

Η καλλιέργεια ικανοτήτων Λόγου στην εκπαιδευτική πράξη

2025



Σειρά: Ρητορική & Επικοινωνία, 3^{ος} Τόμος

Admin



**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΡΗΤΟΡΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΛΛΑΔΑΣ (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)**

Στο σύνθετο και αχαρτογράφητο κοινωνικό τοπίο του 21^{ου} αιώνα, ο Λόγος, ως συμβολικό γλωσσικό μέσο, και η ανάπτυξη των ικανοτήτων Λόγου αναδεικνύονται σε θεμέλιο λίθο για την ενδυνάμωση και ολόπλευρη ανάπτυξη τόσο των μαθητών/τριών όλων των βαθμίδων, ως μελλοντικών επαγγελματιών και παγκόσμιων πολιτών όσο και των εκπαιδευόμενων ενηλίκων, που έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι/ες με ποικίλες εργασιακές και κοινωνικές προκλήσεις. Η καλλιέργεια ικανοτήτων Λόγου διασφαλίζει συνεκτική αντίληψη των ατόμων για τον εαυτό τους, προάγει την αυτενέργεια, αναπτύσσει την κριτική σκέψη, ενθαρρύνει την επικοινωνιακή ελευθερία, συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων, διασφαλίζει σταθερές, δημιουργικές και αρμονικές αλληλεπιδράσεις και διαπροσωπικές σχέσεις και την ενεργό συμμετοχή και δράση σε δομημένα περιβάλλοντα (σχολικό, επαγγελματικό, κοινωνικό, πολιτικό κ.ά.).



ISBN:

ΠΗΓΗ ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΑΣ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ:

<https://5minuteenglish.com/unlocking-language-skills-english-tongue-twisters-benefits/>

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ



ΣΕΙΡΑ: *Ρητορική και Επικοινωνία 3*

Πρώτη Έκδοση: Ιανουάριος 2025

ISBN:

Τόπος Έκδοσης: Ελληνικό

ΕΚΔΟΣΗ: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΡΗΤΟΡΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ
(Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΡΗΤΟΡΙΚΩΝ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ
(Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)

2025

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ του ΤΟΜΟΥ

▪ **Ivanka Todorova Mavrodieva, DSc**, Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Σόφιας Άγιος Κλήμης Οχρίδας, Σχολή Φιλοσοφίας / Professor at Sofia University St. Kliment Ohridski, Faculty of Philosophy

▪ **Valeria Kardashevskva, PhD**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εθνική Ακαδημία Θεάτρου και Κινηματογραφικών Τεχνών Kr. Sarafov (NATFA) / National Academy of Theatre and Film Arts - Kr. Sarafov (NATFA)

Επιμέλεια:

▪ **Φωτεινή Εγγλέζου**, Δρ, Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ρητορικών & Επικοινωνιακών Σπουδών (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)

▪ **Ιωάννα Αντιπάτη**, PhD, MEd

▪ **Αιμιλία Τζωρτζινάκη**, PhD

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΡΗΤΟΡΙΚΩΝ & ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΛΛΑΔΑΣ (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)

Αβλεπτήματα γλωσσικά και άλλα κρίνονται συγγνωστά και αφορούν στον/στη συντάκτη/κτρια κάθε άρθρου.



Ο συλλογικός τόμος διατίθεται με άδεια CC BY-NC-ND (Αναφορά Δημιουργού – Μη Εμπορική Χρήση – Όχι Παράγωγα Έργα 4.0)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

0	Περιεχόμενα	2
1	ΠΡΟΛΟΓΟΣ Φωτεινή Εγγλέζου Δρ, Πρόεδρος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.	5
Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		
2	Η τέχνη της ρητορικής σε εικονικό περιβάλλον: από την προσωδία στην εκφώνηση (voice over) και την Τεχνητή Νοημοσύνη (AI) Ivanka Todorova Mavrodieva DSc, Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Σόφιας Άγιος Κλήμης Οχρίδας, Σχολή Φιλοσοφίας / Professor at Sofia University St. Kliment Ohridski, Faculty of Philosophy	13
3	Η φωνή στην ακαδημαϊκή και παιδαγωγική επικοινωνία: θεωρητικές και μεθοδολογικές διαστάσεις Valeria Kardashevskva PhD, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εθνική Ακαδημία Θεάτρου και Κινηματογραφικών Τεχνών Kr. Sarafov (NATFA) / National Academy of Theatre and Film Arts - Kr. Sarafov (NATFA)	26
Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΡΗΤΟΡΙΚΩΝ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ		
4	Φεστιβάλ Ρητορικής Τέχνης "Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...".	36

Μια εκπαιδευτική εμπειρία επικοινωνίας και έκφρασης για μαθητές/τριες Δημοτικού

Φωτεινή Εγγλέζου

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, Πρόεδρος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

- 5 Η συμβολή της αξιοποίησης εννοιολογικών χαρτών στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου. Μελέτη Περίπτωσης: οι 17 SDGS **54**

Αχιλλέας Μανδρίκας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ Περιβαλλοντικών Επιστημών, ΚΕΠΕΑ Αργυρούπολης

- 6 Το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών. Παραδείγματα χρήσης διακαλλιτεχνικού διαλόγου στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών **68**

Κατερίνα Κουτσοπούλου

Δρ Ιστορίας, Φιλολογος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

- 7 Η αντίληψη της έννοιας του δικαιώματος από μια τάξη ενήλικων προσφύγων **86**

Αργυρώ Καψή

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΔΕ

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 8 Επιχειρηματολογικές πρακτικές και διεργασίες μαθητών/τριών Γυμνασίου κατά την αλληλεπίδραση και διασκευή κοινωνικο-επιστημονικών παιχνιδιών **101**

Ευρύκλεια Παναγιώτου¹

Φιλολογος, Δρ Παιδαγωγικής, Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, ΠαιΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Χρόνης Κυνηγός²

Καθηγητής, Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, ΠαιΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ & ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 9 Παιδαγωγική αξιοποίηση της Ρομποτικής Κοινωνικής Αρωγής και της Τεχνητής Νοημοσύνης για την καλλιέργεια ικανοτήτων λόγου σε μαθητές/τριες με Δ.Α. Φ. **122**

Χριστίνα Τζώρτζη

ΜEd, ΠΕ70 ΕΑΕ-2ο Δημοτικό Σχολείο Πεντέλης

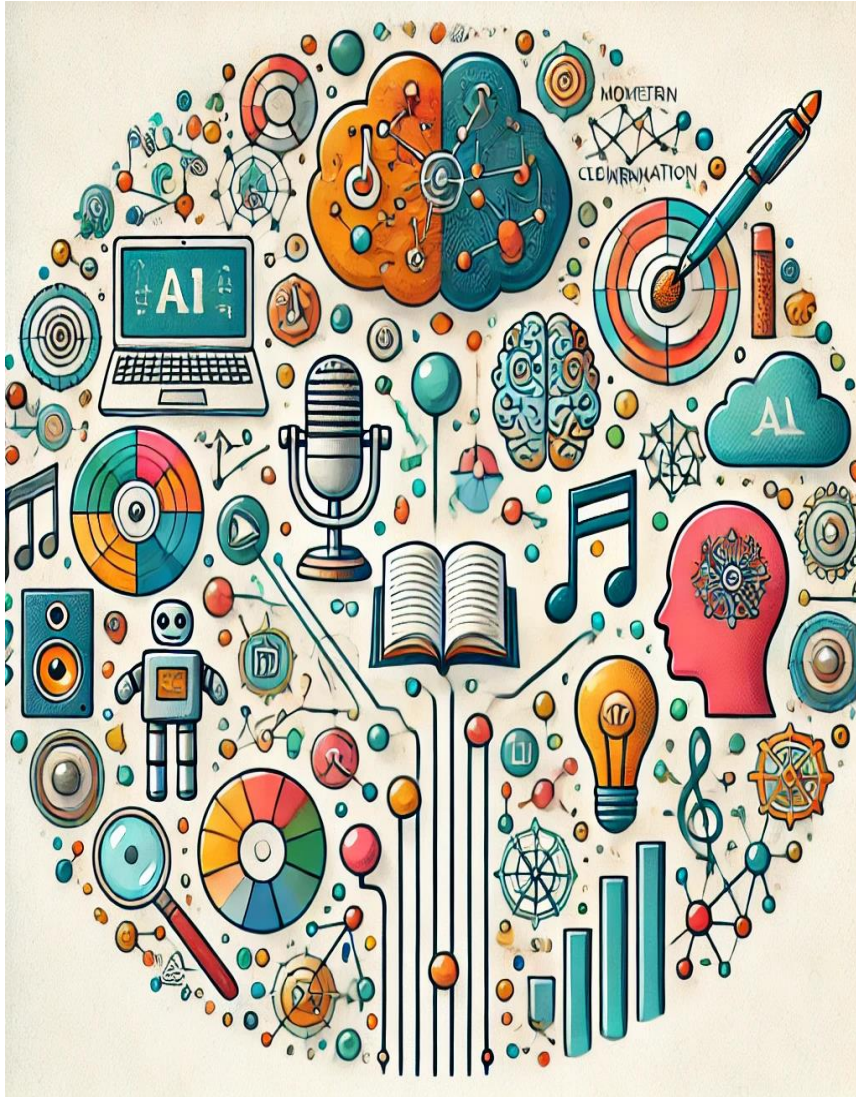
Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- 10 Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου σε συνεργατικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα μάθησης **137**

Βασιλική Παπαδοπούλου

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. 70

- | | |
|---|--|
| <p>11 <i>Δημιουργική γραφή και ψηφιακή αφήγηση: Μια εκπαιδευτική πρόκληση</i> 153
 Κωφονικολού Ελένη¹
 Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/ντρια Δ.Σ. Βασιλικών Σαλαμίνας
 Παναγιώτου Θεόδωρος²
 Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Δ/ντής 3ου Δημοτικού Σχολείου Σαλαμίνας
 Μπουντούρης Γεώργιος³
 Εκπαιδευτικός ΠΕ70 στο 4ο Δημοτικό Σχολείο Σαλαμίνας
 Αβραμούλης Νικόλαος⁴
 Εκπαιδευτικός ΠΕ 86 στο 4ο Δ.Σ. Σαλαμίνας & Δ.Σ. Βασιλικών Σαλαμίνας</p> | <p>14 <i>Η συνεργασία ως μέσο καλλιέργειας του λόγου στο πλαίσιο προγραμμάτων eTwinning στο νηπιαγωγείο</i> 190
 Άννα Παλαιοδήμου¹
 MSc, Νηπιαγωγός ΠΕ 60
 Γεωργία Αναστοπούλου²
 MSc, Νηπιαγωγός ΠΕ 60
 Ιωάννα Αντιπάτη³
 Phd, MEd, Νηπιαγωγός ΠΕ 60
 Αιμιλία Τζωρτζινάκη⁴
 Phd, Νηπιαγωγός ΠΕ 60</p> |
| <p>12 <i>Παραγωγή αφηγηματικού λόγου με την τεχνική των ερωτήσεων σε δύο νηπιαγωγεία της Αττικής</i> 162
 Ιωάννα Αντιπάτη¹
 Phd, MEd, Νηπιαγωγός ΠΕ 60
 Αιμιλία Τζωρτζινάκη²
 Phd, Νηπιαγωγός ΠΕ 60</p> | |
| <p>13 <i>Διδακτική Αξιοποίηση του ποιήματος του Γ. ΚΡΟΚΟΥ “Η πόλη του Παρισιού”. Μια πρόταση για το Νηπιαγωγείο</i> 176
 Αναστασία Ι. Γιαννιώτα
 Νηπιαγωγός, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής</p> | |



ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Φωτεινή Εγγλέζουfegglezou@yahoo.gr

Πρόεδρος του Ινστιτούτου Ρητορικών & Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)

Ο λόγος, ως θεμελιώδης έκφραση της ανθρώπινης ύπαρξης, αποτελεί την κατεξοχήν ικανότητα που διαμορφώνει την επικοινωνία, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Από την αρχαιότητα, ο λόγος δεν ήταν μόνο μέσο ανταλλαγής πληροφοριών, αλλά και βασικό εργαλείο πειθούς, διαλόγου και κοινωνικής συνοχής. Παράλληλα, διαμόρφωσε την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα, καθώς μέσα από τον λόγο οικοδομήθηκαν συλλογικές αντιλήψεις, διατυπώθηκαν επιχειρήματα και διεκδικήθηκαν δικαιώματα. Επιπλέον, κάθε κοινωνία ανέπτυξε την ιδιαίτερη πολιτισμική της ταυτότητα μέσα από τα εκφραστικά μέσα του λόγου – τη γλώσσα, τις παραδόσεις, τις αφηγήσεις και τα σύμβολα που την απαρτίζουν.

Στη σύγχρονη εποχή, όπου η πληροφορία ρέει με ασύλληπτες ταχύτητες και η τεχνολογία αναμορφώνει τον τρόπο που επικοινωνούμε, η ανάπτυξη δεξιοτήτων λόγου καθίσταται πιο επίκαιρη από ποτέ. Ωστόσο, η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων δεν αφορά μόνο τη γλωσσική αρτιότητα ή την τεχνική γνώση της ομιλίας και της γραφής. Εμβαθύνει στη δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης σύνθετων ιδεών, στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας, στη δομή της αφήγησης, αλλά και στη δημιουργία εννοιολογικών συνδέσεων που ενισχύουν την κριτική και αναλυτική σκέψη. Παράλληλα, επηρεάζει και επηρεάζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα

στο οποίο εκφράζεται, αφού κάθε πολιτισμός φέρει τις δικές του αξίες, συμβολισμούς και ήθη λόγου.

Ο 21ος αιώνας εισάγει νέες προκλήσεις και ευκαιρίες για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων. Η τεχνητή νοημοσύνη, τα ψηφιακά μέσα και οι πολυπολιτισμικές κοινότητες αναδεικνύουν την ανάγκη για πολυδιάστατο λόγο, ικανό να προσαρμόζεται σε ποικίλα πολιτισμικά πλαίσια και ακροατήρια. Οι δεξιότητες του γραπτού και προφορικού λόγου επεκτείνονται πέρα από τα παραδοσιακά πεδία, ενσωματώνοντας την επικοινωνία μέσω οθονών, τον δημόσιο λόγο σε διεθνές επίπεδο, αλλά και την ικανότητα συνεργασίας μέσω ψηφιακών εργαλείων (π.χ. εννοιολογικοί χάρτες ή εικονικά φόρουμ συζήτησης κ.ά.). Επιπλέον, η τεχνολογία μπορεί να λειτουργήσει ως πολύτιμος σύμμαχος για άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα λόγου, παρέχοντας εφαρμογές υποβοηθούμενης επικοινωνίας, λογισμικό αναγνώρισης και σύνθεσης ομιλίας, καθώς και άλλες πλατφόρμες που διευκολύνουν την έκφραση και τη συμμετοχή τους στη δημόσια σφαίρα.

Σε αυτό το πλαίσιο, τίθεται και το ερώτημα σχετικά με τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στον λόγο της τεχνολογίας και τον ανθρώπινο λόγο. Από τη μία πλευρά, οι αλγόριθμοι μπορούν να παράγουν ή να συνθέτουν κείμενα και φωνή σε πρωτοφανή κλίμακα. Από την άλλη, ο ανθρώπινος λόγος διέπεται από κοινωνικο-συναισθηματικές διαστάσεις, όπως την ενσυναίσθηση, τις ηθικές κρίσεις και το συναισθηματικό βάθος, που δύσκολα μπορούν να αναπαραχθούν ή να αυτοματοποιηθούν. Η τεχνολογία, λοιπόν, δεν αντικαθιστά τον ανθρώπινο λόγο, αλλά τον ενισχύει ως εργαλείο, ανοίγοντας νέες δυνατότητες έκφρασης και αλληλεπίδρασης. Το ανθρώπινο βίωμα, ωστόσο, παραμένει κεντρικό για τη νοηματο-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

δότηση της επικοινωνίας και τη διάχυσή της σε διάφορα πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Σε αυτό το σημείο, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (life skills) που σχετίζονται με τον λόγο, αποδεικνύεται κρίσιμη για τη μετάβαση σε μια πιο αποτελεσματική διαχείρισή του. Δεξιότητες όπως η ενεργητική ακρόαση, η ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας, η ενσυναίσθηση, η επίλυση συγκρούσεων και η διαπραγμάτευση βασίζονται στην ουσιαστική κατανόηση του άλλου και στην επικοινωνία μαζί του με σεβασμό. Μέσα από αυτές τις δεξιότητες προάγεται μια συνθήκη ειρηνικής συνύπαρξης και κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς οι άνθρωποι μαθαίνουν όχι μόνο να εκφράζουν τις απόψεις τους με τρόπο δημιουργικό, αλλά και να ακούν τις διαφορετικές φωνές που συγκροτούν την πολυμορφία του σύγχρονου κόσμου.

Στον πυρήνα αυτής της προσπάθειας βρίσκεται η αναγνώριση ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων λόγου δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά μια δυναμική πορεία που εξελίσσεται μέσα από την εμπειρία, τη μάθηση και την αλληλεπίδραση. Η εκπαίδευση, σε όλες τις εκφάνσεις της, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο και πέρα από αυτό, παίζει κρίσιμο ρόλο. Η δημιουργική γραφή, η διδασκαλία της ρητορικής, η εξοικείωση με τη διαχείριση δεδομένων και η χρήση της τεχνολογίας για την ανάλυση και την οργάνωση ιδεών είναι μερικές μόνο από τις πρακτικές που μπορούν να εμπλουτίσουν αυτή την ανάπτυξη. Παράλληλα, η ένταξη των πολιτισμικών στοιχείων στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και η έμφαση στις δεξιότητες ζωής, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ευαισθητοποιημένων και ειρηνικών πολιτών, ικανών να ανταποκριθούν στις σύνθετες απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Ο τρίτος τόμος της σειράς «*Ρητορική και Επικοινωνία*» του Ινστιτούτου Ρητορικών & Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.) με τίτλο *Η Καλλιέργεια Ικανοτήτων Λόγου στην Εκπαιδευτική Πράξη*, επιχειρεί να φωτίσει πολυδιάστατα το ζήτημα της καλλιέργειας του λόγου. Μέσα από κείμενα που προσεγγίζουν το θέμα θεωρητικά και πρακτικά, φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς, ερευνητές, αλλά και όσους ενδιαφέρονται για τη βαθύτερη κατανόηση και προώθηση αυτής της κατεξοχήν ανθρώπινης ιδιότητας. Σε μία εποχή όπου η πολιτική, η κοινωνία, η τεχνολογία και ο πολιτισμός αλληλο-επιδρούν συνεχώς, η ουσιαστική κατανόηση και χρήση του λόγου μπορεί να αποτελέσει πυλώνα δημοκρατικής συμμετοχής, δημιουργικής έκφρασης και κοινωνικής προόδου.

Ο τόμος είναι οργανωμένος σε ενότητες. Στην πρώτη ενότητα με τίτλο *Η καλλιέργεια ικανοτήτων λόγου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, η Καθηγήτρια **Ivanka Todorova Mavrodieva** εστιάζει με το άρθρο της στη ρητορική τέχνη, όπως αυτή εξελίσσεται στις πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα και αναδεικνύει τη σύνδεσή της με εικονικά περιβάλλοντα και μέσα. Μέσα από την ανάλυση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων, όπως τα chatbots, τα podcasts και τα ηχοβιβλία, εξετάζει τη συμβολή της φωνής και της προσωδίας στη ρητορική αποτελεσματικότητα, ενώ παρουσιάζει παραδείγματα εφαρμογής σε εικονικές τάξεις, κοινωνικά δίκτυα και εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Με βάση τη βιβλιογραφική και κυβερνοεθνογραφική έρευνα, το άρθρο αυτό θέτει τα θεμέλια για την κατανόηση της ρητορικής ως επιστήμης σε σύγχρονα περιβάλλοντα, προσφέροντας πολύτιμα εργαλεία για την εκπαιδευτική και επαγγελματική πρακτική. Η σύνδεση της παραδοσιακής ρητορικής με τις τεχνολογικές εξελίξεις καταδεικνύει τη

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

δυναμική της γλώσσας ως ζωντανής δύναμης, ικανής να εμπνέει, να κινητοποιεί και να ενδυναμώνει τους χρήστες της στον σύγχρονο κόσμο.

Στο δεύτερο άρθρο της ίδιας ενότητας, η Αναπληρώτρια Καθηγήτρια **Valeria Kardashevskia** αναδεικνύει τη φωνή ως καίριο εργαλείο στην ακαδημαϊκή και παιδαγωγική επικοινωνία, καθοριστικό για τη μετάδοση γνώσης, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και την έκφραση μηνυμάτων. Το άρθρο αναλύει τα κύρια χαρακτηριστικά της φωνής, όπως το ηχόχρωμα, την ένταση, τον ρυθμό και την προσωδία. Υποστηρίζεται ότι η ανάπτυξη αυτών των φωνητικών δεξιοτήτων, συνδυαστικά με τη σωστή χρήση του φωνητικού μηχανισμού, ενισχύει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην επικοινωνία τους με μαθητές/τριες και φοιτητές/τριες. Παρουσιάζονται θεωρητικές έννοιες, μεθοδολογικές κατευθύνσεις και πρακτικές ασκήσεις, αντλώντας από βουλγαρικές εκπαιδευτικές παραδόσεις, ώστε να παρέχεται ένα χρήσιμο εργαλείο για εκπαιδευτικούς και επαγγελματίες της φωνητικής διδασκαλίας.

Η δεύτερη ενότητα με τίτλο *Η καλλιέργεια ικανοτήτων λόγου στο πλαίσιο ρητορικών εκδηλώσεων* περιλαμβάνει το άρθρο της Συμβούλου Εκπαίδευσης ΠΕ70, **Φωτεινής Εγγλέζου**, αναφορικά με το Φεστιβάλ Ρητορικής Τέχνης για Μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «*Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...*», το οποίο ξεκίνησε το 2018. Η διοργάνωση, μια γιορτή της ρητορικής τέχνης και της δημόσιας ομιλίας, επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της προφορικής επιχειρηματολογίας, της μεγαλόφωνης, εκφραστικής ανάγνωσης και της παραγωγής αυθόρμητου λόγου σε μαθητές/τριες Δημοτικού. Η διοργάνωση, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «*Παιχνίδια Ρητορικής Τέχνης στο Σχολείο*», έχει ήδη εμπλέξει περισσότερους από 1.350 μαθητές και μαθήτριες

από 198 σχολεία. Το άρθρο εξετάζει τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τα οφέλη του προγράμματος, τα οποία περιλαμβάνουν τη βελτίωση της δημόσιας ομιλίας, την αυτοπεποίθηση και την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, υπογραμμίζοντας την αξία της ρητορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η καλλιέργεια ικανοτήτων λόγου στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο τίτλος της τρίτης ενότητας του τόμου. Εδώ, ο εκπαιδευτικός **Αχιλλέας Μανδρίκας**, Δρ Περιβαλλοντικών Επιστημών επιτυγχάνει έναν πρωτότυπο συνδυασμό: αξιοποιεί εννοιολογικούς χάρτες για την κατανόηση και σύνδεση των 17 Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης ως μέσο για την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου. Το άρθρο αναλύει δεδομένα από εκπαιδευτικά σεμινάρια, όπου οι συμμετέχοντες, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εργάστηκαν με εννοιολογικούς χάρτες, για να αναδείξουν τη σύνθετη αλληλεξάρτηση των στόχων. Μέσω ποιοτικής ανάλυσης συνεντεύξεων, διαφαίνεται ότι οι χάρτες αυτοί αποτελούν αποτελεσματικό εργαλείο για τη διευκόλυνση ανταλλαγής επιχειρημάτων και τη σύνδεση θεωρητικών εννοιών με την πρακτική.

Στο επόμενο άρθρο η φιλόλογος **Κατερίνα Κουτσοπούλου**, Δρ Ιστορίας, εξετάζει τις αλλαγές που προτείνονται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (ΝΠΣ). Μέσα από την αυτο-εθνογραφική μεθοδολογία, η συγγραφέας περιγράφει τη συνεργασία της με εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο αντίστοιχης εκπαιδευτικής επιμόρφωσης και τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν κατά τη χρήση διακαλλιτεχνικών τεχνικών στη διδασκαλία. Παρουσιάζονται σενάρια διδασκαλίας που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία, προτείνοντας χρήσιμες

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

τεχνικές για την ενίσχυση της διδακτικής διαδικασίας αναφορικά με την ανάπτυξη του λόγου.

Η επόμενη μελέτη της φιλόλογου, **Αργυρώς Καψή** επικεντρώνεται στην ενίσχυση της φωνής των προσφύγων μέσω της εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ). Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, η οποία έλαβε χώρα στο μη τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον ενός τμήματος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, με τη συμμετοχή οκτώ ενήλικων γυναικών, Ουκρανών προσφύγων. Χρησιμοποιώντας την Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), το άρθρο εστιάζει στο πώς η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για την κατανόηση και αντιμετώπιση της καταπάτησης των δικαιωμάτων. Η ανάλυση αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο η Μετασχηματιστική Εκπαίδευση ενισχύει τη συμμετοχή των προσφύγων στον κοινωνικό διάλογο.

Στην τέταρτη ενότητα του τόμου το ενδιαφέρον στρέφεται στην καλλιέργεια ικανοτήτων λόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Εδώ, η φιλόλογος **Ευρύκλεια Παναγιώτου**, Δρ Παιδαγωγικής σε συνεργασία με τον Καθηγητή του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, **Χρόνη Κυνηγό** αναδεικνύουν την καλλιέργεια επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων, ως θεμελιώδες στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ιδίως σε πλαίσια που προωθούν τη συνεργατική μάθηση. Το άρθρο αυτό εστιάζει στη μέθοδο **CABLE** (Collaborative Argumentation-Based Learning), αναλύοντας την αλληλεπίδραση μαθητών/τριών Γυμνασίου με κοινωνικο-επιστημονικά παιχνίδια σχεδιασμένα με ελλείψεις ή «μισοψημένα» δεδομένα. Μέσα από τη μελέτη 1.722 επιχειρηματολογικών διεργασιών, διερευνώνται οι αλλαγές στη σκέψη και την επικοινωνία σε τρία στάδια: τη συμμετοχή στο παιχνίδι, την αλληλεπίδραση με το ελλιπές περιεχόμενο και την τροποποίησή του. Τα ευρήματα αναδεικνύ-

ουν τη φάση της τροποποίησης ως ιδιαίτερα αποτελεσματική για την ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικής αξιολόγησης. Το άρθρο προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα για τη σχεδίαση δραστηριοτήτων που ενισχύουν τη συνεργασία, την επιχειρηματολογία και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών.

Η ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση βρίσκονται στον πυρήνα της πέμπτης ενότητας του τόμου. Πιο συγκεκριμένα, το άρθρο της εκπαιδευτικού **Χριστίνας Τζώρτζη** αναδεικνύει τη συμβολή των Ρομπότ Κοινωνικής Αρωγής (PKA) και της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN) στη διδασκαλία μαθητών/τριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, παρουσιάζονται τα οφέλη από τη χρήση εργαλείων όπως το NAO και το Moxie στη βελτίωση δεξιοτήτων λόγου και επικοινωνίας. Η μελέτη τονίζει την ανάγκη περαιτέρω έρευνας για την ένταξη της τεχνολογίας στην ειδική αγωγή και ενταξιακή εκπαίδευση.

Η καλλιέργεια των δεξιοτήτων λόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η θεματική ομπρέλα της έκτης ενότητας του τόμου. Εδώ, σύμφωνα με τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης ΠΕ70, **Βασίλική Παπαδοπούλου**, η ανάπτυξη του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου συνιστά έναν κρίσιμο στόχο για την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς προάγει την κριτική σκέψη, την ικανότητα ορθής τεκμηρίωσης και τη σαφή παρουσίαση ιδεών. Το άρθρο της, βασισμένο σε έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής της, εξετάζει πώς οι μαθητές/τριες της Στ΄ Δημοτικού μπορούν να καλλιεργήσουν αυτές τις δεξιότητες μέσω ηλεκτρονικών συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης.

Η μελέτη εστιάζει στην εξέλιξη του επιχειρηματολογικού γραπτού λόγου, με ανάλυση στα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας, στην οργάνωση και παρουσίαση του περιεχομένου, καθώς και

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

στα τυπικά φορμαλιστικά χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την αξιοποίηση συνεργατικών ψηφιακών εργαλείων, προτείνοντας πρακτικές που διευκολύνουν την ανάπτυξη γραπτής έκφρασης σε νεαρούς μαθητές. Ταυτόχρονα, προσφέρονται κατευθύνσεις για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τους/τις μαθητές/τριες σε διαδικασίες κριτικής σκέψης και συνεργατικής μάθησης.

Στο επόμενο άρθρο η ομάδα των εκπαιδευτικών που απαρτίζεται από την **Ελένη Κωφονικολού**, τον **Θεόδωρο Παναγιώτου**, τον **Γεώργιο Μπουντούρη** και τον **Νικόλαο Αβραμούλη**, διερευνά τη σύνδεση μεταξύ ψηφιακής αφήγησης και δημιουργικής γραφής, παρουσιάζοντας τη δυναμική τους ως εργαλεία που ενισχύουν τη δημιουργικότητα του λόγου και τη μαθησιακή διαδικασία. Δίνεται έμφαση στη χρήση ψηφιακών μέσων και τεχνικών αφήγησης, καθώς και στις δυνατότητές τους να ενσωματωθούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα, προωθώντας τη φαντασία και την έκφραση ιδεών από τους/τις μαθητές/τριες.

Παρουσιάζονται συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής αυτών των εργαλείων στην εκπαιδευτική πράξη, όπως η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών και η χρήση τεχνικών δημιουργικής γραφής, που βοηθούν τους/τις μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες γραπτού και πολυμεσικού λόγου. Το άρθρο προτείνει κατευθύνσεις για την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, αναδεικνύοντας τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της τεχνολογικής εξοικείωσης.

Στη συνέχεια, οι νηπιαγωγοί **Ιωάννα Αντιπάτη**, Δρ και **Αιμιλία Τζωρτζινάκη**, Δρ, αναδεικνύουν με το άρθρο τους τη σημασία της καλλιέργειας του αφηγηματικού λόγου ως κεντρικό στόχο της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στην πρώτη βαθμίδα, καθώς προάγει την

ανάπτυξη γλωσσικών, νοητικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Το άρθρο τους παρουσιάζει τις εφαρμοσμένες πρακτικές δύο νηπιαγωγείων της Αττικής κατά τη σχολική χρονιά 2023-2024, εστιάζοντας στη δημιουργία ιστοριών από τους/τις μαθητές/τριες μέσω της τεχνικής των ερωτήσεων και του μοντέλου των εννέα διδακτικών γεγονότων του Gagné.

Αναδεικνύουν πώς οι ερωτήσεις μπορούν να αποτελέσουν ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την ενίσχυση δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, όπως της κριτικής, διερευνητικής και δημιουργικής σκέψης καθώς και για την προώθηση δεξιοτήτων συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Μέσα από την εφαρμογή των παρουσιαζόμενων διδακτικών πρακτικών, διαφαίνεται ο τρόπος με τον οποίο οι μικροί μαθητές μπορούν να εμπλακούν σε δημιουργικές διαδικασίες αφήγησης, εστιάζοντας στην επικοινωνία και τη συνεργασία. Το άρθρο παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για τη χρήση καινοτομικών παιδαγωγικών τεχνικών στην Προσχολική Εκπαίδευση, συμβάλλοντας στη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που εμπνέουν και κινητοποιούν τους/τις μαθητές/τριες από νεαρή ηλικία.

Ακολουθεί η Νηπιαγωγός **Αναστασία Γιαννιώτα**, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής, για να προσεπικυρώσει την πεποίθηση ότι η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και η καλλιέργεια δεξιοτήτων σκέψης και συνεργασίας στην προσχολική εκπαίδευση αποτελούν βασικούς στόχους του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Το άρθρο της παρουσιάζει ένα σχέδιο μαθήματος και τις δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν σε δημόσιο νηπιαγωγείο του Νομού Ηλείας, με στόχο την αισθητική ανακάλυψη του ποιήματος *Η Πόλη του Παρισιού* του Γ. Κρόκου και την καλλιέργεια του προφορικού λόγου των παιδιών.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Οι δραστηριότητες, σχεδιασμένες με πρωτότυπες και ελκυστικές ιδέες, ενίσχυσαν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία, ανταποκρινόμενες στις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες των μαθητών/τριών. Η προσέγγιση εναρμονίστηκε με τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, ενσωματώνοντας τη χρήση ομαδοσυνεργατικών τεχνικών, τον διάλογο και άλλες πρακτικές, οι οποίες προτείνονται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση. Το άρθρο αναδεικνύει τη σημασία της αισθητικής εμπειρίας και της ενεργητικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέροντας ένα εξαιρετικό παράδειγμα εφαρμογής σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην πράξη.

Ο τόμος κλείνει με ένα συνεργατικό άρθρο των Νηπιαγωγών, **Άννας Παλαιοδήμου**, MSc, **Γεωργίας Αναστοπούλου**, MSc, **Ιωάννας Αντιπάτη**, PhD & MEd και **Αιμιλίας Τζωρτζινάκη**, PhD αναφορικά με τη συνεργατική μάθηση και την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων σε μικρές ηλικίες. Το άρθρο τους παρουσιάζει τη δράση eTwinning και τον ρόλο της στην ενίσχυση των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας, μέσα από τη συμμετοχή τους σε διασχολικές συνεργασίες.

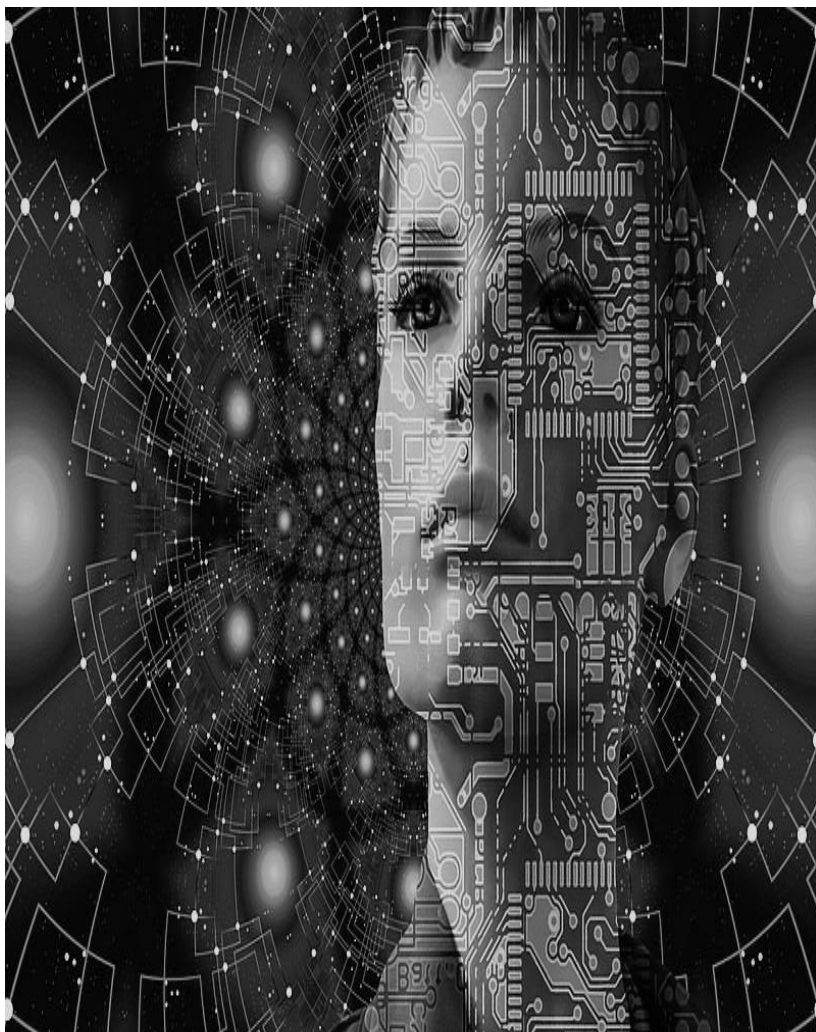
Οι συγγραφείς, βασισμένες σε βιβλιογραφικές αναφορές, μοιράζονται την αντίληψη πώς η χρήση ψηφιακών εργαλείων ενθαρρύνει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, ενισχύοντας παράλληλα τη γλωσσική τους ανάπτυξη. Μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, περιγράφονται οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές/τριες μεταφέρουν μηνύματα, συνεργάζονται με συνομηλικούς από άλλες χώρες και αναπτύσ-

σουν δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν τον σεβασμό σε διαφορετικούς πολιτισμούς και γλωσσικούς κώδικες.

Η δράση eTwinning προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για τη διαμόρφωση συνεργατικών δραστηριοτήτων, βοηθώντας τα παιδιά να θέσουν κοινούς στόχους και να εργαστούν για την επίτευξή τους. Το άρθρο αποτελεί ένα χρήσιμο οδηγό για την ενσωμάτωση της συνεργατικής μάθησης και της τεχνολογίας στην Προσχολική Εκπαίδευση, ενισχύοντας τη διαπολιτισμική κατανόηση και την πολυδιάστατη ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Αφού ευχηθώ την απολαυστική ανάγνωση του τόμου, θα κλείσω τον πρόλόγό μου, επισημαίνοντας ότι η καλλιέργεια του λόγου είναι, τελικά, μια πράξη πίστης στις δυνατότητες του ανθρώπου: πίστη στη δύναμη της σκέψης, της επικοινωνίας, της φαντασίας και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας. Είναι η πεποίθηση ότι μέσω του λόγου μπορούμε να οικοδομήσουμε έναν κόσμο πιο συνειδητό, πιο ευφάνταστο, πιο δίκαιο και συνάμα πιο ειρηνικό. Παράλληλα, καθώς αξιοποιούμε την τεχνολογία για να δώσουμε φωνή σε όσους τη στερούνται, αναγνωρίζουμε ότι η ανθρώπινη συμβολή, με τον πλούτο των πολιτισμικών και συναισθηματικών της αποχρώσεων, παραμένει κεντρική. Όσο πιο βαθιά κατανοούμε και εξασκούμε τον λόγο -ως μέρος των δεξιοτήτων ζωής μας- τόσο πιο ικανοί γινόμαστε να συνδιαμορφώνουμε δημιουργικά, ειρηνικά, πολυπολιτισμικά και δίκαια περιβάλλοντα για όλους.

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ
ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Πηγή: https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_rhetoric

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Η ΤΕΧΝΗ ΤΗΣ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΣΕ ΕΙΚΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΩΔΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΦΩΝΗΣΗ (VOICE OVER) ΚΑΙ ΤΗΝ ΤΕΧΝΗΤΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ (AI)

Ivanka Todorova Mavrodieva, DSc

Email: mavrodieva@phls.uni-sofia.bg

Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Σόφιας Άγιος Κλήμης Οχρίδας, Σχολή Φιλοσοφίας / Professor at Sofia University St. Kliment Ohridski, Faculty of Philosophy

Περίληψη: Το άρθρο παρουσιάζει ορισμένες εκφάνσεις της ρητορικής τέχνης κατά τις πρώτες τρεις δεκαετίες του 21ου αιώνα σε εικονικά περιβάλλοντα και οικοσυστήματα μέσω. Το πρώτο μέρος του επικεντρώνεται στη σημασία της επάρκειας στην τέχνη της ρητορικής και της εφαρμογής της στην εκφορά λόγου, στη γνώση της γλώσσας, στον πλούτο του λεξιλογίου και στη ρητορική γνώση για την επιτυχία του ομιλητή. Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται σε σύγχρονα λογισμικά, εφαρμογές, στην εκφώνηση (voice over), στην τεχνητή νοημοσύνη και σε ρομπότ συνομιλίας (chatbots), που χρησιμοποιούνται στα ηλεκτρονικά και διαδικτυακά μέσα για τη δημιουργία της τελικής εκδοχής του προϊόντος μέσω ή εκπαίδευσης. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ορισμένων εκφάνσεων της εικονικής ρητορικής: εικονικές τάξεις, διαδικτυακά σεμινάρια (webinars), παιχνίδια και κοινωνικά δίκτυα. Αρχικός στόχος του άρθρου είναι η καθιέρωση σύγχρονων θεωρητικών αρχών της ρητορικής ως επιστήμης και στη σχέση της με τη φωνητική, τη γλωσσολογία, την εκπαίδευση ηθοποιών, με έμφαση στην προσωδία. Δεύτερη επιδίωξη είναι η παρουσίαση του ρόλου της φωνής σε ένα εικονικό περιβάλλον και οικοσύστημα μέσω, και ειδικότερα σε ηχοβιβλία (audio books), podcast και ρομπότ συνομιλίας (chatbots). Η παρουσιαζόμενη ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση βιβλιογραφικής έρευνας, παρατήρησης και περιγραφής, κυβερνοεθνογραφικής παρατήρησης και ρητορικής ανάλυσης.

Λέξεις-Κλειδιά: ρητορική τέχνη, φωνή, προσωδία, φωνητική, προφορά, άρθρωση, εικονικό περιβάλλον.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στη ρητορική τέχνη χρονολογείται από χιλιετίες και συνδέεται στενά με τις σχολές ρητορικής της Αρχαίας Ελλάδας, με τις πρακτικές επιδραστικής ομιλίας στην Αγορά και στη Ρωμαϊκή Σύγκλητο και με την αναγνώριση της σημασίας της φωνής για την αποτελεσματικότητα των ομιλιών. Στον 21ο αιώνα, η ρητορική συνεχίζει να παίζει σημαντικό ρόλο σε διάφορους τομείς, με τη φωνητική εκπαίδευση να παραμένει αναπόσπαστο μέρος αυτών των προγραμμάτων. Παράλληλα, έχει σημειωθεί η εισαγωγή λογισμικών, ρομπότ συνομιλίας (chatbots) και τεχνητής νοημοσύνης, καθώς και η χρήση τους στην επικοινωνία. Όλα τα παραπάνω, εγείρουν διάφορα ερωτήματα σχετικά με την οργάνωση της ρητορικής εκπαίδευσης, συνδυάζοντας παραδοσιακές και σύγχρονες μεθόδους.

2. Θεωρητική Επισκόπηση

Αυτή η ενότητα παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας ανάλυσης επιστημονικών δημοσιεύσεων, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της βιβλιογραφικής έρευνας. Έγινε επισκόπηση ενός ευρέος φάσματος βιβλίων, εγχειριδίων και επιστημονικών άρθρων που δημοσιεύθηκαν τα τελευταία 44 χρόνια (από το 1980 έως το 2024) για τη διερεύνηση των επιστημονικών παραδόσεων στη Βουλγαρία και της ερευνητικής εξέλιξης στους τομείς της φωνητικής, της γραμματικής και της εκπαίδευσης ομιλητών και ηθοποιών. Αυτή η μέθοδος επιλέχθηκε λόγω της θεμελίωσής της στις παραδόσεις της ρητορικής εκπαίδευσης στην αρχαία Ελλάδα και της εναρμόνισής της με το κλασικό τρίπτυχο: γραμματική, διαλεκτική και ρητορική. Υπογραμμίζει την ανάγκη για σταδιακή και ολοκληρωμένη απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που εξελίσσονται προοδευτικά, σηματοδοτώντας την ανάπτυξη του ρήτορα. Εδώ, περιλαμβάνονται η κατανόηση της φωνής, του λόγου, του ρυθμού, της μελωδίας και της τονικότητας -ορισμένων σημαντικών στοιχείων της προσωδίας- πριν από την εμπλοκή στη ρητορική ή τη συμμετοχή σε αντιπαραθέσεις (debates).

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Το θέμα διευρύνεται σε πολλαπλά επίπεδα, τα οποία συμπεριλαμβάνουν τη ρητορική, το διαδίκτυο, τη γλωσσολογία, τις φωνητικές τεχνικές, τις δεξιότητες λόγου και φωνής, και την ψηφιοποίηση. Επομένως, αυτή η ενότητα παρουσιάζει, συνοπτικά, σημαντικούς συγγραφείς, οι οποίοι διακρίνονται σε αυτούς τους τομείς, με έμφαση σε πρόσφατες δημοσιεύσεις επιστημόνων που διδάσκουν σε πανεπιστήμια της Βουλγαρίας.

Στον τομέα της βουλγαρικής Φωνητικής, αρκετοί συγγραφείς έχουν γράψει για θεμελιώδεις θεωρητικές παραμέτρους, όπως τα φωνήματα, τις συλλαβές, την τονικότητα, την έμφαση, το φωνητικό σύστημα, την άρθρωση, τους τύπους των ήχων, τους νόμους των ήχων, την προφορά και πολλά άλλα. Μεταξύ αυτών διακρίνουμε τον γλωσσολόγο, Dimitar Tilkov (1981), ο οποίος παρουσιάζει με συστηματικό τρόπο τα χαρακτηριστικά της φωνής, της τονικότητας, του μηχανισμού και τρόπου άρθρωσης των ήχων και του σχηματισμού των συλλαβών από γλωσσολογική σκοπιά στο έργο του *Ο Επιτονισμός στη Βουλγαρική Γλώσσα/ Intonatsiyata na balgarskia ezik*. Περιγράφει, επίσης, αλλαγές στη φωνή σε διάφορους τύπους προτάσεων, μεταξύ άλλων.

Επιπλέον, οι Todor Boyadzhiev & Dimitar Tilkov (1999), στο βιβλίο τους *Φωνητική της Βουλγαρικής Λογοτεχνικής Γλώσσας/Fonetika na balgarskia knizhoven ezik*, παρουσιάζουν επιστημονικές πληροφορίες για τις ηχητικές πτυχές της βουλγαρικής γλώσσας από γλωσσολογική άποψη. Παρέχουν περιγραφές της άρθρωσης των φθόγγων και αναλύουν τα ακουστικά χαρακτηριστικά τους. Οι συγγραφείς επικεντρώνονται, επίσης, στα φωνολογικά χαρακτηριστικά, με έμφαση στη συλλαβή, τον επιτονισμό και τα πρότυπα έμφασης.

Ο Dimitar Popov (2016), στη μονογραφία του *Γλωσσική Προσωπολογία του Λόγου: Οι Μεταμορφώσεις της Φωνής/Lingvistichna Personologia po Govora. Prevaplashteniyata Naglasa*, εμβαθύνει σε ένα νέο επιστημονικό πεδίο, επεκτείνοντας την κατανόηση της φωνής. Όχι μόνο τεκμηριώνει τη μοναδικότητά της, αλλά ει-

σάγει, επίσης, τις έννοιες της γλωσσικής προσωπικότητας και της φωνητικής ατομικότητας. Ο Dimitar Popov περιγράφει την ουσία του *προσωπογραφήματος του λόγου* ή του *προφύλ του ομιλητή* και προτείνει ένα παράδειγμα φωνο-υφολογικής μεταβλητότητας, καταλήγοντας στην αναγνώριση δεικτών, δειγμάτων και στερεοτύπων της φωνής.

Ένα ακόμα σημαντικό έργο σε αυτόν τον τομέα είναι η πολύτομη *Γραμματική της Βουλγαρικής Γλώσσας/Gramatika na balgarskia knizhoven ezik* (1993) με τον πρώτο τόμο να αφιερώνεται στη φωνητική, μέσα από μια συστηματική παρουσίαση της γνώσης από γλωσσολογική άποψη. Το βιβλίο παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά του επιτονισμού από φωνητική άποψη, όπως την ένταση της φωνής και το τονικό ύψος της (pitch) καθώς και την άρθρωση και την προφορά μεμονωμένων ήχων, συλλαβών, διφθόγγων, τριφθόγγων, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παύσεων και άλλα συναφή θέματα.

Στο πλαίσιο της φωνητικής και, ευρύτερα, σε σχέση με τον λόγο, ο Dimitar Popov (2006: 107-125) εξετάζει την προσωδία. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η προσωδία ερμηνεύεται ως μια βασική έννοια της υπερτμηματικής/υπερτεμαχιακής (suprasegmental) φωνολογίας, εξερευνώντας τη σε σχέση με τη φωνοποίηση. Τα συμπεράσματά του υποδεικνύουν ότι τα προσωδιακά φαινόμενα ελέγχονται από τις δομές των πραγματώσεων του λόγου και ότι πρέπει να θεωρούνται σημαντικά και σπουδαία γλωσσολογικά φαινόμενα.

Σε άλλη μελέτη, ο Dimitar Popov (2005: 61-74) εστιάζει στη μεταγραφή των προσωδιακών μονάδων στον λόγο της βουλγαρικής γλώσσας, τονίζοντας τη σημασία ενός τυποποιημένου συστήματος μεταγραφής για την προσωδία. Παρουσιάζει ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με υπερτμηματικά/υπερτεμαχιακά φαινόμενα, τα οποία διεξήχθησαν σε εργαστηριακές συνθήκες (ibid).

Όλα τα παραπάνω, καθιστούν εύλογο το συμπέρασμα ότι οι γλωσσικές πτυχές του επιτονισμού, της φωνής και της άρθρωσης

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

έχουν μελετηθεί διεξοδικά στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής παράδοσης σε διάφορα πανεπιστήμια της Βουλγαρίας. Ειδικότερα, η προσωδία, η οποία περιλαμβάνει τη μεταβολή του τόνου κατά τη διάρκεια της ομιλίας θεωρείται καθοριστική για την αποτελεσματική επικοινωνία. Για την ανάπτυξη, βελτίωση και σταδιακή ενίσχυση της μέσω της εκπαίδευσης, η πρακτική εμπειρία κρίνεται σημαντική τόσο για τους ρήτορες και τους παρουσιαστές όσο και για τους επικοινωνητές σε εικονικά περιβάλλοντα.

Μεγάλη έμφαση στις ιδιαιτερότητες της φωνητικής, της άρθρωσης, της ανάπτυξης δεξιοτήτων ομιλίας και της καλλιέργειας της φωνής, έχει δοθεί, κυρίως, από μελετητές και εκπαιδευτές της Εθνικής Ακαδημίας Θεάτρου και Κινηματογραφικών Τεχνών Κρασιό Σαράφοφ (NATFA). Τα έργα τους παρέχουν τόσο θεωρητική γνώση όσο και μεθοδολογικές κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα μας.

Από θεωρητική και πρακτική σκοπιά, ο Metodi Tanev (2017) σκιαγραφεί τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης των ηθοποιών στο βιβλίο του *Για την Ομιλία και τη Σκηνή/Za rechta i stsenata*. Ακόμη μια ενδιαφέρουσα προοπτική προσφέρει η Veselina Raeva (2013), της οποίας η έρευνα εστιάζει στη διασταύρωση δύο τομέων: της ομιλίας, της ακοής και της αντίληψης της προφορικής γλώσσας, όπως διαφαίνεται στον τίτλο του έργου της *Η Κουλτούρα της Προφορικής Γλώσσας. Η Κουλτούρα της Ακοής/Kultura na govorimata rech. Kultura na sluha*.

Από θεωρητική άποψη, ο Todor Dimitrov-Mechkarski (2019) εισάγει και προσαρμόζει όρους και έννοιες για την εκπαίδευση των ηθοποιών, αποδίδοντας ιδιαίτερη προσοχή στην ορολογία της φωνητικής, της σύνταξης, της υφολογίας, της λογοθεραπείας, των φωνητικών τεχνικών, της προσωδίας της ομιλίας, της φωνοποίησης και άλλων. Κάνει λόγο για την άρθρωση, τον επιτονισμό, τα φωνήεντα, τα σύμφωνα, τα λεξήματα, τις συλλαβές, τις παύσεις, την έμφαση, την προφορά, την προβολή της φωνής, τον ρυθμό της ομιλίας και τη διάγνωση του λόγου μεταξύ άλλων στοιχείων.

Η Lora Mutisheva (2020) παρουσιάζει θεωρητικές και μεθοδολογικές αναλύσεις για την προετοιμασία των ηθοποιών και την παραγωγή παραστάσεων. Δίνει έμφαση στην επίδραση των σύγχρονων τεχνολογιών στην άρθρωση, την ομιλία και την προφορά στη σκηνή ή στα στούντιο. Η Ralitsa Kovacheva-Bezhan (2020), βασιζόμενη στην εκπαιδευτική της εμπειρία, σε θεωρητικές ανασκοπήσεις και στη μεθοδολογική έρευνα, εισάγει νέες μεθόδους, θεωρίες και πρακτικές για την αναπνοή και την παραγωγή ήχου, με εστίαση, κυρίως, στους ηθοποιούς.

Επιπλέον, στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης της φωνητικής και λεκτικής παιδείας με ψυχοφυσικές προσεγγίσεις, ο Krastyo Yordanov (2004) διεξάγει έρευνα. Αναπτύσσει τη θεωρία και τις αρχές διδασκαλίας και εκπαίδευσης στο βιβλίο του *Ψυχοφυσικές Προσεγγίσεις στη Φωνητική και Λεκτική Παιδεία για Ηθοποιούς/Psiho-fizicheski podhodi v glasovo-govornoto vazpitanie na aktyora*.

Από μια ενδιαφέρουσα ερευνητική προοπτική, η Valeria Kardashevska (2020) εξερευνά τις δυνατότητες της φωνής, εισάγοντας βασικές έννοιες, ενώ δίνει έμφαση στις πρακτικές δεξιότητες. Επικεντρώνεται στο πώς πρέπει να μιλούν οι δημόσιες προσωπικότητες και πώς αλλάζουν τα πράγματα στο ψηφιακό περιβάλλον. Παρουσιάζει, επίσης, ασκήσεις για την εκπαίδευση και εξάσκηση της φωνής (Kardashevska, 2020: 130-147). Επίσης, η Valeria Kardashevska (2019) εξετάζει περαιτέρω την καλλιέργεια των παραγωγικών εργαλείων, ως μέσων βελτίωσης της τέχνης του λόγου.

Έμμεσα, μέσα από το πρίσμα της διδασκαλίας ηθοποιών και τραγουδιστών, οι Zinaida Savkova & Yordan Vedar (2000) παρουσιάζουν μια θεωρητική επισκόπηση, τις βασικές παραμέτρους, το μεθοδολογικό πλαίσιο και συστηματοποιημένες ασκήσεις για την εκπαίδευση της φωνής, του επιτονισμού, του ρυθμού, της προφοράς, της άρθρωσης και άλλων στοιχείων στο βιβλίο τους *Ομιλία και Φωνή: Οδηγός για την Ανάπτυξη της Φωνής και την Τεχνική της*

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Ομιλίας/Rech i glas. Rakovodstvo po postanovka na glas i tehnika na gonora. Οι συμβουλές τους είναι, επίσης, κατάλληλες για ρήτορες, αντιπάλους σε συζητήσεις και δημοσιογράφους (Savkova & Vedar, 2000).

Έρευνα έχει διεξαχθεί, επίσης, για τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης και διαφόρων λογισμικών για τη βελτίωση της φωνής και την αποφυγή περιβαλλοντικών θορύβων κατά τη διάρκεια ηχογράφησης ή διαδικτυακής επικοινωνίας. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές αναλύουν πώς χρησιμοποιούνται προγράμματα λογισμικού και εφαρμογές για τη βελτίωση της φωνητικής απόδοσης σε εικονικές τάξεις, ειδικά σε υβριδικές μορφές ακαδημαϊκής και παιδαγωγικής επικοινωνίας και ρητορικής. Υπάρχει ανάλυση του πώς τα ρομπότ συνομιλίας (chatbots) μπορούν να μετατρέπουν το κείμενο σε ηχητική μορφή μέσω σύντομων ή εκτενών φράσεων, ακόμη και πλήρων παραγράφων. Η τεχνητή νοημοσύνη χρησιμοποιείται στα ρομπότ συνομιλίας (chatbots) και αυτά τα εργαλεία μελετώνται τόσο σε τεχνολογικό όσο και σε επικοινωνιακό επίπεδο (Gaikwad et al., 2018: 2305). Η ΤΝ έχει, επίσης, διακριτά χαρακτηριστικά στην ψηφιακή επικοινωνία, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση ξένων γλωσσών (Haristiani, 2019:1387). Παρόμοιες μελέτες υπάρχουν και στον τομέα της διαδικτυακής εκπαίδευσης ή της ηλεκτρονικής μάθησης, όπου τα ρομπότ συνομιλίας (chatbots) χρησιμοποιούνται, εγείροντας συζητήσεις για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους (El Azhari et al., 2022).

Επιπλέον, έχει διεξαχθεί έρευνα σε έναν συγκεκριμένο τύπο λογισμικού και ρομπότ συνομιλίας (chatbot), το οποίο ονομάζεται *Replika*. Ειδικότερα, αναλύεται η ικανότητά του να συμμετέχει σε διάλογο με έναν άνθρωπο, να χρησιμοποιεί ευγενικές εκφράσεις, να προσφέρει κομπλιμέντα και να τηρεί την εθιμοτυπία και τη διαδικτυακή ευπρέπεια (Hakim et al., 2020: 271). Η έρευνα αυτή υπογραμμίζει την έμφαση στην επιχειρησιακή επικοινωνία σε εικονικά περιβάλλοντα, καθώς οι ερευνητές στοχεύουν στη βελτιστοποίηση των διαδικασιών και στην επίτευξη αποτελεσματικό-

τητας στις επιχειρηματικές αλληλεπιδράσεις με την εφαρμογή μιας πραγματιστικής προσέγγισης.

Άλλες μελέτες, όπως αυτές της Ivanka Mavrodieva, αναλύουν τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων και ρομπότ συνομιλίας (chatbots) σε θέματα που σχετίζονται με τη ρητορική. Εδώ, εξετάζεται αν το ρομπότ συνομιλίας (chatbot) μπορεί να επιλέξει αποτελεσματικά πληροφορίες, να δημιουργήσει κείμενα βασισμένα σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, να δείξει δημιουργικότητα, να επιδείξει κριτική σκέψη και να δομήσει επιχειρηματολογία. Εξετάζονται, επίσης, τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του εικονικού διαλόγου μεταξύ ανθρώπων και ρομπότ συνομιλίας (chatbots) (Mavrodieva, 2023: 22-45).

Επιπλέον, έχει αναπτυχθεί λογισμικό που μεταγράφει ηχητικά αρχεία σε κείμενο και χρησιμοποιείται, πλέον, καθημερινά. Αυτές οι δυναμικές διαδικασίες αναδεικνύουν ότι η τεχνητή νοημοσύνη διαδραματίζει ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ανθρώπινη ζωή. Αποτελούν αντικείμενο επιστημονικής έρευνας σε διάφορους τομείς, όπως στη γλωσσολογία, στην πληροφορική, στα μέσα ενημέρωσης, στη ρητορική, στο μάρκετινγκ, στη διαφήμιση και στις δημόσιες σχέσεις.

Παρά τις προαναφερθείσες έρευνες, διαφαίνεται ότι υπάρχει περιθώριο περαιτέρω διερεύνησης της προσωδίας και της χρήσης της τεχνητής νοημοσύνης. Τα θέματα αυτά πρέπει να αναλυθούν λεπτομερέστερα από τους μελετητές σε πραγματικά, εικονικά και εργαστηριακά περιβάλλοντα. Τα ρομπότ συνομιλίας (chatbots) και η τεχνητή νοημοσύνη εγείρουν, επίσης, ηθικά και φιλοσοφικά ερωτήματα, ιδίως σε σχέση με τη μοναδικότητα κάθε ανθρώπου και τη φωνητική διακρίτοσή του. Το ερώτημα της ενοποίησης των ανθρώπινων όντων και της φωνής του ρήτορα ως κύριο μέσο επιρροής, απαιτεί εξίσου μια ολοκληρωμένη ανάλυση, η οποία πρέπει να προσεγγιστεί διεπιστημονικά. Αυτή η προσέγγιση θα ενσωματώσει γνώσεις από πεδία όπως τη γλωσσολογία, τη ρητορική, τη φιλοσοφία, την ηθική, την πληροφορική και άλλα.

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

3. Μεθοδολογία

Στο πλαίσιο της παρουσίασης μέρους ερευνητικών αποτελεσμάτων της συγγραφέα, τα οποία ακολουθούν στη συνέχεια του άρθρου, αξίζει να αναφερθεί ότι η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε, ενσωμάτωσε την κυβερνο-εθνογραφική παρατήρηση και τη ρητορική ανάλυση. Η ρητορική ανάλυση επικεντρώθηκε στον εντοπισμό επικοινωνιακών χαρακτηριστικών μέσα από το πρίσμα της ρητορικής, συμπεριλαμβάνοντας καταστάσεις, στόχους και άλλους παράγοντες.

Εδώ, παρουσιάζεται σύντομα μόνο η κυβερνο-εθνογραφική παρατήρηση ή κυβερνο-εθνογραφία. Αυτή η μέθοδος έχει επικυρωθεί ως σύγχρονη και σχετική προσέγγιση από τις Natalia Rybas & Radhika Gajjala, οι οποίες τονίζουν τη δυναμική της στη μελέτη και κατανόηση της ψηφιακά διαμεσολαβημένης ταυτότητας (Rybas & Gajjala, 2007). Επίσης, έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες φεμινιστικών ομάδων και κοινοτήτων στο διαδίκτυο (Ward, 1999). Κρίνεται κατάλληλη για την ανάλυση του κυβερνοχώρου, των κοινωνικών δικτύων, των chatbots και των εικονικών φόρουμ, καθώς αυτές οι πλατφόρμες συχνά περιέχουν μια σχετικά σταθερή διαδικτυακή παρουσία των συμμετεχόντων. Σε τέτοια περιβάλλοντα, ο/η ερευνητής/τρια έχει την ευκαιρία να μελετήσει τις λεγόμενες εικονικές καθημερινές πρακτικές, λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο πλαίσιο και το περιεχόμενο που εξετάζεται.

Στόχος της ερευνητικής προσπάθειας της συγγραφέα ήταν η διερεύνηση των διαφορετικών εκφάνσεων της φωνής σε παραδοσιακές καταστάσεις (π.χ. εκφώνηση λόγων, ανάγνωση διαλέξεων κ.λπ.) καθώς και σε νέες καταστάσεις σε εικονικά περιβάλλοντα: διαδικτυακά μέσα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση κ.λπ. (εικονικές τάξεις, διαδικτυακά σεμινάρια, ηχητικά βιβλία, podcasts και chatbots). Η παρατήρηση κάλυψε την περίοδο από 1η Μαρτίου 2020 έως 30 Αυγούστου 2024.

4. Ευρήματα και νέα περιβάλλοντα προσωδίας

Τα αποτελέσματα της κυβερνο-εθνογραφικής παρατήρησης της εκπαίδευσης των φοιτητών αναφορικά με την ανάπτυξη της φωνής σε εικονικές τάξεις και διαδικτυακά σεμινάρια αποκάλυψαν τα εξής: η ύπαρξη ενός κοινόχρηστου εικονικού χώρου δεν παρείχε τις βέλτιστες συνθήκες για τη βελτίωση της φωνής λόγω της χρήσης τεχνικών μέσων και της έλλειψης άμεσης επαφής μεταξύ εκπαιδευτών και φοιτητών κατά την εκπαίδευση στη ρητορική. Όταν η εκπαίδευση πραγματοποιούνταν σε φυσικό χώρο, όπως σε μια αίθουσα διδασκαλίας ή σε ένα γραφείο, όπου τόσο οι φοιτητές/τριες όσο και ο εκπαιδευτής ήταν παρόντες, η διαδικασία μάθησης ήταν πιο αποτελεσματική. Παρεχόταν άμεση ανατροφοδότηση, γρήγορη ανταπόκριση στις διορθώσεις και οι προσαρμογές γίνονταν σε πραγματικό χρόνο σε ένα ζωντανό περιβάλλον. Αντίθετα, στις εικονικές τάξεις, όπου η επικοινωνία γινόταν μέσω της τεχνολογίας, φάνηκε ότι εμποδιζόταν η ανάπτυξη των ρητορικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση της φωνής και της προσωδίας.

Οι φοιτητές/τριες, αρχικά, βρήκαν δύσκολη τη βελτίωση των ρητορικών δεξιοτήτων. Από την αρχική ανάγνωση σύντομων λόγων προχώρησαν σταδιακά στην εκφώνηση μεγαλύτερων ομιλιών.

Γενικότερα, οι παρατηρήσεις αναφορικά με την ανάλυση της ρητορικής και της εκπαίδευσης στη ρητορική στα πανεπιστήμια της Βουλγαρίας έδειξαν ότι αυτή η εκπαίδευση ενσωματώνεται στα προγράμματα σπουδών τόσο μέσω θεωρητικής διδασκαλίας όσο και σεμιναρίων, τα οποία στοχεύουν στην ανάπτυξη πρακτικών ρητορικών δεξιοτήτων. Η ενσωμάτωση της ρητορικής γνώσης -η οποία έχει ρίζες στην αρχαία επιστήμη- σε σχετικά σύγχρονες επιστήμες, όπως στη γλωσσολογία, τις δημόσιες σχέσεις, τη διαφήμιση, τις σπουδές μέσων ενημέρωσης, την τεχνολογία υπολογιστών και την πληροφορική έχει αποφέρει θετικά αποτελέσματα.

Η διδασκαλία της ρητορικής στον 21ο αιώνα περιλαμβάνει απαραίτητα την ανάπτυξη βασικών φωνητικών δεξιοτήτων, όπως της

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ακριβούς προφοράς και άρθρωσης, της επίτευξης κατάλληλου ρυθμού ομιλίας και της στρατηγικής χρήσης παύσεων και επιτονισμών για την επίδραση στο ακροατήριο. Τα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης εστιάζουν στην καλλιέργεια μελωδικής ομιλίας, την επέκταση της φωνητικής εμβέλειας και την ενίσχυση της ικανότητας διαμόρφωσης του τόνου και της έντασης. Μια άλλη βασική ομάδα δεξιοτήτων αφορά την προσωδία και περιλαμβάνει την αποτελεσματική ομιλία μπροστά σε κάμερα και μικρόφωνο, καθώς και την ικανότητα χρήσης τεχνικού εξοπλισμού. Μια περαιτέρω διάσταση στην εκπαίδευση της φωνής, ειδικά σε σχέση με την προσωδία, αφορά τη διατήρηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης φωνής κατά την ψηφιακή επεξεργασία ήχου. Εδώ, περιλαμβάνεται η εκμάθηση εξάλειψης τεχνικών θορύβων με την παράλληλη διατήρηση των ξεχωριστών χαρακτηριστικών της φωνής του ρήτορα μέσω λογισμικού για ηχογράφηση ή εκφώνηση.

Επιπλέον, έχει γίνει επαναξιολόγηση του ρόλου της ρητορικής ως επιστήμης και τέχνης καθώς και επικαιροποίηση του εννοιολογικού πλαισίου και των διδακτικών μεθόδων της. Πλέον, περιλαμβάνεται η εισαγωγή νέων λογισμικών, ρομπότ συνομιλίας (chatbots) και εργαλείων τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάλυση αποκαλύπτει αρκετά βασικά ευρήματα, ξεκινώντας με μια ευρεία επισκόπηση των τεχνολογικών εξελίξεων, ενώ επικεντρώνεται, σταδιακά, σε πιο συγκεκριμένες πτυχές της ρητορικής εκπαίδευσης.

Οι Totseva & Mavrodieva (2024) περιγράφουν τον όρο ρομπότ συνομιλίας (chatbot) ως εξής, χωρίς να διεκδικούν την εξαντλητική ανάλυση του όρου: «το chatbot λειτουργεί με προδιαγεγραμμένους αλγορίθμους μέσω TN, προγραμμάτων λογισμικού και εφαρμογών [...], συμμετέχει σε μια συγκεκριμένη εικονική επικοινωνία που είναι διαδικτυακή και συγχρονική, δεδομένου ότι απαντά σε ερωτήματα που τίθενται από τον χρήστη, συνήθως γραπτά [...], βρίσκει γρήγορα πληροφορίες από διαδικτυακές πηγές, τις αναδιαμορφώνει και τις παρουσιάζει με συνοπτικό τρόπο [...] και παρουσιάζει τις πληροφορίες δομημένα, σε σύντομες παραγρά-

φους, οι οποίες συνδέονται λογικά και μερικές φορές αριθμούνται, ενώ σπάνια υπάρχουν συμπεράσματα στο τέλος των απαντήσεων» (Totseva & Mavrodieva 2024: 1058).

Τα ρομπότ συνομιλίας (chatbots) έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια, όχι μόνο σε επίπεδο κειμένου, αλλά και όσον αφορά την εκφώνηση (voice-over) προδημιουργημένων κειμένων. Όταν η φωνή παράγεται μέσω εφαρμογών λογισμικού και chatbots δεν είναι φυσική. Ωστόσο, αρχίζει, σταδιακά, να βελτιώνεται ως προς τις παύσεις στο τέλος της πρότασης και πριν από τα σημεία στίξης. Το ρομπότ συνομιλίας (chatbot) εξακολουθεί να δυσκολεύεται στη σωστή τοποθέτηση έμφασης στις λέξεις, όταν εκφωνεί νομικό λόγο. Στο παρόν στάδιο, το ρομπότ συνομιλίας (chatbot) δεν επιτυγχάνει τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωδίας στη φυσική φωνή: μελωδία, εμβέλεια, ρυθμό, ένταση και τόνο της φωνής.

Αν συγκρίνουμε τη φωνή που έχει υποστεί επεξεργασία μέσω λογισμικού και ενός ρομπότ συνομιλίας (chatbot) με τη φωνή του εκπαιδευτή σε ένα εικονικό περιβάλλον, οδηγούμαστε στο ακόλουθο συμπέρασμα: η φωνή στις εικονικές τάξεις και στα διαδικτυακά σεμινάρια μεσολαβείται από την τεχνολογία, τα μικρόφωνα και λογισμικά που αναμεταδίδουν τη φωνή. Άρα, ένας ομιλητής σε εικονικό περιβάλλον πρέπει να έχει καλά εκπαιδευμένη φωνή και, συνδυαστικά, να αξιοποιεί αποτελεσματικά τα προσωδιακά χαρακτηριστικά του λόγου. Αυτό περιλαμβάνει τη χρήση πιο συχνών και μεγαλύτερων παύσεων, την έμφαση σε βασικούς όρους, τη διατήρηση ισχυρής μελωδικότητας και φωνητικής εμβέλειας και την αποφυγή της μονοτονίας στην προσωδία.

Χρειάζεται ακόμα να γίνουν περισσότερες έρευνες σχετικά με την προσωδία και τη χρήση της τεχνητής νοημοσύνης σε πραγματικά, εικονικά και εργαστηριακά περιβάλλοντα. Επίσης, τα ρομπότ συνομιλίας (chatbots) και η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) εγείρουν ηθικά και φιλοσοφικά ερωτήματα, ιδίως όσον αφορά τη μοναδικότητα του κάθε ανθρώπου και τη διακριτότητα της φωνής του. Το ζήτημα της ενοποίησης της ανθρώπινης ατομικότητας και της φωνής

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

του ρήτορα ως πρωταρχικού μέσου επιρροής απαιτεί, επίσης, ολοκληρωμένη ανάλυση, η οποία θα πρέπει να προσεγγιστεί διεπιστημονικά. Τέτοιου είδους προσέγγιση θα ενσωματώσει γνώσεις από πεδία όπως τη γλωσσολογία, τη ρητορική, τη φιλοσοφία, την ηθική, την πληροφορική και άλλα.

Η TN και τα ρομπότ συνομιλίας (chatbots) επιτρέπουν στους ομιλητές να μεταφέρουν συναισθήματα και να προσελκύουν το κοινό σε συναισθηματικό επίπεδο. Οι μεταβολές στον τόνο μπορούν να υποδηλώνουν ενθουσιασμό ή ενθάρρυνση, κάνοντας την ομιλία πιο άμεση και επιδραστική. Ωστόσο, ο θόρυβος παρασκηνίου, η κακή ποιότητα ήχου και οι καθυστερήσεις μετάδοσης σε εικονικά περιβάλλοντα, όπως σε τηλεδιασκέψεις και διαδικτυακά σεμινάρια, μπορούν να αλλοιώσουν αυτές τις φωνητικές αποχρώσεις, μειώνοντας την αποτελεσματικότητά τους. Καθώς τα εικονικά ακροατήρια είναι επιρρεπή σε κόπωση κατά τη διάρκεια παρατεταμένων συνεδριών, καθίσταται απαραίτητη η ενσωμάτωση μιας ποικιλίας τεχνικών προσωδίας από τους ομιλητές, ώστε να αναζωογονούν την προσοχή και να διατηρούν το ενδιαφέρον κάθε συμμετέχοντα.

Όσον αφορά τα προγράμματα ανάγνωσης οθόνης ή *αναγνώστες οθόνης* (screen readers), χρησιμοποιούνται συχνά, παράγουν συνθετική ομιλία και 'διαβάζουν' δυνατά το κείμενο, το οποίο εμφανίζεται στις οθόνες. Από τη μία πλευρά, πλεονέκτημα της χρήσης τους είναι ότι το ψηφιακό περιεχόμενο γίνεται όλο και πιο προσβάσιμο. Από την άλλη πλευρά, όμως, τα ζητήματα που αφορούν τη μάθηση και την ανάπτυξη της διανοητικής ικανότητας, διεξάγονται σε ένα περιβάλλον το οποίο δείχνει να διευκολύνει τη χαλάρωση της προσοχής και της συγκέντρωσης που, συνήθως, απαιτούνται στην παραδοσιακή εκπαίδευση.

Η Kirboyun (2023), στο άρθρο της *Η επίδραση των αναγνωστών οθόνης στην ακαδημαϊκή εργασία των φοιτητών και των μεταπτυχιακών φοιτητών με προβλήματα όρασης*, παρουσιάζει διάφορους τύπους αναγνωστών οθόνης καθώς και τα αποτελέσματα

ανάλυσης των δεδομένων της. Η συγγραφέας δίνει συστάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι αναγνώστες οθόνης έχουν ουσιαστική επίδραση στην ανεξαρτησία και την ακαδημαϊκή επιτυχία των φοιτητών και των μεταπτυχιακών φοιτητών, καθώς όλοι πίστευαν ότι οι αναγνώστες οθόνης είναι χρήσιμα εργαλεία βοηθητικής τεχνολογίας για την άρση εμποδίων για άτομα με προβλήματα όρασης στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ζωή (Kirboyn, 2023: 430-434).

Συνεχίζοντας, αξίζει να επαναληφθεί ότι οι τεχνολογίες που σχετίζονται με τη μετάδοση της φωνής αναπτύσσονται ραγδαία. Όπως είναι γνωστό, ένας από τους παράγοντες που συντελούν προς αυτή την εξέλιξη είναι η πρόοδος που παρατηρείται στον χώρο της τεχνητής νοημοσύνης. Τέτοια προγράμματα εξελίσσονται και βελτιώνονται διαρκώς. Ωστόσο, δεν αποδίδουν ακόμη στον βέλτιστο βαθμό στα βουλγαρικά, ειδικά όσον αφορά την προσωδία, τη μελωδία, τη σωστή τοποθέτηση των τόνων στις λέξεις, την προσωδία στο τέλος των προτάσεων, τις παύσεις και τον ρυθμό. Η φωνή απέχει πολύ από τη φυσική ανθρώπινη, καθώς της λείπει η πλούσια συναισθηματική διάσταση και η μοναδικότητα του φωνητικού ηχοχρώματος. Οι τεχνητά δημιουργημένες φωνές σε βίντεο με εκφώνηση (voice-over) ηχούν μονότονες και βαρετές, ενώ ο συγχρονισμός με τα οπτικά στοιχεία δεν είναι πάντα επιτυχημένος.

Σε ό,τι αφορά την πρακτική της εκφώνησης (voice-over), έχει εισέλθει στον επαγγελματικό χώρο, εξελίσσεται δυναμικά και ραγδαία, ενώ απαιτεί από τους ανθρώπους γρήγορη προσαρμογή. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε περιπτώσεις όπου υπάρχει φυσική ανθρώπινη φωνή, ενώ η εκφώνηση (voice over) περνάει από ηχητική επεξεργασία με τη βοήθεια λογισμικών προγραμμάτων.

Η εκφώνηση (voice-over) έχει αναλυθεί από τους Jorge Diaz-Cintaz και Pilar Otero, οι οποίοι, μελετώντας προκαταρκτικές δημοσιεύσεις, κατέληξαν στο εξής συμπέρασμα: «Ο αγγλικός όρος έχει υιοθετηθεί αυθαίρετα και προσαρμοστεί από άλλες γλώσσες και από ερευνητές της Μετάφρασης Οπτικοακουστικών Μέσων,

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

οι οποίοι τον χρησιμοποιούν με κάπως διαφορετικό τρόπο, ξεπερνώντας την τεχνική του πλευρά και ενσωματώνοντας μια διάσταση μετάφρασης. Αυτή η διπλή χρήση του ίδιου όρου με δύο σαφώς διαφορετικές σημασίες είναι υπεύθυνη για κάποια ορολογική σύγχυση. Πολύ λίγες προσπάθειες έχουν παραδοσιακά κατευθυνθεί προς τη μελέτη αυτής της μορφής μετάφρασης, μια κατάσταση που αντικατοπτρίζει την έλλειψη ενδιαφέροντος των ακαδημαϊκών στον ευρύτερο τομέα της Μετάφρασης Οπτικοακουστικών Μέσων (AVT). Η σχετικά πρόσφατη άνθιση της AVT έχει δημιουργήσει πολλή ερευνητική δραστηριότητα στον τομέα, παρόλο που επικεντρώνεται κυρίως στις δύο πιο δημοφιλείς μορφές μεταφοράς, τον υποτιτλισμό και τον συγχρονισμό φωνής, παρακάμπτοντας άλλες τεχνικές, όπως την εκφώνηση, τον υποτιτλισμό, την αφήγηση, τη διερμηνεία και τον σχολιασμό» (Diza-Cintaz & Otero 2006: 477).

Μια άλλη ερευνητική ομάδα (Rizal et al. 2022) αναλύει τον ρόλο των ηχοβιβλίων ή ακουστικών βιβλίων (audio books) στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, για να καταλήξει: «Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ακουστικά βιβλία βοηθούν τους μαθητές στην ενίσχυση των δεξιοτήτων ακρόασης και ομιλίας. Ένα ακουστικό βιβλίο δεν μπορεί να αντικαταστήσει τον δάσκαλο και θα πρέπει να χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλα εκπαιδευτικά υλικά. Οι μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να διεξάγουν έρευνα για τα ακουστικά βιβλία από μη φυσικούς ομιλητές αγγλικών σε εκπαιδευτικά υλικά» (Rizal et al. 2022: 213-214).

Η παρατήρησή μας έδειξε ότι τα ακουστικά βιβλία εξαπλώνονται ραγδαία, έχουν τους ακροατές τους, κάποια είναι ηχογραφημένα από ηθοποιούς και δημοσιογράφους, άλλα από τεχνητή νοημοσύνη, και άλλα, ως τελικό προϊόν, αποτελούν ένα υβριδικό προϊόν συνεργασίας μεταξύ ανθρώπου και τεχνητής νοημοσύνης. Τα ακουστικά βιβλία ηχογραφούνται από ηθοποιούς και διαθέτουν επαγγελματικά τοποθετημένες, αναπτυγμένες και εκπαιδευμένες φωνές. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται καλές προδιαγραφές προφοράς και προσωδίας μέσα από τα ακουστικά βιβλία. Έ-

τσι, οι μελλοντικοί ομιλητές έχουν πρότυπα για το πώς να προφέρουν λέξεις και προτάσεις, να έχουν μελωδική φωνή, να χρησιμοποιούν κατάλληλη προσωδία και να έχουν συναισθηματικό αντίκτυπο στο κοινό, καθώς ήδη ακούνε ακουστικά βιβλία και έχουν υψηλότερα κριτήρια και προσδοκίες από τον ομιλητή.

Αντίστοιχα, διευρυμένη εμφανίζεται και η χρήση των podcasts. Σύμφωνα με τη Mavrodieva (2021) τα podcasts αποτελούν ψηφιακά αρχεία, τα οποία μπορεί: α) να περιέχουν ακουστικό ή οπτικοακουστικό περιεχόμενο από διάφορες πηγές (μουσική, εκπομπές μεσων, ταινίες, βιντεοκλίπ κ.λπ.) ως εισαγωγή ή ως μεμονωμένα μέρη ενός σεναρίου ή διαλόγου, β) να αποτελούν ακουστικά ή οπτικοακουστικά αρχεία, τα οποία είναι οργανωμένα ως διάλογος ή συνέντευξη ή μονόλογος, γ) να είναι ακουστικά ή οπτικοακουστικά αρχεία, τα οποία προορίζονται να μεταφέρουν σημαντικές ή χρήσιμες πληροφορίες με ενδιαφέροντα, κατανοητό, σαφή και ακριβή τρόπο, με μέτρια χρήση εικόνων, σε ημιεπίσημη ή ακόμα και καθομιλουμένη γλώσσα, δ) ως ακουστικά ή οπτικοακουστικά αρχεία να χρησιμεύουν για την ανταλλαγή επαγγελματικών και προσωπικών εμπειριών ή για τη μετάδοση απόψεων από μέλη διαφορετικών κοινοτήτων σε ενδιαφερόμενα ακροατήρια, ε) να έχουν αναρτηθεί ως ψηφιοποιημένα ακουστικά ή οπτικοακουστικά αρχεία σε σχετικές πλατφόρμες και να είναι διαθέσιμα για λήψη σε υπολογιστή ή κινητό τηλέφωνο, tablet κ.λπ. και στ) να αποκτηθούν μέσω συνδρομής και να ακουστούν ή να προβληθούν μία φορά ή επανειλημμένα από εικονικό ακροατήριο, συχνότερα από ένα μόνο άτομο» (Mavrodieva 2021: 9-10).

Και εδώ, κατά την παρουσίαση της τελικής έκδοσης του ηχητικού ή οπτικοακουστικού προϊόντος χρησιμοποιούνται λογισμικά και εφαρμογές. Τα podcasts παράγονται και εκφωνούνται από δημοσιογράφους και ηθοποιούς αλλά και από άτομα με μη εκπαιδευμένες φωνές. Διαπιστώνεται ύπαρξη ετερογένειας όσον αφορά τα προσωδιακά χαρακτηριστικά των φωνών των podcasters και των συμμετεχόντων στις συνεντεύξεις. Κάποιοι έχουν πολύ καλά αναπτυγμένες φωνές, ενώ άλλοι δεν κάνουν παύσεις. Υπάρχουν

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

συμμετέχοντες, οι οποίοι παραμελούν τη σημασία της φωνής, με αποτέλεσμα η πρόχειρη εκφορά και η ανακριβής άρθρωση να επιδρούν αρνητικά στη δημιουργία ποιοτικών podcasts παρά την ανάρτησή τους σε ψηφιακές πλατφόρμες.

Η Stela Angova διατυπώνει τις θεωρητικές παρατηρήσεις και αξιολογήσεις της για τα podcasts, ως εκδηλώσεις επαγγελματικής δημοσιογραφίας και προϊόντων υψηλής ποιότητας στον τομέα των μέσων ενημέρωσης, ειδικότερα σε ό,τι αφορά τον ήχο και τη φωνή (Angova, 2020). Αντίστοιχα, η Disislava Antova αναλύει τα podcasts στο βουλγαρικό οικοσύστημα των μέσων ενημέρωσης και καταλήγει ότι η Βουλγαρική Εθνική Ραδιοφωνία και η Βουλγαρική Εθνική Τηλεόραση συνεχίζουν να παράγουν προϊόντα μέσων σύμφωνα με επαγγελματικά κριτήρια και καλές παραδόσεις, ενώ οι δημοσιογράφοι έχουν τέλεια προφορά, άρθρωση και μελωδία ως στοιχεία της προσωδίας (Antova 2021: 178-198).

Μακρά παράδοση έχει και το gaming (ηλεκτρονικά και διαδικτυακά παιχνίδια), το οποίο ωθεί τη χρήση της φωνής (ανθρώπινης και φυσικής ή τεχνητά τροποποιημένης από λογισμικό) πέρα από τα συνήθη όρια. Οι φωνές των συμμετεχόντων σε αυτές τις εικονικές καταστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιούν, κυρίως, την αγγλική γλώσσα προς αποφυγή διαφόρων φραγμών επικοινωνίας. αφού χάνεται η αίσθηση του τοπικού στοιχείου. Η αγγλική γλώσσα χρησιμοποιείται και από παραγωγούς και σχολιαστές παιχνιδιών, καθώς και από ειδικούς λογισμικού, οι οποίοι χρησιμοποιούν τεχνητή νοημοσύνη, εκφώνηση και chatbots σε νέα εικονικά περιβάλλοντα.

Κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών και των διαγωνισμών, οι φωνές των παικτών που χρησιμοποιούν τεχνικές συσκευές, μικρόφωνα, ακουστικά, καθώς και οι φωνές των σχολιαστών που χρησιμοποιούν, επίσης, αυτές τις συσκευές, αναμιγνύονται με οδηγίες για τους ρόλους και τα στάδια των παιχνιδιών, οι οποίες, μερικές φορές, δημιουργούνται από εφαρμογές λογισμικού. Η Aguilar (2019) διακρίνει μεταξύ της παιγνιοποίησης (gamification) και της εκμά-

θησης που βασίζεται σε βιντεοπαιχνίδια, καθώς και αναφέρεται στον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού πόρου για μαθητές με ειδικές ανάγκες (SEN), ο οποίος στοχεύει να βοηθήσει στη διδασκαλία δεξιοτήτων επικοινωνίας σχετικών με την προσωδία. Τα αποτελέσματα της δοκιμής κινήτρων πιστοποίησαν ότι το βιντεοπαιχνίδι στάθηκε χρήσιμο, για να ενθαρρύνει τους χρήστες να εξασκούν τη φωνή τους, ενώ οι δείκτες του βαθμού επίτευξης των στόχων μάθησης χρησίμευσαν για την αναγνώριση των πιο επηρεαζόμενων δεξιοτήτων προσωδίας» (Aguilar 2019: 17).

Αντίστοιχα, η παιγνιοποίηση (gamification) αποτελεί μια πολύπλοκη και πολυεπίπεδη έννοια, η οποία αναπτύσσεται, λαμβάνοντας υπόψη τη δυναμική και τις αλλαγές στην πράξη, τον συνδυασμό τεχνικών, λογισμικών, παιδαγωγικών και επικοινωνιακών γνώσεων. Μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία μαθησιακών ευκαιριών σε σχολικά, ακαδημαϊκά αλλά και επαγγελματικά περιβάλλοντα. Η εφαρμογή της προσανατολίζεται, κυρίως, στη διαμόρφωση πρακτικών δεξιοτήτων. Η επιτυχής εφαρμογή της παιγνιοποίησης προϋποθέτει προγενέστερες γνώσεις για τη φωνή από την πλευρά της γλωσσολογίας, της φωνητικής, της άρθρωσης καθώς και γνώσεις σχετικά με τα πεδία της παιδαγωγικής επικοινωνίας και της εικονικής ρητορικής. Με άλλα λόγια, η παιγνιοποίηση προϋποθέτει ομαδική εργασία και διεπιστημονική προσέγγιση.

Επιπλέον, η χρήση υποτίτλων για την απομαγνητοφώνηση ομιλιών, παρουσιάσεων και διαλέξεων συνδέεται άμεσα με την εκπαίδευση της φωνής. Κατά τον ίδιο τρόπο, τα βίντεο *ψευδούς απεικόνισης* (deep fake videos) αποτελούν ένα ενδιαφέρον ερευνητικό αντικείμενο, δεδομένου του πώς η φωνή, οι εκφράσεις του προσώπου, η προφορά, οι χειρονομίες και τα παρα-γλωσσικά στοιχεία υπερβαίνουν την απλή μίμηση. Συχνά, ένα πολυτροπικό προϊόν, το οποίο δημιουργείται με αυτές τις τεχνολογίες, δεν διακρίνεται από τον μέσο θεατή ως 'πλασματικό' ή σε αντιπαράθεση με κάποιο αυθεντικό περιεχόμενο, αυξάνοντας τον κίνδυνο διάδοσης ψευδών ειδήσεων (fake news), ιδιαίτερα αν το βίντεο περι-

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

λαμβάνει κάποιο δημόσιο πρόσωπο. Αυτή η διαπίστωση εγείρει σημαντικά ερωτήματα σχετικά με την ηθική, τη δεοντολογία και την κυβερνοασφάλεια, ειδικά όταν αυτές οι τεχνολογικές εξελίξεις δεν χρησιμοποιούνται για θεμιτούς σκοπούς ή εντός των ορίων του νόμου.

Με αφορμή όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η ομάδα των Kulanga-
reth et al. (2019) ανακοίνωσε τα αποτελέσματα έρευνας στην οποία συμμετείχαν συνολικά σαράντα εννέα (49) ενήλικες. Κάθε συμμετέχων παρείχε δείγματα φωνής για την εκπαίδευση έως και 3 διαφορετικών μοντέλων φωνητικής κλωνοποίησης κειμένου-σε ομιλία (deep fake models) και 3 παραγράφων ελέγχου. Στη συνέχεια, τα μοντέλα κλωνοποίησης παρήγαγαν συνθετικές εκδοχές των παραγράφων ελέγχου, δημιουργώντας ένα σύνολο δεδομένων με έως και εννέα (9) κλωνοποιημένα δείγματα ήχου (deep fake audio) και τρία (3) δείγματα ελέγχου ανά συμμετέχοντα (ibid: 2-3). Αναλύθηκαν οι παύσεις ομιλίας που προκλήθηκαν από βιολογικές ενέργειες, όπως αναπνοή, κατάποση και γνωστικές διεργασίες. Υπολογίστηκαν πέντε χαρακτηριστικά ήχου που αντιστοιχούσαν στα προφίλ παύσης ομιλίας. Αξιολογήθηκαν οι διαφορές μεταξύ αυθεντικών και κλωνοποιημένων ήχων για αυτά τα χαρακτηριστικά και εφαρμόστηκαν πέντε αλγόριθμοι μηχανικής μάθησης, χρησιμοποιώντας αυτά τα χαρακτηριστικά για τη δημιουργία ενός μοντέλου πρόβλεψης. Η ικανότητα γενίκευσης του βέλτιστου μοντέλου αξιολογήθηκε μέσω δοκιμών σε άγνωστα δεδομένα, συμπεριλαμβάνοντας ένα απλό μοντέλο συστήματος παραγωγής (model-naive generator), ένα απλό μοντέλο παραγράφου (model-naive paragraph) και απλό μοντέλο συμμετεχόντων (model-naive participants). Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι: «Η ενσωμάτωση φωνητικών βιοδεικτών (vocal biomarkers) στα μοντέλα μηχανικής μάθησης υπόσχεται πολλά αποτελέσματα για τη διάκριση μεταξύ αυθεντικών ανθρώπινων φωνών και κλωνοποιημένων δειγμάτων ήχου. Δεδομένης της αυξανόμενης κυριαρχίας ανήθικων deep fake εφαρμογών που αφορούν την πλαστοπροσωπία, την απάτη, τη διάχυση παραπληροφόρησης, η δημιουργία

μιας αξιόπιστης μεθόδου ανίχνευσης της αυθεντικής πηγής είναι καθοριστική» (Kulangareth et al., 2024: 9).

5. Συμπέρασμα

Η δεξιότητα της επιδραστικής ομιλίας περιλαμβάνει την άριστη χρήση της φωνής τόσο σε φυσικά όσο και σε εικονικά ή υβριδικά περιβάλλοντα. Παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση επαγγελματικών συμβουλών, οι οποίες παρέχονται από φιλόλογους, γλωσσολόγους καθώς και από δασκάλους σκηνικής ομιλίας και φωνητικών τεχνικών σχετικά με την άρθρωση και την προφορά. Είναι σημαντικό να τονιστεί η ανάγκη για εκτενέστερη έρευνα, ώστε να προσδιοριστεί σταδιακά πώς οι γνώσεις στους παραπάνω τομείς μπορούν να ενσωματωθούν με την ψηφιακή παιδεία, τα εργαλεία και τα λογισμικά του 21^{ου} αιώνα.

Ένα ακόμη σχετικό ζήτημα είναι η χρήση τεχνητής νοημοσύνης, λογισμικών εκφώνησης (voice-over) και ρομπότ συνομιλίας (chatbots) στην αφήγηση εκπαιδευτικών υλικών, προϊόντων μέσων, τρέιλερ και διαφημιστικών βίντεο. Εξίσου σημαντικά είναι τα ερωτήματα που αφορούν την εφαρμογή τεχνολογιών για τη μετάδοση της φωνής, την απομαγνητοφώνηση και τη μετάφραση.

Οι καθιερωμένες μέθοδοι εκπαίδευσης των μελλοντικών ρητόρων αναφορικά με την ανάπτυξη και βελτίωση της φωνής τους συνδυάζονται, πλέον, με σύγχρονες τεχνικές, λογισμικά όπως και με την τεχνητή νοημοσύνη. Ταυτόχρονα, η αξιοποίηση γλωσσολογικών γνώσεων (ιδιαίτερα της φωνητικής), αναγνωρίζεται ως αναγκαία στη χρήση των κοινωνικών δικτύων, των εικονικών φόρουμ, των βιντεοδιασκέψεων, των διαδικτυακών σεμιναρίων, των εικονικών τάξεων κ.ά. Η φωνή του ρήτορα σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον πρέπει να ακούγεται πειστική και εντυπωσιακή, αποφεύγοντας τη μονοτονία ή την υπερβολική εκφραστικότητα. Η σύλληψη και η διατήρηση της προσοχής του εικονικού ακροατήριου απαιτεί την απόλυτη διαχείριση της φωνής στο επίπεδο της προσωδίας: μελωδία, ένταση, ρυθμός, παύσεις, έμφαση, ηχώ, χρωμα και τόνος ομιλίας. Η διαμόρφωση της φωνής και τα χαρα-

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

κτηριστικά της προσωδίας παραμένουν σε μεγάλο βαθμό άγνωστα σε εκείνους που επιδιώκουν να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο ως πλατφόρμα για αυτοπαρουσίαση, διάδοση γνώσεων, προώθηση επιχειρήσεων ή επηρεασμό των καταναλωτών στο παγκόσμιο δίκτυο.

Για τον ρήτορα, οι ασκήσεις αναπνοής και η ανάπτυξη σωστών τεχνικών αναπνοής συνδέονται στενά με τη γνώση της άρθρωσης, της φωνητικής και των αρχών σχηματισμού και προβολής του ήχου. Επομένως, είναι απαραίτητο να συζητηθεί η σταδιακή ανάπτυξη σύνθετων γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και η προοδευτική τους βελτίωση.

Υπάρχει μία σαφής τάση θεώρησης όχι μόνο της διεπιστημονικής έρευνας, αλλά και των προγραμμάτων εκπαίδευσης που ενσωματώνουν τη διεπιστημονική προσέγγιση. Αυτά τα προγράμματα θα πρέπει να περιλαμβάνουν ειδικούς από τους χώρους της γλωσσολογίας, των θεατρικών σπουδών, της βιομηχανίας του κινηματογράφου, της πληροφορικής, της ρητορικής και των μέσων ενημέρωσης.

Βιβλιογραφία

- Aguilar, L. (2019).** Learning prosody in a video game-based learning approach. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(3), 51, 1-20. <https://doi.org/10.3390/mti3030051>.
- Angova, S. (2020).** Podkastat v profesionalnata zhurnalistika, *Medii i Obshchestveni Komunikatsii*, 44. <https://media-journal.info/?p=item&aid=411>. [Ангова, С. (2020). Подкастът в професионалната журналистика, *Медии и обществени комуникации*, бр. 44, юни 2020. <https://media-journal.info/?p=item&aid=411>.]
- Antova, D. (2021).** Mediynite podkasti v Bulgaria: vidove i osobenosti. Sofia: Institut po retorika i komunikatsii, *Retorika i komunikatsii prez 21. Vek: teorii, metodi, praktiki*, 178-198. [Антова, Д. (2021). Медийните подкасти в България: видове и особености. София: Институт по реторика и комуникации, *Реторика и комуникации през 21. Век: теории, методи, практики*, 178-198.]

- Boyadzhiev, T. & Tilkov, D. (1999).** Fonetika na balgarskia knizhoven ezik. Sofia: Abagar. [Бояджиев, Т., Тилков, Д. (1999). Фонетика на българския книжовен език. София: Абагар, 1999.]
- Diaz-Cintas, J. & Orero, P. (2006).** Voice-Over. In Keith Brown (Ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics, 2nd Edition (ELL2)*., Vol. 13, (pp. 477–479). Elsevier. DOI: [10.1016/B0-08-044854-2/00473-9](https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00473-9).
- Dimitrov-Mechkarski, T. (2019).** *Terminologichni osnovi na stsenichnata rech*. Sofia: Farago, 2019. [Димитров-Мечкарски, Т. (2019). *Терминологични основи на сценичната реч*. София: Фараго, 2019.]
- El Azhari, K., Hilal, I., Daoudi, N. & Ajhou, R. (2022).** Chatbots in E-learning: Advantages and limitations. *Advantages and Limitations. Colloque sur les Objets et systèmes Connectés - COC'2021, IUT d'Aix-Marseille, Mar 2021, MARSEILLE, France.* (hal-03593713).
- Gaikwad, T., Khadse, K., Wailthare, S. & Dubey, P. (2018).** Artificial Intelligence based chat-bot. *International Journal for Research in Applied Science and Engineering Technology*, 6(IV), 2305-2306. DOI: 10.22214/ijraset.2018.4393.
- Gramatika na balgarskia knizhoven ezik. T. 1. (1993).** Sofia: BAN. [Граматика на българския книжовен език. Т. 1. (1993). София: БАН.]
- Hakim, F.Z.M., Maulia Indrayani, L.M. & Rosaria, R.M. (2020).** A dialogic analysis of compliment strategies employed by *Replika* chatbot. Third International Conference of Arts, *Language and Culture (ICALC 2018)*, *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 279, 266-271.
- Haristiani, N. (2019).** Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium: An inquiry. International Conference on Education, Science and Technology, 2019. *Journal of Physics: Conference Series*, 1387: 1-6. doi:10.1088/1742-6596/1387/1/012020.
- Kardashevsk, V. (2019).** *Ovladyavaneto na paralingvistichnite sredstva – pat za usavarshenstvane na slovesnoto izkustvo. sbornik Glasat-sredstvo za vazdeystvie*. Veliko Tarnovo: Faber. [Кардашевска, В. (2019). Овлабяването на паралингвистичните средства – път за усъвършенстване на словесното изкуство. сборник Гласът-средство за въздействие. Велико Търново: Фабер.]
- Kardashevsk, V. (2020).** *Zvuchashtite dumi i tyahnata sila da vazdeystvat v komunikatsionna sreda. Retorika i komunikatsii*. 2020, br. 44, 130-147, <https://rhetoric.bg>. posledno poseshtenie na 18.05.2023. [Кардашевска, В. (2020). Звучащите думи и тяхната сила да въздействат в комуникационна среда. *Реторика и комуникации*. бр. 44, 130-147, <https://rhetoric.bg>. последно посещение на 18.05.2023.]
- Kirboyun, S. (2023).** How screen readers impact the academic works of college and graduate students with visual impairments. *Sakarya University Journal of Education*, 13(3), 416-434. DOI: [10.19126/suje.1201482](https://doi.org/10.19126/suje.1201482).
- Kovacheva-Bezhan, R. (2020).** *Aktyorskiyat glas – pedagogiche-ski praktiki i tendentsii*. Novi metodi, teorii i praktiki za dishane i zvukoi-zvlichane. sbornik Glasat-sredstvo za vazdeystvie. Veliko Tarnovo: Faber, 2020. [Ковачева-Бежан, Р. (2020). Актьорският глас – педагогически практики и тенденции. Нови методи, теории и практики за дишане и звукоизвличане. *сборник Гласът-средство за въздействие*. Велико Търново: Фабер, 2020.]
- Kulangareth, N.V., Kaufman, J., Oreskovic, J. & Fossat, Y. (2024).** Investigation of deepfake voice detection using speech pause patterns: Algorithm development and validation. *JMIR Publication – Biomedical Engineering*, 19, 1-11. <https://biomedeng.jmir.org/2024/1/e56245>.
- Mavrodieva, I. (2023).** Linguistic and rhetorical features of dialogue on rhetorical topics between a human and chatbot GPT. *Rhetoric and Communications*, 56, 22-45. <https://rhetoric.bg>. DOI 10.55206/CIKP7841.
- Mutisheva, L. (2020).** *Slovesno deystvie v deystvie*. Sofia: izd. Faber. [Мутишева, Л. (2020). *Словесно действие в действие*. София: изд. Фабер, 2020.]
- Popov, D. (2005).** Proekt za prozodichna transkriptsia na balgar-skata rech. Godishnik na Shumenskia universitet „Episkop Konstantin Preslavski“, Fakultet po humanitarni nauki, Tom XVIII, 61-74. [Попов, Д. (2005). Проект за прозодична транскрипция на българската реч. Годишник на Шуменския университет

„Епископ Константин Преславски”, Факултет по хуманитарни науки, Том XVIII, 61-74.]

Popov, D. (2006). *Za myastoto i rolyata na prozodiyata v diskursa. Ezikovedski izsledvania v chest na 74-godishninata ot rozhdenieto na* (sastvaviteli V. Kutsarov, V. Raynov, V. Mur-darov, S. Koeva). Sofia: Artgraf, 107-125. [Попов, Д. (2006). За мястото и ролята на прозодията в дискурса. *Езиковедски изследвания в чест на 74-годишнината от рождението на* (съставители В. Куцаров, В. Рай-нов, В. Мурдаров, С. Коева). София: Артграф, 107-125.]

Popov, D. (2016). *Lingvistichna Personologia po Govora. Prevalplashteniyata Naglasa.* Shumen: UI „Епископ Konstantin Preslavski“. [Попов, Д. (2016). *Лингвистична персонология по говора. Превъплъщенията нагласа.* Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.]

Raeva, V. (2013). *Kultura na govorimata rech. Kultura na sluha.* Sofia: Godishnik na NATFIZ., 2013. [Раева, В. (2013). *Култура на говоримата реч. Култура на слуха.* София: *Годишник на НАТФИЗ.*]

Rizal, D., Masrurroh, S., Syah, R.F.R. & Zakariyah, S. (2022). Audio-books as media to increase listening and speaking skills: a qualitative systematic review. *ETERNAL (English Teaching Learning and Research Journal)*, 8(1), 200-216. DOI: [10.24252/Eternal.V81.2022.A14](https://doi.org/10.24252/Eternal.V81.2022.A14)

Rybas, N. & Gajjala, R. (2007). Developing cyberethnographic research methods for understanding digitally mediated identities. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 8(3), 1-15.

Savkova, Z. & Vedar, Y. (2000). *Rech i glas. Rakovodstvo po postanovka na glas i tehnika na govora.* Sofia: UI „Sv. Kliment Ohridski“. [Савкова, З., Ведър, Й. (2000). *Реч и глас. Ръководство по постановка на глас и техника на говора.* София: УИ „Св. Климент Охридски“, 2000.]

Ta, V., Griffith, C., Boatfield, C., Wang, X., Civitello, M., Bader, H., DeCero, E. & Loggarakis, A. (2020). User experiences of social support from companion chatbots in everyday contexts: Thematic analysis. *Journal of Medical Internet Research (JMIR)*, <https://www.jmir.org/2020/3/e16235/>. Retrieved on 10.04.2023. doi: [10.2196/16235](https://doi.org/10.2196/16235).

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Tanev, M. (2017). *Za rechta i stsenata.* (Sastaviteli: prof. V. Raeva i El. Taneva). Sofia: izd. Kontekst. [Танев, М. (2017). *За речта и сцената.* (Съставители: проф. В. Раева и Ел. Танева). София: изд. Контекст.]

Tilkov, D. (1981). *Intonatsiyata v balgarskia ezik.* Sofia: Narodna prosveta. [Тилков, Д. (1981). *Интонацията в българския език.* София: Народна просвета.]

Totseva, I. & Mavrodieva, I. (2024). Strategicheski i komunikatsionni aspekti na izpolzvaneto na izkustvenia intelekt v obrazovaniето, *Pedagogika*, 96:8, 1056-1073. <https://doi.org/10.53656/ped2024-8.02>. [Тоцева, И. & Мавродиева, И. (2024). Стратегически и комуникационни аспекти на използването на изкуствения интелект в образованието, *Педагогика*, 96:8, 1056-1073. <https://doi.org/10.53656/ped2024-8.02>.]

Ward, K.J. (1999). The cyber-ethnographic (re)construction of two feminist online communities. *Sociological Research Online*, 4(1), <https://doi.org/10.5153/sro.222>.

Yordanov, Kr. (2004). *Psiho-fizicheski podhodi v glasovo-govornoto vazpitanie na aktyora.* Sofia: izdatelsko atelie Ab. [Йорданов, Кр. (2004). *Психо-физически подходи в гласово-говорното възпитание на актьора,* София: издателско ателие Аб.]

Η Ivanka Mavrodieva είναι καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Σόφιας “Άγιος Κλήμης της Οχρίδας”. Διδάσκει ρητορική, εικονική επικοινωνία, δημόσιες σχέσεις και ακαδημαϊκή γραφή. Είναι αρχισυντάκτρια του περιοδικού *Ρητορική και Επικοινωνία*. Μέλος του Διοικητικού Συμβουλίου της *Ευρωπαϊκής Εταιρείας Ρητορικής (RSE)* από το 2013 έως το 2023. Πρόεδρος του Διοικητικού Συμβουλίου του *Ινστιτούτου Ρητορικής και Επικοινωνίας*. Συγγραφέας 15 βιβλίων και 120 άρθρων, μεταξύ των οποίων “*Ρητορική και Δημόσιες Σχέσεις*” (2013), “*Πώς να Παρουσιάσετε με Επιτυχία*” (2007), “*Εικονική Ρητορική: Από τα Ημερολόγια στα Κοινωνικά Δίκτυα*” (2010).

Ivanka Mavrodieva is a full professor at Sofia University “St. Kliment Ohridski”. She is a lecturer in rhetoric, virtual communication, public relations, academic writing. Editor-in-chief of “*Rhetoric and Communications Journal*”. Member of the Executive Board of the Rhetoric Society of Europe (RSE) from 2013 till 2023. President of the Board of the Institute of Rhetoric and Communications. Author of 15 books and 120 articles, including *Rhetoric and Public Relations* (2013), *How to Present Successfully* (2007), *Virtual Rhetoric: From Diaries to Social Networks* (2010).



Εικόνα: Ανθρώπινη Φωνή (2020), Anandswaroop Manchiraju
<https://www.artmajeur.com/anandmanchiraju/en/artworks/14052863/human-voice>

Η ΦΩΝΗ ΣΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ*

Valeria Kardashevskva, PhD

Email: vkardashevskva@gmail.com

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εθνική Ακαδημία Θεάτρου και Κινηματογραφικών Τεχνών
 Kr. Sarafov (NATFA) / National Academy of Theatre and Film
 Arts - Kr. Sarafov (NATFA)

Περίληψη: Η φωνή αποτελεί ένα θεμελιώδες εργαλείο στην ακαδημαϊκή και παιδαγωγική επικοινωνία, απαραίτητο για τη μετάδοση της γνώσης, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την έκφραση μηνυμάτων. Το άρθρο περιγράφει τα κύρια και ειδικά χαρακτηριστικά της φωνής και της ομιλίας, όπως το χρώμα, την ένταση, την έκταση, τον ρυθμό και την προσωδία. Η υπόθεση είναι ότι η ανάπτυξη των φωνητικών ιδιοτήτων, όπως της έντασης και του τόνου, σε συνδυασμό με την κατάκτηση χαρακτηριστικών της ομιλίας, όπως του ρυθμού και της προσωδίας, σε συνδυασμό με τη σωστή χρήση του φωνητικού μηχανισμού, αποτελούν τη βάση για την επίτευξη επαγγελματισμού και αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία μεταξύ καθηγητών πανεπιστημίου και φοιτητών καθώς και μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες και εκπαιδεύουν τη φωνή τους, επηρεάζουν το ακροατήριό τους με παραγωγικά μέσα, με τη φωνή να είναι ένα από τα πιο κρίσιμα από αυτά. Συνεπώς, το άρθρο παρουσιάζει θεωρητικές έννοιες, καθώς και μεθοδολογικές κατευθυντήριες γραμμές και ασκήσεις για τον σχηματισμό και την ανάπτυξη φωνητικών δεξιοτήτων, βασιζόμενο στη διδακτική εμπειρία και σε βουλγαρικές εκπαιδευτικές παραδόσεις στην εκπαίδευση ηθοποιών. Το κείμενο έχει τόσο μεθοδολογικές όσο και πρακτικές εφαρμογές.

Λέξεις-Κλειδιά: φωνή, ένταση, έκταση, προσωδία, ρυθμός, επικοινωνία, δημόσια ομιλία

*Η μετάφραση του πρωτότυπου άρθρου *Voice in Academic and Pedagogical Communication: Theoretical and Methodological Dimensions* έγινε από τη Φ. Εγγλέζου. Το άρθρο αποτελεί συνέχεια μιας σειράς άρθρων της συγγραφέα σχετικά με το θέμα.

1. Εισαγωγή

Από την αρχαιότητα, ο εκπαιδευτικός έχει διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στην καθοδήγηση και τη διδασκαλία ανθρώπων, μεταδίδοντας γνώση και διαμορφώνοντας προσωπικότητες. Στις αναπτυσσόμενες κοινωνίες, η παιδαγωγική δραστηριότητα θεωρείται εξαιρετικά σημαντική και απαιτεί έντονη σωματική και πνευματική προσπάθεια. Η διδασκαλία είναι αναμφισβήτητα συνδεδεμένη με υψηλή ένταση και ενέργεια, που αναπόφευκτα οδηγούν σε αλλαγές στην ψυχοφυσική κατάσταση του εκπαιδευτικού, ενώ επηρεάζει υποσυνείδητα το ακροατήριο. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή αποτελούν το κλειδί για την αποτελεσματική ακαδημαϊκή επικοινωνία και παίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαδικασία απόκτησης νέας γνώσης και δεξιοτήτων.

Ο λόγος του εκπαιδευτικού διαδραματίζει πάντα κεντρικό ρόλο στη μετάδοση πληροφοριών και στην επικοινωνία. Δεν είναι μόνο μέσο ανταλλαγής γνώσης αλλά και εργαλείο για την άσκηση επιρροής στο ακροατήριο. Για τους πανεπιστημιακούς καθηγητές, ο λόγος εξυπηρετεί δύο βασικές λειτουργίες: πρώτον, διευκολύνει την ακαδημαϊκή επικοινωνία, και δεύτερον, διατυπώνει τις σκέψεις στη λεκτική μορφή τους, μεταδίδοντας με αυτόν τον τρόπο τη γνώση στους φοιτητές. Σε αυτή τη διαδικασία, ο καθηγητής φέρει το βάρος ενός γνωστικού-επικοινωνιακού φορτίου, το οποίο τον υποχρεώνει όχι μόνο να εκφράζει με σαφήνεια το περιεχόμενο του λόγου του, αλλά και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα στοιχεία της προσωδίας, του ρυθμού και του ηχοχρώματος, ώστε να επηρεάσει το ακροατήριό του.

Για να είναι αποτελεσματική μια ακαδημαϊκή διάλεξη, η φωνητική απόδοση της ομιλίας του καθηγητή πρέπει να χαρακτηρίζεται από ποικιλία και επιλογή του κατάλληλου φωνητικού ανάγλυφου. Αυτό περιλαμβάνει την κατάκτηση της διαδικασίας αναπνοής, τις δεξιότητες άρθρωσης, την προσωδιακή-ρυθμική οργάνωση του λόγου και την τήρηση των προφορικών προτύπων της γλώσσας στην οποία δίδεται η διάλεξη. Αυτές οι μη λεκτικές πτυχές του λόγου παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνιακή διαδικασία με-

ταξύ εκπαιδευτικών και φοιτητών, συμβάλλοντας στη βαθύτερη και ουσιαστικότερη σύνδεση μεταξύ τους. Για τους παραπάνω λόγους, απαιτείται από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς να αναπτύσσουν και να βελτιώνουν τις φωνητικές τεχνικές κατά την ομιλία τους, ώστε να εξασφαλίζεται αποτελεσματική και με ισχυρό αντίκτυπο ακαδημαϊκή επικοινωνία.

2. Σύντομη Θεωρητική Επισκόπηση

Η θεωρία της ομιλίας, ιδιαίτερα της προφορικής γλώσσας, καλύπτει ένα ευρύ πεδίο, το οποίο σχετίζεται με διάφορους επιστημονικούς τομείς. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας, αξίζει να αναφερθούν αρκετές βασικές κατευθύνσεις που επηρεάζουν τη σύγχρονη ακαδημαϊκή πρακτική, όπως το έργο του Grigory Kreydlin, *Μη Λεκτική Σημειωτική/ Neverbalynaya semiotika*, στο οποίο προσφέρει μια ολοκληρωμένη περιγραφή των κύριων υποσυστημάτων της μη λεκτικής σημειωτικής μέσα σε ένα ενιαίο επιστημονικό πλαίσιο, με εννοιολογικές και μεθοδολογικές βάσεις για την αλληλεπίδραση μεταξύ μη λεκτικών και λεκτικών μέσων έκφρασης (Kreydlin, 2002:7).

Στον 21ο αιώνα, το επιστημονικό έργο της σχολής του Τμήματος Σκηνικής Ομιλίας στην Εθνική Ακαδημία Θεάτρου και Κινηματογράφου Krastyo Sarafon (NATFA) έχει παρουσιαστεί σε πάνω από 50 βιβλία και πολυάριθμες δημοσιεύσεις. Μερικά παραδείγματα περιλαμβάνουν: α) τη Diana Borisova, η οποία συνθέτει την εμπειρία της στο βιβλίο *Η Μαγεία της Ομιλίας/ Magiyata na slovoto* (Borisova, 2017), β) τον Krasin Yordanov, που προσφέρει διαφορετική εστίαση στο βιβλίο του *Ψυχοφυσικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Φωνής και Ομιλίας για Ηθοποιούς/Psiho-fizicheski rodhodi v glasovo-govornoto vazpitanie na aktyora* (Yordanov, 2004), γ) τον Metodi Tanev (2017), ο οποίος συνοψίζει θεωρία και μεθόδους εργασίας στη μονογραφία του *Περί Ομιλίας και Σκηνής/ Za rechta i stsenata* και δ) μια συλλογική εργασία των Nadezhda Seikova, Valeria Kardashevskaya και Svetoslav Dobrev, η οποία παρουσιάζει θεωρία, μεθοδολογία και ασκήσεις στο βιβλίο *Δρό-*

μοι προς τη Σκηνή και την Οθόνη: Τρεις Προοπτικές/ *Patishta kam stsenata i ekrana* (Seikova et al., 2011). Οι συγγραφείς αυτού του άρθρου βασίζονται στη συσσωρευμένη γνώση και ακαδημαϊκή εμπειρία που αναπτύχθηκε από τους ιδρυτές του Τμήματος Σκηνικής Ομιλίας στην Ακαδημία *Krastyo Sarafov* (NATFA) (Collection of Scientific Articles, 2020).

Το ενδιαφέρον για αυτό το θέμα αντανακλάται, επίσης, στη συγγραφή του βιβλίου *Βουλγαρικό Τραγουδιστικό Φολκλόρ: Μια Φάση Εκπαίδευσης Σκηνικής Ομιλίας/ Balgarskiqt pesenen folkloretar ot obuchenieto po scenichna rech* (Kardashevskia, 2018). Επιπλέον, αρκετές μονογραφίες εστιάζουν στη διαμόρφωση της φωνής. Η πρώτη είναι το βιβλίο *Ομιλία και Φωνή: Ένας Οδηγός για την Εκπαίδευση της Φωνής και της Τεχνικής Ομιλίας/ Rech I glas. Pakonodstvo po postanovka na glasa I tehnika na govora*, που περιλαμβάνει θεωρητικά και μεθοδολογικά στοιχεία καθώς και ασκήσεις για τη διαμόρφωση της φωνής (Savkova & Vedur, 2000).

Από γλωσσολογική άποψη, το βιβλίο του Dimitar Popov, *Γλωσσική Προσωπολογία μέσω της Ομιλίας: Οι Μεταμορφώσεις της Φωνής/ Lingvostichna prsonologia po govora. Prevapla-shteniata na glasa*, συζητά τις ιδιαιτερότητες των φωνητικών καταγραφών με έμφαση στη φωνητική έκταση (vocal register) (Popov, 2016). Το βιβλίο των Ivanka Mavrodieva και Yonka Tisheva, *Ακαδημαϊκή Επικοινωνία/Akademichnata komunikatsia*, υπογραμμίζει, επίσης, τα μη λεκτικά μέσα, ειδικά σε ακαδημαϊκές παρουσιάσεις, επιστημονικά συνέδρια, σεμινάρια, συμπόσια, συνεδριάσεις και άλλα γεγονότα (Mavrodieva & Tisheva, 2010).

Όπως καθίσταται εμφανές από την παραπάνω σύντομη ανασκόπηση, αφενός, υπάρχουν κείμενα που ασχολούνται με θέματα τα οποία σχετίζονται με τις μη λεκτικές πτυχές της προφορικής γλώσσας. Αφετέρου, υπάρχει ακόμη περιθώριο για περαιτέρω ανάπτυξη και ενίσχυση της γνώσης και των δεξιοτήτων σε αυτόν τον τομέα.

2.1. Μη Λεκτικά Χαρακτηριστικά της Ομιλίας

Υπάρχουν διάφορες επιστημονικές ταξινομήσεις των μη λεκτικών ή παραγλωσσικών χαρακτηριστικών της επικοινωνίας. Μια από τις πιο λεπτομερείς και ολοκληρωμένες ταξινομήσεις των μη λεκτικών μορφολογιών ανήκει στους Donald Egolf και Sondra Chester, οι οποίοι στο έργο τους ορίζουν έντεκα μορφολογίες: Ζωτικές, οργανισμικές, κοσμητικές, ενδυματολογικές, απτικές, κινητικές, προσωπικές, οφθαλμικές, φωνητικές, χρονημικές και χωροχρονικές (Egolf & Chester, 2013). Ακολουθώντας την ταξινόμηση που προτείνουν, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το παρόν κείμενο επικεντρώνεται στη φωνητική μορφολογία, η οποία περιγράφει τα αποτελέσματα μέσω των οποίων η φωνή επηρεάζει την επικοινωνία. Με διαφορετικούς όρους, μπορεί να γίνει αναφορά στο μη λεκτικό γλωσσικό περιβάλλον ή στα μη λεκτικά χαρακτηριστικά της ομιλίας. Εδώ, περιλαμβάνονται στοιχεία όπως το ηχόχρωμα, η φωνητική δύναμη, το φωνητικό εύρος, η προσωδία, το τέμπο και ο ρυθμός ομιλίας μεταξύ άλλων (Egolf & Chester, 2013).

Όταν εστιάζουμε στην ακαδημαϊκή επικοινωνία, δεν πρέπει να παραβλέπουμε τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως τις επιφωνήσεις, το γέλιο, το καθάρισμα του λαιμού και άλλα. Το ακαδημαϊκό περιβάλλον απαιτεί την τήρηση θεμελιωδών αρχών επικοινωνίας, που αναπόφευκτα περιλαμβάνουν όχι μόνο τις τυπικές μορφές -διαλέξεις, παρουσιάσεις, σεμινάρια και αναφορές- αλλά και στιγμές περισσότερο άτυπων αλληλεπιδράσεων. Σε κάθε μία από αυτές τις μορφές ακαδημαϊκής επικοινωνίας, αυτά τα παραγλωσσικά εργαλεία της ομιλίας μπορεί κάποιες φορές να είναι πιο ισχυρά από τα ίδια τα λόγια, καθώς μεταδίδουν στον ακροατή όχι μόνο πληροφορίες και γεγονότα, αλλά προσθέτουν και επίπεδα νοήματος και συναισθηματικού χρώματος κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η εκμάθηση των παραγλωσσικών εργαλείων επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με τη βοήθεια και καθοδήγηση ενός εκπαιδευτή φωνής και ομιλίας. Κάθε ειδικός φωνής και ομιλίας διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες και την εμπει-

ρία, για να προσεγγίσει κάθε περίπτωση εξατομικευμένα και να συντελέσει στην επίτευξη των πιο σημαντικών επιδιώξεων, όπως:

- στην κατάκτηση της διαδικασίας της αναπνοής, ώστε να επιτυγχάνεται οικονομική χρήση της φωνητικής συσκευής. Αυτή η δεξιότητα είναι αναγκαία για τη διατήρηση της φωνητικής υγείας και την πρόληψη συχνών αναπνευστικών παθήσεων και καταστάσεων που επηρεάζουν τα φωνητικά όργανα.
- Στον εντοπισμό και υποστήριξη του κύριου φωνητικού εύρους του ομιλητή αλλά και στην ανάπτυξη του φωνητικού εύρους. Έτσι, εμπλουτίζεται η προφορική έκφραση του ομιλητή και βελτιώνεται η επικοινωνία του με το ακροατήριο.
- Στην ενθάρρυνση του ομιλητή να κυριαρχήσει στη χρήση των παύσεων, ενός από τα βασικά στοιχεία της αποτελεσματικής ομιλίας. Φυσικά, η επίτευξη αυτού του στόχου πηγαίνει χέρι-χέρι με την κατάκτηση του ρυθμού της ομιλίας. Ο ρυθμός και οι παύσεις βοηθούν σημαντικά στην επεξεργασία και κατανόηση των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε μια ακαδημαϊκή διάλεξη.
- Τέλος, στην επίτευξη του επιπέδου ενέργειας και παρουσίας, το οποίο, κατά την είσοδο σε μία αίθουσα διαλέξεων γεμάτη με φωνητικά δραστήριους νέους, επιτρέπει στον ομιλητή να γοητεύσει και να διατηρήσει τον έλεγχο από την αρχή.

Συνήθως, η επιθυμία και η επιμονή να ξεπεραστούν οι προκλήσεις που συναντώνται στην πράξη αποτελούν κινητήρια δύναμη για τη συνεργασία μεταξύ του ακαδημαϊκού/καθηγητή και του ειδικού εκπαιδευτή στην καλλιέργεια της φωνής και της ομιλίας. Ωστόσο, όποιος ξεκινήσει την πορεία κατάκτησης και ανάπτυξης των μη λεκτικών όψεων της ομιλίας, θα ανταμειφθεί γρήγορα για τις προσπάθειές του.

2.2. Μεθοδολογικές Πτυχές στην Ανάπτυξη των Δεξιοτήτων Επικοινωνίας

Εδώ, θα επικεντρωθούμε σε μία πιθανή κατεύθυνση για τη βελτίωση και ανάπτυξη των μη λεκτικών γλωσσικών εργαλείων. Η πα-

ρουσιαζόμενη πρακτική βασίζεται σε θεωρητική γνώση και βιωματική εμπειρία, που μεταφέρθηκαν από δασκάλους, σε συνδυασμό με την προσωπική επαγγελματική και διδακτική εμπειρία της συγγραφέα του άρθρου. Συγκεκριμένα, η συγγραφέας, δουλεύοντας ως ειδικός φωνής και ομιλίας, πάντα εστιάζει στην κατάκτηση υγιών τεχνικών αναπνοής, στην εξοικείωση με τη φωνή και την ανάπτυξη φωνητικών δεξιοτήτων όπως και δεξιοτήτων ομιλίας. Η προσπάθεια αυτή πάντα οδηγεί σε βελτιωμένη άρθρωση, διευρυμένο φωνητικό εύρος, μελωδία και αίσθηση του ρυθμού, μετατρέποντας κάθε διάλεξη σε μία ενεργή διαδικασία επικοινωνιακής δημιουργικότητας.

Είναι αναμφισβήτητο γεγονός ότι η ομιλία είναι μία από τις πιο ενδιαφέρουσες, ολοκληρωμένες και πολυεπίπεδες ανθρώπινες δεξιότητες. Περιέχει τεράστιο δυναμικό, το οποίο αποκαλύπτεται και αναπτύσσεται μέσω των επιμέρους στοιχείων της, καθένα από τα οποία λειτουργεί ως εργαλείο έκφρασης. Ως εκ τούτου, μπορούν να εντοπιστούν τα κύρια μη λεκτικά εργαλεία έκφρασης, και να παρουσιαστούν μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά τους καθώς και οι τρόποι με τους οποίους είναι δυνατό να εργαστούμε πάνω σε αυτά. Τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά θα κατηγοριοποιηθούν σε δύο ομάδες: α) χαρακτηριστικά της φωνής (ηχώχρωμα, εύρος και δύναμη) και β) χαρακτηριστικά της ομιλίας (τονικότητα και ρυθμός).

2.2.1. Χαρακτηριστικά της Φωνής

Η κατανόηση της γέννησης της φωνής είναι μια διαδικασία που μπορεί να θεωρηθεί ως εξερεύνηση και ανακάλυψη του προσωπικού μας εαυτού. Αυτή η διαδικασία δεν περιλαμβάνει μόνο τους κραδασμούς των φωνητικών χορδών, αλλά και τους κραδασμούς σε όλο το σώμα. Στη μελέτη του *Ψυχοφυσικές Προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση Φωνής και Ομιλίας των Ηθοποιών*, ο Kr. Yordanov (2004), ο οποίος ειδικεύτηκε στο Πανεπιστήμιο Κολούμπια υπό την καθοδήγηση της καθηγήτριας Kristin Linklater, καταλήγει σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την εδραίωση μιας καθαρής

και ισορροπημένης σύνδεσης μεταξύ του νου, του σώματος, της φωνής και της ομιλίας. Σύμφωνα με αυτόν, η παραπάνω σύνδεση αποτελεί προϋπόθεση για ακριβή και αυθεντική έκφραση κατά τη διαδικασία της λεκτικής επικοινωνίας. Στη μελέτη του, ο Kr. Jordanon (2004) καταλήγει ότι: κάθε σωστή, φυσιολογικά ορθή τεχνική αναπνοής, που στοχεύει στην οικονομική παραγωγή φωνής, έχει επίσης θεραπευτική επίδραση στο σώμα, προσφέροντας ψυχολογικά οφέλη.

2.2.1.1. Ηχώχρωμα (timbre)

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που κάνουν κάθε φωνή μοναδική είναι το ηχώχρωμα, ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της. Η λέξη *ηχώχρωμα* προέρχεται από τη γαλλική λέξη "timbre" και αναφέρεται στην ποιότητα του ήχου που μας επιτρέπει να αναγνωρίζουμε και να διακρίνουμε φωνές και ήχους, ακόμη και όταν έχουν την ίδια συχνότητα και ένταση. Το ηχώχρωμα καθορίζεται τόσο από τον τύπο και την κινητικότητα των φωνητικών χορδών όσο και από την ψυχοφυσική κατάσταση του ατόμου, η οποία επηρεάζει τη νευρική μετάδοση των εγκεφαλικών ερεθισμάτων. Στο πλαίσιο επαγγελματικής συνεργασίας της συγγραφέα με φοιτητές και πελάτες, συχνά ακούγονται περιγραφές του ηχοχρώματος ως "πλούσιο", "ζεστό", "μαλακό", "λαμπερό", "τραχύ" και άλλα. Μερικές φορές, το ηχώχρωμα συγκρίνεται με τα αρώματα των λουλουδιών ή με γεύσεις όπως της σοκολάτας, της βανίλιας ή του καφέ με γάλα. Ανεξάρτητα από το περιγραφικό σύστημα που χρησιμοποιείται, είναι σημαντικό να διαθέτουμε επίγνωση για το ηχώχρωμα της φωνής μας, επειδή είναι μέρος της ουσίας μας. Όταν το ηχώχρωμα αλλάζει, αλλάζουμε και εμείς. Όταν οι ζωές μας αλλάζουν, το ίδιο κάνει και το ηχώχρωμα. Δραστηριότητες για τον εμπλουτισμό του ηχοχρώματος συνήθως περιλαμβάνουν διάφορες ασκήσεις αναπνοής, καθώς και εκείνες που συνδυάζουν τις κινήσεις του σώματος με τις αναπνευστικές πρακτικές.

2.2.1.2. Έκταση Φωνής (range)

Βασική αποστολή των καλών ειδικών ομιλίας είναι να διατηρήσουν τη φωνητική ατομικότητα του ομιλητή. Για να επιτευχθεί αυτό, πρώτα εστιάζουμε στην κατάκτηση του φωνητικού κέντρου, ή πιο ξεκάθαρα, στον εντοπισμό της φωνητικής έκτασης στην οποία το άτομο αισθάνεται πιο άνετα. Στην πραγματικότητα, η φωνητική έκταση καθορίζεται από τη συχνότητα των κραδασμών του λάρυγγα. Οι 'υψηλές' φωνές έχουν υψηλή συχνότητα κραδασμών, ενώ οι 'χαμηλές' φωνές έχουν χαμηλή συχνότητα. Στην καθημερινή ζωή, συνήθως, δεν μιλάμε σε μία συγκεκριμένη τονικότητα, αλλά στα πανεπιστημιακά αμφιθέατρα το περιβάλλον είναι διαφορετικό και η απαιτούμενη ενέργεια για τη φωνητική έκφραση οδηγεί μερικές φορές σε υπερβολικά υψηλές συχνότητες. Οι υψηλές φωνές δεν είναι πολύ ευχάριστες για τους ακροατές και συνήθως συνδέονται με ένταση στον ομιλητή. Για να διατηρηθεί μια ήρεμη ατμόσφαιρα και να φροντίζεται η φωνητική υγεία του ομιλητή, συνιστάται η χρήση της μεσαίας φωνητικής έκτασης κατά τις ακαδημαϊκές παρουσιάσεις.

Με την εκτέλεση μερικών απλών ασκήσεων, μπορούμε να ανακαλέσουμε ή να ανακαλύψουμε ξανά τη φωνή μας με το πλούσιο εύρος των δυνατοτήτων της. Μπορούμε να ξεκινήσουμε με μια πολύ εύκολη άσκηση, χρησιμοποιώντας τους ήχους "Μ" και "Η", (στα βουλγαρικά) σαν να γνέφουμε καταφατικά με το κεφάλι και να κάνουμε μια κίνηση που δείχνει ότι συμφωνούμε. Με κλειστά χείλη, ταυτόχρονα λέμε "ΜΗ". Αυτή είναι η αρχική θέση και ακούγοντας την τονικότητα του ήχου με την οποία προφέρουμε αυτή την κατάφαση, μπορούμε να την εξελίξουμε περισσότερο λέγοντας μια συγκεκριμένη φράση, όπως "Ευχαριστώ πολύ!", στην ίδια τονικότητα. Εάν η κατάφαση με το "ΜΗ" και η επόμενη φράση προφέρονται χωρίς δυσκολία και χωρίς ένταση στον λαιμό, μπορούμε να πούμε ότι αυτός είναι ο θεμελιώδης φωνητικός μας τόνος. Έπειτα, φανταζόμαστε ότι ανεβαίνουμε μια σκάλα και ανεβάζουμε ελαφρά την τονικότητα, επαναλαμβάνοντας την ίδια φράση σε υψηλότερη (αλλά όχι δυνατότερη) τονικότητα – "Ευχαριστώ

πολύ!”. Στη συνέχεια, ανεβαίνουμε άλλο ένα σκαλί και άλλο ένα, κάθε φορά ανεβάζοντας την τονικότητα. Μπορούμε να επιστρέψουμε στον θεμελιώδη τόνο και να αρχίσουμε να κατεβαίνουμε, σκαλί-σκαλί, χρησιμοποιώντας την ίδια φράση. Αυτή η διαδικασία ανόδου και καθόδου θυμίζει τη φωνητική προθέρμανση ενός τραγουδιστή, αλλά δεν τραγουδάμε, λέμε μια φράση. Δεν υπάρχει ανάγκη για πιάνο ή ίσα διαστήματα μεταξύ των τόνων. Στην άσκηση, προσαρμόζουμε στις ατομικές φωνητικές δυνατότητες του καθενός.

2.2.1.3. Δύναμη (strength)

Η δύναμη του ήχου μετριέται σε ντεσιμπέλ και καθορίζεται από τον όγκο και την ένταση του εκπνεόμενου αέρα. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτάται όχι μόνο από την ποσότητα αλλά και από την ενέργεια της εκπνοής. Για να ελέγχουμε τη φωνητική δύναμη, πρέπει να διαχειριζόμαστε το ρεύμα του εκπνεόμενου αέρα, χρησιμοποιώντας τους κοιλιακούς και μεσοπλευρίους μύες. Σύμφωνα με έρευνες του καθηγητή Furnadzhiev, σε ένα κανονικό περιβάλλον και σε μια αίθουσα περίπου 100 τετραγωνικών μέτρων, η ένταση της φωνής κυμαίνεται από 25 dB για ήσυχες φωνές έως περίπου 40 dB για κανονικές φωνές. Κατά τη διάρκεια μιας έκρηξης θυμού ή σκόπιμης χρήσης μιας δυνατής φωνής, τα επίπεδα μπορούν να φτάσουν τα 60 dB, ακόμα και τα 80 dB (Furnadzhiev, 2014: 24).

Φυσικά, η δύναμη είναι μόνο ένα συστατικό της φωνής, αλλά σε συνδυασμό με άλλα φωνητικά στοιχεία, είναι απαραίτητη για τη μετάδοση όλων όσων επιθυμούμε να επικοινωνήσουμε στο ακροατήριο. Όπως και με τα άλλα χαρακτηριστικά της φωνής, ένας κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει τη φωνητική δύναμη είναι η ψυχολογία. Μια στάση του τύπου “*Συγγνώμη που σπαταλώ τον χρόνο σας*” ή “*Δεν είμαι σίγουρος/σίγουρη γιατί το λέω αυτό*”, συνήθως, εντείνει τη νευρικότητα και οδηγεί σε χαμηλή, αδύναμη ομιλία. Το αντίθετο άκρο -η χρήση υπερβολικά δυνατής φωνής- μεταφέρει επιθετικότητα και θυμό, προκαλώντας αντίδραση απόρριψης από τους ακροατές. Το κλειδί είναι η τέχνη της ισορρο-

πίας και η ικανότητα να εφαρμόζουμε την απαραίτητη δύναμη φωνής ανάλογα με τον χώρο και τον στόχο της επικοινωνίας.

Μία από τις αγαπημένες ασκήσεις της συγγραφέα για την εύκολη και αποτελεσματική κατανόηση της δύναμης της φωνής είναι η άσκηση “ΟΜ”. Στεκόμαστε όρθιοι με την πλάτη ευθυγραμμισμένη και το βλέμμα μας στο επίπεδο των ματιών. Εισπνέουμε χαλαρώνοντας το κοιλιακό τοίχωμα, όπως στην αναπνοή της γιόγκα, και καθώς εκπνέουμε ένα ζεστό ρεύμα αέρα, προφέρουμε το “Οοο”. Αφήνουμε τον ήχο να προβάλλεται προς τα εμπρός, μέχρι το τέλος του δωματίου. Μπορούμε να ενσωματώσουμε και κινήσεις των χεριών, σαν να σπρώχνουμε τον αέρα πιο μπροστά. Όταν νιώσουμε ότι έχουμε εκπνεύσει περίπου τον μισό αέρα, κλείνουμε τα χείλη σας στο “Μ”. Συνεχίζουμε να αντηχούμε και να απελευθερώνουμε το άνω μέρος του σώματος προς τα κάτω, μέχρι να εκπνεύσουμε πλήρως. Αυτό μπορεί να επαναληφθεί τρεις φορές. Με κάθε προσπάθεια, προσπαθούμε να επεκτείνουμε την εμβέλεια του εκπνεόμενου αέρα και, συνεπώς, τον ήχο “Ο”, πιο μακριά.

Συμπερασματικά, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι στην καθημερινή μας ζωή, συχνά, δεν σκεφτόμαστε τη διαφορά μεταξύ δύο χαρακτηριστικών της φωνής, της δύναμης και της εμβέλειας. Από τη φύση τους, είναι εντελώς διαφορετικά και μετρούν διαφορετικές ποιότητες της φωνής.

2.2.2. Χαρακτηριστικά της Ομιλίας

Τα χαρακτηριστικά της ομιλίας είναι ένας συνδυασμός διαφόρων λεκτικών και μη λεκτικών στοιχείων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο εκφραζόμαστε προφορικά. Μεταξύ των βασικών συνιστωσών των μη λεκτικών πτυχών της ομιλίας είναι: α) η τονικότητα και β) ο ρυθμός. Και οι δύο αυτές πτυχές επηρεάζουν άμεσα τη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Αυτά τα στοιχεία δεν αποτελούν μόνο εργαλεία για τη δόμηση της πληροφορίας, αλλά είναι εξίσου καθοριστικά για τη μετάδοση μηνυμάτων σε υποσυνείδητο επίπεδο. Η τονικότητα και ο ρυθμός επηρε-

άζουν σημαντικά τη συνολική αντίληψη της ομιλίας και την αποτελεσματικότητά της στο πλαίσιο της ακαδημαϊκής και παιδαγωγικής επικοινωνίας.

2.2.2.1. Τονικότητα (intonation)

Ο όρος *τονικότητα* (<λατινικό *intono*), συνήθως, αναφέρεται στη διαμόρφωση της φωνής κατά τη διάρκεια μιας προφορικής εκφοράς. Από γλωσσολογική άποψη, η τονικότητα θεωρείται μια σύνθετη δομή με οργανωτικούς και επικοινωνιακούς ρόλους. Όσον αφορά τη λειτουργία της οργάνωσης, κάποιοι γλωσσολόγοι διακρίνουν μεταξύ γραμματικής και λογικής τονικότητας (αντίστοιχα συνδεδεμένης με τη γραμματική και λογική δομή της πρότασης). Στον επικοινωνιακό ρόλο της τονικότητας διακρίνουμε δύο όψεις: α) την επιτακτική (*imperative*), η οποία σχετίζεται με τη φύση της επικοινωνίας και β) την εκφραστική (*expressive*) ή τροπικό-συναισθηματική (*modal-emotional*).

Όταν δουλεύουμε πάνω στην τονικότητα, μπορούμε να θεωρήσουμε την ομιλία ως μια εναλλαγή ηχητικών φράσεων για την έκφραση μιας ολοκληρωμένης σκέψης, που ακολουθείται (ή προηγείται) από μια παύση (τονική παύση). Με άλλα λόγια, η ομιλία μπορεί να ιδωθεί ως στιγμές όπου παράγεται ήχος (ομιλία) με ποικίλες τονικότητες, ένταση, ηχώχρωμα και ρυθμό και στιγμές σιωπής. Η προετοιμασία μιας διάλεξης δεν τελειώνει με την επιλογή και την τακτοποίηση των υλικών. Συνεχίζεται με τη μεγάλφωνη ανάγνωση του κειμένου και τη μετατροπή της γραπτού μορφής του λόγου σε προφορική, με αποκορύφωμα την παράδοση της διάλεξης στην τάξη. Κατά τη φάση της ‘ανάγνωσης’, είναι σημαντικό να διακρίνουμε την εσωτερική λογική και να κατανέμουμε προσεκτικά τις φράσεις/τμήματα της ομιλίας και τις παύσεις. Η σχέση μεταξύ των τμημάτων της ομιλίας εκφράζεται μέσω της λογικής έμφασης, και η αναλογία της λογικής έμφασης μέσα στις φράσεις βοηθά στην αποκάλυψη μιας ξεκάθαρης λογικής σκέψης. Ακόμα και μικρές αποκλίσεις ή ανακρίβειες μπορούν να προκαλέσουν σύγχυση στους φοιτητές στην κατανόηση του υλικού, των

επιστημονικών εννοιών, των όρων, των μεθόδων και των συμπερασμάτων που παρουσιάζει ο ακαδημαϊκός ομιλητής. Επομένως, η απλούστερη συμβουλή από αυτήν την αναφορά θα ήταν να εξασκούμετε μεγάλφωνα στην ανάγνωση της διάλεξής μας, πριν την παρουσιάσουμε στο ακροατήριό μας. Αυτό βοηθά στη διαμόρφωση των φράσεων, στην κυριαρχία στις παύσεις και στον έλεγχο του ρυθμού.

2.2.2.2. Ρυθμός (rhythm)

Συνήθως, ο ρυθμός αντιστοιχεί στη νοητική κατάσταση του ομιλητή και τον σκοπό της ομιλίας του. Αλλά τι θα πρέπει να καταλάβει ένας ομιλητής από τον όρο “ρυθμός ομιλίας”; Πρωτίστως, ο ρυθμός αναφέρεται στην εκτέλεση ενός συγκεκριμένου αριθμού εργασιών, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσω της ομιλίας εντός ενός δεδομένου χρονικού πλαισίου. Κατά την εκτέλεση αυτών των εργασιών, που προκαθορίζονται από τον ομιλητή, χρησιμοποιούνται διάφορα εκφραστικά μέσα. Όλα αυτά τα μέσα συνδυάζονται σε μια συνεχή ακολουθία, η οποία, ανεξάρτητα από το πόσο πλούσια και ποικίλη είναι, τελικά οδηγεί σε επανάληψη. Οι εκφραστικές ικανότητες του ομιλητή περιορίζονται τόσο από τις ατομικές δυνατότητες όσο και από τα φωνητικά χαρακτηριστικά της γλώσσας που χρησιμοποιεί. Οι συνδυασμοί και οι παραλλαγές αυτών των εκφραστικών μέσων είναι πολυάριθμες, αλλά τελικά δημιουργούν μια αίσθηση ρυθμού ή επανάληψης στο ακαδημαϊκό ακροατήριο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε γλώσσα έχει τον δικό της ιδιαίτερο ρυθμό. Για παράδειγμα, τα βουλγαρικά είναι πολύ πιο αργά στον ρυθμό ομιλίας σε σύγκριση με γρηγορότερες γλώσσες όπως τα ιταλικά, τα γαλλικά ή τα ιαπωνικά. Εκτός από αυτά τα ρυθμικά χαρακτηριστικά, η άρθρωση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ήχων και των φράσεων. Φυσιολογικά, η άρθρωση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το ρυθμικό εύρος μιας γλώσσας. Ωστόσο, ο ρυθμός καθορίζεται κυρίως από την αναπνοή, την κυκλοφορία του αίματος και τη νευρική αγωγιμότητα. Επομένως, υπάρχουν

φυσικές συνδέσεις μεταξύ του ρυθμού και της συναισθηματικής-ψυχολογικής κατάστασης του ομιλητή. Η κατανόηση και η κυριαρχία σε αυτές τις συνδέσεις μπορεί να κάνει την ομιλία πιο ζωντανή και επιδραστική.

Όλες οι ασκήσεις που στοχεύουν στην εξάσκηση των γλωσσοδετών από αργό σε γρήγορο ρυθμό είναι χρήσιμες για την εξάσκηση του ρυθμού. Ένας απλός κανόνας που πρέπει να θυμόμαστε είναι ότι όσο πιο γρήγορα θέλουμε να πούμε μια φράση τόσο πιο ενεργά πρέπει να αρθρώσουμε. Στο σημείο αυτό, προτείνουμε μια συγκεκριμένη άσκηση για την ανάπτυξη της ενεργής άρθρωσης, την *Ομιλία με Μολύβι*. Τοποθετούμε το άκρο ενός κανονικού μολυβιού ανάμεσα στα δόντια μας, διασφαλίζοντας ότι δεν εμποδίζει πάρα πολύ τη διαμόρφωση των ήχων. Βεβαιωνόμαστε ότι το μολύβι δείχνει προς τα εμπρός και είναι παράλληλο με το πάτωμα. Σε αυτήν τη θέση, χρησιμοποιώντας ενεργά τα χείλη μας, προφέρουμε μια καθαρή και σαφή φράση. Η φράση θα πρέπει να είναι σύντομη, για παράδειγμα: “Σήμερα είναι μια καλή μέρα για δουλειά!”. Επαναλαμβάνουμε τη φράση τρεις φορές, και έπειτα αφαιρούμε το μολύβι και προσπαθούμε να διατηρήσουμε την ίδια δραστηριότητα των χειλέων και της σιαγόνας, ενώ λέμε την ίδια φράση: «Σήμερα είναι μια καλή μέρα για δουλειά!». Οι ασκήσεις που στοχεύουν στην κυριαρχία του ρυθμού και της άρθρωσης συχνά γίνονται με χαμόγελα και καλή διάθεση, αλλά μπορούν, επίσης, να προκαλέσουν αισθήματα αδυναμίας, εάν οι ασκήσεις φαίνονται υπερβολικά δύσκολες. Είναι σημαντικό να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα υποστήριξης και ενθάρρυνσης κατά τη διάρκεια όλων των ασκήσεων.

3. Συμπέρασμα

Μερικοί εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να πιστεύουν ότι οι διαλέξεις δεν απαιτούν προετοιμασία πέρα από τη δημιουργία ενός σχεδίου. Σύμφωνα με αυτούς, εάν έχεις μια σαφή ιδέα για το τι να πεις, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται δεν είναι εξίσου σημαντικός. Ωστόσο, ενώ πολλά πράγματα στη ζωή συμβαίνουν

υποσυνείδητα, η ακαδημαϊκή επικοινωνία, ειδικά υπό μορφή διάλεξης, απαιτεί υψηλότερα πρότυπα παράδοσης. Οι πανεπιστημιακοί διδάσκοντες πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με αυτά τα πρότυπα και να τα χρησιμοποιούν, καθώς η αποτελεσματική ακαδημαϊκή επικοινωνία απαιτεί σαφήνεια και επιδραστική έκφραση.

Στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, η φωνή είναι το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτή και του μαθητή, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στην παιδαγωγική επικοινωνία. Επομένως, οι φωνητικές ιδιότητες, όπως η ένταση και η έκταση, ο ρυθμός και η τονικότητα, συμβάλλουν στη διαδικασία της μάθησης και της επιρροής. Αυτά είναι τα στοιχεία που μετατρέπουν τη διδασκαλία στα πανεπιστήμια σε τέχνη της ακαδημαϊκής ρητορείας. Οι εκπαιδευτικοί που αναπτύσσουν αυτές τις δεξιότητες μπορούν όχι μόνο να ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στους φοιτητές μέσω των μη λεκτικών πτυχών της ομιλίας, αλλά και να τους εμπνέουν να επιδιώξουν την αυτοβελτίωση και την περαιτέρω ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Borisova, D. (2017).** *Magiyata na Slovoto*. Sofia: Balgarska knizhitsa. [Борисова, Д. (2017). *Магията на словото*. София: Българска книжница]
- Egolf, D. & Chester, S. (2013).** *The Nonverbal Factor. Exploring the Other Side of Communication*. iUniverse, 31-40.
- Furnadjiev, B. (2014).** *Choveshkiyat glas. Fiziologiya, Zabolyavaniya, Lechenie, Profilaktika* (vtoro izdanie). Sofia. [Фурнаджиев, Б. (2014). *Човешкият глас. Физиология, заболявания, лечение, профилактика* (второ издание). София.]
- Kardashevsk, V. (2018).** *Balgarskiqt Pesenen Folklore-etap ot Obuchenieto po Scenichna Rech*. Sofia:izd. ZIP. [Кардашевска, В. (2018). *Българският песенен фолклор – етап от обучението по сценична реч*. София: изд. ЗИП.]
- Kraus, M.W. (2017).** Voice-only communication enhances empathic accuracy. *American Psychologist*, 72(7), 644-654.

- Kreydlin, G. (2002).** *Neverbalynaya Semiotika*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 7. [Крейдлин, Г. (2002). *Невербальная семиотика*. Москва: Новое литературное обозрение, 7.]
- Mavrodieva, I. & Y. Tisheva (2010).** *Akademichnata Komuniksia*. Sofia: IK SemaRSh. [Мавродијева, И. & Й. Тишева (2010). *Академичната комуникация*. София: ИК СемаРШ.]
- Popov, D. (2016).** *Lingvostichna Prsonologija po Govora. Prevaplastheniata na Glasa*. Shumen: UI Episkop Konstantin Preslavski. [Попов, Д. (2016). *Лингвистична персонология по говора. Превъплъщенията на гласа*. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“.]
- Savkova, Z. & Vedar, J. (2000).** *Rech I Glas. Pakovodstvo po Postanovka na Glasa I Tehnika na Govora*. Sofia: UI Sv. Kliment Ohridski. [Савкова, З. & Ведър, Й. (2000). *Реч и глас. Ръководство по постановка на глас и техника на говора*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.]
- Sbornik nauchni statii. (2020).** *Glasiat - Sredstvo za Vazdeystvie*. Sofia: izd. Faber. [Сборник научни статии. (2020). *Гласът - средство за въздействие*. София: изд. Фабер.]
- Sejkova, N., Kardashevskia, V. & Dobrev, S. (2011).** *Patishtha kam Stsenata i Ekрана*. Tri gledni tochki. Sofia: ZIP. [Сейкова, Н., Кардашевска, В., & Добрев, С. (2011). *Пътища към сцената и екрана. Три гледни точки*. София: ЗИП.]
- Tanev, M. (2017).** *Za Rechta i Stsenata*. (Sastaviteli: prof. V. Raeva i El. Taneva). Sofia: izd. Kontekst. [Танев, М. (2017). *За речта и сцената*. (Съставители: проф. В. Раева и Ел. Танева). София: изд. Контекст.]
- Yordanov, Kr. (2004).** *Psiho-fizicheski Podhodi v Glasovo-govornoto Vazpitanie na Aktyora*. Sofia: izdatelsko atelie Ab. [Йорданов, Кр. (2004). *Психо-физически подходи в гласово-говорното възпитание на актьора*, София: издателско ателие Аб.]

Η Βαλέρια Καρντασέβσκα αποφοίτησε από την Εθνική Ακαδημία Θεάτρου και Κινηματογραφικών Τεχνών - Κρ. Σαράφοφ το 1998 με πτυχίο στην Υποκριτική. Το 2008 απέκτησε το διδακτορικό της και έγινε λέκτορας στην Εθνική Ακαδημία Θεάτρου και Κινηματογραφικών Τεχνών Κρ. Σαράφοφ, όπου διδάσκει Σκηνικό Λόγο, Ορθοφωνία και Αγωγή Προφορικού Λόγου. Το 2018 έγινε Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Θεατρο-

λογίας. Το έργο της εστιάζει σε τεχνικές ομιλίας, νέες πρακτικές για τη χρήση της φωνής σε ψηφιακά περιβάλλοντα, παιχνίδια προσομοίωσης, διαμόρφωση συμπεριφοράς μπροστά από κάμερες και μικρόφωνα, συμπεριφορά στα μέσα ενημέρωσης και χρήση φωνής στα κοινωνικά δίκτυα. Ως Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, συνδυάζει παραδοσιακές και νέες διδακτικές μεθόδους μοιραζόμενη την εξειδίκευσή της στη διδακτική διαδικασία.

Valeria Kardashevskia graduated in Acting from the National Academy for Theatre and Film Arts - Kr. Sarafov in 1998. In 2008, she earned her PhD and became a lecturer at NATFA Kr. Sarafov, where she teaches Stage Speech, Articulation, and Speech Technique. In 2018, she became an Associate Professor of Theatre Studies. Her work focuses on speech techniques, new practices for voice usage in digital settings, simulation games, behavior formation in front of cameras and microphones, media conduct, and voice usage in social networks. As an Associate Professor, she combines traditional and new teaching methods, sharing her expertise in the educational process.

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΡΗΤΟΡΙΚΩΝ
ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ

ΦΕΣΤΙΒΑΛ ΡΗΤΟΡΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ "ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ... ΕΚΦΡΑΖΟΜΑΙ... ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΩ". ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Φωτεινή Εγγλέζου

fegglezou@yahoo.gr

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, Πρόεδρος του Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.



Εικόνα 1. Τα πόστερ του Φεστιβάλ Ρητορικής
«Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...» (2018-2024)

Περίληψη: Το Φεστιβάλ Ρητορικής Τέχνης για μαθητές/τριες Α΄/β΄θμιας Εκπαίδευσης «Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...», διοργανώνεται από το 2018 από το Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.), σε συνεργασία με τις/τους υπεύθυνες/νους Πολιτιστικών Θεμάτων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής και τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετέχουν σε αυτό. Απευθύνεται σε μαθητές/τριες των Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, που συμμετέχουν σε ρητορικά παιχνίδια, όπως στη μεγαλόφωνη ανάγνωση μπροστά σε ακροατήριο, στον αυθόρμητο λόγο και σε παιχνίδια επιχειρηματολογίας, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «Παιχνίδια Ρητορικής Τέχνης στο Σχολείο. Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...». Από την έναρξή του, το Φεστιβάλ διοργανώνεται ετησίως, έχοντας φιλοξενήσει 198 σχολεία και 1.354 μαθητές/τριες. Στην παρούσα εργασία αναλύονται θεματικά οι απαντήσεις εκατό δεκαοχτώ (118) εκπαιδευτικών σε ερωτηματολόγιο αποτίμησης της διοργάνωσης, σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές/τριες από τη συμμετοχή τους. Τα ευρήματα αναδεικνύουν σημαντικά οφέλη, όπως την ανάπτυξη προφορικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τη βελτίωση της δημόσιας ομιλίας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και την κοινωνικο-συναίσθηματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Λέξεις-Κλειδιά: φεστιβάλ ρητορικής, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επικοινωνία, δημόσιος λόγος, δεξιότητες

1. Εισαγωγή

Τα φεστιβάλ έχουν συνοδεύσει την ανθρώπινη ιστορία από το ξεκίνημά της. Το πρώτο φεστιβάλ, αφιερωμένο στον εορτασμό του θεού του κρασιού, Διονύσου, χρονολογείται στο 534 π.Χ. (Quinn, 2005:929). Από τότε και μέχρι σήμερα, τα φεστιβάλ παραμένουν καθοριστικά για την πορεία του ανθρώπινου πολιτισμού (Falassi, 1987), προσφέροντας ένα πλαίσιο κοινωνικής ενσωμάτωσης και συνοχής για μικρές ή μεγάλες ομάδες (Dunvignaud, 1976). Μέσω της επικοινωνίας και του μοιράσματος κοινών αξιών, ιδεολογιών και ταυτοτήτων, τα φεστιβάλ αποτελούν φορείς πολιτισμικής συνέχειας και ανανέωσης.

Η ετυμολογική προέλευση του όρου *φεστιβάλ* εντοπίζεται στη λατινική λέξη *festum*, που σημαίνει «δημόσια χαρά, διασκέδαση, ξεφάντωμα» (Falassi, 1987:1-2; Glare, 1982:686, 694-5). Στη συνέχεια, ο όρος συνδέθηκε με τη λέξη *feria*, που υποδηλώνει «αποχή από την εργασία προς τιμήν των θεών» (Falassi, 1987:2), αναδεικνύοντας, τον θρησκευτικό και κοινωνικό χαρακτήρα των πρώιμων φεστιβάλ. Στη σύγχρονη εποχή, οι έννοιες αυτές έχουν εξελιχθεί, αντανakλώντας την ποικιλία των μορφών (π.χ. πολιτιστικά, θρησκευτικά, εκπαιδευτικά, καλλιτεχνικά, αθλητικά κ.ά.) και λειτουργιών των φεστιβάλ (π.χ. ψυχαγωγία, ενίσχυση κοινωνικής συνοχής, διατήρηση παραδόσεων, οικονομική ανάπτυξη, ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας κ.ά.) στις διάφορες κοινωνίες. Παρόλα αυτά, δεν υπάρχει κοινά αποδεκτός ορισμός του φεστιβάλ, καθώς η έννοια διαφοροποιείται ανάλογα με την επιστημονική προσέγγιση (π.χ. ανθρωπολογική, κοινωνιολογική, ψυχολογική, θεολογική).

Για τον Getz, ειδικό στις σπουδές εκδηλώσεων, τα φεστιβάλ αποτελούν «θεματικές, δημόσιες γιορτές» (2005:21) και εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία των εκδηλώσεων (*events*). Παράλληλα, αποτελούν διακριτό ερευνητικό αντικείμενο (Getz, 2008). Για τον λόγο αυτό, σύγχρονοι μελετητές εξετάζουν τα φεστιβάλ σε σχέση με μια αυξανόμενη ποικιλία ζητημάτων, όπως τα αποτελέσμα-

τα της συμμετοχής, περιλαμβανομένων της μάθησης, της απόκτησης κοινωνικού και πολιτισμικού κεφαλαίου και της ευεξίας (Getz, 2010:5).

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε έναν συγκεκριμένο τύπο φεστιβάλ, το εκπαιδευτικό Φεστιβάλ Ρητορικής «Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...» για μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων). Η διοργάνωσή του έρχεται ως απάντηση στο ερώτημα που έθεσε ο Μ. Fabius Quintilianus τον 1° αι. μ.Χ. σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη ηλικία, για να ξεκινήσει η ρητορική παιδεία ενός μαθητή: «Για να αποφύγουμε μια πιο μακροσκελή συζήτηση σχετικά με το ερώτημα "Πότε πρέπει να σταλεί στον ρήτορα;", η καλύτερη απάντηση, νομίζω, είναι: "Όταν είναι έτοιμος" (Quintilian 2002, σ. 265).

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των οφελών που αποκομίζουν οι συμμετέχοντες σε αυτό. Το Φεστιβάλ Ρητορικής διοργανώνεται από το 2018 από το Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.) σε συνεργασία με τους υπεύθυνους/νες Πολιτιστικών Θεμάτων των Δι.Π.Ε. του Ν. Αττικής και τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολείων που συμμετέχουν σε αυτό.

Είναι μία καινοτόμος πρωτοβουλία για την εκπαιδευτική κοινότητα. Είναι το πρώτο του είδους του στον Νομό Αττικής και έχει εφαρμοστεί με επιτυχία για δύο συνεχόμενες χρονιές στον Ν. Δράμας. Το Φεστιβάλ εντάσσεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Παιχνίδια Ρητορικής Τέχνης στο σχολείο: Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...» (Εγγλέζου, 2018), το οποίο είναι εγκεκριμένο από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) (2018-24).

Για τους παραπάνω λόγους, η συμβολή της παρούσας έρευνας είναι σημαντική, καθώς στην Ελλάδα δεν έχει διεξαχθεί προγενέστερη μελέτη που να εξετάζει τα παιδαγωγικά οφέλη της συμμετοχής σε φεστιβάλ αυτού του είδους. Στη συνέχεια, θα γίνει λεπτομερής παρουσίαση των χαρακτηριστικών του, που το συνδέ-

ουν με άλλες μορφές φεστιβάλ. Επίσης, θα αναδειχθούν σημαντικές πτυχές του εκπαιδευτικού προγράμματος που το στηρίζουν, ο παιδαγωγικός και διδακτικός χαρακτήρας του, καθώς και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες που καλύπτει. Μετά την παρουσίαση της μεθόδου της θεματικής ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, θα ακολουθήσουν η ανάλυση των ευρημάτων και η εξαγωγή των σχετικών συμπερασμάτων.

2.Χαρακτηριστικά του Φεστιβάλ Ρητορικής Τέχνης «Παιχνίδια Ρητορικής Τέχνης στο Σχολείο: Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...»

Το Φεστιβάλ Ρητορικής Τέχνης για μαθητές/τριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης «Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...» διέπεται από εκείνα τα χαρακτηριστικά, που σύμφωνα με τον Cudny (2014:644) (Βλ. Σχήμα 1), εντοπίζονται σε κάθε φεστιβάλ, ενώ, ταυτόχρονα, συνθέτουν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του. Τα χαρακτηριστικά του Φεστιβάλ Ρητορικής αναλύονται παρακάτω. Κάποια από αυτά εμφανίζονται συνεπτυγμένα με άλλα κατά την παρουσίασή τους:

α. Δημόσιος εορτασμός της ρητορικής τέχνης και της ρητορικής παιδείας. Το Φεστιβάλ Ρητορικής διεξάγεται με την εθελοντική συμμετοχή μαθητών/τριών των Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεων Δημοτικού, δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων του Ν. Αττικής και με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους. Οι συμμετέχοντες έχουν εφαρμόσει στο σχολείο τους το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Παιχνίδια ρητορικής τέχνης στο σχολείο: Σκέφτομαι... Εκφράζομαι...Επικοινωνώ...»(Εγγλέζου, 2018). Η οργανωτική επιτροπή του φεστιβάλ προτρέπει την αποστολή μιας μαθητικής ομάδας εκπροσώπων κάθε σχολείου κατόπιν πρότασης των ίδιων των μαθητών/τριών κάθε τάξης. Κάθε σχολική ομάδα μπορεί να ανέρχεται στον αριθμό των δεκατεσσάρων (14) μαθητών/τριών.

Σε αυτόν τον εορτασμό τιμάται η ρητορική, όχι μόνο ως τέχνη του λόγου αλλά και ως παιδεία, δηλαδή ως εκπαιδευτική διαδικασία

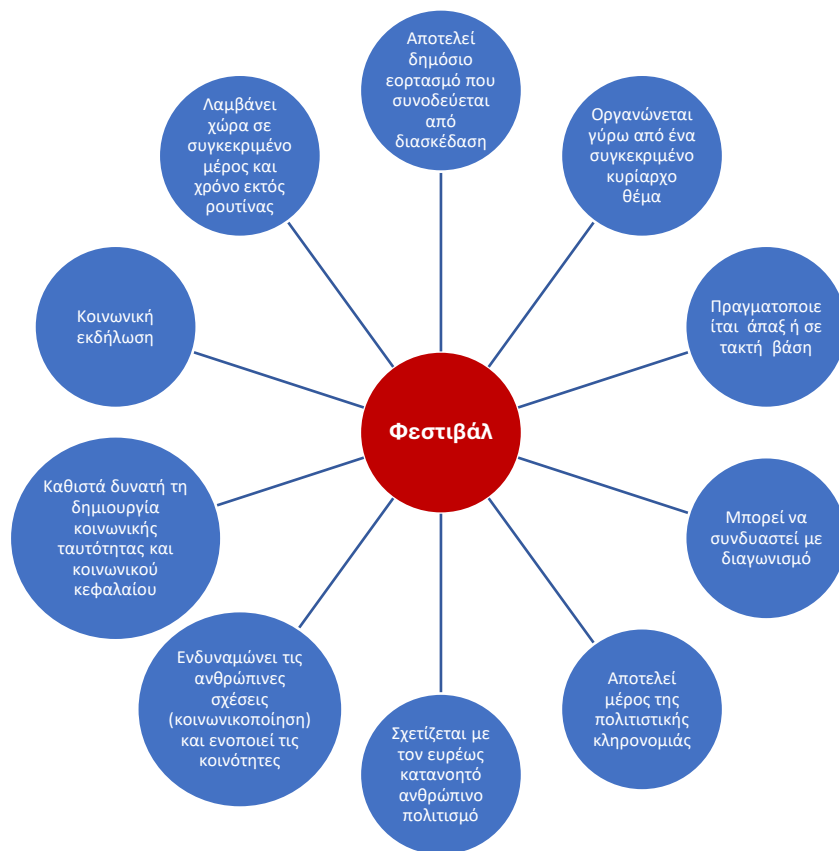
Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

«που καλλιεργεί τον νου, εκπαιδεύει τη διάνοια και διαμορφώνει τον χαρακτήρα» των μελλοντικών πολιτών (Miller, 2007:187). Το πρόγραμμα επιδιώκει, με παιγνιώδη τρόπο, εμπνεόμενο από τα ρητορικά *προγυμνάσματα* να εξοικειώσει τους/τις μαθητές/τριες με διδάγματα της κλασικής ρητορικής για την αποτελεσματική απόδοση του λόγου μέσα από: α) τη μεγαλόφωνη ανάγνωση κειμένων μπροστά σε ακροατήριο, β) την παρουσίαση αυθόρμητων ομιλιών (1' -2' λεπτών), δηλαδή σύντομων αυτοσχέδιων ομιλιών και γ) την παραγωγή επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων μέσα από διαλόγους (π.χ. η συζήτηση της γυάλας), σενάρια διαπραγματεύσεων, εικονικών δικών (π.χ. οι δίκες των παραμυθιών), αγώνες αντιλογίας κ.ά.

Αν η ανάγνωση, για τον Κουιντιλιανό, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ρητορικής, καθώς προάγει την ευγλωττία, την αγάπη για τα γράμματα και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με «ό,τι είναι ηθικά άριστο» (Quintilian, 1968, Book VIII, 4:149), ο αυθόρμητος λόγος τους επιτρέπει να αναπτύξουν τόσο την κάθετη/αναλυτική και τη γραμμική σκέψη όσο και τις απόψεις τους, να συγκρίνουν, να περιγράψουν, να ορίσουν μια έννοια κ.λπ., ενισχύοντας την ευελιξία και την ταχύτητα σκέψης, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητες οργάνωσης ενός προφορικού κειμένου (Egglezou, 2018:6). Επιπλέον, τα ποικίλα παιχνίδια επιχειρηματολογίας παρέχουν τη δυνατότητα ελεύθερης σκέψης και ομιλίας κατά τη διαπραγμάτευση ατομικών και συλλογικών ζητημάτων (Εγγλέζου, 2014). Για την αποτελεσματική μετάδοση των παραπάνω μηνυμάτων, η απόδοση του λόγου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο (άρθρωση, φωνητική ποικιλία, χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου κ.ά.).

β. Κεντρικό θέμα και πολιτισμική εξέλιξη. Κάθε χρόνο το Φεστιβάλ Ρητορικής περιστρέφεται γύρω από ένα κεντρικό θέμα (π.χ. την τέχνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη μουσική, τις ανθρωπίνες αξίες, τα παραμύθια) (Βλ. Πίν. 1), με σκοπό να συνδέσει τη ρητορική με τη σύγχρονη πραγματικότητα των μαθητών/τριών και την αλληλεπίδραση με κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα. Η

επιλογή αυτή πηγάζει από την παραδοχή ότι η αξία της κλασικής ρητορικής στην ανθρωπιστική εκπαίδευση δεν βασίζεται αποκλειστικά στη δύναμη πειθούς αλλά και στα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία της, ως απόρροια της ανάπτυξης μιας ατομικής παιδείας ή κουλτούρας, που προϋποθέτει την απόκτηση αναγκαίων γνώσεων για τη συνειδητοποίηση της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτισμικής ανθρώπινης υπόστασης (Miller, 2007:196).



Σχήμα 1. Τα στοιχεία των φεστιβάλ (Cudny, 2014: 644)

Τα θέματα που επιλέγονται, ως οικεία πολιτισμικά εργαλεία, διευκολύνουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με αυτά (Vygotsky, 1978) καθώς και τη γλωσσική, γνωστική, νοητική ανάπτυξή τους στο πλαίσιο της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης χάρη στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών ή/και την αλληλεπίδραση με πιο έμπειρα παιδιά (ibid).

γ. Σταθερότητα και συνεχιζόμενη διοργάνωση. Από το 2018 το Φεστιβάλ Ρητορικής πραγματοποιείται σταθερά μία φορά τον χρόνο, συνήθως προς το τέλος της σχολικής χρονιάς, λαμβάνοντας υπόψη ισχύουσες κοινωνικο-πολιτικές ή πολιτισμικές παραμέτρους (π.χ. διεξαγωγή εκλογών, αργίες, εορτές κ.ά.), που ενδέχεται να επηρεάζουν τη διοργάνωσή του. Σημειώνεται ότι το 2019-2020 το φεστιβάλ αναβλήθηκε λόγω της πανδημίας COVID-19, αντίστοιχα με άλλες διοργανώσεις (Riga, 2022).

δ. Μη διαγωνιστικός χαρακτήρας της διοργάνωσης. Το Φεστιβάλ Ρητορικής Τέχνης «Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...» δεν ακολουθεί την παράδοση διαγωνιστικών ρητορικών πρακτικών που χρονολογούνται από την αρχαιότητα (Falassi, 1987:4-6; Hawhee, 2002; Ong, 1982:45; Chaniotis, 2011: 16) και συνεχίζονται ως σήμερα με τη μορφή ρητορικών αγώνων και αγώνων επιχειρηματολογίας-αντιλογίας, κυρίως στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτή η απόφαση βασίζεται τόσο στην ηλικία των μαθητών /τριών που συμμετέχουν (όσο και στην αναγνώριση ότι οι μαθητές /τριες Δημοτικού δεν έχουν ακόμη αναπτύξει την αναγκαία γνωστική, συναισθηματική και εμπειρική βάση (Vygotsky, 1978), ώστε να εμπλακούν σε μια αυστηρά τυπική, ρητορική ανταγωνιστική διαδικασία.

Επίσης, αυτή η επιλογή υποστηρίζεται από δεδομένα που αναδεικνύουν πιθανούς κινδύνους λόγω της πρώιμης εισαγωγής σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα, όπως το αυξημένο άγχος (Yayla & Çevik, 2022), την έμφαση στα τελικά αποτελέσματα και όχι στη διαδικασία (Reeve & Deci, 1996), τη δυσπιστία μεταξύ των συμμετεχόντων, τη διαμόρφωση αντιπαραθετικών σχέσεων (Johnson & Johnson, 1996) και τη δημιουργία ανασφαλούς συναισθηματικού

κλίματος (Shindler, 2010). Επίσης, αμβλύνεται η ενίσχυση ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών/τριών (π.χ. σχολεία από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και κοινωνικο-οικονομική σύνθεση, λειτουργία ή μη ρητορικού ομίλου στο σχολείο κ.ά.), δίνοντας πλεονέκτημα στους ήδη ευνοημένους μαθητές (Delpit, 1995).

Η μη ανταγωνιστική φιλοσοφία του Φεστιβάλ, βασίζεται στην αρχική έννοια του όρου «αγών», ως συγκέντρωση ή συνέλευση (Hawhee, 2002:185-6), όπως και στην περίπτωση των δημόσιων παιχνιδιών (Hutcheon, 2002:44). Δίνει έμφαση στη διαδικασία της μάθησης, την εσωτερική ικανοποίηση από τη βελτίωση και την αγάπη για γνώση. Όμως, υπογραμμίζεται ότι η συμμετοχή σε ρητορικούς διαγωνισμούς μπορεί να αποτελέσει φυσική εξέλιξη της εκπαιδευτικής πορείας, καθώς οι μαθητές/τριες αποκτούν σταδιακά αυτοπεποίθηση και επαρκέστερες δεξιότητες λόγου σε μεταγενέστερο στάδιο (π.χ. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), όταν το αίσθημα απειλής είναι χαμηλότερο (Vygotsky, 1978).

ε. Το Φεστιβάλ Ρητορικής ως μέρος της άυλης πολιτισμικής κληρονομιάς. Η ρητορική αποτελεί άυλη πολιτιστική κληρονομιά, ως κοινωνική πρακτική, έκφραση, γνώση και δεξιότητα (UNESCO, 2003, Άρθρο II.1), που κληρονομήθηκε από το παρελθόν και την ανθρώπινη αλληλεπίδραση, σύμφωνα με τη Σύμβαση Πλαισίου του Συμβουλίου της Ευρώπης του 2005 για την Αξία της Πολιτιστικής Κληρονομιάς για την Κοινωνία (Faro Convention, 2005). Για την ανθρωπολογία, η φύση του πολιτισμού είναι ρητορική, αφού ερμηνεύεται ως ένα σύνολο αποδεκτών δράσεων και αντιδράσεων σε μια ιστορική κοινωνία, οι οποίες επιδιώκουν να πείσουν και να εξελίξουν μια κοινωνική κατάσταση σε κάποια διαφορετική (Carrithers, 2005), παρακινώντας σε δράση.

στ. Λαμβάνει μέρος σε συγκεκριμένο μέρος και χρόνο εκτός ρουτίνας. Όπως διαφαίνεται στον Πίν. 1, με εξαίρεση τα σχολικά έτη 2021 και 2022, κατά τα οποία το Φεστιβάλ Ρητορικής πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά λόγω του COVID-19, η διοργάνωσή του φιλοξενείται σταθερά στους χώρους της Εθνικής Βιβλιοθήκης Ελ-

λάδος-Κέντρο Πολιτισμού Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος, σε ημέρες και ώρες εκτός σχολικού ωραρίου (10.00 π.μ.-19.00 μ.μ.).

	Τίτλος και Θεματική Φεστιβάλ	Ημ/νία	Τόπος	Σχολεία	Αριθμός Συμ/χών
1	Σκέφτομαι...Εκφράζομαι... Επικοινωνώ στη Νοηματική Ανάγνωση και στον Αυθόρμητο Λόγο	Κυριακή 3 Ιουνίου 2018	Εθνική Βιβλιοθήκη Ελλάδος - Κέντρο	30	200
2	Σκέφτομαι...Εκφράζομαι... Επικοινωνώ... Η τέχνη στη ζωή μας μέσα από την τέχνη του λόγου	Σάββατο 8 Ιουνίου 2019	Πολιτισμού Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος	28	212
3	Σκέφτομαι...Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...Δίνω φωνή στα δικαιώματά μου	Σάββατο-Κυριακή 22 & 23 Μαΐου 2021	Διαδικτυακά	37	185
4	Σκέφτομαι...Εκφράζομαι... Επικοινωνώ... Ο λόγος για τη μουσική και η μουσική του λόγου	Σάββατο-Κυριακή 4 & 5 Ιουνίου 2022		23	180
5	Σκέφτομαι...Εκφράζομαι... Επικοινωνώ... Λόγος για μαγευτικές ιστορίες: Μιλώντας με τα παραμύθια, μιλώντας για τα παραμύθια	Κυριακή 7 Μαΐου 2023	Εθνική Βιβλιοθήκη Ελλάδος - Κέντρο Πολιτισμού Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος	35	257
6	Σκέφτομαι...Εκφράζομαι... Επικοινωνώ... Μιλώντας για τις αξίες ζωής	Κυριακή 21 Απριλίου 2024	Σταύρος Νιάρχος	45	320

Πίνακας 1. Δεδομένα Διοργάνωσης των Ετήσιων Φεστιβάλ Ρητορικής "Σκέφτομαι...Εκφράζομαι...Επικοινωνώ"

Το γεγονός αυτό παρέχει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να ξεφύγουν από τη ρουτίνα της καθημερινής σχολικής ζωής και να αποκτήσουν νέες ευχάριστες εμπειρίες μαζί με άλλα άτομα (Hede & Rentschler, 2007:157). Έτσι, το Φεστιβάλ Ρητορικής μπορεί να συσχετιστεί με μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία βρίσκονται έξω από την παραδοσιακή τάξη (Scott et al., 2007), ενώ,

παράλληλα, ο χώρος διοργάνωσης σηματοδοτεί τη διασύνδεσή του με τον πολιτισμό.

Ζ. Κοινωνική εκδήλωση με στόχο τη διαμόρφωση ρητορικής ταυτότητας και κοινωνικού κεφαλαίου. Όταν ένας ομιλητής απευθύνεται προφορικά στο κοινό, τα μέλη του ακροατηρίου σχηματίζουν μια ενότητα τόσο μεταξύ τους όσο και με τον ομιλητή (Ong, 1982). Το Φεστιβάλ Ρητορικής, ως κοινωνική εκδήλωση της προφορικότητας, εκτός από τους διοργανωτές, εμπλέκει εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς, το προσωπικό του χώρου στον οποίο φιλοξενείται.

Ανάμεσα σε αυτά τα άτομα, που προέρχονται από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές και σχολεία της Αττικής, αναπτύσσονται περισσότερο ή λιγότερο σύνθετες δυναμικές σχέσεων και δικτύωσης. Έτσι, ενδυναμώνονται οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών καθώς και οι σχέσεις γονέων, παιδιών και εκπαιδευτικών, δημιουργώντας την αίσθηση της ενότητας. Επίσης, σφυρηλατείται η ρητορική ταυτότητα της κοινότητας των συμμετεχόντων λόγω της εμπλοκής τους στην κοινή δράση και σε κοινές εμπειρίες, διαμορφώνοντας μια μορφή κοινωνικού κεφαλαίου (Arcodia & Whitford, 2007).

3. Ερευνητική μέθοδος

Η παρούσα ποιοτική έρευνα υιοθετεί τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (thematic analysis), προκειμένου να αναγνωρίσει και να αναλύσει «επαναλαμβανόμενα σημασιολογικά μοτίβα» (Braun & Clarke, 2008:86; 2013) στον λόγο. Βασικός στόχος είναι να διερευνήσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις εκατό δεκαοχτώ (118) από τους εκατό πενήντα έξι (156) εκπαιδευτικούς δημόσιων και ιδιωτικών Δημοτικών Σχολείων του Ν. Αττικής, σχετικά με τα κυριότερα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές/τριές τους από τη συμμετοχή τους στο Φεστιβάλ Ρητορικής.

Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Παιχνίδια ρητορικής τέχνης στο σχολείο: Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...» στις τάξεις τους και υποστήριξαν τη

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

συμμετοχή των μαθητών/τριών τους στο Φεστιβάλ Ρητορικής κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2021-2024. Ειδικότερα, αναλύθηκαν οι γραπτές απαντήσεις τους (Πίν. 2) σε ένα ερωτηματολόγιο Google Forms, το οποίο περιελάμβανε το ανοιχτό ερευνητικό ερώτημα: «Κατά τη γνώμη σας, ποιο ήταν το μεγαλύτερο όφελος των μαθητών/τριών του τμήματός σας από τη συμμετοχή τους στο φεστιβάλ ρητορικής τέχνης;».

Παρόλο που η ερώτηση αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερωτηματολογίου αξιολόγησης της διοργάνωσης, η έρευνα επικεντρώθηκε σε αυτή για λόγους οικονομίας. Ωστόσο, η εθελοντική φύση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο ενδέχεται να επηρεάζει την αντιπροσωπευτικότητα των απαντήσεων, καθώς είναι πιθανό να απάντησαν, κυρίως, οι ιδιαίτερα ενθουσιώδεις εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, οι απαντήσεις αντικατοπτρίζουν την άποψη των εκπαιδευτικών και όχι απευθείας των μαθητών/τριών, καθώς δεν υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης στα προσωπικά e-mails τους.

Συλλογή Δεδομένων

Ο αριθμός που συνοδεύει κάθε απάντηση (π.χ. 4/2021) (βλ. Πίν. 2) υποδεικνύει:

1. τον αύξοντα αριθμό του/της εκπαιδευτικού και
2. το σχολικό έτος κατά το οποίο δόθηκε η απάντηση.

Σχολικό Έτος	Δείγμα N
2020-2021	42
2021-2022	29
2022-2023	21
2023-2024	26

Πίν. 2. Κατανομή δείγματος ανά σχολικό έτος

Διαδικασία Ανάλυσης

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας τις έξι φάσεις της θεματικής ανάλυσης (Braun & Clarke, 2008):

α. Εξοικείωση με τα δεδομένα: Τα δεδομένα οργανώθηκαν και μελετήθηκαν σε λογιστικό φύλλο Microsoft Excel.

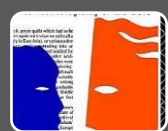
β. Καθορισμός αρχικών κωδικών: Ανάπτυξη κωδικών βάσει επαναλαμβανόμενων μοτίβων στις απαντήσεις, συνδυάζοντας επαγωγική (inductive) και παραγωγική (deductive) προσέγγιση (Davadi, 2020:63). Παραγωγική ανάλυση εφαρμόστηκε σε θέματα όπως η δημόσια ομιλία, με βάση την ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ η επαγωγική ανάλυση ανέδειξε κοινωνικές και συναισθηματικές εμπειρίες βάσει των δεδομένων.

γ. Αναζήτηση θεμάτων: Οι κωδικοί συνδυάστηκαν για τον εντοπισμό αρχικών θεματικών αξόνων.

δ. Αναθεώρηση θεμάτων: Επαναξιολογήθηκαν οι θεματικές κατηγορίες για την καλύτερη οργάνωσή τους.

ε. Ονομασία θεμάτων και υποθεμάτων: Τα τελικά θέματα και οι υποθεματικές αναδείχθηκαν, αντικατοπτρίζοντας τα πιο σημαντικά και ενδιαφέροντα στοιχεία των δεδομένων (Maguire & Delahunt, 2017) (Πίνακας 3).

στ. Παρουσίαση της ανάλυσης: Ολοκληρώθηκε η τεκμηρίωση των θεματικών αξόνων και η καταγραφή των ευρημάτων.



Θ1.: Προφορικός Λόγος

- Υθ.1. Επιχειρηματολογία
- Υθ.2. Ανάγνωση
- Υθ. 3. Αυθόρμητος Λόγος



Θ2: Δημόσιος Λόγος

- Υθ. 1. Έκθεση σε ακροατήριο
- Υθ.2. Ανάπτυξη Αυτοπεποίθησης
- Υθ. 3. Επικοινωνιακές Δεξιότητες



Θ3: Κοινωνική Αλληλεπίδραση

- Υθ. 1. Συμμετοχικότητα
- Υ.θ. 2. Κοινωνικές Δεξιότητες
- Υ.θ. 3. Συναισθηματική διάσταση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης

Πίνακας 3. Θέματα και υποθεματικές της ανάλυσης δεδομένων

4. Ανάλυση δεδομένων

Θ.1. Ανάλυσης πρώτου θέματος: Προφορικός Λόγος

Το πρώτο θέμα, ο προφορικός λόγος, αναδείχθηκε ως ένα από τα κύρια πεδία που ενισχύθηκε. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το φεστιβάλ συνέβαλε ουσιαστικά στην καλλιέργεια της προφορικής έκφρασης, προάγοντας την ελεύθερη διατύπωση ιδεών και απόψεων και την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών αναφορικά με την αξία του προφορικού λόγου. Οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να κατανοήσουν τη σημασία της προφορικής επικοινωνίας και να βελτιώσουν τη χρήση του λόγου τους. Ενδεικτικά, αναφέρουμε:

- *Η ευκαιρία που τους δόθηκε να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο και να κατανοήσουν τη σημαντικότητά του (4/2021).*
- *Δόθηκαν σημαντικά κίνητρα ενίσχυσης της προφορικής έκφρασης (22/2024).* • *Έμαθαν να χειρίζονται καλύτερα τον λόγο και την έκφρασή τους. (29/2022)*
- *Αγνοούσαν τι σημαίνει αξία και όχι μόνο το κατάλαβαν αλλά μπόρεσαν να αρθρώσουν λόγο... (24/2024).* • *Η απελευθέρωση και η έκφραση του λόγου σε θέματα που είχαν ενδιαφέρον για τα παιδιά (18/2022).*

Για τους/τις εκπαιδευτικούς, οι μαθητές/τριες ασκήθηκαν στη δίπλευρη θεώρηση κάθε ζητήματος και στην αποτελεσματικότερη οργάνωση του λόγου. Οι ακόλουθες απαντήσεις υπενθυμίζουν τον δεύτερο από τους πέντε κανόνες της κλασικής ρητορικής (εύρεση, διάταξη, ύφος, μνήμη, απόδοση)· αυτόν της διάταξης (dispositio) (Cicero, 1949:21). Πρόκειται για την «οργανική διάταξη των μερών του λόγου σε ένα σώμα» (Εγγλέζου, 2014:69).

- *Έμαθαν να βάζουν τις σκέψεις τους σε μια σειρά, να σκέφτονται την άλλη πλευρά...» (13/2021)*
- *Η έκθεση σε κοινό και η οργάνωση του προφορικού λόγου, 3/2023.*

Άλλοι εκπαιδευτικοί προέταξαν την ανάπτυξη του λεξιλογίου (4/2024) αλλά και τη δυνατότητα προφορικής αφήγησης ιστοριών (4/2023, 16/2023). Χαρακτηριστική ήταν η παρακάτω τοποθέτηση: • *Τα παιδιά θυμήθηκαν να ανακαλύπτουν ξανά από την αρχή τις*

λέξεις και να δίνουν χώρο στις δικές τους ιστορίες όσο εξωπραγματικές κι αν μοιάζουν. (21/2024)

Κυρίως, ωστόσο, η καλλιέργεια του προφορικού λόγου συνδέθηκε με: α) την παραγωγή επιχειρημάτων, β) την καλλιέργεια της μεγαλύτερης ανάγνωσης, που αποδίδει με εκφραστικότητα νοήματα και συναισθήματα κατά την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με ένα κείμενο και γ) την παραγωγή αυθόρμητου λόγου.

- Θα αναφέρω την καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσα από την ανάγνωση με νόημα, τη ζωντανή έκφραση ιδεών, την ανάπτυξη της επιχειρηματολογικής ικανότητας καθώς και την έκθεσή τους σε ανοιχτό ακροατήριο (15/2024).

Υ.Θ. 1. Από την ανάλυση και ερμηνεία των απαντήσεων του δείγματος σχετικά με την πρώτη υποθεματική, αυτήν της επιχειρηματολογίας, προέκυψε ότι το φεστιβάλ συνέβαλε στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με την εφαρμογή της και την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου τους.

- Ήρθαν σε επαφή με την επιχειρηματολογία... (21/2022)
- Μέσα από το φεστιβάλ οι μαθητές συνειδητοποίησαν την επιχειρηματολογία πέραν της θεωρίας της και συνειδητοποίησαν τις δυνατότητές τους. (37/2021)
- Η συμμετοχή και η δυνατότητα να επιχειρηματολογήσουν ή να εκφραστούν μπροστά σε τρίτους αγνώστους... (38/2021)
- Η εμπλοκή σε μία δραστηριότητα υψηλού αξιακού περιεχομένου, που προάγει τον διάλογο και την πρόταξη επιχειρημάτων... (23/2022)
- Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου. Καλύφτηκε η βαθιά ανάγκη των μαθητών να εκφράσουν τις απόψεις τους χωρίς παρεμβάσεις, συμβουλές και νουθετήσεις. (11/2021)
- Μια μοναδική εμπειρία για τα παιδιά. Ενίσχυσε τη δυνατότητα επιχειρηματολογίας στην έκφραση. (14/2022)

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη δυνατότητα των μαθητών/τριών, με ευχάριστο τρόπο, να διαχειρίζονται τα επιχειρήματά τους, να οργανώνουν και να δομούν τη σκέψη και τον λόγο και να τεκμηριώνουν τις απόψεις τους. Στα ακόλουθα σχόλια

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ενδιαφέρον παρουσιάζει η διασύνδεση επιχειρηματολογίας και σκέψης, που, πιθανόν, υποδηλώνει ότι οι συμμετέχοντες προσέγγισαν την επιχειρηματολογία όχι μόνο ως επικοινωνιακό εργαλείο αλλά και ως νοητική διαδικασία. Επίσης, η επαναλαμβανόμενη χρήση του γνωστικού ρήματος 'μαθαίνω', πιθανόν υποδηλώνει ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν το Φεστιβάλ Ρητορικής ως εκπαιδευτική εμπειρία κατά την οποία οι μαθητές/τριες "μαθαίνουν πώς να επιχειρηματολογούν" και να μιλούν δημόσια.

- Η καλλιέργεια στη διαχείριση των επιχειρημάτων... (6/2023)
- Δόμηση της σκέψης - Ανάπτυξη Επιχειρηματολογίας (6/2021)
- Έμαθαν πως μπορούν να χρησιμοποιούν λογικά επιχειρήματα για να πείσουν τους άλλους. (40/2021)
- Να μάθουν να επιχειρηματολογούν και να μιλάνε μπροστά σε κοινό έχοντας το θάρρος της γνώμης τους. (2/2021)
- Έμαθαν να αναπτύσσουν και να τεκμηριώνουν την άποψή τους. Να βάζουν σε σειρά τα επιχειρήματά τους και να μην ξεφεύγουν από το θέμα. (9/2021) • Παράλληλα, εμπέδωσαν βασικούς κανόνες δημόσιας ομιλίας και επιχειρηματολογίας. (2/2023)
- Μπόρεσαν να ασχοληθούν, με ευχάριστο τρόπο, με την επιχειρηματολογία. Ανέπτυξαν τον λόγο τους. Κατάφεραν να τοποθετούν τις σκέψεις τους σε μια λογική συνέχεια, ώστε να διαμορφώσουν έναν δομημένο λόγο. (27/2021)

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν ανέδειξαν την επιχειρηματολογία μόνο ως «μέσο και αντικείμενο εκπαίδευσης» (Heller, 2023:1). Ορισμένες απαντήσεις προέταξαν τον διαδραστικό χαρακτήρα της και την ανταλλαγή επιχειρημάτων ως «λεκτικά γεγονότα που σχετίζονται με τη διαφωνία» (Jackson & Jacobs, 1980:254) καθώς και τα αντίστοιχα κοινωνικο-συναισθηματικά οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες κατά την αλληλεπίδρασή τους με άλλα παιδιά τόσο κατά την προετοιμασία τους όσο και στο φεστιβάλ.

- Η κατανόηση της σημαντικότητας της σωστής επικοινωνίας και **α-νταλλαγής επιχειρημάτων για την υποστήριξη των θέσεων** τους. (8/2022) • **Αγάπη για τον λόγο και το επιχείρημα** (23/2024)
- Η ανάπτυξη **επιχειρηματολογίας ως μέσο διεκδικήσεων** σε διάφορα θέματα, **ώστε να λύνουμε τις διαφορές μας** με ευπρεπή λόγο κι όχι με άσκηση λεκτικής και σωματικής βίας (11/2023)
- Διασκεδάσαμε πολύ κατά την προετοιμασία καθώς εξετάζαμε τα σενάρια διαπραγμάτευσης. Τα παιδιά εμπλούτιζαν συχνά τα σενάρια επιχειρηματολογίας και απόλαυσαν την εναλλαγή ρόλων. Οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν κι άλλο **με τη δομή του επιχειρήματος ...** (5/2024)
- Ξεκινήσαμε **να επιχειρηματολογούμε και να μιλάνε πιο ανοιχτά για τα περιστατικά που τους φέρνουν σε σύγκρουση...** (9/2024)

Υ.Θ. 2. Σε ό,τι αφορά τη δεύτερη υποθεματική της ανάγνωσης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν τα οφέλη της στο πλαίσιο του Φεστιβάλ Ρητορικής για τους /τις μαθητές/τριες. Διαφάνηκε ότι οι απαντήσεις εστίασαν στη βελτίωση της τεχνικής της ανάγνωσης, με έμφαση στην ευχέρεια και την ακρίβεια. Αυτή η διαπίστωση είναι σημαντική, ειδικά για τα παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες, καθώς δείχνει να ενδυναμώνει τη διάθεσή τους να συμμετέχουν στη διαδικασία.

- **Βελτίωση αναγνωστικής ευχέρειας...** (23/2021)
- **Καλλιέργεια δεξιότητας ανάγνωσης...** (28/2022)
- **Αρχικά, η διάθεση των παιδιών να μάθουν να διαβάζουν "σωστά". Αρκετά παιδιά που είχαν δυσκολία στην ανάγνωση άρχισαν να "απελευθερώνονται".** (10/2022)
- **Ανάπτυξη αναγνωστικής δεξιότητας και κατανόησης...** (41/2021)

Επίσης, ορισμένες απαντήσεις ανέδειξαν ως όφελος την επαφή των μαθητών/τριών με ποιοτικά κείμενα. Η έκθεση σε αυτά έδειξε να ενισχύει την αισθητική απόλαυση που αντλούσαν οι μαθητές/τριες από την αναγνωστική διαδικασία και να συντελεί στην αλλαγή της στάσης τους απέναντι σε αυτήν.

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

- Ήρθαν σε επαφή με εξαιρετικού επιπέδου κείμενα, μια και το θέμα του φεστιβάλ ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον. (36/2021)
- Η μαθήτριά ήρθε σε επαφή με ενδιαφέροντα κείμενα και κατάξιωμένους συγγραφείς. Υιοθέτησε έναν όμορφο τρόπο παρουσίασης, όχι μόνο του εαυτού της, αλλά και του εκάστοτε κειμένου. (24/2022)
- Η επαφή με διάφορα είδη κειμένων που τους έδωσαν τη δυνατότητα να τα αναγνωρίζουν και να τα επιλέγουν. (4/2023)
- Όλα τα παιδιά που προετοιμάστηκαν για το φεστιβάλ ήρθαν σε επαφή με εξαιρετικά κείμενα και άλλαξε ο τρόπος που τα πραγματεύονται. (8/24)

Ειδικότερα, φάνηκε πως το φεστιβάλ διαμόρφωσε μια πιο θετική και απολαυστική προσέγγιση της ανάγνωσης. Οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν τη σημασία και τη χαρά της αναγνωστικής διαδικασίας, γεγονός που δύναται να επηρεάσει τη διαβίου ποιοτική σχέση τους με την ανάγνωση.

- **Άλλαξε τον τρόπο που βλέπουν την ανάγνωση** (16/2022)
- **Ανάγνωση με νόημα...** (9/2024)
- **Επίσης, κατάλαβαν πώς μπορούν να βελτιώσουν την ανάγνωσή τους με διασκεδαστικό τρόπο.** (24/2024)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στη βελτίωση της εκφραστικότητας των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, οι μαθητές/τριες ενίσχυσαν την ικανότητά τους να μεταδίδουν νοήματα και συναισθήματα, αξιοποιώντας τον προφορικό λόγο και τη φωνητική ποικιλία (ρυθμός, ένταση, χροιά, ταχύτητα κ.ά.).

- **Καλλιέργεια εκφραστικής ανάγνωσης...** (5/2022)
- **Θεωρώ πως το μεγαλύτερο όφελος των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο φεστιβάλ ρητορικής τέχνης ήταν η ευκαιρία να μεταδώσουν νοήματα και μηνύματα μέσα από την ανάγνωση παραμυθιών,** (4/2023)
- **... η καλλιέργεια της έκφρασης στην ανάγνωση.** (6/2023) • **Σωστή χρήση του λόγου. Αναγνωστική και νοηματική ικανότητα.** (11/2023)

Υ.Θ. 3. Τέλος, σε ό,τι αφορά την τρίτη υποθεματική του αυθόρμητου λόγου, που εστιάζει στη βελτίωση της ικανότητας φυσικής και

ανεπιτήδευτης έκφρασης σε διάφορες συνθήκες, οι δοθείσες απαντήσεις κάνουν λόγο για ενίσχυση και ενδυνάμωση της συγκεκριμένης προφορικής δεξιότητας των μαθητών/τριών στο πλαίσιο του Φεστιβάλ Ρητορικής.

- *Ενίσχυσε τον αυθόρμητο λόγο στην έκφραση. Αυξήθηκε ο αυθορμητισμός και η έκφραση των παιδιών μπροστά σε κοινό. (14/2022)*
- *Θεωρώ πως το μεγαλύτερο όφελος των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο φεστιβάλ ρητορικής τέχνης ήταν [...], να μιλήσουν αυθόρμητα... (4/2023)*
- *Η δυνατότητα προσέγγισης ενός τυχαίου θέματος και "ξεδίπλωσης" της σκέψης τους σε περιορισμένο χρόνο μπροστά σε άγνωστο ακροατήριο και σε έναν μη οικείο χώρο με την έννοια ότι πρώτη φορά βρέθηκαν εκεί. (16/2023)*
- *[...] Προφορική έκφραση-αυθόρμητος λόγος (5/2022)*
- *Να ορθώσουν τον δικό τους, αυθόρμητο λόγο και όχι να έχουν μάθει κάτι παπαγαλία. (18/2023)*

Θ.2. Ανάλυση δεύτερου θέματος: Δημόσιος Λόγος

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ανέδειξαν ότι ένα από τα κυριότερα οφέλη της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο Φεστιβάλ Ρητορικής ήταν η καλλιέργεια του δημόσιου λόγου, δηλαδή της διαδικασίας εκφώνησης λόγου μπροστά σε ζωντανό ακροατήριο (Schreiber & Hartranft, 2024). Η δημόσια ομιλία ανάγεται στις αρχαίες κοινωνίες π.χ. της Αθήνας και της Ρώμης και θεωρούνταν απαραίτητη δεξιότητα για τη διαμόρφωση ενός πολίτη (Waruwu et al., 2024:145).

- *Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία στο επίσημο πλαίσιο του δημόσιου λόγου να μοιραστούν σκέψεις και να κάνουν προτάσεις σχετικά με θέματα που τους απασχολούσαν. (25/2024)*
- *Η δημόσια ομιλία. Πολύ σημαντική δεξιότητα ζωής. (10/2023)*
- *Η εξοικείωσή τους με τον δημόσιο λόγο... (22/2022)*
- *Θεωρώ πως το μεγαλύτερο όφελος των μαθητών από τη συμμετοχή τους στο φεστιβάλ ρητορικής τέχνης ήταν η ευκαιρία που τους δόθηκε*

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

να εκφραστούν δημόσια, να μεταδώσουν νοήματα και μηνύματα... (4/2023)

Υ.Θ. 1. Εδώ, ως πρώτη υποθεματική, εξετάστηκε η έκθεση των μαθητών/τριών σε κοινό ή ακροατήριο και η ευκαιρία που τους δόθηκε, ώστε να εξοικειωθούν με την εκφορά του λόγου τους μπροστά σε αυτό.

- *Θεωρώ πως τα οφέλη ήταν πολλαπλά με μεγαλύτερο την εξοικείωσή τους με την έκθεσή τους σε άγνωστο κοινό μπροστά στο οποίο κλήθηκαν να λειτουργήσουν ως "ρήτορες" - μια εμπειρία πρωτόγνωρη... (3/2021)*
- *Εξοικείωση στην έκθεση στο κοινό - (6/2021)*
- *Επίσης, η έκθεσή τους μπροστά σε κοινό είναι κάτι πολύ σημαντικό. (10/2021)*
- *Το να εξοικειωθούν ως ομιλητές - αναγνώστες με την έκθεση μπροστά σε κοινό (3/2022).*
- *Με τη συμμετοχή τους στο φεστιβάλ οι μαθητές εξοικειώνονται με τη διαδικασία να μιλούν μπροστά σε ένα ακροατήριο και να καταθέτουν τις απόψεις τους με συγκροτημένο λόγο αποβάλλοντας την ανασφάλειά τους και την όποια συστολή που μπορεί να έχουν. (20/2023)*

Το ακροατήριο έδειξε να λειτουργεί ως μέσο βελτίωσης της επικοινωνίας των μαθητών/τριών, καθώς τους παρέχει κίνητρα για μεγαλύτερη προσοχή στη δομή και την εκφορά του λόγου τους.

- *Η έκθεση σε κοινό και η οργάνωση του προφορικού λόγου. (3/2023)*
- *Εξάσκηση σε παρουσίαση σε κοινό εκτός τάξης... (33/2021)*
- *Η συμμετοχή και η δυνατότητα να επιχειρηματολογήσουν και να εκφραστούν μπροστά σε τρίτους αγνώστους... (38/2021)*
- *Η εξοικείωση με την τέχνη του λόγου (δομή, έκφραση, εκφορά, επιχειρηματολογία), η άνεση μπροστά σε κοινό, η προσωπική εξέλιξη του κάθε μαθητή, η επαφή με τον λαϊκό πολιτισμό. (15/2023)*

Επίσης, εκτός από την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, η δημόσια έκθεση των μαθητών/τριών στο φεστιβάλ φάνηκε να προάγει την καλλιέργεια της γλώσσας του σώματος.

- *Απέκτησαν ευχέρεια να εκφράζονται μπροστά σε κοινό τόσο με τον λόγο όσο και με κινήσεις. (39/2021)*

- Αποκόμισαν σημαντικές γνώσεις σχετικά με τη διαχείριση του δημόσιου λόγου (**στάση σώματος, κινήσεις, ύφος κλπ.**) (5/2024)

Υ.Θ. 2. Η ανάπτυξη της σιγουριάς και της αυτοπεποίθησης ακόμα και των πιο συνεσταλμένων μαθητών/τριών χάρη στη δημόσια έκθεσή τους, αποτιμήθηκε ως σημαντικό όφελος από τους εκπαιδευτικούς. Οι απαντήσεις ανέδειξαν ότι η εμπειρία της δημόσιας ομιλίας ενθάρρυνε την ελεύθερη έκφραση των μαθητών/τριών και την άρθρωση της προσωπικής τους φωνής, αφού απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους (Adnan, 2014).

- Να μάθουν να επιχειρηματολογούν και να **μιλάνε μπροστά σε κοινό** έχοντας το θάρρος της γνώμης τους. (2/2021)
- Το μεγαλύτερο όφελος από τη συμμετοχή των παιδιών νομίζω πως ήταν αφενός η ενίσχυση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων αλλά κυρίως η **ενθάρρυνσή τους να μιλούν και να εκφράζονται μπροστά σε ένα ακροατήριο, νιώθοντας σιγουριά και αυτοπεποίθηση.** (22/2021)
- [...], η **τόνωση της αυτοπεποίθησης των πιο συνεσταλμένων παιδιών.** (11/2022) • Η **έκθεσή τους σε άγνωστο κοινό...** (18/2023)
- Απέκτησαν **μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.** (17/2021)
- Πλέον **νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.** Η έκθεση μπροστά σε κοινό τους έκανε μα πιστέψουν περισσότερο στον εαυτό τους. (6/2024)
- Αποτέλεσε ένα ακόμα λιθαράκι για το δέσιμο της ομάδας-τάξης αλλά και **ένα λιθαράκι στο χτίσιμο της αυτοπεποίθησής τους.** (17/2024)

Η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης συνδέθηκε με την αντιμετώπιση και υπέρβαση των φόβων, των δισταγμών, των ανασφαλειών, που χαρακτήριζαν τους συμμετέχοντες και του άγχους ή της «γλωσσοφοβίας», που, συνήθως, συνοδεύει τη δημόσια έκθεση και ομιλία (Lall et al., 2021:352).

- [...] ευκαιρία να **αντιμετωπίσουν το άγχος του δημοσίου λόγου.** (15/2022)
- Οι μαθητές μας με τη συμμετοχή τους καταφέρνουν να **εκφραστούν μπροστά στο κοινό, ξεπερνούν τον φόβο της έκθεσης** συντονίζοντας όλες τις αισθήσεις τους. [...] (7/2021)

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

- **Ξεπέρασαν τους φόβους τους** και εκφράστηκαν με αυτοπεποίθηση **μπροστά στο κοινό!** Ένωσαν "κάποιοι" έχοντας συγκεκριμένο ρόλο τον οποίο υποστήριξαν απόλυτα! Ανταποκρίθηκαν σε μια δράση ανώτερου επιπέδου! (6/2022)
- **Ξεπέρασαν τους φόβους και τις ανασφάλειες τους** και δέχτηκαν με μεγάλη χαρά να **προβάλλουν το ταλέντο που έκρυβαν μέσα τους.** (42/2021)
- **Ξεπέρασαν τους δισταγμούς τους, το άγχος για το κοινό** και η επίδοσή τους στο φεστιβάλ ήταν ακόμη καλύτερη και από τις πρόβες. Χάρηκαν την διαδικασία και θέλησαν να παραμείνουν ως το τέλος να δουν και τους υπόλοιπους. (8/2021)
- Με τη συμμετοχή τους στο φεστιβάλ οι μαθητές εξοικειώνονται με τη διαδικασία να μιλούν μπροστά σε ένα ακροατήριο και να καταθέτουν τις απόψεις τους με συγκροτημένο λόγο **αποβάλλοντας την ανασφάλειά τους και την όποια συστολή που μπορεί να έχουν.** (20/2023)

Ίσως, δεν θα ήταν υπερβολή να ισχυριστούμε ότι για ορισμένους εκπαιδευτικούς, η δημόσια έκθεση των μαθητών/τριών καταγράφηκε ως μετασχηματιστική εμπειρία, η οποία έδειξε να προωθεί τη συνολικότερη προσωπική τους ανάπτυξη και αυτοεκτίμηση.

- Ανάπτυξη αναγνωστικής δεξιότητας και κατανόησης, αύξηση της συμμετοχής στην σχολική ζωή, **ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης.** (41/2021)
- Οι μαθητές **πίστεψαν στις ικανότητές τους και τις ανέδειξαν.** (32/2021)
- [...] Αλλά και το πόσα μπορούμε να πετύχουμε, πόσο "ορατή" μπορεί να είναι η βελτίωσή μας αν το προσπαθήσουμε. (4/2022)
- Επίσης, να **ανακαλύψουν τις δυνατότητες του εαυτού τους και τη χαρά της συμμετοχής και της προσπάθειας.** (4/2021)
- Η "**αναμέτρησή τους με το κοινό,** η ευκαιρία τους να παρουσιάσουν με εξωστρέφεια τη μοναδικότητά τους. (7/2023)
- Δοκιμάστηκαν, εκτέθηκαν, βγήκαν από την εσωστρέφεια τους δυναμωμένοι, γοητεύτηκαν από την πρόκληση της επικοινωνίας, προβληματίστηκαν, ήρθαν αντιμέτωποι με τα όρια τους, τις δυσκολίες, αλλά και τις δυνατότητες. (27/2024)

Υ.Θ. 3. Επιπλέον, η δημόσια έκθεση των μαθητών/τριών στο Φεστιβάλ Ρητορικής φάνηκε να συντελεί στην ανάπτυξη και ενίσχυση των γλωσσικών (14/2021, 15/2022) και επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους, σύμφωνα με τις απαντήσεις που συνθέτουν την τρίτη υποθεματική του δεύτερου θέματος.

- Η καλλιέργεια του λόγου, της επικοινωνίας και της αμεσότητας στην έκφραση. (12/2022)
- Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια του προφορικού λόγου και η έκφραση ιδεών και απόψεων. (39/2021)
- Επικοινωνιακές δεξιότητες... 34/2021
- Το μεγαλύτερο όφελος από τη συμμετοχή των παιδιών νομίζω πως ήταν αφενός η ενίσχυση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων αλλά κυρίως η ενθάρρυνσή τους να μιλούν και να εκφράζονται μπροστά σε ένα ακροατήριο, νιώθοντας σιγουριά και αυτοπεποίθηση. ... (22/2021)
- Οι μαθητές/τριες καλλιέργησαν τις προφορικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες και ασκήθηκαν στο να χρησιμοποιούν επιχειρήματα για να πείσουν για τις απόψεις τους. (20/2024)
- Καλλιέργησαν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, εισέπραξαν χειροκρότημα και τόνωσαν την αυτοπεποίθησή τους, ένιωσαν πιο ικανοί... (26/2024)

Η ενδυνάμωση των μαθητικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων εκτιμήθηκε ως απόρροια της εφαρμογής του προγράμματος και συνοδεύτηκε τόσο από τη σφυρηλάτηση φιλικών δεσμών μεταξύ των μελών της ομάδας όσο και από την απόκτηση ξεκάθαρων κριτηρίων για τη διεξαγωγή των επικοινωνιακών τους διαδράσεων:

- Η ενίσχυση των δεσμών φιλίας και των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων λόγω της εργασίας τους σε ομάδες στο πλαίσιο του προγράμματος. (2/2024)
- Οι μαθητές απέκτησαν πιο συγκεκριμένα κριτήρια στο θέμα της επικοινωνίας τόσο ως ομιλητές όσο και ως ακροατές. Έγιναν σταδιακά πιο άμεσοι στη λεκτική τους έκφραση ενώ διαμόρφωσαν μία υγιή απαίτηση για περισσότερη επιχειρηματολογική στήριξη των όσων γενικότερα λέγονται (εντός και εκτός τάξης). (29/2021)

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Μεταξύ των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που αναπτύχθηκαν, ιδιαίτερη αξία αποδόθηκε στην ενεργητική ακρόαση.

- Έκθεση σε ακροατήριο, ενεργητική ακρόαση, επαφή με ρητορικά αγωνίσματα, εμπειρία ζωής. (9/2023)
- Το μεγαλύτερο όφελος ήταν το γεγονός ότι συναντήσαμε και ακούσαμε πως εκφράζονται οι μαθητές από άλλα σχολεία. Ακούγοντας τους άλλους τους έδωσε κίνητρο να γίνουν καλύτεροι στην προφορική τους έκφραση. (22/2023)

Θ.3. Ανάλυση τρίτου θέματος: Κοινωνική Αλληλεπίδραση

Το τρίτο θέμα που αναδείχθηκε από τις δοθείσες απαντήσεις ήταν η κοινωνική αλληλεπίδραση (social interaction). Αυτή αναπτύχθηκε τόσο κατά την προετοιμασία των μαθητών/τριών για το φεστιβάλ στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (σχολείο) όσο και κατά τη βιωματική εμπλοκή και συμμετοχή τους στο φεστιβάλ, ως έκφανση μη τυπικής εκπαιδευτικής δράσης.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση, ως όρος, αποδίδει μία κατάσταση, «όπου οι συμπεριφορές ενός δρώντος αναδιοργανώνονται συνειδητά από τις συμπεριφορές ενός άλλου δρώντος και ασκούν επιρροή σε αυτές, και αντίστροφα» (Turner, 1988:13-14). Σε αυτές τις συμπεριφορές περιλαμβάνονται όχι μόνο εμφανείς πράξεις αλλά και νοητικές, συναισθηματικές διεργασίες και φυσιολογικές διαδικασίες.

- Παρακολούθησαν μία πραγματική γιορτή του λόγου. Είχαν την ευκαιρία να δεθούν ακόμα περισσότερο μεταξύ τους, να γνωρίσουν νέα παιδιά που μοιράζονται την ίδια αγάπη για τη ρητορική και να εμπνευστούν από ομιλίες και άλλων μαθητών. (12/2023)
- Όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές απόλαυσαν τη συνθήκη να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο για μια τέτοια διαδικασία διάδρασης και βρήκαν πολύ πιο ουσιαστική την ανταλλαγή ιδεών μέσα από την πλατφόρμα, διότι σε πάρα πολύ σύντομο και ζωντανό χρόνο τους δόθηκε η δυνατότητα να αποτιμήσουν τη συνολική δουλειά των ομάδων κάθε σχολείου και το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού, αλλά και μεταξύ των μαθητών σε καθεστώς ευγενούς άμιλλας. (31/2021)

- **Η αλληλεπίδραση των μαθητών διαφορετικών σχολείων** μεταξύ τους σε ένα κοινό φεστιβάλ, ... (11/2022)
- Θεωρώ ότι το φεστιβάλ έδωσε στους μαθητές μου την ευκαιρία να εκτεθούν σε μια διοργάνωση **πέρα από τον οικείο χώρο του σχολείου τους και να γνωρίσουν άλλους μαθητές**, από διαφορετικά περιβάλλοντα, μέσω της έκφρασής τους και του λόγου τους. (36/2021)
- Το μεγαλύτερο όφελος ήταν **η γνωριμία με άλλα παιδιά άλλων σχολείων** δηλαδή η επικοινωνία και επίσης η εξοικείωση των παιδιών που συμμετείχαν με την έκθεσή τους προς τους άλλους και η απόκτηση αυτοπεποίθησης. (19/2023)
- Ήρθαν σε επαφή με το θέμα και **βγήκαν έξω από το σχολικό περιβάλλον τους**. (14/2024)

Έκδηλα χαρακτηριστικά της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύχθηκε μεταξύ των μαθητών/τριών τόσο κατά την προετοιμασία τους όσο και στο Φεστιβάλ Ρητορικής ήταν ο διάλογος, η συζήτηση, η ανταλλαγή απόψεων.

- [...] δυνατότητα **διαλόγου με συνομηλίκους** (13/2022)
- Η **βιωματική εμπειρία** μιας επικοινωνιακού τύπου δράσης όπως η Ρητορική. Η **εμπλοκή** σε μία δραστηριότητα υψηλού αξιακού περιεχομένου, που **προάγει τον διάλογο** και την πρόταξη επιχειρημάτων (23/2022)
- Η ευκαιρία που έχουν **να συζητήσουν** ενδιαφέροντα και διαφορετικά θέματα (20/2022)
- [...], **προβληματίστηκαν** για θέματα σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών, έγινε **ανταλλαγή πολλών απόψεων μες στην τάξη** (21/2021).

Τέλος, οι παραπάνω αλληλεπιδράσεις διαφάνηκε ότι σηματοδότησαν τη διεύρυνση του ορίζοντα των μαθητών/τριών σε θέματα ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος αλλά και σε δημοκρατικές συνήθειες, επαναφέροντας τον ισχυρισμό για την αναγκαιότητα της ρητορικής προοπτικής στην αγωγή των μελλοντικών πολιτών (Kock & Villadsen, 2017).

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

- Οι μαθητές απέκτησαν επιδεξιότητα στον λόγο, **συνήθειες δημοκρατικού διαλόγου** μέσα από την **ομαδική συζήτηση** κατά την προετοιμασία, αυτοπεποίθηση κατά τη δημόσια έκθεση τους και γενικότερη **ενημέρωση σε θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος** πού συνέβαλαν στην περαιτέρω συγκρότηση της προσωπικότητάς τους και της ευρύτητας της σκέψης τους. (21/2023)
- Η δυνατότητα να εκφράζεις με ένα διαφορετικό, δημιουργικό τρόπο τις σκέψεις και τα συναισθήματα **πάνω σε θέματα που έχουν σχέση με τον κόσμο μας**, η ευκαιρία των μαθητών **να αλληλοεπιδρούν**. (35/2021)

Υ.Θ. 1. Βάσει των δεδομένων, η συμμετοχικότητα αναδύθηκε ως κύρια πτυχή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών, συνθέτοντας την πρώτη υποθεματική του τρίτου θέματος. Ο συμμετοχικός χαρακτήρας της κοινωνικής εμπειρίας που βίωσαν οι μαθητές/τριες τόσο κατά την προετοιμασία όσο και από την εμπλοκή στο Φεστιβάλ Ρητορικής αποτιμήθηκε θετικά· κατ' επέκταση η αίσθηση του 'ανήκειν' και η κοινωνική ενσωμάτωση (social integration) των συμμετεχόντων (Schormans, 2014). Έγινε λόγος για:

- «...**αύξηση της συμμετοχής** στην σχολική ζωή...» (41/2021) • **εμπειρία συμμετοχής** (24/2021) • **συμμετοχική εμπειρία** (17/2023).

Μέσα από τις απαντήσεις διαφάνηκε η ανάπτυξη μιας συμμετοχικής κουλτούρας, που συνδέει τα μέλη της και τα ενδυναμώνει.

- **Συμμετοχή σε κάτι κοινό**, στο οποίο διαμοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα! (26/2022)
- [...] **συμμετοχή** σε φεστιβάλ σε πολύ ωραίο χώρο, μαζί με άλλα σχολεία (4/2024)
- **Εξαιρετική εμπειρία! Αξέχαστη! [...] αντιμετώπιση προκλήσεων μέσω της συμμετοχής σε ομαδικές δραστηριότητες...** (9/2022)

Επίσης, σε κάποιες απαντήσεις η συμμετοχή στο φεστιβάλ αποτιμήθηκε θετικά λόγω του μη ανταγωνιστικού χαρακτήρα του. Αντίθετα, σε μία απάντηση η συμμετοχικότητα συνδέθηκε με την έννοια της αναμέτρησης.

- **Η συμμετοχή σε μια γιορτή** και όχι σε έναν διαγωνισμό, κυνηγώντας έπαθλα. (28/2021)
- Να κατανοήσουν ότι σημασία παίζει η **συμμετοχή** σε ένα φεστιβάλ από το να βγεις 1ος, 2ος ή 3ος σε ένα διαγωνισμό. (19/2022)
- Επίσης η **συμμετοχή** τους στο φεστιβάλ είναι πολύ σημαντική, καθώς **ξεπερνούν τα όρια του μικρόκοσμου τους και μπαίνουν στον μακρόκοσμο της αναμέτρησης.** (11/2021)

Υ.Θ. 2. Στη δεύτερη υποθεματική περιλήφθησαν πρόσθετες κοινωνικές ικανότητες (εκτός από τις επικοινωνιακές), όπως της συνεργασίας, της ομαδικής εργασίας, της αλληλοβοήθειας κ.ά. (Goleman, 2000), οι οποίες εξωτερικεύτηκαν ως κοινωνικές δεξιότητες (social skills) μέσα από την παρατήρηση, τη σκέψη και την εκδήλωση συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς (McIntyre, 2006) των μαθητών/τριών.

- **Πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των παιδιών**, καλή επικοινωνία και έρευνα, ανταλλαγή ιδεών και επιχειρημάτων! (7/2022)
- **Κοινωνικοποίηση και συνεργασία** (14/2023)
- **Συνεργασία**, επικοινωνία, γνώση δικαιωμάτων, ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και πολλών συναισθημάτων! (5/2021)
- Η δυνατότητα έκφρασης, η **συνεργασία**, το συναίσθημα ότι εκπροσωπούν την τάξη τους και το σχολείο τους, τόνωση αυτοπεποίθησης. (10/2024)
- Η **ομαδική εργασία**, η ικανότητα της έκθεσης του εαυτού τους, η όμορφη και συγκροτημένη παρουσία τους, η **συνεργασία** και η **εργασία με σκοπό.** (15/2021)
- Τα παιδιά τόλμησαν να εκτεθούν σε επιλογή και να επιλέξουν χωρίς παράπονα και γκρίνιες. Κατάλαβαν ότι **για το καλό της ομάδας** πρέπει να επιλέξουμε τους ικανούς κι όχι τους φίλους μας. (18/2024)
- Η ενίσχυση των δεσμών φιλίας και των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων **λόγω της εργασίας τους σε ομάδες** στο πλαίσιο του προγράμματος (2/2024)
- Αποτέλεσε ένα ακόμα λιθαράκι **για το δέσιμο της ομάδας-τάξης** αλλά και ένα λιθαράκι στο χτίσιμο της αυτοπεποίθησής τους. (16/2024)

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

- [...] και **έμαθαν να βοηθάνε τους άλλους** να γίνουν καλύτεροι με προτάσεις βελτίωσης χωρίς κριτική. (21/2024)
- ... εισήχθησαν στη διαδικασία **να οικοδομούν σχέσεις αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας.** (22/2024)

Υ.Θ. 3. Η κοινωνική αλληλεπίδραση, οι κοινωνικές εμπειρίες συνδέονται με την ενεργοποίηση και έκφραση συναισθημάτων βάσει των οποίων οι άνθρωποι σχηματίζουν κοινωνικούς δεσμούς και σύνθετες κοινωνικοπολιτισμικές δομές (Turner & Stets, 2005:1). Η κάθε μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης επηρεάζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των εμπλεκόμενων αλλά και επηρεάζεται από αυτές. Αντίστοιχα, η κοινωνική αλληλεπίδραση στο Φεστιβάλ Ρητορικής διασυνδέθηκε με τα συναισθήματα των μαθητών/τριών στην ανάλυση των απαντήσεων της τρίτης υποθεματικής, αναδεικνύοντας τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα του. Αυτά τα συναισθήματα ήταν ποικίλα, θετικά, ενθαρρυντικά και έδειξαν να ενισχύουν τη μαθητική εμπλοκή και συμμετοχή.

Για παράδειγμα, οι αναφορές σε συναισθήματα χαράς και ενθουσιασμού σχετίστηκαν με την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες που αποτιμήθηκαν ως ευχάριστες, δημιουργικές και διασκεδαστικές, ενισχύοντας τη σύνδεσή τους με τους συνομηλίκους τους αλλά και την εσωτερική ικανοποίηση που βίωσαν από τη συμμετοχή τους στο Φεστιβάλ Ρητορικής.

- **Κυρίως χαίρονται** και αυτό φαίνεται **στο πλατύ χαμόγελό** τους στο τέλος! (7/2021)
- **Χαρά, ενθουσιασμός...** (30/2022) • **Ενεργοποίηση - Χαρά ...** (5/2023)
- Έδειξαν **ενθουσιασμό για τη διαδικασία** αλλά και τη συμμετοχή στο φεστιβάλ. (3/2024).
- **Χάρηκαν τη διαδικασία** και θέλησαν να παραμείνουν ως το τέλος να δουν και τους υπόλοιπους. (8/2021).
- Βίωσαν μια καταπληκτική και **διασκεδαστική εμπειρία.** (2/2023).

Επίσης, το συναίσθημα της χαράς σχετίστηκε με την ανακάλυψη της κοινής αγάπης για την τέχνη του λόγου, που συνέδεε τα παιδιά

που συμμετείχαν στο φεστιβάλ, ενισχύοντας την αίσθηση κοινότητας και την εκτίμησή τους για την αξία της συνεργασίας.

- *Η χαρά της ανακάλυψης* ότι υπάρχουν πολλά άλλα παιδιά που ασχολούνται με τη ρητορική τέχνη από πολυάριθμα σχολεία. (30/2021).
- *Να ανακαλύψουν τις δυνατότητες του εαυτού τους και τη χαρά της συμμετοχής και της προσπάθειας.* (4/2021).

Το θετικό συναίσθημα της περηφάνιας των μαθητών/τριών στο κοινωνικό πλαίσιο του Φεστιβάλ Ρητορικής προκύπτει ως αποτέλεσμα της αναγνώρισης της προσπάθειάς τους και της παρουσίασης των ικανοτήτων τους.

- *Ένωσαν πολύ υπερήφανα που εκτέθηκαν με επιτυχία σε άγνωστο κοινό και σε έναν τόσο όμορφο χώρο.* (8/2024).

Πέρα από την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης στην οποία έγινε αναφορά στην ανάλυση του δεύτερου θέματος, η φεστιβαλική εμπειρία των μαθητών/τριών έδειξε να συντελεί στη συναισθηματική ωρίμασή τους αλλά και στην ενίσχυση της αγάπης τους για τη ρητορική τέχνη, τον δημόσιο λόγο και την προφορική έκφραση.

- *Η εμπειρία του Φεστιβάλ συνέβαλε στην προώθηση της ωριμότητάς τους.* (25/2024).

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τα πολυδιάστατα οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές/τριες μέσα από τη συμμετοχή τους στο Φεστιβάλ Ρητορικής κατά την περίοδο 2021-2024, όπως αποτυπώθηκαν από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τους. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε τρία κεντρικά θέματα και τις αντίστοιχες υποθεματικές.

Πρώτον, η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη διοργάνωση φάνηκε να καλλιεργεί και να ενδυναμώνει την προφορικότητά τους (λεξιλόγιο, εκφραστικότητα, αφήγηση ιστοριών) κατά την ανταλλαγή επιχειρημάτων, μέσα από την αναγνωστική διαδικασία και κατά την παραγωγή αυθόρμητου λόγου. Διαφάνηκε όχι μόνο η ενί-

σχυση των λεκτικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών αλλά και η προώθηση της κατανόησης της σημασίας του προφορικού λόγου στην προσωπική και κοινωνική επικοινωνία.

Δεύτερον, το Φεστιβάλ λειτούργησε ως ένα εργαστήριο ανάπτυξης δεξιοτήτων δημόσιου λόγου και επικοινωνίας. Οι μαθητές/τριες εξοικειώθηκαν με την έκθεση μπροστά σε ακροατήριο, την αξιοποίηση της γλώσσας του σώματος, την ενεργητική ακρόαση και την αποτελεσματική παρουσίαση των ιδεών τους. Οι παραπάνω δεξιότητες συνέβαλαν στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αίσθησης αυτο-αποτελεσματικότητας και επάρκειάς τους (Bandura, 1982;1986; 1997) ως ομιλητές/τριες.

Τρίτον, η εμπειρία συμμετοχής των μαθητών/τριών στο Φεστιβάλ Ρητορικής κρίθηκε θετική σε επίπεδο κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενισχύοντας τη συμμετοχικότητα, την ομαδική εργασία, τον διάλογο. Επίσης, η φεστιβαλική ατμόσφαιρα καλλιεργήσε θετικά συναισθήματα όπως τη χαρά, τον ενθουσιασμό και την υπερηφάνεια, ενώ παράλληλα προώθησε την κοινωνική ένταξη και την αίσθηση του ανήκειν.

Μέσα από το πρίσμα της ρητορικής θεώρησης, το Φεστιβάλ Ρητορικής κατάφερε να προσανατολίσει τους/τις μαθητές/τριες, ως εξελισσόμενους πολίτες, στην ενεργή, έλλογη έκφραση και συμμετοχή. Οι μαθητές/τριες βίωσαν τη ρητορική ως: α) *μια διαδικασία*, που συνδυάζει γνωστικές, λεκτικές και μη λεκτικές (σωματικές) εκφάνσεις, β) *μια κοινωνική αλληλεπίδραση* ανάμεσα σε συνομιλητές, ανάμεσα σε ομιλητές και ακροατήριο και γ) *μια μορφή εκπαίδευσης*, που βασίζεται σε σαφείς στόχους και μεθόδους, όπως αναπτύχθηκαν μέσα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Žmanec, 2021).

Κυρίως, όμως, οι μαθητές/τριες βίωσαν μια πραγματική φεστιβαλική εμπειρία, ενεργοποιώντας σωματικές, συναισθηματικές, δημιουργικές και συνεργατικές δεξιότητες. Αυτή η εμπειρία τους επέτρεψε να συνδεθούν με την πολιτισμική κληρονομιά και το μέλλον της ρητορικής παιδείας. Μέσα από τη συμμετοχή τους,

άντλησαν νόημα και ικανοποίηση, επιβεβαιώνοντας τη μετάβασή τους τόσο στον ρόλο του Homo Festivus, του γιορταστικού και συμμετοχικού ανθρώπου όσο και στον ρόλο του Homo Rhetoricus, δηλαδή του ανθρώπου που χρησιμοποιεί τον Λόγο, για να σχηματίσει την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα.

Βιβλιογραφία

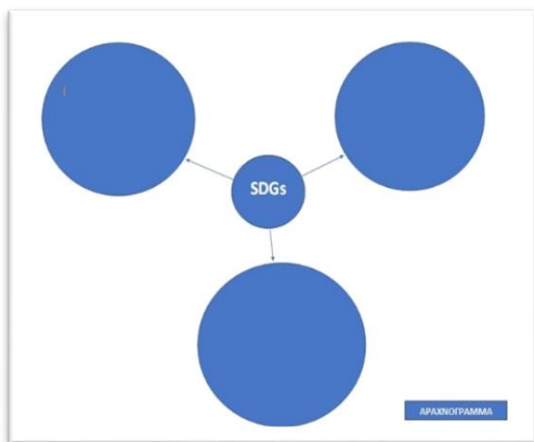
- Adnan, N. I. (2014).** Using Public Speaking to Improve Malaysian Students' Confidence Level in Speaking Skill: A Case Study. Thesis submitted in fulfilment of the requirements for the Degree of Masters of Arts. Universiti Sains Malaysia.
- Arcodia, C. & Whitford, M. (2007).** Festival attendance and the development of social capital. *Journal of Convention & Event Tourism*, 8(2), 1-18.
- Bandura, A. (1982).** Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986).** *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive View*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997).** *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Braun, V. & Clarke, V. (2008).** Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carrithers, M. (2005).** Why Anthropologists should study Rhetoric. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 11(3), 577-83.
- Chaniotis, A. (2011).** Greek festivals and contests: definition and general characteristics. In *Thesaurus Cultus et Rituum Antiquorum (ThesCRA) VII. Festivals and Contests* (pp. 4-19). Los Angeles: The J. Paul Getty Museum.
- Cicero (1949).** *De Inventione. De Optimo Genere Oratorum*. Topica. London: W. Heinemann.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013).** Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Cudny, W. (2014).** The phenomenon of festivals: Their origins, evolution and classifications. *Anthropos*, 109(2), 640-656.
- Delpit, L. (1995).** *Other People's Children. Cultural Conflict in the Classroom*. The New York Press.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

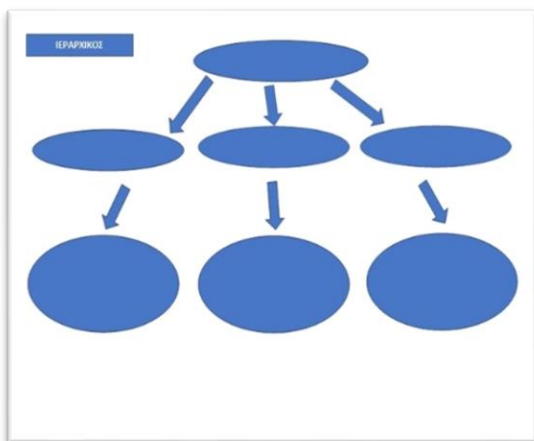
- Duvignaud, J. (1976).** Festivals. A sociological approach. *Cultures*, 3(1), 13-28.
- Εγγλέζου, Φ. (2014).** *Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Από τον Προφορικό στον Γραπτό Λόγο. Θεωρία και Πράξη*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Εγγλέζου, Φ. (2018).** Παιχνίδια Ρητορικής Τέχνης στο Σχολείο. Σκέφτομαι... Εκφράζομαι...Επικοινωνώ.... Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα εγκεκριμένο από το ΙΕΠ. Αθήνα: Ινστιτούτο Ρητορικών & Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Π.Ε.Σ.Ε.).
- Egglezou, F. (2018).** Rhetorical 'paedeia' in modern educational settings: From theory to praxis... again (2018), *Rhetoric and Communications* (E-Journal), 35 (Special issue – papers of 4 th ESTIDIA conference). ISSN 1314-4464.
- Falassi, A. (1987).** Festival. Definition and morphology. In A. Falassi (Ed.) *Time out of Time. Essays on the Festival* (pp. 1-10). Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Faro Convention, (2005).** Convention on the Value of Cultural Heritage for Society. Ανακτήθηκε στις 7/1/2025 από τον δικτυακό τόπο: <https://www.coe.int/en/web/culture-and-heritage/faro-convention>
- Getz, D. (2005).** *Event Management and Event Tourism*. Elmsford: Cognizant Communication.
- Getz, D. (2007).** *Event Studies Theory, Research and Policy for Planned Events*. Elsevier.
- Getz, D. (2008).** Event tourism: Definition, evolution, and research. *Tourism Management*, 29, 403-28.
- Getz, D. (2010).** The nature and scope of festival studies. *International Journal of Event Management Research*, 5(1, 2), 1-47.
- Glare, P.G. (Ed.) (1982).** *The Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon Press.
- Hawhee, D. (2002).** Agonism and Aretê. *Philosophy & Rhetoric*, 35(3), 185-207.
- Hede, A.M. & Rentschler, R. (2007).** Mentoring volunteer festival managers: Evaluating of a pilot scheme in regional Australia. *Managing Leisure*, 12, 157-170.
- Heller, V. (2023).** Argumentation as a situated discursive practice: Social and epistemic functions. Learning, *Culture and Social Interaction*, 39, 100699, ISSN 2210-6561.

- Hutcheon, L. (2003).** Rhetoric and competition. *Academic agonistics. Common Knowledge*, 9(1), 42-49.
- Jackson, S. & Jacobs, S. (1980).** Structure of conversational argument: Pragmatic bases for the enthymeme. *The Quarterly Journal of Speech*, 66, 251-65.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1996).** Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools. A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Kock, C. & Villadsen, L. V. (2017).** Rhetorical citizenship: studying the discursive crafting and enactment of citizenship. *Citizenship Studies*, 21(5), 570-586.
- Lall, H., Tapader, B. Samapika Das Biswas, S.D. (2021).** Speech anxiety: improper communication & fear of public speaking. *International Journal of English Learning and Teaching Skills*, 1(4), 352-356.
- Maguire, M. & Delahunt, B. (2017).** Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 3, 3351-33514.
- McIntyre, T. (2006).** Teaching social skills to kids who don't have them. Ανακτήθηκε στις 7/1/2025 από τον δικτυακό τόπο www.ldonline.org.
- Miller, A. (2007).** Rhetoric, paideia and the old idea of a liberal Education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(2), 183-206.
- Ong, W.J. (1982).** *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word.* Routledge.
- Quinn, B. (2005).** Arts festivals and the city. *Urban Studies*, 42(5/6), 927-943.
- Quintilian (1968).** *Institutio Oratoria.* Trans H.E. Butler. Cambridge, MA: Harvard UP.
- Quintilian (2002).** *The Orator's Education*, Volume I: Books 1-2. Edited and translated by Donald A. Russell. Loeb Classical Library 124. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reeve, J. & Deci, E.L. (1996).** Elements of the competitive situations that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24-33.
- Riga, V. (2022).** A children's festival during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Education Studies*, 9(5), 1-15.
- Schormans, A. F. (2014).** Social participation. In A. C. Michalos (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (pp. 6135-6140). Springer.
- Scott M.R., Coraggio, H.J., Hohlfeld, T., Kromrey, J.D., Chavez, T., Bane, A. (2007).** Evaluation of a Children's Festival: Children Learning through Fun and Games. Paper presented at the Eastern Educational Research Association's Annual Meeting (February 14-17, 2007), Clearwater, FL. Το έγγραφο ανακτήθηκε στις 7/1/2025 από τον διαδικτυακό τόπο: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=4be97c2235f2155f4fe8492fd11758cd6e739603>.
- Shindler, J. (2010).** *Transformative Classroom Management. Positive Strategies to Engage all Students and Promote a Psychology of Success.* Jossey-Bass.
- Schreiber, L. & Hartranft, M. (2024).** *Public Speaking. The Public Speaking Project.* LibreTexts (<https://LibreTexts.org>).
- Turner, J.H. (1988).** *A Theory of Social Interaction.* California: Stanford University Press.
- Turner, J.H. & Stets, J.E. (2005).** *The Sociology of Emotions.* Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waruwu, Y., Telaumbanua, R.K., Mendrofa, F.T., Harefa, N. (2024).** The importance of public speaking for students. *Jurnal Ilmiah Kajian Multidisipliner*, 8(2), 145-149.
- Yayla, A. & Çevik, Ö. (2022).** The effect of competition on moral development: A phenomenological study. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9, 967-977.
- Žmavc, J. (2021).** Teaching rhetoric in primary school. Towards modernization of society with classical techniques and practices. In N. Gutvajin, J. Stanišić, V. Radović, (Eds.) *Problems and Perspectives of Contemporary Education* (pp. 74-94). Belgrade. Institute for Educational Research.

**Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
ΛΟΓΟΥ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΝΗΛΙΚΩΝ**



Σχήμα 1: Αραχνόγραμμα



Σχήμα 2: Ιεραρχικός χάρτης

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

**Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΧΑΡΤΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ.
ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΟΙ 17 SDGs**

Αχιλλέας Μανδρίκας

amandrik@otenet.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δρ Περιβαλλοντικών Επιστημών,
ΚΕΠΕΑ Αργυρούπολης

Περίληψη: Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται ένα παράδειγμα αξιοποίησης εννοιολογικών χαρτών στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου. Αρχικά, παρουσιάζονται τέσσερις εννοιολογικοί χάρτες, που σχεδιάστηκαν και δημιουργήθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορούν να αποτυπώσουν τις διασυνδέσεις μεταξύ των 17 στόχων αειφόρου ανάπτυξης (Sustainable Development Goals / SDGs) και να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα των αλληλεξαρτήσεών τους. Έπειτα, παρουσιάζονται στοιχεία από την ανταλλαγή επιχειρημάτων μεταξύ εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης στην προσπάθειά τους να προσδιορίσουν τις σχέσεις των 17 SDGs και να τις οπτικοποιήσουν σε διαφορετικά είδη εννοιολογικών χαρτών κατά τη διάρκεια 14 παιδαγωγικών επιμορφωτικών σεμιναρίων/εργαστηρίων. Τα αποτελέσματα προέρχονται από 28 ημιδομημένες συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, οι οποίες αναλύθηκαν με ποιοτικά κριτήρια. Οι απαντήσεις κατατάχθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες ποιότητας επιχειρημάτων σύμφωνα με το μοντέλο των συστάδων (clusters) των Erduran et al. (2004), το οποίο κατατάσσει τα επιχειρήματα με βάση το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin (1958). Η πλειονότητα των απαντήσεων κατατάχθηκε στις ανώτερες κατηγορίες ποιότητας τόσο ως προς την έκταση όσο και προς το βάθος των επιχειρημάτων. Οι εννοιολογικοί χάρτες φάνηκε να είναι ένα κατάλληλο εργαλείο για την ανταλλαγή επιχειρημάτων μεταξύ των εκπαιδευτικών και η διασύνδεση των 17 SDGs φάνηκε να αποτελεί γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: εννοιολογικοί χάρτες, 17 SDGs, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επιχειρηματολογία

1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την Έκθεση Brundtland, που δημοσιεύθηκε το 1987, «Η αιφόρος ανάπτυξη ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED, 1987:43). Το 1992 η Ατζέντα 21 όρισε την οικονομία, την κοινωνία και το περιβάλλον ως τους τρεις πυλώνες της αιφόρου ανάπτυξης (UNCED, 1992). Το 2002 ο ΟΗΕ θέσπισε τη Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2005-2014), η οποία ανέδειξε τις συνδέσεις μεταξύ περιβαλλοντικών, οικονομικών και κοινωνικών θεμάτων (UNESCO, 2005a).

Το 2015 ο ΟΗΕ θέσπισε ως παγκόσμια προοπτική την Ατζέντα 2030, στο πλαίσιο της οποίας τέθηκαν προς επίτευξη οι 17 στόχοι της αιφόρου ανάπτυξης (Sustainable Development Goals/SDGs): 1) μηδενική φτώχεια, 2) μηδενική πείνα, 3) καλή υγεία και ευημερία, 4) ποιοτική εκπαίδευση, 5) ισότητα των φύλων, 6) καθαρό νερό και αποχέτευση, 7) φτηνή και καθαρή ενέργεια, 8) αξιοπρεπής εργασία, 9) βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές, 10) μείωση των ανισοτήτων, 11) βιώσιμες πόλεις και κοινότητες, 12) υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή, 13) δράση για το κλίμα, 14) ζωή στο νερό, 15) ζωή στη στεριά, 16) ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί, 17) συνεργασία για τους στόχους (UNESCO, 2017).

Με τη θέσπιση των 17 SDGs περιβαλλοντικά, οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα ενσωματώνονται και αντιμετωπίζονται όλα μαζί και όχι διαχωρισμένα (Griggs et al., 2013; Rodrigo-Cano et al., 2019). Για τον λόγο αυτό, θεωρούμε ότι οι 17 SDGs αποτελούν ένα αποτελεσματικό διδακτικό εργαλείο στην Εκπαίδευση για την Αειφορία, η οποία έχει προταθεί ως ο βέλτιστος τρόπος προώθησης ενός δικαιότερου κόσμου, μέσω της αύξησης της περιβαλλοντικής γνώσης και της παροχής κινήτρων για δράση, σε μια παγκόσμια προοπτική (Foster, 2001; Jucker, 2002; Nordén, 2018). Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών καλείται να

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

διαδραματίσει έναν καταλυτικό ρόλο (Gan & Gal, 2018; Gough, 2016; UNESCO, 2005b).

Οι 17 SDGs περιγράφουν την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών ζητημάτων και αποτελούν ένα καλό παράδειγμα για την κατανόηση της συστημικής προσέγγισης, δηλαδή της αλληλεξάρτησης των προβλημάτων και των πολύπλοκων αιτιωδών συνδέσεων τους. Στην εκπαιδευτική πράξη αναζητούνται εργαλεία για την οπτικοποίηση αυτών των πολύπλοκων διασυνδέσεων κι ένα τέτοιο εργαλείο αποτελεί ο *εννοιολογικός χάρτης* (concept map), που είναι μια σχηματική αναπαράσταση ουσιαστικών συνδέσεων μεταξύ εννοιών με τη μορφή προτάσεων (Novak & Gowin, 1984). Οι έννοιες, που υποδηλώνονται με λέξεις ή φράσεις, συχνά περικλείονται σε κύκλους και οι σχέσεις μεταξύ τους αναπαριστώνται με γραμμές που συνδέουν τις έννοιες. Η ακριβής σχέση μπορεί να αναγράφεται με λέξεις ή φράσεις πάνω στις γραμμές που συνδέουν τις έννοιες (Βασιλοπούλου, 2001).

Οι εννοιολογικοί χάρτες διαθέτουν τρία βασικά πλεονεκτήματα. Πρώτον, έχουν συνοπτικό χαρακτήρα, καθώς περιέχουν συμπυκνωμένη πληροφορία και κάνουν ορατό με πανοραμικό τρόπο το υπό μελέτη αντικείμενο. Δεύτερον, βοηθούν στη δόμηση και συστηματικοποίηση των ιδεών, αφού εντοπίζουν εύκολα παραλληλισμούς, συγκρίσεις, διαφορές και συνδέσεις, καθώς οπτικοποιούν τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Τρίτον, διαθέτουν και μεταγνωστικό χαρακτήρα, καθώς βοηθούν τον/τη μαθητή/τρια να καταλαβαίνει πώς δομεί τη γνώση, πώς συσχετίζει τις έννοιες, άρα να συνειδητοποιεί πώς μαθαίνει (Novak, 1990; Novak, 1998; Safdar et al., 2012). Οι εννοιολογικοί χάρτες έχουν προταθεί από πολλούς ερευνητές για τη διδασκαλία διαφόρων θεμάτων τόσο στην Α/θμια όσο και στη Β/θμια Εκπ/ση. Για παράδειγμα, η συμβολή τους έχει επιβεβαιωθεί ως καθοριστική στη διδασκαλία και την κατανόηση ατμοσφαιρικών θεμάτων (Rye & Rubba, 1998), της θαλάσσιας ζωής (Andrews et al., 2008), της διατροφής και της αναπαραγωγής των φυτών (Ugwu & Soyibo, 2004). Επίσης, οι

εννοιολογικοί χάρτες έχουν χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο και στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι Jimenez-Aleixandre & Gayoso (1996) χρησιμοποίησαν εννοιολογικούς χάρτες για την εισαγωγή περιβαλλοντικών ζητημάτων στην κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, βρίσκοντας ότι έχουν θετική συνεισφορά. Ο Sakmak (2010) χρησιμοποίησε εννοιολογικούς χάρτες για να εξετάσει τις απόψεις των υποψηφίων δασκάλων (φοιτητών παιδαγωγικών σχολών) σχετικά με τον ρόλο των δασκάλων. Στη μελέτη των Wormaes et al. (2015) δραστηριότητες με εννοιολογικούς χάρτες χρησιμοποιήθηκαν σε ομαδικές συζητήσεις υποψηφίων δασκάλων σχετικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση.

Οι εννοιολογικοί χάρτες έχουν προταθεί ως κατάλληλο εργαλείο και για την αποτύπωση επιχειρημάτων, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την οπτικοποίηση της επιχειρηματολογίας παρέχοντας στους μαθητές μια συνεκτική κατασκευή ενός επιχειρήματος (Jonassen & Kim, 2010). Σε μια περίπτωση, ο Tifi (2014) ζήτησε από μαθητές Λυκείου (16-18 ετών) να διατυπώσουν γραπτώς και να αιτιολογήσουν με επιχειρήματα τα συμπεράσματά τους από μια σειρά πειραμάτων χημείας και κατόπιν να τα αποτυπώσουν σε εννοιολογικούς χάρτες. Διαπίστωσε διαφορές, όταν αυτό γινόταν ατομικά ή ομαδικά, και γενικότερες διαφορές μεταξύ «αρχικού επιπέδου» και «τελικού επιπέδου» επιχειρημάτων. Σε άλλη περίπτωση, οι Karshuk & Alt (2022) ζήτησαν από φοιτητές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να δημιουργήσουν ψηφιακούς εννοιολογικούς χάρτες μελετώντας θέματα που υπέκρυπταν συγκρούσεις. Συγκρίνοντας ομάδες που μελέτησαν τα θέματα συγκρούσεων με διαφορετικό τρόπο, κατέληξαν ότι όσοι/όσες διδάχθηκαν με τη χρήση των ψηφιακών εννοιολογικών χαρτών παρουσίαζαν μεγαλύτερη πρόοδο στο ειδικό γνωστικό αντικείμενο, τόσο στην εννοιολογική όσο και στη διαδικαστική γνώση, ενώ παράλληλα ανέπτυσαν ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ένα παράδειγμα χρήσης των εννοιολο-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

γικών χαρτών για την παραγωγή επιχειρημάτων από 28 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς Α/θμιας Εκπ/σης στην Ελλάδα.

Η επιχειρηματολογία έχει οριστεί από τον Stephen Toulmin ως μια διαδικασία κατά την οποία παράγονται ισχυρισμοί και αιτιολογήσεις μέσω αποδεικτικών στοιχείων (Toulmin, 1958; Toulmin et al., 1984). Σύμφωνα με το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin (1958), ο επιχειρηματολογικός λόγος δομείται από 6 στοιχεία: α) τον *ισχυρισμό* (claim), δηλαδή τη θέση που θέλει να αποδείξει ο ομιλητής, β) τον *βαθμό βεβαιότητας* (qualifiers), δείκτη που περιορίζει τον ισχυρισμό μέσα σε κάποια όρια, γ) τα *δεδομένα* (data-grounds), στοιχεία που βασίζουν τον ισχυρισμό, δ) τις *εγγυήσεις* (warrants), απόψεις που συνδέουν τα δεδομένα με τον ισχυρισμό, ε) την *υποστήριξη* (backing), δηλαδή τις αποδείξεις που τεκμηριώνουν την προτεινόμενη άποψη και στ) την *αντίκρουση* (rebuttal), τον αντίλογο στον ισχυρισμό. Αρκετοί ερευνητές θεωρούν την ικανότητα ανάπτυξης επιχειρημάτων ως πολύ σημαντική ικανότητα που χρειάζεται να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες (Erduran et al., 2004; Fischer et al., 2018; Nussbaum & Sinatra, 2003) ειδικά τη σημερινή εποχή της κυριαρχίας της εικόνας και των διαφόρων τύπων οθόνης (Goodnight, 2009).

Ως επιχειρηματολογικός λόγος (argumentation) μπορεί να οριστεί εκείνο το είδος λόγου κατά το οποίο ο/η ομιλητής/τρια (ή ο/η συγγραφέας) λαμβάνει συγκεκριμένη θέση απέναντι σε ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα και έχει ως σκοπό να πείσει τους/τις ακροατές/τριες (ή τους/τις αναγνώστες/τριες) να υιοθετήσουν την άποψή του/της (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002). Επιπλέον, ο επιχειρηματολογικός λόγος μπορεί να νοηθεί ως μια διαδικασία, είτε εσωτερική κατά την οποία ο/η συγγραφέας κατασκευάζει κείμενο επιχειρηματολογώντας με τον εαυτό του/της πριν κατασταλάξει σε μια θέση είτε συλλογική κατά την οποία μια ομάδα συνομιλητών αλληλεπιδρούν με σκοπό να χρησιμοποιήσουν τα επιχειρήματά τους για να συνάψουν συμφωνία ανάμεσα σε ανόμοιες απόψεις

(Fulkerson, 1996:34). Στην παρούσα εργασία ο όρος “επιχειρηματολογικός λόγος” χρησιμοποιείται με την τελευταία σημασία.

2. Μεθοδολογία

2.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε σε αυτή την εργασία είναι αν και κατά πόσο οι εννοιολογικοί χάρτες είναι κατάλληλο εργαλείο για την ανάπτυξη του επιχειρηματολογικού λόγου των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης.

2.2. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας ήταν 28 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης, οι οποίοι δέχθηκαν εθελοντικά να παραχωρήσουν στον ερευνητή μια σύντομη συνέντευξη περίπου 15 λεπτών, η οποία μαγνητοφωνήθηκε με τη δική τους συναίνεση. Αποτελούσαν μέρος ενός συνόλου 312 εκπαιδευτικών, που είχαν αξιοποιήσει εννοιολογικούς χάρτες για να κατανοήσουν τους 17 SDGs κατά τη διάρκεια 14 σεμιναρίων με τη μορφή παιδαγωγικού εργαστηρίου.

2.3. Υλικά και διαδικασία

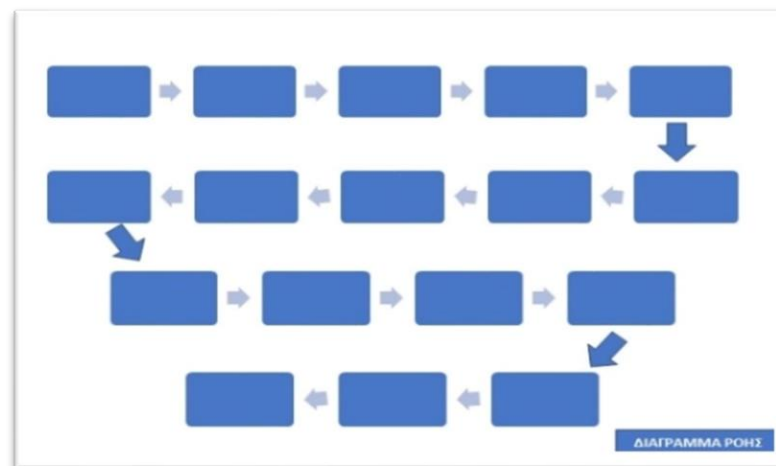
Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκαν και δημιουργήθηκαν τέσσερις διαφορετικοί εννοιολογικοί χάρτες: *αραχνόγραμμα* (spider map), *ιεραρχικός* (hierarchical map), *διάγραμμα ροής* (flowchart) και *συστημικός χάρτης* (systems map) (O'Donnell et al., 2002). Κάθε είδος εννοιολογικού χάρτη αποτυπώνει τις σχέσεις μεταξύ εννοιών με διαφορετικό τρόπο. Γι' αυτόν τον λόγο, σχεδιάσαμε ποικιλία εννοιολογικών χαρτών, ώστε να δοθεί η ευκαιρία να διασυνδεθούν οι 17 SDGs με διαφορετικούς τρόπους και να αναδειχθεί η πολύπλοκη και πολυδιάστατη συσχέτισή τους. Οι εννοιολογικοί χάρτες που δημιουργήσαμε, κενό σε πρώτη φάση, ήταν οι εξής:

Α. Ένα αραχνόγραμμα, το οποίο απαιτεί να χωριστούν οι 17 SDGs σε μικρότερες ομάδες με κριτήρια που θα προσδιορίσει κάθε ομάδα που τον φτιάχνει (Σχ. 1).

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Β. Έναν ιεραρχικό χάρτη, ο οποίος αναπαριστά την κατάταξη των 17 SDGs σε επάλληλα επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο τοποθετείται ένας βασικός στόχος, στο δεύτερο επίπεδο τουλάχιστον τρεις άλλοι στόχοι και στο τρίτο επίπεδο τουλάχιστον τρεις ομάδες άλλων στόχων (Σχ. 2).

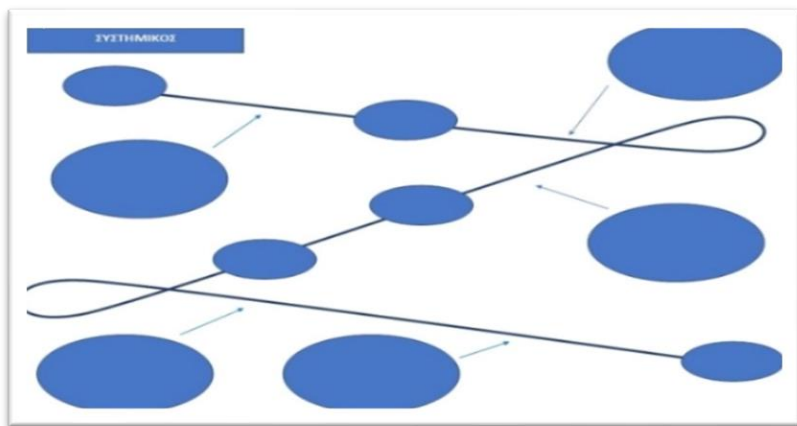
Γ. Ένα διάγραμμα ροής, το οποίο απαιτεί τη γραμμική διάταξη των 17 SDGs με τέτοια σειρά, ώστε να αποδίδεται μια συνεχόμενη διαδικασία. Ανάμεσα σε δυο στόχους χρειάζεται να υπάρχει μια αιτιώδης σχέση, ώστε να αιτιολογείται με ποιον τρόπο η επίτευξη του κάθε στόχου οδηγεί, με κάποια λογική συνεπαγωγή, στην άμεση ή έμμεση επίτευξη του επόμενου στόχου (Σχ. 3).



Σχήμα 3: Διάγραμμα ροής

Δ. Έναν συστημικό χάρτη, ο οποίος είναι ένα πιο σύνθετο διάγραμμα ροής με δυο πρόσθετους κανόνες. Πρώτον, υπάρχουν βασικοί στόχοι που καθορίζουν τη διαδικασία και τοποθετούνται πάνω στη γραμμική διάταξη. Δεύτερον, υπάρχουν εισροές και εκροές, δηλαδή στόχοι των οποίων η επίτευξη είναι προϋπόθεση των

βασικών στόχων και τοποθετούνται σε κόμβους (nodes) έξω από τη γραμμική διάταξη (Σχ. 4).



Σχήμα 4: Συστημικός χάρτης

Στη συνέχεια, χρησιμοποιήσαμε τους παραπάνω εννοιολογικούς χάρτες σε σεμινάρια εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης με τίτλο *Συστημική προσέγγιση των 17 SDGs*. Τα σεμινάρια διεξήχθησαν στον Πειραιά στο πλαίσιο ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης (Μάρτιος 2019-Φεβρουάριος 2020). Συνολικά, το παιδαγωγικό εργαστήριο για τους εννοιολογικούς χάρτες υλοποιήθηκε διά ζώσης 14 φορές και είχε διάρκεια 90 λεπτών. Στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς δινόταν ένας πλαστικοποιημένος εννοιολογικός χάρτης σε μέγεθος A3 και δεκαεπτά πλαστικά καρτελάκια με τους 17 SDGs και ζητούνταν η επικόλλησή τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποδίδεται κάθε φορά ένα πλήρες νόημα. Η εργασία αυτή γινόταν σε ομάδες των 5-6 εκπαιδευτικών, από τους οποίους ουσιαστικά ζητούνταν να εντοπίσουν συσχετίσεις, να επισημάνουν αιτιώδεις σχέσεις και να οπτικοποιήσουν τις σκέψεις τους μέσα από αλληλεπίδραση και ανταλλαγή επιχειρημάτων. Διευκρινίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παρήγαγαν εννοιολογικούς χάρτες από την αρχή, αλλά γέμιζαν τους κενούς εννοιολογικούς χάρτες που τους δίνονταν με τους 17 SDGs, επικεντρώνοντας στον τρόπο διασύνδεσής

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

τους. Για τον λόγο αυτό, δίνονταν στις ομάδες επιπλέον καρτελάκια με κόμβους και βέλη διασύνδεσης, για την περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι τους είναι απαραίτητα για να αποτυπώσουν πληρέστερα τη σκέψη τους. Αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων έχει ήδη γίνει σε προηγούμενη δημοσίευσή μας (Mandrikas, 2021). Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στα αποτελέσματα που σχετίζονται με τη διατύπωση επιχειρημάτων εκ μέρους των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

2.4. Συλλογή δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν με δειγματοληπτικές συνεντεύξεις, τις οποίες έδωσαν, εθελοντικά, δύο (2) συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί μετά το τέλος κάθε δια ζώσης σεμιναρίου. Οπότε, έγιναν συνολικά 28 ημι-δομημένες συνεντεύξεις (semi-structured), διάρκειας περίπου 15 λεπτών η κάθε μία, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν με την άδεια των συμμετεχόντων. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις προτιμήθηκαν από άλλες μορφές, καθώς παρείχαν τη δυνατότητα υποβολής τόσο κλειστών ερωτήσεων, που ήταν προετοιμασμένες από τον ερευνητή, όσο και ανοικτών ερωτήσεων, οι οποίες προέκυπταν από την εξέλιξη των απαντήσεων του/της ερωτώμενου/ης.

2.5. Ανάλυση δεδομένων

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις έγινε ανάλυση περιεχομένου και οι απαντήσεις που δόθηκαν έχουν ταξινομηθεί σε κατηγορίες (Eltinge & Roberts, 1993; Monroe, 2002) με βάση το μοντέλο των συστάδων (clusters), που πρότειναν στην έρευνά τους οι Erduran et al. (2004), όταν επιχειρήσαν να αξιολογήσουν την ποιότητα των επιχειρημάτων που διατύπωσαν μαθητές ηλικίας 12-14 ετών κατά τη διάρκεια μαθημάτων φυσικών επιστημών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η ποιότητα των επιχειρημάτων που διατυπώθηκαν στην προσπάθεια συμπλήρωσης των κενών εννοιολογικών χαρτών με τα καρτελάκια των 17 SDGs, μπορεί να μετρηθεί με βάση τον αριθμό των δομικών στοιχείων του επιχειρήματος κατά Toulmin. Συγκεκριμένα, οι Erduran et al. (2004) προτείνουν τέσσερις

κατηγορίες για την ποιότητα κάθε επιχειρήματος: στην πρώτη κατηγορία περιέχονται μόνο ισχυρισμοί (claims), στη δεύτερη κατηγορία περιέχονται ισχυρισμοί και δεδομένα (claims-data), στην τρίτη κατηγορία περιέχονται ισχυρισμοί, δεδομένα και εγγυήσεις (claims-data-warrants) και στην τέταρτη κατηγορία περιέχονται ισχυρισμοί, δεδομένα, εγγυήσεις και υποστήριξη ή αντίκρουση (claims-data-warrants-backing or rebuttal). Η ποιότητα των επιχειρημάτων αυξάνεται όσο προστίθενται δομικά στοιχεία κατά Toulmin και κορυφώνεται με τη διατύπωση αντίκρουσης.

Με την υποβολή κυρίως ανοικτών ερωτήσεων, όπως: “Πώς καταλήξατε σε αυτή την ταξινόμηση των 17 SDGs;”, “Γιατί επιλέξατε αυτή την τελική ταξινόμηση των 17 SDGs;”, “Πόσο δυσκολευτήκατε να συμφωνήσετε στην ομαδοποίηση των 17 SDGs;”, “Γιατί βάλατε αυτόν τον στόχο πρώτο (ή τελευταίο);”, “Τι αποδείξεις επικαλεστήκατε για...”, “Πώς τεκμηριώσατε ότι...”, “Τι λόγους είχατε για να...” ο ερευνητής έλαβε διάφορες απαντήσεις με επιχειρήματα, που ακολούθως ταξινόμησε με οδηγό το παραπάνω μοντέλο των συστάδων (clusters). Η ανάλυση των απαντήσεων έγινε ανά κατηγορία εννοιολογικού χάρτη. Στο κομμάτι των αποτελεσμάτων έχουν περιληφθεί ενδεικτικά αποσπάσματα των απαντήσεων που δόθηκαν. Η επιλογή έγινε με κριτήρια αφενός τη σαφήνεια σε σχέση με τη συγκεκριμένη ερώτηση και αφετέρου τη δυνατότητα ένταξης στις κατηγορίες των Erduran et al. (2004).

3. Αποτελέσματα και Συζήτηση

3.1. Αραχνόγραμμα

Στο αραχνόγραμμα αναμενόταν ο καταμερισμός των 17 SDGs σε τρεις ομάδες με ενδεχόμενη προσθήκη ομάδων. Η ομαδοποίηση αυτή απαιτούσε τη χρήση κάποιου κριτηρίου, το οποίο δεν ήταν ρητά και εξαρχής διατυπωμένο, αλλά έπρεπε να το αναζητήσει κάθε ομάδα εκπαιδευτικών. Στην πράξη, το αραχνόγραμμα υποχρέωσε τους/τις εκπαιδευτικούς: α) να επιχειρηματολογήσουν για το πώς θα γίνει η ομαδοποίηση των 17 SDGs, β) με ποιο κριτήριο, γ) αν χρειάζονταν κι άλλοι κόμβοι (ομάδες στόχων) πέρα από τους

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

τρεις προκαθορισμένους, δ) πού ακριβώς θα περιληφθεί κάθε στόχος και ε) γιατί κάποιος στόχος είναι σωστότερο να περιληφθεί σε μια ομάδα και όχι σε μια άλλη.

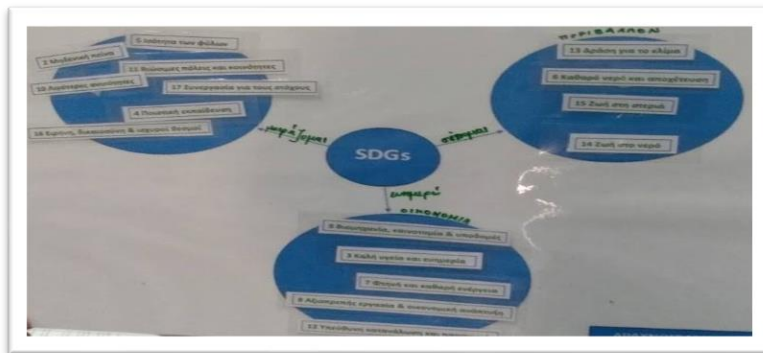
Στην ερώτηση του ερευνητή “Με ποιο κριτήριο κάνατε την ομαδοποίηση των 17 SDGs;” οι απαντήσεις κατατάχθηκαν στις τρεις πρώτες κατηγορίες. Για παράδειγμα:

- “Η διάκριση στόχων που αφορούν το περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία είναι ξεκάθαρη” (E1), (1^η κατηγορία: ισχυρισμός)
- “Συμφωνήσαμε να δείξουμε σε ποιον προσφέρουν, ατομικά, κοινωνικά, γενικότερα...” (E25), (2^η κατηγορία: ισχυρισμός και δεδομένα)
- “Εύκολα καταλήξαμε στις τρεις αυτές κατηγορίες, καθώς συμφωνήσαμε ότι οι στόχοι πρέπει να ξεκινούν από το τοπικό και να καταλήγουν στο παγκόσμιο επίπεδο” (E5) (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “Ξεκάθαρα η οικονομική επίδραση. Εφόσον μπορούσαμε να μοιράσουμε την επιρροή σε κοινωνία, οικονομία και περιβάλλον, κρίναμε ότι ήταν περιττό να επεκταθούμε σε άλλο κριτήριο” (E21) (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)

Είναι ενδιαφέρον ότι μόνο σε 4 από τα 14 εργαστήρια οι εκπαιδευτικοί είχαν ακολουθήσει τις βασικές οδηγίες και διαμοίρασαν τους 17 SDGs σε τρεις κόμβους (Σχ. 5), ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις δημιούργησαν επιπλέον κόμβους και τοποθέτησαν βέλη διασύνδεσης μεταξύ τους (Σχ. 6). Για τον λόγο αυτό στις συνεντεύξεις ρωτήθηκαν: “Προσθέτοντας κι άλλους κόμβους και βέλη μεταξύ τους, σκεφτήκατε ή συζητήσατε ότι τα αραχνογράμματα μετατράπηκαν σε συστημικούς χάρτες;”. Οι απαντήσεις ήταν και πάλι στις τρεις πρώτες κατηγορίες:

- «Χρειάζονταν περισσότερες ομάδες στόχων” (E9), (1^η κατηγορία: ισχυρισμός)
- “Σκεφτήκαμε ότι στόχοι χωρίς διασύνδεση δεν υπάρχουν”(E17), (1^η κατηγορία: ισχυρισμός)

- “Όχι, αλλά όλοι πιστεύουμε ότι οι στόχοι που σχετίζονται με το περιβάλλον είναι σημαντικοί” (E13), (2^η κατηγορία: ισχυρισμός και δεδομένα)
- “Θεωρήσαμε ότι όλες οι σχέσεις είναι αμφίδρομες. Όλοι οι στόχοι επηρεάζουν όλους” (E25) (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “Όχι, αλλά μας χρειάστηκαν κόμβοι, διότι υπήρχαν διαφωνίες. Για παράδειγμα, η φτηνή και καθαρή ενέργεια με βάση στατιστικές αναφέρεται στην οικονομία και όχι στην κοινωνία” (E5) (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)



Σχήμα 5: Αραχνόγραμμα με 3 κόμβους



Σχήμα 6: Αραχνόγραμμα με 5 κόμβους και μεταξύ τους διασυνδέσεις

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Με λίγα λόγια, το αραχνόγραμμα συνετέλεσε, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν στοιχεία συνοχής μεταξύ των 17 SDGs και να τους χωρίσουν αναλόγως σε ομάδες. Καταγράφηκαν απαντήσεις τριών κατηγοριών, δηλαδή δεν υπήρξαν ούτε σχόλια με διάθεση υποστήριξης των εκφερόμενων απόψεων ούτε και έντονες διαφωνίες. Το τελευταίο πιθανότατα υποδηλώνει ότι η κατανομή των 17 SDGs στο αραχνόγραμμα δεν προκάλεσε σημαντικούς προβληματισμούς ή διχογνωμίες στους/στις εκπαιδευτικούς

3.2. Ιεραρχικός χάρτης

Στους ιεραρχικούς χάρτες αναμενόταν ο καταμερισμός των 17 SDGs σε τρία επίπεδα και η παροχή κάποιας αιτιολόγησης για τη συγκεκριμένη ομαδοποίηση στόχων. Στην πράξη, οι ιεραρχικοί χάρτες φάνηκε ότι ώθησαν τους/τις εκπαιδευτικούς να επιχειρηματολογήσουν για το ποιος είναι ο σημαντικότερος στόχος, πώς θα γίνει η κατανομή των 17 SDGs στο πρώτο και κατόπιν στο δεύτερο επίπεδο, ποιες θα είναι οι συνδεδεμένες λέξεις, αν χρειάζονται κι άλλοι κόμβοι και αν χρειάζεται να προστεθεί κάποιος τελικός στόχος.

Αρχικά, διαπιστώσαμε ότι μόνο σε 3 από τις 14 περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί διαμοίρασαν τους 17 SDGs σε 3 επίπεδα (Σχ. 7), ενώ σχεδόν οι μισές ομάδες είχαν τοποθετήσει και επιπλέον βέλη διασύνδεσης μεταξύ των κόμβων (Σχ. 8). Στην ερώτηση του ερευνητή “Χρειαζόταν τελικά κι άλλο επίπεδο στόχων και γιατί;” δόθηκαν απαντήσεις όλων των κατηγοριών:

- “Θεωρώ ότι τα τρία επίπεδα αρκούν” (E18), (1^η κατηγορία: ισχυρισμός)
- “Μετά από πολλή συζήτηση καταλήξαμε ότι τα τρία επίπεδα δεν μας αρκούν. Θέλαμε τουλάχιστον άλλο ένα, ώστε να μοιράσουμε τους στόχους καλύτερα” (E26), (1^η κατηγορία: ισχυρισμός)
- “Βάλαμε ως τέταρτο επίπεδο έναν τελικό στόχο, που ήταν το 17 (συνεργασία για τους στόχους)” (E22), (2^η κατηγορία: ισχυρισμός και δεδομένα)

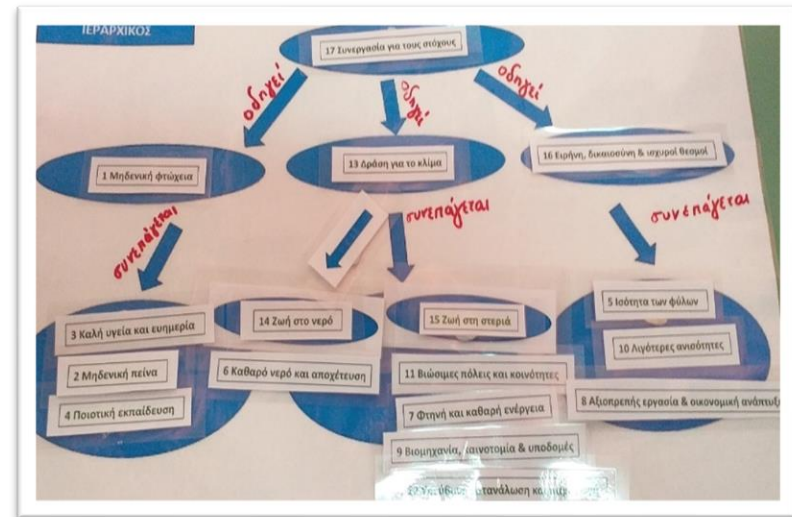
- “Θεωρούσα ότι χρειάζεται να ορίσουμε κι έναν τελικό στόχο, που θα μπει σε ένα επίπεδο που θα προσθέσουμε κάτω-κάτω” (E10), (2^η κατηγορία: ισχυρισμός και δεδομένα)
- “Θέλαμε οπωσδήποτε να υπάρχει μια κατάληξη της πορείας που έδειχναν τα βέλη, οπότε τοποθετήσαμε ως τελικό επίπεδο το 8 (αξιοπρεπής εργασία & οικονομική ανάπτυξη) και το 9 (βιομηχανία, καινοτομία & υποδομές)” (E6), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “Βάλαμε και οριζόντια βέλη, διότι κάθε ομάδα στόχων επηρεάζει και κάποια άλλη, για να μην πω ότι όλοι οι στόχοι επηρεάζουν όλους τους άλλους!” (E2), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “Δώσαμε έμφαση στο 13 (δράση για το κλίμα) και γι’ αυτό δείξαμε ότι επιδρά ειδικά στο 14 (ζωή στο νερό), στο 15 (ζωή στη στεριά) και στο 7 (φτηνή και καθαρή ενέργεια)” (E14) (4^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις, υποστήριξη)

Ένα σημαντικό θέμα που προέκυψε κατά τη συμπλήρωση του ιεραρχικού χάρτη ήταν ποιες θα είναι οι συνδετικές λέξεις, δηλαδή με ποιον τρόπο θα διαβάζεται ο εννοιολογικός χάρτης. Στην ερώτηση του ερευνητή “Πώς ακριβώς διαβάζετε τον ιεραρχικό σας χάρτη;” οι απαντήσεις που δόθηκαν είχαν αυξημένα ποιοτικά χαρακτηριστικά:

- “Αυτό που θα μπει πάνω, σημαίνει ότι αυτό επιτυγχάνεται με τους στόχους που θα μπου από κάτω” (E6), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “Ο κάθε στόχος περιλαμβάνει όσους ακολουθούν και είναι στο παρακάτω επίπεδο” (E10) (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “Προσπαθούσα να πείσω την ομάδα μου ότι κάθε στόχος που τοποθετείται είναι προϋπόθεση των επόμενων επιπέδων” (E18), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “Εγώ διαφώνουσα στο πώς διαβάζεται ο ιεραρχικός χάρτης. Ή όλα τα βέλη θα ερμηνεύονται ως ‘συντελεί σε’ ή όλα ως ‘προϋποθέτει’!” (E22), (4^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις, αντίκρουση)

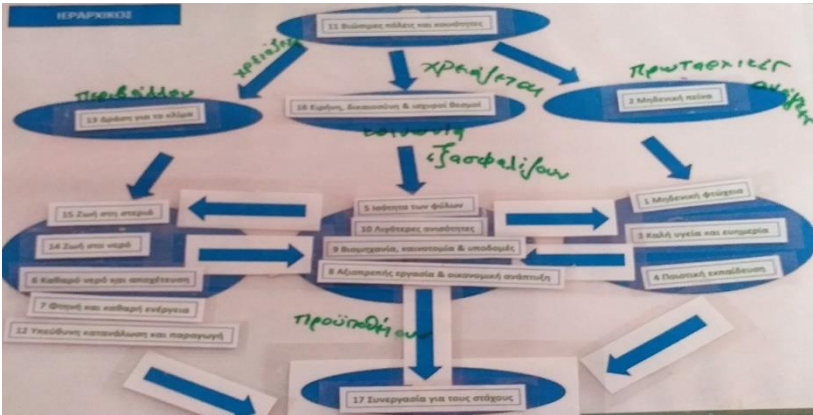
Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

- “Διαφωνούσα με την ανάγνωση του ‘επιτυγχάνεται’ και υποστήριζα τη λογική του ‘συνεπάγεται’, έλεγα δηλαδή ότι κάθε στόχος συμβάλλει σε αυτόν που μπαίνει στο κατώτερο επίπεδο” (E2), (4^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις, αντίκρουση)



Σχήμα 7: Ιεραρχικός χάρτης με 3 επίπεδα

Συνοπτικά, οι ιεραρχικοί χάρτες βοήθησαν τους/τις εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν περισσότερο αναλυτικά επιχειρήματα, καθώς κατατάξαμε εδώ περισσότερα στην 3^η κατηγορία, όπου η υπαρξη ή υπονόηση εγγυήσεων θεωρούμε ότι υποδηλώνει τις πολύπλοκες σχέσεις των 17 SDGs. Επιπλέον, κατατάξαμε απαντήσεις και στην 4^η κατηγορία θεωρώντας ότι οι παρεχόμενες εγγυήσεις άλλοτε υποστηρίχθηκαν επαρκώς και άλλοτε αντικρούστηκαν επαρκώς. Επομένως, οι ιεραρχικοί χάρτες έδωσαν αρκετές αφορμές για εμβάθυνση στα επιχειρήματα που διατύπωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ομάδα εργασίας τους.



Σχήμα 8: Ιεραρχικός χάρτης με 4 επίπεδα και πρόσθετες διασυνδέσεις

3.3. Διάγραμμα ροής

Στο διάγραμμα ροής αναμενόταν μία γραμμική διάταξη των 17 SDGs με αιτιώδεις συνεπαγωγές μεταξύ τους. Στην πράξη, το διάγραμμα ροής ώθησε τους εκπαιδευτικούς να συζητήσουν εκτενώς για την αιτιώδη σχέση κάθε στόχου με τον επόμενο, ενώ σημείο προβληματισμού και διαφωνιών υπήρξε η τοποθέτηση του πρώτου και του τελευταίου στόχου, καθώς θεωρήθηκαν πολύ σημαντικοί ανάλογα με το νόημα που ήθελε να αποδώσει κάθε ομάδα εκπαιδευτικών στο διάγραμμα ροής.

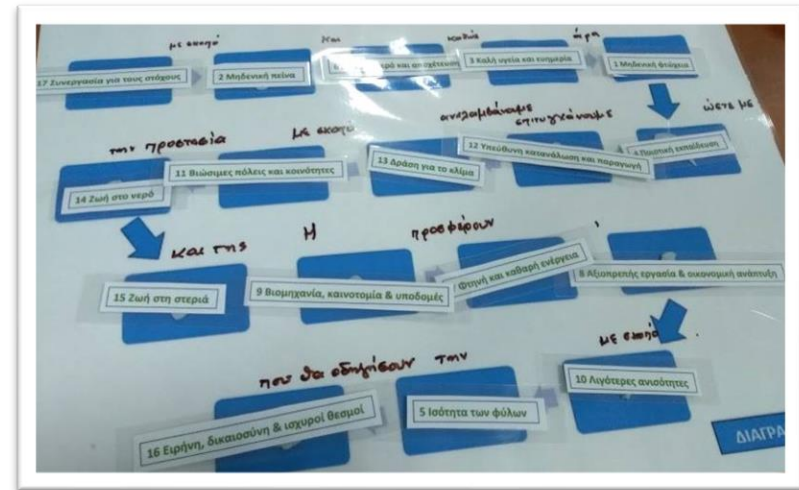
Στην ερώτηση “Γιατί βάλατε πρώτο αυτόν τον στόχο;” δόθηκαν απαντήσεις με πολλά ποιοτικά χαρακτηριστικά (Σχ. 9), όπως:

- “Βάλαμε τον 17 (συνεργασία για τους στόχους), γιατί χωρίς παγκόσμια συνεργασία τίποτα δεν μπορεί να επιτευχθεί” (E3), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “Η ομάδα μας θεώρησε απαραίτητο να υπάρχει συνεργασία σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο, από το 17 (συνεργασία για τους στόχους) ξεκινάνε όλα!” (E11), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “Εμείς βάλαμε πρώτα τους στόχους 1-2 (μηδενική φτώχεια & μηδενική πείνα), καθώς σκεφτήκαμε ότι χωρίς εξάλειψη της πείνας, τι νόημα έχει

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

για τους φτωχούς η εκπαίδευση, η καινοτομία, οι ισχυροί θεσμοί;” (E19), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)

- “Βάλαμε ως αρχικό στόχο τον 16 (ειρήνη, δικαιοσύνη & ισχυροί θεσμοί), γιατί μέσα σε αυτόν τον στόχο θεωρήσαμε ότι υπονοείται η εξάλειψη της φτώχειας, η παροχή αξιοπρεπούς εργασίας, η ποιοτική εκπαίδευση, η εξάλειψη των ανισοτήτων σε κάθε μορφή, πολλοί άλλοι στόχοι” (E27), (4^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις, υποστήριξη)
- “Βάλαμε πρώτο στόχο την εξάλειψη της φτώχειας και της πείνας, διότι αποτελεί προϋπόθεση για όλα. Οι πόροι υπάρχουν στον πλανήτη, το πρόβλημα είναι η ανισοκατανομή τους” (E23), (4^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις, αντίκρουση)



Σχήμα 9: Διάγραμμα ροής με συνδετικές λέξεις και αρχικό στόχο τον 17

Ως τελικό στόχο σχεδόν οι μισές ομάδες επέλεξαν τον στόχο 11 (βιώσιμες πόλεις & κοινότητες). Στην ερώτηση του ερευνητή “Ποιον στόχο βάλατε τελευταίο στο διάγραμμα ροής και για ποιον λόγο;” διατυπώθηκαν απαντήσεις με παρόμοια ποιοτικά χαρακτηριστικά (Σχ. 10), όπως:

- “Το 11 υποδηλώνει τις βελτιωτικές αλλαγές στην ποιότητα της καθημερινής ζωής κι αυτό θα θέλαμε να είναι ο τελικός για κάθε άνθρωπο ξεχω-

ριστά, όπου κι αν ζει, όσο πλούσιος ή μορφωμένος κι αν είναι” (E19), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)

- “Βάλαμε τελευταίο τον στόχο 11, διότι θεωρήσαμε ότι αν επιτευχθούν όλα τα προηγούμενα σε παγκόσμια κλίμακα, τότε σε τοπικό επίπεδο θα έχουμε βιώσιμες πόλεις κι ανθρώπινη επικοινωνία” (E3), (4^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις, υποστήριξη)

- “Εμείς βάλαμε ως τελικό στόχο το 16 (ειρήνη, δικαιοσύνη & ισχυροί θεσμοί), σκεπτόμενοι ότι, εφόσον εξαλείψουμε την πείνα, παρέχουμε ποιοτική εκπαίδευση, εξασφαλίσουμε αξιοπρεπείς συνθήκες εργασίας και δράσουμε για το περιβάλλον, τότε θα μπορούμε να αγωνιστούμε για την πλήρη κατοχύρωση όλων αυτών των επιτευγμάτων μέσα από θεσμικά κείμενα και διαδικασίες: (E7) (4^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις, υποστήριξη)



Σχήμα 10: Διάγραμμα ροής με τελικό στόχο τον 16

Το διάγραμμα ροής αποδείχθηκε στην πράξη ο δυσκολότερος τύπος εννοιολογικού χάρτη. Προκάλεσε πλούσια ανταλλαγή επιχειρημάτων με θέσεις, αντιθέσεις, συνθέσεις, παραθέσεις και αντιπαραθέσεις: “Ναι, είχαμε έντονο διάλογο στην ομάδα” (E11), “Όντως υπήρχαν διαφωνίες, όχι όμως ουσιαστικές, ήταν διαφορές οπτικής” (E7), «Το διάγραμμα ροής μάς έδωσε ευκαιρία βαθύτερης αναζήτησης των αιτίων και των συνεπειών» (E23), “Ένιωσα

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ότι δεν καταλάβαιναν τα δικά μου επιχειρήματα, αλλά στο τέλος καταφέραμε να συμφωνήσουμε” (E19).

Επιπλέον, το διάγραμμα ροής ανέδειξε και πολλές αβεβαιότητες στις ανταλλαγές επιχειρημάτων, όπως μαρτυρά η ύπαρξη δεικτών π.χ. πιθανόν, είναι απίθανο κτλ. Μερικές απαντήσεις ήταν χαρακτηριστικές: “Πιθανόν να χρειάζεται ρεαλιστικός τελικός στόχος σε ατομικό επίπεδο” (E15), “Είναι απίθανο να εξαλειφθεί παγκοσμίως η φτώχεια και η πείνα” (E23), “Δεν είμαι σίγουρη για το αν οι πόλεις μας μπορούν να γίνουν πια βιώσιμες” (E11).

3.4. Συστημικός χάρτης

Στους συστημικούς χάρτες αναμενόταν μία γραμμική διάταξη των 17 SDGs με πρόσθετες εισροές, ώστε να φαίνεται ότι κάποιοι στόχοι συνεισφέρουν στην επίτευξη των βασικών στόχων, που τοποθετούνται πάνω στην κύρια γραμμή. Στην πράξη, ο συστημικός χάρτης ενθάρρυνε τους/τις εκπαιδευτικούς να επιχειρηματολογήσουν για την τοποθέτηση των βασικών στόχων, για τη συνεισφορά κάθε ομάδας στόχων στον επόμενο στόχο πάνω στη βασική γραμμή, ενώ ειδική αιτιολόγηση χρειαζόταν η θέση του πρώτου και του τελευταίου στόχου, καθώς νοηματοδοτούσαν τη συνολική ανάγνωση του εννοιολογικού χάρτη ως «αρχή» και «τέλος».

Στην ερώτηση του ερευνητή “Πώς επιλέξατε να αρχίσετε την κατασκευή του συστημικού χάρτη και γιατί;” οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σημασία της τοποθέτησης του πρώτου στόχου:

- “Βάλαμε πρώτο στόχο τον 17, καθώς μόνο η παγκόσμια συνεργασία μπορεί να εξασφαλίσει την επίτευξη όλων των στόχων” (E12), (2^η κατηγορία: ισχυρισμός και δεδομένα)

- “Αρχικός στόχος είναι το 16, επειδή μόνο σε συνθήκες ειρήνης, δημοκρατικών θεσμών και νομιμότητας μπορούν να ανθίσουν άλλα δικαιώματα, όπως η ποιοτική εκπαίδευση, η αξιοπρεπής εργασία, η ισότητα...” (E20), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)

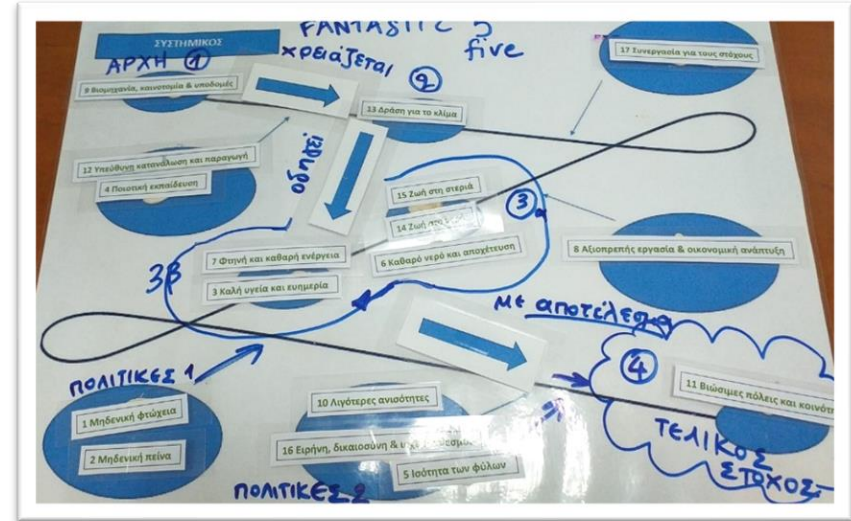
- “Τοποθετήσαμε πρώτο στόχο το 1-2 (μηδενική φτώχεια & μηδενική πείνα), αφού πρώτα θα έπρεπε να ικανοποιούνται οι βιοτικές ανάγκες

και μετά οι κοινωνικές” (E28), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)

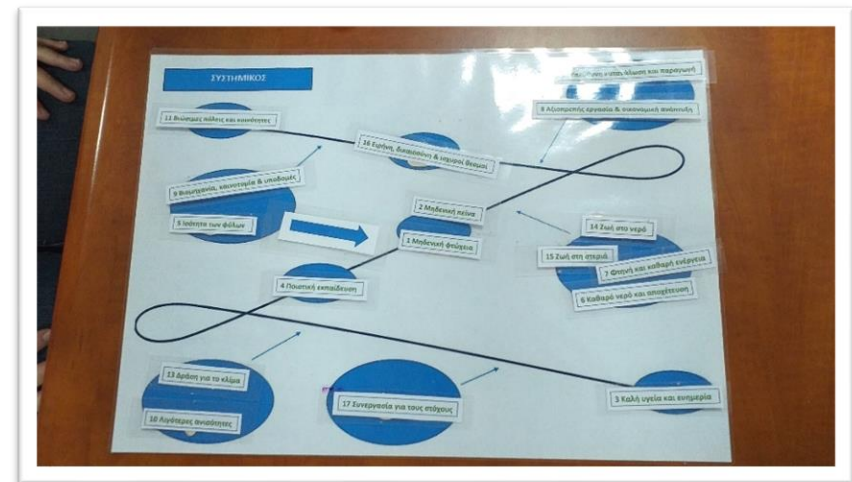
Στην ερώτηση του ερευνητή “Ποιον επιλέξατε ως τελικό στόχο και με ποια λογική;”, οι απαντήσεις είχαν ποικιλία, αλλά μερικές ήταν βαθιά ποιοτικές (Σχ. 11, Σχ. 12):

- “Βάλαμε ως τελικό στόχο το 3 (καλή υγεία και ευημερία) θεωρώντας ότι αυτό συμπυκνώνει το τελικό προσωπικό όφελος” (E24), (2η κατηγορία: ισχυρισμός και δεδομένα)
- “Σκεφτήκαμε ότι ο 11 (βιώσιμες πόλεις & κοινότητες) είναι ένας ρεαλιστικός και εφικτός στόχος, κάτι που θα έχει νόημα για όλους, κάτι συγκεκριμένο και όχι αόριστο” (E12), (2η κατηγορία: ισχυρισμός και δεδομένα)
- “Τελικός στόχος είναι το 11 (βιώσιμες πόλεις & κοινότητες). Αν όλοι οι στόχοι επιτευχθούν παγκοσμίως, τότε τοπικά κάθε άνθρωπος θα απολαμβάνει μια βιώσιμη πόλη” (E8) (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “Σκεφτήκαμε ότι τα 1, 2, 3 πάνε μαζί. Τα βάλαμε στο τέλος, επειδή σκεφτήκαμε ότι αντιπροσωπεύουν το προσωπικό όνειρο των ανθρώπων σε πολλές χώρες του πλανήτη” (E16), (3^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις)
- “... η υγεία σίγουρα είναι προτεραιότητα, αλλά δεν υπάρχει χωρίς αξιοπρεπή εργασία, επαρκή οικονομικά, προστατευμένο περιβάλλον και υπευθυνότητα εκ μέρους όλων” (E28), (4^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις, αντίκρουση)
- “Το να μάθω να παράγω υπεύθυνα σχετίζεται με την προστασία του περιβάλλοντος. Το να μάθω να καταναλώνω υπεύθυνα σχετίζεται με την εκπαίδευση, την ισότητα ευκαιριών, τις υποδομές και την εργασία. Αν αυτά συνυπάρχουν, τότε κάποιος ζει με υγεία και ευημερία και σε ισορροπία με το περιβάλλον” (E20), (4^η κατηγορία: ισχυρισμός, δεδομένα, εγγυήσεις, υποστήριξη)

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ



Σχήμα 11: Συστημικός χάρτης με τελικό στόχο τον 11



Σχήμα 12: Συστημικός χάρτης με τελικό στόχο τον 3

Συνοπτικά, ο συστημικός χάρτης αποδείχθηκε ιδανικό εργαλείο για την ανάδειξη προτεραιοτήτων μεταξύ των 17 SDGs. Με αυτό τον τρόπο συζητήθηκαν φαινομενικά ετερόκλητα ζητήματα, όπως η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, η κοινωνική συνοχή και η οικονομική ανάπτυξη, ενώ παράλληλα δόθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς η δυνατότητα σκέψης, κρίσης και κριτικής σε θέματα αειφορίας.

4. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις που έδωσαν οι 28 εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπ/σης στα ερωτήματα που αναφέρονταν στη διαδικασία διατύπωσης και ανταλλαγής επιχειρημάτων στη μικρή ομάδα εργασίας που συμμετείχαν, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα των απαντήσεων κατατάχθηκε στην 3^η και 4^η κατηγορία. Αυτό σημαίνει ότι η ποιότητα των επιχειρημάτων που διατυπώθηκαν ήταν αυξημένη τόσο σε ποσότητα όσο και σε βάθος, καθώς τα επιχειρήματα περιείχαν μεγάλα ποσοστά εγγυήσεων και υποστήριξης και αρκετά στοιχεία αντίκρουσης, ειδικά στα διαγράμματα ροής και στους συστημικούς χάρτες. Με αυτή την έννοια, φαίνεται ότι οι εννοιολογικοί χάρτες αποτέλεσαν ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού λόγου βάσει του μοντέλου ανάλυσης των συστάδων (clusters) των Erduran et al. (2004), το οποίο κατατάσσει τα επιχειρήματα σύμφωνα με το μοντέλο επιχειρηματολογίας του Toulmin.

Στην παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί ωθήθηκαν να εντοπίσουν κριτήρια ομαδοποίησης, ιεράρχησης, αιτιώδους συνεπαγωγής και συνολικότερης συσχέτισης των 17 SDGs, τα οποία χρειαζόταν να υποστηρίξουν με επιχειρήματα μέσα σε μια μικρή ομάδα εργασίας. Η ανάγκη να υποστηριχθεί ένα επιχείρημα οδήγησε στην παράθεση επεξεργασμένων θέσεων, στον επαναπροσδιορισμό μιας αρχικής ιδέας, στην ενίσχυση ισχυρισμών με πρόσθετα δεδομένα ή στη διατύπωση αιτιολογημένων αντιθέσεων. Με οδηγό τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατά τις συνεντεύξεις, μπο-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ρούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εννοιολογικοί χάρτες ενίσχυσαν την ικανότητα επιχειρηματολογίας τους εντός της ομάδας.

Ασφαλώς, το μικρό δείγμα της έρευνας δεν επιτρέπει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Θα χρειαστεί περαιτέρω έρευνα τόσο στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών όσο και στην εκπαίδευση μαθητών, ώστε να αποδειχθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης εννοιολογικών χαρτών στην ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας. Πάντως, τα πρώτα ενθαρρυντικά ευρήματα που καταγράφηκαν παραπάνω, αποτελούν μια πρόκληση για τη δημιουργία και άλλων εκπαιδευτικών εργαλείων και πρακτικών, που θα αναδεικνύουν τόσο την πολυπλοκότητα των ζητημάτων αειφορίας όσο και τη διατύπωση επιχειρηματολογικού λόγου σε τόσο σύνθετα ζητήματα.

Βιβλιογραφία

- Andrews, K.E., Tressler, K.D. & Mintzes, J.J. (2008).** Assessing environmental understanding: an application of the concept mapping strategy. *Environmental Education Research*, 14(5), 519-536.
- Βασιλοπούλου, Μ. (2001).** *Ο Χάρτης Εννοιών ως Εργαλείο Μάθησης. Εφαρμογές στη Διδακτική της Βιολογίας και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Αθήνα.
- Cakmak, M. (2010).** An examination of concept maps created by prospective teachers on teacher roles. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2464-2468.
- Eltinge, E. & Roberts, C. (1993).** Linguistic content analysis: A method to measure science inquiry in textbooks. *Journal of Research Science Teaching*, 30(1), 65-83.
- Erduran, S., Simon, S. & Osborne, J. (2004).** TAPPING into argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88, 915-933.
- Fischer, F., Chinn, C.A., Engelmann, K. & Osborne, J. (Eds.) (2018).** *Scientific Reasoning and Argumentation: The Roles of Domain-Specific and Domain General Knowledge.* London: Routledge.

- Foster, J. (2001).** Education as sustainability. *Environmental Education Research*, 7(2), 153 – 165.
- Fulkerson, R. (1996).** *Teaching the Argument in Writing*. Urbana, IL: NCTE.
- Gan, D. & Gal, A. (2018).** Self-efficacy for promoting EfS among pre-service teachers in Israel. *Environmental Education Research*, 24(7), 1062-1075.
- Goodnight, G.T. (2009).** Critical Thinking in a Digital Age: Argumentation and the projects of new media literacy. *OSSA Conference Archive*. 58. <http://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA8/papersandcommentaries/58>
- Gough, A. (2016).** Teacher education for sustainable development: past, present and future. In: Leal Filho W., Pace P. (eds) *Teaching Education for Sustainable Development at University Level* (pp. 109-122). World Sustainability Series. Springer, Cham.
- Griggs, D., Stafford-Smith, M., Gaffney, O. Rockström, J., Öhman, M.C., Shyamsundar, P., Steffen, W., Glaser, G., Kanie, N. & Noble, I. (2013).** Sustainable development goals for people and planet. *Nature*, 495, 305–307.
- Jimenez-Aleixandre, M.P. & Gayoso, I.G.R. (1996).** An approach to introducing environmental education into the science methods course in teacher education. *Environmental Education Research*, 2(1), 27–38.
- Jonassen, D.H. & Kim, B. (2010).** Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 58, 439–457.
- Jucker, R. (2002).** "Sustainability? Never heard of it". *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 3(1), 8-18.
- Kapshuk, Y. & Alt, D. (2022).** Using digital concept maps in conflict resolution studies: Implications for students' argumentative skills, domain-specific knowledge, and academic efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13:882370.
- Mandrikas, A. (2021).** Teaching SDGs using concept maps in primary teacher training. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(2), 205-234.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλημης, Σ. (2002).** Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου κατά τη σχολική ηλικία: θεωρητική παρουσίαση, Ερευνητική στήριξη και διδακτική αξιοποίηση ενός μοντέλου. Στο

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

- Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.) *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, τόμος Α'. Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε Ιωαννίνων. Ιωάννινα.
- Monroe, M.C. (2002).** Evaluation's friendly voice: The structured open-ended interview. *Applied Environmental Education and Communication*, 1(2), 101-106.
- Nordén, B. (2018).** Transdisciplinary teaching for sustainable development in a whole school project. *Environmental Education Research*, 24(5), 663-677.
- Novak, J. (1990).** Concept maps and Vee diagrams: Two metacognitive tools for science and mathematics education. *Instructional Science*, 19(1), 29-52.
- Novak, J.D. (1998).** *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Novak, J.D. & Gowin, B.D. (1984).** *Learn how to Learn*. New York: Cambridge University Press.
- Nussbaum, E.M. & Sinatra, G.M. (2003).** Argument and conceptual engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 384-395.
- O'Donnell, A.M., Dansereau, D.F. & Hall, R.H. (2002).** Knowledge maps as scaffolds for cognitive processing. *Educational Psychology Review*, 14, 71–86.
- Rodrigo-Cano, D., Picó, M.J. & Dimuro, G. (2019).** The Sustainable Development Goals as a base for the action and social and environmental intervention. *Journal of Administration Sciences and Economics*, 9 (17), 25-35.
- Rye, J.A. & Rubba, P.A. (1998).** An exploration of the concept map as an interview tool to facilitate the externalization of students' understandings about global atmospheric change. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(5), 521-546.
- Safdar, M., Hussain, A., Shah, I. & Rifat, Q. (2012).** Concept maps: An instructional tool to facilitate meaningful learning. *European Journal of Educational Research*, 1(1), 55-64.
- Tifi, A. (2014).** *Concept mapping and the development of argumentation in the ZPD*. Proceedings of Sixth International Conference on Concept Mapping, Santos, Brazil, September 22-25, pp. 132-140.

Accessed on 28/8/2024 at <https://cmc.ihmc.us/cmc2014/Proceedings/cmc2014%20-%20Vol%201.pdf>

Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Updated edition 2003. Cambridge University Press. Accessed on 10/04/2024 at https://johnnywalters.weebly.com/uploads/1/3/3/5/13358288/toulmin-the-uses-of-argument_1.pdf

Toulmin, S., Rieke, R. & Janik, A. (1984). *An Introduction to Reasoning*. Second edition. Macmillan Publishing Company, New York.

Ugwu, O. & Soyibo, K. (2004). The effects of concepts and vee mappings under three learning models on Jamaican eighth graders' Knowledge of nutrition and plant reproduction. *Research in Science and Technological Education*, 22(1), 41-58.

UNCED (United Nations Conference on Environment and Development) (1992). *Agenda 21*. Rio de Janeiro (3-14 June), Brazil. Accessed on 28/12/2023 at <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>

UNESCO (2005a). *United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014): International implementation scheme*. UNESCO, ED/DESD/2005/PI/01, Paris. Accessed on 28/12/2023 at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000148654>

UNESCO (2005b). *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability, Education for Sustainable Development in Action Technical Paper N° 2*. France, ED-2005/WS/66. Accessed on 28/12/2023 at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143370>

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals, Learning Objectives*. Paris. Accessed on 28/12/2023 at <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>

WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). *Our Common Future*. New York: Oxford University Press. Accessed on 28/12/2023 at <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>

Wormaes, S., Mkumbo, K., Skaar, B. & Refseth, Y. (2015). Using concept maps to elicit and study student teachers' perceptions about inclusive education: a Tanzanian experience. *Journal of Education for Teaching*, 41(4), 369-384.



Εικόνα 1. Edward Charles Barmes, *Η Μετανάστρια*
<https://www.myartprints.co.uk/a/barnes-edward-charles/the-emigrant.html>

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΑ ΝΕΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ.
ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΧΡΗΣΗΣ ΔΙΑΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΟΥ
ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Κατερίνα Κουτσοπούλου

aikoutso@yahoo.gr

Δημοσθένειο Λύκειο Παιανίας
Φιλολόγος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης-Διδάκτωρ
Ιστορίας

Περίληψη: Κύριος στόχος του άρθρου αποτελεί η παρουσίαση του μαθήματος της Λογοτεχνίας στα *Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ)* και ιδιαίτερα της χρήσης του διακαλλιτεχνικού διαλόγου στη σχολική τάξη. Μεθοδολογικά, χρησιμοποιήθηκε η αυτο-εθνογραφία (auto-ethnography) με παρουσίαση της αλληλεπίδρασης μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενων, όπως βιώθηκε από τη συγγραφέα στη συνεργασία της με εκπαιδευτικούς, στην Επιμόρφωση του *Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)* για τα *Νέα Προγράμματα Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, όπου συμμετείχε ως επιμορφώτρια. Το περιεχόμενο του κειμένου περιλαμβάνει την καταγραφή των βασικών αλλαγών που προτείνονται στο μάθημα της Λογοτεχνίας και, στη συνέχεια, την παρουσίαση πέντε σεναρίων, τα οποία περιείχαν αξιόλογες προτάσεις διακαλλιτεχνικού διαλόγου. Οι επιμορφούμενοι, μάχιμοι/ες και υψηλών δυνατοτήτων καθηγητές/τριες, εργάζονταν, κυρίως, στα ακριτικά νησιά των Δωδεκανήσων και εκπόνησαν αξιόλογα σεναρία, που μοιράστηκαν με τους/τις συναδέλφους τους. Προέκυψαν ενδιαφέροντα συμπεράσματα σχετικά με τη φύση των αλλαγών (π.χ. ανάπτυξη δημιουργικότητας και χρήση διακαλλιτεχνικού διαλόγου) και τον ρόλο των εκπαιδευτικών. Η συμβολή του κειμένου έγκειται στην παρουσίαση των προτεινόμενων τεχνικών, τον εντοπισμό των δυσκολιών που προκύπτουν αλλά και στην εφαρμογή συγκεκριμένων προτάσεων. Η βιβλιογραφία προέρχεται, κυρίως, από το υλικό που παραχωρήθηκε από το ΙΕΠ.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, προγράμματα σπουδών, λογοτεχνία, διακαλλιτεχνικότητα

1. Εισαγωγή

Η Λογοτεχνία στα *Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ)* αντιμετωπίζεται ως αισθητικό αγαθό, ενώ τονίζεται ο δημιουργικός και διαλεκτικός της χαρακτήρας. «Η ανάγνωση συνιστά “δημιουργική πράξη”: ισοδυναμεί με μια σύνθετη διαδικασία διαλόγου με τις αξίες που εγγράφονται στα έργα. Η Λογοτεχνία τέρπει, συγκινεί και προτρέπει σε μια συνάντηση με ό,τι η άμεση εμπειρία της πραγματικότητας παραβλέπει ή λησμονεί» (Υλικό μελέτης, Ενότητα 1, Φυσιογνωμία της Λογοτεχνίας ως γνωστικού αντικείμενου, σσ. 2-3). Θεωρείται, επίσης, λυσιτελής στην απόδοση της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ συγχρόνως συνιστά μορφωτικό αγαθό που προάγει την αλληλεπίδραση και την κριτική ικανότητα. Συμπληρωματικά, προϋποθέτει την ερμηνευτική ετερογένεια και προάγει την αποδοχή και τον σεβασμό του διαφορετικού. Τέλος, διαμορφώνει τη σχολική τάξη ως “κοινότητα αναγνωστών”, που δρα συλλογικά, εκφράζεται, καλλιεργείται και αναλαμβάνει επωφελείς πρωτοβουλίες.

Ειδικότερα, το περιεχόμενο της *Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών και το Εκπαιδευτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, η επιγραμματική δηλαδή παρουσίαση των στόχων και της φυσιογνωμίας των *ΝΠΣ*, καθώς και των θεωρητικών μοντέλων που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις επιμορφούμενους/ες αποτελεί, επίσης, ζητούμενο του άρθρου για την επίτευξη της διάχυσης της γνώσης. Τέλος, θα μας απασχολήσει η χρήση του διακαλλιτεχνικού διαλόγου και θα παρουσιάσουμε τον ρόλο του στα *Νέα Προγράμματα*, όπως κατάδεικνύεται από το υλικό της επιμόρφωσης εστιάζοντας σε προτάσεις που χρησιμοποιήθηκαν, αποσκοπώντας στην κατανόηση και την εμπέδωση της γνώσης από τους/τις μαθητές/τριες αλλά, κυρίως, σε συγκεκριμένα παραδείγματα εφαρμογής σε σενάρια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν.

2. Μεθοδολογία

Η αυτοεθνογραφία, ως ποιοτική μέθοδος έρευνας, «ειδικεύεται στη σύνδεση και γεφύρωση θεμελιωδών διαχωρισμών που διατρέχουν τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της έρευνας, διχοτομιών, όπως μεταξύ εαυτού και άλλου, υποκειμένου και αντικειμένου, ερευνητή και ερευνούμενου» (Κουγεμήτρος, 2023:10). Αποσκοπεί στο να παρουσιάσει και να εξηγήσει δεδομένα της προσωπικής εμπειρίας, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να αποκομίσουμε στοιχεία σχετικά με την πολιτισμική εμπειρία.

Πρόκειται για ένα μεθοδολογικό σχήμα που εμφανίζεται τη δεκαετία του 1970. Αντλεί το υλικό της από τη λειτουργία της μνήμης (ατομικής ή συλλογικής), αναδεικνύει τον ρόλο τόσο των δευτερευόντων προσώπων της ιστορίας όσο και των απλών ανθρώπων και, γενικά, λειτουργεί ενδοσκοπικά. Διαπλέκει το προσωπικό με το συλλογικό και δίνει σημασία στην αξία της υποκειμενικότητας και της καθημερινής εμπειρίας, εξασφαλίζοντας περισσότερη ελευθερία στον ερευνητή. Προωθούνται, λοιπόν, νέα πεδία έρευνας, χρησιμοποιούνται άλλες ερευνητικές μέθοδοι και επιστρατεύονται οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Κασσαβέτη, 2022).

Στην αυτοεθνογραφία, επίσης, ο ερευνητής παύει να είναι αποστασιοποιημένος. Δεν θεωρείται αυθεντία, αλλά εμπλέκεται και αξιολογείται ο ρόλος και η οπτική του γωνία. Δίνεται, εξάλλου, έμφαση στη μνήμη και στα συναισθήματά του. Ο ερευνητής μπορεί να ενταχθεί σε μία ομάδα και να συγκεντρώσει πληροφορίες, παρατηρώντας την εκ των έσω σε μια προσπάθεια να αποτυπώσει τόσο τις σχέσεις, που διαμορφώνονται μεταξύ των μελών όσο και τα κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία της. Επομένως, η δική του εμπειρία συνδέεται με την πολιτισμική, ώστε να αποβεί λυσιτελής και ενδιαφέρουσα. Προσελκύει, μάλιστα, περισσότερους αναγνώστες και συχνά εκτός ακαδημαϊκού πεδίου (Adams et al. 2017).

Μέσα από αυτό το πρίσμα, λοιπόν, θα ερευνηθεί η παρουσία όλων των εμπλεκομένων στην επιμόρφωση για τα ΝΠΣ. Η σημασία εντέλει της επιμόρφωσης και του εκπαιδευτικού υλικού έγκειται στην ανανέωση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων μιας ομάδας ανθρώπων (των εκπαιδευτικών), οι οποίοι εφαρμόζουν τα νέα δεδομένα. Ο ρόλος, μάλιστα, του επιμορφωτή/τριας είναι να τους ενθαρρύνει να ανταλλάξουν ιδέες και τεχνικές, στοχεύοντας στη βελτίωση του μαθησιακού και όχι μόνο αποτελέσματος. Αυτήν τη διάδραση θα αποπειραθούμε να περιγράψουμε, επιδιώκοντας να εμπλουτίσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα με οργανωτικό φορέα το ΙΕΠ, είχε τίτλο: *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Προγράμματα Σπουδών και το Εκπαιδευτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Υλοποιήθηκε κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023 με εφαρμογή τεχνικών μεικτού μοντέλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (8 ώρες σύγχρονης και 28 ώρες ασύγχρονης στη μορφή της αυτόνομης μάθησης MOOCs). Για την πιστοποίηση επιτυχούς ολοκλήρωσης ήταν απαραίτητη: α) η εκπόνηση από τον/την επιμορφούμενο/η σύντομων δραστηριοτήτων σε όλες τις επιμορφωτικές ενότητες, τις οποίες παρακολούθησε και συστηματικά ανατροφοδότησε ο/η επιμορφωτής/τρια. β) η επιτυχής ολοκλήρωση των ερωτήσεων αυτοαξιολόγησης (κουίζ) κάθε επιμορφωτικής ενότητας. γ) η εκπόνηση διδακτικού σεναρίου (είτε ατομικά είτε ανά δύο άτομα) με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Τα σενάρια δεν εφαρμόστηκαν στη σχολική τάξη αλλά το κάθε διδακτικό σενάριο αξιολογήθηκε και ανατροφοδοτήθηκε από τον/την επιμορφωτή/τρια. Κάποια από αυτά παρουσιάστηκαν μετά το πέρας της διαδικασίας από την επιμορφώτρια σε μαθητές/τριες, όπως αναφέρεται παρακάτω.

Είχε προηγηθεί, επίσης, την προηγούμενη χρονιά αντίστοιχο πρόγραμμα -με τις ίδιες διδακτικές ώρες και υποχρεώσεις καθώς και υποχρεωτική κατάθεση διδακτικού σεναρίου- το οποίο παρακολούθησαν οι Επιμορφωτές Β΄, ώστε να αποκτήσουν την εν λόγω ιδιότητά τους. Στο πρόγραμμα έλαβαν μέρος 2.000 Επιμορφωτές

Β΄, 2.000 εκπαιδευτικοί Πυλοτικών Σχολείων και 30.000 εκπαιδευτικοί κατόπιν επιλογής. Ολοκληρώθηκαν 51 Επιμορφωτικά Προγράμματα ανά γνωστικό αντικείμενο και βαθμίδα.

Η ενασχόληση με το αντικείμενο της λογοτεχνίας -ειδικά στο Γυμνάσιο- αποτέλεσε προσωπική επιλογή της συγγραφέα, με την ιδιότητα της επιμορφώτριας. Η βαθμίδα αυτή αποτελεί έναν πρόσφορο χώρο, για ν' αναπτυχθούν δραστηριότητες φιλαναγνωσίας και καλλιτεχνικής δημιουργίας. Στα χρόνια του Γυμνασίου οι μαθητές/τριες, αν και 'φορτωμένοι/νες' με εξωσχολικές ενασχολήσεις, είναι δυνατόν να εξασφαλίσουν χρόνο για επαφή με τη λογοτεχνία και την τέχνη γενικότερα. Οι υπερβολικές υποχρεώσεις, η τυποποίηση και το πρόσθετο άγχος που το ελληνικό εξεταστικό σύστημα ευνοεί δεν είναι έντονα. Τα παιδιά είναι ακόμα πρόθυμα να πλαισιώσουν τέτοιου είδους διδασκαλία και αποδεικνύονται εξαιρετικά δημιουργικά. Προκύπτει, λοιπόν, μια ιδανική ευκαιρία για τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και για την οικογένεια να επιδιώξουμε να τους γνωρίσουμε προϊόντα τέχνης, με τα οποία δεν έχουν έρθει σε επαφή, στον αντίποδα αντίστοιχων προϊόντων υποκοουλτούρας και ευτελούς παραγωγής.

Αναφορικά με τους επιμορφούμενους θα πρέπει να ομολογήσω ότι έδειξαν συνέπεια, ευγένεια και ενεργοποίησαν τη φαντασία τους σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων και των εργασιών. Βοήθησε το γεγονός ότι ήταν εξαιρετικά καταρτισμένοι και εμπνευσμένοι/ες καθηγητές/τριες με αληθινό ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία και την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική πράξη. Πολλές φορές συνειδητοποιήσαμε ότι κάποιες από τις προτάσεις των *Νέων Προγραμμάτων* τις έχουμε ήδη υλοποιήσει, γιατί ακριβώς το ενδιαφέρον μας υπήρξε ειλικρινές και έμπρακτο στη μέχρι τώρα θητεία μας. Μοιραστήκαμε εμπειρίες, γνώσεις και παραδείγματα σε ένα πολύ ζεστό και συναδελφικό κλίμα με παραγωγικότητα και ζωντάνια, ενώ εισέπραξα θετικά και από καρδιάς σχόλια για το σύνολο της διαδικασίας, τα οποία πραγματικά με συγκίνησαν και με εξέπληξαν ευχάριστα σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Τα σενάρια, τα οποία υποχρεωτικά κατέθεσαν σε ψηφιακή

μορφή, ήταν σπουδαία. Για τον λόγο αυτό, συμφωνήθηκε να διαμοιραστούν σε όσους συμμετείχαν, ώστε να χρησιμοποιηθούν στην τάξη με το όνομα, βεβαίως, του/της εκπονητή/τριας τους. Θα ήθελα τέλος να ευχαριστήσω όσους έλαβαν μέρος στο τμήμα που επιμόρφωσα και ιδιαίτερα στους επτά εκπαιδευτικούς των οποίων τα σενάρια χρησιμοποιήσαμε.

3. Η λογοτεχνία στα Νέα Προγράμματα Σπουδών

3.1. Θεματικές ενότητες, σκοποθεσία, θεωρίες μάθησης, διδακτικά μοντέλα

Το επιμορφωτικό υλικό είναι εκτενές και περιλαμβάνει οδηγούς μελέτης και κείμενα που πραγματεύονται το θεωρητικό πλαίσιο, παρουσιάσεις για τη σύγχρονη διδασκαλία, συμπληρωματικό υλικό, εφαρμογές μέσω εργασιών και αναλυτικών σεναρίων και αναλυτική βιβλιογραφία. Βρίσκουμε πολλά παραδείγματα δραστηριοτήτων, που μετέρχονται διάφορες μορφές τέχνης και έκφρασης και αφορούν τόσο τους/τις μαθητές/τριες όσο και τους/τις εκπαιδευόμενους/νες. Διατίθενται ασκήσεις αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης με ξεχωριστή σημασία στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας και σε σύγχρονες μορφές έκφρασης, όπως τα πολυτροπικά κείμενα, τα κόμικς και τα graffiti.

Το σύνολο της ύλης χωρίζεται σε τέσσερις θεματικές ενότητες. Η πρώτη αναλύει τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών. Η δεύτερη σχετίζεται με τη διδακτική παιδείωση και τον σχεδιασμό της μάθησης (διδακτικές μέθοδοι, διδακτικά εργαλεία, στρατηγικές, δραστηριότητες), την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και της διδακτικής μαθησιακής διαδικασίας. Η τρίτη αναπτύσσει διδακτικά σενάρια με έμφαση στη *συνανάγνωση* και τον *διακαλλιτεχνικό διάλογο*, ενώ η τέταρτη αξιολογεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα (Οδηγός Μελέτης, σσ. 3-5)

Ως γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο μπορεί να θεωρηθεί η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών/τριών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη γλωσσικών αλλά και εκφραστικών δεξιοτήτων με απώτερο στόχο την καλλιέργεια

της φιλαναγνωσίας. Κρίνουμε ενδιαφέρον επιπλέον, να αναφερθούμε και στους τέσσερις βασικούς στόχους του μαθήματος, όπως παρατίθενται στο υλικό που μας παραχωρήθηκε από το ΙΕΠ, όπως αυτοί έγιναν αντιληπτοί από το σύνολο του υλικού (Bloom et al., 1986; Bloom et al., 1991; Gagné et al., 1979).

Ως βασικοί στόχοι ορίζονται:

α) *Η επαφή και εξοικείωση των μαθητών/τριών με τα λογοτεχνικά κείμενα.*

Εδώ, ως επιμέρους στόχοι νοούνται η ενασχόληση με πληθώρα κειμένων διαφορετικού είδους, η εκφραστική και κατα-νοούσα ανάγνωση αλλά και η άσκηση στην ενεργητική ακρόαση, το 'ξεκλείδωμα' του κειμένου μέσω εύστοχων ερωτήσεων, η αναγνώριση της πολυσημίας των κειμένων και της ανάγκης κριτικής τους προσέγγισης μέσω της προβολής των σκέψεων και των συναισθημάτων που προκαλούν στους αναγνώστες. Ακόμα, θεωρείται απαραίτητη η σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με την εποχή και το ιστορικό πλαίσιο, δίνοντας σημασία στη διαχρονικότητά τους, ενώ επιδιώκεται η σύγκριση μεταξύ τους, ώστε να γίνονται αισθητά τα γνωρίσματά τους. Οι δραστηριότητες, τέλος, δημιουργικής γραφής συμβάλλουν στην καλλιέργεια του γλωσσικού αισθητηρίου.

β) *Η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, της αισθητικής και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών μέσω της λογοτεχνίας.* Επιδιώκεται σε δεύτερο επίπεδο η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε ζητήματα της σύγχρονης ζωής, η απόλαυση των αναγνωσμάτων στη μελοποιημένη εκδοχή τους, η επαφή με θεατρικές τεχνικές με αφορμή τα κείμενα, η προσέγγιση της λογοτεχνικής ατμόσφαιρας με κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση αλλά και η συνομιλία με τα έργα χωρίς τον φόβο του λάθους. Τέλος, προωθείται η παραγωγή άλλων μορφών τέχνης με αφορμή τη λογοτεχνία, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τη χρήση των νέων τεχνολογιών (Ματσαγγούρας, 2003; Κουτσογιάννη, κ.ά, 2011).

γ) Η καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος των μαθητών/τριών, η δόμηση του προσωπικού τους κώδικα αξιών και η ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους.

Η επαφή με τις πολιτισμικές αξίες και μάλιστα διαφορετικών εθνοτήτων συμβάλλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας και της συμπερίληψης. Επιπλέον, κρίνεται ουσιαστικό και ωφέλιμο να συσχετισθεί η λογοτεχνία με το κοινωνικό περιβάλλον και το ιστορικό γίνεσθαι με απώτερο σκοπό την αναζήτηση των γενεσιουργών αιτιών των κοινωνικών προβλημάτων. Καταλήγοντας, επιδιώκεται ο γνήσιος διάλογος μεταξύ των μαθητών/τριών και η απρόσκοπτη συνεργασία τους κατά τη διερεύνηση και την ερμηνεία των κειμένων.

δ) Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στους/στις μαθητές/τριες.

Ζητούμενο, λοιπόν, του μαθήματος αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών/τριών με το βιβλίο μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη σε ένα κλίμα ελευθερίας και χαράς, που κινητοποιεί τα συναισθήματά τους. Οι εκπαιδευτικοί παροτρύνουν σε συνεργατικές και ερευνητικές δράσεις, ενισχύοντας τις δημιουργικές τους δεξιότητες εντός και εκτός σχολείου (επισκέψεις, βιβλιοθήκη, συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς) (Υλικό Μελέτης, Ενότητα 1, Φιλοσοφία και περι-εχόμενο των ΠΣ).

Το υλικό στο οποίο μπορούσαν να ανατρέξουν σε ασύγχρονη φάση οι επιμορφούμενοι/ες, περιλάμβανε κειμενοκεντρικές και αναγνωστοκεντρικές λογοτεχνικές θεωρίες. Δεν υπήρξε, όμως, διεξοδική παρουσίασή τους στη σύγχρονη εξ αποστάσεως συνάντηση, αλλά επιχειρήθηκε η σύνδεσή τους με τις διδακτικές πρακτικές που προτεινόταν. Ειδικότερα, παρουσιάστηκαν ενδελεχώς τρία διδακτικά μοντέλα και εφαρμόστηκαν στις υποχρεωτικές δραστηριότητες, επομένως και στα σεναρία.

Αρχικά, έγινε χρήση του μοντέλου που αξιοποιεί τον *ερμηνευτικό κύκλο* (όλο-μέρη-όλο), που στηρίζεται στην *Ερμηνευτική θεωρία* και τις αρχές της *Μορφολογικής Ψυχολογίας*. Θέτει το πρόβλημα της διαδικασίας κατανόησης και στοχεύει στην ερμηνεία όλου του κειμένου, δείχνοντας ενδιαφέρον για το πώς ο συγγραφέας αντι-

λαμβάνεται τον κόσμο και πόσο τον επηρεάζει η ιστορική πραγματικότητα. Το μάθημα στη σχολική αίθουσα θα μπορούσε, σύμφωνα με τα Ν/ΠΣ, να ξεκινά με αφόρμηση και ανάγνωση ή ακρόαση όλου του κειμένου, δίνοντας σημασία στην πρώτη εντύπωση που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες. Κατόπιν, να γίνεται ανάλυση σε δύο επίπεδα: α) γραμματικό (π.χ. λέξεις, σύμβολα, συμπραζόμενα, στίξη) και β) βιωματικό (π.χ. μύθος, σημαινόμενο, ατμόσφαιρα). Τέλος, να ακολουθεί η τελική θεώρηση και η αισθητική απόλαυση του κειμένου ως ολότητας μέσω της συζήτησης με τους/τις μαθητές/τριες ή με δεύτερη τελική ανάγνωση.

Το παράδειγμα της *αναγνωστικής ανταπόκρισης* αποβλέπει στην επιστράτευση των βιωμάτων, ώστε να αποδοθεί το νόημα του κειμένου. Η ανταπόκριση του αναγνώστη περιγράφεται αναλυτικά παρά την πολυπλοκότητά της, εφόσον ο αναγνώστης πλέον καθίσταται το κέντρο της ανάλυσης. Προκύπτουν συνάμα *ερμηνευτικές κοινότητες*, μεταξύ των ατόμων με κοινές πολιτισμικές αντιλήψεις. (Fish, 1980:198; Τζούμα, 2006:165).

Το μάθημα χωρίζεται σε τρεις φάσεις: α) πριν την ανάγνωση (αφόρμηση και προετοιμασία του μαθησιακού περιβάλλοντος), β) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, όπου οι μαθητές/τριες σημειώνουν στο περιθώριο του κειμένου τους σκέψεις και τις ανακοινώνουν, ενώ ο/η εκπαιδευτικός κατευθύνει, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις και γ) μετά την ανάγνωση (συζήτηση, ερμηνευτικός διάλογος, εμβάθυνση). Στην τελευταία φάση είναι δυνατόν ο/η εκπαιδευτικός να προβαίνει σε εξηγήσεις και επισημάνσεις και να χρησιμοποιεί την τεχνική της διακοπτόμενης ανάγνωσης.

Το παράδειγμα της *τετραπλής ανάγνωσης* ενδείκνυται για τη διδασκαλία της ποίησης και βασίζεται στη θεωρία της *Νέας Κριτικής* (Brooks & Warren, 1938; Culler, 1997; Richards, 2004), η οποία επικεντρώνεται στην ενότητα των λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία δεν μας αφορούν από ιστορική άποψη αλλά ως αισθητικά αντικείμενα.

Γίνεται χρήση τεχνικών κλειστής ενδοκειμενικής ανάγνωσης χωρίς να μελετάται η πρόθεση του συγγραφέα. (Richards, 2004; Σπανός, 1987). Στο μοντέλο αυτό δεν υπάρχει αφόρμηση και δεν γίνεται αναφορά σε εξωκειμενικά στοιχεία (βιογραφία, εποχή). Μετά την πρώτη ανάγνωση και την πρώτη εκτίμηση, οι μαθητές/τριες διαβάζουν σιωπηλά, αναλύοντας τέσσερα βασικά στοιχεία του ποιήματος: τη σημασία των λέξεων, φράσεων, στίχων, τα συναισθήματα που γεννά το κείμενο, τον τόνο του ποιητή και την πρόθεσή του. Είναι δυνατόν ο/η διδάσκων/ουσα να επεμβαίνει υποστηρικτικά θέτοντας εύστοχες ερωτήσεις.

Στα ΝΠΣ ενθαρρύνεται η εφαρμογή της διδασκαλίας *Συνεργατικής Μάθησης*, η οποία συντελεί στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και ενισχύει την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση και τη συμπεριληψη. Στη διάρκεια των μαθημάτων, κατά τη σύγχρονη φάση της επιμόρφωσης, συμφωνήσαμε ότι -παρά τις δυσκολίες που ανακύπτουν από την εφαρμογή της ΣΜ λόγω της διάσπασης της προσοχής και της αναστάτωσης που συχνά δημιουργεί, αλλά και του χρόνου που απαιτεί- ενδείκνυται η εφαρμογή της υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Κρίθηκε απαραίτητη η παροχή σαφών οδηγιών, ο χωρισμός ευδιάκριτων ρόλων, η δημιουργία και ο διαμοιρασμός Φύλλων Εργασίας. Προτάθηκε, μάλιστα, να ακολουθηθούν τέσσερα στάδια: α. Προετοιμασία με όλη την τάξη β. Εργασία στις ομάδες με φύλλο εργασίας (το κυρίως μέρος της διδασκαλίας) γ. Παρουσίαση στην τάξη και συστηματοποίηση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια δ. Αξιολόγηση του ομαδικού έργου, συνολική αποτίμηση. (Δάλκου, 2013; Κανάκης, 2006; Μασσαγγούρας, 2008).

Τέλος, προωθείται η συστηματική άσκηση των μαθητών/τριών στη *Δημιουργική Γραφή*, η οποία διεγείρει τη δημιουργικότητα, προτρέπει στην έρευνα, την οργάνωση και τον πειραματισμό, προϋποθέτει τη συγγραφή κειμένου από μαθητές/τριες και, μάλιστα, με έναν γοητευτικό και ευχάριστο τρόπο, ιδιαίτερα δημοφιλή στη βαθμίδα του Γυμνασίου. Διατρέχοντας το επιμορφωτικό υλικό του ΙΕΠ παρατηρήσαμε ότι έχει δοθεί μεγάλη έμφαση στην

αξία της δημιουργικής γραφής. Γι' αυτό και βρίσκουμε πληθώρα σχετικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τη σύνθεση χαϊκού, τον καταιγισμό ιδεών, τα παιχνίδια με λέξεις, ακροστιχίδες, αναγραμματισμούς, ομοιοκαταληξία, 'σβησμένες λέξεις', τη μετάπλαση ιστοριών, την κατασκευή σκηνών σε άλλα ιστορικά πλαίσια και τη συγγραφή διαφορετικών κειμενικών ειδών (ημερολογίου, θεατρικής σκηνής ή μονολόγου) ή ακόμα και εικαστικών συνθέσεων με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο (Γρόσδος, 2014; Σουλιώτης, 2014).

Οι φάσεις που περιλαμβάνει η πρακτική αυτή μπορεί να είναι: ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου ή των κειμένων, ανεύρεση του θέματος (ή και της μορφής), καταιγισμός ιδεών (brainstorming), σύνθεση του κειμένου, ξαναδιάβασμα, αναθεώρηση, διορθώσεις πάνω στο κείμενο, τελική παρουσίαση και δημοσίευση του κειμένου (Υλικό Μελέτης, Ενότητα 2, Διδακτική Πλαισίωση – Σχεδιασμός μάθησης, σ. 4-6).

3.2.Συνανάγνωση και Διακαλλιτεχνικός διάλογος

Η συνεξέταση της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική, τον κινηματογράφο, τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες συνιστά τον *διακαλλιτεχνικό διάλογο*, η υιοθέτηση του οποίου είναι εξαιρετικά ωφέλιμη, γιατί κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, επίσης, ειδικά όταν είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα λογοτεχνικά, αντιμετωπίζονται ως παράλληλα και συνομιλούν μεταξύ τους. Ο/Η εκπαιδευτικός μετέρχεται ένα ευρύ και καθόλου περιχαρακωμένο θεματικά υλικό, που εξασφαλίζει την προσοχή των μαθητών/τριών, καθώς γνωρίζουν την ιστορική πραγματικότητα και την προσεγγίζουν από διαφορετικές οπτικές σε κλίμα ελευθερίας. Προωθείται, συγχρόνως, η *συνανάγνωση/συνεξέταση*, ένας όρος που χρησιμοποιείται με δύο σημασίες: είτε ως ερμηνεία του κειμένου από ένα σύνολο ανθρώπων (Φρυδάκη, 2003) είτε ως παράλληλη ανάλυση και ερμηνεία δύο ή περισσότερων κειμένων. Με τη *συνανάγνωση* λογοτεχνικών έργων και τον *διακαλλιτεχνικό*

διάλογο τα παιδιά μαθαίνουν βιωματικά, συνεργάζονται και εκφράζονται χωρίς περιορισμούς. Προσφέρεται, επιπλέον, για τις ανάγκες της διαφοροποιημένης μάθησης και δύναται να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, επιδρώντας θετικά στην αντιμετώπιση μιας δύσκολης και σκληρής πραγματικότητας, η οποία ταλανίζει δασκάλους και μαθητές (Αποστολίδου, 2007).

Επισημαίνονται, όμως, σαφή κριτήρια για την επιλογή των έργων. Θα πρέπει τα κείμενα να είναι σημαντικά από λογοτεχνική άποψη και να ανταποκρίνονται στη σχολική βαθμίδα. Χρειάζεται να ασχολούνται με το ίδιο θέμα και να υπηρετούν τους διδακτικούς στόχους που τίθενται. Είναι χρήσιμο, επιπλέον, να αναδεικνύουν θέματα της επικαιρότητας, ώστε να μη μοιάζουν αποκομμένα από την εποχή μας. Είναι σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι τα έργα τέχνης στην εκπαίδευση δεν αποτελούν αυτοσκοπό ούτε μπορούν να θεωρηθούν διακοσμητικά ή επιβλητικά στοιχεία. Καλούμαστε να τα εντάξουμε σε διάφορα σημεία του σχεδίου μαθήματος, σε οργανική σχέση με τις υπόλοιπες δραστηριότητες. Θα πρέπει να μπορούν να αξιοποιηθούν για τις ανάγκες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ή για να παρουσιαστούν στην ολομέλεια. Τέλος, χρειάζεται να προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών και να καλλιεργούν την κρίση και τη δημιουργικότητα, βοηθώντας τους να αναδείξουν τα ταλέντα και τις κλίσεις τους.

Εξάλλου, στις καινοτομίες των ΝΠΣ για το μάθημα της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο εγγράφεται η επίσημη ένταξη της διδασκαλίας ολόκληρου αυτοτελούς έργου, μυθιστορήματος κατά προτίμηση. Έγινε σαφές ότι υπάρχουν δυσκολίες στην προσπάθεια αυτή, που σχετίζονται με τα χρονικά όρια της διδασκαλίας, την έλλειψη υποδομών και οικονομικών πόρων, αλλά τα οφέλη είναι πολλά, συνυφασμένα, κυρίως, με την καλλιέργεια της αγάπης για το διάβασμα. (Αποστολίδου, 2018; Αποστολίδου, κ.ά, 2000; Appleyard, 2017). Η επιλογή ολόκληρου βιβλίου αποσκοπεί στην προετοιμασία παραστάσεων και την ουσιαστικότερη εμπλοκή του θεατρικού λόγου στη διδακτική πράξη. Επίσης, οργανώνεται το περιεχόμενο

της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου στο πλαίσιο συστάδας κειμένων από διαφορετικά κειμενικά είδη, όπου είναι επιθυμητό να ενσωματωθούν διαφορετικές τέχνες, όπως το θέατρο, τα κόμικς και οι στίχοι τραγουδιών με κοινή θεματική.

Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι ποικίλες εργασίες που αναθέτουμε στους/στις μαθητές/τριές μας, οι οποίες ενδέχεται να είναι ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, ώστε να αξιολογηθεί το κατά πόσο κατανόησαν τα κείμενα και είναι σε θέση να τα συγκρίνουν. Παρακινούνται, επίσης, σε συνεργατικές εργασίες με τη χρήση της τεχνολογίας, που κρίνεται ενδιαφέρουσα και ελκυστική για τους νέους. Αφήνεται, τέλος, χώρος για έκφραση και δημιουργία, καθώς και για άνοιγμα της διδασκαλίας στην κοινωνία μέσω επισκέψεων, συνεντεύξεων και συμμετοχής σε Λέσχες ανάγνωσης.

Οι δραστηριότητες που συνθέτουν οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διακρίνονται από σαφήνεια και συντομία στη διατύπωση, λαμβάνοντας υπόψη τους διδακτικούς στόχους (γνωστικό-αξιακό περιεχόμενο, λογοτεχνικό γραμματισμό, διαθεματικότητα, διακαλλιτεχνικότητα). Στα θετικά στοιχεία εγγράφεται το να στοχεύουν στην έρευνα, την καλλιέργεια της σκέψης και της κρίσης αλλά και της δημιουργικότητας και της φαντασίας των μαθητών/τριών, την παραγωγή συνεχούς και συγκροτημένου λόγου και την ανάδειξη βιωμάτων μέσα από τον διακαλλιτεχνικό διάλογο. Προωθείται, τέλος, η χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών με την ανάθεση σχετικών εργασιών και προτείνεται να γίνεται σύνδεση των κειμένων με τη σύγχρονη εποχή (Γλυκοφρύδη-Λεοντίνη, 2006; Γραϊκός, 2018; Καλογήρου, 2011; Ψυχοπαίδης, 2000). Το πνεύμα του σύγχρονου σχολείου αναδεικνύει τη σημασία της *διακαλλιτεχνικής διδασκαλίας* και τα παραδείγματα εφαρμογής της είναι επωφελή. Στο υλικό που διατρέξαμε επιμορφωτές και επιμορφούμενοι έγινε χρήση και αξιοποίηση εικαστικού και πολυτροπικού υλικού, όπως φωτογραφιών, εικόνων, γραφικών αναπαραστάσεων και οπτικοακουστικών μέσων. Πολύ εύστοχο και ευφάνταστο είναι το υπόδειγμα διδασκαλίας ποιήματος, το οποίο αναφέρεται στον Federico García Lorca, με βάση το *παρά-*

δειγμα της αναγνωστικής ανταπόκρισης, την αξιοποίηση του διακαλλιτεχνικού διαλόγου και της δημιουργικής γραφής. Προτάθηκε η συνθετική εργασία, η αναζήτηση βιογραφικών πληροφοριών του ποιητή, ο οποίος υπήρξε ταυτόχρονα δραματουργός, μουσικός και ζωγράφος. Το σενάριο υπογράμμισε την προσωπική επιλογή του ποιητή να εντάξει τις τέχνες αυτές στην ποίησή του, εφαρμόζοντας, τελικά, έμπρακτα τον διάλογο μεταξύ των τεχνών, χρόνια πριν μας απασχολήσει ως εκπαιδευτική πρακτική. (Ενότητα 3, Συστάδα λογοτεχνικών κειμένων – συνανάγνωση – διακαλλιτεχνικός διάλογος).

3.3. Προτάσεις διακαλλιτεχνικού διαλόγου στα σενάρια διδασκαλίας

Από το σύνολο των κατατεθέντων εργασιών εξετάζονται οι διδακτικές προτάσεις πέντε διδακτικών σεναρίων. Στο τμήμα ήταν εγγεγραμμένοι 26 εκπαιδευτικοί και παρακολούθησαν τελικά 18. Η επιλογή των σεναρίων έγινε με βάση την αξιολόγησή τους αλλά και το κατά πόσο συνέβαλαν στην ενίσχυση της χρήσης του διακαλλιτεχνικού διαλόγου στην εκπαιδευτική πράξη. Αξίζει να παρατηρήσουμε ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στη διάρκεια των μαθημάτων σχετικά με έργα τέχνης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία, ενώ είχαν ήδη δοκιμάσει τεχνικές και συγκεκριμένα έργα. Παράλληλα, κάποιιοι από αυτούς είχαν προσωπική ενασχόληση με την τέχνη.

Επισημαίνουμε ότι για την οικονομία του άρθρου αλλά και την κατανόηση της χρήσης των δραστηριοτήτων παραθέτουμε αρχικά: τον τίτλο του σεναρίου, το όνομα του εκπονητή, τα λογοτεχνικά κείμενα που χρησιμοποίησε, καθώς και το σκεπτικό των σεναρίων, όπως ακριβώς κατατέθηκε από τους/τις επιμορφούμενους /νες χωρίς παρεμβάσεις. Οι υπερσύνδεσμοι παραπέμπουν στα κείμενα και σε καλλιτεχνικά έργα που χρησιμοποιήθηκαν. Στη συνέχεια, καταγράφονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών αλλά και τα έργα που πρότειναν για χρήση στο πλαίσιο της αξιοποίησης άλλων τεχνών, παράλληλα και υποστηρικτικά προς το λογοτεχνικό

κείμενο. Η αξιολογική κρίση έγινε για κάθε σενάριο από την επιμορφώτρια και συγγραφέα του άρθρου με γνώμονα την αυτοεθνογραφία ως μεθοδολογικό εργαλείο μελέτης.

Ειδικότερα, οι διδακτικές προτάσεις των σεναρίων που επιλέχθηκαν είναι οι ακόλουθες:

Α. Τίτλος διδακτικής πρότασης: *Βαδίζοντας με τον 'Άλλον' σε μια συμπεριληπτική κοινωνία*

Εκπονήτριες: Διακοσάββα Εμμανουέλα - Ματσίγκου Αντωνία.

Τα λογοτεχνικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν: α) *Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς* (απόσπασμα) της Μ. Κλιάφα, β) *Λέωνη* (απόσπασμα) της Μ. Πυλιώτου και γ) *Για ένα παιδί που κοιμάται της Δ. Χριστοδούλου*.

Το σκεπτικό του σεναρίου: Το διδακτικό σενάριο, αξιοποιώντας τις γνώσεις και στάσεις των μαθητών/τριών γύρω από τις διάφορες μορφές της ετερότητας αποσκοπεί -μέσα από την αναπαράστασή της στα επιλεγμένα λογοτεχνικά κείμενα- στην ευαισθητοποίησή τους σε θέματα ποικιλομορφίας και στη διαμόρφωση πολιτών μιας δίκαιης και συμπεριληπτικής κοινωνίας.

Προτάσεις διακαλλιτεχνικού διαλόγου:

- Σκίτσο που επέλεξε ο/η εκπαιδευτικός από το φυλλάδιο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «*Εγώ ρατσιστής;*» (https://photodentro.edu.gr/photodentro/prokatalipseis_ratsismosv1.1_pidx0033734/inde x02_whatme_racist_el.pdf). Το παραπάνω υλικό προτάθηκε να χρησιμοποιηθεί στον βιντεοπροβολέα της σχολικής αίθουσας.

Αξιολογική κρίση: Το φυλλάδιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, παροτρύνοντας σε έναν εποικοδομητικό διάλογο. Οι παρατηρήσεις, μάλιστα, στο τέλος του φυλλαδίου είναι συγκεκριμένες και κατατοπιστικές. Τα σκίτσα λειτουργούν ως αφόρμηση πριν την ανάγνωση των κειμένων και δημιουργείται η κατάλληλη ατμόσφαιρα για μια πρώτη συζήτηση σχετικά με την ετερότητα. Οι πρώτες αντιδράσεις των μαθητών/τριών μπορούν να καταγραφούν στον πίνακα. Το σκίτσο, ως καλλιτεχνικό δημιούργημα, βρίσκεται κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, παραπέμποντας σε γκράφιτι (grafitti). Επιπλέον, τα συγκεκρι-

μένα μικρά στιγμιότυπα ρατσιστικής συμπεριφοράς χρησιμοποιούν τη γλώσσα, την εμφάνιση και τον κόσμο γενικότερα των νέων. Επομένως, προκαλούν αμεσότερο αποτέλεσμα στο συναίσθημα και τη σκέψη των μαθητών/τριών.

- Τα εικαστικά έργα του Edward Charles Barnes *Μετανάστρια* (Εικόνα 1) και της Ν. Κ. (11 χρονών από τη Σόφια της Βουλγαρίας) με τίτλο *Το καλό είναι για όλους*.



Εικόνα 2. Μαθητικό έργο της Ν.Κ., (11 χρονών από τη Σόφια της Βουλγαρίας) με τίτλο *Το καλό είναι για όλους*

- Εικαστική αναπαράσταση της αναπηρίας (Εικόνα 3). Ο μικρός δημιουργός της ζωγραφικής εικόνας επεξηγεί: “Η ζωγραφιά μου αφορά την ιστορία μιας κυρίας που έχασε το πόδι της σ’ ένα ατύχημα, αλλά ποτέ δεν έχασε το πάθος της για τον χορό. Με το τεχνητό της πόδι έκανε εξάσκηση, πήρε μέρος σε διαγωνισμό και την επευφήμησε το ακροατήριο όρθιο στον τελευταίο γύρο”.

- **Felix Nussbaum, Ο πρόσφυγας**

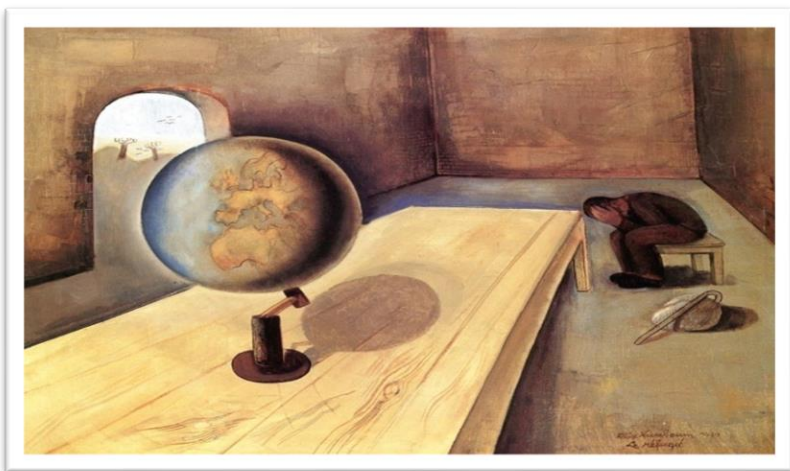
Αξιολογική κρίση: Η ρατσιστική συμπεριφορά συχνά απευθύνεται σε μειονοτικές κοινωνικές ομάδες, όπως στους μετανάστες και τα άτομα με αναπηρία. Η επιλογή των έργων ζωγραφικής ανταποκρίνεται ακριβώς στη θεματική των λογοτεχνικών κειμένων και η σύνδεση δύναται να οδηγήσει σε τελέσφορους συνειρμούς, ειδικά αν σχολιαστεί η αναπαράσταση της φύσης, η απόδοση των ανθρώπινων χαρακτηριστικών και η ποικιλία των χρωμάτων. Οι



Εικόνα 3. Α. Γκ., Ζωγραφιά παιδιού 10 χρονών από Νότια Ινδία

Συνεχίζοντας την επικοινωνία με άλλες τέχνες, οι μαθητές/τριες μπορούν να ζωγραφίσουν ένα έργο με θέμα την αναπηρία ή τη μετανάστευση κατά το πρότυπο των μικρών καλλιτεχνών, των οποίων τα έργα αξιοποιήθηκαν. Άλλη πρόταση αποτελεί η χρήση της τεχνικής της συσκότισης *black out* με λέξεις από το κείμενο και η σύνθεση ποιήματος με τον τίτλο του πρώτου αποσπάσματος *Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς*. Κατά τη χρήση αυτής της τεχνικής, οι μαθητές/τριες δημιουργούν λογοτεχνικά κείμενα (ποιήματα) ως εξής: χρησιμοποιώντας ως καμβά ένα προϋπάρχον κείμενο (π.χ. εικόνα, ένα άρθρο εφημερίδας, κ.ά.) δημιουργούν το ποίημα, διαγράφοντας όλες τις λέξεις του πλην αυτών που, αν δια-

βαστούν διαδοχικά, δημιουργούν το ποίημα, έτσι ώστε να προκύπτει ένα ενδιαφέρον νοηματικά αποτέλεσμα. Μπορούν, εναλλακτικά, να χρωματίσουν (με υπογραμμιστικό μαρκαδόρο) τις λέξεις που επιλέγουν (Ενότητα 2- Παρουσίαση, Διδακτική Πλαισίωση - Σχεδιασμός Μάθησης στα *Νέα Προγράμματα*). Τα εικαστικά έργα μπορούν να σχολιαστούν παράλληλα με τα λογοτεχνικά κείμενα και να παρουσιαστούν αναλογίες σχετικά με τα συναισθήματα που γεννά η ρατσιστική συμπεριφορά και το αγωνιστικό πνεύμα των ατόμων με αναπηρία. Ο *πρόσφυγας* του Felix Nussbaum (Πίνακας 4) μπορεί να συσχετισθεί με το ποίημα της Δήμητρας Χριστοδούλου, το οποίο προβάλλει τη μοναξιά και την κοινωνική περιθωριοποίηση των προσφύγων. Είναι δυνατόν, επίσης, οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν έναν κοινό τίτλο, με βάση τα δύο έργα.



Εικόνα 4. Felix Nussbaum, *Ο πρόσφυγας*

- Το βίντεο με το μελοποιημένο ποίημα του μουσικοπαιδαγωγού από τη Ρόδο, Γιώργου Σακελλαρίδη, *Ασπρος, μαύρος, γκριζος γάτος* (<https://gsakellaridis.gr>).

Αξιολογική κρίση: Το μελοποιημένο ποίημα βοηθά τα παιδιά να προβληματιστούν ως προς το βασικό μήνυμα του τραγουδιού και τον συμβολισμό του γάτου. Επίσης, επιτρέπει τον συσχετισμό του μηνύματος του τραγουδιού με αυτά που ανακύπτουν από τα δύο συνεξεταζόμενα λογοτεχνικά έργα, δίνοντας έμφαση στις κοινές ανθρωπιστικές αξίες που προωθούν.

Η χρήση της μουσικής στην εκπαιδευτική πράξη είναι τις πιο πολλές φορές πηγή ηρεμίας και το μήνυμά της αποτυπώνεται εντονότερα. Στο πλαίσιο του ευφάνταστου σεναρίου οι μαθητές/τριες εργάστηκαν χωρισμένοι σε έξι (6) τετραμελείς ομάδες, οι οποίες λειτούργησαν ως «ερμηνευτικές κοινότητες» αναγνωστών (Fish, 1980: 318). Επίσης, εμπεδώθηκε η επαφή των μαθητών/τριών με τις τέχνες, καλώντας τους να δημιουργήσουν τα ίδια κείμενα, ποιήματα, θεατρικές σκηνές, τραγούδια και κολάζ με χρήση ψηφιακών εφαρμογών σε εργασίες για το σπίτι.

Β. Τίτλος διδακτικής πρότασης: *Η κλεμμένη παιδική ηλικία*

Εκπαιδευτήρια: Κυριακή Ιντζεβίδου

Τα λογοτεχνικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν: α) *Ο Βάνκας* του Α. Τσέχωφ, β) *Ο Κωσταντής* της Λ. Ψαραύτη, γ) *Το ξανθό παιδί* του Τ. Άγρα και δ) *Το παιδί με τα σπέρτα* του Ν. Βρεττάκου.

Το σκεπτικό του σεναρίου: Το σενάριο αποσκοπεί, κυρίως, στο να διαπιστώσουν οι μαθητές/τριες συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ των κειμένων, τα οποία έχουν κοινό θεματικό άξονα την παιδική βιοπάλη, κατά την πραγμάτευση του ίδιου θέματος από λογοτέχνες στο διάστημα ενός αιώνα.

Προτάσεις διακαλλιτεχνικού διαλόγου: α) ο πίνακας του J.G. Brown, *Το αγόρι για τα θελήματα* (Εικόνα 5) και β) ο πίνακας του J. G. Brown, *Ο πωλητής κουμπιών* (Εικόνα 6).

Αξιολογική κρίση: Σε φύλλο εργασίας αξιοποιήθηκαν πίνακες του Βρετανοαμερικανού ζωγράφου John George Brown (1831-1913), ο οποίος ασχολήθηκε θεματικά με την περίοδο της Βιομηχανικής Επανάστασης. Τα έργα του απεικονίζουν παιδιά και εφήβους σε ώρα εργασίας στον δρόμο μεγάλων αστικών κέντρων.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ



Εικόνα 5. J. George Brown, *Το αγόρι για τα θελήματα*
<https://www.fineartphotographyvideoart.com/2017/10/John-George-Brown.html>



Εικόνα 6. J.J. George Brown, *Ο πωλητής κουμπιών*
<https://www.oceansbridge.com/shop/artists/b/bri-buy/brown-john-g/the-button-seller>

Οι μαθητές /τριες κλήθηκαν να παρατηρήσουν τα έργα και να εκφράσουν συμπεράσματα σχετικά με την απεικόνισή τους, τη σχέση της απόδοσης του θέματος σε εικόνα και σε κείμενο λόγου. Ακόμα, δόθηκαν ερωτήσεις, οι οποίες παρότρυναν τους μαθητές να αναλογιστούν τις σκληρές συνθήκες ζωής των εργαζόμενων παιδιών, να σκεφτούν και να ονειρευτούν σαν να βρίσκονταν στη θέση τους, καλλιεργώντας μ' αυτόν τον τρόπο τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης, που αποτελεί ζητούμενο του σύγχρονου κόσμου σε πολλά επίπεδα.

Γ. Τίτλος διδακτικής πρότασης: *Πες το με το όνομά της: είναι γυναικοκτονία!*

Εκπονητές: Βενιζελέας Ηλίας, Δέσποινα Γιαννιού

Τα λογοτεχνικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν: α) Το *αντίτιμον* του Δ. Καμπούρογλου (<https://lambrinim.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/11/ceb4cebaseb1cebccf80cebfcf8dcf81cebfce3cebbcebf85-cf84cebfceb1cebdcf84ceafcf84ceb9cebccebfcebd1.pdf>), β) *Ακόμα;* του Κ. Θεοτόκη (<https://users.sch.gr/ipap/log-keimena/theotokis.htm>) και γ) *Φουραντάν* του Θ. Βαλτινού (https://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Logotechnia_G-Lykeiou_Fake-los-Ylikou_Diktya-Keimenon.pdf).

Το σκεπτικό του σεναρίου: Το συγκεκριμένο σενάριο απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της Γ' Γυμνασίου. Αποτελεί μια προσπάθεια ανάδειξης του ζητήματος των έμφυλων στερεοτύπων, της έμφυλης βίας και της γυναικοκτονίας μέσα από την επεξεργασία μιας συστάδας κειμένων, πεζών διηγημάτων αλλά και τραγουδιών με σχετικό περιεχόμενο. Μέσα από το σενάριο επιχειρείται μια αδρή επισκόπηση του έμφυλου ζητήματος και ειδικότερα της γυναικοκτονίας, τα τελευταία 200 χρόνια στον ελληνικό χώρο, όπως αυτή παρουσιάζεται στα επιλεγμένα κείμενα.

Η επιλογή της συγκεκριμένης θεματικής έγινε με άξονα τη μεγάλη συζήτηση που έχει ανοίξει στην ελληνική κοινωνία τα τελευταία χρόνια, ειδικά μετά το ελληνικό Με Τοο, γύρω από το έμφυλο ζήτημα. Πιστεύουμε ότι το συγκεκριμένο θέμα αφορά και άμεσα

τους/τις εφήβους, όχι μόνο επειδή πρόκειται για κοινωνικές οντότητες και μάλιστα οι μελλοντικοί πολίτες της κοινωνίας, αλλά και προσωπικά, εφόσον διανύουν μια περίοδο της ζωής και της ανάπτυξης τους κατά την οποία συγκροτούν την ταυτότητά τους, σημαντικό μέρος της οποίας είναι το φύλο και η επιτέλεσή του.

Προτάσεις διακαλλιτεχνικού διαλόγου:

- *Γυναικοκτονία (Το όνομά μου είναι το Δικό σου)* σε μουσική του Σπ. Γραμμένου. Στίχοι-Ερμηνεία: 11 και κάτι (11ο ΓΕΛ Ηρακλείου) (<https://www.youtube.com/watch?v=DTxlkMll13U&t=9s>).
- *Τραγουδάμε δίχως φόβο (Cancion Sin Miedo)*. Μουσική: Vivir Quintana. Στίχοι-Ερμηνεία: Θηλυκότητες της Ανοιχτής Ορχήστρας (<https://www.youtube.com/watch?v=UPD1XvT2Too>).



Εικόνα 7. Zapatos Rojos, Κόκκινα Παπούτσια (<https://www.elinachauvet.art/zapatos-rojos>)

- Τα *Κόκκινα Παπούτσια (Zapatos Rojos)* (Εικόνα 7) ξεκίνησαν ως ένα work in progress της Μεξικανής καλλιτέχνιδας, Elina Chauvet, στην πόλη Juárez, Chihuahua, τον Σεπτέμβριο του 2009. Πρόκειται για διαδρομές στην πόλη, που δημιουργούνται με δεκάδες κόκκινα ή βαμμένα κόκκινα παπούτσια, με σκοπό να καταγγείλουν τη βία κατά των γυναικών. Το έργο εμπλουτίζεται κάθε χρόνο για κάθε νέα γυναικοκτονία και έχει εξαπλωθεί σε πολλές χώρες της Ευρώπης, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα.

Αξιολογική κρίση: Η επιλογή των κειμένων κρίνεται εξαιρετικά επιτυχής, επειδή προσφέρονται για την ανάδειξη του προβλήματος σε προηγούμενο ιστορικό χρόνο. Η καταπίεση των γυναικών, η κατάφωρη καταπάτηση των δικαιωμάτων τους, η βία την οποία βίωσαν λόγω του φύλου τους και της επικράτησης στην κοινωνία στερεοτυπικών αντιλήψεων, αγγίζουν τους/τις μαθητές/τριες και μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για ειλικρινή και ζωντανό διάλογο μέσα στην τάξη. Συγχρόνως, συνιστούν έναυσμα για τον προβληματισμό μας σχετικά με την αναγωγή του φαινομένου στη σύγχρονη πραγματικότητα. Υποδειγματικός τρόπος, για να επιτευχθεί η εν λόγω μετάβαση, θεωρούνται τα τραγούδια που επιλέχθηκαν. Όχι μόνο για την ευδιάκριτη συνάφειά τους αλλά διότι η παρουσίασή τους γίνεται από μαθητές/τριες και νεαρά πρόσωπα με τα οποία οι μαθητές/τριες ταυτίζονται· γι' αυτόν τον λόγο αφυπνίζονται και κινητοποιούνται. Η διάχυση του σεναρίου στη διδασκαλία των μαθητών/τριών της Α' και Β' Λυκείου από την επιμορφώτρια κατά τα σχολικά έτη 2022-23 και 2023-24 στο Δημοσθένιο Λύκειο Παιανίας ήταν αποκαλυπτική. Το σενάριο βρισκόταν σε απόλυτη σύνδεση με τη θεματική των *Φύλων στη Λογοτεχνία*, στο μάθημα της Λογοτεχνίας, και των *στερεοτύπων* αλλά και του *ρατσισμού*, στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Υπήρξε σημαντική ανταπόκριση στη σχολική τάξη και το ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές/τριες ήταν μεγάλο. Τέλος, η συζήτηση που ακολούθησε, οδήγησε σε χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία αφορούν τη θέση της γυναίκας στο παρελθόν, κάνοντας ουσιαστικές αναφορές στο σήμερα.

Η φωτογραφία που πλαισιώνει το σενάριο καταγγέλλει τη βία κατά των γυναικών και προσφέρει το έναυσμα, για να αναλογιστούν οι μαθητές/τριες την έκταση και τη διαχρονικότητα του φαινομένου σε παγκόσμιο επίπεδο και να αντιληφθούν την αδικία την οποία υφίσταται το γυναικείο φύλο.

Δ. Τίτλος διδακτικής πρότασης: *Μικροί και μεγάλοι μετανάστες.*

Εκπονήτρια: Βασιλειάδου Μαρία

Τα λογοτεχνικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν: α) *Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα* του Δ. Χατζή (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexh_2.html), β) Για ένα παιδί που κοιμάται της Δ.Χριστοδούλου (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexk_3.html) και γ) *Ο δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς* (Το γράμμα της Βερόνικας) της Μ. Κλιάφα. (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl_index08_05.html).

Το σκεπτικό του σεναρίου: Η μετανάστευση και ο τρόπος βίωσής της από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, η αντιμετώπιση του ξένου, η εκμετάλλευση του παιδιού μετανάστη, η αποξένωση και αλλοτρίωση του μετανάστη και η λαχτάρα και ανησυχία για ό,τι αφήνει πίσω του, είναι ζητήματα που υπήρχαν, υπάρχουν και θα υπάρχουν και μπορεί να αποτελούν 'αγκάθια' στο περιβάλλον πολλών μαθητών/τριών. Σκοπός του σεναρίου είναι να έρθουν σε επαφή οι μαθητές/μαθήτριες με λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία αναφέρονται σε προβλήματα που υπάρχουν γύρω τους, τους αγγίζουν και ανταποκρίνονται σε βιώματά τους και συγχρόνως να κατανοήσουν ότι αυτά τα θέματα έχουν διαχρονικό χαρακτήρα στη ζωή και στη λογοτεχνία. Συντελεί στο να ασκηθούν στην ανάγνωση και στην ακρόαση κειμένων, να ανταποκριθούν δημιουργικά και να βιώσουν τη χαρά της συνεργασίας και της ελεύθερης έκφρασης. Κυρίως, όμως, στοχεύει στο να μπουκ στη θέση των ηρώων, προσπαθώντας να καταλάβουν ότι η ζωή έχει γυρίσματα και ότι κανείς δεν ξέρει πού μπορεί να βρεθεί στο μέλλον.

Προτάσεις διακαλλιτεχνικού διαλόγου:

- Στον διαδραστικό πίνακα προβάλλονται φωτογραφίες με θέμα τη μετανάστευση από το *Φωτόδεντρο* / [https:// photodentro. edu.gr/v/item/ds/8521/6514](https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/6514).

Ο/Η διδάσκων/ουσα, ως αφόρμηση, ζητάει από τους/τις μαθητές /μαθήτριες να πουν την πρώτη λέξη που τους έρχεται στον νου, ακούγοντας τη λέξη *μετανάστευση* (καταιγισμός ιδεών) και, ακολούθως, να εκφράσουν συναισθήματα που τους προκαλούν οι φωτογραφίες στον διαδραστικό πίνακα.

- Μετά την ανάγνωση προτείνεται να αξιοποιηθεί το εικαστικό έργο: *Εγκατάσταση* του Βλ. Κανιάρη (<https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/6514>).
- Στη συνέχεια, αξιοποιείται το τραγούδι των Γ. Σκούρτη & Γ. Μαρκόπουλου, *Μιλώ για τα παιδιά μου* από το μουσικό άλμπουμ *Μετανάστες* σε στίχους του Γ. Σκούρτη και μουσική του Γ. Μαρκόπουλου. Ερμηνεία: Β. Μοσχολιού-Α. Χαλκιάς, Columbia 1974. <https://www.youtube.com/watch?v=CaW79CcoZTs>.
- Το τραγούδι *Η μπαλάντα του μετανάστη* από τον Λ. Χαλκιά (<https://www.youtube.com/watch?v=joNb4HElcfE>) ακούγεται στο δεύτερο δίωρο. Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να προσπαθήσουν να βρουν τέσσερις γνωστούς τους μετανάστες στους στίχους του.
- Το τραγούδι *Μιλώ για τα παιδιά μου* ακούγεται δύο φορές στην αρχή, μετά την ανάγνωση του κειμένου, καθώς τα παιδιά αποπειρώνται να εντοπίσουν τη συναισθηματική κατάσταση της μητέρας, αλλά και να ανιχνεύσουν τα συναισθήματα που τους προκαλεί. Στη συνέχεια, μετά την ανάγνωση του κειμένου ακούγεται και πάλι το τραγούδι *Μιλώ για τα παιδιά μου*, καθώς ο/η διδάσκων /ουσα καλεί τους/τις μαθητές/μαθήτριες να παρουσιάσουν μια φανταστική συνάντηση στη Γερμανία ανάμεσα στη γυναίκα και τον άντρα μετανάστη, να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με μια παγωμένη εικόνα ή ένα σύντομο αυτοσχέδιο διάλογο.
- Σε φύλλο εργασίας προτείνεται σε ομάδες μαθητών/τριών να δημιουργήσουν **αφίσες καλλιτεχνικού χαρακτήρα** με φράσεις που θα εμπυχώσουν τους μικρούς ή τους μεγάλους μετανάστες και θα τους βοηθήσουν να δουν πιο αισιόδοξα τη ζωή. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός αναθέτει στις ομάδες **εργασίες δραματοποίησης**: σύντομες σκηνές που θα περιστρέφονται γύρω από την εμπειρία

μετανάστευσης στη Γερμανία και στην Ελλάδα. Οι αφίσες αναρτώνται στην τάξη και παρουσιάζονται οι δραματοποιήσεις.

- Στο πλούσιο αυτό σενάριο γίνονται και πρόσθετες προτάσεις για επέκταση και εξωδιδακτικές δράσεις στη Βιβλιοθήκη (π.χ. Όμιλος Φιλαναγνωσίας με θέμα τη μετανάστευση σε διάφορα βιβλία, όπως στα: α) *Ε, φίλε, εξομολογήσεις παιδιών που ζουν στην Ελλάδα ως μετανάστες, πρόσφυγες ή παλλινοστήσαντες*, β) *Ο δρόμος για τον Παράδεισο είναι μακρύς*, γ) *Η φλέβα του λαιμού*) και στο Αμφιθέατρο (Θεατρικός Όμιλος για παράσταση του έργου *Μια γιορτή στου Νουριάν* του Volker Ludwig).

Αξιολογική κρίση: Το γεγονός ότι οι φωτογραφίες στην πρώτη πρόταση αποτελούν πρωτογενείς ιστορικές πηγές και έχουν αντληθεί από αρχεία, εγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και τους μεταφέρουν στην εποχή και τα ιστορικά γεγονότα (πολιτισμική εγγραματοσύνη). Η χρήση του θεατρικού παιχνιδιού κρίνεται πρωτότυπη και επωφελής για τους μαθητές, όχι μόνο γιατί καλλιεργεί την ενσυναίσθηση αλλά και διότι αποβαίνει χρήσιμη, ειδικά στους/στις μαθητές/τριες του Γυμνασίου, καθώς χαρακτηρίζονται συχνά από συστολή και διστακτικότητα. Άλλωστε, το πρώτο δίωρο τελειώνει με ικανοποίηση και χειροκρότημα για την παρουσίαση. Δίνεται, λοιπόν, χώρος στην επιβράβευση, η οποία είναι καλοδεχούμενη και ενισχύει συναισθήματα αλληλεγγύης και αποδοχής.

Η ενασχόληση, επίσης, με το εικαστικό έργο *Εγκατάσταση*, επειδή χαρακτηρίζεται από ασάφεια και ελλειπτικότητα, άφησε χώρο στους/στις μαθητές/τριες να προβάλουν αβίαστα τις ιδέες τους και να αναρωτηθούν για τη σημασία του, αναζητώντας παράλληλα την αξία του μηνύματος που κόμισε. Η μεταφορά, τέλος, του προβλήματος της μετανάστευσης στο σήμερα και στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών με αφορμή το τραγούδι *Η μπαλάντα του μετανάστη* μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά στο να αντιληφθούν το πόσο αφορά τους/τις ίδιους/ες και το κοινωνικό σύνολο.

Ε. Τίτλος διδακτικής πρότασης: *Αναλώσιμοι.*

Εκπονήτρια: Ειρήνη Κελεπούρη

Τα λογοτεχνικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν, ήταν: α) *Ινδιάνος Σιάτλ: Ένα παλιό μήνυμα για τον σύγχρονο κόσμο* (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexa_6.html) και β) *Τα Ζα του Στρατή Μυριβήλη* (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2218/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Gymnasiou_html-empl/index08_06.html).

Το σκεπτικό του σεναρίου: Κατανόηση και αποδοχή της ετερότητας μέσω της ενσυναίσθησης, καλλιέργεια κριτικής θεώρησης στάσεων και συμπεριφορών, συναισθηματική αγωγή, ενίσχυση της ευαισθησίας των μαθητών/τριών αναφορικά με την ισότητα όλων και τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα και το περιβάλλον, προβολή προτύπων ζωής, γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και τη φιλοσοφία τους, ιστορική γνώση.

Προτάσεις διακαλλιτεχνικού διαλόγου:

- **Βίντεο** που παρουσιάζει ένα ινδιάνικο παραμύθι: *Οι 2 λύκοι* (<https://www.youtube.com/watch?v=9aBdQJLO8YE>). Αποτελεί ζητούμενο για την κατανόηση του πρώτου κειμένου η γνωριμία των μαθητών/τριών με τους Ινδιάνους και η πρώτη επαφή με τον τρόπο ζωής και τον πολιτισμό τους. Η ανάγνωση του παραμυθιού αγγίζει ουσιαστικά τους/τις μαθητές/τριες του Γυμνασίου, καθώς αρέσκονται στην ανάγνωσή τους, δημιουργώντας ερωτήματα και τροφοδοτώντας γόνιμο διάλογο.

- Αξιοποίηση της ταινίας *Όταν σκοτώνουν τα κοτσύφια/To kill a mocking bird* (κινηματογραφική μεταφορά από το βιβλίο της Harper Lee με πρωταγωνιστή τον Γκρέγκορι Πεκ). Τα αποσπάσματα από την ταινία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

α) *Η μαρτυρία της Mayella/Mayella's testimony*: https://www.YouTube.com/watch?v=44TG_H_oY2E, β) Το τελικό επιχείρημα/ Closing argument: https://www.youtube.com/watch?v=tNxrN_OC_WTs και γ) Ετυμηγορία-Αποχώρηση: <https://www.youtube.com/watch?v=XlZd2BYeGqk>.

Προηγείται η παρουσίαση των απαραίτητων πληροφοριών για την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου της ταινίας από ομάδες μαθητών/τριών.

- Ακρόαση αποσπασμάτων του θεατρικού έργου του Claude Bal *Αν ο κόσμος μας έβλεπε μαζί*. <https://archive.ert.gr/66789/>
- Graphic novel της ταινίας *Όταν σκοτώνουν τα κοτσύφια/Το Kill a Mockingbird* <https://www.youtube.com/watch?v=uqkohqLvCII>
- Παρακολούθηση βίντεο στο οποίο περιγράφεται με χιουμοριστικό και παράλληλα έξυπνο και βαθιά φιλοσοφημένο τρόπο η διείσδυση των Βρετανών στην Ινδία (απόσπασμα από παράσταση stand up comedy του Trevor Noah. <https://www.youtube.com/watch?v=QhMO5SSmiaA>.

Αξιολογική κρίση: Η παρακολούθηση κινηματογραφικών ταινιών ή θεατρικών έργων από αρχείο είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα λόγω της αμεσότητας και της παραστατικότητάς της. Ενδείκνυται να προηγηθεί έρευνα μέσω διαδικτύου σε εφημερίδες ή σε προϊόντα τέχνης της εποχής (πίνακες, φωτογραφίες μεταγενέστερες). Παρουσιάζεται, όμως, ένα σημαντικό πρόβλημα, επειδή απηχούν μια άλλη εποχή και αισθητική, η οποία, ενδεχομένως, είναι πιο οικεία στον/στη διδάσκοντα/ουσα παρά στους/στις μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα να υπάρχουν παράπονα και δυσαρέσκεις των παιδιών. Ωστόσο, δεν διατυπώνονται αντιρρήσεις από όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες και αν έχει προηγηθεί κατάλληλη προετοιμασία σχετικά με το θέμα, μπορεί να βρεθεί μια μέση λύση. Για το παραπάνω ζήτημα υπήρξε σύμπτωση μεταξύ των επιμορφούμενων και σε συζήτηση στη σύγχρονη φάση. Η εμπλοκή, επίσης, των μαθητών/τριών μέσω ομάδων που έχουν συγκροτηθεί πριν το μάθημα και μεταφέρουν στοιχεία για το ιστορικό πλαίσιο, κρίνονται χρήσιμες για τη συνολικότερη αποδοχή του έργου. Τα παιδιά, επίσης, αρέσκονται στο να παρακολουθούν προϊόντα τέχνης που είναι πρωτότυπα, σύγχρονα και κυρίως διασκεδαστικά, όπως οι δύο τελευταίες προτάσεις. Τους δίνεται η εντύπωση ότι απομακρύνονται από την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά το αποτέλεσμα είναι ακριβώς το αντίθετο, τελικά, με δεδομένο ότι η μάθηση επι-

τυγχάνεται με παραστατικότερο τρόπο και αφήνει διαρκέστερο αποτύπωμα στη μνήμη των ανθρώπων. Εξάλλου και από αυτοεθνογραφική σκοπιά, η έννοια της μνήμης και ο τρόπος που την αναπαράγουν οι κοινωνικές ομάδες συνιστούν καθοριστικά στοιχεία της ερευνητικής διαδικασίας (Halbwachs, 2013).

4. Συμπέρασμα

Καταλήγοντας, θα ήθελα να τονίσω ότι στη διάρκεια της επιμόρφωσης ασχοληθήκαμε όχι μόνο με καινοτόμες και ενδιαφέρουσες δράσεις αλλά και με προβλήματα και κακοδαιμονίες της δουλειάς μας. Διατυπώθηκαν και συζητήθηκαν προτάσεις σχετικά με την ανάγκη ύπαρξης του συγκεκριμένου επιμορφωτικού υλικού και για τους συναδέλφους που δεν παρακολούθησαν την επιμόρφωση. Επίσης, προτάθηκε επίμονα η δημιουργία αντίστοιχου υλικού, το οποίο θα πλαισιώνει και θα υποστηρίζει το σχολικό βιβλίο, ώστε να διευκολύνει τους/τις διδάσκοντες/ουσες και να τους προτρέπει σε αποδοτικές δράσεις. Σημαντικό και δίκαιο αίτημα που τέθηκε ήταν η συσχέτιση των Ν/ΠΣ με τα νέα βιβλία και επισημάνθηκε η αστοχία της έλλειψή τους.

Πολύ συχνά οι στόχοι που τίθενται από έναν επίσημο φορέα, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση από το ΙΕΠ, διαφοροποιούνται, εμπλουτίζονται και, τελικά, υπερβαίνουν τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων. Η ειδοποιός διαφορά σχετίζεται κατά βάση με το ανθρώπινο δυναμικό που λαμβάνει μέρος, δηλαδή τόσο με τη διάδραση που δημιουργείται όσο και με τα αποτελέσματα αυτής της δημιουργικής αλληλεπίδρασης. Παραπέμπει, εντέλει, στην καθημερινή, εκπαιδευτική μας εμπειρία, η οποία είναι γοητευτική, δυναμική, αλλά μάλλον –όσο κι αν αυτό είναι χρήσιμο– δύσκολα αποτυπώνεται στον γραπτό λόγο, όπως όλοι εμείς που ασχολούμαστε με την εκπαίδευση μπορούμε να βεβαιώσουμε.

**Βιβλιογραφία
Ελληνόγλωσσα**

- Appleyard, J. (2017).** *Η Διαμόρφωση του Αναγνώστη. Η Λογοτεχνική Εμπειρία από την Παιδική Ηλικία έως την Ενηλικίωση* (Κ. Δεσποινιάδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Αποστολίδου, Β. (2018).** «Το μυθιστόρημα στο στόχαστρο»: Ο δημόσιος λόγος περί νεοελληνικού μυθιστορήματος και η απουσία του από την εκπαίδευση. Στο: Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (επιμ.): *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, (σσ. 154-164). Αθήνα: Gutenberg.
- Αποστολίδου, Β. (2007).** *Ανάγνωση και Ετερότητα*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: <http://repository.edull.gr/edull/retrieve/2709/820.pdf>
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β. & Ε. Χοντολίδου (2000).** *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1986):** *Ταξινομία Διδαχτικών Στόχων*, τ. Α'. *Γνωστικός Τομέας*. (Μτφρ.Α. Λαμπράκη-Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.
- Bloom, B.S. & Krathwohl, D.R. (1991):** *Ταξινομία Διδαχτικών Στόχων*, τ. Β'. *Συναισθηματικός Τομέας* (Μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Αθήνα: Κώδικας.
- Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. (2006).** *Αισθητική και Τέχνη*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Γραικός, Ν. (2018).** "Δια-εικονισμοί": Πολυαισθητηριακές και πολιτισμικές δράσεις διασύνδεσης της λογοτεχνίας με τις άλλες τέχνες στο σχολείο. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου, *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg. 649-661
- Γρόσδος, Σ. (2014).** *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση. Από το Παιδί Γραμματέα στο Παιδί Δημιουργό Κειμένων. Στρατηγικές Δημιουργικής Γραφής*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δάλκου, Α. (2013).** Η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης. Διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Π.Α.
- Halbwachs, M. (2013)** *Η Συλλογική Μνήμη*. (Μτφρ.Τ. Πλυτά). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Καλογήρου Τζ. (2011).** Μέσα από τον (σπασμένο) καθρέφτη και τι βρήκε ο ζωγράφος εκεί: Σύγχρονη ποίηση στο καβαλέτο του Νίκου Οικονομίδη. Εισαγωγή στο: Ν. Οικονομίδη *Στίχοι στο Καβαλέτο. Ζωγραφισμένα Ποιήματα* (13-16). Αθήνα: Εκδ. Τέχνης Οίστρος.
- Κανάκης, Ι.Ν. (2006).** *Η Οργάνωση της Διδασκαλίας-Μάθησης με Ομάδες Εργασίας. Θεωρητική Θεμελίωση και Πρακτική Εφαρμογή*. Αθήνα: Τυπωθήτω / Δαρδανός.
- Κασσαβέτη, Ο. Ε (2022).** *Αυτοεθνογραφία*. Αθήνα: Dolce, 9.
- Κουγεμήτρος, Χ. (2023).** Φωτογραφία: Έρευνα & Μεθοδολογία. «Πετρούπολη: πραγματεύσεις της μνήμης και του οικείου χώρου μέσω σύγχρονων φωτογραφικών αναπαραστάσεων και αρχαιακού υλικού. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Σχολή Εφαρμοσμένων Τεχνών και Πολιτισμού Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών ΠΜΣ, 10-11.
- Κουτσογιάννης Δ., Παυλίδου Μ. & Χαλσιάνη Ι. (2011).** *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, ΥΠΑΙΘ. Ανακτήθηκε από: <http://old.greek-language.gr/> στις 11/10/2024.
- Ματσαγγούρας Ηλ. Γ. (2003).** *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2008).** *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Για το Καθημερινό Μάθημα και τα Προγράμματα του Ολοήμερου Σχολείου, τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σουλιώτης, Μ. (2014).** *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες Πλεύσεως* (Βιβλίο εκπαιδευτικού). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. Ανακτήθηκε στις 10/02/2021 από: <https://www.openbook.gr/dimiourgiki-grafi/>
- Σπανός, Γ.Ι. (1987).** *Διδακτική Μεθοδολογία*, τ. Α', *Η Διδασκαλία του Ποιήματος*, Αθήνα.
- Τζούμα, Α. (2006).** *Ερμηνευτική. Από τη Βεβαιότητα στην Υποψία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδακταίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ψυχοπαίδης, Γ. (2000). *Άνθη της Πέτρας. Εικόνες πάνω στην Ποίηση του Γιώργου Σεφέρη και Δέκα Πορτρέτα του Ποιητή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Adams, T.E., Ellis, C. & Jones, S.H. (2017). *Autoethnography*. In *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1-11). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Brooks, C. & Warren, R.P. (1938). *Understanding Poetry*. New York: Henry Holt & Co.

Culler, J. (1997). *Literary Theory. A Very Short Introduction*. Oxford: University Press.

Fish, St. (1980). *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Gagné, R.M. & Briggs, L. (1979). *Principles of Instructional Design*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Richards, I.A. (2004/1929). *Practical Criticism: A Study of Literary Judgment*. New Jersey: Transaction Publishers.

Παραπομπές στο Υλικό της Επιμόρφωσης για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του ΙΕΠ

Ενότητα 2. Παρουσίαση. Διδακτική Πλαισίωση - Σχεδιασμός Μάθησης στα Νέα Προγράμματα

Ενότητα 3. Παρουσίαση. Συστάδα λογοτεχνικών κειμένων – συνανάγνωση – διακαλλιτεχνικός διάλογος. Οδηγός Μελέτης, 3-5.

Υλικό Μελέτης. Ενότητα 1. Φιλοσοφία και περιεχόμενο των ΠΣ. 2-5.

Υλικό Μελέτης. Ενότητα 2. Διδακτική Πλαισίωση. Σχεδιασμός μάθησης. 4-6.

Υλικό μελέτης. Φυσιογνωμία της Λογοτεχνίας ως γνωστικού αντικειμένου, 2-3.

Λογοτεχνικά έργα

Άγρας, Τ. (1990). *Το Ξανθό Παιδί. Η Ελληνική Ποίηση*, τόμ. 3, Αθήνα: Σόκολης.

Βαλτινός, Θ. (2015). *Φουραντάν. Επείγουσα Ανάγκη Ελέου*. Αθήνα: Εστία.

Βρεττάκος, Ν. (1972). *Το Παιδί με τα Σπίρτα, Ποιήματα 1929-1970*, τόμ. 2. Αθήνα: Διογένης

Δημητρίου Σ. (1999). *Η Φλέβα του Λαιμού*. Αθήνα: Πατάκης.

Θεοτόκης, Κ. (1994). *Ακόμα*; Αθήνα: Κέδρος.

Καμπούρογλου, Δ. (1987). *Το Αντίτιμον. Ο Τρελός της Αθήνας και Άλλα Διηγήματα*. Αθήνα: Στιγμή.

Κλιάφα, Μ. (2003). *Ο Δρόμος για τον Παράδεισο είναι Μακρύς*. Αθήνα: Κέδρος.

Μυριβήλης, Σ. (1924). *Τα Ζα. Η Ζωή εν Τάφω*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Πυλιώτου, Μ. (1999). *Λεώνη*. Αθήνα: Πατάκης.

Συλλογικό Έργο (2004). *Ε! Φίλε, Εξομολογήσεις Παιδιών που Ζουν στην Ελλάδα ως Μετανάστες, Πρόσφυγες ή Παλλινოსτήσαντες*. Αθήνα: Κέδρος.

Τσέχωφ, Α. (2003). *Ο Βάνκας. Διηγήματα*. (Μεταφρ. Κυριάκος Σιμόπουλος). Αθήνα: Θεμέλιο.

Χατζής, Δ. (1976). *Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην Έρημη Χώρα. Το Διπλό Βιβλίο*. Αθήνα: Ροδακίό.

Χριστοδούλου, Δ.Χ. (1995) *Το Κυπαρίσσι των Εργατικών*. Αθήνα: Καστα-νιώτης.

Ψαραύτη, Λ. (1999). *Ο Κωσταντής. Η Εκδίκηση των Μανιταριών*. Αθήνα: Άγκυρα.

Ψηφιακοί Πόροι

Bal, C. (1960), «Αν ο κόσμος μας έβλεπε μαζί», αποσπάσματα της ταινίας. Ανακτήθηκε από: <https://archive.ert.gr/66789/>

Cancion Sin Miedo, (χ.χ.). Μουσική: Vivir Quintana. Στίχοι-Ερμηνεία: Θηλυκότητες της Ανοιχτής Ορχήστρας, Τραγουδάμε δίχως φόβο Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: <https://www.youtube.com/watch?v=UPD1XvT2Too>

Concerto Brussels (1998). Ιδέα και εκτέλεση. Φυλλάδιο Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επιστημονικών Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: https://photodentro.edu.gr/photodentro/prokatalipseis_ratsismos-v1.1_pidx0033734/index02_whatme_racist_el.pdf

Harper, L. (1960), *To kill a mocking bird* graphic novel της ταινίας. Οι σκηνές της ταινίας ανακτήθηκαν από τους ακόλουθους δικτυακούς τόπους: <https://www.youtube.com/watch?v=uqkohqLvCll>, https://www.youtube.com/watch?v=44TG_H_oY2E,

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

- <https://www.youtube.com/watch?v=XlZd2BYeGqk>, https://www.youtube.com/watch?v=tNxrNOC_WTs
- Noah, T. (2021)**, Απόσπασμα από παράσταση stand up comedy. Ανακτήθηκε από: <https://www.youtube.com/watch?v=QhMO5SSmiaA>
- Άγρας, Τ. (1990)**. *Το ξανθό παιδί*. Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl/index11_02.html
- Βαλτινός, Θ. (2015)**. *Φουραντάν*. Ανακτήθηκε από: https://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Logotechnia_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou_Diktya-Keimenon.pdf
- Βρεττάκος, Ν. (1972)**. *Το παιδί με τα σπύρτα*. Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl/index11_02.html
- Γραμμένος, Σπ. (2024), (11 και κάτι,) Γυναίκοκτονία** (Το όνομά μου είναι το Δικό σου), (τραγουδί). (11ο ΓΕΛ Ηρακλείου) Ανακτήθηκε στις 12.10.2024 από: <https://www.youtube.com/watch?v=DTxIkMll13U&t=9s>
- Θεοτόκης, Κ. (1994)**. *Ακόμα*; Ανακτήθηκε από: <https://users.sch.gr/ipap/log-keimena/theotokis.htm>
- Ινδιάνος Σιάτλ. (1977)**. *Ένα παλιό μήνυμα για τον σύγχρονο κόσμο*. Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexa_6.html
- Καμπούρογλου, Δ. (1987)**. *Το αντίτιμον*. Ανακτήθηκε από: https://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Logotechnia_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou_Diktya-Keimenon.pdf
- Κλιάφα, Μ. (2003)**. *Ο δρόμος για τον παράδεισο είναι μακρύς* (απόσπασμα). Ανακτήθηκε από: στις 11/10/2024. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl/index08_05.html
- Κονιάρης, Β. (2024)**, *Εγκατάσταση*. (Εικαστικό έργο) Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: <https://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/6514>.
- Μυριβήλης, Στρ.** *Τα ζα*. Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2218/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_G-Gymnasiou_html-empl/index08_06.html
- Οι 2 λύκοι. (χ.χ.)**. (Βίντεο που παρουσιάζει ένα ινδιάνικο παραμύθι). Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: <https://www.youtube.com/watch?v=9aBdQJLO8YE>.
- Πυλιώτου Μ. (1999)**. *Λεώνη* (απόσπασμα). Ανακτήθηκε από: στις 11/10/2024. http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl/index11_04.html
- Σακελλαρίδης, Γ. (χ.χ.)**. *Άσπρος, μαύρος, γκριζος γάτος*. (τραγουδί). Ανακτήθηκε από: <https://gsakellaridis.gr>. στις 11/10/2024.
- Σκούρτης, Γ. Γιάννης Μαρκόπουλος (1974)**. *Η μπαλάντα του μετανάστη (τραγουδί)*. Στίχοι: Μουσικό άλμπουμ Μετανάστες. Columbia 1974. Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: <https://www.youtube.com/watch?v=joNb4HElcfE>
- Σκούρτης, Γ. & Γιάννης Μαρκόπουλος (1974)**. *Μιλώ για τα παιδιά μου* (τραγουδί). Μουσικό άλμπουμ Μετανάστες. Ερμηνεία: Βίκυ Μοσχολιού. Μουσικό άλμπουμ Μετανάστες. Columbia 1974. Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: <https://www.youtube.com/watch?v=CaW79CcoZTs>.
- Τσέχωφ, Α. (2003)**. *Ο Βάνκας*. Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl/index1103.html
- Χατζής, Δ. (1976)** «*Ο Κάσπαρ Χάουζερ στην έρημη χώρα*». Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexh_2.html
- Χριστοδούλου, Δ. (1995)**. *Για ένα παιδί που κοιμάται*. Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από : http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexk_3.html
- Ψαραύτη, Λ. (1999)**. *Ο Κωσταντής*. Ανακτήθηκε στις 11/10/2024 από: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2228/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_A-Gymnasiou_html-empl/index10_03.html

Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΟΥ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΟΣ ΑΠΟ ΜΙΑ ΤΑΞΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ

Αργυρώ Καψή

Email: philargi@yahoo.gr

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 ΔΕ

Περίληψη: Η κριτική προσέγγιση της καταπάτησης των δικαιωμάτων των προσφύγων αποτελεί βασικό άξονα για την εκπαίδευσή τους. Η *Εκμάθηση Δεύτερης Γλώσσας (ΕΔΓ)* μπορεί να ενταχθεί στην *Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ)* προκειμένου οι πρόσφυγες να ενθαρρυνθούν, ώστε να διακρίνουν κάθε είδους κακοποίηση. Αυτό το εγχείρημα μπορεί να ενισχυθεί μέσω της εφαρμογής της *Μετασηματιστικής Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΜΕΑΔ)*, η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση της φωνής των συμμετεχόντων στην κοινωνία, ανεξάρτητα από τη θέση τους σε αυτήν. Προσανατολισμένο σε αυτόν τον στόχο, το παρόν άρθρο, βασισμένο αφενός στην ποιοτική ανάλυση και αφετέρου στην κατανόηση του λόγου ως κοινωνική πρακτική, χρησιμοποιεί την *Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ)*, με σκοπό να προσεγγίσει το ερώτημα πώς οι ενήλικες πρόσφυγες αναπτύσσουν Λόγο στο πλαίσιο της διδασκαλίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την παραβίασή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ), ανθρώπινα δικαιώματα, εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων

1.Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο αποτελεί τμήμα μίας έρευνας-μελέτης περίπτωσης (Karsli, 2023), που διεξήχθη στο μη τυπικό εκπαιδευτικό περιβάλλον ενός τμήματος εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, στο οποίο συμμετείχαν οκτώ ενήλικες γυναίκες, Ουκρανές πρόσφυγες, εγγεγραμμένες στο πρόγραμμα Helios, στις εγκαταστάσεις της αναπτυξιακής εταιρείας *Πλοηγός*, στο Ηράκλειο Κρήτης. Η παρέμβαση οργανώθηκε σε τέσσερα δίωρα μαθήματα και ολοκληρώθηκε σε μία εβδομάδα. Η οργάνωση σε τέσσερις



Πηγή εικόνας: <https://www.icj.org/the-eu-agrees-to-compromise-human-rights-of-migrants-and-refugees/>

φάσεις βασίστηκε στη διάκριση των φάσεων της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 1970), σύμφωνα με την οποία, αρχικά, οι συμμετέχουσες ενθαρρύνθηκαν να ονομάσουν το πρόβλημα της καταπίεσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και, στη συνέχεια, να προβληματιστούν γι' αυτό, προκειμένου αμέσως μετά να το μετονομάσουν. Τελικά, κλήθηκαν να προβληματιστούν εκ νέου για την εφαρμογή των διδακτικών μέσων που αξιοποιήθηκαν, ανάμεσα στα οποία συμπεριλήφθηκε η πολυτροπικότητα (βίντεο και εικόνα), η συνεργασία και η διαγλωσσικότητα. Οι δραστηριότητες βασίστηκαν κατά κύριο λόγο στη συμπλήρωση ερωτηματολογίων που συμπεριελάμβαναν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, οι οποίες αναφέρονταν κυρίως σε εικόνες και στην ανάκληση προσωπικών εμπειριών αναφορικά με την αναγνώριση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την καταπίεσή τους.

Σ' αυτό το πλαίσιο, το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στον ρόλο που οι εμπειρίες και οι συμπεριφορές των περιθωριοποιημένων ομάδων διαδραματίζουν στη σύνδεσή τους με την πολιτική και κοινωνική δράση (Cresswell, 2014) και διερευνά πώς οι μαθητές /τριες της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους μέσα από τον λόγο τους στην τάξη, με στόχο να αναδειχθούν και να αμφισβητηθούν οι προϋπάρχουσες σχέσεις εξουσίας. Επίσης, εξετάζεται πώς η *Μετασχηματιστική Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα* (ΜΕΑΔ) θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων προσφύγων στο μη τυπικό πλαίσιο εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας με βάση την κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ). Τα δεδομένα συνελέγησαν μέσω γραπτών απαντήσεων των συμμετεχουσών στο ερώτημα πώς γίνεται αντιληπτός ο όρος *ανθρώπινα δικαιώματα* από ενήλικες πρόσφυγες στις κοινωνίες υποδοχής.

1.2 Θεωρητικό υπόβαθρο

1.2.1 Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΕΑΔ) και Μετασχηματιστική Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (ΜΕΑΔ)

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Το ερευνητικό πεδίο της εκπαίδευσης των προσφύγων για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν έχει εξαντληθεί (Österreicher, 2018/2019), καθώς παρέχει ευκαιρίες για την απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων και συμπεριφορών που υποστηρίζουν και διευκολύνουν τις κοινωνικές διεργασίες. Παράλληλα, μπορεί να διαμορφώσει μια νέα προοπτική για την προσέγγιση των κοινωνικών διαφορών. Όλα τα παραπάνω καθιστούν την ΕΑΔ για τους πρόσφυγες ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον και σημαντικό πεδίο έρευνας (Dryden-Peterson, 2016).

Οι πρόσφυγες, συχνά, βρίσκονται στο περιθώριο της κοινωνίας υποδοχής για διάφορους λόγους, όπως τα ελλιπή διαπιστευτήριά τους, η δύσκολη γλωσσική επικοινωνία και η φτώχεια. Σε αυτό το πλαίσιο, η συμβολή της *Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα* (ΕΑΔ) καθίσταται σημαντική, αφού μπορεί να συμβάλει στην ευημερία των απομονωμένων προσφύγων, των χωρών υποδοχής όπως και στην ευημερία των χωρών καταγωγής τους σε περίπτωση επαναπατριsmού (Dryden-Peterson, 2016; Freire, 1970). Μάλιστα, η συμμετοχή τους στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να αναπτύξουν το σύνολο των δυνατοτήτων της ΕΑΔ για την ενδυνάμωση και την ευημερία τους. Σε περιπτώσεις παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ΕΑΔ μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση των θυμάτων και να υποστηρίξει τη διαδικασία ενσωμάτωσης στη νέα κοινωνία και στο κράτος υποδοχής (Österreicher, 2018/2019).

Πλήρως εναρμονισμένη με αυτόν τον στόχο η *Μετασχηματιστική Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα* (ΜΕΑΔ) (Bajaj et al., 2016) στοχεύει να κάνει τους ανθρώπους να μιλήσουν για διαφορετικές επιλογές, διευρύνοντας την κατανόηση του προβλήματος και τη σημασία των δικαιωμάτων τους. Ενδεικτικά, αν και η ικανότητα και το δικαίωμα των φτωχών και των αγράμματων να μιλούν σε δημόσιες συγκεντρώσεις συνιστά μια προηγουμένως αδιανόητη πιθανότητα, με τη βοήθεια της ΜΕΑΔ καθίσταται εφικτή. Έτσι, οι άνθρωποι μπορούν να εξερευνήσουν αυτές τις δυνατό-

τητες και να προσεγγίσουν διαφορετικά τον εαυτό τους και τους άλλους (Tibbitts, 2017), αποκτώντας αυτοπεποίθηση αλλά και κριτική κατανόηση, για να αντιμετωπίσουν τα πιο πιεστικά σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, συμμετέχοντας στη λήψη των δημόσιων αποφάσεων και εκθέτοντας τις αθέμιτες κοινωνικές πρακτικές τις οποίες προσέγγισαν στο πλαίσιο της τάξης.

1.2.2 Κριτική Ανάλυση Λόγου και Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) συνιστά μία διεπιστημονική προσέγγιση στη μελέτη του λόγου, η οποία προσεγγίζει τη γλώσσα ως μία μορφή κοινωνικής πρακτικής, εστιάζοντας στους τρόπους με τους οποίους η κοινωνική και πολιτική εξουσία αναπαράγεται μέσα από τον προφορικό και γραπτό λόγο (Fairclough, 1989). Η εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (ΚΑΛ) αποτελεί κεντρική μεθοδολογία στο πλαίσιο της ΜΕΑΔ. Η αξιοποίησή της διευρύνει την κατανόηση των νοημάτων, των πρακτικών και των αναπαραστάσεων των παραγόντων και των διαδικασιών, δεδομένου ότι ο λόγος είναι μόνο ένας από τους πολλούς τρόπους για να διερευνηθεί η λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Kress, 2011).

Ειδικότερα, η ΚΑΛ μπορεί να αναδείξει τον διαμεσολαβητικό ρόλο της γλωσσικής επάρκειας και της κριτικής αντίληψης των μαθητών μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στην ανάλυση κειμένων, στην έρευνα, στον προβληματισμό, στην επίλυση προβλημάτων και στην ερμηνεία, με αποτέλεσμα την κατανόηση και την βελτίωση των ικανοτήτων τους κατά την εκμάθηση μίας νέας γλώσσας (Najarzagdean et al. 2018). Μάλιστα, ο συνδυασμός της ΚΑΛ με την κοινωνικογνωστική προσέγγιση του van Dijk (2001) μπορεί να αναδείξει τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μεταξύ κράτους και κοινωνίας, εντοπίζοντας περιπτώσεις κατάχρησης της εξουσίας και εκδήλωσης βίας εις βάρος συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων (Al-Saaidi and Abdul-Hussein, 2022). Τέλος, η εφαρμογή της ΚΑΛ στην εκπαίδευση ενηλίκων προβάλλει την συμβολή της κριτικής παιδαγωγικής στην κοινοτική ανάπτυξη, καθώς υπογραμμίζει της σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της συμμετοχής των μαθητών στη λήψη πρωτοβουλιών εντός της ευρύτερης κοινότητας (Krupar & Prins, 2016). Σ' αυτό το πλαίσιο, η ιδέα της συμμετοχικότητας εισάγεται στην εκπαίδευση ενηλίκων και στην ανάπτυξη της κοινότητας, κυρίως μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών/τριών να συνεργάζονται με τους καθηγητές σε σημαντικά θέματα, όπως στον σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών και την επιλογή του περιεχομένου του.

Ανακεφαλαιώνοντας, η ΚΑΛ μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά τόσο στην εκμάθηση μίας νέας γλώσσας, όσο και στην ανάδειξη των κοινωνικών ανισοτήτων αλλά και στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. Κύριο Μέρος

2.1 Η μεθοδολογία του Van Dijk's στην Κριτική Ανάλυση Λόγου

Η Κοινωνικογνωστική θεωρία του Van Dijk συνιστά μια γνωστικά προσανατολισμένη προσέγγιση, η οποία χρησιμοποιώντας το τρίπτυχο Λόγος-Γνώση-Κοινωνία συσχετίζει τις κοινωνικές δομές και τη δομή του Λόγου (Van Dijk 2001). Προσεγγίζοντας όλες τις μορφές του Λόγου ως επικοινωνιακές πράξεις, ταυτίζει τη γνώση με πεποιθήσεις, στόχους, αξιολογήσεις και αισθήματα εκφρασμένα σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Παράλληλα, η κοινωνία προσεγγίζεται ως το σύνολο των μικροδομών των διαπροσωπικών διαδράσεων και των ευρύτερων κοινωνικοπολιτικών δομών που αντικατοπτρίζουν τις κυριαρχικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ομάδων (Van Dijk 2001).

Η κοινωνικογνωστική θεωρία (Van Dijk, 2015) χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή της ΚΑΛ στον λόγο των μαθητριών της παρούσας έρευνας, ώστε να επιτευχθεί: α) η αναγνώριση των προσωπικών τους αναγκών, β) ο ορισμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και γ) η προσωπική τοποθέτηση τους ενάντια στην παραβίαση συγκεκριμένων ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Ειδικότερα, η ΚΑΛ εφαρμόστηκε στις ακόλουθες κατηγορίες: α) **Ανάγκες**. Ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να δηλώσουν σε ερωτηματολόγιο συνέντευξης τις πιο επείγουσες ανάγκες τους β) **Γνώση**. Ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να ορίσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα σε ερωτηματολόγιο περιγραφής εικόνας μετά την παρακολούθηση ενημερωτικών βίντεο και της συνακόλουθης συζήτησης που έλαβε χώρα στην τάξη. γ) **Αντίληψη**. Σε ερωτηματολόγιο δήλωσης ζητήθηκαν προσωπικές δηλώσεις των συμμετεχουσών για συγκεκριμένες περιπτώσεις βίαιης παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δ. **Συναισθήματα**. Στο ίδιο ερωτηματολόγιο δήλωσης ζητήθηκε να εκφράσουν τα συναισθήματα των συμμετεχουσών προς τον θύτη και το θύμα.

Ουσιαστικά, η διάκριση αυτών των θεματικών ενοτήτων βασίστηκε στα αντίστοιχα σημασιολογικά μοντέλα, τα οποία συνιστούν αναπαραστάσεις της κατάστασης στην οποία αναφέρεται ένας δεδομένος λόγος. Επειδή οι χρήστες γλώσσας μπορούν να συμπεράνουν σχετικές πτυχές ενός μοντέλου κατάστασης εφαρμόζοντας τις κοινές τους γνώσεις, τα νοητικά μοντέλα είναι πιο περίπλοκα και ολοκληρωμένα από το νόημα που εκφράζεται ρητά στον λόγο (Van Dijk, 2015). Έτσι, οι εμπειρίες των συμμετεχουσών ενσωματώθηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς κλήθηκαν να προσδιορίσουν τις ανάγκες, τις γνώσεις, την αντίληψη και τα συναισθήματά τους αναφορικά με την καταπάτηση και το νόημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Αρχικά, οι προαναφερθείσες απαντήσεις διατυπώθηκαν στα αγγλικά. Ωστόσο, για τη διευκόλυνση των αναγνωστών του άρθρου μεταφράστηκαν στα ελληνικά από τη συγγραφέα, ενώ αναλύθηκαν σε επίπεδο μικροδομής, σύμφωνα με τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ), που βασίζεται στην κοινωνική σημειωτική θεωρία του Halliday. Η ΣΛΓ θεωρεί ότι υπάρχουν τρεις διαστάσεις του άμεσου καταστασιακού συγκειμένου ενός γλωσσικού γεγονότος, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται η γλώσσα: α. το πεδίο [*field*] των κοινωνικών διαδικασιών (τι συμβαίνει) β. οι συνομιλιακοί ρόλοι [*tenor*] των κοι-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

νωνικών σχέσεων (ποιοι συμμετέχουν) και γ. ο τρόπος [*mode*] της συμβολικής αλληλεπίδρασης (πώς ανταλλάσσονται τα νοήματα). Η αλληλεπίδραση του συγκειμενικού, σημασιολογικού και λεξικο-γραμματικού επιπέδου συναρτά: α) το πεδίο με την αναπαραστατική λειτουργία και το σύστημα μεταβιβαστικότητας, β) τους συνομιλιακούς ρόλους με τη διαπροσωπική λειτουργία και το σύστημα τρόπου και γ) τον τρόπο με την κειμενική λειτουργία και το σύστημα θέματος-ρήματος (Λύκου, 2000).

Η μικροδομή εστιάζει στη σημασιολογία, τη σύνταξη, την τροπικότητα και τη ρητορική της γλώσσας την οποία οι συμμετέχουσες χρησιμοποίησαν για να διατυπώσουν τις ανάγκες τους, τους ορισμούς για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις δηλώσεις και τα συναισθήματά τους για την καταπάτησή τους. Οι γλωσσικές επιλογές των συμμετεχουσών εξετάστηκαν μέσω της αναπαραστατικής και της διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας (Halliday, 1985; Halliday & Matthiessen, 2014), σύμφωνα με τις οποίες αναλύθηκαν τα μεταβιβαστικά μοντέλα (αναπαραστατική), οι διαδικασίες, οι μετέχοντες σ' αυτές και το σύστημα τρόπου (διαπροσωπική). Πρέπει να σημειωθεί ότι η κειμενική λειτουργία της γλώσσας δεν ήταν δυνατό να εφαρμοστεί στις σύντομες απαντήσεις των συμμετεχουσών, καθώς εξετάζει τη ροή σε πιο εκτεταμένα κείμενα (Gebhard & Accurso, 2020).

Αναλυτικά, μέσω της αναπαραστατικής λειτουργίας εξετάστηκε η επιλογή των ρημάτων που προσδιορίζονται ως διαδικασίες. Το πεδίο στο οποίο αναφέρονται δηλώνει την κοινωνική δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα και το θέμα που αποτελεί το κίνητρο για την επικοινωνία. Έτσι, τα συστήματα μεταβιβαστικότητας που αξιοποιήθηκαν από τις συμμετέχουσες ήταν ανάλογα της κοινωνικής δραστηριότητας και του θέματος που ο λόγος τους εξέφραζε. Τα ρήματα διαμόρφωσαν μετέχοντες, που συμπεριλήφθηκαν σε ονοματικά σύνολα με διάφορους βαθμούς λειτουργικότητας, ανάλογα με το ρήμα ή τα ρήματα με τα οποία σχετίζονται (βλ. Gebhard & Accurso, 2020). Έτσι, διαμορφώθηκαν οι αντίστοιχοι συνο-

μυλιακοί ρόλοι (Νοών, Δρων και Φορέας), που αντικατοπτρίζοντας τους κοινωνικούς ρόλους τους οποίους οι συμμετέχοντες ανέλαβαν στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο, ανέδειξαν τον βαθμό οικειότητας και τις σχέσεις ισχύος που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους. Επιπλέον, σύμφωνα με το σύστημα διαθέσεων και τα μέσα αξιολόγησης της διαπροσωπικής λειτουργίας, η ερευνήτρια ανέλυσε τη στάση των μαθητριών απέναντι στην παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τέλος, διερεύνησε τους «κοινωνικούς ρόλους και τη δυναμική εξουσίας» (Gebhart & Accurso, 2020 :1032), αφενός αναλύοντας τη λειτουργία που επιτελούνταν με την επιστημική (βεβαιότητα, απορία) και δεοντική (επιθυμία, υποχρέωση) τροπικότητα στην απάντηση κάθε συμμετέχουσας, και αφετέρου αξιολογώντας τις γλωσσικές επιλογές που οι συμμετέχουσες υιοθέτησαν για την έκφραση συναισθημάτων τους και τη διάκριση της αρετής ή της ανεντιμότητας του θύτη και του θύματος στα εικονιζόμενα περιστατικά βίας.

2.2 Μικρο-ανάλυση Αποτελεσμάτων

2.2.1 Ανάγκες

Οι ανάγκες των συμμετεχουσών εντοπίστηκαν μέσω της ερώτησης 19 (Ποια είναι η πιο επείγουσα ανάγκη σας τώρα;). Από τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων στην παραπάνω ερώτηση προέκυψαν τέσσερις βασικοί θεματικοί άξονες: α) ο οικονομικός (Σ2, Σ3), β) ο κοινωνικός (Σ1, Σ6), γ) ο οικογενειακός (Σ7,8) και δ) ο άξονας της ασφάλειας (Σ4, 5).

Στον Πίνακα 1 η πλειοψηφία των απαντήσεων περιλαμβάνει λεκτικά σύνολα εκτός από την απάντησή του Υποκειμένου Σ3, όπου αξιοποιείται η ονοματοποίηση. Σ' αυτήν την περίπτωση, η απάντηση διατυπώνεται εν συντομία, ως απαίτηση του αγαθού “χρήματα” αντί μιας διαδικασίας κατάλληλης να εκφράσει αναλυτικά τις ανάγκες όλων των άλλων συμμετεχουσών.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Ποια είναι η πιο επείγουσα ανάγκη σας τώρα;	
Σ1	Να κατακτήσω τα ελληνικά σε πολύ καλό επίπεδο.
Σ2	Χρήματα επειδή είμαι υπεύθυνη και για το παιδί μου και τώρα δεν υπάρχει εργασία εδώ.
Σ3	Χρήματα.
Σ4	Να μάθω ότι οι γονείς μου βρίσκονται σε ασφάλεια.
Σ5	Να νιώσω ασφαλής εδώ.
Σ6	Να ενσωματωθώ.
Σ7	Να συναντήσω την οικογένειά μου.
Σ8	Να έχω τους ανθρώπους μου μαζί μου.

Πίνακας 1: Ανάγκες

Μεταβαίνοντας στη Σ2, που όπως η Σ3 χρειάζεται “χρήματα”, εντοπίζουμε την πρώτη και μοναδική δικαιολογημένη απάντηση μεταξύ των συμμετεχουσών, που συνδέει τη συγκεκριμένη ανάγκη της με την επιβίωση της οικογένειάς της. Η ευθύνη που αποδίδεται στο Υποκείμενο (Σ2) φανερώνει τον πυρήνα της ανάγκης του, που προσδιορίζεται στην εκπλήρωση των βασικών γονικών καθηκόντων.

Ανάγκες άλλων συμμετεχουσών διατυπωμένες σε υποτακτική (“να κατακτήσω”/ Σ1, “να μάθω”/Σ4, “να νιώσω”/Σ5, “να ενσωματωθώ”/Σ6, “να συναντήσω”/Σ7, “να έχω”/Σ8) εκφράζουν την επιθυμία μελλοντικής αλλαγής της κατάστασης, που φορτίζεται με θετική πολικότητα (καταφατική). Γίνεται αναφορά στην εκμάθηση γλωσσών, στην ενσωμάτωση (Σ1, Σ6), στην ασφάλεια είτε στη χώρα προέλευσης (Σ4) είτε στη χώρα υποδοχής (Σ5) και στην επανένωση της οικογένειας (Σ7, Σ8). Η ενεργητική διάθεση των ρημάτων “αισθάνομαι”, “συναντώ”, “έχω”, “γνωρίζω” υποδηλώνει τη λειτουργική πτυχή των δηλωμένων διαδικασιών, οι οποίες αποδίδονται σε συγκεκριμένους μετέχοντες που προσδιορίζονται ανάλογα με τον τύπο της διαδικασίας (Βλ. Πίνακα 2) σε αντίθεση με την παθητική διάθεση που χρησιμοποιεί η Σ6 (“να ενσωματωθώ”). Εδώ, η ενσωμάτωσή της προσεγγίζεται ως παθητική διαδικασία, που αποδίδεται σε έναν απροσδιόριστο (και μη δηλωμένο) παράγοντα. Η παθητική μεταβατική πρόταση συμπε-

ριφοράς την οποία χρησιμοποιεί η ίδια, υποδηλώνει τις εξωτερικές εκδηλώσεις της κοινωνίας αλλά και την εσωτερική λειτουργία της συμμετέχουσας.

Συμμετέχουσες	Ρήμα	Διαδικασία	Μετέχοντες
Σ5	<i>Να νιώθω</i>	Ψυχική (συναισθηματική)	Νοών
Σ4	<i>Να μάθω</i>	Ψυχική (γνωστική)	Νοών
Σ7	<i>Να συναντήσω</i>	Δραστική (κοινωνική)	Δρών
Σ1	<i>Να κατακτήσω/ έχω</i>	Συσχετική (κτητική)	Φορέας

Πίνακας 2: Ρηματικά σύνολα ενεργητικής διάθεσης

Εφαρμόζοντας την αναπαραστατική λειτουργία στον Πίνακα 2, γίνεται προφανές ότι σε αντίθεση με τη Σ7, που απαιτεί την επίτευξη της εξωτερικής εμπειρίας της συνάντησης με την οικογένειά της, οι Σ4 και Σ5 ζητούν εσωτερικές διαδικασίες, οι οποίες προϋποθέτουν ασφάλεια γι' αυτές και την οικογένειά τους, ενώ οι Σ1 και Σ8 συνδέουν ένα τμήμα εμπειρίας τους (γλώσσα και στενές σχέσεις αντίστοιχα) με ένα άλλο σε μία σχέση ταξινόμησης (“καλό επίπεδο”/Σ1, “μαζί μου”/Σ8). Προχωρώντας στα συμπληρώματα των παραπάνω διαδικασιών, οι ανάγκες των συμμετεχουσών γίνονται πιο ακριβείς, δεδομένου ότι μέχρι τώρα αναλυόταν μόνο η πρόθεσή τους απέναντι στις ανάγκες τους. Τα κατηγορήματα διατυπώνονται είτε ως ονοματικά σύνολα είτε ως δευτερεύουσες προτάσεις. Ειδικότερα, τα μεταβιβαστικά μοντέλα που αντιστοιχούν στις παραπάνω διαδικασίες αποκαλύπτουν την ποιότητα των αναγνωρισμένων αναγκών των συμμετεχουσών.

Συμμετέχουσες	Απάντηση	Μοντέλο
Σ1	<i>Να κατακτήσω τα ελληνικά σε πολύ καλό επίπεδο.</i>	Στοιχείο+ Διαδικασία+ Αξία
Σ4	<i>Να μάθω ότι οι γονείς μου βρίσκονται σε ασφάλεια.</i>	Νοών+ Διαδικασία+ Κατάσταση
Σ5	<i>Να νιώσω ασφαλής εδώ.</i>	Νοών+ Διαδικασία+ Κατάσταση
Σ7	<i>Να συναντήσω την οικογένειά μου.</i>	Νοών+ Διαδικασία+ Στόχος
Σ8	<i>Να έχω τους ανθρώπους μου μαζί μου.</i>	Φορέας+ Διαδικασία+ Γνώρισμα

Πίνακας 3: Μεταβιβαστικά μοντέλα

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3, οι συμμετέχουσες απαιτούν στόχους, ιδιότητες και αξίες μέσω λειτουργικών διαδικασιών στις οποίες εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό. Αυτό πηγάζει από τον επείγοντα χαρακτήρα των αναγκών (βλ. Ερώτηση 19), που μπορούν να εκπληρωθούν κυρίως από τη συμβολή των μετεχόντων. Επίσης, η έντονη ανάμειξη υπονοείται και μέσω της χρήσης αντωνυμιών πρώτου προσώπου (“μου”/ Σ2, Σ4, Σ7, Σ8), που αντικατοπτρίζουν την οικειότητα των οικογενειακών σχέσεων, οι οποίες καθίσταται το κυρίαρχο θέμα μεταξύ των απαντήσεων.

2.2.2 Γνώση

Η γνώση των συμμετεχουσών σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα εξετάστηκε, κυρίως, στον ορισμό που συνέθεσαν. Όσον αφορά τον ορισμό του δικαιώματος, όλες οι συμμετέχουσες αναγνώρισαν τον ευεργετικό και κρίσιμο αντίκτυπό του στις ζωές των ανθρώπων, καθώς ορίστηκε ως “πηγή”, “δυνατότητα”, “ευκαιρία”.

Επιπλέον, η συμπερίληψη ουσιαστικών με θετική σημασία και συνδηλώσεις όπως “ασφάλεια”, “ελευθερία”, “απαραβίαστο”, “ευτυχία”, “αξιοπρέπεια” αποκάλυψαν τη γνώση των συμμετεχουσών σχετικά με την αξία των δικαιωμάτων στη ζωή των ανθρώπων, ταυτίζοντάς τα με την ανθρώπινη φύση (“τα δικαιώματά μου με κάνουν άνθρωπο”/Σ6). Εκτός από το ρήμα “είναι”, το οποίο εκφράζει μια μόνιμη λειτουργία που αποδόθηκε στην έννοια του δικαιώματος (*Το δικαίωμα για μένα είναι ευκαιρία*/Σ1), χρησιμοποιήθηκε και το ρήμα “καθιστώ” (*Τα δικαιώματά μου με καθιστούν άνθρωπο*/Σ7), υποδεικνύοντας την ύπαρξη ενός υποκειμένου που καθορίζει την ανθρώπινη φύση του αντικειμένου. Πρέπει να αναφερθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις ο ορισμός διατυπώθηκε με τη χρήση του απρόσωπου “να είναι”, που εξέφραζε την καθολική εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (*Να είναι ελεύθερος από φόβο*/Σ5). Σε αυτή την περίπτωση, το αόριστο υποκείμενο συνοδευόταν από το επίθετο “ελεύθερος”, που αντιστοιχούσε σε ένα εμπλεκόμενο πρόσωπο με τη δυνα-

τότητα να “ζει”, “επιλέγει”, “μιλά”, “θέλει”, “σπουδάζει” και “συνειδητοποιεί”.

Όλες αυτές οι ενέργειες αποδόθηκαν από ένα άτομο είτε απροσδιόριστο είτε ταυτισμένο με τις αντωνυμίες “εγώ” και “μου”, (*Τα δικαιώματα είναι για μένα η πηγή της ασφάλειας/Σ8, Το δικαίωμα είναι η ευκαιρία μου για αξιοπρέπεια/Σ6*). Αυτή η διαφοροποίηση υποδηλώνει τον βαθμό ταύτισης των συμμετεχουσών με την έννοια του δικαιώματος. Ενδεικτικά, οι Σ1, Σ3, Σ4, Σ6, Σ7, Σ8 χρησιμοποίησαν αυτές τις αντωνυμίες για να εκφράσουν την αντίληψη του ατομικού τους δικαιώματος (*Δικαίωμα για μένα [...]/Σ1, Δικαίωμα σημαίνει για μένα [...]/Σ3, Δικαίωμα για μένα σημαίνει [...]/Σ4, Το δικαίωμα είναι η ευκαιρία μου [...]/Σ7, Τα δικαιώματα μου με κάνουν [...]/Σ7, Τα δικαιώματα είναι για μένα/Σ8*) ενώ οι Σ2, Σ5 απέφυγαν να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε αντωνυμία. Αντίθετα, υιοθέτησαν μια πιο έμμεση αλλά ταυτόχρονα καθολικά αποδεκτή άποψη για το νόημα των δικαιωμάτων (*Να είναι ελεύθερος να επιλέγει κάτι/Σ2, Να είναι ελεύθερος από τον φόβο/Σ5*).

2.2.3 Αντίληψη

Η αντίληψη των συμμετεχουσών για τα ανθρώπινα δικαιώματα εξετάστηκε μέσω των απαντήσεών τους στη συμπλήρωση των φράσεων “Δεν έχω το δικαίωμα να...” και “Έχω το δικαίωμα να μην...”, οι οποίες αναφέρονταν σε τρία διαφορετικά παραδείγματα κακοποίησης: της έμφυλης βίας, της βίας στον εργασιακό χώρο και του σχολικού εκφοβισμού. Δεδομένου ότι και οι δύο φράσεις υποδηλώνουν το πρώτο πρόσωπο “εγώ”, η ΚΑΛ επικεντρώθηκε στον τρόπο με τον οποίο οι συμμετέχουσες υιοθέτησαν τον ρόλο του θύτη και του θύματος ανάλογα.

Πρέπει να αναφερθεί ότι όλες οι συμμετέχουσες, εκτός από τη Σ1, ταύτισαν τον ρόλο του θύτη με την αρνητική φράση “Δεν έχω το δικαίωμα να...” και τη φωνή του θύματος με την καταφατική φράση “Έχω το δικαίωμα να μην...”. Ακολουθώς, αναγνωρίστηκε το εσφαλμένο της κακοποίησης στις περιπτώσεις των Σ2, Σ3, Σ4,

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Σ5, Σ6, Σ7, Σ8 καθώς και η ορθότητα της υπεράσπισης στην περίπτωση του θύματος.

Στην πραγματικότητα, και οι δύο μη συμπληρωμένες φράσεις περιλάμβαναν χαρακτηρισμένη (αρνητική) και θετική (καταφατική) πολικότητα, αλλά η προτεραιότητα δινόταν σε κάθε φράση σε αυτό που ερχόταν πρώτο. Άρα, στην περίπτωση της φράσης “Δεν έχω δικαίωμα να...” δόθηκε προτεραιότητα στο εσφαλμένο, ενώ στη φράση “Έχω δικαίωμα να μην...” στην ορθότητα.

Αντίστοιχα, οι συμμετέχουσες που ταύτισαν τη φωνή του θύτη με τη φράση “Δεν έχω το δικαίωμα να...” αναγνώρισαν το εσφαλμένο της κακοποίησης και στη συνέχεια την ορθότητα της υπεράσπισης. Ωστόσο, στην περίπτωση της Σ1, οι παραπάνω ρόλοι αντιστράφηκαν, καθώς ο ρόλος του θύματος ταυτίστηκε με το εσφαλμένο και ο ρόλος του θύτη με την ορθότητα. Έτσι, στις απαντήσεις της Σ1 η σειρά των διαδικασιών άλλαξε, καθώς η άρνηση “Δεν έχω δικαίωμα να...” ακολουθήθηκε από ένα δικαίωμα (“στην προστασία, στην ελευθερία του λόγου, στην ψήφο οικονομική ελευθερία, στη δικαιοσύνη και ισότητα, για να εκφράζομαι στην ιδιωτική ζωή”), ενώ την ορθότητα ακολούθησαν οι διαδικασίες κακοποίησης (“προκαλώ σωματική και ψυχική βία”, “ουρλιάζω” ή “βρίζω”, “βλάπτω άλλους ανθρώπους”, “εξευτελίζω την ανθρωπινή αξιοπρέπεια”). Ακόμα κι αν η άρνηση χρησιμοποιήθηκε στις διαδικασίες της κατάχρησης, η προηγούμενη καταφατική φράση υπονοεί την επιλογή του κακοποιού που “έχει το δικαίωμα να” ή “να μην” είναι βίαιος. Μεταβαίνοντας στις απαντήσεις των άλλων επτά συμμετεχουσών η επιλογή αποδόθηκε στο θύμα που “έχει το δικαίωμα να” ή “να μην” αποδεχτεί τη βία.

Το υποκείμενο αυτών των διαδικασιών καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό από τη σημασιολογία και τη φωνή των ρηματικών συνόλων. Έτσι, τα θύματα φάνηκε να υιοθέτησαν αμυντική στάση, όπως υποδηλώνει η σημασιολογία σε συνδυασμό με την παθητική φωνή των ρημάτων (Πίνακας 4).

Η αποδοκιμασία τους, που δηλώθηκε με την άρνηση “να μην”, συνιστούσε απόρριψη της βίας, η οποία γραμματικοποιήθηκε από την παθητική διάθεση των ρημάτων και εκφράστηκε λεξιλογικά από τις διαδικασίες της ανεκτικότητας (“αποδέχομαι”, “ανέχομαι” /Σ4, “κυριαρχείται”/Σ2, “προσέχω”, “υπακούω”/Σ7). Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι η αμυντική στάση εκφράστηκε σε ορισμένες περιπτώσεις (Συμμετέχουσες 6,7,8) με ενεργητικές μορφές, που δήλωναν νοητικές και υπαρξιακές διαδικασίες της ζωής, του συναισθήματος και της ακρόασης. Η σημασιολογική ουδετερότητα αυτών των ρημάτων -σε σύγκριση με το ρήμα “φοβάμαι”/Σ4- υποδήλωνε μεγαλύτερη αποστασιοποίηση από την κατάσταση του θύματος, η οποία γινόταν εντονότερη στις διαδικασίες κακοποίησης (“πληγωθώ”/Σ6, “κακοποιούμαι”/Σ3 “ταπεινώνομαι”/Σ3,5,6, “φοβίζομαι” / Σ5) και ανοχής (“προσέχω”/Σ7, “ανέχομαι”/Σ4, “υπακούω”/Σ7) και ακόμη πιο ισχυρή στις διαδικασίες ταύτισης, όπως εκφράστηκαν με το ρήμα “είμαι” (“να μην είμαι το θύμα”/Σ6). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι ιδιότητες που αποδόθηκαν στον ρόλο του θύματος ήταν “θύμα”/Σ3, Σ6, “γελοιοποίηση”/Σ7. Ο ρόλος αυτός συσχετίστηκε με ανάλογες περιστάσεις: “οδηγούμαι στην αναξιοπρέπεια”/Σ2 και “ζω στον φόβο”/Σ8.

Όσον αφορά τον ρόλο του θύτη (Πίνακας 5) στις φράσεις “Δεν έχω το δικαίωμα να”, τα λεκτικά σύνολα παρουσίαζαν ομοιομορφία, καθώς όλες οι διαδικασίες που χρησιμοποιήθηκαν, δήλωναν προσβλητικές συμπεριφορές σε συνδυασμό με την ενεργητική διάθεση για τον επιμερισμό της ευθύνης στα υποκείμενα. Οι τύποι διαδικασιών που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κυρίως υλιστικοί (“βλάπτω”/Σ1, “χτυπώ”/Σ7, “χρησιμοποιώ”/ Σ2, “να επιτεθώ”/ Σ6, “καταχρώμαι”/Σ5), καθώς αντιπροσώπευαν εξωτερικές πτυχές της εμπειρίας και της συμπεριφοράς (“συμπεριφέρομαι”/Σ7, “κοροϊδεύω”/Σ5, “προσβάλλω”/Σ4, “εξευτελίζω”/Σ2, Σ3 “εκφοβίζω”, “ουρλιάζω”/Σ4, “φωνάζω”/Σ3) και συνιστούσαν εξωτερικές εκδηλώσεις εσωτερικών διεργασιών. Όσον αφορά τις νοητικές διαδικασίες το μόνο ρήμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν το “κρίνω”/ Σ8, ενώ για τις λεκτικές το “βρίζω”/Σ1. Η κυριαρχία των εξωτερικευ-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

μένων εκφράσεων μπορεί να σχετίζεται με το περιεχόμενο των εικονιζόμενων περιστατικών βίας (έμφυλη βία, βία στον εργασιακό χώρο, σχολικός εκφοβισμός), τα οποία οι συμμετέχουσες κλήθηκαν να σχολιάσουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

	Έμφυλη βία	Βία στον εργασιακό χώρο	Σχολικός εκφοβισμός
Σ1	Δεν έχω δικαίωμα στην προστασία και στην ελευθερία του λόγου.	Δεν έχω δικαίωμα να διεκδικήσω οικονομική ελευθερία, δικαιοσύνη και ισότητα.	Δεν έχω δικαίωμα να εκφράζομαι ιδιωτικά.
Σ2	Έχω δικαίωμα να μην εξουσιάζομαι από οποιονδήποτε θέλει αυτό από εμένα.	Έχω δικαίωμα να μην δέχομαι κανέναν εξαιτίας της εξουσίας που μου ασκεί.	Έχω δικαίωμα να μην οδηγούμαι στην αναξιοπρέπεια.
Σ3	Έχω δικαίωμα να μην κακοποιούμαι.	Έχω δικαίωμα να μην είμαι το θύμα στην εργασία μου και να ταπεινώνομαι.	Έχω δικαίωμα να μην μου φωνάζουν και να με ταπεινώνουν κοροϊδεύοντας με.
Σ4	Έχω δικαίωμα να μην ανέχομαι να καταπατώνται τα δικαιώματά μου στην προστασία στη ζωή και στην υγεία.	Έχω δικαίωμα να μην ανέχομαι οποιαδήποτε μορφή καταπίεσης.	Έχω δικαίωμα να μην φοβάμαι για την προσωπική μου ασφάλεια και αξιοπρέπεια.
Σ5	Έχω δικαίωμα να μην ταπεινώνομαι.	Έχω δικαίωμα μην μου φέρονται άδικα.	Έχω δικαίωμα να μην φοβίζομαι από κακοποιητικές συμπεριφορές.
Σ6	Έχω δικαίωμα να μην είμαι το θύμα.	Έχω δικαίωμα να μην ανέχομαι να ακούω κάποιον όταν δεν είναι ευγενικός.	Έχω δικαίωμα να μην πληγωθώ από κάποιον.
Σ7	Έχω δικαίωμα να μην δέχομαι τη βία.	Έχω δικαίωμα να μην προσέχω και να μην υπακούω τον εργοδότη μου επειδή είναι εργοδότης.	Έχω δικαίωμα να μην αισθάνομαι ότι γελοιοποιούμαι ή ότι ντροπιάζομαι.
Σ8	Έχω δικαίωμα να μην ζω στον φόβο.	Έχω το δικαίωμα να μην με θίγουν λόγω ιεραρχίας εργασίας.	Έχω το δικαίωμα να είμαι διαφορετικός και σεβαστός επίσης.

Πίνακας 4: Ο ρόλος του θύματος

	Έμφυλη βία	Βία στον εργασιακό χώρο	Σχολικός εκφοβισμός
Σ1	Έχω το δικαίωμα να μην προκαλώ σωματική και ψυχική βία.	Έχω το δικαίωμα να μην ουρλιάζω ή να βρίζω.	Έχω το δικαίωμα να μην βλέπω άλλους ανθρώπους, να μην ταπεινώνω την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.
Σ2	Δεν έχω το δικαίωμα να χρησιμοποιώ τη σωματική μου δύναμη για κυριαρχία.	Δεν έχω το δικαίωμα να παρουσιάζομαι ως κυρίαρχος.	Δεν έχω το δικαίωμα να ταπεινώνω τους άλλους.
Σ3	Δεν έχω το δικαίωμα να χτυπάω άλλους ανθρώπους.	Δεν έχω το δικαίωμα να φωνάζω στο προσωπικό και να ταπεινώνω κάποιον.	Δεν έχω το δικαίωμα να φωνάζω σε κάποιον, να ταπεινώνω κάποιους άλλους ανθρώπους και να κοροϊδεύω κάποιον.
Σ4	Δεν έχω το δικαίωμα να προσβάλλω και να εκφοβίζω τους άλλους.	Δεν έχω το δικαίωμα να φωνάζω σε κάποιον λόγω της θέσης μου.	Δεν έχω το δικαίωμα να κάνω τους άλλους να νιώθουν ανίσχυροι.
Σ5	Δεν έχω το δικαίωμα να τρομάζω και να απειλώ τους άλλους.	Δεν έχω το δικαίωμα να καταχρώμαι τη δύναμή μου.	Δεν έχω το δικαίωμα να κοροϊδεύω τους άλλους.
Σ6	Δεν έχω το δικαίωμα να επιτεθώ στη γυναίκα μου για κανένα λόγο..	Δεν έχω το δικαίωμα να φωνάζω για προσοχή.	Δεν έχω το δικαίωμα να κάνω τους άλλους να αισθάνονται ταπεινωμένοι.
Σ7	Δεν έχω το δικαίωμα να χτυπάω ή να γίνομαι βίαιος με οποιονδήποτε τρόπο.	Δεν έχω το δικαίωμα να συμπεριφέρομαι σαν τύραννος στους συναδέλφους μου.	Δεν έχω το δικαίωμα να δείχνω ότι είμαι ισχυρότερος από τους άλλους.
Σ8	Δεν έχω το δικαίωμα να κάνω τους άλλους να ζουν στον φόβο.	Δεν έχω το δικαίωμα να κρίνω και να είμαι αγενής.	Δεν έχω δικαίωμα να καταπιέζω ψυχολογικά τους αθώους.

Πίνακας 5: Ο ρόλος του θύτη

Σε ό,τι αφορά τη μεταβιβαστικότητα των ρημάτων, αυτή παρατηρήθηκε μόνο στις διαδικασίες που ήταν ουδέτερες. Ενδεικτικά, όταν ρήματα όπως “χτυπώ”/Σ3,Σ7) ή “εξευτελίζω”/Σ1,2,3 δήλωναν κακοποίηση, οι μετέχοντες ήταν απροσδιόριστοι και εκφράζονταν με αντωνυμίες όπως “κάποιος”/Σ4, “άλλους ανθρώπους”/Σ3 παρά το γεγονός ότι τα εικονιζόμενα περιστατικά βίας αναφέ-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ρονταν σε συγκεκριμένους ρόλους και περιστάσεις. Αντίθετα, όταν χρησιμοποιούνταν ρήματα όπως “προκαλώ”/Σ1, “χρησιμοποιώ”/Σ2, «συμπεριφέρομαι», («Σ7), «κάνω», (Σ8), οι μετέχοντες καθώς και οι περιστάσεις σημαίνονταν αρνητικά με φράσεις όπως “σωματική και ψυχική βία”/Σ1, “η σωματική μου δύναμη και κυριαρχία”/Σ2, “σαν τύραννος”/Σ7, “οι άλλοι ζουν με φόβο”/Σ8. Σε αυτό το πλαίσιο, οι αξίες που αποδίδονταν στον ρόλο του θύτη ήταν “κυρίαρχος”/Σ2, “ισχυρότερος” και “τύραννος”/Σ7, “αγενής/Σ8”, αποτυπώνοντας το προφίλ του στη συνείδηση των συμμετεχουσών.

2.2.3 Συναισθήματα

Σ’ αυτό το κεφάλαιο αναλύεται η συναισθηματική ανταπόκριση των συμμετεχουσών στις εικόνες παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προκειμένου να αποδοθεί η συναισθηματική προσέγγιση της στάσης τους στην παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Γενικότερα, οι συμμετέχουσες προτίμησαν κυρίως τις σύντομες απαντήσεις για να εκφραστούν τόσο προς τον θύτη όσο και προς το θύμα (Πίνακας 6).

Όλες οι συμμετέχουσες υιοθέτησαν την ονοματοποίηση, για να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, κυρίως, με ουσιαστικά αντί για επίθετα ή ρήματα (Πίνακας 6). Για τον λόγο αυτό, η ανάλυση σε αυτό το σημείο βασίστηκε κυρίως στη σημασιολογία, καθώς οι συναισθηματικές εμπειρίες των συμμετεχουσών μετατράπηκαν σε γλωσσικό νόημα που αποδόθηκε με ονόματα που προέβαλαν ιδέες.

Από την ανάλυση διαφάνηκε ότι, ανεξάρτητα από την περίπτωση κακοποίησης, οι συμμετέχουσες εξέφρασαν παρόμοια συναισθήματα προς το θύμα και τον θύτη. Στην πραγματικότητα, συναισθήματα όπως ο θυμός, το άγχος και η ανησυχία, η απογοήτευση, ο φόβος, η αγανάκτηση, το μίσος και η απαξίωση απευθύνονταν στους θύτες ενώ η λύπη, η συμπόνια, το άγχος και η απογοήτευση απευθύνονταν στα θύματα

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Συμμετέχουσες	Ρόλος	Έμφυλη βία	Βία στον εργασιακό χώρο	Σχολικός εκφοβισμός
Σ1	Θύτης	Θυμός	Θυμός και απογοήτευση	Θυμός και απογοήτευση
	Θύμα	Λύπη	Λύπη	Συμπόνια
Σ2	Θύτης	Αγανάκτηση	Υπάρχει κάτι που δεν τον κάνει να αισθάνεται σίγουρος για τον εαυτό του	Λύπη
	Θύμα	Συμπόνια	Έχω βρεθεί σ' αυτήν τη θέση είναι απαίσιο!	Συμπόνια
Σ3	Θύτης	Φόβος	Απογοήτευση και φόβος	Απογοήτευση
	Θύμα	Λύπη	Ανησυχία	Ανησυχία
Σ4	Θύτης	Θυμός	Είναι λογικό για έναν χώρο εργασίας. Μόνο άγχος για την περίπτωση.	
	Θύμα	Απογοήτευση	Συμπόνια	Συμπόνια και ανησυχία
Σ5	Θύτης	Θυμός και λύπη	Απογοήτευση	Λύπη
	Θύμα	Συμπόνια και απογοήτευση	Λύπη	Λύπη
Σ6	Θύτης	Αγανάκτηση	Θυμός	Αγανάκτηση
	Θύμα	Λύπη	Λύπη για την αμήχανη θέση του θύματος	Λύπη
Σ7	Θύτης	Θυμός και μίσος	Απαξίωση	Αγανάκτηση
	Θύμα	Λύπη και συμπόνια	Θυμός για την παθητικότητα του θύματος	Συμπόνια
Σ8	Θύτης	Λύπη και συμπόνια	Ανησυχία	Απογοήτευση
	Θύμα	Λύπη	Συμπόνια	Λύπη

Πίνακας 6: Συναισθήματα

Ωστόσο, πρέπει να αναφερθεί ότι οι συναισθηματικές στάσεις των συμμετεχουσών δεν σχετίζονταν πάντα με τα εικονιζόμενα περιστατικά βίας του σχετικού ερωτηματολογίου αλλά με προσωπικές εμπειρίες, όπως επιβεβαιώνουν οι απαντήσεις των Σ2 και Σ4. Στις περιπτώσεις των Σ6 και Σ7 το δηλωμένο συναίσθημα σχετίστηκε με ένα συγκεκριμένο χαρακτηριστικό των εικονιζόμενων θυμάτων, όπως την “παθητικότητα” του θύματος/Σ7 ή την “αμήχανη θέση”/ Σ6. Σε αυτές τις δύο περιπτώσεις η προβολή του συναισθήματος παρουσιάστηκε σε μια ακολουθία, όπου προηγούνταν η παθητικότητα ως ονομαστική διαδικασία και ακολουθούσε η συναισθηματική απόκριση. Έτσι, “ο θυμός”/Σ7 εκπορευόταν από την παθητικότητα του θύματος, ενώ η “λύπη”/Σ6 από την “αμήχανη κατάστασή” του.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η δήλωση συναισθήματος ζητήθηκε μετά την ολοκλήρωση των φράσεων “Έχω το δικαίωμα να μην”, “Δεν έχω το δικαίωμα να”, ώστε οι συμμετέχουσες να έχουν ήδη ταυτιστεί με τον ρόλο του θύτη και του θύματος, όπως επιβεβαιώνεται από τη συναισθηματική στάση της Σ2 προς τον θύτη και, κυρίως, προς το θύμα λόγω παρόμοιων εργασιακών της εμπειριών: Έχω βρεθεί σ' αυτήν τη θέση είναι απαίσιο!

Ωστόσο, παρά το γεγονός της κακοποίησης, η Σ2 συμπάσχει και με τον θύτη, προσπαθώντας να διακρίνει τη βαθύτερη αιτία που προκάλεσε την εικονιζόμενη βίαιη συμπεριφορά: Υπάρχει κάτι που δεν τον κάνει να αισθάνεται σίγουρος για τον εαυτό του. Ο συσχετισμός της έλλειψης αυτοπεποίθησης του θύτη με την επιθετική συμπεριφορά εκλογικεύει ασυνείδητα την καταπίεση μόνο και μόνο επειδή η ίδια την είχε αποδεχτεί στο παρελθόν.

Η χρήση της δεικτικής αντωνυμίας “αυτή” αντί επιθέτου καθιστά συγκεκριμένη αλλά και καθολική την εικονιζόμενη εμπειρία, όπως υποδηλώνει ο ενεστώτας της δεύτερης φράσης “είναι απαίσιο”. Έτσι, η βιωμένη εμπειρία της συμμετέχουσας δείχνει να υφίσταται ακόμη και μέσω της απεικόνισης να μετασχηματίζεται σε αρνητική συναισθηματική κατάσταση. Αντίστοιχα, η Σ4 φαίνεται να

αποδέχεται την επιθετική συμπεριφορά στον χώρο εργασίας και να εκλογικεύει την κακοποίηση για την οποία εκφράζει περιστασιακά “μόνο άγχος”: *Είναι λογικό σε έναν χώρο εργασίας*. Και πάλι, ο Ενεστώτας επιβεβαιώνει την κανονικότητα της θεσμοθετημένης κακοποίησης σε συνδυασμό με τις μη ειδικές και συγκεκριμένες περιστάσεις του εμπρόθετου συνόλου “σε χώρο εργασίας”.

Επιπλέον, το περιστατικό εκφοβισμού φαίνεται να προέρχεται από τις μελλοντικές προσδοκίες της Σ4. Συγκεκριμένα, στη φράση «*Φόβο ότι μπορεί να συμβεί αυτό στα παιδιά μου, εδώ*», το όνομα “φόβο” ακολουθείται από μία προσδιοριστική πρόταση που χρησιμοποιείται ως επεξήγηση, προκειμένου να ερμηνευθεί μια συναισθηματική έκφραση εξωτερίκευσης συνειδησιακών διαδικασιών. Η τροπικότητα “*μπορεί*” ενισχύει την πιθανότητα υλοποίησης των προσδοκιών της, που συσχετίζονται με τις συγκεκριμένες και ιδιαίτερες συνθήκες του επιρρήματος “*εδώ*”, δηλαδή σε ένα ξένο μέρος όπως η Ελλάδα. Συνολικά, ο φόβος της Σ4 για ένα πιθανό περιστατικό εκφοβισμού κατά των παιδιών της συσχετίστηκε με τη θέση τους ως πρόσφυγες στην Ελλάδα. Η αμεσότητα του φόβου τονίστηκε μέσω της κτητικής αντωνυμίας του πρώτου προσώπου “*μου*”.

2.3 Συζήτηση

Η αντίληψη των συμμετεχουσών για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτέλεσε το βασικό ζητούμενο του παρόντος άρθρου. Σύμφωνα με τους Bajaj et al. (2016), η ΜΕΑΔ παρέχει έναν ασφαλή χώρο για τους ανθρώπους να συζητούν για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε ένα ανοιχτό περιβάλλον, ανακαλύπτοντας τις σχέσεις εξουσίας στην ανάπτυξη της γνώσης.

Η ΚΑΛ των απαντήσεων των συμμετεχουσών στην ερώτηση “*Τι σημαίνει το δικαίωμα για εσάς;*” αποκάλυψε ότι, παρά το γεγονός ότι ο όρος “*δικαίωμα*” δεν ήταν πλήρως γνωστός στις συμμετέχουσες, το νόημά του ταυτίστηκε με μία “*δύναμη ενάντια σε όλες τις μορφές καταπίεσης*”. Επιπλέον, στην πλειοψηφία των απα-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

νήσεων τα δικαιώματα συσχετίστηκαν με τις θετικές έννοιες “*ασφάλεια*”, “*ελευθερία*”, “*απαραβίαστο*”, “*αξιοπρέπεια*” και “*ευτυχία*”.

Η εφαρμογή της ΚΑΛ στους ορισμούς των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ανέδειξε πώς αυτά γίνονται αντιληπτά αλλά και πώς επηρεάζουν τα υποκείμενά τους (Fernandez-Vela, 2019). Μάλιστα, αυτό μπορεί να επιβεβαιωθεί από τη μόνιμη λειτουργία που απέδωσαν οι συμμετέχουσες στην έννοια των δικαιωμάτων: “*Τα δικαιώματα για μένα είναι ευκαιρία*”/Σ1 καθώς και από την πρόσληψή τους ως καθοριστικού παράγοντα της ανθρώπινης φύσης: “*Τα δικαιώματα μου με κάνουν άνθρωπο*”. Ωστόσο, εκτός από τις προσωπικές τους εμπειρίες, οι απαντήσεις των συμμετεχουσών απέδωσαν τα θεσμοθετημένα πλαίσια στα οποία αντιλαμβάνονταν τα ανθρώπινα δικαιώματα (Kress, 2011). Αναλυτικά, η απολύτως αποδεκτή έννοια της ελευθερίας να “*ζει κανείς*”, “*επιλέγει*”, “*μιλά*”, “*αντιλαμβάνεται*” διατυπώθηκε από τα απρόσωπα θέματα “*Να επιλέγει ελεύθερα*”/Σ2, “*Να είναι ελεύθερος από φόβο*”/Σ5, που υπονοούσαν μια πιο αποστασιοποιημένη αλλά ταυτόχρονα καθολική αντίληψη των δικαιωμάτων.

Σύμφωνα με τον Smith (1976), η κατανόηση των ατόμων ως προς την ονομασία, τον προβληματισμό και τη δράση αποδίδεται και διαμορφώνεται από τις πρακτικές λόγου που υιοθετούν (Fairclough, 1997). Αυτό μπορεί να επιβεβαιωθεί από τον εντοπισμό του γνωστικού (αντίληψη), συναισθηματικού (συναισθημάτων) και συμπεριφορικού στοιχείου (ανάγκες) στις απαντήσεις που εξετάστηκαν.

Η αντίληψη των συμμετεχουσών για την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναλύθηκε μέσω του ρόλου του θύματος και του θύτη που υιοθέτησαν στο πλαίσιο του Ερωτηματολογίου Δήλωσης. Η ταύτιση του θύματος με τη φράση “*Έχω το δικαίωμα να μην*” δήλωσε την αντίληψή τους για αυτό ως υποκείμενο που έχει την επιλογή να υιοθετήσει (ή όχι) αμυντική συμπεριφορά στις

αρνητικά σημασμένες πράξεις βίας: “Έχω το δικαίωμα να μην καταχρώμαι”/Σ3.

Ωστόσο, οι διαδικασίες ανεκτικότητας ή αποδοχής “αποδέχομαι”, “ανέχομαι”/Σ4, “υπακούω”/Σ7 σε συνδυασμό με τις παθητικές μορφές “κυριαρχούνται”/Σ2, συνέδεσαν τις αντίστοιχες αξίες γελοιοποίησης και αδυναμίας με το θύμα. Επιπλέον, η ταύτιση του θύτη με τη φράση “Δεν έχω το δικαίωμα να” σε συνδυασμό με την ενεργητική φωνή απέδωσε στον θύτη όχι μόνο την επιθετική στάση αλλά και τη συνολική ευθύνη για την υλική “κατάχρηση”/Σ5, για τη συμπεριφορική “προσβολή”/Σ4, για τη λεκτική “βρισιά”/Σ1 ή για τη νοητική “κρίση”/Σ8. Στη συνέχεια, ονομασίες όπως “κυρίαρχος”/Σ2, “ισχυρότερος”, “τύραννος”/Σ7, “αγενής”/Σ8 αποδόθηκαν στον ρόλο του θύτη.

Αυτές οι παρατηρήσεις επιβεβαιώνουν την άποψη των Fairclough & Fairclough (1997) ότι οι πρακτικές λόγου μπορούν να συμβάλουν στην εμφάνιση και διαίωνιση άνισων σχέσεων εξουσίας μέσω των οποίων αντιπροσωπεύουν και προσδιορίζουν τους ανθρώπους. Μάλιστα, η άποψη του Van Dijk (2015) ότι οι αναπαραστατικές δομές λόγου ενθαρρύνουν στερεοτυπικές θετικές απεικονίσεις της υποδεέστερης ομάδας και στερεοτυπικές αρνητικές της εξωτερικής ομάδας επιβεβαιώθηκε από τα διαμορφωμένα στη συνείδηση των συμμετεχόντων προφίλ του θύματος και του θύτη, όπως διαφάνηκε από την εκδήλωση αντίστοιχων συναισθημάτων προς την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αναλυτικότερα, ο θυμός, το άγχος, η απογοήτευση, ο φόβος, η αγανάκτηση, το μίσος και η υποτίμηση απευθύνθηκαν στους θύτες, ενώ η λύπη, η συμπόνια, το άγχος και η απογοήτευση εκφράστηκαν προς τα θύματα, που σε ορισμένες περιπτώσεις προσδιορίστηκαν ως “αμήχανα” ή “παθητικά”. Σε αυτές τις περιπτώσεις η ίδια η κατάσταση έγινε αιτία θλίψης και θυμού, κάτι που δεν συνέβη στην περίπτωση του θύτη, υποδηλώνοντας ότι κατά κάποιο τρόπο ο ρόλος του θύματος ήταν μια προαιρετική κατάσταση, ενώ ο ρόλος του θύτη έγινε εγγενές χαρακτηριστικό.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Σ2, Σ4 συμπάσχουν με την κατάσταση του θύματος, ανακαλώντας παρόμοιες προηγούμενες εμπειρίες τους: “Ήμουν σε αυτό το μέρος”/Σ2 ή εκδηλώνοντας μελλοντικές προσδοκίες τους “Φόβο ότι αυτό μπορεί να συμβεί στο παιδί μου”/Σ4.

Συνεχίζοντας με τις συμπεριφορικές συνιστώσες, πρέπει να δοθεί προσοχή στην αιτιώδη σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ της αναγνώρισης και των παγιωμένων στάσεων απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι ανάγκες των συμμετεχουσών ήταν οικονομικές (Σ2, Σ3), κοινωνικές (Σ1, Σ6) και οικογενειακές (Σ7, Σ8), ενώ, παράλληλα, σχετιζόνταν γενικότερα με την ασφάλεια (Σ4, Σ5). Συγκεκριμένα, οι συμμετέχουσες διεκδίκησαν στόχους, ιδιότητες, φαινόμενα και αξίες μέσω των λειτουργικών διαδικασιών του συναισθήματος, της επανένωσης, της απόκτησης και της γνώσης στις οποίες εμπλέκονταν σε μεγάλο βαθμό:

- α) ως **Δρώντες** (“Να συναντήσω την οικογένειά μου”/Σ7),
- β) ως **Φορείς** (“Να έχω μαζί τους ανθρώπους μου”/Σ8),
- γ) ως **Νοούντες** (“Να ξέρω ότι οι γονείς μου είναι ασφαλείς”/Σ4) και
- δ) ως **Στοιχεία** (“Να κατακτήσω τα ελληνικά σε υψηλό επίπεδο”/Σ1).

3. Συμπεράσματα

Η έρευνά μας έδειξε ότι παρά την ποικιλομορφία των προηγούμενων εμπειριών τους, οι συμμετέχουσες υιοθέτησαν μια ενιαία στάση αποδοκίμασας προς την παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η οποία εκφράστηκε ως προσωπική τοποθέτηση στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας του διδακτικού υλικού που τους παρουσιάστηκε (εικόνα και βίντεο). Η ανάλυσή τους διενεργήθηκε μέσω της ΚΑΛ σε επίπεδο μικροδομής, προκειμένου να αναδειχθεί η σχέση της γνώσης των συμμετεχουσών για τα ανθρώπινα δικαιώματα και των σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται στην κοινωνία.

Η εφαρμογή της ΚΑΛ στον λόγο των συμμετεχουσών ανέδειξε τη σημασία που απέδωσαν στα ανθρώπινα δικαιώματα καθώς και στα εσωτερικευμένα στερεότυπα, τα οποία επηρέασαν τις τελικές στάσεις που υιοθέτησαν απέναντι στην παραβίαση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Σε αυτό το πλαίσιο, το θύμα ταυτίστηκε με τον αδύναμο και ο θύτης με τον ισχυρό. Για τον λόγο αυτό, υιοθετήθηκαν οι παρόμοιες συναισθηματικές στάσεις απέναντί τους: θυμός, άγχος, απογοήτευση, φόβος, αγανάκτηση, μίσος και απαξίωση προς τους θύτες και λύπη, συμπόνια, άγχος και απογοήτευση προς τα θύματα.

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα καθώς και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από αυτά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των προσφύγων (τυπική, μη τυπική, άτυπη). Συγκεκριμένα, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην εφαρμογή της ΜΕΑΔ στην εκπαίδευση των προσφύγων, δεδομένου ότι η υποδεέστερη θέση τους στην κοινωνία σε συνδυασμό με το υπόβαθρο του εκτοπισμού τους αναστέλλει την κριτική ενασχόληση με την κοινωνικά ζητήματα και, στη συνέχεια, την ένταξή τους στην κοινωνία υποδοχής. Για τον λόγο αυτό, η συλλογική και ατομική δραστηριοποίηση θα πρέπει να τίθεται ως προτεραιότητα στις διαδικασίες μάθησης στις οποίες συμμετέχουν, προκειμένου να αλλάξουν την κοινωνική τους θέση μέσω της κριτικής σκέψης και της ανάληψης πρωτοβουλιών, αρχικά, εντός του στενότερου και στη συνέχεια εντός του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου στο οποίο δραστηριοποιούνται.

Βιβλιογραφία

- Al-Saaidi, S.K.Z. & Abdul-Hussain, I.R. (2022).** A Critical Discourse Analysis of a Selected Non-Governmental Organizations' Report on Violence Against Women in Iraq. *Arab World English Journal*, 13(3), 445-466. Retrieved on 10-10-2024: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no3.29>
- Bajaj, M., Cislighi, B. & Mackie, G. (2016).** *Advancing Transformative Human Rights Education: Appendix D to the Report of the Global*

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

- Citizenship Commission*. Open Book Publishers. Retrieved on 10-10-2024: https://cdn.openbookpublishers.com/The_UDHR_21st_C_Appendix_De14e089af2.pdf.
- Cresswell, J.W. (2014).** *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications
- Dryden-Peterson, S. (2016).** Refugee education: The crossroads of globalization. *Educational Researcher*, 45(9): 473-482.
- Fairclough, N. (1989).** *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. & Clive H. (1995).** *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Fairclough, N. & Fairclough, R. (1997).** Critical discourse analysis. In Teun van Dijk (ed.), *Discourse as Social Interaction* (pp. 258-84). London: Sage.
- Fernandez-Vela, M. (2019).** *Critical Discourse Analysis of Human Rights Education: Defensoría del Pueblo Program in Ecuador*. Retrieved on 10-10-2024: https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=ltam_etds.
- Freire, P. (1970).** *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Gebhard, M. & Accurso, K. (2020).** Systemic Functional Linguistics. In C. Chapelle (Ed.), *The Concise Encyclopedia of Linguistics* (pp. 1029-1037). Wiley.
- Halliday, M.A.K. (1985).** *An Introduction to Functional Grammar*. London-Baltimore: E. Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C. (2014).** *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4th ed.). Oxon: Routledge. Retrieved on 10-10-2024: <https://doi.org/10.4324/978020378377>.
- Kapsi, A. (2023).** Critical Human Rights Education in SLL educational environment: A Critical Classroom Discourse Analysis within a refugees' class. School of humanities, Post-graduate Programme Language for Refugees and Migrants. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Ανακτήθηκε στις 10-10-2024 από τον ακόλουθο δικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/186282?lang=el>

- KhosraviNik, M. (2010).** Actor descriptions, action attributions, and argumentation towards a systematization of CDA analytical categories in the representation of social groups. *Critical Discourse Studies*, 7(1), 55-72. Retrieved on 10-10-2024: <http://dx.doi.org/10.1080/17405900903453948>
- Kress, G. (2011).** Discourse analysis in education: Multimodal social semiotics approach. In R. Rogers (Ed.), *Critical Discourse Analysis in Education*, 205-226. NY: Routledge.
- Krupar M.A. & Prins E. (2016).** Participation in adult education for community development: A Critical Discourse Analysis of training for transformation. *International Journal of Lifelong Education*, 35(4), 359-375. Ανακτήθηκε στις 10-10-2024 από τον ακόλουθο δικτυακό τόπο: <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2016.1189460>
- Λύκου, Χ. (2000).** Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2. Ανακτήθηκε στις 10-10-2024 από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm>.
- Najrzadegan, S., Dabaghi, A. & Eslamirasekh, A. (2018).** The impact of practicing van Dijk's Model of Critical Discourse Analysis on the improvement of Iranian EFL undergraduates' critical thinking across different proficiency levels (Research Paper). *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 1-16.
- Österreicher, M. (2018/2019).** Human rights education for refugees: proposal of an empowering pedagogical tool in the case of Austria. Global Campus Master Thesis. Global Campus Europe. Retrieved on 10-10-2024: <https://doi.org/10.11825/1128>
- Smith, W. (1976).** *The Meaning of Conscientizacao: The Goal of Paulo Freire's Pedagogy*. Center for International Education of the University of Massachusetts: Amherst, MA, USA.
- Tibbitts, F. (2017).** Evolution of human rights education models. In M. Bajaj (Ed.) *Human Rights Education: Theory, Research, Praxis*, (pp. 69-95) Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Van Dijk, T.A. (2001).** Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In R. Wodak & M. Meyer (Eds), *Methods of Critical Discourse Analysis* (pp. 95-120). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Van Dijk, T.A. (2015).** Critical Discourse Analysis. In D. Tannen, H.E. Hamilton & D. Schiffrin (Eds), *The Handbook of Discourse Analysis*, (pp. 349-371). Blackwell Publishers: Great Britain. Ανακτήθηκε στις 10-10-2024 από τον ακόλουθο δικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch22>.

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
ΛΟΓΟΥ ΣΤΗ
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Παναγιώτου Ευρύκλεια

evriklia@eds.uoa.gr

Φιλολόγος, Δρ Παιδαγωγικής, Εργαστήριο Εκπαιδευτικής
Τεχνολογίας, ΠαιΤΔΕ, ΕΚΠΑ

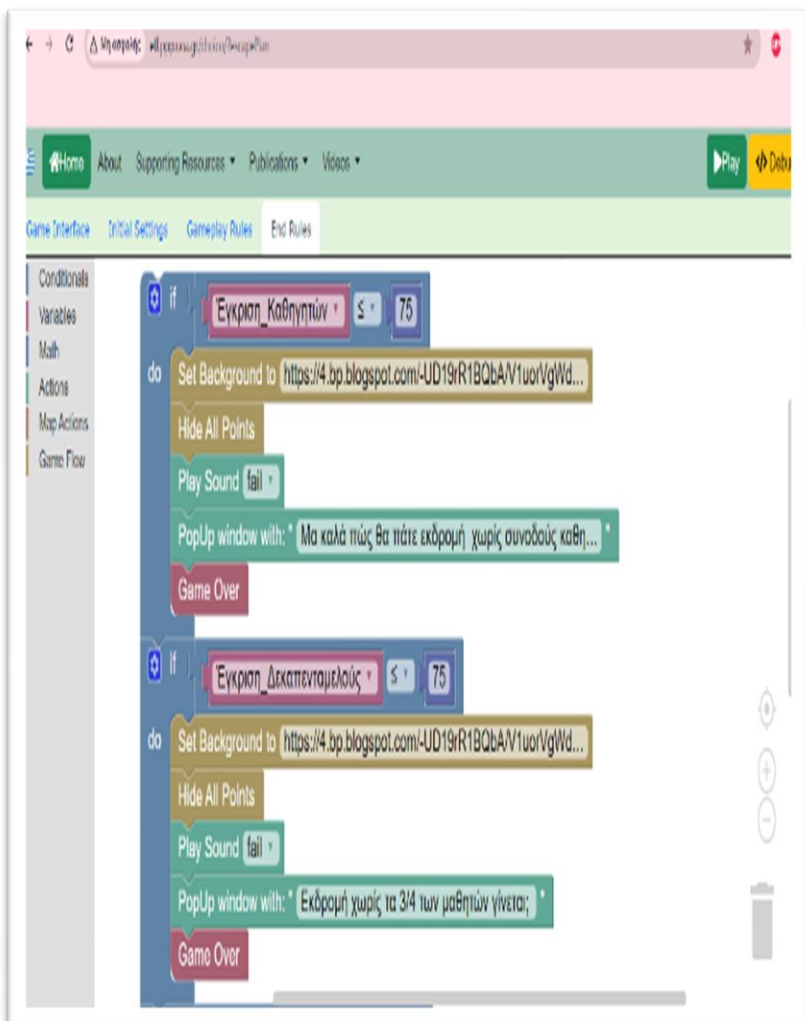
Κυνηγός Χρόνης

kynigos@eds.uoa.gr

Καθηγητής, Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας,
ΠαιΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις σχετικές με την επιχειρηματολογία πρακτικές και διεργασίες τριάντα (30) μαθητών/τριών Β' και Γ' Γυμνασίου στο πλαίσιο της CABLE μάθησης (Collaborative Argumentation-Based Learning). Οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με κοινωνικο-επιστημονικά παιχνίδια επίτηδες σχεδιασμένα με λάθη (*μισοψημένα*), τα οποία τους/τις προκαλούν να συμμετέχουν σε επιχειρηματολογικές συζητήσεις. Η έρευνα διερευνά τις γνωσιολογικές διεργασίες που αναδύονται σε τρεις φάσεις: παίζω ένα παιχνίδι, αλληλεπιδρώ με ένα *μισοψημένο* παιχνίδι και τροποποιώ ένα *μισοψημένο* παιχνίδι. Σε κάθε φάση μελετώνται οι διεργασίες που σχετίζονται με την επιχειρηματολογία διμελών ή τριμελών ομάδων μαθητών/τριών και αναλύονται ποιοτικά, με μονάδα ανάλυσης τη διαλογική στροφή. Συνολικά, κωδικοποιήθηκαν 1722 επιχειρηματολογικές διεργασίες. Τα ευρήματα δείχνουν ότι ο τρόπος αλληλεπίδρασης με τα παιχνίδια φαίνεται να επηρεάζει τις διεργασίες επικοινωνίας και αξιολόγησης, ενώ το στάδιο της τροποποίησης αναδεικνύει νέες διεργασίες που δεν εντοπίστηκαν σε ανάλογο αριθμό περιπτώσεων σε προηγούμενες φάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: επιχειρηματολογικές πρακτικές, επιχειρηματολογικές διεργασίες, ψηφιακά παιχνίδια



Εικόνα 1. Το περιβάλλον του Escaperlan σε λειτουργία Σχεδιασμού: κανόνες τερματισμού, συνταγμένοι με κώδικα από τουβλάκια.

1. Εισαγωγή

Η ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων είναι ζωτικής σημασίας στις σύγχρονες κοινωνίες. Παρόλα αυτά, η ρητορική πτυχή της επιχειρηματολογικής θεωρίας κυριαρχεί στην εκπαιδευτική πρακτική και έρευνα (Baker & Schwarz, 2019). Σε αυτό συμβάλλει το γεγονός ότι η γραπτή επιχειρηματολογία θεωρείται διεθνώς κρίσιμη δεξιότητα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Andrews, 2010). Ωστόσο, έρευνες δείχνουν ότι η μονολογική της φύση περιορίζει τις δεξιότητες των μαθητών/τριών, εξαιτίας της απουσίας αλληλεπίδρασης με πραγματικό κοινό, με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να λαμβάνουν ανατροφοδότηση μόνο από τον/την εκπαιδευτικό (Jonassen & Kim, 2010). Αυτό οδηγεί στην αντιμετώπιση της επιχειρηματολογίας ως διεκπεραιωτική διαδικασία, με στόχο να πειστεί ο/η αξιολογητής/τρια του κειμένου (Applebee, 1981). Επιπλέον, εμπειρικές έρευνες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες συχνά επιχειρηματολογούν με εγωκεντρικό τρόπο, παραλείποντας αντίθετες απόψεις (Αδαμόπουλος, 2020). Επιδιώκουν, επίσης, έναν τυποποιημένο τρόπο γραφής, προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις των εξετάσεων (Hillocks, 2002), χωρίς να προσπαθούν ουσιαστικά να επηρεάσουν τις ιδέες και τις πεποιθήσεις ενός πραγματικού ακροατηρίου (Newell et al., 2011).

Από την άλλη πλευρά, έρευνες δείχνουν ότι η συστηματική συμμετοχή των μαθητών/τριών σε συνεργατικές διαλογικές διαδικασίες, στις οποίες συν-δημιουργούν και καταλήγουν σε κοινά συμπεράσματα, οδηγεί σε σημαντική βελτίωση των ικανοτήτων τους. Ειδικότερα, η συμμετοχή σε τέτοιες διαδικασίες ενισχύει την ικανότητα των μαθητών/τριών να προσεγγίζουν δίπλευρα κάθε θέμα (Kuhn et al., 2016), να στηρίζουν τους ισχυρισμούς τους με αξιόπιστα στοιχεία (Smyrniou et al., 2018) και να αναπτύσσουν ποικιλόμορφες και έγκυρες ερμηνευτικές στρατηγικές (Dalkou & Frydaki, 2016). Παρά τα οφέλη, έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές/τριες συχνά δυσκολεύονται να συμμετέχουν συστηματικά σε αυτές τις δραστηριότητες, κυρίως λόγω έλλειψης εσωτερικού

κινήτρου για συμμετοχή (Schwarz & Asterhan, 2010) ή ανεπαρκούς εξοικείωσης με τις αλληλεπιδραστικές διαδικασίες επιχειρηματολογίας (Smyrniou et al., 2015).

Τα παιχνίδια αποτελούν τον αγαπημένο τρόπο διασκέδασης των παιδιών, γεγονός που έχει στρέψει την προσοχή των ερευνητών στο πεδίο της βασισμένης στο παιχνίδι μάθησης (game-based learning). Η βασική ιδέα είναι ότι σε περιβάλλοντα που η δέσμευση των παιδιών είναι υψηλή (Fizek, 2014), αυξάνονται οι πιθανότητες για μεγαλύτερη συμμετοχή τους στη συζήτηση και ταχύτερη ανταπόκριση στα λεγόμενα των συνομιλητών/τριών τους (Herrenkohl & Guerra, 1998).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να συνεισφέρει στην κατανόηση και την ανάπτυξη μεθόδων που συνδυάζουν τη διαζώσης αλληλεπίδραση με τις συνεργατικές διαδικασίες δημιουργίας ιδεών, συνυφαίνοντας δύο τομείς: την ομαδοσυνεργατική βασισμένη στην επιχειρηματολογία μάθηση (collaborative argumentation-based learning, εφεξής CABLE) (Baker et al., 2019) και τα ψηφιακά παιχνίδια.

Στο πλαίσιο της μελέτης της μάθησης με CABLE δραστηριότητες αξιοποιώντας ψηφιακά παιχνίδια, επιλέξαμε μια πιο ειδική κατηγορία παιχνιδιών που έχει ήδη μελετηθεί: τα *κατασκευαστικά* παιχνίδια (Kafai & Burke, 2015). Παρατηρήσαμε ότι τα παιχνίδια που έχουν ήδη αξιοποιηθεί στο πεδίο της βασισμένης στην επιχειρηματολογία μάθησης, συχνά εμπεριέχουν πτυχές του γνωστικού αντικειμένου που οι μαθητές/τριες μαθαίνουν παίζοντας. Ωστόσο, τα *καθοδηγητικά* (instructional) παιχνίδια περιορίζουν την ευκαιρία των μαθητών/τριών να εμπλακούν στη *διαδικαστική ρητορική των παιχνιδιών* (Bogost, 2007). Δηλαδή, οι μαθητές/τριες δεν έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με το 'εσωτερικό' του παιχνιδιού και να συμμετάσχουν στις υπολογιστικές διαδικασίες, με τις οποίες αυτό έχει συνταχθεί, ώστε να τους/τις πείσει ότι αξίζει να παίζουν.

Προσπαθώντας να συνεισφέρουμε σε αυτό το κενό, σχεδιάσαμε και αναπτύξαμε δύο *κατασκευαστικά* παιχνίδια που ενισχύουν την προαναφερθείσα αλληλεπίδραση, επιτρέποντας στους/στις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν δικά τους παιχνίδια (Kynigos & Yiannoutsou, 2018; Grizioti & Kynigos, 2018). Από διδακτικής πλευράς, ο σχεδιασμός των παιχνιδιών βασίστηκε σε ρητορικές και διαλεκτικές πτυχές της επιχειρηματολογίας. Παίζοντας το παιχνίδι *Πάμε Ναύπλιο*, οι παίκτες/τριες εξοικειώνονται με τη λογική των παιχνιδιών προσομοίωσης που βασίζονται σε επιπτώσεις. Το δεύτερο παιχνίδι (*Escapeplan*) σκόπιμα εμπεριέχει αμφισβητήσιμους κανόνες και αξίες, προκαλώντας τους παίκτες/τριες να τις εντοπίσουν, να συζητήσουν για αυτές και να τις τροποποιήσουν. Αυτό το πλήρως λειτουργικό αλλά εμπρόθετα σχεδιασμένο με λάθη *κατασκευαστικό* παιχνίδι ονομάζεται *μισοψημένο παιχνίδι* (Kynigos, 2007).

Επιλέξαμε αυτό το περικείμενο, διότι θεωρήσαμε ότι η αλληλεπίδραση με *κατασκευαστικά* παιχνίδια δημιουργεί ένα κοινωνικό περιβάλλον μάθησης (Mason, 1996). Οι μαθητές/τριες ασχολούνται ενεργά με την τροποποίηση των παιχνιδιών, όχι στο κενό (Papert, 1980) αλλά σε μια κοινότητα πρακτικής (Bogost, 2008). Μέσα σε αυτή, συνεργάζονται για να αναπτύξουν ιδέες και να δημιουργήσουν κάτι που απευθύνεται τόσο σε αυτούς όσο και σε ένα ευρύτερο κοινό που θα παίξει και θα αξιολογήσει το δημιούργημά τους (Kafai & Burke, 2015). Ως αποτέλεσμα, τα *μισοψημένα* παιχνίδια αξιοποιούνται ως *βελτιώσιμα οριακά αντικείμενα* (Kynigos, 2007), διαμορφώνοντας τη μαθησιακή διαδικασία και δημιουργώντας έναν διαλογικό χώρο, μέσα στον οποίο μπορούν να αναδυθούν γνωσιολογικές πρακτικές και διαδικασίες σχετικές με την επιχειρηματολογία. Το παιχνίδι, επομένως, δεν έχει τα μονολογικά χαρακτηριστικά ενός ολοκληρωμένου ρητορικού κειμένου που αποσκοπεί να πείσει ένα υποθετικό κοινό. Αντιθέτως, σε αυτό το *κατασκευαστικό* μαθησιακό περιβάλλον, το παιχνίδι γίνεται ένα *διαψεύσιμο, εύπλαστο, βελτιώσιμο μέσο* (Kynigos, 2015: 317). Ένα δυναμικό, δηλαδή, διαλογικό, τελεστικό (*hortatory*),

επιχειρηματολογικό κείμενο (Εγγλέζου, 2014), που αποσκοπεί να πείσει τον παίκτη-αναγνώστη να (*persuade to*) εκφράσει τις δικές του θέσεις.

Στην παρούσα έρευνα οι γνωσιολογικές πρακτικές εξετάστηκαν μέσα από μια κοινωνικο-πολιτισμική οπτική, ακολουθώντας την προσέγγιση που προτείνουν οι Kelly & Licona (2018: 140), σύμφωνα με την οποία «*οι γνωσιολογικές πρακτικές (epistemic practices) είναι κοινωνικά οργανωμένοι και αλληλεπιδραστικά επιτεύξιμοι τρόποι μέσω των οποίων οι άνθρωποι προτείνουν, επικοινωνούν, αξιολογούν και στο τέλος φτάνουν να νομιμοποιούν τη (νέα) γνώση*». Αξιοποιήσαμε, επίσης, τον εννοιολογικό διαχωρισμό μεταξύ πρακτικών και διεργασιών από τους Christodoulou & Osborne (2014: 1283), σύμφωνα με τον οποίο «*οι γνωσιολογικές διεργασίες (epistemic operations) ως διαλογικές (discursive) ενέργειες προωθούν τη γνώση και την κατανόηση, ενώ οι γνωσιολογικές πρακτικές είναι το σύνολο αυτών των ενεργειών που συμβάλλουν στον ίδιο κοινό στόχο*».

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει ποιες διεργασίες ακολούθησαν μαθητές/τριες Γυμνασίου για να επιχειρηματολογήσουν και να καταλήξουν από κοινού σε αποφάσεις. Συγκεκριμένα, η έρευνά μας εστιάζει στις διεργασίες που αναδύονται κατά την εφαρμογή των πρακτικών: *προτείνω, επικοινωνώ, αξιολογώ και νομιμοποιώ*, τις οποίες εμπνευστήκαμε από την ταξινόμηση των Kelly & Licona (2018). Η τελική κατηγοριοποίηση των πρακτικών παρουσιάζεται ευσύνοπτα στον Πίν. 1 (βλ. Παράρτημα).

2. Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται σε μια καινοτόμο εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία διαφοροποιείται σε επίπεδο σχεδιασμού, υλοποίησης και διδακτικών πρακτικών σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Ως εκ τούτου, αξιοποιείται η μέθοδος της έρευνας σχεδιασμού (*design research*), η οποία αποσκοπεί στη διερεύνηση του πώς θα είναι η εκπαίδευση στο μέλλον (Bakker, 2018). Εφαρμόζεται η ποιοτική μέθοδος, προκειμένου να διερευ-

νηθεί η αναδυόμενη προοπτική αξιοποίησης των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, ενός πεδίου με περιορισμένη βιβλιογραφία (DeHaan et al., 2010). Τα ερευνητικά ερωτήματα επικεντρώνονται στα κρίσιμα ζητήματα του «πώς» και «γιατί» η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή διαδικασία (Cobb et al., 2003). Κατά συνέπεια, ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων αποτελούν κεντρικά εργαλεία για την ανάδειξη νέων μορφών μάθησης στο πλαίσιο της εξεταζόμενης προβληματικής.

Ως μονάδα ανάλυσης της μαθησιακής διαδικασίας επιλέχθηκε η διαλογική στροφή. Ο διάλογος μεταγράφηκε πολυτροπικά και χωρίστηκε σε ακολουθίες ανάλογα με τις επιλεγόμενες κινήσεις των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, το διαλογικό απόσπασμα μεσολαβούσε από τη μία μέχρι την επόμενη επιλεγμένη κίνηση (1^η και 2^η φάση) και από τη μία μέχρι την επόμενη νέα πρόταση ή ιδέα των μαθητών/τριών (3^η φάση). Ακολούθησε η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου με κωδικοποίηση κάθε διαλογικής στροφής στο εργαλείο Atlas.ti 9. Η κωδικοποίηση έγινε συσχετίζοντας κάθε διαλογική στροφή είτε με την αμέσως προηγούμενη είτε με το διαλογικό απόσπασμα στο οποίο αναφερόταν. Η τελική κωδικοποίηση, όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2 (βλ. Παράρτημα), βασίστηκε στη θέση ότι οι γνωσιολογικές πρακτικές και διεργασίες είναι κοινωνικά και πολιτισμικά συγκεκριμενοποιημένες, απαιτώντας ανάλυση in situ για την κατανόηση της κατασκευής της γνώσης. Αξιοποιήθηκαν υπάρχουσες κωδικοποιήσεις (Kelly & Licona, 2018; Casas-Quiroga et al., 2020; Jiménez-Aleixandre et al., 2000; Pontecorvo & Girardet, 1993; Mason, 1996) που συνάδουν με την κοινωνικο-πολιτισμική θεώρηση της μάθησης και της επιχειρηματολογίας και προσαρμόστηκαν ορισμένοι κωδικοί στο περιεχόμενο της έρευνας. Η τελική κωδικοποίηση είναι αποτέλεσμα σύνθεσης εμπειρικών κατηγοριών ενσωματώνοντας νέους κωδικούς που αναδύθηκαν κατά την αλληλεπίδραση με τα δεδομένα και αντανακλούν πώς οι μαθητές/τριες οικοδομούν και νομιμοποιούν τη

(νέα) γνώση/τοποθέτηση κατά τη λεκτική τους αλληλεπίδραση (Παναγιώτου, 2022).

2.1. Πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Α΄ Αρσάκειο Γυμνάσιο Ψυχικού τον Φεβρουάριο-Μάιο του 2021 με επίσημη άδεια εισόδου από το Υ.ΠΑΙ.Θ. (Αρ. Πρωτ. 134017/Δ2) ως δραστηριότητα στο πλαίσιο Ομίλου. Συμμετείχαν τριάντα (30) μαθητές/τριες των Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, οι οποίοι/ες ασχολούνταν ενεργά με τη Ρητορική, αλλά δεν είχαν εξοικείωση με τον Προγραμματισμό. Οι μαθητές/τριες χωρίστηκαν αυτόνομα σε διμελείς και τριμελείς ομάδες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε πέντε φάσεις: η pre και η post φάση πραγματοποιήθηκαν ασύγχρονα με τη συμπλήρωση φύλλου εργασίας και ερωτηματολογίου. Η κυρίως ερευνητική δραστηριότητα χωρίστηκε σε τρεις φάσεις: στην πρώτη φάση (03/02/21), οι μαθητές/τριες έπαιξαν το παιχνίδι *Πάμε Ναύπλιο*, προσπαθώντας να κάνουν όσο περισσότερες επιλογές χωρίς να χάσουν. Στη δεύτερη φάση (10/02/21), έπαιξαν το *μισοψημημένο* παιχνίδι *Escapeplan*, με στόχο να εντοπίσουν όσο περισσότερα λάθη μπορούσαν. Στην τρίτη φάση (12/05/21 και 19/05/21), διόρθωσαν τα λάθη του παιχνιδιού και δημιούργησαν δικά τους παιχνίδια. Στο τέλος της κύριας δραστηριότητας, οι ομάδες συμμετείχαν σε ημι-δομημένες συνεντεύξεις.

2.2. Ερευνητικό εργαλείο

Το περιβάλλον που χρησιμοποιήθηκε είναι το ChoiCo (Choices with Consequences) (<http://etl.ppp.uoa.gr/choico/>), σχεδιασμένο και ανεπτυγμένο στο Εργαστήριο Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του ΕΚΠΑ. Αποτελεί ένα πρότυπο ψηφιακό σύστημα σχεδιασμού εκπαιδευτικών παιχνιδιών και ένα από τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούνται επισήμως στο *Ψηφιακό Σχολείο*. Πιο συγκεκριμένα, ο/η χρήστης μπορεί να παίξει, να σχεδιάσει και να τροποποιήσει εκπαιδευτικά παιχνίδια προσομοίωσης βασισμένα στις επιλογές με επιπτώσεις κατά το πρότυπο του SimCity (Yian-

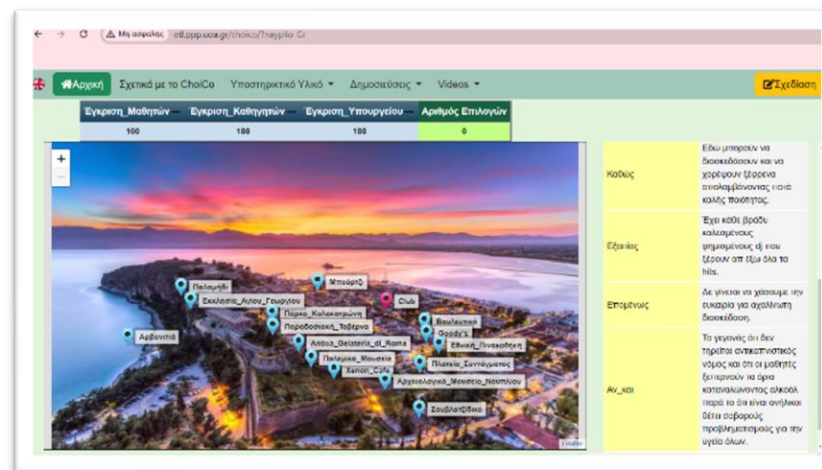
noutsou & Kynigos, 2016). Ο/η παίκτης/τρια περιηγείται στις περιοχές ενός χάρτη κάνοντας μια σειρά από επιλογές. Κάθε επιλογή έχει θετικές και αρνητικές επιπτώσεις στις παραμέτρους του παιχνιδιού. Στόχος είναι να διατηρήσει τις παραμέτρους του παιχνιδιού μέσα σε συγκεκριμένα όρια, προκειμένου να μην χάσει.

Το ChoiCo διαφέρει σημαντικά από το πρότυπο του SimCity σε μια ουσιαστική παράμετρο: ο μηχανισμός του συστήματος δεν είναι κλειστός. Ο/η παίκτης/τρια μεταβαίνοντας στην καρτέλα *Λειτουργία Σχεδιασμού* γίνεται σχεδιαστής/τρια και επεμβαίνει δυναμικά στην παραμετροποίηση των προγραμματιστικών διαδικασιών μέσα σε ένα περιβάλλον, παρόμοιο με περιβάλλοντα τύπου Scratch (Εικόνα 1).

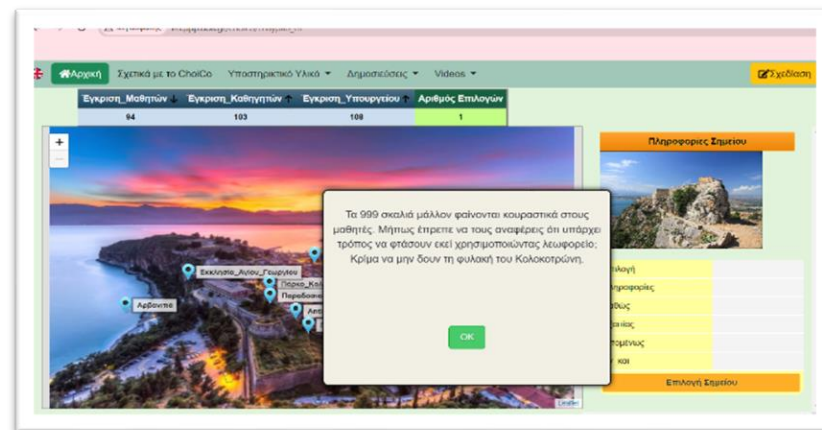
2.2.1. Τα παιχνίδια, Πάμε Ναύπλιο και Escapeplan

Στο παιχνίδι *Πάμε Ναύπλιο* (<http://etl.ppp.uoa.gr/choico/?nayplio>), ο/η παίκτης/τρια έχει στη διάθεσή του 16 επισκέψιμα σημεία με πληροφορίες, η οπτική αναπαράσταση των οποίων είναι εμπνευσμένη από το επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin (1958) διατηρώντας τα πέντε δομικά συστατικά του: τη θέση, τα δεδομένα, τις επικυρωτικές αρχές, τη στήριξη του συμπεράσματος και την ανασκευή. Έγιναν μικρές τροποποιήσεις, κατάλληλα προσαρμοσμένες στο γνωστικό επίπεδο των παιδιών. Αναλυτικότερα, στην ψηφίδα *Πληροφορίες Σημείου* ως θέση προβάλλεται το επισκέψιμο σημείο. Ακολουθούν τα πεδία *καθώς* (δεδομένα), *εξαιτίας* (επικυρωτικές αρχές), *επομένως* (συμπέρασμα), *αν και* (ανασκευή) (Εικόνα 2).

Ο/η παίκτης/τρια με τις επιλογές του πρέπει να φτιάξει ένα τέτοιο πλάνο εκπαιδευτικής εκδρομής που να εγκριθεί από τους μαθητές, τους καθηγητές και τους εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας. Ανάλογα με τις επιλογές, το ποσοστό έγκρισης της εκδρομής από κάθε ομάδα ανεβοκατεβαίνει. Έπειτα από κάθε επιλογή σημείου, παρέχεται συμβολική, αριθμητική και κειμενική ανατροφοδότηση (Εικόνα 3).



Εικόνα 2: Το περιβάλλον του Πάμε Ναύπλιο σε Λειτουργία Παιχνιδιού, με επιλεγμένο το επισκέψιμο σημείο Club

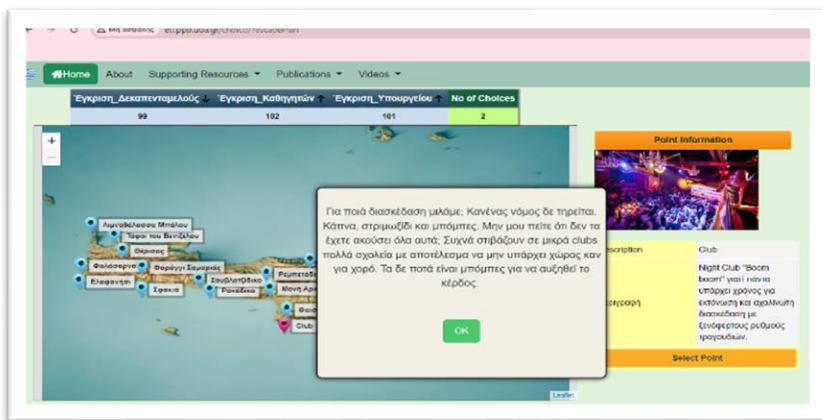


Εικόνα 3: Πολυτροπική ανατροφοδότηση για την επιλογή του σημείου Παλαμίδι.

Το *Escapeplan* (<http://etl.ppp.uoa.gr/choico/?escapePlan>), ακολουθεί την ίδια σχεδιαστική ιδέα με τη διαφορά ότι είναι *μισοψηφισμένο*, περιέχει, δηλαδή, εμπρόθετα 6 λάθη στην αντίδραση της

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

κάθε ομάδας, με στόχο να εντοπιστούν και να διορθωθούν (Παναγιώτου & Κυνηγός, 2019). Αναλυτικότερα, οι πληροφορίες κάθε σημείου παρουσιάζουν μόνο θετικά στοιχεία. Συνεπώς, ο/η παίκτης/τρια χρειάζεται να σκεφτεί πιθανά αντεπιχειρήματα για κάθε μία ομάδα. Αφού μελετήσει τις πληροφορίες, αναμένεται να επιλέξει το σημείο για το οποίο σκέφτηκε τα λιγότερα αντεπιχειρήματα. Έπειτα, συσχετίζει το κείμενο της ανατροφοδότησης με τις τιμές των παραμέτρων, για να αποφασίσει εάν υπάρχουν λογικά λάθη στην αντίδραση κάποιας εκ των τριών ομάδων (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Οπτική αναπαράσταση πληροφοριών για το επισκέψιμο σημείο Club που περιέχει λάθη.

3. Αποτελέσματα-Συζήτηση

Κατά την απομαγνητοφώνηση παρατηρήθηκε ότι οι ομάδες στην πρώτη φάση του παιχνιδιού δεν ξεκίνησαν να παίζουν αμέσως. Αντίθετα, άρχισαν να συζητούν για τα σημεία του χάρτη χαράσσοντας τη στρατηγική τους. Συνεπώς, κρίθηκε σκόπιμο κατά την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων, η πρώτη φάση να διαιρεθεί σε δύο τμήματα: τη φάση προετοιμασίας (pre-game φάση) και τη φάση αλληλεπίδρασης με το παιχνίδι *Πάμε Ναύπλιο* (1^η φάση). Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει πόσες περιπτώσεις κωδικοποιή-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

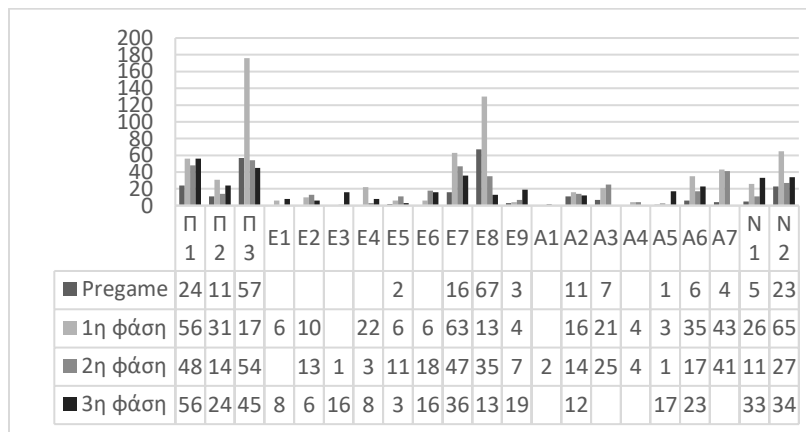
θηκαν ανά ερευνητική φάση με τους τέσσερις κωδικούς *προτείνω, επικοινωνώ, αξιολογώ* και *νομιμοποιώ*.

Πίνακας 3: Συνολικός αριθμός καταχωρήσεων ανά θεματικό κωδικό και φάση της έρευνας

Πρακτική	Pre-game φάση	1 ^η φάση	2 ^η φάση	3 ^η φάση	Σύνολο
Προτείνω	92	263	116	125	596
Επικοινωνώ	88	247	135	125	595
Αξιολογώ	29	122	104	52	307
Νομιμοποιώ	28	91	38	67	224
Σύνολο	237	723	393	369	1722

Ο Πίνακας 4 αποτυπώνει τον αριθμό των διεργασιών που κωδικοποιήθηκαν ανά πρακτική σε κάθε ερευνητικό στάδιο.

Πίνακας 4: Γραφική κατανομή των καταχωρήσεων ανά γνωσιολογική διεργασία & φάση της έρευνας



Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η αλληλεπίδραση με τα παιχνίδια προκάλεσε τους/τις μαθητές/τριες να εκτελέσουν και τις τέσσερις πρακτικές: *προτείνω, επικοινωνώ, αξιολογώ, νομιμοποιώ*. Συνολικά, κωδικοποιήθηκαν 1722 διεργασίες, εκ των οποί-

ων 596 σχετικές με την πρόταση, 595 με την επικοινωνία, 307 με την αξιολόγηση και 224 με τη νομιμοποίηση της (νέας) γνώσης ή τοποθέτησης.

Αναλυτικότερα, στην pre-game φάση, η επικρατέστερη διεργασία πρότασης ήταν η απευθείας τοποθέτηση χωρίς τεκμηρίωση (57 περιπτώσεις, κωδικός E1). Μόνο 11 περιπτώσεις περιελάμβαναν ερμηνεία δεδομένων για εξαγωγή πρώτων συμπερασμάτων. Στην πρακτική της επικοινωνίας, οι μαθητές/τριες αναφέρονταν κυρίως σε στοιχεία του παιχνιδιού (67 περιπτώσεις, κωδικός E8). Στην πρακτική της αξιολόγησης, κυριάρχησαν οι περιπτώσεις (11) αξιολόγησης της συνοχής των ισχυρισμών με εμπειρικά γεγονότα (κωδικός A2). Συνολικά, οι μαθητές/τριες φάνηκε να νομιμοποιούν τη νέα γνώση/τοποθέτηση, αναγνωρίζοντας την αξία των θέσεων που εισφέρθηκαν στη συζήτηση (23 περιπτώσεις).

Στην πρώτη φάση της έρευνας κατά την αλληλεπίδραση με το παιχνίδι *Πάμε Ναύπλιο*, η επικρατέστερη διεργασία πρότασης ήταν και πάλι η απευθείας τοποθέτηση χωρίς τεκμηρίωση (176 περιπτώσεις, κωδικός E1). Μόνο σε 31 περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες ερμήνευσαν τα δεδομένα για να εξάγουν συμπεράσματα (κωδικός E2). Στην πρακτική της επικοινωνίας, οι μαθητές/τριες εκτέλεσαν περισσότερες διεργασίες, με την πλειοψηφία από αυτές (193 από τις 247 περιπτώσεις) να σχετίζεται με αναφορά σε στοιχεία του παιχνιδιού (130 περιπτώσεις, κωδικός E8) ή με επίκληση εξωτερικών πηγών γνώσης (63 περιπτώσεις, κωδικός E7). Επιπλέον, σε 22 περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες ομαδοποίησαν σημεία του χάρτη σε κατηγορίες (κωδικός E4). Στην πρακτική της αξιολόγησης, εντύπωση μας προκάλεσε ότι οι μαθητές/τριες αμφισβήτησαν έντονα το περιεχόμενο του παιχνιδιού, παρά το γεγονός ότι ακόμη δεν γνώριζαν την ύπαρξη του επόμενου παιχνιδιού, το οποίο εμπρόθετα περιείχε λάθη. Αναλυτικότερα, καταγράφηκαν 43 περιπτώσεις στις οποίες δήλωσαν ρητά τις αξιολογήσεις τους χωρίς εξηγήσεις ή αξιολόγησαν τον βαθμό αξιοπιστίας των ισχυρισμών του παιχνιδιού (κωδικός A7). Σε 21 περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες αξιολόγησαν τους ισχυρισμούς που εισφέρθηκαν στη συζήτηση

βάσει των δεδομένων του παιχνιδιού (κωδικός A3). Επίσης, σε 35 περιπτώσεις, οι μαθητές/τριες συλλογίστηκαν πρακτικά και εστιάσαν στις ενδεχόμενες συνέπειες μιας επιλογής τους (κωδικός A6). Ενδεικτικό είναι το Διαλογικό απόσπασμα 1 (βλ. Παράρτημα).

Στο συγκεκριμένο διαλογικό απόσπασμα, ο M1 φαίνεται να εντόπισε τον λόγο της ήττας τους. Επικαλείται ένα μοτίβο που αναγνώρισε, υποστηρίζοντας ότι πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ των επιλογών, για να διασφαλιστεί αντίστοιχη ισορροπία μεταξύ των επιπτώσεων (Nδ15β). Προτείνει να ξεκινήσουν από την Αρβανιτιά. Ο M2 δεν κατανοεί την πρόταση και ρωτά γιατί να μην επιλέξουν το Club (Nδ18). Ο M1 απαντά εκ νέου με ένα μοτίβο, ότι *οι καθηγητές και το υπουργείο πέφτουν πολύ με το Club*. Ο M2 αποδέχεται την άποψη του M1. Επιλέγεται η Αρβανιτιά (Nδ20). Στη συνέχεια αξιολογούν το μήνυμα ανατροφοδότησης. Ο M2 συμφωνεί με το περιεχόμενο του ισχυρισμού (Nδ22), ενώ ο M1 διατηρεί διαφορετική στάση για το κάθε σκέλος του μηνύματος, κατάληγοντας στο συμπέρασμα ότι *το μήνυμα είναι εν μέρει σωστό*. Ο M1 θεωρεί αναξιόπιστο τον ισχυρισμό, καθώς, όπως ο ίδιος υποστηρίζει, *οι μαθητές είναι αρκετά ώριμοι για να προσέχουν από μόνοι τους*. Ο M2 συμφωνεί με την αξιολόγηση του M1 και αναθεωρεί την αρχική του θέση, υποθέτοντας ότι *οι καθηγητές δεν μπορεί να δυσαρεστούνται καθώς και αυτοί θα κάνουν μπάνιο*. Και οι δύο μαθητές καταλήγουν ότι οι επιπτώσεις στην τιμή του Υπουργείου είναι αναξιόπιστες χωρίς, ωστόσο, να τεκμηριώνουν την αξιολόγησή τους (Nδ27γ).

Στη δεύτερη φάση της έρευνας, κατά την αλληλεπίδραση με το *μισοψημένο* παιχνίδι *Escapeplan*, οι μαθητές/τριες συνέχισαν να χρησιμοποιούν κατά κόρον τις ίδιες διεργασίες για να προτείνουν κάτι, όπως στα προηγούμενα στάδια. Συγκεκριμένα, είτε προέβαιναν σε απευθείας τοποθέτηση χωρίς τεκμηρίωση (54 περιπτώσεις), είτε υπέβαλαν διευκρινιστικά ερωτήματα πριν την τοποθέτησή τους (48 περιπτώσεις). Μόνο σε 14 από τις 116 περιπτώσεις ερμήνευσαν τα διαθέσιμα δεδομένα για να εξάγουν συμπεράσματα. Ως προς την πρακτική της επικοινωνίας, παρατη-

ρήθηκε μικρή αύξηση των περιπτώσεων στις οποίες οι μαθητές/τριες προσέφυγαν σε αναλογίες (11) πιθανόν λόγω της πρότερης εξοικείωσης τους με τη λογική του παιχνιδιού. Γενικά, και σε αυτή τη φάση κυριάρχησε η αναφορά σε στοιχεία των παιχνιδιού (35 από τις 135 περιπτώσεις) και η επίκληση σε εξωτερικές πηγές γνώσεων (47 από τις 135 περιπτώσεις). Αναφορικά με την αξιολόγηση, οι μαθητές/τριες συνέχισαν να εμπλέκονται στις διεργασίες που είχαν κωδικοποιηθεί σε σημαντικό αριθμό περιπτώσεων προηγουμένως. Αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες αμφισβήτησαν έντονα το περιεχόμενο του προηγούμενου παιχνιδιού, παρά το ότι δεν τους παρουσιάστηκε ως διαψεύσιμο. Σε 41 από τις 104 περιπτώσεις αξιολόγησαν την αξιοπιστία των ισχυρισμών (κωδικός A7), σε 25 περιπτώσεις συνέκριναν τους ισχυρισμούς με τα δεδομένα του παιχνιδιού (κωδικός A3), και σε 17 περιπτώσεις αναλογίστηκαν τις συνέπειες, για να αποφασίσουν αν το αποτέλεσμα της δράσης περιείχε λογικά σφάλματα (κωδικός A6). Τέλος, σε 27 περιπτώσεις αναγνώρισαν την αξία των εισφερόμενων θέσεων, αλλά δυσκολεύτηκαν να οικοδομήσουν συναίνεση. Ενδεικτικό είναι το Διαλογικό απόσπασμα 2 (βλ. Παράρτημα).

Ο Μ1 προτείνει την επίσκεψη στα Φαλάσαρνα, πρόταση την οποία αποδέχεται ο Μ2, αφού πρώτα επιβεβαιώνει ότι δεν έχουν επιλέξει προηγουμένως 'θάλασσα'. Για την αξιολόγηση των τιμών, οι δύο μαθητές δεν ανατρέχουν σε κειμενικές πληροφορίες ούτε μελετούν τα ανατροφοδοτικά μηνύματα. Ωστόσο, αν εξαιρέσουμε την αξιολόγηση της τιμής των μαθητών, την οποία προσεγγίζουν αναλογικά με τις δικές τους προτιμήσεις ως μαθητές (Escζ205), η αξιολόγηση των υπόλοιπων δύο τιμών βασίζεται σε μοτίβα και κανόνες που έχουν εντοπίσει ή δημιουργήσει κατά την αλληλεπίδραση με τα παιχνίδια. Συγκεκριμένα, στην Escζ207β στροφή, ο Μ2 αναφέρει ότι η τιμή των καθηγητών είναι λογική, δεδομένου ότι και σε προηγούμενες σχετικές με θάλασσα επιλογές οι *καθηγητές δεν θέλανε τη θάλασσα*. Παρομοίως, για την αξιολόγηση της τιμής του υπουργείου, ο Μ1 σημειώνει ότι η πτώση της τιμής είναι логи-

κή, αφού στο *Φοινικόδασος η αύξηση της τιμής θεωρήθηκε λανθασμένη* (Escζ208). Αν και ο συγκεκριμένος συλλογισμός δεν προκύπτει από το παιχνίδι, οι δύο μαθητές φαίνεται να είναι συνεπείς στον δικό τους κανόνα ότι το υπουργείο 'πέφτει' με την επίσκεψη στη θάλασσα.

Στην τρίτη φάση της έρευνας κατά την τροποποίηση των λαθών του παιχνιδιού (α' μέρος) και τη δημιουργία νέων παιχνιδιών (β' μέρος), οι κυρίαρχες διεργασίες πρότασης των μαθητών/τριών παρέμειναν παρόμοιες με τις προηγούμενες φάσεις. Οι μαθητές/τριες προέβαιναν είτε σε απευθείας τοποθέτηση χωρίς τεκμηρίωση (56 περιπτώσεις) είτε υπέβαλαν διευκρινιστικά ερωτήματα πριν την τοποθέτησή τους (45 περιπτώσεις). Μόνο σε 24 από τις 125 περιπτώσεις ερμήνευσαν τα διαθέσιμα δεδομένα για να εξαγουν συμπεράσματα. Όσον αφορά την πρακτική της επικοινωνίας, παρατηρήθηκε αύξηση σε αρκετούς κωδικούς επικοινωνιακών διεργασιών όπως στη γενίκευση (16 περιπτώσεις) και τον ορισμό (8 περιπτώσεις). Σχεδόν όλοι/ες οι μαθητές/τριες δεν αφιέρωσαν χρόνο στη συζήτηση για τις τιμές των παραμέτρων κατά τη διόρθωση λογικών σφαλμάτων, προτιμώντας να επικεντρωθούν στον σχεδιασμό της δικής τους έκδοσης. Η αξιολόγηση των τιμών των παραμέτρων έγινε με αναφορά σε κοινούς τόπους (17 περιπτώσεις) ή με πρακτικούς συλλογισμούς για τις λογικές συνέπειες μιας δράσης (23 περιπτώσεις). Για πρώτη φορά σε όλη την έρευνα, οι διεργασίες οικοδόμησης συναίνεσης (33 περιπτώσεις) ήταν σχεδόν ίσες με τις διεργασίες αναγνώρισης των θέσεων που εισφέρονται στη συζήτηση (34 περιπτώσεις). Αυτό ίσως οφείλεται στην επιθυμία των μαθητών/τριών να δημιουργήσουν από κοινού ένα παιχνίδι. Το Διαλογικό απόσπασμα 3 (βλ. Παράρτημα) σχετίζεται με τη διαδικασία τροποποίησης των λαθών και είναι ενδεικτικό όσων περιγράφηκαν.

Το Διαλογικό απόσπασμα 3 προέρχεται από μια ομάδα που δεν ενεπλάκη σε επιχειρηματολογικές συζητήσεις, επειδή ήθελε να ολοκληρώσει γρήγορα το πρώτο σκέλος της δραστηριότητας, ώστε να έχει επαρκή χρόνο για τον σχεδιασμό του παιχνιδιού. Οι

περισσότερες προτάσεις δεν βασίζονταν σε στοιχεία του παιχνιδιού αλλά σε εμπειρικές γνώσεις ή πεποιθήσεις. Οι δύο ομιλητές πρότειναν ατεκμηρίωτα μια τιμή, η οποία απευθείας γινόταν απόδεκτη με τον συνομιλητή να προχωρά παρακάτω. Αναλυτικότερα, στη CGβ12 στροφή, ο M1 προτείνει τις τιμές για το σημείο *Τάφοι των Βενιζέλων*, βασιζόμενος σε στοιχεία του παιχνιδιού αλλά και σε γενικές τοποθετήσεις, όπως ότι *οι καθηγητές και το Υπουργείο εγκρίνουν ό,τι έχει σχέση με τον Βενιζέλο*. Ο M2 δεν ζητά περαιτέρω διευκρινίσεις σχετικά με το πώς κατέληξε ο συνομιλητής του στη συγκεκριμένη γενική τοποθέτηση, αλλά αποδέχεται τους ισχυρισμούς και προχωρά στις δικές του προτάσεις (CGβ13). Οι προτάσεις του M2, επίσης, δεν στηρίζονται σε στοιχεία του παιχνιδιού, αλλά σε προσωπικές/εμπειρικές πεποιθήσεις, σύμφωνα με τις οποίες *οι καθηγητές εγκρίνουν τις επισκέψεις στο Club, γιατί έχουν την ευκαιρία να έρθουν πιο κοντά με τους μαθητές*. Ο M1 αντιτείνει ότι *οι καθηγητές δεν προτιμούν τις επισκέψεις σε Clubs λόγω του γεγονότος ότι πρέπει να ξενυχτούν για να παρακολουθούν τους μαθητές*. Τελικά, οι μαθητές πετυχαίνουν συναίνεση επιλέγοντας μια μέση λύση: η τιμή των καθηγητών να μην είναι θετικός αριθμός (ικανοποιώντας τους ισχυρισμούς του M2) ούτε υπερβολικά μεγάλη (ικανοποιώντας τους ισχυρισμούς του M1). Επιτεύχθηκε, επίσης, συμφωνία για την τιμή των μαθητών, με τον M1 να παραχωρεί στην πρόταση του M2 (CGβ18). Εντύπωση προκαλεί ότι καμία από τις δύο προτάσεις δεν τεκμηριώθηκε επαρκώς: ούτε η πρόταση του M2 να βάλουν *καλύτερα +9* στους μαθητές, ούτε η παραχώρηση του M1 στην πρόταση του M2. Αυτή η παρατήρηση υποδηλώνει την ανάγκη για γρήγορη συναίνεση που φάνηκε να χαρακτηρίζει πολλές ομάδες, με στόχο να προχωρήσουν γρηγορότερα στο επόμενο σκέλος του σχεδιασμού του δικού τους παιχνιδιού. Το ίδιο μοτίβο ακολουθήθηκε και στις υπόλοιπες τροποποιήσεις, με τους μαθητές να κάνουν αλλαγές βασισμένοι σε προσωπικές γνώσεις ή πεποιθήσεις τους, οι οποίες γίνονταν αποδεκτές χωρίς επιπλέον τεκμηρίωση.

Κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των δικών τους παιχνιδιών όλοι /ες έδειξαν πολύ μεγαλύτερο ενθουσιασμό και υπερβάλλοντα ζήλο. Οι επικρατέστερες διεργασίες επικοινωνίας που φάνηκε να αναδύονται σε αυτή τη φάση συνδέθηκαν με την ομαδοποίηση των σημείων, την καταφυγή σε αναλογίες και την εφαρμογή μοτίβων και κανόνων που είχαν εντοπίσει στις προηγούμενες φάσεις της έρευνας. Ακολουθεί, ενδεικτικά, το Διαλογικό απόσπασμα 4 (βλ. Παράρτημα).

Στο Διαλογικό απόσπασμα 4, οι μαθήτριες αρχίζουν να συζητούν για τη δημιουργία ενός παιχνιδιού με θέμα τη διατροφή. Οι μαθήτριες εκτελούν επαγωγικές διεργασίες, επεκτείνοντας τη σκέψη τους από το περιορισμένο πλαίσιο του ΟΑΚΑ σε κάτι ευρύτερο, όπως η Αθήνα, με στόχο να προσφέρουν στον παίκτη περισσότερες επιλογές. Οι αξιολογήσεις των προτάσεων δείχνουν να βασίζονται στις προσωπικές τους εμπειρίες. Ειδικότερα, η πρόταση της M2 για το ΟΑΚΑ απορρίπτεται από την M1, η οποία στηρίζεται σε εμπειρικές γνώσεις, για να υποστηρίξει ότι *στο ΟΑΚΑ δεν έχεις μέρη να φας*. Αντίστοιχα, και η αποδοχή της πρότασης για την Αθήνα γίνεται με εμπειρικά δεδομένα (CGδ52). Οι παράμετροι φαίνεται να προτείνονται κατά αναλογία με τις παραμέτρους του πρότυπου παιχνιδιού (CGδ55) αλλά και βάσει των εμπειρικών γνώσεων των μαθητριών (CGδ54). Με τον ίδιο τρόπο εγκρίνει η M1 την προσθήκη της παραμέτρου των χρημάτων, καθώς η ίδια γνωρίζει εμπειρικά ότι *θέλει χρήματα η συνδρομή στο γυμναστήριο*. Στη συνέχεια, οι δύο μαθήτριες οργανώνουν τις υπάρχουσες ιδέες τους σε κατηγορίες όπως *φαγητά, είδη άθλησης και δραστηριότητες που βοηθούν στην αποφυγή υπερβολικού φαγητού*, με σκοπό να εμπλουτίσουν κάθε κατηγορία για να προχωρήσουν στον σχεδιασμό των επιπτώσεων.

4. Συμπεράσματα- Επεκτάσεις

Η παρούσα έρευνα μελέτησε τις σχετικές με την επιχειρηματολογία γνωσιολογικές πρακτικές και διεργασίες, όπως αυτές αναδύθηκαν μέσα από τις συνομιλίες διμελών-τριμελών ομάδων μαθη-

τών/τριών των Β' και Γ' Γυμνασίου κατά την αλληλεπίδρασή τους με κατάλληλα σχεδιασμένα *κατασκευαστικά* παιχνίδια. Στην πρώτη φάση οι μαθητές/τριες αλληλεπίδρασαν με το παιχνίδι *Πάμε Ναύπλιο*. Στη δεύτερη φάση αλληλεπίδρασαν με το *μισοψημένο* παιχνίδι *Escapeplan* με στόχο να εντοπίσουν τα 6 λογικά λάθη του παιχνιδιού, προκειμένου να τα διορθώσουν στο τρίτο στάδιο της έρευνας και στη συνέχεια να δημιουργήσουν δικά τους παιχνίδια. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η αλληλεπίδραση με τα παιχνίδια προκάλεσε τους μαθητές/τριες να εκτελέσουν και τις 4 πρακτικές: πρόταση, επικοινωνία, αξιολόγηση, νομιμοποίηση, όπως έχει φανεί και σε άλλα περικείμενα (Casas-Quiroga et al., 2020).

Ως προς την πρακτική της πρότασης, η διεργασία που εκτελέστηκε σε όλες τις φάσεις της έρευνας, σε μικρότερο αριθμό περιπτώσεων, αφορούσε την ερμηνεία των δεδομένων για την εξαγωγή πρώτων συμπερασμάτων (κωδικός Π2). Ως προς την πρακτική της νομιμοποίησης, οι μαθητές/τριες φάνηκε συνολικά να εκτελούν περισσότερες διεργασίες σχετικές με την οικοδόμηση συναίνεσης (κωδικός Ν1) και την αναγνώριση της συνεισφοράς των συνομιλητών τους στη συζήτηση (κωδικός Ν2) στα στάδια της έρευνας στα οποία είχαν υψηλότερο εσωτερικό κίνητρο να συνεργαστούν για να κερδίσουν ή για να δημιουργήσουν κάτι που θα εξέφραζε τα νοήματα όλων των μελών της ομάδας. Δηλαδή, κατά την πρώτη φάση, στην οποία νικήτρια ομάδα θα ήταν εκείνη με τις περισσότερες επιλογές και κατά τη φάση της τροποποίησης του παιχνιδιού, στην οποία θα έφτιαχναν ένα δικό τους παιχνίδι.

Όπως έχει φανεί, το περικείμενο επηρεάζει τη λεκτική αλληλεπίδραση (Smyrniotou et al., 2015). Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες αμφισβήτησαν ακόμη και το *αξιόπιστο* παιχνίδι, θεωρούμε ότι, ενδεχομένως, επηρέασε τις επικοινωνιακές διεργασίες που αναδύθηκαν κατά την αλληλεπίδραση με τα δύο παιχνίδια. Παρόλα αυτά, εντοπίσαμε μια μικρή διαφοροποίηση. Κατά την αλληλεπίδραση με το *αξιόπιστο* παιχνίδι *Πάμε Ναύπλιο*, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν κυρίως τα δεδομένα του παιχνιδιού για να πείσουν τους/τις συμπαίκτες/τριες τους (κωδικός Ε8) (130 από τις

247 κωδικοποιημένες περιπτώσεις). Αντίθετα, όταν το παιχνίδι ήταν αμφισβητήσιμο, οι περιπτώσεις χρήσης του κωδικού Ε8 μειώθηκαν σημαντικά (35 από τις 135 καταγεγραμμένες περιπτώσεις). Κατά την αλληλεπίδραση με το *μισοψημένο* παιχνίδι, παρατηρήθηκε αύξηση στις περιπτώσεις όπου οι μαθητές/τριες επικαλούνταν οποιαδήποτε σχετική εξωτερική πηγή υποστήριζε την οπτική τους γωνία (κωδικός Ε7). Συγκεκριμένα, 47 από τις 135 καταγεγραμμένες περιπτώσεις αντιστοιχούσαν στον κωδικό Ε7, σε σύγκριση με 63 από τις 247 περιπτώσεις κατά την προηγούμενη φάση. Το στάδιο της τροποποίησης του παιχνιδιού παρείχε σημαντικές ενδείξεις ότι κατά τη διάρκεια της τροποποίησης μπορούν να εκτελεστούν από τους μαθητές/τριες ποικίλες διεργασίες που στα προηγούμενα στάδια δεν εντοπίστηκαν σε ανάλογο αριθμό περιπτώσεων. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτή τη φάση, εντοπίστηκαν 16 περιπτώσεις στις οποίες οι μαθητές/τριες διατύπωσαν γενικές αρχές, επεκτείνοντας σε ευρύτερο πλαίσιο ό,τι εφαρμόζεται σε κάτι πιο συγκεκριμένο (κωδικός Ε3). Επιπλέον, υπήρξαν 19 περιπτώσεις υποθετικών συλλογισμών (κωδικός Ε9). Οι συγκεκριμένοι κωδικοί δεν καταγράφηκαν σε σημαντικό αριθμό περιπτώσεων στα προηγούμενα στάδια.

Ως προς την πρακτική της αξιολόγησης, οι διεργασίες που κωδικοποιήθηκαν σε περισσότερες περιπτώσεις ήταν ίδιες ανεξαρτήτως παιχνιδιού. Οι περισσότερες καταγραφές σχετίστηκαν με περιπτώσεις αξιολόγησης της συνοχής των ισχυρισμών με εμπειρικά γεγονότα (κωδικός Α2) ή με τα διαθέσιμα δεδομένα του παιχνιδιού (κωδικός Α3). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις οι μαθητές/τριες φάνηκε να αξιολογούν τους ισχυρισμούς του παιχνιδιού (των μηνυμάτων ανατροφοδότησης), για να καταλήξουν στον βαθμό αξιοπιστίας όσων εισφέρονταν στη συζήτηση είτε από τους ίδιους είτε από το ίδιο το παιχνίδι (μέσω της ανατροφοδότησης που αυτό τους παρέχει). Κατά την τροποποίηση του παιχνιδιού, αυξήθηκαν σημαντικά οι περιπτώσεις (17 από τις 52) κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες αξιολόγησαν τους ισχυρισμούς που ακούστηκαν με ρητές αναφορές σε κοινούς τόπους (κωδικός Α5).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε την περίοδο της πανδημίας COVID-19, η οποία επηρέασε σημαντικά τον προγραμματισμό και την υλοποίησή της. Η απαγόρευση εισόδου στα σχολεία, σε εξωτερικούς επισκέπτες, κατέστησε αδύνατη τη φυσική παρουσία των ερευνητών στην τάξη και επέβαλε την εξ αποστάσεως διεξαγωγή της έρευνας δημιουργώντας τεχνικούς περιορισμούς και δυσκολίες στην επικοινωνία. Η επιδείνωση των επιδημιολογικών δεδομένων οδηγούσε σε συνεχείς αναστολές της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων, με την τελευταία να διαρκεί περίπου 3 μήνες δυσχεραίνοντας περαιτέρω τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς επιστρέφοντας οι μαθητές/τριες στο σχολείο, είχαν ξεχάσει βασικές λειτουργικότητες του εργαλείου και τα λάθη που είχαν εντοπίσει στο παιχνίδι. Έτσι, χρειαζόταν συχνά να επαναληφθούν και να διευκρινιστούν ενέργειες και δραστηριότητες που αντιστοιχούσαν σε προηγούμενα ερευνητικά στάδια. Αυτές οι διαδικασίες σε συνδυασμό με την ελάχιστη εξοικείωση των μαθητών/τριών με το εργαλείο και τον προγραμματισμό περιόρισαν σημαντικά την παραγωγική επιχειρηματολογική αλληλεπίδρασή τους.

Μολαταύτα, η παρούσα έρευνα δεν στοχεύει να επιβεβαιώσει ερευνητικές υποθέσεις ή να εξάγει γενικευμένα συμπεράσματα αλλά να αναπτύξει ένα πλαίσιο δράσης (framework for action) (diSessa & Cobb, 2004), μέσα στο οποίο οι μαθητές/τριες μπορούν να βιώσουν τις συνέπειες της αποτελεσματικότητας των επιχειρημάτων τους, αλληλεπιδρώντας με πραγματικά ακροατήρια, ενώ συνεργάζονται για να παίξουν, να τροποποιήσουν ή να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό παιχνίδι. Το στάδιο της τροποποίησης του παιχνιδιού έδειξε ότι εκτελέστηκαν ποικίλες διεργασίες που δεν καταχωρήθηκαν σε αντίστοιχο αριθμό περιπτώσεων προηγουμένως. Αξιοσημείωτο είναι ότι, παρά τη μειωμένη παραγωγική επιχειρηματολογία, οι καταχωρήσεις για επικοινωνιακές διεργασίες, όπως η γενίκευση, η κατηγοριοποίηση, η επαγωγή και η αναλογία ήταν περισσότερες συγκριτικά με τις προηγούμενες φάσεις (33/125 έναντι 38/247 και 28/135 αντίστοιχα). Απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για να μελετηθεί πώς η τροποποίηση των

μισοψηφισμένων παιχνιδιών επηρεάζει τις συγκεκριμένες διεργασίες των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία Ελληνόγλωσση

Αδαμόπουλος, Β. (2020). *Η Βαθμολόγηση ενός Κειμένου στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.

Εγγλέζου, Φ. (2014). *Η Διδασκαλία της Επιχειρηματολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Παναγιώτου, Ε. (2022). Ανάπτυξη ικανοτήτων επιχειρηματολογίας σε πλαίσιο διαλόγου κατά το συνεργατικό σχεδιασμό και την ανάπτυξη διαθεματικών ψηφιακών παιχνιδιών. doi: [10.12681/eadd/51766](https://doi.org/10.12681/eadd/51766).

Παναγιώτου, Ε. & Κυνηγός, Χ. (2019). “Escaperplan”: Σχεδιασμός και ανάπτυξη παιχνιδιού για την καλλιέργεια του επιχειρηματολογικού γραμματισμού στο σχεδιαστικό περιβάλλον ChoiCo. *Πρακτικά Εργασιών 6^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ & Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).

Ξενόγλωσση

Andrews, R. (2010). *Argumentation in Higher Education*. UK: Routledge.

Applebee, A. (1981). *Writing in the Secondary School: English and the Content Areas*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Baker, M.J. & Schwarz, B.B. (2019). “Argumentexturing”: A framework for integrating theories of argumentation and learning. In F. van Eemeren & B. Garssen (Eds.). *Argumentation in Actual Practice: Topical Studies about Argumentative Discourse in Context* (pp. 195–210). Amsterdam: John Benjamins. doi: [10.1075/aic.17.11bak](https://doi.org/10.1075/aic.17.11bak).

Baker, M.J., Andriessen, J. & Schwarz, B.B. (2019). Collaborative argumentation-based learning. In N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (Eds.). *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 76–88). London: Routledge. doi: [10.4324/9780429441677](https://doi.org/10.4324/9780429441677)

- Bakker, A. (2018).** *Design Research in Education: A Practical Guide for Early Career Researchers*. London: Routledge.
- Bogost, I. (2008).** The rhetoric of video games. In *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning* (pp. 117–140). The MIT Press. doi: [10.1162/dmal.9780262693646.117](https://doi.org/10.1162/dmal.9780262693646.117)
- Bogost, I. (2007).** *Persuasive Games: The Expressive Power of Videogames*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Casas-Quiroga, L. & Crujeiras-Pérez, B. (2020).** Epistemic operations performed by high school students in an argumentation and decision-making context: Setrocia's alimentary emergency, *International Journal of Science Education*, 42(16), 2653-2673. doi: [10.1080/09500693.2020.1824300](https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1824300)
- Christodoulou, A. & Osborne, J. (2014).** The science classroom as a site of epistemic talk: A case study of a teacher's attempts to teach science based on argument. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(10), 1275–1300. doi: [10.1002/tea.21166](https://doi.org/10.1002/tea.21166)
- Cobb, P., Confrey, J., diSessa, A., Lehrer, R. & Schauble, L. (2003).** Design experiments in educational research. *Educational Researcher*, 32(1), 9–13. doi: [10.3102/0013189X032001009](https://doi.org/10.3102/0013189X032001009)
- Dalkou, A. & Frydaki, E. (2016).** Small-group discussion and the development of interpretive strategies in literature classrooms: a quasi-experimental study with 9th - grade students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(1), 42-65. e-ISSN: 1694-2116, p-ISSN: 1694-249.
- DeHaan, J., Reed, W.M. & Kuwada, K. (2010).** The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. *Language Learning & Technology*, 14(2), 74-94.
- diSessa, A. & Cobb, P. (2004).** Ontological innovation and the role of theory in design experiments. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 77-103. doi: [10.1207/s15327809jls1301_4](https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_4)
- Fizek, S. (2014).** Why fun matters: in search of emergent playful experiences. In M. Fuchs, S. Fizek, P. Ruffino & N. Schrape (Eds.), *Rethinking Gamification* (pp. 273-287). Meson press. Retrieved from: <https://meson.press/books/rethinking-gamification/>
- Grizioti, M. & Kynigos, C. (2018).** Game modding for computational thinking: An integrated design approach. In *Proceedings of the 2018 Conference on Interaction Design and Children*. ACM, 2018. doi: [10.1145/3202185.3210800](https://doi.org/10.1145/3202185.3210800)
- Herrenkohl, L.R. & Guerra, M.R. (1998).** Participant structures, scientific discourse, and student engagement in fourth grade. *Cognition and Instruction*, 16, 431–73.
- Hillocks, G.Jr. (2002).** *The Testing Trap: How State Writing Assessments Control Learning*. New York: Teachers College Press.
- Jiménez-Aleixandre, M.P., Rodríguez, Á.B. & Duschl, R. (2000).** "Doing the lesson" or "Doing science": Argument in high school genetics. *Science Education*, 84, 757-792. doi: [10.1002/1098-237X\(200011\)84:6<757::AID-SCE5>3.0.CO;2-F](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6<757::AID-SCE5>3.0.CO;2-F)
- Jonassen, D.H. & Kim, B. (2010).** Arguing to learn and learning to argue: design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 58(4), 439–457. doi: [10.1007/s11423-009-9143-8](https://doi.org/10.1007/s11423-009-9143-8)
- Kafai, Y. B. & Burke, Q. (2015).** Constructionist gaming: Understanding the benefits of making games for learning. *Educational Psychologist*, 50(4), 313-334. doi: [10.1080/00461520.2015.1124022](https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1124022)
- Kelly, G.J. & Licona, P. (2018).** Epistemic practices and science education. In M. R. Matthews Ed.), *History, Philosophy and Science Teaching, Science: Philosophy, History and Education* (pp.139–165). Springer. doi: [10.1007/978-3-319-62616-1_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-62616-1_5)
- Kuhn, D., Hemberger, A. & Khait, V. (2016).** *Argue with me: Argument as a Path to Developing Students' Thinking and Writing*. (2nd Edition). Routledge.
- Kynigos, C. (2015).** Designing constructionist e-books: New mediations for creative mathematical thinking? *Constructivist Foundations*, 10(3), 305–313. Retrieved from: <http://constructivist.info/10/3/305>
- Kynigos, C. (2007).** Half-baked logo microworlds as boundary objects in integrated design. *Informatics in Education*, 6(2), 335-358.
- Kynigos, C. & Yiannoutsou, N. (2018).** Children challenging the design of half-baked games: Expressing values through the process of game modding, *International Journal of Child-Computer Interaction*, 17, 16-27. doi: [10.1016/j.ijcci.2018.04.001](https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2018.04.001)

- Mason, L. (1996).** An analysis of children's construction of new knowledge through their use of reasoning and arguing in classroom discussions. *Qualitative Studies in Education*, 9, 411–433.
- Newell, G.E., Beach, R., Smith, J. & Van Der Heide, J. (2011).** Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46, 273-304. doi: [10.1598/RRQ.46.3.4](https://doi.org/10.1598/RRQ.46.3.4)
- Papert, S. (1980).** *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. Basic Books, Inc.
- Pontecorvo, C. & Girardet, H. (1993).** Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11, 365–395. doi: [10.1207/s1532690xci1103&4_12](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1103&4_12)
- Schwarz, B.B. & Asterhan, C.S.C. (2010).** Argumentation and reasoning. In K. Littleton, C. Wood & J. Kleine Staarman (eds.), *International Handbook of Psychology in Education* (pp. 137–76). Bingley, UK: Emerald Group.
- Smyrnaïou, Z., Petropoulou, E., Georgakopoulou, E. & Sotiriou, M. (2018).** Tracing Students' Quality of Argumentation in Simulated Parliament Activities. Proceedings *PART 7: STRAND 7, Discourse and Argumentation in Science Education*, pp. 960-971.
- Smyrnaïou, Z., Petropoulou, E., Sotiriou, M. (2015).** Applying Argumentation Approach in STEM Education: A Case Study of the European Student Parliaments Project in Greece. *American Journal of Educational Research*, 3(12), 1618-1628, available online at <http://pubs.sciepub.com/education/3/12/20/>. doi: [10.12691/education-3-12-20](https://doi.org/10.12691/education-3-12-20)
- Toulmin, S. (1958).** *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Yiannoutsou, N. & Kynigos, C. (2016).** Game kits: Metadesign considerations on game modding for learning. *15th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 583-588). ACM.

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Παράρτημα

Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση γνωσιολογικών πρακτικών

Γνωσιολογική Πρακτική	Κωδικοποίηση	Περιγραφή
Προτείνω	ΠΡ	Κάθε διαλογική κίνηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες προτείνουν τους δικούς τους ισχυρισμούς βασισμένοι/ες είτε σε αυτά που φαντάζονται ότι θα συμβούν εάν (δεν) κάνουν μια συγκεκριμένη επιλογή στο παιχνίδι, είτε σε μια πρώτη ερμηνεία των δεδομένων που έχουν στη διάθεσή τους (πληροφορίες σημείων του χάρτη, κειμενική-αριθμητική ανατροφοδότηση, πρότερη εμπειρία με Choico-παιχνίδια).
Επικοινωνώ	ΕΠΙΚΟΙΝ	Κάθε διαλογική κίνηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες προσπαθούν να επικοινωνήσουν τους ισχυρισμούς τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να πείσουν τους συμμαθητές/τριες τους, είτε δίνοντας μια προφορική εξήγηση για τους ισχυρισμούς τους, είτε προσπαθώντας να υποστηρίξουν τους ισχυρισμούς τους με επιχειρήματα βασισμένα σε συλλογισμούς και τεκμήρια, είτε εμπλεκόμενοι σε λεκτικές αντιλογίες για να υπερασπιστούν την ισχύ των ισχυρισμών τους, είτε επεξηγώντας αναλυτικά και βοηθώντας τους συμμαθητές/τριες τους να καταλάβουν κάτι που φαίνεται να παρανόησαν/μην κατάλαβαν.
Αξιολογώ	ΑΞΙΟΛ	Κάθε διαλογική κίνηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις ιδέες των συμμαθητών/τριών τους και τα τεκμήρια στα οποία αυτές βασίζονται. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης οι μαθητές/τριες αξιολογούν, επίσης, αν πράγματι η εμπειρία των συμμαθητών τους πάνω σε κάποιο ζήτημα έχει αποδεικτική ισχύ αυθεντίας και αποφασίζουν κατά πόσο η συλλογιστική πορεία της σκέψης του επιχειρηματολογούντα είναι ορθή και πρέπει να ακολουθηθεί.
Νομιμοποιώ	ΝΟΜΙΜΟΠ	Κάθε διαλογική κίνηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες συναινούν και αποδέχονται το πιο πειστικό επιχείρημα εντός ομάδας. Επιπλέον, κάθε διαλογική κίνηση κατά την οποία οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν τη συμβολή των αντιισχυρισμών που ακούστηκαν από τους συμμαθητές/τριες τους προκειμένου να οδηγηθούν σε μια διπλευρή προσέγγιση/στρατηγική κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή να διορθώσουν αστοχίες/παραλείψεις τους ή να ενισχύσουν την ιδέα τους κατά τη τροποποίηση του μισοψηφμένου παιχνιδιού. Επίσης, σε αυτή την κατηγορία τοποθετούνται και όλες οι διαλογικές κινήσεις κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν την αξία των ιδεών/της στρατηγικής/των τελικών παραγόμενων που έχουν οι αντίπαλες ομάδες.

Πίνακας 2: Κωδικοποίηση γνωσιολογικών πρακτικών και διεργασιών

Γ.Π.	Κωδ. Διεργασία	Γνωσιολογική Διεργασία	Περιγραφή	Παράδειγμα (Αυτή η γνωσιολογική διεργασία εκτελείται όταν...)
Π	Π1	Θέτοντας ερωτήματα	Οι μαθητές/τριες θέτουν ερωτήματα καθώς προσπαθούν να σκεφτούν τη στρατηγική τους.	...οι μαθητές/τριες διερωτώνται με βάση ποιο από τα τρία ακροατήρια να κάνουν τις επιλογές τους, ώστε να μην χάσουν στο παιχνίδι. π.χ. <i>Με βάση ποιόν όμως πρέπει να το πάμε; Τους μαθητές/τριες;</i>
Π	Π2	Συνάγοντας ευλογοφανή συμπεράσματα	Οι μαθητές/τριες ερμηνεύουν τα δεδομένα που έχουν στη διάθεσή τους για να βγάλουν κάποια πρώτα συμπεράσματα.	...οι μαθητές/τριες διαπιστώνουν ότι μέχρι εκείνη τη στιγμή οι επιλογές τους βασίζονται στο τι αρέσει στους μαθητές/τριες του παιχνιδιού και ότι αυτό πρέπει να αλλάξει για να μην χάσουν στο παιχνίδι. π.χ. <i>Παιδιά, στο τέλος θα έχουμε μόνο μαθητές/τριες και δεν θα πάμε εκδρομή αλλά θα χάσουμε.</i>
Π	Π3	Προτείνοντας μια στρατηγική/κίνηση	Οι μαθητές/τριες προτείνουν μια στρατηγική/κίνηση βάσει της οποίας υποθέτουν ότι είναι καλύτερο να κινηθούν για να κερδίσουν.	...οι μαθητές/τριες προτείνουν να ξεκινήσουν το παιχνίδι με βάση την απόσταση, θεωρώντας ότι όσο πιο κοντινά μέρη επισκεφτούν τόσο πιο πολλές επιλογές θα κάνουν. π.χ. <i>Εγώ λέω να ξεκινήσουμε με βάση τα πιο κοντινά στην αφετηρία.. κάπου θα 'χει το ξενοδοχείο που μένουμε και ξεκινάμε από εκεί.</i>
Ε	Ε1	Ορίζοντας τις έννοιες	Οι μαθητές/τριες αναφέρουν/επεξηγούν τη σημασία ή/και τον ορισμό μιας λέξης στους συμμαθητές/τριες τους.	...μια μαθήτρια εξηγεί τι σημαίνει η λ. «ραχάτια» με την οποία χαρακτήρισε τους μαθητές/τριες του παιχνιδιού, καθώς η συμμαθήτριά της δεν γνωρίζει τη συγκεκριμένη λέξη. π.χ. <i>«Ραχάτια» λέγονται αυτοί που κουράζονται πολύ εύκολα.</i>

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

E	E2 Αναγνωρίζοντας κανόνες και μοτίβα	Οι μαθητές/τριες αναζητούν και αναγνωρίζουν κανόνες και μοτίβα ή τα δημιουργούν (στην περίπτωση του σχεδιασμού δικού τους παιχνιδιού) συλλογισμένοι επαγωγικά και τα επικαλούνται για να πείσουν τους συμμαθητές/τριες τους.	... μια μαθήτρια αναφέρει το μοτίβο που αναγνώρισε κατά τη διάρκεια του προηγούμενου παιχνιδιού σύμφωνα με το οποίο οι επισκέψεις σε μουσεία ρίχνουν πολύ τους μαθητές/τριες, για να πείσει τον συμμαθητή της ότι η αντίδραση των μαθητών στην επιλογή επίσκεψης του Θερίσου είναι σωστή. π.χ. <i>Είναι λογικό να πέφτουν τόσο οι μαθητές/τριες στο Θέρισο. Και πριν έπεφταν πολύ σε κάθε μουσείο.</i>
E	E3 Γενικεύοντας	Οι μαθητές/τριες διατυπώνουν γενικές αρχές/ισχυρισμούς επεκτείνοντας σε ένα ευρύτερο σύνολο ό,τι εφαρμόζεται σε κάτι πιο συγκεκριμένο ή ό,τι ισχύει σε περιορισμένη κλίμακα και για ορισμένες περιπτώσεις.	... μια μαθήτρια υιοθετεί τη γενική αρχή «όταν κάτι δεν μας αρέσει το φτιάχνουμε» και υποστηρίζει ότι το Υπουργείο δεν θα δυσαρεστηθεί με την επίσκεψη στα απομεινάρια της Φαιστού, γιατί αν όντως το ενοχλούσε θα είχε φροντίσει να κάνει αναστήλωση. π.χ. <i>Δεν πιστεύω ότι θα δυσαρεστούσε το Υπουργείο. Όταν σε δυσαρεστεί κάτι το φτιάχνεις. Άμα ήταν θα το έφτιαχνε.</i>
E	E4 Κατηγοριοποιώντας τις έννοιες	Οι μαθητές/τριες ομαδοποιούν τα σημεία του χάρτη σε κατηγορίες σύμφωνα με κριτήρια ομοιογένειας.	...οι μαθητές/τριες ψάχνουν να βρουν όλα τα σημεία που σχετίζονται με το φαγητό για να αποφασίσουν ποιο θα επιλέξουν. π.χ. <i>Λοιπόν έχουμε ταβέρνα, σουβλάκι και Goody's από όσο βλέπω εδώ.</i>
E	E5 Προσφεύγοντας σε αναλογίες	Οι μαθητές/τριες επικαλούνται ομοιότητες μεταξύ δύο σημείων του χάρτη ή γενικότερα δύο στοιχείων για να πείσουν τους συμμαθητές/τριες τους	...οι μαθητές/τριες φέρνουν αναλογικά στο μυαλό τους την Αρβανιτιά από το προηγούμενο παιχνίδι, για να αποφασίσουν αν θα πρέπει να επισκεφτούν τα Φαλάσαρνα. π.χ. <i>Όχι, γιατί όπως στην Αρβανιτιά, δεν θα έχει πρόσβαση και θα 'ναι x από τους καθηγητές.</i>
E	E6 Εφαρμόζοντας κανόνες και μοτίβα	Οι μαθητές/τριες συνδυάζουν κανόνες και μοτίβα με τις παρατηρήσεις και τις γνώσεις τους και τα προεκτείνουν για να καταλήξουν σε παραγωγικούς συλλογισμούς που θα πείσουν τους συμμαθητές/τριες τους.	...οι μαθητές/τριες βασισμένοι στο γενικό κανόνα ότι τα παιδιά αγαπούν τη διασκέδαση, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι θα πρέπει να επιλέξουν και το Ρεμπετάδικο και το Club, τα οποία είθισται να αγαπούν οι μαθητές/τριες. π.χ. <i>Νομίζω για μαθητές/τριες πρέπει να βάλουμε ό,τι έχει σχέση με διασκέδαση. Άρα, σίγουρες επιλογές μας θα 'να το Club και το Ρεμπετάδικο».</i>
E	E7 Επίκληση σε σχετικά με το θέμα στοιχεία	Οι μαθητές/τριες επικαλούνται οποιαδήποτε σχετική με το θέμα <u>εξωτερική πηγή</u> ταιριάζει στην οπτική τους γωνία, ώστε να πείσουν την ομάδα τους. Η επίκληση μπορεί να αφορά: παραδείγματα, συνθήκες, κανόνες, γενικές αρχές, συνέπειες, αυθεντίες, χρόνο, κοινωνικο-πολιτισμικό/ χώρο-χρονικό πλαίσιο κλπ.	...μια μαθήτρια αντεπιχειρηματολογεί σε όσα διαβάζει στο «αν και» του σημείου «Club» βασισμένη σε δικές της εμπειρικές γνώσεις. π.χ. <i>Μπορούμε να το βάλουμε, γιατί αυτό δεν ισχύει πια...αλλιώς πληρώνουν 3.000 ευρώ πρόστιμο.</i>
E	E8 Αναφορά σε σχετικά με το θέμα στοιχεία	Η διαφορά με την γνωσιολογική διεργασία της επίκλησης είναι ότι σε αυτή τη περίπτωση οι μαθητές/τριες προσπαθούν να πείσουν τους συμμαθητές/τριες τους επικαλούμενοι σχετικά με το θέμα στοιχεία αντλημένα <u>μέσα</u> από το παιχνίδι.	...μια μαθήτρια επικαλείται τα σημεία του παιχνιδιού για να εξηγήσει στα μέλη της ομάδας της ότι δεν μπορούν να διαλέγουν αυθαίρετα με βάση το τι θα έκαναν εκείνοι στο Ναύπλιο αλλά με βάση τα επισκέψιμα μέρη του χάρτη. π.χ. <i>Παιδιά, δεν εννοώ γενικά. Στο παιχνίδι εννοώ και στο παιχνίδι δεν υπάρχει σημείο «σοκάκια». Άρα, δεν μπορούμε να πάμε βόλτα στα σοκάκια.</i>
E	E9 Συλλογισμένοι υποθετικά	Οι μαθητές/τριες φτιάχνουν διάφορα υποθετικά σενάρια για να οδηγηθούν στη βέλτιστη απόφαση.	...μια μαθήτρια επικαλείται τον χρόνο μέσα από ένα υποθετικό σενάριο, ώστε να πείσει τη συμμαθήτριά της ότι αξίζει να επισκεφτούν την εκκλησία του Αγίου Γεωργίου. π.χ. <i>Αν πηγαίναμε στην εκκλησία δεν θα καθόμασταν πολύ και άρα θα είχαμε άπλετο χρόνο μετά και δεν θα χάναμε πολλούς βαθμούς, αφού θα καθόμασταν λίγο και οι άλλοι (εννοεί καθηγητές – υπουργείο) θα ανέβαιναν.</i>

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

A	A1	Συνοχή ισχυρισμών με υπάρχουσες γνώσεις	Οι μαθητές/τριες αξιολογούν τους ισχυρισμούς με κριτήριο τη συνοχή των ισχυρισμών με τις υπάρχουσες γνώσεις τους.	...μια μαθήτρια επικαλούμενη τις ιστορικές της γνώσεις αξιολογεί ως άστοχη την πρόταση του συμμαθητή της να μην επισκεφτούν το Βουλευτικό Μουσείο. π.χ. <i>Διαφωνώ λίγο εδώ. Εγώ πιστεύω ότι επειδή το Ναύπλιο έχει σημασία ως προς τη Βουλή γιατί αν θυμάμαι καλά είχε συμβεί κάτι πολύ σημαντικό... (αφήνει το συνομιλητή της να απαντήσει ότι το Ναύπλιο ήταν η πρώτη πρωτεύουσα της Ελλάδας και συνεχίζει το λόγο της)...ακριβώς για αυτό πρέπει να επισκεφτούμε το Βουλευτικό.</i>
A	A2	Συνοχή ισχυρισμών με εμπειρικά γεγονότα	Οι μαθητές/τριες αξιολογούν τους ισχυρισμούς με κριτήριο τη συνοχή των ισχυρισμών με εμπειρικά γεγονότα.	...ο μαθητής βασιζόμενος στην εμπειρία του από την ύλη της Ιστορίας στη Γ' Λυκείου θεωρεί πως η αντίδραση του Υπουργείου δεν έχει συνοχή με την πραγματικότητα και για αυτό αξιολογεί ως νάρκη την επίσκεψη στους Τάφους του Βενιζέλου. π.χ. <i>Είναι δυνατόν το Υπουργείο να μην εγκρίνει την επίσκεψη στους Τάφους του Βενιζέλου, όταν το μισό Β' στην Ιστορία είναι για αυτόν;</i>
A	A3	Σύγκριση ισχυρισμών με τα διαθέσιμα δεδομένα του παιχνιδιού	Οι μαθητές/τριες αξιολογούν τους ισχυρισμούς βασιζόμενοι στα δεδομένα του παιχνιδιού, τα οποία λειτουργούν ως αποδεικτικό υλικό της εκάστοτε πρότασης.	...μια μαθήτρια επικαλείται το pop-up κείμενο που εμφανίζεται μετά την επιλογή του σημείου και το συσχετίζει με την αριθμητική ανατροφοδότηση, για να πείσει τα μέλη της ομάδας της ότι η αντίδραση των μαθητών στην επιλογή επίσκεψης της Κνωσσού είναι λάθος. π.χ. <i>Δεν γίνεται οι μαθητές/τριες να χάρηκαν βρε παιδιά. Εδώ λέει ότι το βρήκαν ταλαιπωρία. Δείτε εδώ!</i>
A	A4	Αναγνωρίζοντας την απουσία επαρκών δεδομένων	Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ότι τα δεδομένα που διαθέτουν είναι ελλιπή για να μπορέσουν να βγάλουν ασφαλή συμπεράσματα	... οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ότι είναι σχεδόν βέβαιο πως θα πέσουν σε νάρκη λόγω μη επαρκών δεδομένων του μισοψημένου παιχνιδιού. π.χ. <i>Χαλάρωσε! Δεν γίνεται να μην πέσουμε σε παγίδα αφού δεν μπορούμε να δούμε αν έχει λάθη πριν το πατήσουμε. Το θέμα είναι να τα βρούμε.</i>
A	A5	Δέσμευση σε κοινούς τόπους	Οι μαθητές/τριες αξιολογούν τους ισχυρισμούς που ακούγονται με ρητές αναφορές σε κοινούς τόπους. Δεν αξιολογήθηκαν από τα παιδιά υπεργενικεύσεις, όπως σοφίσματα.	... οι μαθητές/τριες επικαλούνται κοινά αποδεκτές απόψεις για να αξιολογήσουν αν η πρόταση της επίσκεψης σε Club είναι σωστή και πρέπει να ακολουθηθεί. π.χ. <i>Ποια εκδρομή διήμερη, τριήμερη, πενήνήμερη δεν έχει club;</i>
A	A6	Αναλογιζόμενοι τις συνέπειες	Οι μαθητές/τριες συλλογίζονται πρακτικά και εστιάζουν στις συνέπειες (θετικές ή αρνητικές) μιας δράσης για να αποφασίσουν αν πρέπει να ακολουθηθεί από την ομάδα. Στην περίπτωση της αλληλεπίδρασης με το μισοψημένο παιχνίδι αναλογίζονται τις συνέπειες, για να αποφασίσουν αν το αποτέλεσμα αυτής της δράσης περιέχει λογικά σφάλματα. Σε κάθε περίπτωση, όλη η έμφαση δίνεται στην αξιολόγηση του αποτελέσματος που θα έχει η δράση και όχι στην αξιολόγηση των τοποθετήσεων που οδηγούν σε αυτήν.	...οι μαθητές/τριες αξιολογούν τις επιπτώσεις που είχε μια επιλογή στα ακροατήρια συγκριτικά με τις επιπτώσεις που υποθέτουν ότι είναι σωστές, για να αποφασίσουν αν το αποτέλεσμα περιέχει λογικά σφάλματα. Βλέποντας ότι οι καθηγητές, σε αντίθεση με τις εκτιμήσεις των παικτών, πέφτουν υπερβολικά με την επιλογή της Κνωσσού, οι παίκτες/τριες καταλήγουν ότι στην Κνωσσό υπάρχουν λογικά σφάλματα. π.χ. <i>Κοίτα, κανονικά, θα έπρεπε αυτοί να ανέβουν αλλά έπεσαν, άρα είναι παγίδα.</i>
A	A7	Αξιολογώντας την αξιοπιστία ενός ισχυρισμού	Οι μαθητές/τριες αξιολογούν τους ισχυρισμούς των συμμαθητών για να καταλήξουν στον βαθμό αξιοπιστίας όσων ακούγονται κατά τη διάρκεια του επιχειρηματολογικού διαλόγου ή δηλώνουν ρητά τις αξιολογήσεις τους χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις. Στον ίδιο κωδικό μπαίνει και η αξιολόγηση των προσωπικών ισχυρισμών ή/και γνώσεων των μαθητών.	...ένας μαθητής επισημαίνει στον συμμαθητή του ότι αρκετές φορές οι προτάσεις του φάνηκαν άστοχες και για αυτό δεν πρέπει να δυσφορεί που αυτή τη φορά αποδείχτηκε ότι είχε δίκαιο, αλλά κανείς δεν υιοθέτησε την πρότασή του. π.χ. <i>Καλά. Σε τόσα άλλα έχεις πέσει και εσύ έξω.</i>

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

N	N1	Οικοδομώντας τη συναίνεση	Οι μαθητές/τριες προσπαθούν να πετύχουν συναίνεση προκειμένου να παρθεί μια απόφαση και να συνεχίσουν το παιχνίδι ή τον σχεδιασμό.	...ο τρίτος παίκτης/τρια της Α' ομάδας προτείνει να αφήσουν για αργότερα το φαγητό και να επισκεφτούν την Πλατεία που έχει πολλά μαγαζιά για φαγητό και ποτό βλέποντας ότι υπάρχει διχογνωμία στην ομάδα του ανάμεσα στις επιλογές: «Σουβλάκι» και «Goody's». π.χ. <i>Δείτε εδώ! Στην Πλατεία γράφει «σπουδαίοι επισκέψιμοι χώροι: είτε για φαγητό, είτε για καφέ, είτε για οτιδήποτε».</i>
N	N2	Αναγνωρίζοντας την αξία των θέσεων που ακούγονται στη συζήτηση	Οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν την αξία των θέσεων που ακούγονται στη συζήτηση, ακόμα και αν αυτές αντικρούουν τα δικά τους λεγόμενα και βασίζονται σε αυτές για να προχωρήσουν παρακάτω.	...η παίκτρια της ομάδας ενημερώνει τα υπόλοιπα μέλη ότι όλες οι επιλογές τους βασίζονται στο τι αρέσει στους μαθητές/τριες και εκείνοι ρητά συμφωνούν με αυτή τη θέση προτείνοντας η επόμενη επίσκεψη να αφορά κάποιο μουσείο. π.χ. <i>Ωραία ναι, να βάλουμε τώρα κάποιο μουσείο ή την Πινακοθήκη.</i>

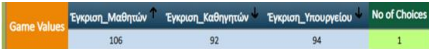
Υπόμνημα: Γ.Π.: Γνωσιολογική πρακτική, Π: Προτείνω, Ε: Επικοινωνώ, Α: Αξιολογώ, Ν: Νομιμοποιώ, Κωδ.: Κωδικοποίηση

Διαλογικό Απόσπασμα 1: Αναγνώριση μοτίβων και αξιολόγηση της αξιοπιστίας των ισχυρισμών

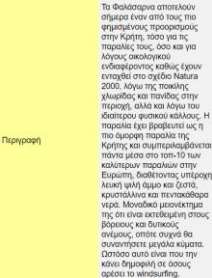
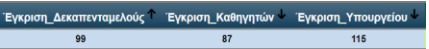
δ. στροφή	Ο.	Διάλογος	Διασαφηνίσεις	Συσχέτιση	Πρακτική και Διεργασία
Nδ15α	M 1	Ωραία. Πάτα replay να ξεκινήσουμε τώρα να παίζουμε...			
Nδ15β	M 1	κατάλαβα πως παίζεται... θα τα πηγαίνουμε 1-1. Ένα για εμάς και 1 για τους καθηγητές... δηλαδή Club - εκκλησία... κατάλαβες...			E2
Nδ16	M 2	ναι		Nδ15β	N2
Nδ17α	M 1	λοιπόν έλα ξεκινάμε από την αρχή			
Nδ17β	M 1	ας πάμε πρώτα στην Αρβανιτιά			Π3
Nδ18	M 2	γιατί να μην πάμε πάλι στο Club;		Nδ15β	Π1
Nδ19	M 1	αφού πέφτουν πολύ με το Club.		Nδ18	E2
Nδ20	M 2	ΟΚ	Πατάει την Αρβανιτιά	Nδ17β	N1
Nδ21	M 1	λοιπόν εδώ λέει ότι «...»	Διαβάζει δυνατά το <i>rop ur</i>		E8
			ΟΚ, στους νέους βράζει το αίμα. Γι' αυτό και θέλουν βολτούλα και ενδεχόμενο μπανάκι στη θάλασσα. Αλλά ήταν δυνατόν να αρέσει κάτι τέτοιο στους συνοδούς καθηγητές; Ποιός θα σας κυνηγάει στα βράχια όταν δεν ακούτε;		
Nδ22	M 2	οκ σωστό		Nδ21	A7
Nδ23	M 1	ναι κοίτα είναι σωστό αλλά δεν είναι σωστό... δηλαδή είναι εν μέρει σωστό... είμαστε ώριμοι άνθρωποι προσέχουμε και μόνοι μας		Nδ22	A2

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Nδ24	M	επίσης θα κάνουν και οι καθηγητές μπάνιο		Nδ23	E9
Nδ25	M	ναί και επίσης μπορούν να μας προσέχουν		Nδ24	E9
Nδ26	M	2 σε 1 !	<i>Εννοεί και διασκέδαση και ασφάλεια</i>	Nδ25	
Nδ27α	M	Πήγαινε πιο πάνω να δω κάτι			
Nδ27β	M	Δηλαδή θα τρελαθούμε;			A7
Nδ27γ	M	Το βλέπεις ότι το υπουργείο έπεσε 6% από την παραλία;	<i>Σχολιάζει τις τιμές μετά την επιλογή</i>		E8
Nδ27δ	M	Δεν πάμε καλά			A7

Διαλογικό Απόσπασμα 2: Πρακτικές και διεργασίες κατά την τελική επιλογή των έξι λανθασμένων σημείων

δ. στροφή	Ο.	Διάλογος	Διασαφηνίσεις	Συσχέτιση	Πρακτική και Διεργασία
Escζ200	M1	Φαλάσαρνα;			P3
Escζ201 α	M2	και άλλη θάλασσα;		Escζ200	E6
Escζ201 β	M2	Α κάτσε... τη λιμνοθάλασσα δε(ν) τη βάλαμε ή τη βάλαμε;			P2
Escζ202 α	M1	δεν τη βάλαμε τελικά		Escζ201	E8
Escζ202 β	M1	Έλα αυτό είναι ωραίο!	<i>H M1 διαβάζει τις πληροφορίες για τα Φαλάσαρνα</i>	Escζ200	A3
Escζ203	M2	άντε βάλτο		Escζ200	N1
Escζ204 α	M1	ναί (το βάζει)	<i>H M1 επιλέγει τα Φαλάσαρνα</i>	Escζ203	
Escζ204 β	M1	ανέβηκε αυτό	<i>αυτό: δείχνει τους μαθητές/τριες</i>		E8
					

**ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ**

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Escζ205	M2	λογικό και σε εμάς άρεσε		Escζ204β	A2
Escζ206	M1	αυτό έπεσε	αυτό: εννοεί τους καθηγητές		E8
Escζ207 α	M2	και αυτό έπεσε	αυτό: εννοεί το υπουργείο		E8
Escζ207 β	M2	λογικό να πέσουν οι καθηγητές αφού και πριν δεν θέλανε θάλασσα		Escζ206	A3 E2
Escζ208	M1	να και το υπουργείο που είπαμε πριν λάθος ότι ανέβηκε, εδώ πέφτει άρα είναι λογικό	αναφέρεται στην άνοδο της τιμής του Υπουργείου στην επιλογή του Φοινικόδασους, την οποία αξιολόγησαν ως λανθασμένη	Escζ207α	A3 E2

Διαλογικό Απόσπασμα 3: Τροποποίηση του παιχνιδιού διορθώνοντας τα λάθη στις τιμές των παραμέτρων

δ. στροφή	Ο.	Διάλογος	Συσχέτιση	Πρακτική και Διεργασία
CGβ12α	M1	Λοιπόν πάμε Τάφοι Βενιζέλου +2 μαθητές/τριες λόγω θέας		E8
CGβ12β	M1	+ 10 και +9 καθηγητές και υπουργείο λόγω Βενιζέλου		E3
CGβ13	M2	OK, στο club λέω να κάνουμε – μόνο το υπουργείο γιατί με τους καθηγητές ερχόμαστε κοντά χάρη στο club		E7
CGβ14	M1	εγώ νομίζω επειδή μας προσέχουν και ξενουχτάνε καλύτερα να κάνουμε – αλλά λίγο	CGβ13	E7
CGβ15	M2	οκ βάλε -4	CGβ14	N1
CGβ16	M1	μαθητές/τριες +10		Π3
CGβ17	M2	όχι +9 καλύτερα	CGβ16	Π3
CGβ18	M1	Ναι καλύτερα	CGβ17	N2
CGβ19	M2	Κνωσσός βάλε 9 και 8 για τους άλλους και 3 για μας, γιατί ντάξει είναι η Κνωσσός		Π3
CGβ20	M1	οκ, σουβλάκι όλοι συν;		Π1
CGβ21	M2	ε ναι	CGβ20	N2
CGβ22	M1	φαράγγι;		Π1
CGβ23	M2	+8 γιατί ναι μεν ωραίο αλλά και κουραστικό για τους άλλους δυο	CGβ22	E8
CGβ24	M1	εγώ λέω για όλους +8 σε αυτό	CGβ23	Π2
CGβ25	M2	μονή Αρκαδίου;		Π1
CGβ26	M1	-2 μαθητές/τριες + 10 υπουργείο και +8 καθηγητές	CGβ25	Π3
CGβ27	M2	οκ	CGβ26	N2

Διαλογικό Απόσπασμα 4: Διεργασίες ομαδοποίησης, γενίκευσης, αναλογίας και αναφοράς σε προσωπικές εμπειρίες και κοινούς τόπους κατά τον αρχικό σχεδιασμό του παιχνιδιού

δ. στροφή	Ο.	Διάλογος	Συσχέτιση	Πρακτική και Διεργασία
CGδ47	M1	Θες να κάνουμε κάποιο παιχνίδι για τη διατροφή και απλώς να προσθέσουμε και την άθληση;		Π1
GCδ48	M2	ναι	CGδ47	N1
GCδ49	M1	γιατί ο στόχος θα είναι να χάσεις υγιεινά κιλά και να γυμνάζεσαι	CGδ47	E3
CGδ50	M2	να βάλουμε ως εικόνα το κλειστό του ΟΑΚΑ;		Π1
CGδ51α	M1	όχι γιατί στο ΟΑΚΑ δεν έχεις μέρη να φας...	CGδ50	A2
CGδ51β	M1	νομίζω θέλουμε κάτι πιο γενικό για να τα καλύπτει όλα...		E3
CGδ51γ	M1	να πούμε Αθήνα γενικά για να έχουμε πολλές επιλογές και για το φαγητό;	CGδ50	E3

**ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΓΑΣΙΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΣΚΕΥΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ**

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

CGδ52	M2	α να καλύτερα για να μπορεί να τρώει σε όποια περιοχή θέλει υγιεινά...	CGδ51β	
CGδ53	M1	ωραία τι παραμέτρους λες να βάλουμε;		Π1
CGδ54	M2	αν βάλουμε γυμναστής, διατροφολόγος και άνθρωπος που χάνει κιλά;	CGδ53	Π1
CGδ55	M1	α όχι ρε... σε αυτό είχε κιλά (αυτό: παιχνίδι από τα πρότυπα)	CGδ54	E5
CGδ56	M2	α οπότε κιλά, τροφές και χρήματα	CGδ55	
CGδ57	M1	σωστό γιατί θέλει και χρήματα η συνδρομή στο γυμναστήριο	CGδ56	A2
CGδ58	M2	τι επιλογές λες να βάλουμε;		Π1
CGδ59α	M1	ε σίγουρα να φάει υγιεινά, να φάει ανθυγιεινά,		E7
CGδ59β	M1	να γυμναστεί χαρούμενα, βαρετά		
CGδ60	M2	ωραία άρα ας πούμε ότι θα έχουμε κατηγορίες με φαγητά, με είδος άθλησης		E4
CGδ61α	M1	να βάλουμε και άλλες δραστηριότητες;		Π1
CGδ61β	M1	Ψώνια, διάβασμα;	CGδ61α	E7
CGδ62	M2	ναι ας πούμε γενικά τρόπους για να ξεχάσει το φαΐ	CGδ61β	
CGδ63	M1	ναι όχι όμως να ξεχάσει να φάει	CGδ62	A5
CGδ64α	M2	ναι εννοώ να ξεχάσει το αχρείαστο φαΐ...	CGδ63	
CGδ64β	M2	απασχόληση για αποφυγή περιττού φαγητού;	CGδ63	Π1
CGδ65	M1	τεεεελειο!	CGδ64β	N1

**Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ & ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

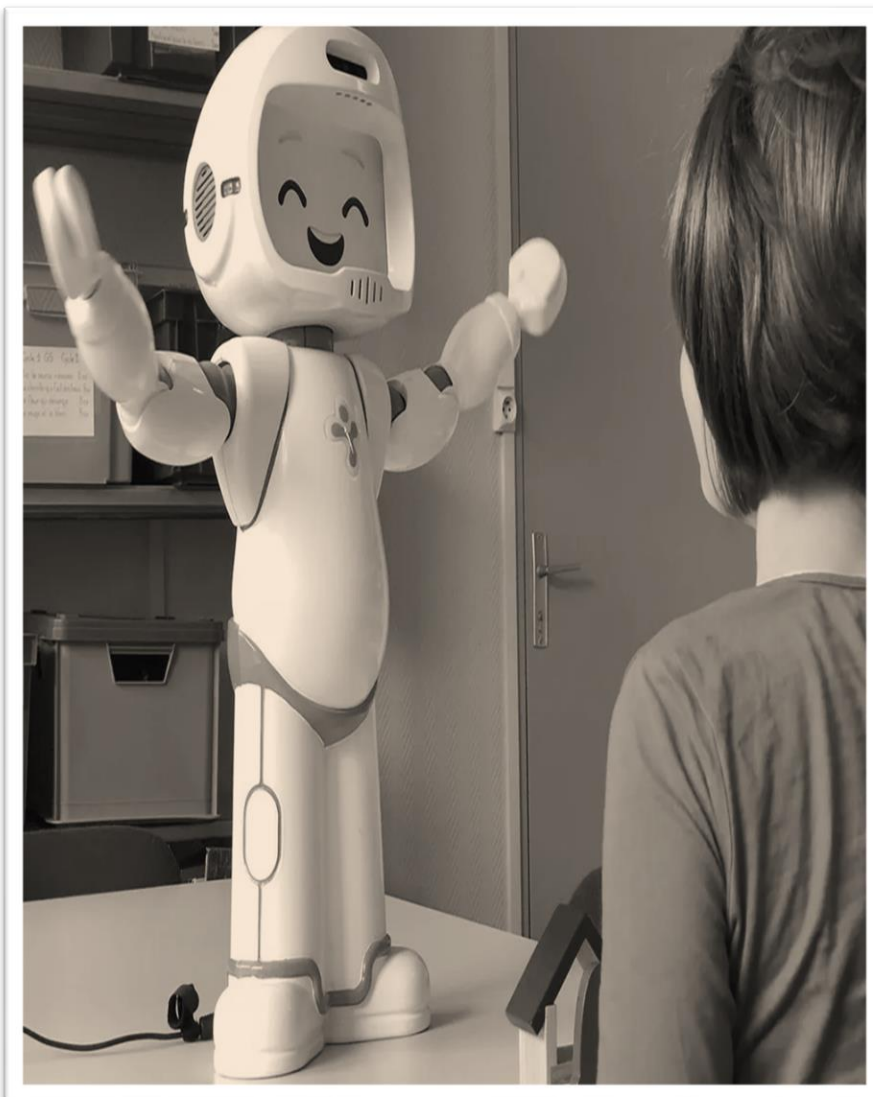


Photo Luxai.

Πηγή: <https://spectrum.ieee.org/robot-therapy-for-autism>

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΑΡΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΜΕ Δ.Α.Φ.

Χριστίνα Τζώρτζη

Email: christinatzor@gmail.com

ΜEd, ΠΕ70 ΕΑΕ-2ο Δημοτικό Σχολείο Πεντέλης

Περίληψη: Το παρόν άρθρο έχει σκοπό τη διερεύνηση δυνατοτήτων παιδαγωγικής αξιοποίησης των Ρομπότ Κοινωνικής Αρωγής (Ρ.Κ.Α.) και της Τεχνητής Νοημοσύνης (Τ.Ν.) που αυτά χρησιμοποιούν, σε συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο και με διδακτικό στόχο την καλλιέργεια και ενίσχυση ικανοτήτων λόγου και επικοινωνίας σε μαθητές/τριες με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.). Αναφορικά με τη μεθοδολογία, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της περιγραφικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης και αναζητήθηκαν σχετικές μελέτες της τελευταίας δεκαετίας από βιβλιοθήκες και βάσεις δεδομένων σε Ελληνικά και Αγγλικά. Στο κυρίως περιεχόμενο του άρθρου αναλύονται ερευνητικές προσπάθειες παιδαγωγικής αξιοποίησης των Ρ.Κ.Α. σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Δ.Α.Φ., όπως τα ρομπότ ARRoW, Moxie, NAO, Kaspar και A.I. ChatBots, ως εφαρμόσιμες προτάσεις με δραστηριότητες σκέψης και προφορικής/γραφπτής έκφρασης. Στα συμπεράσματα της ανασκόπησης αναδείχθηκε η μεγάλη αποτελεσματικότητα ενσωμάτωσης Ρ.Κ.Α. και Τ.Ν. στην εξάσκηση ικανοτήτων Λόγου μαθητών/τριών με Δ.Α.Φ. Τέλος, το άρθρο συμβάλλει στην ανάπτυξη της έρευνας γύρω από τη χρήση νέων εργαλείων τεχνολογίας στην ενίσχυση ικανοτήτων Λόγου του μαθητικού πληθυσμού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις-Κλειδιά: εργαλεία τεχνολογίας, ενίσχυση ικανοτήτων λόγου, συμπεριληπτική εκπαίδευση, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, τεχνητή νοημοσύνη

1. Εισαγωγή

Η διαταραχή αυτιστικού φάσματος ή Δ.Α.Φ. (Autism Spectrum Disorder) αποτελεί διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία προκαλεί σοβαρές δυσκολίες σε περισσότερες από μία αναπτυξιακές περιοχές. Οι τρεις βασικές ομάδες συμπτωμάτων του αυτιστικού φάσματος αφορούν προβλήματα στην επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση, καθώς και τη δημιουργική φαντασία. Αναφορικά με την επικοινωνία και τον λόγο, τα άτομα με αυτισμό δυσκολεύονται αρκετά να επικοινωνήσουν χρησιμοποιώντας ομιλία ή ακόμα και να εκφραστούν γραπτά, αφού παρουσιάζουν δυσκολίες-ελλείμματα τόσο στις λεκτικές αλλά και σε μη λεκτικές δεξιότητες (άγχος προ ομιλίας, διεξαγωγή διαλόγου ή συζήτησης, βλεμματική επαφή κ.λπ.). Επίσης, παρατηρείται συχνά να επαναλαμβάνουν ορισμένες στερεοτυπικές λέξεις και φράσεις ή να λένε και άσχετες λέξεις (ηχολαλία, μονότονος λόγος, δίχως ρυθμό). Βέβαια, υπάρχουν και περιπτώσεις ατόμων με Δ.Α.Φ., τα οποία είναι μη λεκτικά. Τέλος, τα άτομα με Δ.Α.Φ. δυσκολεύονται στην ενεργή ακρόαση και, κυρίως, στη διάκριση της κυριολεκτικής και μεταφορικής ομιλίας του συνομιλητή τους (Fletcher & Happé, 2022).

Φυσικά, σήμερα, γίνεται συστηματική προσπάθεια για την υποστήριξη αυτών των ατόμων σε θέματα επικοινωνίας των αναγκών και των συναισθημάτων τους. Μάλιστα, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν τη μεγάλη αποτελεσματικότητα και συμβολή της ρομποτικής κοινωνικής αρωγής (social assistive robotics) στην εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό, με έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες, την επικοινωνία, τις γλωσσικές και συναισθηματικές δεξιότητες (Wijesinghe et al., 2019). Αυτή η προσπάθεια αποτελεί το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Μάλιστα, η σπουδαιότητά της έγκειται, κυρίως, στην πρωτοτυπία της, καθώς ο αριθμός παρόμοιων ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό είναι πολύ μικρός και κατά το έτος της διεξαγωγής της μελέτης δεν υπήρχε άλλη ανασκόπηση της συνολικής έρευνας αυτού του πεδίου.

Επομένως, θεωρούμε ότι θα συμβάλει στην ερευνητική προσπάθεια αναφορικά με τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής (Ρ.Κ.Α.), τα οποία προορίζονται για την υποστήριξη του αυτισμού,

Σε αυτό το σημείο, εκτός από τον ορισμό και το θεωρητικό υπόβαθρο για τη Δ.Α.Φ., χρειάζεται να διευκρινιστούν οι ειδικές έννοιες του Ρ.Κ.Α. και της τεχνητής νοημοσύνης (Τ.Ν.) Αφενός, μιλάμε για Τ.Ν., όταν μια μηχανή μπορεί να κάνει πράγματα τα οποία μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι, όπως μάθηση, σχεδιασμό και δημιουργικότητα. Ένας λειτουργικός ορισμός του Ρ.Κ.Α. είναι πως αποτελεί ένα σύστημα Τ.Ν., το οποίο έχει σχεδιαστεί «να αλληλεπιδρά με ανθρώπους, να τους βοηθούν και να τους υποστηρίζουν μέσα από την επικοινωνία, καθώς και την καθοδήγηση που μπορούν να τους προσφέρουν» (Ficocelli et al., 2015; Λέκκα, 2019: 5).

Η διεθνής βιβλιογραφία συνεχώς ανανεώνεται και ευρήματα αρκετών μελετών καταγράφουν οφέλη από την χρήση της Τ.Ν. σε αυτά τα ρομπότ με στόχο την παροχή υποστήριξης σε άτομα με αυτισμό. Αναλυτικότερα, αυτή η τεχνολογία μπορεί να αναλύσει πολύπλοκα δεδομένα, όπως συμπεριφορές και αντιδράσεις ενός ατόμου και να παρουσιάσει τα καταλληλότερα μοντέλα παρέμβασης ή να συμβάλει στον σχεδιασμό εργαλείων προσαρμοσμένων σε κάθε άτομο με Δ.Α.Φ., λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του. Μια άλλη δυνατότητα που προσφέρει η Τ.Ν. είναι η αυτόματη προσαρμογή των ρυθμίσεων του ρομπότ με βάση τις αλληλεπιδράσεις και τις συμπεριφορές των χρηστών. Για παράδειγμα, αν ένα άτομο με αυτισμό παρουσίαζε σημάδια άγχους ή παραίτησης, το Ρ.Κ.Α. με Τ.Ν. θα μπορούσε να παρέμβει αυτόματα για να προσφέρει στοχευμένη υποστήριξη (Iannone & Giansati, 2024). Αυτό συμβαίνει, γιατί με την Τ.Ν. ο υπολογιστής λαμβάνει πληροφορίες από αισθητήρες, όπως κάμερες ή μικρόφωνα, τις σκέφτεται και μετά παράγει κάτι με βάση αυτές τις πληροφορίες (Barua et al., 2022). Ένα τέτοιο ρομπότ είναι αυτόνομο, αλληλεπιδρά και επικοινωνεί με ανθρώπους, ακολουθώντας κοινωνικές συμπερι-

φορές και κανόνες, που συνδέονται με τον ρόλο του (Formosa, 2021). Όπως και τα άλλα ρομπότ, ένα κοινωνικό ρομπότ ενσωματώνεται σωματικά με τη χρήση διάφορων εξαρτημάτων και είτε παίρνει “ανθρώπινη” μορφή (ανθρωποειδές) είτε μορφή ζώου (ζωοειδές) είτε άλλου αντικειμένου. Στο εξωτερικό, η μέχρι τώρα έρευνα πάνω στα κοινωνικά ρομπότ προέρχεται, κυρίως, από τους κλάδους της πληροφορικής και της ψυχολογίας, ενώ τα ευρήματα αναφέρονται σε ποιοτικές παρατηρήσεις από αλληλεπιδράσεις μεταξύ ρομπότ και παιδιών (Abdel Ha-meed et al., 2022).

Αντίστοιχα, τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει στην Ελλάδα η μελέτη των Ρ.Κ.Α. Επικεντρώνεται, κυρίως, σε εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό πλαίσιο. Πιο αναλυτικά, έχουν διεξαχθεί έρευνες, οι οποίες αφορούσαν τη χρήση Ρ.Κ.Α. στη διδασκαλία τάξεων του γενικού σχολείου με μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.). Η ελκυστική και παιγνιώδης αλληλεπίδρασή τους με τα Ρ.Κ.Α. δημιούργησε ενδιαφέρον για ενεργητική μάθηση και αύξησε τα εσωτερικά κίνητρα, τη δημιουργική έκφραση και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Γκιόλντα, 2019; Φαχαντίδης, 2015). Επίσης, έρευνες στην Ελλάδα ανέδειξαν πως οι μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. είχαν θετικά και φιλικά συναισθήματα, αφού έβλεπαν το Ρ.Κ.Α. ως συνεργάτη ή φίλο και όχι τόσο ως μηχανή. Άλλα ευρήματα παρουσίασαν αύξηση προσοχής και συγκέντρωσης την ώρα του μαθήματος και επιδιωκόμενων κοινωνικών συμπεριφορών (π.χ. αυτόματη μίμηση) (Σαχαπατζίδου, 2021; Φαχαντίδης κ.ά., 2017). Τέλος, έχουν δημοσιευθεί -εκτός από εμπειρικές έρευνες με δοκιμή των Ρ.Κ.Α.- και σχετικές βιβλιογραφικές έρευνες από Έλληνες συγγραφείς (Καρακιόζης κ.ά., 2021; Φαχαντίδης & Τριανταφυλλίδου, 2014), ενώ έχει αναπτυχθεί ένα ελληνικό Ρ.Κ.Α. για παιδιά με Δ.Α.Φ.. Τα προαναφερθέντα αναλύονται στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε βασικό σκοπό να διερευνήσει τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των Ρ.Κ.Α., που χρησιμοποιούν Τ.Ν., στο σημερινό συμπεριληπτικό σχολείο, με διδακτικό στόχο τη βελτίωση ικανοτήτων λόγου και επικοινωνίας σε μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. Ένας επιμέρους στόχος ήταν η ανάπτυξη εφαρμόσιμων προτάσεων για συζήτηση, με δραστηριότητες σκέψης και προφορικής/γραπτής έκφρασης σε Ρ.Κ.Α. και εφαρμογές Τ.Ν.

Για την κάλυψη των σκοπών της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν ως εξής:

- Μπορεί η ρομποτική κοινωνικής αρωγής να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά σε μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.;
- Είναι ωφέλιμη η παιδαγωγική αξιοποίηση της Ρ.Κ.Α. για την ενίσχυση του λόγου σε παιδιά σχολικής ηλικίας;
- Ποια εργαλεία Ρ.Κ.Α. και Τ.Ν. μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση ικανοτήτων λόγου και επικοινωνίας σε μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.;

2.1. Μεθοδολογία

Η διερεύνηση του βασικού θέματος του άρθρου έγινε με την αναζήτηση σχετικής ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, και ειδικότερα με την ερευνητική μέθοδο της συστηματικής ανασκόπησης. Ως συστηματική ανασκόπηση αναφέρεται η έρευνα, η οποία πραγματοποιείται με συστηματικό και δομημένο τρόπο και μέσω αυτής γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν συγκεκριμένα προκαθορισμένα ερευνητικά ερωτήματα με την αποτίμηση σχετικής με αυτά βιβλιογραφίας (Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2020).

Αναφορικά με την υλοποίηση της έρευνας, αρχικά, πραγματοποιήθηκε περιγραφική βιβλιογραφική ανασκόπηση σε Google Scholar, Scopus και Science Direct (Elsevier), στην προχωρημένη αναζήτηση της βιβλιοθήκης του Ε.Κ.Π.Α. και στην ψηφιακή βιβλιοθήκη του Ε.Κ.Τ. από τον Ιανουάριο του 2013 έως τον Δεκέμβριο του

2023. Ειδικότερα, έγινε χειροκίνητη αναζήτηση ως προς την επιλογή μελετών. Αναζητήθηκαν, επίσης, φυσικές βιβλιογραφικές πηγές στην Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος και στη Βιβλιοθήκη της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Ε.Κ.Π.Α.

Ως βασικά κριτήρια ένταξης της βιβλιογραφίας ορίστηκαν ο υψηλός βαθμός συσχέτισης με το θέμα της ανασκόπησης και η δημοσίευση των ερευνών σε επιστημονικά περιοδικά, πρακτικά συνεδρίων, ακαδημαϊκά συγγράμματα ή σε ψηφιακές βιβλιοθήκες πανεπιστημίων (για αξιοπιστία και εγκυρότητα). Η χρονολογία των δημοσιεύσεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και, συνεπώς, αποκλείστηκαν έρευνες παλαιότερες των 10 ετών. Τέλος, η βιβλιογραφία, η οποία συμπεριλήφθηκε, δεν αποτελούσε απαραίτητα πρωτογενή εμπειρική έρευνα. Έτσι, δεν αποκλείστηκαν οι βιβλιογραφικές, θεωρητικές, συστηματικές ανασκοπήσεις ή μεταanalύσεις.

Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν στη συνδυασμένη ηλεκτρονική αναζήτηση ήταν (εκτός άλλων): *ρομποτική κοινωνικής αρωγής, ρομποτική κοινωνικής υποστήριξης, κοινωνική ρομποτική, social robotics, social robot, socially assistive robotics, SAR, τεχνητή νοημοσύνη, artificial intelligence, A.I., διαταραχή αυτιστικού φάσματος, Δ.Α.Φ., αυτισμός, νευροαναπτυξιακές διαταραχές, autism spectrum disorder, ASD, autism, ειδική αγωγή, special education, μοντέλα παρέμβασης, educational intervention, γλωσσική ανάπτυξη, verbal development, γλωσσικές δεξιότητες, language, speech, speaking skills, προφορικός λόγος, ομιλία, επικοινωνία, communication, κοινωνικές δεξιότητες, social skills, εκπαιδευτική τεχνολογία, educational technology, υποστηρικτική τεχνολογία, assistive technology, digital teaching tools, εκπαιδευτικά λογισμικά, educational software.*

Η αρχική αναζήτηση έγινε τον Ιούνιο του 2023 και επαναλήφθηκε τον Δεκέμβριο του 2023. Συνολικά, η αναζήτηση εμφάνισε εκατοντάδες μελέτες. Αρχικά, εξετάστηκαν οι τίτλοι και κατά πόσο σχετίζονται με το θέμα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Με βά-

ση τους τίτλους και τις περιλήψεις, επιλέχθηκαν οι 35 από αυτές (Πίνακας 1), σύμφωνα με τα προαναφερθέντα κριτήρια (βαθμός συσχέτισης με το θέμα, αξιοπιστία πηγής, χρονολογία), καθώς και 15 ρομπότ κοινωνικής αρωγής και εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης προς μελέτη, ανάλυση και ανάπτυξη δραστηριοτήτων λόγου. Οι μελέτες αφορούσαν τον ορισμό και τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των Ρ.Κ.Α. και της Τ.Ν. στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και, συγκεκριμένα, σε παιδιά σχολικής ηλικίας με αυτισμό.

Μελέτη	Πηγή Δημοσίευσης (Επιστημονικό Περιοδικό κ.α.)
Georgieva-Tsaneva et al., 2023	Machines
Iannone & Giansanti, 2023	Journal of Personalized Medicine
Veronesi et al., 2023	La Clinica Terapeutica
Wang, 2023	Expert Systems with Applications
Abdel Hameed et al., 2022	Computational Intelligence and Neuroscience
Barua et al., 2022	International Journal of Environmental Research and Public Health
Πλιάσα & Φαχαντίδης, 2022	Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»
Silvera-Tawil et al., 2022	Sensors
Στεργιούλη & Μικρόπουλος, 2022	Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»
Καρακίοζης κ.ά., 2021	Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας
Ξιάρχου, 2021	Ιδιωτική Έκδοση
Wood et al., 2021	International Journal of Social Robotics
Casas-Bocanegra et al., 2020	Actuators
Hurst et al., 2020	https://arxiv.org/abs/2004.12962
Collette et al., 2019	Occupational Therapy Journal of Research
European Commission, 2019	https://projects.research-and-innovation.ec.europa.eu/
Wijesinghe et al., 2019	11th International Conference on Knowledge and Systems Engineering
Bharatharaj et al., 2018	Procedia Computer Science
Cooper & Ireland, 2018	Studies in Health Technology and Informatics

Costa et al., 2018	27th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication
Fachantidis et al., 2018	International Journal of Development Disabilities
Milliez, 2018	Companion of the 2018 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction
Papakostas et al., 2018	26th International Conference on Software, Telecommunications and Computer Networks
Silvera-Tawil et al., 2018	27th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication
Romero et al., 2017	The Design Journal
Sartorato et al., 2017	Journal of Psychiatric Research
Short et al., 2017	Journal of Human-Robot Interaction
Wood et al., 2017	International Conference on Social Robotics
Begum et al., 2016	International Journal of Social Robotics
Pop et al., 2014	Interaction Studies
Wainer et al., 2014	IEEE Transactions on Autonomous Mental Development
Boccanfuso et al., 2013	University of South Carolina (Master thesis)
Cabibihan et al., 2013	International Journal of Social Robotics
Jordan et al., 2013	International Journal of Rehabilitation Research
Ploog et al., 2013	Journal of Autism and Developmental Disorders

Πίνακας 1: Μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στην ανασκόπηση

Στη συνέχεια, συσχετίστηκαν με ανάλογη βιβλιογραφία, η οποία αναφερόταν σε μοντέλα παρέμβασης σχετικά με την καλλιέργεια ικανοτήτων λόγου και επικοινωνίας καθώς και στα ελλείμματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με Δ.Α.Φ. στην επικοινωνία και τον λόγο, ως προφορική και γραπτή έκφραση αλλά και ως σκέψη (Fletcher & Harré, 2022), ώστε να γίνει ανάλυση/συζήτηση και να διεξαχθούν συμπεράσματα.

3. Αποτελέσματα

Όπως προαναφέρθηκε, σε αυτήν τη συστηματική ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν 35 μελέτες. Τα αποτελέσματα της παρούσας ανασκόπησης της βιβλιογραφίας κατέδειξαν τις μεγάλες δυνατότητες που έχουν τα Ρ.Κ.Α. με τη χρήση Τ.Ν. για αξιοποίηση στην

εκπαίδευση παιδιών σχολικής ηλικίας με αυτισμό για την ανάπτυξη ικανοτήτων λόγου και επικοινωνίας. Όλες οι έρευνες που μελετήθηκαν, παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα στη χρήση αντίστοιχων, σύγχρονων συστημάτων και εφαρμογών για αυτόν τον σκοπό (Ploog et al., 2013), σύμφωνα τις βασικές αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, αντίστοιχων μεθόδων παιδαγωγικής παρέμβασης (Begum et al., 2016) και της εκπαίδευσης για τον Λόγο σε αυτούς τους/τις μαθητές/τριες. Ερευνητικές προσπάθειες εκπαιδευτικής αξιοποίησης των Ρ.Κ.Α. σε παιδιά σχολικής ηλικίας με Δ.Α.Φ., οι οποίες μελετήθηκαν και θα αναλυθούν ως εφαρμόσιμες προτάσεις με δραστηριότητες ικανοτήτων Λόγου (σκέψης, προφορικής/γραπτής έκφρασης), είναι τα ρομπότ Daisy 2.0., Moxie, NAO, Kaspar, TEO4 κ.ά.

Αρχικά, υπήρξε απόλυτη συμφωνία μεταξύ των σχετικών μελετών ότι η αξιοποίηση της Ρ.Κ.Α. είναι ωφέλιμη για την ενίσχυση του λόγου, μέσω κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ασκήσεων, σε παιδιά σχολικής ηλικίας με αυτισμό και αποτελεσματική για τη μάθηση γενικά (Georgieva-Tsaneva et al., 2023; Πλιάσα & Φαχαντίδης, 2022; Wood et al., 2021; Casas-Bocanegra et al., 2020; Hurst et al., 2020; Collette et al., 2019; Wijesinghe et al., 2019; Bharatharaj et al., 2018; Cooper & Ireland, 2018; Costa et al., 2018; Milliez, 2018; Papakostas et al., 2018; Silvera-Tawil et al., 2018; Boccanfuso, 2013; Jordan et al., 2013; Ploog et al., 2013).

Προχωρώντας με τα αποτελέσματα, σχετικά με το αν μπορεί η ρομποτική κοινωνικής αρωγής να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά σε μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ., μελέτες έχουν εμβαθύνει στην εφαρμογή των κοινωνικών ρομπότ στη θεραπευτική παρέμβαση της Δ.Α.Φ., δίνοντας έμφαση στην ενίσχυση της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Wang, 2023; Silvera-Tawil et al., 2022; Ξιάρχου, 2021; Στεργιούλη & Μικρόπουλος, 2019; Fachantidis et al., 2018; Short et al., 2017; Μυλωνά, 2014). Αυτές οι μελέτες έχουν υποστηρίξει σθεναρά την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων με ρομπότ στην εκπαίδευση και τη θεραπεία για παιδιά σχολικής ηλικίας με Δ.Α.Φ. Δεδομένου ότι η Δ.Α.Φ. είναι μια δια βίου

κατάσταση και η εξερεύνηση νέων θεραπευτικών λύσεων από μικρή ηλικία προβάλλει αναγκαία (Καρακιόζης κ.ά., 2021), η έρευνα που χρησιμοποιεί ρομπότ για προσαρμοσμένες παρεμβάσεις και κάλυψη των μοναδικών αναγκών κάθε παιδιού έχει εξαιρετική αξία. Οι κύριοι τομείς στους οποίους χρησιμοποιούνται συνήθως τα Ρ.Κ.Α. για παιδιά με Δ.Α.Φ. περιλαμβάνουν την επικοινωνία, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τις ανθρώπινες σχέσεις και το συνεργατικό παιχνίδι (Pop et al., 2014; Wainer et al., 2014).

Επιπλέον, υπήρχε συμφωνία μελετών πως τα ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση των ικανοτήτων επικοινωνίας (ομιλίας, έκφρασης αναγκών και συναισθημάτων) και άλλων κοινωνικών δεξιοτήτων (διαλόγου, ενεργής ακρόασης, βλεμματικής επαφής, κατανόησης συναισθημάτων των άλλων) παιδιών με Δ.Α.Φ., γιατί έχουν τη δυνατότητα να «προκαλούν συμπεριφορές (συνήθως μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες για τα παιδιά), λειτουργούν ως κοινωνικοί διαμεσολαβητές μεταξύ παιδιού και θεραπευτή (για τη διερεύνηση συμπεριφορών), ως κοινωνικοί ηθοποιοί ή ως προσωπικοί θεραπευτές (δημιουργώντας κατάλληλες συμπεριφορές και κοινωνικές καταστάσεις)» (Cabibihan et al., 2013 στο Καρακιόζης κ.ά., 2021: 19).

Το χρηματοδοτούμενο από την Ε.Ε. έργο ENGAGEME (European Commission, 2019) αναπτύσσει, μάλιστα, λογισμικό τελευταίας τεχνολογίας, το οποίο επιτρέπει στα Ρ.Κ.Α., τα οποία χρησιμοποιούνται ως βοηθητικά εργαλεία στη θεραπεία του αυτισμού, να "αντιλαμβάνονται" τα συναισθήματα και το επίπεδο δέσμευσης της προσοχής των παιδιών. Με αυτές τις πληροφορίες, το ρομπότ μπορεί να ανταποκρίνεται στο παιδί πιο φυσικά και αποτελεσματικά, καθώς και να τεκμηριώνει αυτόματα την πρόοδο της θεραπευτικής παρέμβασης.

3.1. Μοντέλα Ρ.Κ.Α. για παιδιά σχολικής ηλικίας με Δ.Α.Φ.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ανασκόπησης, αναδείχθηκαν αρκετά εργαλεία Ρ.Κ.Α. και Τ.Ν., τα οποία έ-

χουν σχεδιαστεί και ενδείκνυνται να χρησιμοποιηθούν από μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.. Τα συγκεκριμένα μοντέλα έχουν δοκιμαστεί με δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν άμεσα ή έμμεσα στην καλλιέργεια και ενίσχυση ικανοτήτων λόγου και επικοινωνίας σε αυτά τα παιδιά.

Από τα πρώτα Ρ.Κ.Α. που μελετήθηκαν ήταν το *Kaspar* ή *K5* (Wood et al., 2021) και το *NAO* (Silvera-Tawil et al., 2018). Το *K5* μπορεί να αντιλαμβάνεται τον χώρο και ερεθίσματα του περιβάλλοντος, να παίρνει αποφάσεις, να κινεί το σώμα του (κάνοντας χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου κ.ά.) και, κυρίως, να προσφέρει φωνητική επικοινωνία. Αυτό σημαίνει πως δύναται να συμβάλει στην προαγωγή της επικοινωνίας και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και σε εκπαιδευτικούς (γλωσσικούς και μη) σκοπούς για παιδιά με αυτισμό. Το ρομπότ *NAO* είναι αυτόνομο ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης με εγκατεστημένο λογισμικό, που επιτρέπει την εξατομίκευση της θεραπείας. Στα θετικά αποτελέσματα από τη χρήση του *NAO* σε παιδιά με αυτισμό περιλαμβάνονται η ενίσχυση της λεκτικής επικοινωνίας, της επαφής με τα μάτια, της ενεργής ακρόασης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Υπάρχει και το ρομπότ *Moxie* (Hurst et al., 2020), που έχει σχεδιαστεί, για να βοηθήσει όλα τα παιδιά συμπεριληπτικά, ώστε να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές και κοινωνικο-συναισθηματικές τους δεξιότητες μέσα από σχετικά σύντομες καθημερινές αλληλεπιδράσεις. Τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν σε ουσιαστικό παιχνίδι με το ρομπότ, με περιεχόμενο που βασίζεται στις βέλτιστες πρακτικές στη γλωσσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτές οι δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να μάθουν και να εξασκηθούν με ασφάλεια σε βασικές δεξιότητες, όπως στην οπτική επαφή, την ενεργητική ακρόαση, τη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση σχέσεων και την επίλυση προβλημάτων (λόγος ως σκέψη).

Το ρομπότ *PARO* (Veronesi et al., 2023) έχει την εμφάνιση μωρού φώκιας και σχεδιάστηκε στην Ιαπωνία. Έχει χρησιμοποιηθεί ως

μέσο διευκόλυνσης της κοινωνικής επικοινωνίας για παιδιά με αυτισμό, με θετικά αποτελέσματα, ειδικά για μαθητές/τριες με αυτισμό χαμηλής λειτουργικότητας, που είχαν περιορισμένο λεξιλόγιο. Άλλο ένα ρομπότ κοινωνικής αρωγής που κατέδειξε η έρευνα ήταν ο *KiliRo*, ένα ρομπότ παπαγάλος, το οποίο βελτιώνει τις δεξιότητες μάθησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης του παιδιού με Δ.Α.Φ. (Bharatharaj et al., 2018). Ακόμα, το ρομπότ *iRobiQ* χρησιμοποιήθηκε σε μελέτες που περιελάμβαναν παιδιά με Δ.Α.Φ. στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων, οι οποίες αποσκοπούσαν στη βελτίωση των επικοινωνιακών και γλωσσικών συντακτικών δεξιοτήτων (Jordan et al., 2013). Επίσης, ο *Charlie* (Boccanfuso, 2013) είναι ένα παρόμοιο, σταθερό και ασφαλές χαμηλού κόστους ρομπότ, κατασκευασμένο με απλά υλικά.

Υπάρχουν, βέβαια, και μη ανθρωποειδή Ρ.Κ.Α. με αντίστοιχα χαρακτηριστικά και χρήσεις, σχεδιασμένα για παιδιά σχολικής ηλικίας στο φάσμα του αυτισμού. Ένα από αυτά είναι το *TEO4* (Papakostas et al., 2018), που κατασκευάστηκε στο Μιλάνο και χρησιμοποιείται ως σύντροφος-φίλος των παιδιών για την εξάσκηση στο συνεργατικό παιχνίδι, ενώ αντιδρά με την αφή. Το *TEO4* φαίνεται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών με Δ.Α.Φ. Έχει τη δυνατότητα να μετακινείται στον χώρο και να έχει φυσικές αντιδράσεις, με στόχο την πρόκληση λεκτικών και οπτικο-χωρικών ερεθισμάτων. Έτσι, καλλιεργεί την επικοινωνία και κοινωνική-συναισθηματική αλληλεπίδραση μαζί τους. Επίσης, υπήρξε έρευνα που στηρίζει πως οι μαθητές/τριες στο φάσμα του αυτισμού παρουσίαζαν μεγαλύτερη προσοχή και εμπλοκή, όταν αλληλεπιδρούσαν με μη ανθρωποειδή Ρ.Κ.Α. (Sartorato et al., 2017).

Άλλα Ρ.Κ.Α., που μελετήθηκαν στο πλαίσιο της ανασκόπησης, ήταν τα *QRobot* (Costa et al., 2018), *Buddy* (Milliez, 2018), *Castor* και *Probo* (Casas-Bocanegra et al., 2020), τα οποία παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά κατασκευής, με δυνατότητα να κουνούν τα μέλη του σώματός τους και τα μάτια τους, έχουν φωτάκια

LED, χρησιμοποιούν ποικίλους αισθητήρες και προβαίνουν σε αναπαραγωγή ήχων και παραγωγή ομιλίας.

Μία αντίστοιχη ελληνική ερευνητική προσπάθεια αποτέλεσε το ρομπότ *Daisy 2.0.*, το οποίο έχει τη μορφή λούτρινου παιχνιδιού. Κατά την αξιοποίησή του χρησιμοποιούνται σενάρια με τη μέθοδο ARRoW. Στο Ρ.Κ.Α. ενσωματώθηκαν χαρακτηριστικά λόγου, έκφρασης και κίνησης, ώστε να βοηθήσει παιδιά με Δ.Α.Φ., που παρουσιάζουν προβλήματα επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης, διάσπαση προσοχής ή/και υπερκινητικότητα (Γλιάσα & Φαχαντίδης, 2022).

3.2.Εφαρμογές Τ.Ν. για προώθηση της επικοινωνίας παιδιών με Δ.Α.Φ. (χωρίς ρομπोटικό σκελετό)

Συνεχίζοντας, άλλα εργαλεία τα οποία μελετήθηκαν αναφορικά με την παιδαγωγική τους αξιοποίηση είναι εφαρμογές που χρησιμοποιούν Τ.Ν., όπως και όλα τα ρομπότ που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ως πιο εφαρμόσιμο και εύχρηστο παρουσιάστηκε το *Proloquo2Go*, το οποίο είναι μια εφαρμογή λογοθεραπείας. Χρησιμοποιεί Τ.Ν., για να βοηθήσει τα παιδιά με αυτισμό να επικοινωνήσουν και να ενισχύσουν ικανότητες λόγου στην προφορική και, κυρίως, τη γραπτή έκφραση. Η εφαρμογή χρησιμοποιεί μια ποικιλία χαρακτηριστικών, όπως: μετατροπή κειμένου σε ομιλία και αναγνώριση φωνής, για να βοηθήσει τα παιδιά να επικοινωνήσουν τις σκέψεις και τις ανάγκες τους, με αποτέλεσμα μεγάλη βελτίωση στην επίδοσή τους (Collette et al, 2019).

Επίσης, οι Cooper και Ireland (2018) έχουν σχεδιάσει μία εφαρμογή σε συσκευές Android για την υποβοηθούμενη επικοινωνία με έναν ενσωματωμένο τεχνητό συνομιλητή (A.I. agent), ο οποίος ονομάζεται Alex. Ο Alex είναι προγραμματισμένος να συνομιλεί με παιδιά με Δ.Α.Φ. για μια ποικιλία θεμάτων χρησιμοποιώντας σύμβολα και εικόνες.

3.3. Κατηγοριοποίηση και ομοιότητες των Ρ.Κ.Α.

Τα ρομπότ που μελετήθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είχαν πολλά κοινά στοιχεία ως προς τον σχεδιασμό της εμφάνισής τους και τις λειτουργίες που αφορούσαν τον λόγο είτε ως σκέψη είτε ως προφορική ή και γραπτή έκφραση. Εμφανισιακά, σχεδόν όλα τα ρομπότ παρουσιάζονται ανθρωπόμορφα και δεν ξεπερνούν το ένα μέτρο (Πλιάσα & Φαχαντίδης, 2022; Wood et al., 2021; Casas-Bocanegra et al., 2020; Hurst et al., 2020; Costa et al., 2018; Milliez, 2018; Papakostas et al., 2018; Silvera-Tawil et al., 2018; Boccanfuso, 2013; Jordan et al., 2013), ενώ λίγα από αυτά έχουν τη μορφή και το μέγεθος ενός μικρού ζώου (π.χ. παπαγάλος, μωρό φώκια κ.λπ.), με σκοπό να είναι ελκυστικά και φιλικά για τα παιδιά (Veronesi et al., 2023; Bharatharaj et al., 2018). Ως προς τη δυνατότητά τους να συμβάλουν στην καλλιέργεια και ενίσχυση του Λόγου, όχι μόνο ως παραγωγή και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου αλλά και ως σκέψη, παρατηρήθηκε πως αυτά τα κοινωνικά ρομπότ είχαν τουλάχιστον μία από τις εξής γλωσσικές και επικοινωνιακές λειτουργίες: επικοινωνία μέσω ομιλίας, επικοινωνία μέσω γραπτών μηνυμάτων ή/και παροχή επαυξητικής και εναλλακτικής επικοινωνίας. (Πίνακας 2).

Όλες οι παραπάνω λειτουργίες αποτελούν βασικό πλεονέκτημα και εύφορο έδαφος για την παιδαγωγική αξιοποίηση της Ρ.Κ.Α. και της Τ.Ν. (η οποία παρέχει αυτές τις δυνατότητες) στην ανάπτυξη του λόγου και της επικοινωνίας στα παιδιά με Δ.Α.Φ. Αυτές όχι μόνο προάγουν την ανάπτυξη του λόγου, αλλά παρέχουν, επίσης, μια αίσθηση ενδυνάμωσης και αυτοπεποίθησης στα παιδιά, τα οποία μπορεί να δυσκολεύονται με τη λεκτική επικοινωνία λόγω των ελλειμμάτων τους (Georgieva-Tsaneva et al., 2023; Collette et al., 2019; Wijesinghe et al., 2019; Cooper & Ireland, 2018; Silvera-Tawil et al., 2018; Ploog et al., 2013).

Τέλος, μία σημαντική κοινή παρατήρηση ως προς τον τρόπο χρήσης αυτών των 15 Ρ.Κ.Α. για την προαγωγή του λόγου και της επικοινωνίας σε μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ. ήταν πως οι πειραματικές

δοκιμές αφορούσαν συχνότερα τη διεξαγωγή διαλόγου μεταξύ μαθητή και ρομπότ με διάφορα θέματα (η αγαπημένη μου εποχή κλπ.) (Diasy 2.0., NAO κ.ά.). Άλλες δραστηριότητες στις οποίες δοκιμάστηκαν ήταν η αφήγηση ιστοριών μεταξύ μαθητή/τριας και ρομπότ και τα παιχνίδια ρόλων, εμπνευσμένα από την καθημερινότητα των παιδιών (Probo, KiliRo, ΤΕΟ4). Τέλος, κάποια από αυτά αξιοποιήθηκαν για παιχνίδια σχετικά με την αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων (Moxie, Buddy, Charlie, Castor).

Ρ.Κ.Α./Εφαρμογή Τ.Ν.	Προφορική Επικοινωνία	Γραπτή Επικοινωνία	Επαυξητική/Εναλλακτική Επικοινωνία
PARO (Veronesi et al., 2023)	✓		
Daisy 2.0 (Πλιάσα & Φαχαντίδης, 2022)	✓		
Kaspar/K5 (Wood et al., 2021)	✓		
Castor (Casas-Bocanegra et al., 2020)	✓		
Probo (Casas-Bocanegra et al., 2020)	✓		
Moxie (Hurst et al., 2020)	✓		
Proloquo2Go (Collette et al., 2019)		✓	✓
KiliRo (Bharatharaj et al., 2018)	✓		
QTrobot (Costa et al., 2018)	✓		
Alex (Cooper & Ireland, 2018)		✓	✓
Buddy (Milliez, 2018)	✓		
TEO4 (Papakostas et al., 2018)	✓		
NAO (Silvera-Tawil et al., 2018)	✓		
Charlie (Boccanfuso, 2013)	✓		
iRobiQ (Jordan et al., 2013)	✓		

Πίνακας 2: Κατηγοριοποίηση Ρ.Κ.Α. αναφορικά με λειτουργίες επικοινωνίας

4. Συζήτηση

Όπως φάνηκε και παραπάνω, την τελευταία δεκαετία έχουν κατασκευαστεί και προγραμματιστεί Ρ.Κ.Α., ειδικά για παιδιά σχολικής ηλικίας με Δ.Α.Φ., τα οποία διαθέτουν λειτουργίες που προάγουν τον Λόγο, τόσο ως σκέψη όσο και ως προφορική και γραπτή έκφραση. Παρόλα αυτά, η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητά τους εξαρτώνται, πέρα από τα τεχνικά χαρακτηριστικά, και από άλλους παράγοντες. Οι βασικές προϋποθέσεις μιας εφαρμόσιμης και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης με ρομπότ (Wood et al., 2017), με σκοπό τη βελτίωση δεξιοτήτων σε παιδιά με αυτισμό είναι η εστίαση στον χρήστη, η ευχρηστία, η αξιοπιστία, η ασφάλεια και η προσιτότητα. Μάλιστα, ένα από τα κοινά βασικά πλεονεκτήματα των Ρ.Κ.Α., που μελετήθηκαν, για παιδιά σχολικής ηλικίας με διάγνωση αυτισμού είναι η απλότητα και η ευκολία χρήσης τους (Veronesi et al., 2023; Πλιάσα & Φαχαντίδης, 2022; Wood et al., 2021; Casas-Bocanegra et al., 2020; Hurst et al., 2020; Bharatharaj et al., 2018; Cooper & Ireland, 2018; Costa et al., 2018; Milliez, 2018; Papakostas et al., 2018; Silvera-Tawil et al., 2018; Boccia, 2013; Jordan et al., 2013). Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι δεν απαιτούνται εξειδικευμένες γνώσεις πληροφορικής για τη ρύθμιση και αξιοποίησή τους. Έτσι, διασφαλίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι φροντιστές και οι ειδικοί θεραπευτές (λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές κ.λπ.) μπορούν εύκολα να προσαρμόσουν ένα από αυτά τα Ρ.Κ.Α., ώστε να ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε παιδιού (Iannone & Giansati, 2024; Romero et al., 2017). Συνήθως, αυτά λειτουργούν με απλές φωνητικές ή γραπτές εντολές (prompts) (Cooper & Ireland, 2018).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να σημειωθεί πως δεν αρκεί η τεχνολογία, η εξειδικευμένη κατασκευή στην εμφάνιση και η τεχνητή νοημοσύνη, για να γίνει αποτελεσματική μία εκπαιδευτική παρέμβαση που αφορά τον λόγο (και όχι μόνο). Κυρίως, χρειάζεται προσεκτική στοχοθεσία και σχεδιασμός. Κάποιες ενδεικτικές προτάσεις

για στόχους που αφορούν τον λόγο και την επικοινωνία θα μπορούσαν να είναι:

- Οι μαθητές και οι μαθήτριες με Δ.Α.Φ. να παράγουν και να προφέρουν σωστά συνεχή προφορικό λόγο, ενώ διατηρούν βλεμματική επαφή με τον συνομιλητή τους.
- Οι μαθητές και οι μαθήτριες με Δ.Α.Φ. να παράγουν ορθό γραπτό λόγο, όπως ολόκληρες απλές προτάσεις με πλήρες νόημα.
- Οι μαθητές και οι μαθήτριες με Δ.Α.Φ. να αυξήσουν το λεξιλόγιό τους, με βάση τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητά τους.
- Οι μαθητές και οι μαθήτριες με Δ.Α.Φ. να εξασκηθούν σε πιθανούς διαλόγους στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού με άλλα παιδιά.
- Οι μαθητές και οι μαθήτριες με Δ.Α.Φ. να κάνουν εξάσκηση σε διαφορετικές μορφές επικοινωνίας (προφορική, γραπτή, χρήση εκφράσεων προσώπου).
- Οι μαθητές και οι μαθήτριες με Δ.Α.Φ. να κατακτήσουν ένα λόγο σαφή και νοηματικά πυκνό, διευρύνοντας τη σκέψη τους (Μυλωνά, 2014).

Επίσης, κάποιες εφαρμόσιμες προτάσεις με δραστηριότητες σκέψης και προφορικής ή και γραπτής έκφρασης χρησιμοποιώντας τα Ρ.Κ.Α. που μελετήθηκαν, (όπως τα *Moxie*, *NAO*, *Kaspar* κ.ά.) είναι:

- Η χρήση κοινωνικών ιστοριών, αρχικά, ως αφήγηση από το ρομπότ και, στη συνέχεια, ως σενάριο αλληλεπίδρασης με τους/τις μαθητές/τριες (Casas-Bocanegra et al., 2020), λειτουργώντας ως προσομοίωση της πραγματικής κατάστασης. Έτσι, δίνεται στους/στις μαθητές/τριες η ευκαιρία να εξασκηθούν εκτεταμένα στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας, υιοθετώντας το σωστό ύφος, τον σωστό λόγο κ.λπ.
- Ποικίλα προφορικά, κυρίως, γλωσσικά παιχνίδια, τα οποία βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν μορφολογική επίγνωση και τους προτρέπουν να χρησιμοποιήσουν και να παράγουν σύνθετες λέξεις, υποκοριστικά κ.λπ. Για παράδειγμα, το παιχνίδι «Ψάχνω λέξεις να σας βρω και αν σας βρω, τον μάγο θα νικώ» (Κανδεράκη, 2013), κατά το οποίο οι μαθητές/τριες

αναζητούν συγκεκριμένες λέξεις στο πλαίσιο μίας αφήγησης. Επίσης, η δραματοποίηση μίας τηλεφωνικής συνομιλίας, η οποία μπορεί να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας και γραμματισμού για τους/τις μαθητές/τριες (Δουμανίδου κ.ά., 2016).

Ακόμα, υπάρχουν πολλά παιχνίδια ρητορικής τέχνης, τα οποία θα μπορούσαν δυνητικά να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά με τη χρήση Ρ.Κ.Α.. Δηλαδή τα ρομπότ να παίζουν μαζί με τους/τις μαθητές/τριες ή να τους προσφέρουν βοήθεια και ιδέες. Παραδείγματα δυνητικής αξιοποίησης αποτελούν τα παιχνίδια «*Τι θα συνέβαινε αν...*», «*Κάτι αρνητικό, κάτι θετικό, κάτι ενδιαφέρον*», «*Ας φτιάξουμε ιστορίες!*», «*Μιλώ για τα συναισθήματα*» κ.ά., που βοηθούν στην ανάπτυξη της σκέψης και του λόγου (Εγγλέζου, 2018).

Αυτές οι δραστηριότητες θα μπορούσαν να υποστηριχτούν δυνητικά και από άλλες πλατφόρμες τεχνητής νοημοσύνης, οι οποίες σχετίζονται με την παραγωγή κειμένου ή και ομιλίας. Για τη συγκεκριμένη έρευνα έγιναν επιτυχείς άτυπες δοκιμές με τα εργαλεία *Kids ChatGPT* (<https://kidschatgpt.com/>) (Krecicki, 2023), *Gemini* (<https://gemini.google.com/>) (Google, 2023) και *Rhetoric Hero-Win Debates* (<https://apps.Ap-ple.com/gr/app/rhetoric-hero-win-debates/id6468587465>) (LifeWise AI, 2023), τα οποία εξειδικεύονται στην εξάσκηση και βελτίωση των ικανοτήτων λόγου και επικοινωνίας. Μία πρόσφατη εφαρμογή είναι και το *ChatBot for Autism Kids* (<https://chatbot-for-autism-kids-elit3gfaf1.Streamlit.app/>) (Wong, 2023). Έχει σχεδιαστεί, για να ενισχύει τις επικοινωνιακές ικανότητες των παιδιών με αυτισμό και προσφέρει τις τρεις διαφορετικές λειτουργίες που αναφέρθηκαν στα αποτελέσματα του άρθρου, στην προσπάθεια να καλύψει τις διαφορετικές ανάγκες τους.

5. Συμπεράσματα

Από όσα αναφέρθηκαν, συμπεραίνουμε ότι τα Ρ.Κ.Α. φαίνεται ότι μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά ως δάσκαλοι ή φίλοι, οι οποίοι παίζουν μαζί με τους/τις μαθητές/τριες με Δ.Α.Φ.. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης, τους/τις βοηθούν με παιγνιώδη

τρόπο να εξελίσσονται αποτελεσματικά στον λόγο και στην επικοινωνία.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Ρ.Κ.Α. αναδείχθηκε ως ένας πολλά υποσχόμενος τρόπος για τη βελτίωση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας στα παιδιά με Δ.Α.Φ. Τα Ρ.Κ.Α. είναι σε θέση να βελτιώσουν δεξιότητες, όπως την οπτική επαφή, τη λεκτική επικοινωνία και την ικανότητα να σκέφτονται, να παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο, να ακολουθούν οδηγίες και να συνεργάζονται με άλλους. Οι έρευνες που έγιναν κατά την ανάπτυξη και τον πειραματισμό με αυτά τα ρομποτικά συστήματα και την ενσωματωμένη Τ.Ν. την οποία χρησιμοποιούν, κατέδειξαν ότι με τη βοήθειά τους μπορούν να γίνουν αποτελεσματικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν διάλογο και συζητήσεις, παιχνίδια με διαπραγματεύσεις, λήψη αποφάσεων και λύση προβλημάτων. Έτσι, η αλληλεπίδραση του παιδιού με Δ.Α.Φ. με το ρομπότ κοινωνικής αρωγής φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης, το οποίο δύναται να καλλιεργήσει και να βελτιώσει τις επικοινωνιακές δεξιότητες του, την ενεργητική ακρόαση, τη διαλλακτικότητα, τον σεβασμό και, φυσικά, τη συνεργασία.

Η χρήση του Ρ.Κ.Α. στην εκπαίδευση βοηθά τους/τις μαθητές/τριες με Ε.Ε.Α. να μάθουν με τη δική τους ταχύτητα και τις δικές τους ικανότητες, επιτρέποντας την εξατομικευμένη μάθηση. Οι δάσκαλοι μπορούν να χρησιμοποιούν ρομπότ κοινωνικής υποστήριξης, για να είναι πιο δημιουργικοί στη διδασκαλία τους, λειτουργώντας περισσότερο ως καθοδηγητές, οργανωτές και εμπνευστές. Θεωρητικά, επίσης, τα ρομπότ στο σπίτι θα μπορούσαν να βοηθήσουν ή να συμπληρώσουν τους ανθρώπινους ειδικούς θεραπευτές, αναλαμβάνοντας τις πιο επαναλαμβανόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως κάποιες προφορικές ασκήσεις λεξιλογίου ή άρθρωσης (Romero et al., 2017). Ταυτόχρονα, η Τ.Ν. θα μπορούσε να βοηθήσει στην εξατομικευση των μοντέλων παρέμβασης (Iannone & Giansati, 2024).

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπάρχουν πολλές ακόμα πτυχές της Ρ.Κ.Α. για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο εκπαιδευτικής χρήσης αυτών των καινούργιων εργαλείων τεχνολογίας για την ενίσχυση ικανοτήτων Λόγου σε μαθητικό πληθυσμό με Ε.Ε.Α. Μάλιστα, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να μελετηθεί περισσότερο η αποτελεσματικότητα και τα πιθανά οφέλη των πολλά υποσχόμενων Α.Ι. ChatBots (Cooper & Ireland, 2018), δηλαδή εφαρμογών Τ.Ν., οι οποίες βρίσκονται σε πλατφόρμες στο διαδίκτυο (αντί για ρομποτικές κατασκευές) και μπορούν να συζητήσουν με τους μαθητές/τριες μέσω γραπτών ή ακουστικών μηνυμάτων. Ένα, ακόμα, πεδίο για περαιτέρω έρευνα αποτελεί η αντίστοιχη χρήση των Ρ.Κ.Α. και η αποτελεσματικότητά τους σε ενήλικες με αυτισμό (π.χ. του ρομπότ *Riby*, που είναι σχεδιασμένο για την προαγωγή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης σε ενήλικα άτομα με Δ.Α.Φ.) (Romero et al., 2017).

Κλείνοντας, η πρόοδος των Ρ.Κ.Α. τα τελευταία χρόνια έχει ανοίξει, ευτυχώς, έναν πολλά υποσχόμενο νέο τρόπο για τους /τις αυτιστικούς/ές μαθητές/τριες, ώστε μελλοντικά να λαμβάνουν πιο προσιτή και εξατομικευμένη παρέμβαση για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στον λόγο, στην επικοινωνία και σε άλλες δεξιότητες (κοινωνικές, συναισθηματικές κ.λπ.).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωση

- Γκιόλντα, Ε. (2019).** Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά μέσω της ρομποτικής. Μεταπτυχιακή εργασία. Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Κατεύθυνση Ειδική Αγωγή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 15.10.2024 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23186/4/GkiolntaEleniMsc2019.pdf>
- Δουμανίδου, Σ., Κοντοπούλου, Α. & Ντίνα, Μ. (2016).** *Εφαρμοσμένες Γλωσσικές Δραστηριότητες: Γέφυρες Επικοινωνίας και Γραμματισμού*. Αθήνα: Σαΐτα.
- Εγγλέζου, Φ. (2018).** *Παιχνίδια Ρητορικής Τέχνης στο Σχολείο: «Σκέφτομαι... Εκφράζομαι... Επικοινωνώ...»*. Αθήνα: Ι.Π.Ε.Σ.Ε.

- Κανδεράκη, Μ. (2013).** *Διαθεματικές Γλωσσικές Δραστηριότητες: Εκπαιδευτικό Υποστηρικτικό Υλικό*. Αθήνα: Σαΐτα.
- Καρακιάζης Κ., Παπακίτσος Ε. & Παπουτσιδάκης Μ. (2021).** Χρήση κοινωνικών ρομπότ και προτάσεις για τη βελτίωση κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 13, 16-28.
- Λέκκα, Α. (2019).** Αξιοποίηση και επίδραση των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών “Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της δια Βίου Μάθησης”. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 15.10.2024 από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/23697/4/LekkaAnastasiaMsc2019.pdf>
- Μυλωνά, Α. (2014).** *Αξιοποίηση της ρομποτικής κοινωνικής υποστήριξης στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή-Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό-Μεταπτυχιακό Τμήμα. Ανακτήθηκε στις 15.10.2024 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/178>.
- Ξιάρχου, Χ. (2021).** *Ο Ρόλος της Ρομποτικής Κοινωνικής Αρωγής στην Εκπαίδευση και στη Βελτίωση της Υγείας του Ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική Έκδοση.
- Πανεπιστήμιο Κρήτης (2020).** *Συνοπτικός Οδηγός Συγγραφής Συστηματικής Ανασκόπησης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Πλιάσα, Σ. & Φαχαντίδης, Ν. (2022).** Το ρομπότ Daisy στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με διαταραχές φάσματος αυτισμού. Στο Γ. Κουτρομάνος & Λ. Γαλάνη (Επίμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των Τ.Π. Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, σσ. 762-766). Αθήνα: ΕΤΠΕ.
- Σαχπατζίδου, Ε.Ε. (2021).** Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τη χρήση των ρομπότ κοινωνικής αρωγής στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής-Εκπαί-

δευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών». Ανακτήθηκε στις 15.10.2024 από [Πανεπιστήμιο Αιγαίου](#).

Στεργιούλη, Α. & Μικρόπουλος, Α. (2022). Κοινωνική ρομποτική και παιδιά στο φάσμα του αυτισμού: μία βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο Γ. Κουτρομάνος & Λ. Γαλάνη (Επιμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (σσ. 706-717). Αθήνα: ΕΤΠΕ.

Φαχαντίδης, Ν. (2015). Ρομπότ, εκπαίδευση και κοινωνική αρωγή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, *Περιοδικό Πανεπιστημιακά*, τ. 14, 8-9.

Φαχαντίδης, Ν., Συριοπούλου, Χ. & Ζυγοπούλου, Μ. (2017). Εκπαιδευτική χρήση της ρομποτικής οντότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας με διαταραχή στο φάσμα του αυτισμού για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων: Πιλοτική Περιγραφική Μελέτη, *Α Παιδιατρική Κλινική Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. 67. 40-55.

Φαχαντίδης, Ν. & Τριανταφυλλίδου, Π. (2014). Η επίδραση της κοινωνικής διάστασης των ρομπότ στη σχολική επίδοση, *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*. Ρέθυμνο: Ελληνική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.

Fletcher, S. & Happé, F. (2022). *Αυτισμός: Μια Νέα Εισαγωγή στην Ψυχολογική Θεωρία και Σύγχρονες Απόψεις* (Μτφρ. Δ. Στασινός). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Abdel Hameed, M., Hassaballah, M., Hosney, M.E. & Alqahtani, A. (2022). An AI-enabled internet of things based autism care system for improving cognitive ability of children with autism spectrum disorders. *Computational Intelligence and Neuroscience*, 2247675, 1-12.

Barua, P.D., Vicnesh, J., Gururajan, R., Oh, S.L., Palmer, E., Azizan, M. M., Kadri, N.A. & Acharya, U.R. (2022). Artificial intelligence enabled personalised assistive tools to enhance education of children with neurodevelopmental disorders- a review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1192, 1-26.

Begum, M., Serna, R.W. & Yanco, H.A. (2016). Are robots ready to deliver autism interventions? A comprehensive review. *International Journal of Social Robotics*, 8(2), 157-181.

Bharatharaj, J., Huang, L., Krägeloh, C., Elara, M.R. & Al-Jumaily, A. (2018). Social engagement of children with autism spectrum disorder in interaction with a parrot-inspired therapeutic robot. *Procedia Computer Science*, 133, 368-376.

Boccanfuso, L. (2013). *Charlie: A new robot prototype for improving communication and social skills in children with autism and a new single-point infrared sensor technique for detecting breathing and heart rate remotely* (Master thesis). University of South Carolina. Ανακτήθηκε στις 20/12/2023 από <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3584&context=etd>

Cabibihan, J.J., Javed, H., Ang, M. & Aljunied, S.M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 5(4), 593-618.

Casas-Bocanegra, D., Gomez-Vargas D., Pinto-Bernal M.J., Maldonado J., Munera M., Villa-Moreno A., Stoelen, M.F., Belpaeme, T. & Cifuentes C.A. (2020). An open-source social robot based on compliant soft robotics for therapy with children with ASD. *Actuators*. 9(3), 91.

Collette, D., Brix, A., Brennan, P., DeRoma, N. & Muir, B.C. (2019). Proloquo2Go enhances classroom performance in children with autism spectrum disorder. *Occupational Therapy Journal of Research*. 39(3), 143-150.

Cooper, A. & Ireland, D. (2018). Designing a chat-bot for non-verbal children on the autism spectrum. *Studies in Health Technology and Informatics*, 252, 63-68.

Costa A.P., Charpiot L., Lera F.R., Ziafati P., Nazarihorram A., Van Der Torre L. & Steffgen G. (2018). More attention and less repetitive and stereotyped behaviors using a robot with children with autism, *Proceedings of the 27th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)*, 534-539.

European Commission (2019). *Therapeutic robots to help autistic children communicate*. Ανακτήθηκε στις 15/10/2024 από <https://>

projects.research-andinnovation.ec.europa.eu/en/projects/success-stories/all/therapeutic-robots-help-autistic-children-communicate.

- Fachantidis, N., Syriopoulou-Delli, G. & Zygoroulou, M. (2018).** The effectiveness of socially assistive robotics in children with ASD. *International Journal of Development Disabilities*, 66(2), 113-121.
- Ficocelli, M., Terao, J. & Nejat, G. (2015).** Promoting Interactions between humans and robots using robotic emotional behavior. *IEEE Transactions on Cybernetics*, 46, 1-13.
- Formosa, P. (2021).** Robot autonomy vs. human autonomy: social robots, artificial intelligence (ai), and the nature of autonomy. *Minds & Machines*, 31, 595-616.
- Georgieva-Tsaneva, G., Andreeva, A., Tsvetkova, P., Lekova, A., Simonska, M., Stancheva-Popkostadinova, V., Dimitrov, G., Rashedeva-Yordanova, K. & Kostadinova, I. (2023).** Exploring the potential of social robots for speech and language therapy: A review and analysis of interactive scenarios. *Machines*, 11, 693: 1-36.
- Hurst, N., Clabaugh, C., Baynes, R., Cohn, J., Mitroff, D. & Scherer, S. (2020).** Social and emotional skills training with embodied Moxie. *arXiv preprint arXiv, 2004*, 12962: 1-16.
- Iannone, A. & Giansanti, D. (2023).** Breaking barriers—the intersection of A.I. and assistive technology in autism care: a narrative review. *Journal of Personalized Medicine*. 14(41), 1-20.
- Jordan, K., King, M., Hellersteth, S., Wirén, A. & Mulligan, H. (2013).** Feasibility of using a humanoid robot for enhancing attention and social skills in adolescents with autism spectrum disorder. *International Journal of Rehabilitation Research*, 36, 221-227.
- Milliez G. (2018).** Buddy: a companion robot for the whole family; *Proceedings of the Companion of the 2018 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction (HRI '18)*; Chicago: Association for Computing Machinery; 40-41.
- Papakostas, G.A., Strolis, A.K., Panagiotopoulos, F. & Aitsidis, C.N. (2018).** Social robot selection: A case study in education. *Proceedings of the 26th International Conference on Software, Telecommunications and Computer Networks (SoftCOM)*, pp. 1-4.
- Ploog, B.O., Scharf, A., Nelson, D. & Brooks, P.J. (2013).** Use of computer-assisted technologies (CAT) to enhance social, communicative, and language development in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 301-322.
- Pop, C. A., Pinteau, S., Vanderborght, B. & David, D. O. (2014).** Enhancing play skills, engagement and social skills in a play task in ASD children by using robot-based interventions. A pilot study. *Interaction Studies: Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems*, 15(2), 292-320.
- Romero, M., Bonarini, A., Brivio, A. & Rogacheva, K. (2017).** Incremental and radical innovation: design in robotics for autism. *teo and riby robots. evolutionary development. The Design Journal*, 20(sup1), 2375-2388.
- Sartorato, F., Przybylowski, L. & Sarko, D.K. (2017).** Improving therapeutic outcomes in autism spectrum disorders: Enhancing social communication and sensory processing through the use of interactive robots. *Journal of Psychiatric Research*, 90, 1-11.
- Short, E.S., Deng, E.C., Feil-Seifer, D. & Matarić, M.J. (2017).** Understanding agency in interactions between children with autism and socially assistive robots. *Journal of Human-Robot Interaction*, 6(3), 21-47.
- Silvera-Tawil, D., Bradford, D. & Roberts-Yates, C. (2018).** Talk to me: the role of human-robot interaction in improving verbal communication skills in students with autism or intellectual disability. *In 27th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN)*, pp. 1-6.
- Silvera-Tawil, D., Bruck, S., Xiao, Y. & Bradford, D. (2022).** Socially-assistive robots to support learning in students on the autism spectrum: investigating educator perspectives and a pilot trial of a mobile platform to remove barriers to implementation. *Sensors*, 22, 6125, 1-17.
- Veronesi, C., Trimarco, B., Botticelli, N., Armani, G., Bentenuto, A., Fiorello, F., Picchiotti, G. & Sogos, C. (2023).** Use of the paro robot as a social mediator in a sample of children with neurodevelopmental disorders and typical development. *La Clinica Terapeutica*, 174(2), 132-138.
- Wainer, J., Robins, B., Amirabdollahian, F. & Dautenhahn, K. (2014).** Using the humanoid robot Kaspar to autonomously play triadic games and facilitate collaborative play among children with

autism. *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development*, 6(3), 183–199.

Wang, C. P. (2023). Training children with autism spectrum disorder, and children in general with AI robots related to the automatic organization of sentence menus and interaction design evaluation. *Expert Systems with Applications*, 229A, 120527, <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.120527>

Wijesinghe, A., Samarasinghe, P., Seneviratne, S., Yogarajah, P. & Pula-singhe, K. (2019). Machine learning based automated speech dialog analysis of autistic children. In *In J. Mothe, L. H. Son, & N.T.Q. Vinh (Eds.), Proceedings of 2019 11th International Conference on Knowledge and Systems Engineering, KSE 2019 (pp. 1-5). Article 8919266 IEEE. <https://doi.org/10.1109/KSE.2019.8919266>.*

Wood, L.J., Zaraki, A., Robins, B. & Dautenhahn, K. (2021). Developing Kaspar: A humanoid robot for children with autism. *International Journal of Social Robotics*, 13, 491–508.

Wood, L.J., Zaraki, A., Walters, M.L., Novanda, O., Robins, B. & Dautenhahn, K. (2017). The interactive development of the humanoid robot Kaspar: An assistive robot for children with autism. In *International Conference on Social Robotics*, 53-63.

Ψηφιακά Εργαλεία

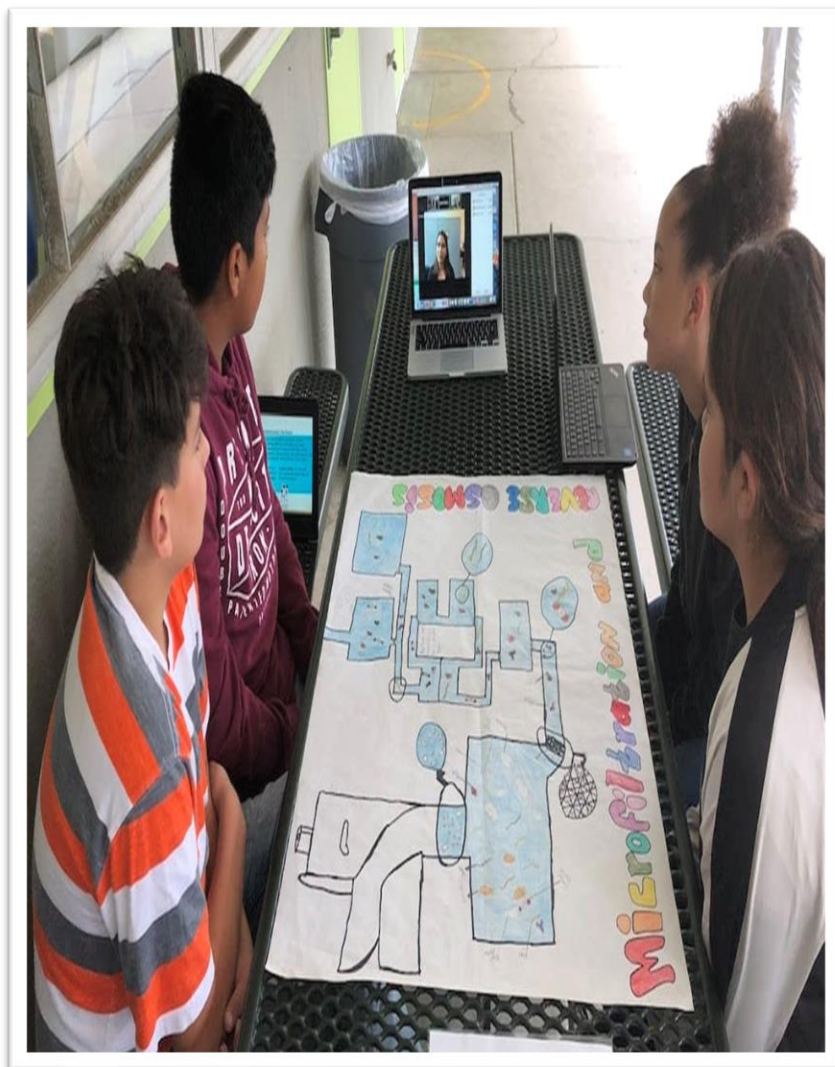
Google (2023). *Gemini*. Ανακτήθηκε στις 15.10.2024 από <https://gemini.google.com/>

Krecicki, C. (2023). *Kids ChatGPT*. Ανακτήθηκε στις 15.10.2024 από <https://kidschatgpt.com/>

LifeWise AI (2023). *Rhetoric Hero - Win Debates*. Ανακτήθηκε στις 15.10.2024 από <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.dev367.RhetoricGame&hl=en>

Wong, K. (2023). *ChatBot for Autism Kids*. Google Vertex AI Hackathon. Ανακτήθηκε στις 15.10.2024 από <https://chatbot-for-autism-kids-elit3gfaf1.streamlit.app/>

Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ
ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ
ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Πηγή εικόνας: <https://www.gettingsmart.com/2020/01/11/7-ways-tech-supports-collaborative-learning/>

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

Βασιλική Παπαδοπούλου

vasgrpapadopoulou@gmail.com

Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. 70

Περίληψη: Το παρόν άρθρο αποτελεί τμήμα έρευνας που διενεργήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής για την ανάπτυξη επιχειρηματολογικού γραπτού λόγου σε μαθητές/τριες της Στ' Δημοτικού με την αξιοποίηση ηλεκτρονικών συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης. Εξετάζει την εξέλιξη του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου ως προς τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας, την οργάνωση και παρουσίαση του περιεχομένου, τα τυπικά φορμαλιστικά χαρακτηριστικά και τη γενική εντύπωση του κειμένου.

Λέξεις-Κλειδιά: επιχειρηματολογικό κείμενο, ηλεκτρονικά συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης, γραπτός λόγος, αξιοποίηση ΤΠΕ, Δημοτικό σχολείο

1. Εισαγωγή

Αποτελεί γενική παραδοχή ότι στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί προς ένα μοντέλο κοινωνικά εμπλατισμένης και αυθεντικής μάθησης. Αναφερόμαστε στη μάθηση που συνδέεται με τα προβλήματα του πραγματικού κόσμου και ευνοεί τη δυναμική κοινωνική αλληλεπίδραση, τον διάλογο και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσα από την παραγωγή έργου με νόημα, που βασίζεται τόσο στην ατομική προσπάθεια όσο και στα ευεργετικά αποτελέσματα της συλλογικής εργασίας (UNESCO, 2015: 39). Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής αξιολόγησης και χρήσης διαφορετικών ειδών κειμένου αλλά και του πολιτιστικού συγκείμενου των χρήσεων της

γλώσσας στα ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Σε αυτά εμπλέκονται, προκειμένου να διαχειριστούν τις κοινωνικές -και αργότερα τις εργασιακές- τους σχέσεις μέσα σε ένα πολύπλοκο, μεταβαλλόμενο και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που απαιτεί αναπτυγμένες δεξιότητες εγγραμματοσύμμου.

Από τις διεθνείς έρευνες διαπιστώνεται ότι ο γραπτός λόγος παρουσιάζει δυσκολίες για τους/τις μαθητές/τριες (Bereiter & Scardamalia, 1987; Σπαντιδάκης, 2011). Στη χώρα μας η παραγωγή γραπτού λόγου για χρόνια αντιμετώπιζε δυσκολίες ως προς τη διδακτική προσέγγιση αλλά και ως προς την ποιότητα του παραγόμενου από τα παιδιά λόγου (Τσολάκης, 1995; Σπανός, 1994). Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται σε μια διαδικασία πολύπλοκη και δύσκολη για παιδιά του δημοτικού σχολείου, στη δημιουργία επιχειρηματολογικού κειμένου, μέσα από μία σταδιακή και εξελικτική διαδικασία επιχειρηματικού διαλόγου και συνεργατικής γραφής. Αυτό το είδος κειμένου στην αρτιότερη μορφή του απαιτεί κριτικές και γλωσσικές δεξιότητες τις οποίες τα παιδιά αυτής της ηλικίας δεν έχουν αναπτύξει πλήρως (Cerbín, 1988; Bell & Linn, 2000). Η ερευνητική παρέμβαση που υλοποιήθηκε περιλαμβάνει δύο κύριους άξονες: α) τη συνεργατική οικοδόμηση του γραπτού λόγου με την υποστήριξη συνεργατικών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης, προκειμένου οι μαθητές/τριες να σχεδιάσουν και να συγγράψουν επιχειρηματολογικά κείμενα και β) τη συνεισφορά της γλωσσικής διδασκαλίας με την χρήση εργαλείων των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης και των επιχειρηματολογικών δεξιοτήτων των μαθητών.

2. Θεωρητικές παραδοχές και μεθοδολογικές πρακτικές

Στον σχεδιασμό και την εφαρμογή της υπό μελέτη διδακτικής παρέμβασης υιοθετήθηκε μία εκλεκτική γλωσσοδιδακτική προσέγγιση, ήτοι: ένας συνδυασμός της *Κειμενοκεντρικής* και της *Επικοινωνιακής Προσέγγισης* του γραπτού λόγου με έμφαση στη *Διαμεσολαβητική Παιδαγωγική* και στη θεωρία των *Πολυγραμματι-*

Η ΚΑΜΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

σμών, ενταγμένης στο γενικότερο παιδαγωγικό πλαίσιο του Κοινωνικού Εποικοδομισμού, της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Εγκαθιδρυμένης Μάθησης με τη διαμεσολάβηση Ηλεκτρονικών Περιβαλλόντων, που προάγουν τη συνεργατική μάθηση και την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης.

Η *κοινωνικοπολιτισμική θεωρία γνωστικής ανάπτυξης* του Vygotsky και των συνεχιστών της θεωρίας του αποτέλεσε την εννοιολογική παραδοχή και αφετηρία σχεδιασμού της πειραματικής παρέμβασης, η οποία αναγνωρίζει την αξία αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του στην ανάπτυξη ανώτερων γνωστικών λειτουργιών ως αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτιστικά διαμεσολαβημένης μαθησιακής δραστηριότητας (Vygotsky, 1962/1986). Η *γραφή*, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας-δράσης, όπως και κάθε άλλη γλωσσική λειτουργία, συντελείται με την κοινωνική αλληλεπίδραση που προάγει την ανθρώπινη ανάπτυξη, σύμφωνα με τον Vygotsky (2000). Οι δραστηριότητες συνεργασίας στη διαμόρφωση κοινού έργου (γραπτού ή προφορικού), η αντιπαράθεση απόψεων στις αντιλογίες, η ανταλλαγή ιδεών μέσα στην ομάδα, αλλά και στην ολομέλεια της τάξης, η από κοινού δημιουργία γραπτών κειμένων αποτέλεσαν *κοινωνικο-πολιτισμική πρακτική* με τη μορφή *κοινωνικής διάδρασης και δράσης* στο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας μάθησης (Lemke, 1985).

Η έρευνα βασίστηκε, επίσης, στις αρχές της θεωρίας της *Κοινωνικής Ψυχολογολογίας (socio-psycholinguistics)*. Σύμφωνα με αυτές τις αρχές, η γλώσσα αποτελεί κώδικα επικοινωνίας στο κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου και εσωτερική λειτουργία ανάπτυξης της σκέψης του, βασικό πολιτιστικό εργαλείο μάθησης και ανάπτυξης, καθώς και σημειωτικό σύστημα ανάπτυξης σημαντικών νοητικών λειτουργιών (Vygotsky, 1962/1986).

Θεμέλιος λίθος της διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε και η θεωρία της συστημικής-λειτουργικής γλωσσολογίας με κύριο εκπρόσωπο τον Halliday. Βασική παραδοχή της είναι ο ουσιαστικός ρόλος της γλώσσας στην κατασκευή και ανταλλαγή νοημάτων μέσα

από αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα σε ένα επικοινωνιακό και κοινωνικο-γνωστικό πλαίσιο (Halliday, 1985), ενώ βοηθούν στην εκμάθησή της (Halliday, 1989). Η χρήση και η ερμηνεία της γλώσσας στην κοινότητα προσδίδει στις έννοιες μοναδικότητα και ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά.

Για τη διαμόρφωση του ψυχοκοινωνικού κλίματος της τάξης υιοθετήθηκαν αρχές της **Προσωποκεντρικής Θεωρίας**, που εστιάζουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Ο Carl Rogers, ψυχολόγος, δίνει έμφαση στην επικοινωνία με θετική αναγνώριση και αποδοχή του άλλου και στην κατανόησή του με “εμπάθεια” (Κοσμόπουλος & Μουλαδούδη, 2003). Διαφοροποιείται από τις κλασικές ανταγωνιστικές προσεγγίσεις της επιχειρηματολογίας και μέσα από αδόμητες στρατηγικές αποσκοπεί στην οικοδόμηση συνεργασίας σε μη ανταγωνιστικό περιβάλλον. Η μέθοδος που προτείνει δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν μακροπρόθεσμα γνωστικές και ηθικές δεξιότητες (Brent, 1996).

Οι αρχές του **Κριτικού Γραμματισμού** εφαρμόστηκαν σε δραστηριότητες διαπραγμάτευσης με αντικρουόμενες τοποθετήσεις και ιδεολογίες πάνω σε κοινωνικά ζητήματα που άπτονται των εμπειριών και ενδιαφερόντων των μαθητών. Αποσκοπούσαν στην κριτική προσέγγιση της οπτικής του συγγραφέα, στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης ως γνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών προϊόντων και, γενικότερα, στην καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων διαχείρισης της κοινωνικής γνώσης (Shor & Freire, 1987; Giroux, 1997; Κωστούλη, 2005).

Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος βασίστηκε εν πολλοίς στον **συνδυασμό του Επικοινωνιακού και του Κειμενοκεντρικού-Διαδικαστικού Μοντέλου**. Η έμφαση δίνεται στο κείμενο, όπου η δομή και τα λεξικομορφολογικά στοιχεία της γλώσσας εναρμονίζονται για να δώσουν νοηματική σαφήνεια και για να ανταποκριθούν στον επικοινωνιακό τους σκοπό, καθώς και στην **αναπτυξιακή συγγραφική** (Sinor, 2002). Η γραφή επιχειρηματολογικών κειμέ-

νων διέτρεξε το προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο μέσα από ποικίλες διδακτικές στήριξης των μαθητών. Ακολουθήθηκαν οι αρχές της **Διαμεσολαβητικής Παιδαγωγικής** στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών με τη διαμεσολάβηση της δια-μαθητικής αλληλεπίδρασης και του εκπαιδευτικού, που οργανώνει και καθοδηγεί τους μαθητές σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα που εξελίσσονταν σταδιακά σε Κοινότητα Μάθησης. Η παιδαγωγική εφαρμογή των **Πολυγραμματισμών** αξιοποιήθηκε, ώστε οι μαθητές να χρησιμοποιούν νέες κοινωνικές πρακτικές σε συγκροτημένες δραστηριότητες που εναλλάσσουν διάφορες μορφές λόγου (προφορικού, γραπτού, ψηφιακού), χωρίς να χειραγωγούνται από αυτές στον σύγχρονο κόσμο της τεχνολογικής ανάπτυξης (Cope & Kalantzis, 1993; Kalantzis & Cope, 1999). Τέλος, η **Εγκαθιδρυμένη Μάθηση** υλοποιήθηκε μέσα στις κοινότητες μάθησης με τη διαμεσολάβηση δραστηριοτήτων που βασίστηκαν στην τεχνολογία και δομήθηκαν στις αρχές της επίλυσης προβλήματος (Lave & Wenger, 1991). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, που επεκτείνει την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία, εντάχθηκαν τα **ηλεκτρονικά περιβάλλοντα ως διαμεσολαβητικά, γνωστικά εργαλεία** για την οικοδόμηση της νέας γνώσης και την προώθησή της **στη Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης** (Vygotsky, 1978).

Το διδακτικό μοντέλο της **συνεργατικής μάθησης μέσω του υπολογιστή** (Computer Supported Collaborative Learning Systems, CSCCL, Υποστηριζόμενη με Υπολογιστή Συνεργατική Μάθηση), που ακολουθήσαμε, αρχικά, στο περιβάλλον της Χαρτογράφησης (inspiration, Διαδραστικός Πίνακας), προέβλεπε τη συνεργασία μαθητών, οι οποίοι ήταν φυσικά παρόντες στον ίδιο χώρο (Scardamalia et al., 1989; Lipponen et al., 2003). Στη συνέχεια, ο υπολογιστής ήταν το διαμεσολαβητικό μέσο της επικοινωνίας και συνεργασίας των μαθητών, χωρίς τη φυσική παρουσία τους στον ίδιο χώρο, στις δραστηριότητες ετεροδιόρθωσης των γραπτών των συμμαθητών τους και στη συλλογική συγγραφή άρθρου (Επεξεργαστής κειμένου, Wiki) (Brown et al., 1993; Campione et al.

1992; Πέτρου-Μπακίρη & Δημητρακοπούλου, 2001; Dimitracopoulou, 1999)

3. Μεθοδολογικές πρακτικές

Το διδακτικό μοντέλο που ακολουθήσαμε ταιριάζει περισσότερο σε αυτό της σύνθεσης γνώσης για τη μάθηση (Knowledge Integration Environment). Βασική αρχή είναι η συνεργασία για τη σύνθεση της γνώσης, όπου μέσω της συζήτησης οι μαθητές παρουσιάζουν τις ιδέες τους και οι άλλοι σχολιάζουν, σκέφτονται περαιτέρω, αναθεωρούν και συνθέτουν νέες ιδέες. Έτσι, λόγος και διάλογος επιτρέπουν την εξωτερίκευση-εκμείωση ιδεών και η συλλογιστική της απάντησης ή διατύπωσης θέσεων αποτυπώνεται και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μοντέλο για τους άλλους μαθητές (Bell & Linn, 2000).

Για να κατανοήσουν οι μαθητές τη δόμηση του επιχειρήματος στηριχθήκαμε στο απλουστευτικό μοντέλο των Mitchell & Riddle (Riddle, 2000) ώστε να δομήσουν τα επιχειρήματα στους χάρτες που κατασκεύασαν. Τρία είναι τα κύρια στοιχεία αυτού του μοντέλου:

- Η θέση (claim), δηλαδή ο συμπερασμός ή ισχυρισμός στον οποίο οδηγείται ο συγγραφέας από τις δύο προκείμενες. Εδώ, χρησιμοποιείται το επίρρημα τότε.
- Η αιτιολόγηση που παρέχει αποδεικτικό υλικό για τη δικαιολόγηση της θέσης (data) και αποδίδεται με τον αιτιολογικό σύνδεσμο *επειδή*. Οι επικυρωτικές αρχές είναι πιθανά γεγονότα και ισχυρισμοί που διευκολύνουν τη σύνδεση της θέσης με τις πληροφορίες. Εδώ χρησιμοποιείται ο χρονικο-υποθετικός σύνδεσμος *εφόσον* (Εγγλέζου, 2011).

Η εισαγωγή του Εποικοδομισμού ως διδακτικής διαδικασίας και της **Έρευνας-Δράσης** ως μεθόδου στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μελέτες συνάδουν με την Κριτική-Χειραφετική Εκπαίδευση και την ανάγκη αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου μέσω στοχασμού. Η έρευνα-δράσης αναπτύχθηκε σε αυθεντικό περιβάλλον σχολικής τάξης με τη μορφή μελέτης-περίπτωσης μίας σύνθετης και παιδαγωγικά σχεδιασμένης διδακτικής παρέμβασης, διάρκει-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ας οκτώ (8) μηνών, ένα δίωρο την εβδομάδα, σε αστική περιοχή της Ανατολικής Αττικής, ακολουθώντας τον έλικα σχεδιασμού, συστηματικής συμμετοχικής παρατήρησης, στοχασμού και επανασχεδιασμού μέσα από κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση της ερευνήτριας. Με άξονα τις ποιοτικές μεθόδους της Φαινομενολογίας (Hudak, (2007) και της εμπειρικά **Θεμελιωμένης Θεωρίας** (Strauss, 1987), σε συνδυασμό με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων, κατασκευάστηκαν και ερμηνεύτηκαν τα ερευνητικά δεδομένα. Στόχος ήταν η κατανόηση της μετασχηματιστικής 'οπτικής' των υποκειμένων, που τοποθετημένα σε μια θεσμικά προσδιορισμένη κοινωνική πραγματικότητα, τη σχολική τάξη, καλούνται να εμπλακούν ενεργά σε συνεργατικές δράσεις. Η 'οπτική' των υποκειμένων, που περιλαμβάνει τις στάσεις, απόψεις, γνώσεις και ιδέες τους για σύγχρονα αμφιλεγόμενα κοινωνικά θέματα και η ικανότητα γραπτής επιχειρηματολογίας βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της έρευνας, αποσκοπώντας στην καταγραφή και διερεύνηση των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα κατά την εκπαιδευτική εφαρμογή του προγράμματος.

4. Η μεθοδολογία της έρευνας

Βασική επιδίωξη της έρευνας είναι να διερευνηθεί η δυνατότητα βελτίωσης της επιχειρηματολογικής γραφής 42 μαθητών/τριών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού με τη διαμεσολάβηση ηλεκτρονικών συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι:

«Εάν -και πώς- η παιδαγωγική αξιοποίηση των ιδιαίτερων δυνατοτήτων ορισμένων ανοιχτών εργαλείων της σύγχρονης ψηφιακής τεχνολογίας (συγκεκριμένα της ψηφιακής εννοιολογικής χαρτογράφησης, του επεξεργαστή κειμένου) διευκολύνει σημαντικά την αναβάθμιση της ποιότητας των κειμένων των μαθητών της ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου σε επίπεδο μορφής, δομής και στα στοιχεία της επιχειρηματολογίας».

Στη βασική δραστηριότητα της έρευνας «*Δημιουργία γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου*» οι μαθητές/τριες παράγαγαν κείμενα

στον Επεξεργαστή Κειμένου (Word Microsoft Office και Writer Open Office) πριν τη διδακτική παρέμβαση και μετά, πάνω σε ένα θέμα διαπολιτισμικής αγωγής: “*Αλλοδαπός μαθητής κρατά την ελληνική σημαία στην παρέλαση. Ποια είναι η δική σας άποψη;*” Ανάμεσα στην αρχική και την τελική γραφή παρεμβλήθηκε η στοχευμένη διδασκαλία που περιελάμβανε το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο γραφής.

Στο **προσυγγραφικό στάδιο** οι μαθητές/τριες δημιούργησαν συνεργατικά επιχειρηματολογικούς χάρτες σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (Inspiration, MK Prosopsis) όπου, μέσα από δυνατότητες σχηματικής αναπαράστασης του λόγου, χρώματα και εικόνες, μοντελοποίησαν και δόμησαν τον λόγο τους στα στοιχεία της επιχειρηματολογίας (Θέση-Αιτιολόγηση με Επιχειρήματα-Αντίθετη άποψη-Ανασκευή-Συμπέρασμα) καθώς και τα επιχειρήματα στα δομικά τους στοιχεία (Ισχυρισμός-Αιτιολόγηση-Αποδεικτικά στοιχεία) για το δοθέν θέμα.

Η χρήση διαγραμμάτων, που αξιοποιήσαμε στο ηλεκτρονικό περιβάλλον Εννοιολογικής Χαρτογράφησης του λογισμικού Inspiration, για την κατασκευή των οργανωτικών δομών του επιχειρηματολογικού κειμένου και του επιχειρήματος αποτέλεσαν διαμεσολαβητικό μέσο στην οργάνωση της γνώσης σε οπτικά σχήματα. Τα σχήματα ενσωματώνονται ευκολότερα στην εργασιακή μνήμη (Nussbaum & Schraw, 2007), και έτσι οι μαθητές απαλλάσσονται από πρόσθετο γνωστικό φορτίο κατά τη διάρκεια της συγγραφής.

Στο **συγγραφικό στάδιο** οι μαθητές/τριες κειμενοποίησαν τον εννοιολογικό χάρτη σε συνεχές κείμενο στο περιβάλλον του επεξεργαστή κειμένου (Word Microsoft Office και Writer Open Office) εργαζόμενοι ατομικά. Στο **μετασυγγραφικό στάδιο**, σε περιβάλλον επεξεργαστή κειμένου έγινε ετεροδιόρθωση των κειμένων από τους ομηλικούς βάσει ρουμπρίκας -που δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια- με την καθοδηγητική υποστήριξη της εκπαιδευτικού. Αξιοποιήθηκε η λειτουργία *Εισαγωγή σχολίων*, ώστε να καταγραφούν οι παρατηρήσεις των μαθητών που ανέλαβαν ρόλο

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

αξιολογητή του γραπτού του συμμαθητή τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τα σχόλια των συμμαθητών τους, προέβησαν σε αναθεώρηση των γραπτών τους. Έτσι, αναπτύχθηκε ισχυρή αλληλεπίδραση όχι μόνο εκπαιδευτικού-μαθητή αλλά και μαθητή-μαθητή σε εταιρική εργασία στον προσωπικό υπολογιστή, αξιοποιώντας τον επεξεργαστή κειμένου, ένα λογισμικό γενικής χρήσης, ως Συνεργατικό Περιβάλλον μάθησης. Τη διαδικασία της τελικής έκδοσης του γραπτού κειμένου διευκόλυνε το δυναμικό ψηφιακό περιβάλλον του κειμενογράφου, καθώς επέτρεπε πολλαπλές διορθώσεις, την αναδόμηση και τον μετασχηματισμό του κειμένου με εύκολο τρόπο.

Τα λογισμικά που χρησιμοποιήσαμε δεν αποτελούν εξειδικευμένα περιβάλλοντα που αφορούν την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας (π.χ. Rationale), αλλά λογισμικά που έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία με διαφορετικούς τρόπους ή γενικά λογισμικά που εξυπηρετούν εκπαιδευτικούς σκοπούς (Επεξεργαστής κειμένου Word και OpenOffice). Η επιλογή τους έγινε με κριτήριο την ευχρηστία, το γεγονός ότι αποτελούν ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης, μπορούν να αξιοποιηθούν σε διαφορετικές διδακτικές περιστάσεις, δεν κοστίζουν και είναι γενικής χρήσης.

4.1 Κριτήρια ανάλυσης ατομικού επιχειρηματολογικού κειμένου

Η παρούσα έρευνα αξιοποίησε δεδομένα που συλλέχθηκαν με διαφορετικούς τρόπους: γραπτά κείμενα, προφορικό λόγο, χάρτες επιχειρηματολογίας, ημιδομημένες συνεντεύξεις, ημερολόγιο και παρατηρήσεις της ερευνήτριας και γενικά κατασκευάσματα κατά τη διαδικασία. Εστίασαμε στα γλωσσικά στοιχεία και τα στοιχεία επιχειρηματολογίας των γραπτών κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές σε δύο διαφορετικές φάσεις. Η τεχνική αυτή είναι μια από τις πιο διαδεδομένες στην εκπαιδευτική έρευνα (pre-post testing). Συγκεκριμένα, στην εφαρμογή του Προγράμματος «Ανάπτυξη Επιχειρηματολογικού Λόγου σε Συνεργατικά Ηλεκτρονικά Περιβάλλοντα Μάθησης» εξετάσαμε 80 γραπτά 40 μα-

θητών/τριών της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Για την αξιολόγηση των δεδομένων της ερευνητικής παρέμβασης βασιστήκαμε στην ανάλυση λόγου και το «Πρωτόκολλο Ανάλυσης Γραπτής Έκφρασης στο Δημοτικό Σχολείο» (Παπούλια-Τζελέπη, 2000) με κάποιες προσαρμογές, για να εξετάσουμε τις παραμέτρους του επιχειρηματολογικού κειμένου που ήταν στο επίκεντρο της έρευνάς μας. Συγκεκριμένα εξετάσαμε τα κείμενα:

A) ως προς τα **Δομικά Στοιχεία του Επιχειρηματολογικού Κειμένου:**

- σχέση του θέματος με το παραγόμενο κείμενο.
- Σαφήνεια με την οποία πραγματεύεται ο συγγραφέας το θέμα, ώστε να γίνει ξεκάθαρο στον αναγνώστη.
- Συνεκτικότητα με την οποία διασφαλίζεται η νοηματική αλληλουχία του κειμένου.
- Συνοχή (cohesion) επιχειρημάτων δηλαδή την εσωτερική στηριξη επιχειρημάτων, τη σύνδεση των δομικών στοιχείων του επιχειρήματος με γραμματικούς τρόπους (αιτιολογικούς, τελικούς, υποθετικούς συνδέσμους).
- Συνοχή επιχειρηματολογίας (συνδετικοί δείκτες): σύνδεση των δομικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας με αντιθετικούς, συνδετικούς, συμπερασματικούς, παραχωρητικούς συνδέσμους (Νάκας, 2003).
- **Επιχειρηματολογικοί** δείκτες τροπικότητας προσωπικής εμπλοκής, (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999; Νάκας, 2000): διατύπωση μεταγλωσσικών εκφράσεων που δηλώνουν τον βαθμό βεβαιότητας του συγγραφέα και φανερώνουν τον βαθμό δέσμευσης, προσωπικής εμπλοκής του ομιλητή.
- **Επιχειρηματολογικοί** Δείκτες άμβλυνσης απολυτότητας: χρήση εκφράσεων που φανερώνουν πιθανές δεσμεύσεις του συγγραφέα, καθώς είναι φανερό ότι οι απόψεις του υπόκεινται στην υποκειμενικότητα π.χ. *πιθανόν, βέβαια* κτλ.

Η Κλίμακα Αξιολόγησης είχε εύρος από 0 έως 3 βαθμούς ως ακολούθως: Καθόλου=0, Ελάχιστα=1, Μέτρια=2, Επαρκώς=3.

B) Ως προς την **Οργάνωση και Παρουσίαση Περιεχομένου:**

- Προσωπική άποψη, διατύπωση προσωπικής θέσης για το αμφιλεγόμενο θέμα
- Στήριξη θέσης με επιχειρήματα, χρήση επιχειρημάτων που στηρίζουν τη θέση του συγγραφέα.
- Αντίθετη άποψη, αναφορά στην αντίθετη άποψη σχετικά με τη θέση του συγγραφέα
- Αντεπιχειρήματα, αναφορά στα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης.
- Ανασκευή αντεπιχειρημάτων για ισχυροποίηση της θέσης του συγγραφέα.
- Στήριξη των επιχειρημάτων με αποδεικτικά στοιχεία, μαρτυρίες, παραδείγματα, απόψεις ειδικών, προσωπικές εξηγήσεις, ειδικές λεπτομέρειες, νόμους, παροιμίες.
- Συμπέρασμα, συναγωγή καταληκτικής θέσης ως απόρροια της συλλογιστικής που προηγήθηκε.

Η Κλίμακα Αξιολόγησης που αξιοποιήθηκε είχε εύρος από 0 έως 3 βαθμούς ως ακολούθως: Καθόλου=0, Ελάχιστα=1, Μέτρια=2, Επαρκώς=3.

Γ) Ως προς τα **Τυπικά Φορμαλιστικά Χαρακτηριστικά:**

- Έκταση κειμένου, καταμέτρηση του αριθμού των λέξεων.
- Αριθμό Παραγράφων του κειμένου.
- Αριθμό Ιδεών που διατυπώνονται.
- Ορθογραφικά Σφάλματα σε απόλυτο αριθμό.
- Γραμματικά Σφάλματα σε απόλυτο αριθμό.
- Σφάλματα Στίξης σε απόλυτο αριθμό.
- Συντακτικά Σφάλματα σε απόλυτο αριθμό.
- Ενωσιολογικά Σφάλματα σε απόλυτο αριθμό.
- Ακατάλληλες Λέξεις σε απόλυτο αριθμό.

Δ) Ως προς την **Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου:**

- Κοινωνικές Παράμετροι του ακροατηρίου: αν δηλαδή το ύψος του είναι κατάλληλο για τους αποδέκτες του κειμένου.

Η Κλίμακα Αξιολόγησης που αξιοποιήθηκε είχε εύρος από 0 έως 3 βαθμούς ως ακολούθως: Καθόλου=0, Ελάχιστα=1, Μέτρια=2, Επαρκώς=3.

- Γενική Εντύπωση του κειμένου: αφορά στην κατάλληλη χρήση της γλώσσας, αν είναι σωστή και ακριβής σε όλα τα επίπεδα, ώστε να πειστεί το ακροατήριο, στην αρτιότητα της επιχειρηματολογίας και στη σαφήνεια του λόγου.

Αξιοποιήθηκε κλίμακα αξιολόγησης με μεγαλύτερο εύρος από το 1 έως το 6, για να αποτυπώσει ευκρινέστερα τον πολυδιάστατο αυτό δείκτη ως ακολούθως: Ανεπαρκής=1, Ελλιπής=2, Μέτρια=3, Καλά =4, Πολύ Καλά =5, Άριστα=6.

Τα γραπτά των μαθητών αξιολογήθηκαν από έμπειρο εκπαιδευτικό και την ερευνήτρια που δεν δίδασκε τους συγκεκριμένους μαθητές, προκειμένου να επιτύχουμε αντικειμενικότερη αξιολόγηση. Αυτό κρίθηκε αναγκαίο και από το γεγονός ότι τα γενικά χαρακτηριστικά του κειμένου δεν μπορούν να αξιολογηθούν με απόλυτα αντικειμενικό τρόπο από κάποιον εκπαιδευτικό, γιατί δεν μπορούν να οριστούν με απόλυτη σαφήνεια και εκεί υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας της αξιολόγησης. Καθώς το ίδιο πρόσωπο βαθμολόγησε τα γραπτά κείμενα των μαθητών /τριών που δημιουργήθηκαν σε όλα τα στάδια της ερευνητικής παρέμβασης, η διαφορά μεταξύ Pre-test και Post-test είναι η αντικειμενικότερη δυνατή, αφού αξιολογεί το ίδιο πρόσωπο με τα ίδια κριτήρια.

4.2 Συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων

Για τον υπολογισμό των επιμέρους και των συνολικών δεικτών είχαν δημιουργηθεί 40 ζεύγη παρατηρήσεων και στη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν έλεγχοι για Εξαρτημένα Δείγματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, προτιμήθηκαν μη παραμετρικές τεχνικές και πιο συγκεκριμένα ο μη παραμετρικός Έλεγχος Paired Samples Wilcoxon test. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους ορίστηκε σε 5% (0,05).

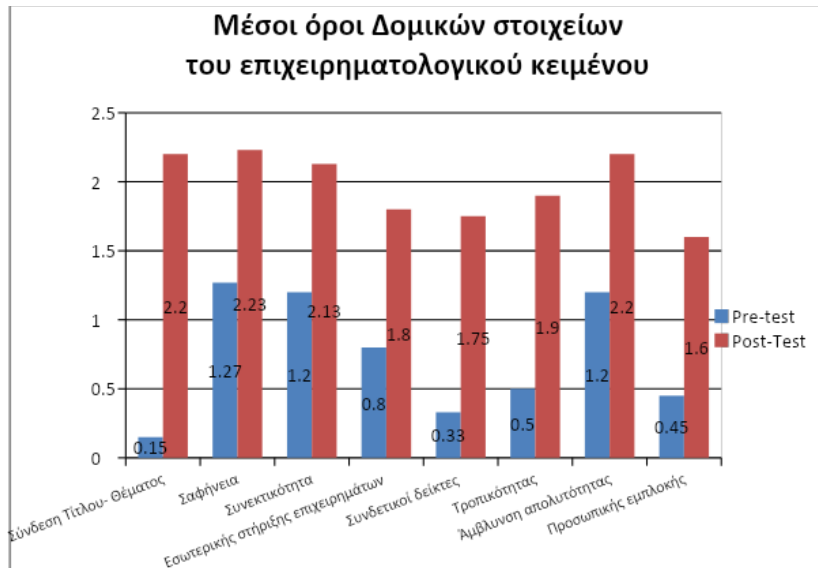
Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

4.2.1 Δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου

Δομικά Στοιχεία του Επιχειρηματολογικού Κειμένου	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	p-value
Σύνδεση Τίτλου- Θέματος (Πριν)	40	,15	,533	<,0001
Σύνδεση Τίτλου- Θέματος (Μετά)	40	2,18	,984	
Σαφήνεια (Πριν)	40	1,58	,636	<,0001
Σαφήνεια (Μετά)	40	2,23	,800	
Συνεκτικότητα (Πριν)	40	1,20	,516	<,0001
Συνεκτικότητα (Μετά)	40	2,15	,770	
Συνοχή (Εσωτερική στήριξη επιχειρημάτων) (Πριν)	40	,75	,670	<,0001
Συνοχή (Εσωτερική στήριξη επιχειρημάτων) (Μετά)	40	1,80	,883	
Συνοχή (Συνδετικοί Δείκτες) (Πριν)	40	,33	,474	<,0001
Συνοχή (Συνδετικοί Δείκτες) (Μετά)	40	1,78	,862	
Επιχειρηματολογικοί Δείκτες (Τροπικότητας) (Πριν)	40	,50	,784	<,0001
Επιχειρηματολογικοί Δείκτες (Τροπικότητας) (Μετά)	40	1,93	,829	
Επιχειρηματολογικοί Δείκτες (Προσωπικής εμπλοκής) (Πριν)	40	1,20	,464	<,0001
Επιχειρηματολογικοί Δείκτες (Προσωπικής εμπλοκής) (Μετά)	40	2,18	,781	
Επιχειρηματολογικοί Δείκτες (άμβλυνση απολυτότητας) (Πριν)	40	,45	,749	<,0001
Επιχειρηματολογικοί Δείκτες (άμβλυνση απολυτότητας) (Μετά)	40	1,63	1,170	
Δομικά Στοιχεία του Επιχειρηματολογικού Κειμένου (Πριν)	40	6,15	2,760	<,0001
Δομικά Στοιχεία του Επιχειρηματολογικού Κειμένου (Μετά)	40	15,85	5,677	

Πίνακας 1. Δομικά Στοιχεία του Επιχειρηματολογικού Κειμένου

Όπως προέκυψε από την ανάλυση, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση για όλους τους επιμέρους και για τον συνολικό δείκτη που αφορούσαν στα Δομικά Στοιχεία του Επιχειρηματολογικού Κειμένου. Σε όλες τις περιπτώσεις, τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση ήταν υψηλότερα έναντι των αντίστοιχων πριν από αυτή.



Γράφημα 1. Συγκριτική παρουσίαση Μέσων Όρων δομικών στοιχείων Επιχειρηματολογικού Κειμένου

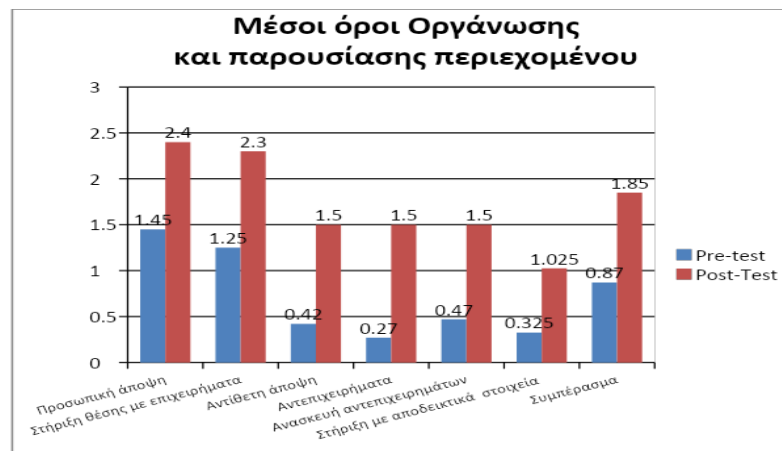
Από την ανάλυση των δεδομένων στα **τελικά κείμενα** των μαθητών διαπιστώθηκε ότι υπήρξε βελτίωση με τη μεσολάβηση της διδασκαλίας σε όλες τις υποκατηγορίες που αφορούσαν στα στοιχεία δομής του επιχειρηματολογικού κειμένου. Σημαντική βελτίωση εντοπίστηκε στις υποκατηγορίες Σύνδεσης Τίτλου, Περιεχομένου, Σαφήνειας, Συνεκτικότητας και σε μικρότερο βαθμό στη χρήση συνδέσμων Αιτιολογικών, Τελικών, Υποθετικών για τη στηρίξη των επιχειρημάτων. Στις υπόλοιπες υποκατηγορίες υπήρξε βελτίωση σε μικρότερο βαθμό και συγκεκριμένα στη χρήση συν-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

δέσμων αντιθετικών, συνδεδεικτών, συμπερασματικών, παραχωρητικών και στη χρήση των τριών ειδών επιχειρηματολογικών δεικτών (τροπικότητας, προσωπικής εμπλοκής και αμβλυσης της απολυτότητας).

4.2.2 Οργάνωση και παρουσίαση περιεχομένου

Η ενότητα οργάνωσης και παρουσίασης του περιεχομένου και των επιχειρημάτων περιλαμβάνει τη συνολική δομή, τον έλεγχο του γραπτού, τη συνέπεια στη λογική αλληλουχία των ιδεών και τη συνέχεια και σύνδεση των παραγράφων. Πρωταρχικό στοιχείο, επίσης, στη δημιουργία επιχειρηματολογικών κειμένων ήταν η ανάπτυξη επαρκούς επιχειρηματολογίας και η πειστικότητα του συγγραφέα προκειμένου να κερδίσει το αναγνωστικό κοινό. Η απλή προσέγγιση με περιγραφή του προβλήματος δεν ήταν επαρκής. Αυτό που πρέπει να διακρίνει τα κείμενα της επιχειρηματολογίας είναι η οξυδέρκεια και ο τρόπος διεξόδου του συγγραφέα στο πρόβλημα από όλες τις πλευρές, από όλες τις οπτικές με χρήση των κατάλληλων επιχειρημάτων που αιτιολογούνται και στηρίζονται λογικά και όχι με απλές βεβαιώσεις και προσωπικές ατεκμηρίωτες διαπιστώσεις.



Γράφημα 2. Συγκριτική παρουσίαση Μ.Ο Οργάνωση και Παρουσίαση Περιεχομένου

Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση για όλους τους επιμέρους και για τον συνολικό δείκτη που αφορούσαν στην Οργάνωση και Παρουσίαση Περιεχομένου με τα αποτελέσματα μετά την παρέμβαση να είναι υψηλότερα. (Γράφημα 2, Πίνακας 2)

Οργάνωση και Παρουσίαση Περιεχομένου	N	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	p-value
Προσωπική άποψη (Πριν)	40	1,45	,639	<,0001
Προσωπική άποψη (Μετά)	40	2,40	,744	
Στήριξη θέσης με επιχειρήματα (Πριν)	40	1,25	,588	<,0001
Στήριξη θέσης με επιχειρήματα (Μετά)	40	2,33	,797	
Αντίθετη άποψη (Πριν)	40	,43	,636	<,0001
Αντίθετη άποψη (Μετά)	40	1,48	1,198	
Αντεπιχειρήματα (Πριν)	40	,28	,554	<,0001
Αντεπιχειρήματα (Μετά)	40	1,50	1,086	
Ανασκευή αντεπιχειρημάτων (Πριν)	40	,38	,705	<,0001
Ανασκευή αντεπιχειρημάτων (Μετά)	40	1,50	1,177	
Στήριξη των επιχειρημάτων με αποδεικτικά στοιχεία (Πριν)	40	,33	,572	<,0001
Στήριξη των επιχειρημάτων με αποδεικτικά στοιχεία (Μετά)	40	1,03	,947	
Συμπέρασμα (Πριν)	40	,88	,648	<,0001
Συμπέρασμα (Μετά)	40	1,85	1,001	
Οργάνωση και Παρουσίαση Περιεχομένου (Πριν)	40	4,98	2,974	<,0001
Οργάνωση και Παρουσίαση Περιεχομένου (Μετά)	40	12,08	5,815	

Πίνακας 2. Οργάνωση και Παρουσίαση Περιεχομένου

Ως προς τα δομικά στοιχεία του κειμενικού επιχειρηματολογικού σχήματος διαπιστώθηκε βελτίωση σε όλους τους τομείς. Συγκεκριμένα, οι μαθητές περιέλαβαν σε ικανοποιητικό βαθμό στο κείμενό τους στοιχεία της επιχειρηματολογίας που αφορούν στη δια-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

τύπωση της προσωπικής θέσης, της στήριξης της θέσης με επιχειρήματα και του καταληκτικού συμπεράσματος. Τα δομικά στοιχεία επιχειρηματολογίας που συναντώνται σε χαμηλότερο βαθμό είναι η αναφορά στην αντίθετη θέση, η αναφορά αντεπιχειρημάτων, η ανασκευή τους και η στήριξη των επιχειρημάτων με απόδεικτικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων συμφωνούν εν πολλοίς με τις διαπιστώσεις αντίστοιχων ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε μαθητές αυτής της ηλικίας (Εγγλέζου, 2011; Βασιλειάδης, 2014).

Τυπικά Φορμαλιστικά Χαρακτηριστικά	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση	p-value
Έκταση Κειμένου (Πριν)	40	73,93	40,480	<,0001
Έκταση Κειμένου (Μετά)	40	146,93	62,344	
Αριθμός Παραγράφων (Πριν)	40	1,68	,888	<,0001
Αριθμός Παραγράφων (Μετά)	40	2,98	1,121	
Αριθμός Ιδεών (Πριν)	40	1,70	,939	<,0001
Αριθμός Ιδεών (Μετά)	40	4,08	1,474	
Ορθογραφικά Σφάλματα (Πριν)	40	2,85	1,673	,025
Ορθογραφικά Σφάλματα (Μετά)	40	2,03	1,776	
Γραμματικά Σφάλματα (Πριν)	40	,58	,781	,839
Γραμματικά Σφάλματα (Μετά)	40	,60	,810	
Σφάλματα Στίξης (Πριν)	40	1,78	,920	<,0001
Σφάλματα Στίξης (Μετά)	40	3,45	1,377	
Συντακτικά Σφάλματα (Πριν)	40	,98	,862	,056
Συντακτικά Σφάλματα (Μετά)	40	1,43	1,130	
Εννοιολογικά Σφάλματα (Πριν)	40	,88	,723	,034
Εννοιολογικά Σφάλματα (Μετά)	40	,55	,597	
Ακατάλληλες Λέξεις (Πριν)	40	,53	,716	,333
Ακατάλληλες Λέξεις (Μετά)	40	,40	,672	
Γραμματικές Συμβάσεις (Πριν)	40	7,58	3,194	,384
Γραμματικές Συμβάσεις (Μετά)	40	8,45	3,728	

Πίνακας 3. Τυπικά Φορμαλιστικά Χαρακτηριστικά

4.2.3.Τυπικά φορμαλιστικά χαρακτηριστικά

Αναφορικά με τα τυπικά φορμαλιστικά χαρακτηριστικά, στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των αποτελεσμάτων μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στην Έκταση Κειμένου, στον Αριθμό Παραγράφων, στον Αριθμό Ιδεών, στα Ορθογραφικά Σφάλματα και στα Εννοιολογικά Σφάλματα. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική διαφορά αλλά σε βάρος των αποτελεσμάτων μετά την παρέμβαση διαπιστώθηκε στα Σφάλματα Στίξης, γεγονός βέβαιο που εν μέρει μπορεί να ερμηνευθεί από τη μεγάλη αύξηση της έκτασης του κειμένου μετά την παρέμβαση. Τέλος, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Γραμματικά Σφάλματα, στα Συντακτικά Σφάλματα, στις Ακατάλληλες Λέξεις και στον συνολικό δείκτη των Γραμματικών Συμβάσεων, γεγονός που (έμμεσα) μπορεί να ερμηνευθεί ως βελτίωση μετά την παρέμβαση, αν και πάλι λάβουμε υπόψη τη μεγάλη αύξηση της έκτασης του κειμένου μετά την παρέμβαση. (Πίνακας 3)

Από την εξέταση των γλωσσικών χαρακτηριστικών των κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση διαπιστώθηκε ότι στα τελικά κείμενα οι μαθητές χρησιμοποίησαν περισσότερο σύνθετες συντακτικές και νοηματικές δομές βελτιώνοντας ποιοτικά τον λόγο τους.

Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου	N	Μέση Τιμή	Τυπ. Απόκλιση	p-value
Κοινωνικές Παράμετροι ακροατηρίου (Πριν)	40	1,43	,636	<,0001
Κοινωνικές Παράμετροι ακροατηρίου (Μετά)	40	2,23	,800	
Γενική Εντύπωση (Πριν)	40	2,38	,979	<,0001
Γενική Εντύπωση (Μετά)	40	3,98	1,187	
Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου (Πριν)	40	3,80	1,506	<,0001
Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου (Μετά)	40	6,20	1,911	

Πίνακας 4.Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου

4.2.4 Επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου

Ομοίως και για τους επιμέρους και τον συνολικό δείκτη που αφορούν στην Επικοινωνιακή Διάσταση του Κειμένου υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση ($p < 0,0001 < 0,05$), υπέρ των αποτελεσμάτων μετά την παρέμβαση. (Πίνακας 4).



Γράφημα 4. Γενική εντύπωση γραπτού κειμένου

Διαπιστώνουμε στον πίνακα 4 σημαντική βελτίωση στο σύνολο των χαρακτηριστικών των κειμένων μετά τη μεσολάβηση της διδασκαλίας. Η γενική εντύπωση (Γράφημα 4) αποτυπώνει την αίσθηση που αφήνει στον αναγνώστη το κείμενο, τη δυνατότητα του συγγραφέα να επικοινωνήσει την άποψή του, την πειστικότητα των επιχειρημάτων και τον βαθμό επίτευξης των στόχων του.

Στον τρόπο γραφής εξετάσαμε τις σωστές επιλογές λέξεων, φράσεων, προτάσεων, την ακρίβεια και σαφήνεια του λόγου των μαθητών/τριών για να πείσουν τους αναγνώστες τους, το ύφος που χρησιμοποίησαν, ώστε να είναι κατάλληλο για τους αποδέκτες.

Από τη συγκριτική παρουσίαση αρχικών και τελικών κειμένων των μαθητών/τριών παρατηρήθηκε βελτίωση στην επιλογή κατάλληλων λέξεων, φράσεων, προτάσεων, στην ακρίβεια, πειστικότητα και σαφήνεια του λόγου και στο ύφος, ώστε να είναι κατάλληλο για τους αποδέκτες-αναγνώστες.

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών/τριών καθώς και με την εκπαιδευτικό αποτέλεσαν βελτιωτικές παρεμβάσεις στα παραχθέντα κείμενά τους. Οι αντιλογίες με την ανταλλαγή απόψεων και τους διαξιφισμούς επί του θέματος βοήθησαν τους/τις μαθητές/τριες να προσαρμόσουν τον λόγο τους στις απαιτήσεις των αντιπάλων τους, ώστε να γίνουν πειστικότεροι. Κατάφεραν σε σημαντικό βαθμό να αποκωδικοποιήσουν τον τρόπο που σκέφτονται και εκφράζονται οι άλλοι και να σχεδιάσουν το γραπτό κείμενο τους ως προς τη δομή, την κατασκευή πειστικής επιχειρηματολογίας και τη χρήση του κατάλληλου γλωσσικού κώδικα.

5. Σύνοψη των ερευνητικών δεδομένων

Αναλύοντας τα κείμενα των μαθητών, που παρήχθησαν πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης (pre-test/προέλεγχος) και μετά (post-Test/μετέλεγχος), επιβεβαιώθηκε η υπόθεσή μας ότι υπάρχει δυνατότητα ανάπτυξης γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου από μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού με τη συμβολή των Νέων Τεχνολογιών παρά τους γνωστικούς περιορισμούς αυτής της ηλικίας.

Από την **ποσοτική ανάλυση των αρχικών επιχειρηματολογικών κειμένων** των μαθητών, βάσει γλωσσικών κριτηρίων που θέσαμε, διαπιστώσαμε ότι:

- η συντριπτική πλειοψηφία δεν έκανε εισαγωγική σύνδεση του τίτλου με το περιεχόμενο του κειμένου (Μ.Ο. 0,15).
- Η συνεκτικότητα των νοημάτων στο κείμενο ήταν σχετικά χαμηλή και οι περισσότεροι μαθητές περιοριζόνταν σε παράθεση επιχειρημάτων που δεν συνδέονταν μεταξύ τους και δεν οδηγούσαν λογικά στο συμπέρασμα (Μ.Ο. 1,2).

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

- Δεν γινόταν χρήση συνδέσμων που εξασφάλιζαν τη συνοχή με την εσωτερική στήριξη των επιχειρημάτων (Μ.Ο. 0,75) και με τη σύνδεση των άλλων στοιχείων της επιχειρηματολογίας (Μ.Ο. 0,33).
- Υπήρξε αδυναμία χρήσης δεικτών που προσδίδουν τα χαρακτηριστικά της επιχειρηματολογίας: τροπικότητας (Μ.Ο. 0,5), προσωπικής εμπλοκής (Μ.Ο. 1,2) και άμβλυνσης της απολυτότητας (Μ.Ο. 0,45).
- Γινόταν χρήση από όλους τους μαθητές δύο βασικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας: διατύπωση προσωπικής θέσης (Μ.Ο. 1,45) και επιχειρημάτων (Μ.Ο. 1,25). Κατά Μ.Ο. οι μαθητές χρησιμοποιούν 1,9 επιχειρήματα στα κείμενά τους με min- max 0-3.
- Δεν τεκμηριώθηκαν οι ισχυρισμοί των μαθητών/τριών με αποδεικτικά στοιχεία, ώστε να ισχυροποιήσουν τη θέση τους και να πείσουν με αδιαμφισβήτητα στοιχεία τον αναγνώστη (Μ.Ο. 0,33).
- Οι μαθητές/τριες δημιούργησαν μονοφωνικά κείμενα στα οποία υποστήριξαν την προτεινόμενη άποψη, αλλά δεν έλαβαν υπόψη την αντίθετη άποψη. Η στατιστική ανάλυση του αριθμού επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων και επιχειρημάτων ανασκευής επιβεβαίωσε τη δυσχέρεια τους να εντάξουν την αντίθετη άποψη στα κείμενά τους. Αναφορά στην αντίθετη άποψη (Μ.Ο. 0,43), αναφορά αντεπιχειρημάτων (Μ.Ο. 0,28), Επιχειρήματα ανασκευής (Μ.Ο. 0,48).
- Οι μαθητές/τριες αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην καταληκτική διατύπωση συμπεράσματος που απορρέει από τους λογικούς επιχειρηματολογικούς συλλογισμούς και συμπυκνώνει νοηματικά τη σκέψη του συγγραφέα (Μ.Ο. 0,88).
- Ως προς την επικοινωνιακή διάσταση των γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων φάνηκε να υστερούν οι μαθητές αυτής της ηλικίας (Μ.Ο. 1,48) και η γενική εντύπωση που αποκόμιζε ο αναγνώστης δεν ήταν ιδιαίτερα θετική (Μ.Ο. 2,38).

Από τη **στατιστική ανάλυση των κειμένων** που παρήγαγαν οι μαθητές μετά τη μαθησιακή διαδικασία που εφαρμόσαμε, με βάση τα κριτήρια που θέσαμε εξ αρχής, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές/τριες:

- υιοθέτησαν στην πλειοψηφία τους την ανάγκη να συνδέσουν με μια μικρή εισαγωγή τον τίτλο με το περιεχόμενο του κειμένου που ακολουθεί (Μ.Ο. 2,18).
- Ανταποκρίθηκαν θετικότερα στις απαιτήσεις του αναγνώστη και απέδωσαν με μεγαλύτερη σαφήνεια (Μ.Ο. 2,23) και συνεκτικότητα (Μ.Ο. 2,15) τις σκέψεις τους (ορίζουν τις έννοιες με σαφήνεια και τις συνδέουν νοηματικά).
- Εξασφάλισαν μεγαλύτερη συνοχή στον λόγο τους χρησιμοποιώντας περισσότερους αιτιολογικούς, υποθετικούς, τελικούς συνδέσμους (Μ.Ο. 1,78) αλλά και αντιθετικούς, συνδετικούς, συμπερασματικούς, παραχωρητικούς (Μ.Ο. 1,78). Συνηθέστερη ήταν η χρήση αιτιολογικών συνδέσμων στο δίπολο αιτία-αποτέλεσμα.
- Ενέταξαν επιχειρηματολογικούς δείκτες στα κείμενά τους, που προσδίδουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους: τροπικότητας (Μ.Ο. 1,93), προσωπικής εμπλοκής (Μ.Ο. 2,18) και άμβλυνσης της απολυτότητας (Μ.Ο. 1,63).
- Εξέφρασαν την προσωπική άποψή τους με ξεκάθαρο και πιο ολοκληρωμένο τρόπο στο σύνολο των κειμένων (Μ.Ο. 2,4).
- Επιχειρηματολόγησαν αποτελεσματικότερα, καθώς αυξήθηκε ο αριθμός των επιχειρημάτων που ενσωμάτωσαν στον λόγο τους (Μ.Ο 3,5 min- max 1-6) και βελτιώθηκαν ποιοτικά (Μ.Ο. 2,33).
- Ανταποκρίθηκαν θετικά και βελτίωσαν τα στοιχεία στα οποία παρουσίαζαν τη μεγαλύτερη αδυναμία, τη διαπραγμάτευση με την αντίθετη άποψη. Η αντίθετη στην προσωπική άποψη θέση αναφέρεται με Μ.Ο. 1,48. Αυξήθηκαν τα κείμενα που κάνουν αναφορά στα αντεπιχειρήματα (Μ.Ο. 1,5) και επιχειρούν την ανασκευή τους (Μ.Ο. 1,5). Αν συγκρίνουμε τους Μ.Ο. στα αρχικά και στα τελικά κείμενα, τότε μιλάμε για τριπλασιασμό

των Μ.Ο., κάτι που είναι αξιοσημείωτο και αποδίδεται στον προσυγγραφικό σχεδιασμό στο ηλεκτρονικό περιβάλλον της εννοιολογικής χαρτογράφησης. Υπολείπονται, όμως, σε σχέση με τα άλλα στοιχεία της επιχειρηματολογίας.

- Τεκμηρίωσαν τα επιχειρήματα αποτελεσματικότερα με απόδεικτικά στοιχεία (αύξηση Μ.Ο. 1,03).
- Κατέληξαν σε συμπέρασμα, διπλασιάζεται ο Μ.Ο σε 1,88.
- Βελτίωσαν τα κείμενα ως προς τα τυπικά φορμαλιστικά χαρακτηριστικά. Ως προς την έκταση των κειμένων διαπιστώθηκε βελτίωση σε σημαντικό βαθμό ως προς τον αριθμό των λέξεων (μέση τιμή 146,93 έναντι 73,93 στα αρχικά), στον αριθμό παραγράφων (Μ.Ο. 2,98 έναντι 1,68), τον αριθμό των ιδεών που εκφράστηκαν (Μ.Ο. 4,08 έναντι 1,70), στα ορθογραφικά σφάλματα (Μ.Ο. 2,02 έναντι 2,85) και τέλος στα εννοιολογικά σφάλματα (Μ.Ο. 0,55 από 0,88 στα αρχικά κείμενα).
- Αύξησαν όμως τα σφάλματα στίξης στα κείμενά τους (Μ.Ο. 3,45 έναντι 1,78), τα συντακτικά σφάλματα (1,43 έναντι 0,98 πριν), τις ακατάλληλες λέξεις (0,40 έναντι 0,53). όχι όμως τα γραμματικά σφάλματα (0,60 έναντι 0,58), Η έλλειψη βελτίωσης αυτών των δεικτών προφανώς οφείλεται στην αύξηση της έκτασης των κειμένων μετά την παρέμβαση.
- Έλαβαν υπόψη το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονταν και προσαρμόσαν τον λόγο τους σε μεγαλύτερο βαθμό, όπως φαίνεται και από το Μ.Ο. 2,23 που αξιολογεί την επικοινωνιακή διάσταση του κειμένου.
- Βελτίωσαν σημαντικά τα κείμενά τους, τόσο ως προς τα γλωσσικά στοιχεία αλλά και τις κειμενικές απαιτήσεις του είδους, με τον Μ.Ο. της γενικής εντύπωσης που αποκομίσαμε να αγγίζει το 3,98.

6. Συμπεράσματα έρευνας

Τα στατιστικά στοιχεία που προέκυψαν από τα δεδομένα μας επαλήθευσαν την υπόθεσή μας ότι, παρόλες τις δυσκολίες που έχουν οι μαθητές του δημοτικού να συγγράψουν επιχειρηματολογικά κείμενα, μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τον λόγο τους

και να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό στις απαιτήσεις του κειμενικού είδους.

Οι βελτιώσεις που διαπιστώσαμε ήταν στατιστικά σημαντικές τόσο στην επίγνωση του επιχειρηματολογικού σχήματος όσο και στη βελτίωση των χαρακτηριστικών του λόγου των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, στα αρχικά κείμενα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές δυσκολεύτηκαν κυρίως στη συνδιαλλαγή με την αντίθετη άποψη, τη χρήση δεικτών επιχειρηματολογίας και συνδέσμων που προσδίδουν συνοχή στο κείμενο. Από την ανάλυση των δεδομένων πριν την εφαρμογή του προγράμματος διαπιστώθηκε ότι οι όλοι οι μαθητές/τριες εκφέρουν προσωπική άποψη και οι περισσότεροι αναφέρουν επιχειρήματα προκειμένου να στηρίξουν τη θέση τους. Αδυναμία παρατηρήθηκε στο να συμπεριλάβουν στο κείμενό τους την αντίθετη άποψη, στην ανεύρεση επιχειρημάτων της αντίθετης άποψης, στα επιχειρήματα ανασκευής, στην τεκμηρίωση με αποδεικτικά στοιχεία των ισχυρισμών τους και στην κατάληξη σε συμπέρασμα. Οι περισσότεροι μαθητές κατάφεραν σε ένα βαθμό να ξεπεράσουν τη δυσχέρεια κειμενικής ένταξης της αντίθετης άποψης και της ανασκευής της. Εξακολουθεί όμως να αποτελεί την «αχίλλειο πτέρνα» στον επιχειρηματικό τους λόγο (Andriessen et al., 1996; Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2001). Αυτό οφείλεται στους περιορισμούς της ηλικίας, που δεν τους επιτρέπουν να έχουν συνολική θέαση των πραγμάτων. Τα κείμενά τους υπερτερούν στην ικανότητα έκφρασης της προσωπικής τους άποψης και της στήριξης της θέσης τους.

Η παρέμβασή μας, που προέβλεπε κατά το προσυγγραφικό στάδιο χαρτογράφηση και της αντίθετης άποψης και ανασκευή της, έδωσε ώθηση στους μαθητές/τριες να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του κειμενικού είδους και να προβούν στη διαλεκτική σύνθεση των αντικρουόμενων απόψεων, καταλήγοντας σε συμπέρασμα σε ικανοποιητικό βαθμό. Αύξηση υπήρξε και στη χρήση συνδέσμων συνοχής αλλά και δεικτών τροπικότητας και προσωπικής εμπλοκής, που βελτίωσαν αισθητά στα τελικά κείμενα τον επιχειρηματολογικό τους χαρακτήρα. Η στήριξη των ισχυρισμών με

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

αποδεικτικά στοιχεία συνεισέφερε στην τεκμηρίωση των επιχειρημάτων και τους προσέδωσε εγκυρότητα και πειστικότητα.

Συγκεκριμένα, στα **τελικά κείμενα** των μαθητών διαπιστώθηκε ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική αύξηση σε όλους τους επιμέρους δείκτες που εξετάσαμε ως προς την οργάνωση και παρουσίαση του περιεχομένου. Ποσοτική και ποιοτική βελτίωση στον καθαρά επιχειρηματολογικό λόγο των μαθητών επισημάνθηκε ακόμη και στα στοιχεία που αφορούσαν στην αντίθετη οπτική, όπως αναδείχτηκε από τα αποτελέσματα των γραπτών πριν και μετά την παρέμβαση. Η εφαρμογή του Προγράμματος ήταν ευεργετική και στους τομείς που διαπιστώνεται εγγενής αδυναμία των μαθητών/τριών να ανταπεξέλθουν. Σε αυτό συντέλεσε και η χαρτογράφηση της επιχειρηματολογίας, που οπτικοποίησε κάθετα τη δομή του επιχειρήματος και οριζόντια τη δομή της επιχειρηματολογίας στα στοιχεία που την απαρτίζουν. Στους χάρτες επιχειρημάτων προσέγγισαν τα στοιχεία της επιχειρηματολογίας με μεθοδικό και ξεκάθαρο τρόπο. Έγιναν κατανοητά στους περισσότερους μαθητές/τριες, με αποτέλεσμα να τα μεταφέρουν στο γραπτό κείμενο τους και να αποτυπωθεί αυτή η εξέλιξη. Δεν παραγνωρίζεται το γεγονός ότι οι αδυναμίες παρέμειναν για κάποιους μαθητές/τριες που εξακολούθησαν να μην συμπεριλαμβάνουν στον λόγο τους τα στοιχεία της επιχειρηματολογίας που συνθέτουν την αντίθετη άποψη. Η σημαντική, όμως, στατιστική διαφορά, που παρατηρήθηκε, μας επιτρέπει να θεωρήσουμε θετική τη συμβολή της Χαρτογράφησης Επιχειρημάτων σε ηλεκτρονικό συνεργατικό περιβάλλον σ' αυτόν τον τομέα.

Σημειώνουμε, επίσης, ότι η αξιοσημείωτη εξέλιξη του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών προέκυψε με την ενσωμάτωση των συνεργατικών ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης τα οποία αξιοποιήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση. Στην Ελλάδα ήταν η πρώτη φορά παρουσίασης έρευνας που περιελάμβανε τη διαμεσολάβηση τεχνουργημάτων/ εργαλείων στη διδακτική του επιχειρηματολογικού λόγου.

Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της ανθρωπιστικής σχολής Maslow (1971), της παιδαγωγικής της Φαινομενολογίας του Hudak (2007) και τον Rogers (1961, 1970, 1980) η μάθηση, στην περίπτωσή μας η ανάπτυξη συνεργατικής επιχειρηματολογίας, είναι ολιστική και καλύπτει τις ανάγκες της ανθρώπινης φύσης. Το σχολείο δεν πρέπει να αποτελεί κομφορμιστικό μηχανισμό, αλλά να επιτρέπει την ελευθερία των μαθητών/τριών ώστε, μέσα από διδακτικές μεθόδους, να αναπτύξουν συνεργατικές και κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους, να ανακαλύπτουν, να εκφράζουν και να ισορροπούν τα συναισθήματά τους. Σε αυτό το σχολείο ο/η μαθητής/τρια αυτοπραγματώνεται και καλύπτει τις ανθρώπινες ανάγκες του/της. Σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον οι μαθητές/τριες που ανταλλάσσουν επιχειρήματα-αντεπιχειρήματα έχουν σκοπό να νικήσουν τις αντίθετες θέσεις, να διακριθούν, να προβληθούν και να αυτοεπιβεβαιωθούν. Η συνεργατική επιχειρηματολογία μέσα σε μία κοινότητα μάθησης δίνει προτεραιότητα στην κατανόηση και τη συνταύτιση με τον άλλο και μέσα σε πνεύμα αμοιβαιότητας αναζητά κοινές αξίες και παραδοχές, ώστε να συνθέσει καινούργιες θέσεις με κοινωνική ευαισθησία. Η επιχειρηματολογική διαλεκτικότητα διέρχεται σταδιακά από την αντιπαράθεση, για να πειστεί ο/η αντίπαλος στη διαπραγμάτευση με την αντίθετη άποψη, για να καταλήξει στη σύνθεση της τελικής θέσης που δέχτηκε το μπόλιασμα της άλλης άποψης. Η επιλογή θεμάτων προς διαπραγμάτευση μέσα από την κοινωνική πραγματικότητα του περιβάλλοντος των μαθητών/τριών, που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, η εμπλοκή σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης, η συνδημιουργία και η αλληλοβοήθεια για την επιτυχία του κοινού σκοπού της κοινότητας, η επικοινωνία με ενσυναίσθηση και αλληλοαποδοχή, οι διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται και η δυνατότητα ανάπτυξης της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας αποτελούν την κοινωνική βάση της ολιστικής εκπαίδευσης.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βασιλειάδης, Γ. (2014).** *Καλλιέργεια Δεξιοτήτων Επιχειρηματολογίας και Κριτικής Σκέψης σε Μαθητές Δημοτικού Σχολείου μέσα από τη Χαρτογράφηση Επιχειρημάτων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών και Αγωγής.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999).** *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εγγλέζου, Φ. (2011).** *Η Γραφή του Επιχειρηματολογικού Λόγου στη Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Παν. Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, 2011.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999).** Πολυγραμματισμοί. Χριστίδης Α. Φ. (επιμ.), *Ισχυρές και Ασθενείς Γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (σσ. 680-695). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Κοσμόπουλος, Α.Β. & Μουλαδούδη, Γ.Α. (2003).** *Ο C. Rogers και η Προσωποκεντρική του Θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστούλη, ΤΡ. (2005).** Από τα προγράμματα γραμματισμού στον γραμματισμό της σχολικής τάξης: στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Ανακοίνωση στην 26^η Ετήσια Συνάντηση Εργασίας, Τομέας Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2001).** Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου κατά τη σχολική ηλικία: Ένα θεωρητικό μοντέλο και οι διδακτικές του εφαρμογές. Εισήγηση στο Συνέδριο: *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα, 3-6 Μαΐου.
- Νάκας, Α. (2000).** Συμβολή στη μελέτη των προτασιακών επιρρηματικών της Ν. Ελληνικής. *Γλωσσολογικά*, Β' (σσ. 103-104), (στ' έκδοση). Αθήνα: Παρουσία.
- Νάκας, Α. (2003).** Προσδιοριστικά ή συνδεδετικά στοιχεία και κειμενικοί (ή άλλοι) δείκτες – από μια διδακτική σκοπιά. *Γλωσσολογικά: Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία* (σσ. 169-223) (τ. Δ'). Αθήνα: Επτάλοφος.
- Παπούλια - Τζελέπη, Π. (2000).** *Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία*. Στο Π. Παπούλια (Επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*:

Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον (σσ. 9-32).
Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.

Πέτρου-Μπακίρη, Α. & Δημητρακοπούλου, Α. (2001). Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη μάθηση μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων από απόσταση και πώς αυτοί διαμορφώνουν τη συνεργατική τεχνολογία; *Πανελλήνιο συνέδριο, «Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση και στην εκπαίδευση από απόσταση»*. Ρέθυμνο 8-10 Ιουνίου, Εκδόσεις Ατραπός, σσ. 318-333.

Σπανός, Γ. (1994). Το «Σκέφτομαι και Γράφω», κριτική και προοπτικές. *Διαβάζω*, 345, 53-60.

Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδών Σχολικής Ηλικίας. Διάγνωση -Αξιολόγηση-Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Πεδίο.

Τσολάκης, Χ. (1995). *Από τον Λόγο στη Συνείδηση του Λόγου*. Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

Andriessen, J., Coirier, P., Roos, L., Passerault, J.M. & Bert-Erboul, A. (1996). Thematic and structural planning in constrained argumentative text production. In R. Rijlaarsdam, H. van den Berg & M. Couzijn (Eds.). *Current Trends in Writing Research: What is writing? Theories, Models and Methodology* (pp. 237-251). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bell, P. & Linn, M.C. (2000). Scientific arguments as artifacts: Designing for learning from the Web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22(8), 797-817.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Brent, D. (1996). Rogerian rhetoric: Ethical growth through alternative forms of argumentation. In Emmel, B., Resch, P. & Tenney, D. (Eds.), *Argument Revisited; Argument Redefined* (pp. 73-94). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Brown, A.L., Ash, D., Rutherford, M., Nakagawa, K., Gordon, A. & Campione, J.C. (1993). Distributed expertise in the classroom. In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations* (pp. 188-228). N.Y.: Cambridge University Press.

Η ΚΑΜΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Campione, J.C., Brown, A.L. & Jay, L. (1992). Computers in a community of learners. In E. De Corte, M. Linn, H. Mandl & L. Verschaffel, (Eds.) *Computer-Based Learning Environments and Problem Solving* (pp. 41-66). NATO ASI Series F: "Computer and System Sciences", Springer Verlag, Berlin, Vol. 84.

Cerbin, B. (1988). The nature and development of informal reasoning skills in college students. ERIC Document Reproduction Service No. ED 298 805.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Dimitracopoulou A. (1999). Educational activities via Internet for young children: How to promote meaningful learning. *International Conference, Sustainable Development in the Silands and the roles of research and higher Education*. Prelude International Editions.

Giroux, H.A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope Theory, Culture and Schooling: A Critical Reader*. Colorado: Westview Press.

Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.

Hudak, C. A. (2007). Linking instructional theories and instructional design to learning objects: A proposed conceptual framework. In A. Koohang & K. Hatman (eds), *Learning Objects and Instructional Design* (pp. 1-38). Santa Rosa, California: Informing Science Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lemke, J. L. (1985). *Using Language in the Classroom*. Victoria, Deakin University Press.

Lipponen, L., Rahikainen, M., Lallilmo, J. & Hakkarainen, K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning. *Learning and Instruction*, 13, 487-509.

Maslow, A. (1971). *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin Compass.

- Mitchell, S. & Riddle, M. (2000).** *Improving the Quality of Argument in Higher Education: Final Report*. Middlesex University, School of Lifelong Learning and Education.
- Nussbaum, E.M. & Schraw, G. (2007).** Promoting argument-counter-argument integration in student's writing. *The Journal of Experimental Education*, 76(1), 59-92.
- Rogers, C. R. (1961).** *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston: London: Constable.
- Rogers, C. R. (1970).** *Encounter Groups*. London: Penguin.
- Rogers, C. R. (1980).** *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin
- Riddle, M. (2000).** Improving argument by parts. In S. Mitchell & R. Andrews (eds.), *Learning to Argue in High Education* (σσ. 53-64). Portsmouth, NH: Heinemann/ Boynton-Cook.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., McClean, R.S., Swallow, J. & Woodruff, E. (1989).** Computer supported intentional learning environments. *Journal of Educational Computing Research*, 5, 51-68.
- Shor, I. & Freire, P. (1987).** *A Pedagogy for Liberation- Dialogues on Transforming Education*. Massachusetts Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Sinor, M. (2002).** From communicative competence to language awareness (an outline of language teaching principles). *Crossing boundaries-An Interdisciplinary Journal*, 1 (3), 116-125.
- Strauss, A. (1987).** *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Vygotsky, L.S. (1962/1986).** *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978).** *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2000).** *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- UNESCO (2015).** Global Citizenship Education, Topics and Learning Objectives. Ανακτήθηκε στις 16/01/2016 από το ακόλουθο link: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>



Πηγή: Creative Writing Conference (uowm.gr)



Πηγή: [Digital Storytelling - \(sch.gr\)](http://DigitalStorytelling-(sch.gr))

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ : ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΟΚΛΗΣΗ

Κωφονικολού Ελένη

kofonikolou@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/ντρια Δ.Σ. Βασιλικών Σαλαμίνας

Παναγιώτου Θεόδωρος

teole@live.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Δ/ντής 3ο Δημοτικό Σχολείο Σαλαμίνας

Μπουντούρης Γεώργιος

mpountourisgeorgios@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ70 4ο Δημοτικό Σχολείο Σαλαμίνας

Αβραμούλης Νικόλαος

avramoulis_n@hotmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ 86, 4ο Δ.Σ. Σαλαμίνας & Δ.Σ. Βασιλικών Σαλαμίνας

Περίληψη: Η παρούσα εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση, που αφορά την παρουσίαση δύο εκπαιδευτικών εργαλείων, της Δημιουργικής Γραφής και της ψηφιακής αφήγησης, που αποσκοπούν στην καλλιέργεια της μάθησης και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών. Αρχικά, πραγματοποιείται ανάλυση κι εξήγηση των όρων της Δημιουργικής Γραφής, της αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης. Κατόπιν, γίνεται αναφορά στη σχέση της Δημιουργικής Γραφής με την ψηφιακή αφήγηση, για να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι ο συνδυασμός τους δημιουργεί μια ενιαία και δυναμική εμπειρία που θα ωφελούσε πολύ τους/τις μαθητές/τριες, εάν οι εκπαιδευτικοί την ενσωμάτωναν στο σχολικό πρόγραμμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, αφήγηση, ψηφιακή αφήγηση, δημιουργικότητα

1. Εισαγωγή

Η Δημιουργική Γραφή και η ψηφιακή αφήγηση αναδεικνύουν μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, καθώς προσφέρουν στους/στις μαθητές/τριες ένα πρόσθετο πεδίο έκφρασης και δημιουργίας. Από την παραδοσιακή γραφή στο χαρτί μέχρι και τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, η διαδικασία της γραφής έχει μετασηματιστεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει την ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να εκφράζουν τις ιδέες τους με δημιουργικό τρόπο. (Βοσνιάδου, 2006).

Η ψηφιακή αφήγηση, απ' την πλευρά της, επιτρέπει τη δημιουργία πολυμεσικών εφαρμογών συνδυάζοντας το κείμενο, την εικόνα και τον ήχο σ' ένα περιβάλλον διαδραστικό. Πρόκειται για δύο νέα διδακτικά εργαλεία που βασίζονται στη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Με αυτά τα διδακτικά εργαλεία οι μαθητές/τριες μπορούν να εξερευνήσουν τις δικές τους ιστορίες, να ανακαλύψουν νέους κόσμους αλλά και να μοιραστούν τις δικές τους σκέψεις μ' ένα ευρύτερο κοινό. Μέσα από αντίστοιχες διαδραστικές δραστηριότητες μπορούν να αποκτήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες και να καλλιεργήσουν τη δημιουργική τους σκέψη. Με τον τρόπο αυτό, η διδασκαλία καθίσταται πιο ενδιαφέρουσα κι αποκτάει νόημα για τους ίδιους/ες ενισχύοντας έτσι την εμπειρία της μάθησης.

Στη συνέχεια του άρθρου μας, επιχειρείται η ανάπτυξη της έννοιας της Δημιουργικής Γραφής μέσα από ένα παράδειγμα, ενώ παράλληλα αναλύεται η σημασία της στην εκπαίδευση. Ακολουθεί η αποσαφήνιση των όρων "αφήγηση" και "ψηφιακή αφήγηση", εστιάζοντας στη σημασία των ιστοριών και της πλοκής τους, ενώ εξηγείται το εκπαιδευτικό ενδιαφέρον γι' αυτά τα διδακτικά εργαλεία. Ακολουθεί η ανάλυση της σχέσης μεταξύ της Δημιουργικής Γραφής και της ψηφιακής αφήγησης, καθώς αυτοί οι δύο εκφραστικοί τρόποι συγκλίνουν στην επιθυμία να διηγηθούν ιστορίες με τρόπο που εμπλέκει και ενθουσιάζει το κοινό. Εκεί όπου η δημιουργική γραφή επικεντρώνεται στη δομή της γλώσσας και των λογοτεχνικών τεχνικών, η ψηφιακή αφήγηση διευρύνει αυτό

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

το πλαίσιο, ενσωματώνοντας τεχνολογικά εργαλεία και διαδραστικά στοιχεία που προωθούν την ιστορία σε ένα νέο επίπεδο εμπειρίας. Τέλος, ανακεφαλαιώνουμε τους λόγους για τους οποίους προτείνουμε ότι αυτά τα δυο εργαλεία είναι απαραίτητα να ενταχτούν στην εκπαίδευση προτείνοντας απλές εκπαιδευτικές εφαρμογές από την καθημερινή εμπειρία.

2. Θεωρητική ανασκόπηση

2.1. Δημιουργική Γραφή

Φανταστείτε ένα μικρό παιδί να κάθεται κάτω από ένα δέντρο, με ένα τετράδιο στα χέρια του. Οι ήχοι της φύσης το εμπνέουν, καθώς αρχίζει να γράφει μια ιστορία για έναν μαγικό κόσμο, ο οποίος ζει μέσα στο δέντρο. Οι λέξεις ρέουν ελεύθερα, σχηματίζοντας εικόνες, δημιουργώντας χαρακτήρες και ζωντανεύοντας τις σκέψεις του πάνω στο χαρτί. Αυτό είναι ένα παράδειγμα Δημιουργικής Γραφής, μέσα από το οποίο το παιδί εκφράζει τα συναισθήματα και τη φαντασία του, χωρίς φόβο για το αν οι σκέψεις του είναι "σωστές" ή "λάθος".

Η έννοια της Δημιουργικής Γραφής συνδέεται άμεσα με τη δημιουργικότητα, γεγονός που καθιστά δύσκολο τον καθορισμό ενός ενιαίου ορισμού, ενώ, συνήθως, προσδιορίζεται μέσω γενικών και περιγραφικών ορισμών (Γρόσδος, 2014). Ο Σουλιώτης (2012) υποστηρίζει ότι κάθε μορφή γραφής είναι δημιουργική από τη φύση της, καθώς εμπλέκει τα βασικά συστατικά της γλώσσας, δηλαδή την εμπειρία, τη γνώση και τη φαντασία του/της συγγραφέα, οδηγώντας στη δημιουργία κάτι νέου. Σύμφωνα με τον Κωτόπουλο (2012), η Δημιουργική Γραφή είναι ένας τρόπος έκφρασης που προϋποθέτει δημιουργικότητα και κριτική σκέψη. Η σχέση της με τη δημιουργικότητα είναι άμεση, γιατί συνιστά ουσιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης, το οποίο απελευθερώνεται ή ατροφεί, ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν, ενώ η έρευνα και η πράξη έχουν αποδείξει ότι η δημιουργικότητα αυξάνεται με την εφαρμογή στρατηγικών γραφής. Ο Guilford ταυτίζει τη δημιουργικότητα με την αποκλίνουσα σκέψη και την αντιδια-

στέλλει ως γνωστική διεργασία από τη συγκλίνουσα, μιας και προτείνει περισσότερες επιλογές στην επίλυση προβλημάτων (Κωτόπουλος, 2012).

Διάφορες τεχνικές ανάπτυξης της δημιουργικότητας χρησιμοποιήθηκαν και ως τεχνικές παραγωγής ιδεών κατά τις διαδικασίες Δημιουργικής Γραφής (π.χ. ιδεοθύελλα, επίλυση προβλήματος, εννοιολογικοί χάρτες, σχεδιαγράμματα κτλ.) (Μηλιώρη, 2006). Η Δημιουργική Γραφή είναι η αποτύπωση στο χαρτί των συναισθημάτων αλλά και των ιδεών μας για κάποιο συγκεκριμένο θέμα. Απαιτεί φαντασία. Το ταλέντο και η έμπνευση δεν υφίστανται στη Δημιουργική Γραφή, ενώ η έμπνευση είναι κάτι που ο συγγραφέας προκαλεί με μικρές δοκιμές (Morley, 2007). Το γράψιμο είναι δυνατόν να αλλάξει τους ανθρώπους, μιας και η γραφή δημιουργεί νέους κόσμους. Στην καλύτερη περίπτωση, η Δημιουργική Γραφή προσφέρει παραδείγματα ζωής, τίποτα λιγότερο. Η γραφή είναι τόσο ενδιαφέρουσα και περιλαμβάνει ό,τι μπορεί να μας κάνει να αισθανόμαστε πιο ζωντανοί. Μας προσφέρει ευφορία (Κωτόπουλος & Αναγνώστου, 2015). Η φύση της Δημιουργικής Γραφής έγκειται στην ικανότητά της να παράγει μυθοπλασίες και μεταφορές, αποτυπώνοντας την ανθρώπινη εμπειρία με δημιουργικό και συχνά φανταστικό τρόπο. Επιτρέπει στους/στις συγγραφείς να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τις βαθύτερες πτυχές της ανθρώπινης ψυχής, δημιουργώντας ιστορίες και κόσμους που ξεπερνούν την καθημερινότητα. Προσεγγίζει τη ζωή ως μια συνεχώς εξελισσόμενη αφήγηση, όπου η προσωπική ιστορία κάθε ατόμου αναδιαμορφώνεται διαρκώς με την ενσωμάτωση νέων εμπειριών, προοπτικών και συναισθηματικών καταστάσεων. Αυτή η διαδικασία της δημιουργικής αναδημιουργίας προσφέρει ένα πλαίσιο κατανόησης της ανθρώπινης ύπαρξης, αναδεικνύοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικών βιωμάτων και λογοτεχνικής έκφρασης (Καρακίτσιος, 2013).

Η ιστορία της Δημιουργικής Γραφής έχει τις απαρχές της στην αρχαία Αθήνα, με τον Αριστοτέλη να παίζει καθοριστικό ρόλο στη θεμελίωση των θεωρητικών βάσεων του πεδίου (Morley, 2007). Με

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

το έργο του *Περί Ποιητικής* (2011) έθεσε τα θεμέλια της αφηγηματικής τέχνης, καθώς το έργο αυτό δεν αποτελεί απλώς ένα θεωρητικό κείμενο, αλλά έναν αναλυτικό απολογισμό των δημιουργικών πρακτικών που είχαν καθιερωθεί στην εποχή του. Ο Αριστοτέλης καθοδηγούσε τους μαθητές του σχετικά με τα στοιχεία που έπρεπε να επιδιώξουν και να αποφύγουν κατά τη σύνθεση των ποιητικών τους έργων και εντόπιζε τις αδυναμίες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν έναν δραματουργό στην αποτυχία.

Η σύγχρονη μελέτη της Δημιουργικής Γραφής, ωστόσο, συνδέεται με την ανάπτυξη της "προοδευτικής εκπαίδευσης" στις Ηνωμένες Πολιτείες τον 21ό αιώνα. Όπως επισημαίνει ο Myers στο έργο του *Οι Ελέφαντες Διδάσκουν: Η Δημιουργική Γραφή από το 1880/The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880* (2006), οι ρίζες της Δημιουργικής Γραφής στα αμερικανικά πανεπιστήμια προέρχονται από την αμφισβήτηση της παραδοσιακής φιλολογικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας, η οποία επικρατούσε τον 19ο αιώνα. Αυτή η αμφισβήτηση οδήγησε στην εισαγωγή του μαθήματος "Σύνθεση Λόγου", το οποίο εστίαζε στην αυτοέκφραση και περιελάμβανε ασκήσεις γραφής που στόχευαν στην κατανόηση της λογοτεχνικής πρακτικής μέσω της ενεργής συμμετοχής των φοιτητών στη συγγραφή (Κωτόπουλος, 2012).

Η Δημιουργική Γραφή σήμερα αναγνωρίζεται για τις θεραπευτικές της ιδιότητες και εφαρμόζεται σε αντίστοιχες πρακτικές. Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η γραφή λειτουργεί ως ένα ισχυρό εργαλείο ενίσχυσης στην ψυχοθεραπεία, συμβάλλοντας στη θεραπεία της κατάθλιψης, του άγχους, του τραύματος και άλλων ψυχικών διαταραχών, ενώ ταυτόχρονα προάγει την κοινωνική αποκατάσταση και ενσωμάτωση. Μέσα από την προσωπική έκφραση και τη δημιουργική διαδικασία, το γράψιμο επιτρέπει την επεξεργασία συναισθημάτων, τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και την κατανόηση των εσωτερικών συγκρούσεων, οδηγώντας σε προσωπική ανάπτυξη και αυτογνωσία (Χρυσανθοπούλου, 2013).

Η Δημιουργική Γραφή μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και να ενσωματωθεί σε αρκετά αλλά και διαφορετικά μαθήματα και θεματικές ενότητες, βελτιώνοντας σημαντικά τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών/τριών, καθώς έχει ως στόχο την εξοικείωσή τους με τον λόγο, την εξερεύνηση των δυνατοτήτων τους, την ανακάλυψη και την εφεύρεση των προσωπικών τους τρόπων έκφρασης (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011α). Ως διδακτικό αντικείμενο δεν επιδιώκει την ανεύρεση ταλέντων. Βέβαια, αυτό μπορεί να προκύψει στην πορεία.

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, καθώς ανάλογα με το θέμα και τους στόχους του μαθήματος, μπορούν να διαμορφώσουν δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις ιδέες τους με τον δικό τους μοναδικό τρόπο (Γκόρα, 2022). Η Δημιουργική Γραφή ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να σκέφτονται αυτόνομα και δημιουργικά, μετατρέποντας τη διαδικασία της γραφής σε μια ευχάριστη ανακάλυψη. Οι δεξιότητες που αναπτύσσονται μέσα από αυτή δεν περιορίζονται μόνο στην ακαδημαϊκή εξέλιξή τους, αλλά συμβάλλουν ουσιαστικά και στην προσωπική τους ανάπτυξη (Σουλιώτης, 2012). Μέσω της αφήγησης, της φαντασίας και της μυθοπλασίας, οι μαθητές/τριες δημιουργούν δικούς τους κόσμους, ενισχύοντας τη λεκτική ευχέρεια και την αφηγηματική τους ικανότητα (Κωτόπουλος, 2013). Επιπλέον, η συνεργατική φύση πολλών δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής προάγει τις δεξιότητες επικοινωνίας και ομαδικότητας, καθώς οι μαθητές /τριες ανταλλάσσουν ιδέες και αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συνομηλίκους τους. Αυτές οι διαδικασίες καλλιεργούν την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση, θεμελιώδεις δεξιότητες που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα και συμβάλλουν στην απομάκρυνση αρνητικών εμπειριών και συναισθημάτων. Έτσι, η Δημιουργική Γραφή λειτουργεί ως εργαλείο ενδυνάμωσης και αυτό-έκφρασης, προάγοντας την ψυχική υγεία και την ευημερία των μαθητών (Καρακίσιος, 2013).

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Επομένως, είναι στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα, να παρέχει κίνητρα κι εργαλεία στους/στις μαθητές/τριες, ενθαρρύνοντάς τους/τες προς αυτή την κατεύθυνση, αφού στην ελληνική πραγματικότητα δεν έχουν θεσμοθετηθεί επίσημα μαθήματα Δημιουργικής Γραφής, ενώ οι αρχές της εφαρμόζονται αποσπασματικά. Κάθε άτομο μπορεί να εκφράσει τη δημιουργικότητά του, όταν ζει σε ένα περιβάλλον που προάγει την ελευθερία και δεν είναι καταπιεστικό, είτε σε επίπεδο κοινωνίας και οικογένειας είτε στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Rodari (1985), η δημιουργική έκφραση ευδοκμεί σε συνθήκες υποστήριξης και ελευθερίας. Συνεπώς, είναι απαραίτητο να οργανώσουμε σχολεία που να καλύπτουν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών, ενισχύοντας την ανάπτυξη των χαρακτηριστικών που προάγουν την καινοτομία και τη φαντασία.

2.2. Οι ιστορίες στην αφήγηση, η πλοκή και οι συγκρούσεις

Ο όρος *αφήγηση* στη γλώσσα μας καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα εννοιών. Κατ'αρχάς, αποτελεί μια επικοινωνιακή πράξη με την οποία παρουσιάζεται προφορικά ή γραπτά ένα γεγονός ή και μια σειρά γεγονότων, τα οποία μπορεί να είναι πραγματικά ή μυθοπλαστικά. Επίσης, η αφήγηση στη ζωή μας αποτελεί έναν τρόπο έκφρασης, μετάδοσης εμπειριών και γνώσεων. Είναι μια φυσική ανθρώπινη δραστηριότητα που όχι μόνο μας επιτρέπει να επικοινωνούμε σκέψεις και συναισθήματα, αλλά και να εκφράζουμε την προσωπική μας ταυτότητα. Μέσω αυτής αναπαριστούμε και νοηματοδοτούμε τις εμπειρίες μας, μοιραζόμαστε την ιστορία μας και δημιουργούμε γέφυρες επικοινωνίας με τους άλλους. Οι ιστορίες που αφηγούμαστε αντικατοπτρίζουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες μας, λειτουργώντας ως καθρέφτης της εσωτερικής μας πραγματικότητας. Έτσι, η αφήγηση καθίσταται όχι μόνο εργαλείο αυτοέκφρασης αλλά και μέσο κατανόησης του κόσμου και της θέσης μας μέσα σε αυτόν (Τσιλιμένη, 2011). Η αφήγηση, ως διαδικασία, δεν συνδέεται μόνο με τη Λογοτεχνία αλλά και με άλλες μορφές Τέχνης όπως για παράδειγμα με τον κινηματογράφο.

Οι ιστορίες είναι ο κύριος πυλώνας της αφήγησης, καθώς κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του ακροατή, του αναγνώστη ή του θεατή. Μπορούν να μεταδώσουν σημαντικά μηνύματα που προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις και προωθούν τον προβληματισμό. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα να παρουσιαστούν σε διάφορες μορφές, όπως παραμύθια, μύθοι, αλληγορίες, κοινωνικές ή ιστορικές αφηγήσεις, δρώμενα, επιστημονική φαντασία, προσφέροντας ποικίλους τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας. Κάθε ιστορία έχει κι ένα δικό της θέμα, το οποίο είναι ξεχωριστό. Υπάρχουν χαρακτήρες, πλοκή κι ένα μήνυμα που μεταφέρεται στον ακροατή (Κωτόπουλος & Παπαντωνάκης, 2011β). Μέσα από τις ιστορίες, οι ακροατές ή οι αναγνώστες συνδέονται συναισθηματικά με τους χαρακτήρες, αντιμετωπίζουν προκλήσεις κι αναζητούν λύσεις μαζί τους.

Οι ιστορίες και η πλοκή αποτελούν τα βασικά στοιχεία της αφήγησης. Η πλοκή είναι το σύνολο των γεγονότων και των εξελίξεων που συμβαίνουν στην ιστορία, δημιουργώντας ένα δομημένο πλαίσιο για την αφήγηση. Ο Αριστοτέλης, ο μεγάλος φιλόσοφος, στο έργο του *Περί Ποιητικής* (2011) θεωρεί την πλοκή των γεγονότων πολύ σημαντική για την ιστορία. Η αριστοτελική πλοκή έχει αρχή, μέση και τέλος (Κωστόπουλος & Παπαντωνάκης, 2011β). Σύμφωνα με τη διάκριση του E.M. Forster ανάμεσα στην ιστορία και την πλοκή, η ιστορία είναι μία αφήγηση με τα γεγονότα να βρίσκονται σε μια χρονική σειρά, η οποία αναφέρεται στα γεγονότα καθαυτά, ανεξάρτητα απ' τον τρόπο που παρουσιάζονται σ' ένα έργο. Η ιστορία αφορά τον τόπο, τον χρόνο, τους χαρακτήρες και τις εξελίξεις που συμβαίνουν, ενώ η πλοκή διατηρεί την έννοια της χρονικότητας, αλλά προϋποθέτει και την έννοια της αιτιότητας. Αφορά δηλαδή τη δομή των γεγονότων και τη σειρά τους, όπως παρουσιάζονται στο έργο. Είναι η ακολουθία των γεγονότων και οι ανατροπές, οι οποίες διαμορφώνουν την εξέλιξη της ιστορίας (Τζούμα, 1997). Σήμερα, κυριαρχεί μια ενδιαφέρουσα συζήτηση για το πώς αντιλαμβάνεται κανείς την έννοια και τη λειτουργία της πλοκής μέσα στην αφήγηση. Κατά γενική ομολογία, η πλοκή είναι

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

αναγκαία σε όλες τις προφορικές και γραπτές αφηγήσεις και είναι η ακολουθία των γεγονότων που αναδεικνύει τους χαρακτήρες σε δράση (Brookes & Marshall, 2004).

Πέρα, όμως, από τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η πλοκή σε μια αφηγηματική ιστορία, τον κινητήριο μοχλό που οικοδομεί την πλοκή συγκροτούν οι συγκρούσεις. (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011β). Αποτελούν κεντρικό στοιχείο στην ανάπτυξη μιας ιστορίας και συμβάλλουν στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος του αναγνώστη ή του θεατή.

2.2.1. Η αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αφήγηση διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εκπαίδευση, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς ένα ισχυρό μαθησιακό κι επικοινωνιακό εργαλείο. Μέσω αυτής, οι μαθητές /τριες μπορούν να ενισχύσουν τη φαντασία τους, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, ενώ ταυτόχρονα προάγεται η κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Δεν πρόκειται μόνο για έναν τρόπο παροχής πληροφοριών, αλλά για μια διαδικασία που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους και την ελεύθερη έκφραση. Όπως τονίζει ο Rodari (1985), η χρήση του λόγου με αυτόν τον τρόπο ανοίγει δρόμους απελευθέρωσης και προσωπικής ανάπτυξης. Η αφήγηση κατέχει κυρίαρχη θέση στη γλωσσική διδασκαλία καθώς δεν αποτελεί μόνο ένα μέσο έκφρασης για τους μαθητές/τριές μας αλλά ένα όχημα για την οικοδόμηση της πραγματικότητας και της προσωπικής τους ταυτότητας (Ματσαγγούρας, 2001). Τα παιδιά θέλουν να ακούνε ιστορίες, μα πιο πολύ χαίρονται, όταν τα ίδια αφηγούνται ιστορίες. Όταν καλούνται να αφηγηθούν ή να γράψουν μια ιστορία, αναπτύσσουν γλωσσικές δεξιότητες και βελτιώνουν την έκφρασή τους. Η αφήγηση στο γλωσσικό μάθημα μπορεί να ενισχυθεί όχι μόνο με τη συγγραφή ιστοριών αλλά και με τους παρακάτω τρόπους, όπως:

- την ανάγνωση διάφορων λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές/τριες και την ανάλυση των στοιχείων των ιστοριών, όπως των χαρακτήρων, της πλοκής, του θέματος.

- Τη δραματοποίηση ιστοριών.
- Τη συζήτηση για τις ιστορίες που έχουν διαβάσει

2.2.2. Ψηφιακή Αφήγηση

Η ιστορία της αφήγησης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι πολύ παλιά κι αντικατοπτρίζει την εξέλιξη της ανθρώπινης κοινωνίας, την τεχνολογική πρόοδο και τις κοινωνικές αλλαγές. Αρχικά, οι άνθρωποι μετέφεραν τις αφηγήσεις τους προφορικά. Αργότερα, όταν ανακάλυψαν τη γραφή, οι αφηγήσεις άρχισαν να καταγράφονται. Στη συνέχεια, με την ανάπτυξη των τεχνολογιών, η αφήγηση επεκτάθηκε σε νέα μέσα όπως στον κινηματογράφο, το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, δίνοντας νέες δυνατότητες στις ιστορίες τους.

Η ταχύτατη πρόοδος της τεχνολογίας σε συνδυασμό με την εμφάνιση του διαδικτύου και των ψηφιακών μέσων οδήγησαν στη δημιουργία μιας νέας μορφής αφήγησης: της ψηφιακής αφήγησης. Αυτή συνδυάζει ποικίλα μέσα, όπως κείμενο, εικόνα, ήχο, βίντεο και διαδραστικά στοιχεία. Ανταποκρινόμενη στις τεχνολογικές εξελίξεις και τις κοινωνικές απαιτήσεις προσφέρει ένα δυναμικό περιβάλλον, το οποίο συνεχώς μεταβάλλεται. Επιπλέον, οι ιστορίες που δημιουργούνται ψηφιακά, μπορούν να αποθηκευτούν, να τροποποιηθούν οποιαδήποτε στιγμή και να δημοσιευτούν εύκολα στο διαδίκτυο. (Κοτρωνίδου & Τόζιου, 2011).

Η ψηφιακή αφήγηση παρουσιάζει μεγάλο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον. Τα εργαλεία που απαιτούνται για την παραγωγή της, είναι ιδιαίτερα προσιτά ακόμα και στους αρχάριους χρήστες, εφόσον υπάρχουν διαθέσιμα στο διαδίκτυο ελεύθερα λογισμικά. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα. Οι ψηφιακές ιστορίες δημιουργούνται είτε από τον εκπαιδευτικό είτε από τους/τις μαθητές/τριες. Όταν ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ιστορίες για να παρουσιάσει ένα θέμα, μια έννοια, το μάθημα γίνεται ελκυστικότερο, οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και το κατανοούν καλύτερα (Burmark, 2004). Στην περίπτωση που οι ψηφιακές ιστορίες δημιουργούνται από τους/τις μαθητές/τριες, τότε α-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ναπτύσσονται πάρα πολλές δεξιότητες γραμματισμού, όπως η κριτική σκέψη, οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η αυτοκαθοδήγηση, η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και ο ψηφιακός γραμματισμός (Robin, 2008). Η ψηφιακή αφήγηση βοηθάει τους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και να ασχοληθούν με θέματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους (Miller, 2008).

Για να δημιουργηθεί μια ψηφιακή ιστορία, συνήθως, απαιτούνται πέντε φάσεις/βήματα. Το πρώτο βήμα αφορά την προετοιμασία του σεναρίου της ψηφιακής ιστορίας την οποία θέλουμε να δημιουργήσουμε. Μια ψηφιακή ιστορία μπορεί να προκύψει κι από την πραγματικότητα. Κάποιες φορές αρκεί μονάχα να διαβάσουμε κάτι ή ν' ακούσουμε κάτι κι αυτό να αποτελέσει την αρχή για τη δημιουργία ενός σεναρίου. Μια απλή φράση όπως “*κινδύνεψαν οι δεκαπέντε επιβάτες ενός πλοίου*”, μπορεί να γίνει ιστορία ή σκηνή, εάν δώσουμε ονόματα και πρόσωπα σ' αυτά τα δεκαπέντε άτομα. Μπορούμε, επίσης, να αναδιατυπώσουμε ή να προσαρμόσουμε κλασικές ιστορίες, μύθους, παραμύθια με νέες προοπτικές και με διαφορετικές απόψεις. Το δεύτερο βήμα σχετίζεται με τη συγκέντρωση του απαραίτητου υλικού για την ιστορία. Το υλικό αυτό μπορεί να αποτελείται από εικόνες, ήχο, μουσική, video, τα οποία μπορούμε να βρούμε στο διαδίκτυο ή μπορεί να αποτελεί προσωπικό υλικό, όπως οι ζωγραφιές των μαθητών/τριών μας ή οι φωτογραφίες μας. Η τρίτη φάση αφορά τη φωνητική εγγραφή. Δίνουμε φωνή στην ιστορία μας με την επιλογή του κατάλληλου λογισμικού. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την εφαρμογή Photo story 3 ή την εφαρμογή Movie Marker. Στην τέταρτη φάση γίνεται η τελειοποίηση της ιστορίας μας. Βάζουμε τους κατάλληλους τίτλους και την αποθηκεύουμε. Τέλος, στην πέμπτη φάση, αφού έχει επιτευχθεί η ολοκλήρωση της ψηφιακής μας αφήγησης, την προβάλλουμε, την παρουσιάζουμε και τη διανέμουμε (Ohler, 2006).

2.3. Σχέση Δημιουργικής Γραφής και ψηφιακής αφήγησης

Η Δημιουργική Γραφή και η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελούν δύο διαφορετικά πεδία, τα οποία, ωστόσο, έχουν ένα κοινό σημείο επαφής μεταξύ τους: την ιστορία. Τόσο η Δημιουργική Γραφή όσο και η ψηφιακή αφήγηση αποτελούν μέσα για τη δημιουργία και τη μετάδοση ιστοριών.

Η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιεί ένα ευρύ φάσμα μέσων, όπως βίντεο, εικόνες, ήχο και διαδραστικά στοιχεία, για τη δημιουργία και ανάπτυξη ιστοριών. Με αυτόν τον τρόπο, εμπλουτίζεται η αφηγηματική εμπειρία και ενισχύεται το ενδιαφέρον των αναγνωστών/θεατών με πολλαπλές προσεγγίσεις. Για να είναι επιτυχημένη μια ψηφιακή αφήγηση, η επιλογή των κατάλληλων μέσων είναι σημαντική, αλλά εξίσου καθοριστικές είναι η επιλογή του θέματος και η ποιότητα της συγγραφής. Μια δυνατή ιστορία και ένα καλά δομημένο σενάριο αποτελούν τη βάση για μια επιτυχημένη αφήγηση. Η Δημιουργική Γραφή και η αφήγηση προϋποθέτουν πρωτοτυπία και έμπνευση, καθώς η δημιουργικότητα είναι απαραίτητη για την παραγωγή ενός ποιοτικού αποτελέσματος. Οι συγγραφείς και οι δημιουργοί πρέπει να είναι καινοτόμοι στις ιδέες τους, για να μπορούν να εκφράσουν τη φαντασία τους είτε μέσα στο κείμενο είτε με τα ψηφιακά μέσα (Robin, 2006).

Παρόλο που η Δημιουργική Γραφή και η ψηφιακή αφήγηση, ως μορφές έκφρασης, διαφέρουν ως προς τα εργαλεία που χρησιμοποιούν και τις δεξιότητες που προϋποθέτουν, μοιράζονται έναν κοινό στόχο: να προκαλέσουν συναισθήματα, να ενισχύσουν τη φαντασία και να προσφέρουν μια συναρπαστική εμπειρία στο κοινό. Η Δημιουργική Γραφή αναλαμβάνει να εκφράσει ιδέες και συναισθήματα μέσα από λέξεις, ενώ η ψηφιακή αφήγηση ενισχύει αυτές τις ιδέες με τη βοήθεια πολυμεσικών στοιχείων, όπως εικόνων, βίντεο και ήχου. Ο συνδυασμός ψηφιακής αφήγησης και Δημιουργικής Γραφής δημιουργεί μια πλούσια και ολοκληρωμένη εμπειρία για το κοινό. Το κείμενο, ενισχυμένο με τα προαναφερθέντα πολυμέσα, αποκτά μεγαλύτερο βάθος και ζωντάνια, κάνοντας την αφήγηση πιο άμεση και ελκυστική. Αυτή η σύμπραξη δεν

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

περιορίζεται μόνο στην παραδοσιακή απόλαυση μιας ιστορίας, αλλά εισάγει μια διαδραστική και πολυαισθητηριακή διάσταση, η οποία μπορεί να καθλώσει το κοινό και να το εμπλέξει σε ένα βαθύτερο επίπεδο. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση, η αφήγηση αποκτά μεγαλύτερη συναισθηματική δύναμη, αφήνοντας πιο έντονα και διαρκή αποτυπώματα στο κοινό (Μπράτιτσης, 2015; Μουλά, 2012).

3. Ανακεφαλαίωση-Συμπεράσματα

Η Δημιουργική Γραφή και η ψηφιακή αφήγηση αποτελούν δύο ισχυρά εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία, τα οποία, όταν συνδυάζονται, μπορούν να ενισχύσουν τις δεξιότητες των μαθητών/τριών σε ποικίλα επίπεδα. Η Δημιουργική Γραφή καλλιεργεί τη φαντασία, την κριτική σκέψη και την εκφραστικότητα των μαθητών, ενώ η ψηφιακή αφήγηση τους βοηθά να αξιοποιούν τις τεχνολογικές δυνατότητες για την παρουσίαση και επικοινωνία των ιδεών τους. Και οι δύο δραστηριότητες απαιτούν δημιουργική σκέψη κι ενισχύουν την καινοτομία (Robin, 2008). Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, συμπεραίνουμε ότι χάρη στην αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής και της ψηφιακής αφήγησης στο δημοτικό σχολείο οι μαθητές/τριες θα αναπτύξουν τις δεξιότητες γραφής, θα ενισχύουν τις τεχνολογικές δεξιότητές τους και θα ενδυναμώσουν την αυτοπεποίθησή τους (Αποστολίδου κ.ά., 2018).

Εφόσον, λοιπόν, η δημιουργική σκέψη είναι ένα από τα πολυτιμότερα εφόδια στη φαρέτρα κάθε ανθρώπου για να μπορέσει ν' αντιμετωπίσει τις προκλήσεις ενός κόσμου που μεταβάλλεται, πρέπει να κατέχει σημαντική θέση στο σημερινό σχολείο (Παρασκευόπουλος, 2004). Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί αξιόλογη προσπάθεια στα σχολεία με την αλλαγή πλαισίου και τη θέσπιση νέων διδακτικών και οργανωτικών οχημάτων, ώστε να καλλιεργηθεί η δημιουργική σκέψη των μαθητών/τριών (Ξανθάκου, 1998). Στην εποχή της τεχνολογίας, η διδακτική πρακτική αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής μάθησης και τους διαθέσιμους

εκπαιδευτικούς πόρους, όπως εκπαιδευτικές πλατφόρμες αλλά και κάθε διαδικτυακή εφαρμογή Ιστού 2.0 που είναι διαθέσιμη και προσβάσιμη, εκπαιδευτικά λογισμικά, ψηφιακές αφηγήσεις, πολυμεσικά εργαλεία καθώς και οποιαδήποτε άλλη ψηφιακή πηγή ή εργαλείο που συνδιαμορφώνουν το γνωστικό αντικείμενο, προσφέροντας νέες διαστάσεις και προοπτικές έκφρασης και δημιουργικότητας (Οικονομάκου κ.ά., 2023).

Λόγω όσων προαναφέρθηκαν κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ενσωματώσουν στο πρόγραμμά τους τη Δημιουργική Γραφή και την ψηφιακή αφήγηση και να τις συμπεριλάβουν ως μέρος των θεματικών ενοτήτων σε διάφορα μαθήματα. Μπορούν ακόμη να δημιουργήσουν εργαστήρια στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, όπου οι μαθητές/τριες θα έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με διάφορες τεχνικές κι εφαρμογές. Για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορα τεχνολογικά εργαλεία, όπως ηλεκτρονικές πλατφόρμες, εφαρμογές δημιουργίας πολυμέσων και άλλα λογισμικά που υποστηρίζουν τη Δημιουργική γραφή και την ψηφιακή αφήγηση. Κι αν όλα αυτά φαίνονται δύσκολα ή απαιτούν σχεδιασμό κι είναι μακροπρόθεσμα, φτάνει ένα “αν” να βάλουμε σε μια ιστορία, για να καλλιεργήσουμε τη δημιουργική σκέψη των παιδιών: “Τι θα συνέβαινε, αν...” (Παρασκευόπουλος, 2004).

Μα και στην ψηφιακή αφήγηση τα πράγματα μπορεί να γίνουν απλά. Η εμπειρία μας έχει δείξει ότι ακόμη και μια ζωγραφιά ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας μπορεί να ζωντανέψει με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και να δημιουργηθεί μια ιστορία με τη φωνή των παιδιών. Ένας ακόμη τρόπος να δημιουργήσουμε μια απλή ψηφιακή αφήγηση είναι με τη γλώσσα προγραμματισμού Scratch. Το εργαλείο αυτό σχεδιάστηκε για παιδιά, αν και χρησιμοποιείται κι από ενήλικες κι έχει βαθιά παιδαγωγικά θεμέλια που συνδέονται με τον Κονστрукτιβισμό (Βοσνιάδου, 2006; Ράπτης & Ράπτη, 2001). Είναι εύκολο να δημιουργήσουμε ένα έργο στο Scratch με δυο φιγούρες που συνομιλούν. Μπορεί να αφορούν δύο ήρωες από την ιστορία ή από ένα κείμενο στο μάθημα της

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Γλώσσας. Ακόμη, αυτές τις φιγούρες είναι δυνατόν να τις ζωγραφίσουν οι μαθητές/τριές μας, να τις σκανάρουμε και να τις εισάγουμε στο Scratch. Όλες αυτές οι μικρές διαφοροποιήσεις στη διδασκαλία μπορούν να ενισχύσουν τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών μας, να θρέψουν τη φαντασία τους και να δυναμώσουν τις δομές της, ώστε να μπορέσουν να πλατύνουν τους ορίζοντές τους μέσα σ’ ένα περιβάλλον πλούσιο σε κίνητρα κι ερεθίσματα προς κάθε κατεύθυνση. Η δημιουργικότητα, λοιπόν, στο σχολείο ας είναι στην πρώτη θέση. Κι ο εκπαιδευτικός ας μεταμορφωθεί σε εμψυχωτή. Σ’ αυτόν που θα ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα για να φτάσουμε στο σημείο, όταν μιλάμε για δημιουργικότητα να έχουμε στο νου μας ένα ολόκληρο σχολείο κι όχι μόνο ορισμένα μαθήματα (Rodari, 1985).

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ., Χοντολίδου, Ε. (2018).** *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αριστοτέλης (2011).** *Περί Ποιητικής* (Μτφρ. Σίμων Μέναδρος, Ιωάννης Συκουτρής). Αθήνα: Εστία.
- Βοσνιάδου, Σ. (2006).** *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Brookes, I. & Marshall, M. (2004).** *Good Writing Guide*. New York: Harap Publishers Ltd.
- Burmark, L. (2004).** *Visual presentations that prompt, flash & transform. Media and Methods, 40(6), 4-5.*
- Γκόρα, Ε. (2022).** *Μικροί Συγγραφείς, Μεγάλες Ιστορίες*. Αθήνα: 24 Γράμματα.
- Γρόσδος, Σ. (2014).** *Δημιουργικότητα και Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καρακίτσιος, Α. (2013).** *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Κοτρωνίδου, Ι. & Τόζιου, Τ. (2011).** *Η Ψηφιακή Αφήγηση στο Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ζήτη.

- Κωτόπουλος, Τ. (2012).** Η νομιμοποίηση της δημιουργικής γραφής. Πανεπιστημιακές σημειώσεις – Δημιουργική Γραφή. Πάτρα: ΕΑΠ, ΜΠΣ Δημιουργικής Γραφής.
- Κωτόπουλος, Τ. (2013).** Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Επιμ.) *Καλλιεργώντας τη Φιλαναγνωσία. Πραγματικότητες και Προοπτικές*, (σσ. 113-125). Αθήνα: Διάδραση.
- Κωτόπουλος, Τ.Η. & Αναγνώστου, Ν. (2015).** Η παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001).** *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μηλιώρη, Π. (2006).** *Δημιουργική Γραφή για Μελλοντικούς Ομότεχνους*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Miller, C.H. (2008).** *Digital Storytelling: A Creator's Guide to Interactive Entertainment (2nd Edition)*. Amsterdam: Elsevier.
- Morley, D. (2007).** *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μουλά, Ε. (2012).** Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής “γραφής” στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την “ψηφιακή” εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. *Κείμενα*, 15: 1-18. Ανακτήθηκε στις 6 Σεπτεμβρίου 2024 από: <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2012.544>
- Μπράιτσης, Θ. (2015).** Ψηφιακή Αφήγηση, Δημιουργική Γραφή και Γραμματισμός του 21ου Αιώνα. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Προβληματισμού και Επικοινωνίας*, 55: 15-19. Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.
- Myers, D.G. (2006).** *The Elephants Teach: Creative Writing Since 1880*. University of Chicago Press.
- Ξανθάκου, Γ. (1998).** *Η Δημιουργικότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Ohler, J. (2006).** The world of digital storytelling. *Educational Leadership*, 63: 44-47.
- Μήτσης, Ν., Οικονομάκου, Μ., Τρυφιιάτης, Γ., Μήτση, Α., Κανελλόπουλος, Δ., Τζανάκη, Κ., Σαμαρά, Σ. (2023).** Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

- Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΙΕΠ με MIS 5035542
- Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ. (2011α).** *Από την Ανάγνωση στη Λογοτεχνική Ανάγνωση και την Παιγνιώδη Διάθεση της Δημιουργικής Γραφής*. Παπαντωνάκης & Τ. Τα Ετεροθαλή. Αθήνα: Ίων.
- Παπαντωνάκης, Γ. & Κωτόπουλος, Τ. (2011β).** *Σκηνικό, Χαρακτήρες, Πλοκή*. Αθήνα: Ίων.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (2004).** *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001).** *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας (Τόμος Β΄)*. Αθήνα: Ράπτης Α.
- Robin, B. (2006).** The educational uses of digital storytelling. In C. Crawford, R. Calsen, K Mc Ferrin, J. Price, R. Weber & D. Willis. *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference*, (pp. 709-716). Chesapeake, VA: AACE. <http://faculty.coe.uh.edu/brobin/homepage/Educational-Uses-DS.pdf>
- Robin, B.R. (2008).** Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice*, 47(3): 220-228.
- Rodari, G. (1985).** *Γραμματική της Φαντασίας. Πώς να Φτιάχνουμε Ιστορίες για Παιδιά*. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σουλιώτης Μ. (2012).** *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως* (Βιβλίο Εκπαιδευτικού). Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Τζούμα, Α. (1997).** *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Τσιλιμένη, Τ. (2011).** *Αφήγηση και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Χρυσανθοπούλου, Α. (2013).** Δημιουργική γραφή και ψυχολογία: Θεραπευτική γραφή. Στο Κωτόπουλος, Η.Τ., Βακάλη, Α., Νάνου Β. & Σουλιώτη Δ. (2014). *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»* (σσ. 1-20). 4- 6 Οκτωβρίου 2013, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή». Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2024 [chryssanthopoulou_article.pdf\(uowm.gr\)](http://chryssanthopoulou_article.pdf(uowm.gr))



Πηγή: <https://www.duarte.com/blog/your-top-6-storytelling-questions-answered-by-an-expert-storyteller/>

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΣΕ ΔΥΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΤΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ

Ιωάννα Αντιπάτη

i.antipati@gmail.com

Phd, MEd, Νηπιαγωγός ΠΕ 60

Αιμιλία Τζωρτζινάκη

emiliatzortzinaki@gmail.com

Phd, Νηπιαγωγός ΠΕ 60

Περίληψη: Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υλοποιήθηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2023-2024 σε δύο νηπιαγωγεία της Αττικής¹ και αφορούν στη δημιουργία δύο ιστοριών από τους/τις μαθητές/τριες μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων αφηγηματικού λόγου. Ακολουθήθηκε η τεχνική των ερωτήσεων και, πιο συγκεκριμένα, του μοντέλου των εννέα διδακτικών γεγονότων του Gagné. Οι ερωτήσεις, εξάλλου, μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο και μοχλός ανάπτυξης της μαθησιακής διαδικασίας, προωθώντας την καλλιέργεια τόσο των γλωσσικών και νοητικών δεξιοτήτων υψηλού τύπου (όπως της κριτικής, διερευνητικής και δημιουργικής σκέψης) όσο και των αντίστοιχων επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης.

Λέξεις-Κλειδιά: αφηγηματικός λόγος, τεχνική ερωτήσεων, υψηλού τύπου νοητικές δεξιότητες, μοντέλο των εννέα διδακτικών γεγονότων του Gagné, δημιουργία ιστορίας

1. Εισαγωγή

Οι δράσεις που παρουσιάζονται στο παρόν άρθρο υλοποιήθηκαν την άνοιξη του σχολικού έτους 2023-2024 σε δυο νηπιαγωγεία της Αττικής: α) στο 1ο Νηπιαγωγείο Βάρης και β) στο Νηπιαγωγείο Βάρκιζας. Κοινός στόχος υπήρξε η παραγωγή αφηγηματικού λόγου και η δημιουργία ιστοριών βασιζόμενη στην τεχνική των ερωτήσεων, σύμφωνα με το μοντέλο των εννέα διδακτικών γεγονότων των Gagné et.al. (1992). Στο πρώτο από τα εννέα προτεινόμενα στάδια του μοντέλου (απόκτηση προσοχής), επιλέχθηκε ως κοινή αφετηρία και από τις δυο νηπιαγωγούς η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε βιωματική παράσταση αφήγησης με τη συνοδεία μουσικής. Η επίσκεψη δύο εξαιρετικών παραμυθιάδων λειτούργησε ως αφορμή για τη δημιουργία ιστοριών από τα ίδια τα παιδιά.

Τα τμήματα που έλαβαν μέρος στις δράσεις ήταν μικτά. Συγκεκριμένα, το 1^ο τμήμα αποτελούνταν από (δέκα) 10 νήπια και (δέκα) 10 προνήπια και το 2^ο τμήμα από οχτώ (8) νήπια και τέσσερα (4) προνήπια. Και στα δυο τμήματα φοιτούσαν μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές ανάγκες καθώς και αρκετοί/ές αλλόφωνοι/ες.

Ο σκοπός των δράσεων ήταν να εξεταστεί η συμβολή της τεχνικής των ερωτήσεων στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων λόγου σε μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας. Καθώς ο προφορικός λόγος υπερτερεί ποσοτικά του γραπτού στην ηλικία αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολλαπλός ως προς: τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την κατάλληλη έκφραση, τη μείωση χρήσης μονολεκτικών απαντήσεων.

Οι ερωτήσεις από τους/τις εκπαιδευτικούς στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης είναι μία από τις πολλές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στην τάξη. Οι τεχνικές ερωτήσεων είναι ένα από τα εργαλεία για την επίτευξη στόχων και τη διέγερση της νοητικής δραστηριότητας των μαθητών/τριών. Κρίνονται σημαντικές, επειδή μπορούν να διεγείρουν τη μάθηση, να αναπτύξουν τις δυνατότητες των μαθητών/τριών να σκέφτονται, να προάγουν ξεκάθα-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ρες ιδέες, να διεγείρουν τη φαντασία και να δώσουν κίνητρο για δράση (Ganesan, Khairi et. al., 2020).

2. Η σημασία της αφηγηματικής τεχνικής των ερωτήσεων και το μοντέλο των εννέα διδακτικών γεγονότων του Gagné

Η τεχνική των ερωτήσεων μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη και εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς τα παιδιά, μέσω αυτών, μαθαίνουν, εξασκούνται και ασχολούνται με τη γλώσσα (Blank et al., 1978; Zucker et al., 2010). Βασική προϋπόθεση είναι οι ερωτήσεις «να έχουν διερευνητικό, ελεύθερο, ανοικτό και μεταγνωστικό χαρακτήρα και να είναι αλληλεπιδραστικές, αναπτυξιακά κατάλληλες» (Μαστρογιάννης, 2021:66). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να προωθούν τη σκέψη, να παροτρύνουν τη γνώση και να συμβάλουν στη βελτίωση και ενίσχυση της μάθησης.

Παράλληλα, οι ερωτήσεις, προκειμένου να παρακινούν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, δημιουργώντας τους κίνητρο για αβίαστη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, χρειάζεται να είναι, κυρίως, ανοικτού τύπου. Να είναι δηλαδή ερωτήσεις «κρίσης, άποψης, διερεύνησης, παρότρυνσης και έκφρασης γνώμης» (Μαστρογιάννης, 2021: 58), οι οποίες επιτρέπουν στα παιδιά να «κάνουν προβλέψεις, να ερμηνεύσουν» (Strasser et al, 2013) και να προχωρήσουν σε εννοιολογικές συνδέσεις. Χρειάζεται, επίσης, να κινούνται προς «υψηλότερα επίπεδα αφηρημένης σκέψης» (Danis et al., 2010 οπ. αναφ. στο Walsh και Honge 2018: 265), «υψηλής γνωστικής ζήτησης» (ibid: 279) και «πρόκλησης» (Reese & Cox, 1999, οπ. αναφ. στο Walsh & Honge, 2018: 287) και να οικοδομούνται «υψηλού τύπου νοητικές δεξιότητες» (Μαστρογιάννης, 2021:71). Προκειμένου, επιπλέον, να οδηγούν στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου, με την έκφραση της γνώμης και της άποψης των μαθητών/τριών, χρειάζεται να αποφεύγονται οι «χαμηλότερης τάξης, κυριολεκτικές ερωτήσεις που προκαλούν μονολεκτικές απαντήσεις» (Beck & McKeown, 2001 οπ. αναφ. στο Walsh & Honge 2018: 266), οι οποίες δεν επιτρέπουν την αβίαστη γλωσσική εμπλοκή των παιδιών.

Σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί, μέσω των ερωτήσεων, να συμβάλουν στη δημιουργία μιας «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (Vygotsky, 1978) όπου τα παιδιά θα μετακινούνται από το σημείο της υφιστάμενης στη δυναμική τους ανάπτυξη, το οποίο και αποτελεί το επόμενο επίπεδο γνωστικής πρόκλησης. Κι όλα αυτά στο πλαίσιο συνεργατικών, αλληλεπιδραστικών και μαθητοκεντρικών περιβαλλόντων (Μαστρογιάννης, 2021), όπου οι μαθητές/τριες θα παρακινούνται στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου -βάσει της διατύπωσης κατάλληλων, ενθαρρυντικών και παροτρυντικών ερωτήσεων- τελώντας, φυσικά, σε συνάφεια με τα ενδιαφέροντα τους.

Η σημασία των ενδιαφερόντων των μαθητών/τριών έχει επισημανθεί, κατέχοντας σημαντική θέση στο μοντέλο του, από τον Robert Mills Gagné, Αμερικανό ψυχολόγο, ο οποίος έγινε, κυρίως, γνωστός με τον Διδακτικό Σχεδιασμό του. Ο ίδιος προτείνει (Theng & Mai, 2009) η μάθηση να αρχίζει με την απόκτηση προσοχής ή κινήτρων, μέσω και της ενίσχυσης της ανάκλησης των προηγούμενων γνώσεων και της πληροφόρησης των μαθητών/τριών για τους τιθέμενους μαθησιακούς στόχους, καθώς με αυτόν τον τρόπο εγείρονται «ρεαλιστικές προσδοκίες μάθησης» (Tsai, 2008). Μετέπειτα, μια σειρά επόμενων/επιπρόσθετων εκπαιδευτικών διαδικασιών και πρακτικών μάθησης έρχονται στο προσκήνιο μέχρι την απαραίτητη ανατροφοδότηση. Στα τελευταία στάδια-γεγονότα, οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να δείξουν τι έχουν μάθει, μια διαδικασία η οποία, σαφώς, τους/τις βοηθά να αποκτήσουν μεγαλύτερη ικανοποίηση, εξαιτίας της ολοκλήρωσης της διδακτικής παρέμβασης. Για τη σχεδίαση της εκπαίδευσης, ο Gagné πρότεινε ένα μοντέλο που είναι γνωστό ως “*Θεωρία εννέα βημάτων για την οργάνωση της εκπαίδευσης*” (nine steps of instruction), όπου κάθε βήμα αντιστοιχεί σε μια απαραίτητη για τη μάθηση εσωτερική νοητική διαδικασία.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Σε αυτό το σημείο παρατίθενται τα εννέα βήματα ονομαστικά και χωρισμένα στις υποκατηγορίες τους (Δημητριάδης, 2014). Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει η αναλυτική παρουσίασή τους:

Α΄ κατηγορία: Προετοιμασία, Βήματα από 1 έως 3:

- (1) Προσοχή
- (2) Εκπαιδευτικοί στόχοι
- (3) Ανάκληση

Β΄ κατηγορία: Εκπαιδευτική δραστηριότητα (διδακτικές τεχνικές), Βήματα από 4 έως 7

- (4) Παρουσίαση υλικού
- (5) Υποστήριξη
- (6) Δράση
- (7) Ανάδραση

Γ΄ κατηγορία: Μετά την εκπαιδευτική δραστηριότητα, Βήματα 8 και 9

- (8) Αξιολόγηση
- (9) Ενίσχυση

2.1 Απόκτηση προσοχής

Με στόχο την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και της προσοχής αλλά και τη δημιουργία κινήτρων στους/στις μαθητές/τριες, μία ομάδα αφήγησης παραμυθιών επισκέφτηκε διαδοχικά και τα δύο νηπιαγωγεία. Δόθηκε, έτσι, η ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή, με άμεσο και βιωματικό τρόπο, με την τεχνική της αφήγησης ιστοριών. Στο 1ο νηπιαγωγείο τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν λαϊκά παραμύθια, με ήρωες ζώα και έντομα, από τους δύο εξαιρετικούς παραμυθάδες, με τη συνοδεία μουσικών οργάνων.

Στο 2ο νηπιαγωγείο οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στον χώρο του σχολείου σε βιωματική δράση με την ίδια ομάδα αφήγησης παραμυθιών, ενώ με τη συνοδεία μουσικής είχαν ενεργό ρόλο στην εξέλιξη τριών ιστοριών. Και οι τρεις ιστορίες διαδραματίζονταν στο δάσος με πρωταγωνιστές τόσο ανθρώπους όσο και ζώα, που βοηθούσαν και έδιναν λύση στους εκάστοτε ήρωες.

2.2 Πληροφόρηση των μαθητών/τριών για τον μαθησιακό στόχο

Αμέσως μετά την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών με σκοπό την περαιτέρω έξαψη της περιέργειάς τους αλλά και την πιο «ενεργητική συμμετοχή στην εκτυλισσόμενη διδακτική προσέγγιση» (Μαστρογιάννης, 2015: 326) οι εκπαιδευτικοί των δύο νηπιαγωγείων προχώρησαν στην παρουσίαση των στόχων, της γνωστικής χρησιμότητάς τους καθώς και των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Έτσι, αναφορικά με το 1ο νηπιαγωγείο, η εκπαιδευτικός ενημέρωσε στην «ολομέλεια», τους/τις μαθητές/τριες για την προοπτική της δημιουργίας, αφήγησης και καταγραφής μιας δικής τους ιστορίας σχετικά με τη φίλια. Πρότεινε να βασιστούν σε μία από τις ιστορίες τις οποίες άκουσαν από τους δύο παραμυθάδες: τον μύθο του Αισώπου *Το περιστέρι και το μυρμήγκι*. Κατέληξαν, επιπλέον, με βάση την τεχνική της ιδεοθύελλας, στη διατύπωση των αρχικών τους ερωτημάτων: «Μπορούμε να δημιουργήσουμε κι εμείς ένα δικό μας παραμύθι για τη φίλια;» και «Αν ναι, πώς;»

Και στο 2ο νηπιαγωγείο οι ιστορίες που είχαν αφηγηθεί οι δύο παραμυθάδες ενθουσίασαν τόσο πολύ τα παιδιά, ώστε ζητούσαν ξανά και ξανά να τις "παίξουν" και να τις αναδιηγηθούν τα ίδια. Η νηπιαγωγός, από την πλευρά της, πρότεινε στην ολομέλεια τη δημιουργία μιας νέας ιστορίας, από τα ίδια τα παιδιά, σχετικά με τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Στηριζόμενη στον πολύ γνωστό μύθο του Αισώπου *Ο λαγός και η χελώνα* στον οποίο πρόσφατα είχαν εμβαθύνει, με την τεχνική του διαλόγου και κατάλληλες ερωτήσεις ενθάρρυνσης από τη νηπιαγωγό, οι μαθητές/τριες ενεπλάκησαν σε διαδικασίες επιλογής των ηρώων, του τόπου και του θέματος της ιστορίας: «Ποιοι ήρωες θα παίζουν στην ιστορία μας;», «Ωραία, διαλέξαμε τα ζωάκια. Και πού θα βρίσκονται;», «Πώς θα περνάνε τη μέρα τους; Θα αθλούνται και με ποιον τρόπο ώστε να μην τσακώνονται;».

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

2.3 Ανάκληση της προγενέστερης γνώσης

Με στόχο την κατασκευή νέων γνώσεων, το επόμενο βήμα ήταν η ανάκληση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών/τριών. Για τη συσχέτιση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες η εκπαιδευτικός του 1ου νηπιαγωγείου προχώρησε στη συμπλήρωση της πρώτης στήλης του διαγράμματος K-W-L-H («*Τι γνωρίζω;*», «*Τι θέλω να μάθω;*», «*Τι έμαθα;*», «*Πώς το έμαθα;*»), το οποίο αποτελεί την προέκταση του μεθοδολογικού εργαλείου εκπαιδευτικού σχεδιασμού K-W-L («*Τι γνωρίζω;*», «*Τι θέλω να μάθω;*», «*Τι έμαθα;*») (Πεντέρη κ.ά., 2022).

Ειδικότερα, ως προς το πρώτο ερώτημα «*Τι γνωρίζω;*», η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να θυμηθούν τον μύθο του Αισώπου *Το μυρμήγκι και το περιστέρι*, όπου οι δύο ήρωες αλληλοβοήθησαν στο πλαίσιο της φιλικής σχέσης που άρχισε να αναπτύσσεται μεταξύ τους. Έτσι, στο επόμενο ερώτημά της «*Γνωρίζετε κάτι για τη φίλια;*», «*Τι ακριβώς;*» τα παιδιά έδωσαν, μεταξύ των άλλων, τις ακόλουθες απαντήσεις: «*Μοιραζόμαστε;*», «*Με τους φίλους μας πάμε στη θάλασσα;*», «*Τους/τις αγκαλιάζουμε;*», «*Τους/τις δίνουμε δώρα;*», «*Βλέπουμε με τους φίλους μας τα πεφταστέρια;*», «*Τρώμε με τους/τις φίλους/ες μας μαζί γιατί τους/τις αγαπάμε;*». Έδωσαν τις παραπάνω απαντήσεις, καθώς κατά το προηγούμενο χρονικό διάστημα, βάσει της ανάπτυξης ενός σχεδίου εργασίας (μέθοδος project), είχε «δουλευτεί» στην τάξη η έννοια της φίλιας. Είχαν διαβάσει και αναλύσει, μεταξύ των άλλων, το βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά *Τα τρία μικρά λυκάκια*, όπου, στο τέλος, οι ήρωές του έγιναν φίλοι και κάθισαν περιχαρείς σε έναν κίτρινο καναπέ, για να φάνε γλυκίσματα και να πιουν βουσινάδα.

Στο 2ο νηπιαγωγείο η εκπαιδευτικός, εξίσου, κατέγραψε τις προτάσεις των μαθητών/τριών, αυτή τη φορά σε ένα εννοιόγραμμα. Τα παιδιά ανακάλεσαν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, καταθέτοντας τις ιδέες τους στα υπό διερεύνηση ερωτήματα. Αυτή η ανοικτού τύπου διαδικασία προσέφερε την ευκαιρία για συλλογή, εκ μέρους όλων των μαθητών/τριών, στην έκφραση απόψεων, εισηγήσεων κ.ο.κ. (Μαστρογιάννης, 2015).

Η εκπαιδευτικός επικεντρώθηκε σε θέματα που συνδέονταν με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών/τριών. Αυτές είχαν αντληθεί από βιβλία, τα οποία είχαν ήδη παρουσιαστεί στην τάξη, στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, με θέμα τους Ολυμπιακούς Αγώνες: *Ο λαγός και η χελώνα* της Μπέκου Μπλουμ, *Ο φαντασμένος Λούης* και *Οι Ολυμπιακοί Αγώνες*.

Με κεντρικό άξονα το ερώτημα: *“Τι γνωρίζετε για τους Ολυμπιακούς Αγώνες;”*, και πάντα σε σύνδεση με όσα ως τώρα είχαν ‘δουλευτεί’ στην τάξη, η εκπαιδευτικός βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να εκφράσουν τις ιδέες τους και η ίδια να προχωρήσει σε καταγραφή των αποτελεσμάτων: *“Είναι πολλά αγωνίσματα μαζί και κρατάνε πολλές μέρες”*, *“Αγωνίζονται αθλητές και αθλήτριες από πολλές χώρες”*, *“Πριν από είκοσι χρόνια ακριβώς έγιναν στην χώρας μας, στην Αθήνα”*.

2.4 Παρουσίαση του περιεχομένου / ερεθίσματος

Μετά από τις τρεις προηγούμενες ‘προπαρασκευαστικές’ διαδικασίες, ακολούθησε η έναρξη της κύριας διδακτικής πρακτικής. Για τον λόγο αυτό, οι νηπιαγωγοί αναφέρθηκαν στη μαθησιακή πορεία που αφορούσε στη δημιουργία μιας ιστορίας μέσω της παραγωγής αφηγηματικού λόγου από τα παιδιά.

Έτσι, η εκπαιδευτικός του 1ου νηπιαγωγείου προχώρησε μαζί με τα παιδιά στη δημιουργία της ιστορίας με θέμα τη φίλια. Αποφάσισαν, βάσει της συζήτησης που ακολούθησε, να βρουν απάντηση σε ορισμένα επιπλέον ερωτήματα, αναφορικά με τους ήρωες της ιστορίας και τη συμπεριφορά τους: *“Θα διατηρήσουμε τους δύο κεντρικούς ήρωες, το περιστέρι και το μυρμήγκι;”*, *“Θα προσθέσουμε και άλλους, καινούριους;”*, *“Τι είδους σχέση θα έχουν μεταξύ τους”* και *“Πώς θα συμπεριφέρονται;”*.

Η εκπαιδευτικός του 2ου νηπιαγωγείου, από την πλευρά της, έθεσε τα εξής ερωτήματα αναφορικά, πλέον, με την ευγενή άμιλλα και τη συναδέλφωση: *“Στα βιβλία που έχουμε διαβάσει, πώς συμπεριφέρονταν τα ζώακια στα αγωνίσματα;”*, *“Τα ζώακια ήταν*

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

μεταξύ τους φίλοι;” Τα παιδιά έδωσαν τις εξής αντίστοιχες απαντήσεις: *“Στη αρχή ο λαγός ήθελε να κερδίζει οπωσδήποτε και κοροϊδευε τη χελώνα”*, *“Κάποια ζώακια όμως έπαιζαν, έτρωγαν μαζί και ήταν φίλοι και στους αγώνες και δεν τσακώνονταν”*.

2.5 Παροχή οδηγιών για τη νέα μάθηση

Με σκοπό να παράσχει κάποιες επιπλέον οδηγίες «ώστε να επέλθει, τελικά, μαθησιακή αποτελεσματικότητα» (Μαστρογιάννης, *ibid*: 327) η εκπαιδευτικός του 1ου νηπιαγωγείου, επισημαίνοντας «σημαντικές ιδέες [...] παρέχοντας αποδοτικές στρατηγικές τεχνικές και μεθόδους» και προσφέροντας «πολλές οργανωμένες πληροφορίες» (*ibid*: 327), ζήτησε από τα παιδιά να συζητήσουν σχετικά με μερικά ακόμα δομικά στοιχεία της ιστορίας. Έτσι, προέκυψαν δύο νέα ερωτήματα:

α) *“Ποιο θα είναι το σκηνικό;”*: Καθώς οι δύο βασικοί ήρωες της ιστορίας, αφού πρώτα έγιναν φίλοι, προχώρησαν προς το δάσος, μαθητές/τριες και νηπιαγωγός αποφάσισαν όλη η ιστορία να εκτυλιχθεί εκεί.

β) *“Ποια θα είναι η αρχή;”*: Προκειμένου η νηπιαγωγός να βοηθήσει σε αυτό το ερώτημα, πρότεινε στα παιδιά να δραματοποιήσουν τον μύθο του Αισώπου *“Το περιστέρι και το μυρμήγκι”* που μόλις είχαν ακούσει. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκαν αξεσουάρ και υλικά (π.χ. ένα γαλάζιο πανί για το ποτάμι), τα οποία λειτούργησαν ως σκηνικά στοιχεία, συντελώντας στη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας. Τα παιδιά σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό, και κατόπιν του διαλόγου που ακολούθησε στην ολομέλεια, αποφάσισαν να αλλάξουν το τέλος του παραμυθιού: μετά τη διάσωση του μυρμηγκιού από πνιγμό λόγω της σωτήριας παρέμβασης του περιστεριού, οι δύο ήρωες έδωσαν τα χέρια κι έφυγαν μαζί προς το δάσος όντας πλέον δύο καλοί φίλοι. Κατόπιν της συζήτησης οι μαθητές/τριες προχώρησαν στη δραματοποίηση της ιστορίας.

γ) *“Ποιο θα είναι το τέλος;”*: Η νηπιαγωγός, λειτουργώντας διευκολυντικά, ζήτησε από τα παιδιά να σκεφτούν το τέλος του βιβλι-

ου του Ευγένιου Τριβιζά *Τα τρία μικρά λυκάκια*, όπου οι ήρωές του έγιναν φίλοι και κάθισαν περιχαρείς στον κίτρινο καναπέ για να φάνε γλυκίσματα και να πιουν βουσσινάδα. Βάσει συζήτησης που ακολούθησε, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικός συναποφάσισαν να δώσουν παρόμοιο τέλος στη δική τους ιστορία: οι ήρωές της να κάθονται σε έναν καναπέ και να συνομιλούν μεταξύ τους.

Η νηπιαγωγός του 2ου νηπιαγωγείου, ακολουθώντας τον ίδιο τρόπο σκέψης ως προς την παροχή νέων οδηγιών για τη μάθηση - και προβάλλοντας, παράλληλα, ένα εκπαιδευτικό βίντεο σχετικά με τους Ολυμπιακούς Αγώνες¹ προχώρησε, βάσει συζήτησης που ακολούθησε με τα παιδιά, στη διατύπωση των παρακάτω ερωτήσεων:

α) *“Ποια ζωάκια θα είναι οι ήρωες της ιστορίας;”* και με αφορμή την ερώτηση αυτή ακολούθησε η εξής στιχομυθία:

-Να βάλουμε κυρία και ένα περιστέρι; που είναι καλό;

-Πώς το ξέρεις ότι το περιστέρι είναι καλό ζώο; Συμφωνούν και άλλοι με αυτή την πρόταση;

-Ναι, είναι πολύ καλό, κρατάει την ελιά και φέρνει την ειρήνη μετά τον πόλεμο...²

-Ζωάκια κυρία, όλα τα ζωάκια.

-Είστε σίγουροι πως θέλετε να βάλουμε όλα όλα τα ζωάκια στην ίδια ιστορία;

-Μα κυρία, δε θα χωρέσουν σε μια μόνο ιστορία όλα τα ζωάκια του κόσμου, δεν μπορούν...

- Τι εννοείς, δεν μπορούν;

-Να...οι πιγκουίνοι που ζουν στους πάγους πώς θα ζήσουν στο δάσος; Δεν γίνεται, θα πεθάνουν.....χωρίς πάγο και ψάρια.

β) *“Τι είδους αγώνες θα κάνουν τα ζωάκια και σε ποια αθλήματα θα παίρνουν μέρος;”*. Τα παιδιά έδωσαν τις εξής απαντήσεις:

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

“Τρέξιμο σίγουρα, να τρέχουν γρήγορα όπως κάνουμε κι εμείς στην αυλή”, “Και να κολυμπάνε, κυρία”.

γ) *“Πού θα γίνονται οι αγώνες;”*. Η πλειοψηφία των παιδιών πρότεινε μια λίμνη για να γίνουν εκεί όλοι οι αγώνες.

δ) *“Πώς θα τελειώνει η ιστορία;”*. Σύσσωμα τα παιδιά απάντησαν: *“Με ένα πάρτι με τούρτα”, “Με ένα τεράστιο πάρτι, με τούρτα, μπαλόνια, σαπουνόφουσκες και μετάλλια”.*

2.6 Έλεγχος της απόδοσης

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός του 1ου νηπιαγωγείου παρέιχε στους/στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να οικοδομήσουν και να εδραιώσουν τη γνώση τους, αναφορικά με την παραγωγή αφηγηματικού λόγου, για τη γραφή της ιστορίας τους, εφαρμόζοντας, κυρίως, τη μέθοδο των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Έτσι, καθώς οι μαθητές/τριες και η εκπαιδευτικός ξεκίνησαν να δημιουργούν την ιστορία τους, ο ρόλος της τελευταίας υπήρξε διευκολυντικός και υποστηρικτικός. Βοήθησε τόσο στη γραφή της ιστορίας όσο και στην εξέλιξη της προφορικής αφήγησης των παιδιών, συνεχίζοντας να θέτει κατάλληλες ερωτήσεις, όπως διαφαίνεται στις παρενθέσεις, αμέσως παρακάτω:

Το μυρμήγκι και το περιστέρι έδωσαν τα χέρια και έγιναν φίλοι. Μετά πήγαν μια βόλτα στο δάσος, όπου εκεί ήταν το σπίτι του μυρμηγκιού. Ήταν ένας μικρός λόφος πάνω από το έδαφος. Κάτω από το έδαφος είχε μικρά δρομάκια φτιαγμένα από χώμα (“Ποιος τα είχε φτιάξει;”), που τα είχαν φτιάξει τα μυρμήγκια. Πήγαν σε μία τρυπούλα όπου είχε προμήθειες. Κάθισαν σε ένα φύλλο που ήταν καρέκλα. (“Τι έκαναν εκεί;”). Έφαγαν φύλλα (“Από τι;”) από δέντρα (“Όπως;”) ελιάς, λεμονιάς, πορτοκαλιάς, μπανανιάς, συκιάς, μηλιάς και αχλαδιάς. Δεν τους άρεσαν, όμως, τα φύλλα της ελιάς γιατί ήταν ξερά. (“Πού τα βρήκαν;”) Τα είχαν βρει σε ένα

¹ Εκπαιδευτικό βίντεο: “ΟΙ ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ!” από τον δημιουργό: Μαθαίνουμε κι αλλιώς <https://www.youtube.com/watch?v=XS5YIDJsRv>.

² πρότερη γνώση από την θεματική ενότητα της 28ης Οκτωβρίου.

ξεραμένο δέντρο ελιάς (“Πού ήταν αυτό το δέντρο;”) που ήταν σε ένα χωράφι.

Μετά πήγαν να παίξουν με τους φίλους τους (“Πού;”) σε μια σπηλιά. (“Πώς ήταν η σπηλιά;”) Ήταν φτιαγμένη από βράχια. (“Τι είχε μέσα;”). Εκεί, όμως, ήταν η φωλιά μιας αρκούδας που ήταν εκεί και κοιμόταν.

Ξύπνησε όμως! (“Και; Ήταν φιλική ή εχθρική;”). Ήταν φιλική και τους ρώτησε γλυκά: (“Ποιους;”) Το μυρμήγκι και το περιστέρι. “Γιατί με ξυπνήσατε;”. “Νομίζαμε ότι δε ζει κανείς εδώ, σε αυτή τη σπηλιά” απάντησε το περιστέρι. “Μπήκαμε εδώ μέσα επειδή κρυώναμε (“Τι εποχή ήταν;”) επειδή είναι χειμώνας και κάνει κρύο” είπε πάλι το μυρμήγκι. “Εντάξει” είπε η αρκούδα. “Συγγνώμη” είπε το περιστέρι “που σε ξυπνήσαμε!”. Η αρκούδα έδειξε στο μυρμήγκι και στο περιστέρι τα μικρά της αρκουδάκια.

Μόλις ήρθε το βράδυ βγήκαν από τη σπηλιά και πήγαν να δουν τα πεφταστέρια στον ουρανό όλοι μαζί. Αφού τα είδαν πήγαν στο σπίτι του περιστεριού (“Πού είναι;”), που είναι σε έναν περιστέρωνα. Κάθισαν και έφαγαν σποράκια που τα είχαν βρει στο δάσος κάτω από ένα δέντρο. (“Πώς βρέθηκαν εκεί τα σποράκια;”). Βρέθηκαν εκεί επειδή φυσούσε πολύ.

Κάθισαν σε έναν πράσινο καναπέ που έμοιαζε πολύ με τον κίτρινο καναπέ που είχαν τα τρία μικρά λυκάκια και είχαν καλέσει τον Ρούνι-Ρούνι το καλό, πλέον, και ευγενικό γουρούνι. Μπροστά από τον καναπέ υπήρχε ένα μικρό τραπεζάκι όπου είχε μία τσαγιέρα με μαύρο τσάι. Πήραν μαζί τους και τα αρκουδάκια, αλλά δεν ήθελαν (εκείνα) να καθίσουν στον καναπέ, γιατί ήταν μικρά και φώναζαν και η μαμά τους, η αρκούδα, τους είπε να καθίσουν στο πάτωμα.

Ήπιαν τσάι και έφαγαν βύσσινο γλυκό. Έφαγαν και κέικ σοκολάτας (“Ποιος το είχε φτιάξει;”) που το είχε φτιάξει η αρκούδα. Μιλούσαν (“Για ποιο πράγμα;”) και έλεγαν τα νέα του δάσους.

Κινούμενη σε παρόμοιο μοτίβο και η νηπιαγωγός του 2ου νηπιαγωγείου:

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Στο μεγάλο δάσος ο λαγός (“Πώς θα τον λέμε;”) κύριος Καροτάκης πότιζε τον λαχανόκηπό του (“Πώς νιώθει;”) χαρούμενος. Λίγη ώρα μετά πέρασε η φίλη του η κουκουβάγια, η κυρία Αμέλια.

-Καλημέρα Καροτάκη, τι κάνεις;

-Είμαι μια χαρά, εδώ ποτίζω τα λαχανικά μου (“Για ποιο λόγο έχει λαχανόκηπο ο κύριος Καροτάκης;”) να μεγαλώσουν, για να τα φάμε όλοι μαζί, όταν είναι έτοιμα. Εσύ πού πας τόσο βιαστικά;

-Πάω (“Πού πάει;”) στη φωλιά μου να διαβάσω ένα καινούργιο βιβλίο.

-Καινούργιο βιβλίο; για ποιο πράγμα μιλάει;

-Μα, φυσικά, για τους Ολυμπιακούς Αγώνες, φεύγω τώρα γιατί βιάζομαι.

Την ίδια στιγμή έφτασε και το περιστεράκι η Ασπρούλα, χαιρέτησε και τους δύο και φεύγοντας (“Για πού; Θέλει να πάει το περιστεράκι;”) για να βρει σποράκια για να φάει φώναξε: -Α, μην ξεχάσετε το βράδυ, μόλις πέσει ο ήλιος, να έρθετε όλοι (“Πού θα συναντηθούν;”) στη λίμνη για να συζητήσουμε για τον μεγάλο αγώνα!

Το βράδυ λοιπόν, όλα τα αγαπημένα ζωάκια του δάσους πήγαν στη λίμνη για να πάρουν τη μεγάλη απόφαση, πότε θα γίνει ο αγώνας. Ήταν όλοι εκεί: (“Θυμάστε τα ονόματα που είχατε αποφασίσει για τα ζωάκια;”) ο κύριος Καροτάκης, η Ασπρούλα, το περιστέρι, η Αμέλια, η κουκουβάγια, η Αγκαθίνα, η σκαντζοχοίρινα, η Μελίνα, η αρκουδίτσα και η Παπίνα, η πάπια.

Συζήτησαν για πολλή ώρα και αποφάσισαν να μην κάνουν μόνο αγώνα τρεξίματος αλλά κανονικούς Ολυμπιακούς Αγώνες. Θα τους έκαναν το μεσημέρι της Κυριακής (“Πού θα γίνουν οι αγώνες;”) γύρω από τη λίμνη. Ο κύριος Καροτάκης, που μίλησε τελευταίος, πρότεινε να κάνουν κι ένα πάρτι, μετά να φάνε, να παίξουν και να χορέψουν. (“Άρесе αυτή η ιδέα σε όλα τα ζωάκια ώστε να είναι αγαπημένα και να μην τσακώνονται παρότι δεν βγήκαν πρώτα;”) Όλα τα ζωάκια είπαν ΝΑΙ.

Όλοι οι φίλοι δούλεψαν μαζί και έφτιαξαν ένα στάδιο: (“Πώς το έφτιαξαν; Τι χρειάστηκαν;”) έφεραν τραμπολίνο, σχοινάκια, μπά-

λες, ζωγράφισαν τους 5 κύκλους των Ολυμπιακών Αγώνων, έφτιαξαν τούρτα, φούσκωσαν μπαλόνια και κρέμασαν φωτάκια στα δέντρα. Όλα ήταν έτοιμα στην ώρα τους και οι αγώνες ξεκίνησαν. Κανένας δεν νοιαζόταν αν θα κερδίσει. (“Πώς ένιωθαν;”) Ήθελαν όλοι να παίξουν και να περάσουν χαρούμενα με τους φίλους τους. Έτρεξαν, κολύμβησαν, πήδηξαν σχοινάκι. Χειροκροτήματα πολλά ακούγονταν από όλα τα ζωάκια. Στο τέλος, έφτασε και η ώρα του πάρτι: τούρτα, φαγητά, τραγούδια, μπαλόνια, σαπουνόφουσκες, χορός, παιχνίδι και τραγούδι. Έγινε ένα υπέροχο πάρτι που θα το θυμούνται για πάντα.

2.7 Παροχή ανατροφοδότησης

Καθώς η φάση της ανάδρασης θεωρείται ζωτικής σημασίας για την παροχή κινήτρων μάθησης και την περαιτέρω ενίσχυση της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί και των δύο νηπιαγωγείων προχώρησαν στην παροχή επιπλέον πληροφοριών, αναφορικά με ορισμένα λειτουργικά στοιχεία στη δομή των ιστοριών (τον τίτλο, την αρχή και το τέλος). Έτσι, με στόχο την ενίσχυση των υπαρχουσών γνωστικών αναφορών στην παραγωγή του αφηγηματικού λόγου, προχώρησαν στις παρακάτω ερωτήσεις:

α) “Τώρα που αφηγηθήκαμε και γράψαμε την ιστορία μας τι τίτλο θα της δώσουμε;” (βλ. ενότητα 2.6 Έλεγχος της απόδοσης).

Αρχικά, η πρώτη νηπιαγωγός, λειτουργώντας διευκολυντικά, ζήτησε από τα παιδιά να θυμηθούν το τέλος της ιστορίας τους, όπου το περιστέρι και το μυρμήγκι -αφού έγιναν φίλοι- έφυγαν προς το δάσος. Κατόπιν, στο πλαίσιο της διερευνητικής μάθησης, ζήτησε από τα παιδιά να ψάξουν, στη βιβλιοθήκη, βιβλία σχετικά με τη φιλία. Από αυτά που συγκεντρώθηκαν στην ολομέλεια, επέλεξαν το πιο οικείο, μια και το είχαν ‘δουλέψει’ στο άμεσο παρελθόν: Τα τρία μικρά λυκάκια του Ευγένιου Τριβιζά. Κατόπιν, με την τεχνική της ιδεοθύελλας και του διαλόγου, κατέληξαν στον τίτλο: “Το μυρμήγκι και το περιστέρι έδωσαν τα χέρια και έγιναν φίλοι”.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Η δεύτερη νηπιαγωγός προέτρεψε τους/τις μαθητές/τριες να ξεφυλλίσουν και να διαβάσουν εκ νέου τα δύο σχετικά παραμύθια και να αποφασίσουν σχετικά με τον τίτλο της ιστορίας τους. Ακούστηκαν διάφορες ιδέες όπως: “Τα ζωάκια παίζουν”, “Οι Ολυμπιακοί Αγώνες στο δάσος” και “Η γιορτή και τα ζωάκια” με επικρατέστερο τον συνδυαστικό τίτλο: “Τα ζωάκια γιορτάζουν τους Ολυμπιακούς Αγώνες”.

β) “Πώς ξεκινούν και πώς τελειώνουν τα παραμύθια και οι μύθοι;”

Και πάλι, βάσει της τεχνικής της ιδεοθύελλας οι νηπιαγωγοί κατέγραψαν τις ιδέες-προτάσεις των παιδιών σχετικά με τις πιο συνηθισμένες εναρκτήριες και καταληκτικές φράσεις των παραμυθιών, καταλήγοντας στις εξής: “Μια φορά και έναν καιρό” και “Περνούσαν/πέρασαν καλά κι εμείς καλύτερα!” στη δική τους ιστορία. Έτσι, στις δύο ιστορίες προστέθηκαν οι ακόλουθοι τίτλοι, η αρχή και το τέλος τους και διαμορφώθηκαν ως εξής:

Το μυρμήγκι και το περιστέρι έδωσαν τα χέρια και έγιναν φίλοι
Μια φορά και έναν καιρό ένα μυρμήγκι και ένα περιστέρι έδωσαν τα χέρια και έγιναν φίλοι...

Μιλούσαν και έλεγαν τα νέα του δάσους και περνούσαν καλά κι εμείς καλύτερα!

Τα ζωάκια γιορτάζουν τους Ολυμπιακούς Αγώνες

Μια φορά κι έναν καιρό στο μεγάλο δάσος ο λαγός κύριος Καροτάκης πότιζε τον λαχανόκηπό του χαρούμενος...

Έγινε ένα υπέροχο πάρτι που θα το θυμούνται για πάντα. Και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα!

2.8 Αξιολόγηση μέσω γενικών και ειδικών ερωτήσεων

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης, η εκπαιδευτικός του 1ου νηπιαγωγείου, συμπληρώνοντας, αρχικά, την 3η και 4η στήλη του διαγράμματος K-W-L-H ζήτησε από τους μαθητές/τριες, να απαντήσουν στην ερώτηση “Τι έμαθα;” σε συνδυασμό με τα δύο αρχικά ερωτήματα (“Μπορούμε να δημιουργήσουμε κι εμείς ένα

δικό μας παραμύθι για τη φίλια;” και “Αν ναι, πώς;). Μερικές από τις απαντήσεις των μαθητών/τριών καταγράφηκαν από τη νηπιαγωγό, στην 3η στήλη του του διαγράμματος K-W-L-H, ως εξής:

-Γράψαμε μια ιστορία με ήρωες μια αρκούδα, ένα περιστέρι, ένα μυρμήγκι και τα αρκούδάκια. -Κάθισαν όλοι σε έναν πράσινο καναπέ.

- Έγιναν φίλοι και έλεγαν τα νέα του δάσους.

-Ναι, όπως στον μύθο [του Αισώπου τον οποίο αφηγήθηκαν οι δύο παραμυθάδες], όπου το μυρμήγκι και το περιστέρι έγιναν φίλοι. Βοήθησαν το ένα το άλλο. Το περιστέρι βοήθησε το μυρμήγκι: πήρε ένα φύλλο για να μην πνιγεί και το έριξε. Το μυρμήγκι βοήθησε κι αυτό: τσίμπησε τον κυνηγό στη φτέρνα κι αυτός αστόχησε τον στόχο δηλαδή να σκοτώσει το πουλί.

-Το περιστέρι ήταν φίλος του μυρμηγκιού γι' αυτό είχε τιμηήσει τον κυνηγό που ήθελε να σκοτώσει το περιστέρι.

-Το μυρμήγκι πήγε να πιει νερό στο ποτάμι και πήγε να πνιγεί. Και πέρασε το περιστέρι και το έσωσε. Πέρασε και πέταξε στο μυρμήγκι ένα φύλλο και το έσωσε.

Κατόπιν, η νηπιαγωγός προχώρησε στη διατύπωση του δεύτερου ερωτήματος “Πώς το έμαθα;” με σκοπό τη συμπλήρωση της 4ης στήλης του παραπάνω διαγράμματος. Οι μαθητές/τριες έδωσαν τις εξής απαντήσεις, στον διάλογο που αναπτύχθηκε: “Από τον μύθο (του Αισώπου) το περιστέρι και το μυρμήγκι που μας είπαν ο κος Δημήτρης και η κα Ρόη (οι δύο παραμυθάδες)”, “Από το βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά «Τα τρία μικρά λυκάκια»” και “Από την ιστορία που γράψαμε όλοι μαζί στο σχολείο με την κυρία”.

Η αξιολόγηση στο 2ο νηπιαγωγείο στηρίχθηκε στη δημιουργία ενός νέου εννοιολογικού διαγράμματος και στη σύγκρισή του με το αρχικό. Μετά την ολοκλήρωση της ιστορίας η νηπιαγωγός έθεσε εκ νέου ερωτήματα στους μαθητές/τριες και κατέγραψε τις απαντήσεις τους, θέλοντας να εξετάσει τις νέες γνώσεις που αποκόμισαν από τη διαδικασία της δημιουργίας της ιστορίας τους.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

“Τι μήνυμα μας έδωσαν τα ζωάκια μέσα από όλες τις ιστορίες που διαβάσαμε;”

-Ότι δεν είναι ωραίο να τσακωνόμαστε.

-Ναι, ναι να μην μαλώνουμε όπως έκαναν οι πάπιες και τα άλλα ζώα που δεν ήθελαν την χελώνα που μετακόμισε στο δάσος. (όπως στο βιβλίο της Μπέκυ Μπλουμ ο λαγός και η χελώνα).

-Όταν παίζουμε αθλήματα, γινόμαστε φίλοι.

“Και για τους Ολυμπιακούς Αγώνες, τι καινούργιο μάθαμε;”

- Ξεκίνησαν στην Ελλάδα πολύ παλιά κυρία, και τότε όλοι οι νικητές έπαιρναν ένα στεφάνι από κλαδί ελιάς, μετά τους έδιναν μετάλλια με κορδέλα.

-Ναι, και όποιος κέρδιζε, έδινε το χέρι του στον άλλον που έχανε, δεν κορόιδευαν ο ένας τον άλλο ούτε τσακωνόντουσαν.

“Ποιο άθλημα αγαπούσαν όλα τα ζωάκια στις ιστορίες που διαβάσαμε και γιατί;”

-Το τρέξιμο κυρία, γιατί βλέπεις αμέσως τον νικητή και είναι εύκολο, και όλοι ξέρουμε να τρέχουμε στην αυλή.

“Θυμάστε τι άλλο μάθαμε για το αγώνισμα του τρεξίματος;”

-Δεν τρέχουν όλοι μαζί, κυρία. Τα κορίτσια τρέχουν μόνο με κορίτσια και τα αγόρια μόνο με τα αγόρια.

-Άλλοι τρέχουν για πολύ λίγη απόσταση και άλλοι κάνουν πολλούς κύκλους στο στάδιο.

-Μπορείς να τρέξεις και κανονικά αλλά και να είναι τα πόδια σου σαν ενωμένα (βάδην).

-Ναι, αλλά άμα θες να βγεις πρώτος, πρέπει να κάνεις προπόνηση και να έχεις καλά παπούτσια, δεν τρέχουμε με πέδιλα.

“Ποιος είναι ο πιο σημαντικός αγώνας που γίνεται κάθε χρόνο εδώ στην Ελλάδα στο ίδιο σημείο;”

- Ο μαραθώνιος!

-Τον δείχνει και η τηλεόραση.

-Έρχονται από όλο τον κόσμο οι πιο γρήγοροι.

-Και έχει και έναν πιο μικρό αγώνα που πάνε ακόμα και μικρά παιδιά για βόλτα.³

2.9 Ενίσχυση της διατήρησης και της μεταφοράς-γενίκευση

Στο τελευταίο αυτό στάδιο, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες είχαν πια παρουσιαστεί και μελετηθεί, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να μεταφέρουν την αποκτημένη γνώση σε άλλα ανάλογα γνωστικά πεδία, με στόχο να τη γενικεύσουν.

Για τον λόγο αυτό, έχοντας πλέον γράψει την ιστορία, η εκπαιδευτικός του 1ου νηπιαγωγείου πρότεινε στα παιδιά να προχωρήσουν στην εικονογράφηση του τελευταίου μέρους της. Έτσι, με παράλληλο στόχο την ανάπτυξη της ομαδο-συνεργατικής μάθησης, η εκπαιδευτικός ζήτησε από τα παιδιά να χωριστούν σε τέσσερις ομάδες, ανάλογα με το ζώο της ιστορίας που προτιμούσαν: μυρμήγκι, περιστέρι, αρκούδα, αρκουδάκια. Τα παιδιά, χωρισμένα πλέον σε ομάδες, ζωγράφισαν ελεύθερα, σε ένα χαρτί Α3 το ζώο της επιλογής τους και, στη συνέχεια, κλήθηκαν να κόψουν οποιαδήποτε ζώα προτιμούσαν. Έχοντας, πλέον, το κάθε παιδί κόψει συνολικά τέσσερα ζώα (ένα περιστέρι, ένα μυρμήγκι, μια αρκούδα και μια ομάδα από τρία αρκουδάκια), τα κόλλησαν σε ένα χαρτόνι. Έτσι, συνέθεσαν ένα κολλάζ: τα τρία πρώτα ζώα κάθονταν πάνω σε έναν πράσινο καναπέ, ενώ τα αρκουδάκια στο πάτωμα, εμπρός από τον καναπέ, με άφθονα γλυκίσματα και βουσιανάδα εμπρός τους, πάνω σε ένα τραπεζάκι. Τέλος, τα παιδιά, στην ολομέλεια, πρότειναν φράσεις τις οποίες θα μπορούσαν να γράψουν στη λεζάντα της εικόνας καταλήγοντας στην εξής: *“Η αρκούδα, το μυρμήγκι και το περιστέρι κάθονται στον πράσινο καναπέ και λένε τα νέα του δάσους”*.

Η δεύτερη νηπιαγωγός -προκειμένου να αποτυπωθεί οπτικά η ιστορία- έκανε την εξής ερώτηση στους μαθητές/τριες: *“Τώρα πιστεύετε πως έχουμε μια κανονική ιστορία, είναι έτοιμη;”*. Τα μι-

³ αναφέρεται στον αγώνα 5km.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

κρότερα παιδιά θεώρησαν πως η ιστορία ήταν έτοιμη. Τα μεγαλύτερα, όμως, είχαν ενστάσεις: *“Ναι κυρία, αλλά πως θα την ξαναβρούμε;”*, *“Πώς θα τη βάλουμε στη βιβλιοθήκη να τη διαβάζουμε όποτε θέλουμε;”*, *“Να την ζωγραφίσουμε γιατί δεν ξέρουμε να διαβάζουμε όλα τα γράμματα”*.

Έτσι, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, οι μαθητές /τριες του 2ου νηπιαγωγείου προχώρησαν στην πλήρη εικονογράφηση της ιστορίας, χωρισμένοι σε τέσσερις (4) ομάδες, όσες και οι επιλεγμένες σκηνές της. Σε χαρτί Α3 κάθε ομάδα ζωγράφισε τους ήρωες και το σκηνικό της σελίδας την οποία είχαν αναλάβει. Ένα μέλος από κάθε ομάδα δημιούργησε μια νέα ομάδα, η οποία ανέλαβε το εξώφυλλο, ενώ στο οπισθόφυλλο κάθε παιδί έγραψε το όνομά του ως υπογραφή συγγραφέα-εικονογράφου.

Έτοιμη, πια, και εικονογραφημένη η ιστορία έφερε πολλά χαμόγελα ικανοποίησης και περηφάνιας στην ολομέλεια: *“Κυρία, να τη δείξουμε στη μαμά και στον μπαμπά;”*, *“Και στα παιδάκια από το άλλο νηπιαγωγείο;”*.

Με αφορμή τις απορίες των παιδιών και τη γενικότερη αίσθηση υπερηφάνιας για το αποτέλεσμα, επιλέχθηκε και οργανώθηκε η διάχυση της δράσης στην κοινότητα με δυο διαφορετικούς τρόπους:

1ος τρόπος: τα Α3 αναρτήθηκαν στον χώρο όπου το ολόημερο τμήμα αναρτά τις ομαδικές εργασίες του, στην κεντρική είσοδο του νηπιαγωγείου. Σε αυτό το σημείο, το σύνολο των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και των γονέων είχαν την ευκαιρία να δουν και να διαβάσουν την ιστορία.

2ος τρόπος: σε πρώτη φάση η ιστορία μεταφορτώθηκε σε power point και στάλθηκε στο 3ο Νηπιαγωγείο Λαυρίου σε συνεργασία με το οποίο εκπονούνταν κοινό πρόγραμμα δημιουργικής γραφής. Στη συνέχεια, μέσω της εκπαιδευτικής πλατφόρμας WebEx, οργανώθηκε συνάντηση μεταξύ των δύο νηπιαγωγείων στην οποία οι

μαθητές/τριες, αρχικά, παρουσιάστηκε η ιστορία, ακολούθησε συνέντευξη για το πώς φτιάχτηκε και, τέλος, ακολούθησε συζήτηση για τους ήρωες.

3. Συμπεράσματα

Από την εφαρμογή του μοντέλου των εννέα διδακτικών γεγονότων του Gagné, στα δύο νηπιαγωγεία, διαφάνηκε η σημασία της τεχνικής των ερωτήσεων, ως βασικής συνιστώσας στην παραγωγή αφηγηματικού λόγου από τους/τις μαθητές/τριες. Η συγκεκριμένη τεχνική τους/τις οδήγησε να μιλούν περισσότερο, να είναι πιο τολμηροί/ές ως προς την έκφραση των ιδεών τους, να αυξήσουν την αυτοπεποίθηση και την ενεργό συμμετοχή τους στα προαναφερθέντα διδακτικά βήματα.

Τα εννέα διδακτικά γεγονότα-βήματα του μοντέλου Gagné, προήγαγαν τη μαθησιακή διαδικασία και έδωσαν τη σημαντικότερη, ίσως, ώθηση συμμετοχής στους/στις μαθητές/τριες. Ήδη από την αρχή της διαδικασίας, στο 2ο βήμα (υποενότητα 2.2), οι εκπαιδευτικοί, μέσω της τεχνικής των ερωτήσεων και υιοθετώντας ένα διευκολυντικό και υποστηρικτικό ρόλο, ενθάρρυναν τους/τις μαθητές/τριες ως προς τη γλωσσική τους έκφραση, απομακρύνοντάς τους/τες από μονολεκτικές απαντήσεις χαμηλού μαθησιακού δυναμικού ή από εκφράσεις γενικού τύπου όπως “Δεν ξέρω”, “Ναι”, “Όχι”. Οι εκπαιδευτικοί, αποφεύγοντας ως επί το πλείστον τις “κλειστές, ανακλητικές, ρητορικές και διαχειριστικές ερωτήσεις” (Μαστρογιάννης, 2021: 63), οι οποίες οδηγούν σε παθητικότητα, ξεκίνησαν, θέτοντας τα αρχικά ερωτήματα, ανοιχτού τύπου: “Μπορούμε να δημιουργήσουμε κι εμείς ένα δικό μας παραμύθι για τη φιλία;” και “Αν ναι, πώς;”. Αναφορικά με τη δημιουργία της ιστορίας για τους Ολυμπιακούς Αγώνες έθεσαν και τα επιμέρους ερωτήματα: “Ποιοι ήρωες θα παίζουν στην ιστορία μας;”, “Ωραία, διαλέξαμε τα ζωάκια. Και πού θα βρίσκονται;”, “Πώς θα περνάνε τη μέρα τους; Θα αθλούνται και με ποιον τρόπο ώστε να μην τσακώνονται;”.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Αντίστοιχα, επιλέγοντας παρόμοια ερωτήματα, κατάφεραν να καταστήσουν τους/τις μαθητές/τριες ενεργητικούς/ές και συμμετοχικούς/ές ως προς την παραγωγή του αφηγηματικού λόγου και στα πιο κάτω βήματα. Για παράδειγμα, στο έκτο βήμα (υπο-ενότητα 2.6) με τις ερωτήσεις: “Τι έκαναν εκεί;”, “Πώς ήταν η σπηλιά;”, “Πώς βρέθηκαν εκεί τα σποράκια;” και “Για ποιο λόγο έχει λαχανόκηπο ο κύριος Καροτάκης;”, “Πως το έφτιαξαν; Τι χρειάστηκαν;” Εξαιρεση αποτέλεσαν οι ερωτήσεις κλειστού τύπου: “Και; Ήταν φιλική ή εχθρική;” και “Άρεσε αυτή η ιδέα σε όλα τα ζωάκια ώστε να είναι αγαπημένα και να μην τσακώνονται παρότι δεν βγήκαν πρώτα;” οι οποίες, όμως, χρησιμοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς ως ερωτήσεις συνοχής (Strasser et al., 2013 οπ. αναφ. στο Walsh και Hong, 2018), προκειμένου να επιτευχθούν οι απαραίτητες συνδέσεις με τα αρχικά ερωτήματα: “Μπορούμε να δημιουργήσουμε κι εμείς ένα δικό μας παραμύθι για τη φιλία” και “Τη δημιουργία της ιστορίας, σχετικά με τους Ολυμπιακούς Αγώνες”.

Παρόμοια, στο έβδομο βήμα (υποενότητα 2.7) τα δύο ερωτήματα που τέθηκαν “Τώρα που αφηγηθήκαμε και γράψαμε την ιστορία μας τι τίτλο θα της δώσουμε;”, “Πώς ξεκινούν και πώς τελειώνουν τα παραμύθια και οι μύθοι;”, παρείχαν στα παιδιά πολλά επιπλέον περιθώρια ανάπτυξης των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Στο τρίτο βήμα του μοντέλου (υποενότητα 2.3) τόσο η επιλογή της χρήσης του διαγράμματος K-W-L-H όσο και του αρχικού εννοιολογικού διαγράμματος κατέστη πολύ σημαντικό γνωστικό εργαλείο. Βάσει των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά (“Με τους φίλους μας πάμε στη θάλασσα”, “Μοιραζόμαστε”, “Τους/τις δίνουμε δώρα”, “Τους/τις αγκαλιάζουμε”, “Βλέπουμε με τους φίλους μας τα πεφταστέρια”, “Τρώμε με τους/τις φίλους/ες μας μαζί γιατί τους/τις αγαπάμε” και “Είναι πολλά αγωνίσματα μαζί και κρατάνε πολλές μέρες”, “Αγωνίζονται αθλητές και αθλήτριες από πολλές χώρες”, “Πριν από είκοσι χρόνια ακριβώς έγιναν στην χώρας μας, στην Αθήνα”) στις σχετικές ερωτήσεις που προηγήθηκαν, διαφάνηκε

όχι μόνο η ενίσχυση της γλωσσικής τους ικανότητας αλλά και της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους.

Το ίδιο ισχύει και για τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις που τέθηκαν κατά το όγδοο βήμα (υποενότητα 2.8), αποσκοπώντας στη συμπλήρωση των δύο τελευταίων στηλών του διαγράμματος K-W-L-H: “*Τι έμαθα;*” και “*Πώς το έμαθα*” και στη συμπλήρωση του δεύτερου και τελικού εννοιογράμματος: “*Τι μνηνυμα μας έδωσαν τα ζωάκια μέσα από όλες τις ιστορίες που διαβάσαμε;*”, “*Και για τους Ολυμπιακούς Αγώνες, τι καινούργιο μάθαμε;*”, “*Ποιο άθλημα αγαπούσαν όλα τα ζωάκια στις ιστορίες που διαβάσαμε και γιατί;*”, “*Θυμάστε τι άλλο μάθαμε για το αγώνισμα του τρεξίματος;*” και “*Ποιος είναι ο πιο σημαντικός αγώνας που γίνεται κάθε χρόνο εδώ στην Ελλάδα στο ίδιο σημείο;*”.

Λαμβάνοντας υπόψη πως η χρήση του διαγράμματος και του εννοιογράμματος ήταν ήδη γνωστή διαδικασία στα παιδιά από προηγούμενες μαθησιακές πρακτικές στην τάξη, αποδείχθηκε η σημαντικότητα της αξιοποίησης προγενέστερων γνώσεων, οδηγώντας σε «καλή ροή λόγου» (Wahyudi, 2017: 115), καθόλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Χρησιμοποιήθηκε όχι μόνο στην υποενότητα 2.3 αλλά και στην υποενότητα 2.5, όπου προκειμένου να απαντήσουν οι μαθητές/τριες στις ερωτήσεις: α) “*Ποιο θα είναι το τέλος; [της ιστορίας]*” και β) “*Τι είδους αγώνες θα κάνουν τα ζωάκια και σε ποια αθλήματα θα παίρνουν μέρος;*”, οι νηπιαγωγοί, παρέχοντας, ουσιαστικά, βοηθητικές οδηγίες, ζήτησαν από τα παιδιά να σκεφτούν, αντίστοιχα, το τέλος του βιβλίου του Ευγένιου Τριβιζά *Τα τρία μικρά λυκάκια* και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού βίντεο το οποίο ήδη γνώριζαν ή είχαν παρακολουθήσει.

Στο τέταρτο βήμα (υποενότητα 2.4) συντελέστηκε η ανάπτυξη των δεξιοτήτων υψηλής τάξης: καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των συλλογισμών, η διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων και η διατύπωση προβλέψεων, χάρη στη διατύπωση των ερωτήσεων που υποβλήθηκαν για τη συμπεριφορά των χαρακτήρων της ιστορίας: “*Τι είδους σχέση θα έχουν μεταξύ τους;*”, “*Πώς θα συμπερι-*

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

φέρονται” και “*Στα βιβλία που έχουμε διαβάσει, πώς συμπεριφέρονταν τα ζωάκια στα αγώνισμα;*”, “*Τα ζωάκια ήταν μεταξύ τους φίλοι;*”.

Σημαντική, επίσης, ήταν και η ανάπτυξη των συνεργατικών δεξιοτήτων που συντελέστηκαν στο 9ο βήμα (υποενότητα 2.9), δίνοντας σημαντική ώθηση στην ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας. Τέτοιες αλληλεπιδραστικές και συνεργατικές πρακτικές μάθησης υιοθετήθηκαν τόσο κατά την εικονογράφηση των δύο ιστοριών όσο και κατά την εφαρμογή των τεχνικών της ιδεοθύελλας και του διαλόγου, βάσει των οποίων λήφθηκαν κοινές αποφάσεις για την εξέλιξη και πορεία των ιστοριών αλλά και τη διάχυση της μιας εκ των δύο στην κοινότητα.

Η δημιουργία των ιστοριών από τους/τις μαθητές/τριες των δύο νηπιαγωγείων ήταν μια δράση αρκετά ευχάριστη και ταυτόχρονα δημιουργική, καθώς συνεργάστηκαν, αντάλλαξαν απόψεις, συμφώνησαν και απόλαυσαν το παραγόμενο υλικό. Σε κάθε φάση ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες καλλιέργειας, κυρίως, του προφορικού αλλά και του γραπτού λόγου: χρησιμοποίησαν επιχειρήματα, εξέφρασαν ιδέες, αποτύπωσαν προτιμήσεις και παρουσίασαν την ιστορία τους σε άλλο νηπιαγωγείο.

Η κυριότερη δυσκολία ήταν ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος, καθώς το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ήταν ήδη επιβαρυνόμενο με Εργαστήρια Δεξιοτήτων, αγγλικά και φυσικά όλα τα έκτακτα/απρόοπτα, τα οποία μπορούν να συμβούν σε μια τάξη 4χρονων και 5χρονων μαθητών/τριών. Παρά την πίεση του χρόνου και τις άλλες δυσκολίες, η εφαρμογή της τεχνικής των ερωτήσεων, μέσω του μοντέλου των εννέα βημάτων του Gagné, αποδείχθηκε καλή επιλογή ως ένα διευκολυντικό και διαμεσολαβητικό γνωστικό εργαλείο, προσφέροντας “χρήσιμη συνεισφορά στη βελτίωση της ικανότητας ομιλίας” (Wahyudi, 2017, σ. 113) των μαθητών/τριών προσθέτοντας, έτσι, ισχυρή προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία της δημιουργίας των ιστοριών.

Βιβλιογραφία**Αγγλόφωνη Βιβλιογραφία**

- Blank, M., Rose, S.A., & Berlin, L.J.** (1978). *The Language of Learning: The Preschool Years*. New York: Grune & Stratton.
- Danis, A., Bernard, J.M., & Leproux, C.** (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology* 18, 369–388.
- Gagné, R., Briggs, L., Waggoner, W.** (1992). The events of Instruction In *Principles of Instructional Design* (p.p. 185-204). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Ganesan, S., Khairi, Ar., Manimaran, V., Zulkufli, M. & Sundaram, M.** (2020). Questioning techniques and teachers' role in the classroom. *Shanlax International Journal*, 8 (4), 45-49. Ανακτήθηκε στις 20/07/2024 από <https://shanlaxjournals.in/journals/index.php/education/index>.
- Reese, E. & Cox, A.** (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology* 35, 20–28.
- Strasser, K, Larraín, A. & Lissi, M.R.** (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education and Development* 24, 616–639.
- Theng, L.F. & Mai, N.** (2009). Effect of incorporating Gagné's nine instructional events in the context of multimedia-mediated student-centred learning: Study on diploma student academic performance and attitudinal feedback. In *Proceedings of the 2nd International Conference of Teaching and Learning (ICTL, 2009)*, INTI University College, Malaysia.
- Tsai, C.J.** (2008). Application of the Events of Instruction in the Gagne-Briggs ISD Model: A Design Example in Language Instruction. Paper presented at *the Fifth Annual Conference of Cross Strait Institutes of Foreign Languages*, Kaohsiung.
- Vygotsky, L.S.** (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wahyudi, D.** (2017). The use of questioning technique to enhance students' speaking ability. *Indonesian Journal of Integrated English*

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Language Teaching. 3 (1), 93-117. Ανακτήθηκε στις 10/08/2024 από <https://ejournal.uin-suska.ac.id/index.php/IJIELT/article/view/3971>.

- Walsh, R. & Hongo, K.** (2018). Are we asking the right questions? An analysis of research on the effect of teachers' questioning on children's language during shared book reading with young children, *Journal of Early Childhood Literacy*, 18 (2), 264–294.
- Zucker, T.A., Justice, L.M., Piasta, S.B., & Kaderavek, J.N.** (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly* 25(1), 65–83. Ανακτήθηκε στις 10/08/2024 από <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

Ελληνόφωνη Βιβλιογραφία

- Δημητριάδης, Στ.** (2014). *Διδακτική της πληροφορικής. Εισαγωγή στη Διδακτική. Η Θεωρία Gagné ως Διδακτική Στρατηγική*. Έκδοση: 1.0. Θεσσαλονίκη. Copyright Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διαθέσιμο από τη δικτυακή διεύθυνση: <http://eclass.auth.gr/courses/OCRS370/>. Ανακτήθηκε στις 01/08/2024.
- Μαστρογιάννης, Αλ.** (2015). Από την απόκτηση προσοχής μέχρι τη μεταφορά και τη γενίκευση. Μια προσχεδιασμένη, διδακτική ακολουθία εννέα βημάτων: Το θεμελιώδες θεώρημα της Αριθμητικής και οι εφαρμογές του. *Νέος Παιδαγωγός. Το Δικτυακό Περιοδικό για τον Παιδαγωγό του Σήμερα*, 6, 317-337.
- Μαστρογιάννης, Αλ.** (2021). Ερωτήσεις εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια διερευνητική και μεταγνωστική... μαθησιακή σκυταλοδρομία. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 22, 57-77.
- Μπλουμ, Μπ.** (2005). *Ο λαγός και η χελώνα*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ.** (2022). *Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση* (2^η έκδ.). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS5035542.

- Σπανού, Θ., Κουρτέση, Δ., Δοδόπουλος, Γ., Ντινιακός, Αν. (2004). *Ολυμπιακοί Αγώνες Αθήνα 2004*. Αθήνα: Κ/Ξ Διεθνείς Αθλητικές Εκδόσεις.
- Τριβιζάς, Ευγ. (1993). *Τα τρία μικρά λυκάκια*. Αθήνα: Μίνωας.
- Τσορώνη Γιολ. (2010). *Ο φαντασμένος Λούης*. Αθήνα: Σαββάλας.

¹ 1ο Νηπιαγωγείο Βάρης και Νηπιαγωγείο Βάρκιζας, όπου για λόγους οικονομίας θα αναγράφονται εφεξής ως 1ο και 2ο νηπιαγωγείο, αντίστοιχα.

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Ψηφιακοί πόροι

“ΟΙ ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ!” Εκπαιδευτικό βίντεο: από τον δημιουργό: Μαθαίνουμε κι αλλιώς. Ανακτήθηκε στις 22/05/2024 από <https://www.youtube.com/watch?v=XSylDJsRv>.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ
Γ. ΚΡΟΚΟΥ “Η ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΡΙΣΙΟΥ”.
ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.

Αναστασία Ι. Γιαννιώτα

Email: anastasiagianniota@yahoo.gr

Νηπιαγωγός, Διδάκτορας στις Επιστήμες της
Αγωγής

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται ένα σχέδιο μαθήματος και οι δραστηριότητες, που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο του, όπως υλοποιήθηκαν σε δημόσιο Νηπιαγωγείο του Νομού Ηλείας. Τα παιδιά κλήθηκαν να ανακαλύψουν την αισθητική αξία του ποιήματος *Η Πόλη του Παρισιού* του Γ. Κρόκου, να ασκηθούν στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και να οικοδομήσουν σχετικές γνώσεις μέσα από ελκυστικές δραστηριότητες με πρωτότυπες ιδέες. Πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες, που προήγαγαν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, τη συνεργασία, ενώ ήταν συμβατές με τις πραγματικές μαθησιακές ανάγκες των παιδιών της τάξης και διέθεταν σαφή και ρεαλιστική στόχευση. Παράλληλα, εναρμονίζονταν με τις αρχές της σύγχρονης Παιδαγωγικής, καθώς επιλέχθηκαν η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, ο διάλογος και άλλες πρακτικές, οι οποίες προτείνονται από το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: καλές πρακτικές, ομαδοσυνεργατική, προσχολική αγωγή, δεξιότητες λόγου, διδακτικό σενάριο.

1. Εισαγωγή

Ο 21^{ος} αιώνας χαρακτηρίζεται ως ο αιώνας των ταχύτατων μεταβολών στην τεχνολογία, την οικονομία, την κοινωνία. Η τεχνολογική εξέλιξη συνέδεσε τον κόσμο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για παγκόσμια ιστορία. Ταυτόχρονα, ωστόσο, τον κατέστησε πιο πολύπλοκο, πιο σύνθετο, ίσως και πιο χαοτικό. Στα παιδιά που φοιτούν σήμερα στο νηπιαγωγείο, θα δοθούν πολ-



Εικόνα 1. Τα βιβλία



Εικόνα 2. Το εποπτικό υλικό

λές ευκαιρίες για πρόοδο και εξέλιξη. Αλλά, ταυτόχρονα, αυτά τα παιδιά θα κληθούν να ζήσουν σε ένα απρόβλεπτο μέλλον, να εργαστούν σε θέσεις εργασίας, οι οποίες ακόμη δεν έχουν δημιουργηθεί, να χρησιμοποιήσουν νέες τεχνολογίες, που αυτή τη στιγμή ούτε καν σαν υποψία δεν υπάρχουν, να επιλύσουν προβλήματα, τα οποία δεν έχουν προκύψει ακόμη. Η προσαρμογή σε έναν τέτοιο κόσμο χρειάζεται πολλά εφόδια πέρα από τις απαραίτητες γνώσεις, όπως φαντασία, ευελιξία, περιέργεια, προσαρμοστικότητα, διορατικότητα, επιμονή και δεξιότητες, σεβασμό στις ιδέες και στις αξίες των άλλων κ.ά. Με λίγα λόγια, ο σύγχρονος κόσμος χρειάζεται ανθρώπους ικανούς να στοχάζονται πάνω σε κάθε τι. Άλλωστε, η εποχή μας συχνά περιγράφεται με τη ρήση του Αϊνστάιν ως «η εποχή των τέλειων μέσων και των συγκεχυμένων σκοπών» (Καλλέργης, 1996: 39). Η ρήση αυτή προβάλλει την ανάγκη να αποτελείται η κοινωνία μας από ανθρώπους ικανούς να στοχάζονται και τοποθετεί τον Λόγο, ως σκέψη και έκφραση, στο επίκεντρο του σύγχρονου πολιτισμού.

Η καλλιέργεια δεξιοτήτων λόγου στα νήπια αποτελεί πρωταρχική αναγκαιότητα για κάθε νηπιαγωγό. Το νηπιαγωγείο αποτελεί βασικό σταθμό της ζωής κάθε παιδιού, αφού πρόκειται για το ξεκίνημα της σχολικής του πορείας, όπου τίθενται τα θεμέλια για την ανάπτυξη, την κοινωνικοποίηση και την καλλιέργεια βασικών ικανοτήτων, οι οποίες καθορίζουν τη μετέπειτα σχολική πορεία (Κιτσαράς, 2001).

Πρώτα από όλα, η νηπιακή ηλικία θεωρείται μια από τις πιο κρίσιμες περιόδους για τη μάθηση της γλώσσας, αφού η γλωσσική ανάπτυξη ολοκληρώνεται στο μεγαλύτερο μέρος της στην ηλικία των πέντε ετών περίπου (Πόρποδας, 2011). Ο λόγος συνδέεται με τη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Πόρποδας, 2011). Με τον λόγο επεξεργάζονται πληροφορίες, κατανοούν τον κόσμο, επιλύουν προβλήματα, συνεργάζονται, εκφράζουν και διαχειρίζονται συναισθήματα, βελτιώνουν τη μνήμη, την προσοχή, τη σκέψη (Siegler, 2006; Καρούσου, 2017). Επιπλέον, η γλωσσική ανάπτυξη φαίνεται ότι είναι στενά συνδεδεμέ-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

νη με τη σχολική επιτυχία (Καρούσου, 2017). Πώς θα μπορούσε κάποιος να οργανώσει τις σκέψεις του, να τις εκφράσει με σαφήνεια και να τις υποστηρίξει με λογικά επιχειρήματα χωρίς να έχει καλά ανεπτυγμένες δεξιότητες λόγου; Θα είχε την ευχέρεια να αναλύσει πληροφορίες, να αξιολογήσει επιχειρήματα και να προτείνει λύσεις; Πώς θα ήταν εφικτό να επικοινωνήσει αποτελεσματικά με τους άλλους για την επίτευξη ενός κοινού στόχου; Θα είχε τη δυνατότητα να κατανοήσει τις απόψεις των άλλων, να διαχειριστεί διαφωνίες, να χτίσει σχέσεις εμπιστοσύνης; Πώς θα κατάφερνε να μετατρέψει πρωτότυπες ιδέες σε συγκεκριμένες προτάσεις και να τις παρουσιάσει με πειστικό τρόπο; Θα ήταν υπερβολή να ισχυριστεί κανείς ότι από την ανάπτυξη των δεξιοτήτων λόγου εξαρτάται το μέλλον των παιδιών; Από τα παραπάνω ερωτήματα διαφαίνεται ότι οι δεξιότητες λόγου βρίσκονται στον πυρήνα των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες τοποθετούνται στο επίκεντρο του επίσημου Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) του Νηπιαγωγείου. Υπενθυμίζεται εδώ ότι στο επίσημο ΠΣ για το Νηπιαγωγείο προτείνεται μια εργαλειοθήκη τεσσάρων υποδοχών (Εργαλεία Σκέψης, Επιστήμης και Τεχνολογίας, Ζωής, Μάθησης). Καθεμιά από αυτές εμπεριέχει τρεις κατηγορίες βασικών ικανοτήτων: α. κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, επίλυση προβλήματος και στοχαστική λήψη αποφάσεων, β. καινοτομία, υπολογιστική σκέψη, σχεδιαστική και κατασκευαστική ικανότητα. γ. προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη, ιδιότητα του πολίτη, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανθεκτικότητα, δ. επικοινωνία, συνεργασία, μεταγνώση. (Πεντέρη κ.ά., 2022β: 8-9).

Σε αυτή την εργασία καταγράφεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός σχεδίου μαθήματος για νήπια, στο οποίο αξιοποιήθηκε το ποίημα του Γ. Κρόκου, *Η Πόλη του Παρισιού*. Παρουσιάζονται δραστηριότητες, που προάγουν τον Λόγο, καθώς τα παιδιά ασκήθηκαν στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, ευαισθητοποιήθηκαν αισθητικά, ενώ οικοδόμησαν σχετικές γνώσεις αναπτύσσοντας τις ικανότητες της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας, της συνεργασίας. Συγκεκριμένα, τα παιδιά, συ-

νεργαζόμενα σε μικρές ομάδες, κλήθηκαν να βάλουν στη σειρά τις εικόνες τις οποίες παρουσιάζει το ποίημα, να παίξουν γλωσσικό παιχνίδι με αφορμή τα υποκοριστικά του ποιήματος, να αναπαράσθουν με παντομίμα τις εικόνες του ποιήματος. Το ενδιαφέρον για το ποίημα συνεχίστηκε και τις επόμενες ημέρες, καθώς τα νήπια αναζήτησαν πληροφορίες για την πόλη του Παρισιού και οργάνωσαν το πλήθος των πληροφοριών, αξιοποιώντας ένα γραφικό οργανωτή, ο οποίος τα διευκόλυνε να διακρίνουν κάποια χαρακτηριστικά της γαλλικής πρωτεύουσας. Συνέθεσαν ανά ομάδες από μια αφίσα για την πόλη του Παρισιού και οργάνωσαν ψηφοφορία για την πιο άρτια. Οι αφίσες αναρτήθηκαν στον ιστότοπο του νηπιαγωγείου για διάχυση στην τοπική κοινότητα και για εμπλοκή των οικογενειών τους στον κόσμο του νηπιαγωγείου.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην παρούσα εργασία αποτυπώνεται μεταξύ άλλων και η προσπάθεια της νηπιαγωγού να εξοικειωθεί με τις μεθόδους, στρατηγικές, πρακτικές που προτείνονται από το νέο ΠΣ για το νηπιαγωγείο αλλά και η προσωπική της αναζήτηση για το πώς ακριβώς ο προσωπικός της εκπαιδευτικός σχεδιασμός συμβάλλει στην ενίσχυση των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα. Έτσι, στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων εμπλέκονται μεταξύ άλλων και οι παράμετροι που προτείνονται από το νέο ΠΣ στην εργαλειοθήκη των ικανοτήτων. Η όλη προσπάθεια εκτιμάται ότι μπορεί να συμβάλλει στη διάχυση καλών πρακτικών.

2. Ταυτότητα Σχεδίου Μαθήματος

• Πλαίσιο-Τάξη

- Εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν: 1
- Αριθμός παιδιών: 20 παιδιά (13 νήπια-7 προνήπια, 14 αγόρια-6 κορίτσια).
- Χαρακτηριστικά νηπιαγωγείου/τάξης: Το νηπιαγωγείο Αεροπορικής Βάσης Ανδραβίδας ήταν μονοθέσιο, ολόημερο νηπιαγωγείο, μη αστικής περιοχής, όπου φοιτούσαν κυρίως παιδιά εργαζομένων στην πολεμική αεροπορία. Έτσι, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών ήταν σχετικά ομοιόμορφο. Δεν ήταν εγγε-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

γραμμένα αλλόγλωσσα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στην τάξη φοιτούσαν ένα προνήπιο, του οποίου η προσοχή διεσπάτο αρκετά εύκολα και δεν συγκεντρωνόταν για περισσότερο από λίγα λεπτά και ένα νήπιο, το οποίο παρουσίαζε δυσκολίες να ακολουθήσει τους κανόνες της τάξης.

- Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές και σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση: Παιδί και Επικοινωνία, Γλώσσα Α.1.
- Χρονικός προσδιορισμός: Η δράση υλοποιήθηκε στο 3^ο τρίμηνο του σχολικού έτους 2022-2023, όταν είχαν συγκροτηθεί σταθερές ομάδες εργασίας και τα παιδιά είχαν αναπτύξει βασικές στρατηγικές αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Συνολικά, το διδακτικό σενάριο διήρκησε 5 διδακτικές ώρες: 1 διδακτική ώρα για το σχέδιο μαθήματος και 4 διδακτικές ώρες για την επέκτασή του.
- Έναυσμα: Το γαλλικό τραγούδι [La Seine](#) (Universal Music France, 2011), που χόρευαν τα παιδιά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του ολόημερου προγράμματος.

• Σκεπτικό σχεδίου μαθήματος-Επιστημονικό περιεχόμενο

Η επιλογή του ποιήματος *Η Πόλη του Παρισιού* του Γ. Κρόκου (Εικόνα 5) βασίστηκε στα παρακάτω κριτήρια: χαρακτηριζόταν από λιτότητα, καθώς απουσίαζε οποιοδήποτε στοιχείο θα μπορούσε να στρέψει την προσοχή των παιδιών κάπου αλλού εκτός από τη λογική σειρά των παραστάσεων τις οποίες υπέβαλε και τα υποκοριστικά μορφήματα των λέξεων. Η παραστατικότητα του επέτρεπε στη νηπιαγωγό να χρησιμοποιήσει πλούσιο εποπτικό υλικό και να ενσωματώσει στοιχεία παντομίμας κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενεργοποίηση των αισθήσεων των παιδιών και το συμβολικό παιχνίδι θεωρούνται βασικά μέσα απόκτησης γνώσης του κόσμου για τα παιδιά αυτής της ηλικίας, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget (Mc Carthy Gallagher & Kim Reid, 1981). Η επανάληψη των στίχων και, μάλιστα, αμφίδρομα, ενδεχομένως να βοηθούσε τα παιδιά να διατηρήσουν στη μνήμη τους το ποίη-

μα. Όλα αυτά τα στοιχεία εκτιμήθηκε από τη νηπιαγωγό ότι θα προκαλούσαν το ενδιαφέρον και τις ικανότητες των παιδιών.

Ειδικότερα, το σχέδιο μαθήματος με το ποίημα για το Παρίσι συνέβαλε στη φωνολογική εξοικείωση των παιδιών με τα υποκοριστικά μορφήματα των λέξεων, καθώς σε κάθε στίχο επαναλαμβάνονταν τα ομοιοκατάληκτα υποκοριστικά κάποιων λέξεων (π.χ. *δρομάκι, σπιτάκι, καμαράκι, κλουβάκι* κτλ.). Αυτό έδωσε το έναυσμα για να παίξουν ένα λεκτικό παιχνίδι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά κλήθηκαν να παράγουν τα υποκοριστικά κάποιων λέξεων και να εντοπίσουν τη διαφορετική έννοια στα υποκοριστικά λέξεων, που μοιάζουν φωνητικά (π.χ. *αυλάκι* και *αυλίτσα*) (Μουρούτη-Γκενάκου, 1995: 105). Ίσως, κάποια παιδιά (τα μικρότερα) να δυσκολεύτηκαν στην παραγωγή υποκοριστικών ή και στον εντοπισμό της διαφορετικής έννοιας σε λέξεις που έμοιαζαν φωνητικά. Ωστόσο, θεωρήθηκε σκόπιμη η εμπλοκή τους σε ένα τέτοιο παιχνίδι, επειδή η μεταγλωσσική άσκηση, ανεξάρτητα από τη διαφορετική ανταπόκριση των υποκειμένων και των ίδιων μεταγλωσσικών ικανοτήτων, είναι βέβαιο ότι επιδρά θετικά στη μεταφωλογική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 4-6 ετών (Μανωλίτσης, 2000). Επιπλέον, τα ποιήματα θεωρούνται ότι συμβάλλουν ιδιαίτερα στη φωνολογική ενημερότητα των παιδιών αυτής της ηλικίας και οι καλύτερες επιδόσεις στη φωνολογική ενημερότητα σχετίζονται με μια πιο επιτυχή εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης (Γιαννικοπούλου, 1999).

Εκτός από τα παραπάνω, το εντυπωσιακό εποπτικό υλικό για την πόλη του Παρισιού μπόρεσε να εξάψει την περιέργειά τους, δίνοντας το έναυσμα για να ξεκινήσει η σχετική διερεύνηση και να επεκταθεί το σχέδιο μαθήματος σε περαιτέρω ενδιαφέρουσες δραστηριότητες.

• Προαπαιτούμενες γνώσεις και επιθυμητές δεξιότητες

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς είχαν υλοποιηθεί αρκετές δραστηριότητες, οι οποίες συνέβαλλαν στην εξοικείωση των παιδιών με φωνολογικά στοιχεία του λόγου, όπως λέξεις, συλλαβές, το αρχικό φώνημα και την κατάληξη μιας λέξης. Αυτό βοήθησε την πλει-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

οψηφία των παιδιών να παράγουν τα υποκοριστικά λέξεων που τους ζητήθηκαν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

- **Σκοπός:** Οι μαθητές/τριες να ανακαλύψουν την αισθητική αξία ενός ποιήματος και να οικοδομήσουν σχετικές γνώσεις μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες.

• Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- ∞ **Ως προς τις στάσεις:** Να απολαμβάνουν την ανάγνωση ενός ποιήματος Α1.2.

- ∞ **Ως προς τις δεξιότητες:** Να κάνουν περιγραφές με λογική σειρά και συνέπεια Α1.1.

- ∞ **Ως προς τις γνώσεις:** Να αναγνωρίζουν ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί ένα σύστημα που απαρτίζεται από επιμέρους γλωσσικές μονάδες (φωνολογικές, μορφολογικές) Α1.1.

2.1. Οργάνωση της διδασκαλίας

- **Φυσικό Περιβάλλον:** Αξιοποιήθηκαν: α) το κέντρο μάθησης της βιβλιοθήκης, όπου τα παιδιά μπορούσαν να αλληλεπιδράσουν με το εποπτικό υλικό, τα βιβλία, τις καρτέλες την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων και β) ο χώρος της συζήτησης για την επεξεργασία του ποιήματος, την ανατροφοδότηση, την οργάνωση και υλοποίηση των υπόλοιπων δραστηριοτήτων που προέκυψαν. Αξιοποιήθηκε, επίσης, το κέντρο μάθησης του υπολογιστή, όπου τα παιδιά έπαιζαν σε τάμπλετ με διαδραστικά φύλλα εργασίας και άλλα παιχνίδια συναφή με το ποίημα την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

- **Ψηφιακό Περιβάλλον:** Αξιοποιήθηκε τάμπλετ (η φωτογραφική του μηχανή) για την αξιολόγηση της δραστηριότητας. Στις ελεύθερες δραστηριότητες αξιοποιήθηκε διαδραστική αφίσα της εφαρμογής Thinglink, που περιείχε συναφή διαδραστικά φύλλα εργασίας (liveworksheets), παζλ (jigsawpuzzle), βίντεο (YouTube).

- **Εκπαιδευτικό Υλικό:** Αφίσα και εικόνες του Παρισιού. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν τα εξής βιβλία (Εικόνα 1): α) *Μικροί Κύριοι. Ταξίδι στο Παρίσι* (2022) και β) *Μια Βόλτα στο Παρίσι* (2023).

2.2. Διδακτική προσέγγιση

• **Διδακτικές μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές και πρακτικές:** Συζήτηση, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, προσωποποιημένο αντικείμενο (μαγικό μολύβι), παντομίμα, τεχνικές της σκαλωσιάς (επίδειξη, φωναχτή σκέψη, τμηματική εργασία).

• **Τεχνικές αξιολόγησης:** Διάγραμμα KWLH, φωτογραφικό υλικό, ημερολόγιο παρατήρησης νηπιαγωγού.

• **Μεθοδολογία:** Σκόπιμο είναι να δοθούν εδώ κάποιες συμπληρωματικές πληροφορίες ως προς τις μεθοδολογικές επιλογές της νηπιαγωγού. Το σχέδιο μαθήματος αναπτύχθηκε σύμφωνα με το μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού 5E (Bybee et al., 2006: 8-10; Πεντέρη κ.ά., 2022α: 338-340). Το συγκεκριμένο μοντέλο αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ τη δεκαετία του 1980 από ομάδα επιστημόνων με επικεφαλής τον Rodger Bybee. Αρχικά, αφορούσε το πρόγραμμα σπουδών της Βιολογίας για παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου. Ο θετικός αντίκτυπος στους μαθητές είχε ως αποτέλεσμα την ευρεία διάδοση του μοντέλου στην εκπαιδευτική κοινότητα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ακόμη και στην τριτοβάθμια (βλ. ενδεικτικά Tanner, 2010). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο τα παιδιά πορεύονται προς την κατάκτηση της γνώσης μέσα από πέντε στάδια εξέλιξης, τα οποία αποδίδονται με 5 λέξεις-κλειδιά, οι οποίες αρχίζουν από το γράμμα “E” «Engage-Explore-Explain-Elaborate-Evaluate» (Bybee, et al., 2006: 2). Στα ελληνικά προτείνεται η εξής απόδοση για το νηπιαγωγείο: «Εξοικείωση-Επισκόπηση-Επεξήγηση-Εμπλουτισμός-Εκτίμηση» (Πεντέρη κ.ά., 2022α: 338).

Με βάση το μοντέλο 5E, στην α' φάση της *Εξοικείωσης* υλοποιούνται δραστηριότητες που ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών, ώστε να νιώσουν ότι το θέμα το οποίο καλούνται να επεξεργαστούν έχει νόημα και αξίζει να το προσεγγίσουν. Στη β' φάση της *Επισκόπησης* αναπτύσσονται δραστηριότητες με τις οποίες τα παιδιά εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία της μάθησης, εξερευνούν τις νέες γνώσεις, θέτουν ερωτήματα, αρχίζουν να διαμορφώνουν έννοιες, να κατανοούν διαδικασίες, να αναπτύσσουν

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

δεξιότητες, να εξισορροπούν τις νέες εμπειρίες με τις αρχικές ιδέες τους. Στη γ' φάση της *Επεξήγησης*, οι δραστηριότητες, που αναπτύσσονται, κατευθύνουν την προσοχή των παιδιών σε συγκεκριμένες όψεις των εμπειριών της προηγούμενης φάσης. Έτσι, εμπιθούν καλύτερα στο θέμα που επεξεργάζονται. Οι έννοιες, οι διαδικασίες και οι δεξιότητες αρχίζουν να αποκρυσταλλώνονται. Στη δ' φάση του *Εμπλουτισμού* οργανώνονται δραστηριότητες, που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εξασκήσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να τις εμπεδώσουν. Στην ε' φάση της *Εκτίμησης* αξιολογούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα επιτεύγματά τους.

Διευκρινίζεται ότι το σχέδιο μαθήματος υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της ατομικής αξιολόγησης της νηπιαγωγού, πράγμα που εξηγεί τη δομή του συνόλου της διδακτικής δράσης. Το γεγονός δηλαδή ότι αποτυπώθηκε ως “ένα σχέδιο μαθήματος, που επεκτάθηκε σε κάποιες δραστηριότητες” αντί να εξελιχθεί και να παρουσιαστεί με τη μορφή ενός ολοκληρωμένου σεναρίου διδασκαλίας, του οποίου οι δραστηριότητες θα ήταν ενσωματωμένες στις πέντε φάσεις του διδακτικού σχεδιασμού του μοντέλου 5E. Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο δίνεται αυτή η διευκρίνιση είναι ότι τα αποτελέσματα του σχεδίου μαθήματος τεκμηριώνονται μεταξύ άλλων και από το αντίστοιχο πρακτικό παρατήρησης, το οποίο συνοπογράφηκε από την αρμόδια συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου.

Για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων επιλέχθηκε η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εργάστηκαν σε τέσσερις ομάδες μεικτών ικανοτήτων («τυπική συνεργατική μάθηση» (Johnson & Johnson, 1999: 68; Πεντέρη κ.ά., 2022α: 145), για να βάλουν τις εικόνες του ποιήματος στη σειρά και να παίξουν κινητικό παιχνίδι, κατά το οποίο μιμούνταν τις παραστάσεις του ποιήματος με το σώμα τους. Στις προεκτάσεις του σχεδίου μαθήματος τα μέλη των ομάδων ενεπλάκησαν σε διαδικασία καταγραφής, επεξεργασίας και συζήτησης των δεδομένων για την πόλη του Παρισιού, προκειμένου να συνθέσουν ένα γραφικό οργανωτή

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ Γ. ΚΡΟΚΟΥ “Η ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΡΙΣΙΟΥ”.
ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.**

για την πόλη και από μια σχετική αφίσα για την οποία πραγματοποιήθηκε διαγωνισμός.

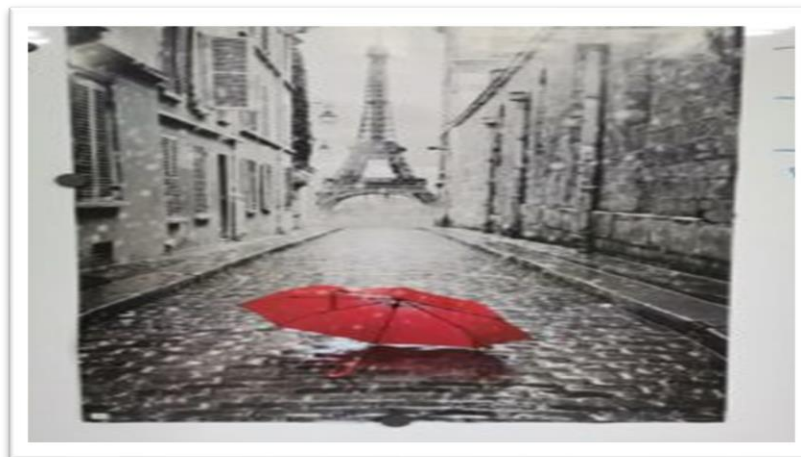
Ένα από τα μέσα αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας από τα παιδιά και τη νηπιαγωγό ήταν το διάγραμμα KWLH. Πρόκειται για μια τεχνική, που προτάθηκε από την αμερικανίδα καθηγήτρια Donna Ogle το 1986. Θεωρείται ότι βοηθά σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά να ανακαλέσουν τη γνώση που ήδη κατέχουν, να αποφασίσουν τι θέλουν να μάθουν, να αναγνωρίσουν τι μαθαίνουν στην πορεία, πώς θα μπορούσαν να μάθουν περισσότερα, να συνειδητοποιήσουν αν τα ικανοποιεί το τελικό αποτέλεσμα και σε τι χρειάζεται να συγκεντρώσουν την προσοχή τους (Ogle, 1986; Eckhoff, 2017). Το διάγραμμα προκύπτει από τα αρχικά γράμματα των αγγλικών λέξεων Know-What-Learn-How. Τα τέσσερα γράμματα του διαγράμματος κωδικοποιούν αντίστοιχα ερωτήματα, τα οποία στα ελληνικά αποδίδονται ως εξής: “Τι γνωρίζω;” (Know) / “Τι θα ήθελα να μάθω;” (Learn) / “Τι έμαθα;” (What) / “Πώς το έμαθα;” (How) (Πεντέρη κ.ά., 2022α: 209-210).

2.3. Αναλυτική περιγραφή της διδακτικής πορείας

• **Α΄ φάση-Εξοικείωση:** Η νηπιαγωγός εμπλούτισε τη γωνιά της γραφής και ανάγνωσης με τις εικόνες που παρουσίαζε το ποίημα (δρομάκι, σπιτάκι, καμαράκι, κλουβάκι, πουλάκι, καρδουλάκι, γραμματάκι, παραμυθάκι), δυο βιβλία, εικόνες και αφίσα με θέμα το Παρίσι και παρατήρησε πώς αλληλεπίδρασαν τα παιδιά με τα υλικά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων (Εικόνες 1,2,3). Στη συνέχεια, στη γωνιά της συζήτησης ζήτησε από τα παιδιά να φέρουν τα υλικά και συζήτησαν γι’ αυτά. Η νηπιαγωγός ρώτησε τα παιδιά, δείχνοντας τις σχετικές εικόνες, αν ήξεραν την πόλη του Παρισιού. “*Τί κάνει αυτή την πόλη να ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες; Τί υπάρχει σε αυτή την πόλη που δεν το βλέπουμε σε άλλες;*” Ακολούθησε συζήτηση για τον Πύργο του Αιφελ και τον ποταμό Σηκουάνα. Ρώτησε τα παιδιά τι νόμιζαν ότι θα έκαναν με όλα αυτά τα υλικά και τι σχέση είχαν με το Παρίσι. Τα παιδιά εξέφρασαν τις

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ιδέες τους, τις οποίες η νηπιαγωγός κατέγραψε στις δυο πρώτες στήλες του διαγράμματος KWLH (Εικόνα 4).



Εικόνα 3. Η αφίσα του Παρισιού

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ KWLH			
Τι γνωρίζω; (Τι νομίζω ότι ξέρω για αυτό το θέμα.) (KNOW)	Τι θα ήθελα να μάθω; (Τι να μάθω;) (WHAT)	Τι μάθημα έλαβα; (LEARN)	Πώς το μάθημα; (HOW)
<p>Θα μας δείξει τις εικόνες να θα ζωγραφίσουμε.</p> <p>θα ζωγραφίσουμε τον Πύργο του Αιφελ.</p> <p>θα ζωγραφίσουμε τον Πύργο του Αιφελ σε μινιατούρα.</p>	<p>Να φτιάξουμε τον Πύργο του Αιφελ.</p> <p>Να του ζωγραφίσουμε.</p>		

Εικόνα 4. Το διάγραμμα KWLH

• **Β΄ φάση-Επισκόπηση:** Στη συνέχεια, η νηπιαγωγός πρότεινε να τους πει ένα ποίημα που γνώριζε για *Την Πόλη του Παρισιού* (Εικόνα 5). Απήγγειλε το ποίημα, παρουσιάζοντας με τη σειρά τις εικό-

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ Γ. ΚΡΟΚΟΥ “Η ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΡΙΣΙΟΥ”. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.

νες με τα υποκοριστικά του ποιήματος: *δρομάκι, σπιτάκι, καμαράκι, κλουβάκι, πουλάκι, καρδουλάκι, γραμματάκι, παραμυθάκι*. Στη συνέχεια, τις μάζεψε με την αντίστροφη πορεία, όπως αναφέρεται στο ποίημα. Έκανε επίδειξη μια-δυο φορές “ξεχνώντας” τις επίμαχες λέξεις, για να προκαλέσει τα παιδιά να εμπλακούν. Πρότεινε στις ομάδες των παιδιών να βάλουν κι εκείνα στη σειρά τις εικόνες λέγοντας τις λέξεις (Εικόνα 6).

«Η ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΡΙΣΙΟΥ»

Στην πόλη του Παρισιού υπάρχει ένα δρομάκι,
σ’ αυτό το δρομάκι υπάρχει ένα σπιτάκι,
σ’ αυτό το σπιτάκι υπάρχει ένα καμαράκι,
σ’ αυτό το καμαράκι υπάρχει ένα κλουβάκι,
σ’ αυτό το κλουβάκι υπάρχει ένα πουλάκι,
σ’ αυτό το πουλάκι υπάρχει ένα καρδουλάκι,
σ’ αυτό το καρδουλάκι υπάρχει ένα γραμματάκι,
και σ’ αυτό το γραμματάκι υπάρχει κάτι σαν παραμυθάκι.

Το παραμυθάκι είναι μεσ’ στο γραμματάκι,
Το γραμματάκι είναι μεσ’ στο καρδουλάκι,
Το καρδουλάκι είναι μέσα στο πουλάκι,
Το πουλάκι είναι μέσα στο κλουβάκι,
Το κλουβάκι είναι μεσ’ στο καμαράκι,
Το καμαράκι είναι μέσα στο σπιτάκι,
Το σπιτάκι είναι μέσα στο δρομάκι,
Το δρομάκι είναι στο Παρίσι, τη μεγάλη πόλη,
Κι η ιστορία εδώ τελειώνει.
(Γ. Κρόκος, *Τα Τραγούδια του Ήλιου*)

Εικόνα 5. Το ποίημα

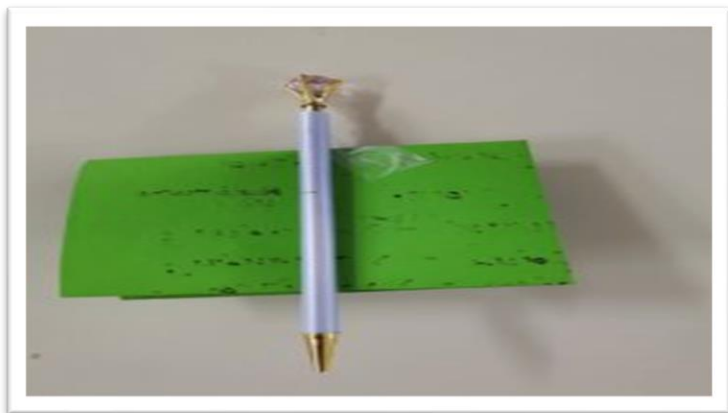
• **Γ΄ Φάση-Επεξήγηση:** Η νηπιαγωγός παρουσίασε ένα “μαγικό” μολύβι, το οποίο είχε στη ράχη του κάποιο μήνυμα για τα παιδιά (Εικόνα 7). Το μολύβι πυροδότησε μια ενδιαφέρουσα συζήτηση για το αν είναι πραγματικά μαγικό κι έγραψε εκείνο το μήνυμα ή

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

μήπως το έγραψε η κυρία ή, ίσως, ο σύζυγος της κυρίας. Η νηπιαγωγός αντέστρεψε το ερώτημα: “*Εσείς τι νομίζετε;*”. Τα παιδιά απάντησαν ότι “*Δεν είναι μαγικό, γιατί τέτοια μολύβια υπάρχουν παντού*”. Η νηπιαγωγός επαίνεσε τα παιδιά για την εξυπνάδα τους και με τη συναίνεσή τους διάβασε το μήνυμα, που ενέπλεκε τα παιδιά σε παιχνίδι με τα υποκοριστικά των λέξεων. Το μαγικό μολύβι ρωτούσε τα παιδιά τι σημαίνει *δρομάκι, σπιτάκι* κλπ. και ζήτησε από τα παιδιά να βρουν κι άλλα υποκοριστικά: “*Πώς λέγεται με μια λέξη το μικρό σκυλί, παιδί, κορίτσι, καρέκλα κ.ά*”. Κάποιες φορές (για τα πιο μικρά παιδιά) χρειάστηκε να τεθούν τα ερωτήματα με πιο συγκεκριμένο τρόπο (π.χ. *το μικρό τραπέζι με μια λέξη λέγεται μικρό τραπέζι ή τραπεζάκι*). Εμβάθυνε στα υποκοριστικά, ρωτώντας τα παιδιά αν η νυφίτσα είναι η μικρή νύφη, η καρφίτσα το μικρό καρφί, το σακάκι το μικρό σακί, το αυλάκι η μικρή αυλή, το πλακάκι η μικρή πλάκα, το γατάκι η μικρή γάτα (Μουρούτη-Γκενάκου, 1995: 105). Κι εδώ, κάποια παιδιά μπερδεύτηκαν (ένα παιδί δεν γνώριζε τι είναι η *νυφίτσα* και κάποιος άλλο δεν γνώριζε τι είναι το *αυλάκι*)



Εικόνα 6. Οι ομάδες των παιδιών βάζουν στη σειρά τις εικόνες του ποιήματος



Εικόνα 7. Το μαγικό μολύβι με το μήνυμα

- Δ' Φάση-Εμπλουτισμός:** Αφού έπαιξαν με τις λέξεις, σειρά είχε το επόμενο μήνυμα του μολυβιού, το οποίο καλούσε τα παιδιά να αναπαραστήσουν τα υποκοριστικά του ποιήματος με τα χέρια τους. Στη συνέχεια, πρότεινε να παίξουν το ποίημα με μουσική. Κάλεσε τα παιδιά να χορέψουν ανά ομάδες και στο stop της μουσικής να παριστάνουν τις εικόνες του ποιήματος (Εικόνες 8,9). Η νηπιαγωγός έπαιζε τον ρόλο της τουρίστριας στο Παρίσι και φωτογράφιζε τα παιδιά με το τάμπλετ της τάξης, όταν παρίσταναν τα στοιχεία του ποιήματος.
- Ε' Φάση-Εκτίμηση:** Η νηπιαγωγός επανήλθε στην αρχική συζήτηση (της Α' Φάσης) και ρώτησε τα παιδιά: *“Τελικά, τι κάναμε με αυτά τα υλικά που βρήκατε στη γωνιά; Όταν ξεκίνησε το μάθημα είπατε ότι θα ζωγραφίσουμε τον Πύργο του Άιφελ; Μαντέψατε σωστά; Τι μάθαμε σήμερα; Πώς το μάθαμε; Υπάρχει κάτι που σας φάνηκε δύσκολο; Ποιο από όλα τα παιχνίδια σας άρεσε τόσο πολύ ώστε να το ξανακάνουμε;”* Συμπληρώθηκαν οι δυο τελευταίες στήλες του διαγράμματος KWLH (Εικόνα 10). Όταν ρωτήθηκαν από τη νηπιαγωγό *“Τι μάθαμε σήμερα;”*, τα παιδιά απάντησαν *“Το ποίημα για το Παρίσι!”* (3^η στήλη του διαγράμματος), ενώ όταν ρωτήθηκαν *“Πώς το μάθαμε;”* απάντησαν *“Βάλαμε τις εικόνες στη*

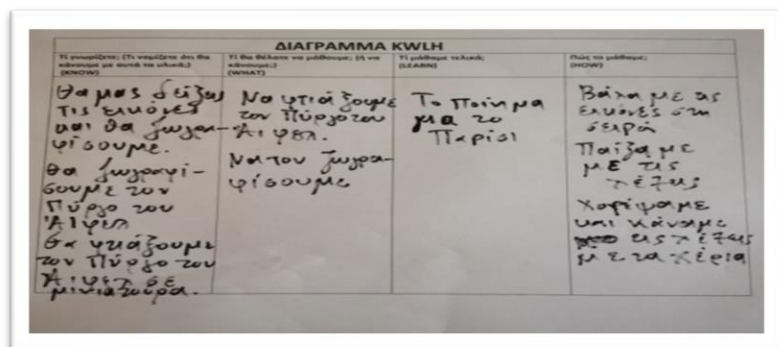
Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

σειρά, παίξαμε το παιχνίδι με τις λέξεις, χορέψαμε και κάναμε τις λέξεις με τα χέρια” (4^η στήλη του διαγράμματος). Τέλος, τα παιδιά είδαν τις φωτογραφίες που τράβηξε η νηπιαγωγός, ενώ εκείνα παρίσταναν τις εικόνες του ποιήματος και τις σχολίασαν, αξιολογώντας τον εαυτό τους.



Εικόνες 8, 9. Τα παιδιά παριστάνουν με τα χέρια τις εικόνες του ποιήματος

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ Γ. ΚΡΟΚΟΥ “Η ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΡΙΣΙΟΥ”. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.



Εικόνα 10. Στην τελευταία φάση της δραστηριότητας ενημερώθηκαν οι δυο τελευταίες στήλες του διαγράμματος KWLH

2.4. Επέκταση του σχεδίου μαθήματος

Το ενδιαφέρον των παιδιών για την πόλη του Παρισιού συνεχίστηκε. Μάλιστα, τα παιδιά ενεπλάκησαν σε άλλες δυο οργανωμένες δραστηριότητες, οι οποίες αποσκοπούσαν στο να διακρίνουν κάποια βασικά αξιοθέατα του Παρισιού (τον Σηκουάνα, τον Πύργο του Άιφελ, το Μουσείο του Λούβρου, την Παναγία των Παρισίων, την Αψίδα του Θριάμβου) και να συνθέσουν σχετική αφίσα. Έτσι, διαβάστηκαν τα εξής δύο βιβλία για την πόλη του Παρισιού: α) οι *Μικροί Κύριοι-Ταξίδι στο Παρίσι* (2022) και β) *Μια βόλτα στο Παρίσι* (2023). Επίσης, είδαν αποσπάσματα από δύο σχετικά βίντεο ([Βίντεο για τον πύργο του Άιφελ](#) (Jacek Zarzycki, 2019) - [Βίντεο για τα αξιοθέατα του Παρισιού](#)) (Travel Channel GR, 2021). Επεξεργάστηκαν όλο το πλήθος των πληροφοριών για το Παρίσι, οργανώνοντάς τα σύμφωνα με τον γραφικό οργανωτή, το μοντέλο Frayer (Frayer et al., 1969; Cummins et al., 2015; Πεντέρη κ.ά., 2022α: 172) (Εικόνα 11).

Ο γραφικός οργανωτής, που προτείνει η Frayer, δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να περιγράψουν με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους μια λέξη ή έννοια ή ιδέα. Ο πρώτος τρόπος είναι να δώσουν τον ορισμό της κεντρικής λέξης, δηλαδή να την καθορίσουν με φράσεις, λέξεις, εικόνες. Ο δεύτερος είναι να δώσουν *χαρακτηριστικά*

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

της, δηλαδή να παρουσιάσουν κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματα της κεντρικής λέξης. Ο τρίτος τρόπος είναι τα *παραδείγματα*. Εδώ, μπορούν να χρησιμοποιήσουν άλλες εικόνες, λέξεις, φράσεις για να δείξουν ότι κατανόησαν την εξεταζόμενη έννοια. Τέλος, ο τέταρτος τρόπος είναι τα *μη παραδείγματα*, με τα οποία καλούνται να δείξουν με εικόνες, λέξεις, φράσεις τι δεν είναι η κεντρική λέξη ή έννοια.

Η αξιοποίηση του μοντέλου Frayer στη θεματική που επεξεργάστηκαν τα παιδιά έγινε ως εξής: Παρατήρησαν μια χαρακτηριστική φωτογραφία της πόλης και η κάθε ομάδα ανέλαβε να αποτυπώσει σε ιχνογράφημα κάποιες συγκεκριμένες πληροφορίες:

- Η 1^η ομάδα ζωγράφησε τα *χαρακτηριστικά* του Παρισιού, όπως απεικονίζονταν στη φωτογραφία αλλά και σε άλλες που υπήρχαν στον πίνακα αναφοράς της τάξης (π.χ. τον Πύργο του Άιφελ, τον Σηκουάνα, την Αψίδα του Θριάμβου, τη γαλλική σημαία).
- Η 2^η ομάδα ζωγράφησε κάποια *παραδείγματα* της πόλης, δηλαδή ό,τι γνώριζαν γι' αυτή, αλλά δεν απεικονίζονταν στη φωτογραφία στο κέντρο ή σε κάποια άλλη φωτογραφία στον πίνακα (π.χ. τα γαλλικά τυριά ή τα καπέλα, που παρέπεμπαν στη γαλλική κουζίνα και στη μόδα).
- Η 3^η ομάδα ζωγράφησε τα *μη παραδείγματα*, δηλαδή ό,τι υπήρχε στη φωτογραφία και δεν αποτελούσε διακριτικό χαρακτηριστικό του Παρισιού (π.χ. τον ήλιο, τον ουρανό, τα σύννεφα, τα φύλλα των δέντρων).
- Η 4^η ομάδα ζωγράφησε τον *ορισμό του Παρισιού*, δηλαδή ιχνογράφησε την πόλη όσο πληρέστερα μπορούσε, ώστε όποιος έβλεπε τη ζωγραφιά να μπορούσε αμέσως να αντιληφθεί ποια πόλη είναι. Οι ομάδες παρουσίασαν στην ολομέλεια τα ιχνογραφήματά τους και τα τοποθέτησαν περιμετρικά της χαρακτηριστικής φωτογραφίας του Παρισιού.

Μια ακόμα ενδιαφέρουσα δραστηριότητα που προέκυψε από μια αφίσα του Παρισιού, η οποία υπήρχε στον πίνακα αναφοράς της τάξης, ήταν να διαγωνιστούν, για να συνθέσουν σε μικρές ομάδες από μια ανάλογη αφίσα. Κάθε ομάδα παρουσίασε την αφίσα της

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ Γ. ΚΡΟΚΟΥ “Η ΠΟΛΗ ΤΟΥ ΠΑΡΙΣΙΟΥ”. ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ.

στην ολομέλεια και επιχειρηματολόγησε σχετικά με το αν η αφίσα της εκπλήρωνε τον επικοινωνιακό της σκοπό, αν δηλαδή αποτύπωνε τα βασικά αξιοθέατα του Παρισιού, ενώ ταυτόχρονα ήταν όμορφη. Πραγματοποιήθηκε ψηφοφορία, για να επιλέξουν την πιο άρτια. Τα δεδομένα της ψηφοφορίας αποτυπώθηκαν σε ραβδόγραμμα (Εικόνα 15). Όλες οι αφίσες απεικόνιζαν χαρακτηριστικά αξιοθέατα του Παρισιού όπως: τον Πύργο του Άιφελ, τον Σηκουάνα, την Αψίδα του Θριάμβου, την Παναγία των Παρισίων, καπέλα (σύμβολο της βιομηχανίας μόδας), τυριά (σύμβολο της γαλλικής κουζίνας), τη σημαία της Γαλλίας, σιντριβάνια, γεφυράκια κ.ά. (Εικόνες 12,13,14).

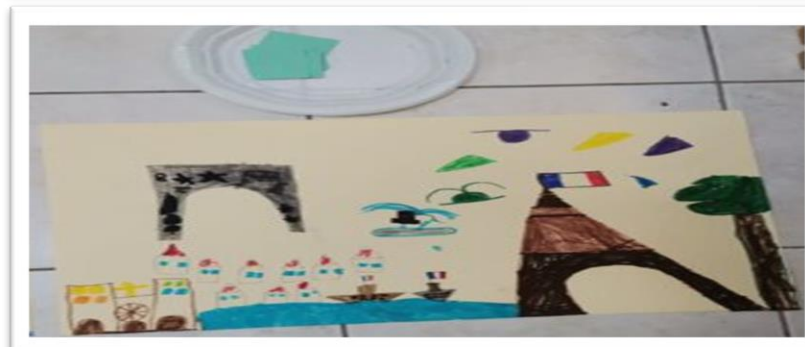


Εικόνα 11. Τα παιδιά οργάνωσαν τις πληροφορίες για το Παρίσι σύμφωνα με το μοντέλο Frayer

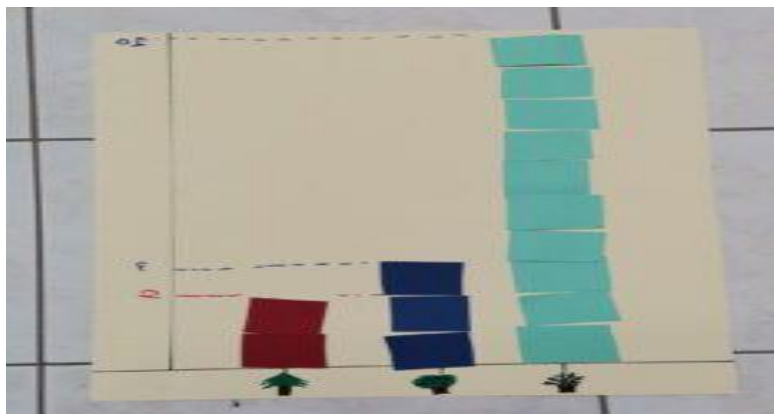
Την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων τα παιδιά έπαιξαν με συναφή διαδραστικά φύλλα εργασίας και παζλ, τα οποία δημιούργησε η νηπιαγωγός και τα ενσωμάτωσε σε διαδραστική αφίσα (Εικόνες 16,17). Οι διαδραστικές δραστηριότητες αλλά και τα έργα των παιδιών αναρτήθηκαν στον ιστότοπο του νηπιαγωγείου για διάχυση στην τοπική κοινότητα και ενδεχόμενη εμπλοκή των γονέων στην επεξεργασία του θέματος. Το ψηφιακό υλικό με το οποίο αλληλεπιδρούσαν τις ώρες των ελεύθερων δραστηριοτή-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

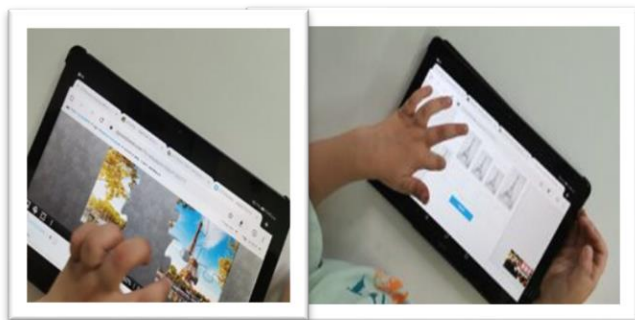
των ή και από το σπίτι τους παρατίθεται στον παρακάτω σύνδεσμο <https://wakelet.com/wake/lcBV1SH3I8Z0AOg4dsvs5>.



Εικόνες 12, 13, 14. Τα παιδιά ψηφίζουν τη νικήτρια ομάδα



Εικόνα 15. Οργανώνοντας τα δεδομένα της ψηφοφορίας σε ραβδογράμματα.



Εικόνες 16, 17. Τα παιδιά παίζουν με το τάμπλετ της τάξης την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων

2.5. Αξιολόγηση δραστηριοτήτων

Όλα τα παιδιά απόλαυσαν την απαγγελία του ποιήματος και τοποθέτησαν τις σχετικές εικόνες στη σειρά χωρίς να λαθέψουν ή να χρειαστεί η παρέμβαση κάποιου μεγαλύτερου παιδιού, για να βοηθήσει ένα μικρότερο. Αξίζει να αναφερθεί ότι για αρκετές ημέρες κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν με τα υλικά τα οποία αξιοποιήθηκαν στη δρα-

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

στηριότητα (είχαν τοποθετηθεί στο κέντρο μάθησης της βιβλιοθήκης) παίζοντας “σχολείο”. Κάποιο παρίστανε τον δάσκαλο ενώ τα υπόλοιπα τους μαθητές. Τοποθετούσαν τις καρτέλες του ποιήματος στη σειρά, απαγγέλλοντάς το χωρίς να λαθεύουν. Η ενσωμάτωση της απαγγελίας του ποιήματος στο παιχνίδι τους εκτιμάται ότι συνέβαλε στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής τους επίγνωσης. (παράμετρος γλωσσική και αισθητική καλλιέργεια, δημιουργικότητα).

Ο παιγνιώδης χαρακτήρας της δραστηριότητας βοήθησε στην ενθουσιώδη εμπλοκή όλων των παιδιών. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και κάποια προνήπια, που δυσκολεύονταν στο λεκτικό παιχνίδι με τα υποκοριστικά, συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Υπενθυμίζεται ότι οι δυσκολίες κάποιων προνηπίων σχετιζόνταν με τη δημιουργία των υποκοριστικών, όπως π.χ. του *τραπεζιού* (απαντούσαν ότι το *μικρό τραπέζι* λέγεται με μια λέξη *μικρό τραπέζι* και χρειάστηκε να αναδιατυπωθεί το ερώτημα *μικρό τραπέζι* ή *τραπεζάκι*). Κάποια παιδιά δεν γνώριζαν τί είναι η *νυφίτσα* και το *αυλάκι* και τα συσχέτισαν με τη *μικρή νύφη* και τη *μικρή αυλή*. Η νηπιαγωγός θα μπορούσε να αξιοποιήσει εποπτικό υλικό (εικόνες), για να διευκολύνει αυτά τα παιδιά.

Η εναλλαγή των δραστηριοτήτων (σειροθέτηση εικόνων, λεκτικό παιχνίδι, χορός και παντομίμα) βοήθησε, ώστε να διατηρηθεί η προσοχή και το ενδιαφέρον όλων των παιδιών. Το “μαγικό μολύβι” προσέλκυσε την προσοχή των παιδιών και ακολούθησαν αβίαστα τις οδηγίες που έδινε, ενώ βοήθησε τη νηπιαγωγό να απομακρυνθεί από τον ρόλο της παραδοσιακής “δασκάλας-αυθεντίας”. Είναι χαρακτηριστικό ότι το μολύβι απασχόλησε για μέρες τα παιδιά και, ενώ είχαν αντιληφθεί την “καλλιτεχνική σύμβαση” από την πρώτη στιγμή, έπαιζαν με αυτό σαν να ήταν στα αλήθεια μαγικό.

Το διάγραμμα KWLH και το φωτογραφικό υλικό με το οποίο αξιολογήθηκε η εκπαιδευτική διαδικασία σε όλη τη διάρκειά της, κινητοποίησε τα παιδιά να εξηγήσουν αν το μαθησιακό αποτέλεσμα ήταν το επιθυμητό. Έτσι, πρότειναν εύστοχες επιλογές για την επέ-

κτασή του (“*Να διαβάσουμε τα βιβλία, να τα ζωγραφίσουμε, να φτιάξουμε κι εμείς αφίσα για το Παρίσι*”). (Παράμετροι κριτική σκέψη, μεταγνώση)

Ο γραφικός οργανωτής μοντέλο Frayer οδήγησε τις ομάδες των παιδιών να εμπλακούν ενεργά στην ακριβή ανάλυση, επεξεργασία και αξιολόγηση όλων των πληροφοριών για τη γαλλική πρωτεύουσα. Τα βοήθησε να διακρίνουν τα πιο χαρακτηριστικά αξιοθέατα της πόλης του Παρισιού στον μέγιστο βαθμό, όπως τουλάχιστον μαρτυρούν τα ιχνογραφήματα των ομάδων (Παράμετρος κριτική σκέψη).

Ο διαγωνισμός της καλύτερης αφίσας του Παρισιού ενίσχυσε την αρμονική αλληλεπίδραση και τις δεξιότητες επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών αλλά και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, καθώς τα ικανότερα παιδιά βοηθούσαν τα μικρότερα, για να κερδίσει η ομάδα τους. Είναι αξιοπρόσεκτο ότι τα παιδιά βασίστηκαν σχεδόν αποκλειστικά στη μεταξύ τους συνεργασία για να πετύχουν τον στόχο. Λειτουργήσαν ως ομάδα, για να πετύχουν έναν κοινό στόχο αντί απλώς να “συνυπάρχουν” στον ίδιο χώρο, ενώ δεν έδειξαν ιδιαίτερα σημάδια εξάρτησης από τη νηπιαγωγό (Παράμετροι επικοινωνία, συνεργασία, μεταγνώση, προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη).

Η ψηφοφορία για την καλύτερη αφίσα βοήθησε ιδιαίτερα κάποια μικρότερα παιδιά να απομακρυνθούν από τον εγωκεντρισμό, που χαρακτηρίζει το αναπτυξιακό τους στάδιο και να αποδεχθούν το αποτέλεσμα: η νικήτρια ομάδα χειροκροτήθηκε με ενθουσιασμό από όλους. Τα παιδιά αποδέχθηκαν ως κάτι αναμενόμενο ότι άξιζε να πάρουν τα μέλη της από δυο αυτοκόλλητα. Την προσοχή τους απορρόφησε, κυρίως, η διαδικασία της ψηφοφορίας παρά το αποτέλεσμά της. Η οργάνωση των δεδομένων της ψηφοφορίας σε ραβδογράμματα βοήθησε στη συμπερίληψη των παιδιών που δυσκολεύονταν στην καταμέτρηση, ώστε να υπολογίσουν με εκτίμηση το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας (εντόπισαν την ψηλότερη

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ράβδο για τη νικήτρια ομάδα) (Παράμετροι ιδιότητα του πολίτη, προσωπική ενδυνάμωση και κοινωνική ευθύνη).

Τα αξιοθέατα του Παρισιού -ιδιαίτερα ο πύργος του Άιφελ- αιχμαλώτισαν το ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς τις ώρες των ελεύθερων δραστηριοτήτων προσπαθούσαν να τον φτιάξουν με τουβλάκια. Στο ελεύθερο ιχνογράφημά τους ζωγράφιζαν συχνά τα καπέλα της γαλλικής μόδας, πράγμα που θα μπορούσε να οδηγήσει σε έναν διαγωνισμό καπέλων (ποια ομάδα θα συνθέσει το πιο ωραίο καπέλο). Τα παιδιά θα μπορούσαν να φορέσουν τα καπέλα προκειμένου να στήσουν μια μικρή θεατρική παράσταση, για να παρουσιάσουν τα αξιοθέατα του Παρισιού (Παράμετρος δημιουργικότητα).

Οι διαδραστικές δραστηριότητες τις οποίες σχεδίασε η νηπιαγωγός και με τις οποίες έπαιζαν στο τάμπλετ τα παιδιά την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων αλλά και στο σπίτι τους (είχαν αναρτηθεί στον ιστότοπο του νηπιαγωγείου), προσέδωσαν μια σύγχρονη, πολυτροπική διάσταση στην επεξεργασία του θέματος. Σε αίθουσα με διαδραστικό πίνακα, θα μπορούσε να γίνει σχετικός διαγωνισμός μεταξύ των ομάδων των παιδιών για το ποια θα συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους, πετυχαίνοντας τους στόχους των διαδραστικών παιχνιδιών.

Σε ό,τι αφορά την αυτοαξιολόγησή της, η νηπιαγωγός θεώρησε ως “τυφλό σημείο” του εκπαιδευτικού της σχεδιασμού το γεγονός ότι η διερεύνηση των παιδιών δεν κατέστη δυνατό να επεκταθεί στον επιθυμητό βαθμό (π.χ. θα μπορούσαν να οργανώσουν διαγωνισμό καπέλων, θεατρική παράσταση, να επισκεφθεί το νηπιαγωγείο μας ένας καθηγητής γαλλικών για να του πάρουν συνέντευξη, να εντοπίσουν τον χάρτη της Γαλλίας, αξιοποιώντας εφαρμογές όπως το Google Earth ή το True World Maps στο πλαίσιο του ψηφιακού εγγραμματισμού τους). Δεν υπήρχαν χρονικά περιθώρια για περαιτέρω επέκταση, καθώς η δραστηριότητα ήταν “αναδυόμενη” (δεν περιλαμβανόταν στον ετήσιο προγραμματισμό) και υλοποιήθηκε στο τέλος του σχολικού έτους. Η νηπιαγωγός αξιό-

ποίησε την παιγνιώδη μάθηση, την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, τεχνικές της σκαλωσιάς (επίδειξη, φωναχτή σκέψη, τμηματική εργασία), ώστε να εμπλέξει ενεργά και ισότιμα όλα τα παιδιά στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς να παρουσιαστούν προβλήματα πειθαρχίας, συγκρούσεις κλπ.

Στα θετικά σημεία του εκπαιδευτικού της σχεδιασμού αποτιμά την προσωπική της δέσμευση να σχεδιάσει το μάθημα σύμφωνα με το μοντέλο 5E, το οποίο προτείνεται από το νέο ΠΣ (Πεντέρη κ.ά., 2022α: 338). Θεώρησε ότι συνέβαλε σημαντικά στην αρτιότερη και ποιοτικότερη οργάνωση του μαθήματος: ήταν εμπλουτισμένο με περισσότερες επιμέρους δραστηριότητες, ενώ ο εναλλασσόμενος χαρακτήρας τους διατήρησε αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και η διαχείριση του χρόνου ήταν πιο αποτελεσματική.

Κλείνοντας, σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη των ικανοτήτων του 21^{ου} αιώνα, η νηπιαγωγός εκτίμησε ότι η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι το “κλειδί” για την ανάπτυξή τους. Στον ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων οφείλονται μερικά από τα θετικά στοιχεία που καταγράφηκαν κατά την υλοποίησή τους. Αναφέρονται, ενδεικτικά, η αλληλοβοήθεια και η αλληλεξάρτηση που επέδειξαν τα παιδιά αντί του ανταγωνισμού και της εξάρτησης από τη νηπιαγωγό. Επίσης, μπορεί να γίνει αναφορά στην επικέντρωση στην εργασία τους, στην ευγενή άμιλλα που αναπτύχθηκε και στην ενεργητική εμπλοκή σε αντιδιαστολή με την παθητική “συνύπαρξη” τους στον ίδιο χώρο. Τέλος, δεν θα πρέπει να παραλειφθούν τα θετικά συναισθήματα για τον εαυτό τους και τους άλλους και το ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον, καθώς δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς και συγκρούσεις.

Βιβλιογραφία

Bybee, R.W., Taylor, J.A., Gardner, A., Van Scotter, A., Powell, J.C., Westbrook, A. & Landes., N. (2006). *The BSCS 5E Instructional*

Η ΚΑΛΙΕΡΓΕΙΑ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

Model: Origins and Effectiveness. Colorado Springs: Office of Science Education National Institutes of Health.

- Γιαννικοπούλου, Α. (1999). *Προαναγνωστικές Δεξιότητες. Μαθήματα με τα Φωνήματα.* Ρόδος.
- Cummins, C., Kimbell-Lopez, K. & Manning, E. (2015). Graphic organizers: Understanding the basics. *The California Reader*, 49(1), 14-23.
- Eckhoff, A. (2017). Partners in inquiry: A collaborative life science investigation with preservice teachers and kindergarten students. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), 219-227.
- Frayer, D., Frederick, W.C. & Klausmeier, H.J. (1969). *A Schema for Testing the Level of Cognitive Mastery.* Madison, WI: Wisconsin Center for Education Research.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Καλλέργης, Η. (1996). Πνευματικός και τεχνικός πολιτισμός. Στο *Πανεπιστημιακό Βήμα. Εξι Ομιλίες* (σσ. 33-56). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Καρούσου, Α. (2017). Η γλωσσική αξιολόγηση κατά τη βρεφική και την προσχολική ηλικία. Στο Παληκαρά, Ο. & Ράλλη, Α. (Επιμ.). *Γλωσσικές Διαταραχές στα Παιδιά και τους Εφήβους: Θέματα Οριοθέτησης, Αξιολόγησης και Παρέμβασης* (σσ. 4-29). Αθήνα: Gutenberg.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική.* Εκδόσεις ΑΘΗΝΑ.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000). *Μέτρηση και Αξιολόγηση Μεταγλωσσικών Ικανοτήτων Παιδιών Ηλικίας 5-6 Ετών.* Αθήνα: Γρηγόρης.
- McCarthy Gallagher, J. & Kim Reid, D. (1981). *The Learning Theory of Piaget and Inhelder.* New York: Authors Choice Press.
- Μουρούτη-Γκενάκου, Ζ. (1995). *Η Ελληνική Γλώσσα και το Μικρό παιδί.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Ogle, D.M. (1986). KWL: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39 (6), 564-570.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Υποστηρικτικό Υλικό ΠΥΞΙΔΑ Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο - Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί.* Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτι-

κού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022β). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Διευρυμένη Έκδοχή (2η Έκδοση, 2022 ΙΕΠ). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Siegler, R. (2006). *Πως Σκέφτονται τα Παιδιά*, (Μτφρ. Ζ. Κουλεντιάνου). Αθήνα: Gutenberg.

Tanner, K.D. (2010). Order matters: Using the 5E model to align teaching with how people learn. *CBE—Life Sciences Education*, 9(3), 159-164. <https://doi.org/10.1187/cbe.10-06-0082>

Εργογραφία

Hargreaves, R. (2022). *Μικροί Κύριοι-Ταξίδι στο Παρίσι*. (Εικονογράφηση: A. Hargreaves). Ραφήνα: Χάρτινη Πόλη.

Κρόκος, Γ. (1978). *Τα Τραγούδια του Ήλιου*. (χ.ε).

Τσέλι, Ντ. (2023). *Μια Βόλτα στο Παρίσι*, (Εικονογράφηση) Λ. Ρε. (Μετ.) Κ. Καπνίση. Αθήνα: Ψυχογιός.

Universal Music France. (2011, June 6). Paradis, V. *La Seine* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=9Z-NbQvhzKM>

Ψηφιακές πηγές

Jacek Zarzycki. (2019, June 9). *Eiffel Tower- Eiffel Tour, Paris* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=qezUjVNOQT8>

Travel Channel GR. (2021, May 26). *Ταξίδι στο Παρίσι* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=yqPPlsXqTr4>

κοινού στόχους με τους συνεργάτες τους και συνεργάστηκαν για να τους υλοποιήσουν με επιτυχία.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιαγωγείο, συνεργατική μάθηση, eTwinning, γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, ΤΠΕ.

1. Εισαγωγή

Η δράση eTwinning εμφανίστηκε για πρώτη φορά τον Ιανουάριο του 2005 από το European Schoolnet. Πρόκειται για μια ευρωπαϊκή πρωτοβουλία, η οποία αποσκοπεί στην εισαγωγή αλλαγών στην τυπική εκπαίδευση «με επαναστατικό τρόπο» (Gajek, 2009: 35), προάγοντας όχι μόνο την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα αλλά και τις τοπικές συνθήκες και παραδόσεις. Υποστηρίζει, σε συνδυασμό με τη χρήση της τεχνολογίας, τη «διασυνοριακή συνεργασία» (ibid:8) των σχολείων, παρέχοντας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες μια πλατφόρμα (www.etwinning.net), η οποία είναι ασφαλής, ώστε να συνδεθούν, να αναπτύξουν συνεργατικά έργα, να μοιραστούν ιδέες και να προάγουν τον ψηφιακό γραμματισμό.

Επομένως, δίνεται έμφαση στην ενδυνάμωση των τεχνικών, εκπαιδευτικών, γλωσσικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών αλλά και στην εφαρμογή της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης στα προγράμματα σπουδών (Camilleri, 2016). Επίσης, η δράση eTwinning προωθεί τη διασχολική συνεργασία, προσφέρει εργαλεία, υπηρεσίες και υποστήριξη με σκοπό οι σχολικές μονάδες να συνάπτουν αμοιβαίες συνεργασίες. Ένα τέτοιο άνοιγμα στον κόσμο είναι μια νέα εμπειρία για πολλούς εκπαιδευτικούς από μικρές πόλεις και χωριά, βοηθώντας τους να χτίσουν την αυτοεκτίμησή τους αλλά και την αίσθηση ότι η εργασία τους είναι παρόμοια με αυτή των συναδέλφων-εκπαιδευτικών σε άλλα μέρη του κόσμου. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σε έργα eTwinning τους δίνει τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν τη μεθοδολογία, τις ιδέες και τις λύσεις που χρησιμοποιούν στην εργασία τους (Crişan, 2013).

Τα έργα eTwinning αναπτύσσουν σύγχρονες μεθόδους συνεργασίας με τα σχολεία και αξιοποιούν αποτελεσματικά τους διαθέσιμους πόρους ΤΠΕ. Οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε αυτά τα έργα ανακαλύπτουν τη δική τους κουλτούρα και μαθαίνουν να παρουσιάζουν τον εαυτό τους στους συνομηλίκους τους από άλλες χώρες. Με τη χρήση των ΤΠΕ πραγματοποιούν οικονομικές συναντήσεις με φίλους τους από το εξωτερικό, βελτιώνοντας παράλληλα τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους. Επίσης, επικοινωνώντας με σχολεία άλλων χωρών αναπτύσσουν τον προφορικό λόγο τόσο στη μητρική γλώσσα τους όσο και σε ξένες γλώσσες, ενώ συνειδητοποιούν το γεγονός ότι οι άνθρωποι μιλούν διαφορετικές γλώσσες (Szulc-Kurpaska, 2009). Οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν τις δεξιότητες του προφορικού λόγου ως αποτέλεσμα της συνεργασίας αλλά και της ποικιλίας των διαθέσιμων επιλογών για επικοινωνία μέσω του Διαδικτύου. Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων και πολυμέσων καθιστά ελκυστική την εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί κίνητρο για τους/τις μαθητές/τριες. Όχι μόνο διευκολύνουν την εργασία, αλλά την κάνουν πιο εύκολα κατανοητή, ενώ δεν αφήνουν περιθώρια για παθητική συμμετοχή στα μαθήματα. Με άλλα λόγια, τα ψηφιακά εργαλεία επηρεάζουν όχι μόνο την ελκυστικότητα των δραστηριοτήτων του έργου αλλά και την πληρότητα της μάθησης που διεξάγεται (Bargiel, 2009).

Ωστόσο, ο όρος που χρησιμοποιείται, γενικά, ως 'ομπρέλα', για να περιγράψει μια δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές/τριες συνεργάζονται, ώστε να επιτύχουν έναν κοινό μαθησιακό στόχο, είναι αυτός της συνεργατικής μάθησης. Δεν αποτελεί έκπληξη ότι ένα σημαντικό τμήμα της βιβλιογραφίας συνδέει τη συνεργατική μάθηση με δραστηριότητες από τις οποίες προκύπτει μια σειρά από ποιοτικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η συνεργατική μάθηση αυξάνει τις δεξιότητες και τις γνώσεις των μαθητών/τριών και προωθεί το ενεργητικό άκουσμα της κριτικής και της συμβουλής (Loes, 2022). Η συλλογική ομαδική εργασία για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού είναι περισσότερο μια δυναμική διαδικασία σε

σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους παιδαγωγικής, γιατί τους/τις παρακινεί να γίνουν πιο δραστήριοι, να διδάσκουν ο ένας τον άλλον -υπό την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού- και να εμπλακούν βαθύτερα στη μαθησιακή διαδικασία (Loes, Culver & Teniell, 2018).

Κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο συντελούνται πολύ σημαντικές μεταβολές στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας τους. Δεδομένων των αλλαγών αυτών, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο ορίζει τη γλώσσα ως ένα σύστημα αρχών και κανόνων, το οποίο αποτελεί μια δίοδο επικοινωνίας για τους ανθρώπους αλλά και ένα μέσο άσκησης κοινωνικής δραστηριότητας.

Η γλώσσα συνδέεται με την προφορική επικοινωνία, τη γραπτή επικοινωνία και την πολυγλωσσική επικοινωνία. Η προφορική επικοινωνία περιλαμβάνει την καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή και την κατανόηση προφορικών κειμενικών ειδών. Αναφέρεται, εξίσου, και στην καλλιέργεια της δεξιότητας για συνειδητό έλεγχο των δομικών μερών της γλώσσας. Η γραπτή επικοινωνία εμπεριέχει μεταξύ άλλων την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αναφέρονται στην κατανόηση γραπτών κειμένων και στην κατανόηση των αρχών των κειμένων από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τέλος, η πολυγλωσσική επικοινωνία εστιάζει στην παρότρυνση της χρήσης των γλωσσών για την παραγωγή και κατανόηση προφορικών και γραπτών κειμένων (Πεντέρη κ.ά., 2022α).

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, κύριος σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να αναδείξει τη σημασία της συνεργατικής μάθησης στην καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των παιδιών με την ταυτόχρονη αξιοποίηση της πλατφόρμας eTwinning και των ΤΠΕ. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται με συντομία, σε θεωρητικό επίπεδο, ο λόγος και η συνεργατική μάθηση κατά την προσχολική εκπαίδευση, ενώ γίνεται σύντομη αναφορά στον ρόλο των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια του προφορικού και

γραπτού λόγου. Έπονται συγκεκριμένα παραδείγματα από την εφαρμογή eTwinning έργων στην εκπαιδευτική πράξη.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1 Η συνεισφορά των έργων eTwinning στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών/τριών

Μεταξύ άλλων, η δράση eTwinning προάγει την ικανότητα για αποτελεσματική προφορική επικοινωνία στη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών και την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στα δίκτυα σχολείων που δημιουργούνται. Ως επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, ορίζεται η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) και η γλωσσική αλληλεπίδραση με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο σε ένα πλήρες φάσμα κοινωνικών και πολιτιστικών πλαισίων (στο σχολείο, στο σπίτι, κ.λπ.).

Κάθε έργο του προγράμματος eTwinning ξεκινά με την εισαγωγή των συμμετεχόντων, οι οποίοι περιγράφουν ή μιλούν για τις οικογένειές τους, τα σχολεία, τους τόπους κατοικίας και τις περιοχές τους. Η γνωριμία με συνομηλίκους από άλλες χώρες, η συνεργασία μαζί τους, η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες να επεκτείνουν το λεξιλόγιό τους και να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο. Αυτές οι πληροφορίες διατυπώνονται, αρχικά, στη μητρική γλώσσα και, στη συνέχεια, μεταφράζονται στη γλώσσα εργασίας του έργου, εάν αυτή είναι διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των συμμετεχόντων. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες μιλούν για το έργο με τους συμμαθητές τους και με μέλη της οικογένειάς τους, με τη συνοδεία σχετικών εικόνων και φωτογραφιών. Με τον τρόπο αυτό, ανακαλύπτουν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τη χώρα καταγωγής τους, καθώς τα βλέπουν μέσα από τα μάτια των συνομηλίκων τους. Με την ολοκλήρωση του έργου, αυτά τα στοιχεία μένουν για μεγάλο χρονικό διάστημα στη μνήμη και ανακαλούνται σε ιστορίες σχετικά με τις σχολικές εμπειρίες. Με

αυτόν τον τρόπο, τα eTwinning έργα επηρεάζουν την αντίληψη των συμμετεχόντων για τον κόσμο, την αίσθηση της ταυτότητάς τους και τον προφορικό λόγο (Gajek, 2009).

Στο πλαίσιο του eTwinning, η ικανότητα των μαθητών/τριών για αποτελεσματική επικοινωνία είναι, αναμφίβολα, μια από τις σημαντικότερες, καθώς συνδέεται στενά με την απόκτηση σχετικών διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και γνώσεων, την πολιτισμική ευαισθητοποίηση και το άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς και γλώσσες. Κατά τη συμμετοχή τους στις εργασίες του έργου, μέσα από την προφορική και γραπτή αλληλεπίδραση με τους εταίρους, καθώς και κατά την προετοιμασία υλικού για παρουσιάσεις που σχετίζονται με επιλεγμένα θέματα, οι μαθητές/τριες ασκούν τις δεξιότητες της αποτελεσματικής παροχής πληροφοριών για τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους. Αναζητούν τα κατάλληλα μέσα έκφρασης και μαθαίνουν να εξηγούν τον περιβάλλοντα κόσμο τους στους συνεργάτες τους. Τα έργα eTwinning αποτελούν εξαιρετική ευκαιρία για την ανάπτυξη αυτού του είδους δεξιοτήτων (Zielińska, 2009) καθώς, επίσης, και για την απόκτηση της αμοιβαίας μάθησης η οποία αποτελεί το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της συμμετοχής στα έργα μια και οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Gajek, 2009).

2.2 Προφορικός και γραπτός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση

Η ανάπτυξη και η εξέλιξη του προφορικού λόγου είναι ζήτημα πρωταρχικής σημασίας, καθώς η προφορικότητα αποτελεί το κατεξοχήν μέσο έκφρασης και επικοινωνίας. Τα νήπια, πολύ πριν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο -εκτός από τον προφορικό λόγο που χρησιμοποιούν- έχουν έρθει σε επαφή και με αρκετές μορφές γραπτού λόγου, καθώς η πρώτη αναπτυξιακή ικανότητα που καλλιεργεί το άτομο είναι η γλωσσική.

Στην προσχολική ηλικία συντελούνται οι μεγαλύτερες αλλαγές: το παιδί εμπλουτίζει καθημερινά το λεξιλόγιό του, αναγνωρίζει τα φωνήματα, εξασκείται στη σύνθεση λέξεων και τη χρήση μικρών

προτάσεων, βελτιώνει την άρθρωσή του, αποκτά δηλαδή γλωσσική ετοιμότητα. Η γλωσσική ετοιμότητα προσδιορίζει «το στάδιο ανάπτυξης, κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να μάθει να μιλάει, να διαβάζει, να γράφει και να επικοινωνεί εύκολα και αποδοτικά» (Κοκκίδου, 2014 όπ.αναφ. στο Αλεξίου, 2023:18). Κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας το παιδί αρχίζει να αλληλεπιδρά με τον λόγο μέσα από την ανάγνωση παραμυθιών, το παιχνίδι με τους ομηλικούς και την ενασχόληση με αντικείμενα. Αυτές οι πράξεις παρέχουν στο παιδί τις πρώτες του γνώσεις, οι οποίες αποτελούν γνώσεις «πρωτο-αναγνωστικές και πρωτο-γραφικές» (Αλεξίου, 2023:17).

Ακόμη, κατά τη νηπιακή ηλικία η γλωσσική ανάπτυξη περνά από διάφορα στάδια που εξελίσσονται κι έχουν ποικίλους ρυθμούς. Τα νήπια μαθαίνουν τρόπους χρήσης του λόγου και κατανόησης του περιεχομένου του, με τη βοήθεια παραγόντων που συμβάλλουν στη γλωσσική τους εξέλιξη και κατάκτηση (Αλεξίου, 2023).

2.3 Συνεργατική μάθηση και στόχοι

Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών εντάσσεται στις δεξιότητες μάθησης του 21ου αιώνα (4Cs) (Ι.Ε.Π., Στοχοθεσία προγραμμάτων, χ.η.) όπου συν-εμπεριέχονται οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της συνεργασίας. Ειδικότερα, θα λέγαμε ότι βάση μιας επιτυχημένης συνεργασίας αποτελεί η επικοινωνία, συμβάλλοντας στην έκφραση των ικανοτήτων, στη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη. Αλλά και στο σχολικό πλαίσιο οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και των μαθητριών, όπως η επιχειρηματολογία και η ρητορική ικανότητα, επιτυγχάνονται μέσω των λεκτικών αλληλεπιδράσεων στις οποίες συμμετέχουν και ανταλλάσσουν (Otto, 2014).

Από την ένταξη των μαθητών/τριών στις παραπάνω αλληλεπιδράσεις, προκύπτει και η συνεργατική μάθηση η οποία συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως

είναι η επιχειρηματολογία και η από κοινού μάθηση αλλά και στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης προάγοντας, ταυτόχρονα, την ουσιαστική εμπλοκή τους με το γνωστικό περιεχόμενο των μαθησιακών πράξεων. Σύμφωνα με τις συνεργατικές προσεγγίσεις της μάθησης, η ομαδική εργασία, η οικοδόμηση της ομάδας και οι υπό καλλιέργεια δεξιότητες είναι πολύτιμοι στόχοι τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όσο και έξω από αυτήν.

Η συνεργατική μάθηση ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να αποκτήσουν ενεργή φωνή στη διαμόρφωση των ιδεών και των αξιών τους. Παράλληλα, τους ευαισθητοποιεί να ακούν, να εκτιμούν και να σέβονται την άποψη του άλλου μέσω του διαλόγου και της συζήτησης. Η σχέση μεταξύ των μαθητών/τριών είναι ισοδύναμη, βοηθητική και αλληλο-υποστηρικτική (Kuhn, 2015). Η εμπλοκή τους είναι ενεργός, διότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν εργάζονται μαζί σε εργασίες οι οποίες έχουν νόημα γι' αυτά. Στη συμμετοχική μάθηση επιδρά το σύνολο των στοιχείων της προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας μέσα από μια ξεχωριστή διαδικασία. Ο διάλογος, η συζήτηση και η επίλυση προβλημάτων είναι στοιχεία τα οποία καλλιεργούνται και προάγονται από τη συνεργατική μάθηση. Ο/Η μαθητής/τρια καθίσταται υπεύθυνος/η για τη μάθηση, ενώ συμμετέχει στην επιλογή και τη σχεδίαση του εκπαιδευτικού υλικού. Παράλληλα, εμπλέκεται στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες, στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης, θέτουν στόχους, αποκτούν ωριμότητα και μαθαίνουν τον δημοκρατικό τρόπο ζωής (Κορδάκη, 2000).

Επίσης, η συνεργατική μάθηση αποφέρει τόσο κοινωνικά όσο και πνευματικά οφέλη για όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες. Προκαλεί τους/τις μαθητές/τριες να δημιουργήσουν στενότερες σχέσεις με άλλους/ες συμμαθητές/τριες, ενώ η ομαδική εργασία στηρίζεται στη συνεργασία. Επιπλέον, προσφέρει μια ευχάριστη μαθησιακή εμπειρία για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Ο ανταγωνισμός μετατρέπεται σε φιλία, το πνεύμα συνεργασίας και η συμμετοχή όλων ενισχύονται. Όλοι οι μαθητές καθίστα-

νται, ταυτόχρονα, το ίδιο προσεκτικοί αλλά και δημιουργικοί. Εργάζονται και συνεργάζονται για να βελτιώσουν τόσο τις δικές τους δεξιότητες αλλά και εκείνες των άλλων μελών της ομάδας. Κάθε μέλος της ομάδας είναι το ίδιο ενεργό όσο και τα υπόλοιπα (Laguador, 2014).

Στο πλαίσιο αυτών των αλληλεπιδράσεων επιτυγχάνεται τόσο η τυπική όσο και η άτυπη συνεργατική μάθηση. Η πρώτη αναφέρεται σε οργανωμένες ομάδες στην τάξη, οι οποίες δημιουργούνται από τη/τον νηπιαγωγό βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και λειτουργούν για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η δεύτερη αφορά τις ομάδες που σχηματίζονται με τυχαίο ή αυθόρμητο τρόπο είτε από τη/τον νηπιαγωγό είτε από τα παιδιά και έχει μικρή διάρκεια, όση απαιτείται για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, ενός παιχνιδιού ή μιας δραστηριότητας (Πεντέρη κ.ά, 2022β).

Η συνεργατική μάθηση, λοιπόν, έχει καθαρά κοινωνικό χαρακτήρα. Η γλώσσα, η οποία αποτελεί σημαντική προϋπόθεση ανάπτυξης της, λειτουργεί ως υποστηρικτικό μέσο της αλληλο ανατροφοδότησης και συνεργασίας στην ομάδα, προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι ατομικοί και συλλογικοί μηχανισμοί μάθησης. Ωστόσο, τα παιδιά εκφράζοντας τις σκέψεις και τις προθέσεις τους για τα ζητήματα που τα απασχολούν ή τις γνωστικές συγκρούσεις που αναπτύσσουν και εξασκώντας, κυρίως, τις μεταγνωστικές τους στρατηγικές. Αυτές περιλαμβάνουν τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση, χρησιμοποιούν όχι μόνο τη γλώσσα αλλά και ποικίλα άλλα εκφραστικά εργαλεία, όπως το παιχνίδι, τη ζωγραφική ή άλλα τεκμήρια μάθησης καθώς και τη μη λεκτική επικοινωνία. Έτσι, οι αφηγήσεις τους αποκτούν δυναμικό χαρακτήρα, αποτελώντας το «μέσο αναπαράστασης και επικοινωνίας των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των στάσεων και των προδιαθέσεων που έχουν απέναντι στη μάθηση αλλά και της αναπτυξιακής τους πορείας» (Πεντέρη κ.ά., 2022γ, σ. 311).

2.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας

Σημαντικός προς την κατεύθυνση της αναπτυξιακής πορείας των μαθητών/τριών στον τομέα της γλώσσας είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ο οποίος είναι πολλαπλός. Θα πρέπει, καταρχάς, να λειτουργεί ως ενορχηστρωτής/τρια και συντονιστής/τρια της μαθησιακής διαδικασίας, συντονίζοντας και οργανώνοντας τα γνωστικά και γλωσσικά ερεθίσματα προς όφελος των παιδιών. Ο/Η εκπαιδευτικός περιγράφει εμπειρίες, εικόνες, αντικείμενα, διαβάζει παραμύθια, διηγείται ιστορίες, παίζει παιχνίδια με λέξεις, σχεδιάζει και βάζει λέξεις στα σχέδια του, κόβει, κολλάει, τραγουδά και χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο ως βασική αρχή στη δομημένη είσοδο των νηπίων στον κόσμο της ανάγνωσης και της γραφής (Τριγωνάκη - Παύλου, 2020).

Επίσης, ως καθοδηγητής/τρια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να καθοδηγεί τα παιδιά προς την αναζήτηση, τη διερεύνηση και την ανακάλυψη της πληροφορίας και της γνώσης. Έτσι, θα πρέπει «να προγραμματίζει τη μάθηση, να οργανώνει το μαθησιακό περιβάλλον, να οργανώνει τις ομάδες, να παρακολουθεί τη μάθηση, να συμβουλεύει και να καθοδηγεί, να ενισχύει και να ανατροφοδοτεί, να αξιολογεί και να αυτοαξιολογείται» (Χαραλάμπους, 2000, σ. 63) με απώτερο σκοπό την αξιοποίηση των ικανοτήτων και την ικανοποίηση των αναγκών κάθε μαθητή/τριας. Λειτουργεί, επομένως, διευκολυντικά ή ως σύμβουλος επιδιώκοντας την επαφή των μαθητών/τριών με τη γνώση, ενώ λαμβάνει ταυτόχρονα υπόψη τα χαρακτηριστικά, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα τους, ώστε να διασφαλίζονται τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα για το σύνολο της τάξης (Πεντέρη κ.ά., 2021^α, σπ. αναφ. στο Νάκου, 2021). Δημιουργώντας, ως εκ τούτου, ένα κλίμα ελευθερίας και έκφρασης στην τάξη, οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες του, σταδιακά, στον «συναισθηματικό γραμματισμό του εαυτού τους όσο και της κατανόησης των συναισθημάτων των άλλων» (Νάκου, 2021:46) επιτυγχάνοντας, παράλληλα, την ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού, δηλαδή

την ικανότητα χρήσης των μέσων επικοινωνίας και των διάφορων συμβολικών συστημάτων όπως της προφορικής και γραπτής γλώσσας και των εκφραστικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού, ωστόσο, αποκτά και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού παιδαγωγού στον βαθμό που αναγνωρίζει τις δυνατότητες και ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού, χωρίς να αγνοεί ή να περιθωριοποιεί τις εμπειρίες και τα βιώματά του, αλλά τα αξιοποιεί στον μέγιστο βαθμό σε ένα κλίμα αποδοχής, σεβασμού, συνεργασίας και αλληλοβοήθειας» (Πεντέρη κ.ά., 2022α:279). Είναι σημαντικό, επομένως, να αναγνωρίζει πως ο/η κάθε μαθητής/τρια μεταφέρει, από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον το δικό του/της γνωστικό απόθεμα και τις δικές του/της γλωσσικές, πολιτισμικές, κοινωνικές εμπειρίες. Έτσι, υιοθετώντας τον ρόλο του πολιτισμικού διαμεσολαβητή εκτιμά όχι μόνο την όποια γλωσσική ετερότητα των μαθητών/τριών του, αλλά λειτουργεί και ως εμπυχωτής ή «ως ενδιάμεσος κρίκος ανάμεσα στο μικρό παιδί και τον κόσμο γύρω του» (Ibid:279), ώστε να διασφαλίζεται τόσο η ‘συνέχεια’ των μαθησιακών εμπειριών του όσο και η λεκτική του ενίσχυση.

Παράλληλα, καθώς το παιδί εμπλέκεται σε μαθησιακές δράσεις που έχουν νόημα γι' αυτό, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναπτύξει ή να αξιοποιήσει κατάλληλες στρατηγικές και πρακτικές για την ανάπτυξη του προφορικού ή του γραπτού λόγου, οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μια ‘σκαλωσιά’. Σκοπός του/της θα πρέπει να είναι, αρχικά, η ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων του, ενώ σταδιακά τα εργαλεία της ‘σκαλωσιάς’ αποσύρονται, ώστε το παιδί να λειτουργήσει πιο αυτόνομα μέσα στη μαθησιακή κατάσταση (Taber, 2018). Τέλος, στον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού σχετικά με τη γλωσσική ανάπτυξη του νηπίου, όπως αυτός παρουσιάστηκε παραπάνω, θα πρέπει να προστεθεί και ο σημαντικός ρόλος των γονιών ως συνεχιστών αυτής της πολυεπίπεδης προσπάθειας. Σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό, οι γονείς, σύμφωνα και με όσα ορίζονται στο Νέο Πρό-

γραμμα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση (Πεντέρη, κ.ά, 2022α) έχουν τη δυνατότητα να ενθαρρύνουν την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε γλωσσικές δραστηριότητες στο σπίτι, ενισχύοντας τη μαθησιακή του πορεία.

2.5. Η σημασία των ΤΠΕ στην καλλιέργεια του Λόγου

Μια άλλη διάσταση που διατρέχει το Θεματικό Πεδίο της Γλώσσας στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, γνωστές και ως ΤΠΕ, οι οποίες κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διδακτική του μαθήματος της Γλώσσας. Η θεματική ενότητα ΤΠΕ δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών που σχετίζονται με τη γνωριμία, τη χρήση ψηφιακών εργαλείων και με την ενίσχυση των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη διαχείριση της πληροφορίας σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια (Πεντέρη, 2022α). Επιπλέον, προσφέρεται η ευκαιρία για το άνοιγμα της σχολικής τάξης στην ευρύτερη κοινότητα και τη μεταφορά της μάθησης έξω από τα σχολικά τείχη.

Στις πρακτικές που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια, εμπλέκεται, επομένως, και ο πολυδιάστατος ρόλος των ΤΠΕ. Οι ΤΠΕ συμβάλλουν στην ενίσχυση της μάθησης, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, με στόχο την καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μέσω της χρήσης γλωσσών οπτικού προγραμματισμού, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές/τριες να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις πολύπλοκες μελλοντικές απαιτήσεις της καθημερινής τους ζωής (Πεντέρη, 2022α).

Η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών παίζει κρίσιμο ρόλο στην ενδυνάμωση των προφορικών δεξιοτήτων σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια. Η στροφή προς τον ψηφιακό αλφαριθμητικό υπολογιστικό περιβάλλον απαιτεί την ανάγκη κατανόησης του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά προσεγγίζουν τις δραστηριότητες προφορικού λόγου σε παραδοσιακά έναντι ψηφιακών πλαισίων, με ευρήματα που υπο-

δηλώνουν παραλλαγές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου με βάση το μέσο που χρησιμοποιείται (Quinn et al., 2022). Επιπλέον, η χρήση κοινωνικών μέσων και εργαλείων ΤΠΕ συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικής παραγωγής και στη διόρθωση της προφοράς σε μαθήματα γλωσσών, αναδεικνύοντας τα οφέλη της τεχνολογίας στην εκμάθησή τους (Tomé, 2020). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα ψηφιακά μέσα μπορούν να συνδράμουν σημαντικά τους/τις εκπαιδευτικούς στην αξιολόγηση των προφορικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών σε ξένες γλώσσες, ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων (Gutiérrez-Portlán et al., 2022). Επιπλέον, τεχνολογικά μέσα όπως το PowerPoint, το YouTube και το Λογισμικό Αναγνώρισης Ομιλίας έχει αποδειχθεί ότι ενισχύουν ουσιαστικά τις προφορικές επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών, υπογραμμίζοντας τον θετικό ρόλο της τεχνολογίας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων ομιλίας (Nguyen & Pham, 2020).

Με την ενσωμάτωση ασφαλών και εκπαιδευτικών ψηφιακών εφαρμογών, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν ψηφιακά εργαλεία, για να καλλιεργήσουν αποτελεσματικά την ομιλία μεταξύ των παιδιών νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με τους Σεραφείμ & Φεσάκη (2010), η ενσωμάτωση πολυμέσων, όπως εικόνων, βίντεο και ήχων, στις ψηφιακές ιστορίες προσφέρει πολλαπλά οφέλη τόσο στους/στις μαθητές/τριες όσο και στους/στις εκπαιδευτικούς. Η χρήση πολυμέσων καθιστά τις ιστορίες πιο ελκυστικές και αληθινές, βοηθώντας τους/τις μαθητές/τριες να κατανοήσουν καλύτερα τα θέματα και να τα συνδέσουν με τις δικές τους εμπειρίες. Τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα κρατούν την προσοχή των μαθητών/τριών, αυξάνοντας το ενδιαφέρον για μάθηση.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η πλατφόρμα eTwinning σε συνδυασμό με άλλα ψηφιακά εργαλεία προσέφερε ένα πλούσιο περιβάλλον μάθησης. Οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ψηφιακά βιβλία, παρουσιάσεις, παιχνίδια και άλλα εκπαιδευτικά υλικά αξιοποιώντας σύγχρονες τεχνολογίες, ενώ βελτίωσαν παράλληλα

τις ψηφιακές τους δεξιότητες. Η χρήση ψηφιακών εργαλείων λειτούργησε ως κίνητρο για εκείνους/ες, ενθαρρύνοντας την ενεργή συμμετοχή και την αυτενέργειά τους.

3. Πρακτική Εφαρμογή στη Σχολική Τάξη

3.1 Παρουσίαση παραδειγμάτων διασχολικής συνεργασίας (eTwinning) με σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού

Σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών που οδηγεί στη διαδικασία της μάθησης πρέπει να ενθαρρύνεται από τους ενήλικες. Οι μαθητές/τριες δεν είναι απλά δέκτες της πληροφορίας, αλλά ενεργοί συμμετέχοντες στη μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους (Tomljenovic & Vorkaric, 2020). Η αλληλεπίδραση με άλλους/ες μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς όπως και οι πραγματικές εμπειρίες υποστηρίζουν τους/τις πρώτους/ες να θέτουν ερωτήματα και να εργάζονται ομαδικά (Szabo & Csepes, 2023).

Κατά τη διάρκεια της εμπλοκής των Νηπιαγωγείων σε έργα eTwinning και σε συνεργασία με άλλα σχολεία τόσο από την Ελλάδα όσο και από άλλες χώρες του κόσμου (όπως Τουρκία, Λιθουανία, Ρουμανία, Ισπανία, Ιταλία, κ.λπ.) τα παιδιά [ΦΕ2] έλαβαν μέρος σε συνεργατικές διαδικασίες μάθησης που καλλιεργούν και προάγουν τον λόγο τους, προφορικό και γραπτό. Σκοπός των συνεργασιών αυτού του είδους ήταν η δημιουργία κοινών συνεργατικών πολιτισμικών προϊόντων. Όπως σε όλες τις συλλογικές προσπάθειες, οι μαθητές/τριες αναπόφευκτα ήρθαν αντιμέτωποι/ες με την εργασία σε ομάδες και καλλιέργησαν δεξιότητες ανοχής ή επίλυσης διαφορών και δημιουργίας μιας από κοινού συμφωνίας, που τιμούσε όλα τα μέλη της ομάδας ως ισότιμα και με ενδιαφέρον του ενός για την εργασία του άλλου. Οι δεξιότητες αυτού του είδους είναι θεμελιώδεις για τη ζωή στο πλαίσιο της κοινότητας (Brindley, Walti & Blaschke, 2009).

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης τέτοιου είδους συνεργασιών προέκυψαν δυσκολίες που αφορούσαν όχι τόσο στην οργάνωση και τον σχεδιασμό αλλά στη συνεργασία ανάμεσα στα σχολεία. Μία από τις δυσκολίες αυτές ήταν τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Οι δυσκολίες εντοπίστηκαν, κυρίως, στις διαφορετικές ώρες εργασίας των εκπαιδευτικών, στα μέσα διδασκαλίας που είχαν στη διάθεσή τους και στον διαφορετικό χρόνο που είχαν διακοπές και αργίες. Όμως, οι δυσλειτουργίες αυτές αντιμετωπίστηκαν με επιτυχία από τους/τις εκπαιδευτικούς.

3.1.1 Η Γοργόνα της Μεσογείου

Ειδικότερα, θα αναφερθούμε σε έργο που υλοποιήθηκε, κατά το σχολικό έτος 2017-18 μεταξύ σχολείων που βρίσκονται σε χώρες γύρω από τη Μεσόγειο θάλασσα. Στις χώρες αυτές συμπεριλαμβάνονταν η Ελλάδα, η Τουρκία, η Ιταλία, η Γαλλία, η Ισπανία και η Κύπρος. Συγκεκριμένα, από την Ελλάδα συμμετείχαν το 4ο Νηπιαγωγείο Αρτέμιδος Αττικής, το 14ο Νηπιαγωγείο Κέρκυρας, το 1ο Νηπιαγωγείο Πύλου, το 13ο Νηπιαγωγείο Ρεθύμνου, το 5ο Νηπιαγωγείο Κιλκίς και το 2ο Νηπιαγωγείο Πλαγιαρίου Θεσσαλονίκης.

Στο έργο, το οποίο ονομάστηκε «*Η Γοργόνα της Μεσογείου*» συμμετείχαν συνολικά 320 μαθητές/τριες. Σκοπός ήταν η παραγωγή ηλεκτρονικού βιβλίου με τίτλο «*Μύθοι και θρύλοι της Μεσογείου θάλασσας*». Στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με τη μυθολογία της Μεσογείου, οι μαθητές/τριες του 4ου Νηπιαγωγείου Αρτέμιδας συμμετείχαν σε μια διαδικασία συλλογικής λήψης απόφασεων, επιλέγοντας τον μύθο που αποτέλεσε το θέμα του βιβλίου τους. Η συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία, η οποία βασίστηκε στη χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου, ενίσχυσε τόσο τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες όσο και την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά και να συνεργάζονται. Από τους μύθους που προτάθηκαν από τους/τις 40 μαθητές/τριες του

Νηπιαγωγείου της Αρτέμιδας, τις περισσότερες ψήφους, τελικά, συγκέντρωσε ο μύθος «Πως η Αθήνα πήρε το όνομά της».

Σε επόμενο στάδιο, οι μαθητές/τριες, κατόπιν συζήτησης στην ολομέλεια και, αφού προέκυψε προβληματισμός για το πώς θα εικονογραφήσουν την ιστορία τους, αποφάσισαν με τη χρήση του διαλόγου να χωριστούν σε ομάδες, για να κατασκευάσουν τις φιγούρες της Αθηνάς και του Ποσειδώνα αλλά και των Αθηναίων. Η εργασία σε ομάδες με υλικά που οι ίδιοι επέλεξαν, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία των ηρώων της ιστορίας. Τα παιδιά ανέλαβαν συγκεκριμένους ρόλους, για να παραχθεί το τελικό αποτέλεσμα.

Η συνεργατική αυτή διεργασία προώθησε την ενεργητική ακρόαση και τον δημόσιο λόγο στην ομάδα και μετέπειτα στην ολομέλεια, διότι οι κατασκευές τους παρουσιάστηκαν σε ολόκληρη την τάξη μετά το πέρας των εργασιών στις υπο-ομάδες. Ο διαιμοιρασμός της δουλειάς τους με τα μέλη ολόκληρης της ομάδας ενίσχυσε τις δεξιότητές τους, οι οποίες αφορούσαν τον προφορικό τους λόγο, καθώς επιχειρηματολόγησαν, στήριξαν τις επιλογές τους, παρουσίασαν τα έργα τους, απέκτησαν νέο λεξιλόγιο και περιέγραψαν τις ιδέες τους.

Ακολούθως, για τη δημιουργία του συνεργατικού βιβλίου επιλέχθηκε το ψηφιακό εργαλείο δημιουργίας ηλεκτρονικού συνεργατικού βιβλίου StoryJumper. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, τα μικρά παιδιά εργάστηκαν και πάλι σε ομάδες προκειμένου να φωτογραφίσουν τις κατασκευές τους και να επιλέξουν τις φωτογραφίες τις οποίες ήθελαν να ανεβάσουν στο ψηφιακό περιβάλλον. Αφού ανέβασαν τις φωτογραφίες που τα ίδια επέλεξαν, αναδιηγήθηκαν την ιστορία σε μικρές ομάδες, δίνοντας έμφαση στη λογική της ακολουθία. Έπειτα την ηχογράφησαν, κάνοντας χρήση του ψηφιακού εργαλείου και αξιοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει στους χρήστες. Την ίδια διαδικασία ακολούθησαν όλα τα συνεργαζόμενα σχολεία με αποτέλεσμα να παραχθεί το τελικό πολιτισμικό προϊόν.

Εστιάζοντας, λοιπόν, στον λόγο, ήταν εύκολα αναγνωρίσιμο το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες καλλιέργησαν τη δεξιότητά τους να κάνουν περιγραφές, οι οποίες στηρίζονταν σε μια λογική σειρά-ακολουθία γεγονότων και διέπονταν από συνεκτικότητα. Ενδυνάμωσαν την ικανότητά τους για παραγωγή προφορικού λόγου και ανα-διήγηση κειμένων, διατύπωσαν ερωτήματα χρησιμοποιώντας κατάλληλες ερωτηματικές λέξεις, επιχειρηματολόγησαν για τη στήριξη των απόψεών τους και διέκριναν την αφήγησή τους από τα άλλα κειμενικά είδη δημιουργώντας αφηγήσεις με εικόνες και συμμετέχοντας στη συγγραφή ιστοριών και ποιημάτων. Επιπλέον, απέκτησαν τη δεξιότητα να αναλύουν τον προφορικό λόγο σε επιμέρους μονάδες, όπως λέξεις, συλλαβές, κ.λπ. Σημαντικό, επίσης, ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά εξοικειώθηκαν περισσότερο με τον τονισμό των λέξεων, με τις εκφράσεις του προσώπου, με τη χροιά και την ένταση της φωνής τους και την προσάρμοζαν σε κάθε περίπτωση κατά την ανα-διήγηση του μύθου.

Πρόσθετα, βασιζόμενοι στα τεκμήρια της εκπαιδευτικού, όπως το ημερολόγιο παρατήρησης και σχετικές καταγραφές, διαπιστώθηκε ότι οι 20 μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο έργο γνώρισαν τη φορά της ανάγνωσης από την επαφή τους με τους μύθους σε έντυπα κείμενα αλλά και τη φορά της πλοήγησης στο ψηφιακό βιβλίο που δημιούργησαν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Περιέγραψαν τη βασική ιδέα του μύθου και συνόψισαν τις βασικές πληροφορίες του. Κατέστησαν τους εαυτούς τους ικανούς να αναλύουν τον μύθο, να δημιουργούν νοητές εικόνες και να διατυπώνουν κρίσεις για τους ήρωες και για την πλοκή του μύθου. Πρόσθετα, χρησιμοποίησαν κατάλληλο λεξιλόγιο, για να αναφερθούν στον τίτλο, στους συγγραφείς και στους εικονογράφους τόσο των έντυπων βιβλίων όσο και του ψηφιακού. Αφού το ηλεκτρονικό βιβλίο ολοκληρώθηκε, ήρθαν σε επαφή και με την αγγλική γλώσσα, καθώς ήταν η γλώσσα εργασίας του προγράμματος και αναπαρήγαγαν ορισμένες λέξεις που σχετίζονται με ονόματα, ηρώων, χωρών, κλπ.

3.1.2 Inclusive Games in Green Schools & See the colors in my heart (Παιχνίδια Συμπερίληψης στα Πράσινα σχολεία), See the colors in my heart» (Δες τα χρώματα στην καρδιά μου)

Στην περίπτωση του 151ου Νηπιαγωγείου Αθηνών, παρατηρούμε τη συμμετοχή σε δύο (2) συνεργατικά έργα eTwinning. Το πρώτο, κυρίως περιβαλλοντικού χαρακτήρα, είχε τον τίτλο: “Inclusive Games in Green Schools” (Παιχνίδια Συμπερίληψης στα Πράσινα σχολεία). Το δεύτερο συνεργατικό έργο είχε τίτλο: “See the colors in my heart” (Δες τα χρώματα στην καρδιά μου).

Οι 40 μαθητές/τριες των δύο τμημάτων μέσω αυτών των προγραμμάτων αλληλεπίδρασαν με παιδιά από άλλα νηπιαγωγεία της Ελλάδας (Ροδόπη, Θεσσαλονίκη, Χίο, Ρόδο) της Ευρώπης και όχι μόνο (Βουλγαρία, Ρουμανία, Λιθουανία, Σλοβακία, Κροατία, Ισπανία και Τουρκία). Συμμετέχοντας σε συνεργατικό διάλογο με εκπαιδευτικούς και συνομηλίκους, κατάφεραν να αναπτύξουν ‘κοινό έδαφος’ για την επίλυση προβλημάτων και τη δημιουργία γνώσης, βελτιώνοντας, τελικά, την ικανότητά τους να αναλύουν και να παρουσιάζουν ιδέες αποτελεσματικά (Chao, 2020).

Οι μαθητές/τριες συναντήθηκαν μέσω εφαρμογών κινητής τηλεφωνίας αλλά και μέσω του Google Meet, προκειμένου να γνωριστούν και να μοιραστούν παιχνίδια και πρακτικές. Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση αποτέλεσαν τον πυρήνα των προγραμμάτων μας. Χρησιμοποιώντας εφαρμογές κινητής τηλεφωνίας και το Google Meet, Whatsapp, τα παιδιά συναντήθηκαν ψηφιακά, ξεπερνώντας γεωγραφικά και γλωσσικά εμπόδια. Η χαρά της γνωριμίας και η αδημονία για μοιρασιά παιχνιδιών και πρακτικών δημιούργησαν ένα περιβάλλον γεμάτο ενθουσιασμό και ζωντάνια.

Η παρουσία μαθητών με διαφορετική μητρική γλώσσα και προέλευση, όπως των Ρομά (9 σε αριθμό και στα δύο τμήματα που συμμετείχαν), σε συνδυασμό με τη συμμετοχή μαθητών από διάφορες χώρες, οδήγησε στη δημιουργία ενός πολυγλωσσικού

περιβάλλοντος στα δύο τμήματα με τον προφορικό λόγο των περισσότερων παιδιών να παρουσιάζει αρκετές ελλείψεις. Συνήθως, δυσκολεύονταν ιδιαίτερα να περιγράψουν μία εικόνα, έδιναν μονολεκτικές απαντήσεις και απέφευγαν δύσκολες λέξεις και σύνθετες.

Οι μαθητές/τριες, κυρίως μέσα από παιχνίδια και απλές δραστηριότητες (Παιχνίδια Συμπερίληψης στα Πράσινα σχολεία /Inclusive Games in Green Schools) έμαθαν να χαιρετούν, να συστήνονται και να μοιράζονται ιστορίες στις μητρικές τους γλώσσες, χρησιμοποιώντας απλές λέξεις και χειρονομίες. Με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τους πίνακες διάσημων ζωγράφων (Δες τα χρώματα στην καρδιά μου / See the colors in my heart). Κάθε εβδομάδα εξερευνούσαν ένα διαφορετικό έργο τέχνης, παρατηρώντας προσεκτικά τις λεπτομέρειες, τα χρώματα, τα σχήματα και τα συναισθήματα που απότυπώνονταν. Μέσα από συζητήσεις, ερωτήσεις και υποθέσεις, οι μαθητές/τριες ερμήνευαν το έργο, μοιράζονταν και διατύπωναν τις σκέψεις, εμπλούτιζαν το λεξιλόγιο και τα συναισθήματά τους.

Η καλλιέργεια του λόγου δεν περιορίστηκε μόνο στις συζητήσεις. Οι μαθητές/τριες, εμπνευσμένοι/ες από τα έργα τέχνης, δημιούργησαν τις δικές τους ζωγραφίες, γλυπτά και κατασκευές. Χρησιμοποιώντας χρώματα, πηλό και άλλα υλικά, εξέφρασαν με δημιουργικότητα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους, δίνοντας ζωή στις δικές τους ιστορίες. Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση αποτέλεσαν βασικά στοιχεία σε κάθε βήμα του project. Οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι/ες σε μικρές ομάδες, συνεργάστηκαν, για να παρουσιάσουν τα έργα τέχνης, να αφηγηθούν ιστορίες, να συνθέσουν / γράψουν ποιήματα και τραγούδια και να δημιουργήσουν ψηφιακά βιβλία. Μέσα από την ομαδική εργασία, έμαθαν να μοιράζονται ιδέες, να δέχονται κριτική, να λύνουν προβλήματα και να στηρίζουν ο ένας τον άλλον. Οι συμμετέχοντες/ες έγιναν πιο ικανοί/ές να παρουσιάζουν τις ιδέες τους με σαφήνεια, προφορικά, και να διαπραγματεύονται αποτελεσματικά. Κατά τη διάχυση και παρου-

σίαση του έργου στους γονείς των μαθητών/τριών, παρουσιάστηκε το συνεργατικό ψηφιακό μουσείο, το οποίο είχε δημιουργηθεί από έργα δικά τους αλλά και των άλλων μαθητών/τριών.

Η χρήση των ΤΠΕ ήταν καίρια και σημαντική στην υποστήριξη των δραστηριοτήτων. Οι μαθητές/τριες μέσα από εφαρμογές (Chatter Pix) έδιναν τη φωνή τους, για να περιγράψουν τι αισθάνεται ο ήρωας ή τι κάνει σε κάθε περίπτωση. Δημιούργησαν σενάριο ιστοριών και έπαιξαν ‘ψηφιακό κουκλοθέατρο’, ζωντανεύοντας τα ανθρώπακια του ζωγράφου Keith Haring, για να εξιστορήσουν τα συναισθήματά τους. Εκτός από αυτά, ζωντάνευαν τους ήρωες που ζωγράφιζαν σε απλά υλικά (π.χ. πέτρες), για να παρουσιάσουν το σχολείο τους και να ευχηθούν στα παιδιά των άλλων χωρών. Όλο το υλικό ψηφιοποιήθηκε και καταχωρήθηκε στην πλατφόρμα του eTwinning, ο οποίος είναι απόλυτα ασφαλής και αποτελεί ένα εύχρηστο ψηφιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές/τριες μπορούσαν να μοιραστούν τα έργα τους και τις σκέψεις τους. Στο πλαίσιο της ανταλλαγής υλικού μέσω της πλατφόρμας eTwinning, τα παιδιά ανέπτυσαν και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Szulc-Kurpaska, 2009). Επίσης, σε μικρές ομάδες μικτής ικανότητας οι μαθητές/τριες δημιούργησαν ιστορίες με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης (e-book) ή παρουσίασαν τα έργα τους σε ψηφιακό περιοδικό επιλέγοντας κάθε φορά ποιες φωτογραφίες θα πλαισιώσουν το περιοδικό και τι θα αναφέρεται, προκειμένου να επικοινωνηθεί στους υπόλοιπους μαθητές.

Συνοψίζοντας, η εστίαση στην τέχνη και στους πίνακες διάσημων ζωγράφων (Rothko, Britto, Kusama, Picaso, Pollock, Matisse, Kandinsky, Miro, Klee, Haring, Frankenthaler, Uluc, Mondrian), στο eTwinning έργο “*Δες τα χρώματα στην καρδιά μου / See the colors in my heart*” αλλά και τα ατομικά/ομαδικά παιχνίδια (π.χ. νεροσκυταλοδρομίες, τσουβαλοδρομίες, επιτραπέζιο ποδόσφαιρο, τρίλιζα με πέτρες) στο eTwinning έργο “*Παιχνίδια Συμπερίληψης στα Πράσινα σχολεία /Inclusive games in green school*”, τα οποία αποτελούσαν το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης της επικοινωνι-

ας των παιδιών, αποτέλεσαν ένα ιδανικό για την καλλιέργεια του λόγου. Η υλοποίηση των συνεργατικών προγραμμάτων eTwinning απέδειξε ότι η συνεργασία, η χρήση ψηφιακών εργαλείων και η εστίαση στην τέχνη μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά μέσα για την καλλιέργεια του λόγου στο νηπιαγωγείο. Οι μαθητές/τριες, βιώνοντας μια διαδραστική και δημιουργική εκπαιδευτική εμπειρία, ανέπτυξαν δεξιότητες επικοινωνίας, ενίσχυσαν την αυτοπεποίθησή τους και καλλιέργησαν δεξιότητες απαραίτητες για τον 21ο αιώνα.

4. Συμπεράσματα

Τα εκπαιδευτικά οφέλη που προέκυψαν από τη συνεργασία αυτή για όλους τους εμπλεκόμενους ήταν πολλά. Τα παιδιά φάνηκε ότι ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας, γλωσσικές δεξιότητες και δεξιότητες επικοινωνίας, όπως κατανόηση ιστοριών, ερωτήσεων, σύνθεση προτάσεων, ακρόασης και έκφρασης, σύμφωνα με τις καταγραφές και παρατηρήσεις που προέκυψαν από τα τεκμήρια των εκπαιδευτικών. Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των μαθητών/τριών σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων ήταν ικανοποιητική, καθώς ενεπλάκησαν σε αυθεντικές εμπειρίες μάθησης, όπως ζωγραφική σε φυσικά υλικά και συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς καλλιέργησε την αξία της συνεργασίας και του σεβασμού στη δουλειά του άλλου και δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου στη δημιουργία ψηφιακής ιστορίας με τίτλο «Μύθοι και θρύλοι της Μεσογείου θάλασσας».

Οι ομαδοσυνεργατικές ψηφιακές τεχνολογίες παρείχαν στους μαθητές/τριες την ευκαιρία να συγκροτήσουν τη γνώση και να καλλιεργήσουν τον λόγο τους μέσα από ψηφιακά περιβάλλοντα. Τα ψηφιακά εργαλεία ενίσχυσαν το κίνητρο για τη μάθηση και αποτέλεσαν το μέσο για την υποστήριξη της επικοινωνίας, της συνεργατικότητας, της έκφρασης, της δημιουργικότητας και της ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας η μάθηση δεν ήταν απλά ατομική υπόθεση, αλλά θεωρήθηκε πλέον προϊόν συλλογικής διαδικασίας και κοινωνικής συνδιαλλαγής. Η μάθηση και οι γλωσσικές δεξιότητες που απέκτησαν τα παιδιά δεν έμειναν στο στενό πλαίσιο της σχολικής μονάδας, αλλά μεταφέρθηκαν στις οικογένειές τους και την τοπική κοινωνία (παρουσίαση των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων σε τοπικούς φορείς, αναρτήσεις στις σχολικές ιστοσελίδες, κ.λπ.). Το σχολείο διοργάνωσε σχετική εκδήλωση, όπου οι ίδιοι οι μαθητές/τριες παρουσίασαν στη σχολική κοινότητα τα αποτελέσματα του προγράμματος στο οποίο έλαβαν μέρος.

5. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αλεξίου, Μ. (2023).** Η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στο νηπιαγωγείο μέσα από την αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημιουργικής Γραφής, Ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου 2024 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/3297>.
- Ι.Ε.Π. (2024).** Στοχοθεσία προγραμμάτων (χ.η.) Ανακτήθηκε στις 27 Ιουνίου, 2024 από <https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothesis/skill-labs>.
- Κοκκίδου, Μ. (2014).** *Η Εμπύχωση στη Διδασκαλία-Μάθηση. Το Σχολείο της Χαράς και της Καρδιάς*. Αθήνα: Fagottobooks-Νίκος Θερμός.
- Κορδάκη, Μ. (2000).** Η διδακτική της πληροφορικής. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις. Πάτρα. 47-76. Ανακτήθηκε 11 Ιουλίου 2024 από τη διεύθυνση: <http://de.teikav.edu.gr/dinfo/pdf/chapter4.pdf>.
- Νάκου, Αλ. (2021).** *Εισαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεματικό Πεδίο Α1. Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Α1. Προσχολική*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022α).** *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Διευρυμένη Έκδοση (2η έκδ.). Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022β).** *Υλικό Μελέτης. Β. Ενότητα. Φιλοσοφία και Βασικές Αρχές του Προγράμματος Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Στο πλαίσιο της

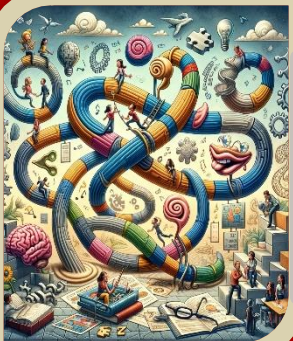
Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.

- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022γ).** *Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (2^η έκδ.)*. Στο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» του ΙΕΠ με MIS 5035542.
- Σεραφείμ, Κ. & Φεσάκης, Γ. (2010).** Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. *2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση. Βέροια & Νάουσα*, 1558-1569.
- Τριγωνάκη-Παύλου, Ν. (2020).** Ανάπτυξη γραπτού και προφορικού λόγου στη νηπιακή ηλικία. Ανακτήθηκε στις 16.10.2024 από την ιστοσελίδα: <https://paideia-news.com/ypiresia-ekpaideytikis-psychologias/2020/09/23/anaptyksi-graptoy-kai-proforikoy-logoy-sti-nipiaki-ilikia/>.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000).** Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Διήμερο επιστημονικό συμπόσιο με θέμα: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας: τάσεις και εμπειρίες» 8-9 Δεκεμβρίου 2000. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος Παράρτημα Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

- Bargiel, D. (2009).** *eTwinning projects in Polish as an example of promoting the native language*. In Gajek, E. (Ed.) *etwinning - A way to Education of the Future* (pp. 115-127). Warsaw.
- Brindley, J., Walti, C. & Blaschke, L.M. (2009).** Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1-19.
- Camilleri, R. (2016).** Global education and intercultural awareness in eTwinning, *Cogent. Education*, 3(1), 1-13. doi:10.1080/ 2331 186 X.2016.1210489.
- Chao, R. (2020).** Analyzing physical spaces as a means of understanding rhetoric. *Prompt: A Journal of Academic Writing Assignments*, 4(1), 18-28. <https://doi.org/10.31719/pjaw.v4i1.54>.

- Crişan, G.I. (2013).** The impact of teachers' participation in eTwinning on their teaching and training. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 19-28.
- Gajek, E. (2009).** Key Competences in International Projects within the eTwinning Programme. In Gajek, E. *etwinning - A way to Education of the Future* (pp. 31-71). Warsaw.
- Gutiérrez-Portlán, I., Prendes-Espinosa, P. & Sánchez-Vera, M.D.M. (2022).** Digital technologies for the assessment of oral English skills. *Applied Sciences*, 12(22), 11635.
- Kuhn, D. (2015).** Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44, 46-53. doi:10.3102/0013189X15569530.
- Laguador, G. M. (2014).** Cooperative learning approach in an outcomes – based environment. *International Journal of Social Sciences, Arts and Humanities*, 2(2), 46-55.
- Loes, C.N. (2022).** The effect of collaborative learning on academic motivation. *Teaching & Learning Inquiry* 10, 1-17. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.10.4>.
- Loes, C.N., Culver Kc. & Trolan, T. (2018).** How collaborative learning enhances students' openness to diversity. *The Journal of Higher Education*, 89(6), 935-960. Doi: 10.1080/00221546.2018.1442638.
- Otto, B. (2014).** *Language Development in Early Childhood*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Nguyen, T.D.T. & Pham, V.P.H. (2022).** Effects of using technology to support students in developing speaking skills. *International Journal of Language Instruction*, 1(1), 1–8.
- Szulc-Kurpaska, M. (2009).** E-Twinning projects in preschool. In Machcińska&Torończak (Eds), *eTwinning a way to Education of the Future* (pp. 100-114). Foundation for the Development of the Education System National Agency of the Lifelong Learning Programme.
- Quinn, M.F., Rohloff, R. & Mathis, S. (2022).** Young children's writing in traditional and digital contexts. *Early Years*, 44(1), 31–46.
- Szabo, F. & Csepes, I. (2023).** Constructivism in language pedagogy. *Hungarian Educational Research Journal* 13 (3), 405–417. Doi: 10.1556/063.2022.00136.
- Szulc-Kurpaska, M. (2009).** *eTwinning projects in preschool*. In Gajek, E. *etwinning - A way to Education of the Future* (pp. 100-114). Warsaw.
- Taber, K.S. (2018).** Scaffolding learning: principles for effective teaching and the design of classroom resources. In M. Abend (Ed.), *Effective Teaching and Learning: Perspectives, Strategies and Implementation* (pp. 1-43). New York: Nova Science Publishers.
- Tomé, M. (2020).** Developing speaking skills and learning pronunciation with new technologies in the French as a Foreign Language classroom. *Archivum: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, 70, 325-358.
- Tomljenovic, Z. & Vorkapic, S.T. (2020).** Constructivism in visual arts classes. *CEPS Journal*, 10(4), 13-32.
- Zielińska, J. (2009).** *Promotion of the French language based on the example of eTwinning projects*. In Gajek, E. (Ed.) *etwinning - A way to Education of the Future* (pp. 128-140). Warsaw.



Σειρά: Ρητορική & Επικοινωνία, 3ος Τόμος
Η καλλιέργεια ικανοτήτων Λόγου στην εκπαιδευτική
πράξη.
ISBN:

2025

**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΡΗΤΟΡΙΚΩΝ ΚΑΙ
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΛΛΑΔΑΣ (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.)**