

**ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

Δείκτες

Εκπαίδευσης

Τεύχος 23^ο – Ιούνιος 2022



Δείκτες Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ

**ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

Χρόνος 21^{ος} – τεύχος 23^ο – Ιούνιος 2022

**Υπεύθυνος για την έκδοση:
Ο Πρόεδρος του ΔΣ
ΠΑΡΓΑΝΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ**

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΟΝΤΟΣ ΤΕΥΧΟΥΣ

**Κωσταρά Αθηνά
Λιάτσου Λαμπρινή
Λώλης Δημήτριος
Παργανάς Κωνσταντίνος
Τάλλου Κωνσταντίνα
Τσούκη Ευθαλία
Υφαντής Διονύσιος**

**Γραφεία: Αράπη 1^α Ιωάννινα
Τηλ.:2651078747
E-mail: sepenioa@gmail.com**

**Κάθε ενυπόγραφο άρθρο εκφράζει τις απόψεις του συγγραφέα,
Ο οποίος και βαρύνεται αποκλειστικά για την ερευνητική δεοντολογία,
Την επιστημονικότητα και την εγκυρότητα των θέσεων.**

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγικό σημείωμα.....	4
Καψάλη Θέκλα – Σίντος Στέφανος	
Αειφόρος τουρισμός (sustainable tourism) και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	6
Κωσταρά Αθηνά	
Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά.....	14
Λάμπρος Ιωάννης – Τσίγγρος Δημήτρης	
Αξιολόγηση Περιγραφική-Μια πρόταση διαφορετική.....	23
Πουλίζος Χριστόδουλος	
1821-2021 Διακόσια χρόνια από την ελληνική επανάσταση – Αναζητώντας το '21 στην πόλη μου! (κυνήγι θησαυρού και... Ιστορίας).....	37
Σέβη Αθηνά	
Διάχυση των αποτελεσμάτων από την υλοποίηση σχεδίων Erasmus +	46
Τάλλου Κωνσταντίνα	
Άτομα με προβλήματα όρασης και κοινωνική στήριξη.....	55
Υφαντής Διονύσιος	
Η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια ιστορική αναδρομή.....	62
Λιάτσου Λαμπρινή	
Εκ-παίδευση.....	72
Λέξεις που δεν γράφτηκαν ακόμα.....	73

Εισαγωγικό Σημείωμα

Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται σε διεθνές επίπεδο, συνθέτουν ένα πρωτόγνωρο σκηνικό για τον σύγχρονο άνθρωπο. Μια νέα εποχή στοιχειοθετείται με κύρια χαρακτηριστικά τις κοινωνικές και οικονομικές ανακατατάξεις αλλά και τη δραστική αλλαγή στη δημιουργία, πρόσβαση και κατάκτηση της γνώσης. Μέσα σ' αυτό το μεταβλητό πλαίσιο τα εκπαιδευτικά συστήματα δεν θα μπορούσαν να παραμείνουν ανεπηρέαστα καθότι η κοινωνία και η εκπαίδευση είναι αλληλοεξαρτώμενες δομές.

Το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον που αναδύεται, καλείται να ισορροπήσει σε δύο βασικούς πυλώνες: Αφενός έχει υποστηρικτικό ρόλο στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας, της καλλιέργειας και αναγνώρισης διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, της γρήγορης παραγωγής γνώσης, της αναζήτησης καινοτομιών, της ενίσχυσης της παγκόσμιας ταυτότητας του πολίτη, αφετέρου καλείται να προετοιμάσει τη μετάβαση στο ανοιχτό σχολείο της διερευνητικής μάθησης, της συνεργατικής δημιουργικότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Συνεπώς, αποτελεί αναγκαιότητα η δημιουργία συμπεριληπτικών, ανθεκτικών και ποιοτικών συστημάτων εκπαίδευσης, ικανών να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μέλλοντος. Από τη συνθήκη αυτή απορρέει ο επαναπροσδιορισμός και ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού ρόλου απέναντι στις νέες προκλήσεις.

Ως εκ τούτου, το 23ο τεύχος του περιοδικού Δείκτες Εκπαίδευσης του Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων φιλοξενεί στις σελίδες του άρθρα που εκπονήθηκαν από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και αποβλέπει να είναι αρωγός στην προσπάθεια που καταβάλλει ο εκπαιδευτικός καθημερινά στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού του έργου.

Ειδικότερα, η κ. Καψάλη Θέκλα και ο κ. Σίντος Στέφανος στο άρθρο με τίτλο «Αειφόρος τουρισμός (sustainable tourism) και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» πραγματεύονται την έννοια του αειφόρου τουρισμού παραθέτοντας βασικές αρχές, στόχους, χαρακτηριστικά και πλεονεκτήματα του όρου αυτού.

Ακολουθεί το άρθρο της κ. Κωσταρά Αθηνάς με τίτλο «Η ανάπτυξη της Συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά» το οποίο έχει ως άξονα αναφοράς την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά υπό το πρίσμα της συμβολής αφενός της οικογένειας, αφετέρου του σχολείου.

Το άρθρο με τίτλο «Αξιολόγηση Περιγραφική-Μια πρόταση διαφορετική» που έγραψαν οι κ. Λάμπρος Ιωάννης και Δημήτριος Τσίγγρος έχει ως αντικείμενο μελέτης την έννοια της αξιολόγησης υπό το πρίσμα της θεωρητικής και ερευνητικής προσέγγισης.

Στη συνέχεια, ο κ. Πουλίζος Χριστόφορος στο άρθρο που έχει ως τίτλο «1821-2021 Διακόσια χρόνια από την ελληνική επανάσταση – Αναζητώντας το '21 στην πόλη μου! (κυνήγι θησαυρού και... Ιστορίας)» και αποτελεί συλλογική

προσπάθεια δεκαπέντε εκπαιδευτικών από 7 σχολεία της Ηπείρου, αποβλέπει να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να προσεγγίσουν με παιγνιώδη, πρωτότυπο και καινοτόμο τρόπο την τοπική ιστορία κατά την επαναστατική περίοδο, συνδέοντάς την με τη Μεγάλη Επανάσταση των Ελλήνων το 1821.

Έπειτα, η κ. Σέβη Αθηνά και η παιδαγωγική ομάδα διαχείρισης προγραμμάτων Erasmus + του 9^{ου} Πειραματικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων επιχειρεί τη διάχυση των αποτελεσμάτων από την υλοποίηση σχεδίων Erasmus + που έλαβαν χώρα στο συγκεκριμένο σχολείο.

Ακόμη, η κ. Τάλλου Κωνσταντίνα στο άρθρο με τίτλο «Άτομα με προβλήματα όρασης και κοινωνική στήριξη» επικεντρώνει τη μελέτη της στα άτομα με προβλήματα όρασης και τη σημασία της κοινωνικής στήριξης τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία του ατόμου.

Στο άρθρο με τίτλο «Η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια ιστορική αναδρομή» ο κ. Διονύσιος Υφαντής πραγματοποιεί μια ιστορική αναδρομή της προσπάθειας εισαγωγής της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στο Δημοτικό σχολείο μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα έως και σήμερα.

Τέλος, η κ. Λαμπρινή Κ. Λιάτσου μας ταξιδεύει στη δική της ποιητική συλλογή παραθέτοντας δύο ποιήματα.

Για τη Συντακτική Επιτροπή

Κωσταρά Αθηνά

Αειφόρος τουρισμός (sustainable tourism) και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Καψάλη Θέκλα Νηπιαγωγός

Σίντος Στέφανος Δάσκαλος

Περίληψη

Σε αυτή την εργασία γίνεται αναφορά στην έννοια του αειφόρου τουρισμού. Αρχικά παρουσιάζεται ο ορισμός και εξετάζονται οι βασικές αρχές και οι στόχοι του όρου αυτού. Στη συνέχεια επιχειρείται μια συνοπτική μελέτη των αρχών, των χαρακτηριστικών και των πλεονεκτημάτων του αειφόρου τουρισμού. Αναλύονται οι τρόποι και οι δράσεις στο πλαίσιο των οποίων τα Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης μπορούν να αποτελέσουν σημαντικά εργαλεία για την επίτευξη της αειφορίας και τη δημιουργία ενός βιώσιμου κόσμου, μέσα από την καλλιέργεια καινούριας περιβαλλοντικής κουλτούρας, γνώσης, δεξιοτήτων, αξιών και συμπεριφορών.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη του μαζικού τουρισμού επέφερε σημαντικές περιβαλλοντικές επιπτώσεις στο φυσικό περιβάλλον και έγινε παράγοντας μη ορθολογικής διαχείρισης φυσικών και πολιτιστικών πόρων. Ο τουρισμός αποτελεί κύρια δραστηριότητα για πολλές χώρες, συμβάλλοντας αποφασιστικά στην εθνική τους οικονομία, αλλά και στην τοπική απασχόληση και συνεπακόλουθα στα τοπικά εισοδήματα. Όλες όμως οι τουριστικές δραστηριότητες εξαρτώνται από την ποιότητα του περιβάλλοντος και τα στοιχεία της φυσικής και πολιτιστικής κληρονομιάς (Αθανασίου, 2015).

Ολοκληρώνοντας το δεύτερο έτος της ιογενούς πανδημίας του Covid-19, με την παγκόσμια οικονομία σε ύφεση και τις εθνικές κυβερνήσεις να καλούνται να διαχειριστούν μια σειρά από ευμεγέθεις προκλήσεις σε κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο, το ερώτημα που προκύπτει είναι πως θα μπορούσε το εννοιολογικό πλαίσιο της αειφορίας να επηρεάσει τον σχεδιασμό της τουριστικής ανάπτυξης; Τι είδους πολιτικές θα έπρεπε να εφαρμοστούν ώστε η οικονομική δραστηριότητα του τουρισμού να καταστεί ένας αναπτυξιακός τομέας στην κατεύθυνση της αειφορίας;

Γενικός σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τις σημαντικότερες αναφορές πάνω στις προκλήσεις που συναντά σήμερα το περιβάλλον λόγω της κλιματικής αλλαγής και να καταλήξει στο συμπέρασμα μιας ολοκληρωμένης διαχείρισης και εναρμόνισης της φύσης με τον άνθρωπο.

Ειδικότερα στόχοι της εργασίας είναι:

1) Να γνωρίσουμε την σημασία του αειφόρου τουρισμού, τις δράσεις, τις πρακτικές και τα μέσα για την βιώσιμη τουριστική ανάπτυξη.

2) Να μελετήσουμε τις διαστάσεις του αειφόρου τουρισμού ως εργαλείο περιβαλλοντικής προστασίας και ευαισθητοποίησης των τοπικών κοινωνιών και να γνωρίσουμε τα οφέλη (οικονομικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά κ.ά) που μπορούν να προκύψουν.

3) Να προτείνουμε και να αξιολογήσουμε συγκεκριμένους τρόπους δράσεις με στόχο την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση και ενδυνάμωση για ανάληψη δράσης της τοπικής κοινωνίας για ανάπτυξη δραστηριοτήτων βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης.

Η έννοια του βιώσιμου ή αειφόρου τουρισμού

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Τουρισμού (UNWTO,2005), βιώσιμος ή αειφόρος τουρισμός (sustainable tourism) είναι “ο τουρισμός που λαμβάνει πλήρως υπόψη του τις υφιστάμενες και μελλοντικές οικονομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές επιπτώσεις του και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των επισκεπτών, του κλάδου και των κοινοτήτων στους προορισμούς υποδοχής”.

Σύμφωνα με τον ΟΗΕ, ο τουρισμός είναι ένας από τους δέκα τομείς της οικονομίας που θα οδηγήσουν στη μετάβαση στη λεγόμενη Πράσινη Οικονομία, δηλαδή σε μια ανάπτυξη που όχι μόνο δεν θα επιβαρύνει το περιβάλλον, αλλά και θα το προστατεύει. Σε αυτό το πλαίσιο, η Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών ανακήρυξε το 2017 Έτος Αειφόρου Τουρισμού για την Ανάπτυξη (United Nations, 2019). Σκοπός είναι να προωθηθεί μέσα από πλέγμα δράσεων η συμβολή της τουριστικής βιομηχανίας στους τρεις πυλώνες της αειφορίας –οικονομικό, κοινωνικό και περιβαλλοντικό–, ενώ παράλληλα να γίνει περισσότερο αντιληπτή η αξία της προστασίας του περιβάλλοντος, η οποία συχνά υποτιμάται.

Αρχές και πρακτικές που θα πρέπει να εφαρμόζονται στο πλαίσιο του βιώσιμου και αειφόρου τουρισμού είναι, σύμφωνα με τον UNWTO (The World Tourism Organization), 2009):

- Να γίνεται βέλτιστη χρήση των περιβαλλοντικών πόρων και να υπάρχει σεβασμός στην κοινωνική και πολιτιστική αυθεντικότητα των τοπικών κοινοτήτων.
- Να εξασφαλίζεται η βιώσιμη οικονομική δραστηριότητα των επιχειρήσεων, παρέχοντας κοινωνικοοικονομικά οφέλη σε όλους τους ενδιαφερομένους που είναι δίκαια κατανομημένες, συμπεριλαμβανομένης της σταθερής απασχόλησης και ευκαιριών, συμβάλλοντας στην καταπολέμηση της φτώχειας.

Για αυτόν το λόγο, είναι απαραίτητη η υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης που αποσκοπεί ταυτόχρονα στην οικονομική ευημερία του τουριστικού τομέα αλλά

και στην κοινωνική συνοχή, στην προστασία του περιβάλλοντος και στην προώθηση του πολιτισμού των τοπικών τουριστικών προορισμών.

Στόχοι για τον Αειφόρο Τουρισμό

(World Trade Organization – WTO, 2005)

Οι στόχοι για τον Αειφόρο Τουρισμό όπως ορίζεται από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Εμπορίου (World Trade Organization – WTO, 2005) είναι:

- 1) Οικονομική βιωσιμότητα
- 2) Τοπική ευημερία
- 3) Ποιότητα απασχόλησης
- 4) Κοινωνική δικαιοσύνη
- 5) Ικανοποίηση επισκεπτών
- 6) Τοπικός έλεγχος
- 7) Κοινοτική ευημερία
- 8) Πολιτιστική αφθονία
- 9) Φυσική ακεραιότητα
- 10) Βιολογική ποικιλομορφία
- 11) Αποδοτικότητα των πόρων
- 12) Περιβαλλοντική αγνότητα.

Ο αειφόρος τουρισμός υποστηρίζει τη μετριοπάθεια, την ισορροπία και τη διαχρονική βιωσιμότητα κάθε τουριστικής δραστηριότητας. Η τουριστική ανάπτυξη σε κάθε περιοχή πρέπει να εναρμονίζεται με τα φυσικά στοιχεία της, τη θέση της, την ιδιαιτερότητά της, τον πολιτισμό της και να μην έχει δυσμενείς συνέπειες. Απορρίπτει τα βραχυχρόνια οφέλη για τους λίγους έναντι των μακροχρόνιων για τους πολλούς. Οι σημερινές ανάγκες πρέπει να αντιμετωπίζονται χωρίς να μειώνουν την ικανότητα των μελλοντικών γενεών να αντιμετωπίσουν τις δικές τους ανάγκες

Οι αειφόρες πρακτικές στο τουρισμό – Παραδείγματα

Οι αειφόρες πρακτικές από τις τουριστικές επιχειρήσεις σχετίζονται με την ενσωμάτωση της βιωσιμότητας στην αρχιτεκτονική τους, σε συνάρτηση με τη χρήση ήπιων μορφών ενέργειας για τη θέρμανση των κτηριακών εγκαταστάσεων και του νερού, με τη χρήση φωτισμού χαμηλής ενέργειας, την επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση απορριμάτων, την κομποστοποίηση, τη χρήση βιοδιασπώμενων απορρυπαντικών και προϊόντων χωρίς χλώριο, τη μείωση της σπατάλης τροφίμων, την κατανάλωση προϊόντων διατροφής που προέρχονται από μικρής κλίμακας τοπικές βιοκαλλιέργειες και την κατάργηση των πλαστικών προϊόντων μίας χρήσης (Χριστοφάκης, 2009).

Παρόμοια παραδείγματα υπάρχουν στην Ελλάδα, όπως στην ευρύτερη περιοχή της Κόνιτσας (περιβαλλοντικό πάρκο Μπουραζανίου, Μαστοροχώρια, Πέτρινα χωριά), στη Μονεμβασιά, στην Κω, στην Κρήτη κ.α.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και αειφόρος τουρισμός

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θέτει την έννοια της αειφορίας στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής της διαδικασίας, καθιστώντας την φορέα αλλαγών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία. Έχοντας ως βασικό στόχο τη σύνδεση των περιβαλλοντικών θεμάτων με την οικονομική ανάπτυξη, την καλλιέργεια της κοινωνικής υπευθυνότητας, την αλλαγή στάσεων και συμπεριφοράς και τη δημιουργία του ενεργού και υπεύθυνου πολίτη, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως ένας από τους βασικούς παράγοντες για την προώθηση της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης.

Μέσα από την υλοποίηση κατάλληλα σχεδιασμένων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επιδιώκεται η διάπλαση αυτόνομων, ενεργών και περιβαλλοντικά ευαισθητοποιημένων πολιτών οι οποίοι (Tilbury, 2011):

- θα έχουν τις γνώσεις και τις απαιτούμενες δεξιότητες προκειμένου να γίνουν παράγοντες αλλαγών στην υπάρχουσα κατάσταση σε τουριστικό επίπεδο
- θα διερευνούν και θα σκέπτονται κριτικά, θα αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και θα λαμβάνουν αποφάσεις, επεμβαίνοντας δυναμικά στα κοινωνικά δρώμενα με στόχο τις αλλαγές που κρίνονται απαραίτητες και τη διαμόρφωση συνθηκών αειφόρου τουρισμού.
- θα διαθέτουν το όραμα και τις ηθικές αξίες που θα τους βοηθούν να σχεδιάζουν τόσο ατομικά όσο και συλλογικά τους όρους της περιβαλλοντικής αειφορίας, φροντίζοντας για το μέλλον των μεταγενέστερων γενεών.

Βασικός σκοπός των Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στον τομέα του τουρισμού είναι η διαμόρφωση, μακροχρόνια και σταδιακά, μιας περιβαλλοντικής κουλτούρας και ένα ήθος προσανατολισμένο προς την αειφορία. Όλοι/ες όσοι/ες συμμετέχουν σε αυτές τις δράσεις θα μπορούν να μαθαίνουν, να δημιουργούν, να ενεργούν, να επιλέγουν με γνώμονα την προώθηση

του περιβάλλοντος και του δικαιώματος όλων μας να ζούμε σε συνθήκες οικονομικής, πολιτιστικής, κοινωνικής και περιβαλλοντικής αειφορίας (Hunter, 1997).

Σύμφωνα με την Αντωνάρακου και τους συνεργάτες της (2017), η εκπαίδευση για περιβαλλοντικά θέματα μπορεί να διαδραματίσει πρωταρχικό ρόλο στην διαμόρφωση περιβαλλοντικής κουλτούρας, στην δημιουργία περιβαλλοντικών αξιών και δεξιοτήτων και αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην οικοδόμηση μιας περιβαλλοντικά φιλικής κοινωνίας.

Το μεγαλύτερο μέρος των προσχεδιασμένων δραστηριοτήτων των εκπαιδευομένων πρέπει που πραγματοποιούνται σε περιβάλλοντα, που βρίσκονται έξω από τη συμβατική αίθουσα διδασκαλίας (μελέτη πεδίου). Στο πλαίσιο αυτό διευκολύνεται η απόκτηση νέων εμπειριών και γνώσεων, μέσω της βίωσης και της προσωπικής εμπειρίας, αλλά και της ερευνητικής διαδικασίας (Ψυχογιού κ.α 2017). Παράλληλα η βιωματική προσέγγιση συμβάλλει στη διασαφήνιση περιβαλλοντικών εννοιών, στην κατανόηση περιβαλλοντικών προβλημάτων και στη διαμόρφωση στάσεων και αξιών και βοηθά στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής υπευθυνότητας

Η απόδοση και η ανάπτυξη τουριστικών προορισμών πρέπει να καθοδηγείται από την ποιότητα και τη φέρουσα ικανότητα. Οι περιφερειακές και τοπικές αρχές, σε συνεργασία με άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς ενδιαφερόμενους φορείς που δραστηριοποιούνται στην επικράτειά τους, πρέπει να υλοποιήσουν κατάλληλα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους επαγγελματίες του τομέα με σκοπό να δημιουργηθούν «χώροι μάθησης» στον τομέα του τουρισμού (Αποστολόπουλος & Σδράλη, 2009).

Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να εκπαιδευτούν ώστε να αντιληφθούν ότι η δική τους ευημερία εξαρτάται από την ποιότητα του πλανήτη και η όποια εκπαίδευσή τους θα πρέπει να περιλαμβάνει την εκπαίδευση σε θέματα όπως: την προσαρμογή στην κλιματική αλλαγή, τη διατήρηση της εναπομένουσας βιοποικιλότητας, την προστασία και την πρόσβαση σε πηγές νερού κλπ, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αντιμετωπίζουν τέτοια θέματα-προκλήσεις τα οποία όμως έχουν περιβαλλοντικές, κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές επιδράσεις (Γεωργούσης κ.α, 2020)

Η εκπαίδευση θεωρείται βασικός παράγοντας για την προώθηση της βιώσιμης τουριστικής ανάπτυξης, η στρατηγική της οποίας θα πρέπει να εντάσσεται σε ένα συνολικό σχέδιο για τη βιώσιμη ανάπτυξη των τουριστικών περιοχών. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης των νέων, των εργαζομένων στον τουρισμό και των κατοίκων της περιοχής, μπορεί να περιλαμβάνει δράσεις όπως εκθετήριο τοπικών προϊόντων, ανάπτυξη πρωτοβουλιών για τη δημιουργία “Τοπικού Συμφώνου Ποιότητας” και υποστήριξη των τοπικών παραγωγών για την παραγωγή βιολογικών προϊόντων ποιότητας (Skanavis et all, 2011). Τα παραγόμενα προϊόντα μπορούν να ενσωματώνονται στα

μενού των τοπικών μονάδων φιλοξενίας και σε συνεργασία με τοπικούς φορείς να υλοποιηθούν πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Ως επιτυχημένο παράδειγμα υλοποιούμενων δράσεων περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης σε θέματα αεροφόρου τουρισμού μπορούμε να αναφέρουμε το Δίκτυο Π.Ε. «Τουρισμός και περιβάλλον» του ΚΕΠΕΑ Αρχαίων Κρήτης σε συνεργασία με τα ΚΕΠΕΑ Ανωγείων, Βάμου και Ιεράπετρας – Νεάπολης) (Αγιομυργιανάκης & Ανδριώτης, 2009) (Ταμουτσέλη, 2009). Επίσης το Καστοριάς υλοποιεί προγράμματα με θέμα «Βιοποικιλότητα και Αειφόρος Τουρισμός», όπως και το ΚΕΠΕΑ Βεύης – Μελίτης Φλώρινας με θέμα «Ταξιδεύοντας με τον νου και την ψυχή... για έναν αειφόρο τουρισμό».

Ιδιαίτερα σημαντικά θεωρούμε τα βιωματικά εργαστήρια «Μικρός Τουρίστας» και «Μια βαλίτσα ταξιδεύει» (Γκρίμπα, 2015) που υλοποιούν δράσεις με στόχο την ανάπτυξη τουριστικής συνείδησης μαθητών και εκπαιδευτικών και την ευαισθητοποίησή τους μέσω καλλιέργειας αειφορικής συνείδησης, προώθησης βιώσιμου τουρισμού και δέσμευσης για βιώσιμη κατανάλωση.

Συζήτηση – συμπεράσματα

Η εκπαίδευση και η ευαισθητοποίηση των πολιτών σε θέματα κοινωνικής, πολιτιστικής και περιβαλλοντικής βιωσιμότητας είναι ένας ακόμα σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης βιώσιμων κοινωνιών και κατ' επέκταση βιώσιμου τουρισμού. Σε μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να συνεισφέρουν όλοι οι τυπικοί και άτυποι εκπαιδευτικοί φορείς (εκπαιδευτικά ιδρύματα, μη κυβερνητικοί οργανισμοί, οργανώσεις πολιτών, μέσα μαζικής ενημέρωσης, ενώσεις καταναλωτών κ.λ.π.) που διαθέτει μια κοινωνία με κάθε τυπικό και άτυπο εκπαιδευτικό μέσο (περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση καταναλωτών, αγωγή υγείας, διαφήμιση, ενημερωτικές εκστρατείες, δημόσιες συζητήσεις κ.λ.π.) (Jurin et al. 2010). Στόχος τέτοιου είδους γενικού ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δραστηριοτήτων πρέπει να είναι η ενημέρωση / ευαισθητοποίηση των πολιτών με σκοπό την προβολή και την υιοθέτηση νέων συμπεριφορών και πρακτικών που προάγουν την βιωσιμότητα.

Βασικό ρόλο στην ανάπτυξη του ελληνικού τουρισμού έχουν διαδραματίσει οι φυσικοί και πολιτιστικοί πόροι της χώρας μας που αποτελούν διαχρονικούς πόρους έλξης των τουριστών. Ως εκ τούτου η διαφύλαξη των πόρων αυτών και η διαχείρισή τους σε ένα πλαίσιο αειφορίας (sustainable development) είναι καίριας σημασίας για την βιωσιμότητα και περαιτέρω ανάπτυξη του ελληνικού τουρισμού. Η Περιβαλλοντική εκπαίδευση καλείται να σταθεί αρωγός όχι μόνον στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων αλλά και στην δημιουργία αξιών, συνειδήσεων και πρακτικών όλων των παραπάνω παραγόντων με στόχο την ομαλή αναπτυξιακή πορεία και βιωσιμότητα των τουριστικών περιοχών.

Βιβλιογραφία

Αγιομυργιανάκης, Γ., Ανδριώτης, Κ., (2009), Εναλλακτικές Μορφές Τουρισμού, Εθνικό θεματικό Δίκτυο "Τουρισμός και Περιβάλλον". Αρχάνες Ηρακλείου, Έκδοση ΚΠΕ Αρχανών. Διαθέσιμο στον Ιστότοπο του ΚΠΕ Αρχανών (προσπελάστηκε 22-02-2022).

Αθανασίου Λουκής (2015), Τουριστική Ανάπτυξη και Περιβαλλοντολογική Προστασία, Ινστιτούτο Τουριστικών Ερευνών και Προβλέψεων – ΙΤΕΠ.

Αντωνάρακου, Α., Ντρίνια, Χ., Ψυχογιού, Μ. & Κουμουτσάκου, Ο. (2017), Διδακτική των Γεωλογικών και Περιβαλλοντικών Επιστημών: Σύγχρονες Διδακτικές Μέθοδοι, Προσεγγίσεις και Τεχνικές. Αθήνα.

Αποστολόπουλος, Κ., Σδράλη, Δ. (2009), Εναλλακτικός και ήπιος τουρισμός υπαίθρου, Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές, Ελληνοεκδοτική, Αθήνα.

Γεωργούσης Ε., Σαβελίδης Σ., Ντρίνια Χ (2020), Διερεύνηση διεπιστημονικής προσέγγισης STEM&HASS εκπαιδευτικών αντικειμένων στην αντιμετώπιση σύνθετων περιβαλλοντικών ζητημάτων, Conference: «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με στόχο την Αειφορία στην εποχή της κλιματικής αλλαγής» Proceedings of the 8th Conference on Environmental Education for Sustainability in the Age of Climate Change .At: Πάτρα, σελ. 252- 259.

Γκρίμα Ε.,(2015), «Βιωματικά εργαστήρια: Μικρός Τουρίστας και Μια βαλίτσα ταξιδεύει», Άρθρο στην Εβδομάδα Εκπαίδευσης για τον Κόσμο Edu-Week 2015,Κέντρο Βορρά-Νότου του Συμβουλίου της Ευρώπης, Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Παγκόσμια Αλληλεξάρτηση και Αλληλεγγύη, Αθήνα.

Hunter, C. (1997) Sustainable tourism as an adaptive paradigm. *Annals of Tourism Research*, Vol. 4, no. 4, pp. 850-67.

Juma, C. (2002), The global sustainability challenge: from agreement to action. *International Journal of Environmental Issues* 2(1/2):1-14.

Jurin R. Richard, Danter K. Jeffrey, Roush E. Donald, Jr. (2010), *Environmental Communication: Skills and Principles for Natural Resource Managers, Scientists and Engineers*, Pearson.

Sknavis, C, Zacharaki, P, Giannoulis, Ch. and Petreniti, V. 2011. Education For Sustainable Development based on Local Agenda 21. *Journal of Environmental Protection*, 2(4):371-378.

Tilbury, D (2011), *Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning*, Paris: UNESCO.

United Nations, (2019).,About the Sustainable Development Goals - United Nations Sustainable Development. Διαθέσιμο στο: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>. Πρόσβαση στις 24/02/2022.

UNWTO (2005), Making tourism more sustainable - A guide for policy makers”. Madrid, Spain: United Nations Environment Program and

World Tourism Organization, 2005. Διαθέσιμο στο: <http://www.unep.fr/shared/publications/pdf/DTIx0592xPA-TourismPolicyEN.pdf>

WTO (1999), Global Code of Ethics for tourism.

<http://ethics.unwto.org/en/content/global-code-ethics-tourism>

Χριστοφάκης, Μ. (2009, «Τουρισμός και Βιώσιμη Τοπική Ανάπτυξη: Παράγοντες Αειφορίας σε Τοπικό Επίπεδο και Κατευθύνσεις Πολιτικής», στο: Καΐλα Μ., Κατσίκης Α., Φώκιαλη Π., Ζαχαρίου Α. (επ.), Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη: νέα δεδομένα και προσανατολισμοί, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, σσ. 206-223.

Ψυχογιού Μ., Ντρίνια, Χ., Αντωναράκου, Α., Καρακίσιος, Β., (2017), Η Χρήση των Ασκήσεων Υπαίθρου στη διδασκαλία του μαθήματος «Γεωλογία – Γεωγραφία»: μία Έρευνα για την Ελληνική πραγματικότητα. Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός», Αθήνα, 1&2-4- 2017, Σελ. 906-917.

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Κωσταρά Αθηνά

Εκπαιδευτικός ΠΕ70-MSc Ψυχολογία-Συμβουλευτική

Υποδ/ντρια στο 9ο Πειραματικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπ/σης Ιωαννίνων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως άξονα αναφοράς την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά υπό το πρίσμα της συμβολής αφενός της οικογένειας, αφετέρου του σχολείου. Ορισμένοι ερευνητές θεωρούν πως η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελεί αντικείμενο μάθησης, ενώ άλλοι την αντιμετωπίζουν ως ενδογενές χαρακτηριστικό του ατόμου. Πρόκειται για την ικανότητα αντίληψης, ελέγχου και αξιολόγησης των συναισθημάτων που αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης τα τελευταία χρόνια.

Λέξεις-κλειδιά

Συναισθηματική νοημοσύνη, οικογένεια, σχολείο

Εισαγωγή

«Το μυστικό της επιτυχημένης ανατροφής βρίσκεται στα βαθύτερα συναισθήματα αγάπης και στοργής για το παιδί και εκφράζεται με την ενσυναίσθηση και την κατανόηση. Η σωστή διαπαιδαγώγηση ξεκινά από την καρδιά και συνεχίζεται την κάθε στιγμή με την ενασχόληση του γονέα με τα παιδιά, όταν είναι φορτισμένα, λυπημένα, θυμωμένα ή φοβισμένα. Η ουσία της διαπαιδαγώγησης είναι να βρισκόμαστε εκεί με έναν ιδιαίτερο τρόπο, όταν η παρουσία μας έχει πράγματι σημασία.» (Gottman,2000).

Την τελευταία δεκαετία η επιστήμη έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στην αξία και τον ρόλο των συναισθημάτων στη ζωή του ανθρώπου. Η συναισθηματική επίγνωση και η ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τα συναισθήματά του, καθορίζουν την επιτυχία και την ευτυχία στην ζωή. Οι γονείς που διαθέτουν «συναισθηματική νοημοσύνη» σημαίνει ότι έχουν επίγνωση των συναισθημάτων των παιδιών τους, μπορούν να δείξουν ενσυναίσθηση, να τα καθησυχάσουν και να τα καθοδηγήσουν. Για τα παιδιά, που διδάσκονται τα περισσότερα συναισθηματικά μαθήματα από τους γονείς τους, η συναισθηματική νοημοσύνη σημαίνει ότι είναι ικανά να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, να αναβάλλουν για αργότερα την ικανοποίησή τους, να βρίσκουν για τον εαυτό τους κίνητρα, να κατανοούν τα κοινωνικά σήματα των άλλων ανθρώπων και να αντιμετωπίζουν πιο εύκολα τα «σκαμπανεβάσματα» της ζωής.

1. Ορισμός της έννοιας "συναισθηματική νοημοσύνη"

Η αξία και η σημασία της συναισθηματικής αγωγής στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών αποκτά όλο και περισσότερο ενδιαφέρον. Η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών εδράζεται στην καλλιέργεια των συναισθημάτων και είναι πολύ σημαντική για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μελλοντικών ενηλίκων. Πλέον υποστηρίζεται από όλη την βιβλιογραφία η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης, η διανοητική νοημοσύνη από την μία και η συναισθηματική από την άλλη, οι οποίες αλληλεπιδρούν και καθορίζουν την πορεία μας στη ζωή και τον τρόπο συμπεριφοράς μας.

Από το 1995 που κυκλοφόρησε για πρώτη φορά το βιβλίο του Goleman «Συναισθηματική νοημοσύνη» και που ο όρος και η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης διαδόθηκε ευρύτατα, έχουν γίνει πολυάριθμες μελέτες σχετικά με τον ρόλο της συναισθηματικής νοημοσύνης στην προσωπική βελτίωση, στη βελτίωση της ποιότητας ζωής, των σχέσεων με τον εαυτό και με τους άλλους. Εκτός από τους ενήλικες, οι σχετικές μελέτες έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών και με τους παράγοντες που συντελούν στην ανάπτυξη της (Παππά, 2013).

Η «Συναισθηματική νοημοσύνη» (emotional intelligence) ή «συναισθηματικός αλφαριθμητισμός» (emotional literacy) κατά τον Goleman (2011), συνίσταται σε πέντε δεξιότητες:

1) Να γνωρίζει κάποιος τα συναισθήματά του: Να τα κατονομάζει, να ξέρει από πού προέρχονται, τι τα προκαλεί, να μπορεί να λέει πόσο έντονα είναι, να αναγνωρίζει τις διαβαθμίσεις τους.

2) Να έχει ενσυναίσθηση: Να αναγνωρίζει τα συναισθήματα των άλλων, τα αίτια αυτών των συναισθημάτων, να μπορεί να συμμετέχει στη συναισθηματική εμπειρία του άλλου, να «αισθάνεται για» τον άλλο.

3) Να μαθαίνει να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του: Να τα ελέγχει, να ξέρει πότε είναι καλό να τα εκφράζει, να ξέρει πότε και πώς η έκφραση ή η μη έκφραση των συναισθημάτων επηρεάζει τους άλλους, να μάθει να διεκδικεί τα θετικά συναισθήματα, όπως είναι η ελπίδα, η αγάπη, η χαρά. Να ξέρει πώς να εκφράζει τα αρνητικά συναισθήματα όπως τον θυμό, τον φόβο, ή την ενοχή με έναν ακίνδυνο και παραγωγικό τρόπο και να αναβάλλει την έκφρασή τους.

4) Να ανασκευάζει τη συναισθηματική ζημία: Να ξέρει να δίνει εξηγήσεις και να ζητά συγγνώμη. Να ξέρει να αναγνωρίζει το λάθος του και να το διορθώνει. Να αναλαμβάνει την ευθύνη. Να αλλάζει τη συμπεριφορά του.

5) Να μπορεί να τα συνδυάζει όλα μαζί: Μόλις κάποιος βελτιώσει τη συναισθηματική του νοημοσύνη, αναπτύσσει μία δεξιότητα που λέγεται «συναισθηματική αλληλεπίδραση». Αυτό σημαίνει ότι κάποιος μπορεί να

συντονίζεται με τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του, να τα νιώθει και να αλληλεπιδρά με αυτές αποτελεσματικά (Στάινερ, 2006).

Η συναισθηματική νοημοσύνη βοηθά να διαχειριστεί κάποιος τα συναισθήματά του μ' έναν τρόπο που αυξάνει το αίσθημα αυτοαξίας του και βελτιώνει την ποιότητα της ζωής του. Επιπλέον, συντελεί σημαντικά στη βελτίωση των σχέσεων και καθιστά δυνατή τη συνεργασία. Δεν απελευθερώνει μόνο τα συναισθήματα, αλλά και την ικανότητα κάποιου να τα κατανοεί, να τα διαχειρίζεται με αποτελεσματικό τρόπο και να τα ελέγχει. Η συναισθηματική νοημοσύνη αυξάνει τα κίνητρα, την αισιοδοξία, τη χαρά και την αίσθηση του σκοπού, ενώ καταστέλλει τη βία και συμβάλλει στη μείωση της κατάθλιψης και της κοινωνικής απομόνωσης (Goleman, 2011·Gottman, 2009·Steiner & Perry, 1997· Στάινερ, 2006· Παππά, 2013).

2. Ο ρόλος της οικογένειας στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης

Οι γονείς παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της συναισθηματικής ικανότητας των παιδιών τους και κατ' επέκταση της σχολικής επιτυχίας. Όλοι γνωρίζουμε ότι η οικογένεια είναι ο τόπος των πρώτων εμπειριών, εντυπώσεων και συναισθημάτων που αποκτάμε στη ζωή μας. Η έρευνα υποδεικνύει ότι η διαμόρφωση συναισθηματικών δεξιοτήτων είναι πολύ πιο εύκολη κατά τη διάρκεια των χρόνων διαμόρφωσης της προσωπικότητας του παιδιού, ιδιαίτερα από τη γέννηση ως τα τρία έτη, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι συναισθηματικές δεξιότητες δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο εκμάθησης κατά τη μέση παιδική ηλικία και την εφηβεία (Παππά, 2013).

Σύμφωνα με τον Goleman (1998), όσα παιδιά έχουν πάρει μια γερή δόση αποδοχής και ενθάρρυνσης από τους γονείς τους τα καταφέρνουν επιτυχώς στο σχολείο. Γονείς με ενσυναισθητική ακρόαση, όπου μπορούν και ακούνε επί της ουσίας ό,τι απασχολεί τα παιδιά τους, επιτρέποντάς τους ακόμη και την έκφραση των πιο αρνητικών και οδυνηρών συναισθημάτων τους, μεγαλώνουν ψυχικά ανθεκτικά παιδιά.

Για να μπορέσουν οι γονείς να διδάξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη στα παιδιά τους και να εναρμονιστούν μαζί τους με θετικό τρόπο θα πρέπει πρώτα να αναγνωρίζουν και να είναι σε θέση να διαχειρίζονται τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων. Η Satir (1988) μιλάει για τη θεμελίωση της ατομικής αυτοεκτίμησης των γονέων ώστε να επιτυγχάνουν υγιείς οικογενειακές σχέσεις: «Μέσα στην οικογένεια οι ενήλικοι συνεργάζονται, είναι ανοιχτόκαρδοι μεταξύ τους, εκδηλώνουν την παρουσία τους ως άτομα και δείχνουν τον σεβασμό τους και την εκτίμησή τους... Μεταχειρίζονται ο ένας τον άλλον ως μοναδικό, συναισθάνονται την ομοιότητά τους και βασίζονται σ' αυτήν, ενώ ωριμάζουν και διδάσκονται από τις διαφορές τους. Γίνονται πρότυπα της συμπεριφοράς και των αξιών που θέλουν να διδάξουν στα παιδιά τους» (σελ. 431).

Ο Gottman διακρίνει τέσσερις κατηγορίες γονιών ανάλογα με τον τρόπο που ανταποκρίνονται στα συναισθήματα των παιδιών:

Οι αποστασιοποιημένοι γονείς:

- Αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα των παιδιών ως ασήμαντα
- Επιθυμούν τη γρήγορη εξαφάνιση των αρνητικών συναισθημάτων του παιδιού
- Δεν επιδιώκουν να λύσουν τα προβλήματα του παιδιού, μιας και πιστεύουν ότι η λύση θα έρθει με το χρόνο
- Αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα ως απαίτηση για διευθέτηση θεμάτων
- Δίνουν μεγαλύτερο νόημα στο ξεπέραςμα των συναισθημάτων παρά στο νόημα που μπορεί να έχουν
- Πιστεύουν ότι τα συναισθήματα του παιδιού είναι παράλογα
- Αισθάνονται άβολα, πιέζονται ή πνίγονται από τα συναισθήματα του παιδιού

Μ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά μαθαίνουν ότι τα συναισθήματα είναι λανθασμένα, ακατάλληλα, δίχως αξία. Πιστεύουν ότι κάτι "δεν πάει καλά" στη φύση τους. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο χειρισμό των συναισθημάτων τους.

Οι επικριτικοί-αποδοκιμαστικοί γονείς:

- Κρίνουν και επικρίνουν τα συναισθήματα των παιδιών τους
- Θεωρούν ότι τα αρνητικά συναισθήματα είναι αντιπαραγωγικά, χάσιμο χρόνου και γι' αυτό τα τιμωρούν
- Πιστεύουν ότι είναι δείγμα αρνητικού χαρακτήρα
- Πιστεύουν ότι για να επιβιώσουν τα παιδιά πρέπει να είναι σκληρά
- Ενδιαφέρονται για την υπακοή του παιδιού στην εξουσία
- Έχουν την πεποίθηση ότι το παιδί εκφράζει αρνητικά συναισθήματα για να πετύχει κάποιο σκοπό. Αυτή τους η ιδέα έχει συχνά ως αποτέλεσμα συγκρούσεις επίδειξης ισχύος.

Τα αποτελέσματα στα παιδιά: Ίδια με των αποστασιοποιημένων γονέων.

Οι επιτρεπτικοί-παραχωρητικοί γονείς:

- Δεν μαθαίνουν στο παιδί τίποτε σχετικά με τα συναισθήματα

- Δεν του διδάσκουν μεθόδους επίλυσης προβλημάτων
- Είναι παραχωρητικοί και δεν θέτουν όρια
- Επιτρέπουν χωρίς να προσφέρουν καθοδήγηση
- Αποδέχονται ελεύθερα την οποιαδήποτε συναισθηματική έκφραση του παιδιού τους
 - Πιστεύουν ότι δεν μπορεί κανείς να κάνει κάτι για τα αρνητικά συναισθήματα παρά μόνο να τα ξεπεράσει
 - Βλέπουν τη διαχείριση των αρνητικών συναισθημάτων σαν ένα φαινόμενο απελευθέρωσης υδρατμών: ανοίγουμε το σκέπασμα για να φύγει η πίεση και τα πάντα διορθώνονται.

Τα αποτελέσματα στα παιδιά: Τα παιδιά δε μαθαίνουν να χειρίζονται τα συναισθήματά τους, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν, να κάνουν φίλους, να τα πάνε καλά με τους συνομηλίκους.

Οι συναισθηματικοί μέντορες:

- Έχουν επίγνωση και εκτιμούν τα δικά τους συναισθήματα
- Σέβονται τα συναισθήματα τους παιδιού τους
- Βλέπουν τα αρνητικά συναισθήματα ως μία ευκαιρία για στενή επικοινωνία και οικειότητα
 - Μπορούν να αφιερώσουν χρόνο σε ένα λυπημένο, θυμωμένο, ή φοβισμένο παιδί. Δεν ανυπομονούν όταν αυτό εκφράζει τα δικά τους συναισθήματα
 - Δεν περιγελούν - αντίθετα παίρνουν σοβαρά τα αρνητικά συναισθήματα του παιδιού τους
 - Δεν λένε στο παιδί τους πώς πρέπει να αισθάνεται
 - Είναι ευαίσθητοι και δεν αισθάνονται σύγχυση ή άγχος όταν αντιμετωπίζουν την έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού

Τα αποτελέσματα στα παιδιά: Μαθαίνουν να εμπιστεύονται τα συναισθήματά τους και να λύνουν τα προβλήματά τους, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αναπτύσσουν υγιείς σχέσεις με τους άλλους, αναπτύσσουν σημαντικές ικανότητες μάθησης.

2.1 Στρατηγικές ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης

Ο J. Gottman απαριθμεί τις παρακάτω στρατηγικές που, από κλινικές

παρατηρήσεις, αποδεικνύονται χρήσιμες στην ενίσχυση της συναισθηματικής αγωγής:

- Η αποφυγή των υπερβολικών επικρίσεων, των ταπεινωτικών σχολίων ή του χλευασμού όταν ο γονιός επικοινωνεί με το παιδί.
- Η «κλιμάκωση» και ο έπαινος όταν τα παιδιά μαθαίνουν να κάνουν κάτι σωστά.
- Η αποφυγή αυτών που ονομάζουμε «γονεϊκές σας προτεραιότητες» - π.χ μαθαίνει ο γονιός στο παιδί να τακτοποιεί το δωμάτιό του λέγοντας «υπάρχουν παιχνίδια πεταμένα σε όλο το δωμάτιο» και όχι «είσαι πολύ ακατάστατος!».
- Η δημιουργία ενός «χάρτη» της καθημερινής ζωής του παιδιού – δηλαδή, να γνωρίζει ο γονιός με ποιους ανθρώπους συναναστρέφεται κάθε μέρα, σε ποια μέρη συχνάζει, πώς περνά τον ελεύθερο χρόνο του. Έτσι θα μπορεί να κατανοήσει καλύτερα τα συναισθήματα που δε μπορεί να εκφράσει.
- Η αποφυγή του να «συντάσσεται ο γονιός με τον εχθρό» -π.χ. αν η υπέρβαρα κόρη επιστρέφει σπίτι στεναχωρημένη επειδή η δασκάλα γυμναστικής την χλεύασε για το υπερβολικό βάρος της, μην πάρει ο γονιός το μέρος της δασκάλας, όσο κι αν πιστεύει ότι η μικρή πρέπει να αδυνατίσει.
- Η σύνδεση των εμπειριών των παιδιών σε σχέση με παρόμοιες εμπειρίες ενηλίκων, για να μπορέσετε να καταλάβει πώς νιώθουν.
- Η αποφυγή του να επιβάλλει τις δικές του λύσεις στα προβλήματα του παιδιού –βοήθεια να βρει αυτές που ταιριάζουν στον χαρακτήρα του.
- Η ενδυνάμωση του παιδιού το παιδί προσφέροντάς του επιλογές και σεβόμενοι τις επιθυμίες του.
- Ο σεβασμός στα όνειρα και στην φαντασία του παιδιού.
- Η ειλικρίνεια απέναντι στο παιδί.
- Η υπομονή όταν αποφασίζει να αφιερώσει χρόνο στο παιδί.
- Η κατανόηση της γονεϊκής σας εξουσίας ως ο συναισθηματικός δεσμός με το παιδί σε αντιδιαστολή με τις απειλές και τις ταπεινώσεις.
- Η εμπιστοσύνη στη θετική φύση της ανάπτυξης του ατόμου –οι εγκέφαλοι των παιδιών είναι από την φύση τους φτιαγμένοι για να αναζητούν ασφάλεια και αγάπη, γνώση και κατανόηση.

3. Σχολείο και συναισθηματική νοημοσύνη

Αναρίθμητες επιστημονικές έρευνες και μελέτες επιβεβαιώνουν διαρκώς τη μεγάλη σημασία που έχει η κατανόηση και η διαχείριση των συναισθημάτων στη

ζωή μας. Μέχρι πρόσφατα, ο δυτικός πολιτισμός έδινε μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης, κομμάτι του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου μας, σε βάρος του δεξιού, των συναισθημάτων μας, δηλαδή της διαίσθησης και της δημιουργικότητάς μας. Ως εκ τούτου, μάθαμε να λειτουργούμε περισσότερο με βάση την εκλογίκευση των καταστάσεων της ζωής μας, χρησιμοποιώντας υπολογιστικούς τρόπους και προσεγγίσεις. Στο ίδιο μήκος κύματος λειτουργεί και το εκπαιδευτικό σύστημα στη χώρας μας, το οποίο είναι έτσι δομημένο ώστε να μην συμπεριλαμβάνει στο πρόγραμμά του τους κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες για τη μάθηση, τη μνήμη και την προσοχή των μαθητών ενώ περιορίζεται, κατά πλειοψηφία, στη στείρα μετάδοση της γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι γονείς, αποτελούν συναισθηματικά πρότυπα για τα παιδιά, γι' αυτό και είναι σημαντικό να είναι θετικά συναισθηματικά πρότυπα ή «συναισθηματικοί μέντορες» (Gottman, 2009·Goleman & Senge, 2015). Για να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητο να εξελίξουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις δικές τους συναισθηματικές δεξιότητες και να προσεγγίζουν τα παιδιά με υπομονή και σεβασμό, με οριοθέτηση, ενθάρρυνση και θετική διάθεση.

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους «σημαντικούς άλλους» στη ζωή του παιδιού και ως εκ τούτου στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός τους πρέπει να βρίσκεται η καλλιέργεια και βελτίωση όλων των ικανοτήτων των μαθητών, οι οποίες θα τα βοηθήσουν να διαχειρίζονται δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις αλλά και στην καθημερινότητά τους, γενικότερα, με αποτελεσματικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν στα παιδιά πώς να επιβάλλονται στις παρορμήσεις τους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους αλλά και να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, να εμπιστεύονται και να εκτιμούν τον εαυτό τους, να επικοινωνούν και να συνεργάζονται σωστά, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες αλλά και την προσωπική τους ευθύνη, να έχουν αυτοεπίγνωση, να ζητούν βοήθεια όταν την χρειάζονται κ.ο.κ.

Ο Goleman (2011) υπέδειξε μια σειρά από συναισθηματικές δεξιότητες στις οποίες οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στο σχολείο και κατ' επέκταση να εφαρμόσουν σε όλους τους τομείς της ζωής τους είτε ως παιδιά-έφηβοι είτε ως ενήλικες αργότερα. Αυτές είναι:

- **Αυτεπίγνωση (self-awareness).** Μία από τις βασικές συναισθηματικές δεξιότητες περιλαμβάνει το να είναι κανείς ικανός να αναγνωρίζει τα συναισθήματα και να τα κατονομάζει. Είναι επίσης σημαντικό να έχει συνείδηση της σχέσης μεταξύ σκέψεων, αισθημάτων και πράξεων. Ποια σκέψη προκάλεσε αυτό το συναίσθημα; Ποιο συναίσθημα βρισκόταν πίσω από εκείνη την πράξη;

- **Διαχείριση συναισθημάτων (managing emotions).** Είναι σημαντικό να συνειδητοποιεί κανείς αυτό που βρίσκεται πίσω από τα συναισθήματα. Οι πεποιθήσεις ασκούν μία θεμελιώδη επίδραση στην ικανότητα για δράση και στο πώς γίνονται τα πράγματα. Πολλοί άνθρωποι συνεχώς δίνουν στους εαυτούς τους αρνητικά μηνύματα. Η ελπίδα μπορεί να είναι πολύτιμο εφόδιο. Επιπλέον, το να βρίσκει κανείς τρόπους να διαχειριστεί τον θυμό, τον φόβο, το άγχος και τη θλίψη

είναι σημαντικό. Το να μάθει κανείς, για παράδειγμα, πώς να ηρεμεί τον εαυτό του όταν είναι ταραγμένος. Η κατανόηση του τι συμβαίνει όταν τα συναισθήματα έχουν το πάνω χέρι και πώς να κερδίσει χρόνο για να κρίνει εάν αυτό που πρόκειται να ειπωθεί ή να γίνει πάνω στην έξαψη της στιγμής είναι αλήθεια το καλύτερο πράγμα που μπορεί να κάνει κάποιος. Το να μπορεί να κατευθύνει τα συναισθήματα προς μία θετική έκβαση είναι μία ικανότητα-κλειδί.

- **Ενσυναίσθηση (empathy).** Το να βρίσκει κανείς το μέτρο μίας κατάστασης και να μπορεί να ενεργεί κατάλληλα απαιτεί κατανόηση των αισθημάτων των άλλων που εμπλέκονται και το να είναι ικανός να μπει στη θέση τους. Είναι σημαντικό να μπορεί κάποιος να ακούει τους άλλους χωρίς να παρασύρεται από προσωπικά συναισθήματα. Υπάρχει ανάγκη να είναι κάποιος ικανός να διαχωρίζει μεταξύ του τι κάνουν ή λένε οι άλλοι και των προσωπικών αντιδράσεων και κρίσεών του.

- **Επικοινωνία (communicating).** Το να αναπτύσσει κάποιος ποιοτικές σχέσεις έχει μία πολύ θετική επίδραση σε όλους όσους εμπλέκονται. Ποια συναισθήματα μεταδίδονται στους άλλους; Ο ενθουσιασμός και η αισιοδοξία είναι μεταδοτικά, όπως είναι και η απαισιοδοξία και ο αρνητισμός. Το να είναι κανείς ικανός να εκφράσει προσωπικές ανησυχίες χωρίς θυμό ή παθητικότητα είναι ένα σημαντικό προσόν.

- **Συνεργασία (cooperation).** Το να ξέρει κάποιος πώς και πότε να είναι αρχηγός και πότε να ακολουθεί είναι σημαντικό για την αποτελεσματική συνεργασία. Η αποτελεσματική αρχηγία δεν οικοδομείται πάνω στην κυριαρχία αλλά στην τέχνη του να βοηθά κάποιος τους άλλους και να εργάζεται μαζί τους για την επίτευξη κοινών στόχων. Το να αναγνωρίζει την αξία της συνεισφοράς των άλλων και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους μπορεί συχνά να κάνει περισσότερο καλό, από το να δίνει διαταγές ή να παραπονιέται. Ταυτόχρονα, υπάρχει ανάγκη να αναλαμβάνει υπευθυνότητες και να αναγνωρίζει τις συνέπειες των αποφάσεων και των ενεργειών, καθώς και να είναι συνεπής στις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει.

- **Επίλυση συγκρούσεων (resolving conflicts).** Στην επίλυση συγκρούσεων υπάρχει ανάγκη να καταλάβει κανείς τους μηχανισμούς που είναι αποδοτικοί. Οι άνθρωποι που συγκρούονται γενικά οχυρώνονται πίσω από μία αυτοδαιωνιζόμενη συναισθηματική σπείρα, στην οποία το δηλωμένο υποκείμενο της σύγκρουσης είναι σπανίως το θέμα-κλειδί. Σε πολλές από τις συγκρούσεις που επιλύονται κάποιος χρειάζεται να χρησιμοποιεί τις υπόλοιπες συναισθηματικές δεξιότητες.

Για την επίτευξη του παραπάνω πλαισίου απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η καλή συνεργασία μεταξύ των γονιών και των εκπαιδευτικών. Μέσα από την υιοθέτηση και την εφαρμογή ενός συνεργατικού μοντέλου μεταξύ οικογένειας και σχολείου το οποίο θα διαπνέεται από τα θετικά στοιχεία της επικοινωνίας, η προαγωγή της συναισθηματικής, κοινωνικής και μαθησιακής προόδου των μαθητών

βρίσκει γόνιμο έδαφος παραγκωνίζοντας εκείνους τους παράγοντες που σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αποτρεπτικά στην κατεύθυνση αυτή.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ολοκληρώνοντας την προσέγγιση του θέματος, γίνεται σαφές πως πρωτίστως η οικογένεια καλείται να συμβάλλει στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης στο παιδί που θα λειτουργήσει ως ασπίδα προστασίας για μια ευτυχισμένη και επιτυχημένη ζωή. Επίσης, είναι εμφανής η ανάγκη για ενσωμάτωση της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης στο σχολικό πρόγραμμα. Στοχεύοντας στην κατεύθυνση αυτή, το σχολείο είναι σημαντικό να δώσει προτεραιότητα στην άσκηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών, διασφαλίζοντας σε μεγάλο βαθμό την ακαδημαϊκή τους επιτυχία και μια θετικότερη κοινωνική συμπεριφορά, αφού με τον τρόπο αυτόν ενθαρρύνει και εμπνέει την αγάπη προς τη γνώση, τον εαυτό, τους άλλους.

Βιβλιογραφία

Gottman J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2011). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ» (Μτφρ.: Α. Παπασταύρου, Επιμ.: Ι. Ν. Νέστορος & Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Πεδίο.

Goleman, D. & Senge, P. (2015). Τριπλή εστίαση. Μια νέα προσέγγιση στην εκπαίδευση (Μτφρ.: Ν. Γάσπαρης, Επιμ.: Δ. Ιορδάνογλου & Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Πεδίο.

Gottman, J. M. & Declaire J. (2009). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Ένας πρακτικός οδηγός για γονείς – Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη (Μτφρ.: Χ. Ξενάκη, Επιμ.: Χ. Γ. Χατζηχρήστου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάντζιου Βασιλική, Ο ρόλος των γονέων στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης

Παππά, Β. (2013). Η λογική των συναισθημάτων – Συναισθηματική ανάπτυξη και συναισθηματική νοημοσύνη. Αθήνα: Οκτώ.

Παππά, Β. (2018). Η ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών στο πλαίσιο του σχολείου – Ο ρόλος των εκπαιδευτικών.(
<https://www.psychologynow.gr>)

Στάινερ, Κ. (2006). Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά (Μτφρ.: Β. Παππά). Αθήνα: Καστανιώτης.

Αξιολόγηση Περιγραφική-Μια πρόταση διαφορετική

Ιωάννης Λάμπρος

Δάσκαλος 1^{ου} 12θέσιου Δημοτικού Σχολείου Ανατολής Ιωαννίνων

Δημήτριος Τσίγγρος

Δάσκαλος 6/θέσιου Δημοτικού Σχολείου Κουτσελιού Ιωαννίνων

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

Περίληψη

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, ως αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα θέματα που ταλανίζουν καθημερινά την εκπαιδευτική κοινότητα.

Ως έννοια, η αξιολόγηση, αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που συνοδεύεται από συγκεκριμένους στόχους και κριτήρια και ανάλογα προσαρμόζεται με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίσταση, με το σκοπό, το αντικείμενο, το φορέα, τις μεθόδους, τις διαδικασίες και τα μέσα απόδοσης και αποτύπωσής της να αποτελούν τις θεμελιώδεις παραμέτρους της (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή παρουσιάζεται ως ένα φαινόμενο θεωρητικό, πρακτικό, παιδαγωγικό, επιστημονικό, πολιτικό, προσωπικό και ηθικό και ως μέσο υπαρκτό και απαραίτητο στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αντίκτυπο τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και σε ατομικό. Προκαλεί δηλαδή συνέπειες θετικές ή αρνητικές στο ίδιο το άτομο που αξιολογείται αλλά και στο στενότερο και ευρύτερο κοινωνικό σύνολο που ανήκει (Κωνσταντίνου, 2000).

Η δε αποτύπωση της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή με τους βαθμούς, αποτελεί εξίσου ένα πολύ σοβαρό θέμα, τόσο με θετικές όσο και με αρνητικές επιπτώσεις στο σχολικό και όχι μόνο περιβάλλον (Λάμπρος & Τσίγγρος, 2020).

Στον αντίποδα λοιπόν αυτού του μεγάλου θέματος, οι βαθμοί και οι επιπτώσεις τους όταν αυτοί εκλείπουν και παράλληλα η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, είναι που απασχολούν την παρούσα εργασία, από τη σκοπιά των γονέων-κηδεμόνων των μαθητών, όπου εμπειρικά, με την παρατήρηση και τη μέτρηση δηλαδή, θα προσπαθήσουμε να τα προσεγγίσουμε.

Λέξεις κλειδιά

Αξιολόγηση, Περιγραφική Αξιολόγηση, Βαθμοί

Εισαγωγή

Αξιολόγηση, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό που δίνεται στην έννοια αυτή, είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα, με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτιμήσεως (Κασσωτάκης, 1998).

Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αυτή αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή, είτε παίρνει τη μορφή μιας πιο συστηματικής προσπάθειας, περνά συνήθως από τρία στάδια, τον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό της, την εφαρμογή και την εκτέλεσή της και τέλος την αξιολόγηση του αποτελέσματος που επιτεύχθηκε (Καψάλης & Νημά, 2008).

Αξιολόγηση-Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Η συστηματική *αξιολόγηση του μαθητή* θεσμοθετήθηκε στη βασική εκπαίδευση το 18^ο και 19^ο αιώνα, όταν δηλαδή κατέρρευσε η κληρονομούμενη κοινωνική ιεραρχία και άρχισε πλέον η επίδοση, και όχι η καταγωγή, να αποτελεί κριτήριο κατάληψης θέσεων στην κρατική μηχανή (Ματσαγγούρας, 1998).

Η αξιολόγηση ένα ζήτημα που απασχολεί έντονα μαθητές, γονείς, πολιτεία, εκπαιδευτικούς, με τους τελευταίους να προβληματίζονται συνεχώς, πάνω στο μεγάλο αυτό θέμα, αναζητώντας μεθόδους και τεχνικές οι οποίες θα τους οδηγήσουν σε μια δίκαιη και αντικειμενική αξιολόγηση των μαθητών τους (Λάμπρος & Τσίγγρος, 2020).

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και μεθόδων αξιολόγησης, οι οποίες διακρίνονται, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους και τον τρόπο αξιολόγησης του μαθητή, σε παραδοσιακές και εναλλακτικές-αυθεντικές μορφές και βοηθούν στο να πάρει ο εκπαιδευτικός όλα τα απαραίτητα στοιχεία που χρειάζεται τόσο για τις επιδόσεις του μαθητή όσο και για την εκπαιδευτική διαδικασία (Λάμπρος & Τσίγγρος, 2020).

Η *εκπαιδευτική αξιολόγηση* όμως, ως πληρέστερος ορισμός, σύμφωνα με τον Piper, θα λέγαμε πως είναι η διαδικασία που ασχολείται και μελετάει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης και όχι μόνο τα αποτελέσματά της σε συγκεκριμένους τομείς. Ασχολείται να μεν με την επίδοση των μαθητών, αλλά παράλληλα και με την ποιότητα της διδασκαλίας, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη χρηστικότητα των σχολικών εγχειριδίων, τις συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο, την υλικοτεχνική

υποδομή του σχολείου, την οργάνωση και διοίκησή του... Όλες αυτές οι πληροφορίες είναι απαραίτητες, προκειμένου να προβεί ο εκπαιδευτικός σε αξιολογικές κρίσεις και να οδηγηθεί σε αποφάσεις ορθές για την επίδοση των μαθητών και την αποδοτικότητα του διδακτικού του έργου (Λάμπρος & Τσίγγρος, 2020).

Όλες οι τάξεις έχουν από τη φύση τους διαφορετική δομή και όλα τα παιδιά έχουν τις ατομικές τους ανάγκες (HELIOS II, 1996).

Ο μαθητής στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται το κέντρο της και ο πιο σημαντικός συντελεστής στη διαδικασία της μάθησης. Η αξιολόγηση του μαθητή έχει τις πιο σημαντικές επιπτώσεις τόσο για τον ίδιο όσο και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό οφείλει το σχολείο να ασχοληθεί με την *αξιολόγηση του μαθητή* και όχι με την *αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή* (Λάμπρος & Τσίγγρος, 2020).

Οι εναλλακτικές ή αυθεντικές τεχνικές αξιολόγησης, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές τεχνικές, δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να ορίζει ο ίδιος τους στόχους του, να μετρά τις δυνάμεις του, να καταλαβαίνει εντέλει ότι η διαδικασία της αξιολόγησης είναι βασικό στοιχείο της μάθησής του. Δίνεται δηλαδή έμφαση στη δική του δουλειά, αντί σε στείρες μετρήσεις και συγκρίσεις, και στη διαδικασία που θα τον οδηγήσει στην κατάκτηση της γνώσης (Λάμπρος & Τσίγγρος, 2020).

Ο Piaget, ο Vygotsky και ο Gardner υποστηρίζουν πως αφού η μάθηση είναι πολυδιάστατη, τότε πολυδιάστατες θα πρέπει να είναι και οι μορφές της αξιολόγησης, καθώς προϋποθέτουν συστηματική παρατήρηση, συλλογή και καταγραφή στοιχείων για την πρόοδο και πορεία του κάθε παιδιού-μαθητή και επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην ατομική πρόοδο και όχι στη σύγκριση με τους υπόλοιπους μαθητές (Λάμπρος & Τσίγγρος, 2020).

Έτσι, ως αποτέλεσμα μιας αυθεντικής αξιολόγησης, δίνεται στον μαθητή η δυνατότητα να γνωρίζει τις δυνατότητές του, οι οποίες και αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο όσο το δυνατόν πραγματικό-αυθεντικό. Κι όλο αυτό γιατί η αυθεντική αξιολόγηση υπηρετεί περισσότερο τη μάθηση, καθώς επιτρέπει στον μαθητή να συμμετέχει ενεργά, να λειτουργεί με κίνητρα, να αναλαμβάνει ευθύνες και πρωτοβουλίες και παράλληλα καλείται ο εκπαιδευτικός να απαρνηθεί πάγιες πρακτικές, κατά τις οποίες η κύρια ευθύνη ανήκε αποκλειστικά σε εκείνον, και έτσι να πράξει και να δράσει διαφορετικά (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να πάρει αποφάσεις έτσι ώστε να σχεδιάσει κατάλληλα τη διδασκαλία του, να γίνει αποτελεσματικός και να βοηθήσει τους μαθητές του να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Για να το πετύχει αυτό συλλέγει με διαφορετικούς τρόπους-μεθόδους, τεκμήρια σχετικά με την πρόοδο και τα επιτεύγματα των μαθητών του. Τα τεκμήρια αυτά της αξιολόγησης, θα τα αξιοποιήσει τόσο στο να επιτύχει καλύτερη ανατροφοδότηση όσο και να σχηματίσει και να αποδώσει μια καλύτερη εικόνα των μαθητών στην ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων τους (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2017).

Αυτό που θα πρέπει να γνωρίζει από την αρχή ο εκπαιδευτικός είναι το τι θέλει να αξιολογήσει, με ποιους τρόπους θα το κάνει αυτό, αλλά και πώς θα χρησιμοποιήσει τα τεκμήρια που συνέλλεξε. Έτσι η προσπάθειά του θα είναι πιο ουσιαστική και αποτελεσματική, αν και, όπως επισημαίνει ο Durkheim, *ο έμπειρος δάσκαλος ξέρει να κάνει αυτό που πρέπει, χωρίς να μπορεί πάντα να εξηγήσει τους λόγους που θα τεκμηρίωναν τη δράση του* (Λάμπρος, 2014).

Περιγραφική Αξιολόγηση

Πρόκειται λοιπόν για μια ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης, πλήρως ενταγμένη στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσα από τη συλλογή τεκμηρίων ο/η εκπαιδευτικός αλλά και οι ίδιοι/-ες οι μαθητές και οι μαθήτριες θέτουν ερωτήματα, επιχειρούν να κατανοήσουν τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, να επινοήσουν και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2017).

Η περιγραφική αξιολόγηση περιγράφει την εξέλιξη της μάθησης και της ατομικής προόδου κάθε μαθητή και κάθε μαθήτριας. Μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα αναλυτικής περιγραφής των επιδόσεων του μαθητή και της μαθήτριας με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα, ώστε να κατανοούνται από τους/τις ίδιους/-ες και τους γονείς/κηδεμόνες τους οι σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητάς τους, αλλά και τα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους και να προσπαθήσουν να βελτιώσουν (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2017).

Αποτελεί μια ποιοτική έκφραση της επίδοσης του μαθητή αλλά και τα στάδια που ακολούθησε μέχρι να φτάσει στην συγκεκριμένη επίδοση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Η περιγραφική αξιολόγηση δε σταματά, στις γνώσεις που αποκτούνε οι μαθητές, αλλά λαμβάνει υπόψη τις δεξιότητες και τις ικανότητες που αναπτύσσουν. Πληροφορεί δηλαδή για τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και τις διαδικασίες που δρομολογούν στην προσπάθειά τους να μάθουν (διαδικασία), για τις δεξιότητες που αναπτύσσουν μέσα από αυτή τη διαδικασία, το τι τελικά μαθαίνουν (*προϊόν*) και συνολικά για τη βελτίωση που παρουσιάζουν σε όλους αυτούς τους τομείς (*πρόοδος*) (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2017).

Με άλλα λόγια, αυτό που δεν κάνει η περιγραφική αξιολόγηση, είναι το κυνήγι της βαθμοθηρίας, η οποία απομακρύνει τους μαθητές από την παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου και γενικότερα της εκπαίδευσης. Όταν κύριο μέλημα των μαθητών είναι το κυνήγι των βαθμών, δεν ενδιαφέρονται να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους αλλά και τα δυνατά τους σημεία, με αποτέλεσμα πολλές φορές να έχουν δημιουργήσει μια λάθος εικόνα σχετικά με τις ικανότητές τους. Η αριθμητική αποτίμηση και μόνο δεν μπορεί να περιγράψει και να εντοπίσει πιθανές ελλείψεις και αδυναμίες ώστε στη συνέχεια να γίνει ανατροφοδότηση. Δεν μπορεί να πληροφορήσει το μαθητή για το που βρίσκεται σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους (Brookhart, 2008).

Ειδική Αγωγή και Αξιολόγηση

Η ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και δυσκολίες επικοινωνίας στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, έχει στόχο μέσα στα πλαίσια των σκοπών της Ειδικής Αγωγής την πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των δυνατοτήτων των παιδιών.

Στην Ειδική Αγωγή η αξιολόγηση είναι συνδεδεμένη με την αρχική αξιολόγηση, δηλαδή με τη διάγνωση. Είναι το επόμενο βήμα μετά τη διαγνωστική διαδικασία η οποία αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία διαμορφώνεται το Ατομικό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του κάθε μαθητή με δυσκολίες στη μάθηση και στην επικοινωνία (Πανταζοπούλου, 2007).

Οι μαθητές αυτοί καταβάλουν μεγάλες προσπάθειες να διατηρήσουν καθαρή την αυταξία τους στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που ζουν το οποίο διατηρεί την άποψη ότι η αναπηρία σημαίνει ανωμαλία και μη κανονικότητα (Oliver & Bammes, 1998).

Η εφαρμογή δε της περιγραφικής αξιολόγησης ακολουθεί τις αξίες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Με άλλα λόγια εφαρμόζει τη διαφοροποίηση, τόσο στη διαδικασία της μάθησης, όσο και στο περιεχόμενο. Επίσης στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και στην αποτύπωσή τους (Λάμπρος & Τσίγγρος, 2020).

Η Περιγραφική Αξιολόγηση στα Τμήματα Ένταξης των Σχολικών Μονάδων

Η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται και στα Τμήματα Ένταξης των σχολικών μονάδων. Η εξέλιξη της πορείας του εξατομικευμένου προγράμματος σε όλους τους τομείς, αποτυπώνεται μέσω αναλυτικής περιγραφής. Αποτελεί τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο για τη σωστή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και είναι άμεσα συνδεδεμένος με την αρχική –διαγνωστική αξιολόγηση τους. Με την αξιολόγηση που αποτυπώνεται με αριθμητική αποτίμηση δεν εκφράζεται ο μαθητής ως άτομο, αλλά θα λέγαμε ότι παραποιείται η ατομικότητά του (Πανταζοπούλου, 2007).

Βασικός στόχος των εξατομικευμένων αυτών προγραμμάτων είναι η αυτοαξιολόγηση, γιατί αυξάνει την αυτοπεποίθηση των μαθητών και επομένως διευκολύνεται η μάθηση. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει τα παιδιά να αξιολογούνται σύμφωνα με τους στόχους του ατομικού τους προγράμματος και όχι με το ρυθμό της τάξης τους. Όπως αναφέρει ο Rose, R. (2004) στο Πανταζοπούλου, Μ. (2007), για να μπορέσουν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να πάρουν τη θέση που δικαιούνται δίπλα στους συνομήλικούς τους, θα πρέπει να εξασφαλίσουμε ότι οι ίδιοι κατανοούν τις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα στη διαδικασία μάθησης.

Ο εκπαιδευτικός της τάξης επισημαίνει και αξιολογεί τους μαθητές του μέσα από τη διδασκαλία και κυρίως από το αναλυτικό πρόγραμμα για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ειδικότερα μέσα από την ατομική και συλλογική εργασία, την άμεση και συνεχή ενίσχυση της μάθησης, επίσης την άμεση μέτρηση της προόδου των μαθητών, την έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τη χρήση πολυεπίπεδου προγράμματος (Πανταζοπούλου, 2007).

Σε καμιά των περιπτώσεων, η αξιολόγηση αυτή δεν πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό. Εντάσσεται στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας δίνοντας έμφαση στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Πρέπει να είναι πολύπλευρα προσανατολισμένη, συνεχής και συστηματική και να στοχεύει στη διάγνωση των προβλημάτων, στην επισήμανση των μειονεκτημάτων, στη λήψη σωστών αποφάσεων και στη σχεδίαση σωστού προγραμματισμού (Πανταζοπούλου, 2007).

Η φοίτηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο πρέπει να εκλαμβάνεται ως πρόκληση από τον σύγχρονο και υποψιασμένο εκπαιδευτικό και να θεωρεί ελκυστική την εκπαίδευση του συνόλου των μαθητών της τάξης του σχεδιάζοντας μια *glogalagenda* δράσεων (Στασινός, 2016).

Β΄ ΜΕΡΟΣ - ΕΡΕΥΝΑ

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων-κηδεμόνων μαθητών τμήματος ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου του Δήμου Ιωαννιτών, σχετικά με την αποτελεσματικότητα εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης και την εναλλακτική πρόταση μη χρήσης της παραδοσιακής βαθμολογικής κλίμακας στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο.

Στόχοι

Εφόσον έχει αποφασισθεί και αποσαφηνιστεί ο σκοπός της έρευνας, το επόμενο βήμα είναι να προσδιοριστούν και να διαχωριστούν οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής διαδικασίας που σχετίζονται με το θέμα της έρευνας (Cohen & Manion, 2000), οι οποίοι μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με το επίπεδο της συνεργασίας τους με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης, με τη συμμετοχή και η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική πράξη, για το βαθμός ενημέρωσής τους και τα χαρακτηριστικά της

διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, τις προσδοκώμενες επιδόσεις και την πρόοδο του παιδιού τους, ο βαθμός εμπιστοσύνης ως προς τη διδακτική ικανότητα και το έργο τους εκπαιδευτικού αλλά και η άνεση της επικοινωνίας μαζί του. Όπως επίσης τις απόψεις τους για το πώς αισθάνεται και εκφράζεται το παιδί τους σε μια τάξη χωρίς βαθμούς, και τέλος τις προτάσεις τους όσον αφορά τους τρόπους έκφρασης της προόδου των παιδιών τους.

Μεθοδολογία Έρευνας – Μέσα συλλογής της – Περίοδος διεξαγωγής της

Έχοντας κάνει συγκεκριμένο τους στόχους της έρευνάς μας, όπως αναφέρονται παραπάνω, επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση για τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης και τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.

Υιοθετήθηκε ως μέσο συλλογής των δεδομένων το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, ενώ ως δείγμα επιλέχθηκαν οι γονείς – κηδεμόνες των μαθητών που εμπλέκονται με τη συγκεκριμένη τάξη του Δημοτικού σχολείου που αναφέρεται παραπάνω.

Πριν τη διάθεση του ερωτηματολογίου προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή αυτού σε τυχαίο δείγμα, με τις συνθήκες διάθεσής του όσο το δυνατόν όμοιες με εκείνες της τελικής έρευνας. Έγιναν κάποιες αλλαγές, κυρίως στη διατύπωση μερικών ερωτημάτων και το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή.

Η έρευνα ξεκίνησε τον Ιούνιο του 2020 και συνεχίστηκε τον Σεπτέμβριο του ίδιου έτους έως τον Φεβρουάριο του 2021.

Δείγμα της έρευνας

Το σύνολο των γονέων – κηδεμόνων των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων ορίζεται ως πληθυσμός της παρούσας έρευνας.

Επειδή όμως το σύνολο των γονέων – κηδεμόνων που αποτελούν τον πληθυσμό της έρευνας είναι μεγάλο σε μέγεθος και είναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο να γίνουν όλες οι μετρήσεις, επιλέγεται ένα υποσύνολο του πληθυσμού πάνω στο οποίο γίνονται οι αναγκαίες ερευνητικές παρατηρήσεις ή μετρήσεις. Το υποσύνολο του πληθυσμού που επιλέγεται ονομάζεται δείγμα (Βάμβουκας, 2006).

Η επισκόπηση είναι μικρής κλίμακας και λόγω του ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου των γονέων – κηδεμόνων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, επιλέχθηκε η χρήση δείγματος μη πιθανοτήτων, μιας και τα ευρήματα δεν θα γενικευτούν πέρα από το συγκεκριμένο δείγμα .

Από τα είδη δειγματοληψίας μη πιθανοτήτων, για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία. Αυτό γιατί επιλέχθηκαν γονείς και κηδεμόνες που βόλευαν τους ερευνητές κατά τη διάρκεια της έρευνας, μιας και οι ίδιοι είναι εκπαιδευτικοί (Π.Ε. 70), με οργανική θέση σε Δημοτικά Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, με περιορισμένο χρόνο στην προσπάθεια για την απόκτηση του απαιτούμενου μεγέθους του δείγματος.

Έτσι το δείγμα της έρευνας που προέκυψε, αποτελείται από 21 γονείς – κηδεμόνες τμήματος ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, τα σχολικά έτη 2019-2020 και 2020-2021.

Περιορισμοί – προβλήματα της έρευνας

Καταρχήν να σημειωθεί πως καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε η διεξαγωγή της έρευνας να πραγματοποιηθεί με έγκυρο, αντικειμενικό και επιστημονικό τρόπο, για την εξαγωγή ουσιαστικών συμπερασμάτων, αναφορικά με το θέμα της που είναι:

Αξιολόγηση Περιγραφική-Μια πρόταση διαφορετική.

Σε κάθε ερευνητική διαδικασία, παράλληλα με την προσπάθεια, προκύπτουν σχεδόν πάντα κάποιοι περιορισμοί και προβληματισμοί, τα οποία απαραίτητα πρέπει και να δημοσιοποιούνται. Στη συγκεκριμένη διαδικασία προέκυψε πρόβλημα με τη δημιουργία ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό προχωρήσαμε στη δημιουργία αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου έχοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο για το θέμα της έρευνας, όπως και έρευνες με σχετικά αντικείμενα .

Πρόβλημα επίσης υπήρξε για τους ερευνητές με το χρόνο παράδοσης και συλλογής των ερωτηματολογίων καθώς και οι ίδιοι είναι εκπαιδευτικοί και εργάζονται σε σχολεία της περιοχής των Ιωαννίνων και ο διαθέσιμος χρόνος παράδοσης και συλλογής περιορίστηκε στα πολύ στενά όρια των διαλλειμάτων και των ενδιάμεσων κενών που είχαν στο καθημερινό πρόγραμμα διδασκαλίας τους καθώς και με απογευματινές συναντήσεις.

Ακόμη λόγω των ανύπαρκτων οικονομικών πόρων της έρευνας αυτή αναγκαστικά περιορίστηκε στα όρια του Δήμου Ιωαννιτών όπου ανήκουν οργανικά ως εκπαιδευτικοί και είναι τοποθετημένοι οι ερευνητές.

Το δείγμα του πληθυσμού της έρευνας δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό, άρα δεν επιτρέπει ασφαλείς γενικεύσεις των αποτελεσμάτων, κάτι που δεν επιδιώκεται από την παρούσα εργασία. Δίνει όμως το περιθώριο για εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων καθώς και το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση του υπό διαπραγμάτευση θέματος.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των γονέων-κηδεμόνων μαθητών ΣΤ΄ τάξης ελληνικού δημόσιου δημοτικού σχολείου, όσον αφορά στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης.

Ο λόγος για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας ήταν, έστω και μέσα από μια μικρής έκτασης έρευνα, να σχηματίσουμε μια πιο συγκεκριμένη άποψη για το ζήτημα της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή και συγκεκριμένα να σφυγμομετρήσουμε τις απόψεις των γονέων-κηδεμόνων των μαθητών μας πάνω σε αυτό το ζήτημα.

Έτσι, από την ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με τα ευρήματα της δικής μας έρευνας οδηγηθήκαμε στα παρακάτω συμπεράσματα.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό μας μέρος για τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με τις οικογένειες των μαθητών του, όπως και την επικοινωνία μεταξύ τους, την ενημέρωσή τους και την πληροφόρηση για θέματα αξιολόγησης και όχι μόνο, αλλά και τις προσδοκίες των γονέων από αυτή τη μορφή και ακόμα την εμπιστοσύνη τους ως προς το πρόσωπο του δασκάλου των παιδιών τους, σε πολύ μεγάλο ποσοστό, που σε κάποια από τα ερωτήματα ξεπερνά και το 90%, τα ευρήματα δείχνουν τη θετική τους στάση τόσο στη νέα μορφή αξιολόγησης που υιοθετήθηκε, όσο και στους χειρισμούς του δασκάλου αλλά και την εμπιστοσύνη τους προς το πρόσωπό του.

Όπως αναφέρουν οι (Κωνσταντίνου & Κωνσταντίνου, 2017) κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση που οδηγεί σε ανατροφοδότηση οδηγεί στη σωστή επανάδραση για βελτίωση και ανάπτυξη των διδακτικών πρακτικών, αλλά και του ευρύτερου παραγόμενου έργου τόσο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας όσο και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η θετική αυτή στάση συμβαδίζει με την προσέγγιση της *αξιολόγησης για τη μάθηση*, που σκοπός της είναι η υποστήριξη της μάθησης με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων σκέψης και κρίσης των μαθητών, τη μάθηση και τη γενικότερη βελτίωσή τους. Ωστόσο, για την αποτελεσματικότητα της αξιολόγησης του μαθητή είναι επιβεβλημένη η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών και στη συνέχεια η ανάλυση και αξιολόγησή τους, για να αποτελέσουν αφετηρία και σημείο αναφοράς κάθε παιδαγωγικής παρέμβασης (Μάρκου, 2019).

Ο Hamayan ένας ακόμη ερευνητής ο οποίος προσπάθησε πριν από αρκετά χρόνια να αναδείξει τη σπουδαιότητα των εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης αναφέρει πως η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να ενσωματωθεί σε καθημερινού τύπου δραστηριότητες της σχολικής τάξης, καθώς η εναλλακτική αξιολόγηση

προσφέρει αρκετά πλεονεκτήματα τόσο σε πολλές ομάδες ατόμων, όπως είναι οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των εκάστοτε σχολικών μονάδων (Hamayan, 1995).

Το δεύτερο μέρος της έρευνας το οποίο εστιάζει στον μαθητή και στις αντιδράσεις του ως προς την περιγραφική αξιολόγησή του, με βάση τη βιβλιογραφία που μελετήσαμε, διακρίνουμε πως τα ευρήματά μας συγκλίνουν με τις απόψεις που έχουν διαμορφωθεί στις προηγούμενες έρευνες.

Με βάση τα ερευνητικά αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν στην έρευνα που διεξήγαγαν οι Μαυρομάτης, Ζουγανέλη, Φρυδά και Λουκά το 2008, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση γνωρίζουν ότι η παροχή λεπτομερών γραπτών αλλά και προφορικών σχολίων στους μαθητές, κάνοντας δηλαδή χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ο καλύτερος δυνατός τρόπος για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας πολύ σημαντικές πληροφορίες στο μαθητή για τις ικανότητές του, τα αδύναμα σημεία του, τους τρόπους βελτίωσης των επιδόσεών του και την αυτοαξιολόγηση αυτών (Μάρκου, 2019).

Σε έρευνα της Αλεξίου ως προς το εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: το 96,51% των συμμετεχόντων έδωσε θετική απάντηση, ενώ μόλις το 4,49% απάντησε αρνητικά.

Όσον αφορά, συνεχίζει η ίδια, στους τομείς όπου συμβάλλει η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, είναι οι εξής: συναισθηματική ενίσχυση, ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διάγνωση δυσκολιών και ικανοτήτων, επίτευξη μαθησιακών στόχων, προώθηση μαθητών για μάθηση, κινητοποίηση μαθητών και αξιολόγηση του ευρύτερου σχολικού συστήματος.

Και καταλήγει, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις παραδοσιακές μεθόδους αξιολόγησης είναι ότι συνδέονται με τα παρακάτω, με τη σειρά παρουσίασης από το σημαντικότερο στο λιγότερο σημαντικό: ενίσχυση ανταγωνισμού και συγκρίσεων ανάμεσα στους μαθητές, αισθήματα πίεσης και άγχους των μαθητών, απογοήτευση των αδύναμων μαθητών, σπατάλη χρόνου για τη διαδικασία της απομνημόνευσης, διδασκαλία περιορισμένης ύλης, ανεπιθύμητες συμπεριφορές από τους μαθητές, δημιουργία εντάσεων στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές και χάσιμο χρόνου που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο (Αλεξίου, 2013).

Τέλος στο τρίτο μέρος της έρευνάς μας το οποίο μελετά τρόπους έκφρασης προόδου στο πρώτο ερώτημα *τι είναι η περιγραφική αξιολόγηση*, το 90,5% των ερωτηθέντων απάντησε πως γνωρίζει τι είναι.

Στο επόμενο ερώτημα *αν έχει αποτυπωθεί στο παρελθόν ξανά η επίδοση των παιδιών τους με την περιγραφική αξιολόγηση*, το 76,2% απάντησε πως όχι δεν έχει αποτυπωθεί ξανά.

Αν πιστεύουν πως η περιγραφική αξιολόγηση θα βοηθούσε τα παιδιά τους, το 90,5% απάντησε πως ναι θα βοηθούσε.

Το 85,7% απάντησε ναι στο ερώτημα αν πιστεύουν πως θα τους βοηθούσε η εν λόγω αξιολόγηση να κατανοήσουν καλύτερα τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία των παιδιών τους.

Ενώ τέλος στο ερώτημα ποια μέθοδο αξιολόγησης προτιμούν για τα παιδιά τους, την αριθμητική κλίμακα αξιολόγησης ή την περιγραφική αξιολόγηση, το 85,7% απάντησε την περιγραφική αξιολόγηση.

Κι εδώ, στην τελευταία ενότητα της έρευνάς μας, οι απόψεις των γονέων-κηδεμόνων συγκλίνουν με αυτές που έχει καταγράψει η βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το πόσο θετικό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι μέσα από την περιγραφική αξιολόγηση μαθητές και γονείς κατανοούν καλύτερα όχι μόνο τις ελλείψεις του μαθητή αλλά και σημαντικές πτυχές της σχολικής προσπάθειας, της συμμετοχής και της δραστηριότητας του μαθητή και όχι μόνο το αποτέλεσμά τους η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και σε ποσοστό 53% θεωρούν τη συγκεκριμένη δυνατότητα ως «πολύ» θετικό γεγονός. Ακολουθεί με 36% το «πάρα πολύ», ενώ «λίγο» απάντησε ποσοστό 11%, και «καθόλου» ποσοστό 0%. Από τα ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι σε συνολικό ποσοστό 89% οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να δώσει λύση στο πρόβλημα της αποτύπωσης της προσπάθειας των μαθητών και όχι μόνο στο αποτέλεσμα της προσπάθειας (Αναστασόπουλος, 2005).

Συζήτηση

Το δημοτικό σχολείο αποτελεί κατά πολλούς την πιο σημαντική και ίσως τη δυσκολότερη βαθμίδα της εκπαιδευτικής κλίμακας. Είναι το σχολείο που υποδέχεται το παιδί ως μαθητή, με όσα αυτό μπορεί να σημαίνει για την προσαρμογή του στο νέο του ρόλο τον οποίο καλείται να στηρίξει. Νέα δεδομένα στην καθημερινότητά του, όπως ανάπτυξη δύσκολων δεξιοτήτων, με κυριότερες αυτές της ανάγνωσης και της γραφής, νέοι τρόποι αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, είναι κάποια από τα στοιχεία που στην πορεία του θα βρεθεί αντιμέτωπος με την αξιολόγησή τους, με στόχο την αποτίμηση της ανταπόκρισής του στις απαιτήσεις του κάθε μαθήματος που συμμετέχει. Μέσα όμως από μια βαθμολογική κλίμακα αξιολόγησης, με πολύ στενό πλαίσιο, που ισχύει σήμερα, είναι μάλλον αδύνατον να καλύψει τους λόγους ύπαρξής της, σε όλα όσα αναφέρονται παραπάνω, πόσο μάλλον να ενισχύσει και να ανατροφοδοτήσει το μαθητή.

Η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο δημόσιο δημοτικό σχολείο αποτελεί μια ξεχωριστή πρόταση, με τάσεις επικράτησης του νέου αυτού θεσμού. Με αφετηρία το δημοτικό σχολείο, το πρώτο μεγάλο σχολείο, η εν λόγω αξιολόγηση

αναπτύχθηκε και προτάθηκε με βάση τις αρχές μιας συνεχιζόμενης ενθάρρυνσης και ενίσχυσης του μαθητή, για τη στοχευμένη και την αναλυτική επανατροφοδότησή του, τη συνεργατική και κοινωνική του μάθηση, τις ίσες ευκαιρίες για όλους. Είναι η μορφή αξιολόγησης η οποία επιτρέπει μια διαφορετική οργάνωση της διδασκαλίας (διαφοροποίηση διδασκαλίας), προτείνει και επιδιώκει τη συνεργασία στις σχολικές εργασίες και συνάμα επιτρέπει την εξατομίκευσή της.

Φυσικά και δεν αποτελεί πανάκεια. Και ούτε θα ήταν σωστό να αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία αξιολόγησης σε αντιδιαστολή με τη χρήση της βαθμολογίας. Αντίθετα ίσως αποτελεί αναγκαίο συμπλήρωμα της σημερινής επίσημης αξιολόγησης που χρησιμοποιούμε, έχοντας παράλληλα κατά νου την εφαρμογή της ήδη, εδώ και πολλά χρόνια, στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, αλλά και σε μαθητές με Αναπηρίες και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, επίσης στο δημοτικό σχολείο.

Είναι μια μορφή αξιολόγησης που, ναι, έχει πολλά θετικά. Γιατί σέβεται και αναγνωρίζει τις μαθησιακές, κι όχι μόνο, ιδιαιτερότητες του καθενός ξεχωριστά. Επιζητεί την ποιότητα στην τελική της αποτίμηση. Ορίζει συγκροτημένους και ρεαλιστικούς στόχους με ανατροφοδοτικό προσανατολισμό.

Από την άλλη όμως, είναι έτοιμο το ελληνικό δημόσιο δημοτικό σχολείο να καθιερώσει μια τέτοια αξιολόγηση στους κόλπους του;

Η έρευνα λέει πως όχι. Αν και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πρόθυμοι προς μια τέτοια κατεύθυνση, θέματα όπως το σημερινό *βαρυφορτωμένο* ημερήσιο πρόγραμμα, τόσο για τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη αξιολόγηση, η αδυναμία πολλών οικογενειών να *μεταφράσουν* σωστά τις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών και να παρέμβουν ανάλογα, δεν επιτρέπουν προς το παρόν την εφαρμογή της. Ας μην ξεχνάμε επίσης πως ένας πολύ σοβαρός ανασταλτικός παράγοντας στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι και η ίδια η κοινωνία, η οποία έχει χαρακτηριστεί ως κοινωνία των επιδόσεων. Το σχολείο ως δημιουργημά της εφαρμόζει τακτικές που συνάδουν με τις απαιτήσεις της κοινωνίας. Η κοινωνία απαιτεί σήμερα επιδόσεις, απαιτεί παραγωγή έργου. Το σχολείο συμμορφούμενο με τις αξιώσεις αυτές δεν αξιολογεί τον μαθητή σύμφωνα με τις κοινωνικοποιητικές και ατομικές ιδιαιτερότητές του αλλά με βάση το έργο που αυτός παράγει.

Σκοπός του σχολείου όμως είναι η μάθηση και όχι ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία. Άρα η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να είναι ποσοτική αλλά κυρίως ποιοτική. Την ποιοτική διάστασή της λοιπόν έρχεται να καλύψει η περιγραφική αξιολόγηση, μέσα από την περιγραφή της εργασιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή.

Και μπορεί να μην εφαρμόζεται η περιγραφική αξιολόγηση στα σχολεία μας όπως θα έπρεπε, κι αξίζει να γίνει, αυτή όμως είναι εδώ, καλοδεχούμενη, με μέλλον και προπαντός... ποιότητα!

Βιβλιογραφία

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: ASCD.

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.

Hamayan, E. (1995), Approaches to Alternative Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*.

Oliver, M. - Barnes, C. (1998). *Disabled People and Social Policy: From Exclusion to Inclusion*. London and New York: Longman.

Αλεξίου, Ε. (2013), *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή: η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων*. Μ. Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Αναστασόπουλος, Ο. (2006). *Οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή*. Μ. Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

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

Κασσωτάκης, Μ. (1998). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών*. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΑΙΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καψάλης, Α. - Νημά, Ε. (2008). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη. Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα. Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. - Κωνσταντίνου, Ι. (2017). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα. Gutenberg.

Λάμπρος, Ι. (2014). *Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων, αναφορικά με τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σε αλλοδαπούς μαθητές*. Μ. Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Λάμπρος, Ι. - Τσίγγρος, Δ. (2020). *Η Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο*. Π. Ε. ΑΣΠΑΙΤΕ. Ιωάννινα.

Μάρκου, Κ. (2019). *Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μ. Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα. Gutenberg.

Ντολιοπούλου, Ε. - Γουργιώτου, Ε. (2008). *Αξιολόγηση στην εκπαίδευση με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα. Gutenberg.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για την Περιγραφική Αξιολόγηση στο Δημοτικό. (2017). *Περιγραφική Αξιολόγηση: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μεθοδολογία*. Τεύχος Α. Αθήνα: Π.Ι.

Πανταζοπούλου, Μ. (2007). *Η αξιολόγηση και ο τρόπος διδακτικής παρέμβασης στους μαθητές των Τ.Ε., 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*. 4-6 Μαΐου. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Πρόγραμμα HELIOS II. (1996). *Ο ρόλος του δασκάλου της τάξης και του υποστηρικτικού προσωπικού στην ολοκλήρωση της σχολικής ενσωμάτωσης. Επιπτώσεις στην εκπαίδευση των δασκάλων*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα

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

Τσολερίδου, Α. (2009). *Η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στην ενσωμάτωση των μεταναστών. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Δ. Δ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

1821 – 2021 Διακόσια χρόνια από την ελληνική επανάσταση

Αναζητώντας το '21 στην πόλη μου! (κυνήγι θησαυρού και... Ιστορίας)

Πουλίζος Χριστόφορος

Δάσκαλος, ΠΕ70

poulizos@sch.gr

Περίληψη

Πρόκειται για μια συλλογική προσπάθεια 15 εκπαιδευτικών Π.Ε. από 7 σχολεία της Ηπείρου που συνεργάστηκαν ενδοσχολικά και διασχολικά, με σκοπό να δώσουν την ευκαιρία στους (περισσότερους από 180) μαθητές και μαθήτριές τους να προσεγγίσουν με έναν παιγνιώδη, πρωτότυπο και καινοτόμο τρόπο την τοπική ιστορία κατά την επαναστατική περίοδο και να τη συνδέσουν με τη Μεγάλη Επανάσταση των Ελλήνων το 1821.

Η δράση υλοποιήθηκε διαδικτυακά στο LAMS, του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, σε συνδυασμό και με το ιστολόγιο που δημιουργήθηκε ειδικά για τον σκοπό αυτό. Στόχος είναι να γνωρίσουν καλύτερα, τα παιδιά, την πόλη στην οποία ζουν. Μια πόλη όπου η Ιστορία βρίσκεται δίπλα μας! Μια πόλη που ζούμε μαζί με την Ιστορία.

Λέξεις - Κλειδιά:

Επανάσταση, Ιωάννινα, τοπική ιστορία, εκπαιδευτικό παιχνίδι.

Εισαγωγή

Ο κάθε τόπος φέρει συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, που του αποδίδουν μία ιδιαίτερη φυσιογνωμία στη ροή του χρόνου και μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έρευνας από τους μαθητές, όντας άμεσα προσβάσιμος από αυτούς. Επομένως η γνώση της τοπικής ιστορίας της πόλης όπου κατοικούν είναι αναγκαία, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των ατομικών συνειδήσεων των πολιτών της. Η συνεύρεση και συνεργασία όλων αυτών των ατομικών συνειδήσεων παράγει τη συλλογική συνείδηση της πόλης (Στεφάνου & Μαράτου, 2004)

Σήμερα, περισσότερο ίσως από ό,τι στο παρελθόν, γνωρίζουμε την αποφασιστική συμβολή της ιστορίας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που στοχεύουν στη βαθύτερη γνώση τόσο του εαυτού μας όσο και του κοινωνικού περιβάλλοντος.

(Τοπική Ιστορία, Θεωρία και μεθοδολογία για ερευνητικές και εκπαιδευτικές δράσεις.)

Με αφορμή την επέτειο των 200 χρόνων από την έναρξη της ελληνικής επανάστασης και με δεδομένη την περιορισμένη αναφορά στα βιβλία της Ιστορίας, του δημοτικού σχολείου, στα Ιωάννινα -και την Ήπειρο γενικότερα- και τον ρόλο που διαδραμάτισαν όχι μόνο στην έναρξη και την έκβαση της ελληνικής επανάστασης αλλά και κατά την προεπαναστατική και τη μετεπαναστατική περίοδο, αποφασίσαμε να αναζητήσουμε, μαζί με τους μαθητές και τις μαθήτριάς μας, στοιχεία της τοπικής και της νεότερης ελληνικής ιστορίας που σχετίζονται με τον αγώνα για την απελευθέρωση της Ελλάδας και την πόλη των Ιωαννίνων με έναν βιωματικό αλλά και παιγνιώδη συνάμα τρόπο. Η γνώση της τοπικής ιστορίας της πόλης, όπου κατοικούν είναι αναγκαία, καθώς δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των ατομικών συνειδήσεων των πολιτών της. Η συνεύρεση και συνεργασία όλων αυτών των ατομικών συνειδήσεων παράγει τη συλλογική συνείδηση της πόλης. Και η συλλογική συνείδηση συντελεί στην τοπική ανάπτυξη. (Φωτεινή Τζώρα, Τοπική ιστορία, εθνική συνείδηση, μετανάστες και πολιτισμική αλλοτρίωση.)

Η ενεργητική μάθηση της Ιστορίας ακονίζει το μυαλό. Ωθεί να σκεφτεί κανείς πάνω σε ζητήματα όπως η χρονολόγηση, η αξιοπιστία μιας πληροφορίας, τα αίτια μιας πράξης ή ενός φαινομένου, ο χρόνος και οι αλλαγές που αυτός φέρνει (Αβδελά, 2003).

Η τοπική ιστορία δεν προάγει τον τοπικισμό. Στο πλαίσιο υλοποίησης δράσεων τοπικής ιστορίας αναγνωρίζεται η ύπαρξη διαφοροποιήσεων στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής κοινωνικών, γεωγραφικών, θρησκευτικών και άλλων ομάδων. Ο εμπλουτισμός του πεδίου της τοπικής ιστορίας με στοιχεία αμοιβαίου σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας των άλλων, συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας νέας κουλτούρας, συστατικά στοιχεία της οποίας είναι η αγωγή για την ειρήνη, τη δημοκρατία, την ισότητα των φύλων και των φυλών (Κοζαρίδης, 2004: 299).

Για την υλοποίηση της δράσης προκρίναμε την μέθοδο project επειδή η μέθοδος αυτή κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την προσέγγιση θεμάτων τοπικής ιστορίας καθώς προάγει τη δημιουργική σκέψη, τη συνεργατικότητα, τη βιωματική μάθηση και συμβάλλει στην ανάπτυξη του διεπιστημονικού τρόπου μάθησης (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001; Ασωνίτης & Παππάς, 2006).

Στόχοι του προγράμματος

Γενικός σκοπός είναι οι μαθητές και οι μαθήτριάς να έρθουν σε στενότερη επαφή, ώστε να γνωρίσουν, να οικειοποιηθούν και τελικά να αγαπήσουν, τόσο την ιστορία και τον πολιτισμό του τόπου τους, όσο και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις της ιστορικής επιστήμης.

Ειδικότερα, οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από το πρόγραμμα αυτό αναμένεται:

- Να διακρίνουν την ιστορική από τη βιωμένη πραγματικότητα και να ενισχύσουν την τοπική συλλογική μνήμη και αισθητική.
- Να έρθουν σε επαφή με υλικά και άυλα τεκμήρια της ιστορίας του τόπου τους.
- Να παρουσιάζουν/προβάλλουν το έργο τους στους συμμαθητές τους, στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία και στην εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να αποτελέσουν παράδειγμα προς μίμηση προς όλους.
- Να κατανοήσουν την έννοια της αειφορίας και του ρόλου της στην ιστορική και πολιτιστική κληρονομιά.
- Να ευαισθητοποιηθούν για το περιβάλλον και την ποιότητα ζωής.
- Να αγαπήσουν το ιστορικό παρελθόν αλλά και την ιστορία ως μάθημα μέσα από την καινοτόμα αυτή προσέγγιση.
- Να προαχθεί η συνεργατικότητα και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/-τριών αλλά και μεταξύ των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων
- Να εμπλακούν βιωματικά και συνεργατικά σε δράσεις που αφορούν στη μεθοδολογική προσέγγιση της ιστορίας, ώστε να μνηθούν στην επιστήμη αυτή.
- Να κατανοήσουν πως το ιστορικό πλαίσιο βρίσκεται ενταγμένο σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο.
- Να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να εμβαθύνουν σε θέματα τοπικής και εθνικής ιστορίας.
- Να γνωρίσουν ιστορικές και πολιτισμικές πτυχές του τόπου τους και να τις συνδέσουν με την εθνική και την παγκόσμια ιστορία.

Σε κάθε περίπτωση, επιδιώκεται η παράλληλη επίτευξη των στόχων που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών όχι μόνο στο μάθημα της Ιστορίας αλλά και διαθεματικά, στα μαθήματα της Γλώσσας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, των Τ.Π.Ε. και των Εικαστικών. (Π. Ι., Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης)

Έχοντας ως βασικό άξονα το σχήμα: «Κατανοώντας – Ερευνώντας – Επικοινωνώντας - Συμμετέχοντας», στόχος είναι να καταστεί η γνώση της ιστορίας και του πολιτισμού μια βιωματική, «παραγωγική» (και όχι αναπαραγωγική) διαδικασία, ενδιαφέρουσα και απολαυστική για μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Φάσεις και διαδικασία

Με αφορμή τον εορτασμό των 200 χρόνων από την έναρξη της ελληνικής επανάστασης αποφασίσαμε να υλοποιήσουμε το συγκεκριμένο πρόγραμμα το οποίο είχε διάρκεια δέκα συν μία εβδομάδες. Ξεκίνησε την πρώτη εβδομάδα μετά τις χριστουγεννιάτικες διακοπές και ολοκληρώθηκε την εβδομάδα της 25ης Μαρτίου 2021.

Πρόκειται για την «ιστορία» ενός 12χρονου παιδιού, του Γιάννου, που ζει στα Γιάννινα στις αρχές του 1800 και μας μεταφέρει το κλίμα της εποχής αλλά και γεγονότα που έζησε ή άκουσε. Το αγόρι αυτό ταξιδεύει στο χρόνο και έρχεται στα Ιωάννινα του σήμερα όπου συναντά έναν συνομήλικό του, τον Σωτήρη. Για να ολοκληρώσει όμως ο Γιάννος αυτό το ταξίδι θα χρειαστεί τη βοήθεια των παιδιών τα οποία θα πρέπει να λύσουν τους γρίφους, να ολοκληρώσουν τις αποστολές που τους

ανατίθενται κάθε Κυριακή στο ιστολόγιο που δημιουργήθηκε ειδικά για το συγκεκριμένο αυτό πρόγραμμα, και να συγκεντρώσουν τα στοιχεία που θα τους αποκαλύψουν τον κωδικό που ξεκλειδώνει το σεντούκι με το μεγάλο μυστικό του Γιάννου.

Κάθε Κυριακή και για 10 εβδομάδες δημοσιεύονταν στο ιστολόγιο από ένα κεφάλαιο με τις περιπέτειες του μικρού Γιάννου. Πρόκειται για μυθοπλασία με ιστορικές αναφορές σε γεγονότα της επαναστατικής περιόδου, ιστορικά τεκμηριωμένα και βασισμένα σε πηγές. Επίσης δίνονταν και ο γρίφος που έπρεπε να λύσουν οι μαθητές/τριες μαζί με την αποστολή που θα έπρεπε να ολοκληρώσουν στη διάρκεια της εβδομάδας. Τα παιδιά εργάζονταν είτε σε επίπεδο τάξης είτε σε ομάδες είτε ατομικά και έδιναν τις απαντήσεις τους στο LAMS. Το Learning Activity Management System (LAMS) είναι ένα φιλικό-«οπτικό» περιβάλλον σχεδίασης, διαχείρισης παροχής και «εκτέλεσης» ακολουθιών μαθησιακών δραστηριοτήτων, δηλαδή ένα «ηλεκτρονικό» περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης. Διαθέτει απευθείας εποπτεία και υποστήριξη εκπαιδευομένων. Έχει μεγάλο αριθμό εργαλείων μαθησιακών δραστηριοτήτων για πληροφόρηση, αλληλεπίδραση, συνεργασία και αξιολόγηση δια ζώσης και από απόσταση.

Χρονοδιάγραμμα του «παιχνιδιού» και θεματολογία ανά εβδομάδα:

1η εβδομάδα, 10/1 - 17/1: (δρόμοι της πόλης μας με ονόματα ηρώων της επανάστασης)

2η εβδομάδα, 17/1 - 24/1: (σχολεία και δάσκαλοι κατά την προεπαναστατική περίοδο)

3η εβδομάδα, 24/1 - 31/1: (επαναστατικά κινήματα στην Ήπειρο)

4η εβδομάδα, 31/1 - 07/2: (πολυπολιτισμικά Γιάννινα – το σταυροδρόμι τριών θρησκειών)

5η εβδομάδα, 07/2 - 14/2: (η πολιορκία των Ιωαννίνων και η μεγάλη πυρκαγιά)

6η εβδομάδα, 14/2 - 21/2: (οπληρχηγοί της επανάστασης στον στρατό του Αλή πασά)

7η εβδομάδα, 21/2 - 28/2: (Φιλική Εταιρεία και Γιάννινα)

8η εβδομάδα, 28/2 - 07/3: (Περραιβός, Πάργα και Σούλι)

9η εβδομάδα, 07/3 - 14/3: (ελληνική επανάσταση και Γιάννινα)

10η εβδομάδα, 14/3 - 21/3: (το χτες, το σήμερα και το αύριο της πόλης)

Χαίρε, ω χαίρε, Λευτεριά! 25/3/2021

Όπως είναι φανερό μέσα από την εκπαιδευτική αυτή δράση καλύφθηκε ένα πολύ μεγάλο μέρος της ιστορίας των Ιωαννίνων και της Ηπείρου κατά την προεπαναστατική και την επαναστατική περίοδο. Τα παιδιά μαζί με τους εκπαιδευτικούς ανέτρεξαν σε πηγές, αναζήτησαν στοιχεία, διάβασαν βιβλία, εκφράστηκαν με διάφορους τρόπους και αντάλλαξαν σκέψεις και απόψεις γύρω από την ιστορία της πόλης τους, ακολουθώντας τις αρχές της «μεθόδου σχεδίου» (Frey, K., 1986 και Helm, H., & Katz, L., 2002). Άλλωστε, το σχολείο δεν έχει στόχο να προετοιμάσει μελλοντικούς επαγγελματίες ιστορικούς. Έχει στόχο να προσφέρει τη δυνατότητα να γνωρίσει κανείς τη γοητεία του παρελθόντος. (Εφη Αβδελά, Τι μπορώ να κάνω όταν διδάσκω Ιστορία;)

Η παιγνιώδης προσέγγιση διατήρησε αμείωτο το ενδιαφέρον τους μέχρι και την ολοκλήρωση του προγράμματος, η αξιολόγηση του οποίου έγινε με συζήτηση μέσα στην τάξη αλλά και με ζωγραφιές και κείμενα που ανάρτησαν τα παιδιά στο LAMS. Επίσης δημιουργήθηκε ένα ομαδικό παιχνίδι στο Kahoot.it «21 ερωτήσεις για το '21» που στόχο είχε να λειτουργήσει ως επανάληψη σε όσα έμαθαν τα παιδιά στο διάστημα των 10 εβδομάδων της δράσης.

Στο πλαίσιο της επανάληψης/ανατροφοδότησης αλλά και του μεγάλου ενδιαφέροντος που διαπιστώσαμε από την πλευρά των μαθητών/τριών αποφασίσαμε να δημιουργήσουμε και ένα διαδικτυακό παιχνίδι (gamification) με τη μορφή escape room που στα βασικά του σημεία στηρίζεται στο πρόγραμμα που ήδη είχαμε υλοποιήσει.

Στον αρχικό σχεδιασμό υπήρχε η πρόβλεψη για μια κοινή δράση όλων των συνεργαζόμενων σχολείων στον χώρο του κάστρου των Ιωαννίνων όπου θα «ζωντάνευε» η ιστορία του μικρού Γιάννου και θα υπήρχε ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών βιωματικού χαρακτήρα. Κοινός μας στόχος ήταν, αφενός να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία του τόπου που ζουν και αφετέρου να γνωριστούν και να έρθουν σε διάδραση και διεπαφή μεταξύ τους. (Ιωάννινα 2016, Διασχολικό πρόγραμμα τοπικής ιστορίας) Δυστυχώς οι επιδημιολογικές συνθήκες λόγω COVID-19 δεν μας επέτρεψαν να πραγματοποιήσουμε τη συγκεκριμένη συνεργατική/βιωματική δράση.

Με την ολοκλήρωση του προγράμματος δόθηκαν σε όλα τα παιδιά αναμνηστικά διπλώματα και αναμνηστικά μπλουζάκια και καπέλα, προσφορά του δήμου Ιωαννιτών και του δήμου Πωγωνίου, και αποφασίστηκε να φυτευτεί σε κάθε σχολείο που συμμετείχε στο πρόγραμμα μια ορεινή ελιά σύμβολο ειρήνης, φιλίας και συνεργασίας.

Σημαντική στιγμή στην υλοποίηση του προγράμματος υπήρξε ο εντοπισμός, η «ανακάλυψη» Ηπειρωτών ηρώων, σχετικά άγνωστων στην τοπική κοινωνία, και στους οποίους δεν υπήρχε κάποια αναφορά στα σχολικά βιβλία παρά την εξαιρετική προσφορά τους στον αγώνα του έθνους. Κορυφαία ήταν η περίπτωση του ήρωα

Χατζημιχάλη Νταλιάνη ο οποίος τιμάται ιδιαίτερα στην Κρήτη αλλά είναι σχεδόν άγνωστος στην Ήπειρο από όπου και κατάγονταν. Αυτό υπήρξε η αφορμή να ετοιμάσουμε μαζί με τα παιδιά μια επιστολή προς το Δημοτικό Συμβούλιο του δήμου Ιωαννιτών ζητώντας να δοθεί το όνομα του ήρωα σε κάποιο δρόμο ή πλατεία της πόλης. Επίσης για να τιμήσουμε τον ήρωα πραγματοποιήσαμε, με αφορμή τη μάχη στο Φραγκοκάστελο της Κρήτης, διαδικτυακή εκδήλωση μέσω webex αφιερωμένη στον Χατζημιχάλη Νταλιάνη στην οποία συμμετείχαν όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία.

Στη διάρκεια του προγράμματος συνεργαστήκαμε με το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ηπείρου, το Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Ιωαννιτών, τον Δήμο Ιωαννιτών, τον Δήμο Πωγωνίου και την Περιφέρεια Ηπείρου. Οι δράσεις μας προβλήθηκαν στα τοπικά ΜΜΕ (epirusgate, epiruspost, tyros-i, epirustv1), στην ιστοσελίδα ΕΛΛΑΔΑ 2021 – ΧΑΡΤΗΣ ΔΡΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ, και στην ιστοσελίδα του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ηπείρου.

Συμπεράσματα

Το βασικό ζητούμενο ήταν να προσεγγίσουν τα παιδιά με έναν παιγνιώδη, πρωτότυπο και καινοτόμο τρόπο την τοπική ιστορία και να εμπλακούν βιωματικά και συναισθηματικά, διακρίνοντας την ιστορική από τη βιωμένη πραγματικότητα. Η προσπάθεια αυτή επιχειρήθηκε διαθεματικά και διεπιστημονικά και δόθηκαν ευκαιρίες στους μαθητές και στις μαθήτριες να εκφραστούν με πολλαπλούς τρόπους για ζητήματα που τους είναι οικεία και -ενώ έχουν ιστορική διάσταση- αφορούν και την καθημερινότητά τους, τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον. Η αίσθηση της συνεργασίας, ενδοσχολικά και διασχολικά, και της ανταλλαγής σκέψεων και απόψεων ανάδειξε και ενίσχυσε σημαντικές δεξιότητες των μαθητών/τριών δίνοντας μια άλλη διάσταση στην υλοποίηση του προγράμματος ενώ λειτούργησε ως καθοριστικό κίνητρο ώστε να εργαστούν με προθυμία και να αφιερώσουν πολύ από τον ελεύθερο χρόνο τους στο πρόγραμμα. Η αίσθηση της επίτευξης και η επιβράβευση, τόσο από τους γονείς, τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όσο και από την τοπική κοινότητα, είχαν θετικές επιδράσεις στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και την περαιτέρω κινητοποίησή τους.

Συντελεστές εκπαιδευτικής δράσης:

/Α	ΣΧΟΛΕΙΑ		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
	Δημοτικό Σταυρακίου	Σχολείο	Χριστόφορος Πουλίζος*
	Δημοτικό Σταυρακίου	Σχολείο	Παρασκευή Λώλη

	26ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων	Παρασκευή Νταλαούτη**
	20ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων	Μαριάννα Νάστου
	Δημοτικό Σχολείο Κουτσελιού	Γεωργία Φώτη
	Δημοτικό Σχολείο Κουτσελιού	Δημήτριος Τσίγγρος
	Δημοτικό Σχολείο Πεδινής	Κων/νος Σίντος
	Δημοτικό Σχολείο Πεδινής	Αικατερίνη Μάνου
	Δημοτικό Σχολείο Δελβινακίου	Αρετή Τσουμάνη
0	Δημοτικό Σχολείο Δελβινακίου	Ελένη Μπίτη
1	Δημοτικό Σχολείο Δελβινακίου	Ευαγγελία Οικονόμου
2	1ο Νηπιαγωγείο Πάργας	Χριστίνα Βάσση
3	1ο Νηπιαγωγείο Πάργας	Μαργαρίτα Φίλιου
4	1ο Νηπιαγωγείο Πάργας	Κυριακή Μητρογεώργου
5	1ο Νηπιαγωγείο Πάργας	Σπυριδούλα Δήμα

** Αρχική ιδέα, οργάνωση του "παιχνιδιού" και δημιουργία ιστολογίου*

***Τεχνική στήριξη και επιμέλεια του ηλεκτρονικού μαθήματος μέσω της πλατφόρμας του Σχολικού Δικτύου LAMS*

Επισκεφτείτε το ιστολόγιο <https://ioannina21.blogspot.com/> που δημιουργήθηκε ειδικά για το πρόγραμμα. Θα βρείτε αναλυτικές πληροφορίες και πλούσιο υλικό για τον εορτασμό της επετείου των 200 χρόνων από την έναρξη της ελληνικής επανάστασης το 1821.

Μην ξεχάσετε να παίξετε και το διαδικτυακό παιχνίδι Ιστορίας (escape room) με τίτλο: **«Στον δρόμο για την ελευθερία!»**

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (2003). Διδάσκοντας Ιστορία, Διδακτική Μεθοδολογία, Κλειδιά και Αντικλειδιά. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ασωνίτης, Σπ., Παππάς, Θ. (2006). Η Τοπική Ιστορία ως πεδίο σπουδής στα πλαίσια της σχολικής παιδείας. Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β.

Frey, K.(1986). Η μέθοδος project., Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Helm, H., & Katz, L. (2002). Μέθοδος project και προσχολική εκπαίδευση, Μικροί ερευνητές, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κοζαρίδης Χ. (2004) Επαρχία Νέστου, Από την Ομηρική εποχή έως το 1940: Συμβολή στην τοπική ιστορία, Πολιτιστικό Αναπτυξιακό Κέντρο Θράκης

Λεοντσίνης, Γ., & Ρεπούση, Μ. (2001). Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Στεφάνου, Ι., Μαράτου, Θ. (2004) Ιστορικές Πόλεις. Όροι Δόμησης και Φυσιογνωμία. Το Παράδειγμα της Ερμούπολης, Τεχν. Χρον. Επιστ. Έκδ. ΤΕΕ, ΙΙ, τεύχ. 1-2

Δικτυογραφία

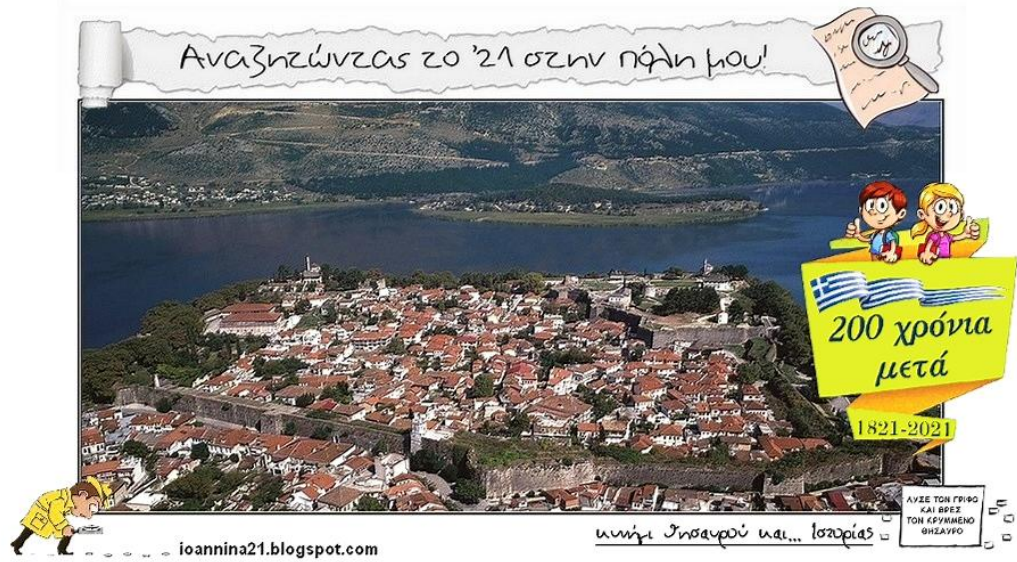
Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (διαθέσιμο online: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>)

Ιωάννινα 2016, Διασχολικό πρόγραμμα τοπικής ιστορίας, Τίτλος προγράμματος: «μονοπάτια ιστορίας και πολιτισμού». (διαθέσιμο online: <https://diasxoliko.wordpress.com/>)

Τοπική Ιστορία. Θεωρία και μεθοδολογία για ερευνητικές και εκπαιδευτικές δράσεις. (διαθέσιμο online: <http://local-history.eie.gr/piges-topikis-istorias/isagogi/>)

Έφη Αβδελά, Τι μπορώ να κάνω όταν διδάσκω Ιστορία; (διαθέσιμο online: https://www.avgi.gr/koinonia/287965_ti-mporo-na-kano-otan-didasko-istoria)

Φωτεινή Γζώρα, Τοπική ιστορία, εθνική συνείδηση, μετανάστες και πολιτισμική αλλοτρίωση. (διαθέσιμο online: <https://www.pemptousia.gr/2016/07/topiki-istoria-ethniki-sinidisi-metanastes-ke-politismiki-allotriosi/>)



[Η σελίδα του προγράμματος: Αναζητώντας το '21 στην πόλη μου! (κινήγι θησαυρού και... Ιστορίας)]

**Διάχυση αποτελεσμάτων υλοποίησης σχεδίων
Erasmus+: 9^ο Δημοτικό Σχολείο Ιωαννίνων
Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης**

Παιδαγωγική ομάδα διαχείρισης προγραμμάτων Erasmus+

Υπεύθυνη επικοινωνίας: Αθηνά Σέβη, ΠΕ06

Εισαγωγή

Οι δυτικές κοινωνίες, ανάμεσά τους και η Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες, υποδέχονται μετανάστες και πρόσφυγες προερχόμενους από χώρες σε εμπόλεμη κατάσταση ή με σοβαρά κοινωνικοοικονομικά προβλήματα. Η αλλαγή της σύστασης του πληθυσμού και η έντονη ετερογένειά του, αφενός μεν, εμπλουτίζει την πολυπολιτισμική φύση των κοινωνιών, αφετέρου δε, φέρνει στο προσκήνιο προβληματισμούς και αναζητήσεις συναφείς με την διαπολιτισμική επικοινωνία κι αλληλεπίδραση των ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η επιφυλακτικότητα και οι αντιδράσεις που παρατηρήθηκαν στην ένταξη των αλλοδαπών στην κοινωνία αντιμετωπίστηκαν και στην διαδικασία υποδοχής κι ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία, καθώς η εκπαίδευση είναι από τους πρώτους τομείς που επηρεάζονται άμεσα εξαιτίας των πληθυσμιακών αλλαγών. Το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο συνιστά ένα κοινωνικό πλαίσιο με απαιτήσεις και κανόνες, αλλά και ένα πεδίο σημαντικών αλληλεπιδράσεων και διαπροσωπικών, κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων και βιωμάτων, για την ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού. Μπορεί να συμβάλει στην ομαλή ένταξη πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων στη νέα τους πραγματικότητα και στις νέες κοινωνικές συνθήκες, επιτυγχάνοντας τον τέταρτο στόχο για την αειφόρο ανάπτυξη, ο οποίος είναι η: «Διασφάλιση της συμπερίληψης και ποιοτική εκπαίδευση για όλους και προώθηση της δια βίου μάθησης» (UNESCO, 2015).

Συγκεκριμένα, τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις, καθώς προσπαθούν να προσαρμοστούν σε αυτή τη νέα και περίπλοκη

πραγματικότητα και να παρέχουν μια ποιοτική εκπαίδευση, που να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μαθητών και ταυτόχρονα να απαντούν στις κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές απαιτήσεις (UNESCO, 2003 στο: UNESCO, 2008: 12). Καλούνται, συνεπώς, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις, με προεξέχουσα τη διαχείριση της ετερότητας, προκειμένου να αποφευχθούν ρατσιστικά φαινόμενα και περιθωριοποιήσεις των παιδιών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό προφίλ, και να αποφύγουν περιπτώσεις που τα σχολεία εντείνουν τη διάκριση ανάμεσα σε γηγενείς και αλλοδαπούς, δημιουργώντας εντός τους διάφορα επεισόδια ξеноφοβίας, ρατσισμού, έλλειψης ισότητας και σεβασμού της διαφορετικότητας (Νικολάου, 2005).

Όσο αφορά στα παιδιά παγκοσμίως, μόνο το 61% των παιδιών προσφύγων φοιτά στο δημοτικό σχολείο, σε σύγκριση με το 92% των γηγενών παιδιών. Στον ελλαδικό χώρο περισσότερα από 25 χιλιάδες παιδιά προσφύγων ή μεταναστών φοιτούν στα δημόσια σχολεία, θέτοντας υψηλές προκλήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς υφίσταται πλημμελής επιμόρφωση (UNICEF 2018).

Το άρθρο 17 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα των Παιδιών (UNICEF, 1989) αναφέρεται στα δικαιώματα των παιδιών στην εκπαίδευση και την ισοδύναμη πρόσβασή τους σε αυτήν, καταργώντας τις εκπαιδευτικές ανισότητες, αλλά και στην υποχρέωση του κράτους να διασφαλίζει αυτό το δικαίωμα, ως καθολικό. Το ελληνικό κράτος, με σκοπό τη διασφάλιση του δικαιώματος των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση – στοιχεία του οποίου είναι η διαθεσιμότητα, προσβασιμότητα, αποδοχή και προσαρμοστικότητα (UNESCO, 2017: 5) - και την εξάλειψη ανισοτήτων ή αποκλεισμών από το εκπαιδευτικό σύστημα «για κάθε άτομο, συμπεριλαμβανομένων των προσφύγων και εκείνων που βρίσκονται σε παρόμοιες καταστάσεις» (UNESCO, 2017 : 15), ίδρυσε τα Διαπολιτισμικά Σχολεία (Ν. 1566/1985) και σεβόμενο την έκθεση για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από το Συμβούλιο της Ευρώπης (Project No7/1986) εισήγαγε νέο νόμο για την ενίσχυση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ν.4415/2016- Άρθρο 20) και Εκπαιδευτικές Δομές για την υποστήριξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τους πρόσφυγες μαθητές (Ν.4415/2016-38). Δεδομένου, κατά συνέπεια, ότι στους αλλοδαπούς μαθητές προσφέρεται εκπαίδευση από την πλειοψηφία των ελληνικών κρατικών σχολείων, όλα τα σχολεία είναι εν δυνάμει «Διαπολιτισμικά» (Νικολάου, 2009: 230). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση προϋποθέτει την ενίσχυση των αρχών που διατύπωσε ο Helmut Essinger: εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Νικολάου, 2009). Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η Διαπολιτισμική Επικοινωνία και η συνειδητοποίηση ότι «η γλώσσα και ο πολιτισμός είναι μέρη της ίδιας εξίσωσης» (Κατσιλλής, Μουσταίρας & Σπινθουράκη, 1996: 170).

Το προφίλ του σχολείου και ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Στο 9^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων αντικατοπτρίζεται πλήρως η πολιτισμική πολυμορφία που υπάρχει στην ελληνική κοινωνία. Στο εν λόγω σχολείο εγγράφονται γηγενείς, πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των προσφύγων και μεταναστών εγγεγραμμένων μαθητών είναι σχεδόν ίσος με των γηγενών. Οι περισσότεροι πρόσφυγες προέρχονται από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράν ενώ οι μετανάστες είναι κατά κύριο λόγο από την Αλβανία. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το σχολείο ασπάζονται την αρχή ότι η εκπαίδευση είναι το βασικό ανθρώπινο δικαίωμα για μια πιο δίκαιη κοινωνία και προσπαθούν να την προωθήσουν παρέχοντας αποτελεσματικές ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι η συνεκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί εάν δεν υπάρχουν επαρκείς στρατηγικές, τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βρίσκουν τρόπους άμβλυνσης των διαφορών ανάμεσα στους μαθητές και να αναπτύξουν δεξιότητες απαραίτητες για την αποτροπή της θυματοποίησης και της ρατσιστικής συμπεριφοράς των παιδιών.

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι με το να προσπαθούν να εμπνεύσουν τους πρόσφυγες και τους μετανάστες μαθητές να μαθαίνουν και να πετυχαίνουν τους στόχους τους, υιοθετώντας κατάλληλες στρατηγικές και τεχνικές στηριζόμενες στις αρχές της διαπολιτισμικότητας.

Πολύ σημαντική είναι και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, που επιτρέπει σε όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού να συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας σχολικής κουλτούρας, που προάγει τη συλλογικότητα, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, αποφεύγοντας τη δημιουργία αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που προσφέρουν το αγαθό της εκπαίδευσης σε μαθητές πρόσφυγες καλούνται να αντιμετωπίσουν ποικίλα προβλήματα, ανεξάρτητα από την ηλικία των προσφύγων. Αυτά συνοψίζονται ως ακολούθως:

- Οι χρονοβόρες διοικητικές διαδικασίες, οι οποίες εμποδίζουν την πρόσβαση των παιδιών προσφύγων σε ένα σταθερό σχολικό περιβάλλον
- Η μεταβλητότητα στη σύνθεση των τάξεων, λόγω της πολλαπλής μετεγκατάστασης των προσφυγικών οικογενειών
 - Η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου – ένα ζήτημα που σχετίζεται τόσο με γηγενείς όσο και με παιδιά μετανάστες ή πρόσφυγες
 - Η έλλειψη κοινού γλωσσικού κώδικα
 - Η ανεπαρκής κατάρτιση στην επίλυση συγκρούσεων και στη διαμεσολάβηση.

Στην προσπάθειά μας να αμβλύνουμε τις δυσκολίες και να ενισχύσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί του 9^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης σχεδιάζουμε βραχυπρόθεσμες δράσεις και συμμετέχουμε σε προγράμματα Erasmus+, τα οποία όχι μόνο ωφελούν τους μαθητές μας, αλλά συμβάλλουν και στην προσωπική και επαγγελματική μας ανάπτυξη.

Υλοποίηση προγραμμάτων Erasmus +

Είναι αρκετά απαιτητικό έργο η προσπάθεια να καλύψουμε τις ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών μαθητών, να επιτύχουμε την αλληλεπίδραση με τους γηγενείς και τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Μέσα από την συνεργασία επιθυμούμε να καταφέρουν να ξεπεράσουν τις γλωσσικές, θρησκευτικές και φυλετικές διαφορές και να αναπτύξουν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού κι εμπιστοσύνης.

Το Πρόγραμμα Erasmus+ στοχεύει στην καλλιέργεια της συνεργασίας, στην προώθηση της ισότητας και της συμπερίληψης, ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές διαφορές ή τα κοινωνικά εμπόδια, που μπορεί να αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες.

Ο λόγος που δημοσιοποιούμε τα αποτελέσματα αυτών των έργων μας είναι για να παρουσιάσουμε τη θετική επίδραση που έχει για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές μας και το σχολικό κλίμα η συμμετοχή μας στο Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ και να προτρέψουμε και άλλα σχολεία να συμμετέχουν σε αυτά.

Η σχολική μας μονάδα υλοποίησε δύο προγράμματα Erasmus+ (European Commission, 2020: 7), με στόχο την αντιμετώπιση των ανωτέρω προβλημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, τα σχολικά έτη 2017 - 19 η παιδαγωγική ομάδα του σχολείου με τους μαθητές μας συμμετείχε στο ευρωπαϊκό πιλοτικό έργο «Role Models», που πραγματοποιήθηκε από την Εθνική Μονάδα Διαχείρισης Erasmus+ ΙΚΥ. Το «Role Models» έχει επιλεγεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ως «πιλοτικό πρόγραμμα καλής πρακτικής» και έχει παρουσιαστεί σε συνέδρια του Εθνικού Φορέα στις Βρυξέλλες. Το πρόγραμμα αποσκοπεί στο να βοηθήσει τους μαθητές να εδραιώσουν την αξία του σχολείου, να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της μάθησης, να οικοδομήσουν ισχυρές σχέσεις με τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους, να προβληματιστούν σχετικά με τα εμπόδια που μπορεί να αντιμετωπίζουν και να ενισχύσουν την ενσυναίσθηση και την ψυχική τους ανθεκτικότητα.

Η ομάδα στόχος για την υλοποίηση αυτού του έργου ήταν οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, που αντιμετωπίζουν ανισότητες (παιδιά Ρομά, Μουσουλμάνοι, παιδιά με ειδικές ανάγκες, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά που φιλοξενούνται σε ιδρύματα) και οι συμμαθητές

τους. Επιλέχθηκε μια ολιστική προσέγγιση του θέματος, με σκοπό, αφενός μεν, να ενδυναμωθούν οι μαθητές για τους οποίους οι πιθανότητες σχολικής διαρροής κι εγκατάλειψης του σχολείου είναι αυξημένες, και, αφετέρου, να ενισχυθεί η ενσυναίσθηση των συμμαθητών τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ευάλωτες αυτές ομάδες.

Με τη σωστή καθοδήγηση από την επιστημονική ομάδα και τους συντονιστές εκπαιδευτήκαμε και προετοιμαστήκαμε καταλλήλως για να υλοποιήσουμε το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο σχολείο μας. Την περίοδο της προετοιμασίας είχαμε τη δυνατότητα να επικοινωνήσουμε με συναδέλφους, να συνεργαστούμε και να ανταλλάξουμε εμπειρίες, κάνοντας παράλληλα προτάσεις για να εμπλουτίσουμε το έργο και να υιοθετήσουμε εφικτές πρακτικές στο σχολικό περιβάλλον.

Στο σχολείο παρουσιάσαμε και συζητήσαμε το θέμα σε βάθος με τους μαθητές μας, ηλικίας 11-12 ετών. Τους καλέσαμε να συνεργαστούν σε ομάδες, προκειμένου να τους βοηθήσουμε να καλλιεργήσουν κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και να καταγράψουν τους λόγους για τους οποίους ένας μαθητής μπορεί να θέλει να εγκαταλείψει το σχολείο.

Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά, σεβόμενοι όλες τις απόψεις και δείχνοντας κατανόηση για τους μειονεκτούντες. Εφαρμόστηκαν καινοτόμες προσεγγίσεις και μέθοδοι, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάστηκαν σε όλη τη σχολική κοινότητα. Επιπλέον, ζητήσαμε από τους μαθητές να επικεντρωθούν στα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη της σχολικής εκπαίδευσης και δημιούργησαν πρωτότυπες ζωγραφιές και χειροτεχνίες, οι οποίες παρουσιάστηκαν στο σχολείο, στην ιστοσελίδα του σχολείου και σε εκδηλώσεις που διοργάνωσε η Εθνική Μονάδα – ΙΚΥ για να δημοσιοποιηθεί η όλη προσπάθεια.

Επιπλέον, οι μαθητές, με βάση την πρότερη γνώση και την παρούσα εμπειρία τους, αναγνώρισαν ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, ως πρότυπα, από τους οποίους πήραν συνέντευξη. Τόσο οι ερωτηθέντες όσο και οι μαθητές απόλαυσαν την αλληλεπίδραση, με τους τελευταίους να συνειδητοποιούν πως το σχολείο μπορεί πραγματικά να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και τις φιλοδοξίες τους.

Εμείς, οι δάσκαλοι, λάβαμε μεγάλη ικανοποίηση, καθώς υποστηρίξαμε τη συμμετοχή και την ένταξη νέων με λιγότερες ευκαιρίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020: 10) και οι μαθητές μας είχαν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν με μαθητές από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα.

Όσον αφορά στη διάδοση των αποτελεσμάτων του έργου, μέλος του Συλλόγου Διδασκόντων του Σχολείου μας έλαβε μέρος στη Transnational Cooperation Activity με τίτλο: «Κοινωνική Ένταξη Επανεξέταση: Θετικά Πρότυπα στην Εκπαίδευση» που διοργανώθηκε στο Ναύπλιο, Ελλάδα 9-12 Ιουνίου 2019 από το ΙΚΥ. Σκοπός του συνεδρίου ήταν η ανταλλαγή καλών πρακτικών, ώστε να προλαμβάνονται φαινόμενα

όπως η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, μέσω της εκπαίδευσης και της κοινωνικής ένταξης.

Το δεύτερο πρόγραμμα Erasmus+ School Education – Staff Mobility σχεδιάστηκε όπως ορίζεται από τον Οδηγό Προγράμματος Erasmus+ (2020: 64), ο οποίος προσφέρει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν ικανότητες για την διαχείριση μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο. Το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στο προσωπικό να εκπαιδευτεί και να αναλάβει διάφορα έργα σε τομείς όπως η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων σε διαπολιτισμικές τάξεις, η διδασκαλία των μαθητών στη δεύτερη ξένη γλώσσα, η ανοχή στην τάξη και η διαφορετικότητα. Το πρόγραμμα με τίτλο: «Αξιοποίηση της ποικιλόμορφης ταυτότητας των μαθητών προσφύγων ως όχημα ενίσχυσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και μάθησης» αξιολογήθηκε κι εγκρίθηκε από τον Εθνικό Φορέα – ΙΚΥ.

Η παιδαγωγική ομάδα του Διαπολιτισμικού σχολείου συνεργάστηκε και σκιαγράφησε ένα πλαίσιο δράσεων που ορίζεται από:

- Τη δημιουργική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των μεταναστών και των προσφύγων.
- Την εκπαίδευση πάνω σε καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα σε πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα.
- Την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Πραγματοποιήθηκαν δύο κινητικότητες, στις οποίες συμμετείχαν εκ περιτροπής τρία μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων. Στην πρώτη κινητικότητα τα τρία πρώτα μέλη του προσωπικού παρακολούθησαν την επιμόρφωση: «Συμπερίληψη μειονοτικών ομάδων και προσφύγων στα Ευρωπαϊκά σχολεία και στην κοινωνία». Μας δόθηκε η ευκαιρία συμμετοχής σε συζητήσεις σχετικά με τον ρόλο της εκπαίδευσης στην προσπάθεια ένταξης των μεταναστών και προσφύγων σε ευρωπαϊκές κοινωνίες. Η μεθοδολογία της εκπαίδευσης βασίστηκε σε τρία σημαντικά στοιχεία:

- ❖ Παροχή απαιτούμενης γνώσης
- ❖ Χρήση εκπαιδευτικών εργαλείων (μελέτη περίπτωσης, βίντεο, πρακτική άσκηση)
- ❖ Ανατροφοδότηση - στοχασμός

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ενημέρωσαν και εκπαίδευσαν το υπόλοιπο προσωπικό και οι νέες γνώσεις εφαρμόστηκαν στις τάξεις.

Στην δεύτερη κινητικότητα στην οποία συμμετείχαν άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν την επιμόρφωση: « Γεφυρώνοντας το κενό: πρόσφυγες και σχολείο». Η μεθοδολογία της εκπαίδευσης στηρίχτηκε στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης. Και σε αυτήν την

περίπτωση οι εκπαιδευτικοί του σχολείου γνώρισαν νέες τεχνικές που εφαρμόζονται σε Ευρωπαϊκά σχολεία και κατέκτησαν τεχνικές και δεξιότητες, όπως είναι αυτές της συμπερίληψης και της διαμεσολάβησης.

Η συμμετοχή μας στα προγράμματα Erasmus+ ενίσχυσε την ευρωπαϊκή ταυτότητα της σχολικής μονάδας, συνέδραμε στην επαγγελματική μας ανάπτυξη και στην ενδυνάμωση των σχέσεών μας, αποτέλεσε έμπνευση για τον σχεδιασμό δράσεων με αφετηρία τη γνώση και την εμπειρία που αποκτήσαμε κατά την αλληλεπίδραση με συναδέλφους άλλων χωρών και μας εφοδίασε με υλικό ευέλικτο και κατάλληλο για χρήση στον ευαίσθητο σχολικό χώρο. Την τελευταία διετία υλοποιούμε διαθεματικές συλλογικές δράσεις κι επιδιώκουμε τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ώστε να μεταλαμπαδεύονται διαπολιτισμικές αξίες και να καλλιεργούνται δεξιότητες που θα καταστήσουν τους μαθητές μας ενεργούς πολίτες του 21^{ου} αιώνα.

Επίλογος

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε Σχολικές Κινητικότητες μόνο θετικό αντίκτυπο μπορεί να έχει στις σχολικές μονάδες. Ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως το Erasmus+ βοηθούν τους εκπαιδευτικούς, μέσω της κοινωνικοποίησης και της κοινωνικής μάθησης, να γνωρίσουν άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, κουλτούρες και πολιτισμούς και να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους. Η συμμετοχή του 9^{ου} Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων στο εν λόγω πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στους μαθητές και γενικότερα σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφία

Κατσίλλης, Ι., Μουσταίρας, Π., Σπινθουράκη, Ι. (1996). Ο ρόλος της γλώσσας και του πολιτισμού στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Στο Π. Γεωργογιάννης (επιμ.) (1997), *Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική Επικοινωνία*, 1ο Διαβαλκανικό Συνέδριο, 3-5 Μαΐου 1996, Αθήνα: Gutenberg.

Νικολάου, Γ. (2009). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο* (9^η εκδ.). Αθήνα: Πεδίο.

Νόμος 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις και παρατηρήσεις*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).

Νόμος 4415/2016, άρθρα 20, 38, *Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016)

Eurocities (2017). *Cities' actions for the education of refugees and asylum seekers. Brussels*. Retrieved at 5/9/2020 from http://nws.eurocities.eu/MediaShell/media/Education%20report_Final%20Version.pdf

European Commission (2018). *JCR Technical Reports. Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA*. Retrieved at 5/9/2020 from https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC109065/jrc109065_techbrief_migesl_180202final.pdf

European Commission (2019). *Role Models: Promoting Common Values*. Retrieved at 2/9/2020 from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/nc-06-17-236-en-n.pdf>

European Commission (2020). *Erasmus+ Programme Guide 2020*. Retrieved at 5/9/2020 from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/part-a/objectives-and-important-features/general-objective_en

UNESCO (2003). *Education in a multilingual world, Paris. UNESCO Education Position Paper*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*. Reference Document of the International Conference on Education, Geneva, 25-28 November 2008.

UNESCO (2015). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning*. Retrieved at 6/9/2020 from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

UNESCO (2017). *UNESCO moving forward the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved at 2/9/2020 from <https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/247785en.pdf>

UNICEF (2018). *Refugee and migrant children in Greece*. (Factsheet). UNICEF.

Άτομα με προβλήματα όρασης και κοινωνική στήριξη

Τάλλου Κωνσταντίνα

ΠΕ60

MSc, Επιστήμες του Περιβάλλοντος και Εκπαίδευση για την Αειφορία

MEd, Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Περίληψη

Η κοινωνική στήριξη μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία του ατόμου που τη βιώνει και να το προστατεύσει τόσο από αγχογόνες καταστάσεις όσο και μέσω της ενίσχυσης της αυτοαξίας του. Αυτό συμβαίνει μέσα από συστηματικά παρεχόμενες θετικές εμπειρίες και από τη δυνατότητα ανάληψης σταθερών κοινωνικών ρόλων στην κοινότητα. Έτσι, η ενσωμάτωση του ατόμου με προβλήματα όρασης σε κοινωνικά δίκτυα βοηθάει στην αποφυγή βίωσης αρνητικών εμπειριών και λειτουργεί προστατευτικά στην ψυχική του υγεία. Αντίθετα, η έλλειψη κοινωνικής στήριξης μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλά επίπεδα ποιότητας ζωής, που μπορεί να συνοδεύονται από έντονα αισθήματα άγχους, καταθλιπτικά συμπτώματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλά επίπεδα αυτοπροσδιορισμού. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη της θετικής και αρνητικής κοινωνικής στήριξης που μπορεί να λαμβάνουν άτομα με προβλήματα όρασης στη ζωή τους από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον.

Λέξεις-κλειδιά:

θετική κοινωνική στήριξη, αρνητική κοινωνική στήριξη, άτομα με πρόβλημα όρασης.

Εισαγωγή

Η κοινωνική στήριξη αποτελεί μια πολύ σημαντική προϋπόθεση για την ενίσχυση και διατήρηση της ψυχικής και σωματικής υγείας του ατόμου. Η σπουδαιότητα της ύπαρξης υποστηρικτικών κοινωνικών πρακτικών και δικτύων που οδηγεί σε ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης από τη ζωή, έχει μελετηθεί από τους ερευνητές έντονα, τις δεκαετίες του 1970 και του 1980 (Chang & Schaller, 2000· Cohen & Wills, 1985· Lippold & Burns, 2009).

Θεωρητικό πλαίσιο: η έννοια του προβλήματος όρασης

Τα επίπεδα της οπτικής λειτουργίας που ορίζει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας και η Διεθνής Ταξινόμηση Ασθενειών είναι τα εξής: φυσιολογική όραση, ήπιο πρόβλημα όρασης, σοβαρό πρόβλημα όρασης και τύφλωση (πλήρης απώλεια

όρασης). Τα τρία τελευταία επίπεδα αποδίδονται με τον όρο πρόβλημα όρασης (World Health Organization, 2011).

Στην Ελλάδα συγκεκριμένα, νομικά τυφλό θεωρείται ένα άτομο με οπτική οξύτητα μικρότερη του 1/20 της φυσιολογικής όρασης ακόμη και με τη χρήση διορθωτικών φακών, ενώ μεταξύ 1/20 και 1/10 θεωρείται άτομο με μειωμένη όραση (ήπιο και σοβαρό πρόβλημα όρασης) (ΦΕΚ191Α/23.8.1979).

Τα προβλήματα όρασης είναι πιθανό να δημιουργήσουν προβλήματα και στις σχέσεις με τους συνομηλικούς λόγω των συνοδών συμπτωμάτων (μειωμένη κινητικότητα, έλλειψη προσανατολισμού, χαμηλό επίπεδο κοινωνικής ικανότητας) (Pinquart & Pfeiffer, 2011).

Κοινωνική στήριξη: Ορολογικές επισημάνσεις

Η κοινωνική στήριξη αποτελεί μια έννοια που αν και έχει ορισθεί με διάφορους τρόπους (Chen, 2013), ωστόσο κανένας ορισμός δεν γίνεται καθολικά αποδεκτός (Williams et al, 2004).

Κατά τους Peirce, Sarason και Sarason (1990), η κοινωνική στήριξη περιγράφει τις κοινωνικές, υποστηρικτικές, διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ δύο ατόμων, τόσο σε ψυχολογικούς όσο και σε υλικούς πόρους. Ο O'Reilly (1988) θεωρεί την κοινωνική στήριξη μια διαδραστική διαδικασία κατά την οποία ενέργειες ή συμπεριφορές ενός ατόμου μπορούν να δράσουν θετικά στην κοινωνική, σωματική ή ψυχολογική εξέλιξη ενός άλλου. Αυτές οι ευεργετικές διαπροσωπικές συναλλαγές αποτελούν ασπίδα προστασίας από τις αρνητικές επιπτώσεις του άγχους στη ζωή των ατόμων (Cohen, & McKay, 1984) και στηρίζουν το άτομο στον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών καθ όλη τη διάρκεια της ζωής (Kef, 1997).

Η υποστήριξη που εισπράττουν τα άτομα από τους «λοιπούς τρίτους» όπως και από την οικογένεια, τους φίλους, τους συναδέλφους κλπ τους οδηγεί να πιστεύουν ότι αποτελούν μέλη μιας κοινότητας που τους αγαπά, τους φροντίζει και γενικότερα τους εκτιμά (Chen, 2013).

Η κοινωνική στήριξη μπορεί να αφορά άτομα ή ομάδες ανθρώπων που βοηθούν άλλα άτομα παρέχοντας ενημέρωση, οικονομική ή υλική στήριξη, συναισθηματική υποστήριξη ή αξιολόγηση συμπεριφορών ή καταστάσεων του ατόμου σχετικά με τον εαυτό του, αποσκοπώντας στη διατήρηση της ψυχικής υγείας του μέσω της ενίσχυσης της αυτοεικόνας του. Μπορεί να εκδηλώνεται αυθόρμητα ή με συστηματική αναζήτηση βοήθειας συγκεκριμένου ατόμου ή ομάδας ή οργανισμού από το άτομο, τακτικά ή ακόμη και έκτακτα (Birch, 1998).

Τα οφέλη της κοινωνικής στήριξης

Η κοινωνική στήριξη μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία του ατόμου που τη βιώνει. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν δύο μοντέλα θεώρησης της κοινωνικής στήριξης. Το πρώτο αφορά την προστασία

από πιθανή επιρροή αγχογόνων καταστάσεων την οποία παρέχει η κοινωνική στήριξη στο άτομο μέσα από την πρόβλεψη και την καταπολέμηση των παθολογικών συνεπειών του άγχους ή και την άμεση παρέμβαση στις ψυχολογικές διαδικασίες (Cohen & Wills, 1985).

Το δεύτερο αφορά τη γενικότερη ευεργετική επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο άτομο, ανεξάρτητα από το αν βρίσκεται σε κατάσταση άγχους ή όχι, μέσα από την αναγνώριση και ενίσχυση της αυτοαξίας του. Η παροχή συστηματικά θετικών εμπειριών και η δυνατότητα ανάληψης χρήσιμων ρόλων στην κοινότητα μέσω διευρυμένων υποστηρικτικών δικτύων συμβάλλουν στην αποφυγή βίωσης αρνητικών εμπειριών

Από την άλλη πλευρά, το δεύτερο μοντέλο (main – effect model) τονίζει τη γενικευμένη ευεργετική επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο άτομο, ανεξάρτητα από το αν το τελευταίο βρίσκεται σε κατάσταση άγχους. Σε αυτή την περίπτωση, η προστασία και προώθηση της ψυχικής υγείας του ατόμου διασφαλίζεται μέσα από το γεγονός ότι διευρυμένα υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα παρέχουν στο άτομο συστηματικά θετικές εμπειρίες και τη δυνατότητα ανάληψης σταθερών, κοινωνικά αποδεκτών και χρήσιμων ρόλων στην κοινότητα, μια διαδικασία μέσα από την οποία αναγνωρίζεται και ενισχύεται η αυτοαξία του ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι η ενσωμάτωση του ατόμου σε κάποιο κοινωνικό δίκτυο συμβάλλει στην αποφυγή βίωσης αρνητικών εμπειριών, γεγονός που λειτουργεί προστατευτικά στην ψυχική υγεία του (Cohen & Wills, 1985).

Ειδικότερα στα άτομα με οπτική αναπηρία η υψηλού βαθμού κοινωνική στήριξη οδηγεί σε βελτίωση της υγείας τους (Kef, 2002) αλλά και σε περισσότερη αίσθηση ικανοποίησης για τη ζωή τους (Pinquart, & Pfeiffer, 2013).

Αντιληπτή και παρεχόμενη κοινωνική στήριξη

Ο αριθμός των κοινωνικών επαφών που διαθέτει ένα άτομο αφορά τη διαρθωτική κοινωνική στήριξη (περιλαμβάνει τις έννοιες της κοινωνική ένταξη και των κοινωνικών δικτύων) ενώ η ποιότητα αυτών των επαφών αφορά τη λειτουργική κοινωνική στήριξη (που επικεντρώνεται περισσότερο στις διάφορες λειτουργίες της) (Chen, 2013). Αυτή η τελευταία διακρίνεται στην αντιληπτή υποστήριξη (αυτή που αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο ότι δέχεται) και στην λαμβανόμενη υποστήριξη (αυτή που πραγματικά του παρέχεται) (Freeman & Rees, 2008).

Η κοινωνική στήριξη που παρέχεται σε κάποιον λοιπόν, αναφέρεται τόσο στην πραγματικά παρεχόμενη κοινωνική στήριξη του ατόμου από συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή όσο και σε αυτήν που αντιλαμβάνεται ο ίδιος (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2009), ενώ περιλαμβάνει συγκεκριμένες περαιτέρω υποστηρικτικές συμπεριφορές, όπως υποστηρικτική, πρακτική και ενημερωτική υποστήριξη (Kef, 1997). Υπό την έννοια αυτή, η λαμβανόμενη υποστήριξη αφορά το επόμενο βήμα και την πραγματοποίηση της αντιληπτής υποστήριξης (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2010).

Ο βαθμός στον οποίο το ίδιο το άτομο πιστεύει ότι οι ανάγκες του για στήριξη ικανοποιούνται και η προσωπική νοηματοδότηση που τους αποδίδει, αποτελούν την υποκειμενική αξιολόγηση της κοινωνικής στήριξης (Procidano & Heller, 1983).

Έφηβοι και κοινωνική στήριξη

Σε έρευνες που έχουν γίνει σε έφηβους με πρόβλημα όρασης σχετικά με την κοινωνικοποίησή τους, έχει διαπιστωθεί ότι σε σχέση με συνομηλίκους τους χωρίς οπτική αναπηρία, παρουσιάζουν μεγαλύτερα προβλήματα κοινωνικοποίησης και έχουν μικρότερο κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης (Pinquart, & Pfeiffer, 2011). Παρόλα αυτά έχει φανεί (Kef, 2002) ότι γενικότερα είναι επαρκώς ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους γονείς και τους φίλους, με τους ίδιους να αναφέρουν ότι θεωρούν πως λαμβάνουν υψηλότερη κοινωνική στήριξη από τους βλέποντες συνομηλίκους τους (Hadidi & Khateeb, 2014) και μάλιστα από τους εκπαιδευτικούς τους (Pinquart, & Pfeiffer, 2013), ενώ δε φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση και διακρίσεις αναφορικά με το φύλο στην κοινωνική στήριξη που δέχονται (Hadidi, & Khateeb, 2014).

Αρνητική στήριξη

Εκτός από τη θετική κοινωνική στήριξη η κοινωνική στήριξη μπορεί να έχει και αρνητικές συνέπειες στη ζωή των ατόμων (Papakonstantinou & Papadopoulos, 2009) όπως επιβλαβής επιπτώσεις στην πνευματική ζωή του ατόμου ή επιπλέον επιβάρυνση σε ένα αγχωτικό άτομο, ενώ έχει βρεθεί ότι μπορεί να σχετίζεται και με την κατάθλιψη (Papadopoulos et al, 2014).

Η παροχή λιγότερης υποστήριξης από αυτήν που ζητούν σε άτομα με αναπηρία, μπορεί να οδηγήσει στην αίσθηση ότι γίνονται «βάρος», ενώ είναι πολύ καθησυχαστικό το γεγονός να ξέρουν ότι αν χρειαστούν βοήθεια, υπάρχουν άτομα που θα τους την παράσχουν (Bolger et al, 2000).

Ειδικότερα για ενήλικες με οπτική αναπηρία, η υπερπροστασία μπορεί να οδηγήσει υψηλά ποσοστά άγχους και σε καταθλιπτικά επεισόδια και να μη βοηθήσει στην προσαρμογή στην κατάσταση απώλειας της όρασης (Guerette & Smedema, 2011).

Τα άτομα με προβλήματα όρασης στηρίζονται κυρίως για την ικανοποίηση των αναγκών τους, στα άτομα της οικογένειάς τους και σε περίπτωση που αυτά αδυνατούν να συνειδητοποιήσουν πλήρως τις λειτουργικές και ψυχολογικές συνέπειες της απώλειας της όρασης προκύπτει αρνητική στήριξη (Cimarolli & Boerner, 2005).

Η υπερπροσπάθεια από το οικογενειακό περιβάλλον για στήριξη στο άτομο με οπτικά προβλήματα έχει αρνητικό πρόσημο λόγω της υπερπροστασίας και συνήθως η στήριξη ανάγεται στο πρόσωπο της μητέρας που τείνει να τα υποκαταστεί σε όλες τις δραστηριότητες (Pinquart & Pfeiffer, 2011).

Έτσι δημιουργούνται σχέσεις εξάρτησης αφενός γιατί τα άτομα της οικογένειας χαρίζουν ανιδιοτελώς τη φροντίδα τους και γίνονται απαραίτητοι στην καθημερινότητα των ατόμων με προβλήματα όρασης και αφετέρου γιατί δε βοηθάνε με αυτόν τον τρόπο να αναπτυχθούν οι δεξιότητές τους και οι συμπεριφορές τους. Το αντίθετο ακριβώς συμβαίνει υπό την επιρροή μακροχρόνιων φίλων οι οποίοι βοηθούν στην ανάπτυξη υψηλού αισθήματος αυτοεκτίμησης από τους πάσχοντες (Antonucci & Akiyama, 1994) λόγω της εθελοντικής προσφοράς των φίλων και της υποχρέωσης εξαιτίας των συγγενικών δεσμών και των επιτασσόμενων από τις κοινωνικές προσλαμβάνουσες των συγγενών (Sacks & Corn, 1996).

Η ψυχολογική ευημερία των ατόμων με προβλήματα όρασης είναι ανάλογη της στήριξης που λαμβάνουν αλλά και η όραση και οι δεξιότητες όσων δε λαμβάνουν κανενός είδους στήριξη επιδεινώνονται καθώς παρουσιάζουν δυσκολία προσαρμογής σε οποιοδήποτε περιβάλλον (Lewis & Iselin, 2002).

Άτομα με πρόβλημα όρασης σε σύγκριση με άλλες αναπηρίες, δυσκολεύονται να αναπτύξουν κοινωνικούς δεσμούς και αυτό εντείνεται σε περιβάλλοντα υπερπροστατευτικά (Leyser & Heinze, 2001).

Συμπεράσματα

Στα άτομα με πρόβλημα όρασης η κοινωνική στήριξη ανάγεται σε ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα για την εξέλιξη και την ποιότητα της ζωής τους. Επειδή χρειάζονται στήριξη για καθημερινές τους ανάγκες είναι προσκολλημένα στο στενό οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο όταν παρέχει αρνητική και υπερπροστατευτική στήριξη οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα. Στόχος λοιπόν θα πρέπει να είναι η μετάβαση του ατόμου σε καθεστώς μεγαλύτερης ελευθερίας με δυνατότητα λήψης αποφάσεων και ανάληψης περισσότερων ευθυνών.

Επομένως γίνεται εμφανές ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα που καλούνται να αντιμετωπίσουν άτομα με πρόβλημα όρασης είναι η υπερπροστασία από το οικογενειακό περιβάλλον και η εξάρτησή τους σε θέματα καθημερινότητας.

Αν όμως εκλείψει αυτό το στοιχείο και λάβουν θετική κοινωνική στήριξη ώστε να είναι εφικτή η ανάληψη ευθυνών και η ανάπτυξη πρωτοβουλίας, τότε η ένταξή τους είναι πολύ καλύτερη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

ΦΕΚ191Α/23.8.1979: Νόμος 958/1979. *Περί αντικαταστάσεως των άρθρων 1, 2 και 5 του Ν. 1904/1951 Περί προστασίας και αποκαταστάσεως των τυφλών.*

Antonucci, T. C., & Akiyama, H. (1994). *Convoys of attachment and social relations in children, adolescents and adults.* University of Michigan, Ann Arbor.

Birch, D. A. (1998). Identifying sources of social support. *Journal of School Health, 68*(4), 159 – 161.

Bolger, N., Zuckerman, A., & Kessler, R. C. (2000). Invisible support and adjustment to stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 953-961.

Chang, C.H.S., & Schaller, J. (2000). Perspectives of adolescents with visual impairments on social support from their parents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 94(2), 69-84.

Chen, S. (2013). *Social Support and Health: Theory, Research, and Practice with Diverse Populations*. New York: Nova Science Publishers.

Cimarolli, V. R., & Boerner, K. (2005). Social Support and Well-being in Adults Who Are Visually Impaired. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(9), 521-534.

Cohen, S., & McKay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. *Handbook of psychology and health*, 4, 253-263.

Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.

Freeman, P., & Rees, T. (2008). The effects of perceived and received support on objective performance outcome. *European Journal of Sport Science*, 8(6), 359-368.

Guerette, A. R., & Smedema, S. M. (2011). The relationship of perceived social support with well-being in adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(7), 425-439.

Hadidi, M. S., & Al Khateeb, J. M. (2014). A Comparison of Social Support among Adolescents with and without Visual Impairments in Jordan: A Case Study from the Arab Region. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 108(5), 414-427.

Kef, S. (1997). The personal networks and social supports of blind and visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 91(3), 236 – 244.

Kef, S. (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 96(1), 22 – 37.

Lewis, S., & Iselin, S. A. (2002). A comparison of the independent living skills of primary students with visual impairments and their sighted peers: A pilot study. *Journal of visual impairment & blindness*, 96(5), 335-344.

Leyser, Y., & Heinze, T. (2001). Perspectives of parents of children who are visually impaired: Implications for the field. *Review*, 33(1), 37-48.

Lippold, T., & Burns, J. (2009). Social support and intellectual disabilities: a comparison between social networks of adults with intellectual disability and those with physical disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(5), 463 – 473.

O'Reilly, P. (1988). Methodological issues in social support and social network research. *Social Science & Medicine*, 26(8), 863- 873.

Papadopoulos, K., Papakonstantinou, D., Montgomery, A., & Solomou, A. (2014). Social support and depression of adults with visual impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 35(7), 1734-1741.

Papakonstantinou, D., & Papadopoulos, K. (2009). Social support in the workplace for working-age adults with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(7), 393 – 402.

Papakonstantinou, D., & Papadopoulos, K. (2010). Forms of social support in the workplace for individuals with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(3), 183 – 187

Pierce, G. R., Sarason, B. R., & Sarason, I. G. (1990). Integrating social support perspectives: working models, personal relationships, and situational factors. In Duck, S. W. & Silver, R. (Eds), *Personal relationships and social support* (pp. 173 – 189). London: Sage.

Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2011). Bullying in German adolescents attending a special school for students with visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 29(3), 163-176.

Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2013). Perceived social support in adolescents with and without visual impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 4125-4133.

Procidano, M. E., & Heller, K. (1983). Measures of perceived social support from friends and from family: three validation studies. *American Journal of Community Psychology*, 11(1), 1 – 24.

Sacks, S. Z., & Corn, A. L. (1996). Students with Visual Impairments: Do they understand their disability? *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 90(5), 412-422.

Williams, P., Barclay, L., Schmied, V. (2004). Defining social support in context: A necessary step in improving research, intervention, and practice. *Qualitative Health Research*, 14(7), 942-960.

Η εισαγωγή της τοπικής ιστορίας στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μια ιστορική αναδρομή

Διονύσιος Υφαντής, ΠΕ70

Δρ. Νεότερης Ιστορίας

MSc Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Περίληψη

Η τοπική ιστορία είναι ένα σημαντικό πολιτισμικό κεφάλαιο κάθε τόπου. Αυτή η πολιτισμική κληρονομιά μπορεί να αποτελέσει διδακτικό αντικείμενο και να βοηθήσει στην ανάπτυξη και καλλιέργεια θετικών στάσεων δασκάλων και μαθητών απέναντι στο τόπο τους αλλά και να εισάγει τους μαθητές σε σύγχρονες και ελκυστικές μεθόδους διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια η τοπική ιστορία αποτελεί τμήμα της διδασκαλίας του μαθήματος της γενικής ιστορίας, θεσμοθετείται συστηματικά διάθεση διδακτικού χρόνου γι' αυτήν και αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα με διατύπωση στόχων, διδακτικές προτάσεις και ποικίλες προβληματικές και μεθοδολογικές υποδείξεις. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, βασικός στόχος της παρούσας αναφοράς αποτελεί μια ιστορική αναδρομή της προσπάθειας εισαγωγής της διδασκαλίας της τοπικής ιστορίας στο δημοτικό σχολείο μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα από τα τέλη του 19ου αιώνα έως και σήμερα.

Λέξεις κλειδιά:

τοπική ιστορία, αναλυτικά προγράμματα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Πρώτος σημαντικός σταθμός για την διδακτική της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο και αναφορά στην σημασία της τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς είναι το περιεχόμενο Διατάγματος του Υπουργού Εσωτερικών (Παπαφλέσσα) το 1825 προς τον Έφορο Παιδείας Γρηγόριο Κωνσταντά σχετικά με τις αρμοδιότητές του. Σ' αυτό αναφέρεται ότι ανάμεσα στα καθήκοντά του είναι και η ίδρυση μουσείου τοπικής ιστορίας σε κάθε σχολείο, «*πράγμα αναγκαιότατον δια την ιστορίαν, δια την ανακάλυψιν των αρχαίων ονομασιών των πόλεων και τόπων, δια την γνώρισιν της δεξιότητος των προγόνων μας*». Η σημασία του εγγράφου έγκειται στο ότι προσδιορίζει την ιδιαιτερότητα και τον ρόλο της τοπικής ιστορίας στο σχολείο. Θεωρεί ότι ο προσφορότερος χώρος για την στέγαση των μνημείων είναι τα σχολεία, τα οποία είναι βασικός τόπος ερμηνείας του ιστορικού περιβάλλοντος, ότι ιστορικές πηγές είναι όλα τα μνημεία πολιτισμού και ότι η τοπική ιστορία δεν είναι αποστήθιση βιβλίων, αλλά αυτενεργός μάθηση μέσα από τις πηγές» (Βαϊνά, 1997: 54-57, Μπαμπούνης, 1999: 35-66). Από εκείνο το διάταγμα μέχρι και σήμερα πέρασαν

σχεδόν διακόσια χρόνια και η τοπική ιστορία «παλεύει» να καθιερωθεί και να πάρει τη θέση της στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην συγκεκριμένη έρευνα θα αναφερθούμε ιστοριογραφικά σε όλους εκείνους τους σταθμούς που προσπάθησαν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών να εξισώσουν την τοπική με τη γενική ιστορία στην πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση.

1. Εννοιολογικές διευκρινίσεις του όρου «Τοπική Ιστορία»

«Αν η σύγχρονη Ιστορία είναι το τώρα, η τοπική Ιστορία είναι το εδώ» (Partington, 1980:122 στο Νούτσος, 2019:45)

Σύμφωνα με τις οδηγίες του υπουργείου παιδείας, τοπική ιστορία ονομάζουμε περιστατικά ή καταστάσεις που: α. Εξελίχθηκαν στην περιοχή, του σχολείου και β. επηρέασαν τη ζωή των κατοίκων της περιοχής και έγιναν ίσως και με τη συμμετοχή τους. Βασικό γνώρισμα, δηλαδή, των περιστατικών ή των καταστάσεων είναι η τοπικότητα (Βώρος, 1991: 37.)

Κατά τον Mumford η τοπική ιστορία είναι ο τρόπος, με τον οποίο μπορούμε να κάνουμε αληθινή και σημαντική τη διδασκαλία της γενικής ιστορίας στους μαθητές, καθώς τα γεγονότα της τοπικής ιστορίας είναι κομμάτια της ζωής ενός ανθρώπου και η τοπική ιστορία «είναι παντού» (Mumford, 1996: 85).

Οι Ασωνίτης και Παππός επισημαίνουν ότι η τοπική ιστορία *«προσεγγίζει το ανθρώπινο παρελθόν με ιδιαίτερο τρόπο από την άποψη της κλίμακας, καθώς ο χώρος αναφοράς της τοποθετείται μεταξύ της γενικής ιστορίας και της οικογενειακής ή της βιογραφίας»*. (Ασωνίτης -Παππός ,2006: 12

Για τους Λεοντσίνη και Ρεπούση η τοπική ιστορία θεωρείται *«ένα πεδίο, το οποίο διαπερνά το σύνολο των θεματικών περιοχών της Γενικής Ιστορίας, φέρει έντονα το στοιχείο του τόπου –από τη γειτονιά ως την περιφέρεια– και παρουσιάζει έναν πλούτο παλαιότερων και νεότερων προσεγγίσεων, αντλώντας από την ιστοριοδιφία και τη λόγια ιστοριογραφία όσο και από τις μεθόδους της Νέας Ιστορίας»*. (Λεοντσίνης - Ρεπούση 2002 :13). Στο ερώτημα τι εξετάζει η τοπική ιστορία οι Λεοντσίνης και Ρεπούση περιλαμβάνουν:

1. Τοπικές σπουδές
2. Ιστορία του τόπου
3. Περιβαλλοντικές σπουδές
4. Περιβαλλοντική ιστορία
5. Ιστορία του περιβάλλοντος χώρου
6. Ιστορία του άμεσου περιβάλλοντος
7. Ιστορία του χώρου ζωής

8. Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας
9. Ιστορία της πόλης
10. Πολεοιστορία
11. Ιστορία της επαρχίας
12. Η ιστορία ενός τόπου στη διαχρονία
13. Η ιστορία ενός τόπου μιας συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου
14. Η ιστορία μιας όψης του τόπου
15. Η ιστορία ενός προσώπου, μιας ομάδας, μιας οικογένειας κ.λπ.
16. Η ιστορία των ανθρώπων ενός τόπου, των νοοτροπιών τους, των στάσεων,
17. των συμπεριφορών, των συνηθειών κ.λπ.
18. Η δημοσίευση αρχείων ενός τόπου. (Λεοντσίνης – Ρεπούση, 2002).

Επίσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι εξετάζονται στη μικρή κλίμακα θέματα που σε μια άλλη κλίμακα, αποτελούν αντικείμενο της γενικής ιστορίας ή των ειδικότερων θεματικών ιστοριών, όπως είναι η ιστορία της βιομηχανίας, η ιστορία της καθημερινής ζωής, της τεχνολογίας κλπ. και συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες, ιδιαίτερα με την εθνογραφία, αλλά και με τις επιστήμες που ασχολούνται με το χώρο. Ο Παπαγιανόπουλος αναφέρει ότι η Τοπική Ιστορία εξετάζει:

1. Την ιστορία μιας μικρής περιοχής που η έκτασή της καθορίζεται με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τοπίου της. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ορατά όταν τα παραβάλλουμε με τα χαρακτηριστικά των άμεσα γειτονικών περιοχών της και ασκούν ορατή επίδραση στη ζωή των κατοίκων της.

2. Την ιστορία μιας μικρής κοινωνίας ανθρώπων που κατοικούν σε μια περιοχή και έχουν κοινές μνήμες, παραστάσεις και συνήθειες εμφανώς διακριτές από εκείνες των κατοίκων γειτονικών περιοχών.

3. Την ιστορία των γεγονότων και των προσώπων που σχετίζονται με τη μικρή αυτή περιοχή και επηρέασαν την ιστορική της εξέλιξη.

4. Την ιστορία όλων των κατάλοιπων της ανθρώπινης δραστηριότητας που βρίσκονται στην περιοχή αυτή και είναι ορατά από τα μέλη μιας κοινότητας ανθρώπων που κατοικεί εκεί, ανεξάρτητα από το αν οι άνθρωποι αυτοί έχουν άμεση σχέση συγγένειας ή καταγωγής ή κοινής διαμονής με αυτούς που τα δημιούργησαν, και ανεξάρτητα από τη χρονολόγησή τους και τη χρήση τους (Παπαγιανόπουλος κ.ά., 1999, ό.α. στο Φραγκούλης & Φραντζή, 2010:15).

2. Η τοπική ιστορία μέσα απ το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Κατά τη διάρκεια του 19ου και του 20ου αιώνα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80, η παρουσία της τοπικής ιστορίας στο σχολείο είναι από και καλύπτεται από το μάθημα της Πατριδογνωσίας. Η Πατριδογνωσία ως όρος συναντάται από το 1885 αλλά στο αναλυτικό πρόγραμμα σαν σχολικό μάθημα εισάγεται το 1913 (Φ.Ε.Κ 174/10.09.1913). Με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδασκαλία ξεκινούσε από τη Α' δημοτικού με αντικείμενο την αίθουσα διδασκαλίας, προχωρούσε στον περιβάλλοντα χώρο του σχολείου, στο χωριό, στην πόλη στο νομό και τέλος σε όλη τη χώρα. Ήταν θα μπορούσαμε να πούμε μια αναγωγή από το τοπικό στο εθνικό, από την μικρή κλίμακα του περιβάλλοντος του παιδιού στη μεγάλη κλίμακα της χώρας με σκοπό να γίνει κατανοητό και να εμπεδωθεί από τον μαθητή η έννοια της πατρίδας και η ενότητα αυτού του χώρου.

Οι βασικές διδακτικές και μεθοδολογικές αρχές επάνω στις οποίες στηριζόταν η πατριδογνωσία ήταν: α) Η πατριδογνωστική αρχή. Σύμφωνα με αυτήν αντικείμενο διδασκαλίας είναι το άμεσο περιβάλλον του μαθητή, η ιδιαίτερη πατρίδα του με φύση και τη ζωή σ' αυτή. β) Η αρχή της παρατήρησης και της εποπτείας. Η διδασκαλία χωρίς εποπτικά μέσα δεν οδηγούσε σε πραγματικές γνώσεις οι οποίες για να γίνουν κτήμα των μαθητών δεν ήταν αρκετό μόνο να τις ακούσουν αλλά έπρεπε να προηγηθεί συστηματική παρατήρηση και να ακολουθήσει συζήτηση. Η διδακτική αρχή της εποπτείας ήταν ουσιαστική για την επίτευξη του άμεσου σκοπού της προσφοράς του μαθήματος, η χρήση όμως των εποπτικών δεν έπρεπε να είναι άσκοπη και υπερβολική. γ) Η αρχή της αυτενέργειας. Αυτενεργώντας ο μαθητής μάθαινε να παρατηρεί, να σκέφτεται, να βγάζει συμπεράσματα, να ταξινομεί τις γνώσεις του, να δοκιμάζει λύσεις στα προβλήματα του, να εκφράζει κρίσεις και να προσπαθεί να δίνει απαντήσεις στα ερωτήματα και τις απορίες του. (Διακογεωργίου, 1999: 24-25).

Τον Ιανουάριο του 1957 δημοσιεύεται στην εφημερίδα της κυβερνήσεως πρόγραμμα με τίτλο «Ωρολόγιο και Αναλυτικό Πρόγραμμα των Πατριδογνωστικών μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου» (ΦΕΚ 14/30-1-1957 Α'). Εκεί γίνεται μια αναφορά στα μαθήματα της πατριδογνωσίας που περιελάμβαναν την Πατριδογνωσία, Ιστορία, Αγωγή του Πολίτη και τη Γεωγραφία. Στο αναλυτικό πρόγραμμα γινόταν αναφορά στην τοπική ιστορία όπως για παράδειγμα στην Γεωγραφία της Γ' και Δ' δημοτικού όπου περιελάμβανε την διδασκαλία του χωριού, της πόλης και της περιοχής όπου ζούσαν, καθώς επίσης τα μνημεία της πόλης και οι ιστορικοί τόποι της επαρχίας. Επίσης στη αγωγή του πολίτη μαζί με τις εθνικές γιορτές συμπεριλάμβαναν και τις τοπικές εθνικές γιορτές (Φωτεινόπουλος, 1968: 603).

Κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 γίνονται προσπάθειες για την αναθεώρηση του μαθήματος της Πατριδογνωσίας. Μεταξύ των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου που ορίζει το Ν.Δ. 4379/1969 εισάγεται για πρώτη φορά μάθημα με τίτλο «Μελέτη του Περιβάλλοντος». Το σχέδιο του αναλυτικού εκείνου προγράμματος μπήκε σε πειραματική εφαρμογή στα σχολεία, αλλά η κυβέρνηση της δικτατορίας του 1967 ανέκοψε το έργο καταργώντας το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

(59/24-6-1967 και απολύοντας τα μέλη του. Η κατάργηση των καινοτομιών της μεταρρύθμισης του 1964 έγινε με τον ΑΝ 129/19-9-1967 «Περί οργανώσεως της Γενικής Παιδείας»(Χατζηστεφανίδη 1986: 24).

Στο αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου του 1969 (Β.Δ. 702, ΦΕΚ218-31-10-1969-Α') η «Μελέτη του Περιβάλλοντος» μετονομάστηκε σε «Σπουδή του Περιβάλλοντος» παρουσιάζοντας το μάθημα σαν αναθεώρηση της Πατριδογνωσίας. Η Σπουδή του Περιβάλλοντος περιορίζεται πάλι στην Α' τάξη με 4 ώρες και τη Β' τάξη με 6 ώρες. Τα περιεχόμενα μάθησης της Σπουδής του Περιβάλλοντος είναι εμπλουτισμένα με ύλη λαογραφικού και εθνικό-θρησκευτικού περιεχομένου ενώ παρατηρείται κάποια υποχώρηση στη γεωγραφική διάσταση του μαθήματος.

Με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1982 το μάθημα ονομάζεται «Μελέτη περιβάλλοντος». Σε ότι αφορά την τοπική ιστορία σημαντική είναι η ενότητα « ο άνθρωπος και ο χρόνος και η εξέλιξη» οπου διδάσκεται η « εισαγωγή στην έννοια των πολιτισμικών αλλαγών με βάση μαρτυρίες που προσφέρει η περιοχή της κοινότητας (ενδυμασίες, τεχνικά έργα, κατοικίες), ιστορικά τοπικά πρόσωπα (ήρωες, Άγιοι), τοπικοί μύθοι, θρύλοι. Το σχολικό έτος 1987-88 παράλληλα με την υιοθέτηση της τοπικής Ιστορίας και την ένταξή της στα Αναλυτικά Προγράμματα των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθιερώθηκαν τα νέα σχολικά βιβλία για το μάθημα της ιστορίας στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Ουσιαστική πρόοδος προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης της τοπικής ιστορίας στην ελληνική σχολική πραγματικότητα δεν είχε γίνει μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 90. Το πρώτο επίσημο βήμα για την ένταξη της τοπικής ιστορίας στο μάθημα της γενικής ιστορίας χρονολογείται το 1989 με τη συγκρότηση Ομάδας Μελέτης της τοπικής ιστορίας (ΦΕΚ Γ2/734/16-2-1989).

Το ζήτημα επανέρχεται στο προσκήνιο το 1995 με την Υπουργική Απόφαση Φ36/723/Γ1/835/20.6.1995, με την οποία συγκροτούνται δύο ομάδες εργασίας για την εκπόνηση αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικού υλικού σχετικά με τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας των περιοχών Θεσσαλονίκης και Κρήτης σε ορισμένα Δημοτικά Σχολεία των δύο πόλεων.

Η ανάπτυξη της τοπικής ιστορίας και η αυξανόμενη αποδοχή της στον ακαδημαϊκό χώρο είχε ως αποτέλεσμα την εισαγωγή της κατά το σχολικό έτος 2001-2002 ως μάθημα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 2003 περιλαμβάνεται στο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και στο (Α.Π.Σ) (Φ.Ε.Κ. 303β/13.3.2003 και 304β/13.3.2003).

3. Η τοπική ιστορία στο νέο πρόγραμμα σπουδών ιστορίας

Η τοπική ιστορία διδάσκεται σε κάθε τάξη του δημοτικού σχολείο στην οποία διδάσκεται και το μάθημα της γενικής ιστορίας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2003). Σύμφωνα με τα ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και 304B/13-03-2003 προβλέπεται η ενασχόληση των μαθητών με θέματα τοπικής

ιστορίας και γενικό σκοπό «να συνειδητοποιήσουν τις επιρροές που ασκεί η ανθρώπινη δραστηριότητα στο περιβάλλον και να εκτιμήσουν την αξία και την ποιότητα του τοπικού φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος. Να αναπτύξουν κριτική στάση και ερευνητική διάθεση για ζητήματα τοπικής κοινωνίας». Ως επιμέρους στόχοι για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ορίζονται: «Να γνωρίσουν (οι μαθητές) την ιστορία του τόπου τους, να την εκτιμήσουν και να την εντάξουν στη Γενική Ιστορία. Να έρθουν σε επαφή με ιστορικά στοιχεία, ερευνήσιμα και προσιτά. Να εθιστούν στην παρατήρηση και στην έρευνα συγκεκριμένων ιστορικών χώρων. Να ασκηθούν στη διαθεματική προσέγγιση θεμάτων της τοπικής ιστορίας. Να ευαισθητοποιηθούν ως προς τα προβλήματα της τοπικής κοινωνίας» (Χαρπατίδης, 2019:28)

Όσον αφορά τη μέθοδο προσέγγισης, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. είναι οι μαθητές να πραγματοποιούν επισκέψεις, να παρατηρούν, καταγράφουν, φωτογραφίζουν, αναπαριστούν εικαστικά, περιγράφουν γραπτά ή προφορικά και επεξεργάζονται το θέμα πολύπλευρα». Συνεπώς, γίνεται σαφής η έμφαση που δίνεται στη σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και ειδικά στην ερευνητική μέθοδο, στα σχέδια εργασίας, στις βιωματικές προσεγγίσεις και στη διαθεματικότητα (Παληκίδης, 2010: 18).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι οδηγίες που δίνονταν στους διδάσκοντες για τον καθορισμό από τον ίδιο των στόχων διδακτικής ενότητας. Σύμφωνα με τις οποίες για την επίτευξη των στόχων θεωρείται σκόπιμο να προσεγγίσουν καταρχήν θεωρητικά το γνωστικό αντικείμενο, ώστε να διαγράψουν το πλαίσιο της διδασκαλίας του, και στη συνέχεια να προχωρήσουν στην πρακτική εφαρμογή επιλέγοντας θέματα, τα οποία έχουν άμεση σχέση με τη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο. Επιπλέον, η χρήση και η επιλογή των πηγών σε συνδυασμό με το θεωρητικό μέρος κάθε ενότητας που διδάσκεται χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Οι πηγές αυτές μπορεί να είναι άμεσες, αν αποτελούν μέρος της ιστορικής πραγματικότητας στην οποία αναφέρονται (όπως ένα όπλο που χρησιμοποιήθηκε σε μια μάχη, ένα νόμισμα κ.ά.) και έμμεσες, αν απλώς περιγράφουν- διηγούνται κατά κάποιον τρόπο το γεγονός (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2003).

Τέλος, η αξιολόγηση είναι ένα ακόμα κύριο στοιχείο της διδασκαλίας, καθώς αποτελεί μέσο ανατροφοδότησης της διδασκαλίας, μέσω πληροφόρησης για την επίτευξη ή την αποτυχία των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων, όπως και για την αποτελεσματικότητα των ακολουθούμενων στρατηγικών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Α.Π.Σ. Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, 2003). Επιπλέον, έχει προταθεί η αξιολόγηση στο μάθημα της τοπικής ιστορίας να είναι μια διαδικασία που θα περιλαμβάνει έλεγχο βαθμού συμμετοχής και συνεργασίας στις ομαδικές εργασίες και συμμετοχής στις ομαδικές συζητήσεις, Η αξιολόγηση θα πρέπει να είναι συνεχής για τη διαρκή ανατροφοδότηση μαθητή και εκπαιδευτικού, αλλά και τελική. Η αξιολόγηση βασίζεται πάντα στο υλικό που έχει δοθεί από τον εκπαιδευτικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Επίσης προσφέρεται η δυνατότητα αξιοποίησης του χρόνου της

ευέλικτης ζώνης στο πλαίσιο διαθετικών δραστηριοτήτων. Δεν εκδίδεται βιβλίο μαθητή αλλά βιβλίο μόνο για εκπαιδευτικούς με τίτλο « Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της τοπικής ιστορίας» και χωρίζεται σε ένα θεωρητικό και σε ένα πρακτικό μέρος με παραδείγματα και εκπόνηση προγραμμάτων τοπικής ιστορίας σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος.

Με την τοποθέτηση της τοπικής ιστορίας σε πρώιμο μαθησιακό στάδιο, παράδειγμα ως αυτοδύναμη ενότητα στη Δ΄ Δημοτικού με προτεινόμενη διάρκεια 6-7 διδακτικές ώρες (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, 2018), το νέο Πρόγραμμα Σπουδών υιοθετεί μια πάγια αρχή της διδακτικής της ιστορίας, που επιτάσσει η μελέτη της ιστορίας να αρχίζει από τον αισθητό κόσμο και το οικείο παρελθόν, δηλαδή από την προσωπική και οικογενειακή ιστορία των παιδιών, καθώς και από την ιστορία του σχολείου και της τοπικής κοινότητας. Ταυτόχρονα, τα παιδιά από μικρή ηλικία μυσούνται και ασκούνται στην ερευνητική φύση της ιστορίας, ανακαλύπτουν και περιεργάζονται οικογενειακά αντικείμενα, παρατηρούν τα κτίρια της γειτονιάς, του χωριού και της πόλης τους, ρωτούν τους γονείς και τους παππούδες τους, ξεφυλλίζουν αναμνηστικά λευκώματα, επισκέπτονται αρχαία, μουσεία και μνημεία.

Αναφορές για ενασχόληση με την τοπική ιστορία μπορεί κανείς να βρει στις περισσότερες τάξεις. Ενδεικτικά: στην Γ΄ δημοτικού μυθολογικές τοποθεσίες στο μέρος που μένουμε. Δ΄ Δημοτικού «Από το σπήλαιο των Πετραλώνων στα μυκηναϊκά ανάκτορα», στην Ε΄ Δημοτικού ο φάκελος «Γνωρίζοντας έναν άλλο κόσμο: η Κίνα. α) Κίνα και Βυζάντιο: ο «δρόμος του μεταξιού», β) Το ταξίδι του Μάρκο Πόλο στην Άπω Ανατολή», Στ΄ δημοτικού «η Μάνη ως μια αδούλωτη περιοχή, Αρχιτεκτονική της Μάνης» (Παληκίδης, 2019: 8-9).

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, επομένως, η ενασχόληση με την τοπική ιστορία αποτελεί συνήθως μικρή σε εύρος και βάθος μελέτη, λόγω της ηλικίας των μαθητών, και συνήθως είναι συμπληρωματική στην κοινωνική μελέτη του τόπου τους. Σκοπός της είναι να δειχθούν οι αλλαγές που μπορεί να υποστεί ένας οικισμός στο χρόνο, με παράδειγμα το δικό τους, και λειτουργεί συμπληρωματικά στην κατανόηση φαινομένων, περιόδων και γεγονότων της γενικής ιστορίας. Ωστόσο παρά την προπαρασκευή σε επιστημονικό και παιδαγωγικό επίπεδο, η θέση του μαθήματος στην σχολική πραγματικότητα δείχνει επισφαλής. Λίγοι εκπαιδευτικοί οργανώνουν προγράμματα τοπικής ιστορίας, ενώ καλύπτονται με άλλες δραστηριότητες η μαθήματα οι ώρες που προβλέπονται για την τοπική ιστορία. Αυτό που χρειάζεται ίσως περισσότερο είναι ανάγκη για επιμόρφωση νέων και παλιότερων εκπαιδευτικών με διαφορά σεμινάρια τοπικής ιστορίας ώστε να εξαλείφουν τυχόν προκαταλήψεις και το μάθημα να πάρει τη θέση που του αρμόζει στην πρωτοβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Ασωνίτης, Σπυριδων., & Παππάς, Θεόδωρος (2006), Τοπική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα
- Βαϊνά, Μαρία (1997), Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα, Αθήνα: Gutenberg.
- Βώρος, Φανούριος. Κ. (1991), Τοπική Ιστορία, Διάλογος 9. 27- 37.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (n.d.). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας. Ανάκτηση από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Διακογεωργίου, Αρχοντούλα, (1999), Από την πατριδογνωσία στη μελέτη του περιβάλλοντος. «Ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων «Εμείς και ο κόσμος» των τάξεων Α'- Β'- Γ'- Δ' του δημοτικού σχολείου», Ρόδος.
- Ίδρυμα Μείζονος ελληνισμού.
- Διαθέσιμο στο: (<http://local.e-history.gr/pages/viewpage.action?pageId=1933712>)
- Ιερεμιάδου, Φωτεινή, (2008), Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εμπειρική προσεγγιση, Θεσσαλονίκη.
- Μπαμπούνης, Χαράλαμπος, (1999), Η εκπαίδευση κατά την Καποδιστριακή Περίοδο. Διοικητική οργάνωση και Εκπαιδευτική λειτουργία, [Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων], Αθήνα.
- Mumford, L. (1996), “The value of local history” στο Kammen, C. (ed.), The pursuit of local history. Readings on theory and practice, Walnut Creek, California: Altamira Press, 85-89.
- Μπουζάκης, Σήφης, (1986). Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821- 1985). εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Νούτσος, Χαρίλαος. (2019), «Ανιχνεύοντας το πολυπολιτισμικό παρελθόν της πόλης μας Η ψηφιακή αφήγηση ως μέσο για τη διδασκαλία της Τοπικής Ιστορίας». Πάτρα.
- Λεοντσίνης, Γεώργιος. & Ρεπούση, Μαρία, (2001). *Η Τοπική Ιστορία ως Πεδίο Σπουδής στο Πλαίσιο της Σχολικής Παιδείας*. ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Λεοντσίνης, Γεώργιος, (2003), *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*, Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Παληκίδης, Άγγελος, (2010), «Διδακτική της Τοπικής Ιστορίας» στο: Ν. Ρουδομέτωφ (επιμ.), *Στοιχεία Ιστορίας του Νομού Καβάλας Πρακτικά του Σεμιναρίου Τοπικής Ιστορίας που διοργανώθηκε από το Δήμο Καβάλας (27 Ιανουαρίου-22 Μαρτίου 2010)*, Καβάλα, 13-52.

Παληκίδης, Άγγελος, (2019). Η Τοπική Ιστορία στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας. Πρακτικά 1^{ου} πανελληνίου συνεδρίου τοπικής ιστορίας και εκπαίδευσης, Λαμία 22-24 Νοεμβρίου 2019, Λαμία.

Ρεπούση, Μαρία, (1999), Τοπικές ιστορίες στο σχολείο από το γενικό παρελθόν στον παρελθόν του τόπου. Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Φωτεινόπουλος, Θ, (1968), Πρόγραμμα, αναλυτικόν και ωρολόγιον. Προγράμματα δημοτικής εκπαίδευσως. «Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια» τ 4, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Φραγκούλης, Ιωσήφ. & Φραντζή, Φωτεινή, (2010), Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πάτρα.

Χατζηστεφανίδη Θεοφάνης, (1986), Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986) εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα.

Χαρπαντίδης, Θεμιστοκλής. (2019). Η διδασκαλία της τοπικής ιστορίας με τη χρήση της μεθόδου project. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη.

Νομοθεσία

ΒΔ «Περί ορισμού των μαθημάτων, του δι' έκαστον τούτων προς διδασκαλίαν αναγκαίου χρόνου, και περί της κατά τάξεις κατανομής της διδακτέας ύλης εις τα πλήρη δημοτικά σχολεία αρρένων και θηλέων», ΦΕΚ 174, 10/9/1913, τχ. Α.

ΒΔ «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών

μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων», ΦΕΚ 14, 30/1/1957, τχ. Α. Στο: (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, τεύχ. Α', Αριθ. φύλλου 14, Αθήνα, 30/1/1957.

ΒΔ 702 / ΦΕΚ 218, 31/10/1969, τχ. Α.: (Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, τεύχος Α', Αριθ. φύλλου 218, Αθήνα, 31/10/1969.

Ν. 1268/1982, άρθρο 46. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Α', Αριθ. φύλλου 107, Αθήνα, 31/8/1982.

ΦΕΚ Γ2/734/16-2-1989

Υπουργική Απόφαση Φ36/723/Γ1/835/20.6.1995.

Ν. 3149/2003 (ΦΕΚ 141 τ. Α'). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχος Β', Αριθ. φύλλου 303, Αθήνα, 13/3/2003.

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων-ΙΕΠ. (2015). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό Ιστορία (Γ', Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού- Α', Β', Γ' Γυμνασίου).

Διαθέσιμο στο:

http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1849/2/1849_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3_%CE%99%CE%A3%CE%A4%CE%9F%CE%A1%CE%99%CE%91%20%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%A7%CE%A1%CE%95%CE%A9%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3_.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων- ΙΕΠ. (2011). Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου Στ' Δημοτικού - Βιβλίο Δασκάλου.

Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSDIM-F114>

Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου Στ' Δημοτικού - Βιβλίο Δασκάλου. (2011).

Διαθέσιμο στο: <http://ebooks.edu.gr/new/books-pdf.php?course=DSDIM-F114>

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (2018). Φ.Ε.Κ. αρ. 5222/Β/21.11.2018.

Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Ε' Δημοτικού».

Διαθέσιμο στο:

http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_e_dim.pdf .

Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Δ' Δημοτικού.

Διαθέσιμο στο:

http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_d_dim.pdf.

Σελίδες ποίησης

Λαμπρινή Κ. Λιάτσου

Δημοτικό σχολείο Σταυρακίου

π. Σχολική Σύμβουλος ΠΕ70

Εκ-παίδευση

Σκόρπια χαρτιά

στο πάτωμα

Γράμματα μισά

Μολύβια σπασμένα

Ξεχασμένοι σκοποί

Μισάνοιχτες γρίλιες

μυρίζει σκόνη.

Τα φεγγάρια πνίγηκαν σε καταρράκτες

Οι βροχές γίναν χείμαρροι,

χίμαιρες,

αναζητούν θάλασσες.

Λέξεις που δεν γράφτηκαν ακόμα

Πώς να περιγράψεις με λέξεις
ένα βαθύ συναίσθημα·
σκοντάφτει στις προεκτάσεις των συμφώνων
και τις ουρές που έχουν τα φωνήεντα για άναρθρες κραυγές.
Εμπόδια, στο στίβο των στιγμών.

Κι έρχονται ύστερα και κείνα τα σημεία στίξης,
ως αγκάθια άγριας τριανταφυλλιάς,
να ματώσουν τους ήχους
να το πνίξουν πιο βαθιά στο πηγάδι της σιωπής.

Ίσως καταφέρει να δραπετεύσει κάποτε
καλπάζοντας στη χείτη άγριου αλόγου
στο κύμα απάτητης ακρογιαλιάς.
Ίσως ακόμα και να μην επινοήθηκαν τα γράμματα κι οι λέξεις
που θα ζωγράφιζαν χαρταετούς με τα αποσιωπητικά του.