το βουδιστικό ιερό του Amaravati στην Ινδία (2ος αι. π.Χ.–3ος αι. μ.Χ.) με θέμα τη ζωή του Βούδα.

Πηγή: British Museum. (χ.χ.). <https://www.britishmuseum.org/collection/galleries/india-amaravati>

Κλείνοντας την παρούσα παρουσίαση, θα πρέπει να επισημανθεί στους μαθητές ότι η Διεθνής κοινότητα έχει θεσπίσει διεθνείς κανόνες για την προστασία των πολιτιστικών αγαθών σε καιρό πολέμου. Αξίζει να σημειωθεί ότι η σκόπιμη καταστροφή πολιτιστικών αγαθών είναι δυνατόν, σε ορισμένες περιπτώσεις, να διωχθεί ως έγκλημα κατά της ανθρωπότητας, όπως επισημαίνει σχετικό στρατιωτικό εγχειρίδιο που έχει εκδώσει το Υπουργείο Πολιτισμού (Η Προστασία των πολιτιστικών αγαθών, 2021, σσ. 21-37).

Αποτίμηση της διδακτικής πρότασης

Η αξιοποίηση των εικαστικών πηγών με τη χρήση ΤΠΕ επαναπροσδιόρισε την άποψη των μαθητών για το μάθημα της Ιστορίας, καθώς η προσέγγιση και ερμηνεία των έργων τέχνης ομαδοσυνεργατικά, με ερωταποκρίσεις που καθοδήγησαν τους μαθητές στην ερμηνεία εικαστικών έργων με παιγνιώδη τρόπο, μετέτρεψε το μάθημα σε μια ευχάριστη βιωματική εμπειρία που ενεργοποίησε όλους τους μαθητές, ενδιαφερόμενους, αδιάφορους και διαφορετικούς. Οι απορίες, ο αυθόρμητος αναστοχασμός τους σε επόμενα μαθήματα και το αίτημά τους για επανάληψη της προσέγγισης αυτής σε άλλη διδακτική ενότητα, δείχνουν το δρόμο στον οποίο πρέπει να κινηθούμε. Δεδομένου ότι «μια εικόνα είναι χίλιες λέξεις», η διαπαιδαγώγηση των ενεργών, ιστορικά συνειδητοποιημένων πολιτών του μέλλοντος ψηφιακού κόσμου επιβάλλει τη διδασκαλία της Ιστορίας μέσω της εκπαίδευσης των μαθητών στην «ανάγνωση» της εικόνας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πηγή 1

«Μετά την εισβολή των σταυροφόρων ο αριθμός των τραυματιών και των νεκρών ήταν χωρίς τέλος και χωρίς μέτρο....Την πρώτη μέρα, δολοφονήθηκαν 2.000 άνθρωποι... Ποτέ στην Ευρώπη δεν είχε πραγματοποιηθεί μια τόσο συστηματική κι ανελέητη λεηλασία. Ποτέ ο στρατός ενός χριστιανικού κράτους δεν είχε λεηλατήσει μια πόλη με τόσο βάρβαρο τρόπο, όσο εκείνος με τον οποίο λεηλάτησαν την πόλη οι στρατιώτες του Χριστού, που είχαν ορκιστεί να παραμείνουν αγνοί, είχαν υποσχεθεί ενώπιον του θεού να μη χύσουν χριστιανικό αίμα... Περιγράφοντας τα εγκλήματα που διέπραξαν οι σταυροφόροι, ο Νικήτας Χωνιάτης γράφει με οργή: «Αντί να υπερασπιστείτε τον τάφο Του, βιαιοπραγήσατε σε βάρος των πιστών που είναι μέλη του. Φερθήκατε στους χριστιανούς χειρότερα απ' ό,τι οι Άραβες φέρονται στους Λατίνους, γιατί οι τελευταίοι σέβονται τουλάχιστον τις γυναίκες».... Η βία και η ακολασία ήταν παρούσες παντού. Οι κραυγές, οι θρήνοι και τα βογγητά των θυμάτων αντηχούσαν σε ολόκληρη την πόλη και παντού η λεηλασία ήταν απεριόριστη και η λαγνεία αχαλίνωτη. Η πόλη είχε περιέλθει σε χάος. Ευγενείς, γέροντες, γυναίκες και παιδιά έτρεχαν εδώ κι εκεί προσπαθώντας να σώσουν τον πλούτο, την τιμή και τη ζωή τους... Αυτοί οι ευσεβείς ληστές.... ενεργούσαν σαν να είχαν άδεια να διαπράξουν οποιοδήποτε έγκλημα»

Πηγή: Pears (1885 [2003]), σσ. 358-361.

Πηγή 2

Ακόμη και οι Ισμαηλίτες (= Μουσουλμάνοι) «είναι φιλόανθρωποι και ήμεροι» σε σύγκριση με αυτούς «τους άντρες οι οποίοι έφεραν τον σταυρόν επ' ώμον», παρατηρεί ο βυζαντινός χρονικογράφος Νικόλαος Χωνιάτης που ήταν αυτόπτης μάρτυρας των γεγονότων.

Πηγή: Ostrogorsky (1993), σ. 90, υποσ. 178.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

[Aldemir, A. \(2024\)](#). Tintoretto's Siege of Constantinople and His Possible Visual Sources. Στο M. Frank (Επιμ.), *Tintoretto e il paesaggio. Temi e contesti* (σσ. 29-41). Venezia: Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti.

Art gallery. Η ζωή και το έργο των μεγάλων πρωταγωνιστών της τέχνης: Τιντορέτο (2003) (τ. 78). Αθήνα: DeAgostini.

Βακαλούδη, Α. Δ. (2016). *Η διδασκαλία της ιστορίας με τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Κ. & Μ. Σταμούλη.

Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (Α. Ανδρέου, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαρλάση, Α. (2015). *Όταν έφυγαν τ' αγάλματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gombrich, E. H. (1994). *Το χρονικό της τέχνης* (Λ. Κάσδαγλη, Μετ.). Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Η προστασία των πολιτιστικών αγαθών σε καιρό πολέμου: Στρατιωτικό εγχειρίδιο (2021). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού.

Κόλια-Δερμιτζάκη, Α. (2008). Ληλασία και μεταφορά λαφύρων και κινητών πολιτισμικών αγαθών στη Δύση. Στο Ν. Γ. Μοσχονάς (Επιμ.), *Η Τέταρτη Σταυροφορία και ο Ελληνικός Κόσμος* (σσ. 299–326). Αθήνα: Ινστιτούτο Βυζαντινών Ερευνών/ΕΙΕ.

Μπρούσκαρη, Μ. (2000). *Τα μνημεία της Ακρόπολης*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.

Ostrogorsky, G. (1993). *Ιστορία του βυζαντινού κράτους* (τ. Γ'). Αθήνα: Ιστορικές εκδόσεις Στεφ. Δ. Βασιλόπουλος.

Pears, Ed. (1885 [2003]). *Η άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1204: Ιστορία της Τέταρτης σταυροφορίας* (Χρ. Κασσεσιάν – Ι. Κασσεσιάν, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Στοχαστής.

Runciman, St. (1951 [2006]). *Η ιστορία των σταυροφοριών* (τ. Γ') (Α. Βλαβιανού, Μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γκοβόστη.

Tamisoglou, Chr. (2010). Students' ideas about school history: A view from Greece. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2, 476–480.

Villehardouin, G. de (1203–1207 [1939]). *La conquête de Constantinople* (τ. I–II) (Ed. Faral, Μετ.). Paris: Les Belles Lettres.

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Amaravati Marbles. (2025, 18 Απριλίου). Στη Βικιπαίδεια, (Διαθέσιμο: https://en.wikipedia.org/wiki/Amaravati_Marbles, προσπελάστηκε στις 3/8/2025)

Cartwright, M. (2017). Τα Θεοδοσιανά τείχη (Α. Kioufentzoglou, Μετ.). *World History Encyclopedia*, (Διαθέσιμο: <https://www.worldhistory.org/trans/el/1-13740>, προσπελάστηκε στις 31/7/2025).

Dalrymple, W. (2015). The East India Company: The original corporate raiders. *The Guardian*, (Διαθέσιμο: https://www.hindujagruti.org/news/43129.html?utm_source, προσπελάστηκε στις 3/8/2025).

Είσοδος των Σταυροφόρων στην Κωνσταντινούπολη. (2020, 3 Αυγούστου). Στη Βικιπαίδεια, (Διαθέσιμο: [https://el.wikipedia.org/w/index.php?title=Είσοδος των Σταυροφόρων στην Κωνσταντινούπολη&oldid=8372809](https://el.wikipedia.org/w/index.php?title=Είσοδος_των_Σταυροφόρων_στην_Κωνσταντινούπολη&oldid=8372809), προσπελάστηκε στις 3/8/2025).

Elgin Marbles. (2025, 16 Σεπτεμβρίου). Στη Βικιπαίδεια, (Διαθέσιμο: https://en.wikipedia.org/wiki/Elgin_Marbles, προσπελάστηκε στις 2/8/2025).

Eugène Delacroix. (n.d.). *Eugène Delacroix and his paintings*, Διαθέσιμο: <https://www.eugene-delacroix.com>, προσπελάστηκε στις 30/7/2025).

Λαγογιάννη-Γεωργακάρκου, Μ. (n.d.). Μνήμες 1940-1944. Η διάσωση των αγαλμάτων. *Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο*, (Διαθέσιμο: <https://www.namuseum.gr/to-moyseio/i-diasosi-ton-agalmaton/>, προσπελάστηκε στις 31/7/2025).

Παπανικολάου, Α. (2019). *Εικαστικός λόγος και ιστορική αφήγηση: η συμβολή των εικαστικών πηγών στη διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας* (Διδακτορική διατριβή), (Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/46481>, προσπελάστηκε στις 31/7/2025).

Σταβέρης, Σ. (2024). Τα άλογα του ιπποδρόμου της Κωνσταντινούπολης. *Lifo*, (Διαθέσιμο: <https://www.lifo.gr/blogs/almanac/ta-aloga-toy-ippodromoy-tis-konstantinoypolis>, προσπελάστηκε στις 31/7/2025).

Χρονοπούλου, Γ. (2015). Η εικαστική δημιουργία ως μέσο διδασκαλίας της ιστορίας – Η περίπτωση του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου. *Πρόγραμμα Σχολικής Τεχνολογίας – SCH.gr*, (Διαθέσιμο: <https://users.sch.gr/achrono/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/second-world-war.pdf>, προσπελάστηκε στις 31/7/2025).

Vratskidou, E. (2019). 1801: Removal of sculptures from the Parthenon by Lord Elgin's men, commented by Eleonora Vratskidou. Στο *Translocations. Ikonographie: Eine Sammlung kommentierter Bildquellen zu Kulturgutverlagerungen seit der Antike*, (Διαθέσιμο: <https://transliconog.hypotheses.org/kommentierte-bilder-2/1801-removal-of-sculptures-from-the-parthenon-by-lord-elgins-men>, προσπελάστηκε στις 3/8/2025).

Yunus, M. D., Salehi, H., & John, D. S. A. (2013). Using visual aids as a motivational tool in enhancing students' interest in reading literary texts. *Proceedings of the 4th International Conference on Education and Educational Technologies (EET '13)*, 114–117, (Διαθέσιμο: <https://arxiv.org/pdf/1305.6360>, προσπελάστηκε στις 31/7/2025).

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

1. Αχυράκη Αθανασία (σελ. 8)
2. Βλαχογιάννη Αλεξάνδρα (σελ.16)
3. Γιώτη Κωνσταντίνα (σελ.28)
4. Γουλίτσα Παρασκευή (σελ.37)
5. Δούρου Κωνσταντίνα (σελ.65)
6. Ελευθερίου Σοφία (σελ.46)
7. Ηλίας Ιωάννης (σελ.118)
8. Ηλιόπουλος Χρήστος (σελ.54)
9. Καραϊνδρου Κωνσταντίνα (σελ.65)
10. Κολέσιας Ιωάννης (σελ.75)
11. Κούτση Μαρία (σελ.84)
12. Κυπραίου Σταυρούλα (σελ.100)
13. Κώνστα Ευαγγελία (σελ.95)
14. Μακρή Χρυσούλα (σελ.100)
15. Μίχου Βασιλική (σελ.110)
16. Μπαδήλα Σοφία (σελ.118)
17. Μπαρμπέρης Ιωάννης (σελ.136)
18. Νέλλα Μαρία (σελ.100)
19. Παπάζογλου Μαρία-Ελένη (σελ.28)
20. Παπαϊωάννου Νικόλαος (σελ.147)
21. Ρόκα Αθηνά (σελ.157)
22. Σκόδρα Στεφανία (σελ.147)
23. Σοφού Αθανασία (σελ.169)
24. Σπυροπούλου Σμαραγδή- Αναστασία (σελ.65)
25. Τσάπρα Λουκία (σελ.157)
26. Sirakova Vanya (σελ.118)

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΜΕΡΙΔΑ

Διοργάνωση: Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βοιωτίας ,
Επόπτης Ποιότητας Β/θμιας Εκπ/σης Βοιωτίας και
Επόπτρια Ποιότητας Β/θμιας Εκπ/σης Φωκίδας
Συνδιοργάνωση: Γραφείο Συμβούλων ΔΙΔΕ Βοιωτίας και ΔΙΔΕ Φωκίδας



**«Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές:
για μια διαθεματική προσέγγιση»**



3^ο ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΛΙΒΑΔΕΙΑΣ



Πέμπτη 26 Ιουνίου 2025

Ώρα έναρξης: 9:30 πμ

ISBN: 978-618-88094-0-6