

ISSN 2459-3435

# Μάθε για το Παιδί

Ιανουάριος – Ιούνιος 2021

Τεύχος 9

Σχολικό κλίμα και σύγχρονο  
σχολείο  
Σταθοπούλου Ροζαλία

Η Ιστοριογραμμή (Storyline) στην  
προσχολική και δημοτική  
εκπαίδευση: Ανάπτυξη θέματος  
Φυσικών Επιστημών-Εκπαίδευσης  
για το περιβάλλον και την αειφορία  
Ηλιοπούλου Ιφιγένεια

Μια ανάμνηση εκπαιδευτικής  
εμπειρίας με τα παιδιά των  
προσφύγων  
Μεγαλοκονόμου Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτική πρόταση: «Κι αν  
ήσουν προσφυγόπουλο»;  
Γατσογιάννη Αντωνία

## Περιεχόμενα

Επιστημονική Επιμέλεια - Υπεύθυνη Έκδοσης.....	3
Συντακτική Επιτροπή.....	3
Επιστημονική Επιτροπή.....	3
Φιλολογική Επιμέλεια.....	5
Χορηγοί.....	6
Δημιουργία Ιστοσελίδας.....	6
Τεχνική υποστήριξη.....	6
Νομική Υποστήριξη.....	6
Ειδικωτικό σημείωμα.....	7
Οδηγίες συγγραφής για το ανανεωμένο ηλεκτρονικό περιοδικό.....	9
Σχολικό κλίμα και σύγχρονο σχολείο.....	12
Η Ιστοριογραμμή (Storyline) στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση: Ανάπτυξη θέματος φυσικών επιστημών-εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία .....	23
Μια ανάμνηση εκπαιδευτικής εμπειρίας με τα παιδιά των προσφύγων.....	42
Εκπαιδευτική πρόταση: «Κι αν ήδουν προσφυγόπουλο»; .....	48



# Μάθε για το Παιδί

## Συντελεστές

### Επιστημονική Επιμέλεια - Υπεύθυνη Έκδοσης

---

Μέλλου Ελένη (PhD), τ. Σχολική Σύμβουλος

### Συντακτική Επιτροπή

---

Αντιπάτη Ιωάννα (MEd, PhD), Νηπιαγωγός

Αργυρίου Αθηνά (MEd), Νηπιαγωγός, Ειδική Παιδαγωγός, Υπεύθυνη Συντακτικής

#### Επιτροπής

Καλή Άννα Μαρία, Νηπιαγωγός

Καλιακάτσου Αντωνία, Νηπιαγωγός

Μαργέτη Ιωάννα (MEd), Νηπιαγωγός, Ειδική Παιδαγωγός

Μπαγτζή Αικατερίνη (MA), Νηπιαγωγός, Ειδική Παιδαγωγός

Μπαντά Παναγιώτα (MEd) Νηπιαγωγός, Ειδική Παιδαγωγός

Παπαδοπούλου Άννα (MA), Νηπιαγωγός

Parachristou-Chiotis Katerina (MEd), Διευθύντρια του Ελληνικού Σχολείου του Τιμίου Σταυρού στο Μπέλμοντ, Καλιφόρνιας, USA

Σκαπινάκη Υπατία (MEd), Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ στο Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.

Τζωρτζινάκη Αιμιλία (PhD), Νηπιαγωγός

### Επιστημονική Επιτροπή

---

Αθανασίου Παναγιώτης (MSc, PhD), Ιατρός Ρευματολόγος, Συντονιστής Διευθυντής Ρευματολογικής Κλινικής, Διευθυντής Παθολογικού Τομέα ΓΝ Θεσσαλονίκης «Άγιος Παύλος».

Αντιπάτη Ιωάννα (MEd, PhD), Νηπιαγωγός, Εκπαίδευση και Τέχνες, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

**Βερβέρης Χαράλαμπος (MSc, PgCert, PhD)**, Περιβαλλοντολόγος, Σύμβουλος Βιοποικιλότητας.

**Γιαννούλη Βασιλική (MEd, PhD)**, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

**Γκόρια Σοφία (MEd, PhD)**, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. στο Π.Τ.Ε.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

**Γουργιώτου Ευθυμία (MSc, PhD)**, Διδάσκουσα στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, τ. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, τ. Πάρεδρος Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Ηλιοπούλου Ιφιγένεια (Μ.Δ.Ε., PhD)**, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. στο Π.Τ.Ε.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

**Καζέλα Κατερίνα (PhD)**, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΕ 60).

**Καψάλης Γεώργιος (Μ.Δ.Ε., PhD)**, Επιστημονικός Συνεργάτης - Ερευνητής, Κοινό Κέντρο Ερευνών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (JRC).

**Κόσσυβας Γεώργιος (MEd, PhD)**, Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, Μαθηματικός, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

**Κώστογλου-Αθανασίου Ιφιγένεια (MD, MSc, PhD)**, Ιατρός ενδοκρινολόγος, Διευθύντρια Ενδοκρινολογικού Τμήματος ΓΝ Ασκληπιείο Βούλας.

**Μάλαμα Αναστασία (MSc)**, Ψυχολόγος – Ψυχοθεραπεύτρια, Επιστημονική Υπεύθυνη «Ινστιτούτου Ψυχολογικών Εφαρμογών», Επιστημονικός Συνεργάτης στο Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Πρόγραμμα “EQUAL”.

**Μάνεσης Διονύσης (MSc, PhD)**, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. στο Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α..

**Μοσχοβάκη Ελένη (MEd, PhD, CPsych)**, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΕ 60).

**Παπαχρήστος Κώστας (MEd, PhD)**, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕ 70) και τ. Προϊστάμενος της Διεύθυνσης Σπουδών Α/θμιας Εκπ/σης του Υ.ΠΑΙ.Θ..

**Papachristou-Chiotis Katerina (MA)**, Academic Director & Senior Advisor, Διευθύντρια του Ελληνικού Σχολείου του Τιμίου Σταυρού στο Μπέλμοντ, Καλιφόρνιας, U.S.A..

**Παυλίδης Θ. Γεώργιος**, Καθηγητής Μαθησιακών Δυσκολιών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Επιστημονικός Διευθυντής των Dyslexia Centers - Pavlidis Method, Εφευρέτης νέων τεχνολογιών και μεθόδων.

**Παυλίδου Ευτέρπη (MD, MSc, PhD)**, Παιδίατρος - Παιδονευρολόγος, Επιμελήτρια Α΄ Ε.Σ.Υ., Β΄ Παιδιατρική Κλινική Α.Π.Θ., Νοσοκομείο Α.Χ.Ε.Π.Α..

**Ρογάρη Γεωργία (MSc, PhD)**, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕ 70).

**Σαρρής Δημήτριος (D.E.A., D.E.S.S., PhD)**, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής και Αναπτυξιακών Διαταραχών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Κλινικός Ψυχολόγος και Διευθυντής του Εργαστηρίου Ειδικής και Θεραπευτικής Αγωγής (ΕΡ.Ε.Θ.Α).

**Σταυριανός Κυριάκος (D.E.A., PhD)**, Καθηγητής ΔΕΠ, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης.

**Στελλάκης Νεκτάριος (MA, PhD)**, Μόνιμος Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών.

**Σφυρόερα Μαρία (D.E.A, PhD)**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικής στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.

**Τζωρτζινάκη Αιμιλία (PhD)**, Νηπιαγωγός, Παιδική Λογοτεχνία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

**Τσιλιμένη Τασούλα**, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Πρόεδρος Π.Τ.Π.Ε., Διευθύντρια του Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού του ομώνυμου Πανεπιστημίου.

**Φουστάνα Αγγελική (MEd, PhD)**, Ειδική Παιδαγωγός, Επιστημονική Συνεργάτης του Κέντρου Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, του European University of Cyprus και του Katholieke Universiteit at Leuven, Belgium. Διδάσκουσα Πανεπιστημίου Αθηνών, Υπεύθυνη Εκπαιδευτικής Υποστήριξης Εξ Αποστάσεως Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής του Ε.Κ.Π.Α..

**Χιουρέα Ουρανία (PhD)**, τ. Σχολική Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

## Φιλολογική Επιμέλεια

---

Αντωνίου Ασπασία

Δημανοπούλου Τριανταφυλλένια

**Καρεκλά Ελευθερία**

**Μπουντούρης Ηλίας**

**Σκόνδρας Κωνσταντίνος (MSc)**

**Χάρου Ελένη**

**Χορηγοί**

---

**Εκπαιδευτήρια «Ο Πλάτων»,** Ελ. Βενιζέλου, Τ.Κ. 15354, Γλυκά Νερά

**Καλαμάρας Δημήτρης (Msc),** Δίκτυο και Επικοινωνίες (Net and Communication)

**Ποθητάκης Γεώργιος (Msc),** Εκτυπωτική εταιρεία On Demand

**Δημιουργία ιστοσελίδας**

---

**Παπαδόπουλος Δημήτρης,** Quasimodo Design Studio

**Τεχνική υποστήριξη**

---

**Παπαδόπουλος Δημήτρης,** Quasimodo Design Studio

**Σεϊτανίδου Θεοδώρα,** Νηπιαγωγός

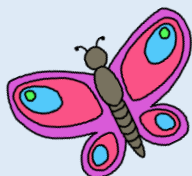
**Νομική υποστήριξη**

---

**Πήλιος Αναστάσιος (PhD),** Δικηγόρος

**Ταχματζίδη Ισιδώρα (LLB, LLM),** Δικηγόρος





## Εισαγωγικό σημείωμα

Το δωρεάν ηλεκτρονικό περιοδικό «Μάθε για το Παιδί» που ξεφυλλίζετε αυτή τη στιγμή είναι η συνέχεια του τρίτομου συλλογικού έργου, με γενικό τίτλο «Βοήθημα Εκπαιδευτικού Μικρών Παιδιών. Θεωρία και Πράξη» (1ος τόμος, «Διαχείριση Προβλημάτων στο Νηπιαγωγείο για την Ομαλή Μετάβαση στο Δημοτικό», 2ος τόμος, «Γνωστικά Αντικείμενα – Αξιολόγηση» και 3ος τόμος, «Projects και Δημιουργικότητα»), που επιμελήθηκε η τ. Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής Ανατολικής Αττικής, Μέλλου Ελένη (PhD). Μέχρι τώρα η πώλησή του γινόταν μέσω e-shop αποκλειστικά από τον εθελοντικό οργανισμό για παιδιά «Το Χαμόγελο του Παιδιού», ο οποίος με έγγραφό του στις 9/12/2019 παραχώρησε στην επιμελήτρια του έργου κάθε δικαίωμα επί αυτού. Καθώς το παραπάνω έργο δημιουργήθηκε έχοντας υπόψιν: α) ότι το Νηπιαγωγείο αποτελεί τη βάση όπου θα στηριχθεί όλη η μετέπειτα εκπαίδευση του παιδιού, β) τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και γ) την έλλειψη τέτοιου υποστηρικτικού υλικού στην ελληνική βιβλιογραφία, η επιμελήτρια επέλεξε να διαθέσει δωρεάν το τρίτομο συλλογικό έργο σε όλα τα ενδιαφερόμενα σχολεία της Ελλάδας και του εξωτερικού.

Μερικά χρόνια πριν η Μέλλου Ελένη (PhD) επισκεπτόμενη τα Νηπιαγωγεία της περιφέρειας της και βλέποντας τις εργασίες, τις καλές πρακτικές και τα projects που πραγματοποιούσαν οι νηπιαγωγοί με τα νήπια, πρότεινε την καταγραφή τους. Την πρόταση αυτή την έκανε και σε άλλους εκπαιδευτικούς, Σχολικούς Συμβούλους, Καθηγητές Πανεπιστημίων, γιατρούς, όπως και φορείς που σχετίζονται με το παιδί. Έτσι στο τέλος του 2012 ολοκληρώθηκε και κυκλοφόρησε το παραπάνω τρίτομο συλλογικό έργο, το οποίο τυπώθηκε με χορηγίες ιδιωτικών σχολείων. Επειδή τα κείμενα που συλλέχθηκαν ήταν πολλά περισσότερα απ' όσο θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν στους τρεις τόμους δημιουργήθηκε ένας τέταρτος τόμος, χορηγός του οποίου είναι η Εκτυπωτική Εταιρεία On Demand, και αναρτάται δωρεάν στην ιστοσελίδα [mathegiatopaidi.com](http://mathegiatopaidi.com).

Το τρίτομο έργο, το οποίο έχει την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, έχει δοθεί δωρεάν σε όλα τα Δημόσια και Ιδιωτικά Νηπιαγωγεία της Ανατολικής Αττικής που ήταν αρμόδια Σχολική Σύμβουλος η Μέλλου Ελένη (PhD). Παρουσιάστηκε μέχρι τώρα πέντε φορές σε συνεργασία με τα Εκπαιδευτήρια «Ο Πλάτων», το Υπουργείο Παιδείας, τον Παγκρήτειο Σύλλογο Ιδιωτικών Παιδικών Σταθμών, την Ιερά Μητρόπολη Κυθήρων και Αντικυθήρων και την Αρχιεπισκοπή Θυατείρων και Μεγάλης Βρετανίας. Με αφορμή τις παρουσιάσεις,

πραγματοποιούνται επιμορφωτικές ημερίδες, όπου εισηγητές είναι συγγραφείς του έργου. Πληροφορίες θα βρείτε στην ιστοσελίδα [mathegiatoraidi.com](http://mathegiatoraidi.com).

Το δωρεάν ηλεκτρονικό Περιοδικό «Μάθε για το Παιδί» είναι η συνέχεια όλων των παραπάνω δράσεων. Η δημιουργία του περιοδικού ήταν αποτέλεσμα της επιθυμίας κάποιων εκπαιδευτικών να συνεχιστεί όλη αυτή η διαδικασία για το καλό της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούν τη Συντακτική Επιτροπή του Περιοδικού, της οποίας υπεύθυνη είναι η Αργυρίου Αθηνά (ΜEd), με την οποία το περιοδικό ανανεώνεται. Έτσι, αποφασίστηκε να συμπεριλαμβάνονται, εκτός από τα επιστημονικά άρθρα που μέχρι τώρα αποτελούσαν το βασικό άξονα του περιοδικού, συμβουλές ειδικών για την καλή ψυχική και σωματική υγεία των παιδιών, εμπειρίες εκπαιδευτικών, όπως και καλές πρακτικές. Απευθύνεται σε όλους όσους ασχολούνται με μικρά παιδιά (εκπαιδευτικούς, γονείς και φοιτητές) και κυκλοφορεί διαδικτυακά στην παραπάνω ιστοσελίδα. Είστε όλοι ευπρόσδεκτοι να μας στείλετε τα επιστημονικά σας άρθρα, τις συμβουλές σας, τις εκπαιδευτικές εμπειρίες σας, τις ιδέες και τις καλές πρακτικές σας στο [mathegiatoraidi@gmail.com](mailto:mathegiatoraidi@gmail.com). Τα άρθρα θα πρέπει να ακολουθούν τις σχετικές προδιαγραφές του Περιοδικού και να αφορούν την Υγεία, την Προστασία και την Εκπαίδευση του Παιδιού. Το περιοδικό διατηρεί το δικαίωμα τακτοποίησης των κειμένων και της Βιβλιογραφίας σύμφωνα με τις προδιαγραφές του.

Καλή σας ανάγνωση!

Η υπεύθυνη της Συντακτικής Επιτροπής

Αργυρίου Αθηνά (ΜEd), Ειδική Παιδαγωγός,

Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής.





## Οδηγίες συγγραφής για το ανανεωμένο ηλεκτρονικό περιοδικό

### «Μάθε για το Παιδί»

**Παρακαλούμε να προσέξετε ιδιαίτερα τις οδηγίες συγγραφής ώστε να υπάρξει ομοιομορφία στα κείμενα:**

- τίτλος (κεφαλαία και μικρά), μέγεθος γραμματοσειράς για τον τίτλο: 14 pt
- όνομα / ονόματα συγγραφέων / e-mail
- περίληψη (μέχρι 300 λέξεις): 12 pt
- λέξεις κλειδιά (5-6 λέξεις): 12 pt
- ακολουθεί το κείμενο
- κειμενογράφος: Microsoft Word
- σελίδα: A4 (210 X 297)
- διαμόρφωση περιθωρίων σελίδας (πάνω, κάτω, δεξιά, αριστερά): 2,5 cm χωρίς υποσέλιδα, κεφαλίδες και αρίθμηση των σελίδων
- γραμματοσειρά: Times New Roman
- μέγεθος γραμματοσειράς για το κείμενο: 12 pt
- στυλ μορφοποίησης: Italics για έμφαση, εισαγωγικά για παράθεση ατόφιας φράσης στο κείμενο
- αρχή παραγράφου: 0,5
- διάστημα μεταξύ γραμμών στο κείμενο: 1,5
- διάστημα μεταξύ γραμμών στις βιβλιογραφικές αναφορές: διπλό
- έκταση τελικού κειμένου: έως 10 σελίδες μαζί με τη βιβλιογραφία, που μπορεί να περιέχουν έως 5-6 φωτογραφίες τοποθετημένες μέσα στο κείμενο
- εμφάνιση ενδοκειμενικών παραπομπών και παρουσίαση βιβλιογραφικών αναφορών σύμφωνα με το σύστημα A.P.A., έκτη έκδοση

#### **Ενδεικτικά παραδείγματα ενδοκειμενικών παραπομπών:**

- Παράθεση δύο 2 πηγών από τον ίδιο συγγραφέα: (Μασούτη & Κύρκος, 1990, 2001).
- Παράθεση πολλών συγγραφέων (με αλφαβητική σειρά): (Adams & Cole, 1998· Gandini, 2001· Κουτσοβάνου, 1996· Mellou, 1993).

- Παράθεση αυτούσιου αποσπάσματος: «Σε όλα τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας, πρέπει να ακολουθείτε ηθικές πρακτικές» (Creswell, 2016, σελ. 24).

### Ενδεικτικά παραδείγματα βιβλιογραφικών αναφορών

#### Βιβλιογραφικές Αναφορές

Dockrell, J. E. (2001). Assessing language skills in preschool children. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 6(2), 74-85.

Κωτούλας, Β. (2008). Ενίσχυση της φωνολογικής επίγνωσης. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σελ. 32-34). Βόλος: Γράφημα.

Κουτσουβάνου Ε. (1996). *Ο Χώρος του Νηπιαγωγείου και οι Διαδικασίες Μάθησης και Διδασκαλίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Mellou E. (1993). *The relationship Between Dramatic Play and Creativity in Young Children* (Unpublished PhD thesis). School of Education of Bristol University, Bristol, UK.





Υγεία

Προστασία

Εκπαίδευση Μικρού παιδιού



## Σχολικό κλίμα και σύγχρονο σχολείο

Σταθοπούλου Ροζαλία (MEd), Νηπιαγωγός, Ειδική παιδαγωγός  
rozasta@sch.gr

### Περίληψη

Η έννοια του σχολικού κλίματος και ο ρόλος του στη μάθηση αποτελεί πεδίο έρευνας και συζήτησης στην παιδαγωγική επιστήμη τις τελευταίες δεκαετίες. Ως σχολικό κλίμα θεωρείται η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα ενός σχολείου, η οποία είναι αποτέλεσμα τόσο του περιβάλλοντος όσο και των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών του. Το σχολικό κλίμα εμπεριέχει το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Αποφασιστικό παράγοντα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος αποτελεί η κουλτούρα του σχολείου. Το σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί παράμετρος της κουλτούρας του σχολείου. Πολλοί παράγοντες συντελούν στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος, όπως η συνεργασία, ο τρόπος επίλυσης των προβλημάτων, το σύστημα επικοινωνίας που κυριαρχεί μέσα στη σχολική μονάδα και ο τρόπος λήψης των αποφάσεων. Ο ρόλος του διευθυντή και οι πρακτικές διοίκησης που εφαρμόζει επηρεάζουν ιδιαίτερα το σχολικό κλίμα. Η σχολική μάθηση, η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα του σχολείου επηρεάζονται και εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το σχολικό κλίμα. Τα μέλη της σχολικής κοινότητας εργάζονται για την ανάπτυξη και διατήρηση του κοινού οράματος, μέσω του οποίου υλοποιούνται οι μαθησιακοί, γνωστικοί και ψυχοκοινωνικοί στόχοι κάθε μέλους χωριστά, φροντίζοντας στην ανάπτυξη της σχολικής κουλτούρας και του σχολικού κλίματος. Το θετικό σχολικό κλίμα είναι χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και συμβάλλει αποφασιστικά στη δημιουργία της αίσθησης της αποδοτικότητας και της επίτευξης στόχων, αλλά και της ικανοποίησης που αντλούν τα μέλη τους.

**Λέξεις-κλειδιά:** Σχολείο, σχολικό κλίμα, σχολική κουλτούρα, αποτελεσματικότητα

### Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων το σχολείο είναι ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και έχει αμοιβαία εξάρτηση με το περιβάλλον. Αποτελείται δηλαδή από πολλά υποσυστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους (Κοντάκος & Αγγελάκου, 2016).

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός υπήρξε ανέκαθεν πεδίο πολιτικού, κοινωνικού, ιδεολογικού και οικονομικού διαλόγου. Ο διάλογος αυτός και η εξέλιξη του σχολείου αντικατοπτρίζει τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές εξελίξεις της χώρας και

της κοινωνίας στην οποία αυτό βρίσκεται. Επηρεάζεται από τις κοινωνικοπολιτισμικές διαστάσεις του περιβάλλοντος στο οποίο βρίσκεται και τις επηρεάζει. Ο σχολικός οργανισμός συχνά χρειάζεται να αλλάξει λίγο ή περισσότερο τόσο ως προς τη δομή, όσο και ως προς την οργάνωση και την λειτουργία του, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών που διαρκώς εξελίσσονται. Η προσαρμογή του σχολείου σε αυτές τις αλλαγές εξαρτάται από την κουλτούρα του, άρα και από το σχολικό κλίμα (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011).

Μέσα στις σύγχρονες μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες το προσωπικό του σχολικού οργανισμού καλείται να ενσωματώσει στην αποστολή του καινούργιους ρόλους, αρμοδιότητες και ευθύνες, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα σχολείο το οποίο να έχει υψηλή αποτελεσματικότητα. Ο σύλλογος διδασκόντων και κυρίως ο διευθυντής του σχολικού οργανισμού καλούνται να συμβάλουν αποτελεσματικά στην δημιουργία ενός σχολικού κλίματος που θα στηρίζει τη συλλογική αποτελεσματικότητα, τη συνεργασία, την ανοιχτή επικοινωνία, τη συμμετοχή, τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, τη συνδιαμόρφωση της πορείας και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την προσωπικότητα όλων.

Στο σχολείο, όπως και σε κάθε ανοικτό σύστημα, η συμπεριφορά όλων των μελών συμβάλλει στη διαμόρφωση σχέσεων, στην επικοινωνία, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στη δημιουργία ηθικών κωδίκων συμπεριφοράς. Συμπερασματικά, ο σύλλογος των εκπαιδευτικών, οι μαθητές και οι μαθήτριες, ο διευθυντής/-τρια, ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, αλλά και το τοπικό συγκείμενο, αναπτύσσουν, διαμορφώνουν και διατηρούν την σχολική κουλτούρα και το σχολικό κλίμα.

### **Ορισμοί και διαστάσεις του σχολικού κλίματος**

Πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί έχουν αποδοθεί ως τώρα στην έννοια του σχολικού κλίματος. Ως σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα ενός σχολείου, η οποία είναι αποτέλεσμα τόσο της σύνθεσης του περιβάλλοντος όσο και των ατομικών χαρακτηριστικών των μελών του.

Το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος αποτελεί το σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2001). Επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ψυχική διάθεση, τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών για την εκτέλεση έργου τους, την παραγωγικότητά τους, την επίτευξη των στόχων τους, και γενικότερα την απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο (Sergiovanni & Starratt, 1998).

Κατ' αναλογία ο Hayes (1994) προσδιορίζει ως σχολικό κλίμα το σύνολο των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των διαφόρων παραμέτρων του σχολικού οργανισμού. Οι

παράμετροι αυτοί επηρεάζουν όχι μόνο την ψυχολογική διάθεση, τα κίνητρα και τον ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών, αλλά και την αποδοτικότητά τους, την αποτελεσματικότητα και επίτευξη των στόχων του σχολείου (Καβούρη, 1998).

Ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης κάθε ατόμου είναι καθοριστικός παράγοντας αποδοτικότητας, δημιουργικότητας, ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και του περιβάλλοντός του. Έτσι, θετικό σχολικό κλίμα καθορίζει επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, επηρεάζει την ψυχολογική κατάσταση, τις στάσεις και τα συναισθήματά τους, και αυτό φυσικά έχει τον ανάλογο αντίκτυπο και στους μαθητές/-τριες του σχολείου.

Ως σχολικό κλίμα ορίζεται επίσης η ποιότητα και ο χαρακτήρας της σχολικής ζωής όπως βιώνεται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αυτό αντικατοπτρίζει τα πρότυπα, τους στόχους, τις αξίες, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και τις οργανωτικές δομές του σχολικού οργανισμού (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009).

Το κλίμα για έναν οργανισμό είναι ό,τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Πασιαρδής, 2001). Είναι επίσης ο χαρακτήρας του σχολείου, έτσι όπως προσδιορίζεται από το αξιακό σύστημα που φέρει, με το οποίο αποτιμώνται οι διαπροσωπικές σχέσεις, ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών, οι συνθήκες και οι άγραφτοι κανόνες (Everard & Morris, 1999).

Είναι το σύνολο των αξιών, των «πιστεύω», των προτύπων, των υποθέσεων και του τρόπου σκέψης που όλα τα μέλη του οργανισμού συναποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα (Ζαβλανός, 2003).

Μοιάζει με τον αέρα που αναπνέουμε: δεν του δίνουμε σημασία, εκτός και αν υπάρχει κάποιο πρόβλημα μ' αυτό. Είναι αυτό που βοηθά κάθε άτομο να διαμορφώσει την αίσθηση του «ανήκειν» και να βιώσει την αίσθηση της αξίας και της σημαντικότητας για το έργο και την προσωπικότητά του (Freiberg & Stein, 1999).

Συνοψίζοντας, ως σχολικό κλίμα θα μπορούσε να ορισθεί η ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί σημαντική παράμετρο πρόβλεψης για την αποτελεσματικότητα αυτής και σχετίζεται με κάθε μέλος της.

### **Σχολικό κλίμα και σχολική κουλτούρα**

Η έννοια της κουλτούρας έχει αποδοθεί με διάφορους τρόπους και ορισμούς από διαφορετικούς ερευνητές και αναλυτές. Συνοψίζοντας τους ορισμούς θα λέγαμε ότι ως κουλτούρα νοείται το σύνολο αξιών, αρχών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και αντιλήψεων που

χαρακτηρίζουν τη σχολική μονάδα και έχουν διαμορφωθεί σε βάθος χρόνου (Πασιαρδής, 2014).

Η κουλτούρα περιλαμβάνει την ιδεολογία, δηλαδή όλες εκείνες τις αξίες και τις συνεπαγόμενες νόρμες συμπεριφοράς, οι οποίες γίνονται αποδεκτές από τα μέλη ενός οργανισμού και συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητά του. Η κουλτούρα αυξάνει τη συνοχή του οργανισμού και τον καθιστά διαφορετικό από άλλους (Mintzberg, 1979).

Η κουλτούρα αποτυπώνει την αυτοεικόνα των μελών ενός οργανισμού, δηλαδή αυτό που πιστεύουν τα μέλη του οργανισμού για τη συλλογικότητά τους, που το αξιολογούν ως σημαντικό και επιθυμούν να το μεταλαμπαδεύσουν και να το επικοινωνήσουν με τους άλλους, και τελικά αυτό που διαμορφώνει τους στόχους και τα αποτελέσματα του οργανισμού. Η οργανωσιακή κουλτούρα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί περισσότερο ως δυνατή ή αδύνατη, ανάλογα με το αν τα μέλη του οργανισμού την αποδέχονται ή όχι, παρά ως καλή ή κακή (Γαβριήλ, Middleton, Παπασταύρου, & Μερκούρης, 2017).

Σύμφωνα με τον Robbins (1991, οπ. αναφ. στο Πασιαρδής, 2001) η κουλτούρα του οργανισμού επιτελεί τις παρακάτω βασικές λειτουργίες:

- Δίνει ταυτότητα στον οργανισμό σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενισχύοντας την εσωτερική συνοχή του,
- διακρίνει τον έναν οργανισμό από τον άλλον,
- συμβάλλει στην ανάπτυξη του αισθήματος του «ανήκειν» και της αφοσίωσης σε αυτό,
- καθοδηγεί τη συμπεριφορά των μελών.

Το σχολικό κλίμα μπορεί να θεωρηθεί ως μία συνιστώσα της κουλτούρας, η οποία μπορεί να διαφέρει από χρονιά σε χρονιά, έχει σχέση με τα εμπλεκόμενα μέλη και αφορά κυρίως στην ατμόσφαιρα που επικρατεί εντός της σχολικής μονάδας. Θα λέγαμε ότι το σχολικό κλίμα είναι η βιτρίνα του σχολείου και αποκαλύπτεται από την πρώτη ματιά, ενώ η κουλτούρα είναι κάτι βαθύτερο και δεν είναι διακριτή εξαρχής (Van Houtte, 2004).

Η έννοια της κουλτούρας είναι στενά συνδεδεμένη με το σχολικό κλίμα, καθώς το σχολικό κλίμα αποτελεί τον τρόπο ερμηνείας της κουλτούρας (Πασιαρδής, 2001).

Η σχολική κουλτούρα είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες (Πασιαρδής, 2004). Σε αυτήν ανήκουν κυρίως μύθοι, ιστορίες, σύμβολα, αξίες και παραδοχές που διδάσκονται στο σχολείο και που διέπουν τη λειτουργία του (Καρατάσιος & Καραμήτρου 2010).

Η κουλτούρα εμφανίζει τρεις άξονες δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο επίπεδα συμπεριφοράς. Ο πρώτος άξονας αφορά στους άγραφους κανονισμούς, βάση των οποίων ρυθμίζονται οι λειτουργίες του σχολείου επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των μελών. Τέτοιοι άτυποι κανόνες μπορεί να είναι η στήριξη των συναδέλφων, η αποφυγή της κριτικής και η αίσθηση του χιούμορ. Ο δεύτερος άξονας αφορά στις αξίες, στις πεποιθήσεις, στις επιθυμίες του σχολικού οργανισμού, και στις κοινές αντιλήψεις και στα οράματα για το τι είναι επιθυμητό. Η συναδελφικότητα, η συμμετοχικότητα, η δημιουργικότητα, η επάρκεια, η αποτελεσματικότητα και η ανάληψη ρίσκου είναι μερικές από αυτές τις αξίες. Ο τρίτος άξονας αφορά στις συλλογικές παραδοχές. Αποτελεί το βαθύτερο επίπεδο της σχολικής κουλτούρας και σχετίζεται με τις ανθρώπινες σχέσεις και το περιβάλλον. Τέτοιες παραδοχές θα μπορούσε να είναι το ότι οι εκπαιδευτικοί ανήκουν σε μια οικογένεια την οποία αποδέχονται και σέβονται, και μεταξύ τους αλληλοϋποστηρίζονται (Κυθραιώτης, Δημητρίου, & Αντωνίου, 2010).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001), κάθε σχολείο αναπτύσσει το δικό του κλίμα εργασίας με τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Οι διαφορές που παρατηρούνται στο σχολικό κλίμα κάνουν κάποια σχολεία να είναι περιζήτητα και άλλα το αντίθετο. Επίσης, εξαιτίας του σε ορισμένα σχολεία παρατηρούνται συχνές μετακινήσεις προσωπικού και σε άλλα όχι. Το σχολικό κλίμα μπορεί να είναι ευχάριστο και δημιουργικό ή αντίθετα καταθλιπτικό και απωθητικό. Μπορεί να εμπνέει αισιοδοξία ή να επιφέρει απογοήτευση (Δημητρόπουλος, 1999).

Εν κατακλείδι, η κουλτούρα αναφέρεται σε θέματα που είναι αποδεκτά από όλα τα μέλη μιας σχολικής μονάδας, προσδίδει ταυτότητα και αυξάνει τη συνοχή των μελών (Schein, 1985). Το σχολικό κλίμα από την άλλη είναι η ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζει το σχολείο ανάλογα με τον τρόπο οργάνωσής του, τα ατομικά γνωρίσματα των μελών του αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο επηρεάζεται.

### **Τύποι σχολικού κλίματος**

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2001), προκύπτουν τέσσερις (4) τύποι σχολικού κλίματος ανάλογα με το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζει ο διευθυντής και τον βαθμό αλληλεπίδρασης των εμπλεκόμενων μερών:

1. **Ανοιχτό κλίμα:** Βασικά στοιχεία του είναι ο επαγγελματισμός, η υπευθυνότητα και η συνεργατικότητα. Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται από αυστηρές κατευθυντήριες οδηγίες και υποστηρίζονται από έναν επαγγελματία διευθυντή.



2. Κλειστό κλίμα: Οι εκπαιδευτικοί είναι αποστασιοποιημένοι και αδιάφοροι μεταξύ τους. Συχνά καταπιέζονται και περιορίζονται από έναν υπερβολικά καθοδηγητικό διευθυντή.

3. Κλίμα αποστασιοποίησης: Στην περίπτωση αυτή εκδηλώνονται χαμηλά επίπεδα επαγγελματισμού, ενεργητικότητας και διαπροσωπικών σχέσεων, μολονότι ο διευθυντής εφαρμόζει υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας.

4. Κλίμα ενεργούς εμπλοκής: Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί είναι αφοσιωμένοι, ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις και συνεργάζονται στενά μεταξύ τους, παρά την πιθανά κλειστή συμπεριφορά του διευθυντή και το αυστηρό και ελεγκτικό στυλ ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004).

### **Το σχολικό κλίμα και οι παράγοντες που το διαμορφώνουν**

Ένα σύνολο παραγόντων μπορούν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο στη δημιουργία και διαμόρφωση του θετικού κλίματος, όπως το σύστημα επικοινωνίας που λαμβάνει χώρα στη σχολική μονάδα και η ατμόσφαιρα συνεργασίας για τη συλλογική πρόοδο και την επίλυση προβλημάτων. Ο διευθυντής με τη συμπεριφορά και τις πρακτικές που ακολουθεί μπορεί να δημιουργήσει ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, και να συμβάλει στη βελτίωση της ατομικής και της συλλογικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων (Hoy & Miskel, 2001).

Όταν ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εφαρμόζει ένα σύστημα προσανατολισμένο στη μάθηση των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών, αλλά και την ενίσχυση των ανθρώπινων σχέσεων και της συνοχής των μελών με σκοπό την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, μπορεί να γίνει το πρόσωπο κλειδί για τη δημιουργία ενός υγιούς σχολικού κλίματος (Πασιαρδής, 2014).

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2002), οι παράγοντες που επηρεάζουν το σχολικό κλίμα είναι:

α) Η δομή: Για να βελτιώσουμε το σχολικό κλίμα η δομή και οργάνωση του οργανισμού θα πρέπει να μην είναι ασφυκτική. Η εργασία που ανατίθεται στο άτομο να μην είναι αυστηρά τυποποιημένη, παρέχοντας δυνατότητες πρωτοβουλιών, αυτονομίας και αυτενέργειας. Αυτό οδηγεί στην άντληση περισσότερης ικανοποίησης και τη βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος.

β) Το μέγεθος: Έχει παρατηρηθεί ότι το μέγεθος της σχολικής μονάδας αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει το κλίμα του σχολείου με τις μικρές σχολικές μονάδες να διατηρούν ένα πιο ανοιχτό σχολικό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία.

γ) Το εξωτερικό περιβάλλον: Ως τέτοιο εννοούμε τον οικονομικό, τεχνολογικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περίγυρο.

δ) Οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων: Το σχολείο είναι ένας οργανισμός από διαφορετικά άτομα τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικών όσο και εκπαιδευομένων. Οι διαφορές αυτές μπορούν να αφορούν το γένος, την ηλικία, τη μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας, τις φιλοδοξίες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές δυσκολίες ή δεξιότητες. Οι ψυχικές επιθυμίες και οι ψυχικές διαθέσεις εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων διαμορφώνουν επίσης το εκάστοτε σχολικό κλίμα.

Πολλοί ερευνητές θεωρούν ως παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος την επικοινωνία, τη συνεργασία, την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου.

Παράγοντες διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος μπορούν έτσι να θεωρηθούν τόσο οι σχέσεις των εκπαιδευτικών όσο και οι σχέσεις των μαθητών/-τριών μεταξύ τους, η ενασχόληση των μαθητών/-τριών με εξωδιδασκτικά προγράμματα, ο χαρισματικός διευθυντής, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, η επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια, οι υψηλές προσδοκίες, καθώς και το φυσικό και μαθησιακό περιβάλλον (Daar, 2010).

Η σχέση σχολείου και γονέων κατέχει εξέχουσα θέση στην ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος. Ο σύλλογος γονέων μπορεί να λειτουργήσει ως υποστηρικτής της διοίκησης στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων του σχολείου. Η αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής πρέπει να επιδιώκεται, έτσι ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των γονέων, οι γονείς να θεωρούνται ευπρόσδεκτοι και να παρέχονται κίνητρα συμμετοχής (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

### **Σχολικό κλίμα και αποτελεσματικό σχολείο**

Από τη στιγμή που το σχολικό κλίμα έχει αποδειχθεί ότι επιδρά σημαντικά στη σχολική μάθηση, στην παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει ότι αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που συμβάλει στην επιτυχία ή όχι της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2006). Στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής, η σχολική επίδοση και η αποτελεσματικότητα. Το σύγχρονο σχολείο, εμφορούμενο από παιδοκεντρικές παιδαγωγικές αρχές - τουλάχιστον σε ότι αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση - , δίνει βαρύνουσα σημασία στον μαθητή. Για την επίτευξη των στόχων που θέτει το εκπαιδευτικό σύστημα χρησιμοποιούνται από τη μεριά των εκπαιδευτικών ποικίλα διδακτικά υλικά, μέσα και μέθοδοι (Πασιαρδής, 2001). Οι μαθητοκεντρικές αρχές μπορούν να καρπίσουν και να είναι πιο αποτελεσματικές, όταν υπάρχει κλίμα συνεργασίας και φιλίας μεταξύ των διδασκόντων και των διδασκομένων. Η ύπαρξη κλίματος συνεργασίας και φιλίας, που διέπεται από κατανόηση και εμπιστοσύνη, αναπτύσσεται όχι μόνο στη διάρκεια της διδασκαλίας αλλά και σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Πασιαρδής, 2006). Το κλίμα αισιοδοξίας και ευφορίας είναι χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων. Αυτά βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στη

βελτίωση της διδασκαλίας και τους μαθητές στην αποδοχή της διαδικασίας μάθησης, και έχουν σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία της αίσθησης της αποδοτικότητας και της επίτευξης στόχων (Πασιαρδής, 2001). Μερικά από τα χαρακτηριστικά του θετικού σχολικού κλίματος που βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι τα εξής:

1. Το στυλ διοίκησης που υιοθετούν οι διευθυντές, το οποίο δεν περιορίζεται στη διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών θεμάτων του οργανισμού. Ο διευθυντής για να ανταποκριθεί στον ρόλο του θα πρέπει να διαθέτει διαφορετικά προσόντα, γνώσεις και ικανότητες (Πασιαρδής, 2004). Πρέπει ταυτόχρονα να είναι καλός στη διοίκηση και καλός ως διευθυντής σε εκπαιδευτικά ζητήματα και σε ζητήματα επικοινωνίας. Η ευελιξία και η ικανότητα συνεργασίας θα πρέπει να τον χαρακτηρίζουν.

2. Η συνδιαμόρφωση των στόχων και της πορείας του σχολείου από όλα τα μέλη του οργανισμού. Όταν όλα τα μέλη του οργανισμού, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και μαθήτριες, μοιράζονται ένα κοινό όραμα και μπορούν να συναποφασίζουν τους στόχους και την πορεία του, τότε η ικανοποίηση από τη συμμετοχή στον οργανισμό αυξάνεται.

3. Η ικανοποίηση που νιώθουν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί υλοποιώντας σαφείς και εφικτούς στόχους και ενισχύοντας έτσι την επαγγελματική τους υπευθυνότητα.

4. Η δέσμευση που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στην παροχή ίσων μορφωτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές τους, εφαρμόζοντας εξατομικευμένη διδασκαλία.

5. Οι σχέσεις όλων των μελών του οργανισμού οι οποίες διέπονται από συναδελφικότητα και συνεργασία, συνθήκες που μεταφέρονται και εντός της τάξης.

6. Οι υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς μέσα σε ένα κλίμα αισιοδοξίας.

7. Η ειλικρίνεια και η εμπιστοσύνη η οποία διέπει την επικοινωνία των μελών.

8. Η συμμετοχή του σχολείου ως ενεργού κυττάρου της κοινωνίας στο κοινωνικό γίνεσθαι μέσα από διάφορες εκδηλώσεις. Αυτή επιβεβαιώνει και ανταποδίδει την αποδοχή που απολαμβάνει το σχολείο από την ευρύτερη κοινότητα (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010).

### **Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι το σχολικό κλίμα παίζει αποφασιστικό ρόλο όχι μόνο για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας μιας σχολικής μονάδας σε επίπεδο μαθησιακών επιτευγμάτων των εκπαιδευομένων, αλλά και στην ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την δουλειά του, τον βαθμό αφοσίωσής του, τη δημιουργικότητά του. Στο κλίμα συνεργασίας συναδελφικότητας και ανοιχτής επικοινωνίας που μπορεί να εγκαθιδρυθεί στο σχολείο, σημαντικότατο ρόλο έχει ο διευθυντής, ο οποίος μπορεί να εμπνεύσει τα μέλη του με τη

συμπεριφορά του και τον τρόπο διοίκησης που ασκεί. Ένα θετικό σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από φιλική επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών. Ο συμμετοχικός και δημοκρατικός τρόπος τόσο στη λήψη αποφάσεων, όσο και στην επίλυση των προβλημάτων και των διαφορών που ανακύπτουν, είναι πιο αποτελεσματικός. Το θετικό κλίμα δημιουργεί μέσα στα σχολεία ευχάριστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν τόσο την ψυχική διάθεση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την εκτέλεση των καθηκόντων τους, όσο και τη γενικότερη επίδοση των μαθητών τους (Μπελαδάκης & Μαρούδας, 2008).

Ο διευθυντής σε συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων, το σύλλογο γονέων και τους/τις μαθητές/-τριες είναι αναγκαίο να εργαστεί για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, το οποίο να επιτρέπει την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και αλλαγών, φροντίζοντας την κουλτούρα και το κλίμα που διαμορφώνουν στο σχολείο. Το σχολείο με αυτό τον τρόπο θα μπορεί να ανταποκρίνεται περισσότερο στο ρόλο του ζωντανού κυττάρου μέσα στην κοινωνία. Ένα κύτταρο που τη βοηθά να αναπτυχθεί και να ευημερήσει.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.
- Γαβριήλ, Ε., Middleton, Ν., Παπασταύρου, Ε., & Μερκούρης, Α. (2017). Η αποτύπωση της οργανωσιακής κουλτούρας στον χώρο του νοσοκομείου. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 34(3), 295-302.
- Cohen, J., McCabe, E.M, Michelli, N.M, & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Daar, S. (2010). *School climate, teacher satisfaction, and receptivity to change*. (Unpublished Ph.D. Thesis). Indiana State University, Indiana.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική, προσανατολισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Α. Αθανασούλα-Ρέππα (Επιμ.), (μτφ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Freiberg, H., & Stein, T. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (σελ. 11-29). Philadelphia PA: Falmer Press.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Hayes, N. (1994). *Empowering schools: Process and outcome considerations*. New Haven Yale: Child Study Center.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice* (6<sup>th</sup> ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Καβούρη, Π. (1998). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 181-201.
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Ανακτήθηκε 6/5/2020 από <http://repository.edulll.gr/retrieve/366/104.pdf>
- Κοντάκος, Α., & Αγγελάκου Ε. Π. (2016). Από τις θεωρίες σχολείου στη σχολική ανάπτυξη. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού συστημική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μονάδων: Τεχνολογική και παιδαγωγική συνύφανση* (τομ. 1, σελ. 29-65). Αθήνα: Διάδραση.
- Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., & Αντωνίου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Μπελαδάκης, Ε., & Μαρούδας, Η. (2008). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η αντιανταρχική αγωγή του A.S.Neil*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.

- Πασιαρδής, Π. (2001). Το Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και οι σύγχρονες τάσεις. Στο Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Παιδαγωγική και εκπαίδευση* (σελ. 557-571). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία. Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Αθήνα: Τυποθήτω/Δαρδάνος.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο* (2<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision:Redefinition*. Singapore: McGraw-Hill.
- Υφαντή, Α. Α., & Κυριακοπούλου, Σ. (2011). Η σχολική κουλτούρα. Στο Δ. Βεργίδη & Α. Α. Υφαντή, *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής:θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου* (σελ. 41-68). Αθήνα: Ύψιλον.
- Van Houtte, M. (2004). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71-89.

## **Η Ιστοριογραμμή (Storyline) στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση: Ανάπτυξη θέματος Φυσικών Επιστημών-Εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία**

Ιφιγένεια Ηλιοπούλου, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ifiliop@uth.gr

### **Περίληψη**

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, Ιστοριογραμμή (Storyline). Το κείμενο αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται ο ορισμός της Ιστοριογραμμής, το επιστημονικό της υπόβαθρο, οι βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά της καθώς και οι τρόποι αξιολόγησης που προτείνει και οι διαφορές της από την μέθοδο project. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η ανάπτυξη ενός θέματος που συνδυάζει την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση με τις Φυσικές Επιστήμες, εστιάζοντας σε στόχους που ανταποκρίνονται στα αναλυτικά προγράμματα των Φυσικών Επιστημών και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ιστοριογραμμή, παιδαγωγική προσέγγιση, διδακτική μέθοδος, Φυσικές Επιστήμες, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, προσχολική και δημοτική εκπαίδευση

### **Εισαγωγή**

Είναι αλήθεια ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι σε θέση να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Δεν μπορεί να τους πείσει ότι το σχολείο συνδέεται με τις ζωές τους, ότι μπορούν οι ίδιοι/ες να συμμετέχουν στη διεργασία μάθησής του, να συγκινούνται από ό,τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, και να μην παραμένουν απλοί παθητικοί δέκτες αυτής. Αν το σύγχρονο σχολείο ως θεσμός δεν ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες των παιδιών της εποχής μας, αν δεν συνδέσει τη σχολική ζωή και τη διδακτική πράξη με την πραγματική ζωή, τότε ελλοχεύει ο κίνδυνος η εκπαιδευτική πραγματικότητα να διαγράφεται με όλο και πιο μελανά χρώματα παρά τις φιλότιμες προσπάθειες μιας αξιέπαινης μερίδας εκπαιδευτικών.

Πόσο πιο μεγάλη διάσταση αποκτά ο παραπάνω προβληματισμός, όταν αναφερόμαστε στους νεαρούς μαθητές και στις νεαρές μαθήτριες του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου! Η αναγκαιότητα ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας επιβάλλει την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και μεθόδων.

Η εφαρμογή διεπιστημονικών και διαθεματικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και μάθηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί σπουδαίο μέσο διδακτικού μετασχηματισμού της επιστημονικής γνώσης με έναν τρόπο που οι μαθητές καλούνται και ενθαρρύνονται να συμμετέχουν, να συνεργάζονται, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και να επιλύουν πραγματικά προβλήματα που συνδέονται με τις ζωές τους. Η διαθεματική προσέγγιση έχει ενσωματωθεί από το 2003 στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003).

Μία διεπιστημονική-διαθεματική προσέγγιση που προτείνεται για τη διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι η Ιστοριογραμμή (Storyline), η οποία παρουσιάζεται στη συνέχεια.

### **Ορισμός – Χαρακτηριστικά**

Η Ιστοριογραμμή (Storyline) είναι μια προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης γενικότερα και ειδικότερα αποτελεί μια μεθοδολογία, μία διδακτική μέθοδο. Αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο στη φαρέτρα του/της εκπαιδευτικού για τη μάθηση και τη διδασκαλία, που τον/την βοηθά να γίνεται καλύτερος/η, να αποκτά ανθεκτικότητα και αποτελεσματικότητα έναντι των αντίξοων κοινωνικο-πολιτισμικών και οικονομικών συνθηκών που αντανακλώνται αναμφίβολα στις παθογένειες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η Ιστοριογραμμή εμπλέκει τους/τις μαθητές/τριες στη μάθησή τους μέσω της επεξεργασίας θεμάτων. Κατά τον σχεδιασμό μιας Ιστοριογραμμής ο/η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αφήγηση για να εστιάσει και να συσχετίσει τη μάθηση και τη διδασκαλία με την αληθινή καθημερινή ζωή των παιδιών μέσα από ένα συγκεκριμένο θέμα. Η πιο σημαντική πτυχή της προσέγγισης είναι ότι ξεκινά με αυτό που ήδη γνωρίζει ο/η μαθητής/τρια. Χρησιμοποιεί προσεκτικά σχεδιασμένες ερωτήσεις και δραστηριότητες για την οικοδόμηση και περαιτέρω ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων σκέψης υψηλότερου επιπέδου.

Η Ιστοριογραμμή μπορεί να ορισθεί ακόμη ως ένας τρόπος οργάνωσης της γνώσης που επιθυμούμε ως εκπαιδευτικοί να δομήσουν οι μαθητές/τριές μας, ενοποιώντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, προκειμένου η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης να έχει νόημα και ενδιαφέρον για αυτούς/ές (Ηλιοπούλου, 2005, 2021).

Η λέξη «ιστορία» ως πρώτο συνθετικό στο όνομά της μαρτυρά τη χαρακτηριστική αρχή που τη διέπει, την ιστορία, που τη διαφοροποιεί από άλλες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης - την ιστορία, όχι με την έννοια των ιστορικών γεγονότων αλλά την έννοια του παραμυθιού, του μύθου. Όπως υποστηρίζει ο Creswell (1997), οι ιστορίες αποτελούν ένα ζωτικό στοιχείο του



ανθρώπινου βιώματος. Έχουν συμβάλλει στη μετάδοση του πολιτισμού, της ιστορίας και της θρησκείας των λαών από γενιά σε γενιά. Προσφέρουν μία προβλέψιμη, γραμμική δομή και ένα ενδιαφέρον και ουσιαστικό πλαίσιο στα παιδιά για να μάθουν όσα στοχεύουμε να τους διδάξουμε ως εκπαιδευτικοί. Η Ιστοριογραμμή αξιοποιεί αυτή την πανίσχυρη αρχή για να διδάξει γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, με έναν τρόπο που καθρεφτίζει την αληθινή ζωή. Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός παρασύρει τους/τις μαθητές/τριές του σε ένα ταξίδι μάθησης, το οποίο έχει κάποιους σταθμούς-επεισόδια, τα οποία όταν συνδεθούν αφηγηματικά δημιουργούν μία ενδιαφέρουσα ιστορία.

Η κάθε ιστορία διέπεται από κάποια χαρακτηριστικά στοιχεία, ένα εκ των οποίων είναι η δομή. Η δομή της Ιστοριογραμμής χρησιμοποιεί στοιχεία της ιστορίας όπως σκηνικό, χαρακτήρες, επεισόδια και πλοκή. Υπάρχει μία ενδιαφέρουσα ιδέα, ικανή να προσελκύσει την προσοχή των παιδιών, που ο εκπαιδευτικός έχει κατά νου και γύρω από αυτή θα εξελιχθεί η ιστορία. Η πλοκή της ιστορίας αναπτύσσεται μέσω μιας σειράς επεισοδίων, σειροθετημένων με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Letschert, 1988). Μία εναλλακτική προσέγγιση για να εισάγει κανείς ένα θέμα είναι μέσω των ερωτήσεων-κλειδιών για να προκύψουν πληροφορίες, οι οποίες θα μπορέσουν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία της οπτικής αναπαράστασης του τόπου/σκηνικού. Ακολουθεί η εισαγωγή των κύριων χαρακτήρων, η οποία προηγείται ή συνήθως έπεται της δημιουργίας του σκηνικού της ιστορίας, το οποίο οριοθετείται ως προς τον χρόνο και τον τόπο. Διάφορα συμβάντα-επεισόδια εξελίσσουν την ιστορία, ώσπου ένα κρίσιμο συμβάν διακόπτει την ισορροπία και τα παιδιά καλούνται να βρουν λύσεις για το συγκεκριμένο πρόβλημα, που εμφανίζεται. Πιθανότατα, ο εκπαιδευτικός να καλέσει τα παιδιά να αναλογιστούν τις συνέπειες των λύσεων που πρότειναν. Η ιστορία ολοκληρώνεται με ένα κορυφαίο γεγονός όπως είναι μια παράσταση, μια έκθεση, μία γιορτή ή μία επίσκεψη.

Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό της ιστορίας είναι το περιεχόμενο. Το περιεχόμενο οργανώνεται γύρω από ένα αρχικό αφήγημα. Ο εκπαιδευτικός περικλείει ένα πακέτο γεγονότων και πληροφοριών στην ιστορία του πριν την αφηγηθεί στα παιδιά. Οι πληροφορίες και οι ιδέες των παιδιών, που αναδύονται από τα ερεθίσματα του αφηγήματος, χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία του τόπου, όπου θα εξελιχθεί η ιστορία. Ο Egan (1997) αναφορικά με το αρχικό αφήγημα, υποστηρίζει πως θα ήταν καλύτερο να είναι γραμμένο από τον εκπαιδευτικό ή επιλεγμένο από ένα βιβλίο ή άλλη έκδοση. Σε κάθε περίπτωση το αφήγημα θα πρέπει να δημιουργεί μία εικόνα στη σκέψη των παιδιών και να περιέχει αρκετές λεπτομέρειες ώστε να προσδιορίσουν το γενικό σχέδιο του τόπου και κάποιων συγκεκριμένων αντικειμένων στην εικόνα. Είναι σημαντικό τα παιδιά να νιώθουν ότι τα ίδια δημιουργούν το σκηνικό και όχι ότι

ακολουθούν τυφλά τη συνταγή κάποιου άλλου. Όταν οι πληροφορίες είναι σχετικές με το περιεχόμενο της ιστορίας κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, ώστε να τη συνεχίσουν. Όπως αναφέρει ο Creswell (1997) σχετικά με το περιεχόμενο, παρέχει στους/τις μαθητές/τριες την αιτία για να κατακτήσουν την επιδιωκόμενη γνώση κι εμπειρία.

Η ιστορία προσφέρει ένα μεγάλο πλεονέκτημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρέχει ένα πλαίσιο που προσδίδει ένα νόημα στις δραστηριότητες στις οποίες καλούνται οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν, προκειμένου να δώσουν τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις-κλειδιά του/της εκπαιδευτικού. Οι μαθητές/τριες διασκεδάζουν συνδημιουργώντας μια ενδιαφέρουσα ιστορία. Συγχρόνως, η ιστορία αποτελεί μία πυξίδα για τον/την εκπαιδευτικό στον σχεδιασμό της διδασκαλίας του, που περιλαμβάνει την εφαρμογή πολλών και διαφορετικών μεθόδων/τεχνικών διδασκαλίας αλλά και δραστηριοτήτων. Η ιστορία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μία ασφάλεια γιατί τους παρέχει τη δυνατότητα να έχουν τον έλεγχο της διδασκαλίας τους, αφού γνωρίζουν από πριν την εξέλιξή της. Ταυτόχρονα όμως παρέχει την αίσθηση της ελευθερίας στους/τις μαθητές/τριες ότι ορίζουν την εξέλιξη της ιστορίας τους. Η ιστορία δημιουργείται ως αποτέλεσμα μιας συνεργατικής και δημοκρατικής σχέσης ανάμεσα στον/την εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριές του/της αλλά και ανάμεσα στους/τις μαθητές/τριες (Ηλιοπούλου, 2005, 2021).

Χρησιμοποιώντας την ιστορία, η Ιστοριογραμμή εμπλέκει τα παιδιά όλων των δυνατοτήτων στη διαδικασία μάθησής τους. Στην εργασία σε ομάδες κάθε παιδί θα συμβάλλει στον βαθμό που μπορεί και στο τέλος, το αποτέλεσμα της κάθε ομάδας ανακοινώνεται στις υπόλοιπες και συμπληρώνεται στην συνολική ιστορία.

### **Επιστημονικό υπόβαθρο**

Είναι βασικό να γνωρίζουμε ότι η εξέλιξη της Ιστοριογραμμής βασίζεται στις κύριες αρχές της γνωστικής θεωρίας του εποικοδομητισμού (Piaget, Bruner), σύμφωνα με την οποία, η μάθηση είναι μια διεργασία, όπου νέες έννοιες δημιουργούνται (δομούνται) από το παιδί, καθώς και της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας βάσει της οποίας η μάθηση πραγματοποιείται μέσα στο πλαίσιο της υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας του και με τη σημαντική επίδραση της δυναμικής της ομάδας (Vygotsky, 1978). Η νέα γνώση είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης μεταξύ της προηγούμενης και της νέας εμπειρίας, που πρόκειται να αποκτηθεί. Η διαδικασία αυτή δε σταματά ποτέ, όπως η σπείρα που συνεχώς γυρνά. Η Ιστοριογραμμή υιοθετεί αυτή την αρχή και συνήθως ξεκινά διερευνώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών, οι οποίες γίνονται η αφετηρία της διδασκαλίας. Οι μαθητές/τριες καλούνται από τον

εκπαιδευτικό να κατασκευάσουν ένα μοντέλο, στο οποίο να αποτυπώνεται όλη η γνώση και εμπειρία που διαθέτουν σχετικά με το θέμα. Με άλλα λόγια, τους δίνεται η ευκαιρία να δώσουν τις δικές τους απαντήσεις, να κάνουν τις δικές τους υποθέσεις, τις δικές τους συνδέσεις με τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Κατόπιν, ο/η εκπαιδευτικός, μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις που απευθύνει στα παιδιά, προσπαθεί να συνδέσει την ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία τους με τη νέα, που επιθυμεί να αποκτήσουν.

Μία άλλη αρχή του εποικοδομητισμού την οποία υιοθετεί η Ιστοριογραμμή είναι ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω των διεργασιών της αφομοίωσης και της προσαρμογής (Piaget, 1977). Στην μεν αφομοίωση το παιδί διαθέτει τις κατάλληλες νοητικές δομές, ώστε να αναγνωρίσει και τελικά να αφομοιώσει τη νέα γνώση. Στη δε προσαρμογή το παιδί χρειάζεται να εμπλουτίσει τις νοητικές του δομές προκειμένου να κατανοήσει τη νέα πληροφορία. Αυτό προϋποθέτει ότι θα δοθούν οι απαραίτητες ευκαιρίες στο παιδί αρχικά να προσαρμοστεί στη νέα εμπειρία, ώστε να αναπτύξει τις νοητικές του δομές προκειμένου να κατανοήσει και να αφομοιώσει τη νέα γνώση. Πράγματι, η Ιστοριογραμμή προσφέρει ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο δραστηριοτήτων κατά τις οποίες οι μαθητές/τριες έχουν πολλές ευκαιρίες να διευρύνουν τις νοητικές τους δομές, ώστε να αφομοιώσουν τη νέα γνώση. Όταν ένα παιδί αντιμετωπίζει ένα νέο γεγονός σε μία δραστηριότητα της Ιστοριογραμμής, προσπαθεί να το οργανώσει σε ομάδες σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του με τη βοήθεια των νοητικών δομών που ήδη διαθέτει. Σε περίπτωση που αυτό δεν είναι εφικτό, το παιδί θα επαναλάβει το νέο συμβάν χωρίς να το καταλαβαίνει έως ότου μία δεύτερη ή τρίτη ευκαιρία του δοθεί για να το κατανοήσει. Με αυτό τον τρόπο διευρύνει τις νοητικές του δομές συνδέοντας τη νέα γνώση με την παλιά και αφομοιώνοντάς την.

### **Βασικές αρχές της Ιστοριογραμμής**

Οι βασικές αρχές της Ιστοριογραμμής συσχετίζονται με τις ιδέες του εποικοδομητισμού. Πιο αναλυτικά η Ιστοριογραμμή:

1. Είναι *παιδοκεντρική* και πρεσβεύει ότι η διδασκαλία οφείλει να ξεκινά με ό,τι γνωρίζουν οι μαθητές/τριες. Μόνο όταν οι μαθητές/τριες συνδέσουν τη νέα πληροφορία με την ήδη υπάρχουσα, η μάθηση μπορεί να είναι αποτελεσματική.
2. Πρόκειται για μια *ενεργή μεθοδολογία* από την άποψη ότι δημιουργεί πολλές ευκαιρίες στους/τις μαθητές/τριες να εμπλακούν ενεργά στη μάθηση, να ενεργοποιήσουν όλες τους τις αισθήσεις και να επικοινωνήσουν τις ανακαλύψεις τους.

3. Εξασφαλίζει μια εξαιρετικά ισχυρή *δομή* τόσο στον/την εκπαιδευτικό όσο και στους/τις μαθητές/τριές του/της μέσω ενός προτεινόμενου οργανογράμματος. Συγκεκριμένα, ο/η μεν εκπαιδευτικός νιώθει ασφάλεια γιατί μπορεί να οργανώσει τη διδασκαλία του/της βάσει του οργανογράμματος, οι δε μαθητές/τριες αποκτούν αυτοπεποίθηση που απορρέει από την αίσθηση ότι καθορίζουν την εξέλιξη της ιστορίας. Το οργανόγραμμα δίνει έμφαση σε κάποιες βασικές έννοιες, οι οποίες διατρέχουν όλη την εξέλιξη της ιστορίας.
4. Συνδέει βασικές δεξιότητες με την *αληθινή ζωή*. Το πλαίσιο που εξασφαλίζει η ιστορία προσδίδει νόημα σε πολλές δεξιότητες, τις οποίες έχουν την ευκαιρία οι μαθητές/τριες να εξασκήσουν πολλές φορές χωρίς να νιώσουν ανία.
5. Δίνει ευκαιρίες στους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν *δεξιότητες σκέψης* - ακόμα και υψηλού επιπέδου - όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η ανάλυση, η λήψη αποφάσεων (Omand, 2014).

### Οργανόγραμμα Θέματος

Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει το οργανόγραμμα του θέματος που επιθυμεί να αναπτύξει σύμφωνα με τις αρχές της Ιστοριογραμμής. Το οργανόγραμμα είναι ένας πίνακας οι στήλες του οποίου αποτελούνται από τα εξής στοιχεία:

**Επεισόδια.** Η σειρά των επεισοδίων πρέπει να διακατέχεται από μία λογική σύνδεση και μία αφηγηματική συνοχή. Κάθε επεισόδιο έχει ένα αόριστο δυναμικό όσον αφορά στη δυνατή εξέλιξη και έρευνα, ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών και την εμπειρία τους. Όταν οι μαθητές/τριες βάζουν νέες ιδέες στην ιστορία, το επεισόδιο εμπλουτίζεται και έχει μεγαλύτερη διάρκεια.

**Ερωτήσεις-κλειδιά.** Κάθε επεισόδιο συνδέεται με έναν αριθμό ανοιχτών ερωτήσεων. Ο/η εκπαιδευτικός αρχίζει κάθε επεισόδιο με ερωτήσεις, οι οποίες απευθύνονται σε όλα τα παιδιά. Κάθε παιδί θα επεξεργαστεί την κάθε ερώτηση σε ένα διαφορετικό επίπεδο και κατόπιν θα ασχοληθεί με την επόμενη. Όπως επισημαίνουν οι Laughlin και Hartoonian (1997), οι απαντήσεις στις ερωτήσεις είναι λιγότερο σημαντικές από τη διαδικασία να φτάσει το παιδί στις απαντήσεις. Μέσω των ερωτήσεων-κλειδιών αντλείται η υπάρχουσα γνώση και συνδέεται με τη νέα. Δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους με πολλές μορφές, όπως η οπτικοποίηση των απαντήσεών τους.

**Προτεινόμενες δραστηριότητες.** Οι προτεινόμενες δραστηριότητες είναι οι εν δυνάμει δραστηριότητες, που ακολουθούν κάθε ερώτηση-κλειδί, με σκοπό είτε να διερευνηθεί μία απάντηση ή κάποιες εναλλακτικές λύσεις είτε να εξεταστεί μια ιδέα ή να εξασκηθούν

δεξιότητες. Είναι ποικίλες και μπορεί να αφορούν σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου, ψυχοκινητικής έκφρασης και σε διαφορετικές μορφές τέχνης (εικαστικά, ποίηση, μουσική, θέατρο, δραματοποίηση, tableau vivant κ.α.).

**Οργάνωση τάξης.** Τα μαθήματα ξεκινούν με όλη την τάξη και μετά χωρίζονται σε ομάδες. Το μέγεθος των ομάδων εξαρτάται από τις ανάγκες της κάθε δραστηριότητας. Αν η δραστηριότητα απαιτεί να δημιουργηθεί μία οικογένεια, υπάρχουν οικογένειες διαφόρων μεγεθών, οπότε οι ομάδες μπορούν να αποτελούνται από δύο, τρία πρόσωπα κλπ. Κατά κύριο λόγο ο/η εκπαιδευτικός αποφασίζει για το μέγεθος των ομάδων και τη σύνθεσή τους ιδιαίτερα στην αρχή του προγράμματος, όπου τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα.

**Στόχοι.** Ο/η εκπαιδευτικός θέτει, στην αρχή όταν επιλέγει το θέμα, τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν μέσω της Ιστοριογραφμής. Λαμβάνει υπόψη του/της τα ενδιαφέροντα των παιδιών και την περιοχή του Αναλυτικού Προγράμματος που πρέπει να διδαχθεί. Οι στόχοι αφορούν στα γνωστικά αντικείμενα του Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι., 2003).

**Πηγές/Υλικά.** Όταν το οργανόγραμμα του θέματος έχει σχεδιαστεί, οι απαραίτητες πηγές πληροφόρησης πρέπει να καθοριστούν. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να παρέχει στα παιδιά όλα εκείνα τα εποπτικά μέσα, - τα βιβλία και τα οπτικο-ακουστικά υλικά - που απαιτούνται για τη συλλογή πληροφοριών από τα ίδια. Δε συνίσταται να εισάγει ένας/μία εκπαιδευτικός μια δραστηριότητα και στην πορεία να αποδειχθεί ότι τα απαιτούμενα υλικά ή τα απαραίτητα μέσα πληροφόρησης δεν είναι επαρκή ή καν διαθέσιμα.

**Αναμενόμενα αποτελέσματα.** Στη στήλη αυτή η εκπαιδευτικός καταγράφει τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που επιδιώκει να προκύψουν στο τέλος κάθε δραστηριότητας. Τι αναμένει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές/τριές του, που μπορεί να αξιολογηθεί (Ηλιοπούλου, υπό έκδοση).

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

Σε αυτή την περιπέτεια γνώσης που συμβαίνει εντός κι εκτός της τάξης, ο/η εκπαιδευτικός που υιοθετεί την προσέγγιση της Ιστοριογραφμής έχει το ρόλο του «σχεδιαστή της γνώσης», επιλέγει δηλαδή το πλαίσιο, έχοντας κατά νου τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Είναι αυτός που αποφασίζει για το περιεχόμενο της ιστορίας και για το ποιες δραστηριότητες έχουν προτεραιότητα. Παίζει το ρόλο του «διευκολυντή» της μάθησης - όχι της εξουσίας, με αποτέλεσμα εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες να εργάζονται ως συνέταιροι (Bell, 2008). Είναι αυτός/ή που σχεδιάζει και απευθύνει ανοιχτές ερωτήσεις όπως «Πώς νομίζεις...;» ή «Με

πόσους τρόπους...;», κάνοντας σαφές στους/τις μαθητές/τριες ότι δε ζητά τις σωστές απαντήσεις, αλλά τον/την ενδιαφέρει να σκεφτούν δημιουργικά και να διατυπώσουν τις δικές τους υποθέσεις. Είναι αυτός/ή που θα εμπλουτίσει τις ερωτήσεις του με κάποιο εσωτερικό κίνητρο για να κινητοποιήσει το πραγματικό ενδιαφέρον των παιδιών, ώστε να συμμετάσχουν ενεργά. Από τη στιγμή που τα παιδιά θα αναγνωρίσουν τις ερωτήσεις του/της εκπαιδευτικού ως δικό τους πρόβλημα, θα προσπαθήσουν να βρουν τη λύση του (Ηλιοπούλου, υπό έκδοση). Κατά αυτόν τον τρόπο η διεργασία της επίλυσης προβλήματος από τους/τις μαθητές/τριες προχωρά με σκοπό την εξέλιξη της ιστορίας - της ιστορίας τους. Κατόπιν προτρέπει τους/τις μαθητές/τριές του να οπτικοποιήσουν τις απαντήσεις τους ή τις υποθέσεις τους δημιουργώντας ένα μοντέλο. Στη συνέχεια τους καλεί να εξετάσουν το μοντέλο μέσω έρευνας και να το προσαρμόσουν σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας. Το τελικό στάδιο αφορά στην αναθεώρηση των όσων έχουν κάνει και έχουν μάθει και στην αξιολόγηση.

### **Αξιολόγηση στην Ιστοριογραφική**

Η αξιολόγηση αποτελεί μία σημαντική όψη στη διαδικασία μάθησης. Σύμφωνα με τους Nickell και Wilson (1997) η αξιολόγηση είναι η εκτίμηση της προόδου των μαθητών/τριών με ένα τρόπο που εμπλέκει προκλήσεις ή εργασίες της αληθινής ζωής και αντανακλά ξεκάθαρα τους στόχους και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της διδασκαλίας.

Μία μορφή αξιολόγησης, η καλύτερη μορφή κατά τον Wiggins (1993), είναι η αυτοαξιολόγηση που τα ίδια τα παιδιά κάνουν. Με άλλα λόγια καλλιεργούνται στα παιδιά συνήθειες που τους εξασκούν να χρησιμοποιούν την κρίση τους ως προς τα αποτελέσματα μιας δραστηριότητας. Τα παιδιά αυτό-αξιολογούνται μέσα από το παιχνίδι ρόλων ή σε πραγματικές καταστάσεις. Παρόλα αυτά είναι γνωστό ότι το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί μία σαφή απόδειξη της προόδου των μαθητών/τριών με μία κατανοητή μορφή. Η Ιστοριογραφική ανταποκρίνεται σε αυτή την απαίτηση, υιοθετώντας την ιδέα των ντοσιέ, τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα να αξιολογηθεί/αποτιμηθεί η εξέλιξη των μαθητών/τριών. Το ντοσιέ του/της κάθε μαθητή/τριας αποτελεί τμήμα του προσωπικού φακέλου (portfolios) του/της, εφόσον απαρτίζεται από ατομικές εργασίες του/της, που επιλέγονται από τον προσωπικό φάκελο που περιέχει όλα τα έργα του κάθε μαθητή/τριας για το κάθε θέμα Ιστοριογραφικής.

Τα τελευταία έχουν οριστεί ως σκόπιμες, συνεργατικές και αυτο-ανακλαστικές συλλογές της δουλειάς των παιδιών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Nickell & Wilson, 1997). Συνήθως περιέχουν:

- Μία ποικιλία της δουλειάς του παιδιού που έχει παράγει κατά τη διάρκεια του θέματος,

- έναν αριθμό εργασιών επιλεγμένων από τον/την εκπαιδευτικό και το παιδί,
- μία εισαγωγή του παιδιού στην οποία εξηγεί γιατί επέλεξε τα συγκεκριμένα έργα του,
- μία περίληψη από το παιδί στην οποία περιγράφει τι έμαθε.

Αντίθετα από τα τεστ, που είναι μια μονοδιάστατη μορφή αξιολόγησης, τα ντοσιέ προσφέρουν τη δυνατότητα για αξιολόγηση της μάθησης με διάφορους τρόπους. Οι δραστηριότητες στην Ιστοριογραμμή, όπως οι λόγοι, οι κατασκευές και τα δρώμενα παρέχουν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά ανάδειξης της γνώσης. Η αίσθηση του ελέγχου της αξιολόγησής του αναπτύσσεται στο παιδί καθώς αποφασίζει για τις εργασίες που θα συμπεριληφθούν στο ντοσιέ. Με αυτό τον τρόπο, τα ντοσιέ ενισχύουν το αίσθημα της εμπλοκής που είναι σημαντικό για τη μάθηση του παιδιού. Σταδιακά, οι συνήθειες της αυτο-αξιολόγησης εξελίσσονται και βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό να σχεδιάσει μελλοντικά μαθήματα

Ακόμη ένας τρόπος αξιολόγησης είναι το βιβλίο θέματος, το οποίο ετοιμάζει κάθε μαθητής/τρια. Πρόκειται για μία καταγραφή του θέματος όπως εξελίχθηκε από την αρχή ως το τέλος. Περιέχει διαφόρων τύπων εργασίες, ατομικές και ομαδικές, που αντανακλούν όσα έμαθε το παιδί κατά τη διάρκεια ενός θέματος, αναθεωρώντας τη συνολική πορεία του από την αρχή έως το τέλος. Τα παιδιά αναθεωρούν και αποφασίζουν τι θα πρέπει να συμπεριλάβουν στα βιβλία τους, αντανακλώντας τα σημαντικά γεγονότα της δουλειάς που έγινε. Τα στοιχεία που περιέχει το βιβλίο θέματος είναι:

- Γραπτά των παιδιών και έργα που έγιναν κατά τη διάρκεια του θέματος,
- γραπτά που γράφτηκαν από τα παιδιά ή κατέγραψε ο/η εκπαιδευτικός μετά το θέμα,
- φωτοτυπίες των λιστών που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια του θέματος με τις καταγραφές των ιδεών των παιδιών,
- φωτογραφίες του σκηνοικού και των σημαντικών χαρακτήρων.

Γίνεται μία λίστα με τα περιεχόμενα του κάθε βιβλίου, τα οποία αντιστοιχούν σε εργασίες που έκαναν οι μαθητές/τριες, καθώς η ιστορία εξελισσόταν και έχουν μπει με χρονολογική σειρά. Πολλές από τις εργασίες προέρχονται από τα ντοσιέ των παιδιών, ενώ άλλες γίνονται αποκλειστικά με σκοπό να μπουν στο βιβλίο. Τα παιδιά αποφασίζουν για τα κριτήρια αξιολόγησης των βιβλίων και το κατώτερο όριο πόντων που πρέπει να τηρεί κάθε βιβλίο προκειμένου να γίνει αποδεκτό. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά γνωρίζουν τι θα πρέπει να συμπεριλάβουν στο βιβλίο για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Δίνεται συγκεκριμένος χρόνος για την ολοκλήρωση των βιβλίων, και την παρουσίασή τους στην τάξη. Τα παιδιά αξιολογούν

κάθε βιβλίο βάσει κριτηρίων. Σε περίπτωση που αυτό δεν ανταποκρίνεται σωστά σε κάποιο ή κάποια κριτήρια, δίνεται χρόνος στο παιδί να βελτιώσει την εργασία του.

Η αξιολόγηση αποτελεί μια σημαντική όψη της μαθησιακής διαδικασίας. Αφορά όχι μόνο γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και στάσεις, ενδιαφέροντα, συναισθήματα και γνώμες, στοιχεία που θα συμβάλλουν αποφασιστικά στη μάθηση του παιδιού και στην ικανότητά του για επιτυχή εργασία. Τα ντοσιέ και τα βιβλία θέματος επιτυγχάνουν αυτή τη μορφή αξιολόγησης των μαθητών/τριών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να δείχνουν την εξέλιξή τους ποικιλοτρόπως. Συγκεκριμένα, προκειμένου να φτιάξουν τα ντοσιέ τους ή τα βιβλία τους καλούνται να συνθέσουν, να αναλύσουν, να δημιουργήσουν, να ερμηνεύσουν όσα έμαθαν, βίωσαν και ένιωσαν και ακόμη να εκφράσουν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα. Τέλος, υψίστης σημασίας είναι το γεγονός ότι η χρήση των ντοσιέ ή των βιβλίων για την αξιολόγηση δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να αυτο-αξιολογηθούν, να αναθεωρήσουν όσα έμαθαν και να συνειδητοποιήσουν πώς τα έμαθαν. Επομένως εξασκούν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (metacognition). Έναν ακόμη τρόπο αξιολόγησης αποτελεί η ερώτηση του/της εκπαιδευτικού: «Τι νομίζεις ότι έμαθες ...;» και να ακολουθήσει ένας καταγισμός απαντήσεων των μαθητών/τριών.

### **Σχεδιασμός μιας Ιστοριογραμμής: παράδειγμα μέσα από ένα θέμα**

Σε περίπτωση που ο/η εκπαιδευτικός κρίνει ότι θα ενδιέφερε τους/τις μαθητές/τριές του να αναπτύξει ένα συγκεκριμένο περιβαλλοντικό θέμα ή ότι πρέπει να καλύψει κάποια περιοχή των Φυσικών Επιστημών, η οποία άπτεται του περιβάλλοντος, ή τέλος, αν επιθυμεί να αναπτύξει ένα περιβαλλοντικό θέμα μπορεί να υιοθετήσει τις αρχές της Ιστοριογραμμής. Πώς όμως θα οργανώσει το θέμα του; Από πού θα ξεκινήσει και με ποιο τρόπο θα σχεδιάσει το οργανόγραμμα;

Ας υποθέσουμε ότι κάποιος εκπαιδευτικός θέλει να αναπτύξει ένα περιβαλλοντικό θέμα, εστιάζοντας κυρίως σε κάποια γνωστικά αντικείμενα, όπως στις Φυσικές Επιστήμες και τα Εικαστικά και κατά δευτερεύοντα ρόλο στη Γλώσσα. Αν η ενότητα που θέλει να καταπιαστεί από τις Φυσικές Επιστήμες είναι τα φυτά μπορεί να επιλέξει ένα θέμα όπως είναι «Τα αρωματικά φυτά και η βιολογική τους καλλιέργεια».

Η πρώτη σκέψη του θα μπορούσε να είναι το ερώτημα «τι θέλω να μάθουν οι μαθητές/τριές μου για τα φυτά γενικότερα και για τα αρωματικά φυτά ειδικότερα;». Καταγράφει τις απαντήσεις τους, οι οποίες αποτελούν τους γνωστικούς στόχους του συγκεκριμένου θέματος. Η επόμενη ερώτηση που πρέπει να τον/την απασχολήσει είναι «ποιες δεξιότητες και ποια συναισθήματα θεωρώ σημαντικά να αποκτήσουν και να βιώσουν οι μαθητές/τριές μου;»



Εφόσον καταγράψει τις απαντήσεις τους, έχει καθορίσει τους στόχους που θέτει σε επίπεδο δεξιοτήτων, συναισθημάτων και αξιών. Καθοριστικό σημείο εδώ είναι να βρει μια ενδιαφέρουσα ιδέα γύρω από την οποία θα εκτυλιχθεί η ιστορία και η οποία θα δώσει ισχυρό έναυσμα και κίνητρο στους/τις μαθητές/τριες για να ανακαλύψουν μόνοι/ες τους τη νέα γνώση και εμπειρία. Μια ιδέα θα μπορούσε να είναι το σενάριο ότι κάποιοι φίλοι του/της εκπαιδευτικού σκέφτονται να καλλιεργήσουν αρωματικά φυτά και μάλιστα με βιολογικό τρόπο. Του/της ζήτησαν να τους βοηθήσει ώστε να επιλέξουν τον κατάλληλο τόπο για αυτό το σκοπό και αυτός τους υποσχέθηκε ότι θα ζητήσει τη βοήθεια των μαθητών/τριών του, ώστε μαζί να διερευνήσουν το θέμα και να τους ενημερώσουν στο τέλος σχετικά με ό,τι έμαθαν.

Αφού βρει την ιδέα γύρω από την οποία θα εκτυλιχθούν τα διάφορα επεισόδια, σημαντικό είναι να βρει μια ελκυστική αρχή για να εισάγει μεν το θέμα αλλά και για να διερευνήσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών σχετικά με τα αρωματικά φυτά. Κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει με την ανάγνωση ή αφήγηση ενός κειμένου που ο/η ίδιος/α έχει δημιουργήσει ή έχει βρει σε κάποιο βιβλίο. Μία άλλη ιδέα είναι να μπουν τα παιδιά στην τάξη και να δουν σκορπισμένα αρωματικά φυτά στο πάτωμα ή φωτογραφίες που απεικονίζουν φυτά, να επιλέξουν κάποιο, να το μυρίσουν, να το αγγίξουν, να του μιλήσουν, να χορέψουν μαζί του στο ρυθμό μίας μουσικής ή απλά να το παρατηρήσουν στην περίπτωση που είναι φωτογραφίες φυτών. Στη συνέχεια μπορεί να τους απευθύνει μια ερώτηση-κλειδί σχετικά με το πώς λέγονται τα φυτά που κρατούν και τι είναι τα αρωματικά φυτά. Με αυτό τον τρόπο ο/η εκπαιδευτικός θα διαγνώσει αν και τι γνωρίζουν οι μαθητές/τριές του για το θέμα και από αυτό το σημείο θα ξεκινήσουν μαζί τη διερεύνηση του θέματος σε βάθος.

Επόμενο βήμα είναι να ομαδοποιήσει τους στόχους του/της και να αναλογισθεί πώς μπορούν να κατανεμηθούν σε κάθε επεισόδιο. Συγκεκριμένα, στόχοι όπως τι είναι αρωματικά φυτά, ποια είναι, πού αναπτύσσονται, πώς καλλιεργούνται μπορούν να επιτευχθούν στο επεισόδιο του σκηνικού. Το επεισόδιο αυτό μπορεί να αφορά στη δημιουργία ενός χώρου στον οποίο θα καλλιεργούνται ή/και θα πωλούνται τα αρωματικά φυτά. Ο/η εκπαιδευτικός θα σχεδιάσει στοχευμένες ερωτήσεις-κλειδιά, όπως για παράδειγμα «Ποια αρωματικά φυτά γνωρίζετε;» ή «Τι θα πρέπει να σκεφτούν οι καλλιεργητές προκειμένου να επιλέξουν τον κατάλληλο τόπο;» Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφονται κάθε φορά από τον/την εκπαιδευτικό.

Η δημιουργία του τόπου από τους μαθητές/τριες προσφέρει τη χαρά της συμμετοχής, της συνεργασίας και της συναισθηματικής εμπλοκής, στοιχεία καθοριστικά για την κινητοποίησή

τους, την ανάπτυξη της βιωματικής τους μάθησης και την ανάπτυξη των θετικών στάσεων και συμπεριφορών τους.

Τα παιδιά προκειμένου να δώσουν τις απαντήσεις τους θα σχεδιάσουν ένα αρωματικό φυτό, θα κατασκευάσουν ένα μοντέλο καλλιέργειας αρωματικών φυτών. Θα ακολουθήσει έρευνα σε διάφορες πηγές ή στο αληθινό προκειμένου τα παιδιά να ελέγξουν το μοντέλο τους με το αληθινό και να επαληθεύσουν ή να διορθώσουν τις αρχικές τους προϋπάρχουσες γνώσεις.

Απαραίτητο στοιχείο για την εξέλιξη της ιστορίας αποτελεί το έμψυχο στοιχείο. Οι μαθητές/τριες στη συνέχεια δημιουργούν τις φιγούρες και τα βιογραφικά των χαρακτήρων που αποφασίζουν ότι θα συμμετέχουν στην ιστορία τους και τους ζωντανεύουν. Εδώ δίνεται έμφαση στη σχέση αλληλεξάρτησης του ανθρώπου με τα φυτά και των δραστηριοτήτων του ανθρώπου σε σχέση με αυτά.

Στόχοι σχετικά με τον τρόπο και χρόνο συλλογής και αποξήρανσης των φυτών, κατάλληλες κλιματολογικές συνθήκες, ωφέλειες των φυτών μπορούν να επιτευχθούν στο επεισόδιο «Ενημέρωση των καλλιεργητών από τους γεωπόνους». Τα παιδιά καλούνται από τον/την εκπαιδευτικό να χωριστούν σε δύο ομάδες και να μπουν σε ρόλους των καλλιεργητών και των γεωπόνων. Οι μεν πρώτοι θα καταγράψουν ερωτήσεις που θα απευθύνουν στους γεωπόνους με σκοπό να ενημερωθούν καλύτερα για τα αρωματικά φυτά και τη βιολογική τους καλλιέργεια. Οι δε δεύτεροι θα ερευνήσουν τις διαθέσιμες πηγές, προκειμένου να προετοιμαστούν για να απαντήσουν τις ερωτήσεις των καλλιεργητών. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εξασκήσουν τη δεξιότητα να δομούν και να απευθύνουν σωστές ερωτήσεις, καθώς επίσης να ερευνούν διάφορες πηγές, προκειμένου να νιώσουν ότι εξελίσσεται η ιστορία τους.

Οι κίνδυνοι που διατρέχουν τα αρωματικά φυτά μπορούν να διερευνηθούν στο επόμενο επεισόδιο, όπου τα παιδιά προτείνουν κάποια συμβάντα. Κάποιο ιδιαίτερα αμφιλεγόμενο συμβάν μπορεί να επιλεγεί ως το κρίσιμο συμβάν της ιστορίας. Τα παιδιά μέσα από ρόλους, συνεντεύξεις, ρεπορτάζ για την τηλεόραση, ημερολόγια και άλλες δραστηριότητες έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν το πρόβλημα, να περιγράψουν τα συναισθήματα των ηρώων και να προτείνουν λύσεις.

Η ιστορία ολοκληρώνεται με έναν τρόπο που τα παιδιά και ο/η εκπαιδευτικός θα αποφασίσουν. Πιθανώς να προσκαλέσουν την ομάδα καλλιεργητών-φίλων του/της εκπαιδευτικού για να τους ανακοινώσουν όλα όσα έμαθαν και βίωσαν κατά τη διάρκεια του θέματος. Μπορεί ο κάθε μαθητής/τρια να ετοιμάσει ένα βιβλίο θέματος- όπως λέγεται στην Ιστοριογραμμή- στο οποίο θα κάνει αναδρομή σε όσα έζησε και έμαθε. Αυτό το βιβλίο θα

περιέχει και κάποια επιλεγμένα έργα από το ντοσιέ του κάθε παιδιού και θα αποτελεί μία μορφή αυτο-αξιολόγησής του. Επίσης, θα είναι και ένας τρόπος να αξιολογήσει ο/η εκπαιδευτικός τι έμαθε και βίωσε ο/η μαθητής/τρια του.

### **Διαφορές Ιστοριογραμμής - Μεθόδου project**

Η Ιστοριογραμμή όπως και η προσέγγιση-μέθοδος των σχεδίων εργασίας (στο εξής μέθοδος project) (Helm & Katz, 2002) είναι ενεργητικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις και βασίζονται στις σύγχρονες θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης. Ως εκ τούτου, παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία. Επιπλέον, στο πλαίσιο μιας Ιστοριογραμμής μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλές γνωστές μας μέθοδοι και τεχνικές ακόμα και ένα project, που πιθανώς να αναδυθεί (Ηλιοπούλου, υπό έκδοση). Η Ιστοριογραμμή όχι μόνο δεν αντιπαρατίθεται με τις άλλες μεθόδους και τεχνικές, αλλά απεναντίας, παρέχει το ασφαλές, δημιουργικό και συνεργατικό πλαίσιο της ιστορίας, στο οποίο μέθοδοι και τεχνικές όπως η επίλυση προβλήματος, το project, το παιχνίδι ρόλων, οι επισκέψεις στο πεδίο, η αντιπαράθεση απόψεων, ο καταγισμός ιδεών και πολλές άλλες εφαρμόζονται με ουσιαστικό τρόπο, που έχει νόημα για τους/τις μαθητές/τριες.

Σαφώς βέβαια οι δύο προσεγγίσεις-μέθοδοι διαφέρουν μεταξύ τους. Όπως αναφέρει η Ηλιοπούλου (2005, 2021) οι βασικές διαφορές τους ορίζονται ως εξής:

Το βασικό στοιχείο που διαφοροποιεί την Ιστοριογραμμή από τη μέθοδο project είναι η ιστορία. Η ιστορία εξασφαλίζει ένα ισχυρό κίνητρο στον/τη μαθητή/τρια, παρέχει μία συγκεκριμένη δομή και εξασφαλίζει ένα ουσιαστικό νόημα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, δίνει την ευκαιρία τόσο στον/την εκπαιδευτικό όσο και στους/τις μαθητές/τριες να γίνουν πιο δημιουργικοί/ές και να αξιοποιήσουν ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Η ιστορία αποτελεί δομικό στοιχείο της Ιστοριογραμμής, εξελίσσεται παράλληλα με την επεξεργασία ενός θέματος, δεν προκύπτει στο τέλος, όπως μπορεί να συμβεί στη μέθοδο project ή δεν χρησιμοποιείται αυτούσια όπως σε άλλες μεθόδους.

Μια άλλη κύρια διαφορά ανάμεσα στην Ιστοριογραμμή και άλλες μεθόδους όπως και η μέθοδος project είναι ο τρόπος με τον οποίο ανιχνεύει τις προϋπάρχουσες γνώσεις κι εμπειρίες των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά αρχικά να κατασκευάσουν το δικό τους εννοιολογικό μοντέλο για το θέμα το οποίο επεξεργάζονται και κατόπιν να το συγκρίνουν με το πραγματικό/επιστημονικό μέσω σχετικής έρευνας. Η κατασκευή ή η προετοιμασία για την κατασκευή του εννοιολογικού μοντέλου βασίζεται στις ατομικές και συλλογικές γνώσεις και εμπειρίες των παιδιών, όπως και στη φαντασία τους. Μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά συνειδητοποιούν τα όρια των γνώσεών τους καθώς και

τι χρειάζονται να μάθουν ακόμα, οπότε η αναζήτηση στις πηγές πληροφόρησης γίνεται πιο στοχευμένα και αποτελεσματικά. Η δημιουργία του εννοιολογικού τους μοντέλου παρέχει στους/τις μαθητές/τριες την ευκαιρία να δοκιμάσουν τις δικές τους ιδέες και τις δικές τους υποθέσεις αρχικά και κατόπιν να τις ελέγξουν μέσω έρευνας. Σε κάθε περίπτωση τους δίνεται η δυνατότητα να επιστρέψουν στο μοντέλο προκειμένου να το διορθώσουν ή να το εμπλουτίσουν με βάση τα νέα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα που διεξήγαγαν.

Τρίτο βασικό στοιχείο που συνδέεται με το προηγούμενο και διαφοροποιεί την Ιστοριογραμμή από τη μέθοδο project είναι το γεγονός ότι η επίσκεψη στο πεδίο ενδιαφέροντος ή της επίσκεψης του ειδικού στην τάξη, πραγματοποιείται μετά τη δημιουργία του μοντέλου. Το επιχείρημα είναι ότι η παρατήρηση και οι ερωτήσεις των παιδιών κατά την επίσκεψη γίνονται πιο εστιασμένα και άρα, τα οφέλη είναι πιο πλούσια. Τα παιδιά έχουν εντοπίσει τα ζητήματα-κλειδιά του θέματος που μελετούν, έχουν στόχο να συγκεντρώσουν τις πληροφορίες που χρειάζονται προκειμένου να εξελιχθεί η ιστορία τους.

Τέταρτη σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο προσεγγίσεων-μεθόδων είναι η ουσιαστική, συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών, όπως αυτή επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργία της ιστορίας, την οποία έχουν την αίσθηση ότι αυτά ορίζουν, μέσα από την ταύτισή τους με τους χαρακτήρες της ιστορίας τους, μέσα από τη δημιουργία των βιογραφικών και των φιγούρων των χαρακτήρων τους, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων και τις δραματοποιήσεις και τέλος, μέσα από την κατασκευή του μοντέλου, για το οποίο νιώθουν ότι έχουν ευθύνη ως δημιουργημά τους. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει ο Creswell (1997), το αίσθημα της ιδιοκτησίας (sense of ownership), η χαρά της συνδημιουργίας και η έντονη συναισθηματική εμπλοκή του παιδιού είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν την Ιστοριογραμμή ως διαφορετική από άλλες μεθόδους.

Πέμπτο στοιχείο που ξεχωρίζει την Ιστοριογραμμή αποτελεί η δομή που εξασφαλίζει με τη μορφή του οργανογράμματος. Το οργανόγραμμα σχεδιάζεται από τον/την εκπαιδευτικό εκ των προτέρων, γεγονός που του προσφέρει μια ασφάλεια, αλλά και έναν ενθουσιασμό. Επιπλέον, η δομή προσφέρει ελευθερία (structure gives freedom) - όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζουν οι εισηγητές της Ιστοριογραμμής - τόσο στα παιδιά να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία και να προσθέσουν τις δικές τους λεπτομέρειες, όσο και στον/την εκπαιδευτικό να οργανώσει με ευελιξία τη διδασκαλία. Όταν τα παιδιά, ιδιαίτερα των μεγαλύτερων ηλικιών, έχουν δουλέψει αρκετά με τον τρόπο αυτό, φτάνουν στο σημείο να εκφράζουν μόνα τους τις ερωτήσεις-κλειδιά, που εξελίσσουν την ιστορία τους.

Μία έκτη διαφορά της Ιστοριογραμμής από την προσέγγιση-μέθοδο project και άλλες μεθόδους, αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά εμπλέκονται κυρίως μέσα από τους χαρακτήρες, τους οποίους ακολουθούν κατά τη διάρκεια της ιστορίας τους και λιγότερο ως οι εαυτοί τους.

Επίσης, επεξεργάζονται ένα θέμα και τις διαστάσεις του μέσα από μια ιστορία, φανταστική ή μη, που καλούνται συνήθως να συνδέσουν με την πραγματική ζωή. Η συνθήκη αυτή ταιριάζει πολύ στη νεαρή ηλικία των μαθητών/τριών, ενώ τους επιτρέπει να επεξεργάζονται ευαίσθητα θέματα χωρίς να εκθέτουν τους εαυτούς τους. Ακόμη, τους δίνει την ευκαιρία να βιώσουν ρόλους και καταστάσεις που δεν γίνεται να βιώσουν ως οι εαυτοί τους στην αληθινή ζωή. Τέλος, τα προετοιμάζει καλύτερα για την ενήλικη ζωή, καθώς τα θέματα και τα προβλήματα, που επεξεργάζονται είναι αληθινά, ωστόσο με έναν ασφαλή τρόπο, εφόσον εντάσσονται στο πλαίσιο μιας ιστορίας.

Ένα έβδομο διαφορετικό στοιχείο της Ιστοριογραμμής αποτελεί το γεγονός ότι ο σχεδιασμός, η οργάνωση και ο προγραμματισμός του θέματος γίνεται από τον/την εκπαιδευτικό, αντίθετα από τη μέθοδο project, στην οποία το θέμα επιλέγεται από τα παιδιά, τα οποία ορίζουν την εξέλιξη και διάρκειά του. Στην πραγματικότητα βέβαια διαπιστώνεται ότι η μέθοδος project εφαρμόζεται ως μία θεματική προσέγγιση, αφού το θέμα συνήθως εξακτινώνεται σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και ορίζονται στόχοι από τον/την εκπαιδευτικό. Στην Ιστοριογραμμή ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει το θέμα βάσει των αναγκών και ενδιαφερόντων των παιδιών καθώς και των στόχων του Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2003) ορίζει τους στόχους και καθορίζει τη διάρκειά του.

Εν κατακλείδι, η Ιστοριογραμμή είναι ένας διαφορετικός τρόπος οργάνωσης και προσέγγισης της γνώσης από αυτόν που παρέχει η μέθοδος project και άλλες γνωστές μέθοδοι. Προσφέρει χαρά, ενθουσιασμό τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς.

### **Συμπεράσματα**

Η σύντομη παρουσίαση της Ιστοριογραμμής, η οποία προηγήθηκε μπορεί να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για μία διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, μία προσέγγιση που ενοποιεί διάφορες επιστημονικές περιοχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ./Α.Π.Σ. (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2003) του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου, όπως οφείλει να κάνει ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα.

Το στοιχείο που τη διαφοροποιεί από άλλες τέτοιες προσεγγίσεις είναι το γεγονός ότι εξασφαλίζει ένα ενδιαφέρον πλαίσιο, μέσα στο οποίο συμβαίνει η μάθηση, η εξάσκηση δεξιοτήτων και η έκφραση συναισθημάτων, το πλαίσιο που προσφέρει μια ιστορία την οποία καλούνται οι μαθητές/τριες να δημιουργήσουν βήμα βήμα με τη βοήθεια των ερωτήσεων-κλειδιών του/της εκπαιδευτικού. Κατά τη διάρκεια της ιστορίας δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να αποδώσουν το προσωπικό τους νόημα στις νέες γνώσεις, συνδέοντάς τις με τις ήδη υπάρχουσες. Κι αυτό επειδή αποτελεί βασικό στοιχείο της Ιστοριογραμμής η ανάδειξη των

προϋπάρχουσων γνώσεων-ιδεών των παιδιών και η σύνδεσή τους με τις νέες, στοιχείο που παραπέμπει βεβαίως στον εποικοδομητισμό, θεωρία στην οποία βασίζεται η Ιστοριογραμμή. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι υπάρχει μια νοητή κόκκινη κλωστή που δίνει νόημα στη σειρά των επεισοδίων της ιστορίας και συνδέει τις δραστηριότητες, ώστε η ιστορία να έχει συνοχή και συνέχεια. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά βρίσκουν νόημα στις δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται. Τι άλλο πιο σημαντικό από το να επιτύχουμε να γίνει η εκπαίδευση υπόθεση που αφορά τους/τις μαθητές/τριές μας!

Άλλο καίριο στοιχείο που διέπει την Ιστοριογραμμή είναι η δημιουργία μίας υπόθεσης ή μοντέλου από τα παιδιά, ως αποτέλεσμα της προσπάθειας να οπτικοποιήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους πάνω σε ένα θέμα. Στη συνέχεια, καλούνται να εξετάσουν την εγκυρότητα αυτής της υπόθεσης ή του μοντέλου, μέσω έρευνας που διεξάγουν, και τελικά να προσαρμόσουν σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς τους. Με τον τρόπο αυτό δοκιμάζονται οι ιδέες των παιδιών έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί από τις καθημερινές τους εμπειρίες. Είναι πιθανόν να επέλθει μία γνωστική σύγκρουση ή μία κοινωνιογνωστική σύγκρουση, δηλαδή ο/η μαθητής/τρια να διαπιστώσει ότι η ιδέα που είχε έως εκείνη τη στιγμή έρχεται σε σύγκρουση με το αποτέλεσμα της έρευνας ή της επίσκεψης ή με τις ιδέες των άλλων μαθητών/τριών. Με αυτό τον τρόπο του δημιουργείται η ανάγκη για τροποποίηση ή επέκταση των γνωστικών δομών του. Συνεπώς, επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά ο στόχος της εκπαίδευσης.

Τέλος, το στάδιο της ανασκόπησης ή των όσων τα παιδιά έχουν μάθει, νιώσει ή βιώσει είναι πολύ σπουδαίο, εφόσον δίνεται η ευκαιρία στο κάθε παιδί να συνειδητοποιήσει τι έχει μάθει και με ποιο τρόπο και να δομήσει τα δικά του νοητικά μοντέλα (μεταγνωστικό στάδιο). Η Ιστοριογραμμή προτείνει τα βιβλία θέματος και τα ντοσιέ ως τρόπους ανασκόπησης - αυτοαξιολόγησης των μαθητών και αξιολόγησης της προόδου τους από τους εκπαιδευτικούς.

Εν κατακλείδει, η Ιστοριογραμμή προτείνεται στους/τις εκπαιδευτικούς ως ένας τρόπος εργασίας με τους/τις μαθητές/τριές τους, ως μία παιδοκεντρική/ομαδοκεντρική, βιωματική και ολοκληρωμένη μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης. Προσκαλούνται και προκαλούνται οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόσουν την Ιστοριογραμμή, ώστε να την κατανοήσουν καλύτερα και σιγά σιγά να την κατακτήσουν ή μάλλον να τους κατακτήσει. Ως πρώτο βήμα, ιδιαίτερα με μικρά παιδιά ή με παιδιά που πρώτη φορά την εφαρμόζουν, προτείνεται να αναπτυχθεί ένα θέμα βασισμένο σε ένα υπάρχον σχετικό βιβλίο που αρέσει στον/την εκπαιδευτικό και στα παιδιά.

### Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bell, S. (2008). Storyline – A pedagogy based on respect & feelings. *Bridges/Tiltai*, 44(4), 61-68.
- Creswell, J. (1997). *Creating worlds, constructing meaning: The scottish storyline method*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Egan, K. (1997). Creating the place. In E. M. McGuire (Ed.), *Storypath foundations: An innovative approach to teaching social studies* (pp. 13-20). Chicago: Everyday Learning Corporation.
- Ηλιοπούλου, Ι. (2005). *Ιστοριογραμμή (Storyline). Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού - Παραδείγματα ανάπτυξης θεμάτων για την Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα: Ελάτη
- Ηλιοπούλου Ι. (2021, στο τυπογραφείο). *Ιστοριογραμμή Storyline. Η παιδαγωγική προσέγγιση διδασκαλίας που μεταμορφώνει την εκπαίδευση*. Πεδίο: Αθήνα. [Νέα αναθεωρημένη έκδοση του Ηλιοπούλου, 2005].
- Ηλιοπούλου, Ι. (υπό έκδοση). *Η Ιστοριογραμμή (Storyline) για τη διδασκαλία εννοιών για τη φύση και το περιβάλλον*. Αθήνα: Πεδίο.
- Helm, J.H., & Katz, L. (2002). *Η μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση*. Κ. Χρυσοφίδης & Ε. Κουτσουβάνου (Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Laughlin, M.A. , & Hartoonian, H.M. (1997). Bulding the social context. In M. E. McGuire (Ed.), *Storypath foundations: An innovative approach to teaching social studies* (pp. 27-30). Chicago: Everyday Learning Corporation.
- Letschert, J. (1988). *The 'Storyline' approach to teaching and learning in primary education*. Enschede, the Netherlands: E.E.D.

- Nickell, P., & Wilson A. (1997). Assessment in Storypath. In M. E. McGuire (Ed.), *Storypath foundations: An innovative approach to teaching social studies* (pp.44- 46). Chicago: Everyday Learning Corporation.
- Omand, C. (2014). *Storyline creative learning across the curriculum (Ideas in practice 7)*. Leicester: UKLA, c/o University of Leicester.
- Piaget, J. (1977). *The origin of intelligence in the child*. London, United Kingdom: Penguin Books Ltd.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Π. Ι. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, ΦΕΚ 303 & 304B/13.03.2003. Ανακτήθηκε από <http://www.pischools.gr/programs/depps>
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiggins, G. P. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.





**Συμβουλές Ειδικών**

**Εκπαιδευτικές Εμπειρίες**

**Καλές Πρακτικές**



## **Μια ανάμνηση εκπαιδευτικής εμπειρίας με τα παιδιά των προσφύγων**

Μεγαλοκονόμου Κωνσταντίνα, Διασώστρια, οδηγός βουνού  
[nantiamegal@hotmail.com](mailto:nantiamegal@hotmail.com)

### **Περίληψη**

Σ' αυτό το κείμενο η συγγραφέας περιγράφει την εμπειρία που απέκτησε η ίδια μετά από περίπου δύο μήνες στη Χίο και στον Πειραιά, συμμετέχοντας μαζί με άλλους εθελοντές στη πρώτη και δεύτερη περίοδο διαβίωσης των προσφύγων, μετά τον ερχομό τους στην Ελλάδα. Ιδιαίτερα αναφέρεται στην προσαρμογή και απασχόληση των παιδιών των προσφύγων.

**Λέξεις κλειδιά:** πρόσφυγες, προσφυγόπουλα, προσαρμογή, διαφορετικότητα.

### **Εισαγωγή**

Λόγω πολλών αναταραχών στις χώρες της Μέσης Ανατολής μεγάλο κύμα ανθρώπων κάθε κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αναγκάστηκε να διαφύγει σε ευρωπαϊκές χώρες προς αναζήτηση ειρηνικής διαβίωσης. Με αποκορύφωμα κυρίως το καλοκαίρι του 2016 κατέφθαναν με πολλές βάρκες, κάθε εικοσιτετράωρο, στα πιο εύκολα προσβάσιμα νησιά (Μυτιλήνη, Χίος, Κως, Σάμος). Οι άνθρωποι αυτοί, όντας αποφασισμένοι και έχοντας εγκαταλείψει την προηγούμενη ζωή τους φτάνουν με μία τσάντα με τα προσωπικά τους είδη. Οι πρώτες επιτακτικές τους ανάγκες καλύφθηκαν από τους κατοίκους των νησιών τα οποία δίκαια προτάθηκαν για το βραβείο Νόμπελ... Παράλληλα με την εθελοντική προσφορά του κόσμου, αναπτύχθηκε ένα πιο οργανωμένο δίκτυο από χορηγούς ή εταιρείες, εν μέσω οικονομικής κρίσης. Αποδείχτηκε έτσι ότι οι ανθρώπινες αξίες συνέχισαν να υπάρχουν.

### **Η δική μου εμπειρία**

Ήταν Γενάρης και εγώ βρίσκομαι Αθήνα, έχοντας ακόμα δύο μήνες μέχρι να επιστρέψω στο νησί μου (Κύθηρα) και παντού ακούγονται διάφορα σχόλια (θετικά και αρνητικά) σχετικά με το προσφυγικό/μεταναστευτικό. Κι έτσι -απλά- αποφάσισα (ούσα διασώστρια από το 2008) να φύγω για κάποιο νησί από αυτά με την μεγαλύτερη ανάγκη, ώστε να δω και κάποια πράγματα με τα δικά μου μάτια.

Αρχές Φεβρουαρίου βρίσκομαι στη Χίο όπου με εξέπληξε ευχάριστα το πόσο οργανωμένοι ήταν. Μάλλον, γιατί εκεί δεν ήταν ένα θέμα των τελευταίων ημερών, μα ξεκινώντας από πολλά χρόνια πριν με -σαφώς- μικρότερους αριθμούς προσφύγων και έχοντας δει τις ανάγκες των

τελευταίων μηνών, όλα μπήκαν σε μία σειρά και τα βήματα, πλέον, γίνονταν -σχεδόν- μηχανικά.

Τις πρώτες μέρες πήγαινα με το διασωστικό πλοίο AEGIS για να μεταφέρουμε τους ανθρώπους που έφταναν στις Οινούσες, στο λιμάνι της Χίου. Στρώναμε κουβέρτες χάρμω, στα κρύα μέταλλα για να κάτσουν κι άλλες τις δίναμε για να τυλιχτούν ώστε να μην κρυώνουν. Τους προσφέραμε νερό, ζεστό τσάι, μπισκότα και γκοφρέτες στα παιδιά, να ξεχαστούν. Ήταν η πρώτη μου επαφή με αυτούς τους ανθρώπους που δεν καταλάβαινα και που δεν με καταλάβαιναν. Ανθρώπους και παιδιά που κοίταζα στα μάτια τους κι έβλεπα τις εικόνες του πολέμου...

Την δεύτερη εβδομάδα, πήγα πρώτη γραμμή, στη θάλασσα. Από τις 19.00 το απόγευμα, στεκόμασταν σε στρατηγικά σημεία με θέα την Τουρκία για να παρακολουθούμε τα φώτα που άναβαν στις βάρκες που έρχονταν. Σκοπός μας ήταν να τους δούμε και να μαντέψουμε πού περίπου θα βγουν ώστε να προλάβουμε να είμαστε εκεί για παν ενδεχόμενο.

Πλησίαζαν την παραλία και πέφταμε στη θάλασσα για να τους βοηθήσουμε. Τα περισσότερα ήταν παιδιά... Παιδιά με τους δύο γονείς, μόνο με τη μαμά ή παιδιά ασυνόδευτα... Παιδιά που - αν όχι όλη τη ζωή τους, μεγάλο μέρος αυτής - την έζησαν μέσα σε βομβαρδισμούς και πτώματα... Παιδιά που είδαν τον καλύτερό τους φίλο ακρωτηριασμένο, τον πατέρα ή τη μάνα τους νεκρό... που δεν ξέρουν πώς είναι η ζωή χωρίς να πρέπει να είναι σε συνεχή επιφυλακή για να κρυφτούν με τον κάθε ήχο. Παιδιά που πρέπει να μπουν σε μία βάρκα (παραβλέποντας το ότι δεν ξέρει κανένας να κολυμπάει) και να ταξιδέψουν μέσα στη νύχτα, για όσες ώρες χρειαστεί προς άγνωστο τόπο, με άγνωστο μέλλον. Παιδιά που δεν άντεξαν στην αγκαλιά και τον φόβο της μάνας τους και τον τόσο κόσμο μέσα στην βάρκα κι έφτασαν νεκρά... Κι αυτό, ΑΝ φτάσουν...!

Τα θύματα είναι άνθρωποι που έτυχε να γεννηθούν σε διαφορετικές συντεταγμένες από εμάς. Μα είναι άνθρωποι που κλαίνε, γελάνε και νιώθουν σαν και μας. Δεν μπορεί κανείς π.χ. να περιγράψει τη μάνα που μόλις βγαίνει από τη βάρκα λούζεται με το χώμα και τις πέτρες, ενώ ο μεγάλος της γιος κουβαλάει τον παραπληγικό αδελφό, ή την άλλη μάνα που βγαίνει κρατώντας στην αγκαλιά της το άψυχο σώμα του παιδιού της, ελπίζοντας ότι κάποιος θα μπορούσε να το επαναφέρει στη ζωή. Έβλεπες παιδιά με κομμένα πόδια από τις βόμβες που έσκασαν δίπλα τους, παιδιά νεογέννητα, παιδιά κάθε ηλικίας, γυναίκες ετοιμόγεννες, γέροντες και ανάπηρους ανθρώπους σε αναζήτηση ένωσης με τις οικογένειές τους. Δεν υπάρχουν λέξεις για να αποτυπώσεις στο χαρτί τα συναισθήματα που έβλεπες στα μάτια τους.

Έφυγαν από μια εμπόλεμη κατεστραμμένη χώρα, με τα πόδια, προς άγνωστη κατεύθυνση με μόνη την ελπίδα για ζωή. Δυστυχώς πολλοί από αυτούς δεν κατάφεραν να φτάσουν στον προορισμό τους, ούτε καν μέχρι τα παράλια της Τουρκίας. Μετά από συζητήσεις με κάποιους, που κατάφεραν να φτάσουν, μάθαμε ότι υπήρχαν μεταξύ τους άνθρωποι που περπατούσαν ήδη δύο ή και περισσότερα χρόνια σε αφιλόξενα εδάφη έχοντας δώσει μεγάλα ποσά σε λαθρεμπόρους, μέχρι να καταφέρουν να μπουν σε μία βάρκα και να φτάσουν σε κάποια ελληνική ακτή. Κι αυτό επειδή η Ελλάδα λόγω των μεγάλων θαλάσσιων συνόρων, είναι η πιο εύκολα προσβάσιμη χώρα στο δρόμο για την Ευρώπη.

Μετά από την εμπειρία μου με τους πρόσφυγες στη Χίο, γύρισα στον Πειραιά, όπου είχε αρχίσει ήδη να λειτουργεί, μέσω της ομάδας εθελοντών «Παμπειραϊκή», ένα υπέροχο σύστημα καλωσορίσματος των προσφύγων, από τα νησιά. Εκεί στο λιμάνι, (πάλι με κουβέρτες που τους δίναμε), η κάθε οικογένεια έφτιαχνε ένα «υποτυπώδες» σπιτικό, που ντρεπόμασταν να πλησιάσουμε. Όλη μέρα με βρεγμένα μαντηλάκια, να σκουπίζουν και να καθαρίζουν. Μέσα σε κάθε αίθουσα αναμονής, εκατοντάδες άτομα με περισσότερα από αυτά παιδιά...

### **Τα προσφυγόπουλα**

Τα παιδιά αποτελούσαν τα 2/3 των ανθρώπων που επέβαιναν στις βάρκες και ήταν είτε με τους γονείς τους, είτε μόνο με τη μαμά τους είτε ακόμα και ασυνόδευτα έχοντας χάσει τους δικούς τους στη διαδρομή. Ένας μεγάλος αριθμός των παιδιών έχει ήδη εξαφανιστεί χωρίς κάποιου είδους ενημέρωση.

Υπήρχαν διαμορφωμένοι χώροι τόσο στα νησιά όσο και στην Αθήνα που τα φιλοξενούσαν με αρκετούς εθελοντές που προσπαθούσαν να απαλύνουν τα τραύματα που τους είχε δημιουργήσει όλη αυτή η ταλαιπωρία. Οι ειδικοί, από την πλευρά τους, προσπαθούσαν να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματά των παιδιών και να φωτίσουν το μέλλον τους.

Εκατοντάδες παιδιά... Παιδιά που σου χαμογελούσαν κι έλιωνες... Παιδιά που -κάπως- έπρεπε να τα βοηθήσουμε να νιώσουν όμορφα και ασφαλή... Κι ενώ όταν πρωτοήρθαν προτιμούσαν, καθώς ζωγράφιζαν, το κόκκινο χρώμα για το αίμα που έβλεπαν σ' όλη τους τη ζωή, στη συνέχεια ζωγράφιζαν φωτεινούς ήλιους, καρδιές και χαμόγελα! Και εκεί είναι που έβλεπες ένα ολόκληρο λιμάνι να τραντάζεται από γέλια και τραγούδια. Παιδιά που έτρεχαν δεξιά κι αριστερά και γελούσαν χωρίς να νοιάζονται που ο «συνεργός» τους στο παιχνίδι δεν μίλαγε τη γλώσσα τους και επικοινωνούσε μαζί τους με νοήματα, με γέλια, με κλείσιμο του ματιού σε κάθε πονηριά που έκαναν.

Τα παιδιά όλων των εθνικοτήτων (Συρία, Αφγανιστάν, Ιράκ, Ιράν, Παλαιστίνη κ.ά.) έπαιζαν μαζί μιλώντας την κοινή γλώσσα του παιχνιδιού. Γέλαγαν και ένιωθαν όπως όλα τα παιδιά του κόσμου. Ο δικός μας ρόλος ήταν να τα προστατεύουμε από τυχόν κακόβουλες παρουσίες και να οργανώνουμε τα επόμενα παιχνίδια (Βλ. Εικόνες 1 και 2).



Εικόνα 1. Παιχνίδι με τουβλάκια



Εικόνα 2. Ζωγραφική στην αυλή

Εμφανιζόμασταν με διάφορα παιχνίδια, μπάλες, χαρτί και μαρκαδόρους και όλα τα παιδιά μαζεύονταν γύρω μας. Πιανόμασταν χέρι-χέρι όλοι μαζί και παίζαμε το «γύρω-γύρω όλοι», ενώ τα παιδιά ξεκαρδίζονταν στα γέλια κάθε φορά που καθόμασταν κάτω. Άλλα πιτσιρικά έσκουζαν και γέλαγαν με φούσκες που έφτιαχναν με σαπουνόνερο και κάποια άλλα

προσπαθούσαν να πετύχουν τις σωστές κινήσεις για να γυρνάει σωστά το γιο-γιο ή το χούλα-χουπ. Όλα αγορασμένα και χαρισμένα από χορηγούς και εθελοντές, με όλη τους την καρδιά. Δεν χρειάζεται να περιγράψω τι γινόταν όταν ερχόντουσαν κάποιοι εθελοντές ντυμένοι κλόουν ή μουσικοί με τους οποίους χορεύαμε με τις ώρες, όλοι μαζί!

Αυτό που ζήτησαν όλα μα όλα τα παιδιά ήταν αγκαλιές! Και αν και στην αρχή οι γονείς τους ήταν διστακτικοί απέναντι μας, σύντομα μας τα εμπιστεύονταν χωρίς καμία ανησυχία. Και πάλι αγκαλιές και πάλι χοροί και τραγούδια!

Ήταν στιγμές που ό,τι κι αν είχε συμβεί, ή θα συνέβαινε στο μέλλον, τα παιδιά αυτά ζούσαν όπως όλα τα άλλα της ηλικίας τους, κάτι που είχαν πολύ καιρό να νιώσουν. Ήταν οι στιγμές που έπρεπε να τα κάνουμε να νιώσουν πως ό,τι γίνεται γύρω τους δεν είναι δικό τους φταίξιμο. Δεν έφταιγαν αυτά που «δεν ήταν καλά παιδιά», αυτή την απάντηση πήρα από μικρό προσφυγόπουλο σε συνομιλία μαζί του. Προσπαθήσαμε μέσα από σφιχτές αγκαλιές και ομαδικά παιχνίδια να τους μάθουμε ότι ο κόσμος δεν είναι κακός. Να τους μάθουμε επίσης να εμπιστεύονται τους άλλους και να δουλεύουν μαζί τους για να μπορέσουν να καταφέρουν πράγματα που δεν μπορούσαν μόνα τους.

### **Ενσωμάτωση με τα Ελληνόπουλα**

Μετά τις νέες πολιτικές εξελίξεις αυτές οι οικογένειες και όλα τα παιδιά θα άρχιζαν να ενσωματώνονται στην Ελληνική κοινωνία. Θα πήγαιναν στο σχολείο και θα κάθονταν στα ίδια θρανία με τα Ελληνόπουλα για να μάθουν και να προοδεύσουν στη χώρα που τους δίνει μία ευκαιρία.

Δυστυχώς, κάποια δεν θα καταφέρουν ποτέ να νιώσουν ασφαλή, όπου κι αν βρεθούν. Η δουλειά που πρέπει να γίνει με αυτά απαιτεί μεγάλη δύναμη, από τους δασκάλους τους. Πρέπει πρώτα αυτοί να καταλάβουν και να τους μεταδώσουν την πεποίθηση πως δεν φταίνε. Και μπορούν να το καταφέρουν με την αποδοχή και την αγκαλιά. Έτσι, τα παιδιά θα μάθουν να αγαπούν τον εαυτό τους. Τα ομαδικά παιχνίδια συσφίγγουν τις μεταξύ τους σχέσεις και τα βοηθάει να εμπιστεύονται το ένα το άλλο! Τα παιδιά, ό,τι εθνικότητας κι αν είναι, μπορούν να δουλεύουν και να δημιουργούν μαζί.

Ας τα αγαπήσουμε κι ας τα αγκαλιάσουμε όλοι για να νιώσουν κοντά μας. Ας τους δώσουμε την ευκαιρία για να μας αποδείξουν πως όσα ακούγονται εις βάρος τους αποτελούν κακόβουλες φήμες. Ας ξεχάσουμε ότι δεν μιλάνε την ίδια γλώσσα με εμάς. Είναι παιδιά με ανάγκη για μάθηση. Ας τους δώσουμε την ευκαιρία!

Ας τα βοηθήσουμε να νιώσουν μέλη της ομάδας. Ας μάθουμε στα Ελληνόπουλα πώς να αποδέχονται τους «ξένους», τους «άλλους». Ας τα βοηθήσουμε να αναπτύξουν την συναισθηματική τους νοημοσύνη (EQ) και να δημιουργήσουμε ανθρώπους που θα σταθούν δίπλα σε όποιον έχει ανάγκη. Αγαπήστε τα κι εσείς, αγκαλιάστε τα για να νιώσουν κοντά σας. Το μόνο που χρειάζονται είναι η ευκαιρία. Βοηθήστε αυτά τα παιδιά να νιώσουν ότι είναι μέλη της ομάδας.

Ας βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά να νιώσουν σαν μέρος αυτού του κόσμου. Έτσι κι αλλιώς, η γη από ψηλά, δεν έχει σύνορα!

### **Σελίδες ενδιαφέροντος και χορηγίας**

<https://www.facebook.com/groups/157689337908512/?fref=ts>

<https://www.facebook.com/pothiti.kitromilidi?fref=ts>

<https://www.facebook.com/smhumanitario/?pnref=story>

## Εκπαιδευτική πρόταση

### «Κι αν ήσουν προσφυγόπουλο;»

Αντωνία Γατσογιάννη (MEd), νηπιαγωγός

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την εκπαίδευση

antagats@gmail.com

#### Περίληψη

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσφέρει τη δυνατότητα της μετατροπής της σχολικής τάξης σε εργαστήριο κοινωνικής ευαισθητοποίησης και γνώσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στηρίζεται σε βιωματικές δραστηριότητες, τεχνικές θεάτρου και εκπαιδευτικού δράματος, αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα. Υλοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο του 2015 σε συνεργασία με το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Οι δύο φορείς συνέπραξαν, από το Φεβρουάριο μέχρι το τέλος του 2015, ως προς την εκπόνηση του Εκπαιδευτικού Προγράμματος «Κι αν ήσουν εσύ;» σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και προσφύγων. Μέσω αυτού στόχευαν τόσο στην ευαισθητοποίηση εκπαιδευτικών και μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα και τους πρόσφυγες, όσο και στη στήριξη σχολείων που υλοποιούσαν ανάλογα προγράμματα με βιωματικές τεχνικές διδασκαλίας και προσεγγίσεις, συνεργαζόμενα με Διεθνείς Οργανισμούς ή Φορείς, όπως οι UNHCR, GREECE, The UN Refugee Agency.

**Λέξεις κλειδιά:** αποδοχή, ενσυναίσθηση, ευαισθητοποίηση, δημιουργία ιστορίας, θεατρικό παιχνίδι, πρόσφυγας.

#### Εισαγωγή

Η εκπαίδευση γίνεται με βιωματικό τρόπο, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες ενσυναίσθησης ως μέσο για τον σεβασμό των προσφύγων και κατά συνέπεια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δίνεται η δυνατότητα της ενεργούς εμπλοκής τους, μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, στην ιστορία ενός προσφυγόπουλου που έφτασε στην τάξη τους. Με στόχο να εισακούγονται οι γνώμες και οι απόψεις όλων των μαθητών, καταγράφονται και δημιουργείται μια ιστορία από τα ίδια τα παιδιά. Μοιράζονται ρόλοι και κοστούμια, δημιουργούνται συμβολικά σκηνικά και ξεκινάει το έργο. Στο τέλος γίνεται η αποτίμηση των προσπαθειών και των συναισθημάτων όσων συμμετείχαν, και αναπτύσσονται οι δράσεις διάχυσής τους στην



κοινότητα. Υπάρχουν, βεβαίως, πολλές διακυμάνσεις συναισθημάτων που αποτυπώνονται στο δρώμενο, ώσπου να γίνει η αποδοχή του παιδιού στην τάξη.

Ως βασικός σκοπός τίθεται η καλλιέργεια του σεβασμού στους πρόσφυγες, η ευαισθητοποίηση και η αποδοχή του ξένου και του διαφορετικού. Η εκπαίδευση γίνεται με βιωματικό τρόπο στους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες ενσυναίσθησης ως μέσο για τον σεβασμό των προσφύγων και κατά συνέπεια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπλέον στόχοι είναι τα παιδιά να κατανοούν τις δυσκολίες των συνανθρώπων τους, να μπουν στη θέση του άλλου, να βιώσουν συναισθήματα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, ώστε να προσεγγίσουν και να αντιληφθούν τις ανάγκες και τους φόβους των προσφύγων. Να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της βοήθειας στον συνάνθρωπο και της αλληλεγγύης.

### **Δραστηριότητα στην τάξη**

#### **Α΄ φάση: Έλεγχος πρότερης γνώσης, δημιουργία ιστορίας και καταγραφή απόψεων**

Ξεκινάει η συζήτηση στην ολομέλεια και η ανταλλαγή απόψεων για το προσφυγικό πρόβλημα με αφορμή το νέο συμμαθητή μας που ήρθε στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στη Ν. Μάκρη, διά μέσου θαλάσσης. Κατά τη συζήτηση προέκυψαν ερωτήματα που καλούνταν να απαντήσουν τα παιδιά οδηγώντας τα σε περαιτέρω προβληματισμούς, όπως «ποια προβλήματα μπορεί να αντιμετωπίσει το προσφυγόπουλο στο νέο σχολικό περιβάλλον και γιατί;», «εμείς τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό;».

Ακολούθησε δημιουργία ιστορίας με τίτλο «Κι αν ήσουν προσφυγόπουλο;», που προέκυψε από τα παιδιά, έχοντας ως πρότερη γνώση τις γνωστικές πληροφορίες που είχαν αποκομίσει, και το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας το οποίο ήδη είχε ξεκινήσει στο σχολείο με τίτλο «Είμαι άνθρωπος κι εγώ είτε από εκεί είτε από εδώ».

Η εκπαιδευτικός καταγράφει την ιστορία και τις απόψεις των παιδιών, τις διαβάζει, γίνονται οι αντίστοιχες παρεμβάσεις και διορθώσεις ώστε να έχει ροή και να γίνεται κατανοητή.

**Η ιστορία:** *«Κι αν ήσουν προσφυγόπουλο;». «Είναι ένα προσφυγόπουλο, 5 χρονών από τη Συρία που ανέβηκε σε μια βάρκα και ξεκίνησε να πάει σε άλλες χώρες με τους γονείς του, τον παππού του και τη γιαγιά του, για να ξεκινήσουν μια καινούργια ζωή μακριά από τον πόλεμο. Μετά επειδή η βάρκα ήταν φουσκωτή βυθίστηκε, γιατί είχε πολλούς ανθρώπους. Μερικοί από αυτούς έπεσαν στη θάλασσα και πνίγηκαν, άλλοι κολυμπήσανε. Κάποιοι ξέρανε κολύμπι, κάποιοι άλλοι όχι.*

*Οι γονείς και το παιδί κολυμπήσανε στα βαθιά. Ήταν αγαπημένοι, μόνοι, ήτανε παγωμένοι, κρυώνανε και τρέμανε και φοβόντουσαν ότι ίσως πνιγούνε και αυτοί. Η γιαγιά και ο παππούς δεν ξέρανε κολύμπι και πνίγηκαν στα βαθιά.*

Μετά τους βρήκανε οι εθελοντές με τις βάρκες τους, και πήγανε στη στεριά της Ν. Μάκρης να τους δώσουνε κουβέρτες, φαγητό, ρούχα και παπούτσια, και φάρμακα. Τους βρήκανε σπίτι και δουλειά και νιώσανε ωραία. Το προσφυγόπουλο έπρεπε να πάει στο σχολείο για να παίξει με τους φίλους που θα γνωρίσει, να μάθει ιστορίες και τους κανόνες της τάξης. Έτσι, μετά από πολλές μέρες, επειδή είναι κουρασμένο, νιώθει μοναχικά, χάλια, είναι στεναχωρημένο, πηγαίνει σχολείο.

Την πρώτη μέρα που έρχεται σχολείο δε μιλάει ελληνικά, νιώθει μόνο του και κλαίει. Έχει άλλο χρώμα, είναι διαφορετικός και μοναδικός, και φοβάται ότι κάποιος θα τον χτυπήσει στο πρόσωπο. Η κυρία τον πήρε αγκαλιά και τον ηρέμησε. Εμείς τα παιδιά δεν τον χτυπήσαμε, παίζαμε μαζί του, τον αγαπήσαμε πάρα πολύ, τον κάναμε φίλο μας, του μαθαίνουμε τη γλώσσα μας και νιώθουμε χαρούμενοι.

Του λέμε: «Πώς σε λένε;», «σ' αγαπώ», «σ' έχουμε φίλο», κι αν κάποιος πάει να τον χτυπήσει τότε θα του πούμε: «μην τον χτυπάς, γιατί θα πονέσει και θα κλάψει». Το όνομά του είναι Bahir που σημαίνει: πανέμορφο. Τότε αρχίζει να γίνεται χαρούμενο και ευτυχισμένο»

Διάρκεια: 35 λεπτά

### **Β' φάση: Προετοιμασία δρώμενου**

Αρχικά τα παιδιά προτείνουν τους ρόλους που προκύπτουν από την ιστορία, επιπλέον χρησιμοποιούνται κάθε φορά οι ομάδες εργασίας που ήδη υπάρχουν στην τάξη και τα υπόλοιπα παιδιά έχουν το ρόλο του θεατή.

Έπειτα διαλέγουν το ρόλο που επιθυμούν να υποδυθούν και, όπου υπάρχει ενδιαφέρον για τον ίδιο ρόλο, ακολουθούνται δημοκρατικές διαδικασίες μέσα από λαχνίσματα, όπως: «αμ-στραμ-νταμ, πίκι- πίκι-ραμ, τούρι-τούρι-ραμ, αμ-στραμ-νταμ». Στη συνέχεια διαμορφώνουμε τον χώρο: με δύο μεγάλες φόδρες δημιουργούμε έναν σταυρό στο πάτωμα της τάξης και αποφασίζουμε τα τέσσερα τμήματα, στα οποία θα εξελίσσεται η ιστορία: τη Συρία, τη θάλασσα, τη στεριά και το σχολείο.

Τέλος, τα παιδιά από τη γωνιά της μεταμφίεσης δανείζονται ρούχα και υλικά με τα οποία θα υποστηρίξουν τον ρόλο τους.

Διάρκεια: 15 λεπτά

### **Γ' φάση: Παίζουν την ιστορία με τίτλο: «Κι αν ήσουν προσφυγόπουλο;»**

Τα παιδιά παίζουν τον ρόλο που έχουν επιλέξει ή τους έχει τύχει μέσω του λαχνίσματος, και το κοινό απολαμβάνει το θέαμα. Αναλυτικότερα, υποδύονται τους πρόσφυγες μεσοπέλαγα, τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν, τους διασώστες που τους βοηθούν, αποτυπώνοντας κάθε φορά τα συναισθήματα στα πρόσωπό τους. Δείχνουν να αισθάνονται φόβο, λύπη, αγωνία, μέχρι που συναντούν τους διασώστες και φτάνουν στη στεριά της Ελλάδας, στο σχολείο, στην τάξη

τους. Εκεί τους υποδέχονται η δασκάλα και οι συμμαθητές τους, και τη θέση των αρνητικών συναισθημάτων παίρνουν η χαρά και η αγάπη (Βλ. Εικόνες 1-5).

Διάρκεια: 15 λεπτά



Εικόνα 1. Η οικογένεια βρίσκεται πάνω στη βάρκα και φοβάται.



Εικόνα 2. Η οικογένεια πέφτει από τη βάρκα στη θάλασσα



Εικόνα 3. Οι εθελοντές τούς βρίσκουν και τους σώζουν.



Εικόνα 4. Στο σχολείο η δασκάλα αγκαλιάζει τον Bahir για να τον ηρεμήσει.



Εικόνα 5. Τον πλησιάζουν τα παιδιά και τον κάνουν φίλο τους.

### **Δ΄ φάση: Αποτίμηση των διαδικασιών - αξιολόγηση (αρχική, διαμορφωτική, τελική)**

**A.** Τα παιδιά στο τέλος του δρώμενου και στην ολομέλεια, ανά ομάδα συμμετοχής, εκφράζουν τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν από τον ρόλο που υποδύθηκαν. Συγκεκριμένα, ένα από τα παιδιά που υποδύθηκαν τα προσφυγόπουλα ανέφερε: «ένιωσα λυπημένα, επειδή πνίγηκαν η γιαγιά και ο παππούς μου». Τα παιδιά που υποδύθηκαν τη γιαγιά και τον παππού ανέφεραν: «νιώσαμε στεναχωρημένα, γιατί δεν ξέραμε να κολυμπάμε». Οι μαθητές οι οποίοι ήταν οι εθελοντές είπαν: «νιώσαμε ωραία και χαρούμενα, γιατί τους σώσαμε». Οι μαθήτριες που υποδύθηκαν τις δασκάλες ανέφεραν: «νιώσαμε ωραία, επειδή αγκαλιάσαμε τον Bahir». Τέλος, τα παιδιά που υποδέχτηκαν τον νέο συμμαθητή ανέφεραν: «νιώσαμε χαρούμενοι, επειδή είχαμε καινούργιο φίλο».

Διάρκεια: 15 λεπτά

**B.** Η διαδικασία ολοκληρώθηκε μετά από την ηχογράφιση της ιστορίας με τη συμμετοχή των παιδιών και τη δημιουργία της ταινίας: «Κι αν ήσουν προσφυγόπουλο;». Χρησιμοποιήθηκαν ο ψηφιακός ηχογράφας και το λογισμικό δημιουργίας ταινιών ανοιχτού τύπου *movie maker*.

Διάρκεια: 30 λεπτά.

### **Αξιολόγηση**

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να απελευθερωθούν, να εκφράσουν συναισθήματα, να μουν στη θέση του άλλου. Καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους μέσα από τους ρόλους που αβίαστα καλούνται να επιλέξουν και να υποδυθούν, συμβάλλοντας στην ευαισθητοποίηση και αποδοχή του ξένου και του διαφορετικού, που αποτελεί και τον σκοπό της δράσης. Επιπροσθέτως, η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση (Τ.Π.Ε.) λειτουργεί αθροιστικά και συμπληρωματικά στην εργασία, που υλοποιείται στο συμβατικό περιβάλλον της τάξης του νηπιαγωγείου. Βοηθά στην αντίληψη, από πλευράς των παιδιών, των δυνατοτήτων που παρέχει για τη δημιουργία και ανακοίνωση των δράσεων στην ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Μέσω του διαλόγου υπήρξε η ανταλλαγή απόψεων και δόθηκε η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να ακουστεί η σκέψη τους. Μέσω της καταγραφής των ιδεών τους καταδείχθηκε πόσο σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει ο καθένας ξεχωριστά και όλοι μαζί στην ομάδα. Στο δρώμενο που αναπτύχθηκε ξεδιπλώθηκε μια ιστορία, στην οποία ο καθένας εξέφρασε τα συναισθήματά του με τον δικό του μοναδικό τρόπο.

Προέκταση των δράσεων και «δείκτης» της εμπέδωσης του στόχου της ευαισθητοποίησης των παιδιών και των οικογενειών τους, γύρω από την έννοια της διαφορετικότητας, αποτέλεσε

η συνεισφορά τους σε φιλανθρωπικό έργο και κατ' επέκταση η δωρεά. Μέσα από τις δράσεις υποστήριξης του προγράμματος: «*Είμαι άνθρωπος κι εγώ, είτε από κει είτε από δω*» και το Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας για το Προσφυγικό που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016 στο 2ο νηπιαγωγείο Ν. Μάκρης - σε συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων, τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Νηπιαγωγείου και τις τοπικές εθελοντικές ομάδες - συστάθηκε η Ανοιχτή Επιτροπή Πρωτοβουλίας για τους Πρόσφυγες, «*Ομάδα Στήριξης Προσφύγων*» Εθελοντές Ν. Μάκρης.

Κατά την ανάπτυξη του προαναφερθέντος προγράμματος αναπτύχθηκαν οι εξής ενέργειες:  
Α. Συλλογή ειδών πρώτης ανάγκης για τους πρόσφυγες από την Ανοιχτή Δομή Φιλοξενίας Προσφύγων και Μεταναστών «Ελαιώνα» και την Παμπειραϊκή Πρωτοβουλία Προσφύγων και Μεταναστών (Βλ. Εικόνα 6 και 7). Η παράδοση των ειδών πραγματοποιήθηκε, στην πρώτη περίπτωση, από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό και εκπρόσωπο των τοπικών εθελοντικών ομάδων στο χώρο του «Ελαιώνα», ενώ αντίστοιχα στη δεύτερη δράση με δωρεάν αποστολή μέσω της Γενικής Μεταφορικής Πικερμίου στον χώρο του Πειραιά.



Εικόνα 6. Συλλογή ειδών πρώτης ανάγκης.



Εικόνα 7. Συλλογή ειδών πρώτης ανάγκης.

B. Δημιουργία εκδήλωσης με σκοπό την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης τοπικής κοινότητας για το προσφυγικό ζήτημα με τίτλο: «Το προσφυγικό, σα να μην πέρασε μια μέρα», στο Αθλητικό και Πολιτιστικό Πάρκο Ν. Μάκρης. Στην εκδήλωση συμμετείχαν εκπρόσωποι: της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες στην Ελλάδα, των τοπικών εθελοντικών ομάδων, των Σχολικών Δραστηριοτήτων Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, του 2ου Νηπιαγωγείου Ν. Μάκρης, της Παμπειραϊκής Πρωτοβουλίας Προσφύγων και Μεταναστών, της Στέγης Συρίων. Επίσης, παρευρέθησαν ο Υπεύθυνος Συντονισμού Ανοιχτής Δομής Φιλοξενίας Προσφύγων και Μεταναστών «Ελαιώνα», Αναπληρωτής Καθηγητής του Τμήματος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, ο Δ/ντής της ΕΝΑΚ, ναυαγοσωστική ομάδα που δρα στη Βόρεια Λέσβο, απόγονος προσφύγων Μάκρης – Λιβισιανών, Έλληνες και Σύριοι μουσικοί.

#### **Πηγές από διαδίκτυο:**

Στην ιστοσελίδα του σχολείου είναι αναρτημένες οι ανωτέρω δραστηριότητες και δράσεις:

<http://blogs.sch.gr/2nipnmakr/category/%ce%b8%ce%b5%ce%bc%ce%b1%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ad%cf%82-%cf%80%cf%81%ce%bf%cf%83%ce%b5%ce%b3%ce%b3%ce%af%cf%83%ce%b5%ce%b9%cf%82/>

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες στην Ελλάδα , «*Κι αν ήσουν εσύ;*»

<https://www.unhcr.org/gr/%CE%BA%CE%B9-%CE%B1%CE%BD-%CE%AE%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%BD-%CE%B5%CF%83%CF%8D>



ISSN 2459-3435