ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΔΟΣΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα Πρακτικά του Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός"

Αθήνα, 3 και 4 Μαΐου 2014

Επιμέλεια τόμου: Φ. Γούσιας

ISBN: 978-960-99435-5-0 (e-book)
ΑΘΗΝΑ 2014

1η ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πανελλήνιο Συνέδριο «Νέος Παιδαγωγός»

Αθήνα, 3-4/5/2014 – Ευγενίδειο Ίδρυμα

1. Στόχοι του Συνεδρίου:

- *Η παρουσίαση σύγχρονων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη*
- *Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας κι εναλλακτικών προσεγγίσεων*
- *Ο γόνιμος προβληματισμός και ο δημιουργικός διάλογος*

2. Ποιους αφορά:

- *Εκπαιδευτικούς προδημοτικής, πρωτοβάθμιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*
- *Εκπαιδευτικούς κάθε ειδικότητας*
- *Φοιτητές προπτυχιακούς μεταπτυχιακούς καθώς και υποψήφιους διδάκτορες*
- *Φίλους της εκπαίδευσης*

3. Οι εργασίες που θα υποβληθούν για συμμετοχή, θα κριθούν:

- *Από την Επιστημονική Επιτροπή (μελών Δ.Ε.Π. ελληνικών πανεπιστημίων, διδακτόρων, μεταπτυχιακών). Ανώνυμη ένθεν κι ένθεν κρίση, σύστημα 2 κριτών, σε περίπτωση διχογνωμίας τελική κρίση από 3ο κριτή.*

4. Θεματικές περιοχές συνεδρίου:

- *1η. Φιλοσοφία της παιδείας – Συγκριτική παιδαγωγική – Σχολική παιδαγωγική*
- *2η. Παιδαγωγική ψυχολογία: Μάθηση και διδασκαλία, παιδαγωγική αλληλεπίδραση, συμβουλευτική στην εκπαίδευση*
- *3η. Διδακτική μεθοδολογία. Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικά αντικείμενα, αξιολόγηση*
- *4η. Εκπαίδευση και τεχνολογίες πληροφορίας κι επικοινωνίας.*
- *5η. Ειδική αγωγή: Δυσκολίες μάθησης, προβλήματα συμπεριφοράς, ενδοσχολική βία - ζητήματα διδακτικής και παιδαγωγικής διαχείρισης.*
- *6η. Διαπολιτισμική αγωγή*
- *7η. Εκπαιδευτική Έρευνα – Διά βίου εκπαίδευση - Εκπαίδευση εκπαιδευτικών (βασική κατάρτιση, επιμόρφωση)*
- *8η. Καινοτομίες στην εκπαίδευση: Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές, περιβαλλοντική αγωγή, πολιτισμικό τοπίο και περιβάλλον, αγωγή υγείας, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, πολιτιστικά θέματα, ευρωπαϊκά προγράμματα, άλλες δράσεις*
- *9η. Οργάνωση, διοίκηση και οικονομία της εκπαίδευσης*
- *10η. Ιστορία και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*

5. Επιζητούμενες εργασίες:

- *Εισηγήσεις*
- *Σύντομες ανακοινώσεις.*
- *Αναρτήσεις αφίσας.*

6. Κρίσιμες ημερομηνίες:

- *1η Φεβρουαρίου 2014 Υποβολή ολοκληρωμένων κειμένων εργασιών για α΄ κρίση.*
- *3 & 4 Μαΐου 2014 (Σαββατοκύριακο): Διεξαγωγή του Συνεδρίου (Ευγενίδειο)*

Λεπτομέρειες για τη διαδικασία υποβολής εργασίας, εγγραφής σύνεδρου, και άλλες πληροφορίες δίνονται αναλυτικά στο δικτυακό τόπο του συνεδρίου: http://neospaidagogos.gr

Επικοινωνία με την Οργανωτική Επιτροπή: sec at neospaidagogos.gr

Αθήνα, 1 Ιουλίου 2013

Η Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

«Νέος Παιδαγωγός»

http://neospaidagogos.gr

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
Π/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α΄

Ταχ. Δ/νση: Ανδρέα Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr
Πληροφορίες: Ρ. Γεωργακόπουλος
Αν. Πασχαλίδου
Τηλέφωνο: 210-3442243
210-3443422

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:
Βαθ. Προτεραιότητας:

Αθήνα, 28-08-2013
Αρ. Πρωτ. 118000/Γ2

ΠΡΟΣ:

Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Π/θμιας για τη Διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση
Δήμητρας 8
17562 Παλαιό Φάληρο

ΘΕΜΑ: «Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ - ΔΤΠΕ υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων»

Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θέτει υπό την αιγίδα του το Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: **«Νέος Παιδαγωγός – Πανελλήνιο συνέδριο για τον παιδαγωγό του σήμερα. Αθήνα, 10-11/05/2014»** που διοργανώνει η Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη Διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση

Το συνέδριο θα πραγματοποιηθεί στον **Άγιο Ιωάννη Ρέντη Αττικής,** στις **10** και **11 Μαΐου 2014.**

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΥΡΙΑΖΗΣ

Εσωτ. Διανομή
- Δ/νση Σπουδών Π.Ε. Τμήμα Α΄
- Δ/νση Σπουδών Δ.Ε. Τμήμα Α΄

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου

ΣΠΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Αναστασόπουλος Γεώργιος
Επίκουρος Καθηγητής Δ.Π.Θ. (Director of Medical Informatics Laboratory, Assistant Professor of Medical Informatics)

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα
Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος Α.Π.Θ.

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα
Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»

Αντωνίου Παναγιώτης
Αναπληρωτής Καθηγητής στο ΔΠΘ, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, διδακτικό αντικείμενο: Νέες τεχνολογίες στην Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος
Λέκτορας, Οργανωσιακή Ψυχολογία, ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Αντωνίου Φαίη
Λέκτορας στην Παιδαγωγική των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Μαθηματικών, Παν/μιο Πατρών

Αυγερινός Ανδρέας
Λέκτορας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης

Βαγγελάτος Αριστείδης
Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Βεντίκος Νικόλαος
Επίκουρος Καθηγητής Ε.Μ.Π.

Βερναδάκης Νίκος
Λέκτορας στο Δ.Π.Θ., Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, διδακτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή

Βρανά Βασιλική
Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών, Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Γιαβρίμης Παναγιώτης
Λέκτορας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Παν/μιο Αγαίου

Γκασούκα Μαρία
Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Παν/μίου Αιγαίου

Δεληγιάννης Ιωάννης
Λέκτορας, Τμήμα Τεχνών Ήχου & Εικόνας, Ιόνιο Παν/μιο

Ζάχος Δημήτριος
Λέκτορας Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Θεολόγου Κωνσταντίνος
Λέκτορας Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, Ε.Μ.Π. και Ε.Α.Π.

Καλεράντε Ευαγγελία
Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο της Δ. Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ
Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Κρήτης

Καραβασίλης Ιωάννης
Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων, Π.Ε.70 - Μ.Δ.Ε. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης του Ε.Α.Π., Διδάκτορας Τμήματος Διεθνών Ευρωπαϊκών Σπουδών Παν/μίου Μακεδονίας

Κατσαδώρος Γεώργιος
Λέκτορας Λαογραφίας Παν/μίου Αιγαίου

Κέκκερης Γεράσιμος
Καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Δ.Π.Θ., γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος
Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Ε.Κ.ΠΑ, PhD Κοινωνιολογία της Θρησκείας, ΜΑ Παιδαγωγικής

Κουστουράκης Γεράσιμος
Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Παν/μιο Πατρών

Κουτρομάνος Γεώργιος
Διδάκτορας Παν/μίου Αθηνών Λονδίνου στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Διδάσκων στο ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Μαρκάτος Νικόλαος
Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Ε.Μ.Π.

Μητροπούλου Βασιλική
Επίκουρη Καθηγήτρια, Εργαστήριο Παιδαγωγικής, Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ.

Μπάρος Βασίλειος
Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Παν/μίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών, Παν/μιο Augsburg

Μπράτιτσης Θαρρενός
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος
Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Ε.Μ.Π.

Ντίνας Κωνσταντίνος
Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνκής γλώσσσας και Διδακτικής της στο Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας ΠΤΝ, Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Οικονομάκου Μαριάνθη
D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του ΕΚΠΑ, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο ΠΤΔΕ του Παν/μίου Αιγαίου

Οικονομίδης Βασίλειος
Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης

Παμουκτσόγλου Αναστασία
Διδάκτορας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, π. Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ, Παν/μιο Πατρών

Πανούσης Ιωάννης
Καθηγητής, Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Παν/μιο Αθηνών

Παπαβλασόπουλος Σώζων
Επίκουρος Καθηγητής Ιονίου Παν/μίου

Παπαδόπουλος Ιωάννης
Λέκτορας, ΠΤΔΕ ΑΠΘ, MSc Πληροφοριακά Συστήματα (Παν/μιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Παν/μιο Πατρών)

Παπαδοπούλου Βασιλική
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Γεώργιος
Λέκτορας στο Ιόνιο Παν/μιο, στη Μουσειολογία-Σύνθεση και αξιοποίηση μουσειακών χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας

Παρπαρούση Γεωργία
Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ Ι) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Παν/μιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Πολάτογλου Χαρίτων
Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ. Τμήμα Φυσικής

Ράγκου Πολυξένη
Επίκ. καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, ΑΠΘ

Ροφούζου Αιμιλία
Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σοφός Λοΐζος
Μέλος ΔΕΠ Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγική, Παιδαγωγική και Διδακτική των Μέσων, ΠΤΔΕ Παν/μιο Αιγαίου

Στέφος Ευστάθιος
Διδάσκων στο ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου, Διδάκτορας ΠΤΔΕ Παν.μίου Αιγαίου (Διδασκαλία Στατιστικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών), MSc στον Περιβαλλοντικό Σχεδιασμό Έργων Υποδομής ΕΑΠ

Στογιαννίδης Αθανάσιος
Λέκτορας Τμήματος Θεολογίας Α.Π.Θ. , Γνωστικό Αντικείμενο: "Σχολική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών"

Σφυρόερα Μαρία
Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η) του ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Παν/μίου ParisV- René Descartes

Τουρτούρας Χρήστος
Λέκτορας Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος
Αναπληρωτής Καθηγητής Αξιολόγησης των Επενδύσεων στην Εκπαίδευση και τη Δια Βίου Μάθηση, Χαροκόπειο Παν/μιο.

Τσιαβού Ευαγγελία
Διδάσκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Τσιάτσος Θρασύβουλος
Επ. Καθηγητής, Τμήμα Πληροφορικής, ΑΠΘ

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα
Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων, εκλεγμένη Επίκουρη Καθηγήτρια (υπό διορισμό)

Τσολακίδης Κώστας
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

Φίστα Ευαγγελία
Λέκτορας ΠΤΔΕ ΑΠΘ, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία

Φουρνάρος Σωτήριος
Λέκτορας Φιλοσοφίας Παν/μίου Αθηνών

Χοντολίδου Ελένη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

ΚΡΙΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Αλμπανάκη Ξανθή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc. Νομικής Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης, Υποψήφια Διδάκτορας Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ

Αλχασίδης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. «Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και των Νέων Τεχνολογιών» ΠΤΔΕ Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας

Αμανατίδης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Master στην Πληροφορική και τις Τηλεπικοινωνίες στην Εκπαίδευση, Διδάκτορας Παν/μίου SOUTH BANK Λονδίνου, Ερευνητής

Ανάγνου Ευάγγελος
Εκπαιδευτικος Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. Εκπαιδευτική πολιτική και κοινωνικός αποκλεισμός ΕΑΠ,Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής

Ανδρέου Ελένη
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.16. Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων», με κατεύθυνση «Διαχείριση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων», ΤΕΠΑΕΣ. Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης «Μουσική Κουλτούρα και Επικοινωνία: Ανθρωπολογικές και Επικοινωνιακές Προσεγγίσεις της Μουσικής», ΕΚΠΑ

Αντωνίου Φαίη
Λέκτορας στην παιδαγωγική των ατόμων με ειδικές ανάγκες, ΦΠΨ, ΕΚΠΑ

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα
Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»

Αντώνογλου Λεμονιά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02 - Μ.Δ.Ε. Διδακτική της Χημείας Νέες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες (Δι.Χη.Ν.Ε.Τ.), Διδάκτορας του Τμήματος Χημείας του Α.Π.Θ

Αντωνοπούλου-Τρεχλή Ζωή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, D.E.A. Études Helléniques, Διδακτορικό δίπλωμα στη Φιλοσοφία, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Αχαΐας (Αίγιο)

Αποστολοπούλου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. «Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη», στο ΕΚΠΑ - Διδάκτορας του Παν/μίου Αιγαίου, Τμήμα Γεωγραφίας

Αραμπατζής Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Bachelor City University of New York Computer Science, Applied Mathematics to Computers, Philosophy Master City University of New York Information Systems

Αρβανιτίδου Βασιλεία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψήφια Διδάκτορας ΤΕΦΑΑ, ΔΠΘ

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας
Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Μαθηματικών, Παν/μιο Πατρών

Αργύρη Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μεταπτυχιακό στα Οικονομικά Μαθηματικά (Μαθηματικά της αγοράς και της παραγωγής ΑΣΟΕ), Μεταπτυχιακό στην Ειδική Διδακτική και Μεθολογία των Μαθηματικών (ΕΚΠΑ,Τμήμα Μαθηματικών)

Αργυρόπουλος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Συνεργάτης ΙΤΥΕ "Διόφαντος", Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ειδίκευσης στη Σύγχρονη Ελληνική και Ευρωπαϊκή Ιστορία, Παν/μιο Κρήτης

Βαγγελάτος Αριστείδης
Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»

Βάθη Σοφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Μεταπτυχιακό "Σπουδές στην Εκπαίδευση" Ε.Α.Π.

Βασιλειάδου Πολυξένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Μ.Δ.Ε. στα Πληροφοριακά Συστήματα (Οικονομικό Παν/μιο Αθηνών), Υπεύθυνη Τεχνικός Κε.Πλη.Νε.Τ. Ν. Κοζάνης

Βασιλείου Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc. Ηλεκτρονική Μάθηση, Τμήμα Διδακτική της Τεχνολογίας και Ψηφιακά Συστήματα, Παν/μίου Πειραιά

Βλάχος Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό PhD

Βρανά Βασιλική
Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών, Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Γαβριηλίδου Μόνικα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, MA Educational Management, Υπ. Διδάκτορας ΠΤΠΕ/ΠΘ ΙΤΥΕ, Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Κατάρτισης

Γελαδάρη Αθηνά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες και Νέες Τεχνολογίες

Γεωργιακάκης Πέτρος
Ερευνητής, Διδάκτορας Παν/μίου Πειραιά, του τμήματος Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων στην περιοχή της Αξιολόγησης Ευχρηστίας Προσαρμοστικών Διδακτικών Συστημάτων που βασίζονται σε προηγμένες μαθησιακές τεχνολογίες

Γιαγκούλης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Πτυχιούχος Θεολογίας (ΑΠΘ) M.Sc. Computer Science, Master Business Administration (MBA)

Γιακουμάτου Τερέζα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed. Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση

Γιαννακοπούλου Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Δ.Ε. στη Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη, ΦΠΨ/ΕΚΠΑ & Ο.Π.Α.

Γιαννόπουλος Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολικός Σύμβουλος 8ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης, με έδρα το Αίγιο. Διδάκτορας Παιδαγωγικής του Παν/μίου Ιωαννίνων (Τμήμα ΦΠΨ), Master στις Επιστήμες της Αγωγής του Παν/μίου Ιωαννίνων (Τμήμα ΦΠΨ)

Γιαννόπουλος Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, ΜΑ στις Επιστήμες της Αγωγής (Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση) – Ανοικτό Παν/μιο Κύπρου

Γιώτη Λαμπρίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής, ΦΠΨ ΕΚΠΑ, Διδάσκουσα στο ΜΠΣ του ΦΠΨ του Παν/μίου Αθηνών «Θεωρία, Πράξη Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» στην κατεύθυνση του "Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού", ΣΕΠ στο ΜΠΣ "Εκπαίδευση Ενηλίκων" στο Ελληνικό Ανοικτό Παν/μιο

Γκένιου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Μ.Σ «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού», ΠΤΔΕ Παν/μίου Θεσσαλίας

Γκένιου Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, ΒΑ Αγγλικής Φιλολογίας (ΑΠΘ), MA in Applied Linguistics (Essex University –UK), M.Ed. Σπουδές στην Εκπαίδευση (ΕΑΠ)

Γκίκας Αλέξανδρος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μεταπτυχιακό ΕΑΠ, Υποψήφιος Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Γκουντούμα Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, BA in English Language and Literature, Α.Π.Θ., M.S.Sc. in Adult Learning, LiU, Sweden

Γούσιας Φώτιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. Ι.Ϲ.Τ. ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Γρηγορίου Βασίλειος
Φυσικός, Μεταπτυχιακό στη διδακτική των Φ.Ε.(ΕΚΠΑ), Μεταπτυχιακό στον αυτοματισμό και τη ρομποτική (ΕΜΠ), Υποψήφιος διδάκτορας ΕΚΠΑ

Δαμάσκου Ευτυχία-Σοφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών (Master) στη Γαλλική λογοτεχνία Α.Π.Θ., Μεταπτυχιακό πρόγραμμα εξειδίκευσης (Master) καθηγητών γαλλικής γλώσσας, ΕΑΠ, Υποψήφια Διδάκτορας στο Παν/μιο Θεσσαλίας, Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και ανάπτυξη διδακτικού υλικού»

Δέγγλερη Σοφία
Μεταπτυχιακό: «Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», Τμήμα Πληροφορικής, ΑΠΘ

Δεληγιάννης Ιωάννης
Λέκτορας, Τμήμα Τεχνών Ήχου & Εικόνας, Ιόνιο Παν/μιο

Δελημπέης Γιώργος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19,Μ.Δ.Ε. «Υπολογιστικά Μαθηματικά – Πληροφορική στην Εκπαίδευση», Παν/μιο Πατρών

Δεμερτζή Σταυρούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Μ.Σ. «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στις Θετικές Επιστήμες» Παν/μίου Θεσσαλίας

Δεστές Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. «Επιστήμες της αγωγής - εκπαίδευση με χρήση νέων τεχνολογιών» ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου

Δημητρακάκης Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολικός Σύμβουλος 4ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Δ.Ε. Φθιώτιδας, M.Ed. Εκπαίδευση Ενηλίκων, M.Ed. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Δημόπουλος Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Φιλοσοφίας Δ.Π.Θ., Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ

Διακογεωργίου Αρχοντούλα
Διδάκτορας Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης Και Ιστορίας Πάντειου Παν/μίου Αθηνών, Σχολική Σύμβουλος 2ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σάμου

Δινάκη Βασιλική
Εκπαιδευτικός Δ.Ε. Κοινωνιολόγος, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Παιδαγωγικής με ειδίκευση στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στο τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ

Δομουχτσή Φωτεινή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Μεταπτυχιακό στη διοίκηση επιχειρήσεων με εξειδίκευση στα πληροφοριακά συστήματα

Δρακοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 και Π.Ε.02, Master στη Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας και στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία από το Middlesex University of London, Master στη «Θεωρία της Λεξικογραφίας και τις Εφαρμογές της» του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος της Αγγλικής και Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Ευαγγέλου Φίλιππος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στις «Φυσικές & Περιβαλλοντικές Επιστήμες», Διδακτορικό Δίπλωμα στη «Διδακτική Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση» του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Ιωαννίνων

Ευσταθίου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Ιστορικός-Αρχαιολόγος-Ιστορικός Τέχνης, Μ.Δ.Ε. «Διοίκηση Πολιτισμικών μονάδων». Υποψήφια Διδάκτορας του Παν/μίου Αιγαίου

Ζαζάνη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ

Ζάχος Δημήτριος
Λέκτορας Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Ζέππος Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, MEd, PhD, Σ.Ε.Π. στο Ε.Α.Π.

Ζερβού Κυριακή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Νομική ΑΠΘ, M.Sc. ΤΕΠΑΕΣ Παν/μιο Αιγαίου

Ζέττα Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό δίπλωμα στο Διατμηματικό Πρόγραμμα Τμημάτων Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας ΑΠΘ με θέμα: «Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων»

Ζήκος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, Μεταπτυχιακό στη Βιομηχανική Χημεία Ε.Κ.Π.Α., Διδακτορικό στη Βιομηχανική Χημεία Ε.Κ.Π.Α.

Ζούνη Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό «Η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας» Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ

Ζυγούρης Φώτιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.09 - Μ.Δ.Ε. Σπουδές στην Εκπαίδευση Ε.Α.Π., Μ.Δ.Ε Τμήματος Χρηματοοικονομικών Εφαρμογών της Σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του Τ.Ε.Ι. Δυτ. Μακεδονίας, Μ.Δ.Ε του Τμήματος Βαλκανικών Σπουδών του Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας Οικονομική και Πολιτική Διακυβέρνηση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη

Ζωγόπουλος Ευστάθιος
Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.12.04

Ζώη Σεβαστή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό στην ειδίκευση της Βυζαντινής Ιστορίας, Διδάκτορας Ιστορίας Παν/μίου Αθηνών

Θεοδωρίδου Αλεξάνδρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Μ.Δ.Ε. Παιδαγωγική & Νέες Τεχνολογίες (ΠΤΔΕ Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας – Φλώρινα), Μεταπτυχιακό στην Επιστήμη του Διαδικτύου (master in webscience)-σε εξέλιξη (Α.Π.Θ., Μαθηματικό Τμήμα)

Θεοδωρίδου Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, Μ.Δ.Ε. «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ

Θεολόγου Κωνσταντίνος
Λέκτορας Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, Ε.Μ.Π. και Ε.Α.Π.

Θεοχαρόπουλος Ιωάννης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, BSc(Φυσικός),MBA, PhD (informatics)

Θώδης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό στην Ιστορία και στη Διδακτική της Ιστορίας, ΕΚΠΑ

Καβρουλάκη Νεκταρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11.50, Μ.Δ.Ε. «Άσκηση και ποιότητα ζωής» στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική και δημιουργική μάθηση»

Καλοβρέκτης Κωνσταντίνος
Μ.Α.Ed "Επιστήμες της Αγωγής" Ανοικτό Παν/μιο Κύπρου, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό και Μεταδιδακτορικό PostDOC, Τμήμα Πληροφορικής, Παν/μιο Πειραιά.Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Παν. Πειραιά

Καλόγηρος Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΠΕ Παν/μίου Θεσσαλίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ
Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Παν/μιο Κρήτης

Καλτσά Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.09, Ms στα Πληροφοριακά Συστήματα, Υποψήφια Διδάκτορας στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Πολιτικής Αγωγής του Παν. Μακεδονίας

Καλύβας Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. Πληροφορική στην Εκπ/ση (Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ) – Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Κάλφογλου Χριστίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 – Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό Ε.Α.Π., Μ.Δ.Ε. στη Μετάφραση-Μεταφρασεολογία (ΕΚΠΑ), Διδακτορικό στην Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία (ΕΚΠΑ)

Καμπούρμαλη Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολική Σύμβουλος Δ΄Διεύθυνσης ΠΕ Αθηνών, Μεταπτυχιακές σπουδές στη Συμβουλευτική και στον Εκπαιδευτικό Προσανατολισμό και στο «Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Υποψήφια Διδάκτορας στο ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Κάμτσιος Σπυρίδων
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc “Παιδαγωγική & Δημιουργική Μάθηση», Ph.D «Εκπαιδευτική Ψυχολογία», Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ

Κάντζου Βίκυ
Γλωσσολόγος, Μεταπτυχιακό στη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας, Διδάκτορας του Παν/μίου Αθηνών (Κατάκτηση της Ελληνικής ως πρώτης και δεύτερης γλώσσας). Συνεργαζόμενη Ερευνήτρια, Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου/Ε.Κ. «Αθηνά»

Καπανιάρης Αλέξανδρος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.20, Μ.Δ.Ε. Γραφικές Τέχνες - Πολυμέσα, Υπεύθυνος ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Μαγνησίας, Υποψήφιος Διδάκτορας Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Παν/μίου Αιγαίου

Καπετανίδου Μαρία
Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. Αττικής, M.Ed., PhD.

Καραβασίλης Ιωάννης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων, Μ.Δ.Ε. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης του Ε.Α.Π.. Διδάκτορας Τμήματος Διεθνών Ευρωπαϊκών Σπουδών Παν/μίου Μακεδονίας

Καραγιάννη Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μεταπτυχιακό στη Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας με χρήση ΤΠΕ (ΕΑΠ), Διδακτορικό στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών (ΕΚΠΑ), Μέλος ΣΕΠ στο Μεταπτυχιακό της Αγγλικής του ΕΑΠ

Καραθανάση Ζαχαρένια
Εκπαιδευτικός Π.Ε.61, M.Sc. στις σπουδές φύλου, Υποψήφια Διδάκτορας Πανεπιστημόυ Αιγαίου (Θέματα Φύλου και Σεξουαλικότητας)

Καρακατσάνη Ευμορφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό Α.Π.Θ. (ειδίκευση: Παιδαγωγική)

Καρατζάς Ανδρέας
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολικός Σύμβουλος 5ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Ηλείας, Δίπλωμα Ειδίκευσης στις Επιστήμες Αγωγής (Master) ψυχοπαιδαγωγική μεθοδολογία με ειδίκευση στη διδασκαλία της γλώσσας Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης, Διδάκτορας Επιστημών Αγωγής, Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Κρήτης, Διδάσκων στην ΑΣΠΑΙΤΕ

Καραφέρη Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Καραφωτιά Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό στο Τ.Ε.Α.Π.Η./Ε.Κ.Π.Α. «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση»

Καστανιάς Θεόδωρος
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Περιβάλλον και Υγεία. Διαχείριση Περιβαλλοντικών Θεμάτων με Επιπτώσεις στην Υγεία».Ε.Κ.Π.Α. Ιατρική Σχολή (2011). Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Φυσική Αγωγή «¶σκηση και Ποιότητα Ζωής», Κατεύθυνση: Πρόληψη – Παρέμβαση – Αποκατάσταση, Δ.Π.Θ. & Παν/μιο Θεσσαλίας,ΤΕΦΑΑ (2008).Υποψήφιος Διδάκτορας Τ.Ε.Φ.Α.Α./Δ.Π.Θ.

Κατσαδώρος Γεώργιος
Λέκτορας Λαογραφίας Παν/μίου Αιγαίου

Κατσάνος Θεοφάνης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, MSc στις Επιστήμες και Τεχνολογίες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας, Μετεκπαίδευση στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες ως υπότροφος του Ιδρύματος Fulbright στις

ΗΠΑ (George Mason University, VA), ΜΑ στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Μαθησιακού Υλικού

Κέκκερης Γεράσιμος
Καθηγητής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Δ.Π.Θ., γνωστικό αντικείμενο: «Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή

Κεραμίδα Αρετή
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. 06 Αγγλικής Γλώσσας, Μ.Δ.Ε. στη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, Ελληνικό Ανοιχτό Παν/μιο (Ε.Α.Π), (Master's Degree: MEd in TESOL)

Κιούπη Βασιλική
Βιολόγος, Εκπαιδευτικός, M.Sc. Διδακτική της Χημείας και Νέες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες

Κίργινας Σωτήριος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε στις ΤΠΕ για την Εκπαίδευση, ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ, Υποψήφιος διδάκτορας ΕΜΜΕ/ΕΚΠΑ, Ερευνητικός συνεργάτης Εργαστηρίου Νέων Τεχνολογιών στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση και τα ΜΜΕ

Κλουβάτος Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολικός Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Κυκλάδων, Μεταπτυχιακός Τίτλος στην "Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική" του Ανοιχτού Παν/μίου Κύπρου, Διδάκτορας του Παν/μίου Αιγαίου (Επιστήμες της Αγωγής)

Κοκκονός Αντώνιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. στην Ηλεκτρονική Μάθηση και Μ.Α. στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική

Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής Π.Ε.19 - Master Τμήματος Επιστήμης Υπολογιστών Παν/μίου Sheffield UK M.Sc. in Software Systems Technology - Μ.Δ.Ε. «Σπουδές στην Εκπαίδευση» Ε.Α.Π., Διδάκτορας Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

Κολτσάκης Ευάγγελος
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., M.Sc. Φυσικής Υλικών Α.Π.Θ. M.Ed. Σπουδές στην εκπαίδευση Ε.Α.Π.

Κομνηνού Ιωάννα
Μάστερ Θεολογίας, Διδακτορικό στην Ειδική Διδακτική, υπ. Μεταπτ. Διδακτική Ψηφιακών Συστημάτων – ηλεκτρονική μάθηση

Κορκοβέλου Αγγελική
Εκπαιδευτικός Π.Ε. Μεταπτυχιακές Σπουδές στο ΕΜΜΕ/ΕΚΠΑ, Υποψήφια διδάκτορας ΕΜΜΕ/ΕΚΠΑ

Κοσμίδης Ιορδάνης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.17 Π.Ε.19, M.Sc., Υπ.Διδάκτορας - Π.Τ.Δ.Ε./Δ.Π.Θ., Εργ. Συνεργάτης Α-ΣΠΑΙΤΕ

Κοτσαμπόπουλος Παναγιώτης
Διπλωματούχος Ηλεκτρολόγος Μηχανικός και Μηχανικός Υπολογιστών Ε.Μ.Π., Υποψήφιος Διδάκτορας Ε.Μ.Π., Ερευνητής στη Σχολή Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών Ε.Μ.Π.

Κουγιουμτζής Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. στις Επιστήμες Αγωγής (Εκπαίδευση Ενηλίκων) - ΕΑΠ, Mentoring (Καθοδήγηση) εκπαιδευτικών στο πεδίο της διδακτικης μεθοδολογίας Των Αρχαιων Ελληνικων – ΦΠΨ/ΕΚΠΑ, Υποψήφιος Διδάκτορας Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ

Κουζέλη Χαρούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Σχολική Σύμβουλος 65ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής - Διδάκτορας παιδικής Λογοτεχνίας

Κούκης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed, Πτυχίο συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού

Κούκιας Θεόδωρος
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., M.Sc. in Accounting & Management Science - Εκπ/της Ενηλίκων

Κουκλατζίδου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. «Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών», Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μιο Αιγαίου, Διδάκτορας ΠΤΔΕ του Παν/μίου Αιγαίου, Εξωτερικός Συνεργάτης Ειδικός Επιστήμονας του ΙΤΥΕ «Διόφαντος», Εξωτερικός συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

Κουσκουρίδα Φραγκούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακός Τίτλος «Δημόσια Υγεία & Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας», Παν/μιο Κρήτης, Ιατρική Σχολή

Κουτρομάνος Γεώργιος
Διδάκτορας Παν/μίου Αθηνών Λονδίνου στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Διδάσκων στο ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Κουτσιμπέλη Όλγα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό στη «Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας ως μητρικής και ως δεύτερης/ξένης γλώσσας» τμήματος Φιλολογίας ΑΠΘ, Υποψήφια διδάκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας τμήματος Φιλολογίας Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσσαλονίκης

Κουτσουπίδου Θεανώ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.16 – Ερευνήτρια, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα (PGCE) «Μάθηση και Διδασκαλία στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (University of Surrey, UK) Διδάκτορας Μουσικής Παιδαγωγικής (University of Surrey, UK)

Κρόκου Ζωή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολική Σύμβουλος 5ης Εκπ. Περ. Ν. Φθιώτιδας, Ma Διδακτική της Γλώσσας, Διδάκτορας Ειδικής Παιδαγωγικής,

Κυριαζίδης Σπυρίδων
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις επιστήμες της αγωγής του ΑΠΘ: Κατεύθυνση θετικών επιστημών-Διδακτική των μαθηματικών

Κυρκενίδης Ιωάννης
M.Sc. Δασολόγος - Περιβαντολόγος - Τεχν. Γεωπονίας Φ.Π. Υπ. Διδάκτορας Σχολής Δασολογίας & Φυσικού Περιβάλλοντος Α.Π.Θ.

Κωνσταντή Αγορίτσα
Χημικός Μηχανικός ΑΠΘ, Μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης ΕΜΠ «Προστασία Μνημείων», Διδακτορικό δίπλωμα ΕΜΠ «Εκπαιδευτική προσέγγιση στην προστασία μνημείων»

Κωνσταντοπούλου Δέσποινα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής, ΦΠΨ Παν/μίου Ιωαννίνων

Κωσταρίδης Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04, Μ.Δ.Ε: «Σύγχρονες τάσεις Διδακτικής των Βιολογικών μαθημάτων και Νέες Τεχνολογίες». Βιολογικό Τμήμα του Παν/μίου Αθηνών.Διδάκτορας, Παν/μιο Αθηνών, Μεταδιδακτορική ερευνητική εργασία και διδασκαλία στο Εργαστήριο Ζωολογίας του Παν/μίου Αθηνών, Μεταδιδακτορικός ερευνητής στο Developmental Biology Research Centre, King's College of London.

Λαζακίδου Γεωργία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Παν/μίου Πειραιά Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Επισκέπτρια καθηγήτρια στην ΑΣΠΑΙΤΕ Ρόδου

Λαζαρίδου Καλλιόπη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων ΕΑΠ, Εξωτερική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας

Λαζαρίδου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΦΠΨ (κατεύθυνση Παιδαγωγικής) (ΑΠΘ), Μ.Δ.Ε. στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση του Τμήματος Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής (Παν/μιο Μακεδονίας), Εξωτερικός συνεργάτης του ΙΤΥΕ

Λαϊνά Μαρία (Μελίνα)
Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, ΜΑ, MEd, Υπ. Διδάκτορας ΕΚΠΑ

Λαλάς Χρήστος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Μ.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση

Λαμπάκη Ολυμπία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Πτυχιούχος Φιλοσοφικής-Φιλολογίας ΑΠΘ, Μεταπτυχιακό στη Φυσική Αγωγή και Υποψήφια Διδάκτορας ΔΠΘ

Λαμπίρης Απόστολος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. «Φύλο & νέα εκπαιδευτικά & εργασιακά περιβάλλοντα στην ΚτΠ» του Παν/μίου Αιγαίου

Λέκκαϊ Ίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Δ.Ε στις ΤΠΕ για την Εκπαίδευση, ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ

Λεμονή Έλλη-Άννα
ΠΜΣ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Βόλου «Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού»

Λεωνίδου Παγώνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.71, ΜΑ στην Ειδική Αγωγή,Υποψήφια Διδάκτορας στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής (κατεύθυνση ειδικής αγωγής)

Λιοδάκη Νίκη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Δ.Ε. στις Επιστήμες της Αγωγής. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Παν/μιο Πατρών

Λοΐζου Ναταλία
Β.Α. Αγγλική Φιλολογία και Γλώσσα, Παν/μιο Κύπρου Μ.Α. στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων και Διδασκαλία, Παν/μιο Κύπρου, Υποψήφια Διδάκτορας (σχολική παιδαγωγική) ΠΤΔΕ Παν/μιο Θεσσαλίας

Μαγουλάς Αντώνιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Δ.Ε. Στατιστικής

Μαΐδου Ανθούλα
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Αρχιτεκτονική Α.Π.Θ. ΜΑ: Παιδαγωγική της ισότητας των φύλων

Μάνεσης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολικός Σύμβουλος 2ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αχαΐας, Διδάκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής (Παν/μιο Πατρών)

Μαντζαρίδου Αρχοντία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ, Υποψήφια διδάκτορας ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Μανώλη Βάια
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό στο Τ.Ε.Α.Π.Η./Ε.Κ.Π.Α. ΤΠΕ για την Εκπαίδευση. Υπ. διδάκτορας Τ.Ε.Α.Π.Η./Ε.Κ.Π.Α.

Μαρέδη Μαγδαληνή Αργυρώ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Μ.Σ. Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού ΠΤΔΕ Παν/μίου Θεσσαλίας

Μαρκαντώνης Χρίστος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διδακτορικό Δίπλωμα, στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ

Μαστρογιάννης Αλέξιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Ε.03, Σχολικός Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας

Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό στη οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης

Μέλλιου Κυριακή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μεταπτυχιακός τίτλος "Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Μονάδων", Υποψήφια Διδάκτορας Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας

Μητροπούλου Βασιλική
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Εργαστήριο Παιδαγωγικής, Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ.

Μίλεση Χριστίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολική Σύμβουλος 64ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αττικής, Phd Κοινωνιολογίας - Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Μολοχά Σουλτάνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Μ.Σ. Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού ΠΤΔΕ Παν/μίου Θεσσαλίας

Μουλά Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας παιδικής λογοτεχνίας

Μουράτογλου Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ΜΑ Νέων Τεχνολογιών

Μουταφίδου Άννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μεταπτυχιακό στη Σχολική Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες (ΠΤΝ-ΠΔΜ), Υποψήφια Διδάκτορας (ΠΤΝ-ΠΤΝ)

Μπαγανά Ελπίδα
Ψυχολόγος, Διδάκτορας Ψυχολογίας, Κοινωφελής Δημοτική Επιχείρηση Δήμου Κιλκίς

Μπαλάσκα Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.15, Μεταπτυχιακό: Βιώσιμη ανάπτυξη- Διαχείριση φυσικών πόρων

Μπαμπασίδης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός, Φυσικός, Γεωλόγος, M.Sc. Αστροφυσική, Αστρονομία & Μηχανική ΕΚΠΑ, PhD Αστροφυσική, Αστρονομία & Μηχανική ΕΚΠΑ/Observatoire de Paris

Μπενάκη Σωτηρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, κατεύθυνση «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» ΦΠΨ/ΕΚΠΑ, Μεταπτυχιακό: Εκπαίδευση Ενηλίκων ΕΑΠ

Μπίκος Γεώργιος
Συμβασιούχος Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης του ΤΕΙ Αθήνας, Κοινωνιολόγος, Πτυχιούχος Παιδαγωγικών (ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ), πτυχιούχος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης (ΕΚΠΑ), Διδάκτορας Παντείου Παν/μίου (Διδακτική των Πολιτικών Επιστημών)

Μπίλλα Πολυξένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. στις «Ελληνικές Σπουδές» από το Παν/μιο Paris-IV-Sorbonne, Διδάκτορας του Τμ. Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιονίου Παν/μίου

Μπιρμπίλη Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Δ.Ε. καθηγητών της Αγγλικής Γλώσσας, Υποψήφια Διδάκτορας στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Μπούτσκου Λεμονιά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μεταπτυχιακό στο Οικονομικό Παν/μιο της Αθήνας στην Εφαρμοσμένη Στατιστική

Μπράτιτσης Θαρρενός
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος
Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Ε.Μ.Π.

Νέζη Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Παν/μίου Αθηνών. Διδακτική της Λογοτεχνίας. Διευθύντρια 2ου Πρότυπου Πειραματικού Γενικού Λυκείου Αθηνών

Νίκου Σταύρος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, M.Sc Computer Science (University of Houston, USA), Υποψήφιος Διδάκτορας στα Πληροφοριακά Συστήματα (Παν/μιο Μακεδονίας) σε Mobile Learning

Νομικού Αργεντίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Υποψήφια Διδάκτορας ΤΕΠΑΕΣ Παν/μιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος
Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής της στο Παν/μιο Δυτ. Μακεδονίας ΠΤΝ, Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Ντόκα Αγλαΐα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής Παν/μίου Ιωαννίνων

Ντόλκερα Ανθούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ Παν/μιο Θεσσαλίας, Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΔΕ Παν/μιο Θεσσαλίας

Ξάνθη Στυλιανή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στη Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη. Διδάκτορας ΕΚΠΑ στη Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη

Ξαφάκος Ευστάθιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, υποψήφιος Διδάκτορας (οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης) ΠΤΔΕ Παν/μιο Θεσσαλίας

Οικονομάκου Μαριάνθη
D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του ΕΚΠΑ, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο ΠΤΔΕ του Παν/μίου Αιγαίου

Οικονομίδης Βασίλειος
Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Κρήτης

Οικονόμου Ανδρέας
Επίκουρος καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ, Διδακτορικό, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, Ψυχολογία, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ, DEA, Didactique des Mathematiques, Paris VII, France DEA, Mathematiques Pures, Paris VI, France

Οικονόμου Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικος Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό Φιλολογίας Α.Π.Θ. και Μεταπτυχιακό "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης" Παν/μίου Θεσσαλίας

Ουασίτσα Ιλόνα-Ελευθερία
Ερευνήτρια "Τεχνολογικά Υποστηριζόμενης Μάθησης" στο Ε.Κ.Ε.Φ.Ε. "Δημόκριτος", Στέλεχος Κ.Δ.Β.Μ. στο Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., Μεταπτυχιακό "Διδακτική της Τεχνολογίας & Ψηφιακά Συστήματα" (κατ: Ηλεκτρονική Μάθηση) Παν/μίου Πειραιά

Παΐζη Όλγα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» με κατεύθυνση «Αγωγή και Πολιτισμός» του Χαροκόπειου Παν/μίου

Παλάζη Χρυσάνθη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc. Φιλολογίας, Phd Παιδαγωγικής

Πάνου-Παπαθεοδώρου Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Μ.Δ.Ε. καθηγητών γαλλικής γλώσσας (ΕΑΠ) Υποψήφια Διδάκτορας Παν/μίου Αιγαίου -Τμήμα Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού

Πάντζος Παναγιώτης
Εργαστηριακός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ, M.Ed. Επιστήμες της Αγωγής -ΠΤΔΕ/ Παν/μίου Αιγαίου, Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ-ΑΠΘ

Παντίδου Γεωργία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης-Παραγωγή Διδακτικού Υλικού Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας, Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

Παντσίδης Χρήστος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed. Διδακτικής και Μεθοδολογίας των Μαθηματικών Ε.Κ.Π.Α., Υποψήφιος Διδάκτορας Ε.Κ.Π.Α. στον τομέα «Βασική και Εφαρμοσμένη Γνωσιακή Επιστήμη»

Παπαγιάννης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Master's στον τομέα της Αμερικάνικης Λογοτεχνίας και Πολιτισμού του Α.Π.Θ.

Παπαδάκης Σταμάτιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19 - Μ.Δ.Ε. «Φύλο και νέα εργασιακά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας ΤΕ.Α.Π.Η Παν/μίου Αιγαίου

Παπαδημητρίου Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Μεταπτυχιακό στην Ηλεκτρονική Μάθηση του τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων ΠΑ.ΠΕΙ

Παπαδημητρίου Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Δ.Ε. Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Μ.Δ.Ε. Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης και Παραγωγή Διδακτικού Υλικού, Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

Παπαδόπουλος Ιωάννης
Λέκτορας, ΠΤΔΕ ΑΠΘ, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα (Παν/μιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Παν/μιο Πατρών)

Παπαναστασίου Ασπασία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό και διδακτορικό στην κλασσική λογοτεχνία

Παπανδρέου Κωνσταντίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, Μεταπτυχιακό στη διδασκαλία των Γερμανικών σαν δεύτερη ξένη γλώσσα

Παπαντωνίου Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, MA "ICT in Education" University of Reading (UK)", Μεταπτυχιακή εξειδίκευση στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Β/θμια Εκπαίδευση ΕΚΠΑ/ΦΠΨ, Υποψήφια Διδάκτορας του Ανοικτού Παν/μίου Κύπρου (Τομέας Πληροφοριακών Συστημάτων, Εκπ/κή Τεχνολογία)

Παπαοικονόμου Αντώνιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Π.Ε.09, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ΑΠΘ, Μεταπτυχιακό σπουδές στην Εκπαίδευση, Μεταπτυχιακό στην Πολιτική Φιλοσοφία

Παπαχρήστου Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MEd, Σπουδές στην Εκπαίδευση, M.Sc., Γνωστική και Κινητική Ανάπτυξη

Παπουτσάκη Καλλιόπη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Ειδικής Παιδαγωγικής, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.

Παρασκευάς Απόστολος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολικός Σύμβουλος 3ης ΠΕ Ν.Χαλκιδικής, M.Ed. Διδακτική των Φυσικών Επιστημών Νέες Τεχνολογίες, Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ. - Μ.Δ.Ε. Εκπαίδευση Ενηλίκων Ε.Α.Π., Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε./Α.Π.Θ.

Παρπαρούση Γεωργία
Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ Ι) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Παν/μιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας

Πασχαλιώρη Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφια Διδάκτορας, ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Πασχαλιώρη Κορίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.33, Mphil και Phd Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ

Πασχαλιώρη Σταματία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.13, LLM και Phd Νομικής ΕΚΠΑ

Πασχαλιώρη Χριστίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04 - Μ.Δ.Ε. Βιοπληροφορικής του ΕΚΠΑ

Πατέλη Ολυμπία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. «Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας», Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν/μιο Αιγαίου, M.Sc. «Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Παν/μιο Αιγαίου

Πάτση Χαρίκλεια
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Υποψήφια Διδάκτορας Δ.Π.Θ., M.Ed. «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση», Τ.Ε.Φ.Α.Α./Δ.Π.Θ.

Πεπές Ευάγγελος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μεταπτυχιακό ΑΠΘ, Μεταπτυχιακό University of Edinburgh, Διδάκτορας ΑΠΘ, Μεταδιδακτορική έρευνα (PostDoc) στο ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ (σε εξέλιξη)

Περάκης Εμμανουήλ
B.A., M.A., PH.D., Διδάσκων (ΠΔ 407/80) Πολυτεχνείο Κρήτης

Πετκοπούλου Ελπινίκη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.18, Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση»

Πετροπούλου Ουρανία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Med ΕΑΠ, Phd Διδακτική της Τεχνολογίας & Ψηφιακών Συστημάτων, Επιστημονικός Συνεργάτης του Γενικού Τμήματος Παιδαγωγικών Μαθημάτων, της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης-ΑΣΠΑΙΤΕ. Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια (Post-Doctoral Research) Ψηφιακών Συστημάτων, Παν/μιο Πειραιά.

Πηγάκη Μαρία
Επιστημονικός συνεργάτης ΕΜΠ, Δρ. Χαρτογράφος Ε.Μ.Π.

Πίκλας Ιωάννης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. στην «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Παν/μίου Θεσσαλίας

Πιτσικάλης Σταύρος
Μεταπτυχιακό "Διδακτική της Τεχνολογίας και Ψηφιακά Συστήματα", Κατεύθυνση Ηλεκτρονικής Μάθησης, Παν/μιο Πειραιά, Σύμβουλος Τμήματος Επαγγελματικής Επιμόρφωσης της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης

Πλαγεράς Αντώνιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.03 - Μ.Δ.Ε. «Σπουδές στην Εκπαίδευση» & «Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», Ε.Α.Π. Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ Βόλου, ΤΕΙ Λάρισας

Πολάτογλου Χαρίτων
Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Π.Θ. Τμήμα Φυσικής

Πολυζώη Γεωργία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών», Υποψ. Διδάκτορας ΕΚΠΑ – Διδακτική της λογοτεχνίας

Πολυζώης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, Διδάκτορας στη Διδακτική και την Ιστορία των Φυσικών Επιστημών, του Παν/μίου Ιωαννίνων, ΠΤΝ

Πολυμέρης Σπύρος
Μ.Δ.Ε. στις Ψηφιακές Τέχνες (Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών-Αθήνα), Διδακτορικό στη Διαχείριση Πολιτιστικών Θεσμών (Πάντειο Παν/μιο), ΕΤΕΠ Παντείου Παν/μίου-Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης

Πρεντουλή Διονυσία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακός Τίτλος Σπουδών Ειδικής Αγωγής & Ψυχολογίας (ΕΚΠΑ)

Ραβάνη Ιωάννα
Μηχανικός Πληροφορικής Τ.Ε. - ΤΕΙ Αθήνας, Μεταπτυχιακός τίτλος στην Πληροφορική (DEA d'Informatique – Νάντη – Γαλλία)

Ράγκου Πολυξένη
Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, ΑΠΘ

Ρεντίφης Γεράσιμος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Φ.Π.Ψ./ΕΚΠΑ

Ρήγα Ασημίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, με Μεταπτυχιακό στη Συμβουλευτική παιδιών με αναπηρία στο Α.Π.Θ. και Υποψήφια Διδάκτορας στο Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής στο Παν/μιο Θεσσαλίας

Ρίζου Ευανθία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, M.Sc.Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

Ρόρρης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, MSc στον Ηλεκτρονικό Αυτοματισμό, Υπ. Διδάκτορας στο Τμήμα Φυσικής του Εθνικού Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών

Ροφούζου Αιμιλία
Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Ρώιμπα Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. Οργάνωση Διοίκηση Σχολικής Μονάδας - Χαροκοπείου Παν/μίου

Σαλαβασίδης Πέτρος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.20, Μεταπτυχιακό στα «Πληροφοριακά Συστήματα», Υποψήφιος Διδάκτορας του Παν/μίου Μακεδονίας

Σάλτας Βασίλειος
Διδάκτορας Διδακτικής Μαθηματικών, Επ. Συνεργάτης ΤΕΙ Σερρών, Καβάλας και ΑΣΠΑΙΤΕ Σαππών

Σαριδάκη Μαρία
M.Sc. Information Management (Strathclyde), Σπουδές Επικοινωνίας και ΜΜΕ – Game Studies (ΕΚΠΑ), Διδακτορικές Σπουδές στη χρήση Ψηφιακών Παιχνιδιών στην εκπαιδευτική εμπειρία μαθητών με νοητική υστέρηση - pending (ΕΚΠΑ), Ερευνήτρια στο τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ (ΕΚΠΑ), Υπεύθυνη Έρευνας και Εκπαίδευσης (Athens Plaython)

Σαρρής Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.16, ΜΑ Πολιτιστικής Πολιτικής Διοίκησης και Επικοινωνίας, Υποψ.Διδάκτορας Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού, ΒΑ Επικοινωνία και ΜΜΕ, ΒΑ Διοίκηση Επιχειρήσεων, Πτυχίο Ανωτέρων Θεωρητικών Μουσικής, Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ. Π. Ε. Μεσσηνίας

Σελίμης Ευστάθιος
Λέκτορας ΠΔ 407/80 στα Παιδαγωγικά Τμήματα Ειδικής Αγωγής και Δημοτικής Εκπαίδευσης του Παν/μίου Θεσσαλίας, Μεταπτυχιακό Γνωσιακής Επιστήμης (ΕΚΠΑ), Διδακτορικό Ψυχογλωσσολογίας (ΕΚΠΑ)

Σιάτρας Αναστάσιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφιος διδάκτορας ΠΤΔΕ/ΑΠΘ

Σιγάλα Ζαμπέτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ms Κοινωνιολογίας

Σιδηρόπουλος Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Παιδαγωγικής & Φιλοσοφίας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ, Σχολικός Σύμβουλος 3ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης

Σούνογλου Μαρίνα
Υποψήφια Διδάκτορας Παν/μίου Θεσσαλίας, M.Sc. «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία», Παν/μιο Θεσσαλίας, ΒΑ, Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης

Σοφός Εμμανουήλ
Διδάκτορας, Σχολικός Σύμβουλος 4ης Περιφέρειας Δωδεκανήσου & Πρότυπων Πειραμ. Δημ. Σχολείων Παν/μίου Αιγαίου, Επιστημονικός Συνεργάτης του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Παν/μίου Αιγαίου

Σοφός Λοΐζος
Μέλος ΔΕΠ Αναπληρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγική, Παιδαγωγική και Διδακτική των Μέσων, ΠΤΔΕ Παν/μιο Αιγαίου

Σπανός Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, Μ.Δ.Ε. Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών, Υποψήφιος Διδάκτορας ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου

Σπυροπούλου Ναταλία
M.Sc. in Elearning (Παν/μιο Πειραιά), Επιστημονικός Συνεργάτης στο Ελληνικό Ανοιχτό Παν/μιο

Σταμάτη Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Διδάκτορας Γαλλικής Γλώσσας Φιλολογίας και Πολιτισμού ΕΚΠΑ

Στασινάκης Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Βιολόγος, MEd: Σπουδές στην Εκπαίδευση, Επιστήμες της Αγωγής, ΕΑΠ Διδακτορικό Δίπλωμα (PhD): Διδακτική της Βιολογίας, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Σταυρόπουλος Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στην Ειδική Αγωγή και στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διδάκτορας στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και στη Μεθοδολογία Έρευνας από το ΠΤΔΕ του Παν/μίου Θεσσαλίας.

Σταυρόπουλος Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. Κατεύθυνση: Σχολική Παιδαγωγική και Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση (Διαπολιτισμική Αγωγή, Ειδική Αγωγή)

Σταυρούλια Καλλιόπη-Ευαγγελία
Master of Arts in Education (Education Sciences) Roehampton University of London, Πτυχίο Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών Πάντειο Παν/μιο Αθηνών, Υπ. Διδ. Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης

Στεφανίδης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Sc. New Tecnologies in Education & HR

Στέφος Ευστάθιος
Διδάσκων στο ΠΤΔΕ Παν/μίου Αιγαίου, Διδάκτορας ΠΤΔΕ Παν.μίου Αιγαίου (Διδασκαλία Στατιστικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών), M.Sc. στον Περιβαλλοντικό Σχεδιασμό Έργων Υποδομής ΕΑΠ

Στογιαννίδης Αθανάσιος
Λέκτορας Τμήματος Θεολογίας Α.Π.Θ., Γνωστικό Αντικείμενο: "Σχολική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών"

Σύβακα Τριανταφυλλιά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση, πτυχίο ελληνικού πολιτισμού, Διευθύντρια στο Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Παν/μίου Μακεδονίας

Συμεωνίδης Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc. Πολιτικών Επιστημών ΑΠΘ

Συρακούλη Βασιλική
Δρ. Ανθρωπολογία της Μουσικής, Ερευνήτρια

Σφυρόερα Μαρία
Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η) του ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Παν/μίου ParisV- René Descartes

Σχίζα Μελπομένη
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στην Εκπαίδευση, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Παν/μιο, Εργαστηριακός Συνεργάτης, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, ΤΕΙ Αθήνας

Σωτηρόπουλος Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc. Λογικής και Επιστημολογίας, M.Sc. Καθαρά Μαθηματικά (Παν/Μιο Aix-Marseille I), Μ.Δ.Ε. στην παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση Παν/μιο Αθηνών, Μ.Δ.Ε. στην “Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση”. Ε.Α.Π. PhD Επιστημολογίας (Παν/Μιο Aix-En-Provence),

Σωτήρου Βασιλική-Δήμητρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακό στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία Παν/μίου Essex, M.Ed. «ΤΠΕ στην εκπαίδευση» ΕΚΠΑ

Σωτηρούδας Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Bsc (CompSc), Med (AdultEd)

Τάτση Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Π.Σ. Προσχολικής Εκπαίδευσης Παν/μιο Θεσσαλίας

Τέκος Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed Π.Τ.Δ.Ε Θεσσαλίας «Σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού», Μ.Δ.Ε. Π.Τ.Δ.Ε Θεσσαλίας με τίτλο «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Διδάκτορας ΠΤΔΕ του Παν/μίου Θεσσαλίας

Τζαλακώστας Ρίζος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Ηλεκτρονική Μάθηση, Τμήμα Διδακτική της Τεχνολογίας και Ψηφιακά Συστήματα, Παν/μίου Πειραιά

Τζοβλά Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. ΕΑΠ, πτυχίο Συμβουλευτικής αφορά στην Ειδίκευση στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό της ΑΣΠΑΙΤΕ. Εξωτερική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

Τζωρτζάκης Ιωάννης
Σχολικός Σύμβουλος Πολιτικών Μηχανικών Περιφέρειας Κρήτης και Κυκλάδων

Τοκμακίδου Ελπίδα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό «Προγραμματισμός Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Πρώτη Παιδική ηλικία», ΤΕΑΠΗ Παιδαγωγικής Σχολής Α.Π.Θ.

Τολανούδης Μιχαήλ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα, «Διδακτική της Χημείας και Νέες Τεχνολογίες», ΔΙΧΗΝΕΤ–ΑΠΘ.

Τούλιου Ευτυχία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α. (Ιστορία της Εκπαίδευσης και Μουσειοπαιδαγωγική, ΠΤΔΕ Πατρών)

Τουπλικιώτη Σοφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 - Μάστερ Θεωρητικών Επιστημών στον τομέα της Μετάφρασης MASTER of ARTS in TRANSLATION University of Surrey, U.K., Διδάκτορας Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία - Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Τομέας Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ.

Τουρτούρας Χρήστος
Λέκτορας Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.

Τσαβδάρη Αναστασία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μεταπτυχιακό του ΕΑΠ «Σπουδές στην Εκπαίδευση»

Τσακιρίδου Δόμνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. - Υποψήφια Διδάκτορας Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ

Τσάρπα Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 - Οικονομολόγος, M.Sc., Med, Υποψ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου, γνωστικό αντικείμενο: Δια Βίου Μάθηση και Οικονομικά της Εκπαίδευσης

Τσέκου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Δρ. Θεολογίας, M.Sc Παιδαγωγικής, Υποψήφια Διδάκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσιούλης Αλέξιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό (M.Ed.): Π.Τ.Δ.Ε-Π.Δ.Μ. (Ανθρωπιστικές σπουδές και Νέες Τεχνολογίες), Υποψήφιος Διδάκτορας (Ph.D.): Π.Τ.Δ.Ε.-Π.Δ.Μ.

Τσιουπλή Ευγενία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α. Λογοτεχνική εκπαίδευση

Τσιπλακίδης Ιάκωβος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Δ.Ε. Καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας, Ε.Α.Π., Υποψήφιος Διδάκτορας στον Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Παν/μίου Ιωαννίνων

Τσίρλης Μιχαήλ
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Μηχανολόγος Μηχανικός, M.Sc., Υποψήφιος Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα
Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων, εκλεγμένη Επίκουρη Καθηγήτρια (υπό διορισμό)

Φακάζη Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Δ.Ε. University of London, Special and Inclusive Education, (Ειδική Αγωγή και Συνεκπαίδευση) - Μ.Δ.Ε. Π.Τ.Ν. Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας, «Σχολική Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες» και Ειδίκευση «Διδακτική Μεθοδολογία και Αναλυτικά Προγράμματα»

Φαρίδου Σμαράγδα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.01 και Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε. & Διδάκτορας Θεολογίας ΑΠΘ

Φελούκα Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολική Σύμβουλος 7ης Περιφέρειας Π.Ε. Αχαΐας (Αίγιο), M.Sc. (Ειδική Αγωγή) ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ - Υπ. Διδάκτορας Παιδαγωγικής ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Φίστα Ευαγγελία
Λέκτορας ΠΤΔΕ ΑΠΘ, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία

Φραντζή Πηνελόπη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής στις κατευθύνσεις: α) Εκπ/κή Πολιτική, Εκπ/κός Σχεδιασμός και Διοίκηση, β) Σχολική Ψυχολογία και Συμβουλευτική

Φώκιαλη Ελίτα
Πτυχίο Γεωλογικού Τμήματος Φυσικομαθηματικής Σχολής Α.Π.Θ., Πτυχίο Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων Παντείου Παν/μίου, ΜΔΕ Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό ΤΕΠΑΕΣ Παν/μίου Αιγαίου, .Υπ. Διδάκτορας ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ

Φώτη Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed. στις Επιστήμες Αγωγής(ειδίκευση στη Διαπολιτισμική Αγωγή), Υποψήφια Διδάκτορας Παν/μίου Αθηνών (Φιλοσοφική Σχολή)

Χαλκιοπούλου Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Αρσάκειο, M.Ed. Ι.C.T. ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Χαριτάκη Γαρυφαλιά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Δ.Ε. στη «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών», Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε./Ε.Κ.Π.Α.

Χαρπαντίδου Ζαχαρούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19 - Μ.Δ.Ε. του Τομέα Τηλεπικοινωνιών, με ειδίκευση στα Δίκτυα Υπολογιστών, από το Τμήμα Ηλεκτρονικών Μηχανικών Μηχανικών Η/Υ του Πολυτεχνείου Κρήτης, Υπεύθυνη του ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Δράμας

Χατζηγιάννης Θεόδωρος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Μεταπτυχιακό στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΑΠ)

Χατζηχρήστου Ελένη-Θωμαή
Πτυχίο Φυσικής, Μάστερ Δυναμικής & Στατιστικής Αστρονομίας, Διδακτορικό Αστροφυσικής, Πρύτανης City University of Seattle, Athens site

Χοντολίδου Ελένη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.

Χουλιάρα Ξανθή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed – ΕΑΠ, M.Ed – ΤΕΦΑΑ, Υποψήφια Διδάκτορας Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης

Χουλιάρα-Σιδερά Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στην Ορθόδοξη Θεολογία

Χουρδάκης Μιχαήλ
Μουσικολόγος, Εκπαιδευτικός, Δρ. Μηχανικός Λογισμικού ήχου, Η/Υ και DSP

Χρήστου Μελπομένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed Ε.Α.Π.

Χριστοδούλου Πηνειώ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.61, M.Sc., Υποψήφια Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Χρυσικού Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03 - Μ.Δ.Ε. «Ειδικής Αγωγής», Παν/μίου Μακεδονίας, Υπ. Διδάκτορας Παν/μίου Θεσσαλίας

Χρυσοστομίδης Πέτρος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. Σπουδές στην Εκπαίδευση, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ε.Α.Π., Μ.Δ.Ε. Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα με κατεύθυνση στην Ειδική Αγωγή, ΤΕΑΠΗ/ΕΚΠΑ, Μ.Δ.Ε. Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ε.Α.Π.

Ψαθοπούλου Παγώνα-Ξανθή
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Mcs Μοντέλα Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, M.Sc. Παιδαγωγικό Υλικό, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΑΤΕΙ Αθήνας

Ψαράς Χαράλαμπος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακός τίτλος "Παιδικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό", Παν/μιο Αιγαίο, Υποψήφιος διδάκτορας, Παν/μιο Αιγαίο (ΘΕΜΑ: Καινοτομία και Ηγεσία), Σχολικός Σύμβουλος, 2η Περιφέρεια, Ρόδος

Ψαριανός Ερμόλαος
M.Ed., Υποψήφιος Διδάκτορας Παν/μίου Μακεδονίας, Υπεύθυνος Εκπαίδευσης, Ανάπτυξης και Διασφάλισης Ποιότητας Κέντρο δια βίου μάθησης Δράμας

Ψαρρά Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ «Πληροφορική στην Εκπαίδευση»

Ψυχογυιοπούλου Παναγιώτα
Σχολική Σύμβουλος φιλολόγων Αχαΐας, πτυχίο βυζαντινής νεοελληνικής φιλολογίας, πτυχίο βιβλιοθηκονομία και συστήματα πληροφόρησης, Μ.Δ.Ε. "Ηγεσία και διοίκηση στην εκπαίδευση, διεύθυνση και διοίκηση σχολείων"

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Γούσιας Φώτιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed. Ι.C.Τ. ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ
http://gousias.gr

ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Κρόκου Ζωή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολική Σύμβουλος Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αταλάντης, M.Ed. Διδακτικής Γλώσσας και Διδάκτορας. Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Πασχαλιώρη Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δ/ντρια 1ου Δ. Σχ. Δάφνης, Υποψήφια Διδάκτορας, ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Φελούκα Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολική Σύμβουλος 7ης Περιφέρειας Π.Ε. Αχαΐας (Αίγιο), M.Sc. (Ειδική Αγωγή) ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ - Υπ. Διδάκτορας Παιδαγωγικής ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ)

Φρέντζου Μαίρη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 Αγγλικών, ΥΠΑΙΘ

Χαλκιοπούλου Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Αρσάκειο, M.Ed. Ι.C.Τ. ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

ΜΕΛΗ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Ανδριανόπουλος Κων/νος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ειδικής Αγωγής, M.Ed "Σπουδές στην εκπαίδευση" ΕΑΠ

Βαρρά Ευγενία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Δημητροπούλου Αγλαΐα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Ζωγόπουλος Ευστάθιος
Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.

Καμπουρμάλη Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολική Σύμβουλος Δ΄Διεύθυνσης ΠΕ Αθηνών, Μεταπτυχιακές σπουδές στη Συμβουλευτική και στον Εκπαιδευτικό Προσανατολισμό και στο «Φύλο και νέα εκπαιδευτικά και εργασιακά περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Υποψήφια Διδάκτορας στο ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Καπετανίδου Μαρία
Σχολική Σύμβουλος Δ.Ε. Αττικής, M.Ed., PhD.

Κάψου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Πτυχιούχος ΑΤΕΙ Ιωαννίνων

Κοκολόγος Σταμάτιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Κωβαίου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Λιάγκου Ευγενία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Μαροπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 Αγγλικών, Λυκειάρχης

Μαστρογιάννης Αλέξιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Ε.03, Σχολικός Σύμβουλος 3ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας

Μίλεση Χριστίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης ΠΕ Πειραιά, Phd Κοινωνιολογίας - Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Μουλά Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας παιδικής λογοτεχνίας

Παπαγεωργίου Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σχολικός Σύμβουλος, Α΄Διεύθυνσης ΠΕ Αθηνών

Πασχαλιώρη Κορίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.33, Mphil και Phd Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ

Πασχαλιώρη Σταματία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.13, LLM και Phd Νομικής ΕΚΠΑ

Πασχαλιώρη Χριστίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04 - Μ.Δ.Ε. Βιοπληροφορικής του ΕΚΠΑ

Περακάκη Στυλιανή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Πτυχιούχος ΑΤΕΙ Αθήνας

Ράλλης Μιχαήλ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Ρεντίφης Γεράσιμος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Φ.Π.Ψ./ΕΚΠΑ

Σαρρής Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 16, ΜΑ Πολιτιστικής Πολιτικής Διοίκησης και Επικοινωνίας, Υποψ. Διδάκτορας Επικοινωνίας Μέσων και Πολιτισμού, ΒΑ Επικοινωνία και ΜΜΕ, ΒΑ Διοίκηση Επιχειρήσεων, Πτυχίο Ανωτέρων Θεωρητικών Μουσικής, Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ. Π. Ε. Μεσσηνίας

Σιγάλα Ζαμπέτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ms Κοινωνιολογίας

Σπανογιάννη Έλενα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α. στη Διδακτική της Ιστορίας, ΕΚΠΑ

Τζιάβας Αριστείδης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed

Φερεντίνος Δημήτρης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δ/ντής 10ου Δ. Σχ. Π. Φαλήρου, Ειδικής Αγωγής

Φραντζέσκος Πέτρος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α. στη Λαογραφία, ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ

Χουλιάρα-Σιδερά Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δ/ντρια Δημ. Σχ. Αμφίκλειας, Μ.Δ.Ε. στην Ορθόδοξη Θεολογία

Ψαθοπούλου Παγώνα Ξανθή
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Mcs Μοντέλα Σχεδιασμού & Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων, M.Sc. Παιδαγωγικό Υλικό, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΑΤΕΙ Αθήνας

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

1η Θεματική: Φιλοσοφία της παιδείας - Συγκριτική παιδαγωγική - Σχολική παιδαγωγική

σ. 50 *Dewey και Locke. Η εννοιολογική νοηματοδότηση της εμπειρίας στη διαδικασία της γνώσης*

σ. 58 *Εκπαιδευτικό σύστημα και νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση*

σ. 67 *Η αυταπάτη της ειδημοσύνης απέναντι στις παιδευτικές αξίες με επίκεντρο τον Καστοριάδη*

σ. 83 *Η κριτική παιδαγωγική και η εφαρμογή της στη σχολική τάξη*

σ. 90 *Κριτική παιδαγωγική, εκπαιδευτική πολιτική και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Ελλάδας*

σ. 99 *Ο Κωνσταντίνος Καβάφης ως παιδαγωγός*

σ. 105 *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Dewey*

σ. 109 *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Rousseau*

σ. 115 *Οι περί εκπαίδευσης απόψεις του Bertrand Russell*

σ. 123 *Όψεις της ντιουϊανής κριτικής παιδαγωγικής*

σ. 133 *Το φιλοσοφικό κίνημα του Διαφωτισμού ως παράγων διαμόρφωσης της φιλοσοφίας της παιδείας έως τις ημέρες μας*

2η Θεματική: Παιδαγωγική ψυχολογία: Μάθηση και διδασκαλία, παιδαγωγική αλληλεπίδραση, συμβουλευτική στην εκπαίδευση

σ. 138 *Η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας στην ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων*

σ. 146 *Η έλλειψη κινήσεων και κινήτρων στην εκπαίδευση ως παράγοντας στασιμότητας και οπισθοδρόμησης*

σ. 154 *Η ομάδα ως μέσο συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στο τομέα της εκπαίδευσης*

σ. 163 *Η συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα - η εμπειρία του Σ.Σ.Ν. Μεσσηνίας*

σ. 169 *Ο Εκπαιδευτικός – Σύμβουλος στη μονογονεϊκή οικογένεια*

σ. 175 *Συμβουλευτική – βιωματική παρέμβαση με σκοπό την εξομάλυνση της διαδικασίας μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο*

σ. 186 *Συνέπειες της χαμηλής σχολικής ικανοποίησης των μαθητών από τη φοίτησή τους στο σχολείο*

3η Θεματική: Διδακτική μεθοδολογία. Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικά αντικείμενα, αξιολόγηση

σ. 194 *Project και μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αλληλεπίδραση της διδακτικής των μαθηματικών με την εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών, την εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας, τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές ικανότητες*

σ. 204 *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο παιδαγωγικός, πολιτικός και κοινωνικός του ρόλος*

σ. 213 *Απόψεις σπουδαστών σχετικά με την επίδραση του ΣΕΠ στην επιλογή των σπουδών τους*

σ. 221 *Για τα παιδιά η γεωμετρία ξεκινά με παιχνίδι. Seven-Pieces Mosaic Puzzle*

σ. 229 *Εικόνες για την τρίτη ηλικία στα Ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου*

σ. 239 *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου και εναλλακτικά στοχοθετικά παραδείγματα στην 1. Α*

σ. 249	*Ευκλείδεια γεωμετρία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένας κόσμος παρανοήσεων*
σ. 258	*Η διδακτική της λογοτεχνίας. Από τη θεωρία στην πράξη*
σ. 268	*Η διδασκαλία της περιόδου της Φραγκοκρατίας – Ενετοκρατίας στην Στ΄ Δημοτικού. Προβληματισμοί και απόπειρες αναθεώρησης του καθιερωμένου διδακτικού μοντέλου*
σ. 278	*Η έμφυλη διάσταση του λόγου των «ηρώων» στα βιβλία των μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*
σ. 283	*Η πορεία του μαθήματος «Ειδική θεματική δραστηριότητα» στις μηχανολογικές ειδικότητες ΕΠΑ.Λ. Μια πρώτη προσέγγιση*
σ. 292	*Θεωρία ή πράξη; Η συμβολή του γραμματισμού στην εκπαίδευση για τον ήχο και τη μουσική, μέσα από το παράδειγμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*
σ. 303	*Καλλιτεχνικά μαθηματικά*
σ. 311	*Ο μηχανικός ως ακαδημαϊκός δάσκαλος. Δυνατότητες στη διδασκαλία*
σ. 318	*Τα οφέλη της κοινωνικής προσέγγισης της γνώσης πέρα από τα όρια των μαθησιακών περιοχών*
σ. 325	*Το χαλασμένο κομπιουτεράκι ως εργαλείο ανίχνευσης παρανοήσεων στους δεκαδικούς αριθμούς*
σ. 333	*Το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (2011) και το κυπριακό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης (2010)*
4η Θεματική: Εκπαίδευση και Τεχνολογίες Πληροφορίας κι Επικοινωνίας	
σ. 341	*CLIL. A journey into space. ΟΕΠΓ - Ένα ταξίδι στο διάστημα*
σ. 348	*E-portfolio (Ηλεκτρονικός φάκελος μαθητή). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το e-portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία*
σ. 357	*Michael Faraday. Όταν οι νέες τεχνολογίες συναντούν την ανθρώπινη διανόηση. Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου*
σ. 365	*Webquest και ανακαλυπτική μάθηση στη διδασκαλία της γεωγραφίας*
σ. 374	*Ακούγοντας το φως. Μελέτη της μεταβολής της έντασης φωτεινών πηγών με λογισμικό επεξεργασίας ήχου*
σ. 382	*Αξιοποίηση ψηφιακών συλλογών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας*
σ. 391	*Αξιοποιώντας τη σχεδίαση κόμικς και τη στατιστική ανάλυση ενός αγώνα καλαθοσφαίρισης με καρότσι για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων με ποσοστά - Ένα ηλεκτρονικό διδακτικό σενάριο*
σ. 401	*Αξιοποιώντας τις τεχνολογίες web 2.0 ως εργαλεία διαβίου μάθησης, e-Ιστοριογραμμή, μία καινοτόμος προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό*
σ. 409	*Βάλτε το θέατρο στη ζωή σας. Ένα σενάριο διδασκαλίας με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και το ταξίδι του από τη σύνταξη έως την εφαρμογή*
σ. 418	*Διαδικτυακές εκπαιδευτικές ομάδες εργασίας. Τι μπορεί να πληροφορήσει το Facebook των μαθητών;*
σ. 439	*Διαθεματικό σενάριο στην Ιστορία και τη Νεοελληνική Γλώσσα με τη χρήση του Microsoft Publisher*
σ. 448	*Διδακτικές προτάσεις για την εξάσκηση της δημιουργικής γραφής με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας*

σ. 456	*Διδακτική αξιοποίηση της βυζαντινής τέχνης μέσα από εργαλεία Web2 στο μάθημα των θρησκευτικών*
σ. 462	*Διδασκαλία της φυσικής μέσω ψηφιακού παιχνιδιού*
σ. 471	*Διδάσκοντας με τις ΤΠΕ. Ρόλος του εκπαιδευτικού, δυσκολίες και υποστηρικτικοί παράγοντες*
σ. 479	*Διερευνητικό σενάριο μάθησης για την ελεύθερη πτώση και την κατακόρυφη βολή στην Α' Λυκείου. Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαστήριου φυσικών επιστημών Labdisc και εφαρμογή συνδυασμού μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών*
σ. 488	*Δύο-δύο στον υπολογιστή*
σ. 496	*Εκπαίδευση εκπ/κών στη χρήση & ενσωμάτωση του διαδραστικού πίνακα.*
σ. 505	*Ένα νέο προγραμματιστικό περιβάλλον για τη διδασκαλία του προγραμματισμού. Μια πρώτη γνωριμία με το Enchanting*
σ. 513	*Εργαστήριο λογοτεχνίας. Διαδικτυακά συνεργατικά …ληρολογήματα με το Μάγο του Οζ*
σ. 519	*Η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων επαυξημένης πραγματικότητας για την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες*
σ. 528	*Η διδακτική των μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την χρήση των ΤΠΕ*
σ. 535	*Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από τη σύγχρονη διδακτική, τις νέες τεχνολογίες και τους νέους γραμματισμούς.*
σ. 542	*Η Ιστορία μάθημα δημιουργικής έκφρασης μέσα από τις ΤΠΕ*
σ. 551	*Η μικτή μάθηση μέσα από το παράδειγμα της Ευριπίδειας Ελένης*
σ. 560	*Η τεχνοφοβία στην εκπαίδευση και η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο ελληνικό σχολείο*
σ. 568	*Ηλεκτρονική εξάσκηση του απλού αορίστου και της παθητικής μετοχής των ανώμαλων ρημάτων στην αγγλική γλώσσα*
σ. 576	*Ηλεκτρονική μάθηση - Σύγχρονη & ασύγχρονη τηλεκπαίδευση*
σ. 587	*ΛΟ, ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι με θέμα τον κύκλο του νερού*
σ. 595	*Στο κάτω - κάτω της γραφής. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δημιουργική γραφή με τη χρήση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας κι επικοινωνίας στην Α τάξη γενικού λυκείου.*
σ. 603	*Συνομιλώντας με τον ποιητή Νίκο Εγγονόπουλο. Σενάριο διδασκαλίας με ΤΠΕ στη Λογοτεχνία Β' Λυκείου*
σ. 612	*Συστήματα διαχείρισης μάθησης, με στόχο τον εποικοδομισμό*
σ. 620	*σχολείο.com Σενάριο για τη νεοελληνική γλώσσα Α΄ ή και Β΄ Γυμνασίου με αξιοποίηση των ΤΠΕ και του κριτικού γραμματισμού*
σ. 627	*Σχολικές αναμνήσεις. Ο δάσκαλος και ο μαθητής του χτες και του σήμερα*
σ. 636	*Τα ψυχομετρικά εργαλεία επαγγελματικής αξιολόγησης. Η χρήση τους μέσω Η/Υ*
σ. 637	*Το παιχνίδι των αριθμών*
σ. 645	*Υποστήριξη εξ αποστάσεως συνεργασίας μαθητών μέσω σχολικού προγράμματος με θέμα «Η διατροφή μας»*

5η Θεματική: Ειδική αγωγή: Δυσκολίες μάθησης, προβλήματα συμπεριφοράς, ενδοσχολική βία - ζητήματα διδακτικής και παιδαγωγικής διαχείρισης.

σ. 655	*Αξιοποιώντας το διαδραστικό πίνακα. Εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητή με Asperger μέσα από τον "Κύκλο των Φίλων"»*
σ. 664	*Αποτελεσματικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Μετρήσεις και συσχετίσεις*
σ. 679	*Απόψεις και εμπειρίες γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης*
σ. 689	*Βιώματα μοναξιάς των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον*
σ. 698	*Διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying) στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Μία έρευνα σε παιδιά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας 11-15 ετών, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες του Πειραιά*
σ. 708	*Διερεύνηση της ανταπόκρισης των μαθητών, με διαγνωσμένη δυσλεξία, στην εξέταση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, σε σχέση με την παραδοσιακή γραπτή εξέταση*
σ. 716	*Διερευνώντας το σχολικό εκφοβισμό, αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό δράμα*
σ. 725	*Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ανάγνωση της μπράιγ*
σ. 731	*Εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό για μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*
σ. 739	*Ένας διαφορετικός "κύκλος των φίλων" για την παράλληλη στήριξη*
σ. 746	*Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης η σχέση της με την αναγνωστική δεξιότητα και η χρήση της ως προγνωστικός δείκτης των αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών*
σ. 756	*Η αντιμετώπιση της επιθετικότητας από γονείς και παιδαγωγούς στην προσχολική ηλικία*
σ. 765	*Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής - υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και η μουσικοθεραπεία ως θεραπευτική παρέμβαση σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ*
σ. 773	*Η δυσλεξία και η σχέση της με τη φωνολογική επίγνωση. Υπάρχουν αλφαβητικά συστήματα που δυσκολεύουν περισσότερο τα δυσλεκτικά άτομα;*
σ. 778	*Η εκπαίδευση των βαρήκοων παιδιών. Η περίπτωση της Α.*
σ. 786	*Η θεμελίωση της παιδαγωγικής συμπερίληψης μέσα από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών*
σ. 796	*Η ομαλή ένταξη των ορφανών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία*
σ. 805	*Η σχέση σχολικού κλίματος και σχολικού εκφοβισμού*
σ. 811	*Θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες. Δυσκολίες στην κατάκτηση και μεθοδολογικές επιλογές για την αντιμετώπισή τους.*
σ. 819	*Κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ*
σ. 827	*Μαθηματικά στα ΕΕΕΕΚ – Ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης*
σ. 834	*Μελέτη περίπτωσης θεσμικής αντιμετώπισης μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο: διαδρομή, εμπόδια και προοπτικές*
σ. 842	*Μελέτη περίπτωσης παιδιού με φαινυλκετονουρία*
σ. 853	*Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με δυσλεξία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών.*
σ. 862	*Ο σχολικός εκφοβισμός ως πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*
σ. 870	*Πρόγραμμα αγωγής υγείας για την πρόληψη από εξαρτησιογόνες ουσίες, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*

σ. 879	*Προς μια πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν*
σ. 884	*Προφορική επικοινωνία και δυσλεξία*
σ. 894	*Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Ερευνητική μελέτη*
σ. 901	*Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στο πρόγραμμα σπουδών, τον οδηγό για τη νεοελληνική γλώσσα και τα βιβλία του δασκάλου του δημοτικού, κατάλληλες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*
σ. 908	*Συσχέτιση του βαθμού της μαθηματικής επάρκειας με τις απόψεις των δασκάλων των μαθητών με σύνδρομο Down για τις επιδόσεις των μαθητών τους*
σ. 918	*Σχολικό πρόγραμμα πρόληψης κατά του φαινομένου του εκφοβισμού/ θυματοποίησης σε μαθητές Πρώτης Γυμνασίου του Δήμου Βύρωνα*
σ. 927	*Σχολικός εκφοβισμός. Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του.*
σ. 935	*Σχολικός εκφοβισμός*
σ. 939	*Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και πώς αντιμετωπίζεται*
σ. 947	*Τρόποι πρόληψης της ενδοσχολικής βίας. Ο ρόλος των Σ.Σ.Ν.*
6η Θεματική: Διαπολιτισμική αγωγή	
σ. 956	*Απόψεις μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εθνική τους ταυτότητα*
σ. 964	*Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*
σ. 973	*Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές - αντιλήψεις φιλολόγων*
σ. 981	*Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις*
σ. 990	*Ετερότητα και διαπολιτισμικότητα. Η εκπαιδευτική πράξη ως διασταύρωση ταυτοτήτων και ανάδυση δημοκρατικών αξιών*
σ. 999	*Ζωντανεύοντας το μάθημα των αρχαίων ελληνικών*
σ. 1007	*Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*
σ. 1017	*Η γλώσσα ως παράγοντας σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας*
σ. 1023	*Η διαπραγμάτευση της ετερότητας στη σχολική τάξη μέσα από την λογοτεχνία*
σ. 1030	*Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Πρόγραμμα «Οδυσσέας». Η περίπτωση του Ν. Κορινθίας*
σ. 1038	*Μια πρόταση ενισχυτικής διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση σε μαθητές Ρομά*
σ. 1045	*Το πρόβλημα της περιθωριοποίησης και η αξία της ανατροφοδότησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία*
σ. 1051	*Το πρόγραμμα γραμματισμού του Πάουλο Φρέιρε στην εκπαίδευση ενήλικων μεταναστών στην Ελλάδα*
σ. 1057	*Το φαινόμενο των διαρροών των ενηλίκων μεταναστών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας Οδυσσέας*
7η Θεματική: Εκπαιδευτική Έρευνα – Διά βίου εκπαίδευση - Εκπαίδευση εκπαιδευτικών (βασική κατάρτιση, επιμόρφωση)	
σ. 1066	*Αντιλήψεις, κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση των φιλολόγων στα πιλοτικά σχολεία*
σ. 1076	*Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των δασκάλων του Ν. Αχαΐας*

σ. 1086	*Αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης Β΄ Επιπέδου σε σχέση με τα οφέλη για τους μαθητές. Απόψεις φιλολόγων Ν. Αχαΐας*
σ. 1094	*Αποτίμηση της επιμόρφωσης Β' επιπέδου για τον κλάδο Π.Ε. 19-20. Μια μελέτη περίπτωσης.*
σ. 1102	*Δια βίου μάθηση και ευρωπαϊκά προγράμματα*
σ. 1110	*Διδακτικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη και αξιολόγηση της κριτικής σκέψης των μαθητών στην Ιστορία. Σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος*
σ. 1122	*Έκθεση αποτελεσμάτων έρευνας σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*
σ. 1132	*Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στα ανθρώπινα δικαιώματα. Μια αυτονόητη στρατηγική, μια ισχυρή αναγκαιότητα.*
σ. 1140	*Εκπαίδευση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών. Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδεδεμένες με τις πρακτικές διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών*
σ. 1147	*Η αγωνιστικότητα ως στοιχείο sine qua non της προσωπικότητας του νέου παιδαγωγού*
σ. 1155	*Η ανάδυση ενός ανοικτού και ευέλικτου περιβάλλοντος μάθησης στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.*
σ. 1165	*Η αξιοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών*
σ. 1173	*Η αποτελεσματικότητα συμμετοχικών τεχνικών σε ενήλικες εκπαιδευόμενους τουρκικής γλώσσας*
σ. 1183	*Ο ρόλος της τέχνης στη μετασχηματίζουσα μάθηση και η αξία της στην εκπαίδευση ενηλίκων*
σ. 1190	*Ο ψηφιακός εγγραμματισμός ως πολύδωρο, εκπαιδευτικό κληροδότημα της αυτοαξιολόγησης*
σ. 1200	*Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της Μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας. Αναστοχαστικές αντιλήψεις των ασκούμενων*
σ. 1209	*Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. Μια συγκριτική αποτίμηση*
σ. 1224	*Στάσεις νηπιαγωγών απέναντι σε προβλήματα γλωσσικών διαταραχών παιδιών προσχολικής ηλικίας*
σ. 1233	*Σχολική διαρροή και ένταξη στην αγορά εργασίας. Το παράδειγμα της επαρχίας Πλωμαρίου-Λέσβου*
σ. 1241	*Το πρόγραμμα "Σχολές Γονέων" και η επίδραση στην ψυχική υγεία. Μελέτη περίπτωσης στο Ν. Κορινθίας*
σ. 1248	*Τι είναι το a-learning*
8η Θεματική: Καινοτομίες στην εκπαίδευση: Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές, περιβαλλοντική αγωγή, πολιτισμικό τοπίο και περιβάλλον, αγωγή υγείας, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, πολιτιστικά θέματα, ευρωπαϊκά προγράμματα, άλλες δράσεις	
σ. 1256	*Scientix. Η κοινότητα για τις Φυσικές Επιστήμες στην εκπαίδευση στην Ευρώπη*
σ. 1263	*Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στα πλαίσια του μαθήματος των αγγλικών σε μαθητές Α' & Β΄ τάξεων*

σ. 1270	*Ανάπτυξη δικτύων ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνία της μάθησης*
σ. 1280	*Αντιλογίες για τη Δημιουργία του κόσμου – Μια πρόταση διδασκαλίας*
σ. 1288	*Αξιοποίηση εκπαιδευτικής μουσειοσκευής*
σ. 1297	*Αξιοποίηση των project λυκείου για θέματα Φ.Α. και αθλητισμού*
σ. 1305	*Γεφυρώνοντας τη μάθηση με την απόλαυση στο νηπιαγωγείο*
σ. 1313	*Γεφυρώνοντας την εκπαίδευση με την εργασία. Μια εκπαιδευτική δράση στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό σε Γυμνάσιο της Λάρισας*
σ. 1319	*Διδακτικές παρεμβάσεις και προτάσεις για την Α΄ δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας*
σ. 1328	*Διεπιστημονικότητα στην ιστορική και μουσική αγωγή στο γυμνάσιο. Μια πρόταση συνδυασμένης διδασκαλίας*
σ. 1337	*Διερευνητική μάθηση και αναστοχαστική παιδαγωγική. Μια διεπιστημονική προσέγγιση για τη διδασκαλία του Σχίσματος του 1054 σε μαθητές της Α΄ Λυκείου*
σ.1345	*Ένα DVD, ένα βιβλίο (Με αφορμή ένα DVD, τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους βιβλίο)*
σ. 1350	*Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σημερινό σχολείο. Ένα παράδειγμα ανάγνωσης του «Λεωνή» του Γ. Θεοτοκά από μαθητές Β' Γυμνασίου*
σ. 1357	*Η ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού παγκόσμιου πολίτη μέσω της προσέγγισης «Φιλοσοφία για Παιδιά»*
σ. 1364	*Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*
σ. 1370	*Η διδακτική αξιοποίηση νεοελληνικών στερεότυπων φράσεων που έχουν τις ρίζες στο Βυζάντιο*
σ. 1378	*Η οπτική του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Glass Ceiling - Το παράδειγμα μιας διδακτικής παρέμβασης.*
σ. 1391	*Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο πεδίο της λογοτεχνίας με τη συμβολή του σχεδίου εργασίας (Μέθοδος Project)*
σ. 1399	*Η σχολική κοινότητα γίνεται Ανάδοχη Μουσείου*
σ. 1408	*Ηλεκτρονικά ημερήσια σχέδια διδασκαλίας για τη γλώσσα της Α΄ Δημοτικού. Κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*
σ. 1421	*Ιστοριογραμμή. Μια διεπιστημονική προσέγγιση της ιστορίας της εκπαίδευσης στα πλαίσια του εκπαιδευτικού προγράμματος του Μουσείου Σχολικής Ζωής ..*
σ. 430	*Κράτα με να σε κρατώ για να πάμε στο σχολείο! Η ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο*
σ. 1440	*Μελετώντας πώς η διαθεματική προσέγγιση διαχειρίζεται την ετερότητα σε μια τάξη νηπιαγωγείου - Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*
σ. 1448	*Μια διαθεματική προσέγγιση του προγράμματος αγωγής υγείας μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα των γερμανικών και της φυσικής αγωγής*
σ. 1457	*Μια σημαία, χίλιες λέξεις. Πολυγραμματισμοί και ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ημέρας γλωσσών*
σ.1464	*Μουσική, εικόνα και νέες τεχνολογίες. Η παιδαγωγική τους αξιοποίηση σε ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα*
σ. 1473	*Νέες τεχνολογίες για την καλλιέργεια της φωνητικής δεξιότητας των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προοπτικές εφαρμογής στο ελληνικό σχολείο.*

σ. 1483	*Ο ρόλος του "ενδιάμεσου χώρου" στην αρχιτεκτονική σχολικών κτιρίων, Το παράδειγμα του 35ου δημοτικού σχολείου*
σ. 1491	*Οι λίμνες και ο άνθρωπος. Μια πρόταση διαθεματικής διδασκαλίας στο 1ο Γυμνάσιο …….*
σ. 1499	*Οι μεταμορφώσεις στο αίτημα της ελληνικότητας και της παράδοσης στις εικαστικές τέχνες*
σ. 1505	*Παιχνίδια φιλαναγνωσίας με αφορμή το βιβλίο "Φιλενάδα Φουντουκιά μου"*
σ. 1510	*Πρασινίζω την αυλή του σχολείου μου*
σ. 1518	*Πρόγραμμα προαγωγής συνοχής ομάδας και παραγωγής λόγου μέσω δραματικής έκφρασης, «Να πω μια ιστορία…»*
σ. 1527	*Πρόταση για ερευνητική εργασία σχετικά με το κτίριο με μηδενική ενεργειακή κατανάλωση: αρχικό ερωτηματολόγιο*
σ. 1536	*Συνεργατική διδασκαλία ως παράδειγμα καλής διδακτικής πρακτικής*
σ. 1545	*Σχεδιάζοντας μια διδακτική επίσκεψη*
σ. 1553	*Ταξίδι στον μαγικό κόσμο του ποιητή Γιάννη Ρίτσου. Η αξιοποίηση της μελοποιημένης ποίησης στο νηπιαγωγείο.*
σ. 1563	*Το σχολείο πηγαίνει μουσείο. Σχεδιασμός και υλοποίηση μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος*
σ. 1571	*Το σχολείο της κοινότητας. Κριτική και θεσμική παιδαγωγική στο ...ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών*
σ. 1578	*Τοπιακή Παιδεία. Η συγκρότησή της από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και η ανάπτυξή της στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες*
σ. 1586	*Τροποποίηση παραγόντων κινδύνου για την υγιεινή και ασφάλεια σε δημοτικά σχολεία μετά από παρέμβαση αγωγής υγείας σχολικού νοσηλευτή*
σ. 1594	*Φωτογραφίζοντας τη γεωμετρία στη ζωή μας*
9η Θεματική: Οργάνωση, διοίκηση και οικονομία της εκπαίδευσης	
σ. 1601	*Αλλαγή, ποιότητα και ισχύς στην εκπαίδευση*
σ. 1609	*Απόψεις Δ/ντών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους. Προτάσεις αλλαγής του συστήματος επιλογής τους.*
σ. 1619	*Εκπαιδευτική πολιτική και ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (1976 -2012)*
σ. 1630	*Επικοινωνία εκπαιδευτικού έργου της σύγχρονης δημόσιας σχολικής μονάδας*
σ. 1640	*ΖΕΠ. Οργάνωση και Περιεχόμενο του ωρολογίου προγράμματος μαθημάτων*
σ. 1654	*Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο*
σ. 1667	*Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Διαδικασία κατασκευής και πειραματική εγκυροποίηση ερωτηματολογίου με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*
σ. 1676	*Η μέτρηση της ποσότητας και της ποιότητας της Εκπαίδευσης/Ανθρώπινου Κεφαλαίου. Στοιχεία για την περίπτωση της Ελλάδας*
σ. 1686	*Η οργανωσιακή κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ο ιδιαίτερος ρόλος της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών*
σ. 1695	*Η ποιότητα της ηγεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*

σ. 1705	*Οι περιβαλλοντικοί και οικονομικοί παράγοντες ως προσδιοριστικά στοιχεία της βιώσιμης ανάπτυξης των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Λάρισας*
σ. 1713	*Ολιγοθέσια σχολεία. Δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο*
σ. 1722	*Προφίλ μετασχηματιστικότητας Διευθυντή*
10η Θεματική: Ιστορία και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	
σ. 1732	*Η πολιτική εξάπλωσης της γερμανικής ως ξένης γλώσσας*
σ. 1741	*Θέσεις και απόψεις της ΔΟΕ για τα ολιγοθέσια σχολεία (1976-2012)*
σ. 1751	*Θρησκευτική αγωγή και ειδική αγωγή στην Ελλάδα*
σ. 1759	*Ο δάσκαλος-διανοούμενος κατά τον Παιδαγωγό Δημήτρη Γληνό*
σ. 1773	*Ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διακρατικών σχέσεων Ελλάδας – Αν. Γερμανίας*

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

1η Θεματική: Φιλοσοφία της παιδείας - Συγκριτική παιδαγωγική - Σχολική παιδαγωγική	
σ. 1782	*Η κριτική παιδαγωγική ως εργαλείο ανάλυσης των προοπτικών ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος και η εφαρμογή της στην προσχολική αγωγή*
2η Θεματική: Παιδαγωγική ψυχολογία: Μάθηση και διδασκαλία, παιδαγωγική αλληλεπίδραση, συμβουλευτική στην εκπαίδευση	
σ. 1787	*Η εφηβική ηλικία και παράγοντες που την επηρεάζουν*
3η Θεματική: Διδακτική μεθοδολογία. Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικά αντικείμενα, αξιολόγηση	
σ. 1795	*Εκπαιδευτικές τεχνικές. Ρόλοι κατά την διεργασία της ομάδας. Παιχνίδι ρόλων*
σ. *1803*	*Η διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο.*
σ. *1810*	*Μορφές αυθεντικής αξιολόγησης. Η περίπτωση του Project*
σ. 1818	*Νέο πρόγραμμα σπουδών μουσικής: Αρχές οργάνωσης, μαθησιακοί στόχοι, παραδείγματα καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων*
σ. 1827	*Οι Θεοί του Ολύμπου. Ένα εκπαιδευτικό σενάριο*
σ. 1836	*Παιχνιδίσματα του νου*
σ. 1855	*Ποιος φοβάται τα μαθηματικά προβλήματα;*
4η Θεματική: Εκπαίδευση και Τεχνολογίες Πληροφορίας κι Επικοινωνίας	
σ. 1858	*Ανακαλύπτω το σώμα μου. Αγωγή υγείας*
σ. 1862	*Διαδικτυακός εθισμός. Η συμβολή γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του*
σ. 1869	*Διλήμματα και Προοπτικές για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*
σ. 1876	*Η σπουδαιότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και οι εφαρμογές τους στο νηπιαγωγείο*
σ. 1883	*Ηλεκτρονικός υπολογιστής. Εργαλείο μάθησης ή εθισμός;*
σ. 1889	*Όμορφα, γλυκά μου μήλα. Διδακτικό σενάριο με ΤΠΕ για το Νηπιαγωγείο*
σ. 1897	*Χρήση των ΤΠΕ από τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας εκτός σχολείου*
5η Θεματική: Ειδική αγωγή: Δυσκολίες μάθησης, προβλήματα συμπεριφοράς, ενδοσχολική βία - ζητήματα διδακτικής και παιδαγωγικής διαχείρισης.	
σ. 1908	*Αυτισμός & αυτοεξυπηρέτηση*
σ. 1914	*Είμαστε όλοι ίσοι- είμαστε όλοι διαφορετικοί*

σ. 1920	*Μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματική νοημοσύνη. Διδακτικές παρεμβάσεις στην κανονική τάξη σε πρώιμο στάδιο*
σ. 1928	*Σχολικός εκφοβισμός . Καλές πρακτικές στην πρόληψη και αντιμετώπιση*
7η Θεματική: Εκπαιδευτική Έρευνα – Διά βίου εκπαίδευση - Εκπαίδευση εκπαιδευτικών (βασική κατάρτιση, επιμόρφωση)	
σ. 1938	*Αν ήμουν δάσκαλος, εγώ ο μαθητής σας*
σ. 1955	*Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της βιωματικής μεθόδου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*
σ. 1961	*Η διά βίου εκπαίδευση μοχλός ανάπτυξης της κοινωνίας. Σκέψεις – προβληματισμοί*
σ. 1965	*Η σημασία της μικροδιδασκαλίας στα πλαίσια των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων*
σ. 1972	*Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων*
σ. 1976	*Παράγοντες που δυσχεραίνουν και διευκολύνουν τη διεξαγωγή της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας*
σ. 1981	*Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών Β' & Γ' Λυκείου θεωρητικής κατεύθυνσης για το ρόλο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*
8η Θεματική: Καινοτομίες στην εκπαίδευση: Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές, περιβαλλοντική αγωγή, πολιτισμικό τοπίο και περιβάλλον, αγωγή υγείας, κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο, πολιτιστικά θέματα, ευρωπαϊκά προγράμματα, άλλες δράσεις	
σ. 1987	*Learner Teacherhood. Ένα καινοτόμο e-learning campus, μια νέα προσέγγιση στη μάθηση*
σ. 1996	*Ανακαλύπτοντας την αναλυτική μέθοδο στο μιούζικαλ. Project δημιουργικής γραφής στα μαθηματικά*
σ. 2005	*Ανάπτυξη δικτύου συνεργατικών πρακτικών διδασκαλίας μεταξύ σχολικών μονάδων*
σ. 2001	*Αστικό Περιβάλλον-Εναλλακτικοί τρόποι ζωής των νέων. Μία περιβαλλοντική καινοτόμα διδακτική προσέγγιση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ*
σ. 2019	*Δημιουργική γραφή και ψηφιακή αφήγηση. Εφαρμογή ανανεωτικών μεθόδων διδασκαλίας σε διαθεματικό σχέδιο εργασίας*
σ. 2026	*Διδάσκοντας το μάθημα των Εικαστικών της Ε- Στ. Ψηφίδες- Ψηφιδωτά, με χρήση ΤΠΕ*
σ. 2034	*Εκπαιδευτικές και διδακτικές αλλαγές*
σ. 2039	*Η ανάγκη αειφορικής διαχείρισης και προστασίας των υδροβιότοπων*
σ. 2045	*Η ελιά και το ελαιόλαδο στην υγεία, τη θρησκεία και την παράδοση*
σ. 2055	*Η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την παρουσίαση παραμυθιών με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών.*
σ. 2061	*Η εφαρμογή ασκήσεων του μοντέλου TSP στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό*
σ. 2068	*Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο*
σ. 2076	*Η συμβολή του Υπεύθυνου του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων στην εκπ/ση*
σ. 2080	*Η χρήση έργων τέχνης στη διδασκαλία. Ένα διδακτικό σενάριο σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

σ. 2086	*Ιστορίες της πλατείας. Μια διδακτική πρόταση για τον τόπο μέσα από το μάθημα των Καλλιτεχνικών*
σ. 2093	*Μελέτη του ρυθμού της κυτταρικής αναπνοής σε σπέρματα φακής με τη χρήση αναπνευσιόμετρου*
σ. 2099	*Μικροί ποιητές με μεγάλα οράματα*
σ. 2108	*Οικολογική νοημοσύνη, ως πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ... Γυμνάσιο ……*
σ. 2116	*Παίζω και τρώω τη ζωή*
σ. 2122	*Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας για την καταπολέμηση του ρατσισμού*
σ. 2130	*Πρώτη γνωριμία με τα οικοσυστήματα της Ελλάδας. Μια διαθεματική προσέγγιση*
σ. 2135	*Στης γιαγιάς τα παραμύθια κρύβεται όλη η αλήθεια.*
σ. 2147	*Το θεματικό δίκτυο για τα απορρίμματα, πηγή δράσης και διάδρασης*
σ. 2154	*Το σχολείο της κοινότητας, το παράδειγμα του ...ου Δημ. Σχ. Αθηνών (Πόστερ)*
σ. 2160	*Το σχολικό κλίμα και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου*
9η Θεματική: Οργάνωση, διοίκηση και οικονομία της εκπαίδευσης	
σ. 2169	*Διαχείριση γνώσης*
σ. 2178	*Η αξιοποίηση του λογισμικού Excel στη διοίκηση της σχολικής μονάδας*
σ. 2185	*Η οργανωσιακή κουλτούρα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Τα χαρακτηριστικά της και τα εμπόδια που προκαλεί.*
σ. 2193	*Προφίλ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*
σ. 2200	*Τα προγράμματα e-Twinning ως εργαλείο διαχείρισης της αλλαγής που επέφερε η είσοδος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*
10η Θεματική: Ιστορία και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	
σ. 2210	*Αναζητώντας νοήματα στην παιδαγωγική του Freinet - «L' Ecole Buissonnier»*
σ. 2218	*Ποίος τις πρέπει να είναι ο Διδάσκαλος*
σ. 2224	*Πολιτισμικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικές ανισότητες*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

σ. 2234	*Συμβουλευτική προσέγγιση στην αξιοποίηση των ομαδικών συνεντεύξεων εστίασης στην εκπαιδευτική έρευνα. Το παράδειγμα διδακτικών προσεγγίσεων με χρήση εργαλείων Web 2.0*

Dewey και Locke. Η εννοιολογική νοηματοδότηση της εμπειρίας στη διαδικασία της γνώσης

Ψαριανός Ερμόλαος
Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
epsarianos@yahoo.gr

Περίληψη

Ο John Locke (*Δοκίμιο Περί της Ανθρώπινης Νόησης*) υποστηρίζει ότι τα όρια της γνώσης συμπίπτουν με τα όρια της εμπειρίας. Υπερβαίνοντας τους περιορισμούς της λοκιανής επιστημολογίας, ο John Dewey (Experience and Education) ορίζει την εμπειρία ως «γνώση με βάση την πράξη» εννοώντας ότι: α) συνιστά μια διερευνητική διεργασία, μια σειρά από κατασκευές και ανακατασκευές, μέσα από τις οποίες φτάνουμε σε αποτέλεσμα και β) συγκροτείται με πολλαπλά συστατικά, όπως είναι ο λόγος, το βίωμα και η πράξη. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη αυτών των συστατικών στοιχείων της ντιουιανής αντίληψης για την εμπειρία. Η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey υπερβαίνει το γυμνό εμπειρισμό του Locke, νοηματοδοτώντας τη συνθετότητα της εμπειρίας, της οποίας τα συστατικά στοιχεία αλληλεπιδρούν και μεταβάλλονται συνεχώς με τους εκάστοτε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Η ντιουιανή φιλοσοφία εισάγει μια νέα φιλοσοφία στην εκπαίδευση που βασίζεται στην εμπειρία, τονίζοντας την παιδευτική σημασία της στην αναδόμηση της γνώσης.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει σφυρηλατηθεί από την καταλυτική συμβολή της εμπειρίας στην συγκρότηση της νόησης και της γνώσης. Η φιλοσοφική τεκμηρίωση για τη συγκεκριμένη γνωσιολογική προσέγγιση εντοπίζεται στις θεωρητικές προσεγγίσεις ορισμένων φιλοσόφων και παιδαγωγών. Οι απόψεις τους συνδέονται με την νέα καταξίωση που δίδει η φιλοσοφία στην ανθρώπινη εμπειρία (εμπειρισμός) αλλά και με το πρόταγμα για επιβολή του «Φυσικού Δικαίου». Σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές, η μάθηση θα επιτευχθεί αν αφεθεί ο άνθρωπος ελεύθερος να αξιοποιήσει την ερευνητική και φιλομαθή του φύση. Ο Άγγλος John Locke, ως προπομπός του Διαφωτισμού, στο «Δοκίμιο Περί της Ανθρώπινης Νόησης» εστίασε σε «μαθητοκεντρικές» αντιλήψεις, νοηματοδοτώντας τη φιλοσοφική σκέψη των παιδαγωγών που θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το μαθητευόμενο, ασκώντας κριτική στο σχολικό σύστημα. Οπότε, κάθε μαθησιακή δραστηριότητα πρέπει να στηρίζεται στα βιώματα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, ο οποίος «παίρνει τη μάθηση στα χέρια του».

Ο John Dewey ορίζει την εμπειρία ως «γνώση με βάση την πράξη» εννοώντας ότι πρώτα βιώνουμε μια κατάσταση, μετά ενεργούμε στο πλαίσιο αυτής είτε διανοητικά είτε πρακτικά και το επιστέγασμα αυτής είναι η γνώση. Αντιπαραβάλλοντας την ντιουιανή φιλοσοφία, ο Locke υποστηρίζει ότι τα όρια της γνώσης συμπίπτουν με τα όρια της εμπειρίας. Ο λοκιανός εμπειρισμός ισχυρίζεται ότι τίποτα δεν υπάρχει στη διάνοια που δεν υπήρχε προηγουμένως στην αίσθηση και χωρίς την καταγραφή πληροφοριών από τα αισθητήρια όργανα ο ανθρώπινος νους θα ήταν σαν άγραφο χαρτί (tabula rasa). Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη του ρόλου της εμπειρίας στην αναδόμηση της γνώσης μέσω της λοκιανής και

ντιουιανής φιλοσοφίας. Η συγκεκριμένη εργασία φιλοδοξεί να μελετήσει τις λοκιανές επιρροές στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey, αναδεικνύοντας την εμπειρία ως συστατικό στοιχείο στην κατάκτηση της γνώσης. Η ντιουιανή γνωσιολογία επιχειρεί να υπερβεί την λοκιανή φιλοσοφία, προσπαθώντας να συγκροτήσει μια ολιστική εκπαιδευτική θεωρία, ενσωματώνοντας τη διττή διάσταση της εμπειρίας στην αναδόμηση της γνώσης. Αρχικά θα ασχοληθούμε με τις γνωσιολογικές παραδοχές της εμπειρίας στον Locke, έπειτα με την εννοιολογική νοηματοδότηση της εμπειρίας στην ντιουιανή φιλοσοφία και με την επίδραση της συγκεκριμένης επιστημολογίας στη σύγχρονη φιλοσοφία της παιδείας.

Οι γνωσιολογικές προϋποθέσεις της συγκρότησης της εμπειρίας στη λοκιανή επιστημολογία

Μετά την ανάπτυξη των ορθολογιστικών συστημάτων (Descartes, Leibniz, Spinoza), σύμφωνα με τα οποία η κύρια οδός για την γνώση είναι η διάνοια ή ο λόγος, κατά τον 17ο αιώνα, η φιλοσοφική διανόηση παίρνει μια νέα τροπή με την ώθηση που της δίνουν οι Άγγλοι εμπειρικοί φιλόσοφοι (Locke, Berkeley και Hume). Η φιλοσοφική σκέψη εγκαταλείπει τις μεταφυσικές ερμηνείες και στρέφεται στην εσωτερική φύση του υποκειμένου για να προσδιορίσει τα όρια και τις δυνατότητες της γνώσης. Στο «Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση» αναφέρει: *Η γνώση δεν είναι τίποτα άλλο από την αντίληψη για τη σύνδεση και συμφωνία ή την αντίθεση και διαφωνία που βρίσκεται ανάμεσα σε δύο ιδέες μας. [..] Όλη μας η γνώση συνίσταται στην εποπτεία που έχει το πνεύμα για τις ιδέες του* (Locke: 1975: 192, 197).Σύμφωνα με τον Locke, η ιδέα είναι κάθε δυνατό αντικείμενο νόησης, οτιδήποτε διακρίνει το νου στο εσωτερικό του ή είναι το άμεσο αντικείμενο της αντίληψης (Locke, 1975). Θεωρεί πως κάθε γνώση, σκέψη και ιδέα προέρχεται από την εμπειρία που είναι πρωτίστως αισθητηριακή και επαγωγική. Το μοναδικό αντικείμενο της σκέψης είναι οι ιδέες και κατά συνέπεια, τον κόσμο τον γνωρίζουμε μόνο μέσα από τις ιδέες. Η θέση αυτή αποτελεί το θεμέλιο του λοκιανού εμπειρισμού, ο οποίος θεωρεί ότι η γνώση θεμελιώνεται στην εμπειρία και πηγάζει από αυτήν. Αυτό που πηγάζει άμεσα από την εμπειρία είναι οι ιδέες, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι ιδέες καθαυτές συνιστούν τη γνώση, απλώς αποτελούν τα υλικά με τα οποία οικοδομείται αυτή. Η εμπειρία παρέχει το πρωτογενές «υλικό» της γνώσης: τις ιδέες, τις οποίες ο λόγος ακολούθως καλείται να επεξεργασθεί. (Πλάγγεσης, 1998).

Στην εισαγωγή για το «Δοκίμιο για την ανθρώπινη νόηση» ο Locke (1975) εκθειάζει την νόηση και ερευνά τη φύση και τα όριά της, διανοίγοντας ένα νέο κεφάλαιο στην ιστορία της θεωρίας της γνώσης. Συγκεκριμένα, σε ένα σημείο του έργου του αναφέρει χαρακτηριστικά: *Ας υποθέσουμε λοιπόν ότι ο νους, είναι όπως λέμε, άγραφος χάρτης, κενός, κάθε χαρακτήρας χωρίς καθόλου ιδέες: Πως αποκτά τις ιδέες; [..] Σε αυτό απαντώ με μία λέξη: με την εμπειρία. Σε αυτή βασίζεται όλη η γνώση μας και από αυτή σε τελευταία ανάλυση προκύπτει. Η παρατήρησή μας είναι πάνω στα εξωτερικά αισθητά αντικείμενα είτε πάνω στις λειτουργίες του πνεύματός μας, καθώς τα αντιλαμβανόμαστε και τα συλλογιζόμαστε, είναι οι δυο πηγές της γνώσης μας από όπου πηγάζουν όλες οι ιδέες που έχουμε ή που μπορούμε εκ φύσεως να έχουμε* (βιβλίο 2, κεφ. Ι, παρ. 2). Η γνωσιολογική θεωρία του σηματοδοτείται με την απόρριψη της άποψης του Descartes ότι οι έμφυτες ιδέες είναι πέρα από κάθε αμφιβολία, γιατί δίνονται μαζί με την συνείδηση, και ισχύουν ως αιώνιες αλήθειες. Απορρίπτεται κατ' αυτό τον τρόπο η καρτεσιανή άποψη των έμφυτων στο λογικό ιδεών και του ορθολογι-

σμού. Ο Locke κάνει αντικείμενο κριτικού ελέγχου τις ιδέες ακριβώς αυτές και προτείνει τη περιορισμένη και ελλιπής γνώση μας για την πραγματικότητα, η οποία ωστόσο επαρκεί για να ανταπεξέλθουμε στην πρακτική πλευρά της ζωής μας, την επιβίωση και την πρόοδό μας. Όταν γεννιέται ο άνθρωπος, η ψυχή του είναι «άγραφο χαρτί» που κατά τη διάρκεια της ζωής του από τις εμπειρίες γεμίζει με ιδέες που δεν ταυτίζονται με τη γνώση, αλλά αποτελούν τα υλικά με τα οποία διαμορφώνεται η γνώση. Οι πεποιθήσεις και οι γνώσεις που αποκτά με την πάροδο των χρόνων, έχουν την πηγή τους στις εμπειρίες που ζει από τη γέννησή του ως το θάνατο. Επομένως, εγγράφουμε ιδέες στη νόησή μας που έχουν σχέση με τα γεγονότα του εξωτερικού κόσμου (Morris, 1959, Μολύβας, 2004, Windelband, 2005, Kenny, 2005). Όλες, επομένως, οι ιδέες εκπορεύονται από την εμπειρία, η οποία είναι εξωτερική και εσωτερική: εξωτερική είναι αυτή που έχουμε μέσα από τα αισθητήρια όργανα μας (sensation), και εσωτερική είναι η εμπειρία της εσωτερικής αίσθησης (reflexion: αμφιβολία, βούληση, πίστη)». Κατά τον Locke, η εξωτερική εμπειρία προηγείται πάντοτε της εσωτερικής. Δηλαδή οι ιδέες της εξωτερικής εμπειρίας προηγούνται χρονικά της εσωτερικής (Αυγελής, 2005).

Διακρίνοντας τις απλές από τις σύνθετες ιδέες θεωρεί ότι όλες οι παραστάσεις που παρουσιάζονται στη νόηση έχουν σχέση με την εμπειρία. Οι απλές είναι αυτές που δεν μπορούν να αναλυθούν σε άλλες και οι σύνθετες είναι αυτές που, είτε τα μέρη της έχουν κατασκευαστεί από την εμπειρία, αλλά οι ίδιες δεν πηγάζουν από αυτήν, είτε είναι δυνατόν να έχουν δημιουργηθεί απευθείας από την εμπειρία. Οι ιδέες βρίσκονται μέσα μας, μας συνδέουν και μας φέρνουν σε επαφή με τον εξωτερικό κόσμο. Μέσω των ιδεών ο άνθρωπος οδηγείται στη γνώση. Η εγκυρότητα των ιδεών εξαρτάται από το βαθμό σύνδεσης με τις ποιότητες των πραγμάτων, που βρίσκονται έξω από εμάς και αποτελούν τα χαρακτηριστικά του υλικού κόσμου. Οτιδήποτε συλλαμβάνει ο νους, είτε είναι άμεσο αντικείμενο της αντίληψης, είτε της νόησης, ονομάζεται ιδέα, αντιπροσωπεύοντας διάφορα αντικείμενα του εξωτερικού κόσμου και τις ιδιότητές τους. Η γνώση δεν είναι άμεση, διότι δεν έχουμε άμεση επαφή με τα πράγματα, αλλά μόνο με τις ιδέες που αντιπροσωπεύουν (Locke, 1975). Επομένως η γνώση για τον εξωτερικό κόσμο βασίζεται στις σχέσεις των ιδεών που συνδέονται με τον κόσμο. Οι ιδέες πληροφορούν για τις ιδιότητες, τις ποιότητες των πραγμάτων, οι οποίες δεν ταυτίζονται με την πραγματική ουσία του πράγματος, την υλική υπόσταση του (Woolhouse, 2000).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο νομιναλισμός του Locke αναδεικνύει την υποκειμενική διάσταση της εμπειρίας στη συγκρότηση της γνώσης. Ωστόσο, η εκπαιδευτική φιλοσοφία του Dewey, νοηματοδοτώντας και τις κοινωνικές προϋποθέσεις της εκπαίδευσης, προσδίδει στην εμπειρία και μια κοινωνική διάσταση, η οποία δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από τις ιδέες, ως εν γένει αντικείμενο της νόησης που ενυπάρχουν μέσα μας, αλλά και από δι-υποκειμενικούς παράγοντες.

Η διττή διάσταση της εμπειρικής γνωσιολογίας του John Dewey.

Ο Dewey υπήρξε ένας από τους πιο σημαντικούς Αμερικανούς φιλοσόφους και παιδαγωγούς. Το όνομά του συνδέθηκε με το φιλοσοφικό κίνημα του «πραγματισμού», ο οποίος αναδείχθηκε μέσα από την προσπάθεια να δοθεί μια απάντηση στις βασικές αρχές του ορθολογισμού και του εμπειρισμού. Το κύριο χαρακτηριστικό της φιλοσοφίας του πραγματι-

σμού είναι ο εμπειρικός της χαρακτήρας. Δέχεται ότι η ανθρώπινη εμπειρία αποτελεί την ύστατη πηγή και δοκιμασία όλων των γνώσεων και των αξιών. Το βασικό πραγματιστικό αξίωμα, όπως διαμορφώθηκε από τον Dewey ισχυρίζεται ότι η αξία κάθε έννοιας, γνώσης, καθώς και το νόημα κάθε πρότασης είναι στις πρακτικές της συνέπειες. Μέσα από την πρακτική δοκιμή και το λάθος διορθώνονται σταδιακά οι υποκειμενικές μας αντιλήψεις για την πραγματικότητα, μέχρι να αποκατασταθεί η λειτουργική ισορροπία ανάμεσα στον έμβιο οργανισμό και το φυσικό περιβάλλον. Η αλήθεια μιας αποκτημένης γνώσης είναι συνάρτηση της πρακτικής της λειτουργίας, των συνεπειών της. Αν αυτή η γνώση έχει κάποια πρακτική ωφέλεια, είναι χρήσιμη και αληθινή. Αν, όμως, η γνώση δεν έχει ωφέλειες σε πρακτικό επίπεδο, τότε προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα (Good et al, 2003, Σφενδόνη, 2012).

Δεν θεωρεί ότι η γνώση είναι αναπαράσταση του κόσμου, ούτε παθητική εγγραφή των γεγονότων στο νου, μια αντίληψη που ήταν πολύ διαδεδομένη στην παραδοσιακή φιλοσοφία. Είναι μια διερευνητική διαδικασία, μια σειρά από κατασκευές και ανακατασκευές, μέσα από τις οποίες φτάνουμε σε αποτέλεσμα, όταν σε αυτή τη διαδικασία υπάρχει το στοιχείο της «λογικής δομής» (το στοιχείο που θεωρούσε ότι παραμένει σταθερό μέσα στην κατάσταση μιας συνεχούς μεταβλητότητας). Αυτό το αποτέλεσμα, το επιστέγασμα στο τέλος της διερευνητικής διαδικασίας, είναι η γνώση. Άξιο αναφοράς είναι το παρακάτω παράθεμα: *Αυτό που έμαθε κάποιος ως γνώση ή δεξιότητα σε μια κατάσταση γίνεται ένα εργαλείο για την κατανόηση και την αποτελεσματική διαχείριση των καταστάσεων που ακολουθούν. Η διαδικασία αυτή είναι τόσο μακριά όσο και η ζωή* (Dewey, 1969: 70).

Ο Dewey επηρεάστηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό στον τρόπο της φιλοσοφικής του σκέψης από την εγελιανή φιλοσοφία, υποστηρίζοντας την διττή έκφανση, δηλαδή την υποκειμενική και δι-υποκειμενική διάσταση της αναδόμησης της γνώσης και προβάλλοντας την συνεχής και εγγενής αλληλεπίδραση μεταξύ του ανθρώπου και της εμπειρίας του με το κοινωνικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη ντιουιανή φιλοσοφία, η ανθρώπινη εμπειρία λογίζεται ως τύπος ειδικής αλληλενέργειας με το περιβάλλον, στο πλαίσιο της οποίας η μια πλευρά προσδιορίζει και διαμορφώνει την άλλη και ταυτόχρονα διαμορφώνεται από αυτήν, ανοίγοντας δυνατότητες για νέες μορφές αντιμετώπισης καταστάσεων και διαμόρφωσης δραστηριοτήτων. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως: [..] *Μια εμπειρία είναι πάντα εκείνο που είναι εξαιτίας μιας αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα ανάμεσα στο άτομο κι εκείνο που αποτελεί το εκάστοτε περιβάλλον του* (Dewey, 1969: 32).

Με τη διατύπωση αυτών των θέσεων, επιχειρείται η άρση του διχασμού μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου, της θεωρίας και της πράξης, του ορθολογισμού και του εμπειρισμού. Η γνώση ποτέ δεν είναι τελική, καθώς υπόκεινται σε διαρκή κριτική που μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρησή της. Η διαδικασία αυτή στο σύνολό της αποτελεί αυτό που ονομάζεται κριτικός στοχασμός, ο οποίος αφορά το αξιακό σύστημα. Διαμορφώνει μια συγκεκριμένη αντίληψη της εμπειρίας, η οποία συμπεριλαμβάνει τη δράση, την απόλαυση και τη «μάθηση εκ πείρας» (undergoing). Σε αυτήν την πλατιά άποψη που έχει για την εμπειρία, ενσωματώνει και τη «γνωσιακή εμπειρία» (cognitive experience), η οποία είναι κάτι που απορρέει από αυτήν και την προδιαθέτει. Η γνώση δεν προέρχεται άμεσα από την εμπειρία αλλά από την νοητική της επεξεργασία. Με την ταυτόχρονη εισαγωγή της έννοιας

της συνδιαλλαγής και της εμπειρίας, υποστήριξε την κατασκευή μιας νέας πραγματικότητας με την δράση του κάθε ατόμου (Vanderstraeten & Biesta, 1998). Η γνώση δεν αναφέρεται σε μια εξωτερική, ανεξάρτητη και υποκειμενική πραγματικότητα, αλλά συμμετέχει ενεργητικά και διαμορφώνεται στην πράξη, προσδίδοντας ιδιαίτερη χροιά στην μάθηση ως διαλεκτική διαδικασία που ενοποιεί την εμπειρία και τις έννοιες της παρατήρησης και της κρίσης μέσω της γνώσης, και όχι απλά ως μια διαδικασία με αρχή, μέση και τέλος. Η εμπειρική μάθηση αποτελεί πραγματοποίηση μιας αμφίδρομης σύνδεσης ανάμεσα σε αυτό που επενεργούμε πάνω στα πράγματα και σε αυτό που συνακόλουθα απολαμβάνουμε ή υποφέρουμε από μέρους των πραγμάτων. Χαρακτηριστικό παράθεμα των παραπάνω θέσεων αποτελεί το ακόλουθο χωρίο: *Η φύση της εμπειρίας μπορεί να κατανοηθεί μόνο αν αντιληφθούμε ότι περιλαμβάνει ένα ενεργητικό και ένα παθητικό στοιχείο με ειδικό τρόπο συνδυασμένα. Από την ενεργητική πλευρά η εμπειρία είναι δοκιμή – σημασία που γίνεται ρητή στον συγγενικό όρο πειραματισμός. Από την παθητική πλευρά είναι δοκιμασία. Όταν βιώνουμε κάτι ενεργούμε πάνω του, κάνουμε με αυτό κάτι, εν συνεχεία πάσχουμε ή υφιστάμεθα τις συνέπειες* (Dewey, 1916: 105).

Η επιρροή της ντιουιανής επιστημολογίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική φιλοσοφία

Από τα τέλη του 19ου αιώνα τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική αναπτύσσεται μια έντονη κριτική στο παλαιό σχολείο και μπαίνουν οι στόχοι για τη Νέα Εκπαίδευση (Röhrs, 1990). Οι παιδαγωγικές ιδέες του Dewey είχαν τόσο σημαντική απήχηση στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό στοχασμό, ώστε διατυπώθηκε η άποψη ότι κανένας παιδαγωγός από την εποχή του Κομένιου δεν αναγνωρίστηκε τόσο διεθνώς όσο ο Dewey και κανενός άλλου τα έργα δεν έτυχαν τόσων πολλών μεταφράσεων σε ολόκληρο τον κόσμο (Curtis & Boultwood, 1953). Ο Dewey επεσήμανε τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία και διακήρυξε την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Παραφράζοντας το γνωστό απόφθεγμα του Λίνκολν για την Δημοκρατία, υποστήριξε χαρακτηριστικά ότι η εκπαίδευση είναι «από την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» (Dewey, 1969).

Οι θεωρίες μάθησης που αναπτύχθηκαν αργότερα και στις οποίες η εμπειρία κατέχει εξαιρετική σημασία, είναι αυτές που στηρίζονται στον κονστρουκτιβισμό, σύμφωνα με τον οποίο η διαδικασία μάθησης έχει ως αρχή την οικοδόμηση της νέας γνώσης με βάση τον αναστοχασμό της προϋπάρχουσας εμπειρίας. Προχωρώντας σε μεταγενέστερους μελετητές, η προσέγγιση του Mezirow για την εννοιολογική κατασκευή της γνώσης, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη νοηματοδότηση του εμπειρικού αποθέματος του κάθε ατόμου. Η σημασία της νέας γνώσης θεωρείται καθοριστική. Επεξεργαζόμαστε την εμπειρία, η οποία αποτελεί τη βάση της μάθησης, την κρίνουμε και προσπαθούμε να αντλήσουμε νόημα από αυτήν, συγκρίνοντάς την με τη νέα γνώση, την προηγούμενή μας εμπειρία ή την εμπειρία άλλων, όπως κι αν μας μεταδόθηκε (είτε μέσω εκπαίδευσης, είτε μέσω ομιλίας, γραπτού λόγου, παρατήρησης κ.λπ.). Στοχαζόμαστε κριτικά πάνω στην εμπειρία μας μέσω άλλων γνώσεων, οι οποίες χρησιμεύουν για την παραγωγή νέων γνώσεων και την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Τα πάντα εξαρτώνται από το είδος της εμπειρίας που έχει βιωθεί.

Ο Dewey αντιπαραβάλει την παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης με μία πιο σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία εντάσσει ως κυρίαρχο στοιχείο την ε-

μπειρία. Η αντίθεση ανάμεσα στις δύο μορφές εκπαίδευσης υπογραμμίζεται έντονα και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μία στενή και απαραίτητη σύνδεση της εκπαίδευσης με την εμπειρία (Kolb, 1984). Προσδιορίζει τη μάθηση ως τη διεργασία άντλησης νοήματος από την εμπειρία και υποστηρίζει ότι ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία αποτελεί βασικό στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας. Η μεθοδολογική αρχή της μάθησης μέσα από την πράξη (learning by doing) αποτελεί την πεμπτουσία του εκπαιδευτικού στοχασμού του Dewey, αναδεικνύοντας την εμπειρία ως κυρίαρχη μέθοδος προσέγγισης της πραγματικότητας και της γνώσης των πραγμάτων, η οποία μεταφέρει τις αρχές σύνδεσης (principles connection) και οργάνωσης των στοιχείων ή του υλικού (stuff) από το οποίο συνίσταται, εντός της (Dewey, 1957). Το κρίσιμο στοιχείο επομένως για να εξηγηθεί ή να προβλεφθεί η συμπεριφορά είναι η μεσολάβηση της προσωπικής εμπειρίας (intervening personal experience). Για να δημιουργήσει κανείς συμπεριφορά με κίνητρα, πρέπει να δημιουργήσει την εμπειρία της αφύπνισης (διέγερσης), της δέσμευσης και της επιδίωξης. Για τον Dewey ο στοχασμός είναι η αφετηρία για την πράξη και έχει ως στόχο του να βοηθήσει το άτομο να βγει από τα αδιέξοδά του, επιλύοντας προβληματικές καταστάσεις. Αναφέρει ότι ο στοχασμός σχετίζεται με την «αξιολόγηση της αιτιολόγησης των πιστεύω ενός ατόμου», δηλαδή τη διεργασία λογικής εξέτασης των συμπερασμάτων με τα οποία έχουν αιτιολογηθεί οι πεποιθήσεις μας (Dewey, 1925, 1933, 1934).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία αναδείξαμε τη συμβολή της εμπειρίας στην αναδόμηση της γνώσης, μέσω της λοκιανής και ντιουιανής επιστημολογίας. Η εξελιγμένη εμπειριστική γνωσιολογία του Dewey υπερβαίνει τη λοκιανή γνωσιοθεωρία, χρησιμοποιώντας και τον λόγο με τη μορφή του στοχασμού. Η λοκιανή γνωσιολογία αντιδιαστέλλεται στην ντιουιανή επιστημολογία, κατά την οποία η προσέγγιση της εμπειρίας διαθέτει και κοινωνικά ερείσματα. Ο σολιψισμός του Λοκ υπερασπίζεται τον γυμνό εμπειρισμό, θεωρώντας πως το υποκείμενο αναδομεί από μόνο του την εμπειρία μέσω της διαδικασίας συγκρότησης της νόησης και της γνώσης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τους διαδραστικούς κοινωνικούς παράγοντες. Προσεγγίζοντας την έννοια της εμπειρίας ο Dewey προσδιορίζει πως μια εμπειρία είναι πάντοτε αυτό που είναι, επειδή κατά τη διάρκειά της συντελείται μια διαδικασία διαλογικής φύσεως ανάμεσα στο άτομο και σε αυτό που εκείνη τη στιγμή αποτελεί το περιβάλλον του ατόμου (Dewey, 1938 στο Bigge, 1990: 41). Με αυτόν τον τρόπο επιχειρεί να προσδώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια νέα βάση. Είναι ριζικά αντίθετος με την φιλοσοφία της παραδοσιακής εκπαίδευσης, η οποία βασιζόταν στην προκατασκευασμένη ύλη μαθημάτων και υπερασπίζεται το ρεύμα της προοδευτικής εκπαίδευσης, προσδίδοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία μια νέα βάση.

Προσαρμόζοντας την παραπάνω θέση στο χώρο της εκπαίδευσης, ο Dewey υποστηρίζει πως το να μαθαίνουμε από την εμπειρία αποτελεί πραγματοποίηση μιας αμφίδρομης σύνδεσης ανάμεσα σε αυτό που επενεργούμε πάνω στα πράγματα και σε αυτό που συνακόλουθα απολαμβάνουμε ή υποφέρουμε από μέρους των πραγμάτων (Dewey, 1916, στο Bigge, 1990: 164). Με τον τρόπο αυτό προσδίδει στην εμπειρία διττό χαρακτήρα υπόστασης: ενέχει παράλληλα το ενεργητικό και παθητικό στοιχείο και με κάποιον ιδιαίτερο (σχεδόν μη προσβάσιμο στη νόηση) τρόπο καταφέρνει η εμπειρία να συνδυάσει αρμονικά και

τα δύο στοιχεία: από την ενεργητική πλευρά η εμπειρία είναι δοκιμάζουσα (trying) και από την παθητική πλευρά είναι πάσχουσα (undergoing).

Βιβλιογραφία

Αυγελής, Ν. (2005). *Εισαγωγή στη* Φιλοσοφία. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση

Bigge, M. (1990). *Learning theories for teachers*. (μτφρ: Kantas, A., Χαντζή, Α.) Αθήνα: Πατάκη.

Curtis, S., Boultwood, M. (1953) *A Short History of Educational Ideas*. London: University of Tutorial Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.

Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Chicago: Open Court.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.

Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: The Berkeley Publishing Group.

Dewey, J. (1957). *Reconstruction in Philosophy*. Boston: Beacon Press

Dewey, J. (1969). *Experience and Education*. New York: Collier Books.

Good, R., Wandersee, J. & Julien, J. (2003). Cautionary Notes on the Appeal of the new "ism" (Constructivism) in Science Education, 1993, in *The Practice of Constructivism in Science Education*, 1993, edit. Kenneth Tobin, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Kenny, A. (2005). (επιμ.), *Ιστορία της Δυτικής Φιλοσοφίας*. (μτφρ. Δ. Ρισσάκη). Αθήνα: Νεφέλη.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Kurtz, P. (1973). *American Philosophy in the Twentieth Century*. London: Macmillan.

Locke, J. (1975). *An essay concerning human understanding*. (copyright: Peter Nidditch) Oxford Clarendon Press.

Morris, C.R. (1959). *Locke Berkeley Hume*. London: Oxford University Press

Μολύβας, Γ. (2004). *Φιλοσοφία στην Ευρώπη* (τόμος β'), Πάτρα: ΕΑΠ

Πλάγγεσης, Γ. (1998). *Πολιτική και Θρησκεία στη φιλοσοφία του Λοκ*. Θεσσαλονίκη: University studio press

Röhrs, H. (1990). *The movement of progressive education.* Thessaloniki: Kyriakidi (in greek).

Σφενδόνη - Μέντζου, Δ. (2012). *Πραγματισμός, ορθολογισμός, εμπειρισμός: Θεωρίες της* γνώσης. Θεσσαλονίκη : Ζήτη.

Vanderstraeten, R. & Biesta, G. (1998). *Constructivism, educational research, and John Dewey*. Paper presented at the Twentieth World Congress of Philosophy, Boston: August 10-15.

Windelband, W. & Heimsoeth, H., (2005). *Εγχειρίδιο Ιστορίας της Φιλοσοφίας*, τόμος Β΄ (μτφρ. Ν. Σκουτερόπουλος), Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Woolhouse, R.S. (2000). *Φιλοσοφία της Επιστήμης Οι Εμπειριστές* (τόμος β') (μτφρ: Σ. Τσούρτη). Αθήνα: Στάχυ.

Εκπαιδευτικό σύστημα και νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση.

Κοκκονός Αντώνιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
M.Sc. in Electronic Learning, M.A. in Educational Leadership and Policy
antonios.kokkonos@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην αποτύπωση των βασικών θέσεων – ιδεών του νεοφιλελευθερισμού οι οποίες στις μέρες μας προβάλλονται ως κυρίαρχη οικονομική θεωρία και ως ισχυρή δημόσια παιδαγωγική και πολιτική για τον πολιτισμό και την εκπαίδευση, εισηγούμενες την αναγκαιότητα της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την είδος του έργου του σχολείου, καθώς και για την υποταγή του σχολείου και του έργου του στις ηθικές, ψυχολογικές και διαδικαστικές επιταγές της αγοράς. Παράλληλα, υπογραμμίζουμε με έμφαση ότι, εν τέλει, το ζητούμενο δε μπορεί να είναι άλλο από μια «εκπαίδευση ίσων ευκαιριών» η οποία θα επικεντρώνεται στην προάσπιση και προαγωγή των αξιών της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπινών δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας και θα αποβλέπει στην ενίσχυση της ποιότητας της ζωής όλων των πολιτών ανεξάρτητα από τη δυνατότητά τους να πληρώσουν για αυτή.

Λέξεις κλειδιά: νεοφιλελευθερισμός, εκπαιδευτική πολιτική, αγορά

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές τόσο σε πολιτικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, οι οποίες με τη σειρά τους έχουν επηρεάσει, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κοινωνίας, δεδομένου ότι αυτό, από τη μια ανακλά τις αξίες του κοινωνικού συστήματος και από την άλλη αποτελεί μοχλό για τη συνέχιση και την ανανέωσή του (Πασιαρδής, 2004, 2008; Hoy & Miskel, 2006, 2008; Κοκκονός, 2009). Στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, πολιτικό αλλά και οικονομικό περιβάλλον, τα σχολεία όλων των βαθμίδων -τα οποία σύμφωνα με τη συστημική θεωρία εκλαμβάνονται ως *κοινωνικά συστήματα* που αποτελούνται από ανθρώπους (εκπαιδευτικούς, εκπαιδευόμενους, γονείς και κηδεμόνες, διευθυντικά στελέχη κ.λπ.) που αφενός αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αφετέρου εμφορούνται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών- έχουν μετεξελιχθεί σε «σύνθετους οργανισμούς» που εξελίσσονται και προσαρμόζονται στις εκάστοτε συνθήκες, επιδιώκοντας να επιτελέσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επάρκεια την «αποστολή» τους, να λειτουργήσουν «αποτελεσματικά» και να επιλύσουν τα διάφορα προβλήματα στη λειτουργία τους που στις μέρες μας έχουν αυξηθεί κατακόρυφα (Κοκκονός, 2009).

Ήδη, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, το ενδιαφέρον της διοικητικής επιστήμης, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, άρχισε να εστιάζεται αρχικώς στην έννοια της αποτελεσματικότητας και εν συνεχεία στην έννοια της ποιότητας στο πεδίο της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Mortimore, 1993; Scheurich, 1998; Hallinger & Heck, 1996; Macmillan, 2000; Fink & Brayman, 2006; Leithwood et al., 2006; Δαράκη, 2007; Hoy &

Miskel, 2001, 2008; Πασιαρδής, 2004, 2008), ενώ παράλληλα, σημαντικές έννοιες όπως η «δημοκρατία», η «εκπαίδευση», το «πετυχημένο σχολείο» και ο «πετυχημένος άνθρωπος», έχουν συνδεθεί με την οικονομία και την αγορά, υποδεικνύοντας συχνά ως αναγκαία την πολιτική επιλογή της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται τόσο για το είδος - ποιόν του έργου του σχολείου όσο και για την υποταγή του έργου του σχολείου στις ηθικές, ψυχολογικές και διαδικαστικές επιταγές της αγοράς και τη συνακόλουθη υπονόμευση αυτού που ορίζεται ως αμιγώς εκπαιδευτικό.

Σε αυτό το σημείο, είναι χρήσιμο να επισημανθεί ότι σε ιδεολογικό - φιλοσοφικό επίπεδο, τα παραπάνω ζητήματα συνδέονται με τις ιδέες, τις αξίες και τη ρητορική της πολιτικής θεωρίας του νεοφιλελευθερισμού (libertarianism) ο οποίος πρεσβεύει το δραστικότατο περιορισμό του κρατισμού, την αυτονομία του ατόμου, τη διεύρυνση της ατομικής ελευθερίας σε όλα τα επίπεδα της ανθρώπινης δραστηριότητας (π.χ. ελευθερία του λόγου, ελευθερία του συναθροίζεσθαι, θρησκευτική ελευθερία, ελευθερία του τύπου, ελευθερία της ιδιοκτησίας κ.λπ.) και απορρίπτει τον επιβαλλόμενο σοσιαλισμό και κομουνισμό (Harvey, 2007). Επιπρόσθετα, υπεραμύνεται του δικαιώματος της ατομικής ιδιοκτησίας (σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο), προωθεί το δικαίωμα της ατομικής ευθύνης και αντιτάσσεται σφόδρα στον συγκεντρωτισμό και στην ευημερία του κρατισμού. Σύμφωνα με τη Λεοντσίνη (2005), για την απόδοση του όρου libertarianism στην ελληνική χρησιμοποιούνται οι όροι νεοφιλελευθερισμός, υπερφιλελευθερισμός, άκρα φιλελευθεροκρατία, ελευθερισμός. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, χρησιμοποιείται ο όρος «νεοφιλελευθερισμός», ο οποίος έχει καθιερωθεί στο ελληνικό λεξιλόγιο και στις περισσότερες των περιπτώσεων αποδίδει ιδιαίτερα ικανοποιητικά τις αρχές της θεωρίας του libertarianism.

Στις μέρες μας, όπου οι ιδέες του νεοφιλελευθερισμού προβάλλονται ως κυρίαρχη οικονομική θεωρία ως ισχυρή δημόσια παιδαγωγική και πολιτική για τον πολιτισμό (Giroux, 2004) και παράλληλα έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας καταναλωτισμού με την οικονομία και την αγορά να έχουν κυρίαρχο ρόλο και τους πολίτες να προσεγγίζουν πλέον εργαλειακά τη μόρφωση, τις σπουδές και το σχολείο, δε φαίνεται να προκαλεί έκπληξη τόσο η αποδοχή της εισαγωγής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση όσο και η ιδέα ότι η δημόσια εκπαίδευση ευθύνεται για την πτώση της παραγωγικότητας της οικονομίας, την ανεπαρκή προετοιμασία των νέων για τον κόσμο της εργασίας, την ανεργία καθώς και την κοινωνική κρίση γενικότερα. Δεδομένων των παραπάνω, η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην αποτύπωση των βασικών στοιχείων της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής και του συστήματος σχέσεων που συνδέει σήμερα την εκπαίδευση με την οικονομία της αγοράς. Εξετάζεται το σκεπτικό της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση, οι πολιτικές του προεκτάσεις, αλλά και οι ενστάσεις που προκύπτουν από την εξέλιξη αυτή. Τέλος, επιχειρείται η ανάδειξη της αληθινής φύσης της εκπαίδευσης και ο επανακαθορισμός της σχέσης της με την οικονομία και την αγορά.

Εκπαίδευση και αγορά

Οι αποφάσεις της πολιτείας για την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα -δηλαδή η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική- δε λαμβάνουν χώρα σε συνθήκες «κενού», αλλά συνδέονται άμεσα με τις συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό, στο πολιτισμικό και στο οικονομικό περιβάλλον και με τις κυρίαρχες πολιτικές αντιλήψεις οι οποίες μετασχηματίζο-

νται από την εκάστοτε κυβέρνηση σε επιλογές για την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα, διά της ακολουθούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η έννοια εκπαίδευση αναφέρεται στη θεσμοθετημένη και ελεγχόμενη -από την πλευρά της πολιτείας ή άλλου φορέα- παιδαγωγική διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο τη διαμεσολάβηση ενός συστήματος γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών στη νέα γενιά για την ένταξη και τη δραστηριοποίησή της μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, με την έννοια αγορά αναφερόμαστε σε ένα θεσμό που φέρνει σε αμοιβαία επικοινωνία όλους τους πωλητές και αγοραστές, με σκοπό την ανταλλαγή οικονομικών αγαθών και χρήματος. Οι αγορές αποτελούν βασικό στοιχείο του συστήματος τιμών και η αποδοτική λειτουργία τους παίζει σπουδαίο ρόλο στην ομαλή λειτουργία του συστήματος αυτού.

Η ύπαρξη συνθηκών, όπως η αποδυνάμωση του κρατικού μονοπωλίου και η δημιουργία πολλαπλών επιλογών για τους φορείς παροχής υπηρεσιών, η δημιουργία πραγματικών ευκαιριών επιλογής και η αποδοχή των ευκαιριών αυτών από τους καταναλωτές, η αξιόπιστη πληροφόρηση των καταναλωτών για όλες τις διαθέσιμες επιλογές, η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να απελευθερωθούν από τις κρατικές επιχορηγήσεις με τη συνακόλουθη αναζήτηση εναλλακτικών πηγών εσόδων και τέλος, η διευκόλυνση των καταναλωτών προκειμένου να μπορούν να επιλέξουν δημόσιο ή ιδιωτικό παροχέα εκπαιδευτικών υπηρεσιών, συνεισφέρει σημαντικά στη δημιουργία μιας ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο, ακόμη και όταν ικανοποιούνται οι εν λόγω συνθήκες, να μπορεί να υποστηριχθεί ότι υφίσταται ένα σαφές μοντέλο δημιουργίας καθαρής ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση (Tooley, 1998; Ζεμπύλας, 2009).

Παράλληλα, τόσο η συζήτηση για τη λειτουργία των δομών της εκπαίδευσης (σχολεία, πανεπιστήμια κ.λπ.) με τους όρους που λειτουργεί μια επιχείρηση όσο και η άποψη ότι είναι αναγκαία όσο ποτέ άλλοτε, η εφαρμογή των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση, έχουν τη βάση τους σε επιχειρήματα όπως τα ακόλουθα: (α) τα συστήματα ελέγχου και η υπερβολική γραφειοκρατία της δημόσιας εκπαίδευσης δεν εντοπίζουν και, ως εκ τούτου, δεν ικανοποιούν τις πραγματικές προτιμήσεις των πολιτών-καταναλωτών, (β) τα συστήματα της αγοράς έχουν τον τρόπο να παρέχουν καλύτερες υπηρεσίες (η πεποίθηση αυτή, η οποία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως δογματική καθώς δε στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα, υπαινίσσεται ότι η αγορά με ένα σχεδόν μαγικό τρόπο παρέχει την ιδανική λύση και πως ό,τι παράγεται κάτω από ιδανικές αγοραστικές συνθήκες αποτελεί την καλύτερη λύση), (γ) η εφαρμογή των αρχών της αγοράς αυξάνει τις επιλογές των καταναλωτών και ισχυροποιεί τη θέση αυτών που λαμβάνουν τις εκπαιδευτικές παροχές, (δ) ο ανταγωνισμός που δημιουργείται από τις αγορές, παρέχει στους ανταγωνιζόμενους παροχείς εκπαιδευτικών υπηρεσιών το κίνητρο για να κάνουν περισσότερα ώστε να θεωρούνται επιτυχημένοι και να ικανοποιούν τις πραγματικές προτιμήσεις των πελατών τους.

Παρόλα αυτά, η εισαγωγή των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση έχει οδηγήσει σε ευθεία αντιπαράθεση με τη δημόσια εκπαιδευτική πολιτική, την πολιτική δηλαδή που σχεδιάζεται, υλοποιείται και ελέγχεται από την εκάστοτε κυβέρνηση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως της Αγγλίας, της Ουαλίας, των Η.Π.Α., της Αυστραλίας, της Νέας Ζηλανδίας και της Σουηδίας, επιβεβαιώνει ότι η εφαρμογή των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση

λειτούργησε σε μεγάλο βαθμό σε βάρος της δημόσιας εκπαιδευτικής πολιτικής (Ζεμπύλας, 2009) και ενοχοποίησε τη δημόσια εκπαίδευση για την υπάρχουσα οικονομική και κοινωνική κρίση. Γενικότερα στο δυτικό κόσμο, οι πολιτικές για την εκπαίδευση, έχουν σε μεγάλο βαθμό επηρεαστεί από τις ιδέες του νεοφιλελευθερισμού ο οποίος, συστηματικά και οργανωμένα, βάλλει τη δημόσια εκπαίδευση και επιχειρεί να αλλάξει τους προσανατολισμούς του σχολείου, το οποίο θεωρεί «μαύρη τρύπα» στην οποία διοχετεύεται συνεχώς «χρήμα» χωρίς να επιτυγχάνεται αποτελεσματικότητα (Apple, 2000), γεγονός που συμβάλλει στη διαμόρφωση της πεποίθησης ότι οι εκπαιδευτικοί και το εκπαιδευτικό σύστημα, εν γένει, έχουν την κύρια ευθύνη για την κρίση στην εκπαίδευση, καθώς το σχολείο παρουσιάζεται να εξυπηρετεί, κατά προτεραιότητα, τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών και της γραφειοκρατίας της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα και στην Κύπρο, οι κεντρικές επιλογές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής ευθυγραμμίζονται με τις αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίες υλοποιούν, με αξιοσημείωτη συνέπεια, το νεοφιλελεύθερο όραμα για την εκπαίδευση, κάνοντας λόγο για ένα μοντέλο ευρωπαϊκής εκπαίδευσης προσανατολισμένο στην προώθηση της κινητικότητας και της απασχολησιμότητας, για ευρω-ανταγωνιστικότητα, για ανθρώπινο κεφάλαιο και για συστήματα ανώτατης εκπαίδευσης τα οποία δε μορφώνουν - πως άλλωστε μπορεί αυτό να επιτευχθεί σε τρία έτη σπουδών- αλλά απλώς «καταρτίζουν» ή/και «παράγουν» εργαζόμενους και στελέχη, που διακρίνονται από ελαστικότητα, απασχολησιμότητα, διαθεσιμότητα, προσαρμοστικότητα και, εν κατακλείδι, από δουλικότητα (Παναγιωτόπουλος, 2004).

Σε αυτό το σημείο, έχει ιδιαίτερη σημασία να επισημάνουμε ότι η αρνητική κριτική για τη δημόσια εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, υιοθετείται και από σημαντικό μέρος της κοινωνίας, καθώς η ρητορική και οι πρακτικές του νεοφιλελευθερισμού έχουν, σε βάθος χρόνου, κατορθώσει (α) να επιβάλλουν στη συνείδηση του κοινωνικού σώματος, ως θεμελιακές αξίες, το ατομικιστικό πρότυπο ισότητας και την ατομική ευδαιμονία, όπως αυτή πραγματώνεται μέσα από τη συνεχή ικανοποίηση των καταναλωτικών επιθυμιών του ατόμου και (β) να ανατρέψουν την πίστη του κοινωνικού σώματος στην αξία της ισότητας ευκαιριών, όπως αυτή διατυπώθηκε στα πλαίσια των αξιών του κράτους πρόνοιας. Παρόλο, που η κριτική για τη δημόσια εκπαίδευση βρίσκει πρόσφορο έδαφος σε μεγάλο μέρος του κοινωνικού σώματος, η ιδέα της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση εγείρει σημαντικές ενστάσεις και πυροδοτεί έντονες κριτικές, που συνδέονται με θεωρητικής αλλά και πρακτικής φύσεως ζητήματα, τα οποία έχουν σχέση με την ορθολογικότητα ή μη της επιλογής της αγοράς, με τη φύση της εκπαίδευσης, με τις ανταγωνιστικές κοινωνικές αξίες και με τη διαφοροποίηση, τη διαφορά και την ισότητα.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με την ορθολογικότητα ή μη της επιλογής της αγοράς, αμφισβητείται ευθέως ο ισχυρισμός ότι καλύτερη συνολική κρίση είναι το άθροισμα των ανεξάρτητων ατομικών επιλογών. Επ' αυτού, θεωρητικοί όπως ο Jonathan (1990), υποστηρίζουν ότι οι ατομικές επιλογές αθροιστικά δε μπορούν να αποτυπώσουν με λογικό – πειστικό τρόπο το κοινό συμφέρον, καθώς τα άτομα, πολύ συχνά, αποφασίζουν με κριτήριο τα εργαλειακά ωφελήματα που θα τους αποφέρει η επιλογή τους, γεγονός που μπορεί να έρχεται σε σύγκρουση με αυτό που πραγματικά θα ήταν ωφέλιμο – χρήσιμο για τους πολλούς ή διαφορετικά για το κοινό συμφέρον. Για παράδειγμα, συχνά οι γονείς κάνουν επιλογές, με βάση τα εργαλειακά ωφελήματα που μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση στο δικό τους

παιδί, αδιαφορώντας παράλληλα, για το αν οι όποιες επιλογές τους γίνονται ακόμα και σε βάρος των παιδιών των υπόλοιπων οικογενειών.

Για τη φύση της εκπαίδευσης, εκφράζεται ένας οντολογικού χαρακτήρα προβληματισμός για το αν η εκπαίδευση αποτελεί δημόσιο αγαθό (Grace, 1988, 1994) και, ως εκ τούτου, επιβάλλεται να παρέχεται άμεσα από το κράτος στους πολίτες χωρίς να πληρώνουν ή αν η εκπαίδευση μπορεί να προσεγγίζεται με οικονομικούς όρους και να παρέχεται μέσα από μια ελεύθερη ή ελεγχόμενη αγορά σε όσους έχουν τη δυνατότητα να πληρώσουν για να την εξασφαλίσουν. Επιπρόσθετα, οι θιασώτες της αγοράς υποστηρίζουν μια σειρά από νεοφιλελεύθερες αρετές, όπως η ελεύθερη επιλογή, η ανεξαρτησία του ατόμου, η αυτάρκεια και η επιχειρηματικότητα που στέκονται απέναντι σε αξίες όπως η συνεργασία, η συλλογικότητα και η ισότητα. Στην πραγματικότητα, η συζήτηση για τις παραπάνω ανταγωνιστικές κοινωνικές αξίες καταλήγει σε αντιπαράθεση, αναφορικά με το είδος-ποιόν του έργου του σχολείου και την επαπειλούμενη υποταγή του έργου του σχολείου στις ηθικές, ψυχολογικές και διαδικαστικές επιταγές της αγοράς, οι οποίες, με μαθηματική ακρίβεια, οδηγούν στην υπονόμευση αυτού που ορίζεται ως αμιγώς εκπαιδευτικό.

Τέλος, αναφορικά με τη διαφοροποίηση, τη διαφορά και την ισότητα, επισημαίνουμε ότι η διαμόρφωση και προσφορά διαφοροποιημένων προϊόντων αποτελεί το «οξυγόνο» της αγοράς. Σε πρακτικό επίπεδο, αυτό σημαίνει πως, εφόσον υπάρχουν διαθέσιμες διαφορετικές εκπαιδευτικές παροχές (κρατικές, ιδιωτικές κλπ.) αρχικώς οι «συνθήκες της αγοράς» οδηγούν σε διαφοροποίηση στην ποιότητα, η οποία έχει ως συνέπεια τη διαμόρφωση συνθηκών άνισης πρόσβασης στο ποιοτικότερο προϊόν. Για παράδειγμα, τα σχολεία σε πρώτη φάση προσφέρουν διαφοροποιημένα προγράμματα και σε διαφορετικά επίπεδα ποιότητας και στη συνέχεια, οι πιο εύποροι πολίτες επιλέγουν να φοιτήσουν στα καλύτερα σχολεία, εφόσον έχουν την οικονομική δυνατότητα, ενώ οι οικονομικά ασθενέστεροι που δεν έχουν άλλη επιλογή, αναγκάζονται να φοιτήσουν στο σχολείο της περιοχής τους ανεξάρτητα από την ποιότητα της εκπαίδευσης που τους προσφέρει.

Παράλληλα, ολοκληρώνοντας τη μελέτη μας αναφορικά με την αποτύπωση των βασικών στοιχείων της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής και του συστήματος σχέσεων που συνδέει σήμερα την εκπαίδευση με την οικονομία της αγοράς, καθώς και σχετικά με το σκεπτικό της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση και τις ενστάσεις που προκύπτουν από την εξέλιξη αυτή, δε μπορούμε να μην επισημάνουμε ότι, παρόλο που υπάρχουν ζητήματα για τα οποία θα έπρεπε να ασκήσουμε κριτική -κυρίως αναφορικά με τον τρόπο λειτουργίας και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας- αισθανόμαστε πως, όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Παναγιωτόπουλος (2010), είμαστε υποχρεωμένοι να το υπερασπιζόμαστε με κάθε τρόπο και μάθε μέσο ενάντια στην ιδεολογία της αγοράς που τείνει να το αλώσει μέσω των επιπτώσεων της γενικευμένης εγκαθίδρυσης σε ολόκληρο τον κοινωνικό χώρο μιας πολιτικοικονομικής κυριαρχίας νεοφιλελεύθερης έμπνευσης.

Η αληθινή φύση της εκπαίδευσης

Οι αποφάσεις της πολιτείας για την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως έχουμε ήδη υπογραμμίσει, συνδέονται άμεσα με τις συνθήκες που επικρατούν στο κοινωνικό, στο

πολιτισμικό και στο οικονομικό περιβάλλον, καθώς και με τις κυρίαρχες πολιτικές αντιλήψεις οι οποίες μετασχηματίζονται, από την εκάστοτε κυβέρνηση, σε εκπαιδευτική πολιτική. Επειδή όμως, οι κυρίαρχες πολιτικές αντιλήψεις, στο πλαίσιο μιας νεοφιλελεύθερης πολιτικής, συνδέονται με τα συμφέροντα της αγοράς αλλά και τις προσδοκίες για εργαλειακά ωφελήματα, του μέρους του κοινωνικού σώματος που τις νομιμοποιεί πολιτικά, γίνεται προφανές ότι, αφενός η εκπαιδευτική πολιτική και αφετέρου η εκπαίδευση, διαμορφώνονται κατά τρόπο που να προσφέρονται στους εκπαιδευόμενους διαφοροποιημένα -ως προς την ποιότητα- εκπαιδευτικά προϊόντα υπό το κράτος συνθηκών άνισης πρόσβασης στο ποιοτικότερο προϊόν. Αυτό, στην πράξη, διασφαλίζει ότι οι ολίγοι -οικονομικά ισχυροί- θα μπορούν, επί πληρωμή, να εξασφαλίζουν ποιοτικά ανώτερη εκπαίδευση ως διαβατήριο για πρόσβαση στα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια εργασίας και εξουσίας, ενώ οι πολλοί -οικονομικά αδύνατοι- θα απολαμβάνουν υποβαθμισμένη εκπαίδευση και θα οδηγούνται σταδιακά σε αποκλεισμό από τις ανώτερες θέσεις εργασίας ή/και εξουσίας και σε περιθωριοποίηση.

Η προσέγγιση αυτή όμως, συνδέεται σε μια εκπαίδευση που απέχει πάρα πολύ από το ζητούμενο, το οποίο, κατά την άποψή μας, δε μπορεί να είναι άλλο από μια «εκπαίδευση ίσων ευκαιριών» που θα επικεντρώνεται στην προάσπιση και προαγωγή των αξιών της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπινών δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών δε μπορεί, παρά να επιδιώκει την ανάπτυξη της προσωπικότητας όλων των ανθρώπων -χωρίς διακρίσεις εξαιτίας της οικονομικής ή άλλης κατάστασης- και την επιτυχή κοινωνική ένταξή τους, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και την αποδοχή κοινών αξιών και αφετέρου διά της ισόρροπης ανάπτυξης των νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών τους δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Με την έννοια αυτή, οραματιζόμαστε μια εκπαίδευση ανθρωποκεντρική, η οποία θα έχει ως προτεραιότητά της τη διαμόρφωση ανθρώπων οι οποίοι -επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση- θα μπορούν να λειτουργήσουν ως υπεύθυνοι και ενεργοί πολίτες σε ένα κοινωνικό περιβάλλον, που αν και διακρίνεται από ποικιλία πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών, ωστόσο διολισθαίνει προς την υιοθέτηση ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου με τα συνακόλουθα φαινόμενα ξενοφοβίας, βίας και ρατσισμού.

Στο πλαίσιο αυτό, γίνεται φανερό ότι αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση ως δημόσιο αγαθό, δηλαδή ως πραγματικά επιθυμητή δημόσια παρεχόμενη υπηρεσία που ενισχύει την ποιότητα της ζωής όλων των πολιτών και διευκολύνει την απόκτησή της από εκείνους τους πολίτες που έχουν ηθική, διανοητική, δημιουργική, οικονομική και πολιτική επάρκεια, ανεξάρτητα από τη δυνατότητά τους να πληρώσουν για αυτή (Grace, 1988, 1994). Παράλληλα, δεδομένου ότι η εκπαίδευση μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στο να γνωρίσει κάθε άνθρωπος τα όρια της «ανθρωπινότητάς» του (Fielding, 1996), αλλά και να μάθει να ζει αρμονικά με τους συνανθρώπους του στο πλαίσιο μιας κοινότητας υιοθετώντας τις νόρμες, τις αξίες, τα πιστεύω, τις παραδόσεις, τις τελετουργίες και τους μύθους της συγκεκριμένης ανθρώπινης κοινότητας (Geertz, 1973), θεωρούμε ότι η εκπαίδευση οφείλει να επικεντρώνει το ενδιαφέρον της όχι στο άτομο αλλά στην κοινότητα και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σε συνάρτηση με τη διασφάλιση θεμελιωδών αρχών των δικαιωμάτων του ανθρώπου, όπως ο σεβασμός στον άλλο, η ελευθερία από κάθε μορφής διάκριση, η ελευθερία σκέψης και έκφρασης, η συμμέτοχη και η συνεργασία. Επιπρόσθετα, η υιοθέ-

τηση ενός μοντέλου εκπαίδευσης που διακρίνεται από σεβασμό στις πνευματικές και στις ανθρωπιστικές αξίες, συνεισφέρει σημαντικά και στην κατεύθυνση της μείωσης του ενδεχόμενου υιοθέτησης ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου το οποίο θα μπορούσε να θέσει στην υπηρεσία των οικονομικών συμφερόντων τους διανοητικούς πόρους και να υλοποιήσει μία όψη του κόσμου προσαρμοσμένη στα συμφέροντα των ισχυρών στις επιταγές οικονομίας της αγοράς.

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως δημόσιου αγαθού, κάνει προφανές ότι η πολιτεία θα πρέπει να αναλάβει τις υποχρεώσεις της απέναντι σε όλους τους πολίτες (α) χρηματοδοτώντας τις πραγματικές ανάγκες της εκπαίδευσης (υποδομές, εξοπλισμός, επιμόρφωση, έρευνα κλπ.), (β) καταρτίζοντας προγράμματα σπουδών που υπηρετούν τους σκοπούς της εκπαίδευσης που αναλύσαμε στις προηγούμενες παραγράφους, (γ) εξασφαλίζοντας, μέσω ενός πολύ συγκεκριμένου πλαισίου, την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες, (δ) αποτιμώντας την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην κατεύθυνση της παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς και της συστηματικής προαγωγής αυτού που ορίζεται ως αμιγώς εκπαιδευτικό. Σε αυτό το σημείο, αντιδιαστέλλουμε το εκπαιδευτικό με το μη εκπαιδευτικό και το εμπορικό, το οποίο επιχειρεί να επιβάλλει η αγορά μέσω της μονοσήμαντης θεώρησής της για τις έννοιες εκπαίδευση, πολιτισμός και τέχνη, τις όποιες συνδέει με το κέρδος αλλά και τη χειραγώγηση του κοινωνικού σώματος.

Σύνοψη – επιλογικά σχόλια

Η παρούσα μελέτη εστιάστηκε στην αποτύπωση των βασικών θέσεων – ιδεών του νεοφιλελευθερισμού οι οποίες προβάλλονται ως κυρίαρχη οικονομική θεωρία και ως ισχυρή δημόσια παιδαγωγική και πολιτική για τον πολιτισμό και την εκπαίδευση, καθώς εισηγούνται την αναγκαιότητα της εφαρμογής των αρχών της αγοράς στην εκπαίδευση, με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται για την είδος – ποιόν του έργου του σχολείου, καθώς και για την υποταγή του σχολείου και του έργου του στις ηθικές, ψυχολογικές και διαδικαστικές επιταγές της αγοράς. Επιπρόσθετα, επισημάναμε ότι το ζητούμενο δε μπορεί να είναι άλλο από μια «εκπαίδευση ίσων ευκαιριών» η οποία θα επικεντρώνεται στην προάσπιση και προαγωγή των αξιών της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπινών δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας και θα αποβλέπει στην ενίσχυση της ποιότητας της ζωής όλων των πολιτών ανεξάρτητα από τη δυνατότητά τους να πληρώσουν για αυτή.

Βιβλιογραφία

Apple, M. (2001). *Educating the 'Right' Way: markets, Standards, God and Inequality*. New York: Routledge Falmer.

Fielding, M. (1996). Beyond collaboration: On the Importance of Community. In Bridges D. & C. Husbands, *Consorting and Collaborating in the Educational Market Place* (pp. 149-167). London: Falmer Press.

Fink, D. & Brayman, C. (2006). School leadership succession and the challenge of change. *Educational administration quarterly*, 42(1), 62-89.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures.* New York: Basic Books.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning.* Bergin & Carvey Paperback.

Grace, G. R. (1988). *Education: Commodity or Public Good? Inaugural Lecture in Education.* Wellington, NZ: Victoria University Press.

Grace, G. R. (1994). Education is a Public Good: On the Need to Resist the Domination of Economic Science. In Bridges D. & T. McLaughlin, *Education in the Market Place* (pp. 126-137). London: Falmer Press.

Hallinger, P. & Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.

Harvey, D. (2007). *A Brief History on Neoliberalism.* New York: Oxford University Press Inc.

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational administration: theory, research and practice (6th ed.).* New York: McGraw-Hill.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational administration: Theory, research and practice (8th ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Jonathan, R. (1990). State Education Service or Prisoner's Dilemma: The 'Hidden Hand' as a source of educational policy*. British Journal of Educational Studies*, 38, 116-132.

Leithwood, K., Day, C., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham, UK: National College for School Leadership (NCSL).

Macmillan, R. (2000). Leadership succession: cultures of teaching and educational change. In Bascia, N. & A. Hargraves (Eds.), *The sharp edge of educational change: teaching, learning and realities of perform* (pp. 51-71). London: Routledge/Falmer Press.

Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School effectiveness and school improvement*, 4(4), 290-310.

Scheurich, J.J. (1998). Highly successful and loving, public elementary schools populated mainly by low-SES children of color: core beliefs and cultural characteristics. *Urban education*, 33(4) 451-491.

Tooley, J. (1998). The Neoliberal Critique of State Intervention in Education: A Reply to Winch. Journal of Philosophy of Education, 32(2), 267-281.

Δαράκη, Ε. (2007). Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ζεμπύλας, Μ. (2009). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Αναλυτικά Προγράμματα. Τόμος Α: Θεωρητικές Διαστάσεις και Λόγοι περί Εκπαιδευτικής Πολιτικής.* Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κοκκονός, Α. (2009). *Στρατηγικός Σχεδιασμός σε Επίπεδο Σχολικής Μονάδας: Η περίπτωση του 1ου Δημοτικού Σχολείου Σπάρτης.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Λεοντσίνη, Ε. (2005) Η φιλελεύθερη-κοινοτιστική διαμάχη στη σύγχρονη αναλυτική πολιτική φιλοσοφία. *Ελληνική φιλοσοφική επιθεώρηση*, 22, 23-34.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Τόμος 1: Εισαγωγή και διαχείριση της αλλαγής.* Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος. Οι προτάσεις του Πιέρ Μπουρντιέ.* Αθήνα: Νήσος.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2010). Υπεράσπιση ή Κριτική του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Ένα Πλαστό Δίλημμα*. Βήμα Κοινωνικών Επιστημών*, τχ. 59 (2010), σσ. 109-123.

Η αυταπάτη της ειδημοσύνης απέναντι στις παιδευτικές αξίες με επίκεντρο τον Καστοριάδη

Φουρνάρος Σωτήριος
Λέκτορας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η αναγκαιότητα της ειδημοσύνης είναι προφανής σε όλους τους επιστημονικούς κλάδους, καθώς συναρτάται με την εξέλιξή τους. Η παιδαγωγική αυθεντία συνιστά αποτύπωση της ειδημοσύνης στην παιδαγωγική επιστήμη. Το ζήτημα είναι κατά πόσο ο ορθολογικά δομημένος ειδήμων, και εν προκειμένω κατά πόσο ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει το σύνολο των παιδευτικών αξιών (επιστημονικές, αισθητικές, σωματικές, μεταφυσικές, ηθικο-πρακτικές), οι οποίες, υπό το φως του Καστοριάδη, δημιουργούνται, ως αξίες, φαντασιακά, δηλαδή μη ορθολογικά. Η διαφαινόμενη αναποτελεσματικότητα και αυταπάτη της ειδημοσύνης προσλαμβάνει στη διανόηση του εν λόγω φιλοσόφου τις επιπρόσθετες απεχθείς προεκτάσεις τής θεοποίησης και απολυτοποίησής της –γεγονός που αποτελεί ύβρη λόγω της υπέρβασης των ανθρώπινων ορίων (τέτοια περίπτωση είναι π.χ. τα ενδεχόμενα βιοτεχνολογικά εξαμβλώματα)–, και της «θυσίας» των ειδημόνων στον βωμό πολιτικών συμφερόντων. Από παιδαγωγικής απόψεως, το παραπάνω σκεπτικό μεταφράζεται σε αυταπάτη του ειδήμονα-δασκάλου, που σημαίνει δυνατότητα μετατροπής του σε υποχείριο μη παιδευτικών στόχων (μη αναφερόμενων στη σμίλευση της ανθρώπινης ολότητας), και σε πρωταγωνιστή αυτοκαταστροφικών αξιών όπως ο σύγχρονος οικονομικός υλισμός. Σηματοδοτεί δε τον κίνδυνο της παιδαγωγικής δεσποτείας και τη συνεπακόλουθη δημιουργία δογματικών, φανατικών και έγκλειστων στο εγώ τους μαθητών, το οποίο ισοδυναμεί με την καταπάτηση των καίριων για τον άνθρωπο ηθικο-πρακτικών αξιών, εξαιτίας της έλλειψης διαλεκτικών συνθέσεων μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, αποτελεί ορόσημο της ηθικής διάβρωσης του εκπαιδευτικού, πρόδηλης στη μη αξιακή μεταχείριση των μαθημάτων, αλλά και μεταλλάσσει την παιδαγωγική αγάπη σε εγωιστική στάση που παραπέμπει στον απευκταίο δασκαλοκεντρισμό.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγική αυθεντία, παιδαγωγική δεσποτεία, αγάπη, ανθρώπινη ολότητα, ανοικτός άνθρωπος, διαλεκτική, φαντασιακό, φαντασιακή δημιουργία, (ε)αυτοδημιουργία

Εισαγωγή

Η παιδαγωγική αυθεντία συνιστά μια πραγματικότητα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς την οποία η σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου δεν μπορεί να οικοδομηθεί. Διότι, αν δεν υπάρχει εξ ορισμού ο (παιδαγωγικά) έμπειρος, ο οποίος, αξιοποιώντας κάθε ικμάδα της πολύπλευρης παιδαγωγικής του εξειδίκευσης, θα φροντίσει να μεταδώσει πολυδιάστατες γνώσεις προς τον άπειρο νέο άνθρωπο (στον γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικό, μεταγνωστικό τομέα), οι πιθανότητες απόκτησης δεξιοτήτων, ικανοτήτων και γενικότερα πολυπρισματικής καλλιέργειας της ανθρώπινης φύσης, με τα οποία είναι συνυφασμένη η παιδαγωγική και η παιδεία εν γένει, μειώνονται δραστικά. Μια τέτοια πολύπλευρα μορφωτική διαδικασία, όπου κυριαρχεί η διαλεκτική και η συνδιαμόρφωση διδάσκοντα-διδασκόμενου, οριοθετεί την παιδαγωγική αυθεντία στην παιδευτική μεσογαία μεταξύ των δύο άκρων: της

παιδαγωγικής δεσποτείας, αφενός, και του ανυπόστατου μαθητοκεντρισμού, αφετέρου, με την έννοια της εγκατάλειψης του μαθητή στην τύχη του απέναντι στο παιδευτικό αποκορύφωμα, τη μετάβαση του μαθητευόμενου από την α-μορφία στη μορφή. Η μορφοποιητική προσέγγιση της προσωπικότητας του διδασκόμενου είναι έργο ζωής που έχει τις βάσεις του στην παιδεία, στη μαεστρική καθοδήγηση του ειδήμονα-εκπαιδευτικού, και αποτυπώνεται, συγκεκριμένα, στη σμίλευση της ολότητας ορθολογικών, συναισθηματικών, σωματικών, μεταφυσικών, αισθητικών, ηθικών ετεροτήτων[1] του νέου ανθρώπου.

Καστοριάδης και αυταπάτη της ειδημοσύνης

Αναμφίβολα, η απόσταση ανάμεσα στην προαναφερθείσα βαρύτητα της ειδημοσύνης και της αυταπάτης της είναι μεγάλη. Αν ο ειδικός, ο ειδήμων, αυταπατάται, ή απατά τους γύρω του λόγω της αυταπάτης από την οποία διακατέχεται, τούτο σημαίνει ότι το εξειδικευμένο προσωπικό σε εγχώρια και παγκόσμια κλίμακα επιτελεί το έργο του θέτοντας σε κίνδυνο τους αποδέκτες του, οι οποίοι, συνολικά θεωρούμενοι, απαρτίζουν τις εκάστοτε κοινωνίες. Ο Καστοριάδης, ειδικότερα, κάνει λόγο για την «τεχνικιστική αυταπάτη, [την] αυταπάτη της ειδημοσύνης. Είναι αναρίθμητες οι παράλογες αποφάσεις που πάρθηκαν εδώ και τριάντα χρόνια [1960-1990] από τους ειδήμονες ή που πάρθηκαν με βάση τις γνώμες τους»[2]. Τα αναδυόμενα ανησυχητικά σημεία της ειδημοσύνης συναρτώνται εν προκειμένω με την τεχνοκρατική μεταχείριση του ειδικού από άλλους, οι οποίοι κινούν τα πολιτικά νήματα και ορίζουν τις εξελίξεις στον δημόσιο βίο. Σε πολιτικό επίπεδο, επίσης, η εξειδίκευση εκλαμβάνεται αρνητικά, καθώς εμφανίζονται επαΐοντες-ειδικοί επί των πολιτικών ζητημάτων, ενώ επί της ουσίας η προσέγγιση και η ερμηνεία των πολιτικών τεκταινομένων είναι απότοκη της οπτικής γωνίας από την οποία το σύνολο των πολιτών, όχι οι λίγοι επαΐοντες, τα προσλαμβάνουν. Η επιστήμη επί της πολιτικής δεν υφίσταται, μόνο η δόξα ισχύει, δηλαδή η άποψη, η γνώμη, η οπτική: «Στην πολιτική υπάρχει μόνο *δόξα*, γνώμη δηλαδή, και η *δόξα* αυτή είναι μοιρασμένη ισομερώς και ισότιμα μεταξύ όλων. Αυτή είναι άλλωστε, ειρήσθω εν παρόδω, η μόνη δυνατή μη διαδικαστική θεμελίωση του πλειοψηφικού συστήματος»[3]. Ακόμη και αν «ήταν δυνατή μια σίγουρη και ολική γνώση (*επιστήμη*) του ανθρώπινου πεδίου, η πολιτική θα έπαιρνε αμέσως τέλος, και η δημοκρατία θα ήταν συγχρόνως αδύνατη και παράλογη, διότι η δημοκρατία υποθέτει ότι όλοι οι πολίτες έχουν την δυνατότητα να φτάσουν σε μια ορθή *δόξα*, *και* ότι κανείς δεν κατέχει μια *επιστήμη* των πολιτικών πραγμάτων»[4]. Υπό τούτο το πρίσμα, οι υποτιθέμενοι εξειδικευμένοι επιστήμονες της πολιτικής έπραξαν τα μύρια όσα κατά λαών και πολιτισμών (π.χ. πολέμους) ενεργώντας στο όνομα λαών και πολιτισμών, καθισμένοι και επαναπαυμένοι πάνω στις δάφνες της εκλογής τους μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, η οποία στο πλαίσιο της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας τούς δίνει τη δυνατότητα να αποφασίζουν χωρίς την άμεση έγκριση του λαού και έτσι να στρέφονται πολλές φορές εναντίον του λαού τους, ή εναντίον άλλων λαών και πολιτισμών.

[1] Πβ. S. Fournaros, "The Philosophical Background of *Paideia* and the Neohellenic Enlightenment", *Journal for Classical Studies MS*, 8 (2006), pp. 133-147.

[2] Κ. Καστοριάδης, *Ακυβέρνητη Κοινωνία*, εκδ. Ευρασία, Αθήνα 2010, σ. 257.

[3] Ό. π., *Η άνοδος της ασημαντότητας* (μτφρ. Κ. Κουρεμένος), εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 2000, σ. 236. Η έμφαση ανήκει στον Καστοριάδη

[4] Ό. π., *Χώροι του ανθρώπου* (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 1995, σ. 186. Έμφαση του Καστοριάδη.

Οι πολιτικές αποφάσεις μεμονωμένων εγώ στο βωμό του εμείς αποτελεί προφανή απάτη των ειδημόνων, οι οποίοι εν τέλει αυταπατώνται ως ειδήμονες, διότι στο πεδίο της πολιτικής επιλογής και δράσης δεν μπορεί να υπάρξουν τέτοιοι.

Σε αυστηρό επιστημονικό περίγραμμα, ο ειδικός μπορεί να προκαλέσει εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας, όπως με τον γονιδιακό μετασχηματισμό του ανθρώπου, τον οποίο δύναται να χρησιμοποιήσει όχι προκειμένου ν' αντιμετωπιστούν γενετικά προβλήματα, αλλά για να ακολουθήσουν γενετικά εξαμβλώματα: υπεραθλητές που ουσιαστικά κατακρημνίζουν το ύψιστο αθλητικό ιδεώδες, το αρχαίο ολυμπιακό, με την ευθεία αμφισβήτηση του αξιώματος της ισότητας, υπερ-πολεμιστές και υπερ-στρατοί που σπέρνουν τον τρόμο και την καταστροφή στον πλανήτη, που προκαλούν νέες θηριωδίες στην ανθρωπότητα. Αναμφίβολα, μια τέτοια ειδημοσύνη αποτυπώνει τη νίκη της αλήθειας απέναντι στη δόξα, την απλή γνώμη, με ανάλογο τρόπο που στην πλατωνική γνωσιολογία η εικασία και η πίστη συναποτελούν το κατώτερο στάδιο της δόξας, ενώ η διάνοια και η νόηση ή επιστήμη συνδιαμορφώνουν την γνωσιακή κορωνίδα, τις ανώτερες γνωσιακές μορφές που τιτλοφορούνται ως νόηση. Επιπροσθέτως, αντανακλά την εκ γενετής και αρχέγονη στροφή της φιλοσοφίας προς την αλήθεια και την αντιπαράθεσή της προς την απλή γνώμη (δόξα), καθώς και, συνεκδοχικά την επικράτηση του Λόγου έναντι της απλής εντύπωσης, ή της φαντασίας, ή και των δύο αυτών, τα οποία δομούν την έννοια της δόξας[5]. Ο καστοριαδικός ισχυρισμός ότι «τώρα έχουμε ή θα έχουμε σε λίγο ειδήμονες ικανούς να τροποποιήσουν το ανθρώπινο γονιδίωμα» και το ερώτημά του «μήπως θα πρέπει να τους αφήσουμε να το αποφασίσουν;»[6], όχι βεβαίως επ' ωφελεία του ανθρώπινου γένους, αναδεικνύει το προβληματικό περικείμενο της ειδημοσύνης. Την καθιστά ωρολογιακό εμπρηστικό μηχανισμό κατά της ανθρώπινης ύπαρξης, ο οποίος απαρτίζεται από την αυταπάτη και την ύβρη της τεχνητής υπέρβασης των φυσικών ορίων, αλλά και από το καρκίνωμα της παγκόσμιας κυριαρχίας που τρέφεται από την, προσχηματικά πολιτική, απάτη της επιβολής των ισχυρών και των λίγων έναντι των αδυνάτων και των πολλών. Το πολιτικό πρόσχημα είναι στοιχείο αυτοαναιρετικό της πολιτικής ουσίας, της εδραζόμενης πάνω στη διαρκή αποτύπωση της βούλησης των πολλών για τη ζωή τους, για το παρόν και το μέλλον τους στον πλανήτη Γη. Εδώ βέβαια προκύπτει το ζήτημα αν ο εξειδικευμένος επιστήμονας είναι ταυτόχρονα ηθικό πρόσωπο και, ως τέτοιο, μπορεί να προβαίνει στην καλή ή κακή χρήση μιας ανακάλυψης ή να εμποδίζει την εξέλιξη της επιστήμης λόγω της ενδεχόμενης κακής εφαρμογής της. Δυστυχώς, την ιστορία του ανθρώπου διατρέχουν παραδείγματα κακής εφαρμογής σπουδαίων επιτευγμάτων της ειδημοσύνης, όπως, για παράδειγμα, η σχάση του ατόμου.

---

[5] Βλ. D. A. Curtis (ed.), *The Castoriadis Reader*, Blackwell Publishers, Oxford 1997, p. 320: "[…] philosophy from the start has been a search for the truth (*alētheia*) as opposed to mere opinion (*doxa*), and truth was immediately correlated with *logos, nous, ratio*, Reason, *Verstand* and *Vernuft*. *Doxa* was linked with sense impressions, or imagination, or both […]". Δηλαδή, η φιλοσοφία από τις απαρχές της υπήρξε έρευνα για την αλήθεια, σε αντίθεση προς την απλή γνώμη (δόξα), και η αλήθεια συσχετίστηκε αμέσως με τον Λόγο, τον Νου, τη Λογική, όπως οι συγκεκριμένοι όροι καταγράφηκαν σε διάφορες γλώσσες στην ιστορία της φιλοσοφίας. Η δόξα συνδέθηκε με τις εντυπώσεις των αισθήσεων, ή με τη φαντασία, ή και με τα δύο αυτά.

[6] Κ. Καστοριάδης, *Ακυβέρνητη Κοινωνία*, σ. 257.

Αδιαφιλονίκητο ηθικό διαμέτρημα, ωστόσο, διαθέτει η προσφερόμενη από τον ειδήμονα υποστήριξη σε κακόβουλα σχέδια και συμφέροντα για τις εγχώριες κοινωνίες και πολιτείες, πολύ δε περισσότερο όταν αφορούν σε συμφέροντα διεθνή, και μάλιστα στο πλαίσιο της οικονομικής παγκοσμιοποίησης. Σε αυτή την περίπτωση βρισκόμαστε στον αντίποδα της κακομεταχείρισης των ειδικών από τους πολιτικούς διευθύνοντες της τύχης του πλανήτη, όπου λαμβάνει χώρα η μετατροπή του εξειδικευμένου προσωπικού σε υποχείρια. Εξ αντιθέτου, καταγράφεται η ελεύθερη διαχείριση της ειδημοσύνης επί τα χείρω και η συστράτευσή της με μοχθηρούς στόχους. Όταν «οι διευθύνοντες θέλουν μια 'πραγματογνωμοσύνη' που να πηγαίνει προς μια ορισμένη κατεύθυνση, βρίσκουν πάντα ειδήμονες για να συντάξουν μια κατάλληλη έκθεση»[7]. Η υποτέλεια των ειδημόνων στη μοχθηρία των λίγων αποτελεί όχι μόνο έκδηλη εξαπάτηση των συμφερόντων του ανθρώπινου γένους και κατ' επέκταση ηθικά μεμπτή ενέργεια, αλλά και φέρει στο προσκήνιο την αυταπάτη της ειδημοσύνης ως πεδίου αμετακίνητης αλήθειας. Μέσα από την αναμφίβολη σκοτεινότητά της, η κατά το δοκούν οικειοποίηση του εξειδικευμένου πεδίου αποδεικνύει ταυτόχρονα τη δυνατότητα άλλων αντίστοιχων, κατά το δοκούν, οικειοποιήσεων, γεγονός που αίρει τον απόλυτο χαρακτήρα της ειδημοσύνης, μεταβάλλοντάς τον σε σχετικό. Επί της ουσίας αναιρεί τον ειδήμονα ως ειδικό και τον καταβιβάζει από τον θρόνο της επίγειας επιστημονικής ηγεμονίας του. Ωστόσο, αν μια επιστημονική αλήθεια καταρρίπτεται από άλλη, πρόκειται για θεμιτή εξέλιξη που προάγει το πεδίο της κάθε επιστήμης έως του σημείου της επόμενης κατάρριψης και της, κατά τον τρόπο αυτό, προαγωγής του[8]. Σε τούτη την περίπτωση, ο σχετικός χαρακτήρας της ειδημοσύνης αντικατοπτρίζει τον γενετικό της κώδικα, πάνω στον οποίο στηρίζεται η επιστημονική πρόοδος. Άλλωστε, ο πρωταγωνιστής της–άνθρωπος δεν δύναται να ταυτιστεί με το Απόλυτο αλλά είναι εραστής του, εραστής της σοφίας, δηλαδή φιλο-σοφεί δημιουργώντας θέσεις που δεν αποτελούν θέσφατα, αλλά είναι σχετικές και υποκείμενες σε κριτική, αμφισβητήσεις και ανατροπές. Όμως, η από την πλευρά του ειδήμονα συνειδητή κακοποίηση ενός εξειδικευμένου επιστημονικού πεδίου ισοδυναμεί με παραχάραξη της αλήθειας του, στοιχείο που υποβιβάζει αξιακά τον ειδήμονα σε υστερόβουλο και επικίνδυνο για την ανθρωπότητα ειδικό.

Παιδευτικές αξίες και ειδημοσύνη

Το καίριο αξιακό ζήτημα, με το οποίο συνδυάζεται η παιδεία ως φορέας αξιών, και όχι απλώς ως πάροχος γνώσεων –τέτοιες υπηρεσίες μπορεί πλέον να προσφέρει ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής μέσα από το διαδίκτυο– εδράζεται στη διάκριση μεταξύ της προτεραιότητας των οικονομικά υλιστικών ή των μη υλιστικών – ποιοτικών αξιών. Αν ο ειδήμονας έχει υποταχθεί, συνειδητά ή μη, στον οικονομικό υλισμό, στην εξυπηρέτηση δηλαδή οικονομικών συμφερόντων στον βωμό της συγκέντρωσης ισχύος είτε σε εγχώριο, είτε σε διεθνές επίπεδο, είτε και στα δύο υπό το φως της παγκοσμιοποίησης, έχει ευτελιστεί, διότι, αντί η ειδημοσύνη να λειτουργεί μόνο επ' αγαθώ της ανθρωπότητας (αντιμετώπιση ασθενειών,

[7] *Ό .π.*, σσ. 257-258.

[8] Πρόκειται για το σωτήριο «άχρις ου», το μέχρι το σημείο όπου η νέα γνώση θα καταρρίψει την προγενέστερη και θα δημιουργήσει μια νέα, κείμενη σε ανατροπή, πραγματικότητα κ.ο.κ. Βλ. σχετικά το κεφάλαιο « 'Άχρις οὗ ': Η αποκαλυπτόμενη εκ του ανθρώπου γνώση» στο Σ. Φουρνάρος, *Η Πειραματική Φιλοσοφία κατά τον Άνθιμο Γαζή. Ο ελληνισμός της Διασποράς και η νεοτερικότητα*, εκδ. Τραυλός, Αθήνα 2009, σσ. 111-116.

ειρηνικός βίος, ουσιαστική δημοκρατία, και γενικότερα επικράτηση ανθρωπιστικών αξιών), υπηρετεί και αλλότριους στόχους (πολέμους, καταστροφή του οικοσυστήματος, ατομικισμό, και εν γένει απαξίωση της ανθρώπινης υπόστασης). Το πρόβλημα διογκώνεται στο πεδίο των παιδευτικών αξιών, καθώς σε αυτό επιχειρείται να σμιλευτεί το παρόν και το μέλλον της ανθρωπότητας.

Ιδιάζουσας σημασίας εν προκειμένω είναι η «διαχειριστική ή κοινωνική προσέγγιση των αξιών», διότι «η πρώτη ενδιαφέρεται μόνο για την ποσοτική λειτουργικότητα των αξιών σε μετρήσιμα αντικείμενα, ενώ η δεύτερη για τις ποιότητες που συνδέουν, διατηρούν και καθιστούν εύρυθμη τη λειτουργία της κοινωνίας»[9]. Ουσιαστικά, πρέπει να γίνει λόγος για την αξιακή προσέγγιση της ανθρώπινης ολότητας, ενός δηλαδή οργανισμού συναποτελούμενου από ορθολογικές, συναισθηματικές, σωματικές, μεταφυσικές, αισθητικές, ηθικές ετερότητες, και όχι να προκριθεί η προσέγγιση του ανθρώπινου όλου-οργανισμού υπό το πρίσμα της φυσικής ανθρωπολογίας, το ερμηνευτικό πλαίσιο της οποίας προσδιορίζεται αποκλειστικά από την αποκάλυψη της ανθρώπινης σωματικότητας, ύλης και φύσης (ανατομία, λειτουργία οργάνων κ.λπ.). Επειδή η ανθρώπινη υπόσταση είναι κάτι περισσότερο από αυτά, όπως το αποδεικνύει η ανά τους αιώνες αξιολογία την οποία το ανθρώπινο γένος επέλεξε να ακολουθήσει ή να διεκδικήσει (ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια, φιλία κ.λπ.), ο αξιακός εναγκαλισμός της ανθρώπινης ολότητας συνιστά ερμηνευτικό μονόδρομο. Πολύ δε μάλλον ισχύει η παραπάνω οπτική, όταν η παιδεία, η εξ ορισμού αναφερόμενη σε ολότητες ανθρώπων –αρκεί ο εγκύκλιος χαρακτήρας της περί τούτου, όπου υπηρετείται η υλική και άυλη πλευρά του ανθρώπου μέσα από την πληθώρα των μαθημάτων (θετικής, θεωρητικής, τεχνολογικής κατεύθυνσης, σωματική, αισθητική αγωγή κ.λπ.)– διαδραματίζεται στη βάση της διαλεκτικής της με πρόσωπα, και όχι της επαφής της με πράγματα. Τι νόημα θα είχε η σωματική αγωγή, η φυσιοκρατική και η αναφερόμενη σε φυσικά ένστικτα, αν δεν προέβαλλε την αξία της σωματικής υγείας; Δεν θα πρέπει «ούτε να φοβόμαστε ούτε να ειδωλοποιούμε τη φύση, αλλά να την έχουμε υπό τον έλεγχό μας. Η κυριαρχία επί των ζωτικών ενεργειών και λειτουργιών είναι υγεία. *Επομένως, υγεία είναι η φύση που δέχτηκε την επίδραση και τη διαμόρφωση της παιδείας*. Αυτή αποτελεί τη βάση για περαιτέρω παιδεία και, ως εκ τούτου, συνιστά αξία»[10]. Επίσης, τι νόημα θα είχε η αισθητική αγωγή, αν δεν αναδείκνυε την αξία της ομορφιάς στη ζωή μας; Η αισθητική ζωή συμβάλλει τα μέγιστα στην αποκατάσταση του ανθρώπου «σε ό,τι ήταν, πριν διαβρωθεί από τον αχαλίνωτο πρακτικό μονισμό του»[11], πριν αποξενωθεί από την ολότητα της ύπαρξής του, έτσι όπως έχει γίνει εμφανής στον σύγχρονο, μεταβιομηχανικό, κόσμο. Τι νόημα θα είχαν η θεωρητική, η θετική και η τεχνολογική κατεύθυνση, αν δεν καλλιεργούσαν πρακτικές αξίες για τη ζωή μας, ή αν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν ενδύονταν το περίβλημα της κοινωνικής προσέγγισης των αξιών, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα καλύτερης οργάνωσης του δημόσιου βίου μας; Οι ατομικές δεξιότητες είναι μεν αναγκαίες, αλλά δεν είναι αξίες. Το να λύνει κανείς ένα μαθηματικό, φιλολογικό, φυσικό, χημικό πρόβλημα, ή να βελτιώνει την επίδοσή του σε μια σωματική άσκηση, ή να χειρίζεται επιδέξια το

[9] Γ. Καραφύλλης, *Αξιολογία και Παιδεία. Φιλοσοφική θεώρηση του ζητήματος των αξιών στο χώρο της παιδείας*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2002, σ. 222.
[10] G. Mueller-L. Bargeliotes, *Φιλοσοφικά Θεμέλια της* Παιδείας (μτφρ. Σ. Φουρνάρος), εκδ. Έννοια, Αθήνα 2004, σσ. 39-40. Η έμφαση ανήκει στους συγγραφείς.
[11] *Ό. π.*, σ. 102.

πινέλο ή την τεχνολογία, δεν έχει αξιακό περιεχόμενο. Χωρίς αμφιβολία, η αξιολογία κορυφώνεται στην ηθική παιδεία, για την οποία η θεωρητική κατεύθυνση προσφέρει πολύ πρόσφορο έδαφος, χωρίς τούτο να σημαίνει ότι ο διδάσκων και στις υπόλοιπες κατευθύνσεις δεν έχει τη δυνατότητα να προβεί σε ηθικά μαθήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συνιστούν οι επιστημονικές αξίες, καθώς η συναρτώμενη με αυτές δύναμη της γνώσης (π.χ. η ανακάλυψη των νόμων της φύσης, η σύγχρονη θεωρία των παράλληλων συμπάντων, το ενδεχόμενο της ζωής σε άλλους πλανήτες κ.ά.) λειτουργεί απελευθερωτικά απέναντι σε μύθους και δεισιδαιμονίες αιώνων. Σμιλεύει, ειδικότερα, την αξία της ελευθερίας. Επιπλέον, η κορυφαία αρετή του διδάσκοντος ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής κατεύθυνσης, εκείνη που διδάσκει πιο εύγλωττα από οποιοδήποτε μάθημα πάνω στη γλώσσα και τον αξιακό της πλούτο, είναι το παράδειγμα.

Το μείζον ζήτημα για τον εκπαιδευτικό, ως ειδήμονα περί την παιδεία, ορίζεται στο κατά πόσο μπορεί πράγματι να διδάξει τις ηθικές αξίες, να διαμορφώσει την κατάλληλη στάσης ζωής των νέων ανθρώπων. Από το σύνολο των παιδευτικών αξιών, οι επιστημονικές (απελευθερωτική δύναμη της ορθολογικής γνώσης), οι αισθητικές (το ωραίο της τέχνης και των τεχνών ως διαφορετικός τρόπος θέασης του κόσμου, πολύ δε μάλλον του οικονομικά υλιστικού κόσμου μας), οι σωματικές (η υγεία του ανθρώπου ως σωματική και πνευματική αρμονία), οι μεταφυσικές (υπό την οπτική του σεβασμού στη διαφορετική πρόσληψη του Απόλυτου από λαούς και πολιτισμούς και της συνακόλουθης αγάπης προς τη διαφορετικότητα, του μη φονταμενταλισμού) ανήκουν στα «εφ' ημίν» για την παιδεία, με την έννοια ότι η εκπαιδευτική διαδικασία αρκεί για να θέσει τις βάσεις τής διά βίου καλλιέργειάς τους μέσα από τα μαθήματα της θεωρητικής, θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης, καθώς και μέσα από τη σωματική αγωγή. Αλλά οι ηθικές αξίες (δικαιοσύνη, ισότητα, αλληλεγγύη, φιλία, αυτονομία ατομική και πολιτική[12] κ.ά.) και οι αξίες της συμπεριφοράς, οι οποίες αλληλοδιαμορφώνονται με τις ηθικές και αναφέρονται στην «ανάγκη να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ της ηθικής σκέψης και της ηθικής ζωής»[13], αυτό το ηθικο-πρακτικό πεδίο προϋποθέτει την ευρύτατη διαλεκτική διδασκόντων – διδασκομένων – γονέων και κηδεμόνων, η οποία ξεπερνά το περίγραμμα των εκπαιδευτικών αιθουσών και μαθημάτων. Διότι, α) οι μαθητές κουβαλούν αξίες ηθικές και συμπεριφοράς από την οικογένειά τους πριν και κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών ετών, β) η οικογένεια αντανακλά τέτοιες αξίες ως κοινωνικός φορέας τους, και γ) ο εκπαιδευτικός αντανακλά αξίες, με αποτέλεσμα η σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου να είναι μερική μπροστά στην ολική σχέση διδασκόντων – διδασκομένων – γονέων και κηδεμόνων, δηλαδή μπροστά στην καθολικότητα της εκπαίδευσης *και* της κοινωνίας μαζί. Σε αυτά, πρέπει να συνυπολογιστεί το αμφίδρομο της σχέσης εκπαίδευσης και κοινωνίας και ο αμφίδρομα σχηματιζόμενος χώρος της ηθικής παιδείας: α) από την παιδεία, ως δύναμη ηθικής μορφοποίησης, με κατεύθυνση την κοινωνία, και β) από την κοινωνία, ως δεδομένη ηθική πραγματικότητα, προς την παιδεία που δέχεται τις εκάστοτε δεδομένες ηθικές μορφές, έτσι όπως υφίστανται στο κοινωνικό σύνολο και αποτυπώνονται σε γονείς και κηδεμόνες, μαθητές και διδάσκοντες, με σκοπό να συνδιαλεγεί μαζί τους. Συνεπώς, α-

[12] Στην καστοριαδική φιλοσοφία, η αυτονομία συναρτάται με την παιδαγωγική, την ψυχανάλυση και την πολιτική. Βλ. Θ. Τάσης, *Καστοριάδης. Μια φιλοσοφία της αυτονομίας*, εκδ. Ευρασία, Αθήνα 2007, σ. 218.
[13] Γ. Καραφύλλης, *ό. π.*, σ. 70.

πέναντι στις παιδευτικές αξίες το πρόβλημα για τον εκπαιδευτικό, ως ειδήμονα περί την παιδεία, περιπλέκεται ως προς τον ηθικο-πρακτικό χώρο.

Ειδικότερα, η οπτική της πειθούς του προς τους μαθητευόμενους, προκειμένου να τους εμποτίσει με τις δικές του αξιακές επιλογές, δεν αποδεικνύεται αποτελεσματική συγκρινόμενη με την εκ μέρους του προώθηση της διαλεκτικής της εκπαιδευτικής κοινότητας με την υφιστάμενη ηθική πραγματικότητα. Σε τούτη τη διαδικασία, όπου κυριαρχεί η αλληλεπίδραση θέσεων και αντιθέσεων με στόχο τη δημιουργία συνθέσεων, ο υποκειμενισμός του διδάσκοντα δεν συνιστά πρόσκομμα. Η υποκειμενική πρόσληψη των ηθικών αξιών αποτελεί ρεαλιστικό δεδομένο για κάθε ανθρώπινη ύπαρξη –και για τους διδασκόμενους, και για τους γονείς και κηδεμόνες–, όπως αντίστοιχα η πρόσληψη του πολιτικά δέοντος, του οικονομικά δέοντος, του νοήματος του βίου, της αλήθειας κ.λπ. Κατ' επέκταση, στο εκπαιδευτικό πεδίο συναντώνται διαφορετικά ερμηνευτικά σχήματα του ηθικο-πρακτικού χώρου. Η παιδευτική διακύβευση συνίσταται στην επίτευξη ή μη συνθέσεων, έπειτα από την καθοδήγηση του διδάσκοντος, που μοιάζει με διευθυντή ορχήστρας, ο οποίος όμως αφήνει το αποτέλεσμα της ηθικής σύνθεσης διαρκώς ανοικτό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν επιδιώκει το σχηματισμό ηθικών σταθερών. Αλλά οι σταθερές δεν είναι αμετακίνητες, διότι ενδέχεται ο κοινωνικός ιστός, έτσι όπως αποτυπώνεται στον εκπαιδευτικό χώρο, να επιλέξει την αναίρεση ή τροποποίησή τους και τη δημιουργία νέων μορφών τους. Ενδέχεται βέβαια και να μην προβεί σε τέτοιες επιλογές.

Η παραπάνω έννοια της καθοδήγησης –απόρροια της παιδαγωγικής αυθεντίας υπό το φως της διαλεκτικής-συναντησιακής σχέσης του παιδαγωγικά έμπειρου (δάσκαλος) με τον παιδαγωγικά άπειρο (μαθητής)–, υποδεικνύει όχι μόνο την αναγκαιότητα της ειδημοσύνης, αλλά και την καλοκαγαθία της απέναντι στις παιδευτικές αξίες, και μάλιστα στις ηθικο-πρακτικές. Αυταπάτη θα συνιστούσε η παιδαγωγική δεσποτεία, αν δηλαδή επικρατούσε η επιβολή ή ο ορθολογικά εξωραϊσμένος μονόδρομος υιοθέτησης των αξιακών επιλογών του εκπαιδευτικού. Κάτι τέτοιο ισοδυναμεί με παιδαγωγική εξαπάτηση του διδασκόμενου και αναίρεση της παιδευτικά σωτήριας διαλεκτικής διαδικασίας, ή αυτο-αναίρεση του ρόλου του διδάσκοντα και της έννοιας, του περιεχομένου και της ουσίας της παιδείας. Αυτή μπορεί αδρομερώς να περιγραφεί στη συμβολή του εκπαιδευτικού στη σμίλευση του ανοικτού ανθρώπου, ανοικτού σε προκλήσεις και δημιουργίες που αφορούν στις ορθολογικές, συναισθηματικές, σωματικές, μεταφυσικές, αισθητικές, ηθικές ετερότητες της ανθρώπινης ολότητας. Ειδικότερα, ως προς τις ηθικο-πρακτικές αξίες η σμίλευση είναι δισυπόστατη, τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τον μαθητή, δεδομένου του αμφίδρομα σχηματιζόμενου χώρου της ηθικής αγωγής: από την παιδεία προς την κοινωνία και από την κοινωνία προς την παιδεία. Η παιδαγωγική δεσποτεία, συνεπώς, καθιστά αντιληπτή τη διπλή αυταπάτη της ειδημοσύνης: α) διαστρέβλωση της αποστολής του εκπαιδευτικού, που σημαίνει απάτη εαυτού, με την έννοια του «εαυτού» να ορίζεται ως ορθή παιδαγωγική σχέση –διαλεκτική και συναντησιακή– δασκάλου και μαθητή, όπου η ειδημοσύνη λαμβάνει σάρκα και οστά ξετυλίγοντας αποκλειστικά και μόνο τον μίτο τής παιδαγωγικής αυθεντίας, και β) παραχάραξη της παιδειακής ουσίας του ανοικτού ανθρώπου, άρα απάτη του εαυτού της παιδείας, με τον «εαυτό» να ορίζεται ως το σύνολο των εκπαιδευτικών διεργασιών που αποσκοπούν στην ολιστική προσέγγιση των ανθρώπινων ετεροτήτων, η οποία φωτίζει το περιεχόμενο

του πεπαιδευμένου στο ισοδύναμο περιεχόμενο της ανοικτότητας, ή αλλιώς της μη δογματικότητας και απολυτότητας.

Από την ολιστική πρόσληψη του πεπαιδευμένου ή ανοικτού ανθρώπου –και όχι απλώς του εκπαιδευμένου με δεξιότητες–, πέραν της ιδιοπροσωπείας των ηθικο-πρακτικών, οι υπόλοιπες παιδευτικές αξίες (επιστημονικές, αισθητικές, σωματικές, μεταφυσικές) μπορούν να καταλήξουν σε εξαπάτηση της στοχοθεσίας τους, απάτη εαυτού, δηλαδή αυταπάτη, αν αποσπαστούν από την ολότητα. Θεωρητικά δεν δύναται να συμβεί κάτι τέτοιο, διότι η παιδεία αποτείνεται στο ανθρώπινο όλον. Πρακτικά, όμως, αν ο ειδήμων-εκπαιδευτικός, ο εξειδικευμένος είτε στη θεωρητική, είτε στη θετική, είτε στην τεχνολογική κατεύθυνση, είτε στη σωματική αγωγή, απομονωθεί από την πολυδιάστατη πρόσληψη της ανθρώπινης φύσης και προβάλει αποκλειστικά κάποιο τμήμα της ως αξιακά ανώτερο από άλλο (για παράδειγμα, ένα ωραίο και σφριγηλό σώμα ότι είναι το άπαν, ενώ οι υπόλοιπες ανθρώπινες πτυχές θεωρούνται υποδεέστερες, ή ο ορθολογισμός ότι είναι το άπαν και δεν χρειάζεται η σωματική ομορφιά και υγεία, ούτε το υπέρλογο της τέχνης, κ.ο.κ.), τότε αυτοκαταστρέφεται ως εκπαιδευτικός και υποβιβάζει την παιδεία. Η παραχάραξη της καθολικότητας της παιδείας, η παρακοή του φιλοσοφικού όλου το οποίο υπηρετεί η αγωγή, με άλλα λόγια η απεμπόληση της φιλοσοφικής παιδαγωγικής και της φιλοσοφίας της παιδείας, συνιστά αυταπάτη της ειδημοσύνης έναντι των παιδευτικών αξιών.

Η προαναφερθείσα, ακριβώς, απομόνωση λαμβάνει αρνητική φόρτιση από τον Καστοριάδη. Δέον είναι, επιπροσθέτως, να επισημάνουμε ότι τα ειδικά σημεία τής αρνητικής του τοποθέτησης εγείρουν περαιτέρω προβληματισμό ως προς την ειδημοσύνη και την παιδευτική αξιολογία. Από τη στιγμή που αναφέρεται στον δάσκαλο με καθολικούς όρους, ως πρόσωπο που δομείται πάνω στην αγάπη για τη διδασκαλία (το οποίο ισοδυναμεί με την αγάπη για τη μάθηση που πρέπει να αποκτήσουν οι διδασκόμενοι) και στην αγάπη για τους μαθητές, η ειδημοσύνη αποκτά σωτήριο καθολικό περίβλημα. Η διδασκαλία «δεν είναι ένα επάγγελμα σαν τα άλλα, δεν είναι ένα επάγγελμα ‘για να βγάλεις το ψωμί σου’. Διδάσκω σημαίνει μαθαίνω στα παιδιά να αγαπούν τη μάθηση ως γεγονός, και γι’ αυτό πρέπει να σου αρέσει να διδάσκεις και να αγαπάς τα παιδιά. Τίποτε δεν μπορεί να μεταδώσει κανείς αν δεν είναι κυριευμένος από τις δύο αυτές αγάπες, και αν δεν είναι ικανός να εμπνεύσει την αγάπη»[14]. Αφότου ο εκπαιδευτικός ορίζεται ως αγάπη, η καθολικότητα του εν λόγω όρου περιλαμβάνει τη μερικότητα της ειδημοσύνης. Διότι, ως πρόσωπο που κυριαρχείται από την αγάπη προς τη διδασκαλία, το οποίο σημαίνει ότι κατακυριεύεται από τον εσωτερικό χείμαρρο, από τη γνήσια και αταλάντευτη ροπή να διδάσκει, δηλαδή να μαθαίνει στα παιδιά να αγαπούν να μαθαίνουν, να αποκτήσουν τούτο το μείζονος σημασίας διά βίου γνώρισμα που τους εξασφαλίζει, αν μη τι άλλο, τη γνώση του συνόλου των παιδευτικών αξιών (με την ιδιοπροσωπεία των ηθικο-πρακτικών), πρέπει να γνωρίζει το επιστημονικό του αντικείμενο, να είναι ειδήμων επί τούτου, για να στηρίξει πρακτικά την εσωτερική του ροπή. Διαφορετικά, τι νόημα θα είχε μια αγάπη, αν δεν πλαισιωνόταν από διδακτικά έργα και δεν έπαιρνε μορφή, σάρκα και οστά; Μια άμορφη αγάπη, απλώς ως εσωτερική έφεση ή ως αγάπη του εαυτού–εγωισμός, και κατ’ επέκταση ως δασκαλοκεντρισμός, δεν μεταδίδει, ούτε προσφέρει, κάτι στις νέες γενιές. Η ειδημοσύνη, κατά συνέπεια, είναι αναγκαία και

[14] Κ. Καστοριάδης, *Ακυβέρνητη Κοινωνία*, σ. 259.

δεν αποτελεί αυταπάτη, όταν η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού έχει δομηθεί πάνω στην αγάπη της διδασκαλίας, η οποία μεταφράζεται σε σμίλευση της αγάπης για τη μάθηση εκ μέρους του διδασκόμενου. Αντίστροφα: η ειδημοσύνη είναι αυταπάτη, όταν δεν υφίσταται το προαπαιτούμενο της αγαπητικής σύστασης του εκπαιδευτικού.

Περνώντας στη δεύτερη μορφή, όπως τίθεται στο πλαίσιο της καστοριαδικής διανόησης, η αγάπη για τα παιδιά φέρει ως ουσιαστικό ισοδύναμό της την αγάπη προς τον άνθρωπο, και δη προς τον νέο στον οποίο η εκάστοτε πολιτεία στηρίζει τις ελπίδες της για το μέλλον. Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί μια φράση του Κοραή που λειτουργεί εν είδει κατηγορικής προστακτικής προς τους εκπαιδευτικούς και αποτυπώνει με ιδιαίτερο τρόπο τη σημασία της παιδαγωγικής αγάπης: «νὰ ἀγαπῶσι [οι διδάσκαλοι] τοὺς μαθητάς, ὡς ἴδιά των τέκνα»[15]. Η αγάπη προς τα παιδιά εκλαμβάνεται πατρική, στοιχείο που αποκλείει από την ουσία της την απρόσωπη και μη εστιασμένη στον διδασκόμενο παιδαγωγική σχέση, εμβαπτίζοντάς την εκ παραλλήλου με την άδολη και προσωποκεντρική σταθερά του γονεϊκού δεσμού μεταξύ του δασκάλου και της νέας γενιάς. Πρόκειται για καλοπροαίρετη προστακτική που αναφέρεται στην καθολική κατηγορία «άνθρωπος». Αντίστοιχα, η καθολικότητα και η αξιολογική βαρύτητα της δεύτερης μορφής που επισημαίνει ο Καστοριάδης, είναι τέτοιων διαστάσεων, ώστε, αφενός, το προαπαιτούμενο της αγαπητικής σύστασης του εκπαιδευτικού να προσλαμβάνει ουρανομήκη επίταση, και, αφετέρου, η καταδίκη της ειδημοσύνης λόγω της μη ορθής χρήσης της, σε ανοίκειο –εγωκεντρικό, μη ανθρωποκεντρικό και μη μαθητοκεντρικό– παιδαγωγικό περιβάλλον, να εκτοξεύεται, και αυτή, στα ύψη. Οι δύο παραπάνω μορφές ολοκληρώνονται από την εικόνα του δασκάλου ως εμπνευστή της αγάπης, ως δημιουργού της αγαπητικής ατμόσφαιρας.

Μια τέτοια δημιουργία στον χώρο της παιδείας φέρει στο ερευνητικό προσκήνιο το ερώτημα περί του τρόπου διασύνδεσης των παιδευτικών αξιών με την αγάπη. Αν και έχει καταγραφεί η συνάρτησή του με τον ορθολογισμό, και συγκεκριμένα έχει υποστηριχθεί ως προς την ύψιστη αξία της αυτονομίας που ανήκει στο πεδίο της ελευθερίας ότι οι επιλογές του αυτόνομου ατόμου είναι ορθολογικές, ενώ επιπλέον ακολουθείται διαδικασία λογικής επιλογής και κατά τη συνεξέταση των υποκειμενικών παραγόντων που παρεισφρέουν, ή ότι η ανηθικότητα μιας πράξης συνιστά εν μέρει και παράλογη ενέργεια[16], η τοποθέτηση του Καστοριάδη δεν στρέφεται γύρω από τον ορθολογισμό. Εστιάζεται στο φαντασιακό. Αναφέρεται, ειδικότερα, στη φαντασιακή δημιουργία: «η ανθρώπινη ιστορία, και κατά συνέπεια οι διάφορες μορφές γνωστών κοινωνιών που παρουσιάστηκαν μέσα σ' αυτήν, καθορίζεται ουσιαστικά από τη φαντασιακή δημιουργία. [Αυτή σημαίνει] τοποθέτηση καινούργιων μορφών. […] Πρόκειται για τοποθέτηση χωρίς κίνητρο η οποία δεν μπορεί να εξηγηθεί με τη βοήθεια κάποιου αιτιακού, λειτουργικού ή ακόμα και ορθολογικού σχήματος»[17]. Οι σημασίες είναι φαντασιακές, διότι «δεν είναι ούτε ορθολογικές (δεν μπορεί κανείς να τις 'κατασκευάσει λογικά') ούτε πραγματικές (δεν μπορεί κανείς να τις παραγάγει από τα πράγμα-

[15] Α. Κοραής, *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης*, έτους 1812) στο *Προλεγόμενα στους Αρχαίους Έλληνες Συγγραφείς*, εκδ. ΜΙΕΤ, Αθήνα 1986, τόμ. Α΄, σ. 514.

[16] Βλ. Jee-Hun Lee & Coliin Wringe, «Rational Autonomy, Morality and Education», *Journal of Philosophy of Education*, 27 (1993), p. 77.

[17] Κ. Καστοριάδης, *Η άνοδος της ασημαντότητας*, σ. 191.

τα)· δεν αντιστοιχούν σε 'ορθολογικές ιδέες' ούτε σε φυσικά αντικείμενα»[18]. Ο τρόπος θέασης της πραγματικότητας, ο μη πρώτιστα ορθολογικός και πραγματικός υπό την παραπάνω σημασιοδότησή του, αυτή η φαντασιακή δημιουργία νοηματοδοτεί την ανθρώπινη ζωή. Λαμβάνοντας χρήσιμα ερείσματα και από τη φιλοσοφική ανθρωπολογία, όπως διαμορφώνεται στο πλαίσιο της καστοριαδικής διανόησης, παρατηρούμε ότι η δημιουργία αποτελεί (ε)αυτοδημιουργία, με δύο έννοιες: δημιουργία της ανθρώπινης ουσίας, αφενός, γεγονός που, αφετέρου, ισοδυναμεί με δημιουργία εαυτού, ή με έναν λόγο ο άνθρωπος δημιουργεί τον εαυτό του ως δημιουργό[19]. Συνεπώς, επειδή και οι αξίες εντάσσονται στο πλαίσιο της φαντασιακής δημιουργίας, τόσο του εαυτού (ριζικό φαντασιακό), όσο και της κοινωνίας (κοινωνικό φαντασιακό), ο ορθολογισμός δεν ορίζει το ποιόν τους. Συγκεκριμένα, οι αξίες δημιουργούνται διαρκώς από τις κοινωνίες ατόμων, όχι από κάποια εξω-ανθρώπινη δύναμη, ενώ εκ παραλλήλου η παιδεία θεωρείται η ακατάπαυστη μορφοποιητική δημιουργία τους, η οποία εντάσσεται στο ευρύτατο φιλοσοφικό περίγραμμα της μορφοποίησης του άμορφου χάους: «Το να δοθεί μορφή στο χάος – νομίζω ότι αυτός είναι ο καλύτερος δυνατός ορισμός της παιδείας […]Η μορφή που δίνουμε στο χάος είναι το νόημα και η σημασία […] να πιαστούν μαζί μέσα σε μία τάξη, σε μία οργάνωση, σε έναν κόσμο, όλα όσα παρουσιάζονται και όλα όσα ο ίδιος ο άνθρωπος κάνει να αναδύονται»[20]. Ο διαρκώς αναδυόμενος αξιακός πυρήνας της ζωής βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση από την παιδεία ως μορφοποιητική δύναμη του άμορφου χάους και αποτελεί φαντασιακή δημιουργία της εκάστοτε κοινωνίας, του εκάστοτε λαού και πολιτισμού. Οι «τύποι των κινήτρων [π.χ. οικονομικά κίνητρα] (και οι αντίστοιχες αξίες που αποτελούν τον πόλο της ζωής των ανθρώπων και την προσανατολίζουν) είναι κοινωνικές δημιουργίες […] κάθε πολιτισμός θεσπίζει τις δικές του αξίες και παιδεύει τα άτομα σε συνάρτηση με αυτές»[21]. Ο δε δάσκαλος α) ως ενσάρκωση και εμπνευστής της αγάπης, β) ως μέλος της εκάστοτε κοινωνίας, του εκάστοτε λαού και πολιτισμού, και γ) ως ακατάπαυστος δημιουργός και (ε)αυτοδημιουργούμενος νοηματοδοτεί τις παιδευτικές αξίες φαντασιακά. Έτσι, η παιδεία «εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία εξέλιξης του ατόμου σε κοινωνικό άτομο η οποία στηρίζει αμοιβαία το έργο της ψυχής (ριζική φαντασία) και το έργο της κοινωνίας (κοινωνικό φαντασιακό)»[22]. Οι παιδευτικές αξίες, εν κατακλείδι, συνδέονται με την αγάπη κατά τρόπο φαντασιακό, και δη ως ενσάρκωση και έμπνευση της αγάπης για διαρκή δημιουργία του αξιακού περιεχομένου του βίου τής κάθε κοινωνίας μέσα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

Υπό το παραπάνω πρίσμα, η ορθολογικότητα της ειδημοσύνης (ο ειδήμων είναι ορθολογικά καταρτισμένος πάνω στο γνωστικό του αντικείμενο, μπορεί να κάνει μετρήσεις, αναλύσεις,

[18] Ό. π., *Ακυβέρνητη Κοινωνία*, σ. 93.

[19] Σχετικά με την (ε)αυτοδημιουργία στη φιλοσοφική ανθρωπολογία όπως διαμορφώνεται στον Καστοριάδη, βλ. Σ. Φουρνάρος, «Η φιλοσοφική ανθρωπολογία του 'ανοιχτού ανθρώπου' στη διαύγαση του Καστοριάδη» στο V.E. Pantazis & M. Stork (Hrsg.), *Ommasin allois. Festschrift für Professor Ioannis E. Theodoropoulos zum 65. Geburtstag*, 2014, υπό δημοσίευση.

[20] Κ. Καστοριάδης, *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 2001, σ. 75.

[21] Ό. π., *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας* (μτφρ. Σ. Χαλικιάς, Γ. Σπαντιδάκη, Κ. Σπαντιδάκης), εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1981, σ. 41.

[22] Δ. Τσακίρη, «Η παιδεία ως διαδικασία αμοιβαίου ερείσματος του κοινωνικού φαντασιακού και της ριζικής φαντασίας ενός αυτόνομου υποκειμένου: Ο στοχασμός του Κορνήλιου Καστοριάδη», *Νέα Παιδεία*, 110 (2004), σ. 129.

να βρίσκει αίτια που δεν σχετίζονται με τις κοινωνικές στάσεις, να βρίσκει και λύσεις που «πρέπει» να πραγματοποιηθούν άσχετα από την κοινωνική βούληση και οι οποίες αποτελούν τη μοναδική, ορθή και επιβεβλημένη, θεραπευτική οδό) συγκρούεται με τη φαντασιακή δημιουργία των παιδευτικών αξιών. Η παρατηρούμενη ανομοιογένεια ανάμεσα στον ορθολογισμό και το φαντασιακό συνιστά απατηλή προσέγγιση του αξιακού περιεχομένου της παιδείας εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Επί της ουσίας, εμφανίζεται το πεδίο «ψευδο-ορθολογικής κυριαρχίας τόσο επί των ανθρώπων όσο και επί της φύσης»[23]. Ο ειδικός, ο δάσκαλος, αυταπατάται, καθώς με οδηγό τον ορθολογισμό επιχειρεί να ορίσει τις φαντασιακά καθοριζόμενες παιδευτικές αξίες, ενώ ταυτόχρονα μέσα από τις επισφαλείς οριοθετήσεις του απατά την εκπαιδευτική κοινότητα. Πρόκειται για το πρόβλημα της «ανακλαστικής στοχαστικότητας» η οποία δύναται να πραγματοποιηθεί στον παιδειακό χώρο «ως διαδικασία που οργανώνει την εσωτερίκευση των κοινωνικών φαντασιακών σημασιών και, ταυτόχρονα, αναπτύσσει τη δυνατότητα στοχασμού των ατόμων, έτσι ώστε να μπορέσουν να θέσουν υπό εξέτασιν –και να αμφισβητήσουν– τις θεσμισμένες σημασίες»[24]. Εδώ, λοιπόν, η αυταπάτη της ειδημοσύνης συνιστά απότοκο της ετεροσυστασίας μεταξύ ορθολογισμού και κοινωνικού φαντασιακού.

Το γεγονός αυτό παρουσιάζει και περαιτέρω επιπλοκή. Η προβεβλημένη εικόνα τού (ορθολογικά καταρτισμένου) ειδήμονα ως εξειδικευμένου προσωπικού που διεκδικεί το «αλάθητο» στο πεδίο ενασχόλησής του συγκρούεται εκ νέου με την ακατάπαυστη φαντασιακή δημιουργία, όπου οι μορφοποιήσεις έχουν μη απόλυτο, σχετικό χαρακτήρα και υπόκεινται σε διαρκείς αμφισβητήσεις, προκειμένου να προάγεται αενάως τούτη η εγκόσμια δημιουργία και οντολογία. Κατ' αντιστοιχία, η εντός της κοινωνίας και της ιστορίας εκπαιδευτική δημιουργία ή, αλλιώς, η κοινωνικο-ιστορική οντολογία της παιδείας, με τη στόχευση της απόδοσης μορφής στον σχηματοποιούμενο μαθητή –στοιχείο που λειτουργεί αμφίδρομα, και ως (ε)αυτοδημιουργία του δασκάλου, απέχει παρασάγγας από το «αλάθητο» της ειδημοσύνης. Ορίζεται δε με γνώμονα τη σχετικότητα και τις, εκ των ων ουκ άνευ, διαρκείς αμφισβητήσεις των φαντασιακών δημιουργιών. Όπως η φιλοσοφία «πρόκειται, πρώτα – πρώτα και πριν απ' όλα, για αμφισβήτηση της θεσμισμένης παράστασης του κόσμου, των ειδώλων της φυλής μέσα στον ορίζοντα μιας απεριόριστης ερώτησης»[25], έτσι και στον χώρο της φιλοσοφίας της παιδείας, αν η εκπαιδευτική κοινότητα (δάσκαλοι, μαθητές, γονείς και κηδεμόνες) δεν αμφισβητήσει τις δεδομένες αξιακές μορφές (κυρίως τις ηθικο-πρακτικές) για να δημιουργήσει τις καινούργιες που την εκφράζουν καλύτερα, είναι καταδικασμένη στο έλος της αμετακινησίας, του ξεπερασμένου και της απολυταρχίας των ηλικιακά έμπειρων διδασκόντων. Κάτι τέτοιο συνιστά ύβρη, διότι ο άνθρωπος, καθό άνθρωπος, δεν μπορεί να ταυτιστεί με το Απόλυτο και να κάνει λόγο για αμετάκλητα σχήματα. Σχετικές μορφές του Απόλυτου δημιουργεί εις τον αιώνα των άπαντα σε τούτη την κοινωνικο-ιστορική –και ανα-

[23] Γ. Χαριτόπουλος, «Ο Καστοριάδης και το μοντέρνο φαντασιακό: αυτονομία και κυριαρχία» στο *Ψυχή, Λόγος, Πόλις. Αφιέρωμα στον Κορνήλιο Καστοριάδη*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 2007, σ. 279.

[24] Δ. Τσακίρη, «Θεσμός, Υποκείμενο, Παιδεία: μια ιχνογραφία της καστοριαδικής σκέψης» στο Δ. Αρμάος (επιμ.), *Αφιέρωμα στον Κορνήλιο Καστοριάδη, Στοχαστή της αυτονομίας. Δεκαοχτώ εισηγήσεις (Καβάφεια 2007)*, εκδ. Σύγχρονη Δελφική Αμφικτυονία, Αθήνα 2010, σσ. 32-33.

[25] Κ. Καστοριάδης, *Χώροι του ανθρώπου*, σ. 211.

γκαία υπό καθεστώς συνεχούς αμφισβήτησης– οντολογία. Συνεπώς, το προβεβλημένο «αλάθητο» της ειδημοσύνης, εν προκειμένω η παιδαγωγική απολυταρχία και δεσποτεία, αποτελεί ανθρώπινη ύβρη. Τείχος προστασίας απέναντι σε τέτοια παράκρουση ορθώνει η παιδαγωγική αυθεντία, η οποία υπό το φως της απαραίτητης καθοδήγησης του άπειρου (μαθητή) από τον έμπειρο (δάσκαλο) και της διαλεκτικής-συναντησιακής τους σχέσης προσιδιάζει στη φαντασιακή δημιουργία των παιδευτικών αξιών (και δη των ηθικο-πρακτικών που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς συνδέονται με επιλογές ζωής). Κατά τον τρόπο αυτό, περιθωριοποιείται η υβριστική αυταπάτη της ειδημοσύνης με τη μορφή του «αλάθητου», και παράλληλα η παιδαγωγική απολυταρχία και δεσποτεία.

Συμπεράσματα

Η εξειδίκευση ενός επιστήμονα είναι οπωσδήποτε αναγκαία. Το ίδιο ισχύει και για τον εκπαιδευτικό. Όμως, τα συνημμένα με την ειδημοσύνη προβλήματα έχουν πολλές προεκτάσεις, έτσι όπως προκύπτουν με έρεισμα και επίκεντρο την καστοριαδική διανόηση. Αν ο ειδήμων-εκπαιδευτικός μετατραπεί σε υποχείριο αλλότριων στόχων, μη παιδευτικών (δηλαδή μη αναφερόμενων στη σμίλευση της ανθρώπινης ολότητας), και προτάξει τη σύγχρονη αξία του οικονομικού υλισμού αναπαράγοντας «μια κοινωνία που προβάλλει, στην πραγματικότητα, ως μόνη αξία το χρήμα»[26], τότε η παιδεία μεταβάλλεται σε εκπαίδευση ανθρωποειδών με καταστροφικές συνέπειες (καταστροφή του οικοσυστήματος, θάνατοι από ακραία καιρικά φαινόμενα, ανθρώπινη αποξένωση, έκρηξη ψυχολογικών προβλημάτων κ.λπ.). Η απόσπαση από την ανθρώπινη ολότητα ισοδυναμεί με αυταπάτη του εκπαιδευτικού «εαυτού» και παρακοή της εγγενούς καθολικότητας της παιδείας ή του φιλοσοφικού όλου που υπηρετεί η αγωγή.

Αν ο ειδήμων-εκπαιδευτικός αποτελεί παράδειγμα πολιτικής ειδημοσύνης, μιας ανυπόστατης δηλαδή κατάστασης σχετικά με τα πολιτικά ζητήματα, αφαιρώντας ουσιαστικά τη διαλεκτική δυνατότητα από τις ηθικο-πρακτικές αξίες με τις οποίες συναρτάται η πολιτική δράση, τότε η υποδεικνυόμενη από εκείνον δογματικότητα και απολυταρχία συνάδει αναγκαστικά στη δημιουργία δογματικών, φανατικών, απόλυτων και έγκλειστων στο εγώ τους, μαθητών. Σε μακροσκοπικό επίπεδο, οι πολιτικές συνέπειες μιας τέτοιας ειδημοσύνης έχουν ήδη αποδειχθεί τραγικές για την ανθρωπότητα, με την επιβολή απολυταρχικών καθεστώτων και την καταπάτηση των ανθρώπινων ελευθεριών, δηλαδή με την καταπάτηση του πυρήνα των ηθικο-πρακτικών αξιών.

Αν ο ειδήμων-εκπαιδευτικός παραποιήσει την παιδαγωγική του αυθεντία μετατρέποντάς τη σε παιδαγωγική δεσποτεία και, συνακόλουθα, διαστρέψει την καθοδήγηση σε δεσποτισμό επιβάλλοντας –όσο μπορεί– τη δική του αξιολογική θεώρηση, κυρίως σε ηθικο-πρακτικό επίπεδο όπου καταγράφονται οι επιλογές ζωής μας, τότε μετατρέπεται σε εκρηκτικό μηχανισμό κατά της ανθρώπινης ελευθερίας. Σε περίπτωση που εμποδίζει τη διαλεκτική ανάπτυξη των παιδευτικών, και εν προεκτάσει των κοινωνικών, αξιών[27], καθίσταται επικίνδυνος

[26] Ό. π., *Ακυβέρνητη Κοινωνία*, σ. 259.

[27] Για τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία πβ. Jean-Louis Prat, *Εισαγωγή στον Καστοριάδη* (μτφρ. Γ. Καράμπελας), εκδ. Κέδρος, Αθήνα 2009, σ. 157: «[…] αν η εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην απώθηση ή στην καταστολή των ενορμήσεων, αλλά επιτρέπει απεναντίας

για την ελεύθερη ανάπτυξη του νέου ανθρώπου. Υπερβαίνοντας τα όρια της παιδαγωγικής αυθεντίας και περιθωριοποιώντας τον διαλεκτικό δρόμο από τη συναντησιακή σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου, διαπράττει ύβρη απέναντι στην ανθρώπινη φύση, καθώς ξεπερνά τα όρια που καθορίζουν τον τρόπο μετάβασης του ανθρώπου από την αμορφία στη μορφή. Αυτός ο τρόπος είναι διαλεκτικός, ένας διαρκής αγώνας καθορισμών μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η δε ύβρις της παιδαγωγικής δεσποτείας και απολυταρχίας επιτείνεται, αν υπεισέλθει το γνώρισμα του «αλάθητου» με το οποίο έχει, κατά το μάλλον ή ήττον, συνοδευτεί ο ειδήμων, και αντίστοιχα ο εκπαιδευτικός. Το αντίδοτο προσδιορίζεται στη φαντασιακή δημιουργία του αξιακού πυρήνα της παιδείας, όπου το «αλάθητο» είναι ανυπόστατο, αλλά και στο ριζικό φαντασιακό που προσιδιάζει στον κάθε άνθρωπο –και κατ' επέκταση στον δάσκαλο–, το οποίο ορίζεται από διαρκείς επανακαθορισμούς και όχι από «αλάθητες» τοποθετήσεις και οπτικές.

Παρόλο που οι θετικές, κατά μείζονα λόγο, επιστήμες δεν φέρουν εκ της συστάσεώς τους ηθικό πρόσημο, με την έννοια ότι ο εξειδικευμένος επιστήμονας και ερευνητής δεν μπορεί να χαρακτηριστεί καλός ή κακός άνθρωπος στην προσπάθειά του να αναλύσει τη δομή των ατόμων της ύλης ή να αποκωδικοποιήσει το DNA ή να δημιουργήσει νέο λογισμικό και να καινοτομήσει, στον χώρο της παιδείας ο εξειδικευμένος επιστήμονας – ο εκπαιδευτικός συνιστά ηθικό πρόσωπο. Από τη στιγμή που η τελολογία του διδάσκοντα ορίζεται στη σμίλευση της ανθρώπινης ολότητας, στην υπηρεσία του σε ανθρώπους και όχι σε πράγματα, γεγονός που αντίστοιχα ορίζει την πληθώρα των παιδευτικών αξιών να αποτελεί την ουσία της διδασκόμενης ύλης, η παρουσία του στους χώρους διδασκαλίας φέρει έντονο ηθικό περίβλημα. Τον καθορίζει ως λειτουργό και την προσφορά του ως λειτούργημα. Ιδία δε, για τους διδάσκοντες της θετικής και της τεχνολογικής κατεύθυνσης, με τις οποίες συσχετίζεται η έρευνα επί της φύσης γενικότερα, και επί της τεχνολογίας, η παρουσία τους δεν είναι ίδια με του εξειδικευμένου προσωπικού εργαστηρίων. Στο περιεχόμενο των μαθημάτων των παραπάνω εκπαιδευτικών κατευθύνσεων, η επιστημονικότητα προσλαμβάνει τον χαρακτήρα των επιστημονικών αξιών που διδάσκονται, και συγκεκριμένα στρέφονται γύρω από την απελευθερωτική δύναμη της επιστημονικής γνώσης. Με το γνώρισμα αυτό, τονίζεται εμφατικά η υφιστάμενη ηθικότητα του προσώπου του δασκάλου και ταυτόχρονα αναδεικνύεται ο μη ηθικά ουδέτερος, βαρύνων ρόλος του απέναντι στην αξιακή μεταχείριση των μαθημάτων. Μια τέτοια οπτική μετατρέπει την κάλυψη της διδακτέας ύλης σε εκπαιδευτικό έργο ζωής, επ' αγαθώ της νέας γενιάς και της εκάστοτε κοινωνίας.

Πολύ σοβαρό ζήτημα της αυταπάτης της ειδημοσύνης απέναντι στις παιδευτικές αξίες αποτελεί η παιδαγωγική δεσποτεία, διότι αίρει το λειτούργημα του εκπαιδευτικού και καταστρέφει τα θεμέλια αξιολογικής πρόσληψης της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Δυναμιτίζει δε την προοπτική μιας ουσιαστικής δημοκρατίας, καθώς αναιρεί την προϋπόθεση ότι «το θεσμικό πλαίσιο της διαπαιδαγώγησης των ατόμων δημιουργεί την ανάπτυξη παιδευτικών-παιδαγωγικών συνθηκών μέσω και χάρη των οποίων νοηματοδοτείται ο νόμος ως συμφυές

στις τελευταίες να επενδύονται σε κοινωνικά αποδεκτές δραστηριότητες [όπως η (ομιλούμενη) γλώσσα, που ικανοποιεί τη βούληση για επικοινωνία, και η επιδεξιότητα σε άθλημα, όπως το ποδόσφαιρο που είναι λαοπρόβλητο και κοινωνικά αποδεκτό σε ευρεία βάση]».

στοιχείο της δημοκρατικής πρακτικής»[28]. Κατά συνέπεια, καθώς χάνεται η παιδευτικά σωτήρια διαλεκτική διαδικασία και, συνεπακόλουθα, η ουσία της συναντησιακής σχέσης δασκάλου-μαθητή, διαστρεβλώνεται η ουσία του εκπαιδευτικού και του ρόλου του, και επιπλέον εκμηδενίζονται οι πιθανότητες μορφοποίησης του ανοικτού ανθρώπου – του κορυφαίου στόχου της παιδειακής τελολογίας.

Η προαναφερθείσα διαστρέβλωση συναρτάται και με την αγαπητική σύσταση του δάσκαλου. Τούτη δεν συνιστά εγωιστική αγάπη του εαυτού του αλλά αγάπη του ανθρώπου ως ανθρώπου, στην ολότητά του, από την οποία και ο ίδιος άλλωστε διακατέχεται, φύσει συναποτελούμενος από ετερότητες. Τούτη η αγάπη (για τους μαθητές, καθώς και για τη διδασκαλία που ισοδυναμεί με την αγάπη για τη μάθηση την οποία πρέπει να αποκτήσουν οι διδασκόμενοι) αποτελεί αδιάφευκτη προϋπόθεση της επιτυχίας του παιδαγωγικού έργου. Με τέτοιο εφαλτήριο, η ειδημοσύνη γίνεται όργανο εξυπηρέτησης των παιδευτικών αξιών. Από την άλλη πλευρά, παραποιείται σε αυτοσκοπό χωρίς αξιολογικό περιεχόμενο, αν δεν προϋπάρχει η παιδαγωγική αγάπη.

Τα ορθολογικά γνωρίσματα της ειδημοσύνης βρίσκονται σε συγκρουσιακή σχέση με τη φαντασιακή δημιουργία των παιδευτικών αξιών. Δημιουργείται έτσι χάσμα μεταξύ του ορθολογισμού και του μη ορθολογικού κοινωνικού φαντασιακού, το οποίο καθορίζει το περιεχόμενο της παιδευτικής αξιολογίας. Η συνάφεια της ορθολογικότητας με τον μετρήσιμο σκοπό[29] αποτελεί διαφορετικό πεδίο αναφοράς συγκρινόμενη με τη φαντασιακή δημιουργία. Η τελευταία δεν σχετίζεται με μετρήσεις και σταθμίσεις πιο «ψυχρές» και σταθερές, αλλά η σταθερότητά της έρχεται ως απότοκος της διαρκούς κοινωνικής δημιουργίας, και εν προκειμένω της ακόπαστης δημιουργίας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας, οπτική που δημιουργεί σταθερές, υποκείμενες σε υπέρβαση μέσω του σχηματισμού νέων σταθερών, οι οποίες, και αυτές, υπόκεινται σε αμφισβητήσεις και υπερβάσεις από την ίδια την κοινότητα, σε μια τέτοια πορεία στο διηνεκές. Κατ' επέκταση, ο ειδήμων–ορθολογιστής–εκπαιδευτικός αποτελεί μορφή διδάσκοντα που προσκόπτει πάνω στη φαντασιακή σύσταση των αξιών. Τούτο προκαλεί προβλήματα στον τρόπο διαχείρισης του αξιακού πυρήνα της παιδείας και στον βαθμό αποτελεσματικότητας των ενεργειών του δασκάλου κατά την εκτέλεση του λειτουργήματός του.

Βιβλιογραφία

Curtis D. A. (ed.), *The Castoriadis Reader*, Blackwell Publishers, Oxford 1997.

Καραφύλλης Γ., *Αξιολογία και Παιδεία. Φιλοσοφική θεώρηση του ζητήματος των αξιών στο χώρο της παιδείας*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2002.

Καστοριάδης Κ., *Ακυβέρνητη Κοινωνία*, εκδ. Ευρασία, Αθήνα 2010.

[28] Δ. Τσακίρη, «Δημοκρατία, νόμος, παιδεία: η συμβολή της καστοριαδικής σκέψης στη διαύγαση της δημοκρατικής πρακτικής» στο Γ. Οικονόμου (επιμ.), *Μελέτες για τον Κορνήλιο Καστοριάδη. Η γένεση της δημοκρατίας και η σημερινή κρίση*, εκδ. Ευρασία, Αθήνα 2011, σ. 250.

[29] Βλ. Κ. Καστοριάδης, *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, σ. 45: «'ορθολογικό' (ως συνεχώς προσανατολισμένο προς έναν προσδιορίσιμο αλλά και μετρήσιμο σκοπό)».

--------, *Ανθρωπολογία, Πολιτική, Φιλοσοφία*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 2001.

--------, *Η άνοδος της ασημαντότητας* (μτφρ. Κ. Κουρεμένος), εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 2000.

--------, *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας* (μτφρ. Σ. Χαλικιάς, Γ. Σπαντιδάκη, Κ. Σπαντιδάκης), εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1981.

--------, *Χώροι του ανθρώπου* (μτφρ. Ζ. Σαρίκας), εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 1995.

Κοραής Α., *Στοχασμοί Αυτοσχέδιοι περί της Ελληνικής Παιδείας και Γλώσσης*, έτους 1812) στο *Προλεγόμενα στους Αρχαίους Έλληνες Συγγραφείς*, εκδ. ΜΙΕΤ, Αθήνα 1986, τόμ. Α΄.

Lee Jee-Hun & Wringe Coliin, «Rational Autonomy, Morality and Education», *Journal of Philosophy of Education*, 27 (1993), 69-78.

Mueller G.- Bargeliotes L., *Φιλοσοφικά Θεμέλια της* Παιδείας (μτφρ. Σ. Φουρνάρος), εκδ. Έννοια, Αθήνα 2004.

Prat Jean-Louis, *Εισαγωγή στον Καστοριάδη* (μτφρ. Γ. Καράμπελας), εκδ. Κέδρος, Αθήνα 2009.

Τάσης Θ., *Καστοριάδης. Μια φιλοσοφία της αυτονομίας*, εκδ. Ευρασία, Αθήνα 2007.

Τσακίρη Δ., «Δημοκρατία, νόμος, παιδεία: η συμβολή της καστοριαδικής σκέψης στη διαύγαση της δημοκρατικής πρακτικής» στο Γ. Οικονόμου (επιμ.), *Μελέτες για τον Κορνήλιο Καστοριάδη. Η γένεση της δημοκρατίας και η σημερινή κρίση*, εκδ. Ευρασία, Αθήνα 2011, σσ. 239-255.

--------, «Η παιδεία ως διαδικασία αμοιβαίου ερείσματος του κοινωνικού φαντασιακού και της ριζικής φαντασίας ενός αυτόνομου υποκειμένου: Ο στοχασμός του Κορνήλιου Καστοριάδη», *Νέα Παιδεία*, 110 (2004), σς 127-136.

--------, «Θεσμός, Υποκείμενο, Παιδεία: μια ιχνογραφία της καστοριαδικής σκέψης» στο Δ. Αρμάος (επιμ.), *Αφιέρωμα στον Κορνήλιο Καστοριάδη, Στοχαστή της αυτονομίας. Δεκαοχτώ εισηγήσεις (Καβάφεια 2007)*, εκδ. Σύγχρονη Δελφική Αμφικτυονία, Αθήνα 2010, σσ. 17-36.

Φουρνάρος Σ., *Η Πειραματική Φιλοσοφία κατά τον Άνθιμο Γαζή. Ο ελληνισμός της Διασποράς και η νεοτερικότητα*, εκδ. Τραυλός, Αθήνα 2009.

--------, «Η φιλοσοφική ανθρωπολογία του 'ανοιχτού ανθρώπου' στη διαύγαση του Καστοριάδη» στο V.E. Pantazis & M. Stork (Hrsg.), *Ommasin allois. Festschrift für Professor Ioannis E. Theodoropoulos zum 65. Geburtstag*, 2014, υπό δημοσίευση.

Fournaros S., “The Philosophical Background of *Paideia* and the Neohellenic Enlightenment”, *Journal for Classical Studies MS*, 8 (2006), pp. 133-147.

Χαριτόπουλος Γ., «Ο Καστοριάδης και το μοντέρνο φαντασιακό: αυτονομία και κυριαρχία» στο *Ψυχή, Λόγος, Πόλις. Αφιέρωμα στον Κορνήλιο Καστοριάδη*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα 2007, σσ. 273-280.

Η κριτική παιδαγωγική και η εφαρμογή της στη σχολική τάξη

Γκαρλέμος Κων/νος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
k_garlemos67@yahoo.gr

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εισήγηση παρουσιάζεται η Κριτική Θεωρία, η Κριτική Παιδαγωγική και η σχέση μεταξύ τους. Γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη της Κριτικής Θεωρίας και τη σχέση της Κριτικής Παιδαγωγικής με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Για τη βελτίωση του θεσμού της εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα, είναι αναγκαία αρχικά η κατανόηση των δομών της εκπαίδευσης και των κανόνων και θεσμών της αγοράς εργασίας. Με αυτό τον τρόπο είναι δυνατόν να δημιουργηθούν κριτικά σκεπτόμενοι και ανεξάρτητοι πολίτες που θα βοηθήσουν στη δημιουργία και οργάνωση μιας καλύτερης κοινωνικής ζωής. Η εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορεί να εντοπιστεί στην υλοποίηση μιας διαθεματικής εργασίας (project) σε μεγάλες τάξεις του δημοτικού. Όπως φαίνεται στο εφαρμοσμένο μέρος τα παιδιά είναι πολύ ανοιχτά σε έναν ανάλογο τρόπο σκέψης και οι απόψεις τους μπορούν να θεωρηθούν πολύ πιο εμπεριστατωμένες από το αναμενόμενο.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση, οδηγία Bolkenstein, κριτική παιδαγωγική, κριτική θεωρία, χειραφέτηση, εκπαιδευτική πρακτική, μέθοδος εργασίας.

Εισαγωγή

Το Δεκέμβριο του 2006 εγκρίθηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης η επονομαζόμενη οδηγία Bolkenstein η οποία αφορά τη δημιουργία πολιτικής για την εξάλειψη εμποδίων σχετικών με την ελεύθερη κυκλοφορία υπηρεσιών και την ελευθερία εγκατάστασης των παροχών υπηρεσιών που επηρεάζουν τόσο τους φορείς που επιθυμούν να εγκατασταθούν σε άλλο κράτος αλλά και αυτούς που παρέχουν υπηρεσίες σε κράτος που δεν έχουν εγκατασταθεί. Η οδηγία Bolkenstein προτείνει την προώθηση της ελευθερίας εγκατάστασης και παροχής υπηρεσιών μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση, την βελτίωση της ποιότητας υπηρεσιών και την καθιέρωση αποτελεσματικής διοικητικής συνεργασίας μεταξύ των κρατών μελών, κ.α (Πέτρου, 2013).

Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2006) η εν λόγω οδηγία μπορεί να επηρεάσει και τον τομέα της εκπαίδευσης. Αρχικά, η σφαίρα της εκπαίδευσης μιας χώρας περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό υπηρεσιών, οι οποίες ενώ τεχνικά δεν ανήκουν στον τομέα της εκπαίδευσης, επηρεάζουν την ποιότητά της. Ένα παράδειγμα παρόμοιων υπηρεσιών είναι οι υπηρεσίες που σχετίζονται με τις βιβλιοθήκες και οι υπηρεσίες διοίκησης. Επιπλέον, η πιθανή μελλοντική αναγνώριση των κολλεγίων τα οποία έρχονται σε συνεργασία με πανεπιστήμια του εξωτερικού μετά την επικύρωση της οδηγίας, ανοίγει την αγορά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη και πιθανόν οδηγεί σε υποβιβασμό της δημόσιας εκπαίδευσης και περιορισμό των δυνατοτήτων μόρφωσης των λαϊκών στρωμάτων. Τα παιδιά των εν λόγω κοινωνικών στρωμάτων στηρίζουν ως επί το πλείστον τις προσδοκίες τους για εκπαίδευση στον δημόσιο τομέα και

λόγω οικονομικών δυσχερειών δεν έχουν τη δυνατότητα για συμπληρωματικές εκπαιδευτικές παροχές.

Είναι λοιπόν σαφές ότι η οδηγία πιθανόν να οδηγήσει σε έναν τύπο εκπαίδευσης μόνο για τους οικονομικά ισχυρούς και στην επέκταση του ιδιωτικού συστήματος και της εισόδου της αγοραστικής λογικής στην εκπαίδευση. Πέρα από αυτά όμως η εκπαίδευση είναι ένα πανανθρώπινο δικαίωμα και δεν μπορεί να αποτελεί ατομικό προϊόν δαπάνης.

Για τους πιο πάνω λόγους χρειάζεται να υπάρχει γνώση των βασικών αρχών αγοράς για την καλύτερη κατανόηση της σχέση αγοράς εργασίας-εκπαίδευσης αλλά και τη βελτίωση της εκπαίδευσης σε γενικό πλαίσιο (Πέτρου, 2013). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της Κριτικής Παιδαγωγικής και της χειραφέτησης των μαθητών ώστε να δημιουργηθούν καταρτισμένοι, ελεύθεροι και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες.

Κριτική Παιδαγωγική

Πολλοί είναι αυτοί που μπερδεύουν την κριτική διδασκαλία, την προσπάθεια δηλαδή του εκπαιδευτικού να βάλει τους μαθητές του στη διαδικασία να σκεφτούν κριτικά ένα πρόβλημα και παράλληλα να τους προκαλέσει τον κριτικό στοχασμό για την κοινωνία στην οποία ζουν, την εκμετάλλευση και την κοινωνική ανισότητα, με την παραδοσιακή διδασκαλία ενός «προοδευτικού» αναλυτικού προγράμματος. Η κριτική σκέψη δεν προσεγγίζεται με αναλυτικά προγράμματα που δίνουν χώρο στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές για κριτική σκέψη και έρευνα αλλά με τον κριτικό στοχασμό της καθημερινής εμπειρίας και την πολιτική δραστηριότητα και δράση.

Ως Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να ορισθεί η θεωρία και η πρακτική που βοηθά τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση, μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους. Συνδέει τη γνώση με την κοινωνική δράση και αποτελεί το μέσο για να προχωρήσει το άτομο σε ενεργό δράση για κοινωνικές αλλαγές. Σύμφωνα με τους Aronowitz και Giroux κοινά σημεία των θεωρητικών της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι: i) μια διευρυμένη έννοια του πολιτισμού, ii) μια προσπάθεια να συνδεθούν οι γλώσσες τις κριτικής με εκείνες της δυνατότητας, iii) ένας λόγος ο οποίος βλέπει τους δασκάλους ως δημόσιους διανοούμενους και iv) μια επαναδιατύπωση της σχέσης θεωρίας-πρακτικής (Γούναρης & Γρόλλιος, 2011).

Η Κριτική Παιδαγωγική ως φιλοσοφία έχει επηρεασθεί από την Κριτική Θεωρία η οποία μπορεί να προσδιορισθεί ως σκέψη που συνδέεται με τη φιλοσοφία και την κοινωνική θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης και επιχειρεί να μελετήσει τη σχέση μεταξύ των ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εξελίξεων. Αρχικά αποτέλεσε μια κριτική επανεξέταση του Μαρξισμού και ασχολήθηκε με την εκπαίδευση με έμμεσο τρόπο. Παρόλα αυτά το επιχείρημά της σχετικά με την απελευθέρωση από κάθε ψευδή συνείδηση και δεδομένη ιδεολογία χρησιμοποιήθηκε πολύ από τους παιδαγωγούς, οι οποίοι αναφέρονται στο χειραφετικό ρόλο της εκπαίδευσης (Κάτσικας & Θεριανός, 2008).

Η ανάπτυξη της Κριτικής Θεωρίας μπορεί, σύμφωνα με την Peukert (1983), να διακριθεί σε τρεις φάσεις και κάθε μία να συσχετιστεί με τη θεωρία, την πρακτική και τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης αντίστοιχα. Στην πρώτη φάση δημιουργήθηκε ένας συνδυασμός της μαρξιστικής ανάλυσης των κοινωνικών σχέσεων με τη φροϋδική ψυχανάλυση και προέκυψε μια κοινωνικο-ψυχολογική θεωρία που διατυπώθηκε από τους Horkheimer και Marcuse το 1937.

Η δεύτερη φάση χαρακτηρίζεται ως αυτή της «κριτικής του εργαλειακού λόγου». Μέσα από τα σημαντικότερα κείμενα της φάσης αυτής ερχόμαστε σε επαφή με πρωτοποριακές αναλύσεις της πολυπλοκότητας του Λόγου σύμφωνα με τις οποίες ο Λόγος χαρακτηρίζεται ως εργαλειακός ορθολογισμός.

Την τρίτη φάση χαρακτηρίζει η προσπάθεια του Habernas να αποκαταστήσει το αρχικό πρόγραμμα της Κριτικής Θεωρίας επαναδιατυπώνοντας την έννοια του όρου «πράξη». Έτσι, διέκρινε την «πράξη» από τη μια σε εργασία και από την άλλη σε αλληλόδραση. Συγκεκριμένα η τρίτη φάση είναι αυτή που έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της Κριτικής Παιδαγωγικής. Με βάση την χαμπερμασιανή Κριτική Θεωρία είναι πιο εύκολη η διατύπωση των δύο γενικών στόχων της εκπαίδευσης: της χειραφέτησης και της αυτεξουσιότητας (Καρτσάκης, 2011).

Επανερχόμενοι στην Κριτική Παιδαγωγική πρέπει να αναφερθούμε σε έναν από τους κυριότερους εκπροσώπους της που είναι ο παιδαγωγός Paulo Freire μέσα από το έργο του οποίου γεννήθηκε η ίδια η έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η προσέγγισή του σχετικά με τα προβλήματα στην εκπαίδευση ξεκινάει από τις φιλοσοφικές του θέσεις για τον άνθρωπο και τον περίγυρό του, πιστεύοντας ότι οι μαθητές κάθε ηλικίας μπορούν να μετασχηματίσουν την πραγματικότητα και να απαλλαγούν από τις αιτιοκρατικές μορφές ύπαρξης, καθώς επίσης και ότι μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους νοημοσύνη για να κατανοήσουν τους τρόπους με τους οποίους βλέπουν τους εαυτούς τους και τους γύρω τους. Βασική αρχή της παιδαγωγικής του είναι η κατάργηση της διχοτόμησης διδασκαλίας-μάθησης, ενώ δύο από τα βασικά χαρακτηριστικά της προσέγγισής του είναι η συζήτηση προβλημάτων και ο διάλογος, βασικό στοιχείο του οποίου είναι ο λόγος. Καθώς η παρουσία του ανθρώπου δεν μπορεί να είναι βουβή, ο λόγος και κατ'επέκταση ο διάλογος αποτελούν τη φύση του. Τέλος, σύμφωνα με τον Freire, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να προτείνει προβλήματα σχετικά με τις κωδικοποιημένες υπαρξιακές καταστάσεις για να βοηθήσει τους μαθητές να πετύχουν μια αυξανόμενη κριτική αντίληψη της πραγματικότητάς τους (Μάνθου, 2007).

Εκτός από τον Freire, ο όρος Κριτική Παιδαγωγική έχει χρησιμοποιηθεί και από τον H.Giroux και εν συνεχεία από τους S.Aronowitz και P.McLaren για να χαρακτηριστεί ένα ρεύμα θεωρητικής παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής στις αρχές του '80 στις Ηνωμένες Πολιτείες. Το 2007, ο McLaren συνέδεσε την Κριτική Παιδαγωγική με τη σχολή της Φρανκφούρτης αναγνωρίζοντας με αυτό τον τρόπο ότι υπάρχει μια ολόκληρη «κριτική» θεωρητική παράδοση η οποία έχει δώσει θεωρητικά εργαλεία στην Κριτική Παιδαγωγική. Οι Γούναρης και Γρόλλιος (2010) ωστόσο, αν και αναφέρονται στην άποψη του McLaren και στη σύνδεση της Κριτικής Παιδαγωγικής με την παράδοση και τις τάσεις της Κριτικής Θεωρίας, παρακολουθώντας όλη τη βιβλιογραφία παραγωγής και εξέλιξης της Κριτικής Παιδα-

γωγικής σε σχέση με το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, κατέληξαν ότι η έναρξη της Κριτικής Παιδαγωγικής εντοπίζεται στο έργο του Freire και στην επεξεργασία της θεωρίας της αντίστασης από τον Giroux.

Στην προσπάθεια εντοπισμού του στόχου της Κριτικής Παιδαγωγικής, μπορεί κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι είναι να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε να εμπλακούν στην προσπάθεια για μια δημοκρατική, δημόσια ζωή και να γίνουν κριτικοί πολίτες οι οποίοι θα αντιστέκονται στην ανισότητα και την αδικία. Δεν θα συμβιβάζονται σε σχέσεις εκμετάλλευσης των εργαζομένων και θα έχουν τη δύναμη και τη γνώση για αναζήτηση νέων εναλλακτικών κοινωνικών πρακτικών και ενός πρακτικού οράματος για το μέλλον. Εν ολίγοις, η Κριτική Παιδαγωγική υπηρετεί την ανθρώπινη χειραφέτηση (Καρτσάκης, 2011).

Βασικό μέσο για την εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής αποτελεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Σκοπός του ΑΠΣ πρέπει να είναι η προετοιμασία των μαθητών μέσα από τα διάφορα μαθήματα και τις θεματικές ενότητές του, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική σκέψη. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω δραστηριοτήτων σε κάθε μάθημα και τη χρήση εργαλείων όπως ο διάλογος. Μέσα από μαθήματα όπως η Ιστορία, οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν τη ροή των γεγονότων, να μάθουν να τα αντιμετωπίζουν με κριτική σκέψη και με αυτό τον τρόπο να αποκτήσουν μια κριτική ματιά για τον κόσμο γύρω τους και όσα συμβαίνουν σε αυτόν. Κύριο εργαλείο μπορεί να θεωρηθεί η μέθοδος διαθεματικής εργασίας (project) κατά την οποία οι μαθητές εποφελούνται από τη σφαιρική ματιά πάνω στο αντικείμενο και μαθαίνουν να μην αντιμετωπίζουν μονόπλευρα ένα θέμα.

Εφαρμοσμένο μέρος

Στο συγκεκριμένο μέρος παρουσιάζεται μια πρόταση εφαρμογής της Κριτικής Παιδαγωγικής μέσα από τη διαθεματική εργασία (project), το οποίο αφορά στο μάθημα της Ιστορίας και απευθύνεται στην έκτη τάξη του δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, το θέμα του project είναι η ζωή στα παράλια της Μ.Ασίας (Αϊβαλί, Ν.Φώκαια, Σμύρνη, κτλ.) πριν τη Μικρασιατική καταστροφή και ο στόχος είναι οι μαθητές να γνωρίσουν και να αξιολογήσουν από μόνοι τους τις συνθήκες που επικρατούσαν στα παράλια. Ο χρόνος που απαιτείται είναι έξι διδακτικές ώρες. Ο εκπαιδευτικός μπορεί στη συνέχεια, ανάλογα με το χρόνο που διαθέτει, να προσθέσει επιπλέον δραστηριότητες ή να μοιράσει διαφορετικά το χρονοδιάγραμμα. Οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες των πέντε ατόμων και κάθε ομάδα θα αναλάβει ένα από τα παρακάτω θέματα: αρχιτεκτονική σπιτιών, πολιτισμός (μουσική, ποίηση, πεζογραφία), επιστήμες, ενδυμασία, φαγητό (υλικά, συνταγές, κτλ.). Οι μαθητές έχουν επίσης τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα διαφορετικό θέμα που τους ενδιαφέρει.

Γενικότερα, στο ΑΠΣ της Ιστορίας, υποστηρίζονται σε μεγάλο βαθμό οι θεωρίες της Κριτικής Παιδαγωγικής. Ο μαθητής καλείται να αναπτύξει έναν τρόπο σκέψης τελείως ανθρωπιστικό καθώς σε όλες τις τάξεις δίνεται έμφαση στην συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για ειρήνη και αρμονική συνύπαρξη όλων των λαών και χωρών. Από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ο μαθητής καλείται να γνωρίσει και να εκτιμήσει το ανθρώπινο περιβάλλον και να σεβαστεί τους αγώνες και τις ανθρώπινες δημιουργίες. Στις μεγαλύτερες τάξεις, όταν και ο μαθητής είναι σε θέση και έχει αναπτύξει, ως ένα βαθμό, την αφηρημένη σκέψη, εισάγονται και έννοιες όπως ελευθερία, δημοκρατία, ανεξιθρησκεία και ο μαθητής μπαίνει πιο

βαθειά στην διαδικασία ανάπτυξης κριτικής σκέψης και ματιάς απέναντι στον κόσμο και τα γεγονότα. Εν κατακλείδι, σε όλη την έκταση του ΑΠΣ της Ιστορίας για το δημοτικό είναι φανερή η προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης του μαθητή και η δημιουργία εκτίμησης των ανθρώπινου περιβάλλοντος και των ανθρώπινων επιτευγμάτων ανά τους αιώνες.

Στη συνέχεια, θα αναπτύξουμε τις ενέργειες κάθε ώρας του προγράμματος και όλες τις παραμέτρους που σχετίζονται με αυτό.

Την πρώτη ώρα, ο δάσκαλος εισάγει και παρουσιάζει το θέμα. Κάνει μια ιστορική αναφορά για τη ζωή στα παράλια της Μ.Ασίας και λέει δύο λόγια για τον πολιτισμό και την κουλτούρα της περιοχής. Στη συνέχεια, προτρέπει τα παιδιά να καταθέσουν τις δικές τους απόψεις-ιδέες για το πώς θα μπορούσαν ή θα τους άρεσε να ασχοληθούν με το θέμα. Ο δάσκαλος προτείνει μια μέθοδο εργασίας σε ομάδας όπου κάθε ομάδα θα αναλάβει να ερευνήσει ένα κομμάτι του όλου θέματος. Με αυτό τον τρόπο, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να δημιουργηθούν ομάδες για την αρχιτεκτονική των κτιρίων, για τις τέχνες (μουσική, λογοτεχνία, ποίηση), για το φαγητό, για τα ρούχα, για τα επαγγέλματα και για τα παιχνίδια. Οι ομάδες πάντα θα κινούνται σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών τα οποία θα καθοριστούν από τα ίδια.

Η δεύτερη ώρα περιλαμβάνει την ανάθεση των θεμάτων στις ομάδες και την αναζήτηση των πηγών. Η αναζήτηση πηγών μπορεί να περιλαμβάνει μια επίσκεψη σε κάποια βιβλιοθήκη της περιοχής ή σε κάποιο λαογραφικό μουσείο, έρευνα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή της τάξης καθώς επίσης και συνέντευξη από κάποιον μελετητή ή ειδικό ή ακόμη και κάποιο συγγενή παιδιού που είχε επαφή με την συγκεκριμένη κουλτούρα. Σε κάθε περίπτωση όμως, είναι αναγκαία η εύρεση τουλάχιστον ενός σχετικού κειμένου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προμηθεύσει την τάξη με κάποια συγγράμματα στα οποία θα έχει καταλήξει μετά από προσωπική έρευνα ή να παρουσιάσει μια λίστα με πιθανά χρήσιμα βιβλία τα οποία τα παιδιά θα μπορούν να βρουν στη βιβλιοθήκη.

Την επόμενη ώρα, τα παιδιά μελετούν και επεξεργάζονται ανά ομάδες τα κείμενα, ενώ παράλληλα υπογραμμίζουν τα κύρια σημεία, αυτά που τους έκαναν εντύπωση ή αυτά που δεν κατάλαβαν καθώς επίσης και αυτά που τους προβλημάτισαν. Στη συνέχεια, τα συζητάνε στην ομάδα τους, ανταλλάσουν απόψεις και σημειώνουν τις παρατηρήσεις τους. Αυτές θα τις χρησιμοποιήσουν για να φτιάξουν μια μικρή παρουσίαση την οποία θα δείξουν σε όλη την τάξη διαβάζοντας μαζί και το κείμενό τους. Αν χρειαστεί, μπορούν να ζητήσουν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και την καθοδήγησή του.

Το επόμενο βήμα απαιτεί δύο ή και περισσότερες διδακτικές ώρες ανάλογα με το ρυθμό και το υλικό για συζήτηση. Τα παιδιά σηκώνονται με την ομάδα τους, παρουσιάζουν το υλικό που μάζεψαν, τα σημεία που υπογράμμισαν στο κείμενο καθώς επίσης και τις παρατηρήσεις που κατέγραψαν στην ομαδική συζήτηση. Η πρώτη ομάδα καλεί την επόμενη μέχρι να παρουσιάσουν όλες οι ομάδες τη δουλειά τους. Το συγκεκριμένο κομμάτι του project είναι αυτό στο οποίο διακρίνεται πιο έντονα η μέθοδος της Κριτικής Παιδαγωγικής και το κύριο εργαλείο της που είναι ο διάλογος. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να αξιολογήσει τον τρόπο δουλειάς των μαθητών, την προσωπική τους πρόοδο μέσα από την παρουσίαση της συζήτησής τους καθώς και την εξέλιξη της σκέψης τους μετά από την όλη

διαδικασία. Στη συνέχεια, όλη η τάξη μαζί συζητά τα ‘ευρήματα’ κάθε ομάδας ώστε να μπουν όλα τα παιδιά στη διαδικασία να σκεφτούν, να παράγουν υλικό και να πάρουν θέση σε θέματα τα οποία δεν έχουν δουλέψει και τους παρουσιάζονται εκείνη τη στιγμή.

Μερικές από τις επιπλέον δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν είναι η δημιουργία πινάκων με τις εργασίες των παιδιών, η αναβίωση των πληροφοριών μέσα από παιχνίδια ρόλων, η επαφή με το θέμα βιωματικά (π.χ. μέσα από τα τραγούδια), η επίσκεψη όλης της τάξης σε κάποιο μουσείο ή η επαφή της με κάποιον μελετητή ή άτομο που έχει επαφή με τη συγκεκριμένη κουλτούρα. Επίσης θα μπορούσε να οργανωθεί μια μικρή ‘γιορτή-συνάντηση’ στην οποία θα καλούνταν οι γονείς και τα παιδιά να παρουσιάσουν τη δουλειά τους. Μέσα από την τελευταία προτεινόμενη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός μπορεί να κρίνει και κατά πόσο ήταν επιτυχής η όλη διαδικασία.

Τέλος, την τελευταία ώρα ο εκπαιδευτικός μπορεί να κλείσει το project με μια αναφορά στην κατάληξη των πόλεων αυτών και να συνδέσει τον εκεί πολιτισμό με στοιχεία του σημερινού κάνοντας μια συζήτηση στην οποία τα παιδιά θα έχουν ενεργό ρόλο.

Συμπέρασμα

Καθώς η κοινωνία είναι οι άνθρωποι που την αποτελούν, είναι καθήκον της να τους εκπαιδεύσει ώστε να γίνουν ικανοί να την αναβαθμίσουν. Είναι απαραίτητο να υπάρξουν άτομα τα οποία θα είναι σε θέση να διδάξουν και να χρησιμοποιήσουν τα κατάλληλα εργαλεία, όπως αυτά της Κριτικής Παιδαγωγικής, με στόχο να «παράγουν» ικανούς πολίτες. Με βάση το εφαρμοσμένο μέρος, κάτι τέτοιο είναι εφικτό καθώς οι μαθητές είναι πολύ δεκτικοί σε έναν παρόμοιο τρόπο σκέψης. Πρέπει όμως να γίνει αντιληπτό ότι για να εισπράξουμε το επιθυμητό αποτέλεσμα από τους εκπαιδευόμενους, χρειάζεται πρώτα να μεριμνήσει η πολιτεία για την απαραίτητη εκπαίδευση και επαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010) *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Πέτρου, Α. (2013) *Φιλοσοφικές διαστάσεις στην εκπαίδευση*, Εκδ. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.

Καρτσάκης, Α. (2011) *Αναλύοντας κείμενα ή πώς θα οδηγήσω τον μαθητή στο παιχνίδι της κριτικής ανάγνωσης*.

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2008) *Η εκπαίδευση της αμάθειας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Μάνθου, Χ. (2007) Βιβλιοκριτική «Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα», περιοδικό Εκπαίδευση Ενηλίκων, τ.9: 32-34.

Τσιάκαλος, Γ. (2006) *Απέναντι στα εργαστήρια ρατσισμού*, Εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

Κουλαϊδής, Β. (2007) Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής – δημιουργικής σκέψης.

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCYQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.oepek.gr%2Fdownload%2FSygxrones_Didaktikes_Epimorfotis.pdf&ei=GnEjU4ybOuSK0AXc_oAQ&usg=AFQjCNGTV3YIoerTudF4F1jbLsKey6v4pA&sig2=MLAzr9dbvpE9zDcaQXIb3A&bvm=bv.62922401,d.d2k.

Λιάμπας, Α.· Κάσκαρης, Ι. (2007) Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική και τα ιδεολογικά του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση

http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=975&Itemid=29.

Θέριανος, Κ. (2013) Κριτική παιδαγωγική: τι είναι και τι δεν είναι

http://criticeduc.blogspot.gr/2013/02/blog-post_4154.html.

Μικρογιαννάκη, Ι. (2012) Κρίση, κριτική παιδαγωγική και εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία: μια κριτική θεώρηση

http://www.peekpemagazine.gr/article/%CE%BA%CF%81%CE%AF%CF%83%CE%B7-%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CE%B5%CE%B9%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%BC%CE%B9%CE%B1-%CE%BA%CF%81%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE.

Υ.ΠΑΙ.Δ.Β.Μ.ΘΡ. (2003) Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών/ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας

http://www.pi-schools.gr/programs/depps/.

Κριτική παιδαγωγική, εκπαιδευτική πολιτική και τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Βασιλειάδου Δέσποινα
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Λευκωσίας
vdespina1@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής και τα αποτελέσματα που θα μπορούσε να έχει κατά την εφαρμογή της σε μαθήματα του σχολείου. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα στοιχειώδη χαρακτηριστικά της θεωρίας του Paulo Freire για την Κριτική Παιδαγωγική και πραγματοποιείται η σύνδεσή της με την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στη σημερινή εποχή. Αυτό που αναδύεται είναι η ανάγκη που έχει το σημερινό ελληνικό σύστημα για τις αρχές της θεωρίας αυτής, ώστε να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του. Στο δεύτερο μέρος προτείνεται μια εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και ειδικότερα στο μάθημα των εικαστικών της Ε' – Στ' δημοτικού με στόχο να αναδυθούν όλα τα θετικά στοιχεία που μπορεί να προσφέρει στη μάθηση κατά τη διδακτική διαδικασία. Η πολιτεία είναι αυτή που μπορεί να συμβάλλει μέσω των κατάλληλων σεμιναρίων και επιμορφώσεων στους εκπαιδευτικούς ώστε να είναι σε θέση να το εφαρμόσουν.

Λέξεις- κλειδιά: κριτική παιδαγωγική, εκπαιδευτική πολιτική, Αναλυτικά Προγράμματα

Εισαγωγή

Η σημερινή μορφή του σχολείου προσεγγίζει κατά πολύ αυτής του εξεταστικού κέντρου, που στοχεύει στην αξιολόγηση- εξέταση των μαθητών για την εισαγωγή τους σε μία ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης, παραγκωνίζοντας την αγάπη για τη γνώση. Συγχρόνως, ο τρόπος αξιολόγησης που χρησιμοποιείται, προτάσσει μια βαθμοθηρική διάθεση, γεγονός που δεν αφήνει να αναδυθούν ευρύτερα στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών, όπως οι ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές τους. Σημερινό φαινόμενο, επίσης, αποτελεί η εργαλειοποίηση της μεθόδου «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», όπως και η επίκληση στη δημιουργικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, δίχως όμως την παροχή μέσων για την επίτευξή της. Όλα αυτά, συντείνουν στη μεταφορά γνώσεων και τεχνικών κατάρτισης για την προετοιμασία και επίλυση προβλημάτων στο σχολείο, πέραν των πραγματικών συνθηκών διαβίωσης των ανθρώπων, κάτι που ο Freire (1999) χαρακτήρισε ως μια «παιδαγωγική και σχολική πρακτική που απαιτεί από μαθητές και εκπαιδευτικούς να αναζητούν την ουδετερότητα της σχέσης τους με το σχολείο, καθώς και την απουσία ηθικής στάσης» (σελ. 77).

Το σημαντικότερο είναι ότι εκλείπει η κριτική σκέψη, διότι οι μαθητές «βομβαρδίζονται» διαρκώς με πληροφορίες και λόγω του τεράστιου όγκου της ύλης που θα πρέπει να αφομοιώσουν, προωθείται η αποστήθιση και όχι η ερευνητική εργασία μέσω της ανακαλυπτικής μεθόδου. Με τη γενικότητα και την καθολικότητα που χαρακτηρίζονται πολλές από τις έννοιες στο σχολείο, δεν δημιουργούν πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω ανάλυση, παραμένοντας ως αδιευκρίνιστες. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα έπρεπε να έχουν τη δυνατότητα για διερεύνηση και άσκηση αμφίδρομης κριτικής, ώστε να μην είναι παθητικοί

δέκτες, αλλά να ασκούν καθοριστική επίδραση στην καθημερινότητα του σχολείου και της μάθησης. Είναι αναγκαία η ανάπτυξη μιας στοχαστικής και κριτικής εκπαίδευσης με έμφαση όχι μόνο στη γνώση, το σεβασμό και την αποδοχή του άλλου αλλά και στην αναγνώριση της διαχρονικής επαφής των λαών και των αποτελεσμάτων της ώστε οι πολίτες να είναι ικανοί να διαχειριστούν το μέλλον τους δίκαια και αποτελεσματικά.

Η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή, καθώς αποτελεί μια αντίδραση στα εκπαιδευτικά προβλήματα, δίνοντας βαρύτητα στην αλλαγή της δομής του σχολείου αλλά και της μεθόδου ώστε να παραμεριστεί η κοινωνική ανισότητα και αδικία. Άλλωστε, αποτέλεσε μια ριζοσπαστική θεωρία και ανάλυση για τη διδασκαλία με κέντρο της την πρόοδο και την ανάπτυξη νέων μεθόδων (McLaren, 2003). Ένας από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς του 20ου αιώνα είναι ο Freire, ο οποίος αξιοποίησε την κριτική θεωρία και πίστεψε στη συμβολή της στην αναβάθμιση του σχολείου και κατ' επέκταση στην απελευθέρωση του ατόμου. Με το πιο γνωστό του έργο την «Αγωγή ενός καταπιεζόμενου» (1976) περιγράφει τον τρόπο που μπορεί η εκπαίδευση να συμβάλλει στην ελευθερία του ατόμου, το οποίο αποκτώντας κριτική συνειδητοποίηση, θα συμβάλλει στην αναμόρφωση της κοινωνίας. Το παιδαγωγικό έργο του, αποτέλεσε εργαλείο για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης παγκοσμίως, όπως και στη χώρα μας, επηρεάζοντας κυρίως την εκπαίδευση ενηλίκων και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γρόλλιος, 2005).

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να συμβάλλει στο σχετικό προβληματισμό που σχετίζεται με την παρεχόμενη εκπαίδευση αλλά και τις αλλαγές που κρίνονται απαραίτητες να γίνουν. Ειδικότερα, στοχεύει να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά της θεωρίας του Freire για την Κριτική Παιδαγωγική και τη σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας. Ακόμη, φιλοδοξεί να προτείνει μια εφαρμογή της θεωρίας της Κριτικής Παιδαγωγικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και ειδικότερα στο μάθημα των εικαστικών, το οποίο παρέχει πρόσφορο έδαφος.

Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική

Η αξιοποίηση των θεωριών της Κριτικής Παιδαγωγικής στην εκπαιδευτική πολιτική, μπορεί να αλλάξει τον τρόπο αντιμετώπισης του σχολείου, το είδος εκπαίδευσης αλλά και τις σχέσεις σχολείου- κοινωνίας, μέσα από την άσκηση κριτικής. Συγκεκριμένα, η θεωρία του Freire, αξιοποιούμενη καταλλήλως, μπορεί να γίνει εποικοδομητική, αλλάζοντας τη μετάδοση της στείρας γνώσης του σήμερα σε γνώση που απελευθερώνει τους μαθητές και τους καθιστά κριτικά συνειδητοποιημένους. Για την επίτευξη αυτή, η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να διαπνέεται από έννοιες που μπορούν να αποτελέσουν κινητήρια δύναμη για την απελευθέρωσή των εκπαιδευόμενων.

Σύμφωνα με τον Freire (1977), η κριτική παιδαγωγική αποτελεί μια θεωρία και πρακτική που συμβάλλει ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να αποκτήσουν «κριτική συνειδητοποίηση», μέσω της κατανόησης των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου αλλά και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τη ζωή τους. Οι εκπαιδευόμενοι ως υποκείμενα της μάθησης αποκτούν συναίσθηση και γνώση όχι μόνο της πραγματικότητας αλλά και της δύναμης που έχουν να τη μετασχηματίσουν [δυϊσμός της συνειδητοποίησης] (Freire, 1985; Perry, 2000). Η κριτική συνειδητοποίηση αφορά τον τρόπο που βλέπουμε τους εαυτούς μας, μαθαίνουμε τη γλώσ-

σα, όπως και στον τρόπο που δρούμε στο σχολείο και την καθημερινή ζωή, για να συνεχίσουμε ή να διαφοροποιήσουμε την πραγματικότητα.

Η θεωρία αυτή προτάσσει ο εκπαιδευτικός να μην αντιμετωπίζει τους μαθητές του ως «άδεια δοχεία», τα οποία θα πρέπει να «γεμίσουν» με γνώση, αλλά ως φορείς δράσης (agents) που διαθέτουν συγκεκριμένες απόψεις για τον κόσμο στον οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται, υπο συγκεκριμένες συνθήκες (Freire, 1976). Αυτό που καλείται ο εκπαιδευτικός να πράξει μαζί με τους μαθητές είναι η ανίχνευση αυτών των απόψεων και συνθηκών, έτσι ώστε να καταφέρουν να τις μετασχηματίσουν σε παραγωγικά θέματα και ζητήματα. Σύμφωνα με τον Freire, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μάθουν και να ανακαλύψουν τον τρόπο κατασκευής της γνώσης των μαθητών τους και ξεκινώντας από την αναγνώριση των απόψεων και των γνώσεων που έχουν κατασκευάσει ήδη οι μαθητές έξω από το σχολείο, συμπεριλαμβανομένων και όσων μαθαίνουν στο σπίτι ή στην κοινωνία τους (Rossatto, 2005). Έπειτα, με βάση αυτά, να πραγματοποιηθεί μια διαδικασία κριτικού διαλόγου, κατά τον οποίο οι μαθητές θα μορφωθούν, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα τις οικονομικές και κοινωνικές δυνάμεις που διαμορφώνουν την ζωή τους (Γρόλλιος, Καρανταϊδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας, 2003).

Η ενδυναμωτική εκπαίδευση (emprowering education) αποτελεί μια ακόμη αρχή για την παιδαγωγική του Freire και στοχεύει στη σύνδεση της καλλιέργειας του ατόμου με την κοινωνική ζωή, μέσω της απόκτησης γνώσεων και ικανοτήτων, την κριτική περιέργεια για την ίδια την κοινωνία, την πολυπολιτισμικότητα και την ανισότητα. Αποτελεί μια κριτική- δημοκρατική παιδαγωγική, με κέντρο της το μαθητή, ο οποίος επιδιώκει την απόκτηση ακαδημαϊκής γνώσης και ικανοτήτων, ώστε να γίνει ένας κριτικά σκεπτόμενος πολίτης. Απαραίτητη είναι η συμμετοχή (participation) των μαθητών στην τάξη, μια δημοκρατική διαδικασία, που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση, την ενεργητική απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη νοημοσύνης, όπως επίσης και το σεβασμό στον περίγυρό τους (Shor, 1992, Perry, 2000). Οι μαθητές εκφέρουν ελεύθερα την άποψή τους, εκτελούν συνεργατικές ασκήσεις, μοιράζονται τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους, μελετούν κριτικά τόσο τον εαυτό τους όσο και την κοινωνία.

Ένα ακόμη στοιχείο που βοηθά στην ενδυνάμωση κατά τον Freire είναι ο γραμματισμός (literacy). Συνεπώς, η εκπαίδευση θα πρέπει να εστιάζεται όχι μόνο στο να μάθουν γραφή και ανάγνωση οι μαθητές αλλά και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να ανακαλύψουν το βαθύτερο νόημα των εννοιών (Shor, 1992). Με τον τρόπο αυτό δίνεται η απαραίτητη δύναμη για την απελευθέρωση των καταπιεσμένων, παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εφόδια.

Σύμφωνα με την απελευθερωτική αγωγή ή προβληματίζουσα εκπαίδευση του Freire, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ξεπεράσουν την αποσπασματική κατανόηση του κόσμου, να εμπλακούν και να γνωρίσουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, όπως επίσης και να εξανθρωπιστούν. Η πορεία προς τον εξανθρωπισμό- απελευθέρωση δεν είναι μια νέα «κατάθεση» στις ψυχές των ανθρώπων, αλλά μια πράξη που αποτελείται από τη δράση και το στοχασμό. Με βάση την προβληματίζουσα εκπαίδευση, η εμπλοκή των μαθητών είναι σημαντική στην κατασκευή της γνώσης, στη μάθηση χωρίς τις παραδοσιακές απομνημονευτικές μεθόδους και στην αποδοχή της γνώσης με στόχο την προώθηση του διαλόγου ανάμεσα στους συμμετέχοντες (McLaren & Lankshear, 1994).

Ο διάλογος, ένας ακόμη πυλώνας της θεωρίας του Freire, εμπεριέχει τη σκέψη και την πράξη, όπου οι μαθητές αρχικά ονοματίζουν την πραγματικότητα, την κατανοούν και τέλος προσπαθούν να την αλλάξουν (Freire, 1976). Επίσης, τους βοηθά να είναι πιο ενεργοί και πρόθυμοι στο να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς αποκτούν την απαιτούμενη παρώθηση. Ο ίδιος πίστευε πως ο διάλογος είναι μια οριζόντια σχέση που διαπνέεται από αγάπη, ταπεινότητα, πίστη, εμπιστοσύνη, ελπίδα, κριτική σκέψη (Perry, 2000). Μάλιστα, οι διαλογικές σχέσεις ανάμεσα στο δάσκαλο και το μαθητή, δείχνουν ότι οι δάσκαλοι δέχονται τον διάλογο, μιας και η σκέψη τους μπορεί να αποκτήσει κύρος μέσω της αυθεντικότητας των σκέψεων των μαθητών, επιτυγχάνοντας έτσι τον κοινωνικό χαρακτήρα της σκέψης.

Οι μαθητές γίνονται παράγοντες της δικής τους ιστορίας και όχι παθητικοί συμμετέχοντες, καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα να μετασχηματίζουν την πραγματικότητά τους, να αποκτήσουν αυτονομία κι ευθύνη και να ελευθερώνουν τους εαυτούς τους από απελπιστικές συνθήκες (Freire & Macedo 1987, Rossatto, 2005). Αυτή η διαδικασία είναι συλλογική και όχι ατομική, γι’ αυτό όταν προκύπτει ένα πρόβλημα τότε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί και διευθυντές γίνονται υπεύθυνοι αντιπρόσωποι που συμμετέχουν στην προσπάθεια για ένα καλύτερο μέλλον (Rossatto, 2005).

Η εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής στα Αναλυτικά Προγράμματα Ελλάδος

Σύμφωνα με τον Γρόλλιο (2003), από τα Α. Π απουσιάζουν κριτικά ερωτήματα όπως και η ανάγκη μελέτης «με σκοπό την κατανόηση του συνολικού ιδεολογικού και παιδαγωγικού αμαλγάματος που συγκροτείται με αυτά». Ο Freire, άλλωστε, επισήμανε την αδυναμία αναγνώρισης της πολιτικής που κρύβεται πίσω από κάθε γεγονός αλλά και αντικείμενο μάθησης. Το σημερινό σχολείο συγκροτείται μέσα σε ένα κενό κοινωνικοπολιτικών αντιπαραθέσεων και τεχνολογικού ντετερμινισμού, γεγονός που δεν προωθεί τη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γρόλλιος, 2003).

Στη σημερινή εποχή, όμως, παρατηρείται συχνά να αντιπαρατίθενται οι όροι πρόσληψης της Κριτικής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα, όπως και η γενική και αόριστη χρήση του όρου της κριτικής σκέψης με το αποστεωμένο αστικό σχολείο της στείρας γνώσης και της αποστήθισης. Ταυτόχρονα, το ίδιο συμβαίνει και με τις νέες διδακτικές μεθόδους διδασκαλίας που ενσωμάτωσαν χαρακτηριστικά του Σχολείου Εργασίας και της παιδαγωγικής της χειραφέτησης με τη μεταμοντέρνα Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου (Κοσσυβάκη, 2003). Έτσι, παρ’ όλο τον μόχθο όσων αγωνίζονται στην εκπαίδευση, εξακολουθούν να υφίστανται ανοικτά αιτήματα για την ενδυνάμωση της κριτικής προοπτικής «χωρίς να αποτελούν απλώς ρητορικές δεσμεύσεις» (Γρόλλιος, 2003).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι αν και γίνεται προσπάθεια τα Α. Π να ανταποκρίνονται στις θεωρίες και τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, είναι έντονο το φαινόμενο της ασυνέπειας της θεωρίας με την πράξη. Ειδικότερα, παρατηρείται τα όσα αναγράφονται στο Α. Π όπως οι ειδικοί στόχοι, οι μέθοδοι και οι γενικότερες κατευθυντήριες γραμμές που δίδονται, να μην εφαρμόζονται κατά τη διδασκαλία, αλλά να παραμένουν ως

στόχοι. Η κριτική θεωρία, όμως, μπορεί να βοηθήσει ώστε να ασκήσει κανείς κριτική στο σύστημα που επικρατεί και εισηγηθεί αλλαγές μέσω της παράθεσης των κατάλληλων επιχειρημάτων.

Το μάθημα των εικαστικών δίνει «πρόσφορο έδαφος» στον εκπαιδευτικό να προωθήσει την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού στους μαθητές του, μέσα από τη μελέτη έργων τέχνης μεγάλων ζωγράφων αλλά και εικόνων- φωτογραφιών από περιστατικά που διαδραματίστηκαν ανά τον κόσμο. Ο στοχασμός και η προσπάθεια των μαθητών για την ανεύρεση όλων των κρυμμένων νοημάτων, καταστάσεων και συναισθημάτων συμβάλλει στο να γίνουν κριτικοί αναγνώστες, ικανοί να ανακαλύπτουν πολύ περισσότερα από όσα αναπαριστώνται.

Σχεδιασμός δραστηριότητας

Το θέμα της δραστηριότητας είναι το α’ και β΄ μέρος της Δ’ ενότητας- άξονα του βιβλίου μαθητή των εικαστικών της Ε’- ΣΤ’ τάξης του δημοτικού και αφορά τα συναισθήματα των ανθρώπων μέσα από εικόνες και φωτογραφίες. Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα του 2011 δύο από τους ειδικούς στόχους στο μάθημα των εικαστικών του δημοτικού, είναι οι μαθητές:

- *«να εκφράζονται με δημιουργικό τρόπο και να μεταβιβάζουν απόψεις, συναισθήματα και βιώματα»*
- *«να γνωρίσουν τα ποικίλων μορφών εικαστικά έργα τέχνης, να τα κατανοήσουν, να τα αναλύσουν, να τα ερμηνεύσουν, να τα κρίνουν και να εκτιμήσουν».*

Ειδικότερα, στο συγκεκριμένο άξονα με αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές θα πρέπει:

- *«να αντιλαμβάνονται τις εκφραστικές και επικοινωνιακές δυνατότητες του σχεδίου και της ζωγραφικής»*
- *«να εκφράζουν συναισθήματα, ιδέες εμπειρίες και αργότερα να χρησιμοποιούν σύμβολα*»

Οι παραπάνω στόχοι ανταποκρίνονται στη θεωρία της Κριτικής Παιδαγωγικής, καθώς συνάδουν με τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος πρεσβεύει την ερμηνεία είτε κειμένων είτε έργων τέχνης, αναγνωρίζοντας την εποχή και το συγκείμενο που επικρατούσε ώστε να εξάγουν συμπεράσματα και να κάνουν υποθέσεις. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές είναι σε θέση να βλέπουν πίσω από ένα κείμενο ή ένα έργο τέχνης και να αντιλαμβάνονται πράγματα και καταστάσεις που δεν αναφέρονται ή αναπαριστούνται (Shor, 1992).

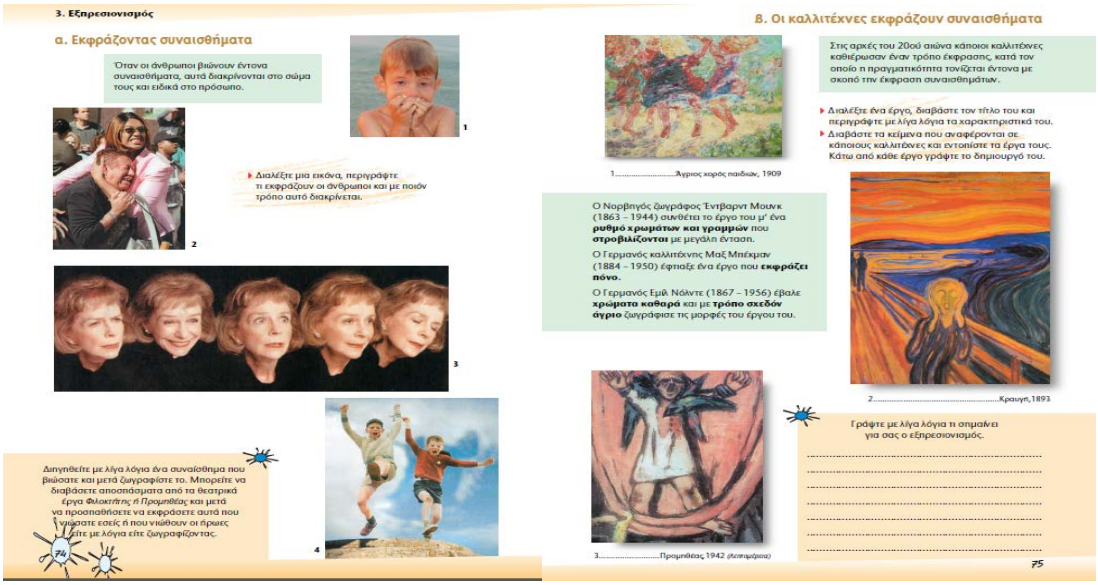
Υλικά – Μέσα: Οι φωτογραφίες- εικόνες και τα έργα τέχνης των καλλιτεχνών, Η/Υ, προβολέας, μπλοκ ζωγραφικής, μολύβια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές.

Διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες.

Μέθοδος: Επίδειξη εποπτικού υλικού (φωτογραφίες- εικόνες, έργα τέχνης), παρατήρηση-περιγραφή, συζήτηση- προβληματισμός και σχεδίαση.

Α. Παρατήρηση- περιγραφή

Οι μαθητές παρατηρούν και προσπαθούν να περιγράψουν τις εικόνες και τα έργα τέχνης του βιβλίου:



Σχήμα 1: Παρουσίαση εικόνων και έργων διασήμων ζωγράφων

(Κεφάλαιο Δ': 3. Εξπρεσιονισμός, σελ. 74- 75)

Για καλύτερη οπτική επαφή με τις εικόνες και τα έργα τέχνης χρησιμοποιείται ο Η/Υ κι ένας προβολέας, έτσι ώστε να μπορούν να εντοπίσουν οι μαθητές τυχόν λεπτομέρειες αλλά και να γίνει μεγέθυνση, όπου αυτή χρειαστεί. Έτσι, ο εκπαιδευτικός καλείς τους μαθητές να τις παρατηρήσουν προσεκτικά και στη συνέχεια να τις περιγράψουν.

Συγκεκριμένα, στο α' μέρος οι μαθητές εντοπίζουν τα συναισθήματα του φόβου, της απόγνωσης, της χαράς, της σκέψης. Την ίδια στιγμή, ο εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να αναγνωρίσουν κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα που αναδύονται μέσω αυτών των εικόνων όπως η κοινωνική τάξη των ατόμων, η φυλή, το φύλο, η ηλικία, η πολυπολιτισμικότητα. Οι εικόνες αυτές ενδείκνυνται για τέτοιου είδους μελέτη καθότι περιλαμβάνουν άτομα διαφορετικά μεταξύ τους, παρακινώντας τους έτσι να εντοπίσουν τις διαφορές και να τις σχολιάσουν, μέσα από την οπτική της διαπολιτισμικότητας και της ισότητας των ανθρώπων. Οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση και ουσιαστικά να έρθουν στη θέση των εικονιζόμενων προσώπων και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τους φόβους αλλά και τα μηνύματα που προσπαθούν να περάσουν στους αναγνώστες.

Το β' μέρος της ενότητας, πραγματεύεται έργα μεγάλων καλλιτεχνών τα οποία δημιουργήθηκαν σε μια χρονική συγκυρία και ανήκουν στο κίνημα του εξπρεσιονισμού. Έτσι, ψάχνοντας στοιχεία που χαρακτηρίζουν την εποχή εκείνη με τη χρήση Η/ Υ, μπορούν να καταλήξουν σε συμπεράσματα και να εκφέρουν τη γνώμη τους για τα συναισθήματα που διακατείχαν τους εικονιζόμενους ανθρώπους. Οι μαθητές θα πρέπει να κάνουν υποθέσεις καθώς

και να ελέγχουν τα εν λόγω έργα σε πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο αλλά και ό,τι αφορά τη δημιουργία τους και την υποδοχή τους από τον κόσμο (Giroux, 1992). Το ζητούμενο είναι οι μαθητές να «αναγνώσουν» τις εικόνες αυτές πολλαπλά, εντοπίζοντας κάθε είδους νόημα που μπορεί να εμπεριέχουν.

Β. Συζήτηση και προβληματισμός

Στο σημείο αυτό, ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν δικά τους βιώματα και καταστάσεις που σχετίζονται με τις εικόνες- φωτογραφίες αλλά και έργα τέχνης που παρατήρησαν στο α' και β' μέρος, κάνοντας μια αντιστοιχία συναισθημάτων και γεγονότων στις ζωές των ανθρώπων. Έτσι, ο εκπαιδευτικός τους προτρέπει να ανασύρουν από τη μνήμη τους γεγονότα ή περιστατικά τα οποία έζησαν και να περιγράψουν τα συναισθήματα που ένιωσαν, συγκρίνοντάς τα με τις εικόνες και βρίσκοντας τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές. Με τον τρόπο αυτό, θα μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν την ενότητα αλλά και την ισότητα της ανθρώπινης ύπαρξης απέναντι στα συναισθήματα του φόβου, της χαράς, της θλίψης, της ευτυχίας. Ακόμη, μπορεί να αναπτυχθεί διάλογος και συζήτηση πάνω σε αυτά τα περιστατικά που θα ειπωθούν και να καταλήξουν σε ορισμένα συμπεράσματα που ισχύουν για τα συναισθήματα. Με το χρόνο, η όλη αυτή διαδικασία θα κάνει τους εκπαιδευόμενους ικανούς κριτικούς αναγνώστες αυτών των έργων αλλά και όλου του πλαισίου που τα περιβάλλει.

Γ. Αξιολόγηση

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν άτομα με διαφορετικά συναισθήματα. Ακόμη, μπορούν να ζωγραφίσουν και ένα περιστατικό που άκουσαν ή έζησαν στο οποίο οι ίδιοι να απεικονίζονται με την ανάλογη έκφραση στο πρόσωπό τους και στο τέλος να το χρωματίσουν με χρώματα που θεωρούν ότι ταιριάζουν περισσότερο. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιολογήσει εάν και κατά πόσο το μάθημα έγινε από όλους κατανοητό αλλά και την απήχηση που έχει στους μαθητές η ανακάλυψη και γνώση των συναισθημάτων στις διάφορες εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της κριτικής παιδαγωγικής στα Αναλυτικά Προγράμματα μπορεί να υλοποιηθεί μέσω της προώθησης των θέσεων και των θεωριών της όπως η κριτική συνειδητοποίηση, η ενδυναμωτική εκπαίδευση, ο γραμματισμός, ο διάλογος. Συγκεκριμένα, στο μάθημα των εικαστικών του δημοτικού υπάρχουν στόχοι στα Αναλυτικά Προγράμματα που βασίζονται στην κριτική θεωρία αλλά και υλικό μέσα στα κεφάλαια που προσφέρεται για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού στους μαθητές με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών.

Για να επιτευχθεί η αξιοποίηση της θεωρίας της Κριτικής Παιδαγωγική είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να την έχουν μελετήσει αλλά και να έχουν κάνει κριτική σε αυτήν, εκφράζοντας αμφισβητήσεις και ενστάσεις, έτσι ώστε να είναι σε θέση να την εφαρμόσουν. Όπως ορίζει ο Kincheloe (2011), κάθε γεγονός υποκρύπτει μια σωρεία εννοιών, υποθέσεων και νοημάτων, κάτι που σημαίνει ότι αυτό που έχουν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να α-

σκήσουν τους μαθητές στον εντοπισμό τέτοιων γεγονότων αλλά και όλων των συναφών νοημάτων που αναδύονται από αυτά. Από τη στιγμή που οι ίδιοι έχουν συνειδητοποιήσει τα οφέλη της εν λόγω θεωρίας θα μπορέσουν να βοηθήσουν και τους μαθητές τους να γίνουν κοινωνοί της. Στο σημείο αυτό, είναι απαραίτητη η συμβολή της πολιτείας, καθώς μέσω των κατάλληλων σεμιναρίων και επιμορφώσεων μπορεί να μάθει στους εκπαιδευτικούς για τον κριτικό γραμματισμό, πέρα από τη δική τους προσωπική μελέτη.

Επίλογος

Η κριτική παιδαγωγική στοχεύει στην αλλαγή του σχολείου με την εξάλειψη κυρίως των φαινομένων της ανισότητας και της αδικίας σε άτομα που «διαφέρουν» σε καταγωγή, τάξη και φύλο. Για το λόγο αυτό, προσπαθεί να προσδώσει ενότητα στους ανθρώπους ώστε να αγωνιστούν ενάντια στην καταπίεση την οποία υπόκεινται και να απελευθερωθούν. Για τον Freire, η κριτική παιδαγωγική σχετίζεται άρρηκτα με την εκπαίδευση και με τον κριτικό γραμματισμό, με βάση τον οποίο οι άνθρωποι είναι απαραίτητο να μάθουν να «διαβάζουν τις λέξεις και τον κόσμο», εντοπίζοντας κάθε είδους νόημα και μήνυμα που υποκρύπτεται.

Σήμερα, δυστυχώς, η ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης στοχεύει στην κατανόηση της σχολικής γνώσης, «εκφράζοντας μια μηχανιστική κατανόηση του κόσμου» (Γρόλλιος, 2005), με το σχολείο να μην μπορεί να μετατραπεί σε βιωματικό και δημιουργικό χώρο αυθεντικής μάθησης και χαράς με τους δασκάλους και τους μαθητές πραγματικά συμμέτοχους στη μαθησιακή διαδικασία (Γρόλλιος, 2003). Γι' αυτό δεν έχουν τη δυνατότητα να συσχετίσουν και να αποτιμήσουν συστηματικά τα όσα θα προέκυπταν, αν η σύγκλιση των γνωστικών περιοχών συνέβαινε στο πλαίσιο μιας κριτικής παιδαγωγικής θεωρίας που θα τα ενσωμάτωνε στην προοπτική μιας νέας σχέσης εκπαίδευσης- κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γρόλλιος, Γ. (2003). Θεμελίωση, στοχοθεσία και διαθεματικότητα στο νέο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.67.

Γρόλλιος, Γ., Καρανταΐδου, Ρ., Κορομπόκης, Δ., Κοτίνης, Χ., Λιάμπας, Τ., (2003). *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Βάνιας.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια- Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα.* Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Giroux, H. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York, London: Routledge.

Freire, P. (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφ. Κρητικός, Γ.: Αθήνα.

Freire, P. (1977). *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μτφ. Τσιάμης, Σ. Αθήνα: Καστανιώτη.

Freire, P. (1985). Culture power and liberation. The politics of education. U. S. A: Greenwood Publishing Group.

Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: reading the word and the world*. N. York, London: Routledge.

Freire, P. (1999). Education and Community Involvement. In: Castells, M. (ed.), *Critical Education in New Information Age*. Rowman & Littlefield.

Kincheloe, J. (2011). Key Works in Critical Pedagogy. *Bold Visions in Educational Research.* The Netherlands: Sense Publishers.

McLaren. P. & Lankshear, C. (1994). *Politics of liberation: Paths from Freire*. N. York, London: Routledge

McLaren, P. (2003). *Life in schools: an introduction to critical pedagogy in foundations of education*. Allyn & Bacon.

Perry, P. (2000). *A composition of consciousness roads of reflection from Freire and Elbow*. PeterLang.

Rossatto, C. (2005). *Engaging Paulo Freire's pedagogy of possibility: from blind to transformative optimism*. Rowman & Littlefield Publishers.

Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical teaching for social change*, The University of Chicago Press.

Ο Κωνσταντίνος Π. Καβάφης ως παιδαγωγός

Μανδραπήλιας Αναστάσιος
Υπ. Διδάκτορας Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ
mandrapilias242@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης ανακοίνωσης είναι να αναδείξει σύντομα και μέσω ορισμένων χαρακτηριστικών ποιημάτων να φωτίσει την παιδαγωγική διάσταση του έργου του Κ. Π. Καβάφη. Η υψηλή ποιότητα του έργου του δύναται να αποτελέσει πυξίδα ζωής για τους αναγνώστες ανεξαρτήτου φύλου και ηλικίας. Ο λόγος του απλός χωρίς ιδιαίτερα καλολογικά στοιχεία και φλυαρία προσφέρει με δωρικότητα τα νοήματα και την αισθητική του σπουδαίου Αλεξανδρινού. Είναι ίσως ο ενδεδειγμένος ποιητής προς διδασκαλία. Η δε διδασκαλία του θα πρέπει να εστιάζει στο νόημα και την διπλή ανάγνωση της Καβαφικής ειρωνείας και λιγότερο σε τεχνικά θέματα της ποιητικής γλώσσας.

Λέξεις - κλειδιά: Ειρωνεία, ελληνιστικά χρόνια, δράμα, χρέος.

Εισαγωγή

Στην αρχαιότητα για τη διάπλαση των νέων χρησιμοποιούσαν κυρίως την ποίηση του Ομήρου, διότι ταίριαζε στο πρότυπο του πολίτη – οπλίτη, το οποίο απαιτούσαν οι ανάγκες της πόλης - κράτους. Στην εποχή μας οι απαιτήσεις είναι διαφορετικές και μπορούμε να εντοπίσουμε ότι υπάρχει κοινό υπόβαθρο εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της οικουμενικότητας με την Ελληνιστική εποχή, η οποία κατεξοχήν γοήτευε τον Καβάφη και αποτελούσε για τον ίδιο σημείο αναφοράς. Συνοπτικά θα εξετάσουμε τα βασικά στοιχεία που δικαιολογούν, αλλά και επιβάλουν την ενασχόλησή μας με τον Αλεξανδρινό ποιητή.

Ξενίζει πολλούς ίσως η ενασχόληση και μόνο με την παιδαγωγική πτυχή του έργου του Καβάφη. Είναι όμως βαθιά παιδαγωγική η ποίησή του όχι με έναν τρόπο ηρωικό ή επικό αλλά με έναν τρόπο προσωπικό, εσωτερικό και αισθητικό. Αποτελεί τη σταθερή αναφορά μέσω της οποίας μπορούμε να γνωρίσουμε τον Ελληνιστικό κόσμο, έναν κόσμο με τεράστιο πολιτιστικό, επιστημονικό και πνευματικό υπόβαθρο, που παραμένει ο μεγάλος άγνωστος της εθνικής μας κληρονομιάς και παιδείας. Θα διερωτηθεί κάποιος αμέσως πως είναι δυνατόν, μέσω ενός ποιητή να έρθουμε σε επαφή με όλον αυτό τον πλούτο. Η απάντηση είναι, ότι πρώτα μέσω του μύθου και της τέχνης θα ερεθίσουμε το ενδιαφέρον και έπειτα θα προχωρήσουμε στη διεξοδική επιστημονική ιστορική έρευνα. Η Ελληνιστική εποχή είναι δυστυχώς συνυφασμένη όπως και η ποίηση του Καβάφη με την παρακμή, γεγονός όχι απολύτως ακριβές και σαφώς περιοριστικό και μονομερές σε σχέση με τα θετικά της στοιχεία.

Η τριμερής κατηγοριοποίηση των ποιημάτων του σε Ιστορικά - Φιλοσοφικά - Αισθητικά δεν πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ως περιεχόμενο, αλλά ως ποιητική έκφραση. Ο καβαφικός κόσμος είναι ενιαίος και τις κατηγορίες θα πρέπει να τις έχουμε κατά νου ως συγκοινωνούντα δοχεία, τα οποία διαφέρουν μόνο ως προς την εξωτερική τους μορφή.

Παραθέτουμε ορισμένα χαρακτηριστικά ποιήματα, τα οποία αναδεικνύουν την παιδαγωγική διάσταση του Καβάφη:

«Chè fece .... il gran rifiuto»

Σε μερικούς ανθρώπους έρχεται μια μέρα
που πρέπει το μεγάλο Ναι ή το μεγάλο το Όχι
να πούνε. Φανερώνεται αμέσως όποιος τό 'χει
έτοιμο μέσα του το Ναι, και λέγοντάς το πέρα
πηγαίνει στην τιμή και στην πεποίθησί του.

Ο αρνηθείς δεν μετανοιώνει. Αν ρωτιούνταν πάλι,
όχι θα ξαναέλεγε. Κι όμως τον καταβάλλει
εκείνο τ' όχι — το σωστό — εις όλην την ζωή του.

Κορυφαίο νοηματικά ποίημα προερχόμενο από στίχο της *Κόλασης* του Δάντη, τον οποίο έχει περικόψει[1]. Με αυτούς τους λίγους στίχους ο Καβάφης υπερβαίνει τα ηρωικά-επικά ποιήματα της εποχής προτάσσοντας την ανδρεία σε απόλυτη εναρμόνιση με την χαλυβδωμένη συνείδηση. Μιλάει για τις σημαντικές αποφάσεις της ζωής και κυρίως για τα μεγάλα ΟΧΙ τα οποία δεν εκστομίζονται ελαφρά τη καρδία αλλά με πλήρη γνώση των συνεπειών, που πάντοτε επακολουθούν. Θέλουν δύναμη και θάρρος τέτοιες αποφάσεις. Τον άνθρωπο του ΝΑΙ, που δεν διστάζει και είναι έτοιμος από καιρό και στοιχιζόμενος με τις πεποιθήσεις των πολλών, δεν τον ειρωνεύεται αλλά κρίνει πώς ο δρόμος του είναι σαφώς ευκολότερος. Ο αρνηθείς, γενναία και ηρωικά παίρνει την απόφασή του, χωρίς αυταπάτες, γνωρίζοντας πως θα μπορούσε να πει το ΝΑΙ και όμως δεν το κάνει. Το *Chè fece* αποτελεί έμβλημα της πνευματικής ανεξαρτησίας και της ασυμβίβαστης πνευματικής στάσης έναντι του κατεστημένου και της μαζοποίησης.

«Θερμοπύλες»

Τιμή σ' εκείνους όπου στη ζωή των
ώρισαν και φυλάγουν Θερμοπύλες.
Ποτέ από το χρέος μη κινούντες·
δίκαιοι κι ίσοι σ' όλες των τες πράξεις,
αλλά με λύπη κιόλας κι ευσπλαχνία·
γενναίοι οσάκις είναι πλούσιοι, κι όταν
είναι πτωχοί, πάλ' εις μικρόν γενναίοι,
πάλι συντρέχοντες όσο μπορούνε·
πάντοτε την αλήθεια ομιλούντες,
πλην χωρίς μίσος για τους ψευδομένους.

Και περισσότερη τιμή τούς πρέπει
όταν προβλέπουν (και πολλοί προβλέπουν)

[1] calui che fece per vilta il gran rifiuto (κείνος που είπε από δειλία το μεγάλο ΟΧΙ). Κόβει το per vilta.

πως ο Εφιάλτης θα φανεί στο τέλος,
κι οι Μήδοι επί τέλους θα διαβούνε.

Ο τίτλος και οι δύο πρώτοι στίχοι μας παρασύρουν στην ηρωική αυτοθυσία των Σπαρτιατών σε ένα πρώτο επίπεδο ως εικόνα. Η αρχική μας όμως εντύπωση, πως αναφέρεται μόνο στο ηρωικό ιστορικό γεγονός διαλύεται και προβάλλεται η καθημερινή πάλη ζωντανών ανθρώπων που μάχονται ανεξαρτήτως νίκης ή ήττας, φέροντας ακέραια την ευθύνη της επιλογής τους, της διαφύλαξης της θέσης τους και των ιδανικών τους. Οι ήρωες των καθημερινών μαχών του ιδανισμού είναι πιο ανθρώπινοι και ελεύθεροι δείχνοντας κατανόηση σε όποιον δεν μπορεί να σταθεί δίπλα τους στον αγώνα. Περισσότερη τιμή τους πρέπει διότι γνωρίζουν εξαρχής πως ο αγώνας τους είναι ήδη χαμένος. Οι *Θερμοπύλες* ανήκουν στα γενναία ποιήματα του Κ. Π. Καβάφη, που ορίζουν το προσωπικό χρέος του πρακτέου μες τη ζωή.

«'Οσο μπορείς»

Κι αν δεν μπορείς να κάμεις την ζωή σου όπως την θέλεις,
τούτο προσπάθησε τουλάχιστον
όσο μπορείς: μην την εξευτελίζεις
μες στην πολλή συνάφεια του κόσμου,
μες στες πολλές κινήσεις κι ομιλίες.
Μην την εξευτελίζεις πηαίνοντάς την,
γυρίζοντας συχνά κ' εκθέτοντάς την
στων σχέσεων και των συναναστροφών
την καθημερινήν ανοησία,
ως που να γίνει σα μια ξένη φορτική.

Πολύτιμη υποθήκη για κάθε πνευματικό άνθρωπο. Όλη η κριτική για την κοινωνική κενότητα και ανουσιότητα, ένα καταστάλαγμα πικρό μεν πολυτιμότατο δε για κάθε άνθρωπο, τον οποίο προτρέπει να παλεύει διαρκώς με αξιοπρέπεια.

«Ιθάκη»

Σα βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη,
να εύχεσαι νάναι μακρύς ο δρόμος,
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.
Τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας,
τον θυμωμένο Ποσειδώνα μη φοβάσαι,
τέτοια στον δρόμο σου ποτέ σου δεν θα βρεις,
αν μέν' η σκέψις σου υψηλή, αν εκλεκτή
συγκίνησις το πνεύμα και το σώμα σου αγγίζει.
Τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας,
τον άγριο Ποσειδώνα δεν θα συναντήσεις,
αν δεν τους κουβανείς μες στην ψυχή σου,
αν η ψυχή σου δεν τους στήνει εμπρός σου.
Να εύχεσαι νάναι μακρύς ο δρόμος.
Πολλά τα καλοκαιρινά πρωιά να είναι

που με τι ευχαρίστησι, με τι χαρά
θα μπαίνεις σε λιμένας πρωτοειδωμένους
να σταματήσεις σ' εμπορεία Φοινικικά,
και τες καλές πραγμάτειες ν' αποκτήσεις,
σεντέφια και κοράλλια, κεχριμπάρια κ' έβενους,
και ηδονικά μυρωδικά κάθε λογής,
όσο μπορείς πιο άφθονα ηδονικά μυρωδικά
σε πόλεις Αιγυπτιακές πολλές να πας,
να μάθεις και να μάθεις απ' τους σπουδασμένους.

Πάντα στον νου σου νάχεις την Ιθάκη.
Το φθάσιμον εκεί είν' ο προορισμός σου.
Αλλά μη βιάζεις το ταξείδι διόλου.
Καλλίτερα χρόνια πολλά να διαρκέσει
και γέρος πια ν' αράξεις στο νησί,
πλούσιος με όσα κέρδισες στον δρόμο,
μη προσδοκώντας πλούτη να σε δώσει η Ιθάκη.

Το δημοφιλέστερο και ταυτοτικότερο ποίημα του Καβάφη. Κλείνει ο πρώτος κύκλος των άμεσα "διδακτικών" (Παπανούτσος, 1949) του. Η θεμελιακή αρχή της εμπειρίας του ταξιδιού και όχι τόσο η επίτευξή του, αναδεικνύει τον πλούτο της ζωής και το βίωμα, προτρέποντάς μας με το ηχηρό "Μη φοβάσαι" να τη ζήσουμε.

Τα παραπάνω ποιήματα είναι ίσως τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα στα οποία μπορούμε να θεμελιώσουμε χαρακτήρες από μικρά παιδιά μέχρι μεγάλους ανθρώπους, οι οποίοι καλούνται να ενσκήπτουν διαρκώς επάνω τους ως ένα άλλο ευαγγέλιο, στο οποίο μπορούν να εναποθέσουν και να στηρίξουν την προσωπική στάση ζωής, που θα επιλέξουν σε όλη τη διάρκεια του βίου τους. Ο Κ. Π. Καβάφης καταφέρνει, χωρίς να υποτιμήσει κανέναν, να προβάλει τα ποιοτικότερα στοιχεία του ανθρώπινου χαρακτήρα με τέτοια αμεσότητα και υψηλή αισθητική, γεγονός που τον καθιστά αν όχι τον μέγιστο της νεοελληνικής ποίησης σίγουρα έναν από τους κορυφαίους.

Το έργο του Καβάφη είναι πολύπλευρα παιδαγωγικό και δεν περιορίζεται μόνο στα εμφανή σημεία των χαρακτηριστικότερων ποιημάτων που παραθέσαμε. Η λεγόμενη "Καβαφική ειρωνεία" είναι από μόνη της μια έμμεση αλλά σφοδρή κριτική σε καθετί το ευτελές ενώ παράλληλα βοηθά στη συνειδητοποίηση της δραματικής ουσίας της ζωής και την ματαιότητά της, χωρίς να προβάλει όμως τη λιποψυχία ή την άφεση άνευ πάλης. Η ίδια η γλώσσα που χρησιμοποιεί είναι από μόνη της μια απάντηση στους στενόμυαλους καθαρευουσιάνους και δημοτικιστές. Λιτός στην έκφραση χρησιμοποιούσε ως βάση τη δημοτική χωρίς να απεμπολεί τα εκφραστικά μέσα της καθαρεύουσας.

Το χαρακτηριστικό των ποιημάτων του Καβάφη είναι πως όλα εμπεριέχουν βαθιά νοήματα. Το καβαφικό corpus αποτελείται από 154 ποιήματα εκ των οποίων 80 περίπου είναι εξαιρετικά υψηλής ποιότητας, χωρίς αδυναμίες και μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε, ετεροβαρώς βέβαια, το καθένα για τους παιδαγωγικούς μας σκοπούς.

Ξεκινώντας από τα προηγούμενα που πολύ συνοπτικά αναλύσαμε, μπορούμε να επιλέξουμε πιο σύνθετα ποιήματα, στα οποία μπορούν να αναπτυχθούν διαφορετικές θεματικές, όπως τη σχέση του ανθρώπου με τον χρόνο και τη διαχείρισή του(*Κεριά*, *Ένας Γέρος*), τη διαλεκτική (*Νέοι της Σιδώνος*), τον ορθολογισμό (*Δέησις*), την πολιτική. *Εν μεγάλη Ελληνική Αποικία, 200 π. Χ.*), την εσωτερική απομόνωση του ανθρώπου (*Τείχη*, *Παράθυρα*), την ανάγνωση της Ιστορίας ως βίωμα (*Στα 200 π. Χ*.), περί πνευματικών ή δήθεν πνευματικών ανθρώπων (*Ηγεμών εκ Δυτικής Λιβύης*), τη σχέση με την εξουσία και την υποτιθέμενη "αλλαγή" που όλο μας υποσχονται (*Εν δήμω της Μικράς Ασίας*), την υποκρισία (*Εις τα περίχωρα της Αντιοχείας*) και βέβαια όλα τα "Ιστορικά", τα οποία είτε ως ακριβείς είτε ως πλαστές ιστορίες πέραν ότι μας αναζωπυρώνουν το ενδιαφέρον για συγκεκριμένες ιστορικές εποχές, βρίθουν πολλαπλών νοημάτων.

Ο ίδιος ο Καβάφης ως πρόσωπο ήταν εστέτ (esthète) και μεταφέρει μέσω των ποιημάτων του αυτή την ατμόσφαιρα. Ασχέτως από την προσωπική ερωτική του ταυτότητα καταφέρνει με μαεστρία να μεταφέρει στον αναγνώστη αποκρυσταλλωμένο μόνο το υψηλό νόημα του έρωτα και των αισθήσεων, γεγονός που τον καθιστά εκτός από μεγάλο ποιητή κατάλληλο και για διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

Ἄγρας, Τέλλος. Κριτικά. Α΄: Καβάφης - Παλαμᾶς. Φιλολογικὴ ἐπιμέλεια: Κ. Στεργιόπουλος, Ἀθήνα, 1980.

Θέμελης Γ., Ἡ ποίηση τοῦ Καβάφη. Διαστάσεις καὶ ὅρια. Θεσσαλονίκη, 1970.

Haas, Diana - Πιερῆς, Μιχάλης. Βιβλιογραφικὸς ὁδηγὸς στὰ 154 ποιήματα τοῦ Καβάφη. Ἀθήνα, 1984.

Κ. Π. Καβάφης, Ἅπαντα τὰ δημοσιεύματα, Ποιήματα, Σχόλια: Ρένου, Ἠρκου καὶ Στάντη Ἀποστολίδη, 1η ἔκδοση συμπληρωμένη.

Καβάφη Κ. Π. Ἀνέκδοτα πεζὰ κείμενα. Εἰσαγωγὴ καὶ μετάφραση Μιχάλη Περίδη. Ἀθῆναι, 1963.

Keeley, Edmund. Ἡ καβαφικὴ Ἀλεξάνδρεια. Ἡ ἐξέλιξη ἑνὸς μύθου. Μετάφραση: Τζένη Μαστοράκη. Ἀθήνα, 1979.

Liddell, Robert, Καβάφης. Κριτική βιβλιογραφία. Μετάφραση: Καίτη Λογοθέτη -Ἀντερσον. Ἀθήνα, 1980.

Του ιδίου, Καβάφης. Μιὰ βιογραφία. Μετάφραση: Δέσποινα Τσεκούρα - Τζένη Θεωνᾶ. Ἀθήνα, 2002.

Μαλανός, Τίμος. Ὁ Καβάφης ἀπαραμόρφωτος. Ἀθήνα, 1981.

Του ιδίου. Ὁ ποιητὴς Κ. Π. Καβάφης. (ὁ ἄνθρωπος καὶ τὸ ἔργο του). Ἀθήνα, 1933.

Του ιδίου, Ἅπαντα, Β΄: Ι. Ἡ μυθολογία τῆς καβαφικῆς πολιτείας. ΙΙ. Κριτικὰ δοκίμια (σειρὰ πρώτη). Ἀλεξάνδρεια, 1943.

Παναγιωτόπουλου, Ι. Μ. Τὰ πρόσωπα καὶ τὰ κείμενα (Δ΄) Κ. Π. Καβάφης. Ἀθήνα, 1989.

Παπανούτσου Ε., Παλαμᾶς -Καβάφης -Σικελιανός. Ἀθήνα, 1949.

Πολίτη Λίνου, Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, 14η ἀνατύπωση, ΜΙΕΤ, Ἀθήνα, 2004.

Τσίρκας, Στρατῆς. Ὁ Καβάφης καὶ ἡ ἐποχή του. Ἀθήνα, 1971.

Vitti Mario, Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, εκδόσεις Οδυσσέας.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Dewey

Ξανθόπουλος Νικόλαος
Φιλόλογος, Μ. Δ. Ε. Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ
nickolas298@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση επικεντρώνει το ενδιαφέρον σε έναν από τους σπουδαιότερους παιδαγωγούς του 20ου αιώνα , τον Dewey, προβάλλοντας τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις οι οποίες πηγάζουν από τα έργα του. Ο Dewey μέσα από τις παιδαγωγικές του αντιλήψεις άσκησε κριτική στην παραδοσιακή παιδαγωγική, η οποία κυριαρχούσε στα σχολεία εκείνη την εποχή και συνάμα προκάλεσε την ανατροπή, καθώς εισηγήθηκε τη *νέα παιδαγωγική* με κέντρο βάρους το παιδί και όχι το δάσκαλο. Ουσιαστικά, τάχθηκε υπέρ του μαθητοκεντρικού και παιδοκεντρικού σχολείου και απέρριψε το δασκαλοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο ίσχυε ως εκείνη την εποχή.

Λέξεις – κλειδιά: Μαθητοκεντρικό-παιδοκεντρικό σχολείο, νέα παιδαγωγική, γνώση, δημοκρατία, ελευθερία-ελευθερία της διανόησης.

Εισαγωγή

Ο John Dewey θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους θεμελιωτές της παιδαγωγικής επιστήμης, ο οποίος ασχολήθηκε εκτενώς με τα εκπαιδευτικά ζητήματα και έδωσε αγώνα με τα έργα του ενάντια στο συντηρητισμό που χαρακτήριζε εκείνη την εποχή το χώρο της εκπαίδευσης. Στα κείμενά του σχετικά με την παιδεία, αναπτύσσει μια πραγματιστική και όχι θεωρητική φιλοσοφία της παιδείας, που ήταν βασισμένη στην εκτίμηση των προβλημάτων έτσι όπως βιώνονταν στο σχολικό σύστημα (Houssaye,2000).Ο Dewey, λοιπόν, ήταν από τους πρώτους, που εναντιώθηκε και ουσιαστικά κατήργησε την παλιά εκπαιδευτική παράδοση, η οποία υποστήριζε ότι η αποστολή των σχολείων ήταν απλά και μόνο η μετάδοση στις επόμενες γενιές ενός σχετικά σταθερού σώματος περιεχομένων μάθησης.

Το σχολείο κατά τον Dewey

Ο Dewey υπερασπίστηκε με πάθος το μαθητοκεντρικό, το παιδοκεντρικό σχολείο, το σχολείο δηλαδή που έδινε πλήρη έμφαση και βαρύτητα στα πραγματικά ενδιαφέροντα των μαθητών, καθώς και στη μάθηση που επιτυγχανόταν μέσω της πράξης (Χριστόπουλος, 2005). Επιπλέον, θεωρούσε πως το «νέο σχολείο», το οποίο δημιούργησε για να κάνει πράξη τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές του ιδέες, δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να είναι αποκομμένο από την κοινωνία, αλλά να σχετίζεται άμεσα με αυτή, να αποτελεί δηλαδή μια δρώσα μικρή κοινωνία (Dewey, 2005). Μάλιστα., το χαρακτήριζε το σχολείο ως «εμβρυακή κοινότητα ζωής» (embryonic community of life) -έννοια κλειδί στην γενικότερη παιδαγωγική σκέψη του John Dewey που έπαιξε καθοριστικό ρόλο σε όλο το έργο του- επειδή αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας στην οποία θα ενσωματωθούν αργότερα οι μαθητές και είναι το καταλληλότερο μέσο για να δημιουργηθεί ένα καλύτερο και πιο αρμονικό κοινωνικό σύνολο (Χριστόπουλος, 2005).

Συγκεκριμένα, με την έννοια αυτή ο Dewey εκφράζει την σχέση αλληλεπίδρασης που χαρακτηρίζει το σχολείο και τη ζωή, καθώς και την προτεραιότητα που πρέπει να δίνεται στην κοινωνική αγωγή. Έτσι, σύμφωνα με αυτήν την έννοια, το σχολείο είναι ένας χώρος ο οποίος έχει μια διττή αποστολή: από τη μια πλευρά την άσκηση του παιδιού στις βασικότερες κοινωνικές αρετές και από την άλλη πλευρά την προετοιμασία του για τη ζωή στην ευρύτερη κοινωνία (Rohrs, 1984). Εν κατακλείδι, από τα παραπάνω αναδεικνύεται η μεγάλη αλλαγή που επέφεραν οι θέσεις του Dewey στην νοοτροπία της παραδοσιακής παιδαγωγικής που υπήρχε μέχρι τότε, καθότι τόνισε τη μεγάλη παιδευτική ενέργεια που έχει η άμεση βιωματική εμπειρία, που φέρνει το παιδί πιο κοντά στην ζωή και στην κοινωνία (Χριστόπουλος, 2005).

Η νέα παιδαγωγική του Dewey

Ουσιαστικά λοιπόν με τον Dewey «εγκαινιάζεται» η νέα (πιο προοδευτική) παιδαγωγική και συντελείται μια επανάσταση αφού αντιτίθεται και καταργεί την παραδοσιακή παιδαγωγική η οποία κυριαρχούσε στα σχολεία εκείνη την εποχή. Συγκεκριμένα, στην λεγόμενη νέα παιδαγωγική του Dewey το κέντρο βάρους μετατοπίζεται προς το παιδί και τις δραστηριότητές του. Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Dewey για το παιδί «ο ήλιος γύρω από τον οποίο περιστρέφονται τα μέσα της εκπαίδευσης, το κέντρο γύρω από το οποίο οργανώνονται». Το παιδί δηλαδή παύει να είναι πια ένα παθητικό πλάσμα που ήταν ως εκείνη την εποχή, αφού μέσα στο σχολικό περιβάλλον έρχεται σε επαφή με περισσότερα παιδιά, με περισσότερους ενήλικες με αποτέλεσμα η κοινωνική του ζωή να εμπλουτίζεται και να μαθαίνει μέσα από τα βιώματά του (Dewey, 1982).

Γενικά, την νέα παιδαγωγική και το νέο σχολείο του Dewey την χαρακτηρίζει η καλλιέργεια της προσωπικότητας και της έκφρασης των παιδιών και η μάθηση που αποκτάται μέσα από την εμπειρία. Το σχολείο κατά τον Dewey πρέπει να προσπαθεί να προσφέρει όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες που να αφορούν στο παρόν των παιδιών και να μην προσανατολίζονται μόνο στο μέλλον τους. Επίσης, το σύγχρονο σχολείο πρέπει να απομακρυνθεί από την ξεπερασμένη και πολλές φορές νοσηρή- παιδαγωγική της κακώς εννοούμενης άμιλλας και του ανταγωνισμού, που πολλές φορές προκαλεί συναισθήματα φόβου και αδικίας και να στραφεί προς την κατεύθυνση της συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των παιδιών. Συμπερασματικά, το σχολείο για τον Dewey αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο στον οποίο θα πρέπει να αναπτύσσεται και να προάγεται η συνεργασία, η συμμετοχή, ο διάλογος και η ανταλλαγή ενδιαφερόντων και εμπειριών (Χριστόπουλος, 2005).

Γνώση-δημοκρατία ελευθερία στον Dewey

Όσον αφορά την γνώση, κατά τον Dewey πρέπει να πάψει πλέον να είναι στείρα και προκατασκευασμένη και να αποκτάται μέσα από μια δεδομένη ύλη μαθημάτων. Πρέπει να αποκτάται μέσα από τις διαδικασίες προβληματισμού και διερεύνησης των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών του παιδιού. Όμως, για να ανταποκριθεί το παιδί στην διδασκαλία της ύλης των μαθημάτων, θα πρέπει να απωθήσει από το μυαλό του τα προσωπικά του βιώματα, τις προσλαμβάνουσες παραστάσεις και τα ενδιαφέροντα από το περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται, έξω από το σχολείο. Βέβαια, το σχολείο θα πρέπει να χρησιμοποιεί εποικοδομητικά την άμεση βιωματική εμπειρία των παιδιών ούτως ώστε να επιτευχθεί η πορεία

προς την γνώση και να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών για τη μάθηση (Χριστόπουλος, 2005).

Επιπροσθέτως, αξίζει να τονισθεί ότι ο Dewey έδινε μεγάλη σημασία στις έννοιες δημοκρατία και ελευθερία. Θεωρούσε αλληλοεξαρτώμενες τις έννοιες της παιδείας και της δημοκρατίας. Βασικό του μέλημα ήταν να προσδώσει μια δημοκρατική διάσταση στην παιδεία. Υποστήριζε ότι απαραίτητη προϋπόθεση της παιδείας σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι η ελεύθερη επικοινωνία των ατόμων και η ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων, πληροφοριών, ενδιαφερόντων και εμπειριών (Dewey, 1968). Μέσα, λοιπόν, σε μια δημοκρατική κοινωνία κατά τον Dewey, όλοι οι πολίτες πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για μόρφωση και γνώση. Ήθελε γενικά τις γνώσεις άμεσες και προσπελάσιμες στον καθένα και όχι ελιτισμό και νοητικό απολυταρχισμό που εξασφαλίζει γνώση για λίγους. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ελευθερία να σκέφτονται και να πράττουν. Ασκούνται έτσι στην ελευθερία, την οποία θα μπορέσουν να την διαχειριστούν σωστά όταν στο μέλλον θα γίνουν οι άνθρωποι που θα διοικούν την πολιτεία.

Το «νέο σχολείο» κατά τον Dewey πρέπει να εφοδιάζει τους μαθητές με διανθρώπινες αξίες και την έννοια της δημοκρατίας, βασικά εφόδια για την μετέπειτα ζωή τους. Τα άτομα που έχουν γαλουχηθεί με τις καθολικές και διαχρονικές αξίες της ατομικής ελευθερίας, της αξιοπρέπειας, της καλοσύνης, της αμοιβαίας συνεννόησης και του διαλόγου, αποκτούν μια ανώτατη ποιότητα εμπειρίας. Γενικά, ο Dewey θεωρούσε ότι τα δημοκρατικά καθεστώτα προάγουν μια ανώτερη ποιότητα ανθρώπινης εμπειρίας, αντίθετα με ότι συμβαίνει στα αντιδημοκρατικά καθεστώτα (Χριστόπουλος, 2005).

Όσον αφορά στην ουσία της ελευθερίας, θεωρεί ότι η μόνη ενδιαφέρουσα μορφή ελευθερίας είναι η ελευθερία της διανόησης, η ελευθερία δηλαδή παρατήρησης και κρίσης που ασκούνται για λογαριασμό σκοπών που πραγματικά αξίζουν. Η εξωτερική ελευθερία, η ελευθερία κινήσεων, δεν μπορεί να διαχωριστεί από την εσωτερική ελευθερία, την ελευθερία δηλαδή της σκέψης, επιθυμίας και σκοπού (Dewey, 1982).

Συμπερασματικά, βασικό χαρακτηριστικό λοιπόν του «νέου σχολείου» είναι η κυριαρχία της ελευθερίας της σκέψης και της δράσης και όχι ο καταναγκασμός οποιουδήποτε είδους. Δεν είναι όμως η αυξημένη ελευθερία ο στόχος που πρέπει να επιτύχει το σχολείο, αλλά το μέσο. Η ελευθερία της εξωτερικής δράσης για τον Dewey, η ελευθερία των κινήσεων, αποτελεί απαραίτητο μέσο για την διατήρηση της φυσικής και διανοητικής υγείας, αλλά και μέσο για να σκεφτόμαστε ελεύθερα και να πραγματοποιούμε όποιους σκοπούς έχουμε επιλέξει ελεύθερα (Dewey, 1980).

Τελικές παρατηρήσεις

Όλες αυτές οι ανωτέρω παιδαγωγικές απόψεις-ιδέες του John Dewey για την νέα προοδευτική παιδαγωγική και το νέο σχολείο επηρέασαν τα κινήματα της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δια βίου και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης. Άλλωστε το όνομά του είναι στενά συνδεδεμένο με την εκπαίδευση των νέων, που αποτελεί την πρώιμη φάση της εκπαίδευσης και είναι αυτός που εισήγαγε ορισμένες εναλλακτικές εκπαιδευτικές απόψεις, οι οποίες επηρέασαν βαθύτατα την εκπαίδευση των ενηλίκων. Ο ίδιος έκανε πολύ συχνά αναφορές στα

έργα του για την εκπαίδευση ενηλίκων και έδινε τεράστια σημασία στην εκπαίδευση που λαμβάνει το άτομο στην παιδική του ηλικία. Αν αυτή η εκπαίδευση είναι σωστή, τότε έχουν τεθεί γερά θεμέλια για να επιδιώξει το άτομο και ως ενήλικος να συνεχίσει την μαθησιακή διαδικασία (Flude. Parrot, 1979).

Συνοψίζοντας όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται εύκολα αντιληπτό πόσο σημαντική θεωρούσε ο Dewey την αποστολή του σχολείου, τόσο για την μόρφωση του ανθρώπου, όσο και για την ανάπτυξη και εξέλιξη της κοινωνίας. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «Όταν το σχολείο προετοιμάζει κάθε παιδί και το ασκεί στο πλαίσιο μια τέτοιας μικρής κοινότητας, γεμίζοντάς το με το πνεύμα της συμπαράστασης και εξοπλίζοντας το με τα μέσα για μια αποτελεσματική αυτοπειθαρχία, τότε θα έχουμε την πιο καλή και πιο σίγουρη εγγύηση για μια πιο πολύτιμη, πιο αξιαγάπητη και πιο αρμονική κοινωνία (Dewey, 1982).

Η γενικότερη αποστολή του σχολείου για τον Dewey είναι ο κοινωνικοεκπαιδευτικός του στόχος. Δεν θεωρεί ότι το προοδευτικό σχολείο αποτελεί έναν τυχαίο παιδαγωγικό θεσμό, αλλά τη σημαντικότερη ίσως οργάνωση που μπορεί να εκπληρώσει με επιτυχία την κοινωνικοποιητική και τη δημοκρατική λειτουργία, συνδέοντας το σχολείο με τη ζωή και την κοινωνία (Rohrs, 1984). Στην σημερινή πραγματικότητα, οι απόψεις του Dewey σχετικά με την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, μοιάζουν ιδιαίτερα επίκαιρες. Είναι πλέον εντελώς απαραίτητη η σύνδεση του σχολείου και της εκπαίδευσης με την κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Houssaye, J., (2000), Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης: Rousseau, Pestalozzi, Frobel.

Χριστόπουλος, Κ., (2005), Το νέο σχολείο και η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα – Οι φιλοσοφικές και παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey.

Dewey, J., (1956), The Child and The Curriculum and The School and The Society.

Rohrs, H., (1984), Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης.

Dewey, J., (1982), Το σχολείο και η κοινωνία.

Dewey, J., (1968), Democracy and Education.

Dewey, J., (1980), The School and Society.

Flude. Parrot, (1979), Education and the Challenge of Change.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Rousseau

Ρεντίφης Γεράσιμος
Φιλόλογος
gerasimosrentifis@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση επικεντρώνει το ενδιαφέρον της σε έναν σπουδαίο εκπρόσωπο του 18ου αιώνα, τον Ρουσσώ, προβάλλοντας τις παιδαγωγικές και φιλοσοφικές του αντιλήψεις, οι οποίες διατρέχουν το πεντάτομο έργο του *Αιμίλιος*. Ο Ρουσσώ προτείνει ιδιαίτερα ανατρεπτικές θεωρίες για την εποχή του και παρουσιάζεται υπέρμαχος μιας «φυσικής» αγωγής, η οποία λαμβάνει χώρα σε ένα περιβάλλον ανεξάρτητο από τις επιδράσεις του πολιτισμού. Ο Ρουσσώ διδάσκει όσον αφορά στην αγωγή του ανθρώπου τη δυναμική επιστροφή στην ιδέα της φύσης. Ποια είναι ωστόσο η καινοτομία του παιδαγωγικού συστήματος του Ρουσσώ; Ο Ρουσσώ ως ο θιασώτης της «Κοπερνίκειας επανάστασης» τοποθέτησε το παιδί στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι βέβαιο ότι ο *Αιμίλιος* συνιστά σημαντική συνεισφορά σε αυτήν την αλλαγή, αφού ως κεντρικό θέμα ορίζεται η φυσική εκπαίδευση των παιδιών. Όντας υπέρμαχος της ελευθερίας και της ισότητας του ατόμου στην κοινωνία όπου δρα και αναπτύσσεται, εισηγείται την επιστροφή στη «φυσική κατάσταση», επικρίνοντας κάθε πολιτισμό, κοινωνία, επιστήμη και κρατική τάξη πραγμάτων ως συμπτώματα φθοράς, τα οποία οδηγούν σε ανελευθερία και δεσποτισμό.

Λέξεις - κλειδιά: Φύση, ελευθερία, αυτενέργεια, εποπτεία, παιδαγωγός, φυσική αγωγή.

Εισαγωγή

Ο Ζαν Ζακ Ρουσσώ, φιλόσοφος, παιδαγωγός, συγγραφέας, πολιτικός θεωρητικός και αυτοδίδακτος συνθέτης στην περίοδο του Διαφωτισμού, γεννιέται στη Γενεύη το 1712 και με το έργο του ενέπνευσε τους ηγέτες της Γαλλικής Επανάστασης και τη γενιά των ρομαντικών που ακολούθησε. Γιος ωρολογοποιού, του Ισαάκ Ρουσσώ και της Σουζάννας Μπερνάρ, κόρη προτεστάντη ιερέα θα μείνει ορφανός, καθώς η μητέρα του πεθαίνει εννέα μέρες μετά τη γέννησή του. Η έλλειψη της μητρικής επιρροής στα πρώιμα παιδικά χρόνια του Ρουσσώ επηρέασε σημαντικά τη μετέπειτα ζωή του και η παντελής απουσία μητρικής φροντίδας καταλήγει σε ένα εγκώμιο της μητρότητας και των ευθυνών της στο πρώτο βιβλίο του *Αιμίλιου* (Broome, 1963). Υπό την επίβλεψη του θείου του το ανώριμο παιδί δε μαθαίνει τίποτα από πειθαρχία, υπακοή και λιτότητα αλλά περισσότερο αποκτά μια απέχθεια απέναντι σε κάθε κανόνα που σημαδεύει όλη του τη ζωή (Hundson, 1903). Το έργο του Ρουσσώ μαρτυρά την ευρύτητα του πνεύματος, καθώς δεν περιορίζεται μόνο σε φιλοσοφικές αναφορές και θεωρίες, αλλά επεκτείνεται και στο χώρο της πολιτικής, της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής.

Το έργο του Ρουσσώ *Αιμίλιος* αποτελείται από πέντε βιβλία κάθε ένα εκ των οποίων πραγματεύεται διαφορετικό θέμα. Το πρώτο βιβλίο αναφέρεται στην «ηλικία της φύσης» δηλαδή στο βρέφος. Το δεύτερο καλύπτει την ηλικία των δύο έως δώδεκα ετών όπου ο Αιμίλιος είναι πλέον παιδί, το τρίτο βιβλίο αφορά την «ηλικία της ρώμης» και καλύπτει τα έτη από δώδεκα έως δεκαπέντε ετών, το τέταρτο «την ηλικία της λογικής και των παθών» από δε-

καπέντε έως είκοσι ετών και τέλος το πέμπτο βιβλίο αφορά στην «ηλικία της φρόνησης και του γάμου» και καλύπτει το χρονικό διάστημα των είκοσι με εικοσιπέντε ετών της ζωής του ήρωα. Τη θεωρία του Ρουσσώ περί αγωγής απασχολεί σε σημαντικό βαθμό το πώς αποφεύγεται η πλάνη κατά τη διαδικασία μέσα από την οποία συγκροτείται η έννοια του κοινού αγαθού από τις γνωστικές δυνάμεις του ανθρώπου.

Κατεξοχήν προϋπόθεση της καλλιέργειας των γνωστικών δυνάμεων είναι η ελευθερία, η οποία αποτελεί βασική έννοια στην αγωγή και δεν έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο και πρότυπο. Αναφέρεται όμως, όπως μπορούμε να διακρίνουμε, στην ορθοκανονιστική ελευθερία, η οποία έχει όρια. Το ζήτημα, ειδικά στην αγωγή του παιδιού, είναι πώς θα είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται τα όριά του, δίχως να του τα θέσει μια αυθεντία. Αυτή είναι η τέχνη της αγωγής. Ο Ρουσσώ δε διδάσκει στο παιδί τί είναι ελευθερία αλλά τί δεν είναι. Διδάσκει με έμμεσους τρόπους τους μηχανισμούς με τους οποίους δύναται να χειραγωγηθεί. Αποκτά ,λοιπόν, ο μαθητής το δικαίωμα στο σφάλμα, το οποίο θα τον οδηγήσει μεταγενέστερα σε κάποιο επιθυμητό επίπεδο γνώσης.

Η έννοια της φύσης κατά τον Ρουσσώ

Για τους θεωρητικούς του φυσικού δικαίου, η φυσική κατάσταση είναι πρωταρχικά μια κατάσταση ανεξαρτησίας και σε αυτή θεμελιώνεται η αρχή σύμφωνα με την οποία όλοι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι (Derathe, 1979). Η αρχή της φυσικής ισότητας όμως δε σημαίνει ότι όλοι γεννιούνται ίσοι σε δύναμη και ταλέντο, αλλά ότι η όποια υπεροχή, φυσική ή ηθική, δεν δίνει σε όποιον την κατέχει το δικαίωμα να επιβάλει στους άλλους τη θέλησή του, να τους υπαγάγει σε αυτήν, διότι καθένας έχει λάβει εκ φύσεως αρκετή λογική για να καθοδηγεί τον εαυτό του.

Ο Ρουσσώ θα ξεχωρίσει και θα αποσυνδέσει τη φυσική κατάσταση από την πολιτική κοινωνία, την ανεξαρτησία της φυσικής κατάστασης από την ελευθερία, αποβλέποντας στο να εντάξει την έννοια της ισότητας και της ελευθερίας στον πραγματικό ιστορικό χρόνο και τον κοινωνικό χώρο. Ξεκινά, δηλαδή, με το ακαδημαϊκό θέμα της φυσικής κατάστασης και κατασκευάζει μια νέα έννοια της φύσης, η οποία δεν μπορεί να είναι αιτία της κοινωνίας (Γρηγοροπούλου, 1999). Επιχειρεί, λοιπόν, να παραγάγει μια νέα έννοια φύσεως στην κοινωνία , η οποία παρόλο που συγκροτείται μέσω της ανθρώπινης τέχνης, ως φύση του καλλιεργημένου ανθρώπου, έχει όρια και όρους και δεσμεύεται από καθολικές αξίες. Παραδοσιακά η φυσική κατάσταση νοούνταν σε αντίθεση είτε προς τον πολιτισμό είτε προς την οργανωμένη κοινωνία ως απουσία πολιτικών θεσμών, βιομηχανίας, εμπορίου και ιδιοκτησίας. Σε αυτή την απουσία κάθε μορφής εξουσίας νοούνταν η φύση ως ο τόπος της ισότητας και της ανεξαρτησίας.

Η έννοια της φύσης στον Ρουσσώ προσλαμβάνει μια πιο περίπλοκη και συγκεχυμένη μορφή στην οποία συμφύρονται κανονιστικές, ψυχολογικές και ιστορικές απόψεις. Φύση κατά βάση είναι το γνήσιο, το απλό, το αληθινό. Συνεπώς, αυτό που θέλει στην πραγματικότητα να αρνηθεί ο Ρουσσώ, όντας υπέρμαχος της φυσικής αγωγής είναι ένας κατεστραμμένος πολιτισμός, μια ανήθικη κοινωνία, μια σχολαστική επιστήμη καταφάσκοντας σε έναν εξευγενισμένο πολιτισμό. Η ρουσσωική αγωγή της φύσης αποκτά έτσι ένα περισσότερο ψυχολογικό νόημα. Φυσική αγωγή σημαίνει εκδίπλωση των φυσικών προδιαθέσεων του ανθρώ-

που. Και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την έμμεση δράση του παιδαγωγού, ο οποίος περιορίζεται στο να παρεμποδίζει τις ζημιογόνες παρεμβάσεις των ανθρώπινων γνωμών, να παρατηρεί και να καθιστά δυνατή την εμπειρία του παιδιού με τον ορθό τρόπο ενισχύοντας την αυτενέργεια του μαθητή, που αποτελεί βασικό αξίωμα και απορρέει από την έννοιά του περί φύσης.

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Ρουσσώ

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Ρουσσώ, οι οποίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν με τον όρο «φυσική αγωγή», αγωγή δηλαδή του παιδιού έξω από την κοινωνία, στο ύπαιθρο και κοντά στην φύση, που περιέχουν προοδευτικά για την εποχή τους στοιχεία όπως ο σεβασμός στην προσωπικότητα του παιδιού, ο υπολογισμός των ιδιαιτεροτήτων του και των ατομικών του κλίσεων, συνηγορούν στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, οι οποίες αυτοπροσδιορίζονται και δρουν αυτόνομα και ανεξάρτητα από κοινωνικές και άλλες σκοπιμότητες και περιορισμούς. Άλλωστε και ο ίδιος αποτέλεσε με τη ζωή του παράδειγμα φυσικής εκπαίδευσης, όπου η ήπια εξέλιξή του τον επέτρεψε να καταστεί ένας ώριμος ενήλικας (Dutton, 1938). Κατά τη γνώμη του Ρουσσώ, το παιδί είναι από τη γέννησή του μια ιδιόμορφη ολότητα και αποστολή του παιδαγωγού είναι να δημιουργήσει τις πιο ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη των φυσικών του «ολοκληρωμένων» βάσεων απορρίπτοντας τις τιμωρίες και τα ηθικά αποφθέγματα.

Ο παιδαγωγός, κατά το Ρουσσώ, οφείλει όχι μόνο να συντηρεί το μαθητή του, αλλά να του μάθει να αντέχει τις δυσκολίες και τις κακουχίες που ενδεχομένως θα έρθουν στη ζωή του. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Ρουσσώ σύμφωνα με τα οποία: «Ζω δεν σημαίνει αναπνέω, σημαίνει ενεργώ. Δηλαδή, χρησιμοποιώ τα όργανά μου, τις αισθήσεις μου, τις ικανότητές μου, όλα τα μέρη του εαυτού μου, που μου παρέχουν το συναίσθημα της ύπαρξής μου». (Rousseau, 1972).

Αναλογικά, για τη μέθοδο διαπαιδαγώγησης, ο Ρουσσώ προτείνει στον παιδαγωγό να φροντίζει ώστε ο μαθητής του όχι μόνο να εξαρτάται από τα πράγματα αλλά και να ακολουθεί τη φυσική τάξη κατά την πρόοδο της αγωγής του. Ο Ρουσσώ επίσης επισημαίνει ότι ο παιδαγωγός οφείλει να προβάλει μόνο φυσικά εμπόδια στις απαιτήσεις του μαθητή του. Το ρόλο του νόμου σε αυτό το στάδιο της αγωγής πρέπει να αναλαμβάνουν ή η εμπειρία ή η αδυναμία. Συνεπώς, το παιδί πρέπει να ενεργεί αγνοώντας τις έννοιες της υπακοής και της κυριαρχίας. Ο Ρουσσώ επιθυμεί την αναγνώριση της ελευθερίας τόσο στις πράξεις του μαθητή όσο και στις πράξεις του παιδαγωγού, διότι πιστεύει ότι η ίδια η φύση διαθέτει τους τρόπους για να δυναμώσει το σώμα του παιδιού, άρα ο παιδαγωγός δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να επεμβαίνει και να τους ακυρώνει. Ο Ρουσσώ συμπεραίνει ότι όταν η θέληση των παιδιών δεν έχει διαφθαρεί από λάθος του παιδαγωγού, τότε τα ίδια δεν επιθυμούν τίποτα άσκοπα. Ο παιδαγωγός πρέπει να διακρίνει με προσοχή την αληθινή, φυσική ανάγκη από την ανάγκη για ιδιοτροπία, η οποία αρχίζει να γεννιέται σ’ αυτό το χρονικό σημείο της αγωγής

Εάν ο παιδαγωγός αφήνει το μαθητή του ελεύθερο, ακολουθεί την πιο σωστή μέθοδο αγωγής όσον αφορά όχι μόνο στο παρόν αλλά και στο μέλλον του μαθητή του, διότι τον προετοιμάζει για τις δυσκολίες που πρόκειται να επέλθουν. Η φύση του μαθητή είναι τέτοια,

που για να του επιτρέψει να νιώσει τα μεγάλα αγαθά πρέπει πρώτα να γνωρίσει τα μικρά δεινά. «Αν το φυσικό πάει πάντα πολύ καλά, το ηθικό διαφθείρεται.» (Rousseau, 1972). Δηλαδή, για τον Ρουσσώ, ο άνθρωπος που δεν θα γνωρίσει πόνο στη ζωή του, δεν θα νιώσει ούτε τη τρυφερότητα της ανθρωπιάς, ούτε τη γλυκύτητα της συμπόνια.

Ο Ρουσσώ, σε ολόκληρη την μέθοδο αγωγής που προτείνει, επιμένει ότι ο παιδαγωγός σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να υποχρεώνει το μαθητή του να κάνει κάτι δια της βίας, αλλά να τον συγκινεί μέσω της επιθυμίας που θα του γεννηθεί. Ο Ρουσσώ θεωρεί ότι η ίδια η τάξη της φύσης, οδηγεί τον μαθητή στην επιθυμία να πράξει κάτι, αρκεί ο παιδαγωγός με λίγη επιδεξιότητα να τονώσει τη τάση του μαθητή του για μίμηση και ιδιαίτερα τη φυσική του ευθυμία. Επί πλέον, ο παιδαγωγός οφείλει να κάνει ανθεκτική τη ψυχή του μαθητή του, προκειμένου να τον προετοιμάσει για τα ενδεχόμενα δεινά. Η καρτερία και η σταθερότητα λοιπόν, αποτελούν, για τον Ρουσσώ, μαθήματα που πρέπει να δοθούν κατά τη περίοδο της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τη παιδαγωγική μέθοδο του Ρουσσώ, ο παιδαγωγός οφείλει να ασκεί όχι μόνο τις δυνάμεις του μαθητή του, αλλά και τις αισθήσεις που τις διευθύνουν. Δηλαδή, ο μαθητής θα πρέπει σ' αυτό το στάδιο της αγωγής να είναι ικανός να προβλέπει το αποτέλεσμα των κινήσεών του και να επανορθώνει τα λάθη του με τη βοήθεια της εμπειρίας του. Συνεπώς, όσο πιο πολύ ο μαθητής θα ενεργεί, τόσο περισσότερο σοφός θα γίνεται.

Ο Ρουσσώ υιοθετεί ένα εντελώς διαφορετικό παιδαγωγικό σύστημα από εκείνο που κυριαρχεί στην εποχή του, καθώς το επίκεντρο της αγωγής γι' αυτόν είναι το ίδιο το παιδί ενώ ως σκοπός της φυσικής αγωγής ορίζεται η ίδια η ευτυχία του παιδιού. Στον Αιμίλιο ο παιδαγωγός αντιμετωπίζει το παιδί πολύ διαφορετικά απ' ό, τι έναν ενήλικα. Θεωρεί ότι το παιδί είναι αθώο, ευάλωτο και απαιτείται επίπονη προσπάθεια εκ μέρους του παιδαγωγού, προκειμένου να αξιοποιηθεί η έμφυτη ελευθερία της φύσης του. Επιπλέον, μια από τις βασικές αρχές που ακολουθεί ο Ρουσσώ, καθώς ξεδιπλώνει το φυσικό πρότυπο αγωγής, είναι ότι ο μαθητής θα πρέπει να διδάσκεται πράγματα τα οποία γίνονται απόλυτα κατανοητά από αυτόν. Επομένως, πρέπει να αγνοεί οτιδήποτε δεν είναι σε θέση να κατανοήσει. Επειδή κάθε νους έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες, γι' αυτό η εκπαίδευση θα πρέπει να έχει ως αφετηρία την αρχή της εξατομίκευσης.

Ο Ρουσσώ, αναφερόμενος στα πρακτικά ζητήματα της αγωγής, θεωρεί ότι ο μαθητής δεν πρέπει να αποκτά τίποτα επειδή το επιθυμεί, αλλά επειδή το έχει πραγματικά ανάγκη. Συνεπώς, οι λέξεις «υπακούω», «διατάζω», καθήκον» και «υποχρέωση» δεν πρέπει να υφίστανται καν στο λεξικό του. Αντιθέτως, οι λέξεις «δύναμη», «ανάγκη», «αδυναμία» και «στεναχώρια» πρέπει να κατέχουν σπουδαία θέση σ' αυτό. Πριν την ηλικία της λογικής το παιδί δεν δύναται να κατανοεί την ηθική ή τις κοινωνικές σχέσεις. Για αυτό λοιπόν προτείνεται, ο παιδαγωγός να αποφεύγει τη χρήση των όρων που τις εκφράζουν. Συγκεκριμένα ο Ρουσσώ αναφέρει: «Η πρώτη εσφαλμένη ιδέα που εισχωρεί στο κεφάλι του παιδιού αποτελεί το σπέρμα της πλάνης και της κακής συνήθειας και σε αυτό το πρώτο βήμα, ο παιδαγωγός θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή».

Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες παρουσιάζονται στον *Αιμίλιο* από το Ρουσσώ αναφορικά με την ευφυΐα και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός μαθητή θα μπορούσαν, κατά τον Plamenatz (1972), να συνοψιστούν στα εξής: «Μερίμνησε, όσο είναι δυνατό, ώστε

το παιδί να μαθαίνει από την εμπειρία του, να αναγνωρίζει τη χρησιμότητα αυτού που ενθαρρύνεται να μαθαίνει. Μερίμνησε ώστε το λεξιλόγιό του να μην υπερβαίνει την ικανότητά του να χρησιμοποιεί λέξεις για να εκφράζει τις σκέψεις του, να μην έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα που δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει. Φρόντισε να μη δίνεις εντολές στο παιδί και κυρίως εντολές που βασίζονται σε απειλές, να μην του επιτρέψεις να έχει την εντύπωση ότι είσαι στην υπηρεσία του, να μην τον τιμωρείς ποτέ, αλλά άφησε τον να υποφέρει από τις οδυνηρές συνέπειες της συμπεριφοράς του, αποδέξου το γεγονός της αυτόσυγκέντρωσης / εγωπάθειας και μην τον απομακρύνεις από αυτήν. Ποτέ μην απαιτείς από αυτό να εξωτερικεύσει αισθήματα που δεν έχει, ποτέ μη θυσιάζεις το παιδί στον άντρα που θέλεις να γίνει, καθυστέρησε όσο περισσότερο μπορείς την εμφάνιση σεξουαλικών απαιτήσεων και συναισθημάτων που συνδέονται με αυτά».

Τελικές παρατηρήσεις

Η ρουσσωική αγωγή εξετάζεται ως μία μορφή κοινωνικού συμβολαίου ανάμεσα στον παιδαγωγό και το μαθητή. Ο Ρουσσώ εισάγει την «αρνητική αγωγή» σύμφωνα με την οποία δεν υπαγορεύεται στον παιδαγωγό τί να κάνει, αλλά τί να αποφεύγει. Ο παιδαγωγός αποφεύγει να παρεμβαίνει, προσποιείται ότι δεν γνωρίζει τίποτε, όχι ασκώντας την τέχνη της εξαπάτησης προκειμένου να οδηγήσει το παιδί σε έναν ορισμένο σκοπό, αλλά βοηθώντας το να επικεντρωθεί στον εαυτό του και να ανακαλύψει τα όριά του. Η ρουσσωική αγωγή, δηλαδή, δίνει έμφαση στην άσκηση της βούλησης, την οποία θα πρέπει το παιδί να περιορίζει στον εαυτό του, ασκούμενο συνάμα στον κόπο και στις δυσκολίες, δοκιμάζοντας να τις ξεπερνάει μόνο του.

Το ρουσσωικό, λοιπόν, πρόγραμμα αγωγής τείνει να αναδείξει το αισθανόμενο, γνωσιοθεωρητικό και πρακτικό υποκείμενο, το οποίο υπακούει στη φωνή της συνείδησής του και αυτονομοθετείται. Η αγωγή αυτή υπάγεται σε ορισμένους καθολικούς όρους, ελευθερία και αυτοπειθαρχία, οι οποίοι προστατεύουν την ελευθερία από τον εγωισμό. Το παιδί για να εξέλθει από το στάδιο της ανωριμότητας θα πρέπει να άρει κάθε εξωτερική καθοδήγηση, γεγονός το οποίο ευνοεί την ανάληψη της ευθύνης για τον εαυτό του. Στα 1995 ο Wokler (1995) υποστήριξε ότι μαζί με το Μοντεσκιέ, το Χιουμ, το Σμιθ, τον Καντ και μεταξύ των συγχρόνων του ο Ρουσσώ άσκησε την πιο βαθιά επίδραση στη σύγχρονη Ευρωπαϊκή πνευματική ιστορία και ο *Αιμίλιος* συνιστά ένα από τα σπουδαιότερα έργα της παιδαγωγικής επιστήμης μετά την *Πολιτεία* του Πλάτων. Διαφαίνεται λοιπόν ότι οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Ρουσσώ παρουσιάζουν ιδιαίτερο ιστορικό ενδιαφέρον και χαίρουν ευρείας αποδοχής ακόμα και σήμερα, καθώς αναγνωρίζονται οι απόψεις του περί αγωγής του σώματος και των αισθήσεων, περί εποπτείας, αυτενέργειας, ελευθερίας και περί των δικαιωμάτων της παιδικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

Broome, J. H. (1963), Rousseau: A study of His Though, New York: Barnes & Noble.

Derathe, R. (1979), Jean-Jacques Rousseau et la science politique de son temps, Vrin.

Γρηγοροπούλου, Β. (1999), «Φύση και αγωγή στο Ρουσσώ», Πολίτης, 66-67

Fancon, M., «La condamnation de l' Emile» στο Annales J.-J. Rousseau, τόμ. 31,

1946-49

Plamenatz, J. (1972), «Rousseau: The Education of Emile», Journal of Philosophy of

Education, 6:2, σσ. 176-192

Rousseau, Jean-Jacques, Emile, tome I, tome II, Collection fondee en1933 par Felix

Guirand, continue par Leon Lejealle (1949 a 1968) et Jean-Pol Caput (1969 a 1972)

Agreges des lettres, Nouveaux Classiques Larousse, France 1972.

Hudosn, W. H. (1903), Rousseau and Naturalism in Life and Thought, Edinburgh: T.

& T. Clark.

Rousseau, Jean-Jacques, (2006), Αιμίλιος ή Περί Αγωγής, τόμ. 1, μτφρ. Πολυτίμη Γκέκα, Πλέθρον, Αθήνα.

Wokler, R. (1995), Rousseau, Oxford: Oxford University Press

Οι περί εκπαίδευσης απόψεις του Bertrand Russell

Περάκης Μανώλης
Διδάκτορας Φιλοσοφίας
Διδάσκων (Π.Δ. 407/80) Πολυτεχνείου Κρήτης
emmper@gmail.com

Περίληψη

Ο Bertrand Russell (1872-1970), μείζων φιλόσοφος, λογικός και μαθηματικός του 20ου αιώνα, αφότου έγινε πατέρας σε μεγάλη ηλικία, ασχολήθηκε με τα εκπαιδευτικά ζητήματα. Στην εισήγηση αυτή θα εκτεθούν οι αντιλήψεις του που αφορούν ζητήματα, όπως τους στόχους και τους σκοπούς της εκπαίδευσης, την πορεία που πρέπει να ακολουθεί η αγωγή των παιδιών από τη γέννησή τους ως την ενηλικίωσή τους, τις αρετές που πρέπει να ενσταλάζονται στους χαρακτήρες των παιδιών. Αναφέρονται οι απόψεις του ως προς το περιεχόμενο των σπουδών, αλλά και για αμφιλεγόμενα ζητήματα, όπως η σεξουαλική, θρησκευτική και πατριωτική αγωγή. Υπό το πρίσμα μιας αισιόδοξης, φιλελεύθερης και δημοκρατικής οπτικής και με ιστορικές και διαπολιτισμικές αναφορές ο Russell προκρίνει μια μορφή διευρυμένης πρακτικής και αντιαυταρχικής αγωγής και θεωρεί ότι η εκπαίδευση μπορεί να είναι ένα μέσο για τη δημιουργία μιας βελτιωμένης νέας γενιάς και ενός καλύτερου κόσμου.

Λέξεις - κλειδιά: Russell, εκπαίδευση, αγωγή, παιδί, σεξουαλική αγωγή, θρησκεία, εθνικισμός, μαθήματα.

Ο Bertrand Russell (1872-1970) υπήρξε μείζων φιλόσοφος, λογικός και μαθηματικός του 20ου αιώνα. Στο ευρύτερο κοινό έγινε γνωστός από τα εκλαϊκευτικά και κοινωνικοπολιτικά του συγγράμματα, χάρη στα οποία του απενεμήθη το Βραβείο Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1950. Στα κοινωνικοπολιτικά του συγγράμματα μεταξύ άλλων ασχολείται και με την εκπαίδευση. Ο Russell έγινε πατέρας σε μεγάλη ηλικία και μετά τη γέννηση του γιου του John (1921-1987) και της κόρης του Katharine (1923) εξέθεσε τον προβληματισμό του για τα εκπαιδευτικά ζητήματα στα βιβλία του *On education especially in early childhood* (1926) και *Education and social order* (1932), καθώς και στο σύντομο άρθρο του 'Education and discipline' (Russell, 1935: 141-147). Μέσα από τα κείμενα αυτά κυρίως θα δούμε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του στην εργασία αυτή. Πέρα από τη διδασκαλία του σε διάφορα πανεπιστήμια το 1927 ίδρυσε μαζί με τη δεύτερη σύζυγό του Dora Black το πειραματικό και προοδευτικού χαρακτήρα σχολείο Beacon Hill School, από το οποίο αποχώρησε μετά το διαζύγιό τους το 1932 (Tait, 1975: 58-99).

Στην ανακοίνωση αυτή θα γίνει απόπειρα συνοπτικής επισκόπησης των περί εκπαίδευσης αντιλήψεων του Russell, έστω κι αν η σημασία του ως φιλοσόφου δεν οφείλεται στις κοινωνικοπολιτικές και παιδαγωγικές του απόψεις. Ο Russell υπήρξε ένας δημοκρατικός, φιλελεύθερος, προοδευτικός και ρηξικέλευθος στοχαστής και πέρα από την ιστορική τους σημασία οι παιδαγωγικές του απόψεις, οι οποίες είναι συναφείς με τις πολιτικοκοινωνικές του απόψεις, έστω και αν δεν διακρίνονται για την φιλοσοφική πρωτοτυπία τους, παραμένουν επίκαιρες, συχνά αμφιλεγόμενες και μπορούν ακόμα και σήμερα, 80 χρόνια από την εποχή της διατύπωσής τους, να γονιμοποιήσουν τον προβληματισμό μας. Αρχικά θα δούμε την εικόνα που είχε για την πορεία που πρέπει να ακολουθεί η εκπαίδευση των παιδιών και στη

συνέχεια την φιλοσοφική του αντίληψη ως προς τα ιδεώδη και την κοινωνική στοχοθεσία της εκπαίδευσης, όπως επίσης και τις θέσεις του αναφορικά με κάποια αμφιλεγόμενα σχετικά ζητήματα.

Ο Russell θεωρούσε ότι η αγωγή του παιδιού ξεκινά από τον πρώτο κιόλας χρόνο της ζωής του. Ο γονιός πρέπει με αγάπη και γνώση να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες και συνήθειες που ευνοούν την ψυχοσωματική υγεία και ανάπτυξη του παιδιού (Russell, 1977: 59-68). Η αγάπη των γονιών για τα παιδιά είναι φυσική, εφόσον τα παιδιά αποτελούν επέκτασή τους. Τα μικρά παιδιά, εξαρτημένα από τους γονείς τους, δεν νιώθουν αυτό το αίσθημα αυθόρμητα και δεν θα έπρεπε να τους το επιβάλλουμε ως καθήκον. Αντίθετα θα έπρεπε να καλλιεργήσουμε τις κατάλληλες συνθήκες ούτως ώστε όταν μεγαλώσουν να εκδηλώσουν αυθόρμητα αυτό το αίσθημα. Ο Russell δεν πιστεύει στο φροϋδικό 'οιδιπόδειο σύμπλεγμα' και θεωρεί ότι τα παιδιά πρέπει να ανεξαρτητοποιούνται συναισθηματικά από τους γονείς τους σταδιακά. Αλλά και οι γονείς δεν πρέπει να αντλούν από τα παιδιά τους καμιά άλλη ευχαρίστηση πέρα από εκείνη που προκύπτει από τη φυσιολογική ανάπτυξη τους. Τα διάφορα είδη αγάπης (μεταξύ των συζύγων, των γονέων προς τα παιδιά και των παιδιών προς τους γονείς) δεν θα πρέπει να συγχέονται (Russell, 1977: 133-147).

Από τον δεύτερο χρόνο το παιδί αρχίζοντας σταδιακά να περπατά και να μιλά ανεξαρτητοποιείται, αλλά μπορεί να εμφανίσει και ενστικτώδεις ή επίκτητους φόβους που θα πρέπει να καταπολεμούνται από τους γονείς με την καλλιέργεια του θάρρους. Ο πόνος, οι αρρώστιες, ακόμα και ο ίδιος ο θάνατος πρέπει να εξηγούνται με βάση τη λογική, ενώ για την καταπολέμηση του άγχους και της συστολής πρέπει να αποφεύγεται η υπερβολική καταπίεση (Russell, 1977: 69-83). Το παιχνίδι και η φαντασία αντανακλούν την επιθυμία του παιδιού για την απόκτηση της δύναμης που του λείπει και συντελούν στην ψυχαγωγία του, αλλά και στην κατάκτηση της γνώσης και γι' αυτό θα πρέπει να ενθαρρύνονται (Russell, 1977: 84-93).

Υπέρμαχος του θεσμού των νηπιαγωγείων ο Russell θεωρεί ότι με τη γνώση του ο παιδαγωγός έχει να δώσει στο παιδί εφόδια που δεν είναι σε θέση να δώσει ο γονιός (Russell, 1977: 157-165). Μέχρι τα 5 το παιδί θα πρέπει να έχει μάθει να γράφει και να διαβάζει, όπως επίσης και κάποια στοιχεία χορού, τραγουδιού και σχεδίου. Τα παιδιά στο σχολείο έρχονται σε επαφή με άλλα παιδιά, κάτι που συντελεί στην κοινωνικοποίησή τους, εφόσον σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα παίζουν και οι ομάδες, στις οποίες ζει το παιδί, η μεγαλύτερη (κοινωνία) και η μικρότερη (σχολείο). Τα μεγαλύτερα παιδιά είναι προσιτά υποδείγματα για τα μικρότερα, ενώ συμβαίνει γενικά οι συνομήλικοι να επιδιώκουν τη συναναστροφή των συνομήλικων (Russell, 1977: 126-132). Το παιδί συμμορφώνεται προς το πνεύμα αυτών των ομάδων φοβούμενο την κατακραυγή των υπολοίπων μελών, κάτι που συνεχίζει να κάνει και στην ενήλικη ζωή του. Οι ιδιόρρυθμοι και οι αντισυμβατικοί είναι περιθωριοποιημένοι στο πλαίσιο των ομάδων που ζουν (Russell, 1980: 67-76).

Η υποχρεωτική εκπαίδευση, κατά τον Russell, θα πρέπει να διαρκεί από τα 6 ως τα 14. Μέχρι τα 14 τα παιδιά πρέπει να έχουν μάθει όλα όσα πρέπει να γνωρίζουν όλοι, δηλαδή αριθμητική, γεωγραφία, ιστορία, στοιχεία λογοτεχνίας και θεάτρου, ξένες γλώσσες, ενώ λίγο πριν τα 14 θα πρέπει να αρχίσουν να διδάσκονται πιο απαιτητικά αντικείμενα, όπως μαθηματικά, φυσική και λατινικά χωρίς να παραγνωρίζεται ο αθλητισμός και η εξοικείωση με τη

φύση. Μετά τα 14 η καθαρά σχολική εκπαίδευση πρέπει να διαιρείται σε τρεις κλάδους: α) τις κλασικές σπουδές, β) τη φυσική και τα μαθηματικά και γ) τις σύγχρονες ανθρωπιστικές επιστήμες. Χρήσιμα μαθήματα για όλα τα παιδιά θα ήταν η ανατομία, η φυσιολογία και η υγιεινή, όπως και στοιχεία για το Κοινοβούλιο και το Σύνταγμα (Russell, 1977: 183-193).

Ο Russell δεν πίστευε ότι τα πανεπιστήμια είναι για όλους. Η επιλογή των νέων φοιτητών δεν πρέπει να βασίζεται σε οικονομικά, αλλά σε παιδαγωγικά κριτήρια. Λίγοι είναι αυτοί που μπορούν πραγματικά να επωφεληθούν από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση και αυτοί δεν είναι οι οκνηροί πλούσιοι νέοι. Η επιλογή των φοιτητών δεν θα έπρεπε να είναι κοινωνική και κληρονομική, αλλά να στηρίζεται στην καταλληλότητα των ατόμων για το κάθε επάγγελμα. Οι ικανοί νέοι θα έπρεπε να σπουδάζουν με δημόσια έξοδα, αν οι οικογένειές τους δεν έχουν το απαιτούμενο οικονομικό υπόβαθρο. Τα βρετανικά πανεπιστήμια ξεκίνησαν ως κολλέγια κατάρτισης κληρικών και στη συνέχεια ανέλαβαν την αριστοκρατική 'αγωγή του ευπατρίδη'. Αργότερα άρχισαν να στέλνουν τα παιδιά τους και οι νεόπλουτοι πλουτοκράτες, ενώ στην εποχή μας έχουν ξαναγίνει επαγγελματικές σχολές. Οι πλουτοκράτες χορηγοί των πανεπιστημίων δεν ενδιαφέρονται για τη γνήσια γνώση, αλλά μόνο για την ωφελιμιστική γνώση. Ο Russell οραματίζεται ένα δημόσιο πανεπιστήμιο που θα στηρίζει μια γνώση γνήσια, αλλά και συσχετιζόμενη με τη ζωή της κοινωνίας. Στα σύγχρονα πανεπιστήμια η έρευνα, η ανιδιοτελής αναζήτηση της νέας γνώσης, είναι πιο σημαντική από τη διδασκαλία για τους καθηγητές. Η εκπαίδευση με όπλο την αγάπη για τα παιδιά και τη γνώση είναι ένα εργαλείο αλλαγής της κοινωνίας προς το καλύτερο (Russell, 1977: 211-223).

Αφήνοντας την ιδέα που είχε για το γενικό περίγραμμα της εκπαίδευσης ο Russell, θα περάσουμε στα παιδαγωγικά του ιδεώδη, τα οποία, αν και όχι πρωτότυπα, ήταν ιδιαίτερα φιλελεύθερα και προοδευτικά για την εποχή του και παραμένουν ενδιαφέροντα ακόμα και σήμερα τόσο καθ' εαυτά, όσο και στο πλαίσιο της ιστορίας των ιδεών και της παιδαγωγικής. Αυτό που ενδιαφέρει τον Russell περισσότερο στην εκπαίδευση είναι η δυνατότητά της να διαμορφώσει τους χαρακτήρες των νέων ανθρώπων. Γι' αυτόν τον λόγο ασχολείται πιο πολύ από φιλοσοφική σκοπιά με τη στοχοθεσία και την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης παρά με επιμέρους εκπαιδευτικά θέματα (Grayling, 2002: 104-105). Προβληματίζεται ως προς το κατά πόσον η εκπαίδευση πρέπει να υπηρετεί κατά προτεραιότητα το άτομο ή την κοινότητα, να διαμορφώνει δηλαδή άτομα ή πολίτες καταλήγοντας ότι οι ανάγκες της εποχής επιβάλλουν να δίνεται προτεραιότητα στην εκπαίδευση του πολίτη.

Βλέποντας ιστορικά και διαπολιτισμικά το φαινόμενο της αγωγής θα διαπιστώναμε ότι γενικά αποσκοπεί στη διαμόρφωση συγκεκριμένων ιδιοτήτων στον χαρακτήρα των παιδιών. Οι ιδιότητες αυτές με τη σειρά τους συντελούν στην επίτευξη κάποιων κοινωνικών σκοπιμοτήτων, για χάρη των οποίων οι δάσκαλοι δεν βλέπουν τους μαθητές τους ως αυτοσκοπούς αλλά ως μέσα. Η αριστοκρατική αγωγή στην Αγγλία της νιότης του Russell αποσκοπούσε στην διαμόρφωση ανθρώπων που θα καταλάμβαναν ανώτερες θέσεις στην κοινωνία και γι' αυτό θα ήταν σκληροί και πειθαρχημένοι. Οι αριστοκράτες και στη συνέχεια οι πλουτοκράτες επεδίωκαν μέσω της εκπαίδευσης να στηρίξουν την πλεονεκτική τους θέση στην κοινωνία. Τα κολλέγια, όπως το Ήτον, εκπαιδευτικά όργανα της αγγλικής αριστοκρατίας, απέτυχαν ως θεσμός, κατά τον Russell. Διδάσκοντας την περιφρόνηση της επιστημονικής

νοημοσύνης και απομονώνοντας τα αγόρια από τις γυναίκες τους εμφυσούσαν τη σκληρότητα ενός ιμπεριαλιστή γεμάτου σεξουαλικά συμπλέγματα. Σύμφωνα με τον Russell, η εκπαίδευση είναι δυστυχώς ταξική στην πράξη, καθώς εμφυσά αλαζονεία στον πλούσιο και ταπεινοφροσύνη στον φτωχό υποβάλλοντας τις ιδέες ότι η οικονομική ανισότητα δεν είναι αδικία και ότι το παρόν οικονομικό σύστημα είναι το καλύτερο δυνατό. Οι αδικημένοι της κοινωνίας που δεν βλέπουν την αδικία θα πρέπει να πάσχουν από διανοητική ατροφία ή έλλειψη αυτοσεβασμού, ενώ όσοι τη βλέπουν αναπόφευκτα αγανακτούν. Ανεπιθύμητο θεωρεί ο Russell και τον υπέρμετρο ανταγωνισμό που υπάρχει στην εκπαίδευση. Αυτός μπορεί να εκφράζεται με καταιγισμό χρήσιμων, αλλά και άχρηστων πληροφοριών και μπορεί να αποβεί βλαβερός για τη φαντασία, τη νόηση, ακόμα και τη σωματική υγεία του μαθητή (Russell, 1980: 112-137).

Στη σημερινή εποχή ο ρόλος της τιμωρίας στην αγωγή των παιδιών θα πρέπει να είναι πιο περιορισμένος από ότι στο παρελθόν. Η τιμωρία θα πρέπει να είναι ήπια, όχι σωματική, να αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τα παραπτώματα των μαθητών και να συντελεί στη βελτίωση του χαρακτήρα τους (Russell, 1977: 94-125). Υποστηρικτής της ιταλίδας παιδαγωγού Maria Montessori και της αντιαυταρχικής αγωγής απορρίπτει την παιδαγωγική αυστηρότητα και τις τιμωρίες που κυριαρχούσαν κατά το παρελθόν στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία αντιθέτως θα έπρεπε να κεντρίσει με φυσικό και ευχάριστο τρόπο το ενδιαφέρον του παιδιού για τη μάθηση. Ο Russell θεωρεί ότι η μπιχεβιοριστική μέθοδος των αμοιβών και των ποινών στην εκπαίδευση, αν και ως ένα σημείο αποτελεσματική στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών, έχει συχνά ως αρνητικό αποτέλεσμα ψυχολογικές διαταραχές. Θα πρέπει να παρέχεται ελευθερία, να εξασφαλίζονται ευκαιρίες ανάπτυξης και να απομακρύνονται οι παρακωλυτικές επιρροές από τα παιδιά. Η ελευθερία ως έλλειψη καταναγκασμού συντελεί στην ψυχική υγεία και στη δημιουργικότητα των παιδιών, αλλά δεν μπορεί να είναι απόλυτη. Η καλοσύνη δεν διδάσκεται, ούτε επιβάλλεται, αλλά υποβάλλεται μέσω της καλοσυνάτης διάθεσης. Από την άλλη δε μπορούμε να παραβλέψουμε ότι συχνά η υπερβολικά δημοκρατική και ελευθεριακή εκπαίδευση δεν αφήνει περιθώριο στα πιο ταλαντούχα παιδιά να καλλιεργήσουν ελεύθερα τα ταλέντα τους και γι' αυτό δε μπορεί να γίνει δεκτή στο σύνολό της ως προς την πνευματική και τεχνική εκπαίδευση εξαιτίας της πολυπλοκότητας του σύγχρονου κόσμου (Russell, 1980: 22-33).

Δεδομένου ότι οι κοινωνικές συνθήκες κατά την εποχή της ωριμότητας του Russell είχαν αλλάξει, ήταν πλέον προφανής κοινωνική ανάγκη μια ευρύτερη και μαζικότερη μορφή εκπαίδευσης για μια πλατιά αντίληψη του κόσμου και που να παρέχει χρήσιμες ειδικές γνώσεις και όχι εκείνες των κλασικών σπουδών (Russell, 1980: 58-66). Ο Russell έβλεπε το ζήτημα της εκπαίδευσης από σκοπιά δημοκρατική (παρά την αριστοκρατική καταγωγή του) και πρακτική (παρά την θεωρητική του μόρφωση). Προέκρινε μια μορφή χρηστικής επιστημονικής και τεχνικής μόρφωσης που μπορούσε να δώσει τα κατάλληλα εφόδια στα παιδιά των λαϊκών τάξεων ούτως ώστε να μπορούν να ζήσουν από το επάγγελμά τους σε σχέση με την κλασική 'διακοσμητική' μόρφωση που δινόταν κυρίως κατά το παρελθόν στα παιδιά των πλουσίων οικογενειών που στη συνέχεια θα ακολουθούσαν αργόσχολο βίο. Αντί να επιμένουμε στο τεχνικό κομμάτι των κλασικών και θεωρητικών σπουδών (γραμματική, συντακτικό), θα έπρεπε να δίνουμε περισσότερη έμφαση στο περιεχόμενό τους που διεγείρει τη φαντασία (Russell, 1977: 11-30).

Η εκπαίδευση πρέπει να συσχετίζεται με τις συνθήκες ζωής και το επάγγελμα του κάθε ανθρώπου, καθώς είναι άσκοπη η καθαρά θεωρητική μόρφωση, αν δεν έχουν εξασφαλιστεί κάποια μέσα προς το ζην. Προς μια τέτοια πιο μαζική και πρακτική κατεύθυνση έκλιναν τα σχολεία της Σοβιετικής Ένωσης, τα οποία ήταν όργανα κυριαρχίας του προλεταριάτου, όπως ακριβώς τα σχολεία της δύσης ήταν όργανα της αστικής τάξης. Διέφεραν ως προς το ότι ήταν πιο πρακτικά και λιγότερο ακαδημαϊκά προσανατολισμένα, έδιναν έμφαση στην ένταξη των παιδιών στο κοινωνικό σύνολο, στην μύηση τους στην παραγωγική χειρονακτική εργασία (σε εργοστάσια και αγροκτήματα), τα δίδασκαν τις μαρξιστικές αρχές και αξίες ως θρησκεία, ενώ έβαζαν σε δεύτερη μοίρα ζητήματα όπως η σεξουαλική εκπαίδευση. Ο Russell έβλεπε θετικά το πρακτικό πνεύμα του σοβιετικού σχολείου στην προσπάθεια του για εξάλειψη του ατομικισμού και του ανταγωνισμού (Russell, 1980: 138-151) κατά την εποχή της συγγραφής των κατ' εξοχήν παιδαγωγικών του συγγραμμάτων, έστω και αν αργότερα στράφηκε κατά του γενικότερου σοβιετικού μοντέλου σε πολιτικοκοινωνικό επίπεδο, κυρίως εξαιτίας του πνεύματος ανελευθερίας που επικρατούσε σε αυτό.

Κατά τον Russell, η ανθρώπινη φύση είναι ηθικά ουδέτερη και καλό είναι να στραφεί προς μια θετική και δημιουργική κατεύθυνση. Η φιλαυτία και η αγάπη για την ιδιοκτησία είναι φυσικές τάσεις για τα παιδιά και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται υποβάλλοντας τους την αγάπη για τη δικαιοσύνη και τη γενναιοδωρία. Ο Russell επιμένει ιδιαίτερα ότι στα παιδιά θα πρέπει να καλλιεργείται η αγάπη για την ειλικρίνεια, αλλά και οι γονείς θα πρέπει να είναι ειλικρινείς απέναντι σε αυτά. Ο Russell θεωρεί πως τέσσερα είναι τα γενικά χαρακτηριστικά του ιδεώδους χαρακτήρα, τα οποία καλείται η εκπαίδευση να οικοδομήσει. Πρώτον, η σωματική ζωτικότητα που κάνει πιο ευχάριστη τη ζωή και στρέφει τον άνθρωπο προς τον εξωτερικό κόσμο. Δεύτερον, το θάρρος, όχι τόσο ως πλήρης απουσία του φόβου, όσο ως έλεγχος του φόβου. Στο θάρρος συντελεί και η απρόσωπη θεώρηση της ζωής, κατά την οποία το ενδιαφέρον του ανθρώπου επεκτείνεται πέρα από τα άμεσα προσωπικά του συμφέροντα. Τρίτον, η ευαισθησία που μας κάνει να συμπάσχουμε και να μην αδιαφορούμε για τα δεινά των συνανθρώπων μας. Τέταρτον, η ευφυΐα, ως δεκτικότητα στη νέα γνώση που είναι όχι προϊόν αρρωστημένης περιέργειας, όπως το κουτσομπολιό, αλλά πραγματικής και άδολης αγάπης για τη γνώση. Οι σημαντικότερες πνευματικές αρετές που πρέπει να καλλιεργηθούν από την αγωγή κατά τον Russell είναι η περιέργεια, η αμεροληψία, η πίστη ότι η γνώση είναι δυνατή, αν και δύσκολη, η υπομονή, η εργατικότητα, η συγκέντρωση και η ακρίβεια. (Russell, 1977: 31-56).

Είναι καλύτερο να συνδέσουμε την επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά με ευχάριστες συγκινήσεις, ούτως ώστε αυτή να είναι πηγαία και όχι καταπιεστική για τα παιδιά, να βλέπει ο μαθητής τη διαδικασία της αγωγής ως μια πνευματική περιπέτεια (Russell, 1980: 43-49). Μεγάλη σημασία έχουν η διδακτική μέθοδος και η σκληρή πνευματική εργασία, ενώ χρήσιμο μέσο για την εύρεση της αλήθειας είναι ο διάλογος. Αν ο πραγματικός κόσμος δεν είναι ευχάριστος πρέπει να προσπαθήσουμε να τον κατανοήσουμε, αντί να καταφεύγουμε σε ονειρικούς, υποκειμενικούς κόσμους. Οι τρεις κυριότεροι παράγοντες της ανθρώπινης δυστυχίας, η κακή υγεία, η φτώχεια και η μη ικανοποιητική σεξουαλική ζωή μπορούν με τη βοήθεια της σωστής αγωγής να αντιμετωπισθούν αποτελεσματικά, πιστεύει ο Russell. Το επιστημονικό πνεύμα επιδιώκει πάντοτε την εύρεση της αλήθειας. Η σχέση της γνώσης

προς την πραγματική ζωή είναι προφανής και συντελεί στη βελτίωση του κόσμου (Russell, 1977: 194-203).

Όσον αφορά τη συμβολή της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, οι γενετιστές και οι συντηρητικοί δίνουν περισσότερη έμφαση στην κληρονομικότητα, ενώ οι ψυχολόγοι και οι ριζοσπάστες δίνουν έμφαση στην παιδεία και το περιβάλλον. Ο Russell δεν παραγνωρίζει τη συμβολή των δυο παραγόντων. Δε γεννώνται όλα τα παιδιά όμοια, έχουν πολλές διαφορές ως προς τις ικανότητές τους, αλλά το περιβάλλον και η εκπαίδευση παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα τους και γι' αυτόν τον λόγο δίνει τόση έμφαση σε αυτήν. Τα ταλέντα θα πρέπει να καλλιεργούνται, ενώ δεν θα πρέπει να νομίζουμε ότι η νοημοσύνη ενός μαθητή οφείλεται στη φυλή, την κοινωνική θέση ή τα προσωπικά επιτεύγματα των γονιών του (Russell, 1980: 34-42).

Ο Russell υπήρξε ιδιαίτερα ρηξικέλευθος κρινόμενος ακόμα και με τα σύγχρονα δεδομένα αναφορικά με τα αμφιλεγόμενα ζητήματα της θρησκείας, της σεξουαλικής αγωγής και του εθνικισμού. Ως αγνωστικιστής ο Russell βλέπει τη θρησκεία ως κοινωνικό φαινόμενο, ως μέσο διατήρησης της τάξης και ατομικής παρηγοριάς σε έναν κόσμο γεμάτο θλίψεις. Αντιτάσσεται στη γνώμη πολλών αγνωστικιστών ότι αν και ψευδής η θρησκεία είναι αβλαβής ακόμα και ωφέλιμη. Η θρησκευτική εκπαίδευση δε μπορεί να απαντήσει στους προβληματισμούς των ευφυών και με ανεξάρτητο πνεύμα νέων, εφόσον βασίζεται σε δόγματα και συναισθηματισμούς και αντιτίθεται στην ελεύθερη επιστημονική έρευνα και επιχειρηματολογία. Η θρησκεία υπήρξε γενικά μια συντηρητική αρχή που υποστήριζε πολλά από τα κακά του παρελθόντος, μια εύκολη παρηγοριά που μεταθέτει το βάρος σε έναν άλλο αμφίβολο κόσμο και ελαχιστοποιεί τα δεινά της παρούσας ζωής. Ως θεμέλιο της ηθικής υποσκάπτει την ηθική αυτονομία των υποκειμένων, ενώ υποτιμά τις πνευματικές αρετές (Russell, 1980: 77-89).

Ως προς το άλλο ζήτημα ταμπού που αγγίζει ο Russell, τη σεξουαλική αγωγή, θεωρεί ότι η υγιής σεξουαλικότητα των γονιών συντελεί στη δημιουργία υγιών συναισθηματικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια. Η πουριτανική και σεμνότυφη προκατάληψη της παραδοσιακής χριστιανικής αγωγής για το σεξ ως κάτι το απόκρυφο και βρώμικο μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε εναλλακτικούς πειρασμούς, αλλά και σε νευρώσεις αργότερα. Η σεξουαλική ηθική έχει τις ρίζες της στη δομή της πατριαρχικής οικογένειας και της ανάγκης του άνδρα για βεβαιότητα ως προς την πατρότητα των τέκνων. Πριν την εφηβεία αγόρια και κορίτσια θα πρέπει να ενημερώνονται από τους γονείς και τους δασκάλους με τρόπο ψύχραιμο και επιστημονικό για το σεξ ως κάτι το φυσιολογικό, όπως επίσης και για ζητήματα σεξουαλικής υγιεινής. Η ζήλεια και η κτητικότητα είναι αποφευκτέες και φθείρουν την αγάπη, η οποία δεν είναι καθήκον, γιατί δεν υπόκειται στη θέληση (Russell, 1980: 90-100).

Ως προς το τρίτο αμφιλεγόμενο ζήτημα ο Russell διακρίνει μεταξύ πατριωτισμού και εθνικισμού. Πατριωτισμός είναι η αναμενόμενη αγάπη για τη γενέθλια χώρα και κάποια υπερηφάνεια για τα επιτεύγματά της. Εθνικισμός είναι να πιστεύεις ότι η χώρα σου είναι καλύτερη από όλες τις άλλες, τις οποίες και θα περιφρονείς. Ο εθνικισμός είναι επικίνδυνος, εφόσον καθίσταται όργανο κάποιων οικονομικών συμφερόντων. Ο στρατός υποτίθεται ότι υπηρετεί την άμυνα μιας χώρας, αλλά συχνά κάνει επιθετικούς πολέμους με σκοπό την κάρπωση πλουτοπαραγωγικών πηγών ξένων χωρών. Ο Russell οραματίζεται μια ειρηνική διε-

θνή κοινότητα χωρίς εθνικισμούς και πιστεύει ότι η διδασκαλία της πραγματικής ιστορίας μπορεί να οδηγήσει σε έναν καλύτερο κόσμο (Russell, 1980: 101-111).

Η εκπαίδευση δεν μπορεί να εξεταστεί ανεξάρτητα από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Στη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση εξαρτάται από τις ανάγκες και τις δυνατότητες της οικονομίας ενός κράτους, ενώ και αυτή με τη σειρά της επιδρά στην οικονομία. Αν και η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με τη διαίρεση της κοινωνίας σε τάξεις, μπορεί να συντελέσει και στην κοινωνική και οικονομική κινητικότητα των ανθρώπων από τη μια τάξη στην άλλη. Σταδιακά μειώνεται η σημασία της κλασικής θεωρητικής εκπαίδευσης και αυξάνεται εκείνη της πρακτικής, ωφελιμιστικής εκπαίδευσης. Ο Russell απεχθάνεται τον ανταγωνισμό, τον ιμπεριαλισμό και τον εθνικισμό που ευνοούνται από την εκπαίδευση προς όφελος μεγάλων οικονομικών συμφερόντων εν αγνοία του μέσου πολίτη, ενώ επισημαίνει ότι παράγοντες όπως οι δωρεές, τα κληροδοτήματα, η θρησκεία και η παράδοση στρέφουν την εκπαίδευση προς συντηρητικές κατευθύνσεις (Russell, 1980: 152-163).

Σημαντικότατος στη διαμόρφωση των συνειδήσεων των πολιτών είναι και ο ρόλος που διαδραματίζει η προπαγάνδα, η προσπάθεια συναισθηματικής πειθούς, η οποία σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση και κατά τη διάρκεια της ιστορίας χρησιμοποιήθηκε από πολλές πλευρές για λόγους πολιτικούς, θρησκευτικούς, εθνικούς, ηθικούς, οικονομικούς. Η συναισθηματική προπαγάνδα μπορεί να είναι επικίνδυνη, εφόσον διεγείρει πρωτόγονες συγκινήσεις, είτε για καλούς, είτε για κακούς σκοπούς και περιορίζει τη νηφάλια, ορθολογική και επιστημονική σκέψη (Russell, 1980: 164-177). Η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει στην ατομική ανάπτυξη και στην κοινωνική συνοχή. Ο Russell οραματίζεται μια μορφή εκπαίδευσης που δεν θα ευνοεί το εθνικό κράτος και τη θρησκεία του, τους άνδρες και τους πλούσιους. Οραματίζεται την εξάλειψη των πολέμων, της δεισιδαιμονίας, της ομοιομορφίας και του ανταγωνισμού και την προαγωγή της εσωτερικής αρμονίας στις ψυχές των ανθρώπων, παράλληλα με την εξωτερική αρμονία με τις βουλήσεις των άλλων ανθρώπων. Γενικά είναι αισιόδοξος ότι η λογική μπορεί να επικρατήσει των άλογων παθών (Russell, 1980: 178-190).

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι απόψεις του Russell για την πορεία της εκπαίδευσης συνιστούν πρόοδο σε σχέση με τα βικτωριανά πρότυπα της εποχής του. Η σημασία που δίνει στην αγάπη των γονιών και των δασκάλων προς τα παιδιά, στη συναναστροφή με τους συνομηλίκους και στην προσχολική εκπαίδευση βρίσκεται σε συμφωνία με τα σύγχρονα πρότυπα. Το ίδιο θα λέγαμε και για την αντίληψή του περί της χρονικής διάρκειας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αλλά και για τα πανεπιστήμια, τα οποία βλέπει όχι ως μέσα για τη συντήρηση της καθεστηκυίας τάξης σε κοινωνικό επίπεδο, αλλά ως ιδρύματα που προάγουν την άδολη αγάπη για επιστημονική έρευνα και γνώση. Αν και οι απόψεις του ως προς το πρόγραμμα μαθημάτων ήταν μάλλον συμβατικές –με εξαίρεση την θρησκευτική και τη σεξουαλική εκπαίδευση- και έτειναν προς μια πρακτική μάλλον παρά καθαρά θεωρητική κατεύθυνση, ο Russell ενδιαφερόταν κυρίως για τους πνευματικούς στόχους της εκπαίδευσης και γενικά είχε μια αισιόδοξη αντίληψη επί του ζητήματος. Μετά την εμπειρία του Beacon Hill School συνειδητοποίησε ότι η αισιοδοξία του ήταν μάλλον υπερβολική, καθώς τα παιδιά συχνά επεδείκνυαν μεγάλη σκληρότητα. Παρόλα αυτά εξακολουθούσε να πιστεύει ότι μια μορφή εκπαίδευσης με επιστημονικό και ορθολογικό πνεύμα, φιλελεύθερης και ήπια αντιαυταρχικής, κοινωνικά προσανατολισμένης και ταυτόχρονα σεβόμενης την ατομικότη-

τα του παιδιού θα μπορούσε να παράγει μια καλύτερη νέα γενιά και έναν καλύτερο κόσμο (Grayling, 2002: 108).

Τον Russell δεν θα τον βρούμε σε κάποιον ‘κανόνα’ της παιδαγωγικής επιστήμης. Κατά βάση ήταν φιλόσοφος, λογικός και μαθηματικός και εκεί βρίσκεται η πρωτοτυπία του ως διανοητή. Οι κοινωνικοπολιτικές του απόψεις γενικότερα και οι παιδαγωγικές του αντιλήψεις εν προκειμένω μπορεί να τράβηξαν την προσοχή ενός ευρύτερου κοινού στην εποχή του, αλλά σε καμιά περίπτωση δεν μπορούν να χαρακτηριστούν φιλοσοφικά πρωτότυπες (Βουδούρης, 1984: 57-58). Δεν μπορούμε επίσης να πούμε ότι οι παιδαγωγικές του απόψεις έχουν μια οργανική σχέση με την κατ’ εξοχήν πρωτότυπη φιλοσοφία του, στα πεδία της λογικής, των μαθηματικών, της γνωσιολογίας και της μεταφυσικής. Πηγάζουν μέσα από το ευρύτερο πλαίσιο των φιλελεύθερων πολιτικοκοινωνικών του αντιλήψεων και έχουν καθαρά πολιτικοκοινωνική στόχευση. Ο προβληματισμός του αποσκοπεί περισσότερο στην διατύπωση γενικών παιδαγωγικών ιδεωδών με απώτερο στόχο πάντα τη διαμόρφωση των χαρακτήρων μιας νέας και καλύτερης γενιάς ανθρώπων. Έστω και αν οι πολιτικοκοινωνικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις του δεν παρουσιάζουν πρωτοτυπία, ήταν ιδιαίτερα προοδευτικές για την εποχή τους και γι’ αυτό δεν παύουν να είναι ενδιαφέρουσες, επίκαιρες, χρήσιμες και γόνιμες ακόμα και σήμερα, τόσες δεκαετίες μετά τη διατύπωσή τους, από φιλοσοφική, ιστορική και παιδαγωγική σκοπιά.

Βιβλιογραφία

Βουδούρη, Κ. (1984). *Αναλυτική φιλοσοφία*. Αθήνα.

Grayling, A.C. (2002). *Russell, A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Russell, B. (1977). *Η εκπαίδευση του παιδιού*, μετάφραση Ν. Σαρλή, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος [*On education especially in early childhood*, London: George Allen & Unwine, 1926].

Russell, B. (1980). *Εκπαίδευση και κοινωνική τάξη*, μετάφραση Ν. Σαρλή, Αθήνα: Ζαχαρόπουλος [*Education and social order*, London: George Allen & Unwine, 1932.]

Russell, B. (1935). *In praise of idleness*. London: George Allen & Unwin.

Tait, K. (1975). *My father Bertrand Russell*. New York and London: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Όψεις της ντιουϊανής κριτικής παιδαγωγικής

Ψαριανός Ερμόλαος
Υποψήφιος Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
epsarianos@yahoo.gr

Περίληψη

Η κριτική Παιδαγωγική θεμελιώνεται στις παιδαγωγικές παρατηρήσεις των Dewey, Freire, Gramsi, Althusser, Apple, Bourdieu και άλλων. Πρεσβεύει την ανάγκη ανανέωσης του σχολείου, την ανάδυση ενός νέου παιδαγωγικού λόγου, διδάσκοντας και εφαρμόζοντας τις γνώσεις και ικανότητες της κριτικής ιδιότητας του πολίτη. Χρησιμοποιεί αποκλειστικά διαλογική προσέγγιση της γνώσης και δημιουργεί νέες μορφές γνώσης, με έμφαση στη διάρρηξη των επιστημονικών συνόρων. Θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «αναμορφωτές διανοούμενους» που επιδιώκουν τον «κριτικό γραμματισμό», ο οποίος αναφέρεται στην κατανόηση και στον έλεγχο όλων των σφαιρών της κοινωνικής ζωής. Εξελίσσεται, επομένως, σε μια μορφή πολιτισμικής πολιτικής που αναπτύσσει μια γλώσσα κριτικής, αλλά και μια γλώσσα δυνατότητας. Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού έχει ως βασικό στόχο τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών που να διεκδικούν, δημοκρατικά, τα δικαιώματά τους και να πολεμούν κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό. Ο απώτερος στόχος της κριτικής παιδαγωγικής είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να συμμετάσχουν στον αγώνα για μια δημοκρατική δημόσια ζωή. Να δημιουργήσει κριτικούς και όχι απλώς καλούς πολίτες οι οποίοι αντιστέκονται στην ανισότητα και την αδικία. Ο John Dewey απέρριψε την παραδοσιακή θεώρηση για τη μάθηση και τη διδασκαλία και διατύπωσε μια σειρά νέων αρχών για ένα σχολείο ανοιχτό στη δημοκρατική κοινωνία, εγκαινιάζοντας μια καινούργια εποχή στη παιδαγωγική. Σκοπός της εργασίας είναι η επανεκτίμηση της κριτικής παιδαγωγικής, μέσω της ντιουϊανής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, φιλοδοξώντας την αποτύπωση των συστατικών στοιχείων της, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του σχολείου στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εισαγωγή

Ο κριτικός Γραμματισμός συνδέεται με την έννοια της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες αποτελεί ένα από τα βασικότερα αντικείμενα μελέτης σε παγκόσμιο επίπεδο και έχει προκαλέσει ένα μεγάλο αριθμό συζητήσεων για τα αδιέξοδα αλλά και τις δυνατότητές της ως ρεύμα. Βασικές επιρροές στη διαμόρφωση της κριτικής παιδαγωγικής άσκησαν παιδαγωγοί και ακτιβιστές του 20ου αιώνα. Οι ιδέες του αμερικανού φιλόσοφου John Dewey (1859 – 1952) είχαν συγκεκριμένη επιρροή στους προοδευτικούς παιδαγωγούς που προσπαθούσαν να προάγουν τις δημοκρατικές αρχές στην εκπαίδευση. Το έργο του Dewey βασίζεται στην προσπάθειά του να συνδέσει την έννοια της ατομικής και κοινωνικής (συλλογικής) νοημοσύνης με την δημοκρατία και την ελευθερία, συγκεκριμενοποιώντας τα χαρακτηριστικά της πολιτειότητας. Συγκεκριμένα, ο Dewey εστιάζει στο γεγονός πως η εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει στη δημιουργία πολιτών, που θα είναι σε θέση να αποδεχτούν την κοινωνική αλλαγή ως φυσική εξέλιξη της κοινωνίας. Κάνοντάς το αυτό προέβαλε μια «γλώσσα δυνατότητας», μια φιλοσοφική κατασκευή η οποία έπαιξε σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξη της κριτικής παιδαγωγικής. Η παρούσα εισήγηση στοχεύει στην ανάδειξη των βασικότερων θέσεων της κριτικής παιδαγωγικής του John Dewey. Θα επικεντρωθούμε στις

κυριότερες εκφάνσεις της κριτικής Παιδαγωγικής του John Dewey: τη γνωσιολογική (εμπειρική – πραξεολογική) και τη δημοκρατική διάσταση, στοιχεία που ριζοσπαστικοποιούν την κριτική Παιδαγωγική του. Αρχικά θα εστιάζουμε στους εννοιολογικούς προσανατολισμούς της κριτικής Παιδαγωγικής, έπειτα στην πραγματιστική προσέγγιση του Dewey, προβάλλοντας την γνωσιολογική και δημοκρατική διάστασή της. Κλείνοντας θα αναφερθούμε στην επιρροή της ντιουϊανής επιστημολογίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εννοιολογικοί προσανατολισμοί της κριτικής Παιδαγωγικής

Η Κριτική ή Χειραφετική Παιδαγωγική είναι θεωρία και πρακτική που βοηθά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν κριτική κοινωνική συνείδηση, μέσα από την κατανόηση των αιτιών, του κοινωνικού πλαισίου και της ιδεολογίας που διαμορφώνουν τις ζωές τους. Σύμφωνα με τους Aronowitz και Giroux (1993), κοινός τόπος των θεωρητικών της Κριτικής Παιδαγωγικής είναι: «1) μια διευρυμένη έννοια του πολιτικού, 2) μια προσπάθεια να συνδεθούν οι γλώσσες της κριτικής με εκείνες της δυνατότητας, 3) έναν λόγο ο οποίος βλέπει τους δασκάλους ως δημόσιους διανοούμενους και 4) μια επαναδιατύπωση της σχέσης ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική».

Γι’ αυτό θέτουν ως πρωταρχικό σκοπό της εκπαίδευσης την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση την οποία δεν προσδιορίζουν με αρνητικούς όρους, αλλά την ορίζουν ως δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης του ατόμου μέσα σε συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας, αυτοπροσδιορισμού και αυτόνομης κοινωνικής δράσης (Ματσαγγούρας, 1999). Η κριτική παιδαγωγική είναι διεπιστημονική, αναλύει τις πολιτιστικές και κοινωνικές βάσεις των γνωστικών τομέων και έχει ως δημόσια αποστολή να κάνει την κοινωνία πιο δημοκρατική, επιχειρώντας ταυτόχρονα να είναι θεωρητική και πρακτική (Bertrand, 1999). Οι αξίες προς τις οποίες στοχεύει είναι η ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η ισότητα, η κοινωνική δικαιοσύνη. Η ανάλυση και αντιμετώπιση των παιδαγωγικών φαινομένων δεν είναι ατομική αλλά συλλογική υπόθεση, προσπαθώντας να εμπλέξει στην κριτική ανάλυση των προσωπικών και παιδαγωγικών τους πεποιθήσεων και των θεσμοθετημένων πρακτικών, που συνθέτουν τις παιδαγωγικές διαδικασίες, όλους όσους συμμετέχουν στην παιδευτική διαδικασία. Μόνο τότε θα μπορέσει η εκπαίδευση να συμβάλλει στην χειραφέτηση του ατόμου και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας προς δικαιότερα συστήματα (Carr W, Kemmis S, 1997).

Η κριτική Παιδαγωγική αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύπλοκο εγχείρημα σύνθεσης παραδόσεων, μετασχηματισμού θεωριών, πολιτικών συμπερασμάτων και εκπαιδευτικών πολιτικών που αντιτίθενται, στον ένα ή στον άλλο βαθμό, στις κυρίαρχες σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές (νεοφιλελεύθερες και νεοσυντηρητικές) πολιτικές, σε «ριζοσπαστική» παιδαγωγική πράξη. Ωστόσο η έννοιά της δεν μπορεί να αποδοθεί με ένα συγκεκριμένο και ακριβή τρόπο, ακριβώς εξαιτίας της συνθετότητας και πολυπλοκότητας της έχει τόσες εκφάνσεις όσοι είναι κι οι υποστηρικτές της, γεγονός που δυσχεραίνει τη διατύπωση ενός ενιαίου, συνεκτικού ορισμού της έννοιας.

Η πραγματιστική προσέγγιση της κριτικής παιδαγωγικής

Η ντιουιανή κριτική Παιδαγωγική εκπηγάζει από τις φιλοσοφικές καταβολές του πραγματισμού (ινστρουμενταλισμού ή πειραματισμού), ενός φιλοσοφικού ρεύματος που γεννήθηκε στην Αμερική στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και αναδύθηκε σε μια περίοδο κατά την οποία οι πολλές αντιτιθέμενες απόψεις οδηγούσαν την κοινή γνώμη και πρακτική σε διαφορετικές κατευθύνσεις. Ο επιστημονικός λόγος αντιμάχονταν το θρησκευτικό, ο ρομαντισμός το θετικισμό, οι δημοκρατικές ιδέες την αριστοκρατία. Ο Dewey, αποτελεί έναν από τους εκπροσώπους του πραγματισμού και κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις που εμφανίστηκαν σε ένα κλίμα γενικότερης αμφισβήτησης ιδεών, αξιών, τάσεων, στοχασμών και επιρροών , τόσο από ηθική, όσο και από ιδεολογικοπολιτική σκοπιά, ως απόρροια των δεινών που άφησε ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος. Δεν πρόκειται για μια ομοιογενή θεωρία, διότι τα όρια της είναι ασαφή και ακαθόριστα και κάποιοι μελετητές διακρίνουν αρκετά είδη πραγματιστικών θεωριών. Δεν είναι λοιπόν δυνατό να ταυτιστούν απόλυτα όλες οι τάσεις που περικλείονται στους κόλπους του πραγματισμού. Όλες οι θεωρίες των πραγματιστών φιλοσόφων έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό την κριτική στάση απέναντι στις βασικές ιδέες της παραδοσιακής φιλοσοφίας και την στροφή του ενδιαφέροντος στην ανθρώπινη δράση.

Το βασικό πραγματιστικό αξίωμα, όπως διαμορφώθηκε από τον Dewey ισχυρίζεται ότι η αξία κάθε έννοιας, γνώσης, καθώς και το νόημα κάθε πρότασης είναι στις πρακτικές της συνέπειες. Αλήθεια και γνώση είναι καθετί που μας βοηθά να κινούμαστε μέσα στην πραγματικότητα, είναι το πολύτιμο όργανο δράσης. Αλήθεια απόλυτη, αιώνια, αδιαπραγμάτευτη και αμετάβλητη, γνώσεις που ξεσκεπάζουν την ουσία, τις αιτίες και την φύση των πραγμάτων, όταν δεν εξυπηρετούν κάποιες σκοπιμότητες, είναι τουλάχιστον ακατανόητες. Το βασικό χαρακτηριστικό της πραγματιστικής φιλοσοφίας είναι η ενότητα γνώσης και δράσης, αξιών και εμπειρίας. Η γνώση συνδέεται με την δράση και παράγεται από την εμπειρία, ενώ η αλήθεια προσδιορίζεται από τις πρακτικές της δραστηριότητες και ταυτίζεται με τη συγκυριακή χρησιμότητα. Δέχεται ότι η ανθρώπινη εμπειρία αποτελεί την ύστατη πηγή και δοκιμασία όλων των γνώσεων και των αξιών. Η πρόκριση της πράξης έναντι της θεωρίας φαίνεται και στον τρόπο που οι πραγματιστές ορίζουν την γνώση. Για παράδειγμα, ο Dewey (1916) έλεγε: "Αν μπορέσουμε να δούμε ότι η γνώση δεν είναι μια πράξη ενός εξωτερικού θεατή, αλλά κάποιου που συμμετέχει μέσα στην φυσική και την κοινωνική σκηνή, τότε το αληθινό αντικείμενο της γνώσης βρίσκεται στις συνέπειες της κατευθυνόμενης δράσης". Άρα, "το κριτήριο της γνώσης βρίσκεται στη μέθοδο που χρησιμοποιείται για να διασφαλισθούν οι συνέπειες κι όχι σε μεταφυσικές συλλήψεις της φύσης του πραγματικού".

Ο πραγματισμός περιγράφει μια διαδικασία όπου η θεωρία εξάγεται από την πρακτική, με κυρίαρχη θέση τις έννοιες της εργαλειακότητας, του ριζοσπαστικού εμπειρισμού και της εννοιολογικής σχετικότητας. Η αναγωγή της ανθρώπινης γνώσης σε όργανο ενέργειας κάνει τον πραγματισμό να συγγενεύει με τον «συμβατισμό» και προϋποθέτει μια κριτική αντιμετώπιση της θετικιστικής / αντικειμενικής αντίληψης της γνώσης. Σύμφωνα με τον πραγματισμό, οι θεωρίες δεν είναι πιστές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας, αλλά «σχήματα» με τα οποία οργανώνουμε ή ανάγουμε μια ομάδα φαινομένων σε ενότητες. Η πραγματικό-

τητα δεν μπορεί να προσεγγισθεί γνωστικά μόνο μέσω της αφηρημένης σκέψης, της αναλυτικής αφαίρεσης και της συμπερασματικής λογικής. Θα πρέπει να εξετασθεί στο πεδίο της καθημερινής ζωής, της βιωμένης εμπειρίας και της κοινωνικής πράξης. Η σύλληψή της δεν μπορεί να αποσυνδεθεί, επίσης, από τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύουν και ορίζουν τα κοινωνικά δεδομένα και πράττουν μέσα στον κοινωνικό κόσμο. Σύμφωνα με τους πραγματιστές, η «ωφελιμότητα» και η «αλήθεια» δεν είναι πια διαχωρισμένες η μία από την άλλη, αλλά εμφανίζονται ως οι δύο όψεις της ίδιας πραγματικότητας.

Στην αντιπαράθεσή τους προς τον ορθολογισμό, οι πραγματιστές εκκινούν από τη σχεσιακή (relational) προσέγγιση ανθρώπου και περιβάλλοντος, ανθρώπου και κόσμου, δρώντος και δομής. Αυτό που απορρίπτεται είναι η αντίληψη ενός κόσμου του οποίου οι αρχές είναι μια για πάντα προσδιορισμένες και του οποίου η αλήθεια άπαξ γνωστή. Αντί για μια φιλοσοφία των πρώτων αρχών, υποστηρίζουν την απροσδιοριστία του εξωτερικού κόσμου, την πολλαπλότητα των δυνατοτήτων διαμόρφωσης και αντίστοιχης νοηματοδότησής του. Ο κόσμος «εκεί έξω» περιμένει να ολοκληρωθεί και να εξορθολογισθεί. Αυτή η διαδικασία, βεβαίως, δεν αντιμετωπίζεται ως κάτι που μπορεί να ολοκληρωθεί σε κάποιο μελλοντικό σημείο μια για πάντα. Η σχεσιακότητα ανθρώπινου οργανισμού και περιβάλλοντος σημαίνει τη, μέσω της αμοιβαίας αλληλεπίδρασής τους, εξέλιξη και των δύο. Οι άνθρωποι παρεμβαίνουν στον εξωτερικό κόσμο με την πράξη τους. Αυτή η τελευταία νοείται ως προσανατολισμός σε μια κατάσταση (situation) την οποία οι δρώντες καλούνται να προσδιορίσουν και να ερμηνεύσουν. Από αυτή την άποψη η άρση της απροσδιοριστίας του εξωτερικού κόσμου επιτυγχάνεται μέσα από τον προσδιορισμό των καταστάσεων στις οποίες προσανατολίζουν τη δράση τους οι αναστοχαστικοί δρώντες. Η ίδια η κοινωνία, νοούμενη ως ένα σύνολο από αναρίθμητες καταστάσεις- δράσεις, γίνεται αντιληπτή, αφενός, ως διαδικασία εν τω γίγνεσθαι (on going process) και, αφετέρου, ως άρση της απροσδιοριστίας εμφανιζόμενη μέσα από τα σύμβολα και τα νοήματα που κατασκευάζουν οι δρώντες, ως κουλτούρα, πολιτισμός, θεσμοί, αλλά και μέσα από τις καθημερινές ερμηνείες που δίνουν οι δρώντες στις διάφορες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν. Η άρση της απροσδιοριστίας, επομένως, εναπόκειται στη νοηματοδοτική ικανότητα, στο πρακτικό ενδιαφέρον και κυρίως στην ίδια την πράξη των υποκειμένων.

Η γνωσιολογική διάσταση της ντιουϊανής κριτικής Παιδαγωγικής

Κέντρο του φιλοσοφικού ενδιαφέροντος του Dewey αποτελεί η “θεωρία της γνώσης”. Απορρίπτει τον όρο γνωσιολογία (θεωρία της γνώσης) και προτιμά τον όρο θεωρία της έρευνας (theory of inquiry) ή “πειραματική λογική” (experimental logic), ως όρους περισσότερο αντιπροσωπευτικούς της προσέγγισής του. Σκοπός της γνώσης είναι να προκαλέσει τροποποιήσεις σε διαφορετικές εμπειρικές καταστάσεις. Για να διερευνηθεί αν η γνώση που αποκτάται είναι αληθής ή ψευδής, προτείνει και θεμελιώνει την πραγματιστική θεωρία της αλήθειας. Η αλήθεια μιας αποκτημένης γνώσης είναι συνάρτηση της πρακτικής της λειτουργίας, των συνεπειών της. Αν αυτή η γνώση έχει κάποια πρακτική ωφέλεια, είναι χρήσιμη και αληθινή. Αν, όμως, η γνώση δεν έχει ωφέλειες σε πρακτικό επίπεδο, τότε προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα . Κριτήριο για να διερευνηθεί αν η γνώση είναι αληθής ή όχι, είναι οι συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί να ελεγχθεί και να επιβεβαιωθεί μια πεποίθηση, η λεγόμενη “εγγυημένη επιβεβαιωσιμότητα” (warranted assertability).

Δεν θεωρεί ότι η γνώση είναι αναπαράσταση του κόσμου, ούτε παθητική εγγραφή των γεγονότων στο νου, μια αντίληψη που ήταν πολύ διαδεδομένη στην παραδοσιακή φιλοσοφία. Είναι μια διερευνητική διαδικασία, μια σειρά από κατασκευές και ανακατασκευές, μέσα από τις οποίες φτάνουμε σε αποτέλεσμα, όταν σε αυτή τη διαδικασία υπάρχει το στοιχείο της λογικής δομής (το στοιχείο που θεωρούσε ότι παραμένει σταθερό μέσα στην κατάσταση μιας συνεχούς μεταβλητότητας). Αυτό το αποτέλεσμα, το τέλος της διερευνητικής διαδικασίας, είναι η γνώση. Σύμφωνα με τον Dewey (1938), δε μαθαίνουμε με το να κάνουμε, εκτός αν αυτό που κάνουμε συμβάλλει στην αλλαγή της αντίληψής μας για τη ζωή. Για να επιτευχθεί η μάθηση, ο πράττων πρέπει να συνειδητοποιήσει τις συνέπειες της πράξης του. Συνεπώς, η μάθηση είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας, αλλά η απλή πράξη δεν αποτελεί εμπειρία.

Η γνώση αποκτάται με την έρευνα (inquiry). Σε αυτή την ερευνητική διαδικασία, βρισκόμαστε αρχικά σε μια κατάσταση αβεβαιότητας και αμφιβολίας, εικάζουμε και δεν μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το αποτέλεσμα. Κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας, εφαρμόζει την "επιστημονική πειραματική μέθοδο" (scientific experimental method). Αυτή η μέθοδος, η οποία έχει επηρεαστεί από τον Peirce, αποτελείται από τα ακόλουθα στάδια: Αρχικά, εντοπίζεται η προβληματική κατάσταση και διατυπώνονται υποθέσεις για την επίλυσή της. Στη συνέχεια, ακολουθεί η πειραματική εφαρμογή, η επιβεβαίωση ή η απόρριψη των υποθέσεων και, τέλος, η εξαγωγή συμπερασμάτων.

Ο Dewey στο έργο του *Democracy and Education* (1916) καταδικάζει τον παραδοσιακό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και προτείνει την αξιοποίηση μιας οργανωμένης ερευνητικής διαδικασίας στη διδακτική πράξη. Θεωρώντας το σχολείο ως ένα χώρο κοινοτικής ζωής που στοχεύει στη μάθηση, αναφέρει χαρακτηριστικά: "Η εκπαίδευση είναι ζωή η ίδια, και όχι προετοιμασία για μία μελλοντική ζωή". Προσπαθώντας να θέσει τις απόψεις του στη πράξη ίδρυσε και διηύθυνε από το 1896 το περίφημο University Elementary School, γνωστό ως Dewey School ή Laboratory School στο Πανεπιστήμιο του Σικάγο, με στόχο να αποτελέσει ένα πρότυπο σχολείο με χαρακτήρα του εργαστηρίου (Pencier 1996), δίνοντας έμφαση στη μάθηση μέσω του πειράματος, σε αντίθεση με το παραδοσιακό σχολείο, που είναι φτιαγμένο αυταρχικά, καθώς η μόνη εκπαιδευτική δράση που είναι δυνατή σε ένα τέτοιο μέρος είναι να ακούν οι μαθητευόμενοι το δάσκαλο, με άλλα λόγια η εξάρτηση της μίας νόησης από μία άλλη. Σε αυτό το σημείο παρατηρούμε το πρόταγμα της ντιουιανής φιλοσοφίας που δεν είναι άλλο από την καθιέρωση μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης. Ο δάσκαλος μετατρέπεται σε ένα μέλος της κοινότητας, με ειδικό ρόλο στην επιλογή των καταστάσεων που θα επιδράσουν στους μαθητευομένους. Αφού ο ρόλος του δεν είναι να επιβάλει κάποιες ιδέες ή να διαμορφώσει κάποιες στάσεις στο παιδί, το Αναλυτικό Πρόγραμμα οφείλει να εγκαταλείψει το χωρισμό του σε "Μαθήματα" που είναι παράγωγα της επιστήμης και όχι της παιδικής εμπειρίας. Θεωρεί τη μάθηση ως κλειδί για τη ζωή και τα ερωτήματα που αφορούν τον κόσμο που τον περιτριγυρίζει. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να αντανακλά αυτή τη στάση του παιδιού, και να θεωρείται περισσότερο ως ένα ενιαίο σύνολο.

Ο Dewey (1933) είναι ενδεχομένως ο πρώτος από τους σημαντικούς στοχαστές στο χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος χρησιμοποιεί τους όρους 'στοχασμός' και 'στοχαστική σκέψη' εναλλάξ, διαφοροποιώντας τους στο μέτρο που ο πρώτος αφορά στο αποτέλεσμα και ο

δεύτερος στη διαδικασία που οδηγεί στο αποτέλεσμα. Ειδικότερα για τον Dewey (1933: 118) ο στοχασμός ως έννοια αφορά στην επίλυση μίας μπερδεμένης (confusing) κατάστασης ή μιας προβληματικής κατάστασης (problematic situation). Η στοχαστική σκέψη (reflective thought) ως διαδικασία, όπως αναφέρει, είναι μία ενεργής (active), επίμονη (persistent) και προσεκτική εκτίμηση κάθε αντίληψης ή κάθε υποτιθέμενης μορφής γνώσης (supposed form of knowledge) βάσει των επιχειρημάτων που τη στηρίζουν, αλλά και των τελικών αποτελεσμάτων ή των συνεπειών στις οποίες ενδέχεται να οδηγήσει. Ο Dewey (1933) υποστήριξε πως η απλή πράξη (doing) ή εν γένει η δραστηριότητα (activity) δεν είναι αρκετή για να οδηγήσει στη μάθηση. Η πράξη θα πρέπει να γίνει προσπάθεια (trying) – ένα ενεργός πειραματισμός με ό,τι μας περιβάλλει– ώστε να μπορέσουμε να κατανοήσουμε τον κόσμο (Raelin, 2000). Ο στοχασμός επομένως για τον Dewey είναι ο διανοητικός τρόπος αντιμετώπισης ενός θέματος, μίας ιδέας ή ενός σκοπού, με στόχο την κατανόηση ή την αποδοχή του ή την τοποθέτησή του στο «σωστό» (για το στοχαζόμενο άτομο) πλαίσιο.

Με βάση αυτή του την εκτίμηση ο Dewey κατέληξε ότι η διαδικασία στοχαστικής σκέψης (ή ανασκόπησης όπως θα λέγαμε πιο απλά) δεν περιλαμβάνει μία αλληλουχία ιδεών (sequence of ideas) γραμμικού τύπου (Α,Β,Γ), αλλά μία συν-αλληλουχία (con-sequence) ή όπως χαρακτηριστικά εξηγεί ο ίδιος, μία ‘συναπτή διαδοχή’ (consecutive ordering), στην οποία η κάθε ιδέα προσδιορίζει το περιεχόμενο της επόμενης ως λογικό αποτέλεσμα της προηγούμενης, και κάθε λογικό αποτέλεσμα (outcome) στηρίζεται ή/και αναφέρεται στα αποτελέσματα όλων των προηγούμενων ιδεών. Επομένως η στοχαστική σκέψη είναι μία ιδιαίτερα σύνθετη διαδικασία μάθησης άμεσα συνδεδεμένη με την εμπειρία, τις παρορμήσεις και τους σκοπούς μας. Για τον Dewey αν και ο στοχασμός δεν είναι συνώνυμος της αγαθής σκέψης ή της φρόνησης αποτελεί ένα διάχυτο (pervasive) και αυτο-επανορθούμενο (selfrectifying) ανθρώπινο φαινόμενο άμεσα συνδεδεμένο με την εμπειρία.

Με αυτό τον τρόπο ο Dewey προσπαθεί να προσδώσει στην εκπαιδευτική διαδικασία μια νέα βάση. Είναι ριζικά αντίθετος με την φιλοσοφία της παραδοσιακής εκπαίδευσης, η οποία βασιζόταν στην προκατασκευασμένη ύλη μαθημάτων. Αυτή, κατά τη γνώμη του η εμμονή στις έτοιμες από το παρελθόν γνώσεις, δεν φαίνεται να έχει να προσφέρει κάτι παραπάνω, δεν είναι αρκετή για να λύσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα. Η μέθοδος επίλυσης προβλημάτων (problem solving), η μέθοδος “project” και η ενεργητική μέθοδος βοηθούν ουσιαστικά προς την κατεύθυνση αυτή. Όλα αυτά επιβάλλεται να λειτουργούν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο που ορίζεται από το Lindeman, ως εξής: «Δεν μπορούμε να ξεκινάμε από τις γνώσεις διαφόρων αντικειμένων με την ιδέα ότι μπορεί στο μέλλον να φανούν χρήσιμες αυτές οι γνώσεις. Χρησιμοποιούνται γεγονότα και πληροφορίες από διαφορετικές γνωστικές περιοχές όχι όμως με τη λογική της συσσώρευσης, αλλά με αυτή της επίλυσης προβλημάτων» (Lindeman, 1961).

Η δημοκρατική διάσταση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας του Dewey

Η παιδευτική αξία της εμπειρίας στη συγκρότηση της γνώσης, η σύζευξη ατόμου κοινωνίας και το όραμα ενός δημοκρατικού σχολείου αποτελούν τις βασικές αρχές της σκέψης της κριτικής ντιουϊανής Παιδαγωγικής. Το άτομο ως μαθητής και ως εκπαιδευτικός μπαίνει σε κεντρική θέση και μέσα από την εμπειρία του συνδέεται με τη μικροκοινωνία του σχολείου αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία. Ο Dewey έχοντας την πεποίθηση ότι αποστολή της εκ-

παίδευσης σε μια δημοκρατική κοινωνία είναι η καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου για συνεχή πνευματική ανάπτυξη", υποστήριξε ότι ο σκοπός της εκπαίδευσης βρίσκεται στην ίδια τη μορφωτική διαδικασία: «η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως μια διαρκής αναδόμηση μέσα από την εμπειρία [..] η διαδικασία και ο στόχος της εκπαίδευσης είναι το ίδιο πράγμα.» (Dewey, 1916).

Οι δημοκρατικές αρχές συνδέουν την εκφορά απόψεων των ατόμων, διαμορφώνουν το ζητούμενο του σχολείου (δημοκρατική αγωγή) και ταυτόχρονα θέτουν το άτομο μπροστά στις κοινωνικές του υποχρεώσεις. Μια δημοκρατία τέτοιου τύπου έχει τα χαρακτηριστικά της κοινοτικής ζωής. Είναι ανοικτή σε συνεχή αναπροσαρμογή για την ικανοποίηση νέων καταστάσεων που προκύπτουν (πρόοδος των δημοκρατικών ιδεών, νέες επιστημονικές ανακαλύψεις) και οι οποίες απαιτούν μια στροφή των ανθρώπων για τα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Ο Dewey ήθελε τις γνώσεις άμεσες και προσπελάσιμες στον καθένα και όχι ελιτισμό και νοητικό απολυταρχισμό, που εξασφαλίζει γνώση για λίγους, Οι μαθητές πρέπει να έχουν την ελευθερία να σκέφτονται και να πράττουν. Ασκούνται έτσι στην ελευθερία, την οποία θα μπορέσουν να την διαχειριστούν σωστά όταν στο μέλλον θα γίνουν οι άνθρωποι που θα διοικούν την πολιτεία. Η ανάπτυξη μιας βαθιάς δημοκρατικής συνείδησης, ενός δηλαδή, sine qua non για το ρίζωμα του δημοκρατικού ήθους, που δεν θα εξαντλείται στη στερεότυπη αποδοχή της δημοκρατικής αρχής, είναι κρίσιμη για τη συνολική επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Dewey θεωρούσε ότι οι έννοιες της εκπαίδευσης και της δημοκρατίας είναι αλληλοεξαρτώμενες και ότι η δημοκρατία είναι μια δραστηριότητα που πραγματοποιείται μέσω της μάθησης, μια διαδικασία την οποία μπορεί κανείς να μάθει και να εμπεδώσει μέσα από την πράξη. Βασικό του μέλημα ήταν να προσδώσει μια δημοκρατική διάσταση στην εκπαίδευση. Η πρότασή του για μια εκπαίδευση στην υπηρεσία της δημοκρατίας είναι η εξής: η διασφάλιση της ελεύθερης επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων και η απρόσκοπτη ανταλλαγή εμπειρίας με στόχο τη σύγκλιση των διαφορετικών κοινωνικών συμφερόντων θα επιτυγχάνει την ευέλικτη αναπροσαρμογή των θεσμών και τη συνεχή πρόοδος της κοινωνίας. Η φιλελεύθερη ιδέα αναφορικά με τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να ρυθμίσει και να βελτιώσει τις κοινωνικές σχέσεις καταλήγει στην αντίληψη των ίσων ευκαιριών, της παροχής, δηλαδή, σε όλους τους μαθητές ίσης πρόσβασης στα μορφωτικά αγαθά, (με παράλληλη πιθανή ενίσχυση των μειονεκτούντων), ώστε να έχουν όλοι της δυνατότητα απόκτησης εφοδίων για την πραγμάτωση του δικού τους έλλογου σχεδίου αγαθούς ζωής (Dewey, 1916). Η δημοκρατία ως τρόπος ζωής και όχι ως απλό μέσο διακυβέρνησης στηρίζεται στην επαφή των ανθρώπων και την επικοινωνία των εμπειριών τους. Έτσι βιώνουν από κοινού και ανασυγκροτούν τις εμπειρίες και γνώσεις τους, θέτουν κοινούς στόχους και προοπτικές αλλά και οργανώνουν τη δράση τους και την αντιμετώπιση καταστάσεων.

Μια δημοκρατία τέτοιου τύπου έχει τα χαρακτηριστικά της κοινοτικής ζωής. Είναι ανοικτή σε συνεχή αναπροσαρμογή για την ικανοποίηση νέων καταστάσεων που προκύπτουν. Σύμφωνα με τον Dewey (2003), «ύψιστο χρέος μιας δημοκρατικής πολιτείας είναι να παρέχει σε όλους ανεξαιρέτως τους πολίτες της μια γενική μόρφωση καθόλα αντιπροσωπευτική των θεμελιωδών κοινωνικών απαιτήσεων και των ιδεωδών της δημοκρατίας». Η παραπάνω θέση της ντιουιανής επιστημολογίας προσδίδει υποκειμενικά και δι-υποκειμενικά στοιχεία σε

μια δημοκρατική κοινωνία, διευρύνοντας την έννοια της ιδιότητας του πολίτη μέσα σε ένα συλλογικό εννοιολογικό πλαίσιο και προτείνοντας μια διαλεκτική σύλληψη της δημοκρατικής εκπαίδευσης, προωθεί τη διατήρηση της πολιτισμικής ποικιλίας. Σε αυτό το σημείο διακρίνονται οι δύο κυρίαρχες συνισταμένες ενός δημοκρατικού τρόπου ζωής: η αναγνώριση ενός στρώματος κοινών αξιών και ιδανικών και ταυτόχρονα η ανάδειξη ευέλικτων μορφών επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων που προωθούν τη συνεργασία (Alexander, 1994). Μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία, όλοι οι πολίτες πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες για μόρφωση και γνώση.

Επιπλέον, αξιοσημείωτες είναι οι ιδέες του Dewey για τη δημοκρατία και την ελευθερία, διακρίνοντας ότι στην ζωή του ανθρώπου υπάρχει μια ιδιοτυπία, που τον κάνει να ξεπερνά την «φυσική» του ζωώδη υπόσταση: ο ίδιος οφείλει να δημιουργήσει τον εαυτό του με τις ίδιες τις δικές του ελεύθερες προσπάθειες, ώστε να καταστεί ένα αληθινά ηθικό, πνευματικό και ελεύθερο ον. Έτσι η ελευθερία δεν είναι κάτι που χορηγείται στον άνθρωπο, ούτε είναι ένα στατικό γεγονός. είναι αποστολή, είναι ένα «γίγνεσθαι». Από την άλλη, η ύπαρξη της δημοκρατίας σε μια κοινωνία εξαρτάται άμεσα από την ορθή εκπαίδευση των πολιτών και γι' αυτό το λόγο πρέπει να είναι επιβεβλημένη η μέριμνα της πολιτείας για τη λαϊκή εκπαίδευση. Όσον αφορά στην ουσία της ελευθερίας, θεωρεί ότι η μόνη ενδιαφέρουσα μορφή ελευθερίας είναι η ελευθερία της διανόησης, η ελευθερία δηλαδή παρατήρησης και κρίσης που ασκούνται για λογαριασμό σκοπών που πραγματικά αξίζουν. Η εξωτερική ελευθερία, η ελευθερία κινήσεων, δεν μπορεί να διαχωριστεί από την εσωτερική ελευθερία, την ελευθερία δηλαδή σκέψης, επιθυμίας και σκοπού. Η διανοητική και ηθική ελευθερία των μαθητών δέχεται πλήγμα και περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό, εξαιτίας των συνεχών περιορισμών της ελευθερίας των μαθητών που έθεταν τα παραδοσιακά σχολεία. Αν ο στόχος είναι να συμβάλλει το σχολείο στην πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών και κατά συνέπεια, στην συνεχή και ομαλή εξέλιξη των ατόμων και της κοινωνίας, πρέπει να εξαλειφθούν όλες οι διαδικασίες που περιορίζουν την ελευθερία των παιδιών.

Η κριτική σκέψη είναι η συνέχεια της δημοκρατικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Dewey η δημοκρατική - κριτική εκπαίδευση, δεν έχει δεδομένο αποτέλεσμα και όσο πιο απρογραμμάτιστη τόσο περισσότερο ελεύθερη και δημοκρατική γίνεται. Η εμπιστοσύνη σε ποιοτικά χαρακτηριστικά, όπως η κριτική, η συνείδηση, είναι προτιμότερα από την εμπιστοσύνη σε ένα πρόγραμμα περιχαράκωσης. Ο κριτικός γραμματισμός είναι απαραίτητος ως αντίσταση στα υπάρχοντα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική συνειδητότητα και προωθώντας τον κριτικό στοχασμό. Ο Dewey στο βιβλίο *How We Think* (1933) όρισε τον κριτικό στοχασμό σαν «ενεργητική, επίμονη και προσεκτική διερεύνηση κάθε πεποίθησης ή υποτιθέμενης μορφής γνώσης υπό το φως των θεμελίων επάνω στα οποία βασίζεται, καθώς και των συνεπειών που τείνει να επιφέρει (η οποία) περιέχει τη συνειδητή και ηθελημένη προσπάθεια να εδραιωθεί μια πεποίθηση επάνω σε στέρεη βάση αποδεικτικών στοιχείων και στη χρήση του ορθού λόγου».

Συμπεράσματα

Ο όρος Κριτική Παιδαγωγική παραπέμπει στην παιδαγωγική θεωρία, αλλά και στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της κριτικής συνείδησης του υποκειμένου ενάντια στις καταπιεστικές συνθήκες του κοινωνικού περιβάλ-

λοντος. Η διαμόρφωση της κριτικής συνείδησης γίνεται αντιληπτή ως το πρώτο βήμα σε μια διαδικασία κοινωνικού μετασχηματισμού. Χρησιμοποιώντας τα μεθοδολογικά εργαλεία μιας κριτικής κοινωνικής επιστήμης, υποβάλλει τα εμπλεκόμενα άτομα (μαθητές – εκπαιδευτικούς) σε μια διαδικασία κριτικής ανάλυσης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συμβάντων-καταστάσεων (Carr & Kemiss, 1997). Η κριτική Παιδαγωγική του John Dewey στοχεύει στην κοινωνική ανασυγκρότηση και εμπερικλείει τη γνωσιολογική και δημοκρατική διάσταση, αναδεικνύοντας τα συστατικά στοιχεία του κριτικού γραμματισμού, της κριτικής σκέψης και του κριτικού στοχασμού, έννοιες μείζονος σημασίας για την διαμόρφωση των κριτικά ενσυνείδητων μαθητών / πολιτών.

Η αναγκαιότητα της κριτικής παιδαγωγικής υπαγορεύεται από το ανερχόμενο σήμερα κύμα απολυταρχισμού σε όλο τον κόσμο. Από τις νέες πολιτικές συνθήκες που απειλούν να ακυρώσουν κάθε υπόσχεση δημοκρατίας στον 21ο αιώνα. Σήμερα αναγνωρίζεται ότι δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική δημοκρατία χωρίς ουσιαστικά εκπαιδευμένους πολίτες. Η κριτική συνείδηση θεωρείται ως το αναγκαίο πρώτο βήμα ενός ευρύτερου συλλογικού τρόπου ύπαρξης για τη δημοκρατία με την αμφισβήτηση των κοινωνικών αδικιών και τη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα βασίζεται περισσότερο στην ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η εκπαίδευση αποτελεί την πλέον σημαντική συνθήκη για την ισότητα και τη δικαιοσύνη. Είναι πρωταρχικό στοιχείο της πολιτικής, γιατί παρέχει τη γνώση και τις δεξιότητες μέσω των οποίων τα άτομα καθίστανται δρώντα κοινωνικά υποκείμενα. Ο απώτερος στόχος της κριτικής παιδαγωγικής είναι να προετοιμάσει τους μαθητές να συμμετάσχουν στον αγώνα για μια δημοκρατική δημόσια ζωή.

Το νέο σχολείο αντιπαραθέτει στην ''έξωθεν'' και ''άνωθεν'' επιβολή που χαρακτήριζε την παραδοσιακή παιδεία, την καλλιέργεια της προσωπικότητας και της έκφρασης των παιδιών και στην μάθηση που προερχόταν μόνο μέσα από κείμενα και δασκάλους, αντιπαραθέτει την μάθηση που αποκτάται μέσα από την εμπειρία. Η απόκτηση μεμονωμένων ικανοτήτων και τεχνικών, δεν έχει καμία απολύτως χρησιμότητα αν δεν αποτελούν μέσα για την επίτευξη των σκοπών που θέτει το άτομο και που έχουν άμεση πρακτική εφαρμογή. Το σχολείο πρέπει να προσπαθεί να προσφέρει όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες που να αφορούν στο παρόν των παιδιών και να μην προσανατολίζονται μόνο στο μέλλον τους. Βασικό χαρακτηριστικό λοιπόν του '' νέου '' σχολείου, είναι η κυριαρχία της ελευθερίας της σκέψης και της δράσης και όχι ο καταναγκασμός οποιουδήποτε είδους. Δεν είναι όμως η αυξημένη ελευθερία ο στόχος που πρέπει να επιτύχει το σχολείο, αλλά το μέσο. Η ελευθερία της εξωτερικής δράσης για τον Dewey, η ελευθερία των κινήσεων, αποτελεί απαραίτητο μέσο για τη διατήρηση της φυσικής και διανοητικής υγείας, αλλά και μέσο για να σκεφτόμαστε ελεύθερα και να πραγματοποιούμε όποιους σκοπούς έχουμε επιλέξει ελεύθερα.

Μια νέα λοιπόν ριζοσπαστική παιδαγωγική –αυτή που χρόνια ονειρευόμαστε- πρέπει και μπορεί να προέλθει από μια θεωρητικά εκλεπτυσμένη κατανόηση του πώς η αντίρρηση και η υποκειμενική παρέμβαση μπορούν να γίνουν κεντρικά στοιχεία στον αγώνα για κριτική σκέψη και μάθηση. Με τον τρόπο αυτό θα βοηθήσουμε τον σημερινό νέο ώστε να βλέπει την κοινωνική πραγματικότητα, να την κρίνει και να την αξιολογεί, να την κατανοεί και να την ερμηνεύει, να συγκινείται απ' αυτήν, να στοχάζεται γι' αυτήν, να παρεμβαίνει σ' αυτήν και να αγωνίζεται καθημερινά για μια ειρηνική και δίκαιη κοινωνία. Τα σχολεία βέβαια δεν

θα αλλάξουν την κοινωνία, αλλά μπορούμε να δημιουργήσουμε μέσα σε αυτά θύλακες αντίστασης που παρέχουν παιδαγωγικά πρότυπα για νέες μορφές μάθησης, κατανόησης του κόσμου μας και κοινωνικών σχέσεων – μορφές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε άλλες σφαίρες, πιο άμεσα εμπλεκόμενες στον αγώνα για μια νέα ηθική και κοινωνική δικαιοσύνη.

Βιβλιογραφία

Aronowitz, S. & Giroux, H.(1993). *Education still under siege*, Bergin & Garvey: Westport.

Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες* , (μτφρ. Α. Σιπιτάνου κ Ελ. Λινάρδου) εκδ. Ελληνικά Γράμματα Αθήνα.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία,* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη), Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Γρόλλιος Γ., (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων,* Gutenberg, Αθήνα.

Dewey, J. (1899). *The school and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan Co.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Heath & Co.

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

Kellner Douglas Critical Theory, Marxism and Modernity ,Polity Press & John Hopkins University Press , Cambridge , England 1989.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρίκης, Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης ΙΙ. Στο Κουλαϊδής Β. (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης* (σ. 121-142). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Το φιλοσοφικό κίνημα του Διαφωτισμού ως παράγων διαμόρφωσης της φιλοσοφίας της παιδείας έως τις ημέρες μας.

Αμπουλού Ειρήνη
Φιλόλογος, ΜΑ

Μακρυπούλιας Βασίλειος
Δρ. Φιλοσοφίας
vasilios888@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή προσπαθεί να αποδώσει τη νέα καθαρά έλλογη τάση, η οποία διαμορφώθηκε και επικράτησε μετά το φιλοσοφικό κατά βάση κίνημα του Διαφωτισμού. Η στροφή του ανθρώπου προς τον εμπειρικό κόσμο με όπλο το Λόγο και τις εφαρμογές του, αποκρυσταλλώθηκε κατά κύριο λόγο στις επιστήμες και στις τεχνικές εφαρμογές. Όλα αυτά επηρέασαν τις παιδαγωγικές τάσεις διαμορφώνοντας το μοντέλο εκείνου του ανθρώπου ο οποίος προσπαθεί να αποκτήσει γνώση εφαρμοσμένη ικανή να επηρεάσει την πρακτική και χρηστική εκμετάλλευση του κόσμου προκειμένου ο «λογικός» πλέον αυτός άνθρωπος μέσα από ένα υλικό μοντέλο ζωής, αρκετά συγκεκριμένο, να βιώσει μία πρωτόγνωρη θα λέγαμε ευδαιμονία αγαθών.

Λέξεις – κλειδιά: Λόγος, εμπειρία, εργαλείο, κόσμος, παιδαγωγικό, μοντέλο, θρησκεία, γνώση.

Μελετώντας τις βασικές θέσεις του Διαφωτισμού, εύκολα συμπεραίνουμε τις επιρροές τις οποίες έχει εξασκήσει διαχρονικά το φιλοσοφικό-κατά βάση –αυτό κίνημα στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα-της Ευρώπης, της Ελλάδας. Η έμφαση και μόνο στην Απόλυτη θα λέγαμε Λογική ικανότητα του ανθρώπου-την οποία ειρήσθω εν παρόδω δεν θεωρεί έμφυτη αλλά επίκτητα αναπτυσσομένη μέσα από την παρατήρηση, την εμπειρία και την απόδειξη-φανερά μας παραπέμπει στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα όπου-γενικά ας ομιλήσουμε-οι μαθητές επισταμένως μαθαίνουν να αποδεικνύουν όσα μαθαίνουν αλλιώς τίποτε δεν έχει καθολική ή τουλάχιστον χρηστική ισχύ για το σημερινό άτομο και την κοινωνία. Ας θυμίσουμε βέβαια σε αυτό το σημείο τον περίφημο ορισμό του Διαφωτισμού εκ μέρους του Κάντ (διαφωτισμός είναι η έξοδος του ανθρώπου από την ανωριμότητα για την οποία ο ίδιος ευθύνεται (Ι. Κάντ, Απόκριση στο ερώτημα: τι είναι διαφωτισμός). Επίσης μέρος της εισαγωγής της Ελληνικής Νομαρχίας του Ανωνύμου του Έλληνος: « Αναγνώστα αγαπητέ, όποιος κι αν είσαι, σε παρακαλώ να στοχασθής αρκετά, πρώτον μόνος σου την υπόθεσιν και έπειτα να αναγνώσης ταύτα τα υστερινά κατάβατά του πονήματός μου, να στοχασθής, λέγω, ότι το πράγμα είναι κοινόν, ότι η τιμή σου, η ευτυχία σου και η ζωή σου κρέμονται από τον ορθό στοχασμόν σου».

Η Λογική κατεύθυνση που επιχειρείται χαρακτηρίζεται από την κυριαρχία ενός τύπου Λόγου ο οποίος δεν έχει πολλά κοινά στοιχεία με τον Ηρακλείτειο Λόγο, ίσως κάποια περισσότερα χαρακτηριστικά έχει με τον Πλατωνικό αντίστοιχο. Τώρα ο Λόγος είναι αντιενορατικός, περισσότερο παραγωγικός, στηρίζεται στη βιωματική διαλεκτική στάση του Υποκειμένου με τον κόσμο μέσα στον οποίο ο άνθρωπος χρειάζεται και πρέπει να ζήσει. Ο Λόγος πλέον από σκέψη που φέρει γνώση του αγαθού κατεβαίνει επίπεδο και γίνεται Λόγος που φέρει στον άνθρωπο όλες εκείνες τις εμπειρικές γνώσεις που είναι σαφέστατα χρήσιμες για την ανθρώπινη καλλίτερη διαβίωση μέσα στον υλικό μικρόκοσμο. Τώρα πλέ-

ον ο άνθρωπος χρειάζεται το Λόγο ως εμπειρική δεξαμενή χρηστικών αγαθών προς το ευ ζην παρά το Λόγο που ενορατικά αποκαλύπτει την εσωτερικό πορεία του Όντος. Χαρακτηριστικά εξάλλου είναι τα όσα αναφέρει ο Λοκ στο δοκίμιο του για την ανθρώπινη νόηση(βιβλίο ΙΙ, κεφ. 1) : «Όλες οι ιδέες μας προέρχονται από την αίσθηση ή το διαλογισμό. Υποθέτουμε λοιπόν ότι η ψυχή είναι αυτό το οποίο ονομάζουν tabula rasa (άγραφος πίνακας)άδεια από οποιαδήποτε χαρακτηριστικά, χωρίς καμία ιδέα οποιαδήποτε».

Το λογικό αλλά και υπαρξιακό θα λέγαμε βήμα το οποίο επιχειρείται είναι πράγματι κολοσσιαίο. Εάν σκεφθούμε ότι στη Γένεση γίνεται λόγος ότι ο άνθρωπος ενεφύσησε στον άνθρωπο, στην ψυχή του ανθρώπου τη ζωή και τις ιδιότητές της, ο άνθρωπος του διαφωτισμού αρνείται την προϋπαρξη όλων αυτών των ιδεών θεωρεί ότι τώρα ο άνθρωπος διά του Λόγου γίνεται ο δημιουργός ενός εμπειρικού μικρόκοσμου τον οποίο και θα κυβερνήσει. Ο Λόγος προσαρμόζεται στις ανθρώπινες φιλοδοξίες και η παιδεία βέβαια ακολουθεί μέσα από τη διάσπασή της σε γενική και τεχνολογική. Σε θεωρητική και πρακτική. Ο Λόγος τώρα καθίσταται εργαλείο. Εργαλείο που θα κατευθύνει το βασιλέα-άνθρωπο μέσα στο μικρόκοσμό του στον οποίο καλείται να ζήσει. Στον αιώνα της βιομηχανικής επανάστασης, των μεγάλων εμπορικών ανακαλύψεων οι οποίες ένωσαν τον κόσμο, ο Λόγος δεν ασχολείται πώς θα ενώσει τον άνθρωπο με τον ουρανό αλλά όλη τη γη με τις νέες παραμέτρους της που ήλθαν στο φως. Η μετατροπή του Λόγου από σκεπτικό εργαλείο σε βιωματικό όργανο είναι η βάση του διαφωτισμού αλλά και της σύγχρονης παιδείας η οποία προσπαθεί να ωριμάσει κυρίως κοινωνικά το μαθητή και να το συνδέσει με την αγορά εργασίας, παρά να τον οδηγήσει στο θεό και στην κατά χάριν θέωσιν.

Είναι χαρακτηριστικά βέβαια τα όσα μας αναφέρει ο Παπανούτσος(ο οποίος σωστά επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην αξιολογική μετατόπιση του κοσμικού άξονα-διά του κινήματος του Διαφωτισμού- από το Λόγο του θεού που θέλει τη γη συμπαντικό μέγεθος υποκείμενο σε αφηρημένους υπερκοσμικούς νόμους στον ανθρώπινο εμπειρικό Λόγο ο οποίος προσπαθεί να θέσει τη γη σε μία τροχιά που θα καθορίζει την ανθρώπινη εμπειρική βούληση ως τον κυρίαρχο παράγοντα ζωής στον πλανήτη γη): «Κάθε πράγμα της Φύσης ενεργεί κατά νόμους. Μόνο ένα έλλογο όν έχει τη δύναμη να ενεργεί κατά την παράσταση των νόμων, δηλαδή σύμφωνα με αρχές, έχει λοιπόν βούληση. Η διαφορά ανάμεσα στους νόμους μιας φύσης, στην οποία είναι υποταγμένη μία βούληση, και μιας φύσης που η ίδια είναι υποταγμένη σε μία βούληση (σε ό, τι έχει σχέση με τις ελεύθερες πράξεις της)έγκειται σε τούτο: …ότι στην τελευταία φύση η βούληση έχει το χρέος να είναι η αιτία των αντικειμένων...». Ακριβώς εδώ εκφράζεται η κορυφαία θέση του διαφωτισμού ότι το Λογικό είναι και το πραγματικό, η βούληση είναι ο λόγος στην πραγματοποίησή του. Μέσα από την εμπειρία και την παρατήρηση ξαφνικά ο άνθρωπος ανακαλύπτει την μεταρρυθμιστική του δυνατότητα επάνω στον κόσμο. Το δέλεαρ είναι μεγάλο. Ο άνθρωπός μπορεί να καταστεί ένα μικρός λογικός κυβερνήτης του μικρού του ζωτικού του χώρου. Η παιδεία θα εμπλακεί στην όλη προσπάθεια μέσα από την μεγάλη της στροφή προς τις επιστήμες και στο εφαρμοστικό Λόγο, μέσα από την απεμπόληση του αφηρημένου μετα-μεταφυσικού Λόγου.

Οι θέσεις εξάλλου των διαφωτιστών, συγκρινόμενες με τα αναλυτικά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας(π. χ. το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας)φανερώνουν τη πορεία του μεταδιαφωτιστικού ανθρώπου προς το Λόγο της εμπειρίας και της απόδειξης.

Ας τις δούμε:

1. Εμπιστοσύνη στη λογική ικανότητα του ανθρώπου.

2. Κριτικός έλεγχος και άρνηση των παραδόσεων και κάθε αυθεντίας.

3. Γενικότερα αμείλικτη κριτική κάθε θεωρίας για τη φύση, για τη γνώση, για την κοινωνία, για τη θρησκεία, για την πολιτική οργάνωση για όλους τους θεσμούς.

4. Πίστη στη δυνατότητα βελτίωσης του ανθρώπου και απεριόριστης προόδου του πολιτισμού.

5. Προσδοκία ανάπλασης της κοινωνίας με τη δύναμη της ανθρώπινης λογικής.

Ο κοινός παρονομαστής των παραπάνω θέσεων είναι η πλήρης αξιολογική μετατόπιση του ηγεμόνος του κόσμου μας από το θεό- ο οποίος μέσα από το κίνημα του ντεϊσμού αποστέλλεται πολύ μακριά μέσα στο σύμπαν-στον έλλογο άνθρωπο. Ο άνθρωπος ικανοποιημένος από τη φιλικότατη προσέγγιση του ενυποστάτου θεανθρώπου, έχοντας ηρεμήσει το μεταφυσικό του ζόφο μέσα από την θρησκεία της υπαρξιακής αρμονίας όπως είναι ο χριστιανισμός μέσα από όλα του τα δόγματα, ανοίγεται αισθητικά και εμπειρικά στον μικρόκοσμο των παραστάσεων. Η παιδαγωγική προσέγγιση των πραγμάτων είναι ανάλογη. Χαρακτηριστικά αναφέρεται (Maurece Debesse, σελ. 46) «Δύο από τις εξελίξεις που αναφέρθηκαν πιο πάνω προξένησαν άμεσα το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μεθοδολογία της συγκριτικής παιδαγωγικής, δηλαδή για τη θεωρία που αφορά τις αποτελεσματικές μεθόδους των επιτόπιων ερευνών. Πρώτο το γεγονός ότι πολλοί σπουδαστές στα πανεπιστήμια πρέπει να προετοιμάζονται σήμερα για την έρευνα. Ποιά κατάρτιση θα πρέπει να τους δίνεται; Ποιες συμβουλές και ποια διδασκαλία πρέπει να πάρουν έτσι ώστε οι προσπάθειές τους να έχουν επιτυχία; Υπάρχει μία μεθοδολογία σαφώς καθορισμένη στη φυσική, τη χημεία και σε πολλές επιστήμες ακόμη και στην κοινωνιολογία και την ψυχολογία».

Ο Λόγος του διαφωτισμού διαπερνά συνολικά το σύγχρονο παιδαγωγικό μοντέλο. Στρώνεται ο δρόμος που θεωρεί διδακτέα γνώση μόνο εκείνες τις έννοιες οι οποίες έχουν περάσει μέσα από τις αποδεικτικές διόδους της παρατήρησης(έρευνας), του πειράματος, της απόδειξης και της διατύπωσης του νόμου, του κανόνος. Εάν θεωρήσουμε και υιοθετήσουμε την άποψη ότι η βάση της αγωγής είναι ο Λόγος τότε ο διαφωτιστικός λόγος που διαπνέει την εκπαίδευση σήμερα στηρίζεται σε εκείνο το Λόγο ο οποίος είναι αποδεικτικός, εμπειρικά ορατός, αισθητικά συνειδητός. Ο Λόγος πλέον δεν είναι σκέψη αλλά συνεχής παραγωγή γνώσεων και πληροφοριών. Η εργαλειακή του φύση είναι αναπόφευκτη. Έναν τέτοιο λόγο οι άνθρωποι τον χρειάζονται ώστε να εκμεταλλευθούν τον υλικό τους περίγυρο και να κατασκευάσουν τη ζωή που σήμερα βλέπουμε. Ο Λόγος μέσα στις μεγαλουπόλεις των ανέσεων και των πάμπολλων υλικών αγαθών είναι αντιμεταφυσικός και πλήρως υλιστικός, συγκεκριμένα αποδεικτέος. Ο Λόγος αυτός ως μέγεθος συγκεκριμένο έχει ως σύμμαχο την ανάγκη του ανθρωπίνου Υποκειμένου να υπάρξει ως ένα απολύτως συγκεκριμένο μέγεθος, ικανοποιώντας τις ανάγκες του, για πρώτη φορά μέσα στην ιστορική ροή. Οι αιώνες όπου οι άνθρωποι κυνηγούσαν άλλους κόσμους, θεούς και άλλους πλανήτες παρήλθαν, σήμερα οι άνθρωποι ως συγκεκριμένα όντα θέλουν το Λόγο της απόδειξης ο οποίος ως πλήρως

χρηστικό μέγεθος θα τους οδηγήσει σε ένα πολιτισμό παραγωγής συγκεκριμένων αγαθών. Η φυσική επιστήμη, η μαθηματική επιστήμη στην πλήρη ανάπτυξή τους θα δημιουργήσουν τον πολιτισμό της μηχανής ο οποίος με τη σειρά του θα επιφέρει μία ψεύτικη και παροδική ευτυχία και ευδαιμονία στους ανθρώπους. Η εκπαίδευση πλέον δεν κυνηγά το ανέφικτο και το ενορατικό, αλλά προσπαθεί να κατευθύνει τους νέους στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, επαγγελματικών και κοινωνικά αποδεκτών και χρηστικών προκειμένου να αναπτυχθούν περαιτέρω οι επιστήμες και οι τεχνικές καλυτέρευσης της ανθρώπινης ζωής και καθημερινότητας.

Όχι τυχαία αναφέρει ο Μάξ Χορκχαϊμερ (Μάξ Χορκχαϊμερ, σελ. 69) «Καμία δραστικότερη διάψευση μιας πρόγνωσης από την ιστορία δεν μπορεί να φαντασθεί κανείς από αυτήν που υπέστη ο Πλάτων. Όμως ο θρίαμβος του πειράματος είναι μόνο μία όψη της όλης διαδικασίας. Ο πραγματισμός ο οποίος αποδίδει στα πάντα και στους πάντες το ρόλο του εργαλείου –όχι εν ονόματι του θεού ή της αντικειμενικής αληθείας αλλά εν ονόματι του οποιουδήποτε πράγματος επιτυγχάνεται πρακτικά με αυτό-ερωτά περιφρονητικά τι μπορεί πραγματικά να σημαίνουν εκφράσεις όπως «αλήθεια καθεαυτή» ή το καλό το οποίο ο Πλάτων και οι αντικειμενιστές διάδοχοί του άφησαν αόριστο». Ο Χορκχάϊμερ δίδει στο διαφωτιστικό λόγο που διαπνέει τη σημερινή εκπαίδευση, των επιστημών και του εμπειρικά αποδεικτικού λόγου τις σωστές και πρέπουσες διαστάσεις του, οι οποίες αποδεικνύουν την όλη αξιολογική αντιστροφή που έχει υποστεί ο παραδοσιακός λόγος από τον Ηράκλειτο έως τον Πλάτωνα και τις ημέρες μας.

Ο διαφωτισμός σαφέστατα προίκισε τον άνθρωπο με την αρμονία και τη λογικότητα ενός κόσμου, πολύ καθορισμένου όμως. Σε αυτόν τον κόσμο μέσα ο άνθρωπος για πρώτη φορά ένοιωσε διαστασιακή ελευθερία να ελέγξει την πολιτειακή του πορεία αλλά και την γενικότερη κοινωνική ελευθερία. Ο Λόγος αυτοκαθορίζεται ως κυβερνήτης και mutatis mutandis αντικαθιστά το θεό, είναι όχι δημιουργός αλλά πλήρης αρχιτέκτων. Σαφέστατα το επόμενο βήμα εξυπακούεται και εύκολα υποτίθεται. Η αντικειμενική αλήθεια είναι ό, τι προέρχεται από τα πιστά παιδιά του εφαρμοσμένου μεταδιαφωτιστικού λόγου, από την επιστήμη και την τέχνη δηλαδή. Γι αυτό εξάλλου παρατηρούμε στη σύγχρονη εκπαίδευση ότι πνευματικά και διδακτικά καλούπια τίθενται παντού, έξω από αυτά υπάρχει ο «φόβος» η μάθηση να μην είναι αποδοτική. Το σημερινό σχολείο θέλει τον αποδεικτικό λόγο, αυτόν διδάσκει και προσπαθεί να συγκεκριμενοποιήσει το πάν, μέσα από σχέδια μαθήματος, την αποθέωση σωστού ή λάθους, την επιστημονική διασύνδεση όλων –μήπως και ξεφύγει κάτι μέσα από τις ενοράσεις του αφηρημένου λόγου των μαθητών. Η Ιλιάδα είναι πλαστή, αποκλείεται να είναι αληθινή φαντασία. Διότι άλλο αλήθεια στη σημερινή εκπαίδευση και άλλο φαντασία στην εποχή του Ομήρου. Σήμερα αλήθεια είναι ό, τι υπακούει στις πέντε αισθήσεις ενώ φαντασία την εποχή του Ομήρου ήταν ό, τι ξέφευγε από τις πέντε αισθήσεις και διά του ανωτέρου λογιστικού ταξίδευε τον άνθρωπο μακριά.

Σαφέστατα θα πρέπει να συζητήσουμε την επαναφορά του Λόγου που αρχίζει από το βασίλειο του Επέκεινα και διά της γης ταξιδεύει τον άνθρωπο μακριά. Η εκπαίδευση χρειάζεται αυτό το λόγο ο οποίος και πάλι θα εξάψει τη φαντασία, θα συνδέσει τις αισθήσεις και την παρατήρηση και με τη φαντασία, θα αποκολλήσει ουσιαστικά θα απελευθερώσει την εκπαίδευση από το θανάσιμο εναγκαλισμό του συγκεκριμένου. Ο έφηβος θέλει τον ενορα-

τικό λόγο δίπλα στον επιστημονικό. Θέλει το μύθο δίπλα στον αποδεικτικό λόγο. Δεν είναι τυχαίο ότι ο Πλάτων μίλησε με τρείς τρόπους. Με λογικές ιστορίες, με μύθους και με ποιητικές διδαχές. Η σύγχρονη εκπαίδευση μέσα από ένα διαχρονικό συγκρητισμό χρειάζεται όλα αυτά τα διαχρονικά εκπαιδευτικά μεγέθη προκειμένου να εξελίξει πραγματικά ολοκληρωμένους και πολυσχιδείς ανθρώπους που θα ετοιμάσουν και μία ανάλογη κοινωνία, δίνοντας υπαρξιακό και ουσιαστικό διέξοδο στα τόσα ανθρώπινα εσωτερικά προβλήματα της εποχής μας.

Βιβλιογραφία:

Ε. Π. Παπανούτσου, Ηθική, Τόμος Ι, Δωδώνη.

Μάξ Χορκχάϊμερ, Η έκλειψη του Λόγου, εκδόσεις Κριτική.

Π. Κονδύλη, Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός, 2 τόμοι, Αθήνα 1987.

Κ. Θ. Δημαρά, Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός.

Maurice Debesse-Gaston Mialaret, Συγκριτική Παιδαγωγική, δίπτυχο.

Η συμβολή της αυτοαποτελεσματικότητας στην ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων

Παπακωνσταντινοπούλου Αρτεμισία
Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Π.Ε.Αχαΐας, Υποψ. Διδάκτορας Παν. Πατρών
papart71@gmail.com

Δημάκος Ιωάννης
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μιου Πατρών
idimakos@upatras.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας εμφανίζει αυξανόμενο ερευνητικό ενδιαφέρον στο χώρο της Ψυχολογίας. Αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία που υποδηλώνει τη θετική προσαρμογή του ατόμου σε συνθήκες προκλήσεων ή αντιξοοτήτων. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προσωπικό χαρακτηριστικό σε δείγμα εφήβων μαθητών και η εξέταση της σχέσης μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και ψυχικής ανθεκτικότητας. Στην έρευνα συμμετείχαν 456 μαθητές και μαθήτριες από γυμνάσια του νομού Αχαΐας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξαν διαφορές λόγω φύλου και τάξης φοίτησης ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα. Η αυτοαποτελεσματικότητα ερμηνεύει το 43% της διακύμανσης της ανθεκτικότητας. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά προτείνεται η τόνωση της αυτοαποτελεσματικότητας και της ανθεκτικότητας στα προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας των μαθητών.

Λέξεις - κλειδιά: Ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοαποτελεσματικότητα, εφηβεία

Εισαγωγικά

Η αυξανόμενη ανάγκη για έγκαιρη αναγνώριση και αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των εφήβων στο σχολείο και στην οικογένεια καθιστούν επιτακτική την ύπαρξη μιας διαφορετικής προσέγγισης σε θέματα ψυχικής υγείας από ό,τι ίσχυε μέχρι σήμερα (ενδεικτικά βλ. Masten, 2001. Χατζηχρήστου, 2011). Η προσέγγιση αυτή σχετίζεται, κυρίως, με την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στους νέους που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή και την ψυχική τους ευεξία. Βασικό ρόλο στην προσέγγιση αυτή παίζει η έννοια της ανθεκτικότητας, που αναφέρεται στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής των ατόμων παρά τις όποιες δύσκολες καταστάσεις αντιμετωπίζουν.

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η ψυχική ανθεκτικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό των εφήβων και ερευνάται ο βαθμός συσχέτισής της με την προσωπική αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας. Η εξέταση των παραπάνω χαρακτηριστικών στην εφηβεία βοηθά στην προαγωγή των ενισχυτικών παραγόντων και στην περαιτέρω ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η έρευνα αυτή αποτελεί μια πιλοτική προσπάθεια (τμήμα ενός ευρύτερου προγράμματος) που μελετά το ζήτημα της ψυχικής ανθεκτικότητας και άλλων προσωπικών χαρακτηριστικών σε έφηβους.

Ψυχική Ανθεκτικότητα

Ο όρος «ψυχική ανθεκτικότητα» (resilience) αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία που υποδηλώνει τη θετική προσαρμογή ή την ικανότητα του ατόμου να διατηρήσει ή να ανακτήσει την ψυχική του υγεία μέσα σε πλαίσια προκλήσεων ή αντίξοων συνθηκών (Luthar, Ciccheti & Becker, 2000). Περιλαμβάνει μια αναπτυξιακή πορεία στην οποία ενσωματώνονται νέα, θετικά και αρνητικά στοιχεία από την καθημερινή ζωή του ατόμου και αποτελεί μια διαδικασία υγιούς ανάπτυξης σε ένα σύστημα ανατροφοδοτικών με το περιβάλλον σχέσεων που προάγουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική επάρκεια (Henderson & Milstein, 2008). Οι Esquivel, Doll, & Oades-Sese (2011) όρισαν την ψυχική ανθεκτικότητα από μια συστημική άποψη, ως την περίπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του ατόμου και εξωτερικών υποστηρικτικών δυνάμεων (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα) που, με τη βοήθεια εσωτερικών μηχανισμών, απομονώνουν τις επιδράσεις των δυσμενών καταστάσεων και μειώνουν τα αρνητικά αποτελέσματα.

Κάθε άνθρωπος χαρακτηρίζεται από κάποιο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας, που συνδέεται άμεσα με προστατευτικούς παράγοντες (Werner, 2000). Οι προστατευτικοί παράγοντες είναι ειδικές ικανότητες και δεξιότητες που εντοπίζονται τόσο στο ίδιο το άτομο (ατομικές προστατευτικές πηγές), όσο και το περιβάλλον του (εξωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες) και αντισταθμίζουν τους παράγοντες επικινδυνότητας (Dyer & McGuinness, 1996). Στους ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες συγκαταλέγονται πηγές προσωπικές, γνωστικές, συναισθηματικές, συμπεριφοράς, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, η θετική αυτοεκτίμηση, η αυτονομία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αυτοατοπελεσματικότητα (Brooks, 1994). Στους περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες περιλαμβάνονται η οικογένεια και οι υγιείς και ασφαλείς σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή, το σχολείο και οι θετικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, καθώς και οι σχέσεις στην κοινότητα (Brooks, 1994). Επιπρόσθετα, η ψυχική ανθεκτικότητα, ως ένα ιδιαίτερο γνώρισμα του ατόμου δεν αφορά μόνο στην περίπτωση που το άτομο καλείται να ξεπεράσει αντίξοες συνθήκες, αλλά κυρίως στη λειτουργία βασικών προσαρμοστικών συστημάτων του. Τα συστήματα αυτά αποτελούνται από δεξιότητες του ατόμου, όπως είναι οι κοινωνικές δεξιότητες, η θετική αυτοεκτίμηση, η αυτονομία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αυτοατοπελεσματικότητα (Masten, 2001). Αν αυτές οι ικανότητες και δεξιότητες αναπτυχθούν κανονικά, τότε η γενικότερη εξέλιξη του ατόμου δεν διακόπτεται, παρά τις όποιες δυσκολίες καλείται να αντιμετωπίσει. Ωστόσο, αν δεν λειτουργήσουν κανονικά, τότε ο κίνδυνος για αναπτυξιακά προβλήματα είναι μεγάλος, ιδιαίτερα αν οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι είναι παρατεταμένοι (Masten & Powell, 2003).

Η Benard (1991) χαρακτηρίζει ως κοινωνικά επαρκείς τους ανθεκτικούς έφηβους και υποστηρίζει πως διακρίνονται από δεξιότητες αναγκαίες για την προσαρμογή, όπως η ικανότητα για την επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η αυτονομία και η δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Επίσης, οι έφηβοι αυτοί θέτουν στόχους και είναι προσανατολισμένοι προς την επίτευξή τους, είναι αισιόδοξοι σχετικά με τις μελλοντικές εξελίξεις για τους ίδιους, έχουν ενδιαφέροντα, τόσο όσον αφορά τη μάθηση, όσο και τη ζωή γενικότερα και διαθέτουν τα κίνητρα για να τα επιτύχουν. Παράλληλα, έχουν τη δυνατότητα να συνάπτουν υγιείς και ζεστές σχέσεις με τους άλλους, καθώς και κίνητρα για προσωπική ανάπτυ-

ξη και βελτίωση (Benard, 1991). Ο Gilligan (2000) τονίζει τη σημασία πέντε βασικών τομέων που βρίσκονται στο παρασκήνιο και είναι απαραίτητοι για την κατανόηση της ψυχικής ανθεκτικότητας στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών. Συγκεκριμένα, δίνει έμφαση στη μείωση του αριθμού των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, στις θετικές αλλαγές στην πορεία ανάπτυξής τους, στην παροχή μιας ασφαλούς βάσης, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας.

Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η αντίληψη που έχει το άτομο για τις ικανότητές του να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις (Gardner & Pierce, 1998). Αφορά σε κρίσεις, σχετικά με το πόσο καλά μπορεί κάποιος να οργανώσει και να εκτελέσει προγράμματα δράσης που του είναι απαραίτητα, προκειμένου να αντιμετωπίσει δύσκολα και συχνά αγχωτικά στοιχεία και αποτελεί μια από τις εσωτερικές πηγές ενδυνάμωσης του ατόμου. Η αντίληψη του ατόμου για την αυτοαποτελεσματικότητά του μπορεί να επηρεάσει την επιλογή των δραστηριοτήτων του, το πόση προσπάθεια θα επενδύσει και το χρονικό διάστημα που θα επιμείνει, παρά τις δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζει (Bandura, 1997).

Πιο πρόσφατα, οι ερευνητές ενδιαφέρθηκαν για μια πιο συνδεδεμένη με τα χαρακτηριστικά του ατόμου γενικευμένη διάσταση της αυτοαποτελεσματικότητας που χαρακτηρίστηκε «γενική αυτοαποτελεσματικότητα» (Chen, Gully & Eden, 2001). Η γενική αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στη γενικευμένη πεποίθηση επάρκειας και στην πίστη κάποιου για τη συνολική ικανότητά του να πετύχει τις απαιτούμενες επιδόσεις σε μια ποικιλία διαφορετικών συνθηκών και καταστάσεων. Η υψηλή γενική αυτοαποτελεσματικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως αποτελεσματική ασπίδα ενάντια σε αντίξοα – και πιθανόν τραυματικά για το «εγώ» - γεγονότα και συνθήκες (Chen et al., 2001). Τα άτομα με υψηλή γενική αυτοαποτελεσματικότητα προβλέπουν ότι είναι πιθανόν να επιτύχουν στην επιτέλεση εργασιών και συμφωνούν κατά πολύ με δηλώσεις όπως: ‘όταν ξεκινώ κάτι, συνήθως μπορώ να το ολοκληρώσω’ (Gardner & Pierce, 1998), γεγονός που μας κάνει να σκεφτούμε ότι όταν υπάρχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει καταστάσεις μέσα σε δύσκολες ή και αντίξοες συνθήκες.

Αποτελέσματα ερευνών παρουσιάζουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως μια δυναμική έννοια, στην οποία οι θετικές αλλαγές σχετίζονται και με «αλλαγές στην αντιληπτή και στην πραγματική αυτοαποτελεσματικότητα» (Rutter, 2012, σελ. 341). Ο Gilligan (2000) αναφέρει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα συγκαταλέγεται ανάμεσα στους κοινωνικούς και αναπτυξιακούς παράγοντες, που επηρεάζουν το βαθμό ανθεκτικότητας του ατόμου. Όσο πιο μεγάλος είναι ο βαθμός της αίσθησης αυτοαποτελεσματικότητας, τόσο πιο ικανοί αισθάνονται να αντιμετωπίζουν ή/και να αντιστέκονται σε δύσκολες καταστάσεις (Hamill, 2003). Επίσης, η αυτοαποτελεσματικότητα, ως ατομικός προστατευτικός παράγοντας, μπορεί να συνεισφέρει στην καλύτερη ψυχική υγεία και στη θετικότερη κοινωνική συμπεριφορά από το ρόλο του ρυθμιστή ενάντια στις επιπτώσεις των αρνητικών συνθηκών που εμφανίζονται στο άτομο (Leontopoulou, 2006).

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η ψυχική ανθεκτικότητα των εφήβων ως ατομικό χαρακτηριστικό και η συσχέτισή της με την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας (self-

efficacy). Ο σκοπός αυτός αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδίου που προσπαθεί να συνεξετάσει τους δύο αυτούς παράγοντες σε παιδιά, έφηβους και ενήλικες. Έχει προηγηθεί έρευνα σε μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου με τις ίδιες μεταβλητές (Δημάκος & Παπακωνσταντινοπούλου, 2012). Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να απαντήσει α) αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα (resiliency) και την αυτοαποτελεσματικότητά τους (self-efficacy), β) αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των τάξεων φοίτησης (Α΄, Β', Γ΄ τάξη) ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα, γ) αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας και δ) αν μπορεί να γίνει πρόβλεψη του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών από τα δημογραφικά τους στοιχεία (φύλο, τάξη φοίτησης) και την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 456 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στις 3 τάξεις τυχαία επιλεγμένων Γυμνασίων του νομού Αχαΐας. Η κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο ήταν 249 αγόρια και 207 κορίτσια. Η κατανομή ως προς τις τάξεις ήταν 96 αγόρια και 70 κορίτσια στην Α΄ τάξη, 78 αγόρια και 64 κορίτσια στην Β΄ τάξη και 75 αγόρια και 73 κορίτσια στην Γ΄ τάξη.

Όργανα Συλλογής Δεδομένων

(α) Για τη μέτρηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των μαθητών και μαθητριών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience Scale) των Wagnild & Young (1993). Η κλίμακα περιέχει 25 ερωτήματα που απαντώνται με τη χρήση κλίμακας τύπου Likert 7 σημείων (όπου 1 = Διαφωνώ Απόλυτα και 7 = Συμφωνώ Απόλυτα). Περισσότερες πληροφορίες για τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας υπάρχουν στο έργο των Wagnild & Young (1993). Στην παρούσα έρευνα ο δείκτης *α* του Cronbach είναι επαρκής (α = .784).

(β) Για τη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα γενικής αυτοαποτελεσματικότητας (General Self-Efficacy Scale) των Chen et al (2001), όπως χρησιμοποιήθηκε σε δείγμα Ελλήνων μαθητών δημοτικού από την Ασημακοπούλου (2005). Πρόκειται για κλίμακα τύπου Likert 5 σημείων (όπου 1 = Διαφωνώ Απόλυτα και 5 = Συμφωνώ Απόλυτα). Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης *α* του Cronbach είναι επαρκής (α = .719).

Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει βασικά περιγραφικά στατιστικά για την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών και μαθητριών ανά φύλο και τάξη φοίτησης.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις (σε παρένθεση) ανά φύλο και τάξη φοίτησης για την ψυχική ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα

	Α' Τάξη		Β' Τάξη		Γ' Τάξη	
	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια
Ψυχική Ανθεκτικότητα	5.18 (.59)	5.39 (.57)	5.39 (.76)	5.57 (.58)	5.44 (.62)	5.46 (.57)
Αυτοαποτελεσματικότητα	3.80 (.54)	3.85 (.50)	3.83 (.59)	3.96 (.59)	3.84 (.48)	3.83 (.55)

Από την ανάλυση της διακύμανσης για την Ψυχική Ανθεκτικότητα με δύο (2) παράγοντες μεταξύ ομάδων (*Φύλο* Χ *Τάξη*) προέκυψαν τα εξής αποτελεσματα: 1) στατιστικώς σημαντική επίδραση του παράγοντα *Φύλο* ($F_{1,450}$ = 4.876, p = .028), 2) στατιστικώς σημαντική επίδραση του παράγοντα *Τάξη* ($F_{2,450}$ = 4.153, p = .016), 3) στατιστικώς μη σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων (p = .298).

Από την ανάλυση της διακύμανσης για την Αυτοαποτελεσματικότητα με δύο (2) παράγοντες μεταξύ ομάδων (*Φύλο* Χ *Τάξη*) δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική επίδραση του παράγοντα *Φύλο* (p = .319), ούτε του παράγοντα *Τάξη* (p = .524), αλλά ούτε και αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων (p = .552). Ο δείκτης συνάφειας Pearson μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας ήταν r = .663 (n = 456, p = .0001). Ο δείκτης δείχνει πως οι μαθητές με υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρουν υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας. Επίσης, αποτελεί και ένδειξη εγκυρότητας κριτηρίου για την κλίμακα της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Με τη χρήση του κριτηρίου της ιεραρχικής γραμμικής παλινδρόμησης και χρησιμοποιώντας ως ανεξάρτητους παράγοντες τις δημογραφικές μεταβλητές *Φύλο* (πρώτο βήμα), *Τάξη* φοίτησης (δεύτερο βήμα), *Αυτοαποτελεσματικότητα* (τρίτο βήμα) και την Ψυχική *Ανθεκτικότητα* ως εξαρτημένη μεταβλητή προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Ιεραρχική Ανάλυση Παλινδρόμησης με την Ψυχική Ανθεκτικότητα ως εξαρτημένη μεταβλητή και τις μεταβλητές Φύλο, Τάξη και Αυτοαποτελεσματικότητα ως ανεξάρτητες μεταβλητές

		β	**T**	**Sig T**	**R^2**	**ΔR^2**	**ΔF**
Δημογραφικά	Φύλο	.073	2.109	.031	.012	.012	5.525*
	Τάξη	.100	2.872	.044	.023	.011	5.252*
Αυτοαποτελεσματικότητα		.658	18.934	.000	.455	.432	358.484**

**p < .02 **p < .0001*

Οι δημογραφικοί παράγοντες που αφορούν σε βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών επεξηγούν ένα πολύ μικρό ποσοστό της συνολικής διακύμανσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των

εφήβων που συμμετείχαν στην έρευνα (R^2 = .023). Επιπλέον και πέραν της επίδρασης των δημογραφικών παραγόντων, η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών ερμηνεύει το 43% της συνολικής διακύμανσης (R^2 = .432).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ανέδειξαν διαφορές στο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας λόγω φύλου και τάξης φοίτησης των έφηβων μαθητών. Τα κορίτσια εμφανίζονται πιο ανθεκτικά από τα αγόρια. Αναφορικά με το φύλο, σε έρευνα των Lundman et al. (2007), δεν εμφανίστηκε διαφορά, αν και στην εν λόγω έρευνα οι γυναίκες συμμετέχουσες ήταν τριπλάσιες των ανδρών και στο σημείο αυτό, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται από τα αποτελέσματα άλλων διεθνών ερευνών. Επίσης, όσο μεγαλύτεροι ηλικιακά οι μαθητές τόσο πιο ανθεκτικοί ήταν**.** Στην α΄ φάση της έρευνάς μας, σε μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού, τα κορίτσια εμφανίστηκαν πιο ανθεκτικά από τα αγόρια, ενώ δεν έδειξαν διαφορά στο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας αναφορικά με την ηλικία (Δημάκος & Παπακωνσταντινοπούλου, 2012). Οι διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο και οι επιδράσεις τους σε θέματα ψυχικής υγείας και υποστήριξης έχουν επισημανθεί και από τη Λεοντοπούλου (2013, 2006). Στην κρίσιμη περίοδο της εφηβείας οι διαφοροποιήσεις της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προς την τάξη είναι αναμενόμενες, καθώς σε αυτή την περίοδο συμβαίνουν μεγαλύτερες αλλαγές ανά χρόνο στους εφήβους συγκριτικά με το δημοτικό.

Ιδιαίτερη σημασία εμφανίζει ο μεγάλος βαθμός συσχέτισης της αυτοαποτελεσματικότητας των εφήβων μαθητών με την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παλινδρομικής ανάλυσης, η οποία έδειξε πως η αυτοαποτελεσματικότητα ερμηνεύει το 43% της διακύμανσης της ανθεκτικότητας. Η γενικευμένη πεποίθηση επάρκειας που νιώθει το άτομο για την ικανότητά του να πετυχαίνει ευρισκόμενο υπό διαφορετικές συνθήκες και καταστάσεις συνάδει με την αίσθηση ανθεκτικότητας που έχει για τον εαυτό του. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με τα αποτελέσματα των Gardner & Pierce (1998) και Hamill (2003). Όταν υπάρχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, ενισχύεται η ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει καταστάσεις μέσα σε δύσκολες ή και αντίξοες συνθήκες. Ιδιαίτερα για τους ανθεκτικούς εφήβους, τονίζεται αυτή η ικανότητα αντιμετώπισης δυσκολιών, όταν συνοδεύεται από μεγάλο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας, σε αντίθεση με αυτούς που παρουσιάζουν δυσπροσαρμοστικότητα (Hamill, 2003). Οι προσδοκίες που ξεπηδούν από την υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας ίσως να βοηθούν στην προαγωγή της προσωπικής ανθεκτικότητας του ατόμου (Gilligan, 2000. Rutter, 2012. Werner, 2000). Το εύρημα αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία για το χώρο της εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική στοχοθεσία μπορεί να στρέψει το βλέμμα στην καλλιέργεια και ενίσχυση των εσωτερικών μηχανισμών που βοηθούν στην εκδίπλωση των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων και της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου (Henderson & Milstein, 2008). Επισημαίνονται ιδιαίτερα οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή άλλου είδους προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, καθώς η ανάγκη ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους, λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, είναι επιτακτική. Για περαιτέρω σύγκριση και αξιοποίηση των παρόντων αποτελεσμάτων προτείνεται η διεξαγωγή της έρευνας σε δείγμα ενηλίκων και η σύγκριση των αποτελεσμάτων ανά ομάδες. Μια τέτοια έρευνα θα έκανε πιο ξεκάθαρη την επίδραση των δημογραφικών πα-

ραγόντων. Η συσχέτιση της ανθεκτικότητας με την αυτοαποτελεσματικότητα θα μπορούσε να προεκταθεί και σε άλλες διαστάσεις της προσωπικότητας του ατόμου, την αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη, την ενσυναίσθηση, τα θετικά συναισθήματα και να διερευνηθεί σε μαθησιακούς, κοινωνικούς η και συναισθηματικούς τομείς. Η διερεύνηση, τέλος, των παραγόντων αυτών σε συνδυασμό με παράγοντες επικινδυνότητας, αντίξοες συνθήκες και δυσκολίες θα φώτιζε περαιτέρω την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας .

Βιβλιογραφία

Ασημακοπούλου, Σ. (2005). *Σχέσεις ανάμεσα στις ψυχολογικές ιδιότητες της αυτοεκτίμησης, του τόπου ελέγχου, του νευρωτισμού και της γενικευμένης αυτοαποτελεσματικότητας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective factors in the family, school, and community*. San Francisco: WestEd Regional Educational Laboratory.

Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry, 64*(4), 545-553.

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational Research Methods, 4*, 62–83.

Δημάκος, Ι., & Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2012). Ανθεκτικότητα και Αυτοαποτελεσματικότητα Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *24*, 68-90.

Dyer, J. G., & McGuinness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the Concept. *Archives of Rsychiatric Nursing, 10*(5), 276-282.

Esquivel, G. B., Doll, B., & Oades-Sese, G.V. (2011). Introduction to the special issue: Resilience in school. *Psychology in the Schools, 48*(7), 649-651.

Gardner, D. G., & Pierce, J. L. (1998). Self-esteem and self-efficacy within the organizational context. *Group and Organization Management, 23*(1), 48-70.

Gilligan, R. (2000). Adversity, resilience and young people: The protective value of positive school and spare time experiences. *Children and Society, 14*, 37–47.

Hamill, S. K. (2003). Resilience and self-efficacy: The importance of efficacy beliefs and coping mechanisms in resilient adolescents. *Colgate University Journal of the Sciences, 35*, 115–146.

Henderson, N., & Milstein, M. M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα – Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς* (επιστ. επιμ. Χατζηχρήστου, Χ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Leontopoulou, S. (2006). Resilience of Greek youth at an educational transition point: the role of locus of control and coping strategies as resources. *Social Indicators Research, 76*, 95–126.

Lundman, B., Strandberg, G., Eisemann, M., Gustafson, Y., & Brulin, C. (2007). Psychometric properties of the Swedish version of the Resilience Scale. *Scandinavian Journal of Caring Science, 21*, 229-237.

Luthar, S. S., Ciccheti, D., & Becker B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(3), 543-562.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.

Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In S. S. Luthar (ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). Cambridge, UK: Cambridge Press.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology 24* (2), 335-344.

Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*, 165-178.

Werner, E. E. (2000). Protective factors and individual resilience. In Shonkoff, J. P., & Meisels, S. J. (Eds.) *Handbook of Early Childhood Intervention* (2nd ed.) (pp. 115-132). New York: Cambridge University Press.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η έλλειψη κινήσεων και κινήτρων στην εκπαίδευση ως παράγοντας στασιμότητας και οπισθοδρόμησης

Βερέμης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου ΤΕΠΑΕΣ
beremisg@otenet.gr

Πατρικέλης Παναγιώτης
Κλινικός Νευροψυχολόγος-Ψυχοθεραπευτής, Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ppatrikelis@cc.uoi.gr
Ψύλλα Νίκη
Εκπαιδευτικός Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
psilla73@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσης μελέτης, αναφέρεται η παρουσίαση και ανάλυση στοιχείων τα οποία σχετίζονται με την έλλειψη κινήσεων και κινήτρων στην Εκπαίδευση ως παράγοντας στασιμότητα και οπισθοδρόμησης. Ουσιαστικά, γίνεται λόγος για το πως θα επιτευχθεί η έννοια της μαθησιακής παρακίνησης η οποία ορίζεται ως η ενέργεια εκείνη η οποία παρακινεί τους δασκάλους – καθηγητές και συνεπώς τους μαθητές να δείχνουν μια αποτελεσματική εργασία και μια εποικοδομητική συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες. Με αυτό τον τρόπο, το μαθητικό ενδιαφέρον κατέχει σημαντικό ρόλο σύμφωνη με τη συμμετοχή τους στο σχολείο. Για το λόγο αυτό αυτό εντοπίζονται διάφορες επιδράσεις οι οποίες προκαλούνται από τη παρακίνηση και ουσιαστικά διεξαγωγή κινήσεων στην εκπαίδευση, όπως στο να κατευθύνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά προς ειδικούς μαθησιακούς στόχους, να πρωταγωνιστήσει σε αύξηση της προσπάθειας και της ενεργητικότητας των παιδιών, ν' αυξήσει τα κίνητρα ή και την επιμονή για σχολικές δραστηριότητες, να ενδυναμώσει τη διανοητική διαδικασία, να ορίσει τις συνέπειες οι οποίες θεωρούνται ενισχυτικές και να κάνει και το ίδιο για όσες δεν είναι καθώς και να οδηγήσει σε βελτίωση των καθηκόντων εκπαιδευτικών με απώτερο στόχο την δημιουργία κίνησης και παρακίνησης των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: *Έλλειψη Κινήσεων, Κίνητρα στην Εκπαίδευση, Στασιμότητα, Οπισθοδρόμηση, Ανάπτυξη, Φορείς Ανάπτυξης, Εκπαιδευτικοί, Μαθητές*

Εισαγωγή

Αναφερόμενοι σχετικά στο φαινόμενο της έλλειψης κινήσεων και ουσιαστικά κινήτρων στο χώρο της εκπαίδευσης, λειτουργώντας ως παράγοντας στασιμότητας και οπισθοδρόμησης, θα μπορούσε να σημειωθεί πως πολλοί είναι οι ειδικοί του χώρου οι οποίοι κάνουν λόγο για άμεση ανάγκη οριοθέτησης και ύπαρξης κινήσεων και κινήτρων στη μαθησιακή διαδικασία (Ryan, Deci, 2003). Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο εκπαιδευτής είναι εκείνος που θα αναγνωρίσει τα κίνητρα των εκπαιδευομένων και στη συνέχεια θα τα αξιοποιήσει ανάλογα κατά την εφαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας, οδηγώντας σε σχετικές διενέρ-

γειες κινήσεων που θα προσφέρουν ώθηση στην εκπαίδευση αποτρέποντας την στασιμότητα και οπισθοδρόμηση. Τα κίνητρα αυτά μπορεί να είναι (Ormrod, 2003):

- Κοινωνικά
- Οικονομικά
- Συναισθηματικά

Σημειώνεται δε πως ένας εκπαιδευτής θεωρείται ικανός στο συγκείμενο χώρο όπου και λειτουργεί, από τη στιγμή που είναι σε θέση να «καλλιεργήσει» και τα δικά του κίνητρα μόνο και μόνο για να ενισχύσει την εκπαιδευόμενη ομάδα και ουσιαστικά να την ευαισθητοποιήσει να μεταβεί ένα βήμα παρακάτω στην δημιουργική εκπαίδευση (Martin, 2006). Εντούτοις στην Ελλάδα, υπάρχει το εξής παράδοξο γεγονός αφού αν και εντοπίζονται αναλυτικές οδηγίες σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα γύρω από το τρόπο με τον οποίο τ' άτομα μπορούν να εκπαιδεύονται, δεν υπάρχουν σχετικά στοιχεία τα οποία μπορούν να τους ωθήσουν στην επίτευξη κινήσεων δημιουργικών για το χώρο της εκπαίδευσης. Είναι γνωστό επίσης ότι στην «ελεύθερη» αγορά επικρατεί η άποψη πως ο κάθε εκπαιδευτής έχει ως βασικό του κίνητρο κυρίως τις οικονομικές απολαβές και κυρίως την επιβίωσή του σε ένα «στίβο» αυστηρά επαγγελματικά και ανταγωνιστικό (Ryan, Deci, 2003).

Βάσει των ανωτέρω λοιπόν, ίσως λοιπόν και να χαρακτηρίζεται κάπως δικαιολογημένη η ανυπαρξία κινήτρων και δημιουργικών κινήσεων στην εκπαίδευση. Δεν είναι λίγες οι εγκύκλιοι εκείνες οι οποίες καθημερινά φθάνουν στα χέρια των καθηγητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και οι οδηγίες γύρω από το τρόπο με τον οποίο πρέπει να ασκούν τα καθήκοντά τους αλλά και με ποιό τρόπο οι μαθητές θα πρέπει να λάβουν τις όποιες γνώσεις και δεξιότητες στο χώρο του σχολείου. Επίσης, οδηγίες για το τι προβλέπει το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς και τρόπους με τους οποίους θα ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν υπάρχει όμως καμία εγκύκλιος η οποία να αναφέρεται αποκλειστικά σε εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες και με ποιους τρόπους θα μπορούν να παρακινηθούν και να δημιουργήσουν κίνηση στην εκπαίδευση με σκοπό την αποφυγή στασιμότητας και οπισθοδρόμησης (Ormrod, 2003).

Το μόνο το οποίο αναφέρεται είναι το τι θα επακολουθήσει αν κάποιος εκπαιδευτικός, αξιολογηθεί με αρνητικό τρόπο. Καμία πρόβλεψη επίσης δεν αναφέρεται για το τι όφελος θα έχει κάποιος εκπαιδευτικός αν αξιολογηθεί θετικά. Επομένως, δεν υπάρχει κάποιο πλάνο το οποίο να προβλέπει κίνητρα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ουσιαστικά δημιουργία εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται σχετικά πως η παρούσα κατάσταση η οποία επικρατεί στην εκπαίδευση είναι στάσιμη και οπισθοδρομική. Στην ουσία όμως δεν υπάρχει κάποιος ο οποίος να περιμένει τη πραγματική εφαρμογή των εγκυκλίων ή των οδηγιών στα σχολεία, αφού ήδη σε όλους είναι γνωστό ότι η εφαρμογή τους είναι μονομερής και σε καμία περίπτωση δεν αναφέρεται στην σχέση διδάσκον και διδασκόμενου.

Εννοείται βέβαια και το γεγονός πως η όποια επιβεβλημένη προσπάθεια για επιβολή των εγκυκλίων με τρόπο αυταρχικό από μέρους των Αρχών, είναι καταδικασμένη να αποτύχει πριν καν αρχίσει, εμβαθύνοντας περισσότερο στην προαγωγή στασιμότητας και οπισθοδρόμησης στο συγκεκριμένο χώρο. Συνεπώς το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, στο μοναδικό στοιχείο που μπορεί να ελπίζει είναι το φιλότιμο ή η ευσυνειδησία αλλά και ο

επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Οι θεωρίες και οι όροι οι οποίοι σχετίζονται με τη δομή της παρακίνησης και της δημιουργίας κίνησης, είναι γνωστοί ιστορικά στο χώρο της ψυχολογίας. Προφανώς οι λόγοι οι οποίοι δυσκολεύουν μια κοινή συμφωνία είναι η δυσχέρεια σύλληψης του ορισμού της ψυχολογικής αυτής έννοιας. όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Lumsden, η μαθησιακή παρακίνηση και δημιουργία κίνησης στον εκπαιδευτικό χώρο, δεν είναι παρά η επιθυμία από τη πλευρά των δασκάλων να προάγουν το φαινόμενο της εκπαίδευσης και των μαθητών ν' ανήκουν και να προάγουν αντίστοιχα, τη διαδικασία μάθησης.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η Έννοια της Δημιουργίας Κίνησης και Κινήτρων στον Εκπαιδευτικό Χώρο με Σκοπό την Αντιμετώπιση Στασιμότητας και Οπισθοδρόμησης

Δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς οι οποίοι προσπάθησαν να δώσουν τα χαρακτηριστικά εκείνα για την εξωτερική και εσωτερική παρακίνηση στον εκπαιδευτικό χώρο με απώτερο σκοπό την δημιουργία κίνησης και την αντιμετώπιση στασιμότητας και οπισθοδρόμησης. Στην παρακίνηση, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, αναφέρονται ορισμένοι παράγοντες οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως προσωπικοί, όπως :

- Οι ανάγκες εκατέρωθεν των δύο (2) μερών
- Τα ενδιαφέροντα των δύο (2) μερών
- Το βαθμό επιθυμίας δημιουργίας κινήσεων και παρακίνησης

Θα πρέπει ως εκ τούτου να σημειωθεί πως από τη στιγμή που ορισμένοι εκπαιδευτικοί νιώθουν εσωτερική παρακίνηση, μπορούν να έχουν καλύτερη σχέση με τον εαυτό τους και να είναι σε θέση να απολαύσουν τις εμπειρίες της μάθησης εντός της τάξης (Martin, 2006). Οι ίδιοι μπορούν να έχουν σταθερούς στόχους στους οποίους είναι πιστοί και να κατανοούν βαθύτερα τις ανάγκες των μαθητών, σημειώνοντας ελλείψεις και προβλήματα στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι λόγοι για τους οποίους μπορούν να αναλαμβάνουν ορισμένη δραστηριότητα ίσως να είναι πρώτιστα προσωπικοί, ειδικότερα από τη στιγμή που η δραστηριότητα αυτή τους επιβραβεύει και συμβάλει στην προαγωγή της εκπαίδευσης. Ωστόσο, το πλεονέκτημα που έχουν τα εγγενή κίνητρα στην εσωτερική παρακίνηση είναι ότι είναι μακροχρόνια και αυτοτροφοδοτούμενα.

Με αυτό το τρόπο βέβαια, ίσως είναι απαραίτητη η διαδικασία ενεργειών προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κινητοποιηθούν. Σημαντικό ρόλο στη περίπτωση της δημιουργίας κίνησης και της αντιμετώπισης στασιμότητας και οπισθοδρόμησης, κατέχει η έννοια της Εξωτερικής Παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Εξωτερική θεωρείται η παρακίνηση εκείνη η οποία αφορά την επιθυμία για συμμετοχή σε συγκεκριμένη δραστηριότητα από τη στιγμή δε που οι εξωτερικοί παράγοντες προσφέρουν θετικές ανταμοιβές και κίνητρα δημιουργίας παραγωγικών κινήσεων στο χώρο. Σε αυτή ανήκουν και οι γονικές προσδοκίες για τη τήρηση ή τη μίμηση προτύπων (Ryan, Deci, 2003).

Παράγοντες που Επηρεάζουν Δημιουργίας Κίνησης και Κινήτρων στον Εκπαιδευτικό Χώρο και Οδηγούν / Αποτρέπουν στη Δημιουργία Στασιμότητας και Οπισθοδρόμησης

Αναφερόμενοι στους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την δημιουργία κίνησης και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο και ουσιαστικά οδηγούν στη δημιουργία στασιμότητας και οπισθοδρόμησης, υποστηρίζεται πως υπάρχουν τέσσερις (4) παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη διάθεση που παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν με ορθό τρόπο και ουσιαστικά να δημιουργήσουν κίνηση όπως (Woolfolk, 2001):

- Ο πολιτισμός
- Η οικογένεια
- Το σχολικό περιβάλλον
- Η ατομική υπόσταση του κάθε μαθητή

Η δημιουργία κίνησης και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο που ουσιαστικά αποτρέπουν από τη δημιουργία στασιμότητας και οπισθοδρόμησης, μπορεί να επηρεάζεται πρώτιστα από το πολιτισμό ενός μέρους όπου ο πολιτισμός αναφέρεται σε μια ομάδα η οποία αποτελείται από συγκεκριμένες εθνικές αξίες όπως η θρησκεία, οι μύθοι, η λαογραφία, οι λαϊκές παραδόσεις (Ormrod, 2003). Η ομάδα αυτή μπορεί επίσης να περιλαμβάνει πολιτισμικές αξίες για την εκπαίδευση αλλά και το ρόλο των γονέων γύρω από τη προετοιμασία των παιδιών στο σχολείο. Τα πιστεύω της κάθε οικογένειας για την αξία της εκπαίδευσης επηρεάζονται επίσης σε μεγάλο βαθμό από τη κουλτούρα που επικρατεί στη κοινωνία.

Το ίδιο όμως ισχύει και για την άποψη που έχουν οι γονείς για μια ακαδημαϊκή προσδοκία την οποία και ευελπιστούν για τα παιδιά τους. Σύμφωνα δε με τον Garrett, η οικογένεια θεωρείται η μικρογραφία του σχολείου όπου μέσα από το γεγονός αυτό διαφαίνεται πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη παρώθηση των μαθητών και στην βοήθεια των εκπαιδευτικών για δημιουργία κίνησης και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο (Woolfolk, 2001). Ωστόσο αναφέρονται και συγκεκριμένοι άλλοι παράγοντες οι οποίοι μπορούν να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς και ιθύνοντες του εκπαιδευτικού χώρου στην δημιουργία κινήσεων και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο αποτρέποντας από τη δημιουργία στασιμότητας και οπισθοδρόμησης, ως εξής (Martin, 2006)

Η Σχολική Ηγεσία. Αυτός ο τύπος ηγεσίας είναι σε θέση να διαμορφώσει ένα ορθό κλίμα διδασκαλίας στο σχολείο. Το κλίμα αυτό θα αλλάξει τη στάση των μαθητών, καθηγητών αλλά και των γονέων για την εκπαίδευση. Το θετικά ψυχολογικά περιβάλλον μπορεί να προωθήσει τη παρακίνηση και την ίδια στιγμή να δημιουργήσει μια συνεργασία εκπαιδευτικών και πολιτικών προγραμμάτων που αποσκοπούν σε μαθητικές επιλογές.

Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Σημαντικός θεωρείται ο ρόλος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη παρακίνηση των παιδιών για μάθηση και την δημιουργία κίνησης και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο. Κάτω από αυτό το σκεπτικό, οι εκπαιδευτικοί στόχοι επιτυγχάνονται και τα παιδιά είναι σε θέση να λειτουργήσουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μια υψηλή επαγγελματική κατάρτιση και η σχολική επίδοση των μαθητών είναι υψηλή (National Commission on teaching and America's Future, 1996, 1997). Σημαντικό ρόλο κατέχει η βελτίωση των εκπαιδευτικών τακτικών στην αλλαγή μεθόδων διδασκαλίας και έτσι ως αποτέλεσμα επιτυγχάνεται η καλύτερη μάθηση

Η Σχολική Κουλτούρα. Σχετίζεται με τις αξίες και τους στόχους του σχολείου. Αφορά τους στόχους κυρίως εκείνους που σχετίζονται με τη μάθηση αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι εμπειρίες των μαθητικών σχέσεων αντανακλούν στις σχολικές πολιτικές καθώς και στην εφαρμογή αυτών των πολιτικών με σκοπό την δημιουργία κίνησης και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο. Η κουλτούρα των σχολείων επιδρά άμεσα και στους μαθητές. Αν κάποιο σχολείο διαθέτει μια ξεκάθαρη εικόνα για τις επιδιώξεις μάθησης και υποστηρίζει τους μαθητές δίνοντας ίσες ευκαιρίες τότε και τα παιδιά θα έχουν μια ανταπόκριση πιο διερευνητική και αποτελεσματική. Θα ταυτιστούν με το σχολείο και τις αξίες του.

Η συμμετοχή και η Συνεργασία των Γονέων. Σε καμία περίπτωση τα πλεονεκτήματα από τις θετικές σχέσεις γονέων και σχολείου δεν θα πρέπει να αμφισβητούνται. Με το να συζητούν οι γονείς με γα παιδιά για θέματα εκπαιδευτικά και με το να εμπλέκονται οι ίδιοι σε θέματα σχολικά, δημιουργείται μια πραγματικά ουσιαστική δέσμευση και τα παιδιά επικεντρώνονται στη γνώση.

Η Οργάνωση του Σχολείου με Προσανατολισμό στη Μάθηση. Τα χαρακτηριστικά της μάθησης πρέπει να περιλαμβάνονται στη δομή οργάνωσης του σχολείου με τέτοιο τρόπο ώστε τα παιδιά να παρακινούνται να εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία με σκοπό την δημιουργία κίνησης και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο. Μέσα από το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να προσφέρονται επιλογές έτσι ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν γνώσεις πρακτικές και επαγγελματικές, με περιεχόμενο το οποίο να σχετίζεται με τον έξω κόσμο. Η διευθέτηση σχέσης εκπαιδευτικού και τάξης είναι σημαντική, αφού με αυτό τον τρόπο οι καθηγητές μπορούν και αναπτύσσουν καλύτερα τη προσωπική τους αντίληψη για το κάθε μαθητή

Εκτός των παραπάνω όμως, σημειώνεται πως ο κάθε εκπαιδευτικός ενέχει και τη δική του εσωτερική διάθεση για ορθή παροχή διδασκαλίας αλλά και τη δική του μέτρηση γύρω από τη στάση που δείχνει ο κάθε μαθητής για μάθηση. Είναι δυνατόν λοιπόν να αυξηθεί η διάθεση με σκοπό την δημιουργία κίνησης και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο που ουσιαστικά αποτρέπουν από τη δημιουργία στασιμότητας και οπισθοδρόμησης, όπως (Woolfolk, 2001):

- *Η Αυτοεκτίμηση που Θεωρείται Προσωπική Κρίση της Αξίας*. Μέσα από τα ατομικά επίπεδα της ευχαρίστησης, αυτοεκτίμησης των δραστηριοτήτων μπορεί να αναπτυχθεί η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αυξημένη αυτοεκτίμηση μπορούν να έχουν και βελτιωμένες εκπαιδευτικές επιδόσεις με σκοπό την δημιουργία κίνησης και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο
- Η έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας που δεν είναι παρά ο βαθμός σύμφωνα με τον οποίο ο κάθε μαθητής, σκέπτεται προκειμένου να αντιμετωπίσει κάποια πρόκληση για εκπαίδευση και δημιουργία κινήσεων. Αν ο βαθμός αποτελεσματικότητας είναι υψηλός, τότε και οι προσδοκίες είναι υψηλές και τα αποτελέσματα καλύτερα. Το ίδιο ισχύει και για το αν και η προθυμία για συμμετοχή σε δραστηριότητες εκπαιδευτικές και δημιουργία κινήσεων, είναι υψηλή.
- Ο αυτό-προσδιορισμός ο οποίος είναι σημαντικός παράγοντας για αυτόνομες αποφάσεις. Η αυτονομία επίσης είναι συνδεδεμένη με τη παρακίνηση.

Τέλος, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά και στον παράγοντα της θέλησης, των στόχων ζωής και στη πνευματική σταθερότητα με σκοπό την δημιουργία κίνησης και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο που μπορούν να αποτρέψουν από τη δημιουργία στασιμότητας και οπισθοδρόμησης. Ο βασικός άξονας μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας θα μπορούσε να είναι οι ικανότητες των εκπαιδευτικών για παρακίνηση των μαθητών. Οι σχέσεις επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθητική παρακίνηση και δημιουργία κίνησης και έτσι δημιουργούν και την ανάγκη για αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμού σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Βασικός παράγοντας για κάθε εκπαιδευτικό για το ρόλο του ως δάσκαλος και την δημιουργία κίνησης και κινήτρων στον εκπαιδευτικό χώρο που θα αποτρέψουν από τη δημιουργία στασιμότητας και οπισθοδρόμησης, είναι οι αντιλήψεις που έχει ο ίδιος γι' αυτό το ρόλο (Ryan, Deci, 2003).

Υλικό και Μέθοδος

Αναφερόμενοι στη μεθοδολογία της παρούσης μελέτης, θα πρέπει να σημειωθεί πως σκοπός της έρευνας είναι η διευκόλυνση της κατανόησης των φαινομένων, η πρόβλεψή τους και η δυνατότητα για τον έλεγχό τους σχετικά με την διερεύνηση του θέματος μας, το οποίο αναφέρεται στην παρουσίαση και ανάλυση στοιχείων τα οποία σχετίζονται με την έλλειψη κινήσεων και κινήτρων στην Εκπαίδευση ως παράγοντας στασιμότητας και οπισθοδρόμησης. Σύμφωνα με τον Mouly (1970), θα πρέπει να σημειωθεί πως η έρευνα είναι μια διαδικασία που οδηγεί μέσα από προγραμματισμένη συστηματική συλλογή, ανάλυση κι ερμηνεία δεδομένων, στην αξιόπιστη λύση προβλημάτων. Επιπλέον, κατά τον Kerlinger (1986), επιστημονική έρευνα είναι η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική μελέτη υποθετικών προτάσεων, που αναφέρονται στις υποτιθέμενες σχέσεις μεταξύ φυσικών φαινομένων ενώ για τον Κονετά (1977), έρευνα είναι μια προσπάθεια, που παρέχει απαντήσεις σε ερωτήματα.

Έτσι, το γενικό πλαίσιο μιας έρευνας περιλαμβάνει τη συλλογή δευτερογενών δεδομένων, ήτοι δεδομένων που έχουν «δημιουργηθεί» από κάποιον άλλον πλην του ερευνητή, χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων είναι η βιβλιογραφία, καθώς και από τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων, ήτοι δεδομένων που έχουν «δημιουργηθεί» από τον ερευνητή, χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων είναι οι συνεντεύξεις, αλλά και η συμπλήρωση προκατασκευασμένων ερωτηματολογίων. Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει μόνο την περίπτωση συλλογής δευτερογενών δεδομένων αναφορικά με την παρουσίαση και ανάλυση στοιχείων τα οποία σχετίζονται με την έλλειψη κινήσεων και κινήτρων στην Εκπαίδευση ως παράγοντας στασιμότητας και οπισθοδρόμησης.

Σε γενικές γραμμές, η δευτερογενής έρευνα, ασχολείται με την συλλογή πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί από κάποιον άλλο εκτός του ερευνητή και για κάποιο άλλο σκοπό, οι οποίες όμως είναι απόλυτα απαραίτητες για κάθε έρευνα. Με την έρευνα αυτή αρχίζει ουσιαστικά η συλλογή των πρώτων πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την διεξαγωγή της πρωτογενούς έρευνας.

Τέλος, «εργαλείο» δευτερογενούς έρευνας αποτελούν προγενέστερες ακαδημαϊκές μελέτες καθώς και βιβλιογραφίες που ασχολούνται με κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα και μπορούν να δώσουν στον ερευνητή χρήσιμες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα που ασχολείται.

Στην παρούσα εργασία, η δευτερογενής έρευνα βασίζεται πάνω σε ακαδημαϊκά βιβλία που αναλύουν την περίπτωση παρουσίασης και ανάλυσης στοιχείων τα οποία σχετίζονται με την έλλειψη κινήσεων και κινήτρων στην Εκπαίδευση ως παράγοντας στασιμότητας και οπισθοδρόμησης, από επιστημονικά άρθρα σχετικά ή από πηγές από το διαδίκτυο καθώς και από οποιαδήποτε βιβλιοθήκη που θα μπορούμε να έχουμε πρόσβαση σχετικά με την ανάλυση του παρόντος θέματος.

Συμπεράσματα

Βάσει των όσων αναφέρθησαν στο παρών άρθρο, θα λέγαμε πρώτιστα πως σκοπός της παρούσης μελέτης ήταν η παρουσίαση και ανάλυση στοιχείων τα οποία σχετίζονται με την έλλειψη κινήσεων και κινήτρων στην Εκπαίδευση ως παράγοντας στασιμότητας και οπισθοδρόμησης. Αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι πως σε παγκόσμια βάση, οι κινήσεις οι οποίες αφορούν τη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση παρουσιάζουν στόχους φιλόδοξους που αφορούν ουσιαστικά την καλύτερη παροχή παιδείας και την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών επιδόσεων. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο ο κάθε εκπαιδευτικός να είναι κοινωνικός, στοιχείο απαραίτητο κυρίως για την παρακίνηση των μαθητών και τη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες και διαδικασίες.

Προκειμένου λοιπόν οι ίδιοι να μπορούν να δημιουργήσουν κίνηση στην εκπαίδευση αποτρέποντας καταστάσεις στασιμότητας και οπισθοδρόμησης, χρειάζεται να διαθέτουν μια δυνατή θεωρητική κατανόηση της έννοιας της παρακίνησης. Η επαγγελματική τους άνοδος και ο σχεδιασμός νέων προγραμμάτων τα οποία θα τους προσφέρουν πληροφορίες και στρατηγικές παρακίνησης των ιδίων, αποτελούν σημαντικά «εργαλεία» για το παραπάνω. Συνεπώς, ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να αποδωθούν στα ακόλουθα (Martin, 2006):

- Με ποιό τρόπο επηρεάζονται τα κίνητρα των εκπιαδευτικών από τις πρακτικές στη τάξη με σκοπό τη δημιουργία κίνησης
- Με ποιό τρόπο μπορούν τα κίνητρα να εντείνουν τους εκπαιδευτικούς για καλύτερη προσφορά διδασκαλίας
- Ποιες οι μέθοδοι οι οποίες θα βοηθήσουν τη παρακίνηση των εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Borko, H., & Putnam, R. (1995). Expanding a teachers' knowledge base: a cognitive psychological perspective on professional development. In T. Guskey & M. Huberman (Eds.), Professional development in education: New paradigms and practices (pp.35-65). New York: Teachers College Press.

Carlton, M., & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. Early Childhood Education Journal, 25(3)

DeLong, M., & Winter, D. (2002). Learning to Teaching and Teaching to Learn Mathematics: Resources for Professional Development, Mathematical Association of America

Dornyei, Z. (2001b). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Fulk, B., & Montgomery-Grymes, D. (1994). Strategies to Improve Student Motivation. Intervention in School & Clinic, 30(1)

Garrett, S. (1995). America's Smallest Schools: Families. Vital Speeches of the Day, 61 (24)

Gorham, J., & Christophel, D. (1992). Students' perceptions of teacher behaviors as motivating and demotivating factors in college classes. Communication Quarterly, 40

Kohn, A. (1994). The Risks of Rewards. Urbana: Educational Resources Information Center.

Lumsden, L. (1994). Student motivation to learn. Emergency Librarian, 22(2)

Martin, A. (2003). Motivating students to learn. Inpsych

Martin, A. (2006). The Relationship Between Teachers' Perceptions of Student Motivation and Engagement and Teachers' Enjoyment of and Confidence in Teaching. Asia- Pacific Journal of Teacher Education, 34(1), 73-93.

Ormrod, J. (2003). Educational psychology: Developing the learners (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Ryan, M., & Deci, L. (2003). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. In Porter W. L.,· Bigly, A. & Steers, M. (Eds.), Motivation and Work Behavior, 7th Ed., McGraw-Hill & Irwin Book Company, Boston.

Woolfolk, A. (2001). Educational Psychology. Boston: Allyn and Bacon.

Woolfolk, A., & Hoy, W. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of Educational Psychology, 82

Η ομάδα ως μέσο συναισθηματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης στον τομέα της εκπαίδευσης

Βερέμης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου ΤΕΠΑΕΣ
beremisg@otenet.gr

Πατρικέλης Παναγιώτης
Κλινικός Νευροψυχολόγος-Ψυχοθεραπευτής
Διδάκτορας Ιατρικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
ppatrikelis@cc.uoi.gr

Ψύλλα Νίκη
Εκπαιδευτικός Μουσικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
psilla73@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσης μελέτης, αναφέρεται η παρουσίαση και ανάλυση στοιχείων τα οποία σχετίζονται με την έννοια και παρουσία της Ομάδας ως μέσο συναισθηματικής και Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης στο Τομέα της Εκπαίδευσης στις μέρες μας. Με διαφορετικά λόγια, με ποιους τρόπους μπορεί να επέλθει η Συναισθηματική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη στο τομέα της Εκπαίδευσης μέσα από το ρόλο και την ύπαρξη της Ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως προκειμένου να επέλθει η Συναισθηματική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη στο τομέα της Εκπαίδευσης, θα πρέπει πρώτιστα η Ομάδα να λειτουργεί με την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Για το λόγο αυτό, αναφέρεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη δεν αποτελεί μια έννοια μονοδιάστατη, αλλά αντίθετα διαθέτει ποικίλες προεκτάσεις. Ως εκ τούτου, έχει μεγάλη σημασία οι εκπαιδευτικοί να στηρίζουν και να αναπτύσσουν τη παιδική συναισθηματική νοημοσύνη στα σχολεία, με τέτοιο τρόπο ώστε τα ίδια τα παιδιά να πιστεύουν στις δυνάμεις και στις ικανότητές τους αλλά και την ίδια στιγμή να έχουν τη δυνατότητα γα δράση και πρωτοβουλία μέσα από την δημιουργία ομάδας.

Λέξεις κλειδιά: Ομάδα, Μέσο Ανάπτυξης, Συναισθηματική Νοημοσύνη, Ψυχοκοινωνικός Τομέας, Εκπαίδευση, Ικανότητες, Σχολείο

Εισαγωγή

Σχετικά με το περιεχόμενο των διαφόρων προγραμμάτων Συναισθηματικής και Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης στην Εκπαίδευση, θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως εντοπίζονται κάποιες ειδικότερες προδιαγραφές οι οποίες αναφέρονται στη μάθηση και στις ικανότητες οι οποίες προκύπτουν μέσα από την δημιουργία Ομάδων στα σχολεία (Αρτινοπούλου, 2010). Οι προδιαγραφές αυτές ισχύουν από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη τελευταία τάξη του Λυκείου σε πολλές χώρες. Την ίδια στιγμή έχουν ορισθεί και ορισμένα χαρακτηριστικά προγράμματα τα οποία θεωρούνται σημαντικά στο να ενισχύουν τις παραπάνω δεξιότητες μέσα από την δημιουργία και ύπαρξη της ομάδας. Σύμφωνα με τη θεωρία του Goleman, η συναισθηματική και ψυχοκοινωνική μάθηση, θα πρέπει να βοηθά τα παιδιά να προσδιορίζουν από τις μη

λεκτικές ενδείξεις τον τρόπο τον οποίο κάποιος άλλος άνθρωπος αισθάνεται και η οποία μπορεί να ενισχυθεί μέσα από την δημιουργία και ύπαρξη της ομάδας σε μια συγκεκριμένη εκαπιδευτική βαθμίδα και χώρο (Χατζηχρήστου, 2004).

Οι μαθητές θα πρέπει από τις πρώτες τάξεις του γυμνασίου και εντός των πλαισίων της δημιουργίας μιας ομάδας, να είναι ικανοί να μπορούν να αναλύουν τι τους αγχώνει και ουσιαστικά ν' ανακαλύπτουν τα κίνητρα εκείνα που τους βοηθούν να είναι «παραγωγικοί» στον εκπαιδευτικό χώρο και συγκεκριμένα στο σχολείο (Καφέτσιος, Πετράτου, 2005). Τα όποια μαθήματα ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στις τελευταίες τάξεις του σχολείου, αναφέρονται σε υψηλές δεξιότητες οι οποίες οριοθετούνται στους τρόπους αυτούς με τους οποίους οι μαθητές μέσω της δημιουργίας ομάδων μπορούν να ακούν, να μιλούν, να επιλύουν προβλήματα, ν' αποφεύγουν τη κλιμάκωσή αυτών αλλά και προσφέρουν λύσεις σε διάφορα μαθησιακά – εκπαιδευτικά θέματα που τους απασχολούν, με αποτέλεσμα την ανάπτυξης επικοινωνίας και θετικής συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου, 2004). Εντός των συγκεκριμένων πλαισίων λοιπόν, η UNESCO το έτος 2002 ξεκίνησε μια ουσιαστική πρωτοβουλία για τη προώθηση της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης μέσα από τη δημιουργία ομάδων σε παγκόσμια κλίμακα (Χατζηχρήστου, 2004).

Για το λόγο αυτό, σημειώνεται πως η ιδία οργάνωση απέστειλε στα Υπουργεία Παιδείας των διαφόρων χωρών (140 στον αριθμό) σχετική ανακοίνωση. Μέσω της ενέργειας αυτής αλλά και των ενεργειών των υπευθύνων – ιθυνόντων στο χώρο της εκπαίδευσης, επιτελείται ένα ενοποιημένο σχέδιο με την εφαρμογή των αρχών ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, προκειμένου να υπάρχει συντονισμός σε όλα τα προγράμματα τα οποία αναφέρονται στα σχολεία και ουσιαστικά ενισχύουν την δημιουργία ομάδων με θετικές καταβολές. Με το τρόπο αυτό, ενισχύεται η έννοια της δημιουργίας των ομάδων στα σχολεία και οι οποίες ομάδες μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για την συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών στο τομέα της εκπαίδευσης (Χατζηχρήστου, 2004).

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Η Ύπαρξη της Συναισθηματικής Αγωγής στο Σχολείο με Σκοπό την Ψυχοκοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Παιδιών Μέσα από την Δημιουργία Ομάδων

Σχετικά με την ανάπτυξη της Συναισθηματικής Αγωγής στο σχολείο, θα πρέπει να σημειωθεί πρώτιστα πως ο ορισμός της Συναισθηματικής Εκπαίδευσης αναφέρεται σε εκείνες τις ικανότητες οι οποίες συνθέτουν το φαινόμενο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της καλλιέργειά τους εντός του σχολικού χώρου (McCombs, 2004). Γίνεται ουσιαστικά αναφορά στις ικανότητες που μπορούν να αναπτύξουν τα παιδιά μέσα στην οικογένεια και στο σχολείο με την δημιουργία ομάδων και στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Στη πραγματικότητα πρόκειται για δεξιότητες οι οποίες είναι θετικές για ένα συγκεκριμένο άτομο αναφορικά με την ανάπτυξη και πρόοδο του, να μπορεί να έχει καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις καθώς και να είναι ικανό να ανταπεξέλθει σε δυσκολίες οι οποίες παρουσιάζονται σε καθημερινή βάση στο σχολικό και κοινωνικό περίγυρο (Brackett, Katulak, 2007). Αναφορικά με τα προγράμματα ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης αλλά

και το πόσο χρήσιμα είναι στα παιδιά στο σχολικό χώρο, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το όφελος το οποίο προέρχεται από αυτά είναι πολύ μεγάλο.

Σύμφωνα με την Gibbs, η ανάπτυξη ομάδων στο χώρο εκπαίδευσης, αποτελεί ένα ευρύτερο αντικείμενο συζήτησης αφού το σχολείο όσο οπουδήποτε αλλού, είναι ένας χώρος στον οποίο οι στόχοι που θέτουν τα παιδιά είναι υψηλοί ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν και ποικίλες ευκαιρίες για πρόοδο και σχετική ανάπτυξη (Fasano, Pellittery, 2006). Μέσω της εφαρμογής των επιστημονικών μεθόδων αλλά και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μπορεί να επιτευχθεί η Συναισθηματική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών σε ομάδες. Με αυτό το συγκεκριμένο τρόπο, συντελείται η ολοκλήρωση ενός νέου ατόμου και έτσι το άτομο αυτό θα μπορεί να ενεργήσει ανάλογα στη προσωπική και επαγγελματική του ζωή. Αντίστοιχα, ο Coleman όπως και άλλοι μελετητές, θεωρεί πως η ακαδημαϊκή ικανότητα δεν είναι ο μοναδικός λόγος για μια επιτυχημένη ενήλικη ζωή αλλά η ενδοπροσωπική και πρακτική ευφυΐα που αναφέρεται σε ικανότητες όπως αυτή της Συναισθηματικής και Ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης που μπορεί να προέλθει από την συγκρότηση ομάδων στον εκπαιδευτικό χώρο (Lopes, Salovey, Straus, 2003).

Τα αποτελέσματα λοιπόν της λειτουργίας των ομάδων στο σχολικό χώρο και ως προς το αποτέλεσμα της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, συνδέονται με το γεγονός πως ένα μεγάλο μέρος μαθητών μπορεί να αντιμετωπίζει τα προβλήματά που προκύπτουν σε καθημερινή βάση (Χατζηχρήστου, 2004). Προβλήματα που σχετίζονται με συναισθηματικές διαταραχές ή με αρνητική επικοινωνία με γονείς και φίλους ή ακόμα και με τους καθηγητές τους. Δεν είναι λίγες βέβαια οι περιπτώσεις εκείνες που τα προβλήματα αυτά συνδέονται και με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο. Έτσι ως αποτέλεσμα των παραπάνω, παρατηρείται τα παιδιά και τα οποία δεν ανήκουν σε ορισμένες δημιουργικές ομάδες στο σχολικό χώρο, να παρουσιάζουν (Lopes, Salovey, Straus, 2003):

- Χαμηλή αυτοεκτίμηση
- Έλλειψη δεξιοτήτων κοινωνικών
- Σχετική Αδυναμία στην επίλυση των καθημερινών προβλημάτων
- Άρνηση ανάληψης ευθυνών
- Αρνητική διάθεση για μάθηση

Διαδικασίες Δημιουργίας Ομάδων στα Σχολεία με Σκοπό την Επίτευξη Ψυχοκοινωνικής και Συναισθηματικής Ανάπτυξης

Αναφορικά με τις διαδικασίες δημιουργίας ομάδων στο σχολικό και γενικότερα εκπαιδευτικό χώρο με σκοπό την επίτευξη ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξη, θα πρέπει να σημειωθεί πως εντοπίζονται συγκεκριμένα στάδια και τα οποία αφορούν την δημιουργία ομάδας ως εξής :

- Συγκρότηση της ομάδας από ένα συγκεκριμένο αριθμό ατόμων
- Γνωριμία της ομάδας με ένα συγκεκριμένο θέμα και την επιλογή του
- Θεμελίωση συνοχής ομάδας, αποδοχή υπολοίπων απ' όλη την ομάδα. Η αποδοχή αυτή είναι πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η ομάδα και όλα τα μέλη της τη σέβονται

- Διερεύνηση γνώσεων και στάσεων γύρω από το θέμα που συζητάτε. Στο στάδιο αυτό χρησιμοποιούνται τεχνικές όπως γράψιμο ιστορίας, καταιγισμός ιδεών, συζήτηση σε δυάδες, μοίρασμα σε μεγάλη ομάδα
- Καθορισμός στόχων. Οι στόχοι χωρίζονται σε ειδικούς, γενικούς, ορατούς και αόρατους.

Όσον αφορά τα υπόλοιπα στάδια, αυτά σχετίζονται με :

- Την διερεύνηση θέματος όπως κάποια έρευνα πεδίου ή κάποιες επισκέψεις σε χώρους επιλογής της ομάδας
- Ερμηνεία και κατανόηση του θέματος μέσα από βιωματικές τεχνικές. Αναφέρονται τα παιχνίδια ρόλων η οι προσομοιώσεις.
- Παιδαγωγική παρέμβαση στη διαμόρφωση στάσεων αλλά και αξιών για τα παιδιά.

Μέσα από τα παραπάνω, απορρέει λοιπόν πως ότι η μεθοδολογία της συγκρότησης ομάδων στο σχολικό και τον ευρύτερα εκπαιδευτικό χώρο, αποσκοπεί σε ανάπτυξη ικανοτήτων σε επιλογές οι οποίες θα βοηθήσουν το παιδί να αποκτήσει συναισθηματική, ψυχική και κοινωνική υγεία (Zins et al, 2004). Σημαντική βοήθεια θα προσφέρουν επίσης η ενεργητική αλλά και βιωματική μάθηση. Το πλέον κατάλληλο μοντέλο για αυτή τη προσέγγιση, θεωρείται το μοντέλο εκείνο το οποίο μπορεί και αναπτύσσει τρόπους επικοινωνίας, αποφεύγει τις συγκρούσεις και επιλύει τα προβλήματα μεταξύ των ατόμων στις ομάδες αλλά και στον ευρύτερο σχολικό χώρο. Είναι βασικό να αναφερθεί ότι η αρχή λειτουργίας της κάθε ομάδες θα πρέπει να βασίζεται στη θεματολογία που εξετάζεται και συζητείται κάθε φορά και κατόπιν να προχωρά στο θέμα το οποίο έχει επιλεχθεί και θα βοηθήσει τα παιδιά ως προς την απόκτηση συναισθηματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας.

Η ενιαία βάση και την οποία θα πρέπει να διαθέτουν τα μέλη μιας ομάδας προκειμένου να γίνει η επεξεργασία των επιμέρους θεμάτων και να οδηγηθούμε στην απόκτηση της συναισθηματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας είναι :

- Η Αυτοεκτίμηση
- Η Ατομική ταυτότητα
- Τα Συναισθήματα
- Η Επικοινωνία
- Η Ενεργητική ακρόαση

Επίσης απαραίτητη θεωρείται και η επαναλαμβανόμενη αναφορά στα παραπάνω κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός προγράμματος στα οποία συμμετέχει μια ομάδα και με σκοπό την επίτευξη συναισθηματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας. Τα τελευταία στάδια αφορούν (Zins et al, 2000):

- Στρατηγικές δράσης όπως αυτής της ενεργητικής συμμετοχής από την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να λαμβάνουν πρωτοβουλίες
- Αξιολόγηση η οποία διεξάγεται μέσα από ερωτηματολόγια. Με αυτό τον τρόπο ελέγχονται ορισμένοι παράγοντες όπως καταλληλότητα, συντονισμός, μέθοδοι ενός

προγράμματος, ανατροφοδότηση από τα άτομα που συμμετέχουν. Οι φάσεις σε αυτό το στάδιο, είναι δυο :

- ✓ Σε αυτή τη φάση η οποία διεξάγεται στη διάρκεια του προγράμματος
- ✓ Στη τελική φάση η οποία αφορά τη τελική αποτίμηση

Σε ότι αφορά την προώθηση αλλά και την υποστήριξη της εφαρμογής των προγραμμάτων δημιουργίας συγκεκριμένων ομάδων στο σχολικό χώρο, αυτή μπορεί να γίνεται από το Γραφείο Αγωγής Υγείας του Υπουργείου Παιδείας. Για το υλικό των προγραμμάτων που μπορεί να παρέχεται, αυτό αναφέρεται ότι μπορεί να διαχωρίζεται σε δυο κατηγορίες όπως (Χατζηχρήστου, 2004):

- Στο υλικό το οποίο χορηγείται από το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας όπου και έχει αναλάβει τόσο τη τεχνική υποστήριξη όσο και τη διαχείριση των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας μέσα από τη συγκρότηση ομάδων με σκοπό την επίτευξη συναισθηματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας. Τα προγράμματα χρηματοδοτούνται από τη ΕΕ και αναφέρονται στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης.
- Στο υλικό το οποίο έχει δημιουργηθεί μέσα από τη συνεργασία των Κέντρων Πρόληψης μαζί με το Γραφείο Αγωγή Υγείας του Υπουργείου Παιδείας στα Σχολεία και στον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο.

Υλικό και Μέθοδος

Αναφερόμενοι στη μεθοδολογία της παρούσης μελέτης, θα πρέπει να σημειωθεί πως σκοπός της έρευνας είναι η διευκόλυνση της κατανόησης των φαινομένων, η πρόβλεψή τους και η δυνατότητα για τον έλεγχό τους σχετικά με την διερεύνηση του θέματος μας, το οποίο αναφέρεται στην παρουσίαση και ανάλυση στοιχείων τα οποία σχετίζονται με την έννοια και παρουσία της Ομάδας ως μέσο συναισθηματικής και Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης στο Τομέα της Εκπαίδευσης στις μέρες μας. Σύμφωνα με τον Mouly (1970), θα πρέπει να σημειωθεί πως η έρευνα είναι μια διαδικασία που οδηγεί μέσα από προγραμματισμένη συστηματική συλλογή, ανάλυση κι ερμηνεία δεδομένων, στην αξιόπιστη λύση προβλημάτων. Επιπλέον, κατά τον Kerlinger (1986), επιστημονική έρευνα είναι η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική μελέτη υποθετικών προτάσεων, που αναφέρονται στις υποτιθέμενες σχέσεις μεταξύ φυσικών φαινομένων ενώ για τον Κονετά (1977), έρευνα είναι μια προσπάθεια, που παρέχει απαντήσεις σε ερωτήματα.

Έτσι, το γενικό πλαίσιο μιας έρευνας περιλαμβάνει τη συλλογή δευτερογενών δεδομένων, ήτοι δεδομένων που έχουν «δημιουργηθεί» από κάποιον άλλον πλην του ερευνητή, χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων είναι η βιβλιογραφία, καθώς και από τη συλλογή πρωτογενών δεδομένων, ήτοι δεδομένων που έχουν «δημιουργηθεί» από τον ερευνητή, χαρακτηριστικό παράδειγμα των οποίων είναι οι συνεντεύξεις, αλλά και η συμπλήρωση προκατασκευασμένων ερωτηματολογίων. Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει μόνο την περίπτωση συλλογής δευτερογενών δεδομένων αναφορικά με την εξέταση των τρόπων με

τους οποίους μπορεί να επέλθει η Συναισθηματική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη στο τομέα της Εκπαίδευσης μέσα από το ρόλο και την ύπαρξη της Ομάδας.

Σε γενικές γραμμές, η δευτερογενής έρευνα, ασχολείται με την συλλογή πληροφοριών που έχουν συγκεντρωθεί από κάποιον άλλο εκτός του ερευνητή και για κάποιο άλλο σκοπό, οι οποίες όμως είναι απόλυτα απαραίτητες για κάθε έρευνα. Με την έρευνα αυτή αρχίζει ουσιαστικά η συλλογή των πρώτων πληροφοριών που είναι απαραίτητες για την διεξαγωγή της πρωτογενούς έρευνας. Οι πληροφορίες αυτές έχουν ως στόχο να διευρύνουν την γνώση του ερευνητή δίνοντας μια λεπτομερή εικόνα για την υπάρχουσα κατάσταση σχετικά με την παρουσίαση και ανάλυση στοιχείων τα οποία σχετίζονται με την έννοια και παρουσία της Ομάδας ως μέσο συναισθηματικής και Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης στο Τομέα της Εκπαίδευσης στις μέρες μας.

Τέλος, «εργαλείο» δευτερογενούς έρευνας αποτελούν προγενέστερες ακαδημαϊκές μελέτες καθώς και βιβλιογραφίες που ασχολούνται με κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα και μπορούν να δώσουν στον ερευνητή χρήσιμες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση θέμα που ασχολείται. Στην παρούσα εργασία, η δευτερογενής έρευνα βασίζεται πάνω σε ακαδημαϊκά βιβλία που αναλύουν την περίπτωση επίτευξης συναισθηματικής μάθησης εντός των σχολείων και τους τρόπους με τους οποίους μια ομάδα μπορεί να βοηθήσει στην απόκτηση ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών τομέων ανάπτυξης από μέρους των νέων στα σχολεία, από επιστημονικά άρθρα σχετικά ή από πηγές από το διαδίκτυο καθώς και από οποιαδήποτε βιβλιοθήκη που θα μπορούμε να έχουμε πρόσβαση σχετικά με την ανάλυση του παρόντος θέματος.

Συμπεράσματα

Βάσει των όσων αναφέρθησαν στο παρών άρθρο, θα λέγαμε πρώτιστα πως σκοπός της παρούσης μελέτης ήταν η παρουσίαση και ανάλυση στοιχείων τα οποία σχετίζονται με την έννοια και παρουσία της Ομάδας ως μέσο συναισθηματικής και Ψυχοκοινωνικής Ανάπτυξης στο Τομέα της Εκπαίδευσης στις μέρες μας. Με άλλα λόγια, με ποιους τρόπους μπορεί να επέλθει η Συναισθηματική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη στο τομέα της Εκπαίδευσης μέσα από το ρόλο και την ύπαρξη της Ομάδας. Σύμφωνα με τα στοιχεία που αναλύθηκαν σχετικά, αυτό που απορρέει ως γεγονός είναι πως η Ψυχοκοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη στο χώρο της εκπαίδευσης μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δημιουργίας και ύπαρξης συγκεκριμένων μορφών ομάδων, οι οποίες θα ευνοούν τη δημιουργική συζήτηση θεμάτων. Αυτό μπορεί να συμβαίνει με απώτερο στόχο την απόκτηση συναισθηματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας από μέρους των ατόμων που συμμετέχουν στις ομάδες.

Προκειμένου όμως να γίνουν εφικτά τα παραπάνω, θα πρέπει πρώτιστα να έχει καλλιεργηθεί η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό χώρο και η οποία θα επιτρέψει σε παιδιά και ιδιαίτερα σε δασκάλους να κατανοήσουν την έννοια της Ομάδας και το πόσο σημαντικό ρόλο κατέχει στην απόκτηση συναισθηματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας από μέρους των ατόμων που συμμετέχουν στις ομάδες. Η συναισθηματική νοημοσύνη βέβαια έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα στον επαγγελματικό χώρο και πως μπορεί να βοηθήσει στην

καλύτερη λειτουργία των επιχειρήσεων, ωστόσο τα τελευταία χρόνια δείχνει να διεξάγεται μια ιδιαίτερα σημαντική προσπάθεια για εφαρμογή της στο χώρο της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο-Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη, Εκδόσεις Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου Β. (2010, Μάιος), Ημερίδα με θέμα Σχολική Διαμεσολάβηση : Ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο, Ρέθυμνο

Καφέτσιος, Κ. & Πετράτου Α. (2005) Ικανότητες Συναισθηματικής νοημοσύνης, κοινωνικής και ποιότητα ζωής, Τμήμα Ψυχολογίας- Πανεπιστήμιο Κρήτης

Ρέππα, Α. Α., (χ.χ.). Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ Διδάσκοντος - Διδασκομένου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ).

Χατζηχρήστου, Χ. (2004). Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης-Κοινωνική και Συναισθηματική Υγεία στο Σχολείο, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Barbara L. McCombs, (2004). The learner - centered Psychological Principles: A framework for Balancing Academic Achievement and Social- Emotional Learning Outcomes. In: Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Margaret C. Wang, Herbert J. Walberg (Eds.), Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say. New York and London: Teacher's College, Columbia University

Brackett, M. & Katulak, N., (2007). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill- Based Training for teachers and students In: Joseph Chiarrochi & Marziyah Panju (2008). 7 Successful Strategies to Promote Emotional Intelligence in the Classroom, Great Britain: MPG Books Ltd.

Fasano, C. & Pellittery, J., (2006). Infusing Emotional Learning into the school environment. In: John Pellittery et al. (Eds.), Emotionally intelligent school counseling, (pp. 65-78). USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gottman, J. (2000). Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη (Επιμ. Χατζηχρήστου, Χ.), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jones, T., Ph.D. (2000). Conflict Resolution Education: Goals, Models, Benefits and Implementation Temple University - summarizing research findings by U.S. Department of Education. In: Jeanne Asherman, Decreasing Violence through Conflict Resolution Ed-

ucation in Schools, (2002)

Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (2003). CEP's Eleven Principles of Effective Character Education. Washington, DC: Character Education Partnership

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence personality and the perceived quality of social relationships. Personality and Individual Differences, 35

Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social Interaction. In: Personality and Social Psychology Bulletin, 30, 1018-1034.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000b). Selecting a measure of emotional Intelligence: the case for ability scales. In: R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence (pp. 320-342), San Francisco: Jossey – Bass.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual. Toronto, Ontario, Canada: MultiHealth Systems

Mayer J., D. (2005). Applying Emotional Intelligence. New York: Psychology Press.

Mouly, G.J. (1970). The Science of Educational Research, New York, Nostrand

Maurice J. Elias, Joseph E. Zins, Roger P. Weissberg, Karin S. Frey, Mark T. Greenberg, Norris M. Haynes, Rachael Kessler, Mary E. Schwab-Stone and Timothy P. Shriver, (1997), Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, USA

Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C., Weissberg, R., P., (2000). Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behaviours in children and youth, The Journal of School Health, 70. No. 5, 179-185.

Sekaran, U., (1992), Research Methods for Business, A Skill Building Approach. New York: John Wiles and Sons Inc.

Sokolowski, R. (2003), Εισαγωγή στη Φαινομενολογία, Πάτρα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Weare, K., Gray, G., (2000). Promoting mental and emotional health in the European network of health promoting schools, Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γραφείο Ευρώπης, (Μετάφραση: Σώκου, Κ.), «Η Προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Zins, J., Elias, M., Greenberg, M.T. & Weissberg, R.P. (2000). Promoting social and emotional, competence in children. In: K.M. Minke & G.C. Bear (Eds.), Preventing school problems – promoting school success: Strategies and programs that work (pp.71- 100). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Zins, J., Weissberg, R. P., Walberg, H. J., & Wang, M. C. (Eds.). (2004). Building academic success on social and emotional learning. New York: Teachers College Press.

Η συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα. Η εμπειρία του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Μεσσηνίας

Καζιάνη Αμαλία
Εκπαιδευτικός Αγγλικής ΜΑ, ψυχολόγος MSc
Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Μεσσηνίας
milena@sch.gr

Περίληψη

Ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων (ΣΣΝ) είναι μια υπηρεσία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας που προσφέρει ενημέρωση, ψυχολογική υποστήριξη και συμβουλευτική σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στόχος του ΣΣΝ είναι η κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών των σχολικών μονάδων και η προαγωγή της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα. Για το σχεδιασμό του περιεχομένου και της μεθοδολογίας των παρεμβάσεων αξιοποιούνται στοιχεία θεωριών, όπως η προσωποκεντρική, η συστημική και η θεωρία της δυναμικής των ομάδων. Η εμπειρία από τα τέσσερα έτη λειτουργίας του ΣΣΝ στην Καλαμάτα έχει καταδείξει ότι, μέσω της συστηματικής της παρουσίας στο σχολείο, η εν λόγω υπηρεσία καλύπτει την ανάγκη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών για άμεση και εύκολη πρόσβαση σε υπηρεσίες συμβουλευτικής. Παράλληλα, τόσο η προσέλευση όσο και η ανατροφοδότηση από τα μέλη της σχολικής κοινότητας επιβεβαιώνει ότι το γεγονός ότι ανήκει στη σχολική κοινότητα συμβάλλει στην άρση των επιφυλάξεών τους στο να αναζητήσουν στήριξη.

Λέξεις – κλειδιά: Συμβουλευτική, σχολική κοινότητα, ψυχική υγεία, δυναμική ομάδων

Εισαγωγή

Ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων (ΣΣΝ) της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2009-2010 στην πόλη της Καλαμάτας. Στοχεύει στην κάλυψη των ψυχοκοινωνικών αναγκών της σχολικής κοινότητας μέσω της παροχής ενημέρωσης, ψυχολογικής υποστήριξης και συμβουλευτικής σε γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού. Επίσης, στοχεύει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας στη σχολική κοινότητα μέσω α) της διοργάνωσης δράσεων ευαισθητοποίησης των μελών της, β) της παρακολούθησης και υποστήριξης των προγραμμάτων ψυχικής υγείας των σχολικών μονάδων σε συνεργασία με τους Υπευθύνους Αγωγής Υγείας και τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και γ) της δικτύωσης και συνεργασίας με κοινωνικές υπηρεσίες για την παραπομπή περιπτώσεων που χρήζουν εξειδικευμένων παρεμβάσεων (ΦΕΚ 2315, τΒ’/10-08-2012, άρθρο 7, παρ. 1-8). Ειδικότερα, το έργο του ΣΣΝ Μεσσηνίας θα μπορούσε να χωριστεί σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: α) συμβουλευτική, β) ενημέρωση – επιμόρφωση, γ) δικτύωση – συνεργασία και δ) διοικητικό έργο.

Συμβουλευτική

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τις συνεδρίες ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής με μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Η ομαδική συμβουλευτική μαθητών έχει τη μορφή

βιωματικών δραστηριότητων. Κατά το περασμένο σχολικό έτος πραγματοποιήθηκαν συνολικά 90 συνεδρίες συμβουλευτικής. Οι 45 από αυτές ήταν ατομικές (με μαθητή/ρια, γονέα ή κηδεμόνα, καθηγητή/ρια) και οι 45 οικογενειακές. Το αρχικό αίτημα των γονέων για συμβουλευτική αφορούσε ζητήματα συμπεριφοράς, σχέσεων και επικοινωνίας στο πλαίσιο του σχολείου ή της οικογένειας. Αναφέρονται ενδεικτικά: πτώση σχολικών επιδόσεων, σχολική άρνηση, αποκλίνουσα ή εξαρτητική συμπεριφορά, κοινωνική απομόνωση – περιθωριοποίηση. Στη συνέχεια, η διερεύνηση του αιτήματος συχνά αναδείκνυε συνυπάρχοντα ψυχοκοινωνικά προβλήματα, όπως συγκρουσιακές σχέσεις στην οικογένεια, αντιμετώπιση πρόσφατης κρίσης, ή συνδυασμό των παραπάνω.

Η συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών αφορά στη διαχείριση παιδαγωγικών θεμάτων που ανακύπτουν στο σχολείο. Η ατομική συμβουλευτική συνήθως αφορά ζητήματα διαχείρισης της τάξης, καθώς και τρόπους προσέγγισης - εμψύχωσης συγκεκριμένων περιπτώσεων μαθητών. Η ομαδική συμβουλευτική έχει τη μορφή ομάδων συζήτησης περιπτώσεων με εκπαιδευτικούς που διατυπώνουν σχετικό αίτημα.

Τέλος οι βιωματικές δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε επίπεδο σχολικής τάξης κατόπιν αιτήματος της Διεύθυνσης του σχολείου και στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ψυχοκοινωνικά ζητήματα. Συνήθως πραγματοποιούνται στο πλαίσιο Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, Ερευνητικής Εργασίας ή Βιωματικής Δράσης σε συνεργασία με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτική θεματολογία: ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, προαγωγή συλλογικότητας στο σχολείο, σχολική βία. Στις 12 συνολικά δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν πέρισυ σε σχολεία, συμμετείχαν συνολικά περίπου 220 μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ενημέρωση – Επιμόρφωση

Οι δράσεις επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης εκπαιδευτικών και γονέων έχουν τη μορφή βιωματικών εργαστηρίων (workshops). Κατά το σχολικό έτος 2012-2013 πραγματοποιήθηκαν 15 εργαστήρια για εκπαιδευτικούς και 2 για γονείς, στα οποία έλαβαν μέρος συνολικά περίπου 200 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και 60 γονείς μαθητών. Αναφέρονται ενδεικτικά οι τίτλοι μερικών εργαστηρίων: «Διαχείριση της Δυναμικής της Ομάδας – Τάξης», «Δουλεύοντας με Ομάδες στην Τάξη – Από τη Θεωρία στην Πράξη», «Εφηβεία: Περίοδος Πειραματισμών και Προβληματισμών» και «Διαχείριση άγχους εξετάσεων». Πολλά από τα επιμορφωτικά εργαστήρια των εκπαιδευτικών σχεδιάστηκαν με βάση τις ανάγκες τους για επιμόρφωση, όπως αυτές είχαν ήδη διατυπωθεί τόσο προς το ΣΣΝ όσο και προς τους Σχολικούς Συμβούλους παιδαγωγικής ευθύνης των σχολείων, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις ανέλαβαν την πρωτοβουλία για τη διοργάνωσή τους.

Δικτύωση - Συνεργασία

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται συναντήσεις συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, φορείς και στελέχη της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας. Κατά τη διάρκεια του περασμένου σχολικού έτους πραγματοποιήθηκαν 44 συναντήσεις συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, Διευθυντές Σχολείων, Σχολικούς Συμβούλους, Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων, ΚΕΣΥΠ και ΚΕΔΔΥ Μεσσηνίας. Οι συναντήσεις συνεργασίας αφορούσαν, κατά περίπτωση, στα

εξής: συζήτηση παιδαγωγικών θεμάτων, παραπομπή μαθητών – οικογενειών, σχεδιασμό επιμορφωτικών δράσεων για εκπαιδευτικούς και προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας. Πραγματοποιήθηκαν επίσης 13 συναντήσεις δικτύωσης – συνεργασίας με εκπροσώπους φορέων όπως: Ένωση Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων Δήμου Καλαμάτας, Κέντρο Πρόληψης Καλαμάτας, Πρόγραμμα ΑΡΙΑΔΝΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών και άλλοι. Οι συναντήσεις αφορούσαν στην αμοιβαία ενημέρωση για τον τρόπο λειτουργίας των φορέων και τις δυνατότητες συνεργασίας μεταξύ τους, στο σχεδιασμό δράσεων ευαισθητοποίησης των μελών της σχολικής κοινότητας σε ζητήματα ψυχικής υγείας και στην ανταλλαγή καλών πρακτικών.

Διοικητικό έργο

Το διοικητικό έργο περιλαμβάνει: διαχείριση έντυπης και ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, υποβολή ετήσιου Προγραμματισμού και Απολογισμού, υποβολή εβδομαδιαίου απολογισμού δράσεων, σύνταξη εγγράφων και συμπλήρωση εντύπων (Ημερολόγιο, Πρακτικά Επισκέψεων), συναντήσεις συνεργασίας με τον Προϊστάμενο της Υπηρεσίας, τηλεφωνικές επικοινωνίες με τα μέλη της σχολικής κοινότητας για υποδοχή αιτημάτων, ενημέρωση για τις παρεχόμενες υπηρεσίες ή/ και παραπομπή σε εξειδικευμένες υπηρεσίες.

Φιλοσοφία – Θεωρητικό υπόβαθρο

Η φιλοσοφία που διέπει το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των παρεμβάσεων του ΣΣΝ βασίζεται στη σύνθεση θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών δεδομένων για την πρόληψη και αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Τρεις από τις προσεγγίσεις αυτές είναι: η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers, η συστημική θεώρηση της οικογένειας και του σχολείου (Παπαδιώτη – Αθανασίου, 2000), η θεωρία της δυναμικής των ομάδων (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Μια βασική έννοια που υιοθετεί ο ΣΣΝ Μεσσηνίας από την προσωποκεντρική θεωρία του C. Rogers είναι η ανάπτυξη μιας βοηθητικής σχέσης με κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας (Ρότζερς, 1991). Με τον όρο αυτό ο Rogers περιγράφει μια σχέση η οποία βασίζεται στην ενσυναίσθηση – την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων του άλλου και συμβάλλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, στην αποδοχή των συναισθημάτων και στην ανάληψη πρωτοβουλιών για την επίτευξη στόχων (Rogers, 2004).

Στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας τέτοιας σχέσης, ο σύμβουλος αναλαμβάνει ρόλο διευκολυντή ή εμψυχωτή (Μπρούζος, 1995). Στόχος του είναι να βοηθήσει το συμβουλευόμενο να αποσαφηνίσει και να ιεραρχήσει τους στόχους, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του, να αναπτύξει δεξιότητες επικοινωνίας, διαχείρισης προβλημάτων και επίλυσης συγκρούσεων (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1993). Η ανάπτυξη βοηθητικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμη για τη μετέπειτα εξέλιξη των μαθητών, καθώς, σύμφωνα με τις Μπίμπου – Νάκου και Στογιαννίδου (2006), τα τελευταία τριάντα χρόνια «η προαγωγή της ψυχικής υγείας μεταφέρεται εξ ολοκλήρου σε μη κλινικά πεδία, όπως το σχολείο ή η κοινότητα» (σελ. 103). Όπως επισημαίνουν οι συγγραφείς, «η ανάπτυξη προγραμμάτων που στηρίζονται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ικανοτήτων και διαχείρισης αναγνωρίζονται ως τα καταλληλότερα για τη βελτίωση/διατήρηση των θετικών κοινωνικών σχέσεων» (σελ. 104).

Βασικό στοιχείο της φιλοσοφίας του ΣΣΝ είναι η συστημική προσέγγιση της σχολικής κοινότητας, η θεώρησή της δηλαδή ως ενός ζωντανού, ανοικτού συστήματος (Ματσαγγούρας, 1999˙ Παπαδιώτη – Αθανασίου, 2000). Τα μέλη της, μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί, βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και με άλλα συστήματα όπως η οικογένεια, η γειτονιά, η τοπική κοινότητα. Σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση, μια θετική αλλαγή σε ένα μέλος του συστήματος μπορεί να επιφέρει σειρά αλλαγών σε άλλα μέλη του. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην αισιόδοξη διαπίστωση ότι κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει τη δυνατότητα μέσα από την προσωπική αλλαγή να συμβάλει στη βελτίωση του συστήματος ως συνόλου. Αυτός είναι ένας από τους στόχους των δράσεων ευαισθητοποίησης, συμβουλευτικής και δικτύωσης του Σταθμού.

Η αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας είναι ένα ακόμη στοιχείο της φιλοσοφίας που διέπει τις παρεμβάσεις του ΣΣΝ. Οι δράσεις ομαδικής συμβουλευτικής σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, τούς προσφέρουν την ευκαιρία να εκφράσουν εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα μέσα στην ομάδα των ομοτίμων τους. Επιπροσθέτως, η σύσφιξη των σχέσεων που επέρχεται μέσα από ομαδικές διεργασίες όπως η λήψη απόφασης, η επίλυση συγκρούσεων και η επίτευξη στόχων, συμβάλλει στην προαγωγή της συλλογικότητας μέσα στη σχολική μονάδα (Ρότζερς, 1991). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους μαθητές που προέρχονται από δυσμενή οικογενειακά πλαίσια, να αισθάνονται το σχολείο ως ένα χώρο ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αποδοχής.

Στο θεωρητικό υπόβαθρο των δράσεων του ΣΣΝ συμπεριλαμβάνεται η έννοια της έγκαιρης παρέμβασης για την πρόληψη και αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών (Μπάφη, 2011). Ο όρος αυτός αναφέρεται στη δυνατότητα έγκαιρου εντοπισμού και αντιμετώπισης ενός ζητήματος, πριν αυτό εξελιχθεί σε πρόβλημα. Η εφηβική ηλικία χαρακτηρίζεται από πλήθος αλλαγών σε βιολογικό, ψυχολογικό και κοινωνικό επίπεδο και συχνά χαρακτηρίζεται ως ‘κρίσιμη’ ηλικία (Τσιάντης κ.ά., 1998). Σύνηθες χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου είναι ο πειραματισμός των εφήβων με ρόλους, σχέσεις και συμπεριφορές, οι οποίες σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να συνεπάγονται κινδύνους για τους ίδιους ή τους ομοτίμους τους. Σε τέτοιες περιπτώσεις η έγκαιρη παρέμβαση μπορεί να είναι καθοριστικής σημασίας για την εξελικτική πορεία των εφήβων. Συχνά οι ‘αποκλίνουσες’ συμπεριφορές των εφήβων αποτελούν το σύμπτωμα βαθύτερων ψυχοκοινωνικών προβλημάτων. Παρεμβάσεις που στοχεύουν απλώς στην εξάλειψη των προβληματικών συμπεριφορών χωρίς να λαμβάνουν υπ’ όψη τα αίτια και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνονται, έχουν συνήθως παροδικά και αμφίβολα αποτελέσματα (Ζαφειρίδης & Λαϊνάς, 2007). Για το λόγο αυτό στόχος των έγκαιρων παρεμβάσεων δεν είναι μόνο ο μαθητής, αλλά η ομάδα των ομοτίμων, οι εκπαιδευτικοί και η οικογένεια.

Συμπεράσματα

Η εμπειρία από τα τέσσερα έτη λειτουργίας του ΣΣΝ Μεσσηνίας έχει καταδείξει τα οφέλη της συμβουλευτικής στο χώρο του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι ο ΣΣΝ είναι μια υπηρεσία που ανήκει στη σχολική κοινότητα καθιστά ευκολότερη τη συνεργασία με τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων για τη διαχείριση παιδαγωγικών θεμάτων. Παράλληλα, η συστηματική παρουσία του ΣΣΝ στις σχολικές μονάδες προσφέρει άμεση και εύκολη πρόσβαση των μαθητών και των γονέων τους στις υπηρεσίες συμβου-

λευτικής. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην άρση της επιφυλακτικότητάς τους στο να αναζητήσουν συμβουλευτική στήριξη. Η επιφυλακτικότητα αυτή συχνά απορρέει από την εσφαλμένη ταύτιση της συμβουλευτικής με την ύπαρξη ψυχολογικού προβλήματος ή διαταραχής. Σε πολλές περιπτώσεις οι γονείς που παραπέμπονται από τους εκπαιδευτικούς στο ΣΣΝ επισημαίνουν ότι είχαν ανάγκη για συμβουλευτική υποστήριξη αλλά δε γνώριζαν πού να απευθυνθούν. Επίσης συχνά οι εκπαιδευτικοί ζητούν από το ΣΣΝ κατευθύνσεις και ενημέρωση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα παραπέμψουν ένα γονέα σε μια κοινωνική υπηρεσία, αλλά και ποιες είναι οι διαθέσιμες υπηρεσίες στην τοπική κοινότητα.

Πολλοί εκπαιδευτικοί που έχουν συνεργαστεί με το ΣΣΝ αναφέρουν ότι μετά τη συνεργασία για τη διαχείριση ζητημάτων για τα οποία ζήτησαν υποστήριξη, αισθάνθηκαν περισσότερο επαρκείς και ασφαλείς στην άσκηση του ρόλου τους. Επίσης, το μοίρασμα των προβληματισμών τους με τους συναδέλφους στις ομάδες συνεργασίας, η αναγνώριση των προσπαθειών που κατέβαλαν για τη διαχείριση παιδαγωγικών ζητημάτων και η ανταλλαγή καλών πρακτικών συνέβαλαν στη διαχείριση αισθημάτων ματαίωσης και στην προαγωγή της συνεργασίας σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων. Τέλος, από την ελεύθερη αξιολόγηση που κατέθεταν ανώνυμα οι εκπαιδευτικοί μετά το πέρας των βιωματικών εργαστηρίων φάνηκε ότι στην πλειοψηφία τους δεν είχαν εξοικείωση στην πράξη με τις βιωματικές μεθόδους μάθησης, ότι έκριναν πως τόσο το περιεχόμενο όσο και η μεθοδολογία των εργαστηρίων άπτονταν της καθημερινής πραγματικότητας της σχολικής τάξης και ότι ήταν χρήσιμα και εφαρμόσιμα.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στις κατηγορίες των επαγγελματιών με το μεγαλύτερο κίνδυνο για τη εμφάνιση συνδρόμου εργασιακής εξάντλησης (Carod-Artal & Vázquez-Cabrera, 2013). Οι εκπαιδευτικοί της ‘πρώτης γραμμής’ είναι επιφορτισμένοι με την τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, τη συστηματική συνεργασία με τη Διεύθυνση και το Σύλλογο Διδασκόντων του Σχολείου για τη διαχείριση οργανωτικών και διοικητικών θεμάτων του σχολείου, τη φροντίδα για την ασφάλεια των μαθητών, τη συνεργασία με την οικογένεια. Επομένως, έχουν ανάγκη από στήριξη, ενημέρωση και εμψύχωση για την επιτέλεση του σύνθετου και απαιτητικού έργου τους.

Βιβλιογραφία

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Carod-Artal, F.J., & Vázquez-Cabrera, C. (2013). Burnout syndrome in an international setting. Στο: Bahrer – Kehler, S. (Ed). *Burnout for experts. Prevention in the context of living and working* (σελ. 15-35). Ανακτήθηκε 23 Φεβρουαρίου 2014 από: www.springer.com/978-1-4614-4390-2

Ζαφειρίδης, Φ., & Λαϊνάς, Σ. (2007). Εξαρτήσεις και αυτοβοήθεια*. Κοινωνία και Ψυχική Υγεία, 5.* Ανακτήθηκε 26 Φεβρουαρίου 2014 από: *h*ttp://selfhelpgreece.wordpress.com

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Η σχολική τάξη. Χώρος – ομάδα – πειθαρχία – μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1999). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπάφη, Ι. (Επιμ). (2011). *Εγχειρίδιο για την πρόληψη της ουσιοεξάρτησης*. Αθήνα: Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.

Μπίμπου – Νάκου, Ι., & Στογιαννίδου, Α. (2006). *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής – προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.

Παπαδιώτη – Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια – Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ρότζερς, Κ. (1991). Ομάδες *Συνάντησης: Αυτογνωσία – ψυχολογία των ομάδων, επικοινωνία*. Αθήνα: Δίοδος

Rogers, C.R. (2004). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. London: Houghton Constable

Τσιάντης, Ι., Αναστασόπουλος, Δ., Χαντζάρα, Β., Λιακοπούλου, Μ., & Χριστιανόπουλος, Κ. (Επιμ). (1998). *Εφηβεία: Ένα μεταβατικό στάδιο σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Αθήνα: Καστανιώτης

ΦΕΚ 2315, τΒ'/10-08-2012, άρθρο 7, παρ. 1-8

Ο εκπαιδευτικός – Σύμβουλος στη μονογονεϊκή οικογένεια

Σαριγιαννίδου Όλγα-Ευτυχία
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Μεταπτυχιακό στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες ΕΚΠΑ
Ειδίκευση στη Συμβουλευτική και Προσανατολισμό
olgasarigian@yahoo.gr

Περίληψη

Η μονογονεϊκή οικογένεια,το φαινόμενο δηλαδή της ανατροφής των παιδιών από τον ένα μόνο γονέα, παρουσιάζει μεγάλη αυξητική τάση τα τελευταία χρόνια. Οι αιτίες δημιουργίας αυτού του σχήματος οικογένειας είναι: ο θάνατος ενός εκ των δυο γονιών, με την τυπική λύση του γάμου (διαζύγιο), με άτυπη λύση του γάμου (εγκατάλειψη από τον ένα σύζυγο) και τέλος με την εκούσια ή ακούσια απόκτηση παιδιών χωρίς να έχει προηγηθεί γάμος. Το σχολείο λειτουργεί ως ένα πλαίσιο και σημείο τομής της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας. Γι αυτό έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει έναν υποστηρικτικό χώρο τόσο για τους γονείς που ανήκουν σε μονογονεϊκή οικογένεια όσο και για τα παιδιά τους, στη βάση ενός πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, χωρίς συγκρούσεις, με άμεσο στόχο την ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού. Καθοριστική είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι για το παιδί είναι οι σπουδαιότεροι ενήλικες μετά τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί αφού διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την ποικιλία δομών της οικογένειας και ιδιαίτερα των ειδικών προβληματισμών που απασχολούν τις μονογονεϊκές οικογένειες θα οδηγηθούν σε μία αποτελεσματική επικοινωνιακή προσέγγιση και συμβουλευτική με τους γονείς ώστε τα οφέλη θα είναι ορατά στη συμπεριφορά των παιδιών τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, σχολείο, μονογονεϊκή οικογένεια, συμβουλευτική

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές που συμβαίνουν στην εποχή μας σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο επηρεάζουν τον θεσμό της οικογένειας. Η παραδοσιακή οικογένεια συρρικνώνεται και δημιουργούνται νέες μορφές οικογένειας. Χαρακτηριστικότερη είναι η μονογονεϊκή οικογένεια.

Τα οικογενειακά σχήματα που συναντάμε στην ελληνική κοινωνία είναι:

- Πυρηνική οικογένεια (γονείς –παιδιά- 2 γενεές)
- Εκτεταμένη οικογένεια (3 ή περισσότερες γενεές)
- Εκτεταμένη αστική οικογένεια (δομική πυρηνική λειτουργικά έχει στοιχεία από εκτεταμένη)
- Διπυρηνική οικογένεια (οικογένεια 2 διαζευγμένων γονέων και τα παιδιά τους)
- Μονογονεϊκή (άγαμοι ή χήροι γονείς και τα τέκνα τους)

Οι αλλαγές που συντελούνται στα κοινωνικοοικονομικά δρώμενα στη χώρα μας διαμορφώνουν και το περιβάλλον που βιώνουν οι μονογονεϊκές οικογένειες. Ελληνικές μελέτες επισημαίνουν ότι οι μονογονεϊκές οικογένειες βιώνουν μεγάλες δυσκολίες (Μαράτου – Αλιμπράντη, 2005).

Το σχολείο σε συνεργασία με τους γονείς των μονογονεϊκών οικογενειών μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην ευημερία του παιδιού.

Παράλληλα με το σχολείο ο Σύμβουλος στη Συμβουλευτική γονέων μπορεί ν' αναπτύξει **προληπτικό ρόλο, θεραπευτικό ρόλο, εκπαιδευτικό ρόλο**, για την αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών που αφορούν στις οικογενειακές σχέσεις, τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και την ανάπτυξη των παιδιών.

Τρόποι δημιουργίας μονογονεϊκών οικογενειών

Η μονογονεϊκή οικογένεια δημιουργείται με διάφορους τρόπους: με το θάνατο ενός εκ των δυο γονιών, με την τυπική λύση του γάμου (διαζύγιο), με άτυπη λύση του γάμου (εγκατάλειψη από τον ένα σύζυγο) και τέλος με την εκούσια ή ακούσια απόκτηση παιδιών χωρίς να έχει προηγηθεί γάμος (Eiduson, 1991).

Τα παιδιά αυτά μπορεί να ζουν μόνο με τον ένα γονέα, αλλά μεγαλώνουν σε μια «μεγάλη» οικογένεια, η οποία αποτελείται ως επί το πλείστον από την οικογένεια καταγωγής του μονού-γονέα ή άλλα σημαντικά άτομα στη ζωή του, που παραμένουν σταθερά ή αλλάζουν. Επομένως, το παιδί μπορεί να έχει και άλλους ενηλίκους που ασκούν «γονεϊκό ρόλο» κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας του, οπότε αποκομίζει διαφορετικές εμπειρίες (Κογκίδου, 1995).

Τα παιδιά έχουν διαφορετικές άμεσες, βραχυχρόνιες και μακροχρόνιες αντιδράσεις στο διαζύγιο. Η ηλικία και το αντίστοιχο στάδιο ανάπτυξης αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στις άμεσες αντιδράσεις των παιδιών. Οι συνεχείς συγκρούσεις και η εχθρότητα μεταξύ των γονέων είναι περισσότερο καταστροφικές από ό,τι αυτός καθαυτός ο χωρισμός. Ο φυσικός χωρισμός των γονιών αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική και τραυματική εμπειρία για τα παιδιά. Τα παιδιά από χωρισμένους γονείς έχουν περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά που ο ένας γονέας τους έχει πεθάνει. Όταν όμως ζουν σε περιβάλλον χωρίς συγκρούσεις, έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς από ό,τι παιδιά που ζουν και με τους δυο γονείς αλλά σε περιβάλλον με συνεχείς συγκρούσεις και εχθρότητα. Πολλά από τα προβλήματα των παιδιών με χωρισμένους γονείς παρουσιάζονται συνήθως πολύ πριν το χωρισμό των γονέων. Οι καλές σχέσεις και η ποιοτική επικοινωνία των γονέων μετά τον χωρισμό, καθώς και η κοινή στάση και η συνεργασία των γονιών στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού συσχετίζονται με την ομαλή κοινωνική προσαρμογή των παιδιών (Amato and Keith, 1991).

Μονογονεϊκή οικογένεια και σχολείο

Ο σκοπός του σχολείου στη σύγχρονη εποχή είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και η ψυχική υγεία των μαθητών καθώς και η παροχή ίσων ευκαιριών και ιδιαίτερα των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες. Καθοριστική είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι για το παιδί είναι οι σπουδαιότεροι ενήλικες μετά τους γονείς. Για την παρέμβαση και το ρόλο των εκπαιδευτικών έχουν αναπτυχθεί ποικίλες έρευνες, οι οποίες προσπαθούν να αναδείξουν το επίπεδο της σημασία της υποστήριξης και της κατάλληλης προσέγγισης τόσο του γονέα της μονογονεϊκής οικογένειας όσο και του παιδιού που προέρχεται από αυτή (Cullingford & Morrison,1999).

Τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών στα σημερινά σχολεία δεν είναι ένα φαινόμενο σπάνιο. Οι γονείς, όμως των μαθητών αυτών των μονογονεϊκών οικογενειών αποτελούν μια κατεξοχήν «ευπαθή» ομάδα του πληθυσμού, αφού αντιμετωπίζουν ισχυρές πιέσεις σε δύο μέτωπα: οικογενειακές ευθύνες και εργασιακή ζωή και έτσι δεν εμπλέκονται στα σχολικά δρώμενα των παιδιών τους

Το σχολείο πρέπει να προσανατολιστεί προς την αλλαγή των παρωχημένων και δυσλειτουργικών αντιλήψεων, πράγμα που σημαίνει αποδοχή της διαφορετικότητας και πάνω από όλα σημαίνει σεβασμό στον άνθρωπο και τις ανάγκες του.

Απαραίτητες προυποθέσεις για την αντιμετώπιση των μονογονεικών οικογενειών από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο ως φυσιολογικών και όχι παθολογικών είναι η εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες συμβουλευτικής στις αναμενόμενες αντιδράσεις και στα στάδια προσαρμογής των παιδιών στις κρίσεις της οικογένειας με σκπό το σχεδιασμό αποτελεσματικών παρεμβάσεων στο χώρο του σχολείου (Ivey et al., 1993).

Σύμφωνα με τον Φύκαρη Ι. – Αρχοντόγλου Α (2011) πρέπει να γίνει ανάπτυξη προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που θα στοχεύει στα ακόλουθα θέματα:

Διαδικασίες αντιμετώπισης προβλημάτων των παιδιών που προέρχονται από διαζευγμένες οικογένειες.

- Τρόποι ικανοποίησης της ψυχικής ανάγκης των μαθητών, που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες και ιδίως της ανάγκης για αναγνώριση, στοργή, ασφάλεια και αγάπη, επιτυγχάνοντας έτσι τη διαφύλαξη της ψυχικής τους υγείας.
- Ανάπτυξη της ικανότητας να γνωρίζουν τις επιδράσεις που ασκούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις της κοινωνίας στο παιδί, που προέρχεται από μονογονεϊκή οικογένεια και τρόποι στήριξης και ψυχοσυναισθηματικής ενίσχυσης των παιδιών αυτών σε περιόδους κρίσεων στην οικογένεια.
- Αντιμετώπιση των πιθανών αντιδράσεων και δυσκολιών των παιδιών.

Ερευνητικά, επίσης, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους χωρισμένους γονείς, έχει ιδιαίτερη σημασία για την υποστήριξη του παιδιού και είναι χρήσιμο να περιλαμβάνει τις εξής πρακτικές:

- Ενημέρωση για τα μαθήματα στο σχολείο και την πρόοδο των παιδιών
- Καθοδήγηση για τη βοήθεια του παιδιού στο σπίτι και έλεγχο των μαθημάτων,
- Συμφωνία για τους τρόπους ενίσχυσης, επιβράβευσης, σταθερής άσκησης πειθαρχίας και επίβλεψης των παιδιών και από τους δύο γονείς
- Διατήρηση των προσδοκιών για την πρόοδο τους στο σχολείο και την ωριμότητά (Hingst, 1981, Αρχοντόγλου, 2005).

Συμβουλευτική μονογονεϊκών οικογενειών

Συμβουλευτική ψυχολογία είναι ο κλάδος της ψυχολογίας που ασχολείται με την προώθηση ή αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ανθρώπου ή ομάδας ανθρώπων η οποία έχει

διαταραχθεί από ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις ή από εσωτερικές συγκρούσεις. (Μαλικιώση-Λοίζου: 1999)

Παράλληλα με τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μπορούν να λειτουργήσουν στο σχολείο ομάδες συμβουλευτικής υποστήριξης γονέων σε μονογονεϊκές οικογένειες (Stolberg and Cullen, 1983). Στις ομάδες αυτές προσδιορίζονται οι συγκεκριμένες δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει ο γονέας στη μονογονεϊκή οικογένεια και παρέχονται συμβουλές, υποστήριξη και ενθάρρυνση.
Οι γονείς μαθαίνουν να παρατηρούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους και να εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους για την αλλαγή μη επιθυμητών μορφών συμπεριφοράς. Στις ομάδες αυτές παρέχονται επίσης πληροφορίες για τα εξελικτικά στάδια της προσαρμογής των παιδιών και τις αντιδράσεις τους ανάλογα με την ηλικία τους, καθώς και για τα στάδια της προσαρμογής των γονέων, με στόχο την καλύτερη κατανόηση των σχέσεων των μελών της οικογένειας και τη βελτίωση της λειτουργίας της. Επίσης, εκπαιδεύονται στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση προβλημάτων σχετικών με το διαζύγιο και τη λειτουργία της οικογένειας μετά από αυτό (π.χ. έλεγχος θυμού, χαλάρωση, δεξιότητες επικοινωνίας) (Χατζηχρήστου, 1999).

Ανάλογα με τις ανάγκες που αναδύονται και τους στόχους που θέτουν ο σύμβουλος με τον συμβουλευόμενο, ο σύμβουλος μπορεί να αναλαμβάνει τους εξής ρόλους: **προληπτικό ρόλο, θεραπευτικό ρόλο, εκπαιδευτικό ρόλο**.

Ο σύμβουλος στη Συμβουλευτική Γονέων μπορεί να αναλάβει *προληπτικό* ρόλο, μέσα από τη θεματολογία που επιλέγει και την ανταλλαγή απόψεων των γονέων, προκειμένου να αποκτήσουν οι γονείς γνώσεις για θέματα που πιθανόν θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον. Είναι εξάλλου προφανές, ότι τα μέλη που συμμετέχουν σε μία ομάδα Συμβουλευτικής Γονέων δεν αντιμετωπίζουν όλοι ταυτόχρονα τις ίδιες δυσκολίες. Η δυναμική της ομάδας που αναπτύσσεται και ο διάλογος που καλλιεργείται μεταξύ των μελών εμπλουτίζει τους γονείς με εμπειρίες και γνώσεις που θα τους χρειαστούν στο μέλλον. Όσον αφορά στο *θεραπευτικό* ρόλο του συμβούλου στη Συμβουλευτική Γονέων, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο σύμβουλος δεν λειτουργεί θεραπευτικά με την έννοια της άσκησης ψυχοθεραπευτικού ρόλου, αλλά πάντα μέσα στο πλαίσιο της συμβουλευτικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, ο θεραπευτικός του ρόλος περιορίζεται στο επίπεδο άμεσης βοήθειας αντιμετώπισης τυχόν δυσκολιών που αφορούν στις οικογενειακές σχέσεις, τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και την ανάπτυξη των παιδιών. Σε περίπτωση που χρειάζεται ψυχοθεραπευτική παρέμβαση ο σύμβουλος μπορεί να παραπέμψει το άτομο σε κάποιο κρατικό φορέα. Ο τρίτος ρόλος του συμβούλου μπορεί να είναι *εκπαιδευτικός ή εξελικτικός.* Ο σύμβουλος δηλ. στη Συμβουλευτική Γονέων επιδιώκει να i) μεταδώσει στους γονείς επιστημονικές γνώσεις που αφορούν στην εξελικτική ψυχολογία για το αναπτυξιακό στάδιο που διανύουν τα παιδιά τους και ii) να τροποποιήσει τις στάσεις τους και κατ' επέκταση τη συμπεριφορά τους μέσω της συναισθηματικής τους κινητοποίησης. (Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) Εκπαιδευτικό υλικό, 2010).

Συμπεράσματα

Η ελληνική οικογένεια περνάει κρίση (Κατάκη Χ., 1998), ο θεσμός του γάμου όλο και περισσότερο αποκτά μια συμβολική αξία και η μονογονεϊκότητα (Κογκίδου Δ., 1995) και στην Ελλάδα δεν αποτελεί πια ένα νέο φαινόμενο, αλλά μια πραγματικότητα, μια ατομική επιλογή.

Η ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις πιθανές αντιδράσεις και στα στάδια προσαρμογής των παιδιών στις κρίσεις της οικογένειας. Με αυτό τον τρόπο θα βελτιωθεί όχι μόνο η όλη ατμόσφαιρα μάθησης στο σχολείο, αλλά και η επικοινωνία με τις οικογένειες ειδικών συνθηκών, όπως είναι οι μονογονεϊκές, με αποτέλεσμα τη μείωση τριβών και των παρεξηγήσεων.

Επίσης πρέπει να δημιουργηθούν προγράμματα ενημέρωσης και επιμόρφωσης, που θα απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς καθώς και στο σύνολο των παιδιών της τάξης, με στόχο την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα, που αφορούν κρίσιμες καταστάσεις στη ζωή που μπορεί να αποτελέσουν μία κρίση στη ζωή ενός ανθρώπου, όπως είναι το διαζύγιο. Με την επιστημονική γνώση γύρω που θα υπάρξει θα βελτιωθεί το κλίμα μέσα στη σχολική τάξη. Παράλληλα πρέπει να υπάρχουν ομάδες υποστήριξης των γονέων μέσω της Συμβουλευτικής Γονέων.

Βιβλιογραφία

Αρχοντόγλου, Α., (2005), *Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειεςστο δημοτικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη, Αφοι Κυριακίδη.

Βλαχάκη, Φ. (2001). Διαστάσεις και εφαρμογές της συμβουλευτικής σε αρχηγούς μονογονεϊκών οικογενειών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού*, τ. 58-59, σσ. 302 – 311

Γεώργας Δ.(1997) «Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας», στο Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ΄ ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΟΠ. Επτάλοφος, Αθήνα, σελ 17-29.

Γεώργας, Σ. (2000), *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cullingford, C. & Morrison, M., (1999), Relations between parents and schools: A case study, *Educational Review,* 51, 3, 253 –262.

Eiduson, B. (1991), «Μονογονεϊκή οικογένεια», μτφ. Μαρία Τερζίδου, στην *Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (2002), Στατιστική της δικαιοσύνης, Αθήνα

Hingst A.G. (1981). Children and divorce: The child's view. Journal of Clinical Child Psychology 10, 161-164.

Ivey A.E.,Gluckstern,N.B& Bradford Ivey M. (1993). *Συμβουλευτική μέθοδος πρακτικής προσέγγισης* (μτφρ.Μ.Μαλικιώση-Λοϊζου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κογκίδου, Δ. (1995), *Μονογονεϊκές οικογένειες: Πραγματικότητα –Προοπτικές – Κοινωνική Πολιτική*, Αθήνα: Νέα Σύνορα –Α. Α. Λιβάνη.

Κατάκη Χ. (1998) Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαλικιώση-Λοΐζου Μ. (1999) Συμβουλευτική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαράτου- Αλιπράντη Λ. «Μορφές οικογένειας και οικονομική ανέχεια: μια πρώτη προσέγγιση». Στο Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός. Πρακτικά Συνεδρίου, Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Αθήνα 2005: 243- 249

Μαράτου - Αλιπράντη Λ. Νέες μορφές οικογένειας. Τάσεις και εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα. Εγκέφαλος 2010, 47, 2:55-66.

Υπουργείο Παιδείας διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) (2010). Εκπαιδευτικό υλικό, Επιμόρφωση Στελεχών παροχής συμβουλευτικών Υπηρεσιών.

Χατζηχρήστου, Χ., (1999), *Ο χωρισμός των Γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά: Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανάκτηση από Διαδίκτυο

Amato, R. and Keith B. (1991), “Parental divorce and adult well-being: a metaanalysis”, *Journal of Marriage and Family*, Vol. 53, pp. 43-58

http://courses.washington.edu/pbafadv/examples/Divorce_Wellbeing.pdf, ανάκτηση 20.12.2013

Arnold L. Stolberg A., Cullen P. (1983), New Directions for Child and Adolescent Development Volume 1983, Issue 19, pages 71–81, March 1983

http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cd.23219831908/abstract, ανάκτηση από το διαδίκτυο 20.1.2014

Φύκαρης,Ι. Αρχοντόγλου Α. (2011). Σχολείο και μονογονεϊκή οικογένεια. Δυνατότητες εκπαιδευτικής παρέμβασης**,** www.eadap.gr/miscFolder/18099_fikaris-arxodoglou.pdf, ανάκτηση 18.12.2013

Συμβουλευτική – βιωματική παρέμβαση με σκοπό την εξομάλυνση της διαδικασίας μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο

Νικολάου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης
Υπεύθυνη Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π. Ρόδου
evanik@hotmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με το άρθρο 7 παρ. 2. (καθήκοντα και αρμοδιότητες των Υπευθύνων Σ.Ε.Π. των ΚΕ.ΣΥ.Π.) της Υπουργικής απόφασης 92984/Γ7 / 10-08-2012 στα καθήκοντα των Υπευθύνων υπάγεται η συμβουλευτική και η ενημέρωση γονέων και μαθητών της Στ΄ Δημοτικού. Με βάση την παραπάνω οδηγία σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε μια πιλοτική παρέμβαση, με κύριο στόχο την όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία των παιδιών της Στ΄Τάξης για τις προκλήσεις που θα συναντήσουν στο Γυμνάσιο και την εξομάλυνση της μετάβασής τους.

Η πιλοτική αυτή εφαρμογή έλαβε χώρα στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Αρχαγγέλου κατά τη διάρκεια της Σχολικής Χρονιάς 2012-13. Πιο συγκεκριμένα, δόθηκε έμφαση στην ανίχνευση των συναισθημάτων, των προσδοκιών και των γνώσεων των παιδιών αναφορικά με το Γυμνάσιο, με στόχευση στην άμβλυνση των αρνητικών συναισθημάτων μέσα από την αναγνώριση, τη συνειδητοποίηση και την εκλογίκευσή τους (αυτογνωσία), μέσα από την παροχή ενημέρωσης με ποικίλους τρόπους (πληροφόρηση) αλλά και μέσα από την ενίσχυση των μεταξύ τους σχέσεων και τη δημιουργία δικτύων αλληλοϋποστήριξης (συντελεστές για τη λήψη απόφασης). Χωρίς να παραγνωρίζεται η εξελικτική – βιολογική παράμετρος της έναρξης της εφηβείας, η παρέμβασή μας αναπτύχθηκε στο πλαίσιο κυρίως της συστημικής μετάβασης και με άξονα τη διαδικασία κατασκευής του κοινωνικού νοήματος της.

Λέξεις- κλειδιά: σχολική μετάβαση, συμβουλευτική, αυτογνωσία, κοινωνική δικτύωση.

Σ.Ε.Π. και Μετάβαση

Οι τέσσερις πυλώνες του Σ.Ε.Π. είναι οι: Αυτογνωσία, Πληροφόρηση, Λήψη απόφασης και Μετάβαση (Κοσμίδου - Hardy, 2008: 157). Ως μετάβαση ορίζεται το σύνολο των συνθηκών που προκύπτει ως αποτέλεσμα βιολογικών ή κοινωνικών αλλαγών και το οποίο διαρρηγνύει υπάρχουσες ισορροπίες. Κατά τη διάρκεια των μεταβάσεων τα άτομα επιστρατεύουν προηγουμένως αποκτηθείσες στρατηγικές και πόρους ώστε να αντιμετωπίσουν τα θέματα και τις προκλήσεις που συνεπιφέρουν οι αλλαγές (Caspi & Moffitt, 1991:157).

Με βάση το κριτικό-αναπτυξιακό μοντέλο που προκρίνεται στον Σ.Ε.Π., οι σχετικές παρεμβάσεις εστιάζουν στο "ξεδίπλωμα και στο μετασχηματισμό του δυναμικού των μαθητών σε μια πορεία ανάπτυξης, προόδου και κριτικής αυτογνωσίας" (Κοσμίδου –Hardy, 2008). Για να γίνει αυτό, διαμορφώνεται ένα επικοινωνιακό πλαίσιο ειλικρίνειας και ισότητας, όπου ο ανοικτός οριζόντιος διάλογος καταργεί ιεραρχικές σχέσεις και ευνοεί τη διερεύνηση του εσωτερικού κόσμου και την ελεύθερη έκφραση.

Στη δική μας παρέμβαση, για την επίτευξη των παραπάνω, εστιάσαμε στην ανίχνευση των συναισθημάτων, των προσδοκιών και των γνώσεων των παιδιών αναφορικά με το Γυμνάσιο και

- στοχεύσαμε στην άμβλυνση των αρνητικών συναισθημάτων τους μέσα από την συνειδητοποίηση και την εκλογίκευσή τους (αυτογνωσία),
- επιδιώξαμε την παροχή ενημέρωσης με ποικίλους τρόπους (πληροφόρηση)
- προκαλέσαμε συνθήκες ενίσχυσης των μεταξύ τους σχέσεων και δημιουργίας δικτύων αλληλοϋποστήριξης.

Οι επιλογές μας στηρίχθηκαν στο γεγονός ότι τα παραπάνω στάδια: της αυτογνωσίας, της πληροφόρησης και της λήψης απόφασης, αποτελούν τις προϋποθέσεις της ομαλής μετάβασης.

Στόχοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η θέση της μετάβασης σ' αυτήν

Ο ρόλος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από τη θέσπισή της μέχρι σήμερα έχει κατά πολύ διαφοροποιηθεί και εξελιχθεί. Τις τελευταίες δεκαετίες και υπό την ευεργετική επίδραση της ανθρωπιστικής παιδαγωγικής και του κοινωνικού αιτήματος για παροχή ίσων ευκαιριών και για άρση των ανισοτήτων, οι σκοποί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διευρύνθηκαν και αναλύονται σε τρεις βασικούς άξονες:

- Την εξασφάλιση της απόκτησης στοιχειωδών- βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Την ανάπτυξη της προσωπικότητας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης.
- Την προετοιμασία για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Alexander, 2009).

Με άλλα λόγια, οι στόχοι αναλύονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: τους στοιχειώδεις, τους αναπτυξιακούς και τους προπαρασκευαστικούς- εισαγωγικούς.

Δυστυχώς τα δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο κατεξοχήν στόχος που επιδιώκεται μέχρι σήμερα είναι αυτός της μετάδοσης στοιχειωδών γνώσεων, πράγμα που εκφράζεται μέσα από την ενιαία αντιμετώπιση των μαθητών και τη διδασκαλία κοινού αναλυτικού προγράμματος με συγκεκριμένες στρατηγικές (Alexander, 2000: 148).

Για τους δύο επόμενους στόχους ελάχιστα μέτρα, έχουν ληφθεί παγκοσμίως.

Παρά τον ριζικά διαφορετικό τρόπο λειτουργίας των δύο βαθμίδων, που απαιτεί προγράμματα εξομάλυνσης και παρά την εξακρίβωση ότι οι διαφορετικές νοοτροπίες και διδακτικές μεθοδολογίες διαμορφώνουν δύο ξεχωριστές φυλές δασκάλων (Sutherland et al. 2010: 62), ελάχιστη επικοινωνία και διάδραση εμπειριών διαπιστώνεται μεταξύ τους.

Η ανάγκη γεφύρωσης του χάσματος επανέρχεται ως πρόταση συχνά στη βιβλιογραφία και ο Barber (1999) διακρίνει πέντε διαφορετικές «γέφυρες» που θα έπρεπε να οικοδομηθούν:

- Η γραφειοκρατική- διοικητική, που περιλαμβάνει την επίσημη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων και ιδρυμάτων, με σκοπό την εδραίωση αποτελεσματικών πρακτικών για τη διευκόλυνση της μετάβασης αλλά και την ανταλλαγή δεδομένων- στατιστικών που αφορούν στους μαθητές, από την επίδοση ως την οικογενειακή τους κατάσταση.
- Η κοινωνική- προσωπική που αναφέρεται στην ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των μαθητών και των γονέων-κηδεμόνων τους με το περιβάλλον του νέου σχολείου και τη σταδιακή ενημέρωση και εξοικείωσή τους.
- Η γέφυρα των προγραμμάτων σπουδών, που συνεπάγεται επικοινωνία και συντονισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων, ώστε να εξασφαλίζεται συνέχεια στις γνώσεις και τα γνωστικά πεδία, αλλά και να αξιοποιείται το δυναμικό των μαθητών.
- Η παιδαγωγική γέφυρα, που αναφέρεται στην αμοιβαία ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία και πράξη μεταξύ των διδασκόντων των δύο βαθμίδων, αίροντας τα στερεότυπα και τις κοινωνικές προσδοκίες που συνοδεύουν τις διαφορετικές βαθμίδες.
- Η γέφυρα ατομικής διαχείρισης της μάθησης, που δίνει έμφαση στο πως ο κάθε μαθητής ξεχωριστά μπορεί να ενδυναμωθεί κατά τη διαδικασία της μετάβασης, θεωρώντας τους μαθητές ενεργούς-και όχι παθητικούς- παράγοντες στη δική τους μετάβαση, στην άρθρωση των αναγκών και στη διαμόρφωση της διαδικασίας της μάθησης.

Οι συντεταγμένες και θεωρητικές αφετηρίες μιας παρέμβασης στο πλαίσιο του Σ.Ε.Π. για την εξομάλυνση της μετάβασης

Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθορίζεται από παράγοντες που έχουν κατά κόρον περιγραφεί από την εξελικτική ψυχολογία και σχετίζονται με το ηλικιακό στάδιο των μαθητών και τη μετάβαση στην εφηβεία. Γι αυτό μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του ‘80 οι έρευνες επικεντρώνονταν στη μελέτη των εξελικτικών χαρακτηριστικών των παιδιών, θεωρώντας τα ως τους αποφασιστικούς παράγοντες που προκαλούσαν τα αρνητικά φαινόμενα που παρατηρούνταν κατά τη μετάβαση.

Σήμερα όμως, σημειώνεται μια στροφή στην εστίαση και συνεξετάζεται και η επίδραση και των λοιπών συγκειμενικών- κοινωνικών παραγόντων, που διαμορφώνουν τη μαθητική ταυτότητα και σχετίζονται με τη συστημική μετάβαση (Schumaker, 1998).

Στο πλαίσιο της συστημικής μετάβασης λοιπόν και με άξονα τη διαδικασία κατασκευής του κοινωνικού νοήματος της, αναπτύχθηκε το πρόγραμμά μας. Το πολιτισμικό νόημα της σχολικής μετάβασης- μεταξύ πολλών άλλων- κατασκευάζεται μέσα από τις σχέσεις που χτίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια του σχολείου, στου οποίου το σχεδιασμό όμως, καθώς και στις συνθήκες μετάβασης, ελάχιστο έλεγχο ασκούν. Οι μαθητές βιώνουν τις κοινωνικές προσδοκίες που γεννά το γεγονός ότι μεγαλώνουν, οι οποίες τους υπαγορεύουν συμπεριφορές που αντανακλούν στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα . Έτσι παρατηρείται αλλαγή στις σχολικές πρακτικές εντός και εκτός τάξης, ενώ από το πνεύμα συνεργασίας και

αλληλοβοήθειας του δημοτικού, οι μαθητές μεταβαίνουν σταδιακά σε ένα περιβάλλον ανταγωνιστικό, με έμφαση στην επίδοση (Schumaker, 1998).

Η δική μας παιδαγωγική παρέμβαση στηρίζεται στη θεωρία της κοινωνικής δικτύωσης (Berkowitz, 1982) και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Vygotsky & Cole, 1978). Με δεδομένες τις παραπάνω θεωρητικές αφετηρίες, αξιοποιήσαμε την κοινωνική αλληλεπίδραση που λαμβάνει χώρα στο σχολείο, με σκοπό την ανάπτυξη και σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών με σκοπό την ενεργητική αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών της εμπειρίας της μετάβασης.

Επιπλέον, και σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner (2005), το οικοσύστημα της μάθησης και της ανάπτυξης είναι ένα σύνθετο πολυστρωματικό σύστημα, που αναλύεται σε τέσσερα επίπεδα. Το μακροσύστημα της κυβερνητικής πολιτικής για την εκπαίδευση, το εξωσύστημα που αναφέρεται στο κοινωνικο-οικονομικό στάτους των γονέων και το ευρύτερο περιβάλλον της κοινότητας, το μεσοσύστημα που αφορά στη σχέση οικογένειας και σχολείου και τέλος στο μικροσύστημα, που ανήκουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, η συναισθηματική του ανθεκτικότητα και ευελιξία, που σχετίζονται με τους σημαντικούς άλλους – κυρίως από τα μέλη της οικογένειας- που το περιβάλλουν, το αίσθημα ασφάλειας που έχει εισπράξει και την αυτοεικόνα του.

Η παρέμβασή μας εντοπίζεται κυρίως στο επίπεδο του μικροσυστήματος με δυνατότητες επέκτασης και αξιοποίησης του μεσοσυστήματος, στην προοπτική μιας πιο ενεργητικής εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων.

Σύντομη ανασκόπηση στη βιβλιογραφία

Στην αναλυτική απόπειρα ανασκόπησης της σχετικής υπάρχουσας βιβλιογραφίας και στην προσπάθεια ομαδοποίησης των κοινών συμπερασμάτων οι McGee et.al (2004) αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια της μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση:

- Ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση παρατηρείται ύφεση και αυτό συνδέεται με την αύξηση του ενδιαφέροντος για μη ακαδημαϊκές δραστηριότητες στη μέση εφηβεία.

- Ως προς την κοινωνική προσαρμογή, εμφανίζονται γενικότερες δυσκολίες που όμως εξομαλύνονται με διαδικασίες στήριξης, πληροφόρηση και διαμόρφωση δικτύων φιλίας. Επίσης, η θετική αυτοεικόνα λειτουργεί ενισχυτικά.

- Ως προς τη συνέχεια των προγραμμάτων σπουδών αλλά και τη διδακτική μεθοδολογία εντοπίζεται κενό και έλλειψη συντονισμού των δύο βαθμίδων.

- Ως προς τις προσδοκίες, η μετάβαση αντιμετωπίζεται κυρίως από τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ή από μειονοτικές ομάδες αρνητικά και γι’ αυτό η παιδαγωγική παρέμβαση πρέπει να επικεντρώνεται σε αυτούς.

- Η δε κινητοποίηση και στήριξη από την οικογένεια αναφέρεται παντού ως στοιχειώδης προϋπόθεση.

Εστιάζοντας στις στερεοτυπικές προκατασκευασμένες αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με το Γυμνάσιο, συναντάται συχνά η άποψη ότι πρόκειται για ένα πολύ απαιτητικό σχολείο, με περισσότερες εργασίες για το σπίτι και δύσκολα μαθήματα (Speering & Rennie, 1996). Αυτή η άποψη συνοδεύεται με το ανάλογο άγχος και την αμφιβολία για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στο ύψος της δυσκολίας των νέων δοκιμασιών (Kvalsund, 2000).

Μια άλλη παράμετρος που προκαλεί άγχος είναι η αλλαγή του κοινωνικού στάτους των μαθητών. Από τη θέση του μεγαλύτερου στο Δημοτικό, οι μαθητές υποβιβάζονται σε αυτήν του μικρότερου στο Γυμνάσιο. Επίσης, η αλλαγή περιβάλλοντος, από το μικρό μέγεθος του Δημοτικού στο μεγαλύτερο του Γυμνασίου (Cotterell, 1992), από την ασφάλεια του μοναδικού δασκάλου στην έκθεση σε πολλούς καθηγητές ειδικοτήτων προσθέτει επιπλέον άγχος. Σε έρευνα που έλαβε χώρα και στα Δωδεκάνησα, αποδείχθηκε ότι οι μαθητές υφίστανται σοκ μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη, αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τα διαγωνίσματα (63%), την ποσότητα της ύλης (59%), και την αλλαγή της δομής της παρέας τους (43) (Κοσεγιάν, 2010).

Όλες αυτές οι ακαθόριστες και συγκεχυμένες παραστάσεις λειτουργούν ως αρνητικά προγνωστικά που καθορίζουν τη μεταβατική εμπειρία.

Περιγραφή των σταδίων της παρέμβασης

Το σχολείο στο οποίο εφαρμόστηκε το πρόγραμμα επιλέχτηκε με κριτήριο την θέση του, σε μια επαρχιακή πόλη της Ρόδου, τον Αρχάγγελο, δεδομένου ότι σύμφωνα με έρευνες στις επαρχιακές περιοχές τα αρνητικά συμπτώματα της μετάβασης εμφανίζονται εντονότερα (Ferguson & Fraser, 1999). Επίσης, σημαντικό κριτήριο υπήρξε το υψηλό ποσοστό αλλοδαπών παιδιών (8 στα 32), που κατατάσσονται στις ομάδες με υψηλό δείκτη τρωτότητας στο φαινόμενο της μετάβασης. Οι υπάρχουσες έρευνες συνηγορούν ότι οι ευάλωττες κοινωνικές ομάδες (Evangelou et al. 2008), συνήθως παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις ή στοχοποιούνται και μετατρέπονται σε θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Η πιλοτική αυτή παρέμβαση είχε ως στόχο την αντιμετώπιση των συναισθηματικών και τον εντοπισμό πιθανών μαθησιακών δυσκολιών, με σκοπό την εξομάλυνση της μετάβασης των μαθητών από το δημοτικό στο γυμνάσιο.

Πιο συγκεκριμένα οι επιδιωκόμενοι στόχοι ήταν:

- Η όσο το δυνατόν καλύτερη προετοιμασία των παιδιών της Στ΄Τάξης για τις «μεγάλες» προκλήσεις που θα συναντήσουν στο Γυμνάσιο
- Η πρόληψη της σχολικής φοβίας
- Η εξοικείωση με το νέο περιβάλλον
- Η συλλογή πληροφοριών από την Σύμβουλο Σ.Ε.Π. για τυχόν δυσκολίες των παιδιών (Μαθησιακές -Συναισθηματικού τύπου) με σκοπό την συμβουλευτική υποστήριξη και την καλύτερη προσαρμογή τους στην καινούρια εκπαιδευτική βαθμίδα.

Πριν την παρέμβαση προηγήθηκε το στάδιο της προετοιμασίας, που συμπεριελάμβανε:

- Την πρόταση-πρόσκληση του Συμβούλου Α/θμιας Εκπαίδευσης και Υπεύθυνου Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Καθοδήγησης του σχολείου προς την Υπεύθυνη Σ.Ε.Π. του ΚΕ.ΣΥ.Π.

- Μια επίσκεψη στο 1ο Δημοτικό Σχολείο Αρχαγγέλου και γνωριμία με τον Δ/ντη και τους εκπαιδευτικούς.

- Μια πιο λεπτομερή συζήτηση με σκοπό την αποσαφήνιση των στόχων του προγράμματος και του πλαισίου συνεργασίας με τους 2 εκπαιδευτικούς της Στ΄Τάξης.

Καθώς η αυτοαντίληψη των μαθητών επηρεάζεται καθοριστικά από την αλληλεπίδρασή τους με σημαντικούς άλλους, η θετική στάση και συνεργασία των εκπαιδευτικών κρίνονται απολύτως απαραίτητες, εφόσον από τους χειρισμούς τους εξαρτάται κατά πολύ η θετική αυτοεικόνα των μαθητών (Maines & Robinson,1997).

Η κυρίως παρέμβαση

Στην πρώτη συνάντηση επιδιώχθηκε η οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, για τη θετική ανταπόκριση των μαθητών στο εγχείρημα και την ουσιαστική υποστήριξή τους (Ainscow & Humphrey, 2006). Στο Τμήμα Στ΄1 προέκυψε πολύ σύντομα (μέσα στα 10 πρώτα λεπτά) η ανάγκη για Ατομική Συμβουλευτική, η οποία και ακολούθησε μετά την ολοκλήρωση του κυρίως προγράμματος.

Η δεύτερη συνάντηση ξεκίνησε με ιδεοθύελλα με άξονα τη λέξη «Γυμνάσιο» και συγκεκριμένα ζητήθηκε από τα παιδιά να δηλώσουν τι σκέφτονται στο άκουσμα της λέξης. Πολλές από τις έννοιες που κατατέθηκαν είχαν αρνητική φόρτιση, φανερή ή λανθάνουσα, όπως: αποβολές, καβγάδες, καταλήψεις, εξετάσεις, νέος Διευθυντής, νέοι καθηγητές, δυσκολίες, φροντιστήρια, εφηβεία, αγωνία κ.ά.

Ακολούθως, δουλέψαμε με τα συναισθήματα που τους γεννά η λέξη «Γυμνάσιο», τη διερεύνηση και τη διαχείρισή τους.

Έτσι εστιάζοντας στο παραγόμενο κάθε φορά συναίσθημα από την έννοια Γυμνάσιο, ζητήθηκε από τα παιδιά να προσπαθήσουν να το αναγάγουν στις αιτίες του. Τα συναισθήματα των παιδιών κατηγοριοποιήθηκαν σε τρεις μείζονες κατηγορίες κατά ποιόν: τα θετικά, τα ουδέτερα και τα αρνητικά.

Στα θετικά αναφέρθηκαν η χαρά, η αγάπη, η αισιοδοξία και η ασφάλεια, στα αρνητικά, ο φόβος (Κάτσικας, 2009) και το άγχος και στα ουδέτερα, η περιέργεια και η λύπη. Η αιτιολόγηση όμως υπερτερούσε σαφώς στα αρνητικά συναισθήματα. Έτσι τα παιδιά απέδωσαν το άγχος τους στα νέα μαθήματα, στον καινούριο τρόπο βαθμολόγησης, στις απουσίες, τις εξετάσεις, το θεσμό των μετεξεταστέων , τις αποβολές και τα τεστ και αντιστοίχως το φόβο τους, στα πειράγματα» των μεγαλύτερων (νταήδων), στον πιθανό εξαναγκασμό να κάνουν πράγματα που δεν επιθυμούν, στις κακές επιρροές, στο τσιγάρο

και τη χρήση ουσιών. Μεγάλο ποσοστό του φόβου σχετιζόταν με την πιθανότητα του σχολικού εκφοβισμού, καθώς κατά την περίοδο της πρώιμης εφηβείας, παρατηρείται αύξηση της επιθετικότητας, η οποία κρίνεται ως λιγότερο αρνητική συμπεριφορά σε σχέση με ό,τι ίσχυε σε μικρότερες ηλικίες (Coie & Dodge, 1998).

Στη συνέχεια, ακολούθησε η βιωματική άσκηση: «Εγώ, όταν είμαι αγχωμένος» (Πλωμαρίτου, 2004) όπου στους μαθητές που είχαν δηλώσει αρνητικά συναισθήματα, δόθηκαν κάρτες με αντίστοιχες εκφράσεις προσώπου, ώστε να συγκεντρωθούν στο συναίσθημα. Στη συνέχεια ακολούθησε η «συναισθηματική θερμομέτρηση» και έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί το συναίσθημα ποσοτικά. Γι αυτό το λόγο χορηγήσαμε σε κάθε παιδί το προσωπικό του στρεσόμετρο και φοβόμετρο αντιστοίχως (Ρασιδάκη & Παντελή, 2009), στην κλίμακα των οποίων ζητήθηκε από τα παιδιά να σημειώσουν το βαθμό του δικού τους άγχους και φόβου σε σχέση με το Γυμνάσιο.

Στην επόμενη συνάντηση εφαρμόστηκε η βιωματική άσκηση κατευθυνόμενης φαντασίας: «Το μαγικό χαλί». (Πάντα: 31-32) Αφού δημιουργήθηκε το κατάλληλο υποβλητικό κλίμα, τα παιδιά χαλάρωσαν και έβαλαν τον εαυτό τους στη θέση του ταξιδιώτη που αναχωρεί νοερά για τη νέα χώρα που ονομάζεται Γυμνάσιο. Τους ζητήθηκε να σκεφτούν απαντήσεις σε ερωτήσεις που περιέγραφαν το συναίσθημα και τις σκέψεις τους κατά την αναχώρηση, κατά την άφιξη, μετά από ολιγοήμερη παραμονή και μετά την επιστροφή.

Για να προσλάβει το όλο εγχείρημα μια χειροπιαστή μορφή, να εκφραστούν και να αποφορτιστούν, αλλά και για να ελεγχθεί ταυτόχρονα η γλωσσική ετοιμότητα των μαθητών για το Γυμνάσιο, κλήθηκαν εκ των υστέρων να παράξουν λόγο σε ένα σύντομο κείμενο με τίτλο: «Το δικό μου ταξίδι με το Μαγικό Χαλί». Παράπλευρη ωφέλεια της παραπάνω άσκησης κατευθυνόμενης φαντασίας κατά τη διόρθωση των γραπτών, ήταν και ο εντοπισμός ενδείξεων που πιθανόν να παρέπεμπαν σε κάποιες μορφές μαθησιακών δυσκολιών και ενημερώθηκαν οι δάσκαλοι των Τμημάτων με σκοπό να δρομολογηθεί παραπομπή στο ΚΕ.Δ.Δ.Υ. της περιοχής.[1] Η έγκαιρη παρέμβαση και σ' αυτό το επίπεδο συνιστά παράγοντα εξομάλυνσης της διαδικασίας μετάβασης και πρόληψης της σχολικής αποτυχίας.

Έχοντας νωρίτερα παρατηρήσει πως κατά σημαντική πλειοψηφία οι πηγές του άγχους των μαθητών εντοπίζονταν στο άγνωστο που συνιστά το Γυμνάσιο, προγραμματίστηκε μια εκπαιδευτική επίσκεψη των μαθητών/τριων και των 2 Τμημάτων στο Γυμνάσιο της περιοχής, με σκοπό την εξοικείωση με το χώρο και τη γνωριμία με το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές.

Τα παιδιά ξεναγήθηκαν στις εγκαταστάσεις του σχολείου και διατύπωσαν τους φόβους τους και τα αιτήματά τους σε «γράμματα» (Weare & Gray, 2000: 149) που έγραψαν και απηύθυναν προς τον Διευθυντή. Στη συνέχεια συζήτησαν με καθηγητές και μαθητές της Α΄γυμνασίου για όσα τους απασχολούσαν. Για τον ίδιο λόγο και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που εφάρμοζαν τον Σ.Ε.Π στη Γ΄ Γυμνασίου είχε νωρίτερα δημιουργηθεί

[1] Η ειδίκευσή μου στην ειδική αγωγή, επέτρεψε την αξιοποίηση των γραπτών των μαθητών προς αυτήν την κατεύθυνση.

ένα εγχειρίδιο Γυμνασίου για «πρωτάκια», στο οποίο εμπεριέχονταν όλες οι απαντήσεις στα ερωτήματα που είχαν τεθεί.

Στην επόμενη συνάντηση, στο χώρο του Δημοτικού, επιχειρήθηκε μια παρέμβαση με στόχο την καταπολέμηση του φόβου που προέρχεται κυρίως από την προοπτική του σχολικού εκφοβισμού. Έτσι, πρωτίστως επιδιώχθηκε η Ανάπτυξη Συστημάτων Υποστήριξης μεταξύ των Μαθητών και κατόπιν η Ανάπτυξη Ομάδων εκπαιδευτικών /Ειρηνοποιών/Διαμεσολαβητών -ο Δ/ντης του σχολείου και οι Υπεύθυνοι Σ.Ε.Π.- (Καραβόλτσου, 2013) με τη βιωματική άσκηση που εμείς ονομάσαμε «Σου δίνω το χέρι μου». Αναλαμβάνοντας κάποιοι μαθητές την ευθύνη να προστατεύσουν τους συμμαθητές τους που δηλώνουν μια δυσκολία να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, εξελίσσεται η διαδικασία της μετάβασης πιο ομαλά. Ο προστάτης έδινε το «χεράκι» του στον προστατευόμενο του. Έτσι δημιουργήθηκαν δίκτυα υποστήριξης και αλληλοβοήθειας και συνειδητοποιήθηκε η αμοιβαιότητα της ευθύνης όλων για όλους, αλλά και η αξία και ευεργετική επίδραση της συνεργασίας ως ασπίδες προστασίας έναντι στη θυματοποίηση (Hodges & Perry, 1999).

Κατόπιν και εφόσον προέκυψε ως ανάγκη από τη διαδικασία πραγματοποιήθηκε –πέραν του προγράμματος –Ατομική Συμβουλευτική σε 12 μαθητές/τριες που είχαν εκδηλώσει από την αρχή την επιθυμία, σε δύο συναντήσεις για τον/την καθένα/μια.

Στην τελευταία συνάντηση με την ομάδα, έλαβε χώρα ο αναστοχασμός της όλης δράσης. Στα παιδιά χορηγήθηκαν εκ νέου στρεσόμετρο και φοβόμετρο, όπου και σημείωσαν ξανά τον ποσοτικό δείκτη του συναισθήματός τους.

Η όλη διαδικασία κατέγραψε μια σημαντική ποσοστιαία πτώση των επιπέδων άγχους και φόβου των μαθητών μετά την παρέμβαση, ενώ σε ένα μικρό ποσοστό μαθητών ο δείκτης δεν διαφοροποιήθηκε. Δεν επιδιώχθηκε η περαιτέρω παρακολούθηση αυτών των δεικτών, καθώς μια εκ νέου μέτρηση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς θα αφορούσε πλέον σε συναισθήματα που θα είχαν δημιουργηθεί από την ίδια την εμπειρία του Γυμνασίου, τις ιδιαίτερες συνθήκες του χώρου, τη δυσκολία των μαθημάτων, τις σχέσεις με τους καθηγητές ή τη μαθητική κοινότητα κ.ά. και θα ξέφευγαν από το πεδίο ελέγχου, που ήταν αυτό της μεταβατικής περιόδου και από το στόχο της ψυχολογικής προετοιμασίας των μαθητών για την είσοδό τους.

Η προτελευταία συνάντηση ήταν κατά την αποχαιρετιστήρια γιορτή του Σχολείου στο τέλος του Σχολικού Έτους και η τελευταία κατά την πρώτη μέρα του αγιασμού στο Γυμνάσιο, όπου η παρουσία μας λειτούργησε εμψυχωτικά.

Συμπέρασμα

Η εκπαίδευση και η έγκαιρη συμβουλευτική παρέμβαση μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της ανθεκτικότητας των παιδιών, να βοηθήσουν θετικά στην προσαρμογή και την περαιτέρω ικανοποιητική ανάπτυξή τους (Τσιώτρα, 2010). Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αυξάνεται με την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συμβολή και εμπλοκή όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και των Συμβουλευτικών Υπηρεσιών και

Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΣΥ.ΕΠ.) Απαιτείται όμως στο μέλλον η οικοδόμηση γεφυρών μεταξύ σχολείου- οικογένειας και μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δύο Βαθμίδων, ώστε εκτός από το μικροσύστημα, δηλαδή την εστιασμένη στο μαθητή παρέμβαση, οι αλλαγές στο μεσοσύστημα, δηλαδή στις σχέσεις σχολείου- κοινότητας-οικογένειας, να λειτουργούν υποστηρικτικά. Εξίσου αναδύεται η ανάγκη για παράλληλη Ατομική Συμβουλευτική, ως μηχανισμό διερεύνησης και ενίσχυσης της προσωπικότητας, η ανάγκη της εισόδου των ΣΥ.ΕΠ. και στο δημοτικό καθώς και η έγκαιρη πριν την είσοδο στο Γυμνάσιο ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ταυτόχρονα το όλο εγχείρημα θα πρέπει να πλαισιώνεται με Συμβουλευτική γονέων, όπου κρίνεται απαραίτητο και με μεγαλύτερη και συστηματικότερη ενεργοποίηση όλων των φορέων που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σε αυτήν την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

Ainscow, M. and Humphrey, N. (2006) Transition Club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. European Journal of Psychology of Education XXI (3), 319–331.

Alexander, R. (2000). Culture and pedagogy: international comparisons in primary education. Oxford: Blackwell.

Alexander, R. (ed.) (2009). Children, their world, their education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review. London: Routledge.

Barber, M. (1999).Taking the tide at the flood: transforming the middle years of schooling. Education Today, 49 (4), 3–17.

Berkowitz, S. D. (1982). An introduction to structural analysis: The network approach to social research. Toronto: Butterworth & Co.

Bronfenbrenner, U. (2005). Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development. London: Sage.

Caspi, A. & Moffitt, T. (1991). Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty. Journal of Personality and Social Psychology, 61(1), 157-168. http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.61.1.157

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1998). Aggression and antisocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), Handbook of child psychology (Vol. 3, pp. 779–862). New York: Wiley.

Cotterell, J.L. (1992). School size as a factor in adolescents' adjustment to the transition to

Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E. and Sammons, P. (2008) What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School? (Effective Pre-School, Primary and Secondary Education 3–14 Project). DCSF Research Report 019. London: DCSF. online. Available from http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR019.pdf (accessed 20 January 2010).

Hodges & Perry, 1999; Hodges, E. V., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. Journal of Personality and Social Psychology, *76*, 677–685.

Kvalsund, R. (2000). The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: comparing differences in context and social meaning, International Journal of Educational Research 33 (2000) 401}423

Maines, B. and Robinson, G. (1997.) You Can, You Know You Can! (A Self-Concept Approach). Bristol: Lucky Duck.

McGee, C., Ward, R., Gibbons, J. & Harlow, A. (2004). Transition to Secondary School: A Literature Review. Hamilton: The University of Waikato.

Peter, D. Ferguson & Barry J. Fraser. (1999) Changes in learning environment during the transition from primary to secondary school, *Learning Environments Research* 1: 369–383,

Schumaker, D. (1998). The transition to middle school. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education

secondary school. Journal of Early Adolescence, 12, 28–45.

Speering & Rennie, 1996) Speering, W. & Rennie, L. (1996). Students' perceptions about science: the impact of transition from primary to secondary school. Research in Science Education, 26, 283–298.

Sutherland, R., Ching Yee, W., McNess, E. and Harris, R. (2010) Supporting learning in the transition from primary to secondary schools'. University of Bristol. Online Available http://www.bristol.ac.uk/education/news/2010/transitionbristoluniversity. pdf (επίσκεψη στις 10 June 2010)

Vygotsky, L. S., and Cole, M. (1978).Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press,

Weare, K. & Gray G.- Σώκου Κατερίνα (επιμ.) (2000). Η Προαγωγή της ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο σχολείο,Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα: 149.

Καραβόλτσου, Α. (2013). Σχολικός εκφοβισμός. Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα. http://issuu.com/argospress/docs/bullying-guidegr

Κάτσικας Χ. Ο φόβος του πρωτάρη στο γυμνάσιο, ΤΑ ΝΕΑ, 11-11-2009.

Κοσεγιάν, Χ. (2010). Έρευνα για τη μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. http://www.characosseyan.com/2010/04/erevna-gia-ti-metavasi-ton-mathiton-apo-to-dimotiko-sto-gimnasio/

Κοσμίδου-Hardy, Χ. (2008). Βιωματική Εκπαίδευση για τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Τόμος Πρώτος). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο για το Πρόγραμμα με τίτλο: Συμβουλευτικοί Ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό – ΣΟΣ Προσανατολισμός, Αθήνα.

Πάντα, Δ. χ.χ. Ασκήσεις στον προσανατολισμό. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μπαρμπουνάκη

Πλωμαρίτου, Β. (2004). Πρόγραμμα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ρασιδάκη, Χ., Παντελή Σ. (1999). Επιτυχία σε πρώτο πλάνο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τσιώτρα, Σ. (2010). Ενίσχυση του παιδιού κατά το μεταβατικό στάδιο από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, Εξαρτήσεις, τεύχος 16

Συνέπειες της χαμηλής σχολικής ικανοποίησης των μαθητών από τη φοίτησή τους στο σχολείο

Πετρόπουλος Φώτιος
Δάσκαλος, Υποψήφιος Διδάκτορας Σχεσιοδυναμικής Παιδαγωγικής
petrofos@sch.gr

Γάλλου Γεωργία
Φιλόλογος
geofos@sch.gr

Περίληψη

Η ικανοποίηση του μαθητή από το σχολείο αντανακλά άμεσες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως ευτυχία, άντληση χαράς και μια αίσθηση ευημερίας από τη σχολική ζωή. Αντίθετα η απαρέσκεια του μαθητή για το σχολείο σχετίζεται με τη δυσαρέσκεια και τη μη ικανοποίησή του από το σχολικό περιβάλλον, από τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών ή μεταξύ μαθητών και καθηγητών, από τα μαθήματα, την κοινωνική ζωή του σχολείου και από το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει. Η συμπεριφορά των μαθητών που εκδηλώνουν απαρέσκεια και αδιαφορία για το σχολείο εκδηλώνεται με την αποτυχημένη προσπάθεια συμμετοχής στο πρόγραμμα σπουδών, την απροσεξία και τη διάσπαση προσοχής στην αίθουσα, στην ανάπτυξη συναισθημάτων δυσπιστίας απέναντι στο σχολείο, τα χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκών κινήτρων και ενδιαφέροντος. Συχνή είναι η εκδήλωση κούρασης, το αίσθημα πίεσης από τη σχολική εργασία, τάσεις καταστροφικότητας, προβλήματα συμπεριφοράς**,** μεγάλος αριθμός αδικαιολόγητων απουσιών, συστηματική αποχή από τη σχολική εργασία και υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής.

Λέξεις -κλειδιά: Σχολική ικανοποίηση, απαρέσκεια μαθητή

Εισαγωγή

Η απαρέσκεια των μαθητών για το σχολείο έχει σχέση με τη διάθεση των μαθητών για το σχολείο, τα (συν)αισθήματα που νιώθουν και τρέφουν για αυτό και εν γένει για ολόκληρη τη σχολική ζωή, τη θέση – άποψη - αντίληψη που έχουν διαμορφώσει για το σχολείο μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες που έχουν αποκομίσει από τη φοίτησή τους σε αυτό.Οι μαθητές βιώνουν το σχολείο ως ένα χώρο ψυχρό, απόμακρο, αφού δεν τους παρέχεται ψυχολογική στήριξη, αφετέρου αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο δεν δείχνουν ενδιαφέρον για αυτούς, αλλά ούτε και τους κατανοούν.

Θεωρητική προσέγγιση

Η έρευνα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας W.H.O. (1993) μέτρησε την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο εξετάζοντας κατά πόσο:

- *Μου αρέσει το σχολείο (I like school).*
- *Το σχολείο είναι ένα ωραίο μέρος να βρίσκομαι (school is a nice place to be).*
- *Είναι βαρετό να πηγαίνω στο σχολείο (going to school is boring*).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως η ικανοποίηση από το σχολείο μειώνεται με την αύξηση της ηλικίας σε όλες τις χώρες. Σε όλες τις χώρες επίσης, φάνηκε πως στα κορίτσια αρέσει το σχολείο περισσότερο από ότι στα αγόρια. Η στάση απέναντι στο σχολείο φαίνεται να είναι πιο αρνητική στα μεγάλα αστικά κέντρα σε σχέση με τις ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Οι μαθητές των αστικών κέντρων είναι αυτοί που κυρίως δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο και το θεωρούν βαρετό. Το 40,1% των μαθητών δηλώνει ότι τους αρέσει λίγο το σχολείο, το 14,1% δηλώνει ότι τους αρέσει πολύ, ενώ το 6,1% των μαθητών δηλώνει ότι δεν τους αρέσει καθόλου.

Παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική ικανοποίηση

Οι μελέτες που διερευνούν τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική ικανοποίηση αναδεικνύουν στην πλειονότητά τους το σημαντικό ρόλο των χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος, όπως την υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, το παιδαγωγικό κλίμα (ελαστικό, αυστηρό, δίκαιο κτλ.), τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο, το βαθμό συμμετοχής τους στις σχολικές δραστηριότητες και το βαθμό συμμετοχής των γονιών στα σχολικά ζητήματα. Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από το Wright (1962) αποκάλυψε ότι ένα μέρος της δυσαρέσκειας των μαθητών αφορά στους καθηγητές και στην απουσία ανθρώπινων ιδιοτήτων, ζεστασιάς, ευγένειας και ευτυχίας. Άλλος παράγοντας ήταν η συμπεριφορά σχολικής πολιτικής και διοίκησης και οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με την Barbara Thompson (1975) η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τους δασκάλους επιδεινώνεται, καθώς οι μαθητές ανεβαίνουν τάξεις και προχωρούν μέσω των σχολικών ετών. Σύμφωνα με τον Wood (1999) οι μαθητές ανεβαίνοντας επίπεδο-τάξη επιδεικνύουν αρνητικότερη στάση απέναντι στο σχολείο.

Παράγοντες που σχετίζονται με την ικανοποίηση των μαθητών από το σχολείο είναι σύμφωνα με το Παγκόσμιο οργανισμό υγείας WHO (1993):

- *Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στη διαμόρφωση του σχολικού κανονισμού,*
- *Η υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές από τους δασκάλους τους όταν τη χρειάζονται,*
- *Η υποστήριξη από τους συμμαθητές τους όταν τη χρειάζονται,*
- *Οι υψηλές προσδοκίες των δασκάλων και των γονιών τους.*

Συνέπειες χαμηλής σχολικής ικανοποίησης

Η χαμηλή σχολική ικανοποίηση έχει συνδεθεί με μία σειρά αρνητικών επιπτώσεων όπως τη χαμηλή σχολική απόδοση, την προβληματική σχολική συμπεριφορά, τη σχολική αποξένωση και τη σχολική αποτυχία ή την εγκατάλειψη της φοίτησης. Σημαντικότερες επιπτώσεις είναι οι μορφές απόσυρσης που μπορούν να προκύψουν, όπως μεγάλος αριθμός αδικαιολόγητων απουσιών - σκασιαρχείο, συστηματική αποχή από την εργασία, και η ενδεχόμενη, συνολική εγκατάλειψη του σχολικού προγράμματος. Διαπιστώνεται ότι σχετίζεται η θετική σχέση μεταξύ μαθητών με το σχολείο και τα επίπεδα ακαδημαϊκής δέσμευσης και επίδοσης. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες τάξεων μπορούν να είναι μέρος ενός κύκλου που

προάγει ή μειώνει την ακαδημαϊκή επίδοση (Voelkl kristin E.1995). Η στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο έχει συνδεθεί με το ακαδημαϊκό επίτευγμα τους. (Neale, D., et. al.1970). Σύμφωνα με τον Beelick (1973) μια αύξηση στη σχολική ικανοποίηση θα αυξήσει πιθανώς τη σχολική απόδοση.

Η ελλιπής φοίτηση – αδικαιολόγητη απουσία –μαθητική διαρροή

Εφόσον οι μαθητές δε βρίσκουν ενδιαφέρον στο σχολείο, νιώθουν πως το σχολείο είναι βαρετό και αυτό έχει ως λογικό επακόλουθο η φοίτησή τους να μην είναι κανονική. Το σκασιαρχείο αποτελεί τρόπο ζωής για ένα συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μαθητών. Σκασιαρχείο σημαίνει παράνομη απουσία από το σχολείο. Το σκασιαρχείο είναι ένα πρόβλημα η συχνότητα του οποίου αυξάνεται σταθερά καθώς αυξάνεται η ηλικία των παιδιών και είναι περισσότερο συχνό στην ηλικία των 13 και απαντάται συχνότερα στα αγόρια (Hebert M. 1992). Παρόλα αυτά, μεγάλο ποσοστό σκασιαρχείου εμφανίζεται και στο δημοτικό σχολείο. Γενικά, ο βαθμός παρακολούθησης των μαθημάτων του σχολείου, αποτελεί πρόβλεψη για την προσαρμογή του παιδιού στην ενήλικη ζωή.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την HSBC έρευνα του WHO (1993) το 34,5% των μαθητών το έχει σκάσει έστω και μια φορά από το σχολείο. Ειδικότερα μια με δύο φορές το έχει σκάσει το 18,5%, τρεις-τέσσερις φορές το 7,3% και πάνω από πέντε φορές το 8,7% των μαθητών. Έτσι οι μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα (15 ετών) το έχουν σκάσει από το σχολείο σε ποσοστό 49,8% σε σχέση με τους μαθητές μικρότερης ηλικίας (13 ετών) που το έχουν σκάσει σε ποσοστό 18,5% τουλάχιστον μια φορά στο Α΄ τρίμηνο. Το 1999 επαναλήφθηκε η έρευνα. Μεγάλος αριθμός μαθητών φαίνεται να βρίσκει διέξοδο στο σκασιαρχείο: το 62% των αγοριών και το 56% των κοριτσιών ηλικίας 15 ετών το έχουν σκάσει από το σχολείο τουλάχιστον μια φορά μέσα στο τρίμηνο ενώ το 41% και 31% αντίστοιχα δηλώνουν σκασιαρχείο πάνω από δύο φορές στο ίδιο διάστημα. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών παρατηρούμε μια αυξητική άνοδο του σκασιαρχείου των μαθητών μέσα σε διάστημα 7 ετών.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Gottfredson D. (1986), δηλαδή η φοίτηση των μαθητών στους οποίους δεν αρέσει το σχολείο δεν είναι κανονική. Ο Galloway (1985) εντοπίζει μεταξύ των άλλων σχετικά με τους παράγοντες της πλημμελούς παρακολούθησης, τη σχολειοφοβία, το σκασιαρχείο, ως βασικές αιτίες για την πλημμελή παρακολούθηση των μαθητών. Επισημαίνει μεταξύ των άλλων τη σχολική άρνηση στα ευρύτερα όρια της έννοιας, όπου πρωτοστατούν περιπτώσεις, όπως σκασιαρχείο, σκόπιμη απόρριψη του σχολείου σε αξιακό επίπεδο, περιστασιακή σχολική άρνηση με αφορμή κάποιο άλλο γεγονός.
Στα ίδια πορίσματα καταλήγουν και οι έρευνες των Newmann, Rutter & Smith(1989) όπου ο αλλοτριωμένος μαθητής φεύγει συχνά από το σχολείο, κάνει λιγότερη δουλειά, δε βρίσκει ενδιαφέρον το σχολείο, όπου παρατηρούν ότι η αλλοτρίωση από το σχολείο συνοδεύεται από ελλιπή φοίτηση.

Σύμφωνα με τον Ekstrom et al (1986) οι λόγοι της διαρροής περιλαμβάνουν μια αληθινή απέχθεια για το σχολείο. Οι Ruby and Law (1983) αναφέρουν ότι η αρνητική άποψη για τους δασκάλους που συνδυάστηκε με την αρνητική άποψη απέναντι στην κατάλληλη σχο-

λική συμπεριφορά ενθαρρύνει την προφανή αρνητική συμπεριφορά που συνδέεται με τη σχολική διαρροή.

Κούραση – πίεση από τη σχολική εργασία

Το 24,5% του συνόλου των μαθητών αισθάνονται κουρασμένοι όταν ξεκινάνε το σχολείο. Από αυτούς το 14,3% αισθάνονται κουρασμένοι μία με τρεις φορές την εβδομάδα και το 10,2% τέσσερις φορές ή περισσότερο. Επίσης το 52,1% του συνόλου των μαθητών απαντά ότι δεν μπορούν να κάνουν την εργασία τους στο σπίτι ή το σχολείο. Τα κορίτσια 14,5% περισσότερο από τα αγόρια (10,7%) δηλώνουν ότι δεν μπορούν να εργαστούν αρκετές φορές, ενώ το 5,3% και μερικές το 32,3% αγοριών και κοριτσιών. Το 1999 τα μισά σχεδόν 15χρονα αγόρια 47% και 56% δηλώνουν πιεσμένα από τη σχολική τους εργασία (WHO 1993).

Οι μαθητές του δείγματος της Φ. Καλαμπαλίκη (1995) που δηλώνουν συχνές τάσεις καταστροφικότητας αναφέρουν πολύ συχνότερα από τους υπολοίπους εμπειρίες πλήξης, καταπίεσης, δυσαρέσκειας και διάθεση απαλλαγής από το σχολείο.

Η πίεση από τη σχολική εργασία (στρες) ποικίλει ανάμεσα στις χώρες: 1% στη Ρωσία και 36% στην Αγγλία. Για τις περισσότερες χώρες το στρες από τη σχολική εργασία αυξάνεται με την ηλικία. Οι διαφοροποιήσεις ίσως οφείλουν στα διαφορετικά σχολικά συστήματα αλλά περισσότερο στις διαφορετικές σχολικές κουλτούρες οι οποίες καθορίζουν τις συνθήκες για επιτυχία.

Τάσεις καταστροφικότητας – προβλήματα συμπεριφοράς

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια αυξανόμενη ανησυχία όλων μας σχετικά με τη βία και τις διαταραχές συμπεριφοράς στα σχολεία(Hebert M. 1992).Διαταρακτική συμπεριφορά σε κοινωνικές και άλλες σχέσεις, εμφανίζεται μεταξύ:

- *μαθητή και εξουσίας (αργοπορίες, απουσίες, σκασιαρχείο, ανυπακοή),*
- *μαθητή και μαθημάτων (επανειλημμένη ελλιπής προετοιμασία των μαθημάτων από το σπίτι, άρνηση συμμετοχής σε γραπτές εξετάσεις, αντίδραση σε προγραμματισμένες εργασίες),*
- *μαθητή και δασκάλου (χρήση χυδαίων εκφράσεων και γενικά ανάρμοστης γλώσσας, επανειλημμένες διακοπές όταν μιλάει ο δάσκαλος, άρνηση να υπακούσει σε οδηγίες, διατάραξη του μαθήματος στην τάξη),*
- *μαθητή και μαθητή (καβγάδες, απειλές, εκφοβισμοί, βίαιη επίθεση, εκβιασμοί, κλοπές),*
- *μαθητή καν ιδιοκτησίας (έλλειψη φροντίδας για τα βιβλία και τα όργανα του σχολείου, καταστροφή επίπλων, εσκεμμένοι βανδαλισμοί),*
- *μαθητή και κοινωνίας (καταστροφή της ιδιοκτησίας του άλλου, της κρατικής περιουσίας, για παράδειγμα, πινακίδων και μέσων μαζικής μεταφοράς).*

Η αντικοινωνική συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί σοβαρό πρόβλημα με πολύ αρνητικές συνέπειες τόσο κοινωνικές όσο και εκπαιδευτικές. Αντιδιαστέλλεται με την έννοια της «πειθαρχίας», που αποτελεί μια μορφή κοινωνικοποίησης και ένα μέσο ελέγχου για να

διευκολυνθεί η διδασκαλία, να εσωτερικεύσουν σι μαθητές τις πολιτιστικές αξίες, να διαπλάσουν το χαρακτήρα τους και ν' αναπτύξουν την ενσυνείδητη «αυτοπειθαρχία».

Σοβαρότερες παραβάσεις επιθετικού και καταστροφικού χαρακτήρα, αναφέρθηκαν σε έρευνες που διεξήχθησαν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι μαθητές που συμμετείχαν στη σχετική έρευνα δήλωσαν, σε μεγάλο ποσοστό (74%), ότι στην πορεία της σχολικής τους ζωής έχουν προξενήσει φθορές στο σχολείο (π.χ. γράψιμο στα θρανία ή στους τοίχους, σπάσιμο θρανίων, πινάκων). (ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2000).

Σε ποσοστό 10,8% επί του συνόλου των μαθητών δήλωσαν ότι έχουν προκαλέσει ηθελημένα ζημιά στην ιδιοκτησία του σχολείου, από το οποίο 19,5% των αγοριών σε σχέση με το 3,6% των κοριτσιών και το 8,4% των παιδιών ηλικίας 13 σε σχέση με 13,4%παιδιών ηλικίας 15 δηλώνουν την ίδια συμπεριφορά. (Καλαμπαλίκη 1995)

Έρευνα

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο εισηγητής της παρούσας εργασίας Φώτιος Πετρόπουλος συνήχθησαν τα εξής συμπεράσματα που συνάδουν με τα αποτελέσματα ερευνών που προαναφέρθηκαν όσον αφορά στην ύπαρξη χαμηλής σχολικής ικανοποίησης και τις συνέπειές της για τη σχολική ζωή και πορεία των μαθητών.

Ειδικότερα, παρατηρήθηκε πως οι μαθητές αισθάνονται απαρέσκεια για το σχολείο, ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια όσον αφορά στη γνώμη τους για την απαρέσκεια για το σχολείο.

- *Το 32,7% (N=774) των μαθητών δηλώνει στην ερώτηση «ποια είναι η γνώμη σου για το σχολείο» ότι: «μου αρέσει λίγο» και το 13,2% (N=312) ότι «δε μου αρέσει καθόλου».*
- *Το 45,4% των μαθητών (N=1074) πιστεύει ότι το σχολείο είναι «λίγο» « βαρετός και πληκτικός χώρος», το 18,7% (N=442) «αρκετά», και το 10,7%(N=254) «πάρα πολύ».*
- *Το 33,9% των μαθητών (N=802) πιστεύει αρκετά ότι υπάρχει στις μέρες μας αμφισβήτηση και αδιαφορία των μαθητών για το σχολείο, το 29,8% (N=706) «πολύ» και το 25,5% (N=605)«πάρα πολύ».*
- *Το 29% (N=686) των μαθητών αναφέρει πως θεωρεί «λίγο» δίκαιο το σχολικό κανονισμό, ενώ το 25,7% (N=608) «καθόλου».*
- *Το 20,9% (N=497) των μαθητών αισθάνεται «πάρα πολύ» κούραση ξεκινώντας για το σχολείο, το 14,2% (N=337) «πολύ», το 16,7% (N=395) «αρκετά» και το 34,3% (N=813) «λίγο»*
- *Το 39.5%(936) αναφέρει πως αισθάνεται κούραση «αρκετές φορές», το 24,8 % (N=588) «συχνά και το 9,9% (N=234) «πάντα».*
- *Το 30,6 % (N=725)των μαθητών «σπάνια» νιώθει ευτυχισμένο όταν βρίσκεται στο σχολικό χώρο και το 19,4% (N=460) «ποτέ».*
- *Το 28,1% (N=666) των μαθητών αισθάνεται «αρκετές φορές» καταπίεση από τις υποχρεώσεις της σχολικής εργασίας του, το 32,9% (N=780) «συχνά» και το 18,3% (N=434) «πάντα».*

- *Το 30,6% (N=725) των μαθητών δηλώνει πως κρίνει «αδιάφορη» την αντιμετώπισή του από το σχολείο, το 10% (N=236) «σχεδόν άδικη» και το 9,2% (N=218) «άδικη».*
- *Οι μαθητές με χαμηλό βαθμό αποφοίτησης στην Α΄ Λυκείου εμφανίζουν μεγαλύτερη αδιαφορία και απαρέσκεια για το σχολείο και η μέση τιμή απαρέσκειας είναι μεγαλύτερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια*
- *Το 21,5% των μαθητών έχουν «σπάνια» προκαλέσει ηθελημένα ζημιά στο σχολικό περιβάλλον, το 6,3 «αρκετές φ*ορές, το 3% «συχνά» και το 3,3% «πάντα»

Συμπεράσματα

Οι έφηβοι περνούν ένα μεγάλο και σημαντικό κομμάτι της ζωής τους στο σχολείο. Η σχολική εμπειρία συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και των συνθηκών εκείνων που θα παίξουν σημαντικό ρόλο στη μετέπειτα ζωή τους. Το αν οι έφηβοι-μαθητές αντλούν ικανοποίηση ή όχι από τη σχολική εμπειρία είναι ένα ζήτημα που έχει από μόνο του αξία διερεύνησης και αντιμετώπισης. Ωστόσο, η σχολική ικανοποίηση είναι συστατικό στοιχείο γενικότερα της ποιότητας ζωής των εφήβων και της αντίληψης που έχουν για τη ζωή. Η χαμηλή ικανοποίηση από το σχολείο αποτελεί σημαντική πηγή άγχους και υποβαθμισμένης ποιότητας ζωής.

Οι περισσότερες έρευνες για το πώς νιώθουν και αντιδρούν στο σχολικό περιβάλλον οι μαθητές δείχνουν ότι για ένα μεγάλο αριθμό μαθητών το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ο σχολικός χώρος στον οποίο νιώθουν άνετα, αποδίδουν γνωστικά και αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις. Εάν οι αρνητικές τοποθετήσεις είναι προάγγελος του μέλλοντος των παιδιών μας είναι σημαντικό να προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε τους λόγους πίσω από την αρνητικότητα σε μια προσπάθεια να δημιουργηθεί θετικό μέλλον για τη νεολαία μας (Ruby, T. & Law, R. 1983).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνητικών στοιχείων επιβεβαιώνει ότι η οργάνωση, η τακτική και οι πρακτικές του κάθε σχολείου επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των παιδιών. Το ίδιο το σχολείο μπορεί να αποτελέσει τον παράγοντα κλειδί που θα καθορίσει αν ορισμένοι μαθητές θα γίνουν διασπαστικοί και μη συνεργάσιμοι ή όχι. (Newman F.M.,Rutter R.A.,& Smith M.S.,1989). Το σχολείο που ευαισθητοποιείται στις ανάγκες των μαθητών και λειτουργεί με έναν τρόπο στοργικό, εποικοδομητικό και θετικό θα αντιμετωπίσει τα λιγότερα κατά κανόνα προβλήματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς από εκείνο που υιοθετεί μια στάση τιμωρητική και λιγότερο επικεντρωμένη στους μαθητές. Η εμπειρική έρευνα έχει καταδείξει τη σημαντική σύνδεση μεταξύ των σχολικών παραγόντων, όπως το θετικό σχολικό κλίμα, τον κώδικα πειθαρχίας, τη δικαιοσύνη και τις ενέργειες ασφαλείας που λαμβάνονται από το σχολείο στη συμπεριφορά μαθητών. Τρία στοιχεία που συμβάλλουν σε ένα προσωποκεντρικό περιβάλλον είναι:

- *στόχοι, οργάνωση, προγραμματισμός, αξιολόγηση,*
- *κανόνες και διαδικασίες, που εφαρμόζονται με συνέπεια και*
- *κλίμα φροντίδας που καθοδηγεί τις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο.(Aleem and Moles 1993).*

Το σχολείο οφείλει να βοηθήσει την ομαλή και ευτυχισμένη ανάπτυξη του μαθητή, οφείλει να τον στηρίξει το μαθητή ενάντια στις οποιεσδήποτε και από οπουδήποτε προερχόμενες αλλοτριωτικές πιέσεις μέσα από την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινοτικής ζωής του σχολείου, μέσα από την παροχή συγκεκριμένων πληροφοριών που αποβλέπουν στο θεωρητικό και ηθικό εξοπλισμό του νέου ανθρώπου. Η προσωποκεντρική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί την ελπίδα για ένα αποτελεσματικό σχολείο με υψηλά ποσοστά αποδοχής και μαθητικής ικανοποίησης και μικρά ποσοστά μαθητικής διαρροής και εγκατάλειψης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allem D.&Moles O. Cochairs (1993). of the goal 6 Work Group. Reaching the goals: goal 6-safe, disciplined and drug free schools. Washington DC: office of Educational Research and Improvement, US Department of Education, Sept.1993, 37 pages. Ed357-446

Anderson D.S, Case Studies and what we already know in the alienation from schooling, edited by Peter Fenshon, p 312.

Beelick, D.B. (1973). Sources of student satisfaction and dissatisfaction. The Journal of Educational Research

Ekstrom, R.B. et al. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a National Study. Teachers College Record, 87, 356-373.

Fitt, A.B. (1956). An experimental study of children's attitudes to school in Aucland, N.Z.

Galloway D.(1985). Schools, pupils and special education needs

Gannaway, H (1976). Making sense of school, explorations in classroom observation.

Gottfredson D. (1986). Promissing Strategies for improving student behavior, Washington, DC, November 6-7

Hebert M. (1992).Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας, εκδ. Ελλ. Γράμματα, Αθήνα, σελ.212

Καλαμαπαλίκη Φ.,(1995). Καταστροφικότητα, σχολική εμπειρία, συμπεριφορά, Σύγχρονη εκπαίδευση, τ.81/1995, Αθήνα

Kelman, H. (1974). Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action. American Psychologist, 29, 310-324.

Lunn, J.C (1969).The development of scales to measure junior school children's attitudes

Neale, D., et. al. (1970). Relationship between attitudes toward school subjects and school achievement. The Journal of Educational Research, 63.

Newman F. M., Rutter R.A., &Smith M.S.,(1989). Organizational factors that affect school, sense of efficacy, community and expectations. Sociology of education. 62(4)221-38

Ruby, T. & Law, R. (1983). Potential School Dropouts - The Attitude Factor. In another study, conducted by Ruby and Law (1983). (ERIC Document Reproduction Service No: ED 246 347.

Thompson, B. (1975). Secondary school pupils' attitudes to school and teachers. Educational Research, 18, (1).

Voelkl K.E.,(1995).Measuring students identification with school emotional and psychological measurement. Vol56, N5, p. 760-770

W.H.O: World Health Organization, με τίτλο International survey on health behavior school aged children (HBSC), (1993)

Wood D. (1999). How children think and learn (second ed.). Blackwell publishers

Project και μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Αλληλεπίδραση της διδακτικής των μαθηματικών με την εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών, την εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας, τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές ικανότητες

Σταμέλος Ιωάννης
Μαθηματικός, Ms Ed
stamelosioa@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο επιδιώκει να κάνει μια σύντομη ανασκόπηση στο ιστορικό της «Ερευνητικής Εργασίας» στο Λύκειο, την παιδαγωγική σκοπιμότητα ένταξής της στο ωρολόγιο πρόγραμμα και να οριοθετήσει το πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος σήμερα. Επίσης, γίνεται μια καταγραφή τίτλων και παραδειγμάτων από αυτά που θα μπορούσε να προτείνει ο μαθηματικός στο Γυμνάσιο και το Λύκειο στο πλαίσιο των διαθεματικών εργασιών, του project, των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων ή ακόμα ενός προγράμματος Comenius.

Λέξεις - κλειδιά: Project, Μαθηματικά, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι Ερευνητικές Εργασίες (συνθετικές εργασίες ή project) θεσμοθετήθηκαν από τον Σεπτέμβριο του 2011 ως διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος του Νέου Λυκείου (ΥΠΔΜΘ, 2011α:13). Η εκπόνηση τέτοιων εργασιών είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη φύση και τον διδακτικό προσανατολισμό των Προγραμμάτων Σπουδών και με τις πρακτικές που ισχύουν δεκαετίες τώρα στα εκπαιδευτικά συστήματα άλλων χωρών (Ευθυμίου, Ματσαγγούρας κ.α, 2011α:15).

Όμως, και στην επιμόρφωση των μαθηματικών στο Β' επίπεδο, οι καθηγητές διαπραγματεύονται το θέμα των projects (ΙΤΥ, 2008), όπως και στο πρόγραμμα «Νέο Σχολείο- Σχολείο 21ου αιώνα-Πιλοτική Εφαρμογή» το οποίο εφαρμόστηκε πειραματικά σε 68 γυμνάσια το 2011-2012 προβλέπονταν η «εισαγωγή της 'συνθετικής εργασίας' ως ένα μέσο οριζόντιας διασύνδεσης των μαθηματικών με άλλα μαθησιακά διδακτικά αντικείμενα» (Ζαχαριάδης, Πόταρη, Στουραΐτης, 2011).

Προσφάτως δε, στο νέο ωρολόγιο πρόγραμμα (ΥΠΑΙΘ, 2013α) θεσμοθετείται, επίσης, ως ανεξάρτητο μάθημα και στο Γυμνάσιο με την ονομασία «Βιωματικές Δράσεις-Συνθετικές Δημιουργικές Εργασίες – Project»

Ερευνητικές Εργασίες στο Λύκειο

Διαθεματικότητα - Διεπιστημονικότητα

Ένα από τα προβλήματα που εντοπίζει η εκπαιδευτική έρευνα στο Λύκειο αναφέρεται και στον κατακερματισμό καθώς και στην αποσπασματικού χαρακτήρα παρεχόμενες γνώσεις με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα με αποτέλεσμα να αποθαρρύνεται η δημιουργικότητα των μαθητών, να ευνοείται η στείρα απομνημόνευση, να αγνοούνται τα ιδιαίτερα εν-

διαφέροντα των μαθητών και να υπάρχει γενικά αδυναμία εμπέδωσης της ύλης (ΥΠΔΜΘ, 2011α:8-10).

Οι ερευνητικές εργασίες προτείνονται ως κάποια λύση στα παραπάνω προβλήματα, αφού αυτές αποτελούν κατεξοχήν προτάσεις διαθεματικών προσεγγίσεων (με την ανάλυση και μελέτη ενός αντικειμένου πέρα από τα αυστηρά όρια μιας γνωστικής περιοχής) και διεπιστημονικών αντίστοιχων (με την εμπλοκή περισσοτέρων από μία γνωστικών περιοχών στην μελέτη ενός φαινομένου).

Προκειμένου να ενισχυθεί η διεπιστημονική προσέγγιση των θεμάτων κατά τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2006:384) κρίνεται σκόπιμο να έχουν την εποπτεία και υποβοήθηση σ' αυτές διδάσκοντες διαφορετικής ειδικότητας οι οποίοι να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Παιδαγωγικό Πλαίσιο

Κατά τους Κασσωτάκη & Φλουρή (2006:383) οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες (project) ενδείκνυνται για τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επειδή δίνουν μεγαλύτερες δυνατότητες, από τις άλλες δραστηριότητες, για την ανάπτυξη της δημιουργικής και συνθετικής ικανότητας των μαθητών καθώς και διεπιστημονική προσέγγιση των διαφόρων θεμάτων. Μπορούν κατά τους ιδίους να αφορούν όλα τα μαθήματα.

Οι εργασίες και τα σχέδια ομαδοσυνεργατικής έρευνας (project) δεν αποτελούν μεθόδους διδασκαλίας, μολονότι οδηγούν σε αποτελέσματα μάθησης (ΙΤΥ, 2011:38). Δίνουν όμως στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να μεταδώσει στους μαθητές ένα ευρύτατο φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων. Απαιτούν για την ολοκλήρωσή τους σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα, και πάντως, πέραν της μιας διδακτική ώρα.

Τα projects έχουν δύο συστατικά στοιχεία που τα διακρίνει από άλλες, συναφείς μεθόδους: α. οργανώνονται γύρω από ένα κεντρικό ερώτημα ή πρόβλημα, το οποίο βοηθάει να οργανωθούν και να τεθούν σε ενέργεια οι δραστηριότητες της τάξης, β. απαιτούν ένα συγκεκριμένο προϊόν ή ένα αποτέλεσμα, το οποίο αποτελεί κατά κάποιον τρόπο την απάντηση ή την λύση στο αρχικό κεντρικό ερώτημα ή πρόβλημα.

Τα τρία σημαντικότερα πλεονεκτήματα των projects είναι: α) τονίζουν τη σημασία που έχει η διαδικασία της μάθησης και όχι το αποτέλεσμα, β) βοηθάνε τους μαθητές και τους μαθαίνουν να θέτουν στόχους και γ) στηρίζονται στην ομαδική εργασία και στη συνεργασία.

Η αξιολόγηση σχετικών προτάσεων, πάντως, συχνά στέκεται στα προβλήματα αποτελεσματικής διαχείρισης του διδακτικού χρόνου και των πόρων (ο.π.). Καλό λοιπόν είναι να επισημαίνεται στις σχετικές προτάσεις ο σχετικός κίνδυνος και η σχεδίαση να είναι αφ' ενός όσο γίνεται πιο ρεαλιστική και αφ' ετέρου να αφήνει περιθώρια διόρθωσης της πορείας της αν απαιτηθεί κάτι τέτοιο από την εφαρμογή.

Ένας από τους ειδικότερους στόχους που αναφέρεται για την προστιθέμενη αξία που δημιουργούν είναι η εξοικείωση των μαθητών με την αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών για θέματα που τους ενδιαφέρουν και κυρίως το να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006:386).

Ειδικότερα για τα Μαθηματικά

Αν θελήσουμε να αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης μεθοδολογίας στη διδασκαλία των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να επισημάνουμε τον «στατικό» και εν πολλοίς χωρίς την σύνδεση με την ιστορία τους («ανιστόρητη» άποψη για τη φύση της μαθηματικής επιστήμης) και τον ασκησιολογικό προσανατολισμό ο οποίος τις περισσότερες φορές συνδέεται με μια κωδικοποιημένη στρατηγική αντιμετώπισης ασκήσεων (Ρουσόπουλος, 1993:11).

Με την ανάθεση ενός project στα μαθηματικά οι μαθητές σε μια «ευρετική» διαδικασία μπορούν να ανακαλύψουν τις αλληλεπιδράσεις τους με τις κοινωνικές διεργασίες, να κάνουν εικασίες και να τις ελέγξουν, να διατυπώσουν νέα προβλήματα τα οποία στη συνέχεια να επιδιώξουν να λύσουν, να οικοδομήσουν ενδεχομένως νέες έννοιες και εργαλεία, να παίξουν ρόλους προκειμένου να στηρίξουν αντίθετες απόψεις κ.α.

Για το μάθημα των Μαθηματικών ένα σχετικό project με θέμα από την ύλη της τάξης, εκτός των άλλων, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην αλλαγή στάσεων για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν τα μαθηματικά με φόβο και αρνητισμό (μείωση της μαθηματικοφοβίας, ανάπτυξη θετικής στάσης κ.α.). Και όπως είναι γνωστό (Κασσωτάκης, 1989:133) οι στάσεις δεν μπορούν να αλλάξουν στους μαθητές στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας μετά από ένα ή λίγα μαθήματα. Και όπως, ακόμα, παρατηρεί η Βαλσαμάκη (1979:67) στην παραδοσιακή διδασκαλία «σπάνια καταβάλλει συστηματική προσπάθεια για τη συγκέντρωση πληροφορήσεως που ανάγεται στον [συναισθηματικό] τομέα (…) και [η οποία] δείχνει την πρόοδό του» αφού οι δυσκολίες στον τομέα αυτό είναι πολύ μεγαλύτερες απ’ ότι στον Γνωστικό αντίστοιχο.

Η ένταξη στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα

Το σχολικό έτος 2011-2012 η ερευνητική εργασία περιελήφθη στο ωρολόγιο πρόγραμμα (ήταν κατά συνέπεια υποχρεωτικό μάθημα για όλους) ως 3-ωρο αυτόνομο μάθημα στην Α’ Λυκείου με στόχο, όπως αναφέρεται στην πρόταση για το Νέο Λύκειο (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α:13, 18), οι μαθητές να αποκτήσουν εμπειρία στη διαχείριση ανοικτού τύπου μαθησιακών έργων που απαιτούν ικανότητες σχεδιασμού, επίλυσης προβλήματος, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, καινοτομικότητα, την εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων σε πραγματικά πλαίσια εφαρμογών, το συνδυασμό των γνώσεων από διάφορα μαθήματα, κ.α.

Η ερευνητική εργασία αξιολογείται αυτόνομα και ο βαθμός της προσμετρείται ισότιμα με τους βαθμούς των υπολοίπων μαθημάτων. Η αξιολόγηση συνεκτιμά τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της εργασίας των μαθητών (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α:13).

Από το 2012-2013 το μάθημα γίνεται 2-ωρο και επεκτείνεται, ακόμα, και στη Β’ Λυκείου με τις ίδιες προδιαγραφές (ΥΠΔΒΜΘ, 2012).

Και με την υπουργική απόφαση 115478/Γ2/21-8-2013 του υπουργού Παιδείας, η οποία αναφέρεται στο αναλυτικό πρόγραμμα που θα ισχύσει για το σχολικό έτος 2013-2014, ισχύουν τα ίδια όσα αναφέρονται στην προηγούμενη εγκύκλιο για τα project στο Λύκειο και ΕΠΑΛ. Όμως με πιο πρόσφατη Υ.Α. (ΥΠΑΙΘ, 2013α) ειδικά για το σχολικό έτος 2013-2014

εξαιρούνται οι φιλόλογοι, μαθηματικοί και φυσικοί (όλο το ΠΕ4). Έτσι ενώ αρχικά (ΥΠΔΜΘ, 2012) αποτελούσαν οι ερευνητικές εργασίες «πρώτη ανάθεση» για όλους τους εκπαιδευτικούς, ως απόρροια της αρχής της διεπιστημονικότητας, της διασύνδεσης με όλα τα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και προκειμένου να προσφερθεί στους μαθητές ένα ευρύ φάσμα θεματικών επιλογών, με τις νέες οδηγίες οι αρχές αυτές καταστρατηγούνται. Και επανήλθε το ΥΠΑΙΘ με την Υ.Α. 124062/Γ2/6-9-13 με την οποία επιτρέπει και στις εξαιρούμενες με την προηγούμενη Υ.Α. ειδικότητες να αναλάβουν μέχρι ένα (1) project με την προϋπόθεση ότι δεν υπάρχει στο σχολείο ή στην περιοχή τους έλλειμμα ωρών στον κλάδο τους.

Το θέμα του project στο Λύκειο

Στην Α' Λυκείου οι μαθητές επιλέγουν το θέμα της ερευνητικής εργασίας που επιθυμούν να διαπραγματευτούν–μια ανά τετράμηνο στην «πρόταση για το Νέο Λύκειο» (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α:14) ενώ σύμφωνα με την πιο πρόσφατη εγκύκλιο σημειώνεται ότι «πραγματοποιούνται στο πλαίσιο συνεχόμενου δίωρου και έχουν διάρκεια ενός τετραμήνου ή ολόκληρου σχολικού έτους» (ΥΠΔΒΜΘ, 2012).

Το θέμα θα έχει τίτλο που θα παραπέμπει σε έναν από τους κύκλους: «Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες», «Τέχνη και Πολιτισμός», «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» και «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη» ή που συνδυάζει κάποιους από αυτούς (ΥΠΔΒΜΘ, 2011α:14). Θα πρέπει εδώ να παρατηρήσουμε ότι στην Υ.Α. του σχολικού έτους 2013-2014 (ΥΠΑΙΘ, 2013β) ο κύκλος «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία» έχει γίνει «Τεχνολογία και Ανάπτυξη» και δεν επανήλθε με την παραπάνω αναφερόμενη Υ.Α. 124062/Γ2/6-9-13.

Διαδικασία

Κατά την έναρξη του σχολικού έτους συνέρχεται ο Σύλλογος Διδασκόντων σε ειδική συνεδρία, για να εγκρίνει τα θέματα των Ερευνητικών Εργασιών, τα οποία έχουν προταθεί από τους εκπαιδευτικούς και έχουν συγκεντρώσει την προτίμηση των μαθητών. Τα προτεινόμενα θέματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται κατά το δυνατόν περισσότερο στα ενδιαφέροντα των μαθητών και να τους εμπλέκουν σε διαδικασίες διερεύνησης, αξιοποιώντας το περιεχόμενο, τα εννοιολογικά σχήματα και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των διδασκόμενων μαθημάτων.

Η συσχέτιση πραγματικών καταστάσεων που βιώνουν οι μαθητές με ενότητες των μαθημάτων που διδάσκονται είναι βασικό κριτήριο για την επιλογή θεμάτων. Οι προτάσεις των θεμάτων πρέπει να γίνονται από έναν ή το πολύ δύο εκπαιδευτικούς διαφορετικών μαθημάτων (σε περίπτωση θέματος που απαιτεί διεπιστημονική διερεύνηση), οι οποίοι ταυτόχρονα με την πρότασή τους αναλαμβάνουν την υποχρέωση της επίβλεψής του, εφόσον τελικά εγκριθεί η πρότασή τους από το Σύλλογο Διδασκόντων. Τουλάχιστον μια από τις προτεινόμενες εργασίες θα πρέπει να ανατίθεται σε εκπαιδευτικούς από τους κλάδους ΠΕ02, ή ΠΕ03, ή ΠΕ04 αναφερόταν στην περσινή εγκύκλιο η οποία ανεστάλη φέτος ως προς αυτό το σημείο.

Στις προτάσεις του επόμενου τετραμήνου, σε περίπτωση που επιλεγούν ερευνητικές εργασίες της παραπάνω διάρκειας, προτείνονται και εγκρίνονται εκ νέου διαφορετικά θέματα, κρατώντας ωστόσο πάντοτε την ίδια διαδικασία κατανομής, ώστε κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Λύκειο οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν σε όσο το δυνατόν περισσότερο διαφορετικής φύσης και στόχευσης θέματα (ΥΠΔΒΜΘ, 2012).

Επιλογή θέματος από τους μαθητές

Οι μαθητές, αφού ενημερωθούν για τα προτεινόμενα θέματα, με όποιο τρόπο υλοποίησης ο Σύλλογος Διδασκόντων κρίνει προσφορότερο, δηλώνουν το θέμα της πρώτης και της δεύτερης προτίμησής τους.

Η διαδικασία κατανομής των μαθητών στις ερευνητικές εργασίες θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί το αργότερο μέχρι το τέλος της δεύτερης εβδομάδας από την έναρξη του διδακτικού έτους (ο.π.).

Παρουσίαση

Όταν ολοκληρωθούν οι Ερευνητικές Εργασίες, στο τέλος του τετραμήνου ή του σχολικού έτους, οι μαθητές παρουσιάζουν σε ειδική εκδήλωση που οργανώνεται από το σχολείο στη σχολική κοινότητα με τη συμμετοχή εξωτερικών προσκεκλημένων (π.χ. ειδικούς επιστήμονες, φορείς της τοπικής κοινωνίας, κ.λπ.), όπου τούτο κρίνεται σκόπιμο από το Σύλλογο Διδασκόντων. Μετά την παρουσίαση της εργασίας τους και των αποτελεσμάτων της, είναι δυνατόν να υποβληθούν στα μέλη της ομάδας ερωτήσεις από μαθητές, εκπαιδευτικούς και επισκέπτες. Κατά την ημέρα παρουσίασης των Ερευνητικών Εργασιών μπορεί να γίνει και σχετική έκθεση στο σχολείο (ο.π.).

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των ερευνητικών εργασιών διακρίνεται σε διαμορφωτική κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του θέματος και σε τελική η οποία αφορά τη διαδικασία και το περιεχόμενο του παραγόμενου τελικού προϊόντος. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού, πρώτο μέρος (Ματσαγγούρας, 2011:73-96), προτείνεται η μέθοδος της αξιολόγησης με «Κλίμακες διαβαθμισμένων Κριτηρίων Αξιολόγησης» (Rubrics).

Οι μαθητικές ομάδες, μετά την παρουσίαση, καταθέτουν για αξιολόγηση τον ομαδικό φάκελο της Ερευνητικής τους Εργασίας, στον οποίο περιλαμβάνονται η ερευνητική έκθεση για το θέμα που μελέτησαν, τις ερευνητικές διαδικασίες που ακολούθησαν και τα συμπεράσματα της έρευνας, ένα σχετικό με το θέμα και τα συμπεράσματά τους τέχνημα (αφίσα, ιστοσελίδα, βίντεο, πόστερ, φυλλάδιο, κατασκευή, κ.λπ.) και ό,τι άλλο συμπληρωματικό υλικό σχετικό με την όλη εργασία τους κρίνουν τα μέλη της ερευνητικής ομάδας. Επιγραμματικά προτείνεται οι τομείς της «ερευνητικής διαδικασίας» και του «περιεχομένου» να αξιολογούνται με συντελεστή βαρύτητας 30% ο καθένας, ενώ οι δύο επόμενοι («Γλώσσα/δομή» και «παρουσίαση») με συντελεστή 20% ο καθένας (ΥΠΔΒΜΘ, 2012).

Μαθηματικά και Project

Για τα μαθηματικά θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι τα θέματα που θα μπορούσαν να προταθούν θα μπορούσαν να ενταχθούν στην ενότητα, «Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες και Τεχνολογία». Θα μπορούσαν, επίσης, να ενταχθούν και στις ενότητες «Τέχνη και Πολιτισμός» (π.χ. Μαθηματικά και Τέχνη), όπως και στο «Περιβάλλον και Αειφόρος Ανάπτυξη» (το φαινόμενο του θερμοκηπίου και οι καθημερινές σπατάλες ενέργειας). Η παρατήρηση, ακόμα, ότι «μπορούν να προταθούν και άλλα θέματα που συνδυάζουν κάποιους από τους προτεινόμενους τομείς», δίνει τη δυνατότητα στον μαθηματικό να διευρύνει ακόμα περισσότερο το πλαίσιο των τίτλων πιθανών θεμάτων κατά την κρίση του.

Οι προτάσεις-παραδείγματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Το Υπουργείο στο βιβλίο για τον καθηγητή έχει περιλάβει και μερικά παραδείγματα ερευνητικών εργασιών από τα οποία για τα μαθηματικά προτείνονται τα εξής: «Από το Περιοδικό Σύστημα στο Κινητό Τηλέφωνο». Από μαθηματικής πλευράς αναφέρεται στην ταυτότητα της ερευνητικής εργασίας ότι επιδιώκεται να γεφυρωθούν οι στόχοι που σχετίζονται με την ανάγνωση πινάκων, τις συναρτήσεις και τις γραφικές παραστάσεις. Στο μέρος της επεξεργασίας του ίδιου θέματος προτείνεται η αξιολόγηση δυο προτάσεων εταιρειών κινητής τηλεφωνίας σχετικά με την πιο συμφέρουσα επιλογή για την αγορά πακέτου παροχών. Ένα άλλο θέμα που προτείνεται είναι η «Μαθηματική μοντελοποίηση. Διερεύνηση μαθηματικών εννοιών μέσα από την επίλυση καθημερινών προβλημάτων». Στο οποίο, επίσης, ως υποενότητα περιλαμβάνεται το πρόβλημα που περιγράψαμε στην προηγούμενη πρόταση. Στην πρόταση αυτή, σύμφωνα με τη συγγραφική ομάδα, εμπλέκονται οι έννοιες της συνάρτησης, της γραφικής παράστασης συνάρτησης, τα είδη συνάρτησης, η μονοτονία και τα ακρότατα. Η τρίτη και τελευταία πρόταση έχει τίτλο: «Διάνθιση της Γεωμετρίας του Λυκείου», (Ευθυμίου, Κοσμίδης κ.α., 2011β: 255-272).

Οι προτάσεις σχετίζονται, όπως εύκολα μπορούμε να παρατηρήσουμε, με την μοντελοποίηση, τη διερευνητική μάθηση και την επίλυση προβλήματος.

Προτάσεις από την ομάδα «Θαλής και Φίλοι»

Η Ομάδα «ΘΑΛΗΣ + ΦΙΛΟΙ» είναι μια μεγάλη παρέα εθελοντών, όπως δηλώνουν, που εμπνέει και στηρίζει τη δημιουργία λεσχών ανάγνωσης, κυρίως μαθηματικής λογοτεχνίας και η οποία ξεκινά από το χώρο της εκπαίδευσης και ανοίγεται στην κοινωνία (Θαλής και Φίλοι). Σε ημερίδα που διοργάνωσε στην Αθήνα με θέμα «Ερευνητικές εργασίες: ένα συναρπαστικό ταξίδι γνώσης» (Θαλής και Φίλοι, 30-6-2012) παρουσιάστηκαν τα συμπεράσματα από θέματα ερευνητικών εργασιών που αναπτύχθηκαν με βάση βιβλία μαθηματικής λογοτεχνίας ή συναφή, **όπως: «**Μια διεπιστημονική προσέγγιση των Μαθηματικών, της Λογικής και της Φιλοσοφίας» **με βάση τα βιβλία: *Logicomix, Μαθηματικοί Διάλογοι και Τα Τέσσερα Χρώματα του Καλοκαιριού,*** «Η επινόηση της γραφής και της αφήγησης» **με βάση το βιβλίο, ο *Ταξιδευτής των Μαθηματικών* κ.α.,** «Μαθηματικά, τέχνη και ιστορία συναντιούνται σε ένα μυθιστόρημα αστυνομικής λογοτεχνίας» **με βάση το βιβλίο *Πυθαγόρεια Εγκλήματα. Επίσης προτάθηκαν στο ίδιο πλαίσιο*** «Μαθηματικά στιγμιότυπα» των αρχών του 20ου αιώνα σαν ένα πραγματικό… μυθιστόρημα**» με βάση το βιβλίο *ο θείος Πέτρος***

και η Εικασία του Γκόλντμπαχ, **«**Το μέτρο του κόσμου και άλλες ιστορίες» ***με βάση*** **το βιβλίο το *μέτρο του Κόσμου,* «**Δημιουργική ανάγνωση ενός βιβλίου μαθηματικής λογοτεχνίας**» με βάση τα βιβλία τα *τέσσερα χρώματα του καλοκαιριού και το Μεταμορφώσεις του λογισμού,* «**Ιστορία της κρυπτογραφίας**» με βάση το βιβλίο *Κώδικες και μυστικά.***

Οι προτάσεις είναι ενταγμένες στους σκοπούς των λεσχών ανάγνωσης και σχετίζονται άμεσα με τα περιεχόμενα κάποιου βιβλίου μαθηματικής λογοτεχνίας.

Γυμνάσιο – Επιμόρφωση Β’ Επιπέδου

Στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το πιλοτικό πρόγραμμα του «Νέο Σχολείο-Πιλοτική εφαρμογή» προτείνονται διαθεματικές εργασίες στο πλαίσιο του 10% των ωρών του αναλυτικού προγράμματος με έμφαση στην διερευνητική μάθηση. Το παράδειγμα «"Παράδοξες” ιδιότητες των γεωμετρικών προτάσεων» είναι χαρακτηριστικό του ισχυρισμού μας (Ζαχαριάδης κ.α, 2011:42).

Και στους καθηγητές, επίσης, που παρακολουθούν το Β’ επίπεδο επιμόρφωσης στα Μαθηματικά (και όχι μόνο) η μέθοδος project προτείνεται ως άμεσα σχετιζόμενη με τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και την εισαγωγή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (ΙΤΥ, 2011:38-40). Μάλιστα στα μαθήματα αυτά, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις ιστοεξερευνήσεις (Web Quests) και στα ιστοπρότζεκτς (Webjects) τα οποία αποτελούν μια επέκταση των Web Quests σε projects (ΙΤΥ, 2011:42).

Στο πλαίσιο αυτών των διδακτικών προσεγγίσεων, στα τμήματά μας, προτείνουμε στους συναδέλφους μαθηματικούς ενδεικτικά θέματα τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο επεξεργασίας με τους μαθητές τους, όπως για παράδειγμα: «Τα κλάσματα στη ζωή, την Τέχνη, την επιστήμη και την ιστορία», «το μηδέν στην ζωή, την επιστήμη και την ιστορία», «υλικά μαθηματικά εργαλεία», «νοητικά μαθηματικά εργαλεία», «η αναλογία στη ζωή, την επιστήμη και την τέχνη», «η συμμετρία στη ζωή, την επιστήμη και την τέχνη» κ.α.

Διαπιστώσεις

Οι μαθηματικοί της Β/θμιας Εκπ/σης πως ανταποκρίθηκαν τα δυο τελευταία χρόνια; Η έρευνα στο νομό Λασιθίου έδειξε ότι το 2011-12 στα Λύκεια και ΕΠΑΛ της Δ.Δ.Ε. Λασιθίου υλοποιήθηκαν 56 project μόνο στην Α’ τάξη. Σε αυτά μετείχαν 4 μαθηματικοί σε 3 προγράμματα (όλα υλοποιήθηκαν από δυο καθηγητές) και μόνο δυο είχαν θέμα παρμένο από τα μαθηματικά. Το 2012-13 υλοποιήθηκαν 117 project στις Α’ και Β’ τάξεις. Τώρα μετείχαν 8 καθηγητές μαθηματικών οι οποίοι υλοποίησαν 7 προγράμματα (σε κάποιες περιπτώσεις ήταν 2 οι επόπτες καθηγητές). Από τα προγράμματα αυτά μόνο 2 είχαν άμεση σχέση με μαθηματικά.

Το μειωμένο ενδιαφέρον μπορεί να οφείλεται:

-Στο ότι δεν έχουν ενδεχομένως να προτείνουν θέματα.

-Από τα στοιχεία πάντως που αναφέραμε προκύπτει ότι δεν υπάρχει μεγάλη άνεση ωρών πέρα από τη διδασκαλία της α’ ανάθεσης για την ανάληψη project. Και πάλι όμως υπάρχουν συνάδελφοι που αναλαμβάνουν άλλα θέματα.

-Ίσως να μην έχουν αρκετή παρώθηση από τους συμβούλους και σε συνδυασμό με τη μορφή της αξιολόγησης και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στην υλοποίηση να δρουν αποτρεπτικά.

-Ίσως το εξετασιοκεντρικό σύστημα το οποίο ευνοεί σε μεγάλο βαθμό την παραδοσιακή διδασκαλία και εξέταση των μαθηματικών να προσφέρει μεγαλύτερη σιγουριά και άνεση στους καθηγητές, πράγμα που είναι αντιδιαμετρικά αντίθετο με την διδακτική και την αξιολόγηση των project.

-Η δημοσιοποίηση που γίνεται κυρίως των εργασιών στο διαδίκτυο ίσως επιτείνει τη δυσκολία τόσο στην δημιουργία νέων προτάσεων, όσο και στον φόβο ότι αντιγράφονται έτοιμες εργασίες ή τμήματά τους από άλλες ανάλογες και έτσι ακυρώνεται ο χαρακτήρας της έρευνας.

-Τα πρακτικά των συνεδρίων της Μαθηματικής Εταιρείας δεν περιλαμβάνουν καμία πρόταση project στα μαθηματικά.

Προτάσεις

Θεωρούμε ότι ο μαθηματικός στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί αν θέλει να αξιοποιήσει την ερευνητική εργασία είτε αναλαμβάνοντας θέμα στο Λύκειο, είτε στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων στο περιθώριο του ωρολογίου προγράμματος, είτε ακόμα στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων (πχ Comenius).

Η σημαντική παιδευτική τους αξία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν θετική στάση, να μειώσουν ή και να αποβάλλουν τον αρνητισμό για το μάθημα, να τους εισάγει στις μεθόδους της ερευνητικής διαδικασίας, να τους βοηθήσει «να μάθουν πώς θα μαθαίνουν», ενώ για τους συναδέλφους μαθηματικούς να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Με δεδομένο ότι όλοι οι μαθηματικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τη μέθοδο είναι προφανές ότι χρειάζεται σχετική επιμόρφωση την οποία μπορούν να αναλάβουν οι σύμβουλοι της ειδικότητας ή και με το Β’ επίπεδο επιμόρφωσης στο οποίο διδάσκεται το project.

Είναι αυτονόητο, νομίζουμε, ότι οι μαθηματικοί θα πρέπει να παρωθούνται από τους διευθυντές του σχολείου και τους συμβούλους να καταθέσουν προτάσεις και να αναλάβουν θέματα σχετικά με τα μαθηματικά, στα οποία κατά την επεξεργασία θα πρέπει να υποστηρίζονται και να ενισχύονται απ’ αυτούς.

Οι σύμβουλοι μαθηματικών, επίσης, θα πρέπει να διοργανώνουν σχετικά σεμινάρια κατά τη διάρκεια του έτους και να μην περιορίζονται μόνο στα γενικά που αφορούν όλες τις ειδικότητες, προβάλλοντας ακόμα, και τις καλές προτάσεις προηγούμενων ετών.

Η Μαθηματική Εταιρεία με τα έντυπά της να δημοσιεύει προτάσεις και καλές πρακτικές και σχετικά άρθρα.

Η Μαθηματική Εταιρεία, ακόμα, θα πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλίες σχετικά με την υποστήριξη των μαθηματικών στο σχετικό θέμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βαλσαμάκη-Ράλλη, Η. (1979). *Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή*. Αθήνα: Ιδίας

Ευθυμίου Δ., Ματσαγγούρας Η., Μπαζίγου Κ., Μπαράτση Α., Πετρέσκου Θ. & Σχίζα Κ. (2011α). *Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ευθυμίου Δ., Κοσμίδης Π., Κούσουλας Γ., Μπαζίγου Α., Μπαράτση Α., Πετρέσκου Θ., Σχίζα Κ. & Σωτηροπούλου Δ. (2011β*). Παραδείγματα ερευνητικών εργασιών. Βιβλίο εκπαιδευτικού, μέρος δεύτερο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ζαχαριάδης Θ., Πόταρη Δ. & Στουραΐτης Κ. (2011*). Επιμόρφωση Εκπαιδευτών στο γνωστικό αντικείμενο του επιστημονικού πεδίου: Μαθηματικά για το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Π.Ι.

Θαλής και Φίλοι: *Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://thalesandfriends.org/el/* (10-7-2012)

ΙΤΥ. (2008*). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία. Τεύχος 1, Γενικό μέρος*. Πάτρα: ΙΤΥ

Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Αθήνα*: Γρηγόρη

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Β'*. Αθήνα: Ιδίων

Ματσαγγούρας Η. (2011). Ερευνητικών Εργασίες-Project. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Πρώτο Μέρος. Αθήνα: ΟΕΔΒ

ΥΠΑΙΘ. (2013α). Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων Α', Β', Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου. Υ.Α. 115475/Γ2/21-08-2013

ΥΠΑΙΘ. (2013β). Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας (project) της Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου και Α΄ και Β΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2013-2014. Υ.Α. 120885/Γ2/3-9-2013

ΥΠΔΜΘ (2011α) Πρόταση για το Νέο Λύκειο. ΦΕΚ 1213, τχ. Β/2011. Ανάκτηση http://paspif.gr/wp-content/uploads/2011/07/neo_lykeio.pdf

ΥΠΔΜΘ (2011β). Πρόγραμμα σπουδών Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας, Α' τάξη Λύκειο 2011-2012. ΦΕΚ 1562/2011 - Αριθμ.70001/Γ2.

ΥΠΔΜΘ (2012). Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ερευνητικής Εργασίας της Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2012-2013. Εγκύκλιος: 47143/Γ2/27-04-2012

Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο παιδαγωγικός, πολιτικός και κοινωνικός του ρόλος

Καυκούλα Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μ.Δ.Ε. Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής
Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αθηνών
στις Επιστήμες της Αγωγής
liliakafk@yahoo.gr

Περίληψη

Τα Αναλυτικά Προγράμματα παρέχουν γνώσεις, αξίες, δεξιότητες και στάσεις, και αποτελούν για τον εκπαιδευτικό ένα σημαντικό εργαλείο, το οποίο τον καθοδηγεί για το τι πρέπει να κάνει και πότε να το κάνει. Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, ορίζουν τους σκοπούς του εκάστοτε αντικειμένου, θέτουν τα πλαίσια της διδακτικής ύλης και προσδιορίζουν τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός τους είναι πρωταρχική ανάγκη να είναι προσαρμοσμένος στις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ανάγκες, καθώς επίσης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι από τα βασικά εργαλεία μέσω των οποίων υλοποιούνται οι σκοποί μιας ορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, προϋποθέτει «ένα σύνολο ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών» και χρησιμοποιείται ως μηχανισμός παραγωγής και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας. Κάθε επιλογή του εκφράζει με έμμεσο τρόπο τους ποικίλους σκοπούς της εποχής του πολιτικούς, ηθικούς, θρησκευτικούς, αισθητικούς, παιδαγωγικούς και ιδεολογικούς συμβάλλοντας έτσι στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: Curriculum, επίσημο και κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικά εγχειρίδια, μέθοδος διδασκαλίας, εκπαιδευτική πολιτική, σκοποί, ρόλος δασκάλου

Μορφές Αναλυτικών Προγραμμάτων

Από τη δεκαετία του ’60 και μετά ο όρος αναλυτικό πρόγραμμα βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων που αναφέρονται γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας. Στην Ελλάδα η συζήτηση για την εκπόνηση των αναλυτικών προγραμμάτων φαίνεται να ξεκίνησε από τη δεκαετία του ’60, ενώ στο ρόλο του αναλυτικού προγράμματος για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση άρχισε να δίνεται προσοχή από το 1980 και μετά.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει συμφωνία από τους ειδικούς για τον ορισμό που δίνεται στον όρο “αναλυτικό πρόγραμμα”. Αυτό οφείλεται στο ότι επικρατεί μια σύγχυση σχετικά με το τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα αναλυτικό πρόγραμμα, σε τι αποβλέπει, πως εκπονείται, από ποιους και άλλα παρόμοια θέματα (Φλουρής, 1983, σελ. 9). Σύμφωνα με την παραδοσιακή έννοια, αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα διάγραμμα μαθημάτων που περιλαμβάνει τους γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος, τη διδακτέα ύλη και τη χρονική διάρκειά της, καθώς και διάφορες άλλες δραστηριότητες για τους μαθητές (Μελανίτης ,1976, σελ. 292). Στην κοινότερη αντίληψη το αναλυτικό πρόγραμμα είναι το εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του πράξη που χρησιμεύει ως επαγγελματική πυξίδα και του λέει, τι πρέπει να κάνει και πότε να το κάνει (Βρεττός & Καψάλης, 1999, σελ. 23).

Μέσα στο σύνολο των ορισμών που προτείνονται για το αναλυτικό πρόγραμμα, αξίζει να αναφέρουμε και τους κλασικούς ορισμούς που διατυπώθηκαν από την H. Tada, όπου αναφέρεται ότι *«το πρόγραμμα είναι ένα σχέδιο για μάθηση»*, (Tada, 1962, σελ. 10), αλλά και από τον M. Johnson, σύμφωνα με τον οποίο το Αναλυτικό πρόγραμμα έχει οριστεί σαν *«μια προκαθορισμένη σειρά σκόπιμων συνεπειών μαθήσεως».* (Johnson, 1968, σελ. 48). Σ'αυτούς τους ορισμούς το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είναι μόνο η ύλη των μαθημάτων και η μεθοδολογία τους, αλλά και οτιδήποτε έχει επίδραση πάνω στο παιδί.

Τα αναλυτικά προγράμματα μπορούν να καταταγούν σε:

α) Παραδοσιακά

β) Curriculum

γ) Αναλυτικά Προγράμματα με μορφή Curriculum

δ) Τα επίσημα και τα κρυφά αναλυτικά προγράμματα

Το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα περιλάμβανε μια λίστα από «μορφωτικά αγαθά» για την αντίστοιχη βαθμίδα της γενικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης και τους πολύ γενικούς σκοπούς κάθε μαθήματος. Οι σκοποί αυτοί ήταν γενικοί και αόριστοι και η ανάλυση τους ή ακόμη και ο προσδιορισμός των στόχων ήταν στη διάθεση του εκπαιδευτικού, σύμφωνα βέβαια με την κοσμοθεωρία του και την βιοθεωρία του (Παπάς, 1990, σελ. 104). Στα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα το περιεχόμενο αποτελούσε τον κύριο πυρήνα τους. Ο εκπαιδευτικός έπρεπε να διδάξει τα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος σε καθορισμένο χρόνο και σε συγκεκριμένους σχολικούς τύπους και τάξεις και είχε την ελευθερία να το διδάξει, όπως αυτός ήθελε, ενώ οι μαθητές φορτώνονταν συνεχώς με νέα ύλη (Βρεττός & Καψάλης, 1999, σελ. 29 – 30). Οι γνώσεις μεταδίδονταν με τη διαδικασία της διάλεξης (Παπάς, 1999, σελ.221) και οι μαθητές δε συμμετείχαν, αλλά στο τέλος του μαθήματος έκαναν ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό.

Η κατάσταση που είχε δημιουργηθεί είχε σαν αποτέλεσμα να στρέψει στην ανάγκη για αναθεώρηση των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων. Την ανάγκη μιας ριζικής αναθεώρησης υπαγόρευσαν και άλλοι σοβαροί λόγοι, όπως η έκρηξη γνώσεων σε όλους τους τομείς του επιστητού, οι πρόοδοι της επιστημονικής έρευνας και τεχνικής και το ορθολογιστικό πνεύμα της εποχής. Έτσι πρόβαλλε η απαίτηση, από τους γενικούς αόριστους σκοπούς της διδασκαλίας των παραδοσιακών αναλυτικών προγραμμάτων, να έρθουμε στους συγκεκριμένους στόχους μάθησης που να μπορούν να πραγματοποιηθούν και να αξιολογηθούν (Γιαννούλης, 1993, σελ. 257).

Κατά συνέπεια, σημειώθηκε στροφή στα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα, στα προγράμματα στόχων. Σύμφωνα με αυτά, κυρίαρχο ρόλο στο έργο του εκπαιδευτικού, αποτελούν οι στόχοι που πρέπει να εκπληρώσει το σχολείο, ενώ η ύλη έρχεται σε δεύτερη μοίρα. Δεν ενδιαφέρει πια *«τι πρέπει να διδαχτεί»,* αλλά κυρίως *«γιατί πρέπει να διδαχτεί»* (Westphalen, 1982, σελ. 83). Ο νέος αυτός όρος έγινε γνωστός με την επωνυμία *«Curriculum».*Πιο συγκεκριμένα το *«Curriculum»* σημαίνει σχεδιασμός της συγκεκριμένης διδασκαλίας που γίνεται με βάση τεκμηριωμένους και με σαφήνεια διατυπωμένους στόχους μάθησης, οι οποίοι

βρίσκονται σε πλήρη μεταξύ τους συνάρτηση, παραθέτει συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης, την κατάλληλη μεθόδευση της διδασκαλίας και τέλος υποδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ελεγχθεί η επιτυχία των στόχων μάθησης (Westphalen, 1982, σελ. 53).

Στα Curricula αποδόθηκε η κατηγορία της αυστηρής δόμησης της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια μιας διδασκαλίας, γι' αυτό για την επάλειψη αυτού του μειονεκτήματος, το αρχικό γραμμικό μοντέλο του Tyler (1949), υπέστη πολλές τροποποιήσεις, οι οποίες αφορούν τις δυνατότητες ευελιξίας και προσαρμογής στη διδακτική πράξη. Έτσι επινοήθηκαν τα «Ανοιχτά Curricula», στα οποία δίνονται γενικές κατευθύνσεις σχετικά με όσους παράγοντες συμμετέχουν στη διδασκαλία και αφήνουν μεγάλο χώρο στο δάσκαλο για τη σχεδίαση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Τα «Κλειστά Curricula», σε αντίθεση με τα «Ανοιχτά», καθορίζουν επακριβώς μέχρι και την τελευταία λεπτομέρεια τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, ενώ ο δάσκαλος εκτελεί τυφλά και μηχανικά και δεν έχει καμία δυνατότητα σχετικά με το σχεδιασμό της (Γιαννούλης, 1993, σελ. 258· Παπάς, 1987, σελ.107).

Επειδή το Curriculum θεωρήθηκε ότι εμπεριέχει ένα πλέγμα μηχανιστικής οικοδόμησης της διδασκαλίας με αποτέλεσμα να παθητικοποιεί και να περιθωριοποιεί το ανθρώπινο δυναμικό που εμπλέκεται στη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης, εκπονήθηκε μια τρίτη μορφή Αναλυτικών Προγραμμάτων, που είναι το «Αναλυτικό Πρόγραμμα με μορφή Curriculum» (Westphalen, 1982, σελ. 84· Παπάς, 1999, σελ. 226). Είναι μια ενδιάμεση λύση, ένα μοντέλο που προκύπτει από τον σχεδιασμό των δύο άλλων. Συνδυάζει, δηλαδή, το πλεονέκτημα του παλιού Αναλυτικού Προγράμματος «ελευθερία δράσης για το δάσκαλο», με το πλεονέκτημα του Curriculum «βοήθεια στη διδασκαλία και παροχή συγκεκριμένων υποδείξεων» (Westphalen, 1982, σελ. 84).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα με μορφή Curriculum. περιλαμβάνει τα τέσσερα δομικά στοιχεία του Curriculum (στόχους, περιεχόμενα, μεθοδολογικές υποδείξεις, αξιολόγηση), χωρίς να προσφέρει λεπτομερειακές και δεσμευτικές υποδείξεις (Βρεττός & Καψάλης, 1999, σελ. 27). Πιο συγκεκριμένα τα προγράμματα με μορφή Curriculum έχουν ως πυρήνα τους τα περιεχόμενα διδακτέας ύλης, όπως τα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα. Στην συνέχεια με βάση τα περιεχόμενα καθορίζονται οι σκοποί οι στόχοι και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ο καθορισμός των στόχων γίνεται σε γενικές γραμμές και δεν ορίζονται οι επιμέρους στόχοι, έτσι ώστε να δοθεί η δυνατότητα στο δάσκαλο και στους μαθητές να αυτενεργήσουν και να προσδιορίσουν τους επιμέρους στόχους και να μη δεσμευτούν a priori από το Curriculum (Westphalen, 1982· Παπάς, 1987, σελ. 107).

Τελικά πέρα από τις παραλλαγές και ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν τα Curriculum χαρακτηρίζονται συνήθως από τα εξής τέσσερα δομικά στοιχεία: α) Στόχοι. Έχουν συγκεκριμένους και σαφώς καθορισμένους στόχους που επιδιώκουν να πετύχουν.β) Περιεχόμενο. Επιλέγονται όχι ως «μορφωτικά αγαθά», αλλά με μοναδικό κριτήριο την καταλληλότητα τους για την επίτευξη των στόχων.γ) Μεθοδολογικές *υποδείξεις*. Οι υποδείξεις αυτές δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και μπορούν να συμπληρώνονται και να προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας.*δ) Έλεγχος επίτευξης στόχων*. Ο έλεγχος αυτός αποτελεί συστατικό στοιχείο της διαδικασίας επανατροφοδότησης και συνεχούς βελτίωσής του (Westphalen, 1982, σελ. 78-79· Βρεττός & Καψάλης, 1999, σελ. 27).

Επομένως το *«Curriculum»* άπτεται όλου του φάσματος της διδακτικής και έχει άμεση επίδραση στο καθημερινό έργο του δασκάλου. Είναι φανερό ότι ο όρος *«Curriculum»* περιλαμβάνει μια σημαντική αλλαγή, όσον αφορά την αντίληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων.

Το επίσημο και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα

Αξίζει να αναφέρουμε και μια άλλη διάκριση του αναλυτικού προγράμματος που είναι το επίσημο και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα.Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι αυτό που διοχετεύεται στα σχολεία με νόμους και εγκυκλίους και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς κατά την καθημερινή τους εργασία, στην επίτευξη των σκοπών και στόχων που προδιαγράφει (Βρεττός & Καψάλης, 1999, σελ. 39-41· Τσιπλητάρης, 1995, σελ. 337).

Την άποψη ότι το σχολικό πρόγραμμα είναι ένα προγραμματισμένο σχέδιο μάθησης, υποστηρίζουν κυρίως οι θεωρητικοί της παιδαγωγικής που βλέπουν το σχολείο ως θεσμό με αυστηρά «ακαδημαϊκή» λειτουργία και επομένως οτιδήποτε άλλο έξω από τα αυστηρά πλαίσια της τυπικής διδασκαλίας ως εξωσχολικό (Τσιπλητάρης, 1995, σελ. 338). Ωστόσο πολλές και ποικίλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ούτε προγραμματίζονται, ούτε ελέγχονται. Άδηλα και απρόσμενα αυτές δημιουργούν την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης, το λεγόμενο κοινωνικό και παιδαγωγικό κλίμα, που συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη ή στην υπονόμευση των στόχων που ορίζονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Μαυρογιώργος, 1986, σελ. 137).

Οι αναζητήσεις των τελευταίων χρόνων, που είχαν ως επίκεντρο τη ζωή στη σχολική τάξη, μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι στο σχολείο πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, υπάρχει και ένα δεύτερο πρόγραμμα που λειτουργεί παράλληλα, αλλά «κρυφά» και πολλές φορές ανταγωνιστικά προς το επίσημο πρόγραμμα, και διδάσκει στους μαθητές πράγματα που δεν είναι προγραμματισμένα (Ματσαγγούρας, 2000, σελ. 255).Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο είναι και γνωστό *ως αόρατο, σιωπηρό, άγραφο, ανεπίσημο, παραπρόγραμμα, είναι το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων που δεν εμπεριέχονται φανερά και άμεσα στο σχεδιασμό της επίσημης σχολικής διαδικασίας.» (*Μαυρογιώργος, 1986, σελ. 140). Για τον Apple το σχολικό παραπρόγραμμα είναι «*η σιωπηλή διδασκαλία στους μαθητές των αξιών, των αντιλήψεων και των ιδεών, που προβάλλονται με τη συμμετοχή του μαθητή και με την αντιμετώπιση των θεσμικών προσδοκιών και τη ρουτίνα της σχολικής εργασίας» (* Apple, 1971).

Ο συγκεκριμένος όρος παραμένει ασαφής, αν και γενικά περιλαμβάνει τις μη ακαδημαϊκές και μη μετρήσιμες μαθήσεις. Αυτό κυρίως που χαρακτηρίζει το κρυφό πρόγραμμα είναι η μεγάλη ασυμφωνία μεταξύ των ειδικών για το βάθος, την έκταση του νοήματος και για τους τρόπους με τους οποίους υλοποιείται (Τριλιανός, 2001, σελ. 717). Υπάρχουν έτσι ερευνητές, όπως ο Gordon ή ο Posner, οι οποίοι θεωρούν το λανθάνον πρόγραμμα πιο ισχυρό και αποτελεσματικό από το επίσημο πρόγραμμα, γιατί διακρίνεται για τη μακρόχρονη διείσδυση και συνέπειά του στα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο (Gordon, 1982, σελ. 190· Posner, 1992, σελ. 12· Apple, 1971)). Από την άλλη μεριά, οι D. Phillips και C. Cornbleth διαφωνούν

για τον κεντρικό ρόλο του παραπρογράμματος θεωρώντας ότι αυτό περιγράφει παρά εξηγεί καταστάσεις (Τριλιανός, 2001, σελ. 717).

Η άρνηση της ύπαρξης ενός τέτοιου προγράμματος αποδεικνύεται από τα πράγματα λαθεμένη, γιατί αναμφίβολα τα σχολεία επηρεάζουν τους μαθητές ποικιλότροπα πέραν από τις επιδράσεις που ασκεί η επίσημη διδασκαλία. Θεωρούμε, λοιπόν, ότι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται σε θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα οποία θεωρούνται δεδομένα και αυτονόητα, προκύπτουν ως παραπροϊόντα επενέργειας διαφόρων παραγόντων της σχολικής ζωής και διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής, με τους οποίους οι μαθητές εσωτερικεύουν τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, στάσεις, διαθέσεις κλπ. (Ματσαγγούρας, 2000, σελ. 255-257).

Προκειμένου να αποδυναμωθεί η λειτουργία του *«κρυφού»* αναλυτικού προγράμματος στη σχολική τάξη, στο βαθμό που αυτό αντιπαρατίθεται, τις πιο πολλές φορές, στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, πρέπει οι συντάκτες των αναλυτικών προγραμμάτων να το υπολογίσουν στη φάση του προγραμματισμού και να υπολογίσουν τις πιθανές αντιδράσεις του παραπρογράμματος που θα προκύψουν ως αποτέλεσμα των επισήμων προθέσεων μιας εκφρασμένης εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 1986, σελ. 144).

Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαιδευτική Πολιτική

Το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι από τα βασικά εργαλεία μέσω των οποίων υλοποιούνται οι σκοποί μιας ορισμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Το αναλυτικό πρόγραμμα προϋποθέτει «ένα σύνολο ιδεολογικών και πολιτικών επιλογών» και επομένως χρησιμοποιείται ως μηχανισμός παραγωγής και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας (Τσουκαλάς, 1982, σελ. 553-554). Ουσιαστικά συμβάλλει στην πληρέστερη εφαρμογή όλων εκείνων των στρατηγικών, οι οποίες είτε μεταβιβάζοντας γνώση, είτε επιβάλλοντας εξουσία συντελούν στην αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος, ενώ το κράτος εμφανίζεται σαν ένα σύνολο ουδέτερων θεσμών που εξυπηρετούν το κοινό συμφέρον (Mouffe, 1979, σελ. 182).

Η επιλογή της ύλης γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να διδαχθούν τα πολιτισμικά πρότυπα, που θεωρούνται κατάλληλα για τους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Γι' αυτό σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης σ' όλη τη διδακτέα ύλη υπάρχουν διάσπαρτα διάφορα μηνύματα ή εθνικιστικές ιδέες ως διάχυτες ιδεολογίες (Βασιλείου &, Σταματάκης, 1992, σελ. 181). Θα πρέπει ακόμη να μας απασχολήσει όχι μόνο τι διδάσκεται στο σχολείο, αλλά και τι δε διδάσκεται. Σύμφωνα με τον Macherey, τα ιδεολογικά συμφέροντα που κρύβονται πίσω από ένα κείμενο μπορούν να βρεθούν, όχι σε αυτά που περιέχει το κείμενο, αλλά σε όσα αποσιωπά (Macherey, 1978) . Σύμφωνα με τον Raymond Williams το χαρακτηριστικό αυτό του περιεχομένου του σχολικού προγράμματος ονομάζεται «επιλεκτική μετάδοση γνώσεων» (Williams, 1977). Κατά συνέπεια, το σχολικό πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια αντιπροσωπεύουν την οικονομική, κοινωνική, πολιτιστική και πολιτική ιδιαιτερότητα της κάθε εποχής και μας επιτρέπουν να διαπιστώσουμε τις εκάστοτε ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές, καθώς και να διερευνήσουμε το ιδεολογικό μήνυμα που διοχετεύεται στο μηχανισμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο πολιτικός επηρεασμός γίνεται με τις οικονομικές κοινωνικές και πολιτιστικές αξίες που είναι ενσωματωμένες στην επίσημη διδακτέα ύλη, στην οποία στηρίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια, στη μέθοδο διδασκαλίας, στα στοιχεία κατασκευής του σχολικού χώρου, στους κανονισμούς, στον έλεγχο γνώσεων και συμπεριφοράς, αλλά και στους ίδιους τους δασκάλους ως φορείς γνώσεων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς (Apple, 1986, σελ. 27). Όλα αυτά τα στοιχεία συναρθρώνονται για να παράγουν γνώση και εξουσία, έτσι ώστε να μην μπορεί να υπάρξει σχολείο στο οποίο να παράγεται γνώση χωρίς εξουσία και το αντίστροφο (Apple, 1993, σελ.32). Παρόλο που με τέτοιου είδους παρεμβάσεις το κράτος παρουσιάζεται ως η δύναμη που φαινομενικά τουλάχιστον στέκεται πάνω από την κοινωνία με σκοπό να μετριάσει τις συγκρούσεις, (Πουλαντζάς, 1985, σελ. 61) στην ουσία πρόκειται για δύναμη που αναδύθηκε από την κοινωνία και τοποθετήθηκε πάνω απ' αυτήν και ασκεί πλήρη πολιτικό έλεγχο σε κάθε πεδίο. Οι λειτουργίες που επιτελεί αντιστοιχούν στα πολιτικά συμφέροντα της κυρίαρχης σε κάθε περίοδο τάξης (Πουλαντζάς, 1985, σελ. 61). Έτσι εξασφαλίζεται η επιλεκτική και ταξινομητική λειτουργία των σχολείων που κατανέμει τους ανθρώπους στις θέσεις που απαιτεί ο οικονομικός τομέας της κοινωνίας (Noble, 1977) .

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέα ανάπτυξης του Αναλυτικού Προγράμματος

Σύμφωνα με τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι είναι πολύ δύσκολη η ουδετερότητα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής θεωρίας, γι' αυτό το λόγο θεωρείται απαραίτητη η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής κοινότητας, που θα συμβάλλει στη διαπίστωση της πραγματικής λειτουργίας των θεσμών σ' όλη τους τη θετική και αρνητική πολυπλοκότητα (Apple, 1986, σ. 329). Ταυτόχρονα θα πρέπει να υποστηρίζεται η δημιουργία προγραμμάτων, που δεν θα εξελίσσονται σε μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου της συμπεριφοράς, αλλά θα καθορίζονται από τις ανθρώπινες αξίες όπως: γνώση, δικαιοσύνη αλήθεια, ελευθερία, ειρήνη και θα είναι κατάλληλα για μια πλουραλιστική και ανομοιογενή κοινωνία, που θα σέβεται συγχρόνως το δικαίωμα του μαθητή να έχει ελεύθερη πρόσβαση σε πληροφορίες πολιτικά και πολιτιστικά ειλικρινείς.

Πολύ σημαντικός προς αυτή την κατεύθυνση είναι και ο ρόλος των δασκάλων. Σύμφωνα με τον Gramsi, είτε το συνειδητοποιούν είτε όχι, οι δάσκαλοι έχουν ως ένα από τα πρωταρχικά τους καθήκοντα τη διάδοση και τη νομιμοποίηση της κυρίαρχης ιδεολογίας, σε μια προσπάθεια να κατακτηθεί η συναίνεση των ανθρώπων και να ευθυγραμμιστεί η απρόβλεπτη και αμφισβητούμενη εξέλιξη της ιδεολογίας αυτής (Mouffe 1979, σελ. 187) Κατά συνέπεια χρειάζεται ένας επαναπροσδιορισμός του ρόλου των δασκάλων που με τις διδακτικές και γενικότερα τις παιδαγωγικές πρακτικές τους αναδιαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό θεσμό, τον ενεργοποιούν και τον προσανατολίζουν (Ανθογαλίδου, 1990, σελ. 71).

Σήμερα, περισσότερο από ποτέ, απαιτείται αναβάθμιση του ρόλου του δασκάλου σε σχέση με τα Αναλυτικά Προγράμματα. Ο σύγχρονος δάσκαλος δεν πρέπει να είναι απλός εφαρμογέας του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά να συμμετέχει στη διαμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος και να προβληματίζεται για το σκοπό και το ρόλο του σχολείου σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία (Goodland, 1999). Θα μπορούσε δηλαδή ο δάσκαλος μέσα σ' ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας να διδάξει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, ν'

αναπτύξει την κριτική σκέψη, να εισάγει τους μαθητές στον κόσμο των ιδεών, αλλά και να τους παρακινήσει σε μια κριτική του κοινωνικού κατεστημένου(Goodland, 1999) .

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέα ανάπτυξης του Α.Π. τον συνδέει με τις παιδαγωγικές ρίζες του επαγγέλματος του και τον βοηθά να υπερβεί την αποπροσωποποίηση στην οποία τον εξωθεί η σπουδή για κάλυψη της ύλης και η τυφλή εφαρμογή ενός δοσμένου Αναλυτικού Προγράμματος (Κουτσελίνη, 1997, σελ. 45). Για να αποκτήσει όμως ο δάσκαλος την ικανότητα αυτή, χρειάζεται να εκσυγχρονιστεί το πρόγραμμα της αρχικής εκπαίδευσης, αλλά και της επιμόρφωσης των δασκάλων. Τα προγράμματα της εκπαίδευσης των δασκάλων, πρέπει να εμπλέκουν τους μελλοντικούς δασκάλους μέσα σε προβλήματα και εκπαιδευτικά διλήμματα που παρουσιάζονται από τις αναπόφευκτες συγκρούσεις ανάμεσα στη διδακτική πράξη, αλλά και στη θεωρία και πράξη (Goodland, 1999, σελ. 63).Δυστυχώς όμως οι γραφειοκρατικές και συγκεντρωτικές κρατικές δομές της Πολιτείας εμποδίζουν την κοινωνική συναίνεση και την επιθυμία του εκπαιδευτικού για αυτόνομη λειτουργία (Hargreaves, 1994). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει δεχτεί αυτό το ρόλο παθητικά, αλλά πρέπει ο ίδιος να δημιουργήσει μηχανισμούς άμυνας και να απαιτήσει τις αλλαγές στα προγράμματα που θα του κατοχυρώνουν την αυτονομία του.

Βιβλιογραφία

Apple, M.(1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα,* (Τ. Δαρβέρης, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. W. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*, (Φ. Κακαβέσης, Μτφρ.). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. W. (1971). «The hidden curriculum and the mature of conflict», *Interchange,* 2(4), 27-40.

Ανθογαλίδου, Θ. (1990). *Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Βασιλείου, Θ. Α. & Σταματάκης, Ν. (1992). *Λεξικό Επιστημών του Ανθρώπου.* Αθήνα: Gutenberg .

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α.(1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Σχεδιασμός-αξιολόγηση- αναμόρφωση.* Θεσσαλονίκη: Art of Text .

Γιαννούλης, Ν. (1993). *Διδακτική μεθοδολογία.* Αθήνα.

Goodland, J. (1999). Teachers for our national schools. Στο Ryan Charles W., Glenn Rafferty, Timothy, *The Dewitt - Wallace - Reader's Digest Found for development of Renewal Partnership's*. ERIC document ,(E.D 4348249).

Hargreaves, D. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers Culture in the Post - Modern Age*. New York: Teachers College Press .

Johnson, M. (1968). Definitions and models in curriculum theory. Στο E.Short & G. Marconnit (Eds.), *Contemporary thought on public schoolcurriculum* (σελ. 42-50). Dubuque, IA, USA: W.C. Brown.

Κουτσελίνη, Μ.(1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των Α.Π., *Νέα Παιδεία*, 83, 43-48.

Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. Στο Α. Γκότοβου Γ. Μαυρογιώργου - Παπακωνσταντίνου Π., *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη.* Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Ματσαγγούρας, Η.(2000). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Macherey, A. P. (1978). *Theory of Leterary Production*. London: Routledge and Kegan Paul.

Μελανίτης, Ν**.**(1976). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Αθήνα.

Mouffe C. (1979). *Gramsi and Marxism Theory*. London: Routledge και Kegan Paul.

Noble, D. (1977). *America By Desig.* New York: Alfred A. Knopf.

Ξωχέλης, Π**.** (1991). *Παιδαγωγική του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη.

Παπάς, Α. (1999). *Αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Δελφοί.

Παπάς, Α. (1987). *Η Μαθητοκεντρική Διδασκαλία*, τ. Β΄. Αθήνα: Βιβλία για όλους.

Πουλαντζάς , Ν. (1985). *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. Α΄. Αθήνα: Θεμέλιο.

Τριλιανός, Α. (1991). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας Ι*. Αθήνα: Τολίδη .

Τριλιανός, Α. (1995). Η διδακτική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων. Στο *Αναλυτικά προγράμματα και διδακτικά βιβλία στη γενική εκπαίδευση - θεωρία και πράξη:* Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο, διεθνή συμμετοχή, 16-17 Απριλίου1994, (σελ. 80-92).Αθήνα.

Τριλιανός, Α. (2001). Το κρυφό πρόγραμμα και ο διδακτικός - μαθησιακός ρόλος του στη σχολική τάξη. Στο Δ. Χατζηδήμου (Επιμ.), *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση, Τιμητικός τόμ. για τα 65χρονα του Π. Ξωχέλη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Τσιπλητάρης, Α. (1995). Το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα στην κοινωνικοποιητική λειτουργία της σχολικής τάξης, *Σχολείο και Ζωή*, 11, 334-339.

Τσουκαλάς, Κ.(1982). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)* .Αθήνα: Θεμέλιο.

Tada, H. (1962). C*urriclum Development - Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction.* Chicago: University of Chicago Press .

Φλουρής, Γ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρήγορη.

Χατζηγεωργίου , Γ.(1999). *Γνώθι το Curriculum.* Αθήνα: Ατραπός .

Westphalen, K.(1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρ-ρύθμιση του Curriculum,* (Ι. Πυργιωτάκης Μτφ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη .

Williams, R. (1977). *Marxism and Literature*. New York: Oxford University Press.

Απόψεις σπουδαστών σχετικά με την επίδραση του ΣΕΠ στην επιλογή των σπουδών τους. Η περίπτωση των πρωτοετών σπουδαστών Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας.

Παππά Λαμπρινή
Κοινωνική Λειτουργός
lpappa@upatras.gr

Λαβίδας Κώστας
Μαθηματικός
lavidas@upatras.gr

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα πρωτοετείς σπουδαστές και σπουδάστριες Κοινωνικής Εργασίας κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο καταγραφής των απόψεών τους σχετικά με τους παράγοντες που συνέβαλαν στην επιλογή των σπουδών τους. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε το περιεχόμενο του μαθήματος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, καθώς και ο ρόλος που επιτέλεσε στη συγκεκριμένη επιλογή σπουδών. Η έρευνα υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της χειμερινής εξεταστικής περιόδου του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013 του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας.

Λέξεις-κλειδιά: παράγοντες επιλογής σπουδών, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Εισαγωγή

Οι επίσημοι στόχοι της εκπαιδευτικής πολιτικής της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης όταν αναφέρονται στην ισότητα εστιάζουν στην πρόσβαση (Σιάνου-Κύργιου, 2010). Είναι αναγκαίο να έχουν όλοι ανεξαιρέτως ίσες ευκαιρίες ως προς την πρόσβαση και την επιλογή των σπουδών τους, ώστε αφενός να αμβλύνονται οι επιδράσεις των κοινωνικών ανισοτήτων και αφετέρου ο πληθυσμός όσων φοιτούν στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αντανακλά τη σύνθεση του κοινωνικού συνόλου (ό.π., σελ. 28).

Η πολιτική των τελευταίων δεκαετιών για την ανάπτυξη και την επέκταση του τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού συστήματος έχει καταστήσει την πρόσβαση πιο ανοιχτή, ενώ συντέλεσε στην αύξηση των σπουδαστών και των αποφοίτων. Η πολιτική αυτή έχει ως βάση της τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Σιάνου-Κύργιου, 2010), που συνοψίζεται στην επένδυση για την εκπαίδευση, ώστε να αυξηθεί η παραγωγική ικανότητα του ατόμου και να παραχθεί υψηλή τεχνολογία (Φραγκουδάκη, 1985).

Μπορεί μεν η προαναφερθείσα επεκτατική εκπαιδευτική πολιτική να συνιστά αναγκαιότητα δεδομένου ότι καλείται να καλύψει τις απαιτήσεις τόσο της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης όσο και της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, όταν όμως η επιλογή σπουδών δεν συνοδεύεται από την κατάλληλη ενημέρωση και προετοιμασία των μαθητών τότε διογκώνεται το πρόβλημα της μετάβασης από την τυπική εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Η λειτουργία της εκπαίδευσης συνίσταται τόσο στην κοινωνικοποίηση του ατόμου (Queiroz, 2000), όσο και στη διατήρηση της σταθερότητας στην κοινωνία (Blackledge, & Hunt, 2004).

Συνήθως, η κοινωνικοποίηση διακρίνεται σε πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή. Και οι τρεις μορφές της σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη (Κασσωτάκης, & Μαρμαρινός, 2003).

Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Σύμφωνα με την Κασιμάτη (2001) η κοινωνία αξιολογεί τα μέλη της με βάση την επαγγελματική τους ιδιότητα και προσφορά, καθώς και με την συνεισφορά τους στην ανάπτυξη. Το επάγγελμα κατέχει κεντρικό ρόλο όπως επισημαίνει ο Hoppock (1957, όπ. αναφ. στο Κασιμάτη, 2001) αφού, μεταξύ άλλων, δίνει τη δυνατότητα σε μια δημοκρατική κοινωνία να αξιοποιήσει ικανοποιητικά το ανθρώπινο δυναμικό της για να επιτευχθεί τόσο κοινωνική ευημερία όσο και ατομική ευτυχία. Στις σύγχρονες θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για τις επαγγελματικές επιλογές υποστηρίζεται ότι αυτές λαμβάνονται βάσει της αυτοαντίληψης και της γνώσης για την επαγγελματική δομή, καθώς και της ατομικής ικανότητας για συσχετισμό αυτών των δύο παραμέτρων (ό.π., σελ. 132).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό συνίστανται σε ατομικούς και εξωατομικούς (Δημητρόπουλος, 2003). Ατομικοί ονομάζονται οι παράγοντες που ενυπάρχουν στο ίδιο το άτομο και κατατάσσονται σε κληρονομικούς και επίκτητους (ό.π., σελ. 146), ενώ εξωατομικοί λέγονται οι παράγοντες που είναι εξωγενείς ως προς το άτομο και περιλαμβάνουν την οικογένεια και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, το κοινωνικό περιβάλλον, το «πνεύμα της εποχής», καθώς και τις τυχαίες καταστάσεις (ό.π., σελ. 148-151). Στους εξωατομικούς παράγοντες εντάσσεται και ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (ΣΕΠ) αφού αποτελεί τη θεσμική υποστήριξη των μαθητών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, όπως αναφέρεται αρχικά, εισάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1953 (Κασσωτάκης, & Φωτιάδου-Ζαχαρίου, 2003), ενώ εντάσσεται για πρώτη φορά στα σχολικά προγράμματα του Γυμνασίου κατά την περίοδο της δικτατορίας (ό.π., σελ. 77). Από το 1976 και εξής (Ν. 309/76) η βασική επιχειρηματολογία για την εισαγωγή του θεσμού του ΣΕΠ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνίσταται στη λήψη από τους μαθητές της καλύτερης δυνατής επιλογής επαγγέλματος ή/και μετέπειτα εκπαίδευσής τους (Παπάς, 2003).

Ο όρος Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός *«δηλώνει το σύνολο των διαδικασιών που πραγματοποιούνται κατά τρόπο οργανωμένο και συστηματικό από ειδικές υπηρεσίες και εξειδικευμένους επιστήμονες και στοχεύουν στο να βοηθήσουν τα ενδιαφερόμενα άτομα να πάρουν μόνα τους, τις πιο κατάλληλες γι' αυτά αποφάσεις όσον αφορά στη σχολική, αρχικά, και την επαγγελματική αργότερα κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν»* (Κασσωτάκης, 2003).

Ο Δημητρόπουλος (1999α) επισημαίνει ορισμένες από τις γενικές ανάγκες των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που συνίστανται, μεταξύ άλλων, στη βοήθεια για αυτογνωσία και ατομική εξέλιξη, λήψη αποφάσεων, διαχείριση προβλημάτων, επιτυχή προσαρμογή,

καθώς και για ευρύτερο προσανατολισμό. Ο σκοπός του ΣΕΠ συνάδει με την επιτέλεση αυτών των αναγκών, αφού, όπως αναφέρεται στα σχετικά σχολικά εγχειρίδια, ο ρόλος του ΣΕΠ συνίσταται στην προσπάθεια προσέγγισης του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού προσανατολισμού των μαθητών, ώστε να προετοιμαστούν και να υποστηριχθούν στη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων.

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις του ΣΕΠ περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, συζήτηση και εργασία σε ζεύγη και ομάδες, συμπλήρωση ερωτηματολογίων και αυτοαναλύσεις (προφορικές ή γραπτές), καθώς και βιωματικές μεθόδους (π.χ. παίξιμο ρόλων).

Ειδικά η πληροφόρηση σχετικά με τους εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς κλάδους *συγκαταλέγεται ανάμεσα στα πιο δημοκρατικά μέσα* του θεσμού της Συμβουλευτικής και του Προσανατολισμού, με βάση τον Κασσωτάκη (2003β). Σε αυτή τη διαδικασία, η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προσφέρεται περισσότερο από κάθε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα για την ενημέρωση των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο Γυμνάσιο, αφού, μεταξύ άλλων, σε αυτή την ηλικία τα άτομα διαθέτουν την ωριμότητα να δεχτούν πιο συστηματική ενημέρωση, να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν τις προσφερόμενες πληροφορίες, αλλά και να τις συσχετίσουν με τον εαυτό τους (ό.π., σελ. 304). Έπειτα, μέσω της χρήσης ενός τεστ ικανοτήτων και δυνατοτήτων μπορεί να διαπιστωθεί το σημερινό και πιθανά το μελλοντικό, αντίστοιχα, επίπεδο επίδοσης ενός ατόμου (Sharf, 1997, όπ. αναφ. στο Κάντας, 2003). Τα τεστ προσωπικότητας μπορούν να αξιοποιηθούν για τη διάγνωση άλλων διαστάσεων της συμπεριφοράς του ατόμου και να συντελέσουν στην ανάπτυξη της αυτοεπίγνωσης (Brown, & Brooks, 1991, όπ. αναφ. στο Κάντας, 2003). Τέλος, στην βιωματική μάθηση καλλιεργείται η ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα μέσω της *ευρετικής στρατηγικής* (Ταυλαρίδου-Καλούτση, & Παπαφλέσσα, 2007), δηλαδή της διαδικασίας ενεργής εμπλοκής του ατόμου σε μία κατάσταση και της προσπάθειάς του να τη διαχειριστεί.

Κατά σχολικά έτη που οι συμμετέχοντες στην έρευνα φοιτούσαν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός διδασκόταν στην Γ’ Γυμνασίου, καθώς και στην Α’ Τάξη του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ αντίστοιχα).

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων πρωτοετών σπουδαστών και σπουδαστριών Κοινωνικής Εργασίας σχετικά με τους παράγοντες που συνέβαλαν στην επιλογή των σπουδών τους.

Τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

Ποιοι είναι οι παράγοντες που συνέβαλαν στην επιλογή σπουδών των πρωτοετών σπουδαστών του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας;

Ποιες είναι οι απόψεις των σπουδαστών για τον ρόλο του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην επιλογή των σπουδών τους;

Ο πληθυσμός και το δείγμα έρευνας

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 στο τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας ήταν εγγεγραμμένοι 113 πρωτοετείς σπουδαστές. Από το σύνολο των 113 πρωτοετών, στην έρευνα συμμετείχαν 94 σπουδαστές και σπουδάστριες (θα αποκαλούνται σπουδαστές και θα περιλαμβάνει το σύνολο των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών στην έρευνα). Από το σύνολο των 94 απαντημένων ερωτηματολογίων, 13 ερωτηματολόγια δεν αξιοποιήθηκαν διότι τρία εξ αυτών συμπληρώθηκαν από σπουδαστές προερχόμενους από την Κύπρο και δέκα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από σπουδαστές με χρονολογία γέννησης πριν το 1992. Στην πρώτη περίπτωση, οι απαντήσεις αφορούσαν το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και άρα δεν θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας. Αντίστοιχα στη δεύτερη περίπτωση, το έτος γέννησής τους ήταν προγενέστερο των σπουδαστών που εξετάζονται στην έρευνα αυτή. Τονίζεται ότι με την επιλογή αυτή σταθεροποιήθηκε ο παράγοντας ηλικία. Συνεπώς για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας αξιοποιήθηκαν συνολικά 81 ερωτηματολόγια.

Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος ζητήθηκαν τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων όπως: το φύλο, η ηλικία και το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Στο δεύτερο μέρος, το οποίο αποτελείται από 20 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι ερωτώμενοι βαθμολογούσαν με κλίμακα πέντε σημείων (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ) συγκεκριμένους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των σπουδών τους, όπως αυτοί προέκυψαν από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Στο τρίτο μέρος ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να αξιολογήσουν τα χαρακτηριστικά που, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, περιελάμβανε το μάθημα του ΣΕΠ.

Το ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε πιλοτικά από δύο σπουδαστές του πληθυσμού οι οποίοι στο τέλος εξαιρέθηκαν από το τελικό δείγμα. Η πιλοτική εφαρμογή συνέβαλε στην αναδιατύπωση των ερωτήσεων σε κάποιες περιπτώσεις που οι σπουδαστές ανέφεραν ότι δεν ήταν ξεκάθαρες.

Η διεξαγωγή της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας μοιράστηκε στους σπουδαστές του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας κατά τη διάρκεια της χειμερινής εξεταστικής περιόδου του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της εξέτασης δύο μαθημάτων, και αφού πρώτα παρουσιάστηκε ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, ζητήθηκε η εθελοντική συμμετοχή των σπουδαστών σε αυτή. Επισημάνθηκε ότι τα ερωτηματολόγια θα είναι ανώνυμα, καθώς και ότι οι απαντήσεις των ερωτώμενων θα αξιοποιηθούν για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας.

Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας

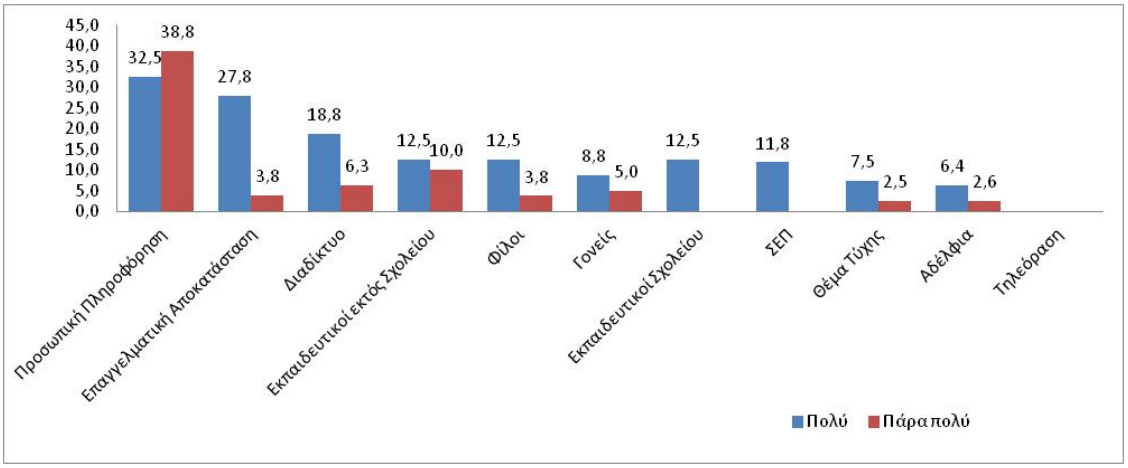
Από τους 81 συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 7 είναι σπουδαστές και οι 74 είναι σπουδάστριες. Σύμφωνα με στοιχεία προγενέστερης έρευνας με δείγμα 350 αποφοίτους του εν λόγω τμήματος προκύπτει ότι οι γυναίκες εξακολουθούν να είναι η πλειονότητα στο επάγ-

γελμα των κοινωνικών λειτουργών, με ποσοστό 86% γυναικών και 14% ανδρών (Γιαννάκου, & Μαρούγκα, 1998, όπ. αναφ. στο Ταυλαρίδου-Καλούτση, & Παπαφλέσσα, 2007). Οι 13 σπουδαστές γεννήθηκαν το 1993 και οι 68 το 1994 (ποσοστό 16% και 84% αντίστοιχα). Οι 57 προέρχονται από νομούς εκτός της Αχαΐας και οι υπόλοιποι 24 σπουδαστές είναι από το νομό Αχαΐας. Ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων των σπουδαστών παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειονότητα έχει ολοκληρώσει τουλάχιστον τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, το 83,3% των σπουδαστών προέρχεται από το Γενικό Λύκειο Θεωρητικής Κατεύθυνσης, ενώ οι υπόλοιποι από το Επαγγελματικό Λύκειο.

Αποτελέσματα

Αρχικά παρουσιάζονται οι απόψεις των σπουδαστών σχετικά με τον βαθμό που συγκεκριμένοι παράγοντες συνέβαλαν στην επιλογή των σπουδών τους (Γράφημα 1). Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι βαθμολογήσεις των παραγόντων από πολύ έως πάρα πολύ.

Σύμφωνα με τις απόψεις των σπουδαστών φαίνεται ότι η προσωπική διερεύνηση σχετικά με το περιεχόμενο των σπουδών είναι στις πρώτες προτιμήσεις. Αναλυτικότερα το 71,3% των σπουδαστών δηλώνει από πολύ (32,5%) έως πάρα πολύ (38,8%) ότι η προσωπική πληροφόρηση συνέβαλε στην επιλογή των σπουδών. Αντίστοιχα, δηλώνουν ότι συνέβαλε η ατομική διερεύνηση για την επαγγελματική αποκατάσταση της σχολής από πολύ (27,8%) έως πάρα πολύ (3,8%). Ακολουθεί η επίδραση στην επιλογή των σπουδών από πολύ (18,8%) έως πάρα πολύ (6,3%) της προσωπικής αναζήτησης πληροφοριών μέσω του διαδικτύου.



Γράφημα 1: Ποσοστά από πολύ έως πάρα πολύ των παραγόντων που συνέβαλαν σύμφωνα με τις δηλώσεις των σπουδαστών στην επιλογή των σπουδών τους

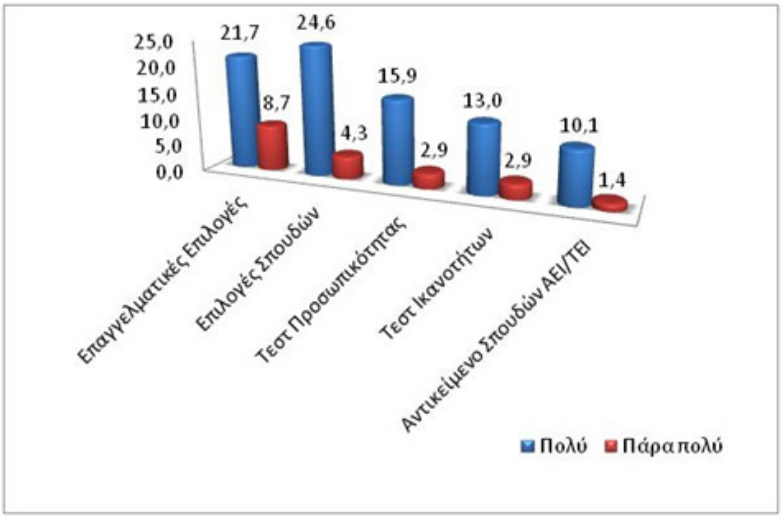
Ως προς τους εξωατομικούς παράγοντες, όπως η επιρροή των εκπαιδευτικών εκτός σχολείου και των φίλων, φαίνεται να επέδρασαν σε μικρό βαθμό στην επιλογή των σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των σπουδαστών, οι εκπαιδευτικοί εκτός σχολείου συνέβαλαν από πολύ (12,5%) έως πάρα πολύ (10,0%). Αντίστοιχα οι φίλοι συνέβαλαν από πολύ (12,5%) έως πάρα πολύ (3,8%). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι η οικογένεια δεν φαίνεται, σύμφωνα με τις δηλώσεις των σπουδαστών, να επηρέασε σε ικανοποιητικό βαθμό στην επιλογή των σπουδών τους. Συγκεκριμένα, μόνο το 13,8% των σπουδαστών αναφέ-

ρει για τους γονείς και μόνο το 9,0% των σπουδαστών δηλώνει πως τα αδέλφια συνέβαλαν από πολύ έως πάρα πολύ.

Τέλος, σε μικρότερα ποσοστά ακολουθεί η θεσμική υποστήριξη που παρέχει το σχολείο μέσω του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, αλλά και η επίδραση των εκπαιδευτικών του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι σπουδαστές, δηλώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου επηρέασαν την επιλογή των σπουδών τους πολύ μόνο 12,5%. Επίσης, μόνο το 11,8% των σπουδαστών δηλώνει ότι ο ΣΕΠ συνέβαλε πολύ στην επιλογή των σπουδών τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι λόγοι που ίσως να ερμηνεύουν την ελάχιστη συμβολή του ΣΕΠ στην επιλογή των σπουδών των σπουδαστών. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι αξιολογήσεις των σπουδαστών, από πολύ έως πάρα πολύ, για τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας του ΣΕΠ (Γράφημα 2). Οι αξιολογήσεις αυτές προέρχονται από το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου, στο οποίο ζητήθηκε από τους σπουδαστές να αξιολογήσουν τα χαρακτηριστικά που περιελάμβανε το μάθημα του ΣΕΠ.

Αναλυτικότερα και σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, δεν φαίνεται το μάθημα του ΣΕΠ να περιελάμβανε εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα έδιναν τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν ποιες είναι οι καλύτερες επιλογές γι' αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, μόνο το 30,4% των σπουδαστών δηλώνει από πολύ (21,7%) έως πάρα πολύ (8,7%) ότι το μάθημα του ΣΕΠ περιελάμβανε παρουσίαση των επαγγελματικών τους επιλογών. Όσον αφορά τις επιλογές σπουδών των μαθητών, όπως αυτές έπρεπε να παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του ΣΕΠ, μόνο το 29,0% των σπουδαστών δηλώνει από πολύ έως πάρα πολύ ότι αυτό συνέβαινε. Σε ακόμα μικρότερο ποσοστό, το 18,8% των σπουδαστών δηλώνει από πολύ έως πάρα πολύ ότι το μάθημα του ΣΕΠ περιελάμβανε διερεύνηση της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από τα αντίστοιχα τεστ. Παρόμοια είναι και τα ποσοστά για τη διερεύνηση των ικανοτήτων των μαθητών. Τέλος, σε ιδιαίτερα μικρό ποσοστό οι μαθητές δηλώνουν από πολύ έως πάρα πολύ, συνολικά 11,5%, ότι παρουσιαζόταν το αντικείμενο σπουδών των τμημάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



Γράφημα 2: Ποσοστά από πολύ έως πάρα πολύ των χαρακτηριστικών του ΣΕΠ σύμφωνα με τις δηλώσεις των σπουδαστών

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν ως βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των σπουδών των πρωτοετών σπουδαστών Κοινωνικής Εργασίας, τις προσωπικές προτιμήσεις αλλά και την ατομική διερεύνηση σχετικά με τις ευκαιρίες που προσφέρουν οι διάφορες κατευθύνσεις σπουδών. Ο ρόλος του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, όπως φαίνεται στην έρευνα, δεν είναι σημαντικός για τους σπουδαστές, αφού ελάχιστοι υποστήριξαν ότι τους βοήθησε στο να επεξεργαστούν τα ζητήματα που αφορούσαν στην επιλογή των σπουδών τους από πολύ έως και πάρα πολύ.

Η πραγματοποίηση δράσεων κατά τη διάρκεια του ΣΕΠ οι οποίες θα συνέβαλαν στην καλύτερη επιλογή των σπουδών των σπουδαστών φαίνεται, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, να μην είναι ικανοποιητική. Το μάθημα του ΣΕΠ δεν περιελάμβανε σε ικανοποιητικό βαθμό παρουσίαση των επαγγελματικών τους επιλογών, διερεύνηση της προσωπικότητας του μαθητή μέσα από τα αντίστοιχα τεστ, αλλά και παρουσίαση του αντικειμένου σπουδών των τμημάτων της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το σχολείο συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή και ταυτόχρονα αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον στο οποίο παρέχονται χρήσιμες πληροφορίες οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές στη σωστή επιλογή των σπουδών τους (Κασσωτάκης, & Μαρμαρινός, 2003). Ιδιαίτερα σήμερα που βιώνουμε όλο και περισσότερο την οικονομική κρίση, θεωρούμε ότι το σχολείο απαιτείται να έχει τον πρωταρχικό ρόλο υποστηρίζοντας τους μαθητές στον προσδιορισμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών επιλογών. Υπό αυτό το πρίσμα η πολιτεία πρέπει να ενισχύσει το θεσμό του ΣΕΠ και να εντάξει το μάθημα αυτό στον κορμό του προγράμματος σπουδών.

Τέλος υπενθυμίζουμε ότι τα ευρήματα αυτής της έρευνας βασίστηκαν στις απόψεις των σπουδαστών Κοινωνικής Εργασίας του Τ.Ε.Ι. Πάτρας και η όποια απόπειρα αναγωγής των συμπερασμάτων σε όλους τους σπουδαστές είναι επισφαλής.

Βιβλιογραφία

Blackledge, D., & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός.* Τόμος Α': *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική - Προσανατολισμός.* Τόμος Β': *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας - Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (σελ. 101-172). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Κάντας, Α. (2003). Ψυχολογική διάγνωση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων, κλίσεων και ικανοτήτων. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (σελ. 241-278). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Κασιμάτη, Κ. (2001). *Δομές και Ροές. Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας.* Αθήνα: Gutenberg.

Κασσωτάκης, Μ. (2003α). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (σελ. 43-59). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Κασσωτάκης, Μ. (2003β). Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα και η μεθοδολογία της. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (σελ. 279-314). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Κασσωτάκης, Μ., & Μαρμαρινός, Ι. (2003). Οι κοινωνικές διαστάσεις του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (σελ. 173-187). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Κασσωτάκης, Μ., & Φωτιάδου-Ζαχαρίου, Τ. (2003). Η εφαρμογή και η εξέλιξη του Επαγγελματικού Προσανατολισμού στην Ελλάδα. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (σελ. 73-98). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Παπάς, Γ. (2003). Οι οικονομικές διαστάσεις του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη* (σελ. 189-197). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Queiroz (de) J.M. (2000). *Το Σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του* (Ι. Χριστοδούλου - Γ. Σταμέλος, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας. Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ταυλαρίδου-Καλούτση, Α., & Παπαφλέσσα, Θ. (2007). *Η βιωματική διδακτική στην εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών.* Αθήνα: Κριτική.

Φραγκουδάκη, Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήση.

Για τα παιδιά η γεωμετρία ξεκινά με παιχνίδι: Seven-Pieces Mosaic Puzzle

Ιωάννης Παπαδόπουλος[1] Αλέξανδρος Παπαμιχαήλ[2]
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ[1, 2]
ypapadop@eled.auth.gr [1] avpapami@eled.auth.gr [2]

Περίληψη

Ο στόχος αυτής της μικρής κλίμακας έρευνας είναι να μελετήσει, αφενός, κάποιες όψεις της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών όπως αυτές αποτυπώνονται στο πλαίσιο παιχνιδιού με το seven-piece-mosaic-puzzle κι αφετέρου, να ανιχνεύσει την πιθανότητα εμφάνισης στοιχείων μεταγνώσης κατά τη διάρκεια της επίλυσης των προβλημάτων. Τα ευρήματα της έρευνας δίνουν ενδείξεις ότι στο συγκεκριμένο περιβάλλον του παζλ οι μαθητές εμπλέκονται σε όψεις της γεωμετρίας όπως η αναγνώριση σχημάτων, η χρήση της γεωμετρικής ορολογίας και η ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ των μερών του παζλ. Ταυτόχρονα οι μαθητές φάνηκε να είναι σε θέση να μεταφέρουν προηγούμενη γνώση σε μια νέα προβληματική κατάσταση. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η τάση μαθητών να εφαρμόζουν έναν απλό αλλά από μαθηματικής άποψης σημαντικό συστηματικό πειραματισμό.

Λέξεις - κλειδιά: Επίπεδα σχήματα, πρωτοβάθμια, παζλ, γεωμετρική αντίληψη

Εισαγωγή

Κατά την επίσκεψή του το 1987 στο Brooklyn College ο van Hiele εισάγεται στη χρήση του seven-piece mosaic, ενός παζλ που αποτελείται από 7 σχήματα που τοποθετημένα κατάλληλα σχηματίζουν ένα τετράγωνο. Αν και ενθουσιασμένος από τις προοπτικές χρήσης του, υπάρχει μόνο μια γραπτή του εργασία όπου συζητά συγκεκριμένους τρόπους χρήσης του στη διδακτική γεωμετρικών εννοιών (van Hiele, 1999). Σε αυτήν προτείνονται μια σειρά από προσεγγίσεις, από τις οποίες επιλέχθηκαν δύο για την παρούσα μικρής κλίμακας έρευνα. Οι πρώτες τάξεις του σχολείου προσφέρονται για μια πρώιμη διασθητική κυρίως προσέγγιση των σχημάτων από τη μεριά των μαθητών κυρίως στο πρώτο από τα πέντε Επίπεδα στα οποία ο Van Hiele διακρίνει την γεωμετρική σκέψη. Πρόκειται για το Επίπεδο-0, γνωστό με τον όρο «Εξεικόνιση» όπου ο μαθητής βασίζεται κυρίως σε αυτό που βλέπει, στην οπτική εντύπωση που του δημιουργεί το σχήμα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν προσπαθήσαμε να καταγράψουμε όψεις της γεωμετρικής αντίληψης των μαθητών που να σχετίζονται με τις προτιμήσεις τους σε είδη σχημάτων, στον τρόπο που χρησιμοποιούν δοσμένα σχήματα και στο κατά πώς μπορούν να αντιληφθούν την ισοδυναμία που υπάρχει ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους που μπορεί να συντεθεί ένα σχήμα με τη χρήση διαφορετικού αριθμού επιμέρους υποσχημάτων. Για την ακρίβεια η πρόθεσή μας ήταν να αναζητήσουμε μια απάντηση στα εξής ερωτήματα: (α) Ποιες όψεις της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών αυτής της ηλικίας μπορούν να αποτυπωθούν μέσα από ένα παιχνίδι με το seven-piece-mosaic;, και (β) Μπορούν οι δραστηριότητες αυτές να υποστηρίξουν την καλλιέργεια μιας πρώιμης μεταγνώσης ή ενός πειραματισμού στις ηλικίες αυτές; Το πρώτο ερώτημα έχει υπάρξει κατά καιρούς αντικείμενο πολλών ερευνών, αποτελεί όμως απαραίτητο στοιχείο για να απαντηθεί το δεύτερο ερώτημα για το οποίο τα ευρήματα μπορούν να υποστηρίξουν το σχεδιασμό μιας μεγαλύτερου εύρους έρευνας αφού η συγκεκριμένη θεματική (ιδιαίτερα

του πειραματισμού) έχει αναπτυχθεί λίγο για τις μεγαλύτερες ηλικίες (Papadopoulos & Iatridou, 2010), αλλά καθόλου για τόσο μικρούς μαθητές.

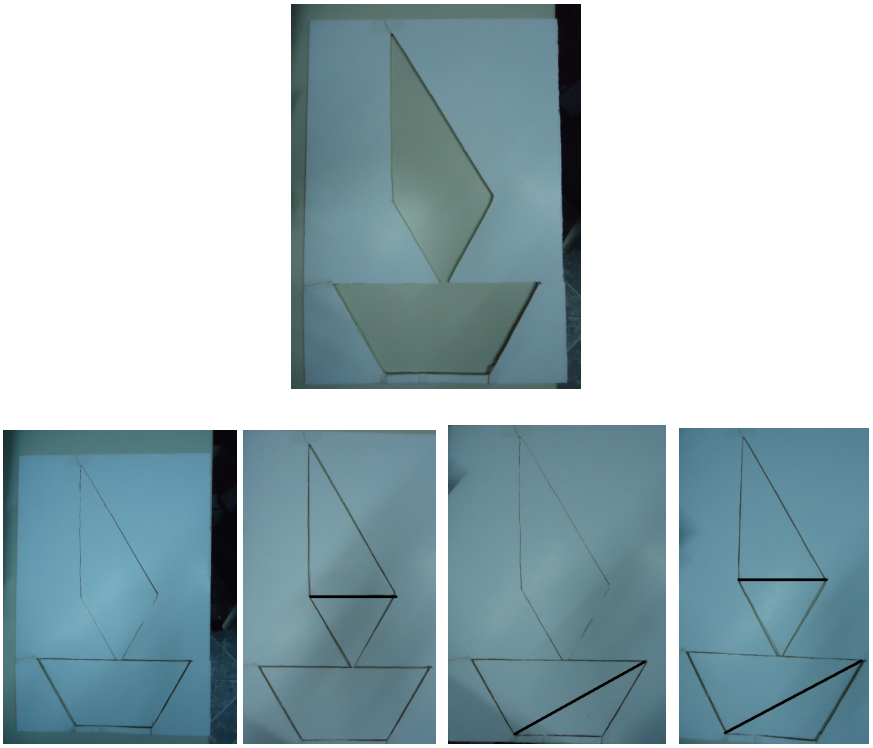
Σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση

Το seven-piece-mosaic αποτελεί μια συγκεκριμένη περίπτωση μιας σειρά από αντίστοιχα παζλ που χρησιμοποιούνται στην τάξη, όπως για παράδειγμα το tangram. Στο χώρο της διδακτικής των μαθηματικών, μπορεί κανείς να εντοπίσει μια σειρά από έρευνες που μελετούν την επίδραση αυτών των εργαλείων στον τρόπο με τον οποίο οι μικροί μαθητές αντιλαμβάνονται γεωμετρικές έννοιες. Ο van Hiele (1999) προτείνει μεταξύ άλλων τους εξής τρόπους χρήσης των παζλ αυτών: (α) δίνεται το περίγραμμα κάποιου σχήματος και ζητείται από τους μαθητές να καταφέρουν να το φτιάξουν χρησιμοποιώντας κάθε φορά διαφορετικό αριθμό σχημάτων του παζλ, και (β) ζητάμε να βρουν όλα τα (γνωστά) σχήματα που μπορούν να δημιουργηθούν με τη χρήση συγκεκριμένου αριθμού μερών του παζλ. Με τη μορφή παιχνιδιού, με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα συγκεκριμένα σχήματα, τις ιδιότητές τους, τις έννοιες της παραλληλίας, της συμμετρίας κλπ. Οι Clements, Wilson και Sarama (2004), μελετώντας παιδιά ηλικίας νηπιαγωγείου μέχρι και Β Δημοτικού, βρήκαν ότι με τη χρήση τέτοιων παζλ οι μαθητές ενώ δεν ήταν σε θέση να συνθέσουν γεωμετρικά σχήματα, εν τούτοις άρχισαν σταδιακά (αρχικά με τη χρήση δοκιμής-λάθους και αργότερα με χρήση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των σχημάτων) να αποκτούν ικανότητες προς τη κατεύθυνση αυτή. Ο Fianga (2013) εξέτασε το θέμα της διατήρησης του εμβαδού (κάτι που η διεθνής βιβλιογραφία θεωρεί ως σημαντικό αλλά και δύσκολο στόχο) με μαθητές 9-10 ετών, κάνοντας χρήση των παζλ. Βρήκε ότι το παζλ λειτουργεί ως ένα εποπτικό υλικό που βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν πραγματική αίσθηση της διατήρησης του εμβαδού μέσα από τη δημιουργία -με τα κομμάτια του παζλ- διαφορετικών σχημάτων, που όμως έχουν όλα το ίδιο εμβαδόν. Ανάλογες προσπάθειες χρήσης του παζλ έχουν υλοποιηθεί από ερευνητές και σε ψηφιακά περιβάλλοντα. Μπορεί επιλεκτικά να γίνει αναφορά σε μελέτη που εμπλέκει μαθητές της Στ Δημοτικού που εργάζονται με ένα εικονικό tangram. Ο στόχος ήταν να διευκολυνθούν οι μαθητές στην πρόσκτηση γεωμετρικών εννοιών μέσα από δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος στο περιβάλλον αυτό. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συμβολή της εμπειρίας αυτής στην αντίληψη των μαθητών για τα σχήματα και την περιστροφή τους στο επίπεδο ήταν σημαντική, ελαττώνοντας την απόσταση μεταξύ μαθητών χαμηλών και υψηλών επιδόσεων (Lin et al., 2011). Τέλος, όπως σημειώνουν οι Nyet Moi και Sopiah (2012), τέτοιους είδους δραστηριότητες βοήθησαν και τους εκπαιδευτικούς να διευκολύνουν όχι μόνο τη γεωμετρική σκέψη των μαθητών τους αλλά και την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης και ενδιαφέροντος σε σχέση με τη γεωμετρία.

Περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης σε δυο φάσεις και συμμετείχαν 26 μαθητές της Β Δημοτικού. Οι μαθητές εργάστηκαν ο καθένας μόνος σε ξεχωριστή συνεδρία. Σε κάθε φάση οι μαθητές είχαν μια συγκεκριμένη δραστηριότητα που σχεδιά-

στηκε ειδικά για το σκοπό αυτό. Κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων οι μαθητές είχαν διδαχθεί από τα γεωμετρικά σχήματα το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, το τετράγωνο και το ορθογώνιο τρίγωνο και σε ενότητα του βιβλίου υπήρχε δραστηριότητα με σαφή ονομαστική αναφορά στο πλάγιο παραλληλόγραμμο. Αυτό που λείπει ως τυπική γνώση στην ηλικία αυτή είναι το τραπέζιο που μόνο ως διαισθητική γνώση από άλλες εμπειρίες μέσα ή έξω από το σχολείο αναμένεται να έχει ένας μαθητής αυτής της ηλικίας.



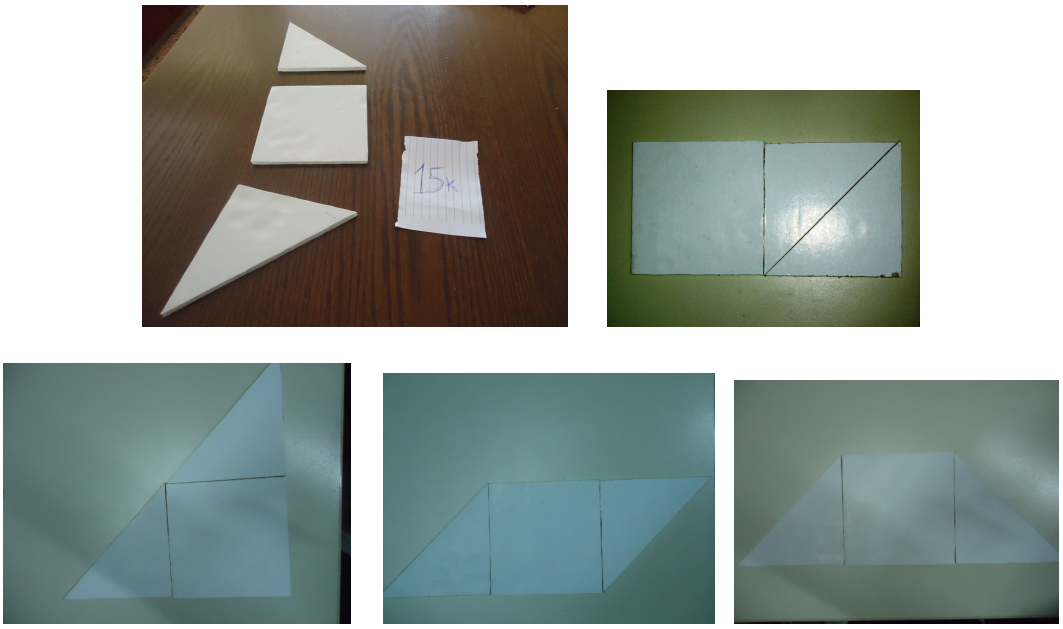
Εικόνα 1: Πρώτη Δραστηριότητα

Η δραστηριότητα της πρώτης φάσης παρουσίαζε στους μαθητές ένα κενό πλαίσιο σε ένα μακετόχαρτο που θύμιζε «βάρκα» και το ζητούμενο ήταν οιμαθητές να επιλέξουν από το seven-piece-mosaic 2, 3, ή 4 κομμάτια με τα οποία να μπορούν να συμπληρώσουν το σχήμα. Όντως, το σχήμα που δόθηκε στους μαθητές μπορούσε να κατασκευαστεί με τη χρήση 2, 3 ή τεσσάρων επιμέρους σχημάτων. Από τους μαθητές ζητήθηκε –χωρίς να τεθεί προτεραιότητα- να καταφέρουν όλες τις περιπτώσεις (Εικ. 1).

Η δραστηριότητα της δεύτερης φάσης έδινε στα παιδιά τρία από τα κομμάτια του παζλ, ένα τετράγωνο και δύο ίσα ισοσκελή και ορθογώνια τρίγωνα που οι ίσες τους πλευρές είχαν το ίδιο μήκος με την πλευρά του τετραγώνου. Το ζητούμενο ήταν οι μαθητές να κάνουν χρήση και των τριών κομματιών για να δημιουργήσουν όσο περισσότερα γεωμετρικά σχήματα μπορούν. Ο κατάλληλος συνδυασμός των κομματιών αυτών μπορούσε να δώσει ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, ορθογώνιο τρίγωνο, πλάγιο παραλληλόγραμμο και τραπέζιο (Εικ.2).

Οι δυο δραστηριότητες επιλέχτηκαν για να αποτιμηθεί η γεωμετρική σκέψη των μαθητών με όρους σχέσεων των σχημάτων και των χαρακτηριστικών μεταξύ τους (πλευρές που ταιριάζουν στα μήκη, συνδυασμός σχημάτων που καλύπτει ακριβώς μια επιφάνεια). Ταυτόχρονα, η κλιμακούμενη αύξηση στον απαιτούμενο αριθμό σχημάτων στην πρώτη θα έδινε

ενδείξεις για μια πιθανή μεταγνώση (γνώση που αποκτάται σε ένα προηγούμενο σχήμα μεταφέρεται στο επόμενο;), ενώ στη δεύτερη θα αναζητούνταν ενδείξεις για την αναγνώριση γνωστών σχημάτων σαν σύνθεση επιμέρους συνδυασμών υποσχημάτων, γεγονός που οδηγεί τους μαθητές σε μια διαισθητική αποδοχή της διατήρησης του εμβαδού που θα αντιμετωπίσουν αργότερα στη σχολική τους ζωή.



Εικόνα 2: Δεύτερη Δραστηριότητα

Όση ώρα οι μαθητές προσπαθούσαν να λύσουν το κάθε πρόβλημα καταγράφονταν παρατηρήσεις από τη μεριά των ερευνητών όπως επίσης αποτυπώνονταν με μια φωτογραφική κάμερα μια σειρά λήψεων για κάθε μαθητή που είτε αποκάλυπταν τη στρατηγική που επιλέχθηκε είτε σηματοδοτούσαν την αλλαγή της. Οι σημειώσεις και οι φωτογραφίες αποτέλεσαν και τα δεδομένα της έρευνας που στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν με βάση τα εξής επίπεδα: (α) Την απεικόνιση της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών σε σχέση με την επιλογή, αναγνώριση και σύνθεση σχημάτων, και (β) την αποτύπωση (σε περίπτωση που υπάρχει) κάποιας ένδειξης για ένα είδος μεταγνώσης σε τόσο πρώιμο ηλικιακό επίπεδο.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων - Συζήτηση

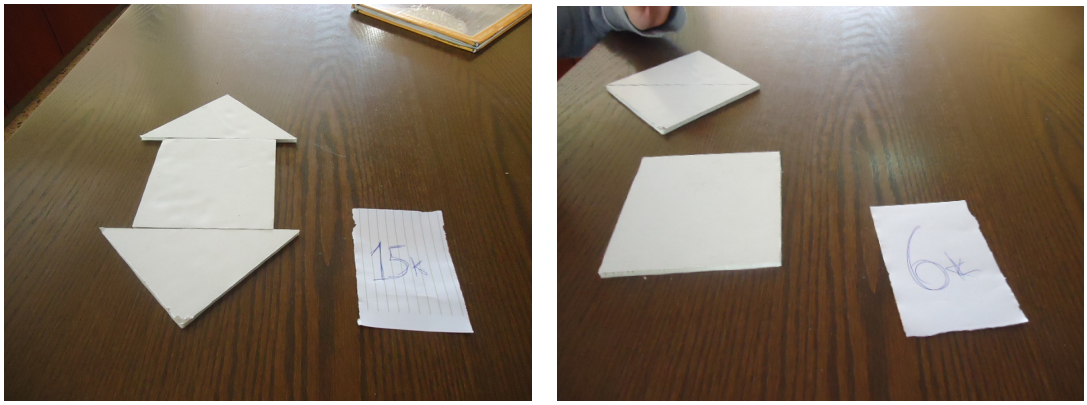
Για την πρώτη φάση δεκαοχτώ από τα είκοσι έξι παιδιά κατάφεραν να συμπληρώσουν το παζλ με όλους τους τρόπους. Μιας που δεν υπήρχε απαίτηση να ακολουθήσουν συγκεκριμένη σειρά για τις διάφορες εκδοχές συμπλήρωσης του σχήματος, ενδιαφέρον παρουσιάζει να δούμε πως κατανέμονται οι επιλογές αυτές στο σύνολο των μαθητών. Όπως αναμενόταν λοιπόν η πλειοψηφία των μαθητών ακολούθησε τη σειρά 2-3-4 (14 μαθητές) ενώ άλλοι 4 μαθητές σκέφτηκαν να ακολουθήσουν την ίδια σειρά, απλά δεν κατάφεραν να πετύχουν την εκδοχή με τα 4 σχήματα. Γενικά φάνηκε τα παιδιά να μη δυσκολεύονται ιδιαίτερα με τις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Όμως στη φάση αυτή αξίζει να επικεντρωθούμε σε δυο σημεία που αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν λάβουμε υπόψη μας την ηλικία των μαθητών: (α) Την ένδειξη συστηματικού πειραματισμού από τη μεριά των μαθητών, και (β) την ένδειξη ύπαρξης ενός είδους μεταγνώσης στην πορεία της επίλυσης.

Δεδομένου ότι δεν υπήρχε προϋπάρχουσα εμπειρία σε αντίστοιχες δραστηριότητες, αυτό που αναμενόταν ήταν οι μαθητές να προσπαθήσουν κυρίως να εντοπίσουν τις διάφορες εκδοχές του σχήματος με τη χρήση δοκιμής-λάθους. Αυτό από μόνο του είναι σημαντικό γιατί οδηγεί τους μαθητές στο να αντιληφθούν γιατί ένα κομμάτι του παζλ που φάνηκε να είναι αρχικά πολλά υποσχόμενο στο τέλος αποδείχθηκε να μην είναι καλή επιλογή, γεγονός που μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές στο να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται τις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των μερών του παζλ. Σταδιακά όμως αρκετοί μαθητές επέδειξαν μια συμπεριφορά επίλυσης που παρουσιάζει ενδιαφέρον από μαθηματικής άποψης. Πρόκειται για μια τακτική που θα μπορούσαμε να την αποκαλέσουμε «συστηματικό πειραματισμό». Στον πειραματισμό η κεντρική ιδέα είναι γενικά να κρατάω μια (ή περισσότερες) παραμέτρους σταθερές και να αλλάζω κάποια άλλη, ώστε να διαπιστώσω τη λειτουργία της, τη συμβολή της, στο συγκεκριμένο πρόβλημα (Papadopoulos & Iatridou, 2010). Αυτό λοιπόν που παρατηρήθηκε ήταν ότι αρκετά παιδιά, προκειμένου να βρουν το σωστό συνδυασμό σχημάτων, διατηρούσαν αμετάβλητο το ένα από αυτά, για το οποίο ήταν σίγουροι για τη θέση του, και από κει και μετά δοκίμαζαν: (α) το κατά πόσο ένα δεύτερο ταιριάζει με αυτό σε κάποιο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό (πχ ίση πλευρά) και (β) κατά πόσο ταιριάζει με το περίγραμμα του ζητούμενου σχήματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση του ισοπλεύρου τριγώνου στο «πανί» του «καραβιού» (Εικ. 1) που αποτελούσε καλή επιλογή για σταθερό σχήμα και που οδηγούσε πάντα στην εύρεση των υπολοίπων. Το ίδιο μπορούσε να γίνει με αρχική επιλογή δυο κομματιών (αντί του ενός) με κριτήριο και πάλι το πώς χωρούσαν και ταίριαζαν σε κάποια γωνία του κενού πλαισίου. Οπότε, στη συνέχεια, με αυτά αμετακίνητα, πειραματίζονταν με τα υπόλοιπα για να φτάσουν στη λύση. Αυτός ο τρόπος εργασίας μπορεί να εκληφθεί ως ένας πρώιμος συστηματικός πειραματισμός με την έννοια που δίνεται στον όρο παραπάνω.

Ταυτόχρονα, παρατηρήθηκε σε αρκετά από τα παιδιά μια τακτική που και αυτή έχει από μαθηματικής άποψης ξεχωριστό ενδιαφέρον, ως ενδεικτική της ικανότητας των μαθητών, ώστε γνώση που αποκτήθηκε σε προηγούμενο στάδιο να μπορεί να αναγνωριστεί ως κατάλληλη σε ένα νεότερο και να εφαρμοστεί. Αυτό μπορούσε να υποστηριχτεί από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα λόγω ακριβώς του ότι ζητούσε εξελικτικά μια σειρά από εκδοχές όπου θα μπορούσε ο λύτης, προκειμένου να πετύχει μια μεταγενέστερη, να βασιστεί σε μια προηγούμενη. Για παράδειγμα, κάποιος μαθητής που είχε συμπληρώσει, στο πλαίσιο της εκδοχής με τα τρία κομμάτια, ένα μέρος του σχήματος (πχ το πανί) με δυο από τα διαθέσιμα κομμάτια, συγκράτησε αυτή τη λύση στο μυαλό του και όταν στη συνέχεια έπρεπε να συμπληρώσει το ίδιο σχήμα με τέσσερα κομμάτια θυμήθηκε ποια δύο είχαν συμβάλει αποτελεσματικά στο σχηματισμό του πανιού, τα επανέλαβε και επικέντρωσε την προσοχή του στο υπόλοιπο μέρος της «βάρκας». Η πρακτική αυτή εντοπίστηκε σε δεκατρία από τα παιδιά που συμμετείχαν και που όλοι τους κατάφεραν με επιτυχία να συμπληρώσουν όλες τις εκδοχές του σχήματος. Η ικανότητα αυτή, να είναι δηλαδή σε θέση ο λύτης να εντοπίζει μέρη του προβλήματος που μπορούν να αντιμετωπιστούν με την εφαρμογή γνώσης που αποκτήθηκε μέσα από κάποια άλλη δραστηριότητα, είναι από μόνη της σημαντική μαθηματικά γιατί δείχνει ότι ο λύτης μπορεί να εντοπίζει τα δομικά στοιχεία του προβλήματος, τα μαθηματικά χαρακτηριστικά τους, τη συνάφειά τους με άλλα προβλήματα που έχει λύσει και κυρίως την εφαρμοσιμότητα και μεταφορά, σε μια νέα κατάσταση, μεθόδων που είχαν

επιτυχία σε μια παλαιότερη. Αυτή ακριβώς είναι η μεταγνώση που ζητάμε από τους μικρούς μαθητές.

Για τη δεύτερη φάση, στους μαθητές δόθηκαν τρία από τα σχήματα του παζλ, προκειμένου να σχηματίσουν όλα τα δυνατά γεωμετρικά σχήματα (στην περίπτωσή μας τέσσερα) χρησιμοποιώντας κάθε φορά και τα τρία μέρη του παζλ. Όπως αναμενόταν, το σχήμα που σχεδόν όλοι κατάφεραν να δημιουργήσουν εύκολα (24 από τους 26 μαθητές) ήταν το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο. Μόλις έξι κατάφεραν να δημιουργήσουν το ορθογώνιο τρίγωνο και κανένας το παραλληλόγραμμο και το τραπέζιο. Οι αριθμοί αναφέρονται στους μαθητές που σχημάτισαν (αναγνωρίζοντας) και ονόμασαν τα συγκεκριμένα σχήματα. Όμως, δεν ήταν λίγα τα παιδιά που στην προσπάθεια να πετύχουν αναγνωρίσιμα σχήματα δημιούργησαν τα υπόλοιπα, όμως είτε δεν τα αναγνώρισαν καθόλου είτε τους φάνηκαν οικεία χωρίς όμως να είναι σε θέση να τα ονομάσουν ή να τα κατατάξουν σίγουρα στην κατηγορία των γνωστών γεωμετρικών σχημάτων. Οι μαθητές αυτοί συνήθως προσπερνούσαν τέτοια σχήματα αναζητώντας αυτά που συνδέονταν με την υπάρχουσα γνώση τους.



Εικόνα 3: Σχήματα από την καθημερινή εμπειρία (αριστερά). Επιλογή των δύο ίσων τριγώνων (δεξιά)

Υπήρχαν όμως και μερικοί που έμεναν σε αυτά λόγω της οικειότητας που τους δημιουργούσε η εικόνα του σχήματος, χωρίς όμως να είναι σε θέση να κάνουν την απαραίτητη σύνδεση με το ζητούμενο του προβλήματος. Κάποιοι μάλιστα εξέφρασαν την οικειότητά τους με τα σχήματα μέσα από συσχετίσεις τους με εμπειρίες , εικόνες, της καθημερινής ζωής. Έτσι ένα τραπέζιο ήταν για κάποιους «ράμπα του skate» ή το τετράγωνο με το τρίγωνο από πάνω του ήταν ένα «σπίτι», κλπ (Εικ. 3, αριστερά). Αξίζει τέλος να αναφερθούμε και στο ποιο ή ποια σχήματα επέλεξαν οι μαθητές ως αρχική τους επιλογή για την προσπάθεια δημιουργία ενός σχήματος. Η πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε να ξεκινήσει με τα δυο τρίγωνα (17 μαθητές) σχηματίζοντας άμεσα το τετράγωνο που προκύπτει από την ένωση των δυο ίσων ορθογωνίων και ισοσκελών τριγώνων, οπότε αυτό έκανε προφανή το συσχετισμό με το τετράγωνο που απέμενε ώστε να δημιουργήσουν το ορθογώνιο παραλληλόγραμμο (Εικ. 3, δεξιά). Από κει και μετά όμως τα πράγματα δυσκόλευαν πολύ για τους μαθητές. Η τακτική τους τότε ήταν να διατηρούν σταθερό το τετράγωνο και να πειραματίζονται με τα τρίγωνα με την ελπίδα να πετύχουν κάτι που θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν ως γεωμετρικό σχήμα.

Συμπερασματικά

Η ικανότητα των μαθητών να περιγράφουν, να χρησιμοποιούν, και να οπτικοποιούν τα αποτελέσματα της σύνθεσης και ανάλυσης γεωμετρικών σχημάτων αποτελεί μια σημαντική όψη της γεωμετρικής σκέψης. Για να κατανοήσουμε καλύτερα την ικανότητα αυτή σε μαθητές της Β Δημοτικού, σχεδιάσαμε τις δυο δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν στην εργασία αυτή.

Προφανώς, τα δεδομένα που μας παρείχε η μικρής κλίμακας έρευνά μας, δεν είναι τέτοια που να επιτρέπουν να κάνουμε γενικεύσεις. Μπορούμε απλά να μιλάμε για ενδείξεις που όμως περιλαμβάνουν ενδιαφέροντα ευρήματα, τα οποία εν πολλοίς είναι ευθυγραμμισμένα με αποτελέσματα σημαντικών ερευνών στην ίδια γνωστική περιοχή.

Ο τρόπος που δούλεψαν οι μαθητές μας μάς επιτρέπει να αναφερθούμε σε διακριτά επίπεδα σκέψης και ικανοτήτων στην περιοχή της σύνθεσης και ανάλυσης γεωμετρικών σχημάτων. Δεν εργάστηκαν όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο ούτε έφτασαν στο σωστό αποτέλεσμα με την ίδια ευκολία. Αυτό έχει να κάνει με την ικανότητα να δημιουργούν ένα σχήμα συνδυάζοντας επιμέρους σχήματα (αρχικά με τη μέθοδο δοκιμής-λάθους και αργότερα λαμβάνοντας υπόψιν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των επιμέρους σχημάτων όπως είδαμε πιο πάνω). Αυτή η παρατήρηση είναι πλήρως εναρμονισμένη με το πνεύμα των Piaget και Inhelder (1967) που υποστηρίζουν ότι αυτές οι διεργασίες αρχικά λαμβάνουν χώρα και ενεργούνται πάνω σε «φυσικά» σχήματα (φτιαγμένα από κάποιο υλικό), καθιστώντας έτσι τους μαθητές ικανούς αργότερα να ενεργούν πάνω σε νοερές κατασκευές, σε επίπεδο σκέψης, βλέποντας τα σχήματα όχι ως υλικές αλλά ως διακριτές μαθηματικές οντότητες.

Είναι ουσιαστικής σημασίας οι μικροί μαθητές να έχουν εμπειρίες που ενισχύουν μια πιο θετική στάση απέναντι στα μαθηματικά. Οι εμπειρίες με το παζλ εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές καθώς καλλιεργούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την αναγνώριση σχημάτων και επομένως την χρήση γεωμετρικής ορολογίας, όπως και την ανακάλυψη σχέσεων μεταξύ των μερών του παζλ (σχέσεις μεταξύ πλευρών η γωνιών). Τα ευρήματά μας είναι σε συμφωνία με όσα παρατηρούν οι Bohning και Althouse (1997). Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε λοιπόν ότι δραστηριότητες, όπως αυτές που θέσαμε στους μαθητές, απαιτούν τη μέγιστη δυνατή εμπλοκή τους. Οι μαθητές είναι «αναγκασμένοι» να αναδιατάσσουν ξανά και ξανά τα μέρη του παζλ. Αυτό δημιουργεί ένα ενδιαφέρον. Η διαχείριση των μερών για να δημιουργήσουμε σχήματα (που μπορεί να μας θυμίζουν γνωστές μας φιγούρες όπως πχ μια βάρκα) είναι διασκεδαστική για τους περισσότερους μαθητές. Το ενδιαφέρον αυτό και η εμπλοκή των μαθητών φάνηκε σε μας να υποστηρίζει παράλληλα και όψεις της επίλυσης προβλήματος όπως η ανάδυση μεταγνώσης και μια πρώιμη μορφή συστηματικού πειραματισμού, δυο πολύ ουσιαστικές δεξιότητες στη μαθηματική σχολική ζωή κάθε μαθητή.

Το seven-piece-mosaic όπως και τα συναφή παζλ δίνουν στα μαθηματικά μια μορφή διασκέδασης χωρίς τον περιορισμό απλά της μιας σωστής απάντησης που συναντούμε στα πλαίσια μιας συνήθους τάξης των μαθηματικών. Η συμβουλή μας από τη μικρή μας εμπειρία: Κάθε ηλικία στο δημοτικό είναι η κατάλληλη ηλικία με τον ουσιαστικό ρόλο να τον έχει ο δάσκαλος της τάξης που θα ρυθμίσει το βαθμό πρόκλησης και δυσκολίας των δραστηριοτήτων

Βιβλιογραφία

Bohning, G., & Althouse, J. K. (1997). Using tangrams to teach geometry to young children. *Early Childhood Education Journal*, *24*(4), 239-242.

Clements, D., Wilson, D. & Sarama J., (2004), *Young Children's Composition of Geometric Figures: A Learning Trajectory*. *Mathematical Thinking and Learning, 6*(2), 163–18.

Fianga, S. (2013). First cycle on designing the tangram game activities as an introduction to the concept of area conservation. Game activity for 3rd grade (9-10 year old). In Zulkardi (Ed.), *The first South East Asia design/development research (SEA-DR) International Conference*, Unsri, Palembang (ISBN : 978-602-17465-1-6)

Lin, C.P., Shao, Y.J., Wong, L.H., Li, Y.J., & Niramitranon J. (2011). The Impact of Using Synchronous Collaborative Virtual TangramIn Children's Geometric. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(2), 250-258.

Moi Siew, N., & Abdullah, S. (2012). Learning geometry in a large-enrollment class: do tangrams help in developing students' geometric thinking?. *British Journal of Education, Society and Behavioural Science, 2*(3), 239-259.

Papadopoulos, I. & Iatridou, M. (2010). Systematic Approaches to Experimentation: The Case of Pick's Theorem. *The Journal of Mathematical Behavior, 29*(4), 207-217.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1967).*The child's conception of space* (F. J. Langdon & J. L. Lunzer, Trans.). New York: W. W. Norton.

Van Hiele, P. (1999). Developing Geometric Thinking through Activities that Begin with Play. *Teaching Children Mathematics, 6*, 310-316.

Εικόνες για την τρίτη ηλικία στα Ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου

Διακογεωργίου Αρχοντούλα
Δρ. του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας
του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών
Σχολική Σύμβουλος 2ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Σάμου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με την ανάλυση περιεχομένου των θεμάτων επεξεργασίας των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου που αναφέρονται στις οικογενειακές σχέσεις, με ιδιαίτερη αναφορά στον παππού και τη γιαγιά και στα ηλικιωμένα πρόσωπα γενικότερα. Η ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων ακολούθησε τις μεθόδους ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Επιχειρείται μια συστηματική ποιοτική και ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου, προκειμένου να ερμηνεύσουμε τα μηνύματα που αναδύονται από τα κείμενα και τα ποιήματα , καθώς επίσης και εκείνα που δεν γίνονται αντιληπτά από την πρώτη επαφή με το υλικό και που θα πρέπει να υποβάλλονται σε επεξεργασία. Η μορφή και το περιεχόμενο των μηνυμάτων αυτών έχουν ένα λανθάνοντα ή προφανή σκοπό. Μέσα από το υλικό θα προσεγγίσουμε την εκπροσώπηση των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των παλαιότερων μελών της οικογένειας και θα παρουσιάσουμε τη μορφή των σχέσεων που αφορούν τα παιδιά και τα εγγόνια τους, καθώς και τη θέση και τη δραστηριότητα τους στην κοινωνική ζωή.

Λέξεις - κλειδιά: *Σχολικά εγχειρίδια, Ανθολόγια, γραπτός λόγος, ιδεολογικό περιεχόμενο οικογένεια, τρίτη ηλικία*

Εισαγωγή

Όπως είναι γνωστό το σχολείο και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα, εκτός από το ρόλο του να μεταδίδει γνώσεις, λειτουργεί και ως διαμορφωτικός παράγοντας της ένταξης και της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Μέσα από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, το περιεχόμενο και τις αρχές της διδασκαλίας που προτείνονται κάθε φορά, μπορούμε να διακρίνουμε ανάμεσα σε άλλα τις επιλογές της κοινωνίας και τις αξίες που στοιχειοθετούν μια ολόκληρη κοσμοαντίληψη (Φραγκουδάκη, Α., 1979). Τα Ανθολόγια του Δημοτικού Σχολείου όπως και όλα τα σχολικά εγχειρίδια είναι τα μέσα με τα οποία ο μικρός μαθητής γνωρίζει τον κόσμο και διαμορφώνει την προσωπικότητά του. Ειδικότερα τα βιβλία της γλωσσικής διδασκαλίας εκτός από τη γνώση της γλώσσας και της γραφής στοχεύουν και στην κοινωνικοποίηση του μαθητή καθώς η επαφή μαζί τους είναι καθημερινή. Η σπουδαιότητα των βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας οφείλεται αφ’ ενός στη συχνή και πολύμορφη ενασχόληση των μαθητών μ’ αυτά και αφ’ ετέρου στην ευρύτητα της θεματολογίας του περιεχομένου τους. Η ευρύτητα της θεματολογίας και των μηνυμάτων διευκολύνει τη μεταβίβαση συγκεκριμένων απόψεων σχετικών με τις κοινωνικές, οικογενειακές και φυλετικές σχέσεις αναφορικά με τους γυναικείους και αντρικούς ρόλους, και μάλιστα με τρόπο έμμεσο και συμβολικό και συνεπώς αποτελεσματικότερο για τα παιδιά. Η ευρύτητα αυτή επιτρέπει την ιδεολογική τους ανάλυση και αποκαλύπτει τις υπάρχουσες άλλοτε λανθάνουσες και άλλοτε έκδηλες αντιλήψεις και στάσεις. Οι αξίες, οι αντιλήψεις και προτροπές ή απαγορεύσεις που διαπνέουν τη θεματολογία των σχολικών εγχειριδίων γίνο-

νται κατανοητές μόνο με γνώμονα την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής, η οποία αντανακλάται μέσα από το διδακτικό υλικό, του οποίου η επιλογή υπακούει φαινομενικά και μόνο στο «μύθο της αντικειμενικότητας» (Προσκόλλη, Α., 1990).

Θεωρητικό πλαίσιο

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα ασχοληθούμε με τα πεζά κείμενα, τα ποιήματα καθώς και το εικονιστικό υλικό των Ανθολογίων που παρουσιάζουν οικογενειακές σχέσεις με ιδιαίτερες αναφορές στον παππού και τη γιαγιά καθώς και στην αναφορά ατόμων της τρίτης ηλικίας. Για την ανάλυση περιεχομένου των βιβλίων ακολουθήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Η ανάλυση περιεχομένου έχει ως αντικείμενο την συστηματική και ποσοτική περιγραφή του περιεχομένου με στόχο την ερμηνεία των μηνυμάτων που περιέχονται στα κείμενα καθώς επίσης και τα λανθάνοντα τα οποία δεν γίνονται αντιληπτά με την πρώτη επαφή με το κείμενο και την εικονογράφηση του προς επεξεργασία υλικού. Η μορφή και το περιεχόμενο των μηνυμάτων έχουν κάποιο φανερό ή λανθάνοντα σκοπό (Berelson, B., 1952, Βάμβουκας, Μ., 1988). Οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα εξετάζουν τον καταμερισμό των ρόλων και την κατανομή εξουσίας και κύρους ανάμεσα στα φύλα στο χώρο της οικογένειας, τη θέση των φύλων στο χώρο της εργασίας και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους (Φραγκουδάκη, Α., 1979, Γεωργίου- Νίλσεν, Μ., 1980, Μακρυνιώτη, Δ., 1986, Κανταρτζή, Ε., 1991).

Στην παρούσα εργασία μέσα από το υλικό των Ανθολογίων θα προσεγγίσουμε την απεικόνιση των διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες αναπτύσσονται ανάμεσα στα ηλικιωμένα μέλη της οικογένειας – παππούς και γιαγιά και θα παρουσιάσουμε τη μορφή αυτών των σχέσεων αναφορικά με τα παιδιά και τα εγγόνια τους καθώς και με τη θέση και τη δραστηριότητα τους στην κοινωνική ζωή.

Ανάλυση δεδομένων

Από τη σχολική χρονιά 2001-2002 σταδιακά αντικαταστάθηκε το τρίτομο Ανθολόγιο του Δημοτικού Σχολείου με νέα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων*. Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων για τις Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου έχει τίτλο *Το δελφίνι* (Στο εξής το Ανθολόγιο *Το δελφίνι* -Ν. ΑΝ1) . Η συντακτική ομάδα του Ανθολογίου είναι: Τασούλα Τσιλιμένη, Λέκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Νικόλαος Γραίκος, εκπαιδευτικός, Λεωνίδας Καίσαρης, εκπαιδευτικός, Μάνια Καπλάνογλου, Επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κριτές αξιολογητές του Ανθολογίου είναι οι Αλέξανδρος Ακριτόπουλος, Λέκτορας του Πανεπιστημίου Θράκης, Ιωάννης Μπακάνος, Σχολικός Σύμβουλος, Ηλίας Αναγνώστου, Σχολικός Σύμβουλος, η εικονογράφηση έγινε από τη Βασιλική Λαμπίτση, Σκιτσογράφο-Εικονογράφο. Το Ανθολόγιο *Το δελφίνι* έχει 169 σελίδες και τα περιεχόμενα του είναι δομημένα σε δέκα θεματικές ενότητες:

1. *Οικογένεια* (σ. 12-26)
2. *Σχολείο και παιδί* (σ.29-39)
3. *Κοινωνική ζωή* (σ.41-51)

4. *Φαντασία και περιπέτεια* (σ. 53-69)
5. *Φύση και παιδί* (71-97)
6. *Ειρήνη και φιλία* (99-107)
7. *Θρησκευτική ζωή* (109-119)
8. *Από την ελληνική ιστορία* (121-128)
9. *Η πολιτιστική μας κληρονομιά* (131-145)
10. *Η τεχνολογία στη ζωή μου* (147-155)

Στη πρώτη σελίδα του Ανθολογίου συναντούμε το ποίημα του Β.Δ. Αναγνωστόπουλου, *Τα δελφίνια: Τα δελφίνια στο χαρτί / Του νερού χαρταετοί. Όλο πήδους και ναζάκια / Χρυσοφτέρουγα ναυτάκια, Παίζουν και ασφυκτιούν / Έξω στη ζωή να βγουν. Με φωνές και με τραγούδια / Με σημαίες και λουλούδια.* Ακολουθεί το σημείωμα της συγγραφικής ομάδας με τίτλο, *Και σου μιλώ για….* όπου αναφέρει: *Σ' αυτό το βιβλίο θα βρεις παραμύθια, ποιήματα και ιστορίες που γεννήθηκαν από τη φαντασία των ανθρώπων του χτες και του σήμερα. Ιστορίες που θα σου μιλήσουν για την οικογένεια, το σχολείο, το περιβάλλον, την ειρήνη, τη φιλία και γι' άλλα πολλά θέματα. Ταξιδεύοντας με κάθε ιστορία, θ' ανακαλύψεις ότι οι άνθρωποι σε όλες τις εποχές και σε όλο τον κόσμο αγαπούν και νοιάζονται για τα ίδια πράγματα. Κρατάς στα χέρια σου ένα Ανθολόγιο φαντασίας, περιπέτειας και χαράς, που ελπίζουμε σαν «δελφίνι» να σε ταξιδέψει στον πολιτισμό όλου του κόσμου.*

Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων της Γ΄ και Δ΄ τάξης έχει τίτλο, *Στο σκολείο του κόσμου* (Στο εξής το Ανθολόγιο *Στο σκολειό του κόσμου*-Ν. ΑΝ2.). Ο στίχος προέρχεται από τη *Φλογέρα του βασιλιά* του Κωστή Παλαμά. Το Ανθολόγιο αποτελείται από 183 σελίδες όπου δομούνται εννέα θεματικές ενότητες. Η συντακτική ομάδα του Ανθολογίου είναι η Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών, ο Γιάννης Σ. Παπαδάτος, Σχολικός Σύμβουλος, Βίκυ Πάτσιου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, Δημήτρης Πολίτης, εκπαιδευτικός, Θεοδόσης Πυλαρινός, Λέκτορας του Ιονίου Πανεπιστημίου, Κριτές Αξιολογητές είναι οι: Μένη Κανατσούλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών, Ελένη Σάββα, Σχολικός Σύμβουλος, Μαρία Κουρκουμέλη, εκπαιδευτικός. Η εικονογράφηση είναι της Διατσέντα Παρίση Σκιτσογράφου- Εικονογράφου και η επιμέλεια του εξώφυλλου του Θεόδωρου Πάντου, η φιλολογική επιμέλεια του Ανθολογίου έγινε από τους φιλόλογους Θεοδόση Πιλαρινό και Σοφία Παπανδρέου. Το Ανθολόγιο *Στο σκολειό του κόσμου* είναι δομημένο σε οχτώ θεματικές ενότητες:

1. *Κείμενα από τη φύση και την οικολογία* (σ. 10-32).
2. *Κείμενα για την οικογένεια* (σ. 33-44).
3. *Κείμενα από την παράδοση* (σ.45-66).
4. Κείμενα για τη θρησκεία (σ.67-82).

5. *Κείμενα από την ιστορία* (σ. 83-120).

6. *Κείμενα για την υγεία και τον αθλητισμό* (σ. 121-150).

7. *Κείμενα για την κοινωνία* (σ. 151-164).

8. *Κείμενα για την τεχνολογία και την επιστημονική φαντασία* (σ. 165-182).

Το τρίτο Μέρος του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων για την Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου τιτλοφορείται μ' ένα στίχο του Σολωμού *Με λογισμό και μ' όνειρο* από τους Ελεύθερους Πολιορκημένους (Στο εξής το Ανθολόγιο *Με λογισμό και μ' όνειρο*-Ν.ΑΝ3). Το Ν.ΑΝ.3, είναι εναρμονισμένο με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών όπου όπως αναφέρεται ότι σκοπός του Ανθολογίου είναι *να φέρει τον μαθητή σε επαφή με ευρύ φάσμα κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων που κατέχουν κεντρική θέση στην λογοτεχνική μας κληρονομιά*. Η επιλογή των κειμένων και των θεμάτων γίνεται με βάση ειδικά επεξεργασμένες προδιαγραφές, με κοινό παρονομαστή ορισμένες έννοιες και αξίες όπως η αγάπη, η εντιμότητα, ο ισχυρός χαρακτήρας, η οικογένεια, η γλώσσα, το εθνικό αυτοσυναίσθημα, η ορθοδοξία, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιότητα και διάρκεια του ελληνισμού και κυρίως, οι σημερινές δυνατότητες του. Σε κάθε περίπτωση, τα κείμενα καλλιεργούν αισιόδοξες στάσεις στο μαθητή.

Το Ν. ΑΝ.3 του Δημοτικού Σχολείου εκπόνησε συγγραφική ομάδα το συντονισμό της οποίας είχε η καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Αθηνών Άντα Κατσίκη - Γκίβαλου. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας είναι οι: Τζίνα Καλογήρου, Γιάννης Παπαδάτος, Στέλλα Πρωτονοταρίου και Θεοδόσης Πυλαρινός. Για τον σχεδιασμό και τις προδιαγραφές της σύνθεσης του Ν. ΑΝ.3 υπεύθυνοι είναι ο Χρίστος Παπαρίζος και ο Κωνσταντίνος Μπαλάσκας Σύμβουλοι του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ενώ την καλλιτεχνική επιμέλεια και τα γραφικά έχει η Βασιλική Μπεκυρά. Το Ν. ΑΝ.3 έχει 302 σελίδες και με την πρώτη ματιά εντυπωσιάζει η πλούσια εικονογράφηση, οι υπέροχοι πίνακες ζωγραφικής και γενικά το προσεγμένο στήσιμό του. Η μακέτα του εξωφύλλου φιλοτεχνήθηκε από την εικονογράφο Βάσω Ψαράκη. Το εισαγωγικό σημείωμα της συντακτικής ομάδας το οποίο έχει τίτλο: *Λίγα λόγια για τα παιδιά* απευθύνεται με φιλικό και ευαίσθητο τρόπο στους μαθητές:

Αγαπητοί μικροί μας φίλοι και φίλες,

Το βιβλίο που κρατάτε στα χέρια σας περιέχει λογοτεχνικά κείμενα, ποιήματα και πεζογραφήματα παλαιότερα αλλά και πολλά σύγχρονα, διαλεγμένα ειδικά για σας που είστε μαθητές ή μαθήτριες σε μια απ' τις δύο μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού. Τα κείμενα αυτά αναφέρονται, όπως θα το διαπιστώσετε και προσωπικά ακόμα σε ποικίλα και πολύ ενδιαφέροντα ζητήματα. Θα διαβάσετε, λοιπόν, συγγραφείς που αντλούν το υλικό τους από τις μεγάλες ιστορικές στιγμές του Ελληνισμού, άλλους που δείχνουν έμπρακτα με τα γραπτά τους το ενδιαφέρον τους για τη ζωή των παιδιών, στο σπίτι, στο σχολείο ή στην κοινωνία, άλλους πάλι που παρουσιάζουν με γλαφυρό τρόπο ανθρώπινους χαρακτήρες, και άλλους, τέλος που καταπιάνονται με πολλά απ' τα σημερινά κοινωνικά προβλήματα. Επίσης, θα απολαύσετε λογοτεχνήματα χιουμοριστικά θα ταξιδέψετε σε χώρους του θρύλου και της φαντασίας με μύθους και με παραμύθια του βιβλίου και θα βρεθείτε νοερά δίπλα στους ήρωες των

διηγημάτων και των ποιημάτων του Ανθολογίου σας. Ένας μεγάλος ποιητής μας, ο Γιώργος Σεφέρης, έχει πει ότι «οι λέξεις για τον ποιητή είναι καράβια που κάνουν πολύ μακρινά ταξίδια». Αλήθεια, οι λέξεις και οι φράσεις σ' ένα λογοτεχνικό έργο γίνονται καραβάκια και ταξιδεύουν τον αναγνώστη μακριά, κουβαλώντας στα αμπάρια τους τις χαρές και τις δυσκολίες της ζωής. Τον γεμίζουν στο μαγικό ταξίδι τους με διάφορα συναισθήματα: με χαρά και αγωνία, με συγκίνηση και υπερηφάνεια, με γλυκιά προσδοκία και προβληματισμό. Για να το πούμε με άλλα λόγια, κάπως πιο θεωρητικά και μεγαλίστικα που χαρίζουν αισθητική απόλαυση. Την απόλαυση αυτή ελπίζουμε να τη νιώσετε και σεις διαβάζοντας τα κείμενα του Ανθολογίου. Εκείνο πάντως που επιθυμούμε να σας τονίσουμε ιδιαίτερα είναι ότι το βιβλίο αυτό έρχεται κοντά σας σαν ένας καλός και πιστός φίλος, που απ' τη μια μεριά ονειρεύεται να παίξει μαζί σας, να σας γεμίσει ξεγνοιασιά και να σας ευχαριστήσει, κι απ' την άλλη να σας μιλήσει με ειλικρίνεια και να σας ανοίξει δρόμους για δημιουργική εργασία.

Το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων *Με λογισμό και μ' όνειρο* για τις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού περιλαμβάνει 11 θεματικές ενότητες:

1. *Εμείς και η φύση* (σ. 13 -40)
2. *Κοινωνική ζωή* (σ. 43-73)
3. *Η οικογένεια μας* (σ. 75-101)
4. *Σχολείο και παιδί* (σ. 105-120)
5. *Τα παιδικά χρόνια* (σ.125-136)
6. *Ανθρώπινοι χαρακτήρες* (σ.141-155)
7. *Θρησκευτική ζωή* (σ.161-178)
8. *Γεγονότα από την ελληνική ιστορία* (σ.183-223)
9. *Λαϊκή παράδοση και πολιτισμός* (σ.229-238)
10. *Ειρήνη και φιλία* (σ.243-256)
11. *Φαντασία και περιπέτεια* (σ.261-299)

Μέσα από το υλικό των Ανθολογίων Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού (*Το δελφίνι* για τις Α΄& Β τάξεις, *Στο σκολειό του κόσμου*, για τις Γ΄& Δ΄ τάξεις, *Με λογισμό και μ' όνειρο*, για τις Ε΄& ΣΤ΄ τάξεις), συναντούμε αναφορές για τη γιαγιά και γενικά για ηλικιωμένες γυναίκες, για τον παππού καθώς για τους δύο μαζί.

Στο Ν. ΑΝ.1 περιλαμβάνονται 8 θέματα τα οποία σχετίζονται με την οικογένεια. Από αυτά τα τρία είναι ποιήματα, Η *γελαστή οικογένεια* της Μαρίας Γουμενοπούλου, σ.12, *Η Αρετούσα* του Βιτσέντζου Κορνάρου, σ.20, *Ο παππούλης* του Βασίλη Ρώτα, σ.24. Συναντούμε επίσης το λαϊκό μύθο από την Κύπρο, *Η πέρδικα και η κουκουβάγια*, σ. 14, και τρία πεζά κείμενα, *Ποιος διευθύνει*, του Τζιάνι Ροντάρι, σ.16, *Θα σ' αγαπώ ό,τι κι αν γίνει*, σ.22, και *Η κλώ-*

σα της Χρυσούλας Χατζηγιαννιού, σ.26. Στο ποίημα της Μαρίας Γουμενοπούλου, η οικογένεια παρουσιάζεται μέσα σ' ένα σπιτάκι πάνω σε μια ζωγραφιά να είναι καθισμένοι όλοι επάνω στον καναπέ. Η οικογένεια αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα και τα δύο τους παιδιά (N.AN.1, 12)(Ο αριθμός παραπέμπει στη σελίδα του Ανθολογίου όπου συναντούμε τις αναφορές για τις οικογενειακές σχέσεις ή το εικονιστικό υλικό). Η φωτογραφία η οποία συνοδεύει το ποίημα είναι παρμένη από το ημερολόγιο, *Εμείς του '60 οι εκδρομείς,* όπου η οικογένεια με το μικρό της γιο με ρούχα άλλης εποχής απολαμβάνουν μια έξοδο σε κήπο. Η εικόνα που συνοδεύει το κείμενο του Τζιάνι Ροντάρι, *Ποιος διευθύνει*; είναι του Κώστα Γραμματόπουλου από την εικονογράφηση του αλφαβητάριου, *Τα καλά παιδιά* και παρουσιάζει την οικογένεια σε στιγμές ηρεμίας και χαλάρωσης. Η μητέρα με το μωρό στην αγκαλιά της βρίσκεται στο παράθυρο του σπιτιού, ενώ στην αυλή κάτω από την κληματαριά ο πατέρας διαβάζει την εφημερίδα του, τα άλλα τρία παιδιά της οικογένειας ασχολούνται με το παιχνίδι και το διάβασμα και η ηλικιωμένη γιαγιά με το τσεμπέρι στο κεφάλι γνέθει μαλλί κοντά στα εγγόνια της. Η γιαγιά φαίνεται να κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στα πλαίσια της οικογένειας του γιου της καθώς ασχολείται με τη φροντίδα των εγγονιών της (N.AN.1,17). Εκτενής αναφορά για τον παππού γίνεται στο ποίημα του Βασίλη Ρώτα, ο *παππούλης* (N.AN.1,7) όπου σαν κοπέλι πηγαίνει καθημερινά στο αμπέλι, το σκαλίζει, το ποτίζει και το διπλοκαθαρίζει, κόβει τους ανθούς και το φροντίζει συνεχώς μέχρι να γίνουν τα σταφύλια για να τα φιλέψει μέσα σε καλάθια και σε μαντήλια στα εγγόνια του όταν θα πάνε να του πάρουνε το φαγητό του και να τους δώσει την ευχή του. Στο πεζό κείμενο *Η κλώσα* της Χρυσούλας Χατζηγιαννιού, (N.AN.1,27), ο παππούς βοηθά τη μικρή εγγονή του τη Γαρουφαλίτσα να πιάσει με ηρεμία το κλωσόπουλο όταν η μαμά κλώσα αντιδρά για το μικρό της. *Ένα λεπτό ακόμα, θα γινόταν μεγάλο κακό, μα πρόφτασε ο παππούς και μπήκε ανάμεσά τους. Πήρε το πουλάκι απ' τα χέρια της Γαρουφαλίτσας και σκύβοντας με προσοχή και κοιτώντας αλλού, το 'ριξε μπροστά στην αγριεμένη μάνα, που φούσκωνε τα φτερά της κι έκανε γύρους μπροστά στα μικρά της*. Στη σκηνή παρεμβαίνει και η γιαγιά δίνοντας οδηγίες στη μικρή με περισσή αγάπη. *Τι έκανες, παιδί μου. Φώναξε πρώτη η γιαγιά. Πιάνουν ποτέ κλωσοπούλια, όταν είναι κοντά κι η μάνα; Έλα τώρα μέσα να σου δώσω να πιεις ένα νερό.* Ο παππούς στη συνέχεια παρουσιάζεται ιδιαίτερα ευαίσθητος και περιποιητικός. *Έψαξε καλά το πρόσωπο του κοριτσιού, μην έχει καμιά γρατσουνιά, κι έβαλε στα χέρια του ιώδιο. Ποτέ μην το ξανακάνεις αυτό, της είπε και της χάιδεψε τα μαλλάκια της. Ούτε στην κλώσα ούτε σε κανένα άλλο ζώο. Όλα αγριεύουν όταν έχουν μικρά*.

Στο λαϊκό παραμύθι από τη Μήλο, *Φύλλο φύλλο της κουκιάς*,(N.AN.1,56), ένας γέρος και μια γριά σκάβουν το αμπέλι τους, φυτεύουν κουκιά και παρακαλούν να ανέβουν ως τον ουρανό να δουν τον ήλιο και το φεγγάρι. Όταν ρώτησε το γέρο ο ήλιος ποιος είναι καλύτερος ο ίδιος ή το φεγγάρι ο γέρος του απάντησε ότι είναι εκείνος και στη συνέχεια του χάρισε έναν πετεινό που κάθε μέρα θα του έκανε μια χρυσή λίρα. Η γριά όταν έμαθε το χαρούμενο γεγονός πρότεινε να χρυσώσουν τον πετεινό, αλλά έγινε λάθος και ο χρυσοχόος έδωσε έναν άλλο στο ηλικιωμένο ζευγάρι. Τότε πάλι ζητήσανε τη βοήθεια του ήλιου και εκείνος του απάντησε: *Θα σου δώσω έναν κόπανο που είναι μαγικός. Πάει, λοιπόν, στο χρυσοχόο και του λέει*: *Θα μου δώσεις τον πετεινό*; Όταν εκείνος αρνήθηκε, ο γέρος ζήτησε βοήθεια από τον κόπανο και τελικά ο πετεινός επέστρεψε στο γέρο και στη γριά. Στο *μέλι*, παραμύθι από την Κάσο,(N.AN.1, 56), πρωταγωνιστές και πάλι ένας γέρος και μια γριά όπου με τα κατορθώματα τους μας δίνουν μια ευχάριστη και χιουμοριστική διάθεση. Στο κείμενο

της Γεωργίας Ταρσούλη, *το τρομαγμένο χελιδονάκι*, (N.AN.1,87), η γιαγιά με ιδιαίτερη ευαισθησία συμβουλεύει τη μικρή Κατερίνα να φροντίσουν ένα τραυματισμένο πουλάκι και να το βοηθήσουν να μπορέσει να ξαναπετάξει. *Καρδούλα μου, έλεγε η γιαγιά, τα χελιδόνια δεν είναι σαν τις κότες ή σαν τα περιστέρια να ζούνε μέσα στο σπίτι. Είναι πουλάκια του Θεού και πετάνε ελεύθερα στον αέρα, ενώ* στο κείμενο της Λότης Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, *το ρολόι της Μάρως*, (N.AN.1,115), η γιαγιά κάνει δώρα στη μικρή Μάρω στα γενέθλια της και την εκπαιδεύει για να μάθει την ώρα. *Της χάρισε ένα ρολόι στα γενέθλια της, ίδιο σαν εκείνο που ονειρευόταν*.

Στο N.AN.2. περιλαμβάνονται 4 θέματα τα οποία σχετίζονται με την οικογένεια. Από αυτά τα δύο είναι ποιήματα, *Το πρωινό άστρο* του Γιάννη Ρίτσου (N.AN.2,34) και το *Λούνα παρκ, παππούλη μου*, της Θέτης Χορτιάτη, (N.AN.2,39). Συναντούμε επίσης δύο πεζά κείμενα, του Ρούντο Μόριτς, *Πώς βάφτηκαν κόκκινα τ' αστεράκια*, (N.AN.2,36) και του Μερσέ Κόμπανυ, *Η ιστορία του Ερνέστου*, (N.AN.2, 41). Εκτός όμως από αυτά τα κείμενα υπάρχουν και έμμεσες αναφορές για τους ηλικιωμένους και σε άλλα τα οποία είναι ενταγμένα σε διαφορετικές θεματικές ενότητες. Το κείμενο του Λέο Μπουσκάλια, *Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ*, (N.AN.2, 12), αναφέρει ότι νιώθει αγάπη για τους ηλικιωμένους. Ο Φρέντυ συμπαθούσε ιδιαίτερα τους ηλικιωμένους. *Κάθονταν πολύ ήσυχα πάνω στο γρασίδι και περνούσαν εκεί την ώρα τους σχεδόν ακίνητοι*. *Μιλούσαν ψιθυριστά για τα περασμένα*. Η γιαγιά στο κείμενο της Ντάιαν Σέλντον, *Το τραγούδι της φάλαινας*, (N.AN.2,12), κρατάει στα γόνατά της τη μικρή Λίλη και της διηγείται εμπειρίες από την παιδική της ηλικία, όταν καθόταν στην άκρη της προβλήτας και άκουγε το τραγούδι της φάλαινας. *Η γιαγιά αναστέναξε. Μια δυο φορές μονάχα τις άκουσα να τραγουδάνε, οι φωνές τους ήταν ολόιδιες με του ανέμου.* Ιδιαίτερα ευαίσθητο είναι το ποίημα, *Λούνα παρκ, παππούλη μου* (N.AN.2,39), όπου ο παππούς παρομοιάζεται με τρελό λούνα παρκ που έχει για γόνατα αλογάκια και για τσουλήθρα την αγκαλιά του. *Φέγγουν πάνω του λαμπιόνια, μάτια πίσω από γυαλιά, τραγουδάει βραχνή κασέτα και λαλεί σοφή μιλιά, έχει τσέπες μαγαζάκια, νύχτα, μέρα ανοιχτά, παίρνω τσίχλες σοκολάτες κι ό,τι θες χωρίς λεφτά, μα πληρώνω εισιτήριο, κι είναι ακριβό πολύ, για να μπω στο λούνα παρκ μου, δίνω σφυριχτό φιλί.* Ο παππούς στο πεζό της Πιπίνας Τσιμικάλη, ο *Πρασινοσκούφης*, (N.AN.2,63), διαβάζει βιβλία στους καλικάντζαρους. *Και φαγητά είχε το κελάρι τους και νεράκι καθαρό έβγαζε ο βράχος και βιβλία που τους τα διάβαζε ο παππούς, και τη δουλειά τους*. Η γιαγιά -*νένε*- είναι ανήμπορη, δεν την κρατούν τα πόδια της να πάει στην εκκλησία μας αναφέρει το κείμενο της Έλσας Χίου, *Ο Νορντίν στην εκκλησία* (N.AN.2,74). Η γιαγιά όμως εξηγεί στο μικρό μουσουλμάνο εγγονό της ότι οι ζωγραφιές στους τοίχους της εκκλησίας απεικονίζουν μορφές των αγίων της πίστης. *Οι εικόνες είναι οι γέφυρες που ενώνουν τη σκέψη των απλών ανθρώπων με το αθάνατο πνεύμα της άγιας μορφής. Πολλά του 'πε η νένε του Νορντίν για τους αγίους και τη Παναγία που κρατά το Χριστό και σκεπάζει όλα τα παιδιά του κόσμου, ακόμα και τα τουρκάκια.* Οι παππούδες και οι γιαγιάδες στο κείμενο της Βούλας Μάστορη, *Τότε που πήγαμε βόλτα τον Επιτάφιο*, (N.AN.2,79), βρίσκονται στην εκκλησία και ακούνε ευχαριστημένοι την ψαλμωδία από τα εγκώμια. *Μπροστά μας ήταν ο Επιτάφιος γιομάτος λουλούδια. Και δίπλα του μερικά κορίτσια που τραγουδούσαν το «Αι γενεαί πάσαι…»*. Οι ηλικιωμένοι παρουσιάζονται ανήμποροι και δυσκίνητοι. *Στο δρόμο περπατούσαμε αργά. Πρώτα, γιατί έτσι κάνουν στον Επιτάφιο. Έπειτα, γιατί οι περισσότεροι ήταν γέροι.* Ενώ κείμενο της Φωτεινής Φραγκούλη, *Παππούς και εγγονή*, (N.AN.2, 160), ο παππούς εξηγεί τα ονόματα και τα σχήματα από τα χορτάρια

του γιαλού στην εγγονή του, όταν ξαφνικά βρίσκουν ένα ταλαιπωρημένο πασουμάκι ανάμεσα στα ξύλα, τα πεταμένα μπουκάλια και τις σκισμένες σαγιονάρες. *Πασουμάκι τούρκικο είναι, Λενιώ. Τέτοια φορούσαν τα χρόνια τα παλιά οι πλούσιες Τουρκαλίτσες*. Ο παππούς προτείνει να αφήσουν ελεύθερο το πασουμάκι να πάει στην απέναντι ακτή της Τουρκίας να βρει το ταίρι του θέλοντας μ' αυτό τον τρόπο να μιλήσει για την ελληνοτουρκική φιλία. *Ύστερα κοίταξε το πασουμάκι που αρμένιζε ανατολικά και είπε με χαμόγελο και πιο δυνατά: Χαιρετίσματα! Σ' αγαπώ παππού μου, του είπε η Ελένη, μ' όλη της την καρδιά. Σ' αγαπώ. Εγώ να δεις συκαλάκι μου*.

Στο Ν.ΑΝ.3, περιλαμβάνονται 9 θέματα για την οικογένεια, από αυτά τα τέσσερα είναι πεζά κείμενα, *Η καρδιά ενός ποντικού*, του Ρόαλντ Νταλ, (Ν.ΑΝ.3, 85), *Αποκριάτικη ιστορία*, του Μάνου Κοντολέων, (Ν.ΑΝ.3, 90), *Η μαμά μας η θάλασσα*, της Λότης Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, (Ν.ΑΝ.3, 95), *Το καυκασιανό παραμύθι*, του Ι. Δ. Ιωαννίδη, (Ν.ΑΝ.3, 99) και τα πέντε ποιήματα, *Η μητέρα μου στην εκκλησιά*, του Νικηφόρου Βρεττάκου, (Ν.ΑΝ.3, 99), *Δέησις*, του Κ.Π. Καβάφη, (Ν.ΑΝ.3, 99), *Η μάνα μου*, του Λευτέρη Παπαδόπουλου, (Ν.ΑΝ.3, 81) και *ο κορυδαλλός* του Ανδρέα Εμπειρίκου, (Ν.ΑΝ.3,83). Στο κείμενο του Μενέλαου Λουντέμη, *Ένα παιδί μετράει τ' άστρα*, (Ν.ΑΝ.3,65), ένας ηλικιωμένος γερούλης αναλαμβάνει να αγοράσει βιβλίο στο μικρό Μέλιο για να «σβήσει» τη δίψα του για γράμματα. *Έπιασε ένα τέτοιο γερούλη, του 'βαλε στη χούφτα καναδυό μεταλλίκια και, «σε παρακαλώ», του λέει, «αν βρεις, εκεί που πας, κανένα βιβλίο που να λέει καλές ιστορίες παρ' το μου. Ε; πολύ θα σε περικαλέσω, όμως….». Έβαλε ο παππούς τα μεταλλίκια στην απαλάμη του, τα πασπάτεψε με το δάχτυλο με του τα δώσε πίσω. Σε τρεις μέρες του 'φερε ένα χαρτί, λίγο πιο χοντρό απ' το βαγγέλιο και του το 'δωσε.* Η μητέρα στο ποίημα του Βρεττάκου έχει συνδέσει τις Κυριακές της με το άρωμα του βασιλικού και τον ήχο της κυριακάτικης καμπάνας και μ' έναν μυστηριακό τρόπο έχει έναν ιδιαίτερο δέσιμο με τη φύση, *καθαρή σαν αστέρι, παρόλα τα μαύρα της, κατεβαίνει τα πέτρινα σκαλοπάτια κοιτάζοντας την ευγένεια του ήλιου και τις άσπρες πορτοκαλιές* (Ν. ΑΝ[3],77), κάθε Κυριακή πηγαίνει στην εκκλησία φορώντας τα καλά της ρούχα αφού αλλάξει την μπόλια της. Είναι η μητέρα που φαντάζεται ότι ο ήλιος είναι η αγάπη που ανατέλλει στον ουρανό, που οι Κυριακές της μυρίζουν βασιλικό που όλα γύρω της φαίνονται φρέσκα και διαφορετικά. Η χαροκαμένη μάνα στο ποίημα του Καβάφη διακατέχεται από βαθειά θλίψη και ζητά από την Παναγία να επιστρέψει ο γιος της γερός και δυνατός *και 'ναν καλοί καιροί* (Ν. ΑΝ[3],79), αγνοώντας ότι είναι ήδη νεκρός, *ξεύροντας πως δεν θα 'λθει πια ο υιός που περιμένει*. Μπροστά στη μορφή αυτής της μάνας τα λόγια είναι φτωχά αφού η συμπόνια, η πίκρα και η στενοχώρια της δεν έχουν όρια. Η ηλικιωμένη μάνα στο ποίημα του Λεύτερη Παπαδόπουλου φοράει τσεμπέρι, γυρίζει στις φτωχογειτονιές, βρίσκεται κοντά στο πλευρό των φτωχών και των αδύνατων και τους συμπαραστέκεται. Παρουσιάζεται με αιθέρια μορφή, σχεδόν θεϊκή αφού ο ποιητής δυσκολεύεται να την ξεχωρίσει από την Παναγιά. *Παίρνει την Παναγιά απ' το χέρι και τρέχουνε στις γειτονιές/ δεν ξέρω να τις ξεχωρίσω ποιανής το χέρι να φιλήσω* (Ν. ΑΝ[3], 80). Η αγάπη του πατέρα εκφράζεται απλόχερα, η ευτυχία ξεχειλίζει και σ' αυτή τη μεγάλη χαρά συμμετέχει και η φύση με τις ομορφιές της στο ποίημα του Ανδρέα Εμπειρίκου, *Μες στην ψυχή μου το ουράνιον τόξον και στην καρδιάν μου μέσα –στιλπνός, πασίχαρος κορυδαλλός - λαλεί ο μικρός μου γιος* (Ν. ΑΝ3, 83). Αγαπημένο πρόσωπο της οικογένειας η γιαγιά, στο κείμενο*, Η καρδιά ενός ποντικού* έχει στενό δεσμό με το μικρό της εγγονό, ο οποίος της εκφράζει την επιθυμία ότι θέλει να ζήσει όσα χρόνια θα ζήσει και η γιαγιά του και έστω κι αν έχει μεταμορφωθεί από κακές

μάγισσες σε ποντίκι δεν τον νοιάζει αφού γι' αυτόν σημασία έχει το να υπάρχει κάποιος να τον αγαπά. Δε με νοιάζει καθόλου είπα στη γιαγιά . *Δεν έχει σημασία το ποιος είσαι ή με τι μοιάζεις για όσο διάστημα κάποιος σ' αγαπάει και νοιάζεται για σένα* (N. AN3, 87).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού, η τρίτη ηλικία δεν παρουσιάζεται ως διαφορετική ηλικιακή κατηγορία. Η οικογένεια στο υλικό των εγχειριδίων έχει την πυρηνική μορφή, η παρουσία όμως του παππού και της γιαγιάς είναι εμφανής και μερικές φορές καταλυτική και απαραίτητη. Εμπνέουν σεβασμό και αγάπη και η θέση τους στα πλαίσια της οικογένειας είναι ουσιαστική και συνδέεται με τη σχέση τους με τα υπόλοιπα μέλη. Αυτή η σχέση μέσα στον οικογενειακό ιστό είναι εμφανής περισσότερο με τα εγγόνια τους, αφού τα συμβουλεύουν, τα εκπαιδεύουν, τους μαθαίνουν καινούργιες γνώσεις και δραστηριότητες και τους παρέχουν φροντίδα και αγάπη. Ο παππούς και γενικά ο ηλικιωμένος άντρας φαίνεται να είναι περισσότερο δραστήριος από τη γιαγιά ή οποία περιορίζεται σε ρόλους καθαρά γυναικείους και στερεότυπους. Οι ηλικιωμένοι παρουσιάζονται ενεργητικοί, ασχολούνται με χειρωνακτικές εργασίες, προσφέρουν και ικανοποιούν τις ανάγκες των παιδιών και των εγγονιών τους.

Αναφορές – Βιβλιογραφία

Αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, (1982), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

Βάμβουκας, Μ., (1988), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, σσ. 269-281.

Berelson B, (1952), *Content Analysis in Communication Research*, New York, p. 18.

Γεωργίου - Νίλσεν Μ., (1987), *Η οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού*, Αθήνα, εκδ. Κέδρος.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., (1987), *Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*, «*Η γλώσσα μου*», περ. Φιλόλογος, τ. 49, σσ. 229-248.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ - Δεληγιάννη-Κουϊμτζή Β.,(1981), *Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου*, περ. Φιλόλογος, τ .23, σσ. 282-295.

Κανταρτζή, Ε., (1991), *Η εικόνα της οικογένειας στα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού*: Διαχρονική έρευνα από το 1954 μέχρι σήμερα, Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδης.

Λαμπροπούλου, Β, Γεωργουλέα, Μ., (1989), *Οι ρόλοι των φύλων μέσα από την εκπαίδευση,* Σχολικά βιβλία περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 46.

Μακρυνιώτη, Δ., (1986), *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1919,* Αθήνα, εκδ. Δωδώνη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων

Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Αθήνα.

Προσκόλλη, Α., (1990), Ιδεολογικό περιεχόμενο των αναγνωστικών του Δημοτικού Σχολείου, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 50.

ΦΕΚ 303 (13-03-03). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Φίλια, Β., (1993), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ε-ρευνών*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, σσ. 194-211

Φραγκουδάκη, Α., (1979), *Τα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο, σ. 12.

Εισαγωγή στη *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου* και εναλλακτικά στοχοθετικά παραδείγματα στην ενότητα 1.Α

Παραλίδου Μαρία
Φιλόλογος Π.Ε. 02 (Μ.Δ.Ε. στη Νεοελληνική Φιλολογία)
paralidou@yahoo.gr – paralidou@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση επικεντρώνεται στην ανάδειξη της αξίας της στοχοθεσίας ως προς τη βέλτιστη διαχείριση και αξιοποίηση του πολυποίκιλου εκπαιδευτικού υλικού και συγκεκριμένα των κειμένων που παρατίθενται στο σχολικό εγχειρίδιο της *Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου*. Προς αυτή την κατεύθυνση, παρουσιάζεται αρχικά η δομή του βιβλίου και το πνεύμα των επιμέρους υποενοτήτων του και έπειτα ο γενικός προσανατολισμός, η φύση και η ιδιομορφία των κειμένων-συνομιλητών, που προβληματίζουν εκπαιδευτικό και μαθητή, καθώς αποκλίνουν από τον υποδειγματικό χαρακτήρα και τη μονοδιάστατη θεώρηση των κειμένων που παραδοσιακά φιλοξενούνταν στα σχολικά βιβλία. Πρακτικά, στεκόμαστε μπροστά στη μετάβαση προς μία ουσιαστική μαθητοκεντρική διδασκαλία που καθιστά τον εκπαιδευτικό διαμεσολαβητή και εμψυχωτή της ανακάλυψης της γνώσης και των διαδικασιών κατάκτησής της από πλευράς των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προτείνονται παραδειγματικά διδακτικοί στόχοι για την ενότητα 1.Α – ως τρόποι, μέθοδοι και μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης – για να ακολουθηθούν εναλλακτικά και διαφοροποιημένα σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες και ιδιαιτερότητες.

Λέξεις - κλειδιά: στοχοθεσία, διδακτική μεθοδολογία, μαθητοκεντρική διδασκαλία, κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή προσέγγιση, αυτενέργεια, κυκλική αξιολόγηση, εγγραμματισμός, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Εισαγωγή

Η αξία της στοχοθεσίας αποτέλεσε και αποτελεί μέσα στη διαχρονικότητα και τη συγχρονικότητά της θέμα φιλοσοφικών συζητήσεων, που διακτινώνεται σε κάθε τομέα του επιστητού και της ανθρώπινης δράσης και ζωής, αγγίζοντας ακόμη και τα εσχατολογικά όρια όχι μόνο των γνωσιολογικών, αλλά ακόμη και των οντολογικών ερωτημάτων από την αρχαιότητα έως σήμερα. Η ενάργεια αυτής της διαλεκτικής δε θα μπορούσε παρά να βρει την αντανάκλασή της και στην παιδαγωγική θεωρία, ώστε, μάλιστα, η επιτυχία της στοχοθεσίας να θεωρείται η βασικότερη, ίσως, προϋπόθεση της ίδιας της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και των αποτελεσμάτων τους εντός αλλά και εκτός σχολικής πραγματικότητας (βλ. ενδεικτικά Κορρέ, 2010 Α), εφόσον η μάθηση καθοράται ως συνειδητή και συστηματική αλλαγή συμπεριφοράς που μέλλει να εσωτερικευθεί και να εκδηλώνεται ως «κριτική ανάγνωση» (Freire, 1973) της κοινωνικής πραγματικότητας. Κατ' επέκταση, δε θα ήταν τολμηρός ο ισχυρισμός ότι η διαδικασία της στοχοθεσίας, απεμπολώντας τους άλλοτε συμπεριφοριστικούς περιορισμούς της, εξομοιώνεται πλέον με τον σχεδιασμό και τις επιλογές που σχετίζονται με τη διδακτική μεθοδολογία καθαυτή, αφού το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στον μαθητή ως συνδιαμορφωτή και κοινωνό της μάθησης.

Μέσα στο πλαίσιο που μόλις καθορίσαμε, ζητούμενό μας στην παρούσα ανακοίνωση γίνεται η στοχοθεσία στη διδακτική πράξη της πρώτης (1ης) υποενότητας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου, μετά από μία αδρομερή παρουσίαση του αντίστοιχου σχολικού εγχειριδίου και των δυνατοτήτων που προσφέρει, ειδικά μέσα από τα κείμενά του. Η επιλογή της ενότητας 1 έγκειται στο ότι αποτελεί το γνωστικό και διαδικαστικό υπόβαθρο όλων των υπόλοιπων ενοτήτων του βιβλίου. Μάλιστα, η υποενότητα 1.Α είναι ως επί το πλείστον κειμενοκεντρικού χαρακτήρα, όπως, άλλωστε, θα αξιολογούσαμε και τον προσανατολισμό του βιβλίου. Εντοπίζονται σ' αυτήν όλες εκείνες οι καινοτόμες πρακτικές και το ανανεωτικό πνεύμα που αιτιολογεί την απόκλιση των νέων αυτών σχολικών εγχειριδίων από τα παλαιότερα, αλλά και την αμηχανία του εκπαιδευτικού προς τον χειρισμό του μεγάλου όγκου, της ποικιλομορφίας και της ιδιομορφίας των παρατιθέμενων κειμένων ανά διδακτική ενότητα.

Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, δίνεται μια πληθώρα στόχων για την πρώτη διδακτική ώρα από τους οποίους ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέγει κάποιους προς πραγμάτωση, αναπροσαρμόζοντας και διαφοροποιώντας τους ανάλογα με τις εκάστοτε διδακτικές ανάγκες (βλ. ενδεικτικά Tomlinson, 2010). Ακόμη, το εύρος των παρατιθέμενων στόχων αιτιολογείται από το ότι βρίσκουν εφαρμογή τηρουμένων των αναλογιών, βέβαια, στις αντίστοιχες υποενότητες των υπόλοιπων ενοτήτων του βιβλίου του μαθητή και ο διδάσκοντας μπορεί να τους αξιοποιεί κάθε φορά εναλλακτικά.

Η δομή του βιβλίου και η λειτουργία των κειμένων του

Εντάσσοντας την προσπάθειά μας στο οργανικό της σύνολο, επισκεπτόμαστε τη δομή και το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου (Κατσαρού κ.ά., 2007 Α) για τον επιτυχέστερο χειρισμό του προς όφελος των μαθητών. Ας επιμείνουμε στον σχολιασμό των σημείων εκείνων που θα στηρίξουν τις κατευθύνσεις της στοχοθεσίας, άρα και της διδακτικής μεθοδολογίας μας, καθόσον παρέχονται λεπτομερείς οδηγίες και διεξοδική περιγραφή του εν λόγω βιβλίου και του σκεπτικού του στο αντίστοιχο *Βιβλίο Εκπαιδευτικού* (Κατσαρού κ.ά., 2006: 7-24).

Η *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου* αποτελείται από οκτώ ενότητες ομοιογενείς ως προς τη διάρθρωση, τις αρχές και τις απαιτήσεις τους. Συγκεκριμένα, κάθε ενότητα ξεκινά με την υποενότητα Α, που περιλαμβάνει τρία ή τέσσερα εισαγωγικά κείμενα σχετικά με τη θεματική της ενότητας. Τα κείμενα συνοδεύονται από ερωτήσεις, που αποσκοπούν στον έλεγχο του βαθμού κατανόησης και στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και όχι στη μηχανιστική επανάληψη. Αυτά τα κείμενα αξιοποιούνται και για τη μελέτη των γλωσσικών φαινομένων που εξετάζονται σε κάθε υποενότητα Β, μαζί με τα κείμενα της υποενότητας αυτής. Γενικά, η υποενότητα αυτή στη Γ' Γυμνασίου αφορά στις συνδέσεις του λόγου, στον υποταγμένο λόγο και στα είδη των δευτερευουσών προτάσεων, συμφώνως πάντα προς το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στην υποενότητα Γ (ή Δ για την 1η ενότητα, επειδή η Γ πραγματεύεται ένα πρόσθετο βασικό θέμα, αυτό της διαδικασίας σύνθεσης ερευνητικών εργασιών, για να αποτελέσει το υπόβαθρο, όπως εξηγήσαμε γενικά για αυτή την πρώτη ενότητα, για κάθε πιθανή ανάθεση διαθεματικής εργασίας από το τελευταίο μέρος των υποενοτήτων Ε), έπειτα, θίγεται ένα θέμα λεξιλογίου ή σχήμα λόγου, που και πάλι αξίζει να σημειωθεί ότι μελετάται μέσα από κείμενα. Αυτό συμβαίνει, προκειμένου οι μαθητές να αποκτούν τη δεξιότητα της

κατανόησης λέξεων από το συγκείμενό τους και να χρησιμοποιούν λεξικά κατ' επιλογήν για τη σημασιολογική διάκριση των λέξεων και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους (για την ανάπτυξη και άσκηση της εν λόγω δεξιότητας βλ. παρακάτω τους στόχους 8-12). Η παραπάνω συνθήκη, σε συνδυασμό με το ότι συνειδητά λείπουν έτοιμες λίστες λεξιλογίου (Κατσαρού κ.ά., 2006: 18), κατευθύνει και τη μορφή διδασκαλίας (Κορρέ, 2010 Β) αποτρέποντας ή μάλλον καταργώντας τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό προσανατολισμό και προωθώντας τη διερεύνηση, την ανακάλυψη και την κριτική σκέψη ως εφόδια και τρόπους μάθησης. Στην επόμενη υποενότητα μελετώνται θέματα οργάνωσης λόγου και στην τελευταία ανατίθεται παραγωγή λόγου, με την ευσεβή επιδίωξη και πρόβλεψη κάθε ενότητα να ξεκινά με κείμενα (βλ. υποενότητες Α) και να καταλήγει πάλι σε κείμενα, αυτή τη φορά γραμμένα από τους μαθητές· επιδίωξη, που μπορεί να επαναλαμβάνεται κλιμακωτά ακόμη και σε κάθε υποενότητα χωριστά, ανάλογα με τις εκάστοτε απαιτήσεις. Ακολουθούν, τέλος, προτάσεις για διαθεματικές εργασίες, που μέλλουν να εκπονηθούν προαιρετικά.

Σε ό,τι αφορά τα κείμενα, για τα οποία έγινε ήδη πολύς λόγος, αξίζει να τονιστούν οι παρακάτω παρατηρήσεις. Αρχικά, πρόκειται για κείμενα αυθεντικά και όχι γραμμένα μόνο για τη διδασκαλία, που προσφέρουν κάποιες όψεις του κεντρικού θέματος – ακόμη και αντιφατικές – χωρίς να το καλύπτουν πλήρως ή να είναι κατ' ανάγκη οι ορθότερες. Με αυτόν τον τρόπο, δίνεται στους μαθητές να καταλάβουν ότι τα κείμενα δε χρησιμοποιούνται ως υποδείγματα, αλλά ως παραδείγματα σκέψης που οι ίδιοι καλούνται να αξιολογήσουν (Κατσαρού κ.ά., 2006: 7). Αυτή η πορεία (βλ. παρακάτω τη συλλογιστική των στόχων 1-7) ακολουθείται και στις υπόλοιπες ενότητες του σχολικού βιβλίου. Η σκοπιμότητα αυτών των επιλογών εντάσσεται στην προσπάθεια προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών, εφόσον τα κείμενα αναπαριστούν τη ζωντανή πραγματικότητα, και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς οι μαθητές δεν εγκλωβίζονται σε κομφορμιστικά στερεότυπα και θέσφατες ρήσεις, αλλά καλούνται να συνομιλούν με τα κείμενα αναπτύσσοντας δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν στην ομαλή εκκοινώνιση και στην εξέλιξή τους ως πολίτες (Κατσαρού κ.ά., 2006: 13). Εξάλλου, τα κείμενα είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, ώστε αφενός να διαβάζονται από όλους και αφετέρου να προωθούν τη μάθηση σπειροειδώς και διαφοροποιημένα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ευοδώνεται η επικοινωνιακή προσέγγιση και ενισχύεται ο γόνιμος διάλογος μέσα σε κλίμα αλληλοαποδοχής και συνεργασίας.

Ακόμη, τα κείμενα των υποενοτήτων καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γραμματειακών ειδών, στα οποία εντάσσονται και τα πολυτροπικά κείμενα, αποκρυσταλλώνοντας διαφορετικές μορφές κοινωνικών σχέσεων. Με αυτόν τον τρόπο, εξυπηρετούνται ποικίλοι επικοινωνιακοί σκοποί, που ασκούν τις επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών (βλ. αναλυτικότερα Richards et al., 1992: 65). Η ποικιλία αυτή στα επικοινωνιακά πλαίσια μιας ενότητας, όπως της πρώτης εν προκειμένω, επαναλαμβάνεται ομοιοτρόπως και στις υπόλοιπες, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αντικαταστήσει κάποιο είδος ή να δίνει βαρύτητα σε κάποια μόνο κάθε φορά. Αυτό δικαιολογεί και το ότι η στοχοθεσία μας αφορά σε μία υποενότητα, από τη στιγμή που και στις επόμενες ενότητες τα αυτά είδη κειμένων επαναλαμβάνονται. Συνεπώς, οι μαθητές εξασκούνται – μέσω της κειμενοκεντρικής και επικοινωνιακής προσέγγισης (βλ. ενδεικτικά Ματσαγγούρας, 2003 και McArthur & Carter, 1998) και βάσει των θεωρήσεων του γλωσσικού γραμματισμού (Cope and Kalantzis, 2000) – όχι μόνο στη δομή της γλώσσας, αλλά και στη χρήση της σε διάφορα επίπεδα και είδη του λόγου μέσα

από την παρατήρηση των κειμένων. Με άλλα λόγια, οι μαθητές μελετούν τα κείμενα σε επίπεδο μακροδομής συσχετίζοντας τα χαρακτηριστικά της οργάνωσης με τη λογική μορφή τους (Γεωργακοπούλου και Γούτσος, 1999: 23, 97-100), ώστε να είναι σε θέση να παράγουν τα δικά τους κείμενα με επάρκεια και αποτελεσματικότητα (βλ. παρακάτω την κλιμάκωση των στόχων 13-22). Με τον ίδιο τρόπο, αντιμετωπίζεται και η διδασκαλία της γραμματικής και του λεξιλογίου, που δεν αποτελεί σκοπό αλλά βοήθημα στη λογική περιέργεια για τη δομή και την καταγωγή της γλώσσας (Corder, 1973: 331). Ουσιαστικά, και μέσα σε όρους μιας εποικοδομιστικής θεώρησης της γνώσης, οι μαθητές ωθούνται στη βέλτιστη ανάπτυξη των ικανοτήτων που διαθέτουν (Vygotsky, 1993). Συγκεκριμένα, δεν τίθεται εξαρχής κάποιο κανονιστικό πλαίσιο, αλλά η παρατήρηση των κειμένων επιτρέπει την αναδιοργάνωση και τον εμπλουτισμό της άρρητης γνώσης, που ήδη κατέχουν οι μαθητές πάνω στη μητρική τους γλώσσα, με την επαγωγική εξαγωγή κανόνων και την εφαρμογή των συμπερασμάτων τους στα δικά τους κείμενα.

Στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου ζητούμε σκοπίμως από τους μαθητές να συντάξουν κείμενο με έναν συγκεκριμένο αριθμό λέξεων, αρκετά περιορισμένο στην αρχή (βλ. παρακάτω τον στόχο 7 και έπειτα τον στόχο 20), που σε κάθε επόμενη δραστηριότητα θα αυξάνεται. Αυτή η κλιμάκωση τους προετοιμάζει να παράξουν κείμενο μεγαλύτερης έκτασης – διακοσίων περίπου λέξεων (για την έκταση των τελικών κειμένων της ενότητας βλ. Κατσαρού κ.ά., 2006: 24) – στο τελευταίο μέρος της ενότητας, στην προκειμένη περίπτωση στο μέρος Ε. Πρόκειται για μια διαδικασία κυκλική, καθώς τα κριτήρια εξάγονται από κείμενα και εφαρμόζονται πάλι σε κείμενα, αυτά των μαθητών, που αντιμετωπίζονται ως ισότιμα με αυτά του σχολικού βιβλίου (Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης, 1997: 65-68). Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η δομή, η διδακτική μεθοδολογία και προσέγγιση του *Τετραδίου Εργασιών* (Κατσαρού κ.ά., 2007 Β) (Κορρέ, 2010 Β), όπου για κάθε ενότητα υπάρχουν κείμενα σχετικά με το θέμα της ενταγμένα πάντα σε επικοινωνιακό πλαίσιο με μια ποικιλία ασκήσεων. Κάτι τέτοιο δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα, εκτός του να επιλέγει ασκήσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, να κατασκευάζει, επίσης, ασκήσεις κατάλληλες για την τάξη του, έστω και με δικά του κείμενα. Αυτό συμβαίνει, γιατί το *Τετράδιο Εργασιών* αποτελεί δειγματικό υλικό, εμπνέοντας τον δάσκαλο να καταστεί παραγωγός πρωτότυπου εκπαιδευτικού υλικού (Κατσαρού κ.ά., 2006: 20). Μ’ αυτόν τον γνώμονα, τα κείμενα της υποενότητας Α είναι, ίσως, ικανά για τη διδασκαλία των λοιπών στοιχείων ολόκληρης της ενότητας βάσει της κατάλληλης αξιοποίησής τους.

Γι’ αυτούς τους λόγους, τα κείμενα της ενότητας – είτε αξιοποιούνται κυρίως για την ανάδειξη του θέματος είτε των γραμματικοσυντακτικών ή άλλων φαινομένων – εξετάζονται από τους μαθητές από άποψη περιεχομένου (π.χ. πληρότητα, εγκυρότητα και σαφήνεια), είδους (δηλαδή, δομής-οργάνωσης) και έκφρασης-ύφους, που προκύπτει από τις λεξιλογικές και γραμματικές επιλογές ανάλογα με τον σκοπό του εκάστοτε κειμένου (βλ. αντίστοιχα τους παρατιθέμενους στόχους 1-7, 13-22 και 8-12). Μέσα από μια τέτοιου είδους πραγμάτευση των κειμένων αναδύονται τα κριτήρια αναφοράς και αξιολόγησης των παραγόμενων από τους μαθητές κειμένων. Η εν λόγω διαδικασία καταδεικνύει ότι η αξιολόγηση δεν είναι γραμμική, παρά κυκλική, και προϋποθέτει την ανάμειξη του μαθητή και τη συνεργασία του με τον καθηγητή ως προς την εξαγωγή κριτηρίων (ΦΕΚ 303/13-03-03: 3793). Πλέον, οι διαδικασίες ομιλίας-ακρόασης-ανάγνωσης-γραφής θεωρούνται αλληλένδετες (Μήτσης, 1998:

160). Συνεπώς, η αξιολόγηση περνά πρώτα από τη φάση της αξιολόγησης των κειμένων της ενότητας (βλ. ενδεικτικά τους ακόλουθους στόχους 10-18) και έπειτα καταλήγει στην αξιολόγηση του παραγόμενου λόγου από τους (συμ-)μαθητές (αλληλοαξιολόγηση) και από τον ίδιο τον μαθητή (αυτοαξιολόγηση) με σκοπό πάντα όχι τον έλεγχο, αλλά την ανατροφοδότηση (βλ. ειδικότερα τους στόχους 20-22), δηλαδή την επισήμανση των ελλείψεων προκειμένου για τη βελτίωση και την πρόοδο του μαθητή και της προσφερόμενης εκπαίδευσης (ΦΕΚ 302/13-03-03: 3743). Αυτή είναι, εξάλλου, και η ουσία της αυτοαξιολόγησης ως κοινωνικής-διαδραστικής διαδικασίας (Κατσαρού κ.ά., 2006: 17).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία, αποδεικνύουν τον καινοτόμο χαρακτήρα των νέων βιβλίων που προσανατολίζουν έμμεσα και άμεσα τον διαμεσολαβητικό ρόλο του διδάσκοντα προς την ανακάλυψη της δηλωτικής και διαδηλωτικής γνώσης από τους μαθητές, δηλαδή προς τον κριτικό και κοινωνικό εγγραμματισμό τους. Η διδασκαλία, έτσι, οδηγείται προς τη μαθητοκεντρική της διάσταση, με βασικές αρχές της την αυτενέργεια, τη βιωματικότητα, την εγγύτητα προς τη ζωή και τη συνολικότητα, ενώ ανοίγεται ο δρόμος προς τη διαθεματική προσέγγιση και εφαρμογή. Η πλουραλιστική βάση των βιβλίων, μάλιστα, και η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή επεκτείνει τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και έξω από τη σχολική τάξη, στην κοινωνία των πολιτών, όπως αρχικά επισημάνθηκε. Οι στόχοι που ακολουθούν διαμορφώνονται με αυτούς τους δείκτες πορείας, ενώ συνιστάται να διαφοροποιούνται και να αναπροσαρμόζονται πάντα στο εύρος των διαβαθμίσεων, των ιδιαιτεροτήτων και της ετερότητας των εκάστοτε διδακτικών αναγκών.

Στοχοθεσία ενότητας 1.Α: «Εισαγωγικά κείμενα», σελ. 10-11 [1η Διδακτική ώρα]

Στόχοι: Επιδιώκεται οι μαθητές/-τριες με το πέρας της διδασκαλίας να είναι ικανοί/-ες:

Ως προς το θέμα

1. Να αποδίδουν με δικά τους λόγια την κεντρική ιδέα των κειμένων
    - *(η ιστορία της Ελλάδας είναι ο πνευματικός πολιτισμός της),*
    - *(μια όψη της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας: η ματαιοδοξία του νεοέλληνα),*
    - *(η μεταβολή της Ελλάδας από άλλοτε χώρα μεταναστευτικής κίνησης σε χώρα υποδοχής μεταναστών και ο ρόλος του σχολείου μπροστά στο διαφορετικό, την αλληλεπίδραση, την πολυπολιτισμικότητα) και*
    - *(η αισχροκέρδεια στον ελληνικό τουρισμό).*

2. Να συγκρίνουν το θέμα των κειμένων εντοπίζοντας τις ομοιότητες (τον κοινό θεματικό άξονα: Ελλάδα) και τις διαφορές τους (π.χ. Ελλάδα του τότε [κείμ. 1] – Ελλάδα του τώρα [κείμ. 2,3,4], της φιλοξενίας [κείμ. 3] – της εκμετάλλευσης [κείμ. 4], του πολιτισμού [κείμ. 1] – της υλοκρατίας [κείμ. 2]).

3. Να διατυπώνουν δικές τους κρίσεις με αφορμή το θέμα των τεσσάρων κειμένων χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την εμπειρία τους (από τη συνύπαρξη με αλλογενείς μαθητές στο σχολείο, από τα ταξίδια, από συναναστροφές και συζητήσεις σχετικές με την εικόνα του νεοέλληνα ή της σύγχρονης Ελλάδας) [*αρχή της εγγύτητας προς τη ζωή*].

4. Προς διευκόλυνσή τους για την ανίχνευση των παραπάνω θεμάτων, αφού χωριστούν σε ανομοιογενείς ομάδες 4-5 ατόμων, επιλέξουν το ειδικό τους θέμα και κατανείμουν τους ρόλους τους, να καταστήσουν ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου απαντήσεις για ένα από τα παραπάνω ειδικά θέματα που θα απευθύνονται στις ομάδες – πρωτογενείς (ολοκληρωτικής ένταξης, π.χ. οικογένεια) ή δευτερογενείς (ομάδες ενδιαφερόντων) – στις οποίες ανήκουν [βλ. αντίστοιχα στο βιβλίο του μαθητή στην ενότητα 3.Β το κείμενο 7 (Κατσαρού κ.ά., 2007 Α: 54) και στο *Τετράδιο Εργασιών* στην ενότητα 3 το κείμενο 3 (Κατσαρού κ.ά., 2007 Α: 30)].

5. Με βάση τα συμπεράσματά τους, να τεκμηριώνουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με τις προβαλλόμενες απόψεις (των κειμένων), καθώς τα κείμενα του βιβλίου του μαθητή δεν είναι κανονιστικά, αλλά αυθεντικά, που επιδέχονται κριτική και συζήτηση (Κατσαρού κ.ά., 2006: 11-12) [*αρχή της δημοκρατικότητας υπέρ της ανάπτυξης δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου μέσω του διαλόγου και χάριν της πλουραλιστικής βάσης και στόχευσης των κειμένων*].

6. Να αντιπροτείνουν τις δικές τους απόψεις για τη βελτίωση της σύγχρονης Ελλάδας [*βασική αρχή του εγγραμματισμού, αρχή της εφαρμογής στη ζωή με σενάρια-scripts και επίλυση προβλημάτων*].

7. Να σχηματίζουν προφορικά προτάσεις με κάποιες έννοιες-κλειδιά της επιλογής τους προερχόμενες από τα τέσσερα κείμενα (όπως πολιτισμός, χωροχρόνος, αλληλεπίδραση, μεταβολή-εξέλιξη, επικοινωνία) σε διαφορετικά επικοινωνιακά πλαίσια και επιστήμες (όπως μαθηματικά, χημεία, φυσική, τεχνολογία, ιστορία, γεωγραφία, οικολογία, καλές τέχνες, φιλοσοφία, ψυχολογία κτλ.) [για την *αρχή της διαθεματικότητας,* βλ. Κατσαρού κ.ά., 2006: 27].

Ως προς την έκφραση-ύφος

8. Να ορίζουν τυχόν άγνωστες λέξεις (π.χ. «περιχαρακωμένη», «δημογραφική», «ετερογένεια») από τα συγκείμενά τους, δηλαδή να εντάσσουν τη λέξη στο περιβάλλον της.

9. Μόνο όπου είναι απαραίτητο, και προκειμένου για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους (Κατσαρού κ.ά., 2006: 19), να ερευνούν σε λεξικά (όπως ήδη το έχουν διδαχθεί στην ενότητα 9 του βιβλίου του μαθητή της *Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου*: Γαβριηλίδου κ.ά., 2007), όπως για παράδειγμα στο *Ερμηνευτικό Λεξικό Γυμνασίου* (Γαβριηλίδου κ.ά., 2010)

10. Αφού παρατηρήσουν τις επιλογές στις λέξεις ή καλύτερα στους τρόπους έκφρασης και προβολής του νοήματος (γιατί το υλικό στο κείμενο 4 είναι πολυτροπικό) στο κάθε ένα από τα κείμενα (1-4) να χαρακτηρίζουν το ύφος ως τυπικό, ευγενικό, επίσημο, χιουμοριστικό, άμεσο, κοφτό, δυσνόητο, πομπώδες, απλό κτλ. (πρβλ. αντίστοιχα στο κείμενο 4 την άσκηση 7 του *Τετράδιου Εργασιών*: Κατσαρού, 2007 Β: σελ. 13).

11. Να εντοπίζουν όλα εκείνα τα συγκεκριμένα στοιχεία που καθιστούν τα κείμενα 2, 4 χιουμοριστικά ή σατιρικά (διακρίνοντας το ανώδυνο αστείο από το πικρό που εγείρει τον προβληματισμό), όπως π.χ. το παράδοξο ή την υπερβολή σε έκφραση και ύφος.

12. Να εντοπίζουν όλα εκείνα τα συγκεκριμένα στοιχεία που καθιστούν τα κείμενα 1, 3 επίσημα και τυπικά, όπως π.χ. την αυστηρότητα και τη συγκράτηση στην έκφραση και το ύφος.

Ως προς τη δομή-μορφή

13. Να επισημαίνουν το είδος των τεσσάρων κειμένων μαθαίνοντας να προσέχουν σε πρώτη φάση τα περικειμενικά σχόλια (τίτλος, συγγραφέας, όνομα βιβλίου ή εφημερίδας απ' όπου είναι παρμένα κτλ.) (Κατσαρού κ.ά., 2006: 29).

14. Να συσχετίζουν το είδος των τεσσάρων κειμένων με το ύφος τους (π.χ. ότι το ιστορικό κείμενο 1 και το δημοσιογραφικό κείμενο 3 έχουν πιο τυπικό ύφος σε σχέση με το πιο απελευθερωμένο των κειμένων 2, 4 που είναι ποίημα και σκίτσο αντίστοιχα).

15. Να επισημαίνουν τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν το κείμενο 1 επιστημονικό-ιστορικό (π.χ. επίκληση στη λογική, επίσημο ύφος, αντικειμενικότητα, αναγωγές στο διαχρονικό, το γενικό, το μόνιμο).

16. Να ανιχνεύουν τα στοιχεία που αναδεικνύουν το κείμενο 2 ως λογοτέχνημα (δηλ. τη χρήση μυθοπλασίας, αμεσότητα ύφους, απλούστερος λόγος, επίκληση κυρίως στο συναίσθημα) και μάλιστα ποίημα (ρυθμός, ρίμα κτλ.).

17. Να αποδελτιώνουν τα στοιχεία που καθιστούν το κείμενο 3 δημοσιογραφικό (σύντομος, καίριος, ευθύβολος λόγος, είδηση με θέμα το επίκαιρο έστω και αν γίνονται αναγωγές στο γενικό, γλώσσα επίσημη, κυρίως αναφορική, ύφος απρόσωπο-αντικειμενικό, άλλοτε με και άλλοτε χωρίς σχόλια).

18. Να διακρίνουν τα ειδολογικά χαρακτηριστικά του πολυτροπικού κειμένου-σκίτσου 4 (π.χ. τάση υπερβολής, χιουμοριστική διάθεση, αμεσότητα στο μήνυμα, σχόλιο στην επικαιρότητα, απλότητα στις γραμμές του σχεδιασμού, ένταση χρώματος, οπτική μορφή κτλ.).

19. Να αναφέρουν άλλα είδη πολυτροπικών κειμένων (κολάζ, γελοιογραφίες, αφίσες, κόμικς, διαφημιστικά φυλλάδια, φωτογραφίες, ζωγραφικοί πίνακες ως φορείς μηνυμάτων) από την εμπειρία τους στο σύγχρονο πολιτισμό της εικόνας. [Αυτό θεωρείται σημαντικότατο, γιατί η επεξεργασία τέτοιου είδους κειμένων εξοικειώνει τον μαθητή με τη λειτουργία των σύγχρονων συναισθητικών ερεθισμάτων, ενώ τον ασκεί στην αποκωδικοποίηση και την κριτική στάση απέναντί τους (Κατσαρού κ.ά., 2006: 12) χάρη στην *ένταξη της γνώσης σε πραγματικά εξωτερικά συμφραζόμενα και σε αφαιρετικά νοητικά σύνολα*].

20. Αφού χωριστούν σε ανομοιογενείς ομάδες 4-5 ατόμων, επιλέξουν συγκεκριμένο θέμα και μοιράσουν ρόλους και αρμοδιότητες στο κάθε μέλος (π.χ. συγκέντρωση υλικού-απόψεων, σύνταξη-καταγραφή, αναθεώρηση, παρουσίαση αποτελέσματος), να συνθέτουν κείμενο 60-80 λέξεων είδους της επιλογής τους – πολυτροπικό ή όχι – με θέμα σχετικό με την ενότητα (π.χ. προβολή της Ελλάδας του σήμερα και παρουσίαση όψεών της με τα μάτια ιστορικού, ξένου περιηγητή, μετανάστη, ντόπιου πολίτη κ.ά.) με συνέ-

πεια στο ύφος και το είδος που επέλεξαν [*αρχή της συνεργατικότητας και της αυτενέργειας – ενσυναίσθηση*].

21. Αφού παρουσιάσουν τα κείμενά τους, να συζητούν αποτελεσματικά τις εκτεθείσες απόψεις τους τεκμηριώνοντας με λογικά επιχειρήματα τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους (βλ. αντίστοιχα την ενότητα 9 του βιβλίου του μαθητή της *Νεοελληνικής Γλώσσας Β' Γυμνασίου*: Γαβριηλίδου κ.ά.,2007) [*ενίσχυση της αυτοέκφρασης, της ετερότητας και του κριτικού προβληματισμού*].

22. Να προτείνουν τρόπους βελτίωσης στον τομέα του ύφους και της δομής των παραγόμενων κειμένων ανακαλώντας ό,τι αποκόμισαν από τη διδασκαλία [*αλληλοαξιολόγηση – αυτοαξιολόγηση – μεταγνώση*].

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Όλη η προηγηθείσα προσπάθεια τοποθέτησης στόχων για τη διδασκαλία της πρώτης διδακτικής ώρας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας αντανακλά τις αρχές για τις οποίες κάναμε λόγο προλογικά και αποταμιεύει τρόπους, προσεγγίσεις και διαδικασίες της διδακτικής πράξης, που μπορούν να ακολουθηθούν επιλεκτικά και στις επόμενες ενότητες. Ακόμη, ως προς την αξία και τον ρόλο των παρατιθέμενων στόχων, επισημαίνουμε πως όχι μόνο καθοδηγούν, αλλά και υπονοούν την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, τη μαθητοκεντρική οργάνωση, τις μορφές (κατευθυνόμενος ή ελεύθερος διάλογος, ομαδική εργασία, παρατήρηση του λόγου των κειμένων, επαγωγικοί συλλογισμοί, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης κτλ.) και τις φάσεις της διδασκαλίας μας (εισαγωγική δραστηριότητα – εισαγωγή υλικού προς παρατήρηση – φάση δραστηριότητας – φάση ανάλυσης – φάση εφαρμογής – έλεγχος επίτευξης στόχου με εμπέδωση, ανακεφαλαίωση, αξιολόγηση).

Κατά συνέπεια, μέσω των κατάλληλων και συγκεκριμένων κάθε φορά στόχων ή, κυρίως, με τη διαφοροποίησή τους ανάλογα με τις κλίσεις, τις δεξιότητες και την προσωπικότητα εν γένει του κάθε μαθητή του, ο εκπαιδευτικός μπορεί μόνο να είναι αποτελεσματικός κατά τη διδακτική πράξη. Έτσι, θα συντελέσει στη χειραφέτηση των μαθητών με την καλλιέργεια των γνωστικών και μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων, την όξυνση του κριτικού νου και την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους. Άλλωστε, η δομή των ενοτήτων και κυρίως τα κείμενα-συνομιλητές με την πλουραλιστική τους βάση, την πολυπρισματικότητα και την επικοινωνιακή-ειδολογική ευρύτητα που αντιπροσωπεύουν, εξασφαλίζουν τις παραπάνω επιδιώξεις.

Τέλος, και προς αποφυγήν της μάταιης αυτοεπανάληψης των αρχικών μας τοποθετήσεων υπό μορφή συμπερασμάτων αυτή τη φορά, επιλέγουμε να εντάξουμε τη στοχοθεσία της υποενότητας αυτής σε ένα λειτουργικό όλον, για λόγους συνέπειας προς τη διαδικασία που υποστηρίξαμε, δηλαδή, τη θεώρηση των μερών υπό το πρίσμα της συνολικότητας. Συλλήβδην, οι στόχοι που θέσαμε εμφορούνται από το πνεύμα των γενικών και ειδικών σκοπών του Αναλυτικού Προγράμματος και, συγκεκριμένα, του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (ΦΕΚ 303/13-03-03: 3778, 3779-3780).

Πηγές

Γαβριηλίδου, Μ., Εμμανουηλίδης, Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου, Ελ. (2007). *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (εκδ. Β').

Γαβριηλίδου, Μ., Λαμπροπούλου Π., Αγγελάκος, Κ. (2010). *Ερμηνευτικό Λεξικό Νέας Ελληνικής. Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (εκδ. Γ').

Κατσαρού, Ελ., Μαγγανά, Αν., Σκιά, Αικ., Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (εκδ. Α').

Κατσαρού, Ελ., Μαγγανά, Αν., Σκιά, Αικ., Τσέλιου, Β. (2007 Α). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (εκδ. Β').

Κατσαρού, Ελ., Μαγγανά, Αν., Σκιά, Αικ., Τσέλιου, Β. (2007 Β). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ (εκδ. Β').

ΦΕΚ 303/13-03-03, Τεύχος Β'.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κορρέ, Ειρ. (2010 Α). *Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας, Αναλυτικό Πρόγραμμα, Διδασκαλία, Σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κορρέ, Ειρ. (2010 Β). «Το ''νέο'' στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο». Φιλολογική, 112, 52-58.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2003). *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα.

Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Tomlinson, C.-A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Μτφρ. Θεοφιλίδης, Χρ. & Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Vygotsky, L. (1993). Σκέψη και γλώσσα. Μτφρ. Ρόδη, Α. Αθήνα: Γνώση.

Ξενόγλωσση

Cope, B. & Kalantzis, M. (επίμ.) (2000). *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge.

Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin.

Freire, P. (1973). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.

McArthur, M. & Carter, R. (1998). *Language as Discourse*. London: Longman.

Richards, J. C., Platt, J. & Platt, H. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Essex: Longman.

Ευκλείδεια γεωμετρία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ένας κόσμος παρανοήσεων…

Κωστόπουλος Γεώργιος
Καθηγητής Μαθηματικών Β΄θμιας Εκπαίδευσης
kostg@sch.gr

Περίληψη

Η Γεωμετρία αποτελεί σημαντικό κλάδο των μαθηματικών έχοντας ποικίλες εφαρμογές σε καθημερινά προβλήματα. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη Γεωμετρία από πολύ μικρή ηλικία, παίζοντας και συγχρόνως παρατηρώντας σχήματα. Έτσι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν βασικά γεωμετρικά σχήματα, όπως είναι ο κύκλος, το τρίγωνο και το τετράγωνο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει και να αναδείξει ένα μικρό ποσοστό των παρανοήσεων που εμφανίζουν οι μαθητές κατά τη διδασκαλία της Ευκλείδειας Γεωμετρίας στο Γυμνάσιο αλλά και στο Λύκειο. Η αποσαφήνιση και άρση αυτών των παρανοήσεων, με τη βοήθεια και καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αλλά και τη χρήση κατάλληλων μέσων, όπως είναι τα λογισμικά Δυναμικής Γεωμετρίας, θα μπορούσε να ωθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τη στάση τους απέναντι στα μαθηματικά, να αναπτύξουν ελεύθερη και δημιουργική σκέψη, να διεγείρουν το κριτικό τους πνεύμα και γενικότερα να συμβάλουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους.

Λέξεις - κλειδιά: Γεωμετρία, παρανοήσεις, διδασκαλία, σχήματα.

Εισαγωγή

Η Γεωμετρία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των μαθηματικών, συμβάλλοντας στην ανάδειξη βασικών χαρακτηριστικών της μαθηματικής γνώσης, όπως η είναι η γενίκευση, η αφαίρεση, η ακρίβεια και η συντομία, αλλά και η ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης (Π.Ι, 2011), ενώ ταυτόχρονα κατέχει κρίσιμο ρόλο στη μάθηση των μαθηματικών, εν είδει γέφυρας μεταξύ καθημερινών προβλημάτων και μαθηματικών εννοιών (NCTM, 2000). Ο Doug French (2004) αναφέρει τρεις σημαντικές παραμέτρους για τις οποίες η Γεωμετρία επιβάλλεται να περιλαμβάνεται στη διδασκαλία των μαθηματικών:

- για την επέκταση της χωρικής συναίσθησης των μαθητών
- για την ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογισμού και αιτιολόγησης
- για δραστηριοποίηση, πρόκληση και ενημέρωση

Η Γεωμετρία είναι ο κλάδος των μαθηματικών που έχει εγείρει προβληματισμούς σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία του περισσότερο από κάθε άλλο κλάδο, με συνέπεια την ανάδειξη προβλημάτων σχετικά με την κατανόηση και χρήση συνθετικών και αποδεικτικών μοντέλων από τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Τζίφας, 2005). Τα προβλήματα που εμφανίζονται στη διδασκαλία της Γεωμετρίας, συνδέονται συνήθως με τους εξής λόγους:

- Η έννοια της απόδειξης, η οποία κυριαρχεί στην ανάπτυξη του περιεχομένου της Γεωμετρίας, είναι η πηγή των περισσότερων δυσκολιών για την κατανόηση του περιεχομένου (Τζίφας, 2005).

- Η συσωρευτική και συνθετική δομή του περιεχομένου, ιεραρχικά δοσμένου, απαιτεί από το μαθητή να εφαρμόζει αυστηρά κάθε στιγμή τις προηγούμενες γνώσεις του (αξιώματα, θεωρήματα, πορίσματα, βασικές προτάσεις). Αυτή η ιδιαιτερότητα δεν συναντάται σε άλλα μαθήματα και προκαλεί δυσκολίες στην κατανόηση βασικών γεωμετρικών εννοιών από τους μαθητές (Τζίφας, 2005).
- Το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών είναι συχνά φτωχό, με συνέπεια να αδυνατούν να επιλύσουν ακόμη και απλά προβλήματα που τους δίνονται (Adolphus, 2011). Η έλλειψη προαπαιτούμενων γνώσεων δημιουργεί ένα χάσμα ανάμεσα στο επίπεδο σκέψης των μαθητών και αυτό που απαιτείται για να μάθουν Γεωμετρία (van Hiele, 1999).
- Η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέγει ο εκπαιδευτικός δημιουργεί δυσκολίες στην κατανόηση της Γεωμετρίας από τους μαθητές (Clements & Battista, 1992).
- Ένα από τα μεγαλύτερα λάθη στη διδασκαλία των μαθηματικών, και για το οποίο ευθύνονται συνήθως οι εκπαιδευτικοί, είναι αυτό της παρουσίασης αφηρημένων εννοιών σε μαθητές που είναι ανέτοιμοι να τις δεχθούν (French, 2004).
- Η αδυναμία σκέψης από τους μαθητές, αφού πολλοί από αυτούς δεν είναι έτοιμοι για παραγωγική σκέψη στην ηλικία των 14 ετών, στην οποία διδάσκεται η θεωρητική Γεωμετρία (Τζίφας, 2005).

Άμεση συνέπεια των προαναφερόμενων, αποτελούν αναρίθμητες παρερμηνείες και εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών αναφορικά με βασικά γεωμετρικά σχήματα και έννοιες, με αδιάψευστο καθημερινό μάρτυρα τη σχολική πραγματικότητα, λειτουργώντας πολλές φορές ανασχετικά και ανασταλτικά, αφαιρώντας τα περιθώρια συμφιλίωσης των μαθητών με τα Μαθηματικά και ειδικότερα με τη Γεωμετρία (Μαστρογιάννης & Αναστόπουλος, 2011). Οι παρανοήσεις των μαθητών κατέχουν πολύ σημαντική θέση στη μάθηση και τη διδασκαλία των μαθηματικών, αποτελώντας ένα μέρος των εννοιολογικών δομών της σκέψης του μαθητή οι οποίες θα αλληλεπιδράσουν με τις νέες γνώσεις και θα επηρεάσουν τη μάθηση, κυρίως με αρνητικό τρόπο, επειδή οι παρανοήσεις γεννούν λάθη (Χαιρέτη, 2009).

Παρανοήσεις σχετικές με την αναγνώριση και αναπαράσταση γεωμετρικών σχημάτων

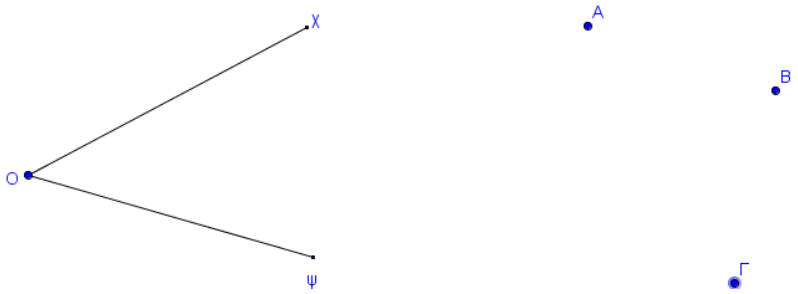
Ένα μεγάλο μέρος των δυσκολιών των μαθητών σχετικά με την κατανόηση γεωμετρικών εννοιών, αφορά στις αναπαραστάσεις τους σχετικά με τη μορφή των γεωμετρικών σχημάτων (Clements, 2003). Στοιχεία όπως το σημείο, η ευθεία, η ημιευθεία, το επίπεδο κ.ά. δεν γίνονται άμεσα αντιληπτά από τους μαθητές, λόγω του θεωρητικού τους χαρακτήρα, με συνέπεια οι μαθητές να αντιλαμβάνονται συνήθως, μόνο σχήματα τα οποία σχεδιάζουν ή βλέπουν, όπως για παράδειγμα τα ευθύγραμμα τμήματα. Για παράδειγμα:

- Στο σχήμα 1 μπορούν να αναγνωρίσουν το ευθύγραμμο τμήμα ΑΒ, αλλά όχι και την ευθεία ΑΒ ή τις ημιευθείες ΑΒ και ΒΑ.



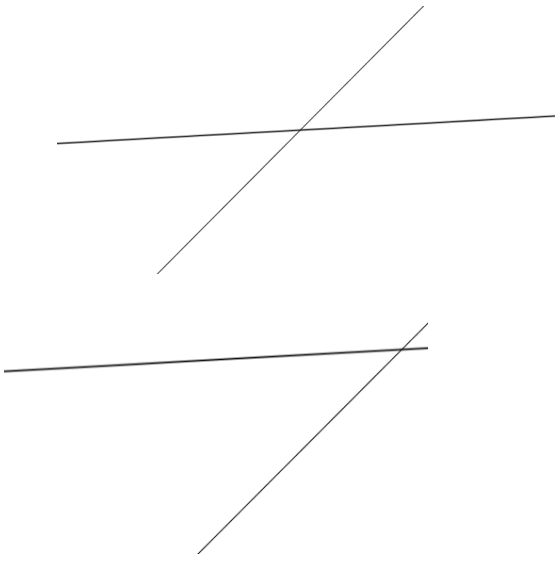
Σχήμα 1: Ευθύγραμμο τμήμα ΑΒ

- Στο σχήμα 2 οι μαθητές συνήθως δεν αντιλαμβάνονται ότι τα σημεία Α, Β ανήκουν στο εσωτερικό της κυρτής γωνίας xOy.



Σχήμα 2: Κυρτή γωνία χΟψ

- Στο σχήμα 3 μπορούν να αναγνωρίσουν κατακορυφήν γωνίες, ενώ στο σχήμα 4 όχι.



Σχήμα 3: Κατακορυφήν γωνίες

Σχήμα 4: Κατακορυφήν γωνίες

Επίσης, λόγω της ολιστικής αντίληψης των σχημάτων, πολλοί μαθητές δεν μπορούν να αντιληφθούν σχήματα τα οποία είναι μέσα σε άλλα σχήματα ή δεν μπορούν να αναγνωρίσουν σχήματα, όταν αυτά παρουσιάζονται με μη πρωτοτυπικές αναπαραστάσεις (Π.Ι, 2011).

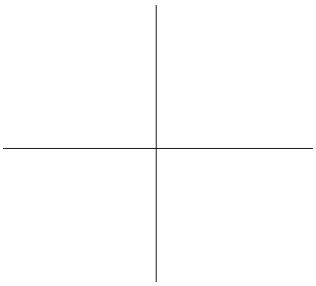
- Οι μαθητές απορρίπτουν συχνά τρίγωνα ή παραλληλόγραμμα τα οποία δεν είναι αρκετά πλατιά (Clemments, 2003), ή όταν μια πλευρά τους είναι πολύ μικρή σε σχέση με τις άλλες.



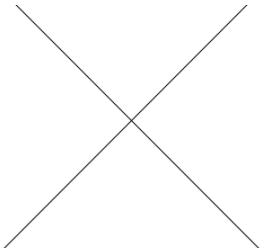
Σχήμα 5: Μη πρωτοτυπικές αναπαραστάσεις τριγώνου και παραλληλογράμμου

Επιπλέον, οι μαθητές πολλές φορές χρησιμοποιούν νοητικές εικόνες παρά ορισμούς των εννοιών στις αιτιολογήσεις τους, οι οποίες συχνά είναι δυσμενώς επηρεασμένες από ακατάλληλες διδασκαλίες (Clements, 2003). Έτσι, κοινά σχήματα δεν αναγνωρίζονται από πολλούς μαθητές, εάν ο προσανατολισμός τους δεν είναι ο συνηθισμένος. Ο συνηθισμένος τρόπος αναπαράστασης των γεωμετρικών σχημάτων είναι συνήθως οριζόντιος ή κατακόρυφος, με συνέπεια οι μαθητές να δυσκολεύονται να διακρίνουν ίδιες σχέσεις σε άλλες καταστάσεις.

- Οι μαθητές αναγνωρίζουν την καθετότητα των ευθειών του σχήματος 6, αλλά με δυσκολία στο σχήμα 7.



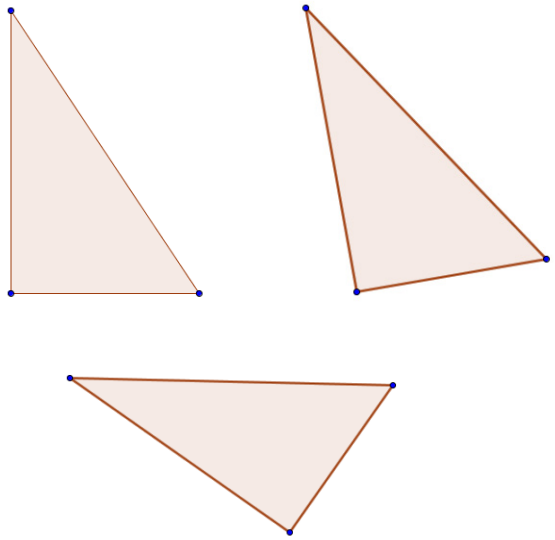
Σχήμα 6: Κάθετες ευθείες



Σχήμα 7: Κάθετες ευθείες

- Η νοητική εικόνα των μαθητών για το ορθογώνιο τρίγωνο περιλαμβάνει συνήθως μια ορθή γωνία με μια πλευρά οριζόντια και την άλλη κατακόρυφη (σχήμα 8α), λιγότερο συχνά ένα παρόμοιο ορθογώνιο με ελάχιστη περιστροφή (σχήμα 8β), και

ελάχιστα ένα ορθογώνιο τρίγωνο με οριζόντια υποτείνουσα (σχήμα 8γ), (Clements, 2003).



Σχήμα 8: Ορθογώνια τρίγωνα

Σύμφωνα με τους Van Hiele (όπως αναφέρεται από τον Clements, 2003), οι μαθητές αναγνωρίζουν τα γεωμετρικά σχήματα ως ολότητες και όχι με βάση τα χαρακτηριστικά ή τις ιδιότητές τους, αδυνατώντας να σχηματίσουν νοητικές εικόνες αυτών. Έτσι, χαρακτηρίζουν ένα σχήμα ως ορθογώνιο διότι «*μοιάζει με μια πόρτα*». Η μετάβαση σε πιο αφαιρετικές σχέσεις είναι μια διαδικασία αργή και δύσκολη για τους μαθητές και χρειάζεται να αναπτυχθεί μέσα από την ενασχόληση των ίδιων των μαθητών σε περιβάλλοντα και καταστάσεις που ενθαρρύνουν αυτή τη μετάβαση (Π.Ι, 2011). Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών αλλά και την ανάδειξη ιδιοτήτων και σχέσεων μεταξύ των σχημάτων, προτείνεται η παρουσίαση και η κατασκευή σχημάτων να γίνεται σε μη συνηθισμένες θέσεις, δίνοντας έμφαση σε σχήματα διαφορετικών μεγεθών και διαφορετικών προσανατολισμών.

Παρανοήσεις σχετικές με την έννοια της γωνίας

Η γωνία αποτελεί θεμελιώδη γεωμετρική έννοια. Η κατανόηση των γωνιών είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μάθηση της Γεωμετρίας, από τα πρώτα στάδια της μαθηματικής δραστηριότητας των μαθητών (French, 2004), αφού η χρήση και μέτρηση γωνιών είναι αναγκαία σε πολλά γεωμετρικά προβλήματα και κατασκευές, ενώ παράλληλα η σύγκριση γωνιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την μετέπειτα σύγκριση πολυγώνων, και ιδιαίτερα τριγώνων. Σημαντικές παρερμηνείες σχετικά με τις γωνίες αποτελούν:

- Η ονομασία γωνιών, αλλά και η αναγνώριση δεδομένων γωνιών σε πολύπλοκα σχήματα, είναι αρκετά δύσκολη διαδικασία για την πλειονότητα των μαθητών του Γυμνασίου (CK-12 Foundation, 2009).
- Συχνά οι μαθητές θεωρούν ότι, η σύγκριση γωνιών επηρεάζεται από τον προσανατολισμό τους (CK-12 Foundation, 2009), ενώ αρκετοί μαθητές παρασύρονται κατά τη σύγκριση από τα μήκη των πλευρών τους (French, 2004). Οι μαθητές θα πρέπει

να κατανοήσουν ότι ο τρόπος σχεδιασμού των γωνιών, καθώς και τα μήκη των πλευρών τους δεν επηρεάζουν την ισότητα των γωνιών και ότι μοναδική προϋπόθεση για να είναι ίσες δύο γωνίες είναι η ισότητα των μέτρων τους, τα οποία θα πρέπει να βρίσκονται με τη χρήση μοιρογνωμονίου.

- Έρευνες έχουν δείξει (French, 2004) ότι πολλοί μαθητές δεν αναγνωρίζουν πλήρως τη φύση των γωνιών ως αποτέλεσμα της περιστροφής μιας ημιευθείας, άμεσο συνεπακόλουθο των στατικών σχημάτων, τα οποία είναι σχεδιασμένα στο χαρτί ή τον πίνακα, και στα οποία δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθεί κάποιο είδος περιστροφής. Η πολλαπλή απεικόνιση στιγμιότυπων, δυναμικά μεταβαλλόμενων σχημάτων, με χρήση λογισμικών δυναμικής Γεωμετρίας, θα μπορούσε να συνδέσει άμεσα την έννοια της γωνίας με αυτή της περιστροφής.

Παρανοήσεις σχετικές με τρίγωνα

Αρκετές παρανοήσεις αφορούν στα τρίγωνα, και ειδικότερα στα ύψη των τριγώνων, τα οποία κατατρύχουν και ταλανίζουν την πλειονότητα, σχεδόν των μαθητών του Δημοτικού και του Γυμνασίου, όπως βιώνεται καθημερινά στις σχολικές αίθουσες και οι οποίες αφορούν τα εξής:

- Το ύψος τριγώνου πρέπει να είναι κατακόρυφο.
- Το ύψος πρέπει να είναι σχεδιασμένο στο εσωτερικό του τριγώνου.

Έτσι, σε τρίγωνα στα οποία η βάση δεν έχει οριζόντιο προσανατολισμό, καθώς και σε τρίγωνα ορθογώνια ή αμβλυγώνια, είναι αρκετά δύσκολη η σχεδίαση των υψών από τους μαθητές (Cutugno, & Spagnolo, 2002; Μαστρογιάννης & Αναστόπουλος, 2012).

Επίσης, οι μαθητές συγχέουν πολλές φορές τη διάμεσο και τη μεσοκάθετο μιας πλευράς τριγώνου, αφού και οι δύο διέρχονται από το μέσο μιας πλευράς τριγώνου. Η διαφορά τους είναι ότι η μεσοκάθετος διέρχεται από το μέσο και είναι κάθετη στην πλευρά, ενώ η διάμεσος απλά συνδέει το μέσο της πλευράς με την απέναντι κορυφή (CK-12 Foundation, 2009).

Όσον αφορά στην ισότητα τριγώνων, οι μαθητές εμφανίζουν συχνά τις εξής παρανοήσεις (CK-12 Foundation, 2009):

- Όταν ίσα τρίγωνα εμφανίζονται με διαφορετικό προσανατολισμό σε ένα σχέδιο, πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι με κατάλληλη περιστροφή των τριγώνων είναι δυνατόν να ταυτιστούν οι πλευρές και οι γωνίες τους. Σε αυτό μπορεί να βοηθήσει η χρήση λογισμικών δυναμικής Γεωμετρίας, αφού επιτρέπει την περιστροφή και μετατόπιση των σχημάτων, αφήνοντας τα σχήματα αναλλοίωτα.
- Ο ορισμός της ισότητας δύο τριγώνων απαιτεί την ισότητα έξι στοιχείων, τρία ζεύγη πλευρών και τρία ζεύγη γωνιών. Εάν οι μαθητές κατανοήσουν ότι αυτό αποτελεί αρκετά δύσκολη προϋπόθεση για να προκύψουν ίσα τρίγωνα σε μια δραστηριότητα, ίσως προσπαθήσουν να διερευνήσουν και τελικά να καταλήξουν στα γνωστά κριτήρια ισότητας τριγώνων, τα οποία απαιτούν την ισότητα λιγότερων στοιχείων τους.

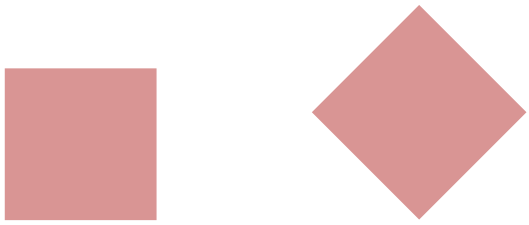
- Αρκετοί μαθητές πιστεύουν ενστικτωδώς, ότι εάν δύο τρίγωνα έχουν τις γωνίες τους ίσες μια προς μια είναι ίσα.
- Πολλοί μαθητές πιστεύουν ότι εάν δύο τρίγωνα έχουν δύο πλευρές τους ίσες μια προς μια, καθώς και μια γωνία τους ίση, τότε είναι ίσα. Με τη βοήθεια λογισμικών δυναμικής Γεωμετρίας μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να πειραματιστούν και μέσω αντιπαραδειγμάτων να καταλήξουν ότι αυτή η υπόθεση δεν ισχύει.

Ταξινόμηση σχημάτων και τετραπλεύρων

Ιδιαίτερης μνείας χρήζει η αδυναμία εντοπισμού, κατηγοριοποίησης και ταξινόμησης των γνωστών και «δημοφιλών» τετράπλευρων σχημάτων, από τους μαθητές, αφού πολλές φορές αυτοί, δεν ενεργοποιούν τους ορισμούς, δε διακρίνουν τις ιδιότητές τους, τις διαφορές μεταξύ τους, και έτσι, οδηγούνται σε εσφαλμένες παραδοχές, ως προς το είδος του τετραπλεύρου, που μελετούν (Μαστρογιάννης & Αναστόπουλος, 2012).

Είναι δύσκολο για τους μαθητές να κατανοήσουν ότι τόσα διαφορετικά σχήματα χαρακτηρίζονται ως τετράπλευρα, έχοντας όμως διαφορετικά ονόματα και ιδιότητες. Κάποια τετράπλευρα είναι γνώριμα στους μαθητές από πολύ μικρή ηλικία, όπως το τετράγωνο, το ορθογώνιο και ο ρόμβος, παρόλα αυτά η αναγνώριση των σχημάτων εξαρτάται πολλές φορές από τον προσανατολισμό τους (French, 2004).

- Έτσι, ένα τετράγωνο με την κορυφή του σε οριζόντια ευθεία, συχνά αναγνωρίζεται από τους μαθητές ως ρόμβος (σχήμα 10).



Σχήμα 10: Τετράγωνο σε οριζόντια και πλάγια τοποθέτηση

- Συχνά θεωρούν ότι τα ορθογώνια έχουν δύο μεγάλες και δύο μικρές πλευρές και είναι πάντοτε επιμήκη.



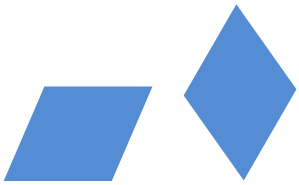
Σχήμα 11: Όλα είναι ορθογώνια

- Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να αντιληφθούν κλάσεις σχημάτων. Για παράδειγμα, πιστεύουν ότι ένα τετράγωνο δεν είναι ορθογώνιο ή παραλληλόγραμμο (σχήμα

12), ότι ένα τετράγωνο δεν είναι ρόμβος (σχήμα 13) ή ότι ένα ορθογώνιο δεν είναι παραλληλόγραμμο (Marchis, 2012).



Σχήμα 12: Όλα είναι παραλληλόγραμμα



Σχήμα 13: Όλα είναι ρόμβοι

Συμπεράσματα

Σήμερα είναι επιτακτική η ανάγκη για την κατανόηση και χρήση των μαθηματικών, αφού η ανάπτυξη της τεχνολογίας στηρίζεται στη μαθηματική σκέψη, αλλά και στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (NCTM, 2000). Παρόλα αυτά, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές αποφεύγουν τη μελέτη των μαθηματικών, αν και αυτά αποτελούν τη θεμελιώδη λίθο όλων των επιστημών και της τεχνολογίας (Adolphus, 2011).

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάστηκε ένα μικρό ποσοστό των παρανοήσεων που εμφανίζουν οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της Γεωμετρίας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει καθοριστικό ρόλο στην άρση αυτών των παρανοήσεων. Εξετάζοντας προσεκτικά τα λάθη και τις εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών, οι οποίες παρουσιάζονται καθημερινά στη σχολική τάξη, και προσαρμόζοντας κατάλληλα τον τρόπο διδασκαλίας στις προσωπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή, θα ήταν δυνατό να τις περιορίσει, αν όχι να τις εξαλείψει. Είναι σημαντικό να τονιστεί στους μαθητές η ανάγκη για ακρίβεια και ορθότητα σε όλα τα βήματα μιας γεωμετρικής κατασκευής, δίνοντας παράλληλα έμφαση στη χρήση γεωμετρικών οργάνων. Επίσης, στην άρση πολλών παρανοήσεων είναι δυνατόν να συμβάλει καταλυτικά η χρήση λογισμικών Δυναμικής Γεωμετρίας. Μέσω των περιβαλλόντων και εργαλείων που αυτά παρέχουν, κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα διερευνώντας να ανακαλύψει ο ίδιος τη γνώση, βελτιώνοντας τη στάση του απέναντι στα μαθηματικά.

Αυτό ίσως ωθούσε τους μαθητές να ασχοληθούν με τα μαθηματικά, να αναπτύξουν ελεύθερη και δημιουργική σκέψη και να διεγείρουν το κριτικό τους πνεύμα, μετατρέποντας τη γεωμετρία από ένα κόσμο παρανοήσεων σε ένα κόσμο ενεργητικής και διερευνητικής μάθησης.

Βιβλιογραφία

Adolphus, T. (2011). Problems of Teaching and Learning of Geometry in Secondary Schools in Rivers State, Nigeria. *International Journal of Emerging Sciences*, 1(2), 143-152.

CK-12 Foundation (2009). Geometry Teacher´s Edition-Common Errors. USA, California: Creative Commons, pp.22-24.

Clements, D. H. (2003). Teaching and learning geometry. In J. Kilpatrick, W. G. Martin & D. Schifter (Eds.), Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics (pp. 151-178). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 420-464). New York: Macmillan Publishing Company.

Cutugno, P., & Spagnolo, F. (2002). Misconceptions about triangle in Elementary school.

French, D. (2004). Teaching and Learning Geometry: Issues and methods in mathematical education. Continuum, London-New York.

Marchis, I. (2012). Preservice Primary School Teachers-Elementary Geometry Knowledge. *Acta Didactica Napocensia*, 5(2), pp. 34.

Μαστρογιάννης, Α., & Αναστόπουλος, Α. (2011). Μαθηματικοποίηση και Μαθηματικός Αλφαβητισμός μέσω Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας: Η περίπτωση του ορθόκεντρου τριγώνου. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος, 2011.

NCTM (2000). Principles and Standards for School Mathematics. Reston, Va. NCTM.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι) (2011). Μαθηματικά στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων», Αθήνα.

Τζίφας, Ν. (2005). *Ειδικά Θέματα Διδακτικής Ευκλείδειας Γεωμετρίας-Τα επίπεδα van Hiele στην ελληνική σχολική πραγματικότητα*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Van Hiele, P. (1999). Developing Geometric Thinking through Activities That Begin with Play. Teaching Children Mathematics 6, pp. 310-316.

Χαιρέτη, Μ. (2009). *Τα λάθη και οι παρανοήσεις των μαθητών στα μαθηματικά και η διδακτική αξιοποίησή τους*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Η διδακτική της λογοτεχνίας. Από τη θεωρία στην πράξη

Κωστάκη Βασιλική
Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
basoula90@hptmail.com

Περίληψη

Η μελέτη αυτή επιχειρεί την παρουσίαση βασικών στοιχείων της Διδακτικής Μεθοδολογίας, καθώς αναφέρεται στα βασικά στοιχεία της διδακτικής που πρέπει να λαμβάνει υπ' όψιν ο εκάστοτε εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. Εν συνεχεία, παρατίθεται ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος στα Κείμενα της Λογοτεχνίας Λογοτεχνίας στην Γ΄ Λυκείου. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το σχέδιο διδασκαλίας του ποιήματος του Κ.Π. *Καβάφη «Μελγχολία του Ιάσωνος Κλεάνδρου ποιητού εν Κομμαγηνή 595μ.Χ.»* χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα καθώς και ως παράλληλο το ποίημα *Κεριά* του ίδιου ποιητή. Επισημαίνεται ένας ενδεικτικός σχεδιασμός διδασκαλίας που παρουσιάζει τον τρόπο που ο διδάσκων θα αναμορφώσει τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις του ποιήματος και θα τις προσαρμόσει στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των μαθητών του, ώστε να μυηθούν στον κόσμο ιδεών των κειμένων και να βιώσουν την αισθητική απόλαυση που απορρέει από αυτά.

Λέξεις Κλειδιά: Διδακτική Μεθοδολογία, διαδίκτυο, μαθητής-ερευνητής, Λογοτεχνία

Εισαγωγή

Κύριο μέλημα του εκπαιδευτικού είναι η μεταλαμπάδευση της γνώσης στους μαθητές του. Η διδακτική τεχνική που θα ενστερνιστεί για να εκπληρώσει αυτό το έργο αντανακλά τις προσωπικές του πεποιθήσεις, τις κλίσεις και τις στάσεις αναφορικά με την προσέγγιση της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000). Οι τρόποι και τα μέσα, τα οποία θα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να μεταβιβάσει τις γνώσεις στους μαθητές επιλέγονται ανάλογα με ότι προτείνει η ψυχολογική και παιδαγωγική έρευνα. Στην αυγή του 21^{ου} αιώνα κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιήσει απαραιτήτως τις τεχνολογίες των επικοινωνιών και των επικοινωνιών για την μετάδοση του γνωστικού αντικειμένου.

Σε όλα τα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και στην Ελλάδα η εκπαιδευτική πολιτική ως βασικό στόχο την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση των νέων μέσων πληροφορίας και επικοινωνίας είναι αναγκαία. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να βελτιώσουν και να επαναπροσδιορίσουν τη μαθησιακή διδασκαλία. Συνεπώς, η μάθηση θα γίνεται ενεργητική, ο μαθητής δεν θα είναι απλά ένας παθητικός δέκτης πληροφοριών, αλλά θα πειραματίζεται, θα γίνει ένας «μικρός ερευνητής», θα ανακαλύπτει, δεν θα θεωρεί την γνώση ως εξαναγκασμό, θα προαχθεί η συνεργασία μαθητών μέσω ομαδικών εργασιών (Βακαλούδη, 2003).

Η αναζήτηση σο διαδίκτυο και η καλή επαφή με τις νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν στην διερεύνηση και αξιοποίηση των πληροφοριών και επομένως σε μία διαδραστική διδασκαλία. Πλέον είναι ξεπερασμένος ο αφηγηματικός τρόπος, ο οποίος καταλήγει στην στείρα και άκριτη απομνημόνευση. Στόχος της διδασκαλίας είναι η διαχείριση της γνώσης,

η μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η διεργασία της πληροφορίας, η δόμηση των νοημάτων μέσα από γεγονότα, η αποδόμηση των πραγματικών διαστάσεων των γεγονότων, η γλωσσική- επικοινωνιακή μάθηση και η προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης ενός θέματος.

Το σημερινό ελληνικό σχολείο χρειάζεται να μετατραπεί σε ένα «νέο σχολείο», στο οποίο ο τρόπος της διδαχής της γνώσης θα πρέπει να διαφοροποιηθεί εκ νέου, καθώς και οι δραστηριότητες και τα καθήκοντα των μαθητών. Θα ενταχθούν οι μαθητές σε αυτό το νέο πρότυπο σχολείου με νέες μορφές διδασκαλίας. Αναμφισβήτητα, ο νέος εκπαιδευτικός θα απομακρυνθεί από τις παλαιές τεχνικές διδακτικής και θα αποτελεί μέρος αυτής της καινοτόμας προσέγγισης.

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογικών μέσων και η χορήγηση δωρεάν συμπληρωματικών βοηθημάτων, θα μπορούν να συμβάλλουν στην αναζήτηση της γνώσης μέσω καινοτομιών και για τον μαθητή αλλά για τον εκπαιδευτικό, αν και διανύουμε μια εποχή οικονομικής κοινωνικοπολιτικής και ηθικής κρίσης. Οι νέες διδακτικές τεχνικές, μέθοδος project, σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες, όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, όπως η ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια, η πρόσβαση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, συμβάλλουν στην ανακαλυπτική μάθηση, ώστε οι μαθητές να νομίζουν ότι κάνουν τις δραστηριότητες που συνηθίζουν να εκτελούν στον ελεύθερο χρόνο τους.

Η ενεργητική μάθηση στο σχολείο

Το σύγχρονο μοντέλο διδασκαλία εκφράζει μια συγκροτημένη θεώρηση της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης γενικότερα, που οδηγεί στην επιλογή καθορισμένων μορφών, τεχνικών και στρατηγικών διδασκαλίας και στον αποκλεισμό άλλων. Το σχολείο αυτό οφείλει να εξάγει την ενεργητική γνώση. Αναλυτικότερα, ο μαθητής έχει την υποχρέωση να εγκαταλείψει τον ρόλο του αλλά με την συμβολή του δασκάλου να ενστερνιστεί τις βασικές αρχές της ενεργητικής μάθησης (Βοσνιάδου, 2006). Σ' αυτό το μοντέλο σχολείου καθοριστικό ρόλο έχουν οι δραστηριότητες, όπως οι ομαδικές εργασίες, πειράματα, επισκέψεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους.

Η νοοτροπία του σημερινού σχολείου είναι ένας συνεχής «αγώνας δρόμου» της ύλης, όπου οι διδάσκοντες έχουν την υποχρέωση να ολοκληρώσουν την ύλη, έτσι ώστε οι μαθητές να δώσουν εξετάσεις στα μαθήματα. Οι μαθητές μαθαίνουν να αποστηθίζουν τις πληροφορίες χωρίς να τις καταλαβαίνουν και χωρίς να έχουν την ικανότητα να κάνουν κριτική πάνω σε αυτές. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι δεν προάγεται η απόκτηση της υγιούς γνώσης. Σε αντίθεση με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, όπως στην Αγγλία και στην Γαλλία το ελληνικό σύστημα υστερεί στα καινοτόμα γνωστικά αντικείμενα καθώς και στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.

Όση εμπειρία και να έχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας θεωρείται απαραίτητος. Κατά την διαδικασία της προετοιμασίας και του χρονικού προγραμματισμού των καθημερινών του διδασκαλιών, οφείλει να θέτει καθορισμένους και εφικτούς στόχους. Η επιλογή της διδακτικής τεχνικής στηρίζεται στο γνωστικό επίπεδο, στις ικανότητες των μαθητών καθώς και στις απαιτήσεις του αντικειμένου διδασκαλίας (Πετσιμέρη,

2005). Η ποικιλία και η ευελιξία στην εφαρμογή διδακτικών μεθόδων συντελούν το κριτήριο ποιότητας της διδασκαλίας και οδηγούν στην υλοποίηση των διδακτικών στόχων. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να οργανώσει την διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι μια πολυδιάστατη, πολύπλοκη, πολύπλευρη, σκόπιμη και αναγκαία για τον σχέδιο του μαθήματος διαδικασία (Χατζηδήμου, 2009).

Ένας επιτυχημένος και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός πριν την εκτέλεση της διδασκαλίας του έχει την υποχρέωση να δυναμώσει το γνωστικό πλαίσιο λαμβάνοντας απαραίτητα υπ' όψιν τον ρυθμό μάθησης και τις δεξιότητες του εκάστοτε μαθητή ξεχωριστά. Σ' αυτή την ισχυροποίηση του γνωστικού αντικειμένου αναμφισβήτητη είναι η συμβολή του διαδικτύου καθώς και των τεχνικών εξελίξεων, οι οποίες έχουν στιγματίσει έντονα την σφραγίδα τους στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλάζοντας άρδην τον τρόπο διδασκαλίας και μάθησης (Papert, 1980). Οι δραστηριότητες που παρέχονται στους μαθητές συνέχουν στη νοητική, την κοινωνικοσυναισθηματική και την ψυχοκινητική τους ανάπτυξη. Η ανάπτυξη της φαντασίας, η κριτική ικανότητα και η δημιουργικότητά τους αποτελούν ένα ακόμα στόχο του εκπαιδευτικού. (Ντολιοπούλου, 1999; Barnes & Hill, 1983; Clements & Natasi, 1985; Clements 1994; Cuffaro, 1984). Το υλικό αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί είτε στην αρχή του μαθήματος συνδυαστικά με την ανάγνωση του κειμένου, είτε λίγο πριν την λήξη του μαθήματος δίνοντας αφορμή για γόνιμο διάλογο και προβληματισμό. Οι νέες τεχνολογίες βοηθούν όλους τους μαθητές, αλλά περισσότερο όσους έχουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως για παράδειγμα η δυσλεξία ή η διάσπαση προσοχής, αφού ο ήχος και το οπτικό υλικό ελκύουν το ενδιαφέρον και συμβάλλουν στην συμμετοχή και στην ενεργοποίησή τους στην σχολική τάξη.

Στο επίπεδο μακροπρόθεσμου προγραμματισμού διδασκαλίας ο καθηγητής είναι αναγκαίο να αναπλάσει το περιεχόμενο, τους στόχους και τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας. Αυτό θα έχει ως άμεσο αποτέλεσμα να εισαχθούν τα καινοτόμα διδακτικά πρότυπα μάθησης χωρίς να παρεμποδίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία και να καθυστερεί η ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα. Στο βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό που πραγματοποιείται κάθε εξάμηνο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επανατοποθετήσει την πορεία και την ολοκλήρωση του διδακτικού υλικού, να αξιολογήσει τις επιδιώξεις του και να εξοικειωθεί με το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων .

Στον προγραμματισμό αυτό ο διδάσκων μπορεί να ελέγξει και να ενσωματώσει κάποιες διδακτικές ενότητες μέσω του διαδικτύου ή λογισμικών που θα δώσουν την ευκαιρία στους μαθητές να μυηθούν την μεθοδολογία της έρευνας και της αναζήτησης πληροφοριών καθώς και να οικειοποιηθεί το περιεχόμενο των γνωστικών ενοτήτων. Στο πλαίσιο των καινοτομιών κρίνεται απαραίτητο να τηρηθεί ο σωστός προγραμματισμός και το κατάλληλο χρονοδιάστημα κατά την εκτέλεση της διδασκαλίας του (Χατζηδήμου, 2009). Ο διδάσκων δεν πρέπει να ξεφύγει από τα χρονικά πλαίσια που έχει θέσει, αν κατά την διάρκεια της εκτέλεσης της διδασκαλίας του καταλάβει ότι προέκυψαν κάποιοι παράγοντες που δεν είχε υπολογίσει, οι οποίοι δυσκολεύουν την έκβαση του μαθήματος, πρέπει να διαχειριστεί αυτούς τους παράγοντες με μεθοδικότητα γιατί αλλιώς θα δυσχεράνουν το έργο του.

Στην πρώτη φάση του μαθήματος προκειμένου να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον του μαθητή για γνώση και μάθηση, η ανθρωπιστική μαθησιακή προσέγγιση προσπαθεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να αξιολογήσει τις εμπειρίες, τις ικανότητες και τις προοπτικές του

(Μαλικιώση-Λοϊζου, 2010). Έτσι, η μάθηση μετατρέπεται σε φυσική διαδικασία που καθοδηγείται από τους στόχους του μαθητή και πηγάζει μέσα από την ίδια τη μαθησιακή δραστηριότητα, απ' όπου ο μαθητής προσπαθεί να νοηματοδοτήσει τις εμπειρίες του και να κατακτήσει την γνώση, το νόημα και την κατανόηση (Deci & Ryann, 1991; Gardner & Boix-Mansilla, 1994). Με αυτό τον τρόπο υποστηρίζεται το έργο του παιδαγωγού, καθώς έχοντας ως βάση το προσωπικό ενδιαφέρον, την έμφυτη περιέργεια και τα κίνητρα του μαθητή, ο εκπαιδευτικός θα θέσει ως κέντρο της προσπάθειάς του την προαγωγή της ψυχικής του ισορροπίας. Αυτό θα επιτευχθεί μόνο με την βελτίωση της αυτοαντίληψης, της αυτοπεποίθησης και του ρεαλιστικού τρόπου αντιμετώπισης των περιστάσεων από τον μαθητή. Αυτές οι κατακτήσεις θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της υγιούς και δημιουργικής σκέψης και της ελεύθερης έκφρασης των σκέψεων και των συναισθημάτων του. Αν όλες οι πτυχές του εαυτού ισχυροποιηθούν, θα οδηγήσουν στην αύξηση της ικανότητας για γνώση. Σε αυτό το συμπέρασμα, έχουν καταλήξει έρευνες, οι οποίες ισχυρίζονται ότι η προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης αυξάνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα του μαθητή (Matthews, 1991; McCombs & Whisler, 1997; Roebuck et al, 1976· Swisher et al, 1983)

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να έχει πάντα την πρωτοβουλία και την προτεραιότητα στο πλαίσιο της σχολικής αίθουσας και ούτε να δίνει την εντύπωση ότι είναι αλάνθαστος και αναντικατάστατος. Καλό θα ήταν να αποφύγει να πείσει τους μαθητές του ότι είναι ο μοναδικός φορέας γνώσης και ότι μονάχα από εκείνον θα λάβουν τα σωστά εφόδια. Τέτοιες τεχνικές είναι αντιπαιδαγωγικές και λειτουργούν σε βάρος των μαθητών (Vogel, 1974). Όμως έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι να μονολογεί και να μιλά περισσότερο από τους μαθητές και να επιθυμούν να ακούν τον διδάσκοντα μόνο όταν παραδίδει μάθημα. Αυτό θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσω του διαλόγου, του λεγόμενου σωκρατικού διαλόγου. Πιο συγκεκριμένα, εκείνος ο διάλογος που οδηγεί τους συμμετέχοντες στον συλλογισμό, στον προβληματισμό και τέλος στις ορθές αποφάσεις για ζητήματα που είτε τους αφορούν είτε όχι.

Διδακτικές Πρακτικές και χρήση νέων τεχνολογιών

Έχει διαπιστωθεί ότι μια εικόνα ισοδυναμεί με χίλιες λέξεις, καθώς ο υπολογιστής είναι το τελειότερο μέσο έκφρασης, έχει μεγάλη μορφωτική αξία, αρκεί να αξιοποιηθεί σωστά. Στην διδαχή φιλολογικών μαθημάτων ο μαθητής με την αναζήτηση στο διαδίκτυο , τον εντοπισμό πληροφοριών και την θέαση, την ερμηνεία αυτών και την αξιολόγησή τους, θα μπορέσει να θέσει ερωτήματα πάνω στα θέματά του. Συνεπώς, θα αποκτήσει αντικειμενικές γνώσεις σχετικά με το μάθημα του και θα καταφέρει να αποκτήσει τη μεταγνώση, την ενσωμάτωση τεχνικών και όχι την στείρα απομνημόνευση γνώσεων. Αυτή η μεταγνώση επιτυγχάνεται μόνο στην περίπτωση που ο μαθητής συμμετέχει ενεργά εξασκώντας τις ικανότητες του, μαθαίνοντας μέσα από αυτόν με τρόπο διαδραστικό και αλληλεπιδραστικό. Για παράδειγμα, με την ιστορική μέθοδο της έρευνας προάγεται η επιλογή της ατομικής πορείας, η σύνδεση και η σύνθεση πληροφοριών, το αποτέλεσμα, οι έννοιες του χρόνου και του τόπου. Με την αρωγή του καθηγητή διαπιστώνονται υποθέσεις, ερωτήματα και αναλύσεις εννοιών.

Με την τεχνική αυτή οι έφηβοι μαθαίνουν βαθμιαία μέσα από πειραματισμούς να διαμορφώνουν ένα έργο μέσα από την συνεργασία, την οργάνωση των δομών και την συλλογή

στοιχείων του παρόντος και του παρελθόντος. Τα τεκμήρια, η αιτιότητα, η ενσυναίσθηση ή συμπαθητική κατανόηση (empathy), η μεταβολή και ο χρόνος συντελούν τη δομική βάση της φιλολογικής επιστήμης. Αν δεν κατέχει κάποιος αυτές τις έννοιες, τότε η μελέτη των φιλολογιών αντικειμένων χάνουν το νόημά τους ή απομακρύνεται από τον σκοπό της. Η ενσυναίσθηση συνδέεται με την ανάπτυξη μιας ικανότητας ενσυναισθηματικής κρίσης, δηλαδή με τον εντοπισμό τρόπων με τους οποίους θα μπορεί κανείς να αξιολογεί πληρέστερα τα προβλήματα, τις απόψεις και τις θέσεις των άλλων ανθρώπων. Τέτοιες πρακτικές ενσυναίσθησης στην διδακτική των φιλολογικών αντικειμένων είναι οι ικανότητες που αναπτύσσει ο μαθητής προσεγγίζοντας με τη φαντασία του πτυχές του γίγνεσθαι. Η γνώση, η αντίληψη και η κρίση συντελούν ουσιώδεις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν. Η ορθή προσέγγιση των τεκμηρίων, η κατανόηση, η ερμηνεία, η διασκευή, η ανάλυση, η σύνθεση, η αμεροληψία και η διάκριση των πληροφοριών. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει καταλυτικά στην γλωσσική κατάρτιση, με την συνεχή ανάπτυξη των γλωσσικών και διανοητικών ικανοτήτων τους. Όλες αυτές τις ικανότητες θα μπορέσουν να τις χρησιμοποιήσουν σε όλους τους τομείς της καθημερινότητάς τους (Βακαλούδη, 2000).

Όσον αφορά τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για του επικοινωνιακούς σκοπούς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, διατίθενται ποικίλες συσκευές, όπως οι ηλεκτρονικοί γλωσσικοί πίνακες, οι συνθέτες φωνής και οι συσκευές αναγνώρισης φωνής, που βοηθούν τους μαθητές ιδιαιτέρως στην γραφή και στην αποστολή/λήψη των e-mails. Επιπρόσθετα, και οι πλατφόρμες επικοινωνίας έχουν μια «εξισορροπημένη επιρροή» στους μαθητές, καθώς οι συμμετέχοντες είναι σε θέση να αποφασίζουν τι θα αποκαλύψουν για τους ίδιους και τι όχι. Η εφαρμογή μιας τέτοιας πλατφόρμας, όπως, για παράδειγμα είναι η ιστοσελίδα www.ebuddies.org, την οποία χρησιμοποιούν οι μαθητές στην Μεγάλη Βρετανία, μπορούσε να διευκολύνει τους μαθητές στην αναζήτηση φίλων στο Διαδίκτυο και στην αλληλογραφία μαζί τους. Η «εξισορροπημένη επιρροή» μιας τέτοιας εφαρμογής αφορά τη στοχοποίηση μιας ορισμένης ομάδας με επιδίωξη την ενεργή συμμετοχή, η οποία υποστηρίζεται και από τη χρήση συμβόλων στα e-mails. Πρόκειται για μια παρεμβατική πολιτική που επιδιώκει τη συμμετοχή και ενδυνάμωση των μαθητών με την ενεργή –διαδικτυακή παρουσία τους.

Το γεγονός ότι μετατρέπονται από παθητικά όντα σε πρωταγωνιστές, ότι λαμβάνουν ενεργό μέρος στην διαδικασία του μαθήματος, στην έρευνα, στην επεξεργασία των πληροφοριών, απομακρύνοντας από το σχολικό βιβλίο και έρχοντας σε επαφή με τον κόσμο του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών, δίνει στους μαθητές ικανοποίηση, ευχαρίστηση και εξάπτει την φαντασία. Συνεπώς, ο μαθητής ευαισθητοποιείται απέναντι στον άνθρωπο, την φύση και στον πολιτισμό, αναμορφώνεται το πλαίσιο χωρο-χρονικών συντεταγμένων, προωθείται το πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας, η διερεύνηση των θεμάτων.

Ενδεικτική διδασκαλία ποιήματος στην Νεοελληνική Λογοτεχνία με Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών

α. Εισαγωγή

Πριν την έναρξη του μαθήματος ο διδάσκων έχει την υποχρέωση να ψάξει, εκτός από τα προαπαιτούμενα του μαθήματος, οπτικοακουστικό υλικό έτσι ώστε οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον βίο και το έργο του ποιητή. Το υλικό αυτό θα αξιοποιηθεί για ανατροφο-

δότηση του μαθήματος και να λειτουργήσει ως έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση ανάμεσα στους μαθητές και στον διδάσκοντα. Η ανάγνωση του ποιήματος από τον ίδιο τον ποιητή συμβάλλει στον καθορισμό του νοήματος του ποιήματος καθώς ο μαθητής ακούει τον ίδιο τον δημιουργό ελκύεται η προσοχή του και αντιλαμβάνεται την ψυχική κατάσταση και τους προβληματισμούς του ποιητή (Nikolidakis-Anastasopoulou, 2012).

Στην τάξη, ο διδάσκων στο πλαίσιο της διδασκαλίας Γ΄ Λυκείου επιλέγει το ποίημα του Κ.Π. Καβάφη *Μελαγχολία του Ιάσωνος Κλεάνδρου ποιητού εν Κομμαγηνή 595 μ.Χ* και ακολουθεί ένα ορισμένο σχέδιο μαθήματος. Το ποίημα ενδείκνυται για την χρήση ακουστικού υλικού και αποτελεί δείγμα της ώριμης περιόδου του ποιητή. Αυτό το ποίημα παρουσιάζεται ως διάλογος ενός φανταστικού ποιητή με την Ποίηση, την οποία ικετεύει να τον θεραπεύσει από τα σημάδια φθοράς του χρόνου. Στην πραγματικότητα όμως πίσω από το προσωπείο του Ιάσωνα Κλεάνδρου βρίσκεται ο ίδιος ο ποιητής. Το επίπεδο δυσκολίας του ποιήματος δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλο και αξίζει να επισημανθεί ότι η μικρή έκτασή του είναι δυσανάλογη με την έκταση του τίτλου του ποιήματος. Αν και είναι σύντομο το ποίημα υπάρχουν αρκετά εκφραστικά μέσα και σχήματα λόγου. Επομένως, το ποίημα αυτό δίνει έναυσμα για συζήτηση και προβληματισμό μέσα στην σχολική τάξη.

Για την διδασκαλία του μαθήματος χρησιμοποιεί ο διδάσκων ορισμένα μέσα και υλικά. Απαραίτητο είναι το σχολικό εγχειρίδιο *Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Λυκείου,* το οποίο χρησιμοποιείται συνδυαστικά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή δίνοντας οπτικοακουστικό υλικό. Επιπροσθέτως, στην διδασκαλία του συγκεκριμένου ποιήματος θα συνέβαλε σημαντικά αν χρησιμοποιούνταν ως παράλληλο κείμενο το ποίημα *Κεριά* του ίδιου ποιητή. Πολύ σημαντικό είναι να δίνονται στους μαθητές φύλλα εργασίας και ασκήσεις πάνω στα διδαχθέντα.

Βασικό στοιχείο είναι να επιτευχθούν οι στόχοι της διδασκαλίας. Κατ' αρχάς, οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν το περιεχόμενο και το νόημα του ποιήματος, εφόσον επισημανθεί το χρονικό και κοινωνικό πλαίσιο που εντάσσεται το ποίημα και τον λόγο της δημιουργίας του. Χρειάζεται να γίνουν κατανοητά τα βασικά στοιχεία και των δυο στροφών καθώς και να αναλυθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία του ύφους και της γλώσσας του ποιητή.

β. Σχεδιασμός της διδασκαλίας

Για να τραβήξουμε το ενδιαφέρον των μαθητών είναι χρήσιμο να ανατρέξουμε σε βιώματα από την παιδική ή εφηβική ηλικία. Έτσι η συγκεκριμένη ενότητα του μαθήματος θα συνδεθεί με το υποσυνείδητό τους και τα προσωπικά τους βιώματα. Με αυτή την τεχνική ο διδάσκων θα προσεγγίσει τον ψυχικό και τον συναισθηματικό τους κόσμο και έτσι θα μπορέσουν πιο εύκολα να διδαχθούν νέες τεχνικές. Επιπλέον, οι μαθητές θα αγαπήσουν την ποίηση την οποία θα συνδέσουν άρρηκτα με την ζωή, την κοινωνία, κάτι το οποίο είναι βασικός στόχος του εκάστοτε εκπαιδευτικού.

Επιδιωκόμενος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, εφόσον προσελκύει την προσοχή των μαθητών του, με τεκμηριωμένη ανάλυση του νοηματικού του ποιήματος. Στη συνέχεια θα τους εξηγήσει πως όταν ο ποιητής το γράφει είναι ήδη 58 χρονών και επομένως πιθανολογείται ότι ο ίδιος έχει φτιάξει αυτό το φανταστικό πρόσωπο του ποιητή Ιάσωνα προκειμένου να

κρύψει την δική του μελαγχολία για τις συνέπειες των γητατειών, καλώντας την ποίηση με τα όπλα της τη Φαντασίας και το Λόγο να γίνει αντίδοτο κατά της φυσικής φθοράς του ανθρώπου. Δηλαδή θα προσπαθήσει να τους δώσει να κατανοήσουν με απλά λόγια τον λόγο που οδήγησε την ποιήτρια στη δημιουργία του ποιήματος και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες δημιουργήθηκε. Ενώ επεξηγεί επίσης στους μαθητές να συνδέσουν το εν λόγω ποίημα με τη σημερινή εποχή, αλλά και με τα προσωπικά βιώματά τους. Ο εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να καταστήσει σαφές ότι το μάθημα περιστρέφεται γύρω από τον διδάσκοντα, αλλά έχει βοηθητικό-καθοδηγητικό ρόλο και όλοι μαζί οι μαθητές θα οδηγηθούν στην κατανόηση του ποιήματος και την ένταξή του στο ευρύτερο πλαίσιο. Τέλος, θα πρέπει να τους αναφέρει και λίγα βασικά στοιχεία για το γλωσσικό και το υφολογικό πλαίσιο (Διαμαντόπουλος, 1995)

Η πρώτη ανάγνωση του ποιήματος πρέπει να γίνει από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος πρέπει να ενστερνιστεί το σωστό αναγνωστικό ύφος, με αποτέλεσμα οι μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος το περιεχόμενο του ποιήματος. Μεγάλη έμφαση είναι απαραίτητο να δοθεί στα σημεία στίξης, καθώς έχουν καίρια σημασία στην ορθή ανάγνωση του ποιήματος. Ο διδάσκων συνεχίζει με ερωτήσεις σχετικά με το θέμα του ποιήματος, τι τους κάνει εντύπωση, σε ποιο πρόσωπο αναφέρεται το ποίημα, πώς χαρακτηρίζεται η γλώσσα και το ύφος, ποια ρεύματα εντοπίζονται στο ποίημα, πώς χαρακτηρίζεται ο τίτλος και τι προεκτάσεις προκύπτουν από την επαφή με το ποίημα. Βέβαια στα ερωτήματα αυτού του είδους δεν αναμένονται μεγάλες απαντήσεις. Άξιο προσοχής είναι ότι δεν υπάρχουν ορθές και λανθασμένες απαντήσεις από την στιγμή που πρόκειται για προσωπικές απόψεις των μαθητών. Μετά την ολοκλήρωση αυτών των ερωτήσεων, σειρά έχει η γλωσσική εξομάλυνση και σε αυτήν θα βοηθούσε ιδιαίτερα η χρήση ενός Λεξικού Νέας Ελληνικής Γλώσσας, έτσι ώστε να συμμετέχουν στο μάθημα όλα τα παιδιά και όχι μόνο ορισμένος αριθμός.

Στο στάδιο της προσφοράς της νέας γνώσης ο διδάσκων έχει στόχο να μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές τη νέα γνώση, να την κατανοήσουν και να έχει τη δυνατότητα να την συνδέσει με τη προηγούμενη γνώση αλλά και στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και της επιστημονικότητας. Με βάση αυτή την στοχοθεσία, ο εκπαιδευτικός θα ξεκινήσει με ερωτήσεις σχετικά με το νόημα του ποιήματος, το χωρισμό σε θεματικές ενότητες και την εύρεση πλαγιότιτλων. Μ ε τον χωρισμό αυτό του ποιήματος προάγεται η καλύτερη κατανόησή του, αποκτάται γενικότερη εικόνα του ποιήματος και τότε ο μαθητής μπορεί να απαντήσει καλύτερα στις ερωτήσεις του καθηγητή.

Στο στάδιο της ανατροφοδότησης ο εκπαιδευτικός βάζει στους μαθητές του να παρακολουθήσουν ένα βίντεο σχετικά με το συγκεκριμένο ποίημα. Παίρνοντας ως αφορμή το βίντεο αυτό, επιχειρείται ανασύνθεση της εποχής του Καβάφη. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται το χρονικό και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της ζωής του ποιητή. Έτσι, λοιπόν, ο διδάσκων μπορεί να συνδέσει το ποίημα με την πραγματικότητα του σήμερα, σημειώνοντας τα κοινά του τώρα και της εποχής του ποιητή ώστε να δημιουργείται έδαφος για περαιτέρω γόνιμη κουβέντα.

Σε αυτό το σημείο μπορούν να δοθεί ως παράλληλο ποίημα, το ποίημα Καβάφη *Κεριά*, το οποίο έχει παρόμοιο περιεχόμενο καθώς αναφέρεται στην φθορά που επιφέρει το πέρασμα του χρόνου, τα γηρατειά. Αρχικά πρέπει ο διδάσκων να αναφέρει ορισμένα βασικά

στοιχεία για την βιογραφία και το έργο του ποιητή. Στην συνέχεια είναι σημαντικό να αναγνωσθούν και τα δυο ποιήματα από τον διδάσκοντα με το κατάλληλο αναγνωστικό ύφος δίνοντας έμφαση στα σημεία στίξης, χωρίς όμως να υπερτονίζονται ορισμένα σημεία του ποιήματος και άλλα όχι. Μετά την ανάγνωση από τον διδάσκοντα, είναι σημαντικό να δοθούν στους μαθητές λίγα λεπτά έτσι ώστε να τα διαβάσουν από μέσα τους. Μετά την δεύτερη ανάγνωση ο καθηγητής κάνει ερωτήσεις στα παιδιά σχετικά με τα δομικά και τα γλωσσικά στοιχεία καθώς και τις επιρροές που έχει δεχτεί ποιητής και στα δυο ποιήματα. Έπειτα είναι σημαντικό να χωριστούν και τα δυο ποιήματα σε ενότητες και να δοθούν πλαγιότιτλοι, οι οποίοι θα συμβάλλουν στην καλύτερη εξομάλυνση ορισμένων σημείων. Στο τέλος, ο διδάσκων βάζει τους μαθητές να συγκρίνουν τα δυο ποιήματα του Καβάφη. Συγκρίνοντας τα τρία ποιήματα οι μαθητές μπορούν να τα κατανοήσουν σε βάθος και να δοθεί έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση.

γ. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση των μαθητών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα λεγόμενα φύλλα εργασίας. Αναλυτικότερα, οι μαθητές εργάζονται συνήθως ομαδικά και η εργασία αυτή πραγματοποιείται πάντα κάτω από την καθοδήγηση του διδάσκοντα. Οι ομάδες πρέπει να δημιουργηθούν με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε κάθε ομάδα να λειτουργεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, δηλαδή να προάγεται μέσα σε κάθε ομάδα η αρμονία και η συνεργασία. Ιδιαίτερο βάρος πρέπει να δοθεί στα παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να μείνουν αποστασιοποιημένα κατά την διάρκεια της διαδικασίας αξιολόγησης, αλλά ο εκπαιδευτικός να δώσει κίνητρα ώστε τα παιδιά αυτά να ενθαρρυνθούν και να συμμετάσχουν στην εργασία αυτή. Στην εργασία αυτή οι μαθητές μπορούν οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν υλικό από τη σχολική βιβλιοθήκη, την δημοτική βιβλιοθήκη, το διαδίκτυο αλλά και από τις εφημερίδες και τα περιοδικά (Κασσωτάκης, 1981).

δ. Πιθανά προβλήματα

Το μάθημα της Λογοτεχνίας απαιτεί τη διαρκή προσοχή των μαθητών, ώστε να κατανοήσουν τόσο το περιεχόμενο του ποιήματος, όσο και τη γλώσσα, τη δομή και το ύφος. Συχνά ο τρόπος προσέγγισης του μαθήματος από τους διδάσκοντες αλλά και από τους μαθητές δεν επιτρέπει την επίτευξη των βασικών στόχων του μαθήματος και δεν αντιλαμβάνονται οι μαθητές την σπουδαιότητα του συγκεκριμένου μαθήματος. Ένα βασικό πρόβλημα είναι ότι ο καθορισμένος χρόνος διδασκαλίας δεν επαρκεί για την ολοκλήρωση της κάθε διδακτικής ενότητας. Για αυτούς τους λόγους, είναι μεγάλο ενδιαφέρον του σχεδίου μαθήματος, ώστε το κάθε γνωστικό αντικείμενο να γίνεται σαφές από τους μαθητές και να εντάσσεται στην καθημερινή ζωή φτάνοντας έτσι στο σημείο να γίνεται βίωμα από τον μαθητή.

Βιβλιογραφία

Βακαλούδη, Α.(2000). *Ιστορία, Τέχνη και Νέα Τεχνολογία στην Β/θμια Εκπαίδευση:με μία διδακτική πρόταση.* Αθήνα ,Εκπαιδευτική Κοινότητα.

Βακαλούδη, Α.(2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες θεωρία και πράξη.* Αθήνα: Πατάκη.

Barnes, B. & Hill, S.(1983). « Should young children work with microcomputers? Logo before logo? » in *The computing Teacher*, 10(4), 11-14.

Βοσνιάδου, Σ.(2006). *Παιδιά, Σχολεία & Υπολογιστές.* Αθήνα: Gutenberg.

Clements, D. & Natasi, B. (1985). « Effects of computer environments on social – emotional development: Logo and computer assisted instruction.» in *Computers in the schools*, 2(2-3), 11-31.

Clements, D. (1994), « The uniqueness of the computer as s learnig tool: Insigths from research and practice. In J. Wright & D. Shade (Eds.) » in *Young children: Active learners in a technological age*. Washington DC: NAEYC.

Cuffaro, H. (1984), « Microcomputers in education: Why is earlier better? » in Teachers College Record, 85,4.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). « A motivational approach to self: Integration in personality, In R. Dienstbier (Ed.) » in *Nebraska symposium on motivation*, *Vol.38: Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Διαμαντόπουλος,Π.(1995). *Βασικά θέματα της Σχολικής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Gardner, H & Boix – Mansilla, V.(1994). « Teaching for understanding: Within and across the disciplines » in *Educational Leadership*, 51,14-18.

Κασσωτάκης, Μ.(1981). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαλικιώση – Λοϊζου, Μ.(2010). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ματσαγγγούρας, Η.(2000). *Η σχολική τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Matthews, D.B.(1991). « The effects of school environment on intrinsic motivation of middle-class children» in *Journal of Humanistic Education and Development*, 30(1), 30-36.

Nikolidakis,S. & Anastasopoulou, F.(2012). "Teaching philological subjects through You Tube". Technology, Education and Development. INTED: Spain.

McCombs, B.L. & Whisler, J.S.(1997). *The learner – centered classroom and school: Strategies for enhancing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey – Bass

Ντολιοπούλου, Ε.(1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.

Πετσιμέρη, Ε.(2005), *Διδακτική Μεθοδολογία,* Αθήνα: Γρηγόρης.

Roebuck, F., Buhler, J. & Aspy, D. (1976). « A comparison of high and low levels of humane teaching/learning conditions on the subdequen achievement of students identified as having learning difficulties.» in *Final Report: Order No. PLD 6816-76 re. The National Institute of Mental Health,* Denton,Texas: Texas Woman's University Press.

Ryan, R.M. (1995). « Psychological needs and the facilitation of integrative processes» in *Journalof Persinality*, 63,367-427.

Swisher, J.F., Vickery J.R. & Nadenichek,P.,(1983). « Humanistic education: A review of research.» in *Journal of Humanistic Education and Development*, 22(1), 8-15.

Vogel, A., (1974) *Unterrichtsformen I*, Ravensburg.

Χατζηδήμου, Δ.(2009), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική,* Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Η διδασκαλία της περιόδου της Φραγκοκρατίας – Ενετοκρατίας στην Στ΄ Δημοτικού. Προβληματισμοί και απόπειρες αναθεώρησης του καθιερωμένου διδακτικού μοντέλου

Μερεντίτης Χρήστος
Εκπαιδευτικός, Συγγραφέας,
MSc Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
xmerentitis@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση κινείται στον επιστημονικό χώρο της Διδακτικής της Ιστορίας, και αφορά στην διδασκαλία μιας ενότητας της ιστορίας στην Στ΄ Δημοτικού. Η βασική ιδέα που διατρέχει το άρθρο είναι ότι η διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος θα πρέπει να σπάσει τα δεσμά που την κρατούν δέσμια σε ένα παρελθόν απομνημόνευσης και παθητικής πρόσληψης έτοιμων πληροφοριών. Στη σημερινή εποχή θα πρέπει να εισέλθουμε δυναμικά στον χώρο της οργανωμένης και καλά σχεδιασμένης διδασκαλίας, πριν από την οποία θα παρατηρείται εξαντλητική μελέτη πολλών και διαφορετικών βιβλίων ιστορίας. Ειδικότερα, η διδασκαλία θα υλοποιείται με καθαρά μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, αξιοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες και έχοντας ως απώτερο στόχο την όξυνση της κριτική σκέψης και της φιλομάθειας των εκπαιδευόμενων. Με αυτό το σκεπτικό καταθέτουμε τη διδακτική μας πρόταση η οποία δομείται βάσει ενός φύλλου εργασίας το οποίο περιλαμβάνει μια σειρά από ασκήσεις που στοχεύουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών/-τριών.

Λέξεις – κλειδιά: μαθητοκεντρική διδασκαλία, ανακαλυπτική μάθηση, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Η διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος αποτελούσε πάντα ένα προβληματικό σημείο στην νεοελληνική εκπαίδευση. Αρκεί να αναλογιστεί κάποιος τις αντιδράσεις που προκάλεσαν και συνεχίζουν να προκαλούν τα κατά καιρούς διδακτικά εγχειρίδια που εισάγονται προς χρήση στη ελληνική εκπαίδευση. Από όλα τα βιβλία, πάντα τα βιβλία ιστορίας ήταν αυτά που προκαλούσαν τις εντονότερες και οξύτερες αντιδράσεις. Ειδικότερα, από το βιβλίο ιστορίας του Καλοκαιρινού έως το εγχειρίδιο που είχε συγγράψει η κ. Ρεπούση, αλλά και το σημερινό βιβλίο της Στ΄ Δημοτικού τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας είχαν πάντοτε την «*τιμητική*» τους σε ό,τι αφορά στις αντιδράσεις οι οποίες προκαλούνταν.

Είναι απορίας άξιον, λοιπόν, τι το ιδιαίτερο έχουν τα συγκεκριμένα βιβλία και για ποιο λόγο προξενούν κάθε φορά τις μεγαλύτερες αντιδράσεις. Ίσως στην ιδιαίτερη εθνική ευαισθησία, ίσως δε και στον υφέρποντα εθνικισμό, ο οποίος τα τελευταία χρόνια με ποικίλες αφορμές έχει αναδυθεί, θα πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια για τα οποία τα εγχειρίδια ιστορίας συγκεντρώνουν πάντοτε τη μεγαλύτερη πολεμική.

Αν συγκεντρώσει κάποιος όλες τις αντιδράσεις και τις κριτικές οι οποίες κατά καιρούς διατυπώνονται θα διαπιστώσει ότι το κυριότερο πρόβλημα είναι ότι οι μαθητές θα κληθούν να απομνημονεύσουν ένα - κατά τους πολέμιούς του - ανεπαρκές εγχειρίδιο. Θεωρούν, δηλαδή, ότι οι μαθητές με την γνωστή και καθιερωμένη μέθοδο της αποστήθισης, καθώς και με

την δασκαλοκεντρική και βιβλιοκεντρική διδασκαλία, αλλά και την αξιολόγηση που είναι επικεντρωμένη μόνο στη συγκράτηση ημερομηνιών, μαχών και ονομάτων (γεγονοτολογική ιστορία) θα μπορέσουν να συγκρατήσουν μια πλειάδα ιστορικών γεγονότων και σελίδες επί σελίδων με ηρωικές μάχες. Όλοι μας, όμως, γνωρίζουμε πάρα πολύ καλά ότι κάτι τέτοιο δεν βρίσκει εφαρμογή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την συγκεκριμένη διδασκαλία και την συγκεκριμένη αξιολόγηση απλά δεν μαθαίνουν τίποτα. Έχει διαπιστωθεί από πολλές έρευνες ότι η υιοθέτηση αυτών των διδακτικών μεθόδων είναι εντελώς αναποτελεσματική. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις έρευνες του Ξωχέλλη (1987), Ταρατόρη, Κουγιουρούκη και Στραβάκου, 2003) και Μαυροσκούφη και Κυρίτση (2009).

Απέναντι σε αυτό το πρόβλημα αναφύεται το εξής ερώτημα: ποια θα πρέπει να είναι η στάση των Ελλήνων και Ελληνίδων εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να διδάξουν αυτό το μάθημα και οφείλουν να εκπληρώσουν τους στόχους οι οποίοι τίθενται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Η απάντηση και συγχρόνως η λύση σε αυτό το πρόβλημα δεν μπορεί να είναι άλλη από την υιοθέτηση της διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας. Σε αυτήν την περίπτωση τον πρωταγωνιστικό ρόλο έχει ο ίδιος ο μαθητής, ενώ ο/η εκπαιδευτικός τον συνδράμει και του υποβάλλει ερωτήματα κριτικής σκέψης τα οποία βασίζονται στη μελέτη των πρωτογενών και δευτερογενών πηγών.

Επίσης, σε ό,τι αφορά σε αυτήν την προσέγγιση πολύ χαρακτηριστικά είναι όσα αναφέρουν ο Bruner, αλλά και οι Ferro και Frendo. Ο Bruner στο άρθρο του "*Structures in Learning*" διατύπωσε την άποψη πως «*κατά την εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου ο μαθητής μαθαίνει να αναπτύσσει τεχνικές και μεθόδους προσέγγισης της νέας γνώσης. Μέσω αυτή της μεθόδου ανεξαρτητοποιείται από τη συνεχή εποπτεία, άμεση επίβλεψη και ενισχυτική παρουσία του εκπαιδευτικού και μαθαίνει να ελέγχει και να αξιολογεί το αποτέλεσμα των ενεργειών του*» (Bruner στην Ζάγκου, 2000: 137). Από την άλλη, οι Ferro και Frendo κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η διδασκαλία του μαθήματος της ιστορίας θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν κριτικές δεξιότητες προκειμένου να αναλύουν και να ερμηνεύουν ιστορικά στοιχεία κατά τρόπο υπεύθυνο και αποτελεσματικό και να αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα των διαφόρων ζητημάτων (Ferro και Frendo, 1999: 129). Ο Γεώργιος Κόκκινος από την πλευρά του έχει εισηγηθεί την μέθοδο της «*καθοδηγούμενης γνωστικής ανακάλυψης*», αντιμετωπίζοντας το μαθητή «*όχι ως παθητικό αποδέκτη, αλλά ως αναδημιουργό της ιστορικής γνώσης και φορέα ιστορικής σκέψης, στοιχείο που σηματοδοτεί τη μύησή του στην επιστημολογική και μεθοδολογική ιδιαιτερότητα της Ιστορίας αλλά και την προσαρμογή του στα νέα δεδομένα της ιστοριογραφίας και της επιστημολογίας της ιστορίας*» (Κόκκινος, 2006: 9).

Εμείς από την πλευρά μας θεωρούμε ότι η διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα μαθήματα. Πιστεύουμε ότι η ανία η οποία είναι συνδεδεμένη με τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος είναι μια κατάσταση αναστρέψιμη. Ένας δυναμικός και καινοτόμος εκπαιδευτικός οφείλει να προτείνει το δικό του υλικό και βάσει αυτού να μεθοδεύσει τη διδασκαλία του. Οφείλει, ακόμα, να εισηγηθεί τις δικές τους διδακτικές τεχνικές και οργανώσει τη διδασκαλία του κατά τρόπο ελκυστικό για τους μαθητές, ώστε να οξύνει τις δεξιότητες της κριτικής τους σκέψης.

Πιστεύουμε, ακόμη, στην διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και αυτό αποτελεί πεποίθηση και των ίδιων των ιστορικών. Χαρακτηριστικά είναι όσα αναφέρει ο Νίκος Σβορώνος, ο οποίος θεωρεί ότι «*η ιστορία, δηλαδή η ιστοριογραφία, είναι σήμερα έργο κατεξοχήν διεπιστημονικό και απαιτεί τη συμβολή όλο και πιο πολυάριθμων ομάδων επιστημόνων που προέρχονται από διαφόρους επιστημονικούς κλάδους με τη δική τους μεθοδολογία και προβληματική. Ο ρόλος του ιστορικού δεν είναι βέβαια να περισυλλέξει τους προβληματισμούς και τις μεθοδολογίες των επιμέρους επιστημών, αλλά να καταφέρει σε μια υπέρτατη σύνθεση να δημιουργήσει ένα νέο ιστορικό λόγο, μια ιδιαίτερη νέα μεθοδολογία της ιστορίας*» (Σβορώνος στην Κυρκίνη, 1997: 48). Εμείς από την πλευρά μας αξιοποιήσαμε στην διδασκαλία μας – και αυτό θα τεκμηριωθεί και από το φύλλο εργασίας του παραρτήματος – στοιχεία από τη Γεωγραφία, τη Λογοτεχνία, την Γλώσσα, τη Μουσική και την Αισθητική Αγωγή. Οδηγηθήκαμε σε αυτήν την επιλογή αβίαστα, μιας και δυσκολευόμαστε να θέσουμε στεγανά στην μελέτη των ανθρώπινων κοινωνιών. Θεωρούμε ότι η γνώση και η μελέτη του παρελθόντος μόνο ως μια ολότητα μπορεί να εξεταστεί.

Συνεπώς, οι αρχές της διαθεματικότητας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης επιδιώκουμε να χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία μας. Πριν, όμως, προχωρήσουμε στην δική μας διδακτική πρόταση ας δώσουμε ένα πρώτο παράδειγμα με το οποίο να δηλώνεται το περιεχόμενο το οποίο δίνουμε στην έννοια της κριτικής σκέψης. Η πρότασή μας αφορά στη διδασκαλία της περιόδου της Φραγκοκρατίας – Ενετοκρατίας στον ελλαδικό χώρο, οπότε από αυτήν την περίοδο θα προέρχεται και το παράδειγμά μας.

Κατά τη διδασκαλία, λοιπόν, της συγκεκριμένης περιόδου πρέπει να επισημανθεί και να εκμαιευτεί από τους μαθητές ότι η Κύπρος χάθηκε από τη βενετική επιρροή επειδή «*η* [σ.σ. βενετική] *κυριαρχία στην Κύπρο βασιζόταν σε όρους εθνικής και κοινωνικής ανισότητας και είναι γνωστό πως ένας λαός είναι απρόθυμος να υπεραμυνθεί ενός καθεστώτος με το οποίο αδυνατεί να ταυτισθεί*» (Θ. Παπαδόπουλος, 1974: 201). Αυτό το συμπέρασμα μπορεί να εξαχθεί εάν σχολιάσουμε με τους μαθητές μια μαρτυρία ενός στρατιώτη της Βενετίας που να αναφέρει πόσο ελλιπής ήταν η στρατιωτική άμυνα έναντι των Τούρκων και εάν αναλύσουμε τη μαρτυρία ενός Κυπρίου για τα βάσανα που υφίστατο από τους Βενετούς. Με αυτόν τον τρόπο, δηλαδή, αξιοποιώντας ιστορικές μαρτυρίες και εικαστικές πηγές θα μπορέσουμε να οικοδομήσουμε την ιστορική συνείδηση των μαθητών και την ουσιαστική ιστορική γνώση.

Η μεθόδευση της διδασκαλίας

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε, λοιπόν, έναν ανάλογο τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας της ιστορίας. Ειδικότερα, θα αναλύσουμε με ποιον τρόπο μεθοδεύσαμε τη διδασκαλία μας στην ενότητα που αφορά στην περίοδο της Φραγκοκρατίας – Ενετοκρατίας στον ελλαδικό χώρο. Διευκρινίζεται από την αρχή ότι για εμάς το σχολικό εγχειρίδιο είναι απλώς ένα ακόμη διδακτικό μέσο στη διάθεση του εκπαιδευτικού και των μαθητών του. Σε καμία περίπτωση η διδασκαλία δεν περιορίζεται στα ασφυκτικά όρια μόνο των όσων αναφέρει το εγκεκριμένο σχολικό βιβλίο και σε καμία περίπτωση δεν οριοθετούμε τη διδασκαλία μας δεσμεύοντας τη σκέψη των μαθητών μας και εξαναγκάζοντάς τους να απομνημονεύσουν άκριτα τα όσα αναγράφονται στο σχολικό βιβλίο.

Η διδασκαλία μας, λοιπόν, οργανώθηκε στη βάση της αξιοποίησης ενός φύλλου εργασίας στο οποίο είχαν καταχωρισθεί χάρτες, γρίφοι, λέξεις ιταλικής προέλευσης και εικόνες από την πρώτη άλωση της Κωνσταντινούπολης.

Ας δούμε, όμως, λίγο πιο αναλυτικά τις διδακτικές ενέργειές μας. Στο φύλλο εργασίας που διανεμήθηκε στους μαθητές δόθηκαν, αρχικά, τα σχετικά ιστορικά γεγονότα που έχουν να κάνουν με την άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1204 από τους Φράγκους. Αν κάποιος μελετήσει το συγκεκριμένο φύλλο που παρατίθεται στο Παράρτημα (σελ. 7 – 10) θα διαπιστώσει ότι χρησιμοποιούμε ένα γλωσσικό ύφος που προσιδιάζει σε μια οικεία ομιλία προς τα παιδιά. Ακόμη, η διδασκαλία εμπλουτίστηκε με μια μικρογραφία από ένα γαλλικό χειρόγραφο του 14ου αιώνα. Σε αυτήν την μικρογραφία αναπαριστώνται Βενετοί στρατιώτες τη στιγμή κατά την οποία φόρτωναν στα πλοία τους διάφορα λάφυρα από την Κωνσταντινούπολη.

Αμέσως μετά από αυτήν την μικρογραφία παραθέσαμε μια φωτογραφία στην οποία διακρίνονται τα τέσσερα χάλκινα αγάλματα που εκλάπησαν από την Κωνσταντινούπολη την περίοδο της πρώτης άλωσης. Με αυτήν την επιλογή θελήσαμε να συνδέσουμε το ιστορικό γεγονός (την άλωση) με μια εικόνα (τα κλεμμένα άλογα) που ακόμη και σήμερα μπορεί κάποιος να αντικρίσει στη Βενετία. Επιδίωξή μας ήταν να δώσουμε ένα περισσότερο αναπαραστατικό χαρακτήρα στη διδασκαλία μας, μιας και οι μαθητές βλέπουν ένα από τα λάφυρα που πήραν οι Βενετοί μετά την άλωση. Οι δύο πρώτες εικαστικές πηγές συνοδεύονται από την πρώτη δημιουργική άσκηση. Οι μαθητές καλούνται – εν είδει κόμικ – να συμπληρώσουν στην εικόνα τι μπορεί να έλεγε ο αξιωματικός που επέβλεπε την μεταφορά των λαφύρων και ένας από τους αχθοφόρους του πλοίου. Μάλιστα, για την αναζήτηση πρόσθετων ιστορικών στοιχείων παραπέμφθηκαν στην ιστοσελίδα www.e-history.gr του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού.

Ας διευκρινιστεί, σε αυτό το σημείο, ότι από τις δημιουργικές ασκήσεις που καταχωρίζονται σε αυτό το φύλλο εργασίας άλλες θα απαντηθούν μέσα στην σχολική τάξη και άλλες στο σπίτι υπό μορφή εργασίας, η δε επιλογή των ερωτήσεων που θα τεθούν εντός και εκτός της τάξης εναπόκειται στην κρίση του/της διδάσκοντος/-ουσας.

Στη συνέχεια καταχωρίσαμε ένα χάρτη από το βιβλίο της Ρεπούση κ.ά. που δείχνει χρωματισμένες μόνο τις περιοχές που κατέλαβαν οι Βενετοί, οι Φράγκοι και οι Γενουάτες. Το ερώτημα που τέθηκε προς τους/τις μαθητές/-τριες ήταν το εξής: «*Με ποια κριτήρια λέτε να επέλεξαν τις περιοχές τις οποίες κατέκτησαν; Δηλαδή, σε ποια σημεία είναι ιδιαίτερη προτίμηση, στα ορεινά ή στα παραθαλάσσια και γιατί;*». Με αυτό το ερώτημα θέλαμε να καθοδηγήσουμε τους μαθητές να ανακαλύψουν από μόνοι τους ότι οι Βενετοί είχαν προτίμηση στα παραθαλάσσια μέρη, διότι ήταν ναυτικές δυνάμεις και πίστευαν ότι μέσω του στόλου τους μπορούσαν να επεκτείνουν και να διατηρήσουν την ισχύ τους και το δια θαλάσσης εμπόριο.

Πέραν, όμως, αυτής της άσκησης ο/η ιστορικά και γεωγραφικά σκεπτόμενος/-η εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει στους μαθητές του μια σειρά από ερωτήματα, όπως να τους ζητήσει να βρουν ποιες πόλεις της ηπειρωτικής Ελλάδας και νησιά του Αιγαίου και του Ιονίου πελάγους είχαν κατακτήσει οι Δυτικοί. Είναι, ακόμη, δυνατόν να ερωτηθούν οι μαθητές/-τριες

για ποιο λόγο οι κατακτητές έδρευαν κυρίως σε παραθαλάσσια μέρη στη νότια Ελλάδα και εάν κάποιος μαθητής κατάγεται από ένα από αυτά τα μέρη (λ.χ. Κορώνη, Χανιά, Κέρκυρα, Μεθώνη, Ρόδος κ.ά.) να αναφέρει τι γνωρίζει για κάποιο από τα μνημεία της περιόδου που διασώζονται στην ιδιαίτερη πατρίδα του. Επίσης, μιας και βρισκόμαστε ενώπιον του χάρτη μπορούμε ακόμη να συζητήσουμε για τα διάφορα τοπωνύμια βενετικής προέλευσης που είτε διατηρήθηκαν είτε άλλαξαν.

Με την επόμενη διδακτική ενέργεια θελήσαμε να αναδείξουμε το γεγονός ότι όπως ελληνικοί όροι εντοπίζονται σε πολλές ευρωπαϊκές γλώσσες, το ίδιο ισχύει και για τους δανεισμούς της ελληνικής από άλλες γλώσσες. Παραθέσαμε, λοιπόν, σε αλφαβητική σειρά ογδόντα πέντε λέξεις που προέρχονται από τη διάλεκτο της Βενετίας και ζητήσαμε από τους μαθητές να επιλέξουν δέκα από αυτές και να εντοπίσουν σε ένα λεξικό τη σημασία και την ετυμολογία τους. Μάλιστα, προς διευκόλυνσή τους παραθέσαμε και την ιστοσελίδα ενός έγκυρου ηλεκτρονικού λεξικού. Με αυτή τη διδακτική ενέργεια επιδιώξαμε να γίνει αντιληπτό πόσες λέξεις από τα ιταλικά έχουν εισέλθει στη νέα ελληνική γλώσσα και πόσα αντικείμενα και έννοιες της καθημερινότητας – χωρίς πολλές φορές να το συνειδητοποιούμε – έχουν καθαρά ιστορική προέλευση από την εποχή της Βενετοκρατίας.

Ακολούθως, δόθηκαν στους μαθητές δύο τραγούδια σε στίχους του Νίκου Γκάτσου και του Λευτέρη Παπαδόπουλου στα οποία γίνεται αναφορά στους Βενετούς. Με την παράθεση αυτών των τραγουδιών (το πρώτο ήταν το «*Γεια σου, χαρά σου, Βενετιά*» και το άλλο ο «*Σεβάχ ο Θαλασσινός*») επιδίωξή μας ήταν να δώσουμε στους μαθητές να καταλάβουν ότι οι Βενετοί ήταν μια ναυτική δύναμη μεγάλη ισχύος με επιρροή στη νότια Ευρώπη («*πήρα τους δρόμους του νοτιά*» και «*μπήκα σε θάλασσα πλατιά*» ακούμε στο τραγούδι του Γκάτσου) και είχαν μετατρέψει τις ελληνικές ονομασίες στων νησιών στη διάλεκτό τους (Τσιρίγο αντί για Κύθηρα). Επίσης, επιδιώξαμε να γίνει αντιληπτό ότι η βενετική διάλεκτος έχει ασκήσει επιρροή στην ελληνική γλώσσα (γαλέρα, μούτσος και ρεσάλτο) και ότι οι Βενετοί ήταν κατακτητές που ασκούσαν βία («*πιάνουν και δένουν στο κατάρτι* […] *το παλληκάρι, τον αντάρτη / τον άντρακλα τον πελαγήσιο*», όπως ακούμε στο τραγούδι του Λευτέρη Παπαδόπουλου). Ασφαλώς, μεριμνήσαμε ώστε να υπάρχει και η μετάφραση πολλών λέξεων που μπορεί να μην είναι γνωστές στους μαθητές και στις μαθήτριες. Επίσης, οι μαθητές ερωτήθηκαν για ποιο λόγο ο στιχουργός του πρώτου τραγουδιού επέλεξε να αναφερθεί συγκεκριμένα στα Κύθηρα και στη Μονεμβασιά και παρωθήθηκαν να αναζητήσουν στην Ιστοσελίδα του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού (www.e-history.gr) τους λόγους για τους οποίους αυτά τα δύο μέρη συνδέονται με την Βενετία.

Το φύλλο εργασίας ολοκληρώθηκε με γρίφους τεσσάρων περιοχών του ελλαδικού χώρου (Κορώνη, Κωνσταντινούπολη, Τήνος, Ρόδος) που κατακτήθηκαν από τους Φράγκους και τους Βενετούς. Οι γρίφοι αυτοί συνοδεύονται και από μία εικόνα που σχετίζεται με κάθε μία από αυτές τις τέσσερις περιοχές. Η επιλογή αυτή έγινε, για να δοθεί ένας παιγνιώδης χαρακτήρας στο κλείσιμο του μαθήματος. Εννοείται δε πως οι εικόνες δεν είναι τυχαία επιλεγμένες και μπορούν να αξιοποιηθούν και αυτές στη διδασκαλία π.χ. στο γρίφο που αφορά στην Κωνσταντινούπολη η εικόνα δείχνει την πρώτη άλωση της πόλης και μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα.

Με όλες αυτές τις δραστηριότητες προσπαθήσαμε να μεθοδεύσουμε μια διδασκαλία απαγκιστρωμένη από την «*λατρεία*» του ενός και μόνο κρατικά ελεγχόμενου σχολικού εγχειριδίου και να της προσδώσουμε – σε συνδυασμό και με άλλες δραστηριότητες, όπως η παρακολούθηση ενός αποσπάσματος από την ταινία του Γιάννη Σμαραγδή «*Ελ Γκρέκο*» και η αξιοποίηση πολλών φωτογραφιών με μνημεία της Φραγκοκρατίας – έναν πιο δημιουργικό χαρακτήρα. Ο αντιδράσεις των μαθητών σε αυτού του είδους τη διδασκαλία είναι σε γενικές γραμμές πολύ θετικές, μιας και δεν τους ζητείται η στείρα απομνημόνευση γεγονότων, αλλά ασκούνται με κριτικό τρόπο στη μελέτη του παρελθόντος.

βιβλιογραφία

Ferro, M. & Frendo, H. (1999). *Towards a pluralist and tolerant approach to teaching history: a range sources and of new didactics*. Council of Europe Publishing.

Ζάγκου, Σ. (2000). «Σύγχρονες τάσεις του μαθήματος της ιστορίας», *Νέα Παιδεία*, 94, *131 – 150.*

Κόκκινος, Γ. (2006). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας. Για μια νέα διδακτική μεθοδολογία στην υπηρεσία της κριτικής ιστορικής σκέψης.* 3η έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουγιουρούκη, Μ., Ταρατόρη, Ελ. & Στραβάκου, Π. (2003). «Πώς διδάσκει ο δάσκαλός μου. Περιγραφές από μαθητές δημοτικού σχολείου», *Νέα Παιδεία*, 106, 113 – 125.

Κυρκίνη, Αν. (1997). Η επικοινωνιακή προοπτική στις διδακτικές πρακτικές του μαθήματος της Ιστορίας. *Τα Εκπαιδευτικά*, *44 – 45*, 44-48.

Μαυροσκούφης, Δ. & Κυρίτσης, Δ. (2009). «Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: από τη σχολική στη δημόσια ιστορία*», Νέα Παιδεία*, 130, 38 – 50.

Ξωχέλλης, Π. (1987). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Ερευνητική συμβολή στη διδακτική της Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.

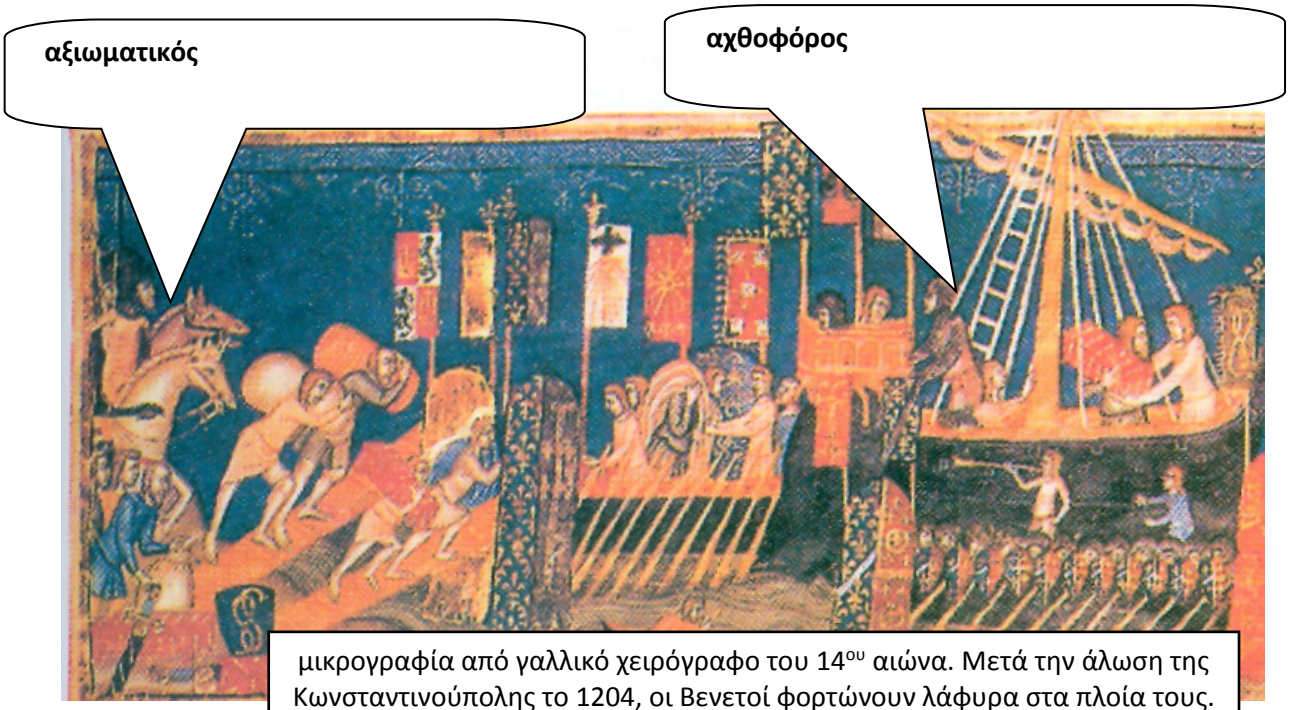
Ανδρεάδου Χαρά, Πουταχίδης Αριστείδης, Ρεπούση Μαρία, Τσίβας Αρμόδιος (2006) *Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Παπαδόπουλος, Θ. (1974). Η βενετική κυριαρχία στην Κύπρο (1489 – 1570) στο συλλογικό έργο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, *Ο ελληνισμός υπό ξένη κυριαρχία* (1453 – 1669) (Τόμος Ι΄, σελ.). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

<u>Η κατάκτηση της ελληνικής χερσονήσου από τους Φράγκους και τους Βενετούς</u>

Το 1204, όπως μάθαμε και στην Ε΄ Δημοτικού, οι Σταυροφόροι που επέστρεφαν από την Ιερουσαλήμ, επιτέθηκαν και άλωσαν την Κωνσταντινούπολη. Τότε, λοιπόν, άρχισε ***η φράγκικη κατάκτηση του ελληνικού χώρου****.* ***Οι Φράγκοι*** *(από τη λέξη Francus) και* ***οι Βενετοί*** *(από την Βενετία της Ιταλίας) ήταν οι πρώτοι που κατέλυσαν τη Βυζαντινή Αυτοκρατορία και επέβαλαν την κατοχή τους* ***σε διάφορα στρατηγικά σημεία*** *του ελληνικού χώρου. Στην πρώτη εικόνα βλέπουμε ακριβώς* ***τη στιγμή της λεηλασίας των θησαυρών της Κωνσταντινούπολης****.*



μικρογραφία από γαλλικό χειρόγραφο του 14ου αιώνα. Μετά την άλωση της Κωνσταντινούπολης το 1204, οι Βενετοί φορτώνουν λάφυρα στα πλοία τους.

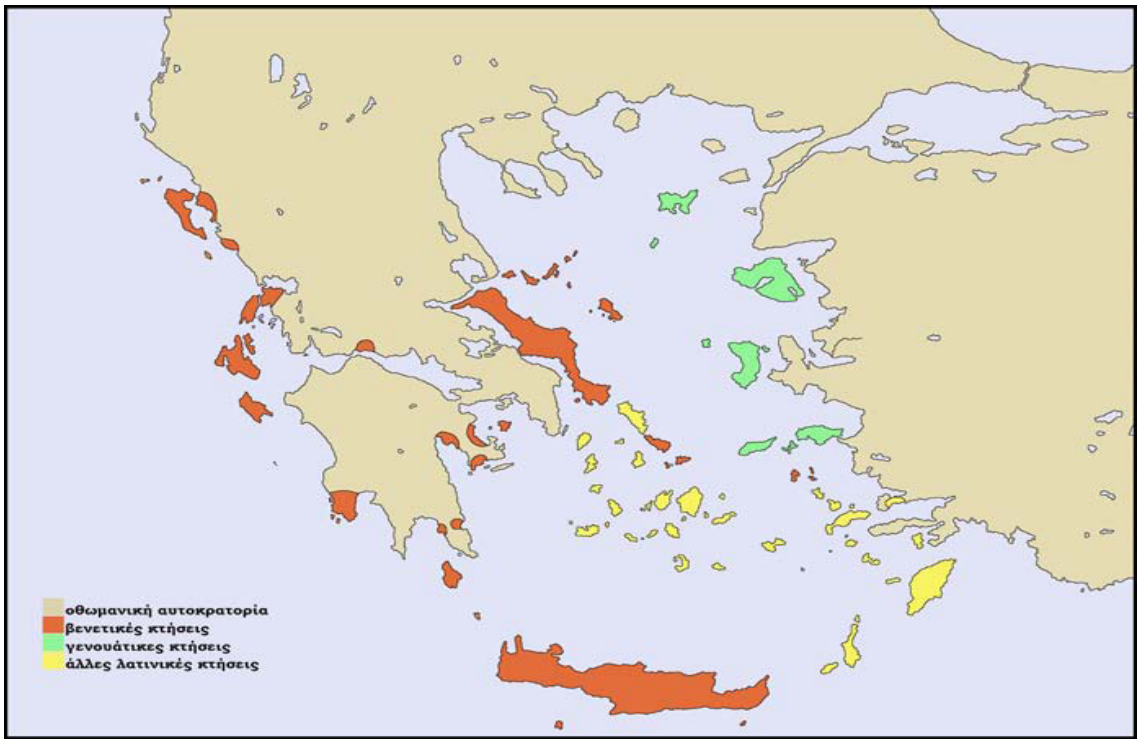


Στην αριστερή εικόνα βλέπουμε σε φωτογραφία τέσσερα χάλκινα αγάλματα που προήλθαν από την άλωση της Κωνσταντινούπολης και αυτή τη στιγμή βρίσκονται στη Βενετία στην εκκλησία του Αγίου Μάρκου. Για ποιο λόγο λέτε να βρίσκονται στη συγκεκριμένη πόλη και όχι σε κάποια άλλη;

ημιουργική άσκηση Τι θα μπορούσαν να λένε οι κατα-
ές τη στιγμή που φόρτωναν τα λάφυρα; Μελετήστε τα ι-
ικά γεγονότα από το σχολικό βιβλίο και συμπληρώστε τα
σια βασιζόμενοι στην ιστορία και στη φαντασία σας. Μπο-
να αντλήσετε στοιχεία και από εδώ: www.e-history.gr
έγοντας Φραγκοκρατία και στη συνέχεια Κωνσταντινούπο-

και εμείς για λίγο ιστορικοί. Με πορτοκαλί χρώμα είναι χρωματισμένες οι περιοχές που κα-

τέκτησαν οι Βενετοί, με πράσινο οι Γενοβέζοι (Γένοβα) και με κίτρινο άλλες περιοχές που κατέκτησαν οι Φράγκοι. Με ποια κριτήρια λέτε να επέλεξαν τις περιοχές τις οποίες κατέκτησαν; Δηλαδή, σε ποια σημεία είχαν ιδιαίτερη προτίμηση, στα ορεινά ή στα παραθαλάσσια και γιατί;



3η δημιουργική άσκηση ιταλικές λέξεις στα ελληνικά

Οι Φράγκοι και οι Βενετοί δεν πήραν μόνο. Άφησαν κιόλας! Άφησαν στη γλώσσα μας πάρα πολλές λέξεις. Εσείς, από την πλευρά σας, ετοιμάζετε μια εργασία για τη Βενετοκρατία στον ελλαδικό χώρο και ένα κεφάλαιο θα περιλαμβάνει τις λέξεις που προέρχονται από τα ιταλικά. Επιλέξτε, λοιπόν, ***10 λέξεις*** από τον επόμενο κατάλογο και αναζητήστε τη σημασία και την ετυμολογία τους σε ένα λεξικό. Μπορείτε να συμβουλευτείτε και το εξής διαδικτυακό λεξικό www.greek-language.gr, επιλέγοντας: Νέα Ελληνική >> Εργαλεία >> Ηλεκτρονικά Λεξικά >> Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής.

Σας δίνουμε και ένα παράδειγμα μιας λέξης: *αρμάδα*= μεγάλος πολεμικός στόλος, προέρχεται από την βενετσιάνικη λέξη ***armada*** που σημαίνει στόλος.

Α *αντένα, αράδα, αρμάδα, άσος, ατσάλι*

Β *βάρδια, βελούδο, βέρα, βίδα, γαλαρία*

Γ *γάντζος, γκέτες, γραίγος,*

Κ *καδένα, καμινάδα, καναρίνι, κανόνι, καντάδα, καντούνι, καπελαδούρα, καπετάνιος, καρέκλα, κασέλα, κατσαβίδι, κατσάδα, κατσαρόλα, κορδόνι, κορνίζα, κουβέρτα, κουζίνα, κουμπάρος, κουνιάδος, κουράγιο*

Λ *λαζάνια, λαμαρίνα*

Μ *μαδέρι, μαΐστρος, μακαρόνι, μανέστρα, μαντινάδα, μαντολάτο, μαραγκός, μασκαράς, ματσούκι, μονέδα, μούρη, μουτσούνα, μπαγκάζια, μπαούλο, μπάρμπας, μπόρα, μπουγάδα, μπουκάλι, μπουρίνι, μπουρλότο, μπούσουλας, μπράτσο, μπριζόλα*

Ν *νταμιτζάνα, ντουζίνα*

Π *παλάντζα, πατσαβούρα, πιάτο, πισίνα, πόντος, πούπουλο*
Ρ *ρέγκα, ρόδα,*
Σ *σαλάτα, σαλπάρω*
Τ *τζογαδόρος, τζόγος, τιμόνι, τσαμπί, τσατσάρα*
Φ *φανέλα, φαντάρος, φάτσα, φέουδο, φιορίνι, φόδρα, φουρτούνα, φρεγάτα*
Χ *χαρτόνι, χόβολη*

4η δημιουργική άσκηση τραγούδια που αναφέρονται στους Βενετούς και τους Φράγκους

Ε, λοιπόν, δεν θα το πιστεύσετε! Οι Βενετοί αναφέρονται και σε πολλά ελληνικά τραγούδια! Φαίνεται τόσο θρυλική ήταν η παρουσία τους στον ελληνικό χώρο, ώστε επηρέασαν ακόμη και τους στιχουργούς της εποχής μας! Ελάτε να διαβάσουμε και να ακούσουμε ορισμένα από αυτά τα τραγούδια.

Αλήθεια, όμως, γιατί ο Νίκος Γκάτσος στο τραγούδι του αναφέρεται στα Κύθηρα και στη Μονεμβασιά; Αναζητήστε στο διαδίκτυο (www.e-history.gr) *τους λόγους για τους οποίους αυτά τα δύο μέρη συνδέονται με τη Βενετία.*

Γεια σου χαρά σου Βενετιά
στίχοι: Νίκος Γκάτσος
μουσική: Σταύρος Ξαρχάκος

Γεια σου χαρά σου Βενετιά
πήρα τους δρόμους του νοτιά
και τραγουδώ στην κουπαστή
σ' όλο τον κόσμο ν' ακουστεί.

Φύσα αεράκι φύσα με
μη χαμηλώνεις ίσαμε
να δω γαλάζια εκκλησιά
Τσιρίγο [1] και Μονεμβασιά.

Γεια στο χαρά σου Βενετιά
μπήκα σε θάλασσα πλατιά
και τραγουδώ στην κουπαστή
σ' όλον τον κόσμο ν' ακουστεί.

Σεβάχ ο Θαλασσινός
στίχοι: Λευτέρης Παπαδόπουλος
μουσική: Μάνος Λοΐζος

Στο φιλντισένιο[2] μου μαρκούτσι[3]
γαλέρες [4] έρχονται και πάνε,
ρεσάλτα [5] κάνουνε οι μούτσοι
κι οι πειρατές μεθοκοπάνε
στο καπηλειό το λιμανήσιο.

Θάλασσα πικροθάλασσα
γιατί να σ' αγαπήσω ;

Σαρακηνοί [6] και Βενετσάνοι [7]
πιάνουν και δένουν στο κατάρτι
ελόγου μου τον καπετάν Γιάννη,
το παλληκάρι τον αντάρτη
τον άντρακλα τον πελαγήσιο.

εξήγηση λέξεων

1. Τσιρίγο = τα Κύθηρα, από τη μετάφραση των Κυθήρων στα ιταλικά (Κύθηρα > Cethericum > Τσιρίγο).

2. φιλντισένιο = κατασκευασμένο από φίλντισι, δηλαδή από ελεφαντόδοντο ή από μαργαριτάρι.

3. μαρκούτσι = ο κυλινδρικός σωλήνας για το κάπνισμα.

4. γαλέρα = είδος πολεμικού ιστιοφόρου πλοίου με κουπιά, σε χρήση από το Μεσαίωνα ως το 18ο αι. (από τη βενετσιάνικη λέξη galera).

5. ρεσάλτο = ξαφνική επίθεση ναυτών σε άλλο πλοίο (από τη βενετσιάνικη λέξη ressalto)

6. Σαρακηνοί = φυλή αραβικής καταγωγής.

7. Βενετσάνοι = όσοι κατάγονται από τη Βενετία της Ιταλίας.

5η δημιουργική άσκηση *Τώρα που μάθαμε τόσα πολλά για την κατάκτηση του ελλαδικού χώρου από τους Φράγκους και τους Βενετούς είμαστε έτοιμοι να δείξουμε σε ό-*

λους τι ξέρουμε! Ελάτε, λοιπόν, να λύσουμε τους παρακάτω γρίφους που αφορούν σε διάφορες πόλεις που κατέκτησαν οι Φράγκοι και οι Βενετοί.



Κοντά σ' αυτήν υπάρχει και μια άλλη περιοχή
με την οποία τέλεια ομοιοκαταληκτεί !
Αν, λοιπόν, έχεις μπάρμπα από εκεί
το πρόβλημα σου έχει λυθεί ! ! !
Είναι η _ _ ρ _΄ _ _



Να η άλωση της Βασιλεύουσας,
της επτάλοφης πρωτεύουσας !
Το 1204 κυριεύτηκε
αλλά εύκολα δεν το αποδέχτηκε ! ! !
Είναι η _ _ _ σ _ _ _ _ _ ν _ _΄ _ _ _ _



Ιερό νησί θεωρείται
και από πιστούς προσκυνείται.
Σε αρχιπέλαγος θα το βρεις,
μα τους Βενετούς μην τους φοβηθείς !
Είναι η _ ή _ _ _



Το νησί του ήλιου έπεσε και αυτό
στα χέρια των Ιπποτών.
Το 1309 το κατέκτησαν,
και το 1522 στους Τούρκους το έδωσαν.
Είναι η _ _΄ δ _ _

Η έμφυλη διάσταση του λόγου των «ηρώων» στα βιβλία των Μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Πολύζος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Ed. Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας
nikolaospolyzos@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση γίνεται μία προσπάθεια για να ερευνηθεί το περιεχόμενο των βιβλίων των Μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κάτω από την οπτική του φύλου. Ύστερα από μία παρουσίαση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία της έρευνας, και επιχειρείται στο πλαίσιο μίας σύντομης ανακοίνωσης μία πρώτη παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Λέξεις - κλειδιά: Διδακτικά βιβλία, μαθηματικά, έμφυλη διάσταση

Εισαγωγή

Τα διδακτικά εγχειρίδια αν και χαρακτηρίζονται από μία δήθεν «απολιτική» φύση, εντούτοις εκφράζουν μία συγκεκριμένη ιδεολογική θέση που έχει ως σκοπό τη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων (Arnot, 2004). Για το λόγο αυτό η έρευνα του περιεχομένου τους καθιστά ένα σημαντικό πεδίο μελέτης έτσι ώστε να διαφανούν ποια πρότυπα προβάλλονται σε μία σειρά θεμάτων, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγεται και το θέμα της ισότητας των φύλων κάτω από την οπτική των φεμινιστικών προσεγγίσεων.

Η πρώτη έρευνα για τις αναπαραστάσεις των φύλων στα διδακτικά εγχειρίδια των Μαθηματικών γίνεται από τον Ματσαγγούρα (1982) και αφορά τα βιβλία των τεσσάρων τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου και των τριών τάξεων του γυμνασίου, έκδοσης 1981. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως τα ανωτέρω βιβλία υπερτονίζουν το ανδρικό φύλο σε βάρος του γυναικείου ,το οποίο μερικά από τα εξεταζόμενα βιβλία αγνοούν τελείως.

Σε εργασία των Καμμένου & Κουλακιώτη, όπως αναφέρεται από τους Σκουμπουρδή &Καλαβάση (2007), για τα βιβλία των Μαθηματικών της Ε΄και Στ΄τάξης του δημοτικού σχολείου και της Α΄ Γυμνασίου διαπιστώνεται ότι οι ρόλοι των φύλων είναι σαφώς διαχωρισμένοι με υπεροχή του άντρα, ενώ η γυναίκα παρουσιάζεται συνήθως στο ρόλο της μητέρας, ή στο ρόλο της εργαζόμενης χωρίς επαγγελματικές φιλοδοξίες.

Σε τρεις σύντομες μελέτες ερευνώνται οι αναπαραστάσεις των φύλων στα βιβλία των Μαθηματικών του δημοτικού που βρίσκονταν σε χρήση το σχολικό έτος 1998-1999, ως προς τα μέλη της οικογένειας, τους μη επαγγελματικούς ρόλους, και τα επαγγέλματα (Πολύζος, 1999, 2000 και 2003). Πρόκειται στην ουσία για μία αριθμητική καταγραφή και ποσοτική παρουσίαση της συχνότητας εμφάνισης των φύλων, με σαφή υπεροχή του ανδρικού σε κάθε μία από τις τρεις κατηγορίες. Ειδικότερα στην κατηγορία των επαγγελμάτων τα βιβλία εμφανίζουν στο ιδιαίτερο υψηλό ποσοστό του 91,3% τα επαγγέλματα να ασκούνται από άνδρες.

Η ίδια σειρά των βιβλίων των Μαθηματικών ερευνάται με πιο συστηματικό και εμπεριστατωμένο τρόπο από την Κανταρτζή (2001). Κατά τη συγγραφέα τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα βιβλία των Μαθηματικών καθρεφτίζουν έναν κόσμο ο οποίος αρνείται τη συμμετοχή των κοριτσιών και δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο τα αποθαρρύνει.

Με αφορμή τη παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση γίνεται προσπάθεια στην παρούσα εργασία να διερευνηθεί κάτω από την οπτική του φύλου το περιεχόμενο των νέων διδακτικών εγχειριδίων των Μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκονται στα σχολεία από το σχολικό έτος 2006-2007. Η διαφοροποίηση της έρευνας αυτής από τις προηγούμενες έρευνες για τις αναπαραστάσεις των φύλων στα βιβλία των Μαθηματικών συνίσταται στο γεγονός ότι η έρευνα δεν διατρέχει όλη τη μαθηματική ύλη, αλλά αντίθετα ερευνά μία συγκεκριμένη αναπαράσταση που εισάγεται για πρώτη φορά σε βιβλία των Μαθηματικών και είναι η παρουσία των ηρώων, παιδιών δηλαδή της αντίστοιχης ηλικίας των μαθητών/τριών που υποστηρίζουν τη σεναριακή δομή κάθε κεφαλαίου.

Ερωτήματα-Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση της έρευνας θέσαμε εξαρχής τα παρακάτω ερωτήματα: α) Ποιοι είναι οι ήρωες στα βιβλία των Μαθηματικών; Πόσοι από αυτούς είναι αγόρια και πόσοι κορίτσια; β) Πόσες φορές στα υπό εξέταση διδακτικά εγχειρίδια εμφανίζονται τα αγόρια-ήρωες και πόσες φορές τα κορίτσια ; γ) Σε τι είδους δραστηριότητες εμφανίζονται οι παραπάνω ήρωες; δ)Υπάρχει διαφοροποίηση με βάση το φύλο στο είδος των δραστηριοτήτων που εμφανίζονται να συμμετέχουν; Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα θα μας δώσουν τη δυνατότητα να διερευνήσουμε την παρουσία των «ηρώων» στα βιβλία των Μαθηματικών και να εντοπίσουμε κάτω από τη διάσταση του φύλου τις διαφοροποιημένες ή μη μαθηματικές τους ικανότητες.

Ως μέθοδος ανάλυσης επιλέχτηκε η θεματική ανάλυση, η *οποία* χρησιμοποιείται πιο συχνά στις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες. Η θεματική ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες και νοήματα που ανακαλούνται σχετικά με ένα αντικείμενο μελέτης. Η ανάλυση της μορφής αυτής συνίσταται στην επιλογή και ορθολογική οργάνωση κατηγοριών που συμπυκνώνουν το περιεχόμενο ενός κειμένου και στην περίπτωσή μας αφορούν τις έμφυλες αναπαραστάσεις των «ηρώων» των βιβλίων των Μαθηματικών. Παράλληλα αξιοποιούμε στοιχεία από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου με στόχο την ανάδειξη εκείνων των στοιχείων που θα μας βοηθήσουν σε μία πρώτη προσέγγιση του θέματος μέσα από την κατασκευή και το σχολιασμό πινάκων, καθώς και από την ανάλυση λόγου (Cohen&Manion,1994), με στόχο να ερμηνεύσουμε το λόγο των «ηρώων» μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που εμφανίζονται να δρουν.

Αποτελέσματα

Στα βιβλία της Γ΄ τάξης οι δραστηριότητες των ηρώων παρουσιάζονται από τη συγγραφική ομάδα πάντα σε γ΄ πρόσωπο. Έτσι συχνά διαβάζουμε φράσεις, όπως: «*Ο Πυθαγόρας γράφει την πρόσθεση κάθετα και υπολογίζει», «Η Υπατία γράφει την πρόσθεση οριζόντια και υπολογίζει*» (Γ΄, βιβλίο μαθητή, σ. 14). Οι ήρωες δεν αναπτύσσουν δικό τους λόγο, δε φαίνεται να επικοινωνούν μεταξύ τους, δείχνουν να έχουν ένα «δευτερεύοντα» ρόλο μέσα στα μαθηματικά κείμενα.

Οι ήρωες στα βιβλία της Δ΄ και της Ε΄ τάξης αναπτύσσουν κάποιες φορές διάλογο μεταξύ τους. Άλλοτε πάλι μέσα από τη δράση των ηρώων αναπτύσσεται διάλογος μεταξύ της συγγραφικής ομάδας και των παιδιών της σχολικής αίθουσας με στόχο την κινητοποίηση των τελευταίων και την ενεργό συμμετοχή τους στο μάθημα.

Τα κορίτσια εμφανίζονται να παρουσιάζονται κάνοντας σημαντικά μαθηματικά λάθη. Έτσι όταν το αγόρι εκφράζει τη μαθηματική άποψη «*Μπορούμε να προσθέσουμε δύο ή περισσότερους αριθμούς με όποια σειρά θέλουμε*», το κορίτσι απαντάει «*πως το ίδιο ισχύει και στην αφαίρεση»* (Δ΄,τετράδιο εργασιών, τ. α΄.23). Όταν πάλι το αγόρι δίνει μία λάθος απάντηση το κορίτσι εκφράζει την αντίθεσή του με κάποια διστακτικότητα, και παράλληλα παρουσιάζεται να δυσκολεύεται στην κατανόηση μεγάλων αριθμών. «*Νομίζω ότι κάνεις λάθος, αλλά με μπερδεύουν οι μεγάλοι αριθμοί»* Δ., βιβλίο μαθητή, σ.89). Επίσης στο βιβλίο του μαθητή της Ε΄ τάξης το κορίτσι στην ερώτηση του αγοριού για τη διαφορά του μέτρου με το τετραγωνικό μέτρο απαντά πως «*Και τα δύο είναι μέτρα. Δεν υπάρχει διαφορά»* (Ε΄, σ.85), ενώ λίγο πιο κάτω εκφράζει τη δυσκολία του στην πρόσθεση ετερωνύμων κλασμάτων «*Δυσκολεύομαι να υπολογίσω με ετερώνυμα κλάσματα*» (Ε΄, σ. 101).

Αντίθετα ο λόγος των αγοριών παρουσιάζεται διαφοροποιημένος. Τα λάθη τους είναι αποτέλεσμα βιασύνης « *Δεν χρειάζεται να υπολογίσω! Η δωδεκάδα είναι πιο φτηνή από τη δεκαπεντάδα*» (Δ΄, βιβλίο μαθητή σ. 117), «*Βρήκα τον αριθμό χωρίς να κάνω καμία πράξη*» (Δ΄ τετράδιο εργασιών, τ.γ΄, σ.32), ή ζαβολιάς « *Μέτρησα το άλμα και βρήκα 2,18. Έκανες ζαβολιά*»(Ε΄σ111). Μόνο μία φορά το αγόρι παρουσιάζεται να εκφράζει μία σημαντικά λάθος απάντηση «*Λίγες χιλιάδες πριν ή μετά το ακριβές αποτέλεσμα δεν είναι μεγάλο σφάλμα*» (Δ΄, σ. 121).

Τα αγόρια εκφράζουν τις δυσκολίες είτε σαν μια απλή απορία «*Θυμάσαι ότι το 0,2 μπορείς να το γράψεις 0,20; Όχι, μπορείς να με βοηθήσεις;»(*Δ΄, βιβλίο μαθητή, σ. 51), είτε δυσκολεύονται αντικειμενικά λόγω των δεδομένων ενός προβλήματος. «*Είναι δύσκολο. Υπάρχουν πολλές διαφορετικές περιπτώσεις*(Δ΄, βιβλίο μαθητή, σ.100).). Άλλοτε πάλι μαζί με την απορία που εκφράζουν βρίσκουν μόνα τους και έναν τρόπο λύσης «*Εμένα θα με βοηθούσε αν σημείωνα*» (Ε΄ βιβλίο μαθητή, σ. 141) ή « *Είναι δύσκολο να το σκεφτούμε με τόσα πολλά τετραγωνάκια .Ας δούμε μια πιο απλή περίπτωση*» (Δ΄ βιβλίο μαθητή, σ .94) . Επίσης σε μία περίπτωση η λύση αυτή συνοδεύεται από την έκφραση «*Έχω μια ιδέ*α!» (Ε΄, βιβλίο μαθητή, σ. 101). Αντίθετα οι σωστές απαντήσεις των κοριτσιών δεν συνοδεύονται από καμία εισαγωγική φράση.

Διαφοροποιημένη είναι και η επιλογή των συγγραφέων της Δ΄ και Ε΄ τάξης σε εκείνες τις περιπτώσεις όπου προσπαθούν να κινητοποιήσουν τα παιδιά της σχολικής τάξης για να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Σε αρκετές περιπτώσεις διαβάζουμε εκφράσεις, όπως *« Βοηθάμε την Στέλλα να υπολογίσει*» (Δ΄, βιβλίο μαθητή, σ. 31), « *Βοηθάμε την Ηρώ να συμπληρώσει την σκέψη της*» (Δ΄, βιβλίο μαθητή, σ, 36). Όταν τα παιδιά καλούνται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με έναν ήρωα αγόρι η ερώτηση του βιβλίου είναι διατυπωμένη με ουδέτερο τρόπο, όπως για παράδειγμα «*Συμφωνούμε ή διαφωνούμε με τον Πέτρο*»; «*Συμφωνούμε με το Σαλ;*» (Δ΄ βιβλίο μαθητή, σ.47 και σ.67 αντίστοιχα). Αντίθετα όταν τα παιδιά καλούνται να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν με ένα κορίτσι η ερώτηση είναι φορτισμένη αρνητικά, όπως για παράδειγμα «*Εργάστηκαν σωστά τα δύο κορίτσια;»*

Συνοψίζοντας τα παραπάνω διαπιστώνεται η διαφοροποίηση στο λόγο των ηρώων ανάμεσα στα βιβλία της Γ΄ και της Δ΄ και Ε΄ τάξης αντίστοιχα. Στα βιβλία της Γ΄ τάξης οι ήρωες ανεξάρτητα από το φύλο εμφανίζονται χωρίς να εκφράζουν προσωπικό λόγο. Αντίθετα στα βιβλία της Δ΄ και Ε΄ τάξης ο λόγος των ηρώων παρουσιάζει σαφείς διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, και είναι συχνά σε βάρος των δεύτερων.

Τελικές Επισημάνσεις

Το περιεχόμενο των διδακτικών εγχειριδίων επηρεάζει τα παιδιά, ως ένα μέσο κοινωνικοποίησής τους. Για το λόγο οφείλουν με το περιεχόμενό τους να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας μέσα από μία δημοκρατική παιδεία, όπου τα δύο φύλα θα έχουν τους ρόλους που τους ανήκουν : ρόλους ισότιμους, σύγχρονους, χωρίς κανέναν υπαινιγμό για διαφορά ικανοτήτων.

Αν και τα διδακτικά εγχειρίδια που μελετήθηκαν εκδόθηκαν πρόσφατα, εντούτοις θα ήταν απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός του περιεχομένου τους ως προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί με κατάλληλες νύξεις και ερωτήσεις κατά τη διδακτική τους προσέγγιση μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά στον εντοπισμό των αρνητικών αναφορών, αναπτύσσοντας έτσι την κριτική τους σκέψη.

Πολλά θα πρόσφερε και η μόρφωση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας των φύλων με στόχο την αλλαγή στάσεων και στερεότυπων αντιλήψεων που οι ίδιοι φέρουν .

Σημαντικά θα βοηθούσε επίσης και η κατάργηση του ενός και μοναδικού συγγράμματος και η αντικατάστασή του από μία λίστα βιβλίων από την οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να επιλέγουν. Με τον τρόπο αυτό θα δίνονταν η δυνατότητα και μέσα από κατάλληλα εργαλεία αξιολόγησης να επιλέγονται κάθε φορά εκείνα τα βιβλία που μέσα από το γνωστικό τους περιεχόμενο θα προάγουν δημοκρατικές αρχές και αξίες.

Όλα τα παραπάνω μπορούν να συμβάλλουν, έτσι ώστε τα παιδιά στις σύγχρονες και αβέβαιες κοινωνίες που καλούνται να ζήσουν, να είναι εφοδιασμένα με τις κατάλληλες στάσεις και αντιλήψεις που θα τα οδηγήσουν σε υγιείς και δημοκρατικές πρακτικές στην καθημερινή, αλλά και κοινωνική τους ζωή.

Βιβλιογραφία

α) Πηγές

Βαμβακούση, Ξ., Καργιωτάκης, Γ., Μπομποτίνου, Α.Δ., Σαΐτης, Α., (2007), *Μαθηματικά Δ΄Δημοτικού*, *Βιβλίο μαθητή*, Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β, έκδοση Β΄.

Βαμβακούση, Ξ., Καργιωτάκης, Γ., Μπομποτίνου, Α.Δ., Σαΐτης, Α., (2007), *Μαθηματικά Δ΄Δημοτικού, Τετράδιο εργασιών*, τεύχη: α΄, β΄, γ΄, δ΄, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, έκδοση Β΄.

Βαμβακούση, Ξ., Καργιωτάκης, Γ., Μπομποτίνου, Α.Δ., Σαΐτης, Α., (2007), *Μαθηματικά Δ΄Δημοτικού*, *Βιβλίο του δασκάλου*, Αθήνα : Ο.Ε.Δ.Β, έκδοση Β΄.

Κακαδιάρης, Χ., Μπελίτσου, Ν., Στεφανίδης, Γ., Χρονοπούλου, Γ. (2007), *Μαθηματικά Ε΄Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, έκδοση Β΄.

Κακαδιάρης, Χ., Μπελίτσου, Ν., Στεφανίδης, Γ., Χρονοπούλου, Γ. (2007), *Μαθηματικά Ε΄Δημοτικού, Τετράδιο εργασιών*, τεύχη: α΄, β΄, γ΄, δ΄, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, έκδοση Β΄.

Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Νικολαντωνάκης, Κ., Παναγάκος, Ι., Σπανακά, Α. (2007), *Μαθηματικά Γ΄Δημοτικού. Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής*, *Βιβλίο μαθητή*, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., έκδοση Β΄.

Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Νικολαντωνάκης, Κ., Παναγάκος, Ι., Σπανακά, Α. (2007), *Μαθηματικά Γ΄Δημοτικού. Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής*, *Τετράδιο εργασιών,* τεύχη: α΄, β΄, γ΄, δ΄, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β, έκδοση

Β) Μελέτες

Arnot, M.(2004). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου* .Μτφρ. Χ. Αθανασιάδου, Κ. Δαλακούρα, Αθήνα: Μεταίχμιο .

Κανταρτζή, Ε. (2001). Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των Μαθηματικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *118*, 56-67.

Coen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μτφρ.:Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (1982). Η επίδραση των (ελληνικών) μαθηματικών βιβλίων στην επίδοση των μαθητριών στα μαθηματικά, *Νέα Παιδεία*, *22*, 81-85 .

Πολύζος, Ν. (1999). Τα μέλη της οικογένειας και ο ρόλος τους στα βιβλία των Μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Ανοιχτό Σχολείο*, *73*, 5-6.

Πολύζος, Ν. (2000). Τα δύο φύλα στα Μαθηματικά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, *Διαβάζω*, *411,*100-103.

Πολύζος, Ν.(2003) . Η αντιμετώπιση των δύο φύλων στα βιβλία των Μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης . Η περίπτωση των επαγγελμάτων, *Ανοιχτό Σχολείο*, *87*, 31-34

Σκουμπουρδή ,Χ., & Καλαβάσης, Φ. (2007) Η επίδραση του εκπαιδευτικού υλικού στη διαφοροποίηση των φύλων στα Μαθηματικά, στο: Ντρενογιάννη, Ε., Σέρογλου, Φ., Τρέσσου, Ε. (επιμ.) *Φύλο και Εκπαίδευση . Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες*, Αθήνα :Καλειδοσκόπιο, σ.63-81.

Η πορεία του μαθήματος «Ειδική θεματική δραστηριότητα» στις μηχανολογικές ειδικότητες ΕΠΑ.Λ. Μια πρώτη προσέγγιση

Ζωγόπουλος Ευστάθιος
Σχολικός Σύμβουλος Μηχανολόγων
ezogo@otenet.gr

Περίληψη

Το μάθημα (γνωστικό αντικείμενο) Ειδική Θεματική Δραστηριότητα (Ε.Θ.Δ.), εισήχθη για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2012-2013 στη Β΄ τάξη Ημερησίου και στη Γ΄ τάξη Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου, ως μάθημα επιλογής του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών σύμφωνα με την υπ΄αριθ. 37596/Γ2/03-04-2012 Υ.Α. (ΦΕΚ 1131 Β΄).

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει ορισμένα αρχικά στοιχεία ως προς τη θεματολογία αλλά και ως προς τη μεθοδολογία του μαθήματος, όσον αφορά τη συμμετοχή και συμβολή του μηχανολογικού τομέα και του τομέα οχημάτων στην εξελικτική πορεία του μαθήματος.

Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από 30 ΕΠΑ.Λ αρμοδιότητάς μου (Γ΄ Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Στερεάς Ελλάδας, Λέσβου) στα οποία υλοποιήθηκαν κατά το προηγούμενο διδακτικό έτος 2012-13, 38 εργασίες, ενώ εφέτος υλοποιούνται 32.

Λέξεις - κλειδιά: ειδική θεματική δραστηριότητα, μηχανολογικές ειδικότητες ΕΠΑ.Λ, μέθοδος project

Εισαγωγή-Γενικό πλαίσιο

Σύμφωνα με την υπ Αρ.Πρωτ.:79980/Γ2 - 12/07/2012 εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ με θέμα: **«**Οδηγίες για τη διδασκαλία της Ειδικής Θεματικής Δραστηριότητας στη Β΄ τάξη Ημερησίου και στη Γ΄ τάξη Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου», η Ειδική Θεματική Δραστηριότητα είναι μάθημα επιλογής δίωρης διάρκειας ανά εβδομάδα και η εργασία που θα επιλεγεί θα επιβλέπεται από δύο εκπαιδευτικούς (συνδιδασκαλία), εκ των οποίων ο ένας θα πρέπει να είναι της ειδικότητας (κλάδου). Η Ε.Θ.Δ. πραγματοποιείται στο πλαίσιο συνεχόμενου δίωρου και επιλέγεται ένα θέμα ανά διδακτικό έτος. Όπου προβλέπεται κατασκευή έργου ή χρήση εργαστηριακού εξοπλισμού, η Ε.Θ.Δ. πραγματοποιείται στα Σχολικά Εργαστήρια (Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα).

Η Ειδική Θεματική Δραστηριότητα είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία απόκτησης και αφομοίωσης επαγγελματικών γνώσεων και εμπλουτισμού δεξιοτήτων των μαθητών, που συνδυάζεται με την ανάπτυξη της ικανότητάς τους στη μεθοδολογία της μάθησης. Στο πλαίσιο της Ε.Θ.Δ. οι μαθητές μπορούν, μεταξύ άλλων, να εκπονούν μελέτες ή να αναλαμβάνουν την εκτέλεση έργων μικρής κλίμακας, να μετέχουν σε εθελοντικές δράσεις, να διεξάγουν ερευνητικές εργασίες. Επίσης, μπορούν να εφαρμόζουν προγράμματα επιχειρηματικότητας, π.χ. μελέτες περίπτωσης, δημιουργία εικονικών επιχειρήσεων, συμμετοχή σε διαγωνισμούς (αριστεία και καινοτομία) κτλ. Στόχος είναι η εξοικείωση με πραγματικές συνθήκες και προκλήσεις της αγοράς εργασίας τις οποίες θα κληθούν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές μετά την αποφοίτησή τους.

Οι μαθητές κατανέμονται σε τμήματα ενδιαφέροντος ανάλογα με τον τομέα και την ειδικότητά τους. Ο κατώτατος αριθμός μαθητών για τη δημιουργία τμήματος ενδιαφέροντος ορίζεται σε δώδεκα (12) μαθητές στη Β΄ τάξη Ημερησίου και σε οκτώ (8) μαθητές στη Γ΄ τάξη Εσπερινού

ΕΠΑ.Λ. Οι υπο – ομάδες εργασίας αποτελούνται από τρεις (3) (σε περίπτωση ολιγομελούς τμήματος) έως πέντε (5) μαθητές. Ένα τμήμα ενδιαφέροντος μπορεί να αποτελείται και από μαθητές διαφορετικών τομέων ή ειδικοτήτων, σε περίπτωση που δεν συμπληρώνεται ο ανωτέρω οριζόμενος κατώτατος αριθμός για τη δημιουργία τμήματος. Σε αυτή την περίπτωση, οι επιβλέποντες καθηγητές είναι και πάλι δύο (συνδιδασκαλία). Η διαδικασία κατανομής των μαθητών σε τμήματα ενδιαφέροντος θα πρέπει να έχει ολοκληρωθεί το αργότερο μέχρι το τέλος της δεύτερης εβδομάδας από την έναρξη των μαθημάτων.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα, ο βαθμός ετήσιας επίδοσης του κάθε μαθητή στο μάθημα της Ειδικής Θεματικής Δραστηριότητας είναι ο ετήσιος προφορικός βαθμός του, ο οποίος προκύπτει ως ο μέσος όρος της αντίστοιχης βαθμολογίας του στα δυο τετράμηνα. Σε περίπτωση υλοποίησης ερευνητικής εργασίας ετήσιας διάρκειας, ο προφορικός βαθμός του πρώτου τετραμήνου αντιστοιχεί στην επίδοση του μαθητή στο τμήμα της ερευνητικής εργασίας που έχει υλοποιηθεί μέχρι τότε όπως έχει οριστεί από τους διδάσκοντες καθηγητές.

Το μάθημα της Ειδικής Θεματικής Δραστηριότητας βαθμολογείται κάθε τετράμηνο ανά μαθητή και ανά υπο-ομάδα και δεν είναι γραπτώς εξεταζόμενο. Ο τομέας της «ερευνητικής διαδικασίας» (σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, πηγές, διεξαγωγή ερευνητικών φάσεων) αξιολογείται με συντελεστή βαρύτητας 30%, του «περιεχομένου» με συντελεστή βαρύτητας 50%, ενώ οι δύο επόμενοι («γλώσσα/δομή» και «δημόσια παρουσίαση») με συντελεστή 10% ο καθένας.

Η βαθμολογία του κάθε μαθητή προκύπτει ως εξής:

Προφορικός Βαθμός τετραμήνου ΕΘΔ = (Βαθμός μαθητή + Βαθμός υπο-ομάδας)/ 2

Ετήσιος προφορικός Βαθμός ΕΘΔ = (Προφορικός Βαθμός Α’ τετραμήνου + Προφορικός Βαθμός Β’ τετραμήνου)/ 2 = Βαθμός ετήσιας επίδοσης

Στην περίπτωση που επιλέγεται ενιαίο θέμα Ειδικής Θεματικής Δραστηριότητας μεταξύ δύο ή περισσοτέρων τομέων/ειδικοτήτων, ο προφορικός βαθμός των τετραμήνων μπαίνει από κοινού από τους εκπαιδευτικούς των τομέων/ειδικοτήτων που δίδαξαν το μάθημα. Κατά τα λοιπά ισχύει ο παραπάνω τύπος.

Αντίγραφο όλων των εργασιών τοποθετείται στο φάκελο εκπαιδευτικών επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή.

Για την αξιολόγηση του μαθητή κατά τετράμηνο οι διδάσκοντες συνεκτιμούν:

α. Τη συμμετοχή του στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία.

β. Την προφορική εξέταση καθώς επίσης την επιμέλεια και το ενδιαφέρον του για το συγκεκριμένο μάθημα.

γ. Το φάκελο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή

Για τη βαθμολόγηση λαμβάνονται επίσης υπόψη τα εξής:

α) Ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής έχει εφαρμόσει στην πράξη τις θεωρητικές γνώσεις του μαθήματος και παραδεκτές μεθόδους της σύγχρονης τεχνολογίας.

β) Η ποιότητα και η πρακτική εφαρμογή της εργασίας του ως τελικού αποτελέσματος.

γ) Ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής έχει εφαρμόσει κανονισμούς ασφαλείας κατά την εκτέλεση της εργασίας του.

δ) Ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποίησε κατάλληλα εργαλεία, όργανα, μηχανήματα και υλικά.

Μετά και την παρουσίαση, οι μαθητικές ομάδες κάθε δραστηριότητας υποβάλλουν προς αξιολόγηση τον ομαδικό φάκελο της εργασίας τους, που περιλαμβάνει (α) έκθεση για το θέμα που μελέτησαν, τις ερευνητικές διαδικασίες που ακολούθησαν και τα συμπεράσματα της έρευνας, (β) το σχετικό με το θέμα και τα συμπεράσματά τους τέχνημα (αφίσα, ιστοσελίδα, βίντεο, πόστερ, φυλλάδιο, κατασκευή, κ.λπ.), (γ) τους πόρους και τα υλικά που χρησιμοποίησαν και (δ) ότι άλλο συμπληρωματικό υλικό σχετικό με την όλη εργασία τους κρίνουν τα μέλη της ερευνητικής ομάδας.

Σε περίπτωση που κάποιος μαθητής δεν προάγεται στην επόμενη τάξη και δεν έχει προβιβάσιμο βαθμό στην ειδική θεματική δραστηριότητα, οι επιβλέποντες εκπαιδευτικοί του ορίζουν τμήματα της εργασίας που κρίνουν ότι πρέπει να επεξεργαστεί εκ νέου. Τον Σεπτέμβριο υποβάλλει διορθωμένη την εργασία του μαζί με το προσωπικό του ημερολόγιο και τον ατομικό του φάκελο προς επανα-αξιολόγηση.

Κατά την αξιολόγηση προτείνεται να ληφθούν ιδιαίτερα υπόψη το κατά πόσο επιτυγχάνεται η διερευνητική ανακαλυπτική μάθηση και φυσικά η συμμετοχή και η αυτενέργεια των μαθητών.

Όταν ολοκληρωθούν οι ειδικές θεματικές δραστηριότητες, στο τέλος του δεύτερου τετραμήνου, οι μαθητές τις παρουσιάζουν σε ειδική εκδήλωση που οργανώνεται από το σχολείο στη σχολική κοινότητα με τη συμμετοχή εξωτερικών προσκεκλημένων (π.χ. ειδικούς επιστήμονες, φορείς της τοπικής κοινωνίας, κ.λπ.), όπου τούτο κρίνεται σκόπιμο από το Σύλλογο Διδασκόντων. Μετά την παρουσίαση της εργασίας, είναι δυνατόν να υποβληθούν στα μέλη της ομάδας ερωτήσεις από μαθητές, εκπαιδευτικούς και επισκέπτες. Κατά την ημέρα παρουσίασης μπορεί να γίνει και σχετική έκθεση στο σχολείο. Για την ευρύτερη διάχυση των μαθητικών εργασιών, μετά τη δημόσια παρουσίασή τους, μπορούν αυτές να αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου, αναγράφοντας τα ονόματα όλων των συντελεστών, μαθητών και επιβλεπόντων εκπαιδευτικών.

Την εξειδίκευση και την εφαρμογή των παραπάνω γενικών αρχών στις συνθήκες των δυνατοτήτων και αναγκών της σχολικής μονάδας κάνει ο Σύλλογος διδασκόντων, φροντίζοντας πρωτίστως να διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για την ακώλυτη διεξαγωγή και στήριξή τους.

Οι στόχοι του μαθήματος

Η Ειδική Θεματική Δραστηριότητα στοχεύει στην:

- ενίσχυση της αυτενέργειας των μαθητών και στην παρότρυνσή τους για ανάληψη πρωτοβουλιών,

- εξοικείωση των μαθητών με το ομαδικό πνεύμα, την ενεργό συμμετοχή και την επίτευξη στόχων μέσω συνεργασίας,
- ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και της ικανότητας στην παρουσίαση εργασιών,
- ανάπτυξη ικανοτήτων όπως: αναζήτηση πληροφοριών, επεξεργασία και αξιολόγηση στοιχείων, σύνθεση απόψεων, λήψη αποφάσεων, κατασκευή και κοστολόγηση έργων, αξιοποίηση θεωρητικών γνώσεων για την επίτευξη πρακτικών αποτελεσμάτων, οργάνωση δράσεων, οργάνωση γραμμής παραγωγής προϊόντων,
- σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας μέσω προγραμμάτων επιχειρηματικότητας,
- σύνδεση της δηλωτικής με τη διαδικαστική γνώση και του σχολείου με την κοινωνία.

Όσον αφορά τη μηχανολογία, ο σκοπός του μαθήματος είναι να φέρει το μαθητή σε επαφή με τα θέματα του Μηχανολόγου αλλά και με άλλα διαθεματικά διεπιστημονικά θέματα, μέσα από ερευνητικές διεργασίες και πρακτικές εφαρμογές που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του να μπορεί να αποκτήσει κίνητρα για περαιτέρω εμβάθυνση στα επιμέρους εξειδικευμένα αντικείμενα και θέματα του Μηχανολόγου.

Οι ειδικότεροι στόχοι που τίθενται για τα μηχανολογικά μαθήματα είναι:

- Να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν και να «ανακαλύπτουν» θέματα που σχετίζονται με έννοιες και αρχές της μηχανολογίας
- Να συλλέγουν από διάφορες πηγές, να ταξινομούν, να αμφισβητούν, να επεξεργάζονται και να διασταυρώνουν τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει για ένα θέμα της ειδικότητας.
- Να υλοποιήσουν βιβλιογραφική αλλά και πειραματική έρευνα, και τα πορίσματα από τη διαδικασία της έρευνάς τους να τα συμπεριλάβουν σε μορφή γραπτής εργασίας
- Να παρουσιάσουν τα συμπεράσματά τους από τη βιβλιογραφική και την πειραματική έρευνά τους
- Να είναι σε θέση να συνδέσουν τα επιμέρους θέματα της Μηχανολογίας με την πρακτική τους εφαρμογή.

Η θεματολογία

Τα θέματα των Ειδικών Θεματικών Δραστηριοτήτων επιλέγονται από τους θεματικούς άξονες του επαγγελματικού τομέα και είναι συμβατά με τους ευρύτερους στόχους των προγραμμάτων σπουδών των μαθημάτων του κάθε τομέα της Β’ τάξης Ημερησίου και της κάθε ειδικότητας της Γ΄ τάξης Εσπερινού ΕΠΑ.Λ..

Τα θέματα της Ε.Θ.Δ. προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τα μαθήματα ενός συγκεκριμένου τομέα/ειδικότητας (ή και από τους εκπαιδευτικούς άλλου τομέα/ειδικότητας σε περίπτωση κοινής δραστηριότητας) και εγκρίνονται από τον Σχολικό Σύμβουλο της ειδικότητας, ο οποίος έχει και την εποπτεία εφαρμογής της. Η Ειδική Θεματική Δραστηριότητα ορίζεται ως «πρώτη ανάθεση» σε όλους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν τα μαθήματα των τομέων και ειδικοτήτων.

Για την πραγματοποίηση της Ε.Θ.Δ. επιλέγεται ένα θέμα ανά διδακτικό έτος. Σε ειδικές περιπτώσεις, και μετά από έγκριση του Σχολικού Συμβούλου της ειδικότητας σε συνεργασία με τους επιβλέποντες καθηγητές, μπορεί να πραγματοποιούνται Ειδικές Θεματικές Δραστηριότητες ανά σχολικό τετράμηνο.

Στην Ειδική Θεματική Δραστηριότητα μπορεί να γίνεται επεξεργασία θέματος που άπτεται των γνωστικών πεδίων περισσότερων του ενός τομέα ή ειδικοτήτων (κοινή δραστηριότητα) ώστε να προωθείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές του κάθε τομέα/ειδικότητας προετοιμάζουν το τμήμα της εργασίας που αφορά στον τομέα/ειδικότητά τους και στο τέλος παρουσιάζεται ενιαία εργασία. Για το σκοπό αυτό, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές των εμπλεκόμενων τομέων/ειδικοτήτων οργανώνουν κοινές συναντήσεις στις οποίες συζητείται η πρόοδος των εργασιών, ώστε οι ομάδες να λειτουργούν συγχρονισμένα. Αυτές πραγματοποιούνται εντός σχολικού ωραρίου ανά δεκαπέντε ημέρες. Την εποπτεία της Ειδικής Θεματικής Δραστηριότητας την έχουν από κοινού οι Σχολικοί Σύμβουλοι των ειδικοτήτων. Οι Ειδικές Θεματικές Δραστηριότητες αυτού του είδους διαρκούν ολόκληρο το διδακτικό έτος.

Κατά την έναρξη του σχολικού έτους και αφού έχει ολοκληρωθεί η δήλωση του μαθήματος επιλογής από τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να αναλάβουν την επίβλεψη Ειδικής Θεματικής Δραστηριότητας προτείνουν έως τρία θέματα ανά τμήμα ενδιαφέροντος στον Σχολικό Σύμβουλο. Οι προτάσεις των θεμάτων γίνονται από δύο εκπαιδευτικούς του τομέα ή της ειδικότητας, οι οποίοι ταυτόχρονα με την πρότασή τους αναλαμβάνουν την υποχρέωση της συνεπίβλεψής του. Κατόπιν αυτού οι προτείνοντες εκπαιδευτικοί εισηγούνται στον Σύλλογο Διδασκόντων το θέμα που έχει εγκριθεί από τον Σχολικό Σύμβουλο. Η εισήγηση των θεμάτων προς τον Σύλλογο Διδασκόντων από τους προτείνοντες εκπαιδευτικούς γίνεται εγγράφως με τη συμπλήρωση του συνημμένου εντύπου. Τα προτεινόμενα θέματα θα πρέπει να ανταποκρίνονται κατά το δυνατόν περισσότερο στον τομέα/ειδικότητα που έχουν επιλέξει οι μαθητές και να τους εμπλέκουν σε διαδικασίες διερεύνησης, αξιοποιώντας το περιεχόμενο, τα εννοιολογικά σχήματα και τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των διδασκόμενων μαθημάτων.

Το συντονισμό των πραγματοποιούμενων δραστηριοτήτων (π.χ. προγραμματισμό χρήσης χώρων, εργαστηρίων και λοιπών πόρων που διαθέτει η σχολική μονάδα από τις διάφορες ομάδες ενδιαφέροντος) αναλαμβάνουν οι επιβλέποντες καθηγητές σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον Σχολικό Σύμβουλο. Για τις πιθανές εκτός σχολείου επισκέψεις των ερευνητικών μαθητικών ομάδων, κατά τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, ισχύουν οι σχετικές με τις υπόλοιπες επισκέψεις προϋποθέσεις.

Η έρευνά μας

Στην παρούσα έρευνα συγκεντρώθηκαν στοιχεία ως προς τη θεματολογία του μαθήματος αλλά και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία όσον αφορά τη συμμετοχή και συμβολή του μηχανολογικού τομέα και του τομέα οχημάτων στην εξελικτική πορεία του μαθήματος. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από 30 ΕΠΑΛ αρμοδιότητάς μου (Γ΄ Αθήνας, Δυτικής Αττικής, Στερεάς Ελλάδας, Λέσβου) στα οποία υλοποιήθηκαν πέρυσι 38 εργασίες ενώ εφέτος υλοποιούνται 32, μέσω ηλεκτρονικής, τηλεφωνικής και δια ζώσης επικοινωνίας με τους διδάσκοντες. Πιο συγκεκριμένα:

Θεματικό πεδίο: Αυτοκίνητο-Οχήματα

Υλοποιήθηκαν 36 εργασίες. Ενδεικτική θεματολογία:

Ιστορική εξέλιξη αυτοκινήτου (χθες, σήμερα, αύριο), τεχνολογία αυτοκινήτου (υβριδικά, ηλεκτρικά), κινητήρες αυτοκινήτου (πετρελαιοκινητήρας, βενζινοκινητήρας), εναλλακτικές τεχνολογίες κίνησης οχημάτων (π.χ. υγραεριοκίνηση), βιομηχανική σχεδίαση και αισθητική, τροποποιήσεις συμβατικών σε αγωνιστικά, οδική ασφάλεια, τεχνολογία υλικών αυτοκινήτου, οργάνωση και λειτουργία συνεργείου αυτοκινήτων, αυτοκίνητο και περιβάλλον, αποκατάσταση μεταχειρισμένων αυτοκινήτων, διερεύνηση πινακίδων προσομοίωσης βλαβών αυτοκινήτων, εταιρίες και μοντέλα αυτοκινήτων, σχεδιασμός κα κατασκευή οχήματος μεταφοράς φορτίων.

Θεματικό πεδίο: Θέρμανση-Κλιματισμός-Ψύξη

Υλοποιήθηκαν 14 εργασίες Ενδεικτική θεματολογία:

Εναλλακτικοί τρόποι θέρμανσης και αυτοματισμοί, θερμικές απώλειες-μείωση δαπανών θέρμανσης σε σχολική μονάδα, ενεργειακές αναβαθμίσεις κτιρίων, κατασκευή ενεργειακής σόμπας-αερόθερμου, μελέτη-κατασκευή εφαρμογή κεντρικής θέρμανσης αλλά και μονοσωλήνιου, ο κλιματισμός στη ζωή μας, βιοκλιματική κατοικία-καινοτομίες-οφέλη, Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας, φωτοβολταϊκά-η εξέλιξη στην ενέργεια, κατασκευή φωτοβολταϊκών και εγκατάσταση αυτόνομου συστήματος σε σχολική μονάδα, από τα συμβατικά καύσιμα στην πράσινη ενέργεια.

Θεματικό πεδίο: Υγιεινή και Ασφάλεια

Υλοποιήθηκαν 11 εργασίες. Ενδεικτική θεματολογία:

Υγιεινή και ασφάλεια εργαζομένων, προστασία περιβάλλοντος, πρόληψη επαγγελματικών κινδύνων, πρόληψη κινδύνων στα σχολικά εργαστηριακά κέντρα, ασφαλής χρήση εργαλείων και μηχανημάτων, εργασιακό περιβάλλον, σήμανση και μέτρα ασφαλείας εργασιακών χώρων.

Θέματα από διάφορα συναφή θεματικά πεδία

Υλοποιήθηκαν 9 εργασίες. Ενδεικτική θεματολογία:

Ναυτικός χάρτης, εκσυγχρονισμός παλαιού ανελκυστήρα σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, Νερό: πηγή ζωής και ενέργειας, μελέτη-σχεδίαση-κατασκευή σχολικής ιστοσελίδας, κατασκευή σπορείου, προβλαστηρίου σπόρων και μοσχευμάτων, το μετρό στη ζωή των κατοίκων της πρωτεύουσας, ήπιες μορφές ενέργειας –πράσινος πλανήτης, θέσεις εργασίας μηχανολόγων στα ναυπηγεία, ανεμογεννήτριες, σχεδίαση ιστοσελίδας.

Μέθοδοι διδασκαλίας

Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε προκύπτει πως ως μέθοδος διδασκαλίας σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις για την υλοποίηση της Ειδικής Θεματικής Δραστηριότητας εφαρμόζεται, όπως προβλέπεται και από τη σχετική εγκύκλιο η μέθοδος project. Η μέθοδος project βασίζεται

στην μαθητοκεντρική, βιωματική μάθηση και προωθεί τη στοχευμένη και οργανωμένη έρευνα, την ομαδοσυνεργατικότητα και τον εξατομικευμένο ρυθμό μάθησης, και υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις μπορεί να προσεγγίσει τις έννοιες και τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τις διαδικασίες, το περιεχόμενο, το προϊόν μάθησης, το μαθησιακό περιβάλλον (Tomlinson, 2007). Οι ομαδικές συνθετικές-δημιουργικές εργασίες έχουν συνθετικό χαρακτήρα και επιδιώκουν την σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, την ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας αλλά και δεξιοτήτων του μαθητή και γενικότερα την καλλιέργεια ερευνητικού πνεύματος μέσω της αναζήτησης στοιχείων από διαφορετικές πηγές και την τελική σύνθεση των στοιχείων αυτών. Επίσης, αξιοποιούνται σε πολύ μεγάλο βαθμό οι ΤΠΕ. Για την καλύτερη υποστήριξη του μαθήματος, σκόπιμο είναι να ληφθούν υπόψη οι «προσαρμογές» των μαθημάτων, που περιστρέφονται γύρω από έξι βασικές αρχές, για την εφαρμογή των οποίων βασιζόμαστε σε συγκεκριμένα κριτήρια (Kameenui & Simmons, 1999):

	Αρχές	**Κριτήρια / Χαρακτηριστικά**
1	Βασικές Έννοιες: Έννοιες ή αρχές που διευκολύνουν την αποτελεσματική και ευρεία πρόσκτηση της γνώσης	• Βασίζονται στα βασικά επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα • Εντοπίζουν τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών • Επιτρέπουν στους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις σε διάφορες καταστάσεις • Περιλαμβάνουν ιδέες, έννοιες, αρχές και κανόνες, που σχετίζονται με τις ανώτερες λειτουργίες μάθησης • Αποτελούν την βάση για γενίκευση και επέκταση της γνώσης
2	Κατάλληλες στρατηγικές: Χρήσιμα βήματα για την επίτευξη των στόχων	• Προσχεδιασμένες • Στοχοθετημένες • Σαφείς • Δυνατότητα εφαρμογής μεσαίου επιπέδου • Σημαντικές για την αρχική παρουσίαση μιας έννοιας
3	Κλιμακωτή στήριξη: Καθοδήγηση που παρέχεται από τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, τα υλικά ή τις εργασίες	• Ποικίλλει ανάλογα με τις ανάγκες ή τις εμπειρίες του μαθητή • Ανάλογη με τις απαιτήσεις του καθήκοντος – όχι περισσότερη από όση χρειάζεται ο μαθητής • Παρέχεται με τη μορφή δραστηριοτήτων, περιεχομένου και υλικών • Αποσύρεται σταδιακά ανάλογα με την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή

4	Στρατηγική ενσωμάτωση της γνώσης: Ενσωμάτωση της γνώσης ως μέσο για την καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών λειτουργιών	• Συνδυάζει τα γνωσιακά στοιχεία της πληροφορίας • Καταλήγει σε νέα, πολυπλοκότερη δόμηση της γνώσης • Ευθυγραμμίζεται με την πληροφορία – δεν επιβάλλεται • Περιλαμβάνει ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ εννοιών • Συνδυάζει τις βασικές έννοιες μεταξύ των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών
5	Στοχαστικές επαναλήψεις: Δομημένες ευκαιρίες για την ανάκληση ή εφαρμογή προηγούμενων γνώσεων	• Επαρκείς • Κατανέμονται στο χρόνο • Συσσωρευτικές • Ποικίλες • Στοχαστικές, όχι τυχαίες
6	Προηγούμενες γνώσεις: Προηγούμενες γνώσεις που επηρεάζουν τη νέα μάθηση	• Ευθυγραμμίζεται με τις γνώσεις και ικανότητες του μαθητή • Λαμβάνει υπόψη κεντρικές προαπαιτούμενες ικανότητες • Προετοιμάζει τον μαθητή για επιτυχή επίδοση

Συμπεράσματα

Από την έρευνά μας η οποία όπως αναφέρθηκε πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονική, τηλεφωνική και προσωπική επικοινωνία με τους συναδέλφους που υλοποιούν το μάθημα, η γενικότερη εικόνα και αίσθηση που αποκομίσαμε είναι θετική όσον αφορά στην πορεία υλοποίησης του μαθήματος και της αποδοχής του και από την πλευρά των εκπαιδευτικών και από την πλευρά των μαθητών. Προβλήματα εντοπίζονται κυρίως στην κατανομή και συγκρότηση των ομάδων και στην έλλειψη πόρων.

Η Ειδική Θεματική Δραστηριότητα επιχειρεί να εισάγει πλήρως την ενεργητική διερευνητική μάθηση, τη διαφοροποίηση διδασκαλίας και την ομαδοσυνεργατική στο Ελληνικό σχολείο. Εστιάζοντας στις μηχανολογικές ειδικότητες, το συγκεκριμένο μάθημα είναι σκόπιμο να αντιμετωπιστεί από τον εκπαιδευτικό ως μια θαυμάσια ευκαιρία αρχικά να γνωρίσει ουσιαστικά τους μαθητές του. Αφού ανιχνεύσει το μαθησιακό τους προφίλ, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις ανάγκες τους, στη συνέχεια μπορεί να θέσει ως αρχικό στόχο να κατανοήσει ο μαθητής τις βασικές έννοιες σε ένα ευρύ φάσμα μηχανολογικών διεργασιών και δραστηριοτήτων.

Ο χαρακτήρας του μαθήματος, ως γνωστικό αντικείμενο και όχι ως ένα εξειδικευμένο μάθημα ειδικότητας, αφήνει σημαντικά περιθώρια προσαρμογής της διδασκαλίας στο επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει

για αυτό η ανάθεση ομαδικών εργασιών και προωθεί την αυτενέργεια βασισμένη στον ε-παγγελματισμό των εκπαιδευτικών.

Ο εντοπισμός των ενδιαφερόντων των μαθητών, οι αναθέσεις εργασιών και η επαφή τους με ένα συνδυασμό παραδοσιακών και εναλλακτικών μεθόδων μάθησης, είναι ενδεχόμενο να αποδειχθούν καθοριστικές για την περαιτέρω εξελικτική τους πορεία τους ως μαθητές αλλά και ως εργαζόμενοι και πολίτες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού – ερευνητή μέσα στο προαναφερόμενο πλαίσιο πρέπει να είναι κυρίως αυτός του συντονιστή-συνερευνητή στο πλευρό των μαθητών, και του διευκολυντή των προσπαθειών τους (Ζωγόπουλος, 2013).

Οι συνεργατικές δραστηριότητες ευνοούν την κοινωνική αλληλεπίδραση η οποία και δύναται να ενισχύσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, αποκαλύπτονται σημαντικές συνιστώσες που μπορούν να αναβαθμίσουν ποιοτικά και σε σημαντικό ποσοστό την μαθησιακή διαδικασία (Koutselini & Persianis, 2000).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ζωγόπουλος, Ε. (2013), *ΤΠΕ και Ποιότητα.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΥΠΑΙΘ (2002). Εγκύκλιος υπ Αρ.Πρωτ.:79980/Γ2 12/07/2012 με θέμα: «οδηγίες για τη διδασκαλία της Ειδικής Θεματικής Δραστηριότητας στη Β΄ τάξη Ημερησίου και στη Γ΄ τάξη Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου».

ΦΕΚ 1131 Β΄. «Τροποποίηση της υπ'αριθμ.111276/Γ2/08-10-2007 Υ.Α. "Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξης Ημερησίων ΕΠΑ.Λ (ΦΕΚ 2057 Β΄)" και της υπ'αριθμ.138011/Γ2/3-12-2007 Υ.Α. "Ωρολόγιο Πρόγραμμα της Α΄,Β΄,Γ΄ και Δ΄ Τάξης Εσπερινών ΕΠΑ.Λ. (ΦΕΚ 26 Β΄)"».

Kameenui, E. J. & Simmons, D. (1999). *Toward Successful Inclusion of Students with Disabilities: The Architecture of Instruction*.

Koutselini, M. & Persianis, P. (2000). Theory - practice divide in teacher education and the role of the traditional values. *Teaching in Higher Education*, 5 (4).

Tomlinson, C.A. (2007). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

«Θεωρία ή Πράξη»; Η συμβολή του γραμματισμού στην εκπαίδευση για τον ήχο και τη μουσική μέσα από το παράδειγμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Δημήτρης Σαρρής
Εκπαιδευτικός Μουσικής, Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων
Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας
sarris@sch.gr

Περίληψη

Η εκπαίδευση για τον ήχο και τη μουσική χαρακτηρίζεται από ευρύτητα προτεραιοτήτων σχετικά με τη χρήση συστημάτων σημείωσης και γραφής ή τις προφορικές, βιωματικές πρακτικές. Η εκπαίδευση μπορεί να είναι αποκλειστικά βιωματική, με άμεση εμπειρία των ήχων ή να είναι μόνο εγγράμματη, π.χ. με ασκήσεις «επί χάρτου». Αυτή η ευρύτητα επιλογών δεν αντιστοιχεί με ό,τι ισχύει στην εκπαίδευση γενικά, που θέτει σε προτεραιότητα την ικανότητα γραφής και ανάγνωσης. Η εργασία μας εξετάζει το χαρακτηριστικό αυτό της εκπαίδευσης για τον ήχο και τη μουσική, αφενός γιατί με την εισαγωγή του ήχου και των ακουστικών δεξιοτήτων για τους περιβαλλοντικούς ήχους στο αναλυτικό πρόγραμμα διευρύνονται οι προβληματισμοί, αφετέρου γιατί οι σύγχρονες εξελίξεις στη θεωρία του γραμματισμού (literacy) συμβάλλουν στην ευόδωση των προβληματισμών αυτών. Στο ερώτημα που συνοψίζεται: «θεωρία ή πράξη;», και ακόμη πιο συγκεκριμένα «πόση θεωρία, πόση πράξη;» οι σύγχρονες αντιλήψεις για τον γραμματισμό, συνεισφέρουν ώστε να δώσει κανείς κάποιες απαντήσεις. Οι απαντήσεις αυτές δεν είναι κάποια «μείγματα» θεωρίας και πράξης με σταθερά αποτελέσματα σε κάθε περίσταση, αλλά η απόκτηση του τρόπου να κατανοούμε τι είναι αυτό που κάνουμε στη διδακτική πράξη, μέσα από τα μεθοδολογικά εργαλεία του γραμματισμού. Γιατί επιλέγουμε τη θεωρία ή την πράξη; Τη γραφή ή την αποστήθιση; Το γραπτό ή το προφορικό; Τι πιστεύουμε ότι επιτυγχάνουμε και τι πραγματικά επιτυγχάνουμε; Έτσι, οι αποφάσεις μας κατά τον διδακτικό σχεδιασμό μπαίνουν σε ένα άλλο πλαίσιο.

Λέξεις - κλειδιά: γραμματισμός, ήχος, μουσική, θεωρία, πράξη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγικά: η συμβολή του γραμματισμού

Από την πρώτη κιόλας εμφάνιση της εκπαίδευσης για τον ήχο και τη μουσική με τη μορφή της «Ωδικής» (ΕΤΚ, 1913:580) και όποτε διδόταν περιεχόμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα περιλαμβανόταν σε αυτό η ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία και ευρωπαϊκή θεωρία του ήχου και της μουσικής. Διαβάζοντας κανείς τα αναλυτικά προγράμματα και τα εγχειρίδια της εποχής (ΕΤΚ, 1932:86, Γεωργόπουλος, 1928) σύντομα αντιλαμβάνεται ότι η εκπαίδευση προσανατολίστηκε αβλεπί στην εισαγωγή του πενταγράμμου και των ευρωπαϊκών φθογγόσημων, πασχίζοντας η «διάπλασις της ακοής» (Γεωργόπουλος, 1928) να είναι ανάλογη προς αυτά.

Στις μέρες μας – και μετά τις επιδράσεις των εξελίξεων του ήχου και της μουσικής στον 20ο αιώνα – η εκπαίδευση αυτή έχει εμφανώς διευρύνει το διδακτικό της υλικό, εμβαθύνοντας στην αισθητική του ήχου και της μουσικής στο σύγχρονο κόσμο, στο σύγχρονο τεχνολογική περιβάλλον. Επίσης, στην ήδη χρησιμοποιούμενη ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία

προστέθηκε – ξεκινώντας από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βασιλειάδης κ.α., 1989), η βυζαντινή θεωρία και σημειογραφία (παρασημαντική), όμως ποτέ δεν καθιερώθηκε στο βαθμό που χρησιμοποιείται η ευρωπαϊκή σημειογραφία σε καμία βαθμίδα, παρόλο που αναφέρεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και σήμερα (ενδεικτικά: Θεοδωρακοπούλου κ.α., 2011:37, Αποστολίδου – Ζεπάτου, 2011:63).

Η παρουσία όμως συστημάτων γραφής στην εκπαίδευση δεν μπορεί παρά να συνδέεται με στοιχεία των πολιτισμών που τα γέννησαν. Η βυζαντινή παρασημαντική, για παράδειγμα καταγράφει μελωδίες που ακούγονται στον ελλαδικό μουσικό πολιτισμό, και συνδέεται με αυτόν. Είναι εύλογο ότι αφού δημιουργήθηκε για να καταγράψει συγκεκριμένη ηχητική παρακαταθήκη, κάθε φορά, μουσική και γραφή «πάνε μαζί». Γι' αυτό ήδη από το δέκατο ένατο αιώνα, που η ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία ήταν ήδη προσιτή στο μουσικόφιλο κοινό, υπήρχαν συγγραφείς μουσικών εγχειριδίων, που επέλεγαν να καταγράφουν τραγούδια ταυτόχρονα στην ευρωπαϊκή σημειογραφία και την βυζαντινή παρασημαντική (ενδεικτικά: Ψάχος, 1910).

Αυτή είναι μία μόνο, αρχική, παρατήρηση πάνω στα θέματα της γραφής στην εκπαίδευση για τον ήχο και τη μουσική. Αμέσως μετά προκύπτει το έμπρακτο δίλλημα στη διδακτική πράξη: κατά πόσο να χρησιμοποιηθεί το σύστημα γραφής στην εκμάθηση μουσικής, στη μελέτη των ήχων; Κατά πόσο πρέπει ο μαθητής να αφήνεται στην προφορική εκμάθηση, στην βιωματική προσέγγιση του υλικού; Τι θέση έχουν η αποστήθιση και ο αυτοσχεδιασμός;

Η θεωρία του γραμματισμού (literacy) μελετά σε βάθος την πράξη της γραφής και της ανάγνωσης, ξεκινώντας από τα ζητήματα της γλώσσας και προχωρώντας στις μορφές αποτύπωσης της πληροφορίας, με πρακτικές που ονομάζουμε «εγγράμματες» (literacy practices) (Baynham, 2002). Με τα μεθοδολογικά εργαλεία του γραμματισμού καλούμαστε να διερευνήσουμε «τι πιστεύουμε ότι κάνουμε» όταν επιλέγουμε εγγράμματες ή προφορικές πρακτικές και ίσως να κατανοήσουμε διαστάσεις από το «τι πραγματικά κάνουμε» (Baynham, 2002:12). Αναδιοργανώνοντας τον κόσμο των ήχων και της μουσικής «πάνω στο χαρτί» (Olson, 2003), προβαίνουμε εκούσια ή ακούσια σε δημιουργία προτεραιοτήτων, σε οργανωτικές δομές, σε διάφορα στοιχεία που συγκρατούμε και άλλα που απορρίπτουμε, προβάλουμε ιδέες, προσπαθούμε να παγιώσουμε πεποιθήσεις, δημιουργούμε δηλαδή ένα ολόκληρο πολιτισμικό σύστημα, ώστε τελικά η εγγράμματη δράση μας να δημιουργεί κάτι άλλο από αυτό που ήταν οι απλοί ακουστοί ήχοι.

Η προσέγγιση αυτή των βαθύτερων σημασιών της πρακτικής μας έχει αποκληθεί «κριτικός γραμματισμός» (Baynham, 2002). Η κριτική προσέγγιση του γραμματισμού προϋποθέτει ότι στις απαρχές του διδακτικού μας σχεδιασμού προσμετρούμε όλα εκείνα τα πολιτισμικά και κοινωνικά στοιχεία που φέρουν οι επιλογές μας στην τάξη (Morgan, 1997). Ένα σύστημα μουσικής σημειογραφίας, λοιπόν, είναι αποτέλεσμα πολιτισμικών διεργασιών και επιλογών (Boyton, 2003). Καταγράφει συγκεκριμένα στοιχεία του ήχου, συχνά τα ομαδοποιεί και προϋποθέτει συγκερασμούς στο ηχητικό υλικό, προκειμένου να καταλήξουμε στο μετρήσιμο και συνεπώς ικανό προς εγγραφή στοιχείο. Ακόμη και όταν καταλήξουμε στις επιλογές μας, θα ακολουθήσουν οι συνέπειές τους, στο μυαλό και τις συνήθειες των μαθητών, τις οποίες επίσης λαμβάνουμε υπόψη.

Οι μικροί μαθητές, μεγαλώνοντας, θα αναπτύξουν σταδιακά το κριτικό τους πνεύμα, θα αποτιμήσουν ενδεχομένως ως ενήλικες τις «επιλογές» του πολιτισμού τους. Στην σχολική εμπειρία όμως, οι επιλογές της εκπαίδευσης αν δε συνοδεύονται από το ζητούμενο πνεύμα της «κριτικής και διαλεκτικής ικανότητας» (Π.Ι. 2003:7), μπορεί να εμφανιστούν ως κυρίαρχες, προδιαγράφοντας σε ένα βαθμό την πολιτισμική εξέλιξη του ατόμου. Γι' αυτό η σύγχρονη εκπαίδευση πασχίζει να δώσει στο μαθητή την ικανότητα να κρίνει, να συγκρίνει, να επιλέγει, να προτείνει και να διαμορφώνει τελικά το αισθητήριό του.

Ως μια εξέλιξη της γονιμοποιού κριτικής προσέγγισης μπορεί να δει κανείς τις προτάσεις που ο ίδιος ο δυτικός κόσμος διατυπώνει για τη δυτική, ευρωπαϊκή μουσική. Η ηχητική και μουσική κουλτούρα της δύσης, συνεκτιμάται με άλλες κουλτούρες, προκειμένου να αναλυθούν τα στοιχεία της κριτικά και ενδεχομένως να αποδομηθούν προς όφελος της ίδιας της κουλτούρας (Small, 1977, 1987).

Αν τα υλικά της εκπαίδευσης δοθούν στο μαθητή συνοδευμένα από ένα πλαίσιο κριτικού γραμματισμού, ο μαθητής θα νοιώσει μέτοχος της διαδικασίας, θα βιώσει την πολιτισμική ελευθεριότητα των επιλογών του, ώστε ακόμη κι αν τελικά το περιεχόμενο δεν τον εκφράζει, δεν τον έλκει, τουλάχιστο να μην του δημιουργεί αποστροφή. Η προσέγγιση αυτή είναι διαδεδομένη πλέον στα σχέδια εργασίας, που πασχίζουν να αναπτύξουν το κριτικό πνεύμα του μαθητή. Έτσι η αυθεντία στην εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει νόημα. Είναι γνωστή, για παράδειγμα, η αντίφαση που σε δεδομένες χρονικές στιγμές δημιούργησε η εκπαίδευση, να μην είναι αρεστό ένα διδακτικό αντικείμενο σε έναν μαθητή, τη στιγμή που για κάποιον άλλο είναι το «αγαπημένο» αντικείμενο. Πως οδηγούνται οι μαθητές σε αγάπη ή αποστροφή της γνώσης; Δεδομένου ότι η διδασκαλία πηγάζει από την επιστήμη, που είναι η διαρκής αναζήτηση της αλήθειας, πόσο, η «αλήθεια» μπορεί να έχει τέτοια αντιμετώπιση; Κάποιες στιγμές αυταρχικότητας και πνεύματος αυθεντίας στην εκπαίδευση χωρίς κριτικό πνεύμα, χωρίς τη σφαιρικότητα που θα δώσει στο μαθητή επιλογές για την προσωπική του ανάπτυξη, μπορούν να οδηγήσουν ως και στην αποστροφή ενός διδακτικού αντικειμένου. Δεδομένης της «ομορφιάς» που αποπνέει η αλήθεια κάθε επιστήμης και κάθε διδασκαλίας εμπνευσμένης από αυτή, το να βρίσκει κανείς «ασχήμια», μας οδηγεί προφανώς στον εντοπισμό άστοχων διδακτικών πρακτικών.

Ο κριτικός γραμματισμός συμβάλλει στην κατανόηση της εγγράμματης υπόστασης της εκπαίδευσης γενικότερα. Επειδή στη βάση του προβληματισμού βρίσκονται οι επιπτώσεις όταν η γραφή μπαίνει σε προτεραιότητα, με το γραμματισμό μπορούμε να καταλάβουμε πότε ο εγγράμματος κόσμος έχει επηρεάσει την πολιτισμική μας υπόσταση. Το γραμμένο δεν είναι το πραγματικό αλλά η καταγραφή του πραγματικού. Μια πραγματικότητα που αναδημιουργείται στη βάση της γραφής και της ανασύστασής της μπορεί να μη συμφωνεί με την κατ' εξοχή πραγματικότητα που βιώνουμε. Την αντίφαση αυτή στην εκπαίδευση δίνει πολύ γλαφυρά ο Νίκος Καζαντζάκης στο πολυσυζητημένο χωρίο του στην «Αναφορά στο Γκρέκο» (Καζαντζάκης, 1965:69), όπου ο «Νικολιός», μικρός μαθητής συνεπαρμένος από το ηχητικό τοπίο της Άνοιξης που περιστοιχίζει το σχολείο αναφωνεί την ώρα που ο δάσκαλος διδάσκει ως αυθεντία: «Σώπα δάσκαλε ν' ακούσουμε το πουλί»!

Διαβάζοντας κανείς το σχετικό σημείο κατανοεί ότι το ηχητικό τοπίο ήταν εξαιρετικά ελκυστικό για την προσοχή των μαθητών, σε ένα σύνολο ανοιξιάτικου περιβάλλοντος. Στο

σχολείο «τα παράθυρα ήταν ανοιχτά κι έμπαινε η μυρωδιά από μιαν ανθισμένη μανταρινιά στο αντικρινό σπίτι». Το μυαλό των μαθητών «είχε γίνει κι αυτό ανθισμένη μανταρινιά» και όπως λέει ο συγγραφέας «δεν μπορούσαμε πια ν' ακούμε για οξείες και περισπωμένες. Κι ίσια ίδια ένα πουλί είχε καθίσει στο πλατάνι της αυλής του σκολείου και κελαηδούσε». Στο σημείο αυτό «ένας μαθητής χλωμός, κοκκινομάλης», ο Νικολιός «δε βάσταξε, σήκωσε το δάχτυλο» και αναφώνησε την πολυσυζητημένη φράση (Καζαντζάκης 1965:69).

Ο «Νικολιός» τήρησε την «εγγράμματη πρακτική», να σηκώσει το χέρι του, για να δηλώσει την πίεση που του ασκούσε εκείνη τη στιγμή η ασυμφωνία της «εγγράμματης» εκπαίδευσης με το περιβάλλον μάθησης του μαθητή. Ποια θέση έχει στη σημερινή εκπαίδευση το «κελάηδισμα του πουλιού»; Στα σχολικά εγχειρίδια άλλοτε ως κυρίαρχο τραγούδι άλλοτε ως στοιχείο του περιβάλλοντος ήχου με μουσική και αισθητική αξία εμφανίζεται ιδιαίτερα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Αργυρίου 2011α:9,25,26, 2011β:15, Μπογδάνη-Σογιούλ κ.α. 2011:5,7,36,70) προκειμένου να εμπνεύσει στους μαθητές να ακούν και να απολαμβάνουν τους περιβαλλοντικούς ήχους. Η περιβαλλοντική αγωγή, μάλιστα, αφιερώνει ένα κομμάτι της στην ακρόαση των πτηνών και την μελέτη τους (Σαρρής 2010α).

Η σύγχρονη ένταξη του «προφορικού» τιτιβίσματος στο «εγγράμματο» σχολικό εγχειρίδιο δείχνει την αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στις δύο εκδοχές, που σχηματικά αναφέρθηκαν ως «θεωρία» και «πράξη». Ο κόσμος των ήχων και της μουσικής και ο κόσμος που εγγράμματα τα αποτυπώνει «στο χαρτί», βρίσκονται σε διαρκή αλληλοδιάδραση. Το πουλί αποτυπώνεται στο χαρτί ως οδηγίες βιωματικής δραστηριότητας, ως εικαστική απεικόνιση (π.χ. ένα πουλί με νότες να βγαίνουν από το ράμφος), ως κείμενο-παραίνεση για να ακούσει κανείς το ηχητικό περιβάλλον, ως νότες, ως αποτυπωμένος με κάποιο τρόπο ήχος. Αυτό οδηγεί σε μια πρακτική ακρόασης τον μαθητή και σε μια διαφορετική στάση απέναντι στους ήχους. Πράξη, θεωρία και καταγραφή, και στη συνέχεια πάλι πράξη βρίσκονται σε μια κυκλική αλληλουχία. Η θεωρία του γραμματισμού δίνοντας έμφαση στην αλληλουχία αυτή, ανοίγει ορίζοντες για πιο εύστοχες διδακτικές επιλογές.

Γραμματισμός: μια «στοχευμένη» προσέγγιση

Η έννοια του γραμματισμού (literacy) δεν εμφανίζεται στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία πάντα με την ίδια απόδοση. Αρχικά εμφανίστηκε η έννοια του «αναλφαβητισμού» (Σωτηρίου, 1946, ΥΠΕΠΘ, 1961), και αρκετά αργότερα ο συγγενικός «αλφαβητισμός» (ΓΓΛΕ 1992). Τον όρο που συναντούμε σε χρήση μέχρι τις μέρες μας, κυρίως όταν δίνεται έμφαση στη γραφή και την ανάγνωση (Χατζινικολάου, 2005). Κι άλλες αποδώσεις, όπως «εγγραμματισμός» (Π.Ι. 2003, Ματσαγγούρας 2007), «εγγραμματοσύνη» (Ong 1997) και «γραφογνωσία» (Goody 2001), έχουν εμφανιστεί προκειμένου κάθε φορά ο συγγραφέας ή μεταφραστής του κειμένου να αποδώσει πιστότερα τη χρήση του όρου σε αυτό. Σε προγενέστερες αποδώσεις, πριν οι «νέες» θεωρίες για το γραμματισμό εμφανιστούν (New London Group, 1996), το literacy αποδόθηκε ως «παιδεία» (McLuhan 1990), κάτι που ακόμη και σήμερα ισχύει σε κάποιες περιπτώσεις (ενδεικτικά: UNESCO 2014).

Η έννοια του γραμματισμού δεν προσδιορίζεται εύκολα, αφενός γιατί έχει ευρύ περιεχόμενο, αφετέρου γιατί κάθε επιστήμη θέτει τις δικές της προτεραιότητες ως προς την

πλευρά που θα εξεταστεί π.χ. μια εγγράμματη πρακτική. Κάνοντας μια σύνθεση χαρακτηριστικών για «μια σχετικά πρόσφατη λέξη» που «το νόημά της διαρκώς διευρύνεται» (Barton 2009:37), ο γραμματισμός έχει χαρακτηριστεί ως «συγκεκριμένη ανθρώπινη δραστηριότητα» (Bynham 2002:11), «δεδομένη κατάσταση ή ποιότητα» (Παραδέλλης 2001:x), «κοινωνικός θεσμός» (Παραδέλλης 2001:xi), που πηγάζει από την «γλωσσικά εδραιωμένη σημείωση», (Hasan 2006:141) και βασίζεται στις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης (McLuhan 1990:108-116, Ong 1997 109-166, Gee 1999).

Από τις επισημάνσεις αυτές προκύπτει ότι ο γραμματισμός είναι μια «επαρκή γνώση σε εξειδικευμένες περιοχές» (Barton 2009:37), ώστε το άτομο «να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα» (Μητσικοπούλου 2010). Για το λόγο αυτό εμφανίζονται πολλές μορφές γραμματισμού. Κατά τις σύγχρονες σπουδές στον γραμματισμό (New Literacy Studies) η γραφή και η ανάγνωση, μόνον τότε αποκτούν νόημα, όταν μελετούνται στο συγκείμενο των κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών των οποίων δεν είναι παρά ένα μέρος» (Gee 1999).

Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε το συγκείμενο των πολιτισμικών και κοινωνικών πρακτικών στην εκπαίδευση για τη μουσική και τον ήχο; Η προσέγγιση με πολιτισμικούς όρους του μουσικού οργάνου, της ορχήστρας, των μουσικών κειμένων ή των μουσικών έργων, μας οδηγεί να ανακαλύψουμε στοιχεία γραμματισμού. Μας φανερώνουν δηλαδή στοιχεία «γραμματισμού της μουσικής» (music literacy), ενσωματωμένα στα όργανα, τις δομές και τις μουσικές πρακτικές, που σχετίζονται έμμεσα με τη γραφή, την ανάγνωση, τις παρτιτούρες και τις νότες, τους ήχους και το ηχητικό περιβάλλον γενικότερα.
Η έννοια του «γραμματισμού της μουσικής», όπως και αυτή του «γραμματισμού» δεν είναι εύκολο να οριστεί. Παρ' όλα αυτά η συζήτηση γύρω απ' αυτόν έχει ανοίξει ορίζοντες στις πολιτισμικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις της μουσικής.

Μια πρώτη γενική σύνδεση του όρου με τη «γραφή και ανάγνωση» της μουσικής, που ειδικά στο δυτικό κόσμο αφορά στην ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία (music notation) (Gordon 2004). Τα «τεστ μουσικού γραμματισμού της Αιόβας» (Iowa tests of music literacy), μοναδικά πολιτειακά τεστ με προδιαγραφές για τις Ηνωμένες Πολιτείες σχεδιάστηκαν ήδη από το 1970 από τον Edwin Gordon για να αποτιμηθεί η «μουσική ανάπτυξη» των μαθητών.

Πέρα από αυτή την αρχική, «στενή» έννοια του μουσικού γραμματισμού, που εστιάζει στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, αναπτύχθηκε και η συζήτηση για το μουσικό γραμματισμό ως μια «διευρυμένη έννοια» που περιλαμβάνει δεξιότητες συνδεδεμένες με το ακουστικό κυρίως βίωμα και τις πολιτισμικές του προεκτάσεις (Gordon 2004, Levinson 1990), για να διευρυνθεί ακόμη περισσότερο με γνώσεις.

Ως περιεχόμενο, ο μουσικός γραμματισμός, διευρύνθηκε για να περιλάβει μουσικές γνώσεις που εισάγουν κάποιον στο κόσμο της μουσικής, με επίκεντρο τη δυτική παράδοση, γνώσεις που έχουν περισσότερο εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα (Levinson 1990).

Πρακτικές γραμματισμού, ωστόσο, δε συναντά κανείς μόνο στις χρήσεις των μουσικών – ηχητικών κειμένων, που είναι πάρα πολλές στο σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα: μουσικές παρτιτούρες, «ηχοζωγραφιές» (Σαρρής, 2006), «ηχοϊστορίες» (Αργυρίου 2011α, 2011β),

ηχητικά διαγράμματα, εναλλακτικά μουσικά κείμενα, οπτικές απεικονίσεις, καρτεσιανές διατάξεις με ηχητικές καταγραφές στο χώρο (Π.Ι. 2003) κ.λπ. Πρακτικές γραμματισμού στη μουσική και στον ήχο, συναντούμε στον τρόπο που οργανώνονται οι νότες στα μουσικά όργανα, (Σαρρής, 2009) στις εγχάρακτες αποτυπώσεις των μουσικών διαστημάτων που γίνονται σε αυτά, στις διατάξεις των χορωδιών και των ορχηστρών, στη διαμόρφωση των ρεπερτορίων, ακόμη και στον τρόπο που διατάσσουν επάνω τους τα κουμπιά οι κονσόλες ήχου, τα λογισμικά ήχου, οι συσκευές αναπαραγωγής ήχου κ.λπ.

Σε πολλές από τις περιπτώσεις αυτές, η εγγράμματη πρακτική είναι δυσδιάκριτη. Η ορχήστρα για παράδειγμα, ή η χορωδία, επειδή αποτελούνται από ανθρώπους συντεταγμένους με ένα συγκεκριμένο τρόπο, είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν ως «εγγράμματατες κατασκευές». Κι όμως σε αυτές υπάρχει έντονο «μηχανιστικό» στοιχείο, και συγκεκριμένες διατάξεις αντίστοιχες με αυτές που τηρούνται στα μουσικά κείμενα: Πίσω βρίσκονται οι «μπάσες» νότες, τα βαθύφωνα όργανα ή οι βαθύφωνες ανθρώπινες φωνές (Μπάσοι, Τενόροι). Η διάταξη αυτή αντιστοιχεί στην ειδική θέση που έχουν οι «μπάσοι» ήχοι, π.χ. στα «κανάλια» μιας κονσόλας μίξης και ηχογράφησης ήχου, στα κουμπιά ενός γραφικού ιστοσταθμιστή ήχου (equalizer), στην παρτιτούρα του μαέστρου, αλλά και στη φύση γενικότερα, καθώς κάτω βρίσκονται οι μεγάλοι όγκοι, οι μεγάλες μάζες, οι αργές ταλαντώσεις και συνεπώς οι χαμηλοί (μπάσοι) ήχοι ενώ ψηλά βρίσκονται οι οξύτεροι ήχοι. Έτσι, οι διατάξεις των μουσικών οργάνων και των ερμηνευτών στις ορχήστρες και τις χορωδίες αποβαίνει μια πρακτική, μια προφορική διαδικασία με βαθιά εγγράμματο χαρακτήρα.

Πότε όμως το σχέδιο του μαθήματος θα πρέπει να συμπεριλάβει την εγγράμματη και πότε την προφορική πρακτική; Στο παραπάνω παράδειγμα έχουμε δύο κύριες επιλογές: η πρώτη είναι να φροντίζουμε κάθε φορά που ένα σύνολο οργάνων ή φωνών πρόκειται να συμπράξει, να δηλώνουμε τις διατάξεις ως προς το τονικό ύψος και την περιοχή των νοτών κάθε συμμετέχοντος. Κι άλλα, επίσης, πρακτικά ζητήματα μπορεί να κατευθύνουν τις επιλογές μας για την διευθέτηση μιας ομάδας στο χώρο, όπως είναι το ύψος των συμμετεχόντων, που είναι ένα ακόμη μετρήσιμο, στοιχείο γραμματισμού. Υπάρχει όμως και η επιλογή να μελετήσουμε για μια και μόνη φορά, σε μια ενότητα, τους τρόπους διάταξης των μουσικών ομάδων. Εντάσσοντας δηλαδή στην διδακτική μας τον προβληματισμό βάση του οποίου γίνονται διατάξεις και διευθετήσεις στην καθημερινότητά μας με βάση τον βαθύ – χαμηλό ήχο και τον οξύ – ψηλό ήχο, θέτουμε μια βάση κριτικής αντιμετώπισης πολλών ζητημάτων στο εξής. Αφιερώνοντας μία ενότητα στο θέμα αυτό, δημιουργούμε τις βάσεις για επίλυση σχετικών προβλημάτων κάθε φορά στο μέλλον, με κριτικό τρόπο.

Το θέμα του τονικού ύψους (Μπογδάνη – Σογιούλ κ.α. 2010:24), καθώς και οι διατάξεις των ορχηστρών (Αποστολίδου – Ζεπάτου 2011:23) αποτελούν στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος και των σχολικών εγχειριδίων. Ειδικά το τονικό ύψος, ως ένα από τα χαρακτηριστικά του ήχου είναι πρωτεύουσας σημασίας (Π.Ι. 2003). Η εξοικείωση των μαθητών με την παρουσία του τονικού ύψους σε διαφορετικές αποτυπώσεις της καθημερινότητας, στο χαρτί, στις οθόνες των συσκευών ή στις διατάξεις των μουσικών συνόλων, ως μια εξοικείωση σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον με τους οικείους του κώδικες συνιστά μια μορφή γραμματισμού και μια δυνατότητα κριτικής αντίληψης.

Συμπερασματικά: το παράδειγμα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Είδαμε ότι ο γραμματισμός είναι μια έννοια που βασίζεται μεν στις δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης, διευρύνεται όμως ως προς το περιεχόμενο με όλες εκείνες τις πρακτικές που πηγάζουν αλλά δεν είναι πρωτογενής γραφή και ανάγνωση με χρήση κάποιου αλφαβήτου. Ο γραμματισμός περιλαμβάνει στη σύγχρονη θεωρία του όλες εκείνες τις επιπτώσεις που σταδιακά εισήλθαν στην ζωή μας με τη χρήση του αλφαβήτου και γενικότερα της εγγράμματης λογικής. Γι' αυτό, επισημάνθηκε ότι ο γραμματισμός εμφανίζεται με πολλές μορφές, όταν ο «εγγράμματος άνθρωπος» βρίσκεται σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο με συγκεκριμένους κώδικες, δυνατότητες και δεξιότητες τα οποία καλείται να διαχειριστεί.

Είδαμε επίσης ότι ως κριτικός γραμματισμός, ορίζεται η προσέγγιση σε βάθος, των σκοπών, των επιδιωκόμενων σκοπών και των αποτελεσμάτων των εγγράμματων επιλογών και πρακτικών μας. Μια επιλογή σε σχέση με μια εγγράμματη ή προφορική πρακτική, δεν πρέπει να θεωρείται άμοιρη βαθύτερων σκοπιμοτήτων, αλλά και αποτελεσμάτων που συχνά δεν είναι άμεσα και προφανή. Ο κριτικός γραμματισμός αποκτιέται με τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές, με το κατάλληλα σχεδιασμένο διδακτικό υλικό, με μεθοδολογία βασισμένη στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης.

Πως εμφανίζεται ο γραμματισμός και ιδιαίτερα ο κριτικός γραμματισμός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τον ήχο και τη μουσική; Τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα (Π.Ι. 2003) προσανατολίζονται σε μια ουσιαστική παρουσία της γραφής και ανάγνωσης της μουσικής στους μαθητές. Δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά εμφανίζεται όταν χρειάζεται και όταν η απαιτούμενη ωριμότητα έχει επέλθει. Όσο μεγαλώνουν οι τάξεις τόσο αυξάνεται η παρουσία της μουσικής γραφής, πάντα όμως για να έχει ουσιαστικά αποτελέσματα, δηλαδή την μουσική εκτέλεση, τη δημιουργία μουσικών δραστηριοτήτων κ.λπ.

Αυτή η αναζήτηση ουσιαστικής χρήσης συστημάτων σημειογραφίας οδηγεί στην προτροπή να χρησιμοποιείται κάθε φορά οποιοδήποτε σύστημα θεωρείται πρακτικό. Το Ευρωπαϊκό Μουσικό σύστημα με το πεντάγραμμο και τις πολλές παραλλαγές του (π.χ. μονόγραμμο όταν καταγράφουμε μόνο ρυθμικές αξίες), η βυζαντινή παρασημαντική, οι εναλλακτικές παρτιτούρες, οι οπτικοποιήσεις, όλα είναι στη διάθεσή μας για να τα χρησιμοποιήσουμε κριτικά, ουσιαστικά και αποδοτικά.

Η χρήση αυτή μπορεί να συνοδευτεί με τις κατάλληλες ενότητες που δίνουν τις κριτικές διαστάσεις για τις επιλογές μας. Υπάρχει, για παράδειγμα, η σύνδεση της γραφής με την ιστορία της, με τα ρεύματα δημιουργίας της, τις τάσεις, τις τεχνικές δυνατότητες κ.λπ. που δίνουν τη δυνατότητα να αντιληφθεί ο μαθητής πως δημιουργήθηκε η μουσική γραφή, ποιές βασικές συμβάσεις τη διέπουν και πως αυτός μπορεί να παρέμβει δημιουργικά στους τρόπους γραφής.

Το ίδιο ισχύει για τον ήχο γενικότερα. Ο μαθητής έχει στη διάθεσή του τις πολλές οπτικοποιήσεις του ήχου, αρκετές από τις οποίες εμφανίζονται σε αυτόν διαθεματικά, π.χ. με την εξέταση του ήχου ως φυσικό φαινόμενο, με τις κυματομορφές, τη γενικότερη παρουσία των κυμάτων στην φυσική επιστήμη και των φαινομένων που τα συνοδεύουν.

Ανάλογη αξιοποίηση της ιστορικής και πολιτισμικής προσέγγισης των ηχητικών και μουσικών φαινομένων μπορεί να οδηγήσει σε κριτικό γραμματισμό σε πολλά άλλα θέματα. Για παράδειγμα (α) η κατανόηση της μουσικής ως δημιουργία συγκεκριμένου τόπου και χρόνου, η γνωριμία με άλλες μουσικές κουλτούρες κι αυτή η ίδια η έννοια της τοπικής μουσικής κουλτούρας, όπως μας την εισάγουν η πολιτισμική ανθρωπολογία και η εθνομουσικολογία μπορεί να οδηγήσει σε έναν κριτικό γραμματισμό· (β) η κατανόηση των μουσικών οργάνων ως κατασκευών συγκεκριμένων πολιτισμικών πλαισίων, που συνδυάζουν τη διανοητική σφαίρα, την κουλτούρα μιας ομάδας με τους φυσικούς νόμους που διέπουν τον ήχο αποτελεί μια άλλη δυνατότητα (τα μουσικά όργανα από μόνα τους, ως εγγράμματες κατασκευές, μπορούν να μας οδηγήσουν σε έναν «οργανολογικό» γραμματισμό, ο οποίος θα καλλιεργήσει τη σχέση του μαθητή με τις διαδικασίες δημιουργίες ήχου και μουσικής από τα υλικά αντικείμενα (Σαρρής 2010α)) · (γ) η κατανόηση της μορφής των μουσικών έργων και των εκτυλισσόμενων ηχητικών τοπίων, είναι επίσης μια άλλη εγγράμματη πρακτική και μια κριτική δεξιότητα.

Τέλος, οι σύγχρονες αντιλήψεις για τον ήχο στην εκπαίδευση, ο οποίος εξετάζεται ως προς το «τοπίο» των ήχων που μας περιβάλλουν (Schafer, 1965, 1994 [1977]), η κατανόηση των ήχων ως υλικό για μια εκπαίδευση στη μουσική (Αντωνακάκης, 1996) έρχονται να συμπληρώσουν την γενικότερη επαφή των μαθητών με τον ήχο μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία για τον ήχο στην εκπαίδευση (για μια αναφορά στη βιβλιογραφία: Σαρρής, 2010β, 2011:61).

Όπως επισημάνθηκε στην αρχή, ο γραμματισμός αποκτά νόημα όταν διευκολύνει στις επιλογές σε σχέση με τη χρήση των προφορικών ή εγγράμματων πρακτικών. Ειδικότερα στα θέματα ήχου και μουσικής, λόγω της άμεσης σύνδεσης του ήχου με την προφορικότητα, ο γραμματισμός μπορεί να άρει πολλές δυσκολίες κατά τη διδακτική πράξη. Προϋποθέτει όμως την καλλιέργεια της σχετικής επίγνωσης από όλους τους συμμετέχοντες στη διδακτική διαδικασία. Κανένα διδακτικό μέσο δεν είναι αυτοσκοπός, όταν η κριτική κατανόηση είναι σε προτεραιότητα. Κανένας κανόνας δεν είναι απόλυτος, μπορεί όμως να κριθεί η ευστοχία ή η αστοχία του και να επαναπροσδιοριστεί. Ο γραμματισμός θα πρέπει να εννοηθεί ως μια δυναμική αλλά και συνεκτική κατάσταση, την οποία όσο περισσότερο κατανοούμε σε βάθος, τόσο περισσότερο θα απολαμβάνουμε τη διαδικασία της μάθησης.

Βιβλιογραφία

Αντωνακάκης, Θ., Δ. (1996), Carl Orff 1895-1982, Orfeus, Ηράκλειο.

Αποστολίδου, Κ., Ζεπάτου, Χ. (2011), Μουσική Ε΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια – Λουλάκη, Ε. – Μαγαλιού, Μ. (2011α), Μουσική, Α΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Αργυρίου, Μ., Τσούτσια – Λουλάκη, Ε. – Μαγαλιού, Μ. (2011β), Μουσική, Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Barton, D. (2009). Εγγραμματισμός, Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας, μτφρ. Βλαχόπουλος, Φ., Ι., Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Βασιλειάδης, Σ., Κανάρης, Δ., Παπαζαρής, Α. (1989), Εισαγωγή στη Μουσική, Α΄ Γυμνασίου, Πρώτο τεύχος, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Baynham, M. (2002), Πρακτικές γραμματισμού, μτφρ. Αράπογλου, Ν. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Boyton, S. (2003), Orality, Literacy and the Early Notation og the Office Hymns, Journal of the American Musicological Society, vol. 56, no. 1,University of Califronia Press – American Musicological Society, σ.σ. 99-168.

Gee. J. (1999). The New Literacy Studies and the «Social Turn.» Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: < http://www.schools.ash.org.au/litweb/page300.html >.

Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ), (1992), Αλφαβητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας : Πανελλήνιο Συνέδριο, Ανάβυσσος Αττικής, 23, 24, 25 Νοεμβρίου 1990. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα.

Γεωργόπουλος, Ι. (1928), Πρόγραμμα και μέθοδος εν τη δημοτική και μέση εκπαιδεύσει, Αθήναι.

Goody, J. (2001), Η λογική της γραφής και η οργάνωση της κοινωνίας, μτφρ. Ποταμιάνου, Ν. Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα.

Gordon, E. (2004), The Aural/visual Experience of Music Literacy: Reading and Writing Music Notation, GIA Publications, Cicago, IL.

Ε.Τ.Κ. (1913), Εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα πολυταξίων πλήρων δημοτικών σχολείων αρρένων και θηλέων, τ. Α., α. φ. 174 (10-09-1913), Αθήναι.

Ε.Τ.Κ. (1932), Αναλυτικόν πρόγραμμα των μαθημάτων του γυμνασίου, τ. Α΄, α. φ. 12 (13-01-1932), Αθήναι.

Hasan, R. (2006), Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία, mτφρ. Κορομπόκης, Δ. Στο Χαραλαμπόπουλος, Α. (επ.), Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, σ.σ. 134 -189.

Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ.,-Α., Σπετσιώτης, Ι. (2011), Μουσική ΣΤ΄ Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

Καζαντζάκης, Ν. (1965), Αναφορά στο Γκρέκο, Αθήνα.

Levinson, J. (1990), Musical Literacy, Journal od Aesthetic Education, v. 24, No 1, Special Issue: Cultural Literacy and Arts Education (Spring, 1990), University of Illinois Press, σ.σ. 17-20.

Ματσαγγούρας, Η. (2007), Σχολικός εγγραμματισμός, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

McLuhan, M. (1990), Media. Οι προεκτάσεις του ανθρώπου, μτφρ. Μάνδρος, Σ. Κάλβος, Αθήνα.

Μητσικοπούλου, Β. (2010). Γραμματισμός. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων την Ελληνική Γλώσσα. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:
< http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf >.

Morgan, W. (1997), Critical literacy in the classroom: the art of the possible, Routledge, London.

Μπογδάνη – Σογιούλ, Δ., Σαλκιτζόγλου, Δ., Καψημάνη, Μ. (2011), Μουσική Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

New London Group (the) (1996),A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, Harvard Educational Review, vol. 66, no. 1, (Spring, 1996), Harvard College, σ.σ. 1-25.

Olson, D., R. (2003), Ο κόσμος πάνω στο χαρτί. Οι εννοιακές και νοητικές επιπτώσεις της γραφής και της ανάγνωσης, Μτφρ. Socolovsky, G., Παπαζήση, Αθήνα.

Ong, J., W. (1997), *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη. Η εκτεχνολόγηση του λόγου,* μτφρ. Χατζηκυριάκου, Κ., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Παραδέλλης, Θ. (2001), Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη: Από την αυτόνομη δράση στην κοινωνική πρακτική. Εισαγωγή στην Ελληνική Έκδοση στο (Ong, 1997). σ.σ. ix-xxxiv.

Σαρρής, Δ. (2006), Ο ήχος ως τόπος, ο τόπος ως ήχος: ακροαματική κουλτούρα, εγγράμματες πρακτικές και οι χώροι της καθημερινότητάς μας, Πούλος, Π. – Τραγάκη, Δ. κ.α., Μουσική ήχος και τόπος, Τμήμα Λαϊκής και Παραδοσιακής Μουσικής Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Ηπείρου, Άρτα, σ.σ. 35-58.

Σαρρής, Δ. (2007), «Άκου να δεις»: Ακουστική Οικολογία και Εκπαίδευση μέσα από προγραμματικές δραστηριότητες, Περιοδικό Μουσική σε πρώτη βαθμίδα, Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Σαρρής, Δ. (2009), Ο υπολογιστής ως μουσικό όργανο, το μουσικό όργανο ως υπολογιστής: Νέες τεχνολογίες και «παλιές» πρακτικές στη μουσική μαθητεία και παραγωγή, Γούσιας, Φ., (επ.), Σχολείο 2.0. Τα πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, Πειραιάς, σ.σ. 460-471.

Σαρρής, Δ. (2010α), «Σώπα δάσκαλε ν' ακούσουμε το πουλί»: Προσεγγίζοντας τον ήχο ως διδακτικό αντικείμενο, πρόγραμμα «Τσαλαπετάγματα», Κέντρο Περιβαλλοντικής Αγωγής Εκκλησίας, Αθήνα.

Σαρρής, Δ. (2010α), «Ταξιδεύοντας στην 'Οργανοτοπία'»: η μεταμάθηση μέσα από την εκπαιδευτική κατασκευή μουσικών οργάνων, Συλλογικό (επ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης: «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», Πρακτικά, Ελληνικό Ινστιτούτο Εφ/νης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Σαρρής, Δ. (2010β), «Άλλα τα' αυτάκια του λαγού κι άλλα της κουκουβάγιας»: Η ηχητική αγωγή στο παιδικό βιβλίο, Εισήγηση στο 2ο Συνέδριο Ακουστικής Οικολογίας, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης, Ρέθυμνο, 26-27 Φεβρουαρίου.

Σαρρής, Δ. (2011), Ανακυκλωμένη Μουσική, μουσικά όργανα από μικρές συσκευασίες, Fagotto books, Αθήνα.

Schafer, M. (1965), The composer in the classroom. Berandol Music Limited, Ontario.

Schafer, R., M. ([1977] 1994), The Soundscape. Our Sonic Environment and the tuning of the world, Destiny Books, Rochester.

Small, C. (1977), Music, Education, Society. Wesleyan Univesity Press.

Small, C. (1987), Music of the Common Tongue. Survival and Celebration in African American Music, Wesleyan University Press.

Σωτηρίου, Κ., Δ, (1946), Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη στην Ελλάδα: Δυο λόγια. (Εισήγηση. Λειτουργία σχολείων αναλφάβητων). Αθήνα.

Χατζηνικολάου, Α. (2005), Αλφαβητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δυνατότητες και περιορισμοί. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

UNESCO, (2014), Παιδεία στα μέσα και την πληροφορία, Οδηγός σπουδών των εκπαιδευτικών, μτφρ. Ανδριοπούλου, Ε., UNESCO, Paris.

ΥΠ.Ε.Π.Θ, (1961), Ἐπιμόρφωσις καί ἀναλφαβητισμός, Τμήμα Λαϊκής Επιμορφώσεως, Αθήνα.

Ψάχος, Α., Κ. (1910), Δημώδη Άσματα Σκύρου: Τρία Θεσσαλικά, εν της Σαλαμίνος και εν των Ψαρών: Εις βυζαντινήν και ευρωπαϊκήν παρασημαντικήν, Τυπογραφείο Σπυρίφωνος Κουσουλίνου, Αθήναι.

Καλλιτεχνικά μαθηματικά

Κωτσαλίδου Δόξα
Μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π. στο Π.Τ.Ν. του Π.Δ.Μ.
kdoxa@yahoo.gr

Μαγουλιώτης Απόστολος
Αν. καθηγητής στο ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
amagouliotis@uth.gr

Ζωγράφος Θωμάς
μέλος Ε.Ε.ΔΙ.Π. στο Τ.Ε.Ε.Τ. του Π.Δ.Μ.
thozografos@yahoo.gr

Περίληψη

Με την εισήγησή μας, προτείνουμε τη διαθεματική συνεργασία δύο διαφορετικών μαθησιακών περιοχών του αναλυτικού προγράμματος, των εικαστικών και των μαθηματικών. Υλοποιώντας μια έρευνα δράσης σε α' τάξη δημοτικού σχολείου, αποδεικνύουμε ότι: μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με εικαστικές δραστηριότητες, παράλληλα, καλλιεργούνται μαθηματικές έννοιες που προτείνονται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που αφορά στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Με την έρευνά μας, αισιοδοξούμε να ανατρέψουμε τη αντίληψη, ότι τα μαθηματικά είναι ένα δύσκολο μάθημα, με αποτέλεσμα να καταστρατηγείται η ώρα των τεχνικών και να χρησιμοποιείται ως φροντιστηριακή εξάσκηση των μαθητών για τα μαθηματικά. Με τη διδακτική μας παρέμβαση, αποδεικνύεται ότι η διαθεματική σύνδεση των εικαστικών και των μαθηματικών μπορεί να επιφέρει από τη μια πλευρά τη δημιουργία και την αισθητική τέρψη και από την άλλη, τη μαθηματική γνώση.

Λέξεις - κλειδιά: Διαθεματικότητα, Μαθηματικές έννοιες, Εικαστικές έννοιες, προσεγγίσεις έργων τέχνης

Εισαγωγή

Τα μαθηματικά και οι τέχνες, παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητα πεδία δραστηριοτήτων, συνδέονται από τα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης και της ιστορικής τους εξέλιξης, διαμορφώνοντας πολύ συχνά αμοιβαίες σχέσεις. Σχέσεις οι οποίες εμπλουτίζουν τη μαθηματική δραστηριότητα, υποβάλλοντας νέα πεδία έρευνας και αντίστοιχα επηρεάζουν τις τέχνες υποκινώντας νέες περιοχές καλλιτεχνικής διερεύνησης. Τα μαθηματικά, παρότι θεωρούνται κυρίως λογική-αναλυτική επιστήμη, έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της τέχνης, η οποία απευθύνεται κυρίως στο συναίσθημα. Πληθώρα καλλιτεχνών, αφιέρωσαν τη ζωή τους στη μελέτη μαθηματικών κανόνων για τη δημιουργία των έργων τους (Αλμπέρτι, Leonardo da Vinci, Escher, Dali, Πικάσο, Φειδίας κ.ά.) και σε όλες τις εποχές αναδείχθηκαν εξέχουσες μορφές της τέχνης, οι οποίες χρησιμοποίησαν τα μαθηματικά ως το βασικό συστατικό της τέχνης τους. Οι παραπάνω διαπιστώσεις για την άμεση εμπλοκή της τέχνης με τα μαθηματικά, δεν αφορούν μόνο στους καλλιτέχνες και στους μαθηματικούς, αλλά μπορούν να εφαρμοστούν και στην εκπαίδευση, προσφέροντας λύσεις που θα εστιάζουν σε μια δημιουργική και ευχάριστη διαδικασία μάθησης δύσκολων μαθηματικών εννοιών ειδικά στην πρωτοσχολική ηλικία. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε ενδεικτι-

κά έναν τρόπο προσέγγισης των μαθηματικών εννοιών, μέσα από ευχάριστες εικαστικές δραστηριότητες, με έμφαση στις προσεγγίσεις των έργων τέχνης και στην κριτική θεώρηση και αναθεώρηση των δραστηριοτήτων από την πλευρά των μαθητών.

Εικαστικά και Μαθηματικά

Όλα τα προγράμματα σπουδών αντικατοπτρίζουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και πιο ολοκληρωτικά μέσω της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες που στηρίζονται σε φυσικές συνδέσεις με στοχαστική και εκπαιδευτική καλλιτεχνική γνώση (Gardner, 2008). Επίσης, η ιδέα της διαθεματικότητας δεσπόζει όλο και περισσότερο στις επιλογές των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση κατάλληλων μαθησιακών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τους: Bailey, (1996) Hausfather, (1996) Vaideanu, (1987), Nicholson, (1984) Cobb & Boufi, (1997), η σημερινή εποχή, με την πολυπλοκότητά της, επιβάλλει την εφαρμογή καινοτόμων διαθεματικών προγραμμάτων, έτσι ώστε τα παιδιά να λειτουργούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία και να ανακαλύπτουν μόνα τους τη γνώση. Η διδακτική μας πρόταση, επιβεβαιώνεται επίσης και από τις προτάσεις πολλών άλλων καταξιωμένων ερευνητών (McClain, Cobb & Bowers1998, Yacket & Cobb, 1996, Λεμονίδης, 2013) για τη διδακτική των μαθηματικών, οι οποίοι υποστηρίζουν τη μαθηματική διαδικασία και εκπαίδευση μέσα από την κατάλληλη κουλτούρα της τάξης και την κοινωνικο-κονστρουκτιβιστική προοπτική. Η μάθηση δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μια ατομική και εσωτερική διαδικασία για τον άνθρωπο, αλλά καθορίζεται και επηρεάζεται επίσης από την κοινωνία και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει. Η δική μας πρόταση, προωθεί το σχεδιασμό και την υλοποίηση δραστηριοτήτων που απορρέουν από το συνδυασμό των εικαστικών και των μαθηματικών. Οι μαθηματικές έννοιες που διδάσκονται τα παιδιά, όπως: *το σημείο, η γραμμή, τα γεωμετρικά σχήματα και τα στερεά, η συμμετρία, τα σύνολα, οι αριθμοί και οι πράξεις μεταξύ τους κ.ά.* συναντώνται επίσης με ποικίλους τρόπους στις εικαστικές τέχνες και αποτελούν θεμελιώδη εικαστικά στοιχεία για το σχεδιασμό και τη δημιουργία των εικαστικών έργων. Η ανακάλυψη αυτής της σχέσης, προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά, να γευτούν, από τη μια, την ομορφιά της αισθητικής που προσφέρει η τέχνη και από την άλλη, να αναπτύξουν τη λογικομαθηματική σκέψη κατά την ενασχόλησή τους με την επιστήμη των μαθηματικών και συν τοις άλλοις, η διδασκαλία της τέχνης αναδεικνύει την κοινωνικοπολιτισμική διάσταση του σχολείου, αφού αποκλείει το στοιχείο της απόρριψης και παροτρύνει την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία όλων των παιδιών (Verschaffel, et al., 2009).

Εικαστικές και Μαθηματικές έννοιες στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών

Μέσα από τη μελέτη της εικαστικής αγωγής και των επιμέρους αξόνων των περιεχομένων της (Νέο πρόγραμμα σπουδών, 2011), αντιλαμβανόμαστε ότι κατά τη διαπραγμάτευση ενός εικαστικού θέματος, μπορούν να αναδυθούν ποικίλες μαθηματικές έννοιες. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι –όπως προαναφέραμε - οι καλλιτέχνες, στη δημιουργία των έργων τους, χρησιμοποίησαν τα μαθηματικά περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη επιστήμη. Από την καταγραφή των εννοιών των εικαστικών και των μαθηματικών, παρατηρούμε ότι δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά, καθώς προτείνονται τριάντα (30) θεματικά περιεχόμενα στο γνωστικό αντικείμενο των μαθηματικών, ενώ για τα εικαστικά, προτείνονται έντεκα (11) βασικές θεματικές έννοιες. Αν όμως αναλύσουμε τις εικαστικές έννοιες σε βάθος περιεχομένου και τις αντιπαραβάλλουμε με τις μαθηματικές, θα αντιληφθούμε ότι όλες οι

μαθηματικές έννοιες που προτείνονται στο νέο πρόγραμμα σπουδών, συνδέονται άμεσα και μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα με τη βοήθεια και την παράλληλη διαπραγμάτευση των εικαστικών εννοιών. Για την επαλήθευση της πρότασής μας, παρουσιάζουμε παρακάτω μια εικαστική ενότητα, η οποία αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης που έλαβε χώρα σε α' τάξη δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2012-13.

Η Εικαστική Ενότητα

Ο σχεδιασμός της εικαστικής ενότητας, βασίστηκε σε τρείς κύριες φάσεις: α. την προσέγγιση έργων τέχνης, β. τον πειραματισμό και τη δημιουργία των παιδιών και γ. την αξιολόγηση και τον αναστοχασμό. Καταλήξαμε σε αυτή την επιλογή για τους εξής λόγους:

Α' Φάση: Προσέγγιση έργων τέχνης. Η προσέγγιση των έργων τέχνης, αποτελεί το «κλειδί» της διδακτικής παρέμβασης. Η γνώση των εικαστικών στοιχείων, καθίσταται αναγκαία, γιατί βοηθάει το παιδί να αιτιολογήσει μια εικόνα, το παροτρύνει στη δημιουργία δικών του οπτικών μηνυμάτων, ασκώντας την αντίληψη, τη μνήμη (Μαγουλιώτης, 1994) και την κριτική του ικανότητα. Σύμφωνα με τον Fowler (1996), όταν τα παιδιά καλούνται να «αναγνώσουν» ένα έργο τέχνης, εμπλέκονται σε μια ευχάριστη διαδικασία και ανακαλύπτουν τη γνώση από μέσα (εντός τους) προς τα έξω. Ταξιδεύουν μέσα στο έργο τέχνης και ανακαλύπτουν το δικό τους κόσμο. Μαθαίνουν να σκέφτονται και αποκτούν τις ικανότητες της αυτοδιόρθωσης και της αυτοκριτικής. Όταν τα παιδιά καλούνται να συμμετέχουν στη διαδικασία προσέγγισης ενός έργου τέχνης: α. Εξασκούνται στην προσεκτική παρατήρηση και ανακαλύπτουν ποικίλες λεπτομέρειες σε μια εικόνα. β. Προβληματίζονται, αναζητούν απαντήσεις και αποκτούν κριτική σκέψη (Efland 2002), γ. Έρχονται σε επαφή με τον περιγραφικό λόγο εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους σε εικαστικούς και μαθηματικούς όρους (Eisner 2002), δ. Γνωρίζουν έργα τέχνης, μορφές τέχνης και καλλιτέχνες και αποκτούν σιγά-σιγά εικαστική παιδεία και πολιτιστική κουλτούρα. ε. Αποκτούν υπομονή και εγκράτεια ακολουθώντας και εφαρμόζοντας κανόνες και μια συγκεκριμένη πορεία δράσης και στ. Αποκτούν καλλιτεχνικές εμπειρίες και μαθηματικές γνώσεις. Προσεγγίζοντας ένα έργο τέχνης, το παιδί, άλλοτε ως δημιουργός και άλλοτε ως θεατής, χρησιμοποιεί την εικαστική γλώσσα που την αποτελούν τα εικαστικά και μορφικά στοιχεία (σημείο, γραμμή, σχήμα, μορφή, φως, τόνος, υφή και διάστημα) και αρχές του design (σύνθεση, θέμα, χώρος, χρόνος, επανάληψη, ύφος) που είναι οργανωμένα κατάλληλα σε κάθε εικόνα με στόχο την αποτύπωση σκέψεων, ιδεών και συναισθημάτων του δημιουργού της. Ένα έργο τέχνης προκαλεί τη συζήτηση και τον προβληματισμό, αναπτύσσει τη φαντασία, καλλιεργεί την κριτική σκέψη, κινητοποιεί τις δράσεις των παιδιών, κι ως εκ τούτου, κατέχει πρωτεύουσα θέση μέσα σε κάθε εικαστική μας δραστηριότητα.

Β' Φάση: Πειραματισμός και Δημιουργία. Μετά την ολοκλήρωση της προσέγγισης των έργων τέχνης, ακολουθεί η φάση του πειραματισμού και της δημιουργίας των παιδιών. Είναι η πιο δημιουργική στιγμή της μαθησιακής διαδικασίας, όπου τα παιδιά προσπαθούν να εφαρμόσουν τις νέες γνώσεις και εμπειρίες που απέκτησαν. Μπορεί να δημιουργήσουν εικόνες που βλέπουν γύρω τους με έναν τρόπο δικό τους, έτσι που να διακρίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά κάποιων αντικειμένων (αναλογίες, πλαστικές και χρωματικές αξίες, διαστάσεις κ.ά.) (Μαγουλιώτης, 2002). Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιούν τις γραμμές, τα σχήματα και τα χρώματα για να συνθέσουν διάφορες μορφές. Τα παιδιά έχουν τη δυνατό-

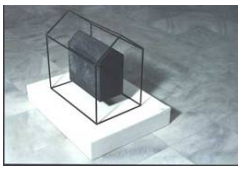
τητα να δημιουργούν, να σχεδιάζουν, να ζωγραφίζουν, να κατασκευάζουν εικόνες που δεν έχουν καμιά σχέση με την πραγματική απεικόνιση αλλά με ό,τι συλλαμβάνει ή επεξεργάζεται ή πλάθει η φαντασία ή κρίνει η σκέψη τους.. Ένα σημαντικό στοιχείο της εικαστικής δημιουργίας, είναι ότι απαλλάσσει τα παιδιά από το φόβο της κριτικής (του σωστού ή λάθους), με αποτέλεσμα, τα «προϊόντα» που παράγονται στη διάρκεια αυτής, να είναι πιο ειλικρινή και αυθόρμητα, κι ως εκ τούτου, και η ανάλυση αυτών, να εξάγει αποτελέσματα ουσιαστικά και αδιαμφισβήτητα. Στην αρχή αυτής της φάσης, δόθηκαν κατευθυντήριες οδηγίες και στη συνέχεια, τα παιδιά δημιούργησαν ελεύθερα και αβίαστα είτε ατομικά είτε σε ομάδες. Σε όλη τη διάρκεια των δράσεων, η εκπαιδευτικός βρισκόταν κοντά στα παιδιά, συζητούσε, βοηθούσε, εμψύχωνε και παρότρυνε για περαιτέρω ανακαλύψεις και πειραματισμούς (Dewey, 1959).

Γ' Φάση: Αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της δραστηριότητας είναι πολύ σημαντική και απαραίτητη, έτσι ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά, τι είναι αυτό που έκαναν, γιατί το έκαναν και πώς το έκαναν. Επαναλαμβάνουν εικαστικούς και μαθηματικούς όρους, περιγράφουν μια κατάσταση, ένα αποτέλεσμα και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Επιτυγχάνεται η εμπέδωση των νεοαποκτηθέντων γνώσεων και παράλληλα, τα παιδιά νιώθουν περήφανα για τα έργα τους. Επιπλέον, συνειδητοποιούν τη διαδικασία που ακολούθησαν, εθίζονται στον επιστημονικό τρόπο εργασίας και παρουσίασης της εργασίας τους. Σύμφωνα με τη Τζεκάκη (2010), μια δραστηριότητα ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των αποτελεσμάτων και τη συζήτηση πάνω στους τρόπους με τους οποίους δούλεψαν τα παιδιά, τις ιδέες που είχαν ή τις στρατηγικές που ανέπτυξαν. Η φάση αυτή, είναι πολύ σημαντική γιατί επιτυγχάνονται δύο σημαίνοντες στόχοι: από τη μια, όταν τα παιδιά εκφράζουν με λόγια μια ιδέα, μια κατασκευή ή δίνουν μια εξήγηση, αναπαράγουν νοερά τη δράση τους και οργανώνουν τη σκέψη τους, με αποτέλεσμα να αντιληφθούν την ιδέα, τη λύση, την κατασκευή κ.λπ. σε ένα ουσιαστικό επίπεδο, και από την άλλη, όταν αλληλεπιδρούν με τους ενήλικες ή τα άλλα παιδιά, προσλαμβάνουν από αυτούς νέα νοήματα και σημασίες. Τα νέα αυτά νοήματα λειτουργούν ανατροφοδοτικά στην ανάπτυξη και της δικής τους σκέψης (Τζεκάκη, 2010).

Η Εφαρμοσμένη Εικαστική Δραστηριότητα

Η εικαστική ενότητα που διαπραγματευθήκαμε, αφορά στην *Κατοικία του ανθρώπου*. Η υλοποίηση των δράσεων των παιδιών πραγματοποιήθηκε σε 4 διδακτικές ώρες τεχνικών. Παρακάτω παρουσιάζουμε τις δράσεις σύμφωνα με τις προαναφερθείσες φάσεις:

Α' Φάση: Προσέγγιση έργων τέχνης. Η προσέγγιση του εποπτικού υλικού διήρκεσε μία διδακτική ώρα, στην οποία παρουσιάσαμε φωτογραφικό υλικό (κατοικίες από διαφορετικές εποχές και χώρες, παραδοσιακούς οικισμούς με πλακόστρωτα, αρχιτεκτονικά σχέδια κ.ά.), έργα τέχνης (πίνακας 1) και καλέσαμε τα παιδιά, να τα παρατηρήσουν και να τα περιγράψουν. Η προσέγγιση των εικόνων πραγματοποιήθηκε με βάση τις εικαστικές και μαθηματικές έννοιες που αναδεικνύονται, σύμφωνα με τον πίνακα 2.

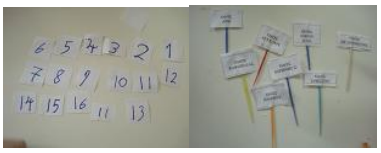
 Εικ.1. Αντώνιο Καναλέτο.	 Εικ.2. Τζόρτζιο Ντε Κίρικο.	 Εικ.3. Νίκος Τρανός.

Πίνακας 1. Έργα τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν στην εικαστική δραστηριότητα

Εικαστικές έννοιες των έργων τέχνης	**Μαθηματικές έννοιες των έργων τέχνης**
Δισδιάστατος και τρισδιάστατος χώρος, δισδιάστατες και τρισδιάστατες κατασκευές, γεωμετρικά και ελεύθερα σχήματα, σύνθεση και επανάληψη σχημάτων, θέσεις, διευθύνσεις , διαδρομές σχημάτων, σχέδια, χρώματα, υφές, μορφές, μοτίβα.	Μετρήσεις επιφανειών, μήκους, συγκρίσεις, ομαδοποιήσεις και άμεση αναγνώριση ποσοτήτων, δισδιάστατος και τρισδιάστατος χώρος και γεωμετρικά επίπεδα σχήματα, σύγκριση και επανάληψη σχημάτων, άμεση αναγνώριση μιας κανονικότητας, θέσεις, διαδρομές και διευθύνσεις των σχημάτων, συμμετρία

Πίνακας 2. Εικαστικές και μαθηματικές έννοιες που αναδύονται από το εποπτικό υλικό

Β' Φάση: Πειραματισμός και Δημιουργία. Η φάση του πειραματισμού και της δημιουργίας, διήρκεσε 2 διδακτικές ώρες, στις οποίες, τα παιδιά συνέλεξαν το υλικό τους (ανακυκλώσιμα υλικά συσκευασιών προϊόντων), το ταξινόμησαν, το χρωμάτισαν, κατασκεύασαν μια πολιτεία, έφτιαξαν πλακόστρωτους δρόμους, γνώρισαν το σύστημα της οδομέτρησης και δημιούργησαν τα δικά τους αρχιτεκτονικά σχέδια (πίνακας 3):

 Εικ.5. Ταξινόμηση των υλικών δημιουργίας	 Εικ.6. Δημιουργία πλακόστρωτων δρόμων	 Εικ.7. Οδοί και αριθμοί	 Εικ.8. Αρχιτεκτονικά σχέδια παιδιών

Πίνακας 3. Δείγμα από τις δημιουργίες των παιδιών

Γ' Φάση: Αξιολόγηση. Η φάση της αξιολόγησης διήρκεσε μία διδακτική ώρα, όπου έγινε η σύνθεση όλων των δημιουργημάτων σε μια μεγάλη ομαδική κατασκευή (Πολιτεία). Τα παιδιά παρουσίασαν σε όλη τη σχολική μονάδα την *πολιτεία τους.* Ακολούθησε συζήτηση για τα υλικά που χρησιμοποίησαν και τον τρόπο που εργάστηκαν.



Εικ. 9. Η πολιτεία που δημιούργησαν τα παιδιά

Ανάλυση και Ερμηνεία της Εικαστικής Ενότητας

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήσαμε κατά κύριο λόγο τη σημειωτική ανάλυση (Belting, κ.α. 1995). Το περιεχόμενο του υλικού μας ταξινομήθηκε, κωδικοποιήθηκε και στη συνέχεια αναλύθηκε ως προς τους εικαστικές και μαθηματικές έννοιες που διαφαίνονται μέσα από τα έργα και τις δράσεις των παιδιών. Παρατηρήσαμε λοιπόν, ότι:

Με την εικαστική δραστηριότητα, τα παιδιά διαπραγματεύθηκαν συνολικά 10 εικαστικές έννοιες (1. θέματα από παρατήρηση, 2. Πειραματισμοί με υλικά, μέσα, τεχνικές. 3. Γραμμές. 4. Χρώμα, 5. Συλλογές. 6. Διακοσμήσεις, 7. Παιχνίδια, 8. μορφές εικαστικών τεχνών, 9. προσεγγίσεις έργων τέχνης, και 10. Χρήση απλών όρων τέχνης) και ταυτόχρονα ανακάλυψαν και κατανόησαν 22 μαθηματικές έννοιες (1. Άμεση αναγνώριση αριθμητικών ποσοτήτων. 2. Καταμέτρηση ποσοτήτων και αρίθμηση. 3. Διάταξη ποσοτήτων και αριθμών, 4. Θεσιακή αξία ψηφίων, 5. Εκτιμήσεις. 6. Πολλαπλασιαστικές καταστάσεις. 7. Κλασματικοί αριθμοί. 8. Διερεύνηση: αναγνώριση, συμπλήρωση, περιγραφή και κατασκευή επαναλαμβανόμενων και μεταβαλλόμενων κανονικοτήτων 9. Ισότητα – ανισότητα. 10. Χώρος: θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές. 11. Δόμηση χώρου, επικαλύψεις, 12. Γεωμετρικά σχήματα: ταξινόμηση και ανάλυση σε στοιχεία και ιδιότητες. 13. Μετατοπίσεις, στροφές και αξονική συμμετρία. 14. Μέτρηση μήκους. 15. Μέτρηση επιφάνειας. 16. Μέτρηση χωρητικότητας όγκου. 17. Ανάλυση ή σύνθεση, 18. Κατασκευές και σχεδιασμός, 19. Σύνδεση επίπεδων και στερεών σχημάτων, 20. Ανάλυση ή σύνθεση, 21. Να αξιοποιούν ψηφιακά περιβάλλοντα (χρήση Η/Υ). 22. Δεδομένα: Συλλογή, οργάνωση και αναπαράσταση κατηγορικών δεδομένων).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, παρατηρούμε ότι υφίσταται άμεση και άρρηκτη σχέση των εικαστικών με τις μαθηματικές έννοιες, επαληθεύοντας τις απόψεις καλλιτεχνών και μαθηματικών που προαναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας. Μέσα από την εικαστική ενότητα που διαπραγματευτήκαμε, τα παιδιά, με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο χρησιμοποίησαν και κατανόησαν βιωματικά, πληθώρα μαθηματικών εννοιών. Η ανάγνωση των εικόνων, οι κατασκευές, τα σχέδια, οι πειραματισμοί, η τελική σύνθεση της μακέτας και τέλος η παρουσίαση των έργων (έκθεση) και η συζήτηση για όλη τη μαθησιακή και ανακαλυπτική διαδικασία, λειτούργησαν ως το καλύτερο «φροντιστήριο» των παιδιών

για τα μαθηματικά. Οι μαθητές βρήκαν ελκυστικό κι ενδιαφέρον το περιεχόμενο της μάθησης που τους προτάθηκε (εικαστικές δραστηριότητες), και μπόρεσαν να δράσουν μέσα σε αυτό, να εφαρμόσουν τις γνώσεις που ήδη διέθεταν, έκαναν διάφορες σκέψεις, πιθανά λάθη και εφάρμοσαν ποικίλες μεθόδους και τεχνικές (Λεμονίδης, 2003).

Συμπεράσματα

Με τη βαθύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καταλήγουμε ότι: α. η εικαστική δημιουργία συνδέεται άμεσα με μαθηματικές έννοιες και αρχές και β. δεν χρειάζεται να στερούνται τα παιδιά τις ώρες των εικαστικών για να εξασκούνται με μαθηματικές ασκήσεις, ενώ μπορούν να «εξασκηθούν» με τη βοήθεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της τέχνης. Τα παιδιά, μέσα από μια εικαστική δραστηριότητα, με απλά υλικά και μέσα, με απλές κατασκευές και δημιουργίες, προχώρησαν χωρίς να το καταλάβουν σε πιο σύνθετες νοητικές επεξεργασίες και συνάντησαν την επιστημονική μαθηματική γνώση με πολύ υψηλό ποσοστό επιτυχίας. Σύμφωνα με τα παραπάνω πορίσματα, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να εκμεταλλευτεί τα κοινά στοιχεία των εικαστικών και των μαθηματικών για να σχεδιάζει και υλοποιεί ποιοτικές κι ευχάριστες εικαστικές δραστηριότητες για τους μικρούς μαθητές του και ταυτόχρονα να καλλιεργεί τις μαθηματικές έννοιες που επιτάσσει το πρόγραμμα σπουδών.

Βιβλιογραφία

Λεμονίδης, Χ. (2003). *Νέα πρόταση διδασκαλίας των μαθηματικών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου,* Αθήνα: Πατάκης.

Λεμονίδης, Χ. (2013). *Μαθηματικά της φύσης και της ζωής,* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Μαγουλιώτης, Α. (1994). *Το μπλοκ της φαντασίας: Τα παιδιά παρατηρούν και δημιουργούν.* Αθήνα: Gutenberg.

Μαγουλιώτης, Α. (2002). *Εικαστικές Δημιουργίες Ι,* Αθήνα: Καστανιώτης.

Νέο πρόγραμμα σπουδών, (2011). Οριζόντια Πράξη, *Σχολείο του 21ου αιώνα,* MIS 295450.

Τζεκάκη, Μ. (2010). *Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία,* Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Belting, Η. κ.α.(1995). *Εισαγωγή στην ιστορία της τέχνης,* μτφ. Γυιόκα Λ. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Bailey, 1996). D. (1996). *An overview of interdisciplinary training*. In D. Bricker & A. Widerstrom (eds), *Preparing personnel to work with infants and young children and their families:* A team approach, Baltimore, MD: Paul Brookes.

Cobb, P. & Boufi A. (1997). *Reflective discourse and collective reflection, journal for Reseanch in Mathematics*, Education, 28, 258-277.

Dewey, J. (1959). *The child and the curriculum.* In M.S. Dworkin (ed), Dewey on education. New York: Teachers College Press. Originally published, 1916.

Efland, D. A. (2002). Art and Cognition. Integrating the Visyal Arts in the Curriculum. New York and London: Teachers College, Columbia University.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven & London: Yale University Press.

Fowler, C. 1996). *Strong Arts, Strong Schools.* New York: Oxford University Press.

Gardner, H. (2008). *Art Education and Human Development.* Low Angeles: The J. Paul Getty Museum.

Hausfather, J. (1996). Vygotsky and schooling: creating a social contest for learning, in Action in Teacher Education, (18), 1-10.

McClain, K., Cobb, P., & Bowers, I. (1998). A contextual investigation of three-digit addition and subtraction. In L. J. Morrow & M.J. Kenney (Eds), *The teaching and learning of algorithms in school mathematics (pp. 141-150).* Reston: National Council of Teachers of Mathematics.

Nicholson, S. (1984). *The theory of loose parts.* Στο: G. Coates (ed), Alternative learning environment. Stroudsburg, P. A: Dowden, Hutchinson, and Ross.

Vaideanu G. (1987). *Interbisciplinarity in Education: a tentative Synthesis. Prospects,* XVII(4), p. 490, UNESCO, Paris est UNESCO New trends in integrated science teaching, Vol. V, Paris, 1971-80.

Verschaffel, L., Luwel, K., Torbeyns, J., & Van Dooren, W., (2009). Conceptualizing, investigating, and enhancing adaptive expertise in elementary mathematics education. *European journal of Psychology of Education,* 24 (3), 335-359.

Yackel, E., & Cobb, P., (1996). Classroom sosiomathematical norms and intellectual autonomy. *Journal for Research in Mathematics Education,* 27, 458-477.

Έργα καλλιτεχνών

Καναλέτο Αντώνιο. «Κάμπο Σάντα Μαρία Φόρμοζα». Λάδι σε μουσαμά, 47Χ80 εκ. 1735, Συλλογή Αβαείο του Wobum. *Οι Μεγάλοι Ζωγράφοι,* Βιβλιοθήκη Τέχνης, Αθήνα: Καθημερινή.

Ντε Κίρικο Τζόρτζιο. «Τόπος της δημιουργίας». Ελαιογραφία σε μουσαμά, 124Χ99,5 εκ. 1914, Ιδιωτική Συλλογή. *Οι Μεγάλοι Ζωγράφοι,* Βιβλιοθήκη Τέχνης, Αθήνα: Καθημερινή.

Τρανός Νίκος. «Χωρίς τίτλο». Μολύβι, 61Χ64Χ41 εκ. 1991, Συλλογή του Μ.Μ.Σ.Τ. http://www.mmca.org.gr/europeana/index.php/tranos-nikos-untitled/

Ο μηχανικός ως ακαδημαϊκός δάσκαλος. Δυνατότητες στη διδασκαλία

Βογιατζής Χρήστος
Διπλ. Μηχανολόγος Μηχανικός Α.Π.Θ.
Πτυχ. Μηχανολόγος Μηχανικός Τ.Ε., Κάτοχος ΠΙΣ.ΠΑΙΔ.ΚΑΤ. Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.
Υπ. Δρ. Τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών Α.Π.Θ.
chvogia@auth.gr

Περίληψη

Η απουσία παιδαγωγικής κατάρτισης των πανεπιστημιακών καθηγητών με την ιδιότητα του μηχανικού και, σε γενικές γραμμές, εστίαση αυτών στην έρευνα και όχι στην βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας τους, έχει ως συνέπεια την υποβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων γνώσεων, τη μείωση του ενδιαφέροντος των φοιτητών για ουσιαστική μάθηση και την υποβάθμιση του όποιου ερευνητικού έργου γενικότερα. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ορισμένες από τις δυνατότητες βελτίωσης της διδασκαλίας των μηχανικών – ακαδημαϊκών διδασκάλων οι οποίες προτείνονται βιβλιογραφικά και εφαρμόζονται σε σχολές μηχανικών ανά τον κόσμο.

Λέξεις – κλειδιά: Εκπαίδευση μηχανικών, διδακτικές μεθοδολογίες

Εισαγωγή

Η πλειονότητα των ακαδημαϊκών δασκάλων οι οποίοι έχουν την ιδιότητα του μηχανικού και διδάσκουν κυρίως σε πολυτεχνικές σχολές έχουν μηδαμινή παιδαγωγική κατάρτιση. Αυτό οφείλεται στην γενικότερη τάση των πολυτεχνικών σχολών να επικεντρώνονται στην ανακάλυψη νέας γνώσης, δηλαδή στην έρευνα, και λιγότερο (έως καθόλου) στη σωστή μετάδοση βασικών γνώσεων και παροχής της απαραίτητης κατάρτισης στον φοιτητή (μελλοντικό μηχανικό), για την επίλυση προβλημάτων που άπτονται της επιστήμης του γενικότερα, δηλαδή στη διδασκαλία. Τοιουτοτρόπως, καμία πολυτεχνική σχολή στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα προγράμματα σπουδών των τμημάτων που τις απαρτίζουν, δεν έχει κάποιο μάθημα παιδαγωγικής κατάρτισης. Συνέπεια της έλλειψης παιδαγωγικής κατάρτισης, είναι οι νέοι καθηγητές – μηχανικοί των πολυτεχνικών σχολών να ακολουθούν τις πρακτικές διδασκαλίας οι οποίες τους παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια σπουδών τους, οι οποίες μπορεί να είναι είτε εσφαλμένες είτε ξεπερασμένες όσον αφορά την χρονική εφαρμογή τους. Συνήθης πρακτική είναι η παρουσίαση της ύλης με διαφάνειες, η επίλυση πρακτικών ασκήσεων στον πίνακα, η άσκηση ορισμένων ερωτήσεων από τον καθηγητή στους φοιτητές ή/και από τους φοιτητές προς τον καθηγητή (Felder, 2004). Τα αποτελέσματα τις μη ορθής μετάδοσης τις γνώσης, πέρα από α) την έλλειψη ενδιαφέροντος παρακολούθησης των μαθημάτων (φαινόμενο άδειων αιθουσών), β) τα υψηλά ποσοστά αποτυχίας στις τελικές εξετάσεις και γ) τον χαμηλός μέσο όρο των βαθμολογιών, έχουν άμεσο αντίκτυπο στην ίδια την έρευνα (Felder, 2004). Η έρευνα, όπως κάθε είδους ανθρώπινης δραστηριότητας, εκτελείται καλύτερα όταν υφίσταται ισχυρή αίσθηση της αποστολής ενός επιστήμονα που δεν είναι άλλη από την πρόοδο του ανθρώπινου γένους μέσω της ορθολογικής έρευνας του επιστητού. Η έλλειψη αυτής της αίσθησης και του «πάθους» για γνώση οδηγεί σε ποιοτικά υποβαθμισμένα ερευνητικά αποτελέσματα χωρίς καμία πρακτική εφαρμογή. Δηλαδή, δεν γίνεται έρευνα για τον άνθρωπο και τις ανάγκες του. Σύμφωνα με έρευνες (Felder, 1994 & Maho,

2007), είναι χαρακτηριστικό ότι πάνω από το 70% των δημοσιεύσεων σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά, με θέματα που αφορούν τις επιστήμες των μηχανικών, έχουν μηδαμινές ετεροαναφορές. Ως εκ τούτου, η συνεχής βελτίωση των δυνατοτήτων διδασκαλίας και βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων γνώσεων πρέπει να αποτελεί βασικό μέλημα των πανεπιστημιακών δασκάλων – μηχανικών. Στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται αναφορά σε τρείς μεθόδους διδασκαλίας της ενεργούς διδασκαλίας, της ομαδο – συνεργατικής διδασκαλίας και τη «ορθή» διαμόρφωση των θεμάτων εξέτασης.

Μέθοδοι διδασκαλίας

Προώθηση της ενεργούς διδασκαλίας (active learning)

Η ανάπτυξη της αυτενέργειας και της ενεργούς συμμετοχής των φοιτητών στη μάθηση αποτελεί μια πολλαπλά υποσχόμενη δυνατότητα διδασκαλίας και τρόπος μεταφοράς γνώσεων (Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2013). Η επίλυση από τους φοιτητές πρακτικών προβλημάτων, με μία οι περισσότερες λύσεις και τεκμηρίωση των απαντήσεων αυτών, μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας τους και ανάπτυξη του αισθήματος και αποστολής τους ως μελλοντικοί επιστήμονες. Ενδεχομένως η εύρεση των ορθών απαντήσεων να μην είναι τόσο σημαντική όσο η ενασχόληση και εξέταση του προβλήματος απ' όλες τις δυνατές πλευρές. Αποτέλεσμα αυτού είναι οι φοιτητές στο τέλος να είναι έτοιμοι να δεχθούν και να αφομοιώσουν άμεσα το ορθό αποτέλεσμα το οποίο τους παρουσιάζεται, αν και εφόσον δεν έχουν βρεί τη σωστή λύση (Felder, Woods, Stice & Rugaria, 2000).

Πρακτικά, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα μπορούσε να γίνει χωρισμός των φοιτητών σε μικρές ομάδες (π.χ. έως 4 άτομα) με σκοπό την επίλυση σύντομων ασκήσεων σε σύντομο χρονικό διάστημα (π.χ. έως 5 min). Οι ασκήσεις μπορεί να αποτελούνται από ερωτήσεις ή προβλήματα τα οποία τίθενται συχνά όταν η διδασκαλία γίνονταν υπό μορφή διάλεξης. Οι φοιτητές έχουν το χρόνο να σχηματίσουν μια απάντηση χωρίς αυτή κατ' ανάγκη να είναι ολοκληρωμένη ή ορθή.

Έχει παρατηρηθεί (Felder, Woods, Stice & Rugaria, 2000) ότι ακόμα και οι καλύτεροι ομιλητές έχουν σημαντικό πρόβλημα στο να κρατήσουν την προσοχή και το ενδιαφέρων των ακροατών τους καθ' όλη την διάρκεια ενός 45-λεπτου μαθήματος. Μελέτες (McKeachie, 1999) έχουν δείξει ότι αμέσως μετά από μια διάλεξη οι φοιτητές ήταν ικανοί να θυμηθούν περίπου το 70% του περιεχομένου το οποίο τους παρουσιάστηκε τα πρώτα 10 min και μόνο περίπου το 20% του περιεχομένου των τελευταίων 10 min. Η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα έχει ως συνέπεια να κρατιέται, σχεδόν από το σύνολο των φοιτητών, αυξημένο το ενδιαφέρον τους καθ' όλη την διάρκεια του μαθήματος.

Βιβλιογραφικά (Woods, Felder & Rugarcia & Stice, 2000, Felder, 2000 & Felder & Brent, 2003), η ενεργός διδασκαλία υποστηρίζεται αρκετά, θεωρώντας την διαλεκτική μέθοδο διδασκαλίας ξεπερασμένη κυρίως στην διδασκαλία θετικών επιστημών συμπεριλαμβανομένου των επιστημών του μηχανικού. Οι φοιτητές εξελίσσουν τις γνώσεις και δυνατότητές τους καλύτερα μέσω της πρακτικής και της αλληλεπίδρασης με τον καθηγητή. Η διαλεκτική μπορεί να έχει αρκετή επιτυχία στην προώθηση βραχυπρόθεσμης ανάκτησης γνώσεων όμως η ενεργός διδασκαλία στοχεύει στην μακροχρόνια αφομοίωση γνώσεως, ανάπτυξη των

δεξιοτήτων των φοιτητών και ανάπτυξης συνεχούς ενδιαφέροντος για θέματα που άπτονται της επιστήμης του μηχανικού (Felder & Brent, 2003).

Χρήση συνεργατικής μάθησης (cooperating learning)

Η ενθάρρυνση για συνεργασία μεταξύ των φοιτητών κατά την διάρκεια επίλυσης προβλημάτων και η δημιουργία ομάδων εργασίας αποτελούν επιπλέον εργαλεία εξέλιξης της διδασκαλίας. Οι ατομικές εργασίες συχνά αποθαρύννουν τους φοιτητές να συνεργαστούν μεταξύ τους και ως εκ τούτου συνολικά το αποτέλεσμα να είναι ιδιαίτερα φτωχό όχι μόνο από βαθμολογικής σκοπιάς αλλά και σε ποιότητα. Οι ομαδικές εργασίες με πολυστρωματική δομή επιτρέπουν και την ανάπτυξη του αισθήματος της ατομικής ευθύνης για το τελικό αποτέλεσμα (Felder & Brent, 2001).

Η συνεργατική μάθηση παρουσιάζει επιγραμματικά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Felder, Woods, Stice & Rugaria, 2000):

- Αυτονομία κάθε μέλους της ομάδας εργασία σε συνδυασμό με ανάπτυξη της ατομικής ευθύνης.
- Αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών – μελών της ομάδας με ερωτήσεις, οδηγίες επαληθεύσεις.
- Κατάλληλη χρήση των διαπροσωπικών δεξιοτήτων κάθε μέλους.
- Αυτό – αξιολόγηση της ομάδας εργασίας.

Η συνεργατική μάθηση μπορεί να συντελείται εντός ή εκτός τάξεως. Συνήθη θέματα που μπορεί να απασχολούν τις ομάδες εργασίας είναι η σύνταξη εργαστηριακών αναφορών, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος ή αντικειμένου, η επίλυση πρακτικών προβλημάτων που άπτονται της ιδιότητας του μηχανικού (Felder, 2000 & Felder, 2004).

Όσον αφορά τον τρόπο εφαρμογής της συνεργατικής διδασκαλίας βιβλιογραφικά αναφέρονται οι ακόλουθες συστάσεις (Χαραλάμπους, 2000 & Felder, Woods, Stice & Rugaria, 2000):

- Σαφή περιγραφή του θέματος εργασίας και εξήγηση του σκοπού και στόχων αυτού.
- Δημιουργία ομάδων αποτελούμενων από 3 με 4 φοιτητές.
- Σύσταση κάθε ομάδας από τον καθηγητή.
- Δημιουργία ομάδων αποτελούμενων από ίδιου γνωστικού επιπέδου φοιτητών.
- Δημιουργία «ρόλου» για κάθε μέλος ομάδας.
- Κάθε μέλος της όποιας ομάδας θα πρέπει να έχει μια σχετική αυτονομία κινήσεων.
- Προώθηση της ατομικής ευθύνης για κάθε μέλος της ομάδας.

- Δημιουργία ομαδικών εξετάσεων πέρα από τις ατομικές.
- Δημιουργία σταθερών ομάδων ως προς την σύσταση.
- Δημιουργία μηχανισμού αλλαγής μέλους ομάδας.
- Αποφυγή έντονων διακυμάνσεων στην βαθμολογία μεταξύ των μελών της ομάδας.

Όλες σχεδόν οι εργασίες μηχανικού γίνονται σε συνεργασία με άλλους μηχανικούς ή/και πλήθος άλλων ειδικοτήτων. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι πέρα από τις όποιες τεχνικές γνώσεις που πρέπει να έχει ένας μηχανικός ίσως σημαντικότερη είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του να συνεργάζεται με στόχο την επιτυχή ολοκλήρωση οποιαδήποτε εργασίας. Μεταξύ των δεξιοτήτων που ιδιαίτερα εκτιμώνται στην αγοράς εργασίας είναι η ικανότητα επικοινωνίας και η δυνατότητα του μηχανικού άνετης εργασίας σε μια ομάδα (Felder, 2004). Συνεπώς, η λειτουργία των φοιτητών εντός ομάδων κατά την διάρκεια των σπουδών τους αναπτύσσει τα απαραίτητα χαρακτηρίστηκα που πρέπει να έχει ένας νέος μηχανικός. Έρευνες (Millis & Cottell, 1998, D.W. Johnson, R.T. Johnoson & Smith, 1999) έχουν δείξει ότι συγκριτικά με τη χρήση του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας (διάλεξη και ατομικές εργασίες), η χρήση της συνεργατικής μάθησης οδηγεί σε καλύτερα ενημερωμένους φοιτητές σε σχέση με τις όποιες επιστημονικές εξελίξεις, αύξηση της κριτικής ικανότητας αυτών όπως και τις ικανότητας επίλυσης σύνθετων προβλημάτων και βελτίωση των βαθμολογικών επιδόσεών τους. Επίσης, η ελάφρυνση του ποιοτικού χρόνου εργασίας των καθηγητών είναι εμφανής. Ο καθηγητής παύει να είναι ο επιλητής κάθε είδους προβλήματος κάθε φοιτητή ατομικά αλλά αποκτάει ρόλο κυρίως συμβούλου και αυτού που δίνει τις γενικές κατευθύνσεις προς την σωστή λύση κάθε προβλήματος (Felder & Brent, 2001 & Felder, 2004).

«Ορθή» διαμόρφωση των θεμάτων εξέτασης

Το είδος και «ύφος» των εργασιών που ανατίθενται στους φοιτητές όπως επίσης και των θεμάτων των εξετάσεων αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη εξέλιξη της μάθησης μέσω της ενεργού συμμετοχής των φοιτητών. Προβλήματα «στεγνά», αποτελούμενα κυρίως από μαθηματικούς υπολογισμούς, χωρίς κάποιο πρακτικό ερέθισμα και αρκετή «έξυπνη» σκέψη, αποθαρρύνουν τους φοιτητές να ενασχοληθούν εις βάθος με το αντικείμενο.

Τα θέματα των εξετάσεων πρέπει να είναι αρκετά περιεκτικά με στόχο να ωθήσουν κάθε φοιτητή στα μαθησιακά όρια του. Γενικά, υπάρχουν δύο είδη θεμάτων εξετάσεων που αποθαρρύνουν και απογοητεύουν τους φοιτητές. Αυτά που είναι τα πολύ μεγάλης σε έκτασης θέματα και αυτά τα οποία περιέχουν «εκπλήξεις» δηλαδή θέματα που επιλύονται με μεθοδολογίες επίλυσης ή σκεπτικό που οι φοιτητές δεν έχουν ξανασυναντήσει.

Όταν τα θέματα των εξετάσεων είναι μεγάλα σε έκταση, έχοντας αρκετά δεδομένα που θα πρέπει ληφθούν υπόψη για την επίλυσή του, αναγκάζουν τους φοιτητές να αφιερώσουν αρκετό χρόνο για εφαρμόσουν τις στρατηγικές επίλυσης που γνωρίζουν όπως και σημαντικό χρόνο στον έλεγχο τον αποτελεσμάτων. Αυτό έχει ως συνέπεια ο δεδομένος χρόνος εξέτασης να μην είναι αρκετός για τον μη έμπειρο στην γρήγορη επίλυση προβλημάτων, αλλά διαβασμένο, φοιτητή.

Οι «εκπλήξεις» επίσης δημιουργούν αίσθημα εξαπάτησης από τον καθηγητή προς τους φοιτητές. Ο απώτερος στόχος κάθε εξέτασης είναι η παρακίνηση του φοιτητή να μάθει – αφομοιώσει όσα καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας θέλει ο καθηγητής. Όταν τα θέματα των εξετάσεων περιέχουν «εκπλήξεις» οι πλειοψηφία των φοιτητών μπορεί να αντιλαμβάνεται τη φύση του προβλήματος αλλά να μην μπορεί να εντοπίσει το στοιχείο εκείνο που οδηγεί στην επίλυσή του (Felder, 2004 & Woods, Felder, Rugarcia & Stice, 2000).

Το πώς θα είναι δομημένα τα θέματα των εξετάσεων δεν είναι κάτι σταθερό και καθαρά ορισμένο. Η διαμόρφωση αυτών προκύπτει από την εμπειρία και την ενασχόληση του καθηγητή για τη βελτίωση αυτών ακολουθώντας δοκιμασμένες τεχνικές. Η βελτίωση της δομής και του ύφους των θεμάτων δεν σημαίνει ότι πρέπει να οδηγεί σε υποβάθμιση του επιπέδου των γνωστικών απαιτήσεων που θα πρέπει να έχουν οι φοιτητές – μελλοντικοί μηχανικοί – για την επίλυση αυτών.

Ορισμένες οδηγίες σύνταξης των θεμάτων εξέτασης είναι (Felder, Woods, Stice & Rugaria, 2000):

- Παροχή οδηγιών (προφορικών ή γραπτών) για το αντικείμενο και είδος των θεμάτων.
- Βαθμονόμηση του επιπέδου των θεμάτων ώστε το 10 – 15% αυτών να καλύπτουν τους πλέον προετοιμασμένους φοιτητές.
- Πλήρης επίλυση των θεμάτων από τον καθηγητή και μέτρηση του χρόνου επίλυσης από αυτόν.
- Ο χρόνος επίλυσης από τον καθηγητή πρέπει να είναι περίπου το 1/3 με 1/4 του διδόμενου χρόνου στους φοιτητές.
- Πρέπει να αποφεύγεται θεματολογία που δεν έχει απασχολήσει τους φοιτητές.

Η εξέταση των φοιτητών, ειδικά στις ειδικότητες των μηχανικών, δεν μπορεί να είναι κάτι το μυστηριώδες. Οι εξέταση των φοιτητών πρέπει να γίνεται σε γνώσεις που έλαβαν κατά την διάρκεια των παραδόσεων κάθε μαθήματος. Οι φοιτητές πρέπει να γνωρίζουν το είδος των θεμάτων ώστε να προετοιμάζονται κατάλληλα για αυτά. Ακόμα σε περίπτωση χαμηλής βαθμολογίας ή αποτυχίας η υπευθυνότητα θα αφορά τους ίδιους και όχι τον καθηγητή.

Συμπεράσματα

Η χρήση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλία όπως η προώθηση της ενεργούς διδασκαλίας, η χρήση της συνεργατικής μάθησης και η σωστή διαμόρφωση των θεμάτων των εξετάσεων από τους μηχανικούς πανεπιστημιακούς δασκάλους μπορεί να βελτιώσει αισθητά την εκπαιδευτική διαδικασία με μακροχρόνια αποτελέσματα που είναι:

- Ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των φοιτητών.
- Μακροχρόνια αφομοίωση γνώσεων από τους φοιτητές.

- Καλλιέργεια αισθήματος ευθύνης για τους νέους μηχανικούς ήδη από τα φοιτητικά τους χρόνια.
- Βελτίωση της ικανότητας επίλυσης πρακτικών προβλημάτων από τους φοιτητές.
- Ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας των φοιτητών.
- Μείωση του χρόνου εργασίας για τους καθηγητές.
- Αύξηση του μέσου όρου βαθμολογίας των φοιτητών.

Η παροχή μηδαμινής παιδαγωγικής κατάρτισης στους νέους μηχανικούς σε συνδυασμό με την τάση των ακαδημαϊκών δασκάλων – μηχανικών που διδάσκουν σε πολυτεχνεία να δίνουν βάσει στην παραγωγή ερευνητικού έργου έχει ως αποτέλεσμα να γίνεται ακόμα χρήση αναχρονιστικών τεχνικών διδασκαλίας. Τοιουτοτρόπως, κρίνεται αναγκαία η εισαγωγή μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης στα προγράμματα σπουδών των πολυτεχνικών τμημάτων ώστε οι μηχανικοί, πέρα από την άριστη επιστημονική κατάρτιση στο αντικείμενο της επιστήμης τους, να έχουν και γνώσεις στον τρόπο μετάδοσης της επιστήμης τους στους μελλοντικούς συναδέλφους τους αν και εφόσον χρειαστεί να μεταδώσουν αυτή τη γνώση.

Βιβλιογραφία

Ζυγούρας, Φ. & Μαυρουδής, Η. (2013). Η μάθηση σε ομάδες και η ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. 7th International Conference in Open & Distance Learning. Proceedings.

Felder, R. (1994). The myth of superhuman professor. Journal of Engineering education, 82 [2], 105 e 110.

Felder, R. (2004). Teaching engineering at a research university: problems and possibilities. Education Quimica, 15 [1], 40 e 42.

Felder, R. Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. Journal of Cooperation & Collaboration in Collage Teaching, 10 [2], 69 e 75.

Felder, R. Brent, R. (2003). Designing and teaching courses to satisfy the ABET engineering criteria. Journal of Engineering Education, 92 [2], 7 e 25.

Felder, R. Woods, D. Stice, J. & Rugaria, A. (2000). The future of engineering education II. Teaching methods what work. Chemical Engineering Education, 34 [1], 26 e 39.

Johnson, D. Johnson, R. & Smith, K. (1999). Active learning: Cooperation in the college classroom, 2nd edn. International Book Co. Edina, MN.

McKeachie, W. (1999). Teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers, 10th edn., Houghton Mifflin, Boston.

Meho, L. (2007). The rise and rise of citation analysis. Physics World, 32 e 36.

Millis, B. Cottell, P. (1998). Cooperative learning for higher education faculty. American Council on Education and the Oryx Press, Phoenix.

Woods, D. Felder, R. Rugarcia, A. & Stice, J. (2000). The future of engineering education III. Developing critical skills. Chemical Engineering Education, 34 [2] 108 e 117.

Χαραλάμπους, Ν. (2000). Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη. Διήμερο Επιστημονικό Συμπόσιο: «Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και εφαρμογές». Ιστοσελίδα: http://users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf.

Τα οφέλη της κοινωνικής προσέγγισης της γνώσης πέρα από τα όρια των μαθησιακών περιοχών.

Ντεμίρη Δέσποινα
Φιλόλογος – Νηπιαγωγός
demiri.despoina@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά στην παρουσίαση ταυτόχρονα του σχεδιασμού αλλά και της προσέγγισης της γνώσης μέσω ενός προγράμματος, στηριζόμενου στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού, με κεντρικό άξονα τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος, που υλοποιήθηκε σε δημόσιο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Καταγράφει την νοητική πορεία των παιδιών προς τη συνδόμηση της γνώσης και την απόκτηση ικανοτήτων, στη βάση των σύγχρονων κοινωνικών απαιτήσεων και προσδοκιών, όπως η ευελιξία, ο χειρισμός καταστάσεων σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, η ελεύθερη επιλογή, η ανάληψη ευθύνης και πρωτοβουλιών. Το πρόγραμμα, μέρος του οποίου παρουσιάζεται αναλυτικά, βασίζεται στην αρχιτεκτονική της συνοικοδόμησης διαφόρων αναλυτικών προγραμμάτων και θεωριών, με βάση θεμελίωσης μια θεωρία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που οδηγεί στην απόκτηση δεξιοτήτων ολιστικά πέρα από τα όρια της κάθε μαθησιακής περιοχής.

Λέξεις - κλειδιά: κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, μέθοδος επίλυσης προβλήματος, αναλυτικά προγράμματα, μαθησιακά αποτελέσματα.

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον για την προσχολική αγωγή και ειδικότερα για την ανάπτυξη προγραμμάτων για την προσχολική ηλικία είναι παγκόσμιο και συνεχώς αυξανόμενο. Στην ίδια ένταση εκδηλώνεται το ενδιαφέρον και σε εθνικό επίπεδο στην Ελλάδα, με την προσπάθεια δημιουργίας προγραμμάτων εναρμονιζόμενων με γνωστές παιδαγωγικές θεωρίες αλλά και την εκδήλωση της ανάγκης μεταβολής, βελτίωσης και βελτιστοποίησης του ισχύοντος κάθε φορά αναλυτικού προγράμματος. Στο χώρο των επιστημόνων της Αγωγής καταγράφονται δεδομένα αναμφισβήτητα και άλλα που δημιουργούν έντονο προβληματισμό, ως προς την αποδοτικότητα και την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, που προκύπτουν από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται. Στο χώρο αυτό έχει δημιουργηθεί το επιστημονικό πλαίσιο δράσης των παιδαγωγών, που προσφέρει το θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και διαγράφει τα ζητούμενα και τις αναγκαιότητες για τη μελλοντική υπόστασή τους ως επιστήμονες.

Οι σύγχρονοι νηπιαγωγοί έχουν στα χέρια τους προς αξιοποίηση το εθνικό Αναλυτικό πρόγραμμα, που δίνει τη δυνατότητα ανάπτυξης βασικών ικανοτήτων των παιδιών, όπως αυτές ορίζονται από τις σύγχρονές κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις.(ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι(2011) ΄΄ Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου ΄΄). Υπάρχει επίσης συσσωρευμένη γνώση σε θεωρητικό επίπεδο, όπως προκύπτει από τη διαγεγραμμένη πορεία των αναλυτικών προγραμμάτων σε παγκόσμιο επίπεδο, όπως τα μοντεσσοριανά, τα συμπεριφοριστικά, τα προγράμματα ανοιχτής εκπαίδευσης και τα δομιστικά.(Ντολιοπούλου, 2005:25-50). Έχουν επίσης μελετηθεί από τους παιδαγωγούς τα κυριότερα θετικά σημεία προγραμμάτων δια-

χρονικά όπως της Μοντεσσόρι, του αναπτυξιακού-αλληλεπιδραστικού προγράμματος (Bank-Street), του προγράμματος υψηλών στόχων(High Scope), των Kamii & De Vries καθώς και της προσέγγισης των σχολείων Reggio Emilia. Αν αναλογιστεί κανείς, πως οι σύγχρονοι παιδαγωγοί είναι γνώστες και μια σειράς στρατηγικών συνδόμησης της γνώσης, που διέπονται από τις αρχές της συμμετοχικότητας, της αυτενέργειας, της δημιουργικότητας και του διαλόγου δημιουργείται εύλογα ο προβληματισμός για την ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, που τελικά επιτυγχάνονται σε πολλά από τα δημόσια νηπιαγωγεία.

Με δεδομένες τις παραπάνω γνώσεις αλλά και συνειδητοποιώντας τις δυσχέρειες, που σε πρακτικό επίπεδο πολλές φορές αντιμετωπίζουν οι νηπιαγωγοί αλλά και τα νήπια από τη μη εμπνευσμένη εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, σχεδίασα και υλοποίησα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο πλαίσιο της πρακτικής μου άσκησης, σε ολοήμερο νηπιαγωγείο. Κατά το σχεδιασμό έλαβα υπόψη μου τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες που προσφέρει το Ολοήμερο νηπιαγωγείο καθώς και τον σκοπό του, όπως περιγράφεται στο νόμο του 1997. Βασίστηκα επίσης σε θεωρίες, όπως ο δομισμός(ατομικός και ομαδικός) των J.Piaget και L.Vygotsky, η ανακαλυπτική θεωρία του Bruner και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner. Οι θεωρίες αυτές είχαν άμεση επίδραση στο σχεδιασμό και στον εξοπλισμό του σχολικού χώρου καθώς και στον τρόπο συμμετοχής των νηπίων στη μαθησιακή διαδικασία. Έλαβα επίσης υπόψη μου τις σύγχρονες επιταγές σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, ως προς τις βασικές ικανότητες που καλούνται να αναπτύξουν τα παιδιά από την προσχολική ηλικία. Οι βασικές αυτές ικανότητες είναι η επικοινωνία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, οι κοινωνικές ικανότητες και εκείνες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.(ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ.-Π.Ι.(2011) ΄΄ Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου ΄΄).

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος εργασίας, που εκπονήθηκε στο πλαίσιο της Πρακτικής μου άσκησης στο τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με υπεύθυνη καθηγήτρια την κ. Καλλιόπη Βρυνιώτη. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε διάστημα πέντε ημερών, σε ολοήμερο νηπιαγωγείο και συμμετείχαν είκοσι στο σύνολο νήπια και προνήπια. Από το σύνολο των δραστηριοτήτων επέλεξα να παρουσιάσω αναλυτικά την εναρκτήρια εξ αυτών, διάρκειας μιάμισης ώρας, ως αντιπροσωπευτικό δείγμα της μεθοδολογίας που εφαρμόστηκε και χαρακτηρίζει κάθε δραστηριότητα του προγράμματος, για να αποτυπωθεί με επάρκεια και σε βάθος η ανάπτυξη της συλλογιστικής πορείας των νηπίων, η έκταση των ικανοτήτων που αναπτύχθηκαν, το πλήθος των προεκτάσεων και των δυνατοτήτων που προσέφερε στην ανάπτυξη των παιδιών.

Σκοπός της εισήγησης είναι στη βάση των εμπειρικών δεδομένων, που έχουν καταγραφεί να τεκμηριωθεί στους εκπαιδευτικούς της πράξης και σε κάθε ενδιαφερόμενο, ότι είναι εφικτό να υλοποιούνται στα νηπιαγωγεία της χώρας προγράμματα φιλόδοξα και παραγωγικά παρά τις αντιξοότητες, με προσεκτικό και γόνιμο δανεισμό στοιχείων αναλυτικών προγραμμάτων άλλων χωρών, στη βάση γνωστών σε όλους παιδαγωγικών θεωριών και με αποτελεσματική προσαρμογή των στοιχείων αυτών στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο της εκάστοτε τάξης. Τα προγράμματα αυτά προετοιμάζουν σύγχρονους πολίτες, παιδαγωγούς και νήπια να ανταποκριθούν στις προκλήσεις ενός μεταβαλλόμενου κόσμου, προσαρμοζόμενοι σε διαφορετικές συνθήκες και προβλήματα και χαράζοντας οι ίδιοι τη στρατηγική τους πορεία.

Μεθοδολογία Έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε είναι εκείνη που ορίζει το είδος της Έρευνας δράσης, ένα είδος έρευνας, που προϋποθέτει την αμεσότητα εμπλοκής του ερευνητή στη διαδικασία δράσης. Επελέγη ως καταλληλότερη, δεδομένου ότι μπορεί να διεξαχθεί με μετριοπαθή τρόπο, χρησιμοποιώντας ένα πολύ μικρό δείγμα, όπως μια τάξη ή μια ομάδα παιδιών μέσα σ΄ αυτή. Έχει εφαρμοστεί επίσης στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, στην επαγγελματική ανάπτυξη και στην ανάπτυξη στρατηγικών και οι εκπαιδευτικοί της τάξης θεωρούνται κατάλληλοι και αποτελεσματικοί για να διεξάγουν μια έρευνα δράσης (Verma & Mallick, 2004:37-38). Η συλλογή των δεδομένων και η μελέτη του οικοσυστήματος της τάξης προηγήθηκε και διήρκεσε δέκα ημέρες και στη βάση της ανάλυσης των δεδομένων που συνελέγησαν, σχεδιάστηκε το πλάνο δράσης. Αυτού του είδους η έρευνα υιοθετείται από επιθυμία ή ανάγκη να βελτιωθεί η εκπαιδευτική γνώση και πράξη. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ότι παρέχει έναν τρόπο εργασίας, ο οποίος συνδέει τη θεωρία και την πράξη σε μια ολότητα, ΄΄ *ιδέες στη δράση* ΄΄ (Verma & Mallick, 2004: 188-192).

Η δομή και η ποιότητα της μαθησιακής διεργασίας κατά τη διαδικασία συνδόμησης της γνώσης.

Εισαγωγή στο πρόβλημα

Την πρώτη ημέρα ανάληψης εκπαιδευτικού έργου, η αφήγηση στα παιδιά μιας ιστορίας για τον ήλιο που χάθηκε και η επέμβαση μικρών παιδιών για την επιστροφή του, αλλά κυρίως η ύπαρξη ενός παιχνιδιού που ζωντανεύει την ιστορία, αποτέλεσαν εκείνα τα στοιχεία, που ενίσχυσαν τη θέληση των νηπίων της τάξης να παίξουν στη δική τους αυλή το παιχνίδι. Τα δεδομένα που ήταν γνωστά στα παιδιά ήταν οι κανόνες του παιχνιδιού, που προέκυπταν από την ίδια την ιστορία, ο πρώτος εκ των οποίων ήταν, «το παιχνίδι ξεκινάει από νέο παλάτι του ήλιου και τελειώνει με την επιστροφή στη χώρα τους». Εκδηλώθηκε καθώς ήταν φυσικό η επιθυμία να αρχίσει το παιχνίδι και στο σημείο αυτό ανακύπτει το πρώτο **πρόβλημα** που καλούνται να λύσουν, «Που θα ορίσουν την αρχή και το τέλος του παιχνιδιού στην αυλή του νηπιαγωγείου;». Με την ανακοίνωση του πρώτου κανόνα οριοθετήθηκε το πρόβλημα και κατ΄ επέκταση τα ζητούμενά του και άρχισε η δράση των παιδιών με τρόπο φυσικό και χωρίς υποδείξεις. Να σημειωθεί ότι στην αυλή υπήρχε μια σειρά από μόνιμες κατασκευές προς αξιοποίηση, με την έννοια της ελεύθερης προσέγγισης και ενσωμάτωσής τους στο παιχνίδι από τα παιδιά, προσδίδοντάς τους χαρακτηριστικά και χρήση της επιλογής τους. Η αυθόρμητη και γρήγορη επιλογή του σημείου έναρξης(μεγάλο κιόσκι για την α ΄ ομάδα και μικρό για τη β ΄ ομάδα), καταρχήν διαμόρφωσε δύο ομάδες στηριζόμενες στην προτίμηση, οδήγησε τα παιδιά σε συζητήσεις, αιτιολογήσεις των επιλογών τους στα υπόλοιπα μέλη, διαφωνίες και προσπάθεια πειθούς για αναθεώρηση της αρχικής τους σκέψης. Οι διάλογοι των παιδιών ήταν εκτενείς και έντονοι, στην προσπάθειά τους να οργανώσουν σε αρχικό στάδιο τη στρατηγική τους. Όπως σε κάθε τέτοια περίπτωση έτσι και σε αυτή δίνεται η ευκαιρία να αναπτυχθεί και να καλλιεργηθεί σε μεγάλο βαθμό ο προφορικός-επικοινωνιακός λόγος. (Χατζησαββίδης, 2002:32-33). Η αλληλεπίδραση και η συνεργασία των παιδιών καταγράφονταν και μαγνητοφωνούνταν από εμένα, με σκοπό να αποκωδικοποιηθεί ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζεται η γνώση σε **κοινωνικό επίπεδο** σύμφωνα με

τον καθηγητή Φθενάκη. Αναπτύχθηκε έτσι ο συλλογισμός τους, περί της επιλογής τους αλλά και σχετικά με την αναγκαιότητα να εξετάσουν προσεκτικότερα και τις υπόλοιπες κατασκευές της αυλής πρίν καταλήξουν, που εκφράστηκε από πολλούς. Καθ΄ όλη τη διαδικασία παραχωρήθηκε η ευθύνη δράσης από εμένα στα παιδιά και περιορίστηκε ο δικός μου ρόλος σε εκείνον της παρατηρήτριας. Άλλωστε μια πετυχημένη διδακτική προσέγγιση είναι εκείνη που χτίζει στις σκέψεις των παιδιών.(Τζεκάκη, 2010, Wood, 1994)

Αλλαγή στρατηγικής

Στη βάση της κατανόησης των συλλογισμών των παιδιών και των διαφωνιών για τη βιαστική επιλογή και από τη δεύτερη ομάδα, αποφάσισα να μοιράσω ένα χαρτί ανά τρία άτομα και μαρκαδόρους, για να εργαστούν **ομαδικά**. Επανέλαβα τον πρώτο κανόνα και άφησα στη συνέχεια τα παιδιά να δράσουν **κατά βούληση**. Παρακολουθώντας και συμμετέχοντας ως μέλος της ομάδας πια, για να νιώθουν φυσική την παρουσία μου, κατέγραψα τη **μαθηματική** ουσιαστικά **δράση** των παιδιών, η οποία συνεχίστηκε στην τάξη και περιελάμβανε, το συλλογισμό, την τεκμηρίωση, την αναπαράσταση των ιδεών τους και την επίλυση του προβλήματος.(Τζεκάκη, 2010). Οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν στον τρόπο που επεξεργάστηκαν τα δεδομένα του προβλήματος, σχεδίασαν τις κινήσεις τους και τέλος υλοποίησαν τις αποφάσεις τους.

Η πρώτη ομάδα ανέπτυξε την εξής **στρατηγική**, πρώτα σχεδίασαν το σχήμα της αυλής(οριοθέτηση του χώρου), έπειτα καταμέτρησαν τις κατασκευές, κατέγραψαν τους αντίστοιχους αριθμούς και έβαζαν σημάδια στο σχέδιο, στο σημείο που βρίσκονταν οι κατασκευές. Η καταμέτρηση βέβαια ή η απαρίθμηση μιας συλλογής οντοτήτων δεν είναι απλή υπόθεση καθότι τη συνθέτουν επιμέρους δραστηριότητες, όπως η κατάδειξη όλων των στοιχείων μιας συλλογής, η απόδοση ενός ονόματος αριθμού σε κάθε διακριτό στοιχείο της συλλογής, καλή γνώση και χρησιμοποίηση της σταθερής ακολουθίας των ονομάτων των αριθμών και αναγνώριση, ότι το τελευταίο όνομα της ακολουθίας αναπαριστά το πλήθος της συλλογής.(Λεμονίδης, 1994:47). Ένας ανέλαβε να καταγράφει αφού άκουγε με τους υπόλοιπους την επιλογή και την εξήγηση αυτής, προκειμένου να πειστούν. Συνεργάστηκαν και συμπορεύτηκαν, χαρακτηριστικά συμπλήρωσαν, επέκτειναν το **σχέδιο** της αυλής που αρχικά δημιουργήθηκε και εκεί αποτυπώθηκαν οι ιδέες όλων. Σύμφωνα με την παιδαγωγό Carlina Rinaldi των σχολείων Reggio Emilia, οι πράξεις θεωρούνται νοητικές δομές, που αναπτύσσει το παιδί μέσω της **κοινωνικής αλληλεπίδρασης**. Η αντιπαράθεση απόψεων, η συζήτηση, η συμφωνία και η επαναδιαμόρφωση της αρχικής άποψης, είναι μέρος των διαδικασιών αφομοίωσης και προσαρμογής στην ομάδα(Edwards, Gandini, Forman, 2010: 194-195).

Η δεύτερη ομάδα λειτούργησε διαφορετικά. Εξέφραζαν πρώτα τις προτάσεις τους, τις άλλαζαν ή τις τροποποιούσαν και έπειτα ζωγράφιζαν τις κατασκευές, που πρότειναν. Δημιούργησαν ένα σχέδιο, το οποίο δεν το συσχέτισαν με τον αριθμό των στοιχείων, που καλούνταν να διαλέξουν. Επέλεγαν μέσω αναπαραστάσεων, που έμοιαζαν με **ελεύθερο σχέδιο**.(Λεμονίδης, 1994:89). Να σημειωθεί ότι οι δύο ομάδες ανέπτυξαν τη **χωρική αντίληψη**, εντόπισαν τις θέσεις των κατασκευών στο χώρο ορίζοντας τα δέντρα της αυλής ως το τέλος του παιχνιδιού, προσδιόρισαν διευθύνσεις και διαδρομές. Δημιουργήθηκε από την κάθε

ομάδα, η πρώτη νοερή εικόνα της διαδρομής-εξέλιξης του παιχνιδιού και διαφοροποιήθηκαν ως προς την επιλογή της κατεύθυνσης. Ευθεία για την πρώτη από το μεγάλο κιόσκι στα δέντρα, κυκλική για τη δεύτερη από το μικρό κιόσκι επίσης στα δέντρα. Η ανάπτυξη των χωρικών και γεωμετρικών εννοιών αποκτά τα τελευταία χρόνια μεγάλη σημασία στα προγράμματα σπουδών και αποτελεί έναν από τους βασικούς άξονες της μαθηματικής εκπαίδευσης. Μια καλή χωρική αντίληψη επιτρέπει στο άτομο να δημιουργήσει ένα κατάλληλο διάγραμμα για κάθε πρόβλημα.(Τζεκάκη, 2010:95-96). Στη διάρκεια της διαδικασίας ανέφερα συχνά τα εμπόδια, που θα καλούνταν στη συνέχεια του παιχνιδιού να περάσουν. Αυτό βοήθησε στο να αντιλαμβάνονται ολιστικά το χώρο, να μην ξεχνούν τι παρεμβάλλεται, με αποτέλεσμα να ορίσουν τα δύο πρώτα σημεία σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα.

Μεταγνωστική διαδικασία-Αναστοχασμός

Στο χώρο της τάξης ακολούθησε ο **αναστοχασμός** των ομάδων. Εκεί εκπρόσωποι της κάθε ομάδας περιέγραψαν στους υπόλοιπους πως επέλεξαν τις κατασκευές, που αντιστοιχούν στο σημείο έναρξης και λήξης. Με τον τρόπο αυτό κατακτάται λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές και εμπλουτίζεται το ήδη κατεκτημένο λεξιλόγιο, όσο το δυνατόν πιο βιωματικά.(Χατζησαββίδης, 2002). Κατά τη διαδικασία αυτή δημιουργήθηκαν συνθήκες τέτοιες που να επιτρέπουν το διάλογο και την επικοινωνία των παιδιών χωρίς διάθεση καθοδήγησης από εμένα. Στα σχολεία Reggio Emilia επίσης ο ρόλος του δασκάλου επικεντρώνεται στη δημιουργία ευκαιριών ανακάλυψης, σύμπραξης και **συνοικοδόμησης** της **γνώσης**. Η πνευματική ανακάλυψη θεωρείται **κοινωνική διαδικασία** κατά την οποία ο δάσκαλος βοηθά τα παιδιά να μαθαίνουν να ακούν τους άλλους, να λαμβάνουν υπόψη στόχους και ιδέες και να επικοινωνούν επιτυχώς.(Edwards et al, 2010: 259). Ακουστήκαν αναλυτικά οι διαφορετικές αιτιολογήσεις των επιλογών της κάθε ομάδας τόσο για το σημείο έναρξης, όσο και το κοινό σημείο λήξης. Στην ερώτησή μου αν θα άλλαζε κάτι στις επιλογές τους, η δεύτερη ομάδα κατέληξε να αλλάξει γνώμη, πειθόμενη από μέλος της πρώτης ομάδας. Τα παιδιά μέσα από τις διαδικασίες αυτές αναπτύσσουν μηχανισμούς, έτσι που θα τους βοηθήσουν να ελέγξουν, για να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν μια άποψη, μια δράση και να αναζητήσουν νέα.(Τζεκάκη, 2010:57)

Αποτύπωση των σημείων έναρξης και λήξης

Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας αναστοχασμού, στις ερωτήσεις μου, πως θα θυμούνται μετά από καιρό το παιχνίδι και τη διαδρομή που καλούνται να κάνουν, προκλήθηκε πλήθος απαντήσεων, με κυρίαρχη αυτή της ζωγραφικής των σημείων που βρήκαν, στο χαρτί. Στη βάση της πρότασής τους για ζωγραφική και δεδομένου ότι συνέχεια ζωγράφιζαν και δεν πειραματίζονταν με άλλα υλικά, εμφάνισα δύο μεγάλα χαρτόνια και πλαστελίνη. Οι ομάδες που δημιουργήθηκαν ήταν στη σύνθεσή τους όμοιες με εκείνες στην αυλή. Πήραν τα υλικά και άρχισαν στα τραπεζάκια να συζητούν πως θα παραστήσουν τους σταθμούς. Η διαφοροποίηση στον τρόπο που έδρασαν στην αυλή, αποτυπώθηκε και στην κατασκευή της μακέτας (όρος που εισήγαγα όταν ολοκληρώθηκαν οι κατασκευές).

Η πρώτη ομάδα αποτύπωσε τις κατασκευές αναπτύσσοντας **γεωμετρικό συλλογισμό**. Πέρασαν από την οπτική αντίληψη των μορφών στην αναλυτικό-συνθετική των γεωμετρικών

σχημάτων. Μετέφεραν στη μακέτα τη νοερή αποτύπωση των κατασκευών.(Τζεκάκη, 2010). Σύμφωνα με το πρόγραμμα High Scope η διαδικασία εσωτερίκευσης ή νοερής απεικόνισης κάποιου πράγματος, είναι η πρώτη εμπειρία **δημιουργικής αναπαράστασης**. Οι ικανότητες που απαιτεί η **αναπαράσταση-σχηματισμός νοητικής εικόνας**, όπως ο χειρισμός εργαλείων, η προσμονή των αποτελεσμάτων του μετασχηματισμού, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, είναι οι ίδιες ικανότητες που χρησιμοποιούν οι ενήλικες κατά την επίλυση προβλημάτων(Epstein, Τρίμη, 2005:49-51). Τα παιδιά συνδύασαν γεωμετρικά σχήματα για τις κατασκευές με πλαστελίνη.(Τετράγωνο και τρίγωνο για το μεγάλο κιόσκι, κύκλους για το φύλλωμα των δέντρων). Οι κατασκευές βοηθούν τα παιδιά να απομακρυνθούν από την ολιστική αντίληψη αλλά συγκεκριμένα ο τρόπος χρήσης της πλαστελίνης διατηρεί στην περίπτωση της 1ης ομάδας κάποια ολιστικά στοιχεία, καθώς κάθε σχήμα είναι μια συνεχής-κλειστή γραμμή.

Η δεύτερη ομάδα διαφοροποιήθηκε στον τρόπο αποτύπωσης των κατασκευών. Ήταν σαφής η επιρροή από τα σχέδια στο χαρτί, γεγονός που δεν άμβλυνε βέβαια τη φαντασία τους. Στα σχολεία Reggio Emilia αποδεικνύεται ότι η δημιουργία σχεδίων με βάση προηγούμενες παρατηρήσεις δεν ανακόπτει τη φαντασία (Edwards et al, 2010:81). Μετασχημάτισαν τα σχέδια(ζωγραφιές) και προσάρμοσαν το σχήμα και τη μορφή των κατασκευών στο υλικό(πλαστελίνη). Ακολούθησαν τη λεγόμενη **καλλιτεχνική αναπαράσταση**, σύμφωνα με τα κέντρα Reggio Emilia. Έκαναν χρήση των ΄΄ **γραφικών γλωσσών** ΄΄, για να καταγράψουν τις ιδέες τους, διερευνώντας έτσι και εκφράζοντας τις αντιλήψεις για τον κόσμο (Edwards et al, 2010:71-81). Επίσης έγινε διαφορετική χρήση της πλαστελίνης. Η δεύτερη ομάδα τεμάχιζε (χρησιμοποιώντας εκτός από τα χέρια, πιατάκι πλαστικό, για να κόβουν ίσα μεγέθη), έπλαθε και δημιουργούσε σταδιακά τις κατασκευές. Στην πρώτη περίπτωση αποτυπώθηκε για πρώτη φορά το νοερό σχέδιο, ενώ στη δεύτερη εμπλουτίστηκε και μετατράπηκε το αρχικό σχέδιο.

Τέλος, παρακολουθώντας στενά τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν κατά την κατασκευή της μακέτας, κατέγραψα, πως σε μια και μόνο κατασκευή αναπτύσσονται και εξελίσσονται πολλά από τα **είδη νοημοσύνης**, που όρισε ο **Gardner**. Αναπτύχθηκε η **γλωσσική νοημοσύνη**, δεδομένου ότι τα παιδιά αντάλλασαν τις ιδέες τους για το πώς θα αποτυπώσουν τις κατασκευές (μέγεθος, σχέδιο), αποφάσιζαν για τα χρώματα ή την ποσότητα πλαστελίνης που θα χρησιμοποιούσαν. Έκαναν επίσης χρήση της **λογικομαθηματικής νοημοσύνης** ακολουθώντας τη στρατηγική επίλυσης ενός προβλήματος, με συγκεκριμένα υλικά, με προσχέδια, προσπαθώντας να αποτυπώσουν σε μικρότερη κλίμακα και επιτυχημένα τις κατασκευές. Χώρισαν την πλαστελίνη σε χρώματα, προσπαθούσαν να εξασφαλίσουν ίσες **ποσότητες** για τους κορμούς και τα φύλλα των δέντρων. Επίσης ανέπτυξαν τη **χωρική** τους νοημοσύνη αποτυπώνοντας τη σωστή διάταξη των κατασκευών. Επίσης έφεραν στην επιφάνεια την **κιναισθητική** τους **νοημοσύνη**, τόσο ως προς την εικονοποίηση, όσο και ως προς τη λεπτή κινητικότητα, καθώς η απόδοση λεπτομερειών απαιτούσε επιδεξιότητα στα χέρια. Τέλος αυτονόητα σε τέτοιου είδους διαδικασίες αναπτύσσεται σε μεγάλο βαθμό η **διαπροσωπική νοημοσύνη** καθώς συνεργάζονται για το καλύτερο αποτέλεσμα (προτάσεις, ρόλοι κατά την κατασκευή, αλληλόδραση, συμπλήρωση). Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε με την τοποθέτηση των κατασκευών στο πάτωμα για να τις δούν συγκριτικά οι ίδιοι και περιέγραψαν τις διαφορές. Στις δύο μακέτες υπήρξε παρόμοια οπτική για το νέο παλάτι του ήλιου αλλά

διαφορετική αντίληψη ίδιου αντικειμένου, που στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν τα δέντρα, καθώς σύμφωνα με τον Piaget παρατηρείται καθυστερημένη ανάπτυξη των προβολικών ιδιοτήτων των παιδιών, γεγονός που τους εμποδίζει να δούν και άλλες οπτικές γωνίες.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας θα άξιζε να σημειωθεί πως σκοπίμως παρουσιάστηκε μόνο μια από τις δραστηριότητες, για να αξιολογηθεί το πλήθος και η ποιότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία είναι ευρύτερα των μαθησιακών περιοχών και μπορούν να προκύψουν ακόμη και από μια δραστηριότητα, σε περιβάλλον δημόσιου σχολείου, με λίγα αλλά ΄΄ ανοιχτά ΄΄ υλικά και με παιδιά που πολλές από τις ικανότητές τους βρίσκονταν σε καταστολή και η επαφή μαζί τους περιοριζόταν στις δέκα ημέρες παρατήρησης, που προηγήθηκαν του εκπαιδευτικού προγράμματος. Αυτό αποτελεί αισιόδοξη προοπτική για την εφαρμογή πολυδιάστατων προγραμμάτων με μεγάλες πιθανότητες επιτυχίας. Καταδεικνύεται επομένως ότι σκοπός της εισήγησής δεν ήταν να παρουσιαστούν μια σειρά από προτεινόμενες δραστηριότητες, ούτε θεωρίες γνωστές σε όλους, αλλά να σκιαγραφηθούν οι ικανότητες που απαιτείται να έχει ο σύγχρονος Ευρωπαίος πολίτης και αφορούν παιδαγωγούς και νήπια, όπως αυτές προκύπτουν από τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν. Με τον τρόπο αυτό το εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, μπορεί να αξιοποιείται στο έπακρον, να μεταλλάσσεται με τρόπο δημιουργικό και να υπηρετεί αποδοτικότερα από ποτέ την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Λεμονίδης, Χ. (2001). *Περίπατος στη μάθηση της στοιχειώδους αριθμητικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ντολιοπούλου, Ε. (2005). Σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τζεκάκη, Μ. (2010). Μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

ΥΠ.Π.Δ.Β.Μ. ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ- Π.Ι.(2011). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. (1ο Μέρος. Παιδαγωγικό πλαίσιο και αρχές προγράμματος σπουδών νηπιαγωγείου). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Η Γλωσσική Αγωγή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Edwards, G., Gandini, L., & Forman, G. (Eds) (2010). Reggio Emilia. *Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, εισαγωγή-επιμέλεια: Κουτσουβάνου, Ε. Αθήνα: Πατάκη.

Epstein, Α., Τρίμη, Ε. (2005). *Εικαστικές τέχνες για μικρά παιδιά: Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Verma, G., Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Τεχνικές,* επιμέλεια: Παπασταμάτης, Α. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Το «χαλασμένο κομπιουτεράκι» ως εργαλείο ανίχνευσης παρανοήσεων στους δεκαδικούς αριθμούς

Παπαδόπουλος Ιωάννης[1] Πατσιαλά Ναυσικά [2]
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ[1, 2]
ypapadop@eled.auth.gr [1] nafspats@eled.auth.gr [2]

Περίληψη

Στο κείμενο αυτό, παρουσιάζεται μια μικρής κλίμακας έρευνα με μαθητές των τελευταίων τάξεων δημοτικού σχολείου, που σκοπό είχε να ελέγξει το κατά πόσο κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες με το «χαλασμένο κομπιουτεράκι», μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο στην τάξη ως ένα εργαλείο, προκειμένου να μπορέσει να αποτυπώσει το επίπεδο κατανόησης των μαθητών του σε σχέση με την αξία θέσης στους δεκαδικούς αριθμούς. Τα ευρήματα της έρευνας ήταν θετικά και προσφέρονται για διπλή ανάγνωση. Από τη μια, έγιναν εμφανείς τρεις από τις βασικές παρανοήσεις που κουβαλούν οι μαθητές σε σχέση με την αξία θέσης. Από την άλλη, στάθηκε δυνατόν να αποτυπωθεί για τους μαθητές που απάντησαν σωστά, το πόσο επιφανειακή ή προχωρημένη ήταν η γνώση τους σε σχέση με την έννοια.

Λέξεις - κλειδιά: Χαλασμένο κομπιουτεράκι, παρανοήσεις, δεκαδικοί αριθμοί

Εισαγωγή

Η χρήση της αριθμομηχανής στην τάξη δεν αποτελεί πρόσφατη καινοτομία. Η βιβλιογραφία προσφέρει μεγάλο όγκο ερευνών σχετικών με αυτό που θα αποκαλούσαμε κατάλληλη χρήση της αριθμομηχανής στην τάξη και που έχει να κάνει με τη βελτίωση των υπολογιστικών ικανοτήτων των μαθητών, την ανάπτυξη της αίσθησης του αριθμού, τη δυνατότητα διατύπωσης και ελέγχου εικασιών και γενικεύσεων σε σχέση με τους αριθμούς και τις πράξεις. Στην εργασία αυτή υιοθετούμε τη χρήση της αριθμομηχανής (και μάλιστα της χαλασμένης) ως ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού προκειμένου να αποκαλύψει τις παρανοήσεις των μαθητών του σε σχέση με της αξία θέσης στους δεκαδικούς αριθμούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και επίσης την περιορισμένη ή βαθιά κατανόησή τους από μέρους των μαθητών. Η έρευνα αποτελεί μια επέκταση παρόμοιας έρευνας, που έγινε για τους ίδιους λόγους σε σχέση με τους φυσικούς αριθμούς και που ανέδειξε σημαντικές όψεις των παρανοήσεων και της επιφανειακής ή βαθιάς γνώσης των μαθητών σε σχέση με την αξία θέσης (Papadopoulos, 2013). Το ερευνητικό της ερώτημα είναι: Μπορεί αυτή η επέκταση να αποκαλύψει παρανοήσεις και βαθμό κατανόησης σε σχέση με την αξία θέσης όταν χρησιμοποιούμε δεκαδικούς αριθμούς;

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Το μέρος αυτό της εργασίας είναι διττό. Από τη μια λαμβάνει υπόψιν του τη χρήση της αριθμομηχανής στην τάξη, ενώ από την άλλη μελετά το θέμα των παρανοήσεων των μαθητών σε σχέση με τους δεκαδικούς αριθμούς. Το τελευταίο σχετίζεται με την κατανόηση της αξίας θέσης στο ινδοαραβικό αριθμητικό σύστημα, και της οποίας τη σπουδαιότητά ανέδειξαν διαχρονικά μεγάλοι μαθηματικοί. Για τη συμβολή της αριθμομηχανής γνωρίζουμε ε-

ρευνητικά ότι υπάρχουν δυο σχολές στην κοινότητα της διδακτικής, στη Μ. Βρετανία και την Αυστραλία. Στην μεν πρώτη, κυρίαρχη είναι η δουλειά του Kenneth Ruthven (1998), που βρήκε ότι η χρήση της αριθμομηχανής συνέβαλε στο να αναπτύξουν οι μαθητές άτυπες μεθόδους υπολογισμών, έννοιες σχετικές με την αξία θέσης, όπως και στο να εξερευνήσουν αριθμούς ή να κάνουν απαιτητικούς υπολογισμούς. Στη δεύτερη, αντιπροσωπευτικός ερευνητής θεωρείται η Susie Groves (1998), που εργάστηκε με μαθητές δημοτικού και βρήκε ότι αυτοί που συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα επέδειξαν καλύτερα επίπεδα γνώσης, σε σχέση με την αξία θέσης, από αντίστοιχους συμμαθητές τους που δεν είχαν την ίδια εμπειρία, όπως επίσης και ότι ήταν καλύτεροι στο να ερμηνεύουν τις απαντήσεις τους μέσα από τη χρήση της αριθμομηχανής. Σε σχέση τώρα με τις παρανοήσεις θα μπορούσαμε να πούμε ότι κάποιες από αυτές αποτελούν απλά μεταφορά των παρανοήσεων που έχουν οι μαθητές για τους φυσικούς ενώ κάποιες σχετίζονται αποκλειστικά ίσως με τους δεκαδικούς. Κάποιες από τις πλέον γνωστές παρανοήσεις (που συναντώνται και στους φυσικούς) είναι η παρανόηση ότι το μηδέν δεν έχει αξία θέσης (Cockburn & Parslow-Williams, 2008), ότι βλέπουν όλα τα ψηφία ως αυτόνομες συλλογές μονάδων, δηλαδή βλέπουν πχ τα ψηφία των δεκάδων ως απλές μονάδες και όχι ως πολλαπλάσια του 10 (Ross, 1989). Άλλες πάλι έχουν να κάνουν μόνο με τους δεκαδικούς, όπως για παράδειγμα το ότι αντιμετωπίζουν τους δεκαδικούς ως φυσικούς (Steinle & Stacey, 1998).

Ένας τύπος δραστηριοτήτων που συνδυάζει τα παραπάνω είναι δραστηριότητες σχεδιασμένες για το χαλασμένο κομπιουτεράκι. Πρόκειται για μια αριθμομηχανή στην οποία ένα ή περισσότερα πλήκτρα είναι χαλασμένα και έτσι οι μαθητές είναι «αναγκασμένοι», αφού δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα συγκεκριμένα πλήκτρα, να βρουν εναλλακτικό τρόπο να αντικαταστήσουν τη συγκεκριμένη απώλεια και να φτάσουν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Με την έννοια αυτή μπορούμε τέτοιες δραστηριότητες να τις θεωρήσουμε ανοικτού τύπου αφού δίνουν τη δυνατότητα πολλαπλών στρατηγικών επίλυσης αλλά και πολλαπλών σωστών απαντήσεων. Οι Leatham, Lawrence και Mewbon (2005) υποστηρίζουν ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αποκαλυφθεί η κατανόηση των μαθητών για τη αξία θέσης όπως και η αίσθησή τους για τις πράξεις. Ο Papadopoulos (2013) ακολούθησε αυτήν την προοπτική και μελετώντας μαθητές της Ε και Στ Δημοτικού, βρήκε ότι κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες με το χαλασμένο κομπιουτεράκι κατάφεραν να φέρουν στην επιφάνεια παρανοήσεις των μαθητών σε σχέση με την αξία θέσης στους φυσικούς, όπως επίσης και να αποκαλύψουν την έκταση κατανόησης των μαθητών σε σχέση με την αξία θέσης.

Περιγραφή της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικό σχολείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης και συμμετείχαν σε αυτήν συνολικά 76 μαθητές της Ε΄και Στ΄Τάξης. Στους μαθητές δόθηκαν συνολικά έξι ασκήσεις, σε τρεις διαφορετικές συνεδρίες για κάθε τμήμα, με δυο δραστηριότητες ανά συνεδρία. Οι δραστηριότητες φαίνονται στον Πίνακα 1.

Δραστηριότητα 1 : Πληκτρολόγησε τον αριθμό **2,54**. Κάνε όποια πράξη θεωρείς κατάλληλη έτσι ώστε στο αποτέλεσμά σου το 5 να έχει αντικατασταθεί με το 0.

Δραστηριότητα 2: Στο κομπιουτεράκι σου το πλήκτρο 5 είναι χαλασμένο. Κάνε όποιον υπολογισμό νομίζεις για να πάρεις στην οθόνη τον αριθμό **0,505**.

Δραστηριότητα 3: Στο κομπιουτεράκι σου τα πλήκτρα 6 και 8 είναι χαλασμένα. Κάνε όποιον υπολογισμό νομίζεις για να πάρεις στην οθόνη τον αριθμό **0,86**.
Δραστηριότητα 4: Πληκτρολόγησε τον αριθμό **0,2** και μετά κάνε όποια πράξη ή όποιες πράξεις θεωρείς κατάλληλη/ες έτσι ώστε να πάρεις στην οθόνη τον αριθμό **0,32.**
Δραστηριότητα 5: Στο κομπιουτεράκι σου το πλήκτρο 6 είναι χαλασμένο. Εξήγησε πως θα κάνεις την αφαίρεση **6,46-4,2**.
Δραστηριότητα 6: Τα μόνα πλήκτρα που λειτουργούν στο κομπιουτεράκι σου είναι το 0, το 1, η υποδιαστολή και τα πλήκτρα των πράξεων (+ , - , x , ÷). Κάνε όποιον υπολογισμό νομίζεις για να πάρεις στην οθόνη τον αριθμό **22,603**

Πίνακας 1:Δραστηριότητες με χαλασμένη αριθμομηχανή

Στην Δραστηριότητα-1, για να αντικατασταθεί το 5 με το 0, θα πρέπει ο λύτης να αφαιρέσει μια ανάλογη ποσότητα (πχ στο δεκαδικό μέρος να αφαιρέσει μια ποσότητα της τάξης του 50, 51, 52, 53) ή να πάρει το συμπλήρωμα του 54 ως προς το 100, πχ 46, κλπ. Όμως, γνωρίζοντας ότι πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν όλα τα ψηφία σε έναν αριθμό ως απλές μονάδες και όχι ως πολλαπλάσια του δέκα (για τις δεκάδες) ή υποπολλαπλάσιά του (πχ δέκατα), αναμένεται να δούμε κάποιους να προτείνουν την αφαίρεση ή την πρόσθεση του 5. Ακόμη αναμένεται να δούμε μαθητές να χειρίζονται τον δεκαδικό ως φυσικό, γεγονός που θα φανεί άμεσα από την επιλογή που θα κάνουν.

Στη Δραστηριότητα-2, περιλαμβάνεται ο συνυπολογισμός του μηδενός για το σχηματισμό του αριθμού. Επειδή όμως πολλοί μαθητές δεν έχουν κατανοήσει ότι η θέση του μηδενός μέσα σε έναν αριθμό συνδέεται με συγκεκριμένες αριθμητικές πράξεις και απλά μπαίνει για να δείξει το «τίποτε», ότι απλά βρίσκεται εκεί, αναμένεται οι επιλογές των μαθητών να δείξουν και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το συγκεκριμένο θέμα.

Στη Δραστηριότητα-3, δεδομένου ότι λείπουν τα κρίσιμα πλήκτρα, θα ανιχνευτεί η κατανόηση των μαθητών σε σχέση με την αξία θέσης αφού μπορεί να δούμε μαθητές είτε να χειρίζονται το δεκαδικό ως ακέραιο (86 αντί 0,86) είτε να προσπαθούν να σχηματίσουν το κάθε του ψηφίο ανεξάρτητα το ένα με το άλλο, χωρίς δηλαδή να τα συνδέει κάποια συγκεκριμένη αριθμητική σχέση.

Στη Δραστηριότητα-4, κρύβεται η γνωστή παρανόηση της αντιμετώπισης και πάλι του δεκαδικού ως ακεραίου και η λανθασμένη αντίληψη ότι όσο πιο πολλά δεκαδικά ψηφία έχει ένας αριθμός τόσο μεγαλύτερος είναι (αφού και αυτό συνδέεται ακριβώς με την ανάγνωση του δεκαδικού ως φυσικού)

Στη Δραστηριότητα-5, η απουσία του 6 που πρέπει να ξεπεραστεί με εναλλακτικό υπολογισμό και άρα ανάλυση για παράδειγμα του 6,46 σε άθροισμα ή διαφορά δυο άλλων αριθμών, θα είναι αποκαλυπτική για το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την αξία θέσης.

Τέλος, στη Δραστηριότητα-6, περιλήφθηκαν τα ίδια θέματα με πιο πάνω ως μια ασφαλιστική δικλείδα που θα επιτρέψει την επανεμφάνιση των ίδιων παρανοήσεων και θα κάνει πιο έγκυρα τα συμπεράσματά μας.

Τα φύλλα με τις απαντήσεις των μαθητών συγκεντρώθηκαν, και ταξινομήθηκαν ανάλογα με τα εξής κριτήρια: (α) κατά πόσο αναγνωρίζονται συγκεκριμένες υποκείμενες παρανοήσεις στις απαντήσεις, και (β) κατά πόσο μια σωστή απάντηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ενδεικτική μια επιφανειακής ή βαθύτερης κατανόησης της αξίας θέσης.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων-Συζήτηση

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών επέτρεψαν να αναδυθούν τρεις βασικές παρανοήσεις των μαθητών. Ταυτόχρονα είχαμε περιστασιακές ενδείξεις από επιφανειακή αλλά και σε βάθος κατανόηση της αξίας θέσης.

Αντιμετώπιση των δεκαδικών ως φυσικών αριθμών

Αποτέλεσε το κυριότερο εύρημα της έρευνας αυτής. Η παρανόηση αυτή αναφέρεται στην τάση των μαθητών να κρίνουν την αξία ενός δεκαδικού αριθμού από τον αριθμό των ψηφίων του και η διεθνής βιβλιογραφία διακρίνει δυο διαφορετικές εκφάνσεις της. Στην πρώτη (που είναι και η πιο συχνή) οι μαθητές πιστεύουν ότι όσο περισσότερα ψηφία έχει ένα δεκαδικός τόσο μεγαλύτερος είναι, ενώ στη δεύτερη, πιστεύουν το ακριβώς αντίστροφο, δηλαδή ότι ο αριθμός με τα λιγότερα ψηφία είναι και ο μεγαλύτερος. Κάθε μια από αυτές κρύβει από πίσω της μια διαφορετική παραδοχή. Για την μεν πρώτη, αυτή η λανθασμένη πεποίθηση των μαθητών σιωπηρά είναι ενδεικτική του γεγονότος ότι βλέπουν τους δεκαδικούς ως φυσικούς αριθμούς, αγνοώντας το σημείο της υποδιαστολής. Έτσι, οι αριθμοί 0,8 και 0,17 αντιμετωπίζονται ως 8 και 17 για τους οποίους ισχύει 8<17 και επομένως γίνεται η λανθασμένη γενίκευση ότι 0,8<0,17. Για τη δεύτερη παρανόηση, η λανθασμένη ιδέα που κρύβεται είναι ότι ένας δεκαδικός με περισσότερα δεκαδικά ψηφία περιλαμβάνει ψηφία με μικρότερη αξία θέσης από έναν άλλο (πχ ο ένας έχει μόνο δέκατα ενώ ο άλλος έχει εκατοστά, και τα εκατοστά είναι πάντα μικρότερα ως συνολική αξία από την αξία των δεκάτων, γεγονός που μεταφράζεται ως αντίστοιχη ανισότητα ανάμεσα στους δεκαδικούς). Στη δική μας περίπτωση, αυτή που αναδύθηκε είναι η πρώτη παραδοχή. Βέβαια, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, αντίστοιχες παρανοήσεις συναντούμε εξ ίσου και σε δασκάλους και όχι μόνο σε μαθητές (Stacey, et. al, 2001).

Στη Δραστηριότητα-1, για να γίνει το 5 μηδέν, κάποιος μαθητής πρότεινε: [2,54] [+] [46] [=] **300** , γεγονός που υποδεικνύει ότι ο δεκαδικός εκλήφθηκε ως ο αντίστοιχος φυσικός χωρίς την υποδιαστολή. Στη Δραστηριότητα-2, η συχνότητα τέτοιων απαντήσεων ήταν πολύ μεγάλη (10 από τις 34 σωστές απαντήσεις):

[0,200] [+] [0,200] [+] [0,100] [+] [0,2] [+] [0,3] (κατά αναλογία του 200+200+100+2+3=505)

Όμοια , άλλοι πρότειναν [0,400] [+] [0,100] [+] [3] [+] [2] [=] **505**

Στη δραστηριότητα-3, πολλοί μαθητές αντιμετώπισαν το 0,86 ως 86

[0,70] [+] [0,10] [+] [0,5] [+] [0,1] [=] **0,86**

Στη Δραστηριότητα-4, το ποσοστό εμφάνισής της ήταν ακόμη μεγαλύτερο (18 από τις 27 απαντήσεις). Για να πάρουν από το 0,2 το 0,32 (και βλέποντάς τα ως φυσικούς) αρκούσε να προστεθεί στο 2 το 30 (αδυνατώντας να δουν το 2 ως 20)

[0,2] [+] [0,30] [=] **0,32**

[0,2] [*] [16] [=] **0,32**

[21] [*] [0,2] [=] **42** [-] [10] [=] **32**

[0,2] [+] [0,14] [+] [0,16] [=] **0,32**

[0,2] [*] [0,2] [=] **0,4** [*] [0,8] [=] **0,32**

Χαρακτηριστικό παράδειγμα στη Δραστηριότητα-6 είναι το παρακάτω:

[1] [+] [1] [+] [1] [=] **3** [+] [100] [+] [100] [+][100] [+] [100] [+][100] [+] [100] [=] **603** [+] [1000] [+] … [+] [1000] (10 φορές) [=] **10,603** [+] [10000] [=] **20,603** [+] [1000] [+] [1000] [=] **22,603**

Εδώ φαίνεται χαρακτηριστικά το «φυσιολογικό» πέρασμα του μαθητή από την αντίληψη για τον δεκαδικό σε αυτήν για τον φυσικό αριθμό (και αντίστροφα). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι υπήρξαν και άλλες περιπτώσεις που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, αλλά επειδή εμφάνισαν στην ίδια δραστηριότητα έναν συνδυασμό παρανοήσεων θα τις παρουσιάσουμε παρακάτω.

Κάθε ψηφίο είναι αυτόνομη συλλογή από μονάδες

Πολύ συχνά, για τους μαθητές, τα ψηφία πχ των δεκάδων αναπαριστούν απλές μονάδες και όχι πολλαπλάσια του 10. Έτσι, το ερώτημα είναι κατά πόσο οι μαθητές κατανοούν ότι σε έναν αριθμό όπως πχ το 25, ο αριθμός 2 αντιπροσωπεύει το 20 και όχι το 2. Ας δούμε μερικά παραδείγματα που οι μαθητές παρουσιάζουν αυτού του είδους την παρανόηση.

Στη Δραστηριότητα-3, κάποιοι μαθητές για να πάρουν τον 0,86 πρότειναν την εξής ακολουθία πλήκτρων: [4] [+] [4] [=] **8** και κατόπιν [3] [+] [3] [=] **6 .** Για τους μαθητές αυτούς ο αριθμός αποτελούνταν από ψηφία που δεν είχαν συγκεκριμένη αριθμητική σχέση μεταξύ τους και έτσι ήταν αρκετό να πετύχουν το κάθε ψηφίο ξεχωριστά. Στο ίδιο πνεύμα είναι και η απάντηση: [4] [+] [4] [=] **8** και κατόπιν [4] [+] [2] [=] **6**.

Στη Δραστηριότητα-5, όπου λείπει το πλήκτρο του 6 και πρέπει να σχηματιστεί ο αριθμός 6,46 μέσα από εναλλακτικό υπολογισμό, υπήρχαν απαντήσεις όπως οι εξής:

[3] [+] [3] [=] **6,** μετά **4,** μετά [3] [+] [3] [=] **6 [–**] [4,2] [=] **2,26**.

[2] [+] [4] [=] **6,** μετά **4,** μετά [2] [+] [4] [=] **6 [–**] [4,2] [=] **2,26**.

Το μηδέν δεν έχει αξία θέσης

Η χρήση του μηδενός ως ψηφίο με αξία θέσης είναι κάτι που αποτελεί πηγή δυσκολιών για τους μαθητές. Μέρος αυτής της δυσκολίας πιθανώς προκαλείται από το ότι θεωρούν το μηδέν ως «τίποτε» και πρόκειται για μια δυσκολία που αφορά όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους δασκάλους (Wheeler & Feghali, 1983). Πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν τα ψηφία μηχανικά και έτσι οι αριθμοί 100, 200, 300 κλπ δεν είναι παρά η ακολουθία 1, 2, 3 κλπ στην οποία προσθέτω κάθε φορά δυο μηδενικά. Μια τέτοια τακτική θα περνούσε απαρατήρητη ίσως στο περιβάλλον στο χαρτί-μολύβι, όμως δεν συμβαίνει το ίδιο με το περιβάλλον της χαλασμένης αριθμομηχανής γιατί ο μαθητής πρέπει να δηλώσει ρητά το πώς πετυχαίνει την εμφάνιση του μηδενός, δηλαδή ποιάς (ή ποιων) πράξης (-εων) το αποτέλεσμα είναι. Παρακάτω, παραθέτουμε μερικά παραδείγματα από τη δουλειά των μαθητών μας (οι αριθμοί και τα σύμβολα μέσα σε αγκύλες παριστάνουν τα πλήκτρα που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν). Τα παραδείγματα δεν καθρεφτίζουν αμιγώς τη συγκεκριμένη παρανόηση αλλά σε συνδυασμό με τις προηγούμενες και γι αυτό θα σχολιαστούν ανάλογα.

Στη Δραστηριότητα-2, όπου το πλήκτρο του 5 είναι χαλασμένο, και προκειμένου να πάρει ένας μαθητής το 0,505 προτείνει: [0,], μετά [1] [+] [4] [=] **5,** μετά [0], μετά [1] [+] [4] [=] **5**. Για το μαθητή αυτό αρχικά παρατηρούμε να μεταχειρίζεται τα ψηφία ως μονάδες, ενώ για το μηδέν να αγνοεί την αριθμητική σχέση που τον συνδέει με βάση τη θέση του. Το μηδέν σηματοδοτεί για το δεκαδικό μέρος την έννοια του «πεντακόσια» που προκύπτει πχ από το πενταπλάσιο του 100. Θα μπορούσε για παράδειγμα αφού λείπει το 5 να προσθέσει το 0,100 πέντε φορές.

Στη Δραστηριότητα-6, όπου το ζητούμενο ήταν ο 22,603 με μοναδικά πλήκτρα που λειτουργούν το 0, το 1 και οι τέσσερις πράξεις, έχουμε:

[11] [+] [11] [=] **22**, μετά [1] [+] … [+] [1] (6 φορές) [=] **6**, μετά [0], μετά [1] [+] [1] [+] [1] [=] **3.** Ο μαθητής ουσιαστικά διαβάζει τον αριθμό ως 22 – 6 – 0 – 3.

Ακόμη πιο χαρακτηριστική είναι η επόμενη περίπτωση: [1] [+] [1] [=] **2**, μετά [1] [+] [1] [=] **2**, μετά [1] [+] … [+] [1] (6 φορές) [=] **6**, μετά [0], μετά [1] [+] [1] [+] [1] [=] **3**. Σε αυτήν λοιπόν βλέπουμε και τις τρεις περιπτώσεις. Πρώτα απ όλα αντιμετωπίζει το κάθε ψηφίο χωριστά, το μηδέν δεν έχει για το μαθητή αξία θέσης και τέλος ο αριθμός που στοχεύει είναι ο 22603 που δείχνει να μεταχειρίζεται τον δεκαδικό ως φυσικό.

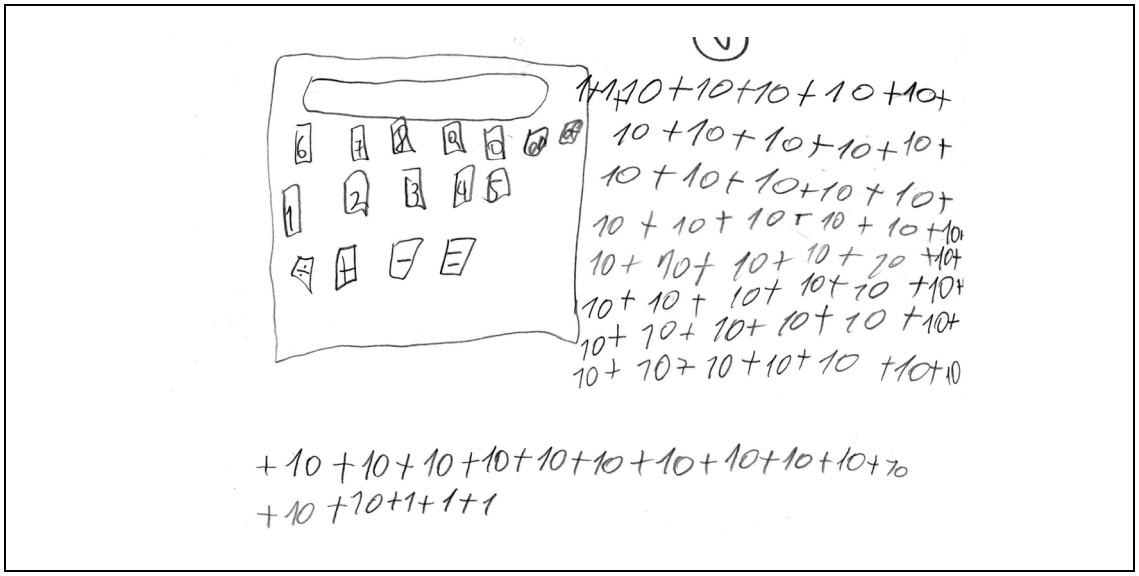
Περιορισμένη – σε βάθος κατανόηση της αξίας θέσης

Η κατασκευή συλλογών από μονάδες αποτελεί ένα από τα πρώτα βήματα για την κατανόηση της αξίας θέσης στο δεκαδικό σύστημα αρίθμησης. Αν και είναι επιθυμητή στο ξεκίνημα της σχολικής ζωής των μαθητών, εν τούτοις όταν εμφανίζεται σε μεγαλύτερους μαθητές τότε μάλλον είναι ενδεικτική μιας περιορισμένης κατανόησης της αξίας θέσης. Συναντήσαμε σποραδικά μέσα στις απαντήσεις των μαθητών στην έρευνά μας και περιπτώσεις που οι μαθητές βασίστηκαν σε συλλογές μονάδων ή σε συλλογές ομάδων από μονάδες που όμως δεν δικαιολογούνται για το επίπεδο των τάξεων αυτών. Η Δραστηριότητα-6 μας δίνει τρία πολύ αντιπροσωπευτικά παραδείγματα:

[0,000] [+] [1] [+] [1] [+] [1] [+] …….

[1] [+] [1] [=] **2,** μετά [1] [+] [1] [=] **2,** μετά [10] [+] [10] [+] … [+] [10] (**60 φορές**) **600,** μετά [1] [+] [1] [=] **3** (22 – 60 – 3) (βλέπε Εικ. 1)

[10] [+] [10] [=] **20,000**, και μετά [1] [+] [1] [=] **2**, και μετά [1] [+] [1] [+] … [+] [1] (**603 φορές**) [=] **22,603.**



Εικόνα 1: Δραστηριότητες με χαλασμένη αριθμομηχανή

Αντίθετα, υπήρξαν και περιπτώσεις που φάνηκε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν αντιληφθεί σε βάθος την αξία θέσης στο δεκαδικό σύστημα αρίθμησης. Για τη Δραστηριότητα-1 και προκειμένου να αντικατασταθεί το 5 με το μηδέν πρότειναν: [2,54] [*] [2] [=] **5,08.** Για τη Δραστηριότητα-2, προκειμένου να πάρουν το 0,505 πρότειναν: [2,718] [-] [2,213] [=] **0,505.** Για τη Δραστηριότητα-3 και προκειμένου να πάρουν το 0,86 πρότειναν: [40] [+] [40] [+] [3] [+] [3] [/] [100] [=] **0,86**. Στη Δραστηριότητα-5 και προκειμένου να πάρουν τον 6,46 πρότειναν: [5,99] [+] [0,47]. Αξίζει να μείνουμε λίγο σε αυτήν την πρόταση. Η πιο απλή περίπτωση θα ήταν 6+0,46. Αφού όμως το 6 δεν είναι διαθέσιμο η δυσκολία ξεπερνιέται με τη στρατηγική που βασίζεται στην αρχή ότι αν σε ένα άθροισμα αυξήσω κατά μια ποσότητα τον ένα προσθετέο και ελαττώσω τον άλλο κατά την ίδια ποσότητα το αποτέλεσμα παραμένει το ίδιο. Έτσι αν η ποσότητα αυτή αποφασιστεί να είναι το 0,01 τότε το 6 γίνεται 5,99 και το 0,46 γίνεται 0,47.

Συμπεράσματα

Βασιζόμενοι στο ίδιο εργαλείο παλαιότερης έρευνας και με πρόθεση να κάνουμε χρήση του στους δεκαδικούς φάνηκε από τα αποτελέσματά μας ότι το χαλασμένο κομπιουτεράκι μπορεί να αποτελέσει ένα είδος διαγνωστικού εργαλείου στα χέρια του εκπαιδευτικού προκειμένου να φέρει στην επιφάνεια τόσο παρανοήσεις και λανθασμένες ιδέες που μπορεί να κουβαλούν από προηγούμενα χρόνια οι μαθητές του όσο και για να αποτιμήσει το πόσο ουσιαστικά έχουν αντιληφθεί την έννοια της αξίας θέσης. Υπό το φως αυτών των πληροφοριών, ο δάσκαλος θα είναι σε θέση να προσαρμόσει και να αναθεωρήσει τη διδακτική διαδικασία στην τάξη του. Προφανώς δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας αφού περιοριστήκαμε σε ένα πολύ μικρό δείγμα, όμως θεωρούμε σημαντικό ότι αυτά μας

δίνουν τις προϋποθέσεις και το κίνητρο για να δούμε πιο συστηματικά στο μέλλον μια παρόμοια προσπάθεια.

Βιβλιογραφία

Cockburn, A., & Parslow-Williams, A. (2008). Zero: understanding an apparently paradoxical number. In A. Cockburn and G. Littler (Eds.) *Mathematical misconceptions* (7-22). London: Sage.

Groves, S., Stacey, K. (1998). Calculators in primary mathematics: exploring number before teaching algorithms. In LJ. Morrow et.al (Eds.) *The teaching and learning of algorithms in school mathematics,* (pp.120-129). Reston, VA: Yearbook of the NCTM.

Leatham, K., Lawrence, K., & Mewborn, D. (2005). Getting started with open-ended assessment. *Teaching Children Mathematics, 11*(8), 413-419.

Papadopoulos, I. (2013). Using calculators for assessing pupils' conceptualization on place-value. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 44*(4), 523-544

Ross, S. (1989). Parts, wholes and place value: a developmental view. *Arithmetic Teacher, 36,* 47-51.

Ruthven, K. (1998). The use of mental, written and calculator strategies of numerical computation by upper primary pupils within a 'Calculator-aware' number curriculum. *British Education Research Journal, 24*(1), 21-42.

Steinle, V., & Stacey, K. (1998). The incidence of misconceptions of decimal notation amongst students in grades 5 to 10. In *Teaching Mathematics in New Times: Proceedings of the 21st Annual Conference of MERGA* (Vol. 2, pp. 548-555).

Wheeler, M., & Feghali, I. (1983). Much ado about nothing: preservice elementary school teachers' concept of zero. *Journal for Research in Mathematics Education, 14*93), 147-155.

Stacey, K., Helme, S., Steinle, V., Baturo, A., Irwin, K., & Bana, J. (2001). Preservice teachers' knowledge of difficulties in decimal numeration. *Journal of Mathematics Teacher Education*, *4*(3), 205-225.

Το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (2011) και το κυπριακό πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης (2010). Συγκλίσεις και αποκλίσεις.

Σούνογλου Μαρίνα
Υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
masounoglou@ece.uth.com

Περίληψη

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η σύγκριση των δύο νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Ελλάδας και Κύπρου. Ειδικότερα συγκρίνονται το νέο πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (2011) και τα νέο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης Κύπρου (2010). Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα είναι η ανάλυση περιεχομένου στα Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος για την ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων δίνοντας σαφείς απαντήσεις του ερευνητικού ερωτήματος. Για την ανάλυση και την σύγκριση των Προγραμμάτων Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης και την παρουσίαση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους η έρευνα εστιάστηκε σε επτά σημαντικά σημεία σύγκρισης. Ορισμένοι από τους άξονες αυτούς αποτελούν τα βασικά στοιχεία της δομής των αναλυτικών προγραμμάτων με μορφή curriculum και ορισμένοι αποτελούν συστατικά μέρη των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα μελετάται το φιλοσοφικό πλαίσιο, το περιεχόμενο, οι μαθησιακές επιδιώξεις και οι στόχοι, οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, ο τρόπος αξιολόγησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία και η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν συγκλίσεις και αποκλίσεις των δύο προγραμμάτων.

Λέξεις - κλειδιά: νέο πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου Ελλάδας, πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Κύπρου

Εισαγωγή

Η θεμελιώδης και ουσιαστική διάσταση των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει καταστήσει τα αναλυτικά προγράμματα πρωταρχικό ζήτημα μελέτης και ενδιαφέροντος στις διάφορες χώρες (Carr, 2001; Curtis, 1998). Το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων στις διάφορες χώρες βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο των συντακτών του, αλλά και των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, των μαθητών και των γονέων τους και άλλων ενδιαφερομένων, γιατί αποτελεί μια θεμελιώδη διάσταση της διαδικασίας της εκπαίδευσης στο σύνολό της (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999). Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα προγράμματα σπουδών των χωρών.

Πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο (2011)

Το πρόγραμμα διαπνέεται από τις ακόλουθες αρχές:
Η προσχολική εκπαίδευση θέτει τις βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση. Η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους της προσχολικής

εκπαίδευσης. Η γνώση οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο κοινωνικός χαρακτήρας της γνώσης λαμβάνεται υπόψη στους στόχους και στη μεθοδολογία του μαθησιακού προγράμματος. Το παιχνίδι θεωρείται η κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών. Η συνεργασία με την οικογένεια και η σύνδεση με την κοινότητα είναι απαραίτητες για την ενίσχυση της ανάπτυξης και της μάθησης των παιδιών. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες τους. Αξιοποιεί και ενδυναμώνει τη διάθεση των παιδιών για εξερεύνηση και μάθηση παρέχοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και εμπειρίες. Τα παιδιά μαθαίνουν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για την οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επίσης, στόχος του προγράμματος είναι η ισορροπία μεταξύ δράσεων που πηγάζουν από τα ίδια τα παιδιά και δράσεων με σαφείς μαθησιακούς στόχους που θέτει ο ίδιος, ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης του. Η συστηματική παρατήρηση αποτελεί σημαντικό εργαλείο για την καταγραφή των αναγκών, των ενδιαφερόντων και της μαθησιακής πορείας των παιδιών.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του νηπιαγωγείου περιγράφει:

α) Τους στόχους της εκπαίδευσης και της αγωγής που παρέχεται στο νηπιαγωγείο για παιδιά 4 έως 6 ετών, έτσι όπως ορίζονται από τις κατευθύνσεις και τις προτεραιότητες του «Νέου Σχολείου» (ΥΠΔΒΜΘ) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

β) Τις μαθησιακές εμπειρίες, τα υλικά και τις διδακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να διευκολύνουν την υλοποίηση των στόχων αυτών. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί το Πρόγραμμα Σπουδών για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση της διδασκαλίας του, την παρακολούθηση της εξέλιξης και της προόδου των παιδιών και την ενημέρωση όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευση των μαθητών (οικογένεια, ειδικοί επιστήμονες, φορείς κ.ά.).

Το νέο πρόγραμμα σπουδών αποτελείται από δυο (2) μέρη:

Στο 1ο Μέρος περιγράφονται η φιλοσοφία και το παιδαγωγικό πλαίσιο του νέου προγράμματος και παρουσιάζονται οι βασικές αρχές που υιοθετούνται για το σχεδιασμό και την οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο. Στόχος είναι η δημιουργία μαθησιακών εμπειριών που αντανακλούν τις σύγχρονες θεωρίες και αντιλήψεις για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Στο 2ο Μέρος παρουσιάζονται τα περιεχόμενα και οι στόχοι οκτώ μαθησιακών περιοχών ή επιστημονικών πεδίων: της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, της Φυσικής Αγωγής, των Τεχνών, των Τ.Π.Ε., του Περιβάλλοντος και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και των Φυσικών Επιστημών. Οι οκτώ αυτές μαθησιακές περιοχές καλύπτουν τους πέντε τομείς ανάπτυξης: τον συναισθηματικό, τον κοινωνικό, την επικοινωνία/γλώσσα, τον γνωστικό και τη φυσική-σωματική διάσταση.
Στις Μαθησιακές Περιοχές υπάρχουν δυο ομάδες στόχων:

α) Στόχους που αφορούν τις «βασικές ικανότητες», οι δεξιότητες και οι στάσεις που χρειάζονται να αποκτήσουν οι πολίτες του 21ου αιώνα

β) Στόχους που αφορούν τις έννοιες, τις γενικεύσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις που θεωρεί σημαντικές κάθε μαθησιακή περιοχή για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της. Παρόλο που στο πρόγραμμα οι μαθησιακές περιοχές παρουσιάζονται ξεχωριστά και ως αυτόνομες ενότητες, κάθε μια από αυτές περιλαμβάνει στους στόχους της και στόχους που είναι κοινοί με άλλες μαθησιακές περιοχές (π.χ. συνεργασία, προσωπική ενδυνάμωση κ.ά.). Τη διασύνδεση μεταξύ μαθησιακών πεδίων υποστηρίζουν επίσης, τόσο οι δράσεις που προτείνονται για τα παιδιά όσο και οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προτείνονται στον εκπαιδευτικό.

Προγράμματα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης Κύπρου (2010)

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η προσχολική και πρώτη σχολική περίοδος αποτελεί μοναδική και ξεχωριστή περίοδο στη ζωή του παιδιού το πρόγραμμα στηρίζεται στις πιο κάτω παιδαγωγικές αρχές για να πλαισιώσει τη φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος αυτής της περιόδου. Οι αρχές που διέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα της Κύπρου (Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Κύπρου, 2010) είναι οι ακόλουθες:
Η συγκεκριμένη περίοδος έχει αυτόνομη αξία και ταυτόχρονα θέτει τις βάσεις για τα μετέπειτα χρόνια. Το κάθε παιδί είναι μοναδικό και ξεχωριστό, με ατομικούς μηχανισμούς μάθησης και ρυθμούς. Η εκπαίδευση γίνεται μέσω ρουτίνας και τα παιδιά μαθαίνουν μέσα από τη διερεύνηση, το παιχνίδι και τη συζήτηση. Το παιχνίδι αποτελεί για το παιδί φυσικό τρόπο μάθησης και γι' αυτό το ελεύθερο παιχνίδι θα πρέπει να καταλαμβάνει το μεγαλύτερο κομμάτι του ημερήσιου προγράμματος. Η μάθηση θα πρέπει να στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, και να είναι ολική και διαπλεκόμενη. Η διαδικασία μάθησης θα πρέπει να ξεκινά από τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά. Οι σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών αποτελούν ορόσημο της ανάπτυξης των παιδιών, η έμφαση ενός αναλυτικού προγράμματος αφορά στους τομείς ανάπτυξης των παιδιών. Σε αυτό το πλαίσιο η στενή σχέση οικογένειας και σχολείου είναι ζωτικής σημασίας και οι γονείς θεωρούνται συνεργάτες του σχολείου.

Ο συνδυασμός του παιχνιδιού με αυτόνομες, δομημένες, συγκεντρωτικές δραστηριότητες είναι απαραίτητος για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων στα πλαίσια των διαφόρων γνωστικών περιοχών. Στα πλαίσια ενός προγράμματος που στηρίζεται στο παιχνίδι σε συνδυασμό με συγκεντρωτικές διδασκαλίες μπορεί να ενταχθεί και με αποτελεσματικό τρόπο η προσέγγιση της εις βάθος μελέτης (μέθοδος project). Η κατανομή του χρόνου σε ελεύθερο παιχνίδι και συγκεντρωτικές διδασκαλίες θα πρέπει να διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών. Το αναλυτικό πρόγραμμα έχει τομείς ανάπτυξης και καθορίζει τον ρόλο της νηπιαγωγού. Οι εκπαιδευτικοί καθώς και τα παιδιά θα πρέπει να λειτουργούν σε ένα κλίμα αποδοχής των διαφορών τους, να αναπτύξουν το σεβασμό και να καταπολεμήσουν ή να αποφύγουν τη διαμόρφωση στερεότυπων.

Ένα δημοκρατικό σχολείο που σέβεται και προωθεί την αυτονομία του παιδιού και παρεμποδίζει την ανάπτυξη του δογματισμού προσφέρει ευκαιρίες για σύνδεση βιωματικών καταστάσεων της ζωής των παιδιών με την παράδοση και τον πολιτισμό. Η οικογένεια αποτελεί το βασικότερο συνεργάτη του νηπιαγωγείου και η σωστή

επικοινωνία και συνεργασία ενισχύει τις εμπειρίες όλων των εμπλεκομένων, παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση των παιδιών πρέπει κυρίως να γίνεται μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον μάθησης και μέσα από συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της ανάπτυξης και μάθησης τους.

Μεθοδολογία

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα είναι η ανάλυση περιεχομένου στα Προγράμματα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης. Για την ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων αυτής της μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, η οποία θεωρείται η πιο κατάλληλη ερευνητική μέθοδος που θα βοηθούσε στην ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων και θα οδηγούσε σε σαφείς απαντήσεις του ερευνητικού ερωτήματος (Stemler, 2001). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος κατάλληλη για την ανάλυση λεκτικών, προφορικών και γραπτών δεδομένων (Mayring, 2000). Η ανάλυση περιεχομένου βοηθά τους ερευνητές να εμβαθύνουν σε ένα κείμενο που περιέχει μεγάλο όγκο πληροφοριών (Fairclough, 1995). Δίνεται έμφαση στα σημαντικά σημεία του κειμένου, τα οποία οργανώνονται σε κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διευκολύνεται η μελέτη και η ερμηνεία των κειμένων αλλά και να εξάγονται πιο εύκολα συμπεράσματα (Stemler, 2001).

Για την ανάλυση και την σύγκριση των Προγραμμάτων Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης και την παρουσίαση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους η έρευνα εστιάστηκε σε επτά σημαντικά σημεία, επτά πυλώνες σύγκρισης. Ορισμένοι από τους άξονες αυτούς αποτελούν τα βασικά στοιχεία της δομής των αναλυτικών προγραμμάτων με μορφή curriculum και ορισμένοι αποτελούν συστατικά μέρη των αναλυτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα μελετάται το φιλοσοφικό πλαίσιο, το περιεχόμενο, οι μαθησιακές επιδιώξεις και οι στόχοι, οι προτεινόμενες διδακτικές προσεγγίσεις, ο τρόπος αξιολόγησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία και η συμμετοχή των γονέων στη σχολική κοινότητα, που αποτελούν σύμφωνα με τον Westphalen (1998) δομικά στοιχεία των αναλυτικών προγραμμάτων με μορφή curriculum.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ως προς το φιλοσοφικό τους υπόβαθρο και τα προγράμματα είναι παιδοκεντρικά, τοποθετούν το παιδί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προωθούν την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, σέβονται το παιδί, τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του, το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον, τις προηγούμενες εμπειρίες και τις γνώσεις που έχει ήδη κατακτήσει και όλα αυτά χρησιμοποιούνται ως βάση πάνω στην οποία στηρίζεται το καθημερινό πρόγραμμα. Ένα άλλο κοινό σημείο είναι ο σημαντικός ρόλος του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία που προωθεί την αυτονομία και την προσωπικότητα των παιδιών. Και τα δύο προγράμματα επιδιώκουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα σε ασφαλή και πλούσια σε ερεθίσματα μαθησιακά περιβάλλοντα διαμορφωμένα με τρόπο ελκυστικό που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι διαφορές τους στηρίζονται κυρίως στο ότι το κυπριακό είναι πρόγραμμα με προ-δημοτική παράδοση. Το ελληνικό απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 4 έως 6 ετών ενώ το κυπριακό σε παιδιά ηλικίας 0 έως 6 ετών.

Η σύγκριση ως προς το περιεχόμενο μάθησης κατέδειξε ότι το κυπριακό περιλαμβάνει δύο μέρη για δύο φάσεις ηλικιών. Η πρώτη φάση είναι 0-3 ετών και η δέυτερη 4-6 ετών. Υπάρχουν οι τομείς μάθησης: προσωπική και κοινωνική συνειδητοποίηση, συναισθηματική ισορροπία, κινητικές ικανότητες και γνωστική ανάπτυξη. Στα πλαίσια όλων των τομέων η προσδοκία είναι ότι τα παιδιά θα αναπτύξουν στάσεις, δεξιότητες, ικανότητες και γνώσεις μέσα από αναπτυξιακά και μεθοδολογικά κατάλληλες εμπειρίες. Η έμφαση των τομέων στις δύο περιόδους είναι διαφορετική λόγω των διαφορετικών αναγκών που έχουν τα παιδιά στην καθεμιά. Το ελληνικό πρόγραμμα αναφέρεται στο ηλικιακό φάσμα 4-6 ετών και περιλαμβάνει οκτώ μαθησιακές περιοχές ή επιστημονικά πεδία: της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης, της Φυσικής Αγωγής, των Τεχνών, των Τ.Π.Ε., του Περιβάλλοντος και της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη και των Φυσικών Επιστημών. Οι οκτώ αυτές μαθησιακές περιοχές καλύπτουν τους πέντε τομείς ανάπτυξης: τον συναισθηματικό, τον κοινωνικό, την επικοινωνία/γλώσσα, τον γνωστικό και τη φυσική-σωματική διάσταση.

Η σύγκριση των προγραμμάτων σπουδών ως προς τις γενικές επιδιώξεις και τους στόχους παρουσίασε ομοιότητες ως προς το περιεχόμενο τους και διαφορές ως προς τη δομή τους. Στο ελληνικό υπάρχουν πέντε τομείς, ενώ στο κυπριακό τέσσερις τομείς Στα προγράμματα των χωρών οι γενικές επιδιώξεις δεν παρουσιάζονται εξελικτικά, αλλά τις εξειδικεύει ο/η εκπαιδευτικός ανάλογα με το επίπεδο και τα βιώματα των παιδιών.

Η σύγκριση ως προς τη μέθοδο διδακτικής προσέγγισης και στα δύο προγράμματα κυρίαρχο ρόλο κατέχει το παιχνίδι. Το ελληνικό πρόγραμμα περιλαμβάνει και άλλες μεθόδους, όπως τη θεματική προσέγγιση και τα σχέδια εργασίας. Το κυπριακό προτείνει το παιχνίδι σε συνδυασμό με συγκεντρωτικές διδασκαλίες και μπορεί να ενταχθεί και με αποτελεσματικό τρόπο η προσέγγιση της εις βάθος μελέτης (μέθοδος project).

Στη συνέχεια, η σύγκριση ως προς τον τρόπο αξιολόγησης, στο ελληνικό και στο κυπριακό η αξιολόγηση του παιδιού βασίζεται στον ατομικό του φάκελο (portfolio). Η αξιολόγηση όμως της μαθησιακής διαδικασίας είναι ίδια στα προγράμματα και βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό.

Ως προς το ρόλο των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ίδιος στα προγράμματα σπουδών. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμψυχωτής, ερευνητής, μεταρρυθμιστής, συνοικοδόμος της γνώσης και υπεύθυνος για τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος και αυτό διότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια κοινωνική εμπειρία μέσω της οποίας τα παιδιά μαθαίνουν για τον εαυτό τους, αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες και αποκτούν βασικές θεωρητικές γνώσεις και τεχνογνωσία.

Σύγκλιση υπάρχει στη σύγκριση ως προς τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία. Και στα δύο προγράμματα σπουδών παρατηρείται η ενθάρρυνση των γονέων για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με τους γονείς

για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και επίσης οι γονείς ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να επεκτείνουν τη μάθηση των παιδιών και εκτός του σχολικού πλαισίου.

Συζήτηση

Τα Προγράμματα Σπουδών των δύο χωρών χαρακτηρίζονται από ομοιότητες και διαφορές, οι οποίες συνδέονται με την πολιτιστική, κοινωνική και οικονομική ποικιλομορφία τους. Οι ομοιότητες είναι εμφανώς πιο πολλές, καθώς ακολουθούν τις αρχές και τις νόρμες των πρόσφατων επιστημονικών δεδομένων για τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα. Οι διαφορές εντοπίζονται σε ορισμένα σημεία, τα οποία τίθενται προς ανάλυση παρακάτω.

Είναι σαφές ότι υπάρχει πληθώρα στόχων στο ελληνικό και στο κυπριακό πρόγραμμα και δίνεται μεγάλη σημασία στην επίτευξή τους. Το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο και το κυπριακό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει για κάθε πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γενικές επιδιώξεις και ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για την οργάνωση του προγράμματος. Ωστόσο, όσον αφορά στην επίτευξη των στόχων από τα παιδιά κάτι που φαίνεται και στη φιλοσοφία των προγραμμάτων αλλά και στην τελική αξιολόγηση του κάθε παιδιού, είναι φανερό ότι αφήνονται πολλά περιθώρια στον εκπαιδευτικό να κινηθεί ευέλικτα, να παρέμβει και να κάνει αλλαγές, να θέσει ή να αναθεωρήσει στόχους, να διαλέξει μεθόδους διδασκαλία.

Τα επιμέρους προγράμματα των γνωστικών αντικειμένων, τομείς όπως αναφέρονται, δεν διδάσκονται χωριστά (ως αυτοτελή) αλλά υλοποιούνται μέσα από δραστηριότητες που έχουν νόημα για τα παιδιά. Παρόλο που δεν διδάσκονται χωριστά, ωστόσο είναι αυτοτελή γνωστικά αντικείμενα και υπάρχει διαχωρισμός. Ο εκπαιδευτικός στα προγράμματα έχει ελευθερία να κινηθεί ευέλικτα, να διαλέξει διδακτικές προσεγγίσεις και να προσαρμόσει το πρόγραμμα στις συνθήκες και στις ανάγκες της κάθε τάξης.

Το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών δίνει έμφαση στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, όπως και το πρόγραμμα της Κύπρου και κατ’ αυτόν τον τρόπο αποδεικνύουν πόσο σημαντική είναι η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της (Hyson,2004). Το κυπριακό θεωρεί την προσχολική εκπαίδευση προβαθμίδα του Δημοτικού σχολείου που πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές για την είσοδό τους στο Δημοτικό σχολείο, το οποίο βέβαια δεν ισχυεί για το πρόγραμμα σπουδών της Ελλάδας. Ωστόσο το ελληνικό και το κυπριακό θεωρούν το Νηπιαγωγείο ως φορέα κοινωνικοποίησης του παιδιού, που πρέπει να εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ώστε τα παιδιά να αναπτύσσονται και να κοινωνικοποιούνται ομαλά και πολύπλευρα.

Προτάσεις

Η ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό και την ποιότητα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης στους πολίτες κάθε χώρας (Kamerman, 2001). Επομένως ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών είναι μια δυναμική διαδικασία κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιεχομένου (Μιχαλοπούλου, 2010;

Μπονίδης, 2010) και αποτελεί έναν από τους βασικότερους τομείς της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε κράτους που διαθέτει οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Χατζηγεωργίου,1998). Είναι κοινή διαπίστωση ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί την επίσημη έκφραση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας μιας κοινωνίας (Bennett, 2001). Ο επιτυχής σχεδιασμός του διασφαλίζει την ποιότητά του (Βρεττός & Καψάλης, 1999), η οποία αποτελεί ίσως την βασικότερη προϋπόθεση για την καλή λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα (Χρυσαφίδης, 2004).

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο ένα από τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών είναι η ενσωμάτωση των παιδιών κάτω των τριών ετών στις αρχές και στους στόχους τους (Wertfein et al., 2009) απεικονίζοντας τις πρόσφατες αλλαγές στις ιδέες για τη μάθηση των μικρών παιδιών, την αποτελεσματική παιδαγωγική και το ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας στην κοινωνία (Wertfein et al., 2009). Στο κυπριακό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης έχει ληφθεί υπόψη και είναι ένα ενιαίο πρόγραμμα που περιλαμβάνει την ηλικία 0-6 ετών. Αυτό προτείνεται να γίνει και στο ελληνικό το οποίο αναφέρεται μόνο στην ηλικιακή ομάδα 4-6 ετών.

Τα σημεία που περιορίζουν την συγκεκριμένη έρευνα είναι ότι περιορίστηκε στη σύγκριση μόνο των ποιοτικών στοιχείων των δύο Προγραμμάτων Σπουδών και τα συμπεράσματα περιορίζονται σε αυτά που αφορούν μόνο σε στοιχεία της δομής τους. Πληρέστερη έρευνα θα ήταν και μία εφαρμοσμένη έρευνα μεταξύ αυτών των προγραμμάτων, ώστε να υπάρχε η δυνατότητα να συγκεντρωθούν περισσότερες πληροφορίες και στοιχεία για τα προγράμματα και να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους και με τις επιδράσεις τους στην προσχολική αλλά και στη μετέπειτα σχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bennett T, J. (2001) Goals and curricula in early childhood, in: S. KAMERMAN (Ed.) *Early Childhood Education and Care: International perspectives*, pp. 220–256 (New York, Institute for Child and Family Policy, Columbia University).

Βρεττός Γ. & Καψάλης Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Carr, M., May, H. & Podmore, V. (2000). *Learning and Teaching Stories: Action research on evaluation in early childhood.* Final report to the Ministry of Education. Wellington: New Zealand Council for Educational Research.

Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings.* London: Paul Chapman Company.

Curtis, A., (1998). *A curriculum for the pre-school child. Learning to learn*. London and New York: Routledge.

Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999). Προγράμματα Σπουδών στη Σχολική Εκπαίδευση,

Γλωσσικός υπολογιστής, 1, 79-85.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London and New York: Longman.

Hyson, M. (2004). *The emotional development of young children*. New York: Teachers, College Press.

Kamerman, S. (2001). Early Childhood Education and Care: An Overview of Developments in the OECD Countries, *in Early Childhood Education and Care: International Perspectives,* edited by Sheila B. Kamerman. New York: Institute for Child and Family Policy, Columbia University.

Mayring, Ph. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 1.*

Μιχαλοπούλου, Κ. (2010). *Ο προφορικός λόγος στην προσχολική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μπονίδης Κ., (2010). *Προδιαγραφές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη : Γράφημα.

Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Κύπρου, (2010). Υπουργείο Παιδείας Κύπρου. Ανακτήθηκε 11 Απριλίου 2012 http://www.paideia.org.cy/upload/analytika_programmata_2010/0.siniptikaanalitikaprogrammata.pdf

Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, (2011). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450, ΥΠΔΒΜΘ.

Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7 (17).*

Wertfein M., Spieskofler A. & Becker-Stoll F. (2009). Quality curriculum for under-thress: the impact of structural standards. *Early Years, 29,* 19-31.

Westphalen, Κ. (1998). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum.* Εκδόσεις: Κυριακίδη.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το curriculum.* Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσαφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της προσχολικής αγωγής.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

CLIL: A journey into space/ ΟΕΠΓ: Ένα ταξίδι στο διάστημα

Γκοτσοπούλου Δέσποινα, Ζαμπούλη Κωνσταντίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
despinagots@yahoo.com, c.zampouli@gmail.com

Περίληψη

Η προκείμενη μελέτη πραγματεύεται τη διδακτική της αγγλικής γλώσσας με τη βοήθεια της μεθόδοδου CLIL (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας), αλλά και των ΤΠΕ. Η αγγλική γλώσα προσεγγίστηκε βιωματικά και απέκτησε διττό χαρακτήρα: δεν ήταν απλώς γνωστικό αντικείμενο, αλλά και εργαλείο επικοινωνίας με δημιουργικό και καινοτόμο τρόπο. Η CLIL, αλλά και ταυτόχρομα η χρήση των ΤΠΕ αποτελούν εναλλακτικούς τρόπους εξάσκησης της ξένης γλώσσας, ενισχύουν το αίσθημα αυτοεκτίμησης των μαθητών, αναπτύσσοντσας την προσωπικότητα του μαθητή πολλαπλά, δημιουργούν στην τάξη ένα ευχάριστο συναισθηματικό κλίμα, το οποίο ευνοεί το διδακτικό αποτέλεσμα.

Λέξεις κλειδιά: CLIL, ΤΠΕ, αγλλική γλώσσα, αστρονομία, διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα

Εισαγωγή

Η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) είναι μία μίξη διδακτικών γνωστικού αντικειμένου, η οποία αναδύθηκε από τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης (Coyle et al 2010:1). Βασική αρχή της CLIL (Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας) είναι ότι το γνωστικό αντικείμενο –στην περίπτωσή μας η αστρονομία- διδάσκεται σε μία γλώσσα πέραν της μητρικής και η γλώσσα-στόχος γίνεται το μέσο για την εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου. Πρόκειται για μία καινοτόμο εκπαιδευτική προσέγγιση, καθώς στερείται των ψευδο-πραγματικών καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στις παραδοσιακές προσεγγίσεις εκμάθησης της ξένης γλώσσας (Ting, 2011). Τα πλεονεκτήματα για την εφαρμογή της είναι πολλαπλά: οι μαθητές αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με τον πλέον φυσικό τρόπο, έχουν μεγαλύτερο κίνητρο για επικοινωνία στην ξένη γλώσσα, αποκτούν ασυνείδητα, αλλά βιωματικά, γραμματικές γνώσεις, χωρίς ωστόσο να επικεντρώνονται στη στείρα αποστήθιση γραμματικών φαινομένων, οι μαθητές δεν έχουν το άγχος της αποτυχίας της ξένης γλώσσας καθώς ο στόχος είναι η επικοινωνία, προάγεται η συνεργατικότητα, ενισχύεται η μεταγνωστική γνώση. Ο όρος μεταγνώση που πρόσφατα ονομάζεται «μεταγνωστική ικανότητα» είναι ένας ευρύς όρος και αναφέρεται στις γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην ενεργό μνήμη και περιλαμβάνουν την επίγνωση που έχει το άτομο για τις δικές του γνωστικές διαδικασίες (Κολιάδης, 2002). Ο Nunan (2003) τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας προάγοντας την αυτονομία του μαθητή και παραθέτει εννέα βήματα: «1^{ο} Βήμα: Κάνετε τους στόχους του μαθήματος σαφείς στους μαθητές, 2^{ο} Βήμα: Αφήστε τους μαθητές να δημιουργήσουν τους δικούς τους στόχους, 3^{ο} Βήμα: Ενθαρρύνετε τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη δεύτερη γλώσσα και έξω από την τάξη, 4^{ο} Βήμα: Ευαισθητοποιήστε τους μαθητές σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, 5^{ο} Βήμα: Βοηθήστε τους μαθητές να προσδιορίσουν το δικό τους στυλ και τις δικές τους στρατηγικές, 6^{ο} Βήμα: Ενθαρρύνετε την επιλογή του μαθητή, 7^{ο} Βήμα: Αφήστε τους μαθητές να γίνουν καθηγητές, 8^{ο} Βήμα: Ενθαρρύνετε τους μαθη-

τές να γίνουν ερευνητές». Συνεπαγωγικά, μαθητές και καθηγητής είναι συνυπεύθυνοι για την μαθησιακή διαδικασία και για το παραγόμενο αποτέλεσμα. Τελικός στόχος είναι η προσέγγιση του περιεχομένου συγχρόνως γνωστικά και γλωσσικά, προάγοντας την αυτονομία του μαθητή και την απεξάρτηση από τη μητρική γλώσσα (Agolli, 2012).

Το σχέδιο μαθήματος

Ο κόσμος του διαστήματος φαντάζει μαγικός στα μάτια των παιδιών. Όταν λοιπόν οι μαθητές των Ε' και Στ' τάξεων (λόγω συνδιδασκαλίας) του Δημοτικού Σχολείου Κρυονερίου Κορινθίας διδάχτηκαν τα μαθήματα «Ο άξονας της Γης – ημέρα και νύχτα», «Η περιφορά της Γης- οι εποχές», «Το ηλιακό μας σύστημα» (σελίδες 21 ως 28) από το βιβλίο της Γεωγραφίας της Στ' τάξης επέδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και οι συζητήσεις και οι απορίες φούντωσαν. Μάλιστα την επόμενη μέρα ένας μαθητής έφερε στην τάξη ένα βιβλίο σχετικό με το διάστημα. Αυτή ήταν και η αφόρμηση για να ξεκινήσει το …ταξίδι μας. Αφού λοιπόν λάβαμε υπόψη το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών, τις εμπειρίες, τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και το γνωστικό τους επίπεδο προχωρήσαμε στο σχεδιασμό του προγράμματος με βάση τους ειδικούς στόχους του ΑΠΣ για τη συγκεκριμένη ενότητα μαθημάτων, όπου μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα ουράνια σώματα που αποτελούν το Ηλιακό σύστημα και να διακρίνουν τη θέση της Γης σ' αυτό (Φ.Ε.Κ 304, Τεύχος Β' 13 -03-2003 σελ 481). Οι μαθητές θα ψάξουν, θα συλλέξουν πληροφορίες με τη βοήθεια των ΤΠΕ στην αγγλική γλώσσα, (αξιοποίηση τεχνολογίας για την αναζήτηση πληροφοριών που σχετίζονται με γεωγραφικά θέματα Φ.Ε.Κ 304, τεύχος Β' 13-03-2003 σελ 486) θα κατασκευάσουν κολαζ- κατασκευές, θα έρθουν σε επαφή με νέους από άλλες χώρες, θα επισκεφτούν το αστεροσκοπείο που βρίσκεται στην περιοχή (επισκέψεις σε χώρους που σχετίζονται με το μάθημα της Γεωγραφίας (Φ.Ε.Κ 304, τεύχος Β' 13-03-2003, σελ 486). Στόχος μας δηλαδή, μεταξύ των άλλων και εξίσου σημαντικός , είναι η αυτενέργεια των μαθητών μας. Θέλουμε οι μαθητές μας να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, να κινητοποιηθούν, να εφαρμόσουν τις νέες τους γνώσεις, αφού αυτενέργεια δε σημαίνει να κάθεται ο μαθητής με κλειστό το στόμα και σταυρωμένα τα χέρια, αλλά αντίθετα να αναπτύσσει πρωτοβουλίες για την κατάκτηση της γνώσης (Παπάς, 2000).

Με την εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος στοχεύουμε στο να κατακτήσουν και να αναπτύξουν οι μαθητές τις γνώσεις τους για το φυσικό τους περιβάλλον παράλληλα με την εξάσκηση της αγγλικής γλώσσας—μέθοδος CLIL - και έχοντας ως σύμμαχο τους τη χρήση των ΤΠΕ, αφού η αξιοποίηση του υπολογιστή ως πηγή και μέσου πληροφόρησης, καθώς και εποπτικού και επικοινωνιακού μέσου για την υποβοήθηση της διδασκαλίας και την ανάπτυξη μη συμβατών τρόπων μάθησης είναι δεδομένη (Α. Ράπτης- Α. Ράπτη, 2003).

Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν και να αναγνωρίσουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των διαφόρων επιστημονικών πεδίων (διαθεματικότητα), αφού για την κατασκευή του πλανητικού συστήματος απαιτούνται γνώσεις μαθηματικών, όπως επίσης κατά τη διάρκεια μελέτης των αστερισμών ανακαλούν στη μνήμη τους γεγονότα και ονόματα της μυθολογίας (σχεδιασμός δραστηριοτήτων που να διευκολύνουν τη σύνδεση του μαθήματος της Γεωγραφίας με άλλα μαθήματα (ΦΕΚ 304, Τεύχος Β', 13-03-2003).

Τέλος, είναι σημαντικό να καταλάβουν οι μαθητές τα οφέλη της συνεργατικότητας (αρκετές φορές κατά τη διάρκεια και όταν το απαιτεί το πρόγραμμα) δουλεύουν σε ομάδες όπως επίσης μας ενδιαφέρει να νιώσουν με βιωματικό τρόπο όλα όσα μαθαίνουν αφού σύμφωνα με τον Εμμανουήλ Κολιάδη (2002) ενεργοποιημένη μάθηση σημαίνει επίσης πρακτική εξάσκηση. Για να είναι αποτελεσματική η μάθηση, οι μαθητές πρέπει να εξασκούνται να χρησιμοποιούν και να εφαρμόζουν τις νέες πληροφορίες που μαθαίνουν. Χαρακτηριστικές δράσεις προς αυτή την κατεύθυνση είναι η επίσκεψη στο αστεροσκοπείο της περιοχής (έρευνα πεδίου) και η δημιουργία του πλανητικού συστήματος στο προαύλιο του σχολείου με τη βοήθεια των νέων από το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Εθελοντικής Υπηρεσίας (E.V.S) (http://europa.eu/youth/article/ database-european-voluntary-service-organisations_en).

Για την εφαρμογή του προγράμματος συνεργάστηκαν οι μαθητές των Ε’ (4 μαθητές) και Στ’ (13 μαθητές) τάξεων Δημοτικού Σχολείου Κρυονερίου της Κορινθίας καθώς και η δασκάλα της τάξης με την καθηγήτρια αγγλικών του σχολείου. Το πρόγραμμα διήρκησε 6 μήνες -από το Δεκέμβριο ως τον Ιούνιο- και αφιερωνόταν 1 εβδομαδιαία διδακτική ώρα, έτσι ώστε να μην παρακωλύεται η διδασκαλία των υπολοίπων μαθημάτων. Το πρόγραμμα διεξήχθη με εναλλαγή της ατομικής και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Όταν κρίθηκε αναγκαίο οι μαθητές δούλεψαν ατομικά στο σπίτι – ψάχνοντας πληροφορίες ή φέρνοντας στο σχολείο κάποιο σχετικό με το θέμα βιβλίο- ενώ κάποιες άλλες φορές τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες των 4-5 ατόμων, αφού με την εφαρμογή της ομάδας τα παιδιά νιώθουν ψυχολογικά ασφαλή όσον αφορά το άγχος της αποτυχίας και έχουν υποστήριξη στην προσπάθεια τους για την κατάκτηση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002). Οι νέες γνώσεις προσφέρονται στην αγγλική γλώσσα πάντα με τη χρήση των ΤΠΕ (Η/Υ, προτζέκτορας) και ακολουθεί εποικοδομητική συζήτηση. Αφού οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις νέες γνώσεις προβαίνουν σε κατασκευές. Φτιάχνουν αφίσες για τους πλανήτες και τους αστερισμούς, παίζουν παιχνίδια με τους πλανήτες.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων

Η αρχή είναι το ήμισυ του παντός και για αυτό το λόγο κρίθηκε αναγκαία η ενημέρωση των παιδιών για το ταξίδι μας στο διάστημα στην αγγλική γλώσσα. Σε πρώτη φάση, τα παιδιά παρέλαβαν υλικό στα αγγλικά το οποίο αφορούσε στη δημιουργία του ηλιακού μας συστήματος και στους πλανήτες. Αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα εβδομαδιαίως για τη διδασκαλία αφ΄ενός της απαραίτητης ορολογίας στην αγγλική γλώσσα, αφ’ετέρου για τη διδασκαλία του πλανητικού μας συστήματος -επίσκεψη σε έναν πλανήτη κάθε εβδομάδα. Τα παιδιά έμειναν εντυπωσιασμένα με τους γλωσσικούς δανεισμούς της αγγλικής γλώσσας σε σχέση με την ονοματοδοσία των πλανητών και την επιστημονική ορολογία και έτσι δόθηκε αφόρμηση να γίνει σχετική αναφορά στην επέκταση του φαινομένου του δανεισμού και σε άλλες επιστήμες (ιατρική, βιολογία, μαθηματικά, γεωγραφία κ.α.). Επιπρόσθετα, τονώθηκε το αίσθημα της υπερηφάνιας για τον ελληνικό λαό. Χαρακτηριστικά, ειπώθηκε από μαθητή: «Τελικά, κάτι τους δώσαμε κι εμείς!» Οι μαθητές παράλληλα, εξασκήθηκαν σε γραμματικές και γλωσσικές ασκήσεις και στις τέσσερις δεξιότητες, ασκήσεις κατανόησης κειμένου, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, ακουστικά και οπτικά.

Σε δεύτερη φάση, οι μαθητές αφού χωρίστηκαν αυτόβουλα σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων-πέντε ατόμων η καθεμία, ανατέθηκαν ρόλοι και αρμοδιότητες. Οι μαθητές μετακόμι-

σαν στο εργαστήριο πληροφορικής και επισκέφθηκαν ιστότοπους σχετικούς με το αντικείμενο εργασίας τους όπως www.kidsastronomy.com, www.nasa.com, www.esa.int, http://hubblesite.org/, όπου περιηγήθηκαν στην απεραντοσύνη του διαστήματος, συνεργάστηκαν για να βρουν τις απαραίτητες πληροφορίες, συνέλεξαν υλικό, διαφώνησαν δημιουργικά και τελικά συμφώνησαν στο παραγόμενο αποτέλεσμα. Κανένας δε μπορεί να σταθεί ασυγκίνητος μπροστά στη μαγεία του διαστήματος και έτσι ακόμα και οι πιο διστακτικοί μαθητές παρακινήθηκαν να ασχοληθούν με την εκπαιδευτική διαδικασία με τον πλέον βιωματικό και διασκεδαστικό τρόπο.

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να γίνει ειδική αναφορά στη σημαντική προσφορά εθελοντών από τη Φινλάνδια και τη Σλοβακία, οι οποίοι βρίσκονταν την περίοδο της ενασχόλησης των παιδιών με το πλανητικό μας σύστημα και η οποία, προσφορά, ήταν πολυδιάστατη. Οι εν λόγω φοιτητές βρίσκονταν στην περιοχή στα πλαίσια του προγράμματος της Ευρωπαϊκής Εθελοντικής Υπηρεσίας για Νέους (E.V.S.), η οποία δίνει την δυνατότητα σε νέους 18-30 ετών να προσφέρουν εθελοντική εργασία. Οι εθελοντές ήρθαν σε επαφή με τους μαθητές, συνδιαλέχθηκαν μαζί τους στα αγγλικά, διάδρασαν, μοιράστηκαν τις δικές τους μαθητικές εμπειρίες και έτσι δόθηκε η αφορμή για τη χρήση της γλώσσας για το λόγο που εξ ορισμού υφίσταται: ήταν το μοναδικό μέσω επικοινωνίας. Οι μαθητές είχαν ήδη διδαχθεί την αγγλική γλώσσα για τέσσερα τουλάχιστον χρόνια και αυτή ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία για εξάσκηση και επανάληψη σε διάφορα επίπεδα. Η μία εκ των εθελοντών ήταν, μάλιστα, τελειόφοιτη αρχαιολογίας και έτσι συνδέσαμε διαθεματικά την ονοματοδοσία των πλανητών και των αστερισμών με τους μύθους της αρχαίας Ελλάδας, των Σουμερίων, των Ινδιάνων Ναβάχο. Οι μαθητές συνέκριναν με κριτικό τρόπο και βρήκαν ομοιότητες και διαφορές στους μύθους των διαφορετικών λαών. Εδώ, πρέπει να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία στην πολυπολιτισμική διάσταση του εγχειρήματός μας. Οι μαθητές συνειδητοποίησαν, για μία ακόμη φορά με βιωματικό τρόπο, ότι όλοι ανεξαρτήτως χρώματος ή εποχής κοιτάζουμε τον ίδιο ουρανό, εμπνεόμαστε και ονειρευόμαστε κάτω από τα ίδια αστέρια. Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα ήταν πλέον αυτονόητος.

Οι μαθητές παρήγαγαν έργα τους με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, κατασκεύασαν αφίσες με πληροφορίες σχετικά με τους πλανήτες. Οι φάσεις της Σελήνης παρουσιάστηκαν όχι μόνο σε αφίσα, αλλά και με έναν ακόμα πιο ευφάνταστο και γευστικό τρόπο: με τη βοήθεια μπισκότων! Όπως είναι φυσικό, χρειάστηκε να φτιάξουμε αρκετές ημισελήνους, αφού... εξαφανίζονταν ως δια μαγείας. Μία δραστηριότητα που ήταν και αυτή διασκεδαστική ήταν η δημιουργία αστερισμών με τη βοήθεια του προτζέκτορα: οι μαθητές αφού σε πρώτη φάση ένωσαν τις τελείες-αστέρια, τις τρύπησαν και τις πρόβαλαν στον πίνακα. Χρειάστηκαν αρκετές δοκιμές για να βρεθεί το σωστό μέγεθος στις τρύπες και η απόσταση από τον προτζέκτορα, αλλά σαν μελλοντικοί ερευνητές δεν πτοήθηκαν από τα λάθη τους. Ενώ, με τη βοήθεια των μαθηματικών (διαθεματικότητα) βρήκαν την αναλογία και κατασκεύασαν το δικό τους ηλιακό σύστημα στο προαύλιο του σχολείου.

Μια ακόμη δραστηριότητα ήταν η κατασκευή του «'Ολου»: με τη βοήθεια πλαστικών ποτηριών στοιβαγμένα το ένα πάνω στο άλλο συνειδητοποίησαν βιωματικά την απεραντοσύνη του σύμπαντος: ξεκινώντας από το ποτήρι «εγώ» με ενδιάμεσους σταθμούς-ποτήρια «οικογένεια», «σχολείο», «κοινότητα», «πόλη», «χώρα», «ήπειρος», «Γη», «ηλιακό σύστημα», «γαλαξίας», κατέληξαν στο «σύμπαν» και αναστοχάστηκαν πάνω στη μηδαμινότητα του

Εγώ. Πραγματοποίησαν επίσκεψη στο Αστεροσκοπείο που βρίσκεται σε κοντινή απόσταση και με τη μέθοδο της συνέντευξης εξήγαγαν χρήσιμα συμπεράματα για το πρότζεκτ τους.

Επιπρόσθετα, επισκέφθηκαν τον ξενώνα που φιλοξενούνταν οι εθελοντές και πραγματοποιήσαμε με τη βοήθειά τους ένα κυνήγι θησαυρού με ερωτήσεις που σχετίζονταν με το ηλιακό σύστημα (συνεργασία με τοπικούς φορείς). Πιο συγκεκριμένα, το κυνήγι θησαυρού ήταν οργανωμένο ως εξής: τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την κίτρινη και την κόκκινη. Αποστολή τους ήταν να βρουν τα πέντε χαμένα αστεράκια για να κατασκευάσουν έναν αστερισμό, σε κίτρινο και κόκκινο χρώμα αντίστοιχα για την κάθε ομάδα. Οι δασκάλες έδιναν στα παιδιά τα στοιχεία που θα τους οδηγούσαν στο επόμενο αστέρι. Προκειμένου τα παιδιά να πάρουν την κάρτα με το επόμενο στοιχείο-γρίφο έπρεπε να απαντήσουν σωστά σε μια ερώτηση που αφορούσε στοιχεία εργασίας των παιδιών σχετική με τους πλανήτες και τους αστερισμούς. Νικήτρια ήταν η κόκκινη ομάδα καθώς κατάφερε να βρει σε πιο λίγο χρόνο τα χαμένα αστεράκια. Το έπαθλο ήταν τα μπισκότα που είχαν περισσέψει από τη δραστηριότητα με τις φάσεις της σελήνης και είχαν τόση επιτυχία!

Οι μαθητές ήταν τόσο ενθουσιασμένοι με τις νεοαποκτειθήσες γνώσεις τους που εξέφρασαν την επιθυμία να τις μοιραστούν με τις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. Δημιούργησαν δικές τους παρουσιάσεις σε PowerPoint με πληροφορίες για τους πλανήτες και μέσω της αλληλοδιδακτικής μεθόδου τις παρουσίασαν στις μικρότερες τάξεις του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο ενεπλάκη όλο το σχολείο στην εκπαιδευτική διαδικασία με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο. Τι μεγαλύτερη επιβράβευση: οι μαθητές παίρνουν το ρόλο του δασκάλου! Και όπως αναφέρει ο William Glasser: «Μαθαίνουμε, διαβάζοντας 10%, ακούγοντας 20%, βλέποντας 30%, βλέποντας και ακούγοντας ταυτόχρονα 50%, συζητώντας 70%, έχοντας εμπειρίες 80% και διδάσκοντας άλλους 95%».

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, μπορούμε με ευκολία να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι με τη μέθοδο Ολοκληρωμένης Εκμάθησης Περιεχομένου και Γλώσσας προάγονται η διερευνητική, διαπολιτισμική και συνεργατική μάθηση. Η αρχή ότι «όσο το νωρίτερο, τόσο το καλύτερο» που εφαρμόζεται στην διδασκαλία ξένων γλωσσών (Milton and Alexiou, 2006) με τη μέθοδο CLIL δεν πρέπει να θεωρηθεί πανάκεια, αλλά θα πρέπει να υπάρχει και η αντίστοιχη υποστήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα προκειμένου να είναι αποτελεσματική (Coonan, 2011). Καθώς η γλωσσομάθεια είναι πια απαραίτητη προϋπόθεση στην προετοιμασία του πολίτη του αύριο (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp όπως αναφέρεται και στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες, Συμβούλιο της Ευρώπης), η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει ένα πλούσιο γλωσσικό περιβάλλον, όπου αναπτύσσεται η θετική στάση απέναντι στη ξένη γλώσσα. Έτσι οι μαθητές μέσα από τη διδασκαλία και την έρευνα μυούνται με βιωματικό και δημιουργικό τρόπο στην αγγλική γλώσσα και αναπτύσσουν γλωσσικές δεξιότητες, συμμετέχουν σε δημιουργικές δραστηριότητες, κάνουν κατασκευές-αφίσες. Ταυτόχρονα, έχουμε και τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών μέσα από την αυθεντικότητα που προσφέρει το Διαδίκτυο (http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide_kef5.htm), αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα που τους δόθηκαν και αναστοχάζονται πάνω στη χρήση της ξένης γλώσσας. Παράλληλα, προά-

γονται έτσι η γνωστική, μεθοδολογική προσέγγιση και η ικανότητα χειρισμού καταστάσεων εκ μέρους των μαθητών.

Επιπρόσθετα, δόθηκε έμφαση στη μεταγνωστική γνώση. 'Ετσι, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, δίνουν τις δικές τους λύσεις στα προβλήματα, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη, εξελίσσουν τη γνώση και προάγεται το αίσθημα του «ανήκειν»: αισθάνονται μέλη της κοινότητας και του κόσμου. Ερευνούν με αυτονομία, αξιολογώντας κριτικά, συγκρίνοντας και επιλέγοντας τις πληροφορίες που τους προσφέρει το Διαδίκτυο. Βιώνουν τη χαρά της δημιουργίας και την αξιοποίηση των ικανοτήτων τους. Οι μαθητές περνούν από το «Εγώ» στο «Εμείς». Έτσι ενστερνίζονται ότι όχι μόνο «Υπάρχουν», άλλα ότι «Συν-υπάρχουν».

Το συγκεκριμένο έργο θα μπορούσε εύκολα να επεκταθεί και να συνεχιστεί και σε άλλα θεματικά πεδία, όπως αυτό της Γεωγραφίας, της Βιολογίας, της Αγωγής του Πολίτη, των Μαθηματικών κ.α. Επιπρόσθετα, μπορεί να ενταχθεί στη διδασκαλία και σε άλλες τάξεις του σχολείου, αφού, όπως κατέστη σαφές και από τις παρουσιάσεις των μαθητών με την αλληλοδιδακτική μέθοδο, το ενδιαφέρον των παιδιών για το διάστημα είναι μεγάλο.

Πηγές

Agolli, R. (2012). 'Embedding Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Italian mainstream education: theory and practice'. Εργασία στο TESOL Italy 37th National Convention, 16 Νοεμβρίου, Ρώμη.

Coonan, C.M. (2011). "CLIL and foreign language medium instruction". *La rivista multilingue di interculturalita*, 11:1-16.

Coyle, D., Hood, P.& Marsh, D. (2010). *Content and Language Intergrated Learning,* Cambridge: Cambridge University Press.

Κολιάδης, Ε. (2002). Γνωστική Ψυχολογία γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική πράξη, τόμος Δ΄, Αθήνα , ΣΥΝΘΕΣΗ, σελ. 429, 497.

Κουτσόπουλος ,Κ., Σωτηράκου, Μ., Ταστσόγλου, Μ. (2013). Γεωγραφία, Μαθαίνω για τη γη , στ' δημοτικού. Ινστιτούτο τεχνολογίας υπολογιστών και εκδόσεων, Διόφαντος, Αθήνα, σ. 21-28.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας, Αθήνα, εκδ Γρηγόρης.

Milton, J. & Alexiou, Th. (2006). What makes a good language learner? In A. Kavadia, M. Joanopoulou & A. Tsaggalidis, A. (Eds.), *New directions in applied linguistics*, 599-609.

Nunan, D. (2003). Nine steps to learner autonomy In: (ed) Mikael Olofsson; Symposium 2003 Arena Andrasprak, Nationelt centrum for sfi ach svenska som andrasprak, HLS forlag.

Παπάς ,Α. (2000). Σχολική Παιδαγωγική, θεωρία και πράξη, τόμος πρώτος, με έμφαση στην παιδαγωγική και την ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης, Ατραπός , Αθήνα, σελ. 264.

Ράπτης, Α. – Ράπτη, Α. (2003). Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας, ολική προσέγγιση , τόμος Α' εκδόσεις Αριστοτέλης Ράπτης, Αθήνα , σελ. 54.

ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ - Π.Ι. (2001). Οδηγός για την εφαρμογή της ευέλικτης ζώνης, Αθήνα.

ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ - Π.Ι. (2003). Φ.Ε.Κ 304 τεύχος Β', Αθήνα.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp (διαθέσιμο την 09/03/2014).

www.esa.int (διαθέσιμο την 09/03/2014).

http://europa.eu/youth/article/database-european-voluntary-service-organisations_en (διαθέσιμο την 09/03/2014).

http://hubblesite.org/ (διαθέσιμο την 09/03/2014).

www.kidsastronomy.com (διαθέσιμο την 09/03/2014).

www.nasa.com (διαθέσιμο την 09/03/2014).

http://principalcowart.blogspot.gr/2009/02/how-we-learn-william-glasser.html (διαθέσιμο την 09/03/2014).

http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/guide_kef5.htm (διαθέσιμο την 09/03/2014).

E-portfolio (Ηλεκτρονικός φάκελος μαθητή). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το e-portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Νίκου Αντωνία
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης
antonianikou@gmail.com

Περίληψη

Η αξιολόγηση είναι μια διαρκής και σκόπιμη λειτουργία η οποία ενσωματώνεται στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η παραδοσιακή αξιολόγηση συχνά μας δίνει περιορισμένες ενδείξεις για την αξιολόγηση του μαθητή σε συγκεκριμένες γνώσεις και παρέχει λίγες πληροφορίες για τη διδασκαλία και την όλη διαδικασία εκμάθησης. Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αναζήτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης. Ένας από τους πιο δημοφιλείς τρόπους εναλλακτικής (ή αυθεντικής αξιολόγησης) είναι και η χρήση του Φακέλου Υλικού του Μαθητή. Μια τέτοια εφαρμογή μπορεί να επιτρέπει τη συνεκτική παρουσίαση όλων των εργασιών ενός μαθητή τόσο στα διάφορα μαθήματα που έχει παρακολουθήσει ή παρακολουθεί, όσο και εργασιών που έχει κάνει προαιρετικά εκτός μαθημάτων. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται τμήμα έρευνας η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας του ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ. Στόχος του επιμέρους αυτού τμήματος ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στη μέθοδο αξιολόγησης e-portfolio του μαθητή. Ταυτόχρονα αναπτύχθηκε ένας οδηγός δημιουργίας ενός e- portfolio ο οποίος δομήθηκε πάνω σε μία ακολουθία σταδίων.

Λέξεις - κλειδιά: e-portfolio, φάκελος υλικού μαθητή, αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση, στάδια

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση δεν αποτελεί απλώς μια διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί την ίδια τη διδακτική πράξη. Η παραδοσιακή αξιολόγηση δίνει έμφαση στα αποτελέσματα μιας καθορισμένης και ειδικής γνώσης που καθορίζεται από την απόδοση του μαθητή σε ένα αντικειμενικό τεστ (Herman, Aschbacher & Winter, 1992). Η προσέγγιση αυτή συχνά μας δίνει περιορισμένες ενδείξεις για την αξιολόγηση του μαθητή σε συγκεκριμένες γνώσεις και παρέχει λίγες πληροφορίες για τη διδασκαλία και την όλη διαδικασία εκμάθησης (Thompson, 1995). Οι παραδοσιακές δοκιμασίες απεικονίζουν μια άλλη εικόνα της τάξης και των περιορισμένων στόχων που έχουν τεθεί (Tierney, Carter & Desai, 1991: 26- 28).

Σύμφωνα όμως, με τους Cameron et al., (1998), η μάθηση επέρχεται όταν οι μαθητές/τριες «σκέπτονται, λύνουν προβλήματα, κατασκευάζουν, μετασχηματίζουν, ανακαλύπτουν, δημιουργούν, αναλύουν, κάνουν επιλογές, οργανώνουν, σχεδιάζουν, εξηγούν, συζητούν και επικοινωνούν, μοιράζονται, παρουσιάζουν, προβλέπουν, ερμηνεύουν, αξιολογούν, στοχάζονται, αναλαμβάνουν ευθύνες, αναζητούν, ρωτούν, καταγράφουν, κατακτούν νέα γνώση και εφαρμόζουν αυτή τη γνώση σε νέες καταστάσεις». Ο πρωταρχικός σκοπός της αξιολόγησης είναι να υποστηρίζει αυτού του είδους τη μάθηση.

Ο De Corte (1990) υποστηρίζει το σχεδιασμό αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης που να τονίζουν ότι μάθηση σημαίνει ενεργή "κατασκευαστική" γνώση και ικανότητες στη βάση της προηγούμενης γνώσης. Έτσι, απαιτείται ισορροπία μεταξύ της ανακαλυπτικής μάθησης και της προσωπικής διερεύνησης από τη μία και της συστηματικής διδασκαλίας και καθοδήγησης από την άλλη. Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην αναζήτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, όπου ο μαθητής καθορίζει ο ίδιος τους στόχους του, περιγράφοντας μαθησιακές εμπειρίες, εκτιμά τις δυνατότητές του και κατανοεί ότι η διαδικασία της αξιολόγησης αποτελεί μέρος της μάθησης (Baker, 1990, Herman, Aschbacher and Winter, 1992 and Lewis, 1992).

Ένας από τους πιο δημοφιλής τρόπους εναλλακτικής (ή αυθεντικής αξιολόγησης είναι και η χρήση του Φακέλου Υλικού του Μαθητή (Kimldorf, 1994, McClure, 1997, Γεωργούσης, 1998, κ.α.) Η χρήση του Φακέλου Υλικού του Μαθητή ως μέσου αξιολόγησης, και ειδικότερα ως μέσου αυτοαξιολόγησης της εργασίας των μαθητών, δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να εμπλακεί στη μάθησή του, οδηγώντας τον να σκεφτεί τρόπους βελτίωσης. Ο Φάκελος Υλικού του Μαθητή αποτελεί, επιπλέον, ένα χώρο που επιδεικνύει ο μαθητής την πρόοδό του. Βοηθά το μαθητή να προσδιορίσει τις γνώσεις, τις ανάγκες, καθώς και τα κίνητρά του, και να θέσει μελλοντικούς στόχους.

Ο πίνακας του Tierney και άλλων (1991) που ακολουθεί δείχνει ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ της αξιολόγησης με τη χρήση φακέλων υλικού και της αξιολόγησης που στηρίζεται στα σταθμισμένα τεστ.

Ο φάκελος υλικού	**Τα σταθμισμένα τεστ**
Αντιπροσωπεύει την έκταση της ανάγνωσης και γραφής που έχουν κάνει οι μαθητές.	Αξιολογούν τους μαθητές σε μια περιορισμένη έκταση εργασιών ανάγνωσης και γραφής, η οποία μπορεί να μην ανταποκρίνεται σε ό,τι οι μαθητές μπορούν να εκτελέσουν.
Εμπλέκει τους μαθητές στην αξιολόγηση της προόδου τους και/ή των εργασιών τους και στην καθιέρωση σκοπών μάθησης μακράς διαρκείας.	Βαθμολογούνται με μηχανές ή από εκπαιδευτικούς που η συνεισφορά τους είναι μικρή.
Μετράει την επίδοση κάθε μαθητή, ενώ επιτρέπει την ικανοποίηση των ατομικών διαφορών των μαθητών.	Αξιολογούν τις ίδιες ιδιότητες όλων των μαθητών.
Αντιπροσωπεύει μια συνεργαστική προσέγγιση στην αξιολόγηση.	Η διεργασία της αξιολόγησης δεν είναι συνεργατική.
Ένας από τους σκοπούς του είναι η αυτοαξιολόγηση του μαθητή.	Η αυτοαξιολόγηση του μαθητή δεν είναι σκοπός τους.
Αποσκοπεί στη βελτίωση, την προσπάθεια και την επίδοση του μαθητή.	Αποσκοπούν μόνο στην επίδοση του μαθητή.
Συνδέει την αξιολόγηση και τη διδασκαλία με τη μάθηση.	Διαχωρίζουν τη μάθηση, την εξέταση και τη διδασκαλία.

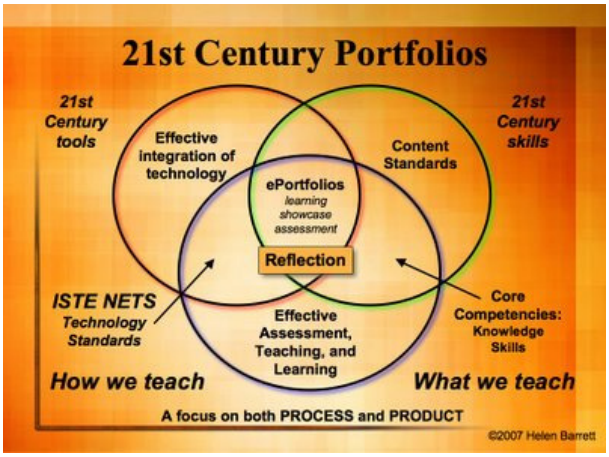
Πίνακας 1

Επιπρόσθετα ο Φάκελος Υλικού του Μαθητή βελτιώνει τη συνεργασία και την κατανόηση δασκάλου- γονιού, αυξάνει την οικογενειακή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξατομικεύει την εμπειρία εκμάθησης για να βοηθήσει κάθε παιδί να αναπτυχθεί στο δικό του μέγιστο ποσοστό, ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων, αφήνει τον κάθε δάσκαλο να έχει το δικό του ρυθμό και επιτρέπει στους δασκάλους να εργάζονται με τα παιδιά ταυτόχρονα σε πολλά πεδία γνώσης (Shores and Grace, 1998).

Ηλεκτρονικός φάκελος μαθητή

Μπορεί να ειπωθεί ότι η ανάπτυξη των e- portfolios είναι η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για την καταγραφή, την αποθήκευση και την ανάκτηση τέτοιων αντικειμένων (MOSEP, 2007). Κατά συνέπεια τα e- portfolio είναι η ψηφιακή αναπαράσταση των portfolio.

'"Ένα portfolio συχνά ορίζεται ως μια σκόπιμη συλλογή της δουλειάς ενός φοιτητή που παρουσιάζει την προσπάθεια, την πρόοδο και τα επιτεύγματα του σε ψηφιακή τεχνολογία, επιτρέποντας σε αυτόν που το αναπτύσσει, να συλλέγει και να οργανώνει τα αντικείμενα- τεχνουργήματα του portfolio υπό πολλές μορφές μέσων (ήχο, βίντεο, γραφικά, κείμενο). Ένα βασικό portfolio μια βάση δεδομένων ή συνδέσμους υπερκειμένου για να δείξει καθαρά τη σχέση μεταξύ προτύπων ή σκοπών, τεχνουργημάτων και κριτικής. Οι κριτικές, τα σχόλια του εκπαιδευόμενου είναι η λογική εξήγηση που συγκεκριμένα αντικείμενα- τεχνουργήματα αποδεικνύουν την επίτευξη προτύπων ή σκοπών. Ένα ηλεκτρονικό portfolio είναι ένα κριτικό εργαλείο που επιδεικνύει την ανάπτυξη στη διάρκεια του χρόνου" (Barrett, 2004).



Εικόνα 1

Έρευνα

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στη μέθοδο e- portfolio ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης.

Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν τη χρησιμότητα του e-portfolio επιδιώχθηκε με την παρούσα έρευνα να καταγραφεί η γνώμη εκπαιδευτικών σχετικά με το εργαλείο αυτό και πιο συγκεκριμένα να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό:

- Η μέθοδος e- Portfolio θεωρείται χρήσιμο εργαλείο αξιολόγησης του μαθητή για τον διδάσκοντα

- Η μέθοδος e- Portfolio θεωρείται χρήσιμο εργαλείο αυτοαξιολόγησης του μαθητή σύμφωνα με τη γνώμη του εκπαιδευτικού

- Η μέθοδος e- Portfolio θεωρείται χρήσιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μεθοδολογία- Στάδια έρευνας

1) Σχεδίαση και δημιουργία e- portfolio

2) Εγκατάσταση του video που αφορά στο e- portfolio στην επιφάνεια εργασίας του Η/ Υ του σχολείου από τον ερευνητή, ώστε να είναι διαθέσιμο για τους εκπαιδευτικούς να το παρακολουθήσουν. Το video είναι μία συνοπτική παρουσίαση του e-portfolio και αναφέρεται στη δημιουργία και στη χρήση του

3) Παρακολούθηση του video από τον εκπαιδευτικό που συμμετέχει στην έρευνα- είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να το παρακολουθήσει, εάν ο ίδιος το επιθυμεί- και στη συνέχεια συμπλήρωση του ερωτηματολογίου

4) Συγκέντρωση των ερωτηματολογίων από τον ερευνητή σε μεταγενέστερο χρόνο

5) Επεξεργασία των δεδομένων από τον ερευνητή.

Δειγματοληψία

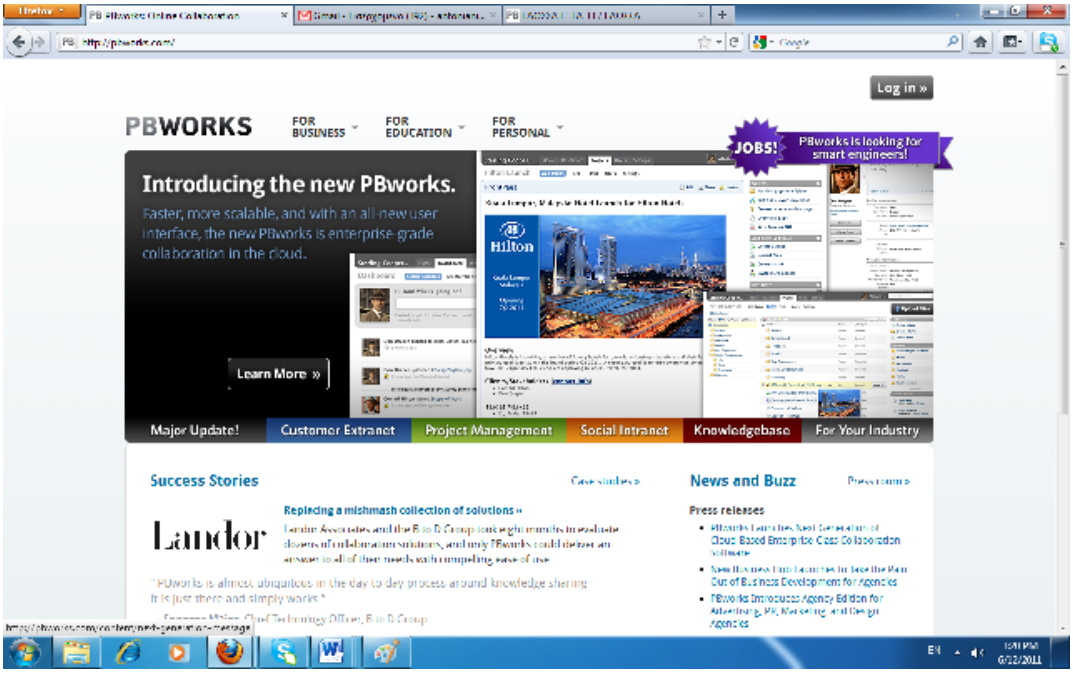
Τον **πληθυσμό** της έρευνας αποτέλεσαν: 35 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δάσκαλοι και όχι ειδικότητες, **δείγμα που** ελήφθη τυχαία.

Όργανο Μέτρησης

Το **όργανο μέτρησης** που χρησιμοποιήθηκε για τους εκπαιδευτικούς ήταν το ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε 51 ερωτήσεις και διαρθρώθηκε πάνω σε 3 άξονες : α) προσωπικό προφίλ του εκπαιδευτικού, β) αξιολόγηση portfolio και γ) ενδιαφέρον για αξιοποίηση μεθόδου portfolio στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 1) ερωτήσεις δομημένες όπου οι απαντήσεις δεν ήταν ελεύθερες αλλά περιορίζονταν από τις επιλογές του ερευνητή και 2) ερωτήσεις δομημένες, αλλά απαντήσεις ανοιχτές.

Στάδια οργάνωσης του φακέλου υλικού του μαθητή

Η οργάνωση διακρίνει το φάκελο υλικού του μαθητή και καθιερώνει το σκοπό του φακέλου. Δεν είναι όμως δυνατόν να καθοριστεί μία λίστα με συγκεκριμένα στάδια για την οργάνωση ενός φακέλου υλικού του μαθητή καθώς αυτός συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς που εξυπηρετεί η αξιολόγηση κάθε φορά. Τα παρακάτω στάδια είναι γενικά και μπορεί κάθε εκπαιδευτικός να τα προσαρμόσει στους δικούς του εκπαιδευτικούς σκοπούς και ανάγκες (Γεωργούσης, 1998). **Στάδια: 1) Προσδιορισμός των σκοπών και της εστίας του φακέλου υλικού των μαθητών, 2) Καθορισμός του γενικού περιεχομένου που πρέπει να αξιολογηθεί, 3) Η οργάνωση του φακέλου υλικού των μαθητών**. Έχει να κάνει με τη μορφή και τη δομή. Για την ανάπτυξη του e- Portfolio επιλέξαμε ένα λογισμικό μορφής wiki, συγκεκριμένα το bpworks. Το λογισμικό Wiki είναι ένας τύπος λογισμικού συνεργασίας, που επιτρέπει στις ιστοσελίδες να δημιουργηθούν και να εκδοθούν μέσα από ένα κοινό **web browser**.



Εικόνα 2

4) Η χρήση του φακέλου υλικού του μαθητή στην πράξη, **5) Κριτήρια αξιολόγησης του φακέλου υλικού των μαθητών** (Τα κριτήρια αξιολόγησης (criteria) και το συνεχές των διαβαθμίσεων της ποιότητας (standards) των μαθητικών εργασιών αποτελούν χαρακτηριστικές ιδιότητες του πιο διαδεδομένου εργαλείου αυτο- και ετερο- αξιολόγησης του φακέλου εργασιών, που στην αγγλική βιβλιογραφία καλείται rubric και την αποδίδουμε στα ελληνικά ως κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων. Κριτήρια αξιολόγησης είναι οι προδιαγραφές που θα καθοριστούν ώστε να χαρακτηριστεί μια εργασία άρτια και πετυχημένη, **6) Η αξιολόγηση των θεμάτων του φακέλου υλικού των μαθητών**, **7) Η διαφύλαξη των φακέλων υλικού του μαθητή**

Αποτελέσματα

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (66%) συμφωνούν ότι ο τρόπος αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι ενδεδειγμένος τρόπος, ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Αναφορικά με την αξιολόγηση των μαθητών και τη συζήτηση που πιθανόν οι εκπαιδευτικοί κάνουν μαζί τους ατομικά ή μέσα στην τάξη μόνο των 1/3 των εκπαιδευτικών αναφέρεται σε τακτά χρονικά διαστήματα ενώ περίπου το 1/10 ποτέ. Για την αυτοαξιολόγηση και συγκεκριμένα για τις προτάσεις αυτοαξιολόγησης που υπάρχουν στα διδακτικά εγχειρίδια σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν αυτήν την διαδικασία στο μάθημά τους, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο. Το 12% των εκπαιδευτικών που δε χρησιμοποιεί τα φύλλα αξιολόγησης θεωρούν ότι ο παραπάνω τρόπος *«δεν εκπληρώνει όλους τους στόχους της αυτοαξιολόγησης».* Επίσης αναφέρουμε ότι το 1/3 των εκπαιδευτικών δίνει βαρύτητα για την αξιολόγηση πρώτον στις επιδόσεις του στα μαθήματα με βάση τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και δεύτερον σύμφωνα με τις ευκαιρίες που παρέχονται από το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον και με τον ατομικό του τρόπο και ρυθμό ανάπτυξης. Τέλος ο έλεγχος γνώσεων από τον εκπαιδευτικό με τη μορφή τεστ γίνεται κυρίως και με δύο είδη ασκήσεων, ανοιχτών και κλειστών, ακολουθούν οι εκπαι-

δευτικοί που σχεδιάζουν ασκήσεις κλειστού τύπου (24%) και μόνο το 12 % των ερωτηθέντων χρησιμοποιούν ασκήσεις μόνο ανοιχτού τύπου.

Αξιοσημείωτο είναι ότι σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη μέθοδο αξιολόγησης portfolio, αλλά την χρησιμοποιεί στην αξιολόγηση ένα ποσοστό 77%, ενώ ένα 23%, σημαντικό ποσοστό, των ερωτηθέντων δίνει αρνητική απάντηση. Είναι θετικό ότι τη μέθοδο portfolio δεν την χρησιμοποιούν μόνο ως μία μορφή αρχείου, ώστε να είναι διαθέσιμες οι πληροφορίες για κάθε μαθητή στους γονείς και στο σχολικό σύμβουλο ή ως πηγή ενημέρωσης σε άλλους για παράδειγμα σε γονείς, σε άλλους δασκάλους, στο σχολικό σύμβουλο, αλλά θεωρούν αυτή τη μέθοδο βοηθητική *«επειδή συμβάλλει σημαντικά στην ορθολογική διαμόρφωση της εικόνας και της πορείας κάθε μαθητή»*, αφού και το 74% των ερωτηθέντων συμφωνούν ότι οι καταχωρήσεις του μαθητή στο e- portfolio δείχνουν την πρόοδο του μαθητή, διότι μπορούν να προσαρμοστούν στους εξατομικευμένους εκπαιδευτικούς σκοπούς και να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διαμορφωτική αξιολόγηση. Σχετική με την προηγούμενη διαπίστωση είναι και η εξής: η μέθοδος e- portfolio βοηθά ιδιαίτερα μαθητές με διαφορετικές ανάγκες μάθησης. Επιπρόσθετα η μέθοδος αξιολόγησης e- portfolio παρέχει πιο άμεσο και αποτελεσματικό τρόπο αξιολόγησης. Σημαντική επίσης είναι και μία ακόμη λειτουργία που προσφέρει η μέθοδος portfolio και έχει να κάνει με τη συνεργασία μαθητή-διδάσκοντα, αλλά και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, καθώς ενισχύει τη συνεργατική μάθηση. Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η μέθοδος αυτή ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Η μέθοδος portfolio όμως θεωρείται σύμφωνα με τη γνώμη των ερωτηθέντων βοηθητική και για το μαθητή και αυτό γιατί *«ο μαθητής έχει ξεκάθαρη συνολική εικόνα για τις εργασίες του έχοντας εύκολη πρόσβαση σε αυτές».* Επίσης *«ο μαθητής μαθαίνει στην οργανωτικότητα, να ταξινομεί δηλαδή τη δουλειά του στο φάκελό του»,* γεγονός που τον εμπλέκει πιο ενεργά στη μάθησή του. Όσον αφορά στην αυτοαξιολόγηση η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών μας οδηγεί στην διαπίστωση ότι ένα e- portfolio ωθεί το μαθητή να εμπλακεί στην αξιολόγηση της προόδου του, αφού το e- portfolio σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών είναι και χρήσιμο εργαλείο παρατήρησης της προόδου του από τον ίδιο το μαθητή. Δύο σημεία τα οποία επισημαίνουν οι ερωτηθέντες και στα οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή είναι τα εξής: οι φάκελοι υλικού τονίζουν τα θετικά στοιχεία του μαθητή παρά τις αδυναμίες του και είναι πολύ πιθανόν οι μαθητές που δεν έχουν βοήθεια από το σπίτι να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Όπως επίσης και ότι με αυτήν τη μέθοδο είναι δυνατό να αμφισβητηθεί η γνησιότητα των εργασιών του μαθητή, σημείο που τονίζουν ερωτηθέντες ως αδυναμία του φακέλου υλικού του μαθητή μαζί με: «*τη δυσκολία στη συστηματική τήρησή του, πολλές φορές λόγω φόρτου εργασίας και την ελλειπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και συγκεκριμένα σε τέτοιου είδους προγράμματα»*. Ως τρόπους αντιμετώπισης των παραπάνω προβλημάτων προτείνουν οι ερωτηθέντες: «*επιμόρφωση στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, γραμματειακή υποστήριξη για να καταχωρούνται τα στοιχεία των μαθητών, δημιουργία μίας φόρμας ώστε να είναι δυνατή η εφαρμογή της μεθόδου portfolio".*

Ενώ σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη μέθοδο Φακέλου Υλικού του Μαθητή, αρκετοί από αυτούς δεν γνωρίζουν την ηλεκτρονική μορφή της παραπάνω μεθόδου, καθώς 63% από αυτούς απαντούν «ναι» και 37%, σημαντικό μέρος αυτών, απαντούν αρνητικά. Σε αυτήν την κλίμακα κυμαίνονται και τα παρακάτω ποσοστά: το 71% απαντούν θετικά στη χρήση της μεθόδου e- portfolio και 29% απαντούν αρνητικά, 69% δηλώνουν «ναι» και 31%

δηλώνουν «όχι» στο σχεδιασμό ενός e- porfolio. Δηλαδή αν οι ερωτηθέντες *«θα επιχειρούσαν να δημιουργήσουν ένα e- portfolio και αυτό γιατί με τη χρήση του διαδικτύου, δυνατότητα που προσφέρει ένα e-portfolio, μπορεί ο φάκελος υλικού του μαθητή να εμπλουτιστεί, καθώς επίσης και να οργανωθεί καλύτερα»*. Όσον αφορά την τεχνική υποδομή των σχολείων είναι θετικό ότι υπάρχει ο τεχνολογικός εξοπλισμός. Σχετικά με την οργάνωση μίας βάσης e- portfolio στο σχολείο οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται ενώ οι υπόλοιποι δηλώνουν ουδέτεροι. Το ίδιο ισχύει και για τη συμβολή του e- portfolio στη βελτίωση του μαθητή σχετικά με το πόσο βοηθητική είναι η μέθοδος φακέλου υλικού του μαθητή, αλλά και για την αποτελεσματικότητα της μεθόδου σε μαθητές με διαφορετικές ανάγκες μάθησης, δηλαδή οι μισοί εκπαιδευτικοί από τους ερωτηθέντες δίνουν θετική απάντηση.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που παρακολούθησε το βίντεο που ήταν εγκατεστημένο και αφορούσε στην παρουσίαση ενός e- portfolio (66%) είναι ενθαρρυντικό και δείχνει ότι το 1/3 των ερωτηθέντων βρίσκουν το e- portfolio *«καλή ιδέα για εφαρμογή στην τάξη, για αξιολόγηση και οργάνωση γραπτών δραστηριοτήτων των παιδιών».* Επιπλέον ως δυνατότητες ενός e- portfolio οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν *«τη καλύτερη αξιολόγηση, τη συμμετοχή του παιδιού σε αυτήν, την καλύτερη κατανόηση των δυνατοτήτων και των ελλείψεων του παιδιού και την καλύτερη διδασκαλία».*

Συμπέρασμα

Οι φάκελοι υλικού των μαθητών προφανώς διαθέτουν έναν αριθμό πλεονεκτημάτων τα οποία το καθιστούν ως ένα δυναμικό μηχανισμό αξιολόγησης της προόδου και της ανάπτυξης του μαθητή.

Το τυπικό μοντέλο διδασκαλίας δίνει τη θέση του στις εναλλακτικές μεθόδους μάθησης. Σε κάποιες περιπτώσεις, ακόμη και το μοντέλο της τάξης αμφισβητείται, γιατί δίνεται περισσότερη έμφαση και ουσία στη γνώση που αποκτά το άτομο μέσω των κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκει, μέσω της εργασίας του και μέσω άλλων προσωπικών δικτύων μάθησης. Η μάθηση θεωρείται πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής. Η τυπική εκπαίδευση αποτελεί ένα μόνο στάδιο μάθησης. Η μάθηση συνεχίζεται σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, γι' αυτό και γίνεται λόγος για την δια βίου μάθηση. Τα σχολεία αποδίδουν βαθμούς για να αποδείξουν την επάρκεια των γνώσεων. Η μάθηση όμως μέσα από τις εμπειρίες της ζωής δημιουργεί αντικείμενα- τεχνουργήματα. Η δυνατότητα να περιληφθούν τα αντικείμενα – τεχνουργήματα αυτά σε ένα portfolio, αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την ανάπτυξή τους. Οι ανάγκες των μαθητών αναγνωρίζονται κάτω από το πρίσμα του κοινωνικού αντίκτυπου που έχει η τεχνολογία σήμερα. Ο John Seely Brown περιγράφει τους νέους ως πολυεπεξεργαστές που σκέφτονται πολυνηματικά (όχι γραμμικά) και είναι άνετοι με τα διάφορα μέσα (Brown, 2002). Τα e- portfolios μπορούν να γίνουν τόσο οικεία τους νέους ανθρώπους, όσο ήταν τα τετράδια στις παλιότερες γενιές. Η μέθοδος αυτή σίγουρα δεν θα λύσει τα προβλήματα της αξιολόγησης, αλλά αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο σε ένα βαθυστόχαστο και περιεκτικό πρόγραμμα μέτρησης και αξιολόγησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργούσης, Π., (1998). Η Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: portfolio assessment, μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Αθήνα: Δελφοί.

Ξενόγλωσση

Baker, E. L. (1990). What probably works in alternative assessment UCLA Graduate School of Education: National Center for Research and Evaluation, Standards and Student Testing, Los Angeles.

Cameron, H. A., Tanapat, P. & Gould, E. (1998). Adrenal steroids and NMDA receptor activation regulate neurogenesis in the adult rate dentate gyrus through a common pathway. Neuroscience, 82, 349-354.

De Corte, E. (1990), "Acquiring and Teaching Cognitive Skills: A State-of-the- art of Theory and Research" in European perspectives in psychology (Vol. 1), eds. P. J. D.

Herman , J. L., Aschbacher, P. R. & Winters, L. (1992). A Practical Guide to Alternative Assessment. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Kimeldorf, M. (1994). Creating Portfolios for Success in School, Work and Life. Free Spirit Publishing, Minneapolis.

McClure, M. R., (ed) (1997). Portfolio Practices: Thinking Though The assessment of Children's Work. An NEA Professional Library Publication, National Education Association, Washington.

Tierney, R., Carter, M., & Desai L., (1990). Portfolio Assessment in the Reading- Writing Classroom. Norwood, MA: Christopher- Gordon, 1991. Valencia, S., Pearson, P., Peters, C., A Portfolio Approach to Classroom Assessment: The Why's, What's, and How's. Reading Teacher, 43: 338-340.

Tompson, L. , (ed) (1995). K -8 Foreign Language Assessment: A Bibliography. Center for Applied Linguistics. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, Washington.

Δικτυακοί τόποι

Barrett, H., (2004). Professional Development for Implementing Electronic Portfolios. Πρόσβαση Νοέμβριος 15, 2009, από http://electronicportfolios.com/teachers/profdev.html

Barrett, H., (2004) , Conflicting Paradigm in Electronic Portfolio Approaches, Πρόσβαση Δεκέμβριος 5, 2000, από http://electronicportfolios.org/portfolios

Brown, J. S., (2002). Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn. United States Distance Learning Association, Πρόσβαση Δεκέμβριος 20, 2009, http://www.usdla.org/html/journal/FEB02_Issue/article01.html

MOSEP, (2007). European Commission's Leonardo Da Vinci Programme. Grab your future with an E- portfolio. Πρόσβαση Μάρτιος 3, 2009, από http://www.mosep.org/study

Michael Faraday. Όταν οι νέες τεχνολογίες συναντούν την ανθρώπινη διανόηση. Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου.

Κυριακόπουλος Νικόλαος
M.Sc. Φυσικός
nkyriak@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο που αφορά στο μάθημα της Φυσικής Θετικής και Τεχνολογικής Κατεύθυνσης της Β' τάξης Γενικού Λυκείου. Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει έναν τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν τα Συστήματα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης (ΣΣΛΑ) κατά την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου για τη διδασκαλία του νόμου του Faraday. Τα ΣΣΛΑ αποτελούνται συνήθως από έναν καταγραφέα πειραματικών δεδομένων, στον οποίο προσαρμόζονται ανάλογα με το πείραμα κατάλληλοι αισθητήρες. Έτσι οι πειραματικές μετρήσεις που λαμβάνονται από τους αισθητήρες αποθηκεύονται στον καταγραφέα, ή στον συνδεμένο με αυτόν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ο καταγραφέας επικοινωνεί με τον υπολογιστή μέσω κατάλληλου λογισμικού. Τελικά αυτό που επιτυγχάνεται είναι να έχουμε μια σύγχρονη λήψη και απεικόνιση των πειραματικών μετρήσεων σε αντίστοιχες γραφικές παραστάσεις. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο οι μαθητές εκτελώντας κλασικά πειράματα ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής, λαμβάνουν πειραματικές μετρήσεις μέσω του ΣΣΛΑ και αφού τις επεξεργαστούν καθοδηγούνται ώστε να προσεγγίσουν ποσοτικά το νόμο του Faraday (Ιωάννου κ.α., 1999). Στη συνέχεια της εργασίας αναλύεται το διδακτικό σενάριο (σχέδιο μαθήματος, φύλλο εργασίας, πειράματα, επεξεργασία μετρήσεων και συμπεράσματα), προτείνονται κάποιες προεκτάσεις της συγκεκριμένης διδασκαλίας και διατυπώνονται κάποιοι γενικότεροι προβληματισμοί σε σχέση με την ένταξη των ΣΣΛΑ στη διδακτική πράξη.

Λέξεις - **κλειδιά:** Φυσική, Faraday, Ηλεκτρομαγνητική Επαγωγή, Συστήματα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης

Εισαγωγή

Το 1831 ο Άγγλος Michael Faraday διατύπωσε το νόμο της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής που τιμής ένεκεν φέρει το όνομά του και διατυπώνεται ως εξής:
«Η ηλεκτρεγερτική δύναμη από επαγωγή E που δημιουργείται σε ένα πηνίο είναι ανάλογη με το ρυθμό μεταβολής της μαγνητικής ροής $\Delta\Phi/\Delta t$ που διαρρέει το πηνίο και ανάλογη με τον αριθμό N των σπειρών του πηνίου δηλαδή: $\mathrm{E} = -\mathrm{N}\dfrac{\Delta\Phi}{\Delta t}$ (1) »
Το αρνητικό πρόσημο στη σχέση (1) ερμηνεύεται από τον κανόνα του Lenz (Ιωάννου κ.α., 1999).

Το φαινόμενο της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής θεωρείται από τις μεγαλύτερες ανακαλύψεις του 19ου αιώνα, αφού οι άνθρωποι βρήκαν τον τρόπο να παράγουν άφθονη ηλεκτρική ενέργεια. Ο Faraday στον οποίο ιστορικά αποδίδεται η ανακάλυψη του φαινομένου, ερμήνευσε τα εμπειρικά δεδομένα αφού με τα μάτια της αφαιρετικής του σκέψης μπόρεσε να δει αόρατες γεωμετρικές επιφάνειες να διαπερνώνται από αόρατες δυναμι-

κές γραμμές! Οι παραπάνω λόγοι πλέον καθιστούν από τη μια το φαινόμενο της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής ένα από τα σπουδαιότερα διδακτικά αντικείμενα και από την άλλη μια από τις δυσκολότερες διδακτικές προσεγγίσεις (Κασσέτας, 2004).

Ο σκοπός του διδακτικού σεναρίου που αναπτύσσεται στη συγκεκριμένη εργασία, είναι οι μαθητές καθοδηγούμενοι μέσα από μια σειρά πειραμάτων με το ΣΣΛΑ να διαπιστώσουν τη σχέση (1) και να διατυπώσουν το νόμο του Faraday. Το ΣΣΛΑ που χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αποτελείται από έναν αισθητήρα ηλεκτρικής τάσης και έναν αισθητήρα έντασης μαγνητικού πεδίου που προσαρμόζονται στον καταγραφέα MultiLog. Στο MultiLog αποθηκεύονται οι πειραματικές μετρήσεις που λαμβάνονται κατά τη διεξαγωγή των πειραμάτων. Το MultiLog συνδέεται με ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή με τον οποίο επικοινωνεί μέσω του λογισμικού MultiLab. Με τη βοήθεια του λογισμικού γίνεται αφενός η γραφική απεικόνιση των πειραματικών μετρήσεων και αφετέρου η παραπέρα μαθηματική επεξεργασία των πειραματικών τιμών και των γραφικών παραστάσεων (Αμαξοτεχνική ΑΕΒΕ, 1999).

Διδακτικό σενάριο

Σχέδιο μαθήματος

Διδακτικοί στόχοι:

Με τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος οι μαθητές θα πρέπει:

1. Να εξάγουν τη μαθηματική σχέση που εκφράζει το νόμο του Faraday.
2. Να διατυπώσουν το νόμο του Faraday.
3. Να πραγματοποιήσουν απλά πειράματα ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής και να χειριστούν το ΣΣΛΑ εργαζόμενοι σε ομάδες.
4. Να επεξεργαστούν μαθηματικά τις πειραματικές μετρήσεις μέσω κατάλληλου λογισμικού (Ιωάννου κ.α., 1999).

Διδακτική μεθοδολογία:

Καθοδηγούμενη ανακάλυψη (Αρναουτάκης κ.α., 2005)

Εκτιμώμενη διάρκεια διδασκαλίας:

Δύο διδακτικές ώρες.

Προαπαιτούμενες γνώσεις μαθητών:

Για τη συγκεκριμένη διδασκαλία οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ως προαπαιτούμενες γνώσεις:

- Τις έννοιες/μεγέθη ηλεκτρική τάση, ηλεκτρεγερτική δύναμη (ΗΕΔ), ένταση ηλεκτρικού ρεύματος, ένταση μαγνητικού πεδίου, μαγνητική ροή και τις αντίστοιχες μονάδες μέτρησής τους.
- Την ποιοτική προσέγγιση του φαινομένου της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής (Κυριακόπουλος, 2014).
- Τη χάραξη και μαθηματική επεξεργασία γραφικών παραστάσεων.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή:

Η διδασκαλία πραγματοποιείται στο Σχολικό Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών (ΣΕΦΕ) με τον

εξής υλικοτεχνικό και εργαστηριακό εξοπλισμό:
- Ένα ΣΣΛΑ που αποτελείται από έναν αισθητήρα ηλεκτρικής τάσης, έναν αισθητήρα έντασης μαγνητικού πεδίου, ένα καταγραφέα MultiLog και ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή στον οποίο είναι εγκατεστημένο το λογισμικό MultiLab.
- Ένας βιντεοπροβολέας.
- Ένας φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής ανά ομάδα εργασίας, στον οποίο είναι εγκατεστημένο το λογισμικό MultiLab.
- Μια βιντεοκάμερα.
- Τέσσερα πηνία ίδιου μήκους και εμβαδού διατομής με 300, 600, 1.200 και 24.000 σπείρες το καθένα αντίστοιχα, ένας (ισχυρός) ραβδόμορφος μαγνήτης και καλώδια σύνδεσης.
- Σύστημα κατακόρυφης ταλάντωσης του ραβδόμορφου μαγνήτη, αποτελούμενο από χυτοσιδερένια βάση, μεταλλικό στύλο, ελατήριο και μάζα 1Kg.
- Ένα φύλλο εργασίας.

Οργάνωση της τάξης και διαχείριση διδακτικού χρόνου:
Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων και δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά (Ματσαγγούρας, 2005). Κατά την πρώτη διδακτική ώρα ο διδάσκων παρουσιάζει στους μαθητές τον τρόπο λειτουργίας ενός ΣΣΛΑ και περιγράφει τις συναρμολογημένες πειραματικές διατάξεις από τις οποίες θα γίνει η συλλογή των πειραματικών δεδομένων. Επίσης ο διδάσκων προχωράει και στην εκμάθηση του λογισμικού MultiLab προς τους μαθητές του, ακολουθώντας έτσι μια ολιστική προσέγγιση του θέματος (ITY, 2010). Άλλωστε ο στόχος στο συγκεκριμένο σενάριο είναι η όποια μαθηματική επεξεργασία των πειραματικών δεδομένων να γίνει μέσω του λογισμικού.

Στα ΣΕΦΕ των περισσοτέρων Γενικών Λυκείων υπάρχει μόνο ένα ΣΣΛΑ. Έτσι κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα κάθε ομάδα περνάει κυκλικά από την πειραματική διάταξη, πραγματοποιεί τα πειράματα που περιγράφονται στο φύλλο εργασίας, καταγράφει και αποθηκεύει τις μετρήσεις της σε κατάλληλο αρχείο και τις μεταφέρει με ένα usb stick από τον υπολογιστή του ΣΣΛΑ στο δικό της υπολογιστή για παραπέρα επεξεργασία. Μάλιστα το λογισμικό MultiLab δίνει τη δυνατότητα της βιντεοσκόπησης των πειραμάτων, ώστε οι μαθητές να παρακολουθούν στο μέλλον σε επίπεδο “play back” το πείραμα, τη λήψη και καταχώρηση των μετρήσεων σε κατάλληλο πίνακα και τη γραφική απεικόνιση τους. Τέλος οι ομάδες καθοδηγούμενες από το φύλλο εργασίας επεξεργάζονται τις μετρήσεις τους, εξάγουν τα συμπεράσματά τους και τα ανακοινώνουν στην ολομέλεια, ώστε να γίνει και η κατάλληλη ανατροφοδότηση.

Φύλλο εργασίας

Δραστηριότητες:
1. Κατά τη 1η δραστηριότητα οι μαθητές κάθε ομάδας θα χρησιμοποιήσουν την πειραματική διάταξη που φαίνεται στην παρακάτω εικόνα 1 (Αρναουτάκης κ.α., 2005). Στο ΣΣΛΑ που είναι προσαρμοσμένο στη συγκεκριμένη πειραματική διάταξη, οι συνδέσεις και οι ρυθμίσεις πρέπει να είναι ως εξής (Παπαμιχάλης & Παληός, 2006):
Καταγραφέας MultiLog:
Στην είσοδο PORT I/01 συνδέουμε τον αισθητήρα ηλεκτρικής τάσης (VOLTAGE) ο οποίος λαμβάνει τιμές ηλεκτρεγερτικής δύναμης. Στην είσοδο PORT I/02 συνδέουμε τον αισθητήρα έντασης μαγνητικού πεδίου (MAGNET-L) ο οποίος λαμβάνει τιμές έντασης του μαγνητικού

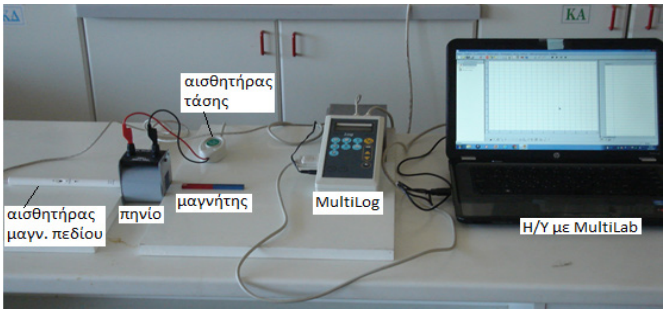
πεδίου στο εσωτερικό του πηνίου.

Λογισμικό MultiLab:

Ρυθμός δειγματοληψίας: 100μετρήσεις/sec.

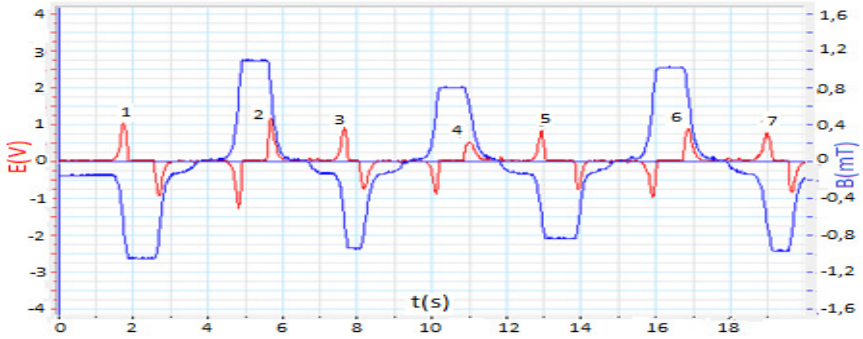
Χρόνος καταγραφής: 20sec.

Σκανδαλισμός: Μη ενεργός.



Εικόνα 1: Πειραματική διάταξη.

Ένας μαθητής από την πρώτη ομάδα πατάει στο MultiLab το πλήκτρο έναρξη(RUN) ενώ κάποιος άλλος μετακινεί το ραβδόμορφο μαγνήτη κατά μήκος του άξονα του ακίνητου πηνίου 24.000 σπειρών ως εξής: «πλησίασμα – ακινητοποίηση – απομάκρυνση - αλλαγή πολικότητας- πλησίασμα – ακινητοποίηση – απομάκρυνση κ.ο.κ.». Παράλληλα με την πραγματοποίηση του πειράματος εμφανίζεται στην οθόνη του υπολογιστή και το παρακάτω διάγραμμα 1.



Διάγραμμα 1: Γραφική απεικόνιση της ηλεκτρεγερτικής δύναμης E στο πηνίο έναντι του χρόνου t (κόκκινη καμπύλη) και της έντασης του μαγνητικού πεδίου B στο εσωτερικό του πηνίου έναντι του χρόνου t (μπλε καμπύλη).

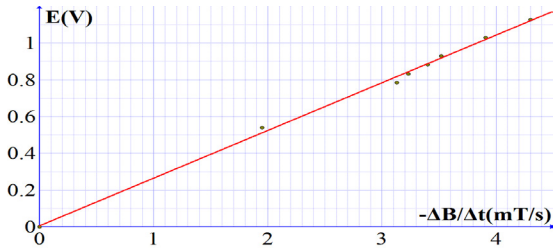
Στο διάγραμμα 1 εμφανίζονται δυο γραφικές παραστάσεις, της ηλεκτρεγερτικής δύναμης E στα άκρα του πηνίου έναντι του χρόνου t (κόκκινη καμπύλη) και της έντασης του μαγνητικού πεδίου B στο εσωτερικό του πηνίου έναντι του χρόνου t (μπλε καμπύλη). Μέσω ενός βιντεοπροβολέα μπορούν να παρακολουθούν όλοι οι μαθητές τη συγχρονική λήψη και απεικόνιση των πειραματικών μετρήσεων στο διάγραμμα 1. Αφού γίνει η λήψη των μετρήσεων, οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας παίρνουν τις μετρήσεις με ένα usb stick από τον υπολογιστή του ΣΣΛΑ και τις μεταφέρουν στον υπολογιστή τους όπου και θα γίνει η περεταίρω επεξεργασία. Κυκλικά περνάνε όλες οι ομάδες από την πειραματική διάταξη και παίρνουν τις μετρήσεις τους.

2. Στη 2η δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να συμπληρώσουν τον παρακάτω πίνακα 1, με βάση την επεξεργασία του διαγράμματος 1. Συγκεκριμένα κάθε μέγιστη τιμή ηλεκτρεγερτικής δύναμης Ε (κορυφές 1-7 στο διάγραμμα 1) αντιστοιχεί σε μια χρονική στιγμή κατά την οποία στην καμπύλη Β-t υπάρχει σημείο καμπής. Για τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή οι μαθητές υπολογίζουν την κλίση της καμπύλης (ΔΒ/Δt) με τις δυνατότητες που τους παρέχει το λογισμικό MultiLab.

E(V)	-ΔB/Δt(mT/s)
0	0
1,029	3,91
1,127	4,30
0,931	3,52
0,539	1,95
0,833	3,23
0,882	3,40
0,784	3,35

Πίνακας 1: Πίνακας πειραματικών δεδομένων.

3. Στη 3η δραστηριότητα οι μαθητές σχεδιάζουν τη γραφική παράσταση της ηλεκτρεγερτικής δύναμης Ε έναντι του αρνητικού ρυθμού μεταβολής της έντασης του μαγνητικού πεδίου –ΔΒ/Δt (διάγραμμα 2), από την οποία συμπεραίνουν ότι τα δυο μεγέθη είναι μεταξύ τους ανάλογα. Μάλιστα για συγκεκριμένη θέση του αισθητήρα εντός του πηνίου αποδεικνύεται ότι ο μετρούμενος ρυθμός μεταβολής της έντασης του μαγνητικού πεδίου είναι ανάλογος του ρυθμού μεταβολής της ολικής μαγνητικής ροής με ποσοστό σφάλματος μικρότερο του 10% (Παπαμιχάλης κ.α., 2006). Έτσι οι μαθητές καθοδηγούνται στο να διαπιστώσουν ότι η ηλεκτρεγερτική δύναμη Ε είναι ανάλογη με τον αρνητικό ρυθμό μεταβολής της μαγνητικής ροής -ΔΦ/Δt.



Διάγραμμα 2: Γραφική παράσταση της ηλεκτρεγερτικής δύναμης Ε έναντι του αρνητικού ρυθμού μεταβολής *της έντασης του μαγνητικού πεδίου –ΔΒ/Δt.*

4. Στην 4η δραστηριότητα οι μαθητές κάθε ομάδας θα χρησιμοποιήσουν την πειραματική διάταξη που φαίνεται στην παρακάτω εικόνα 2 (Αρναουτάκης κ.α., 2005). Στο ΣΣΛΑ που είναι προσαρμοσμένο στη συγκεκριμένη πειραματική διάταξη, οι συνδέσεις και οι ρυθμίσεις πρέπει να είναι ως εξής:

Καταγραφέας MultiLog:

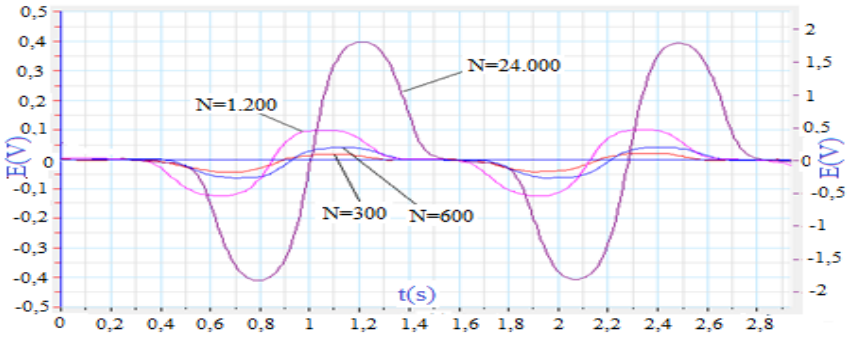
Στην είσοδο PORT I/01 συνδέουμε τον αισθητήρα ηλεκτρικής τάσης (VOLTAGE) ο οποίος λαμβάνει τιμές ηλεκτρεγερτικής δύναμης.

Λογισμικό MultiLab:
Ρυθμός δειγματοληψίας: 100μετρήσεις/sec.
Χρόνος καταγραφής: 10sec.
Σκανδαλισμός: Μη ενεργός.



Εικόνα 2: Πειραματική διάταξη.

Ένας μαθητής από την πρώτη ομάδα πατάει στο MultiLab το πλήκτρο έναρξη(RUN) ενώ κάποιος άλλος θέτει σε κατακόρυφη ταλάντωση το ραβδόμορφο μαγνήτη πάνω από το πηνίο των 300 σπειρών. Αφού λάβουν τη σειρά μετρήσεων οι μαθητές επαναλαμβάνουν το ίδιο πείραμα για τα υπόλοιπα τρία πηνία 600, 1.200 και 24.000 σπειρών αντίστοιχα. Στο πείραμα αυτό δίνεται πολύ μεγάλη προσοχή ώστε η ταλάντωση του μαγνήτη να γίνεται κάθε φορά με το ίδιο πλάτος. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ο ίδιος ρυθμός μεταβολής μαγνητικής ροής ($\Delta\Phi/\Delta t$) και στα τέσσερα πηνία. Στο διάγραμμα 3 φαίνονται οι τέσσερεις γραφικές παραστάσεις της ηλεκτρεγερτικής δύναμης E έναντι του χρόνου t. Κάθε γραφική παράσταση αντιστοιχεί σε ένα από τέσσερα διαφορετικά πηνία.



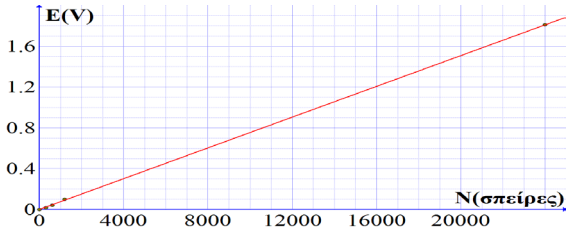
Διάγραμμα 3: Οι τέσσερεις γραφικές παραστάσεις της ηλεκτρεγερτικής δύναμης E στα άκρα της συνδεσμολογίας έναντι του χρόνου t. Κάθε γραφική παράσταση αντιστοιχεί σε ένα από τέσσερα διαφορετικά πηνία.

5. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές με βάση το διάγραμμα 3, καταγράφουν στον πίνακα 2 τις τιμές που αντιστοιχούν στις μέγιστες τιμές ηλεκτρεγερτικής δύναμης E συναρτήσει του αριθμού των σπειρών του κάθε πηνίου.

N (αριθμός σπειρών)	E(V)
0	0
300	0,018
600	0,042
1.200	0,099
24.000	1,808

Πίνακας 2: Πίνακας πειραματικών δεδομένων.

6. Στην 6η δραστηριότητα οι μαθητές σχεδιάζουν τη γραφική παράσταση της ηλεκτρεγερτικής δύναμης E έναντι του αριθμού N των σπειρών (διάγραμμα 4) από την οποία συμπεραίνουν ότι τα δυο μεγέθη είναι μεταξύ τους ανάλογα.



Διάγραμμα 4: Γραφική παράσταση της ηλεκτρεγερτικής δύναμης E έναντι του αριθμού των σπειρών των πηνίων.

7. Στην 7η και τελευταία δραστηριότητα οι ομάδες καλούνται να συνδυάσουν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν στις δραστηριότητες 3 και 6 και να διατυπώσουν τόσο το νόμο του Faraday όσο και την αντίστοιχη μαθηματική σχέση.

Προεκτάσεις της διδασκαλίας

Η διδασκαλία της ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής εμπεριέχει όχι μόνο την ποιοτική και ποσοτική προσέγγιση του φαινομένου αλλά και τις εφαρμογές του. Επίσης προβλέπεται να διδάσκεται και ο κανόνας του Lenz, καθώς και τα φαινόμενα της αμοιβαίας επαγωγής και αυτεπαγωγής (Ιωάννου κ.α., 1999). Έτσι ως επόμενος στόχος τίθεται η επέκταση της αξιοποίησης του ΣΣΛΑ σε όλα τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα που εμπεριέχονται στην ηλεκτρομαγνητική επαγωγή. Μάλιστα με βάση το διάγραμμα 1 μπορούμε να καθοδηγήσουμε τους μαθητές ώστε να εξάγουν εύκολα το κανόνα του Lenz.

Γενικότεροι προβληματισμοί – Επίλογος

Τα ΣΣΛΑ αποτελούν μια ξεχωριστή περίπτωση ένταξης νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, αφού η αξιοποίησή τους ξεφεύγει από τη φιλοσοφία των περισσοτέρων διδακτικών εργαλείων ΤΠΕ όπως π.χ. τα προγράμματα προσομοίωσης, οι εγκυκλοπαίδειες γνώσης, το διαδίκτυο κλπ. Συγκεκριμένα τα ΣΣΛΑ απαιτούν έναν υφιστάμενο εργαστηριακό εξοπλισμό και η φιλοσοφία της διδακτικής τους αξιοποίησης είναι οι μαθητές να πάρουν μετρήσεις και να τις επεξεργαστούν ακόμα και στο σπίτι τους. Ουσιαστικά αυτός ο τρόπος εργασίας είναι ένας προθάλαμος στον τρόπο εργασίας που θα συναντήσουν οι μαθητές στην τριτο-

βάθμια εκπαίδευση. Έτσι η ένταξη των ΣΣΛΑ στη διδακτική πράξη ενδείκνυται για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων (κυρίως μαθητές Λυκείου), οι οποίοι έχουν μια σχετική εμπειρία τόσο στις νέες τεχνολογίες όσο και στη μαθηματική επεξεργασία πειραματικών δεδομένων και γραφικών παραστάσεων. Βέβαια αν δοθεί η κατάλληλη προσοχή, τα ΣΣΛΑ μπορούν να ενταχθούν ακόμα και στη διδασκαλία σε μικρότερες τάξεις όπου η λήψη μετρήσεων αφορά κυρίως σε φαινόμενα που εξελίσσονται είτε πολύ γρήγορα είτε πολύ αργά. Στην περίπτωση αυτή ο διδάσκων θα πρέπει να περιορίζεται σε απλή επίδειξη του συστήματος και των πειραμάτων, με βασικό στόχο οι μαθητές να διαπιστώσουν ότι οι γραφικές παραστάσεις αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εξέλιξης ενός φαινομένου.

Η ένταξη και αξιοποίηση των ΣΣΛΑ στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών καθώς και το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα εργασίας στη σχολική τάξη αναδεικνύουν νέες διδακτικές πρακτικές για την οικοδόμηση της γνώσης, οι οποίες θέτουν στο κέντρο το μαθητή που ερευνά και ανακαλύπτει και καθιστούν τον καθηγητή καθοδηγητή και εμψυχωτή (Ματσαγγούρας, 2005). Άλλωστε σε ένα νέο σχολείο απαλλαγμένο από την στείρα απομνημόνευση και την πολυδαίδαλη ασκησιολογία, θα πρέπει να αναδεικνύονται όλες οι καινοτόμες προσπάθειες που λαμβάνουν υπόψη τους τα σύγχρονα διδακτικά εργαλεία και τις αρχές της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρναουτάκης, Ι., Καρανίκας, Ι., Καραπαναγιώτης, Β., Κόκκοτας, Π., & Κουρελής, Ι. (2005). *Πειράματα Φυσικής για το Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Αμαξοτεχνική ΑΕΒΕ (1999). *Οδηγίες χρήσης και πειράματα MultiLog-Σύστημα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης.* Θεσσαλονίκη: Αμαξοτεχνική ΑΕΒΕ.

Ιωάννου, Α., Ντάνος, Ι., Πήττας, Α., & Ράπτης, Σ. (1999). *Φυσική θετικής και τεχνολογικής κατεύθυνσης Β' τάξη Γενικού Λυκείου.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κασσέτας, Α. (2004). *Το μήλο και το κουάρκ*. Αθήνα: Σαββάλας.

ΙΤΥ (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.* Πάτρα: ΙΤΥ.

Κυριακόπουλος, Ν. (2014, Ιανουάριος). Ηλεκτρομαγνητική επαγωγή. Η σπουδαιότερη ανακάλυψη του 19ου αιώνα μέσα από ένα διδακτικό σενάριο. *Νέος Παιδαγωγός*, 2, 196-204. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2014, από http://www.neospaidagogos.gr/periodiko

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπαμιχάλης, Κ. & Παληός, Γ. (2006). Πειραματικός έλεγχος του νόμου της Η/Μ επαγωγής, του Faraday με σύστημα MBL. Ανάλυση της λειτουργίας της πειραματικής διάταξης. Στο *11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ε.Ε.Φ., 30 Μαρτίου-2 Απριλίου 2006* (σελ. 1-7). Αθήνα Ε.Ε.Φ.

Webquest και ανακαλυπτική μάθηση στη διδασκαλία της γεωγραφίας

Τσούτσου Δήμητρα
MSc, Δασκάλα ΠΕ70
demetrats@gmail.com

Μπέρτσου Σταυρούλα
MSc, Καθηγήτρια Πληροφορικής ΠΕ19
lbertsou@gmail.com

Περίληψη

Ένας τρόπος για να φτάσουν οι μαθητές στην ανακαλυπτική - ερευνητική μάθηση με τη βοήθεια του διαδικτύου είναι η προσέγγιση του Webquest, μιας δραστηριότητας κατευθυνόμενης διερεύνησης, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν να λύσουν ένα πρόβλημα αξιοποιώντας το διαδίκτυο ως βασική πηγή πληροφορίας. Μέσα από την ιστοαναζήτηση, οριοθετείται η δραστηριότητα των μαθητών και δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της αναλυτικής και κριτικής τους σκέψης, παρά στην απλή αναζήτηση της πληροφορίας. Παράλληλα, μέσα από καλές πρακτικές στο σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, όπως η χρήση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η χρήση ρουμπρικών, προσομοίωσης και λογισμικού οπτικοποίησης προκειμένου να ενεργοποιηθούν οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος, βελτιστοποιούνται τα προσδοκώμενα από μια εκπαιδευτική παρέμβαση. Ως δείγμα αναφοράς των παραπάνω, παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό σενάριο ιστοαναζήτησης, με τίτλο «Ηφαίστεια», που απευθύνεται σε μαθητές της Στ’ τάξης του δημοτικού σχολείου και εμπεριέχει τα προαναφερθέντα στοιχεία.

Λέξεις - κλειδιά: Ανακαλυπτική μάθηση, webquest, κίνητρα, ρουμπρίκα αξιολόγησης

Εισαγωγή

Η μάθηση δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα στενά πλαίσια της κατάκτησης γνώσεων, αλλά οφείλει να αναπτύσσει σ’ αυτόν που μαθαίνει τη δυνατότητα να προχωρεί παραπέρα μόνος του. Η ανακαλυπτική μάθηση χαρακτηρίζεται ως μια διαδικασία πρόσκτησης γενικών γνώσεων που υπόκεινται σε επεξεργασία, μετασχηματισμό και τέλος στην εφαρμογή τους σε νέες καταστάσεις (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη, & Μπαλκίζας, 2008). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση έχει ενεργητικό χαρακτήρα και ως εκ τούτου η δραστηριοποίηση του ατόμου και η απόκτηση ικανοτήτων στην επίλυση προβλημάτων επιτυγχάνονται διαμέσου της ενεργητικής αντιπαράθεσης του ατόμου με προβληματικές καταστάσεις (Bruner, 1966).

Με τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης, προάγεται η αρχή της δόμησης της γνώσης, αφού ο μαθητής μαθαίνει τεχνικές και τρόπους αναζήτησης και διείσδυσης στις σχέσεις των πραγμάτων. Αυξάνονται οι διανοητικές ικανότητες και το επίπεδο προσδοκίας του εκπαιδευόμενου για επιτυχία, αναπτύσσεται η «γνωστική στρατηγική» και η δημιουργική σκέψη. Πάνω από όλα, ο μαθητής είναι σε θέση να θυμάται αυτά που μαθαίνει· μπορεί εύκολα να τα ανακαλεί, γιατί τα έχει οργανώσει και κωδικοποιήσει με το δικό του τρόπο. Οι επεξεργαζόμενες γνώσεις είναι πιο σταθερές και ανακαλούνται ταχύτερα και ευκολότερα.

Το webquest στη θεωρία

Η έννοια του webquest αναπτύχθηκε το 1995 από τον Bernie Dodge σε συνεργασία με τον Tom March. Η «ιστοεξερεύνηση» είναι μια δραστηριότητα κατά την οποία οι περισσότερες ή όλες οι πληροφορίες που χρησιμοποιούνται από τους χρήστες αντλούνται από τον ιστό (Dodge B. , 1995). Η πληροφορία αποτελεί το πρωτογενές υλικό προς την επεξεργασία και την οικοδόμηση της νέας γνώσης (Yoder, 2005)**.** Τα webquests σχεδιάζονται ώστε να οριοθετούν τη δραστηριότητα των μαθητών, να εστιάζουν στη χρήση της πληροφορίας παρά στην απλή αναζήτηση της (Benz, 2001), ενώ παράλληλα, οδηγούν τους μαθητές να καλλιεργήσουν την αναλυτική, συνθετική σκέψη και την κριτική τους ικανότητα. Κινητοποιούν ταυτόχρονα και αναδεικνύουν νέες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων που δε στηρίζονται στην απομνημόνευση, αλλά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές:

- *Συνθέτουν πληροφορίες, εκφράζουν υποθέσεις, αναζητούν δρόμους για την επίλυση προβλημάτων, εξάγουν συμπεράσματα, φέρουν σε πέρας την αποστολή τους.*
- *Συνεργάζονται, θέτοντας υπό το συνεχή έλεγχο της ομάδας το περιεχόμενο της μάθησης.*
- *Γίνονται οι ίδιοι υπεύθυνοι για το μαθησιακό αποτέλεσμα της δραστηριότητας τους.*
- *Αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες μαθαίνοντας να συζητούν, να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους έκφρασης, να δομούν προσωπικές σχέσεις.*
- *Αναλύουν, αναστοχάζονται, αξιολογούν τα ευρήματα και τις εμπειρίες που αποκόμισαν, δίνοντας έμφαση τελικά όχι μόνο στο αποτέλεσμα, αλλά κυρίως στην αξία της διαδικασίας στη δόμηση της γνώσης.*
- *Βρίσκουν διασυνδέσεις μεταξύ διαφορετικών γνωστικών ενοτήτων, καθιστώντας ενεργή την επιταγή για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και συσχέτιση με εμπειρίες αυθεντικές και βιωματικές, που οδηγούν τελικά στη βαθύτερη κατανόηση και την ουσιαστική γνώση (Κουφόπουλος & Μούκα, 2004).*

Περιγραφή του webquest «Ηφαίστεια»

Η ιστοεξερεύνηση «Ηφαίστεια» δημιουργήθηκε με βάση το πρότυπο που προτείνουν οι Dodge και March (Dodge,1997; March, 1997), και είναι προσβάσιμη μέσω της σελίδας www.volcanos.webnode.com, όπου και υπάρχει όλο το απαραίτητο υλικό για τους εκπαιδευόμενους, αλλά και τον εκπαιδευτικό.

Βασικό θέμα – Στοχοθεσία

Θέμα του σεναρίου είναι η αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τα ηφαίστεια που υπάρχουν στον ελλαδικό χώρο, αλλά και τους τρόπους προστασίας του πολίτη από το ενδεχόμενο μιας έκρηξης. Το σενάριο σχετίζεται κυρίως με τη Γεωγραφία της Στ’ τάξης του Δημοτικού, χωρίς αυτό να αποκλείει την υλοποίηση του και σε άλλες τάξεις ή γνωστικά αντικείμενα.

Γνωστικοί στόχοι

Οι μαθητές καλούνται:

- *Να καταγράψουν τις δυνάμεις που δρουν στο εσωτερικό της Γης.*
- *Να περιγράψουν τον τρόπο με τον οποίο δημιουργείται το ηφαίστειο.*
- *Να απαριθμήσουν ηφαίστεια που βρίσκονται στον ελλαδικό χώρο.*
- *Να καταγράψουν τους παράγοντες που οδηγούν στην έκρηξη του ηφαιστείου.*
- *Να προσδιορίσουν ποιοι παράγοντες προειδοποιούν για μια επικείμενη έκρηξη.*
- *Να συγγράψουν άρθρο προς δημοσίευση με βάση το συγκεκριμένο θέμα.*

Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- *Να αναπτύξουν δεξιότητες για τη συλλογή, την καταγραφή πληροφοριών και επιλογή των κατάλληλων στοιχείων που στηρίζουν την έρευνά τους.*
- *Να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι στο υλικό που εντοπίζουν στο διαδίκτυο (περιληπτική απόδοση πληροφοριών) και να λειτουργήσουν ως ερευνητές.*
- *Να αναπτύξουν δεξιότητες ως προς τη χρήση εναλλακτικών αναπαραστάσεων της πληροφορίας (κείμενο, εικόνες, πίνακες, διαγράμματα, ήχος, video, κτλ).*
- *Να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και την οργανωτικότητά τους (π.χ. να μπορούν να παρουσιάσουν τις εργασίες τους στις άλλες ομάδες της τάξης και στο κοινό).*

Ψυχοκινητικοί στόχοι

Με το παρόν σενάριο οι μαθητές μπορούν:

- *Να εξοικειωθούν με τα εργαλεία της Ψηφιακής Τεχνολογίας – Διαδίκτυο για διερευνητική μάθηση.*
- *Να εκτελούν με ευχέρεια νέες δραστηριότητες.*
- *Να αποκτήσουν σταδιακά δεξιότητες κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης (ενδοσκόπηση, αυτοργάνωση, αυτοαξιολόγηση, παραγωγή ιδεών)*

Παιδαγωγικοί – διδακτικοί στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- *Να καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον για την έρευνα και την επιστημονική γνώση.*
- *Να συνεργαστούν στο πλαίσιο των ομαδικών δραστηριοτήτων.*
- *Να δημιουργηθεί θετικό κλίμα στην τάξη.*
- *Να εφαρμοσθούν αυθεντικές και διερευνητικές μορφές μάθησης.*
- *Να προαχθεί η κριτική σκέψη και η αυτενέργεια των μαθητών.*
- *Να ενταχθούν δημιουργικά οι Τ.Π.Ε. στις εργασίες των μαθητών.*

Η μαθησιακή διαδικασία με το webquest

Με το webquest ακολουθείται ένα μοντέλο καθοδηγούμενης διερεύνησης - ανακάλυψης με έμφαση στην κριτική και στοχαστική σκέψη, στη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση, στη δημιουργική έκφραση. Το λογισμικό και ο Η/Υ γίνονται τα μέσα και οι αφορμές για την ανάπτυξη συνεργασίας και διαλόγου μεταξύ των μαθητών. Η εργασία σε ομάδες και η κοινή

πορεία που πρέπει να ακολουθήσουν στο λογισμικό προκαλεί δημιουργικές αντιδικίες που ευνοούν τον εποικοδομητικό διάλογο, την ανάπτυξη επιχειρηματολογίας και τον σχεδιασμό συλλογικών μορφών δράσης. Οι μαθητές δρουν, βιώνουν, ερευνούν, δημιουργούν, εμπλέκονται, δηλαδή, σε διαδικασίες που δεν τους παρέχει εύκολα η παραδοσιακή διδασκαλία. Επίσης, αναλαμβάνουν ρόλους μέσα στην ομάδα, ανάλογα με τον προσωπικό τους ρυθμό μάθησης.

Δραστηριότητες

Πριν από τις δραστηριότητες που θα λάβουν χώρα στο εργαστήριο θα προηγηθεί συζήτηση στη σχολική αίθουσα. Σε αυτή την ώρα ο εκπαιδευτικός θα εισάγει τους μαθητές στο νέο μάθημα. Θα χρησιμοποιήσει εικόνες από ηφαίστεια, είτε με τη χρήση βιντεοπροβολέα, είτε, αν αυτό δεν είναι δυνατό, με απλή επίδειξη τους στην τάξη.

Οι μαθητές θα διατυπώσουν τις απόψεις τους, σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο σχηματίζεται, αλλά και δραστηριοποιείται ένα ηφαίστειο και έτσι θα αναδειχθούν και οι εναλλακτικές ιδέες των παιδιών.

Ο δάσκαλος μπορεί να καταγράφει τις απόψεις των μαθητών. Σχολιασμός και έλεγχος της ορθότητας των συγκεκριμένων απόψεων θα γίνει μετά από το τέλος του webquest και την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων από τους μαθητές, οπότε οι ίδιοι θα μπορούν πλέον να διαχωρίζουν τις ορθές από τις λανθασμένες απόψεις. Παράλληλα, σε αυτή τη φάση οι μαθητές θα ενημερωθούν και για τα βήματα που θα ακολουθήσουν, αλλά και για το σκοπό στον οποίο αποσκοπούν οι δραστηριότητες.

Σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος ο δάσκαλος συντονίζει, θέτει στόχους, ελέγχει, υποστηρίζει, ενθαρρύνει, επιβραβεύει, διορθώνει, καθοδηγεί τις δραστηριότητες των μαθητών με ανανεωτική διάθεση και διαθεματική αντίληψη στη διδασκαλία.

Εφαρμογή του webquest «Ηφαίστεια»

Εισαγωγή

Όταν ζητηθεί από τους μαθητές να κατανοήσουν, να υποθέσουν, να επιλύσουν μια προβληματική που προέρχεται από την καθημερινή ζωή, τότε έρχονται αντιμέτωποι με τον αληθινό κόσμο και αναλαμβάνουν ένα αυθεντικό έργο, που το νόημα του ξεπερνά τη σχολική τάξη. Η αναζήτηση της απάντησης, οδηγεί στην τόνωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων, μέσα από την αναγνώριση της συνεισφοράς τους στην εύρεση λύσης.

Στο webquest «Ηφαίστεια», δίνεται στους μαθητές το πρωτοσέλιδο μιας εφημερίδας, με κεντρικό θέμα, την ανησυχία των ειδικών για μια πιθανή μεγάλη έκρηξη του Βεζούβιου, στα επόμενα χρόνια. Το κείμενο αποτελεί το πυροδοτικό γεγονός με το οποίο γίνεται προσπάθεια να εμπλακούν άμεσα οι εκπαιδευόμενοι στο ζητούμενο του webquest. Καλούνται ως ειδικοί να ανακαλύψουν όλα τα απαραίτητα στοιχεία και να διερευνήσουν το ενδεχόμενο να υπάρχει παρόμοιος κίνδυνος για τα ηφαίστεια που βρίσκονται στον ελλαδικό χώρο.

Δραστηριότητες

1η δραστηριότητα

Βασικό στοιχείο αυτού του σταδίου, είναι η προσπάθεια να κατασκευαστούν οι δραστηριότητες με τέτοιο τρόπο, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να πρέπει να μετασχηματίσουν τη γνώση και όχι απλά να αντιγράψουν στοιχεία, πληροφορίες και γεγονότα που θα βρουν στο διαδίκτυο. Το webquest έχει ως σκοπό να εμπλουτίσει τις γνώσεις των μαθητών και να τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα τη διδασκόμενη ύλη.

Η πρώτη αποστολή καλεί τους εκπαιδευομένους να ασχοληθούν με ένα παιχνίδι στο οποίο αναλαμβάνουν το ρόλο ενός δημάρχου σε ένα νησί, που αντιμετωπίζει τον κίνδυνο της έκρηξης ενός ηφαιστείου. Ο δήμαρχος μέσα από κατάλληλες ενέργειες προετοιμάζει τους κατοίκους για να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες μιας έκρηξης και παράλληλα παρακολουθεί δείκτες, ώστε να ελέγχει την δραστηριότητα του ηφαιστείου. Επιλέχθηκε αυτό το παιχνίδι ως δραστηριότητα, αφού τα ηλεκτρονικά παιχνίδια παρακινούν τους νέους να ασχολούνται με αυτά με έναν μοναδικό τρόπο που δεν έχει τη δύναμη να το κάνει ο τυπικός τρόπος εκπαίδευσης. Παράλληλα, προσφέρουν το αίσθημα του ελέγχου, της περιέργειας, της εξωγενούς και της ενδογενούς φαντασίας.

Η δραστηριότητα θα γίνει ομαδικά, και οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να συζητούν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, τον τρόπο με τον οποίο θα κινηθούν στο παιχνίδι και θα πάρουν αποφάσεις. Μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών και μεθόδων επίλυσης των προβλημάτων που παρουσιάζονται στο παιχνίδι, αναπτύσσεται η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας.

2η δραστηριότητα

Η δεύτερη αποστολή σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές έχουν ήδη κάποιες γνώσεις σχετικά με το θέμα, που πολλές φορές όμως περιέχουν στερεότυπα ή και εναλλακτικές ιδέες. Το υλικό που έχει επιλεχθεί και τους προτείνεται, αποσκοπεί να τους οδηγήσει σε απαντήσεις που θα εμπλουτίσουν την ήδη κατεκτημένη γνώση, αλλά και θα τους οδηγήσουν σε γνωστική σύγκρουση, όταν οι προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών γύρω από το θέμα των ηφαιστείων θα έρθουν σε αντίθεση με τα στοιχεία που θα ανακαλύπτουν.

Σε αυτή τη φάση, θα γίνει και η ανάθεση των ρόλων. Οι ρόλοι που έχουν δημιουργηθεί για το συγκεκριμένο webquest είναι οι εξής τρεις: ο ηφαιστειολόγος, είναι αυτός που θα αναζητήσει τα απαραίτητα στοιχεία σχετικά με τη δομή και την κατασκευή ενός ηφαιστείου καθώς και τα ηφαίστεια που υπάρχουν στον ελληνικό χώρο και θα τα κατατάξει σε ενεργά και ανενεργά. Ο ιστορικός, θα αναζητήσει τα ιστορικά στοιχεία που σχετίζονται με εκρήξεις ηφαιστείων στα ιστορικά χρόνια στον ελλαδικό χώρο, αλλά και τις συνέπειες που είχαν οι εκρήξεις στη ζωή των κατοίκων και το φυσικό περιβάλλον γενικότερα. Ο φωτογράφος, θα πρέπει να βρει φωτογραφίες, εικόνες με τα τμήματα ενός ηφαιστείου, βίντεο, αλλά και στοιχεία για το ηφαιστειακό τόξο του Αιγαίου, για να συνοδεύσουν το άρθρο, που θα είναι και το τελικό παραγόμενο της εργασίας των μαθητών.

3η δραστηριότητα

Στο επόμενο βήμα, οι μαθητές θα κλιθούν να δουλέψουν τα φύλλα δραστηριοτήτων συνεργατικά. Για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν σε αυτό το στάδιο θα πρέπει προηγουμένως να συζητήσουν διεξοδικά τις γνώσεις που ανακάλυψαν μέσα από τους ρόλους τους στην προηγούμενη δραστηριότητα.

α. Στην πρώτη ομαδική δραστηριότητα, οι μαθητές με την χρήση του google earth, θα μπορέσουν να δουν την εικόνα που παρουσιάζουν τα ελληνικά ηφαίστεια μέσα από τις εικόνες που έχουν ληφθεί από δορυφόρο και παράλληλα να δουν και φωτογραφίες της περιοχής. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιλέχθηκε γιατί μέσα από την οπτικοποίηση μπορούν να επιτευχθούν οι δοθέντες διδακτικοί στόχοι. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι οι δυναμικές οπτικοποιήσεις προάγουν τη γνώση σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι στατικές εικόνες κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες, ιδιαίτερα στην απόκτηση και διατήρηση θεωρητικής γνώσης.

β. Στη δεύτερη ομαδική δραστηριότητα επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί περιβάλλον προσομοίωσης. Μέσα από την προσομοίωση, ο μαθητής αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις και ενεργεί κατά τρόπο παρόμοιο με εκείνο που θα ενεργούσε ένας επιστήμονας σε ανάλογες περιπτώσεις. Έτσι, ο εκπαιδευόμενος πειραματίζεται, ανακαλύπτει μόνος του τη γνώση και μαθαίνει έννοιες μέσα από τη διερεύνηση των φαινομένων.

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα, οι μαθητές αρχικά θα περιηγηθούν σε έναν ιστότοπο, όπου και θα δουν τα βασικά τμήματα ενός ηφαιστείου και στη συνέχεια, με τη χρήση ενός προσομοιωτή, θα μπορέσουν να ελέγξουν τις παραμέτρους με τις οποίες προκαλείται μια έκρηξη.

4η δραστηριότητα

Όταν ολοκληρωθούν οι παραπάνω δραστηριότητες, οι ομάδες θα πρέπει να γράψουν ένα άρθρο για τη σχολική εφημερίδα, στο οποίο θα αναφέρονται τα στοιχεία τα οποία συγκέντρωσαν μέσα από την ιστοεξερεύνηση και θα δίνεται απάντηση στο ερώτημα που έχει δοθεί από την αρχή, σχετικά με την επικινδυνότητα των ηφαιστείων που υπάρχουν στον ελλαδικό χώρο. Τέλος, θα γίνεται αναφορά και στους τρόπους προστασίας που υπάρχουν σε ενδεχόμενο κίνδυνο της έκρηξης ενός ηφαιστείου. Προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτή τη δραστηριότητα θα τους δοθεί και μια λίστα με τα βασικά στοιχεία τα οποία θα πρέπει να περιέχονται στο άρθρο τους, προκειμένου αυτό να είναι πλήρες. Με αυτόν τον τρόπο, θα κληθούν οι μαθητές να συνθέσουν τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν, να τις τροποποιήσουν κατάλληλα και να τις συνδέσουν με την ήδη υπάρχουσα γνώση, χτίζοντας έτσι νέες νοητικές εικόνες. Έτσι, θα αποφύγουμε το ενδεχόμενο να γίνει μια απλή παράθεση πληροφοριών, αλλά θα παρακινήσουμε τους μαθητές να δημιουργήσουν νέα νοητικά σχήματα μέσα από τη μετασχηματιστική μάθηση.

Αξιολόγηση

Στο στάδιο αυτό θα διαπιστωθεί κατά πόσο οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή του μαθήματος, επιτεύχθηκαν με το τέλος της ιστοεξερεύνησης. Αντικείμενο αξιολόγησης θα πρέπει να

αποτελέσει και το γενικό κλίμα εργασίας μέσα στην τάξη, καθώς και οι εκδηλούμενες από τα παιδιά συμπεριφορές.

Η αξιολόγηση για τις δραστηριότητες του συγκεκριμένου webquest, θα γίνει με τη χρήση ρουμπρίκων αξιολόγησης. Η ρουμπρίκα αποτελεί ένα είδος περιγραφικής αξιολόγησης, παρέχοντας ένα τρόπο αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και διαβαθμίσεις ποιότητας για καθένα από αυτά. Καθώς οι μαθητές εξασκούνται στην εφαρμογή των ρουμπρίκων αξιολόγησης, βελτιώνεται συχνά η εργασία και η μάθηση τους. Παράλληλα, αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο και για τον εκπαιδευτικό, αφού μέσα από τις ρουμπρίκες μπορεί να έχει και ο ίδιος μια πιο αντικειμενική εικόνα σχετικά με την επίτευξη ή όχι των μαθησιακών στόχων.

Για την ιστοεξερεύνηση «ηφαίστεια» κατασκευάστηκαν 6 ρουμπρίκες. Οι 4 απευθύνονται στους μαθητές και οι 2 στον εκπαιδευτικό.

Ρουμπρίκες για τους μαθητές

Η πρώτη ρουμπρίκα περιέχει κριτήρια για την αξιολόγηση της ιστοεξερεύνησης από τους μαθητές. Έχει ως στόχο να αξιολογήσουν οι εκπαιδευόμενοι το webquest ως προς την αισθητική, τη διαδικασία, τις δραστηριότητες και τους πόρους. Μέσα από αυτή την αξιολόγηση, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εντοπίσει τα αδύνατα σημεία της ιστοεξερεύνησης, αλλά και τα στοιχεία εκείνα που δυσκόλεψαν τους μαθητές ή δεν ήταν αρκετά σαφή. Έτσι, μέσα από μια αντικειμενική αξιολόγηση, μπορεί να επανασχεδιαστεί και να βελτιωθεί προκειμένου η συγκεκριμένη διδακτική διαδικασία να μπορεί να εξυπηρετεί τους διδακτικούς σκοπούς, χωρίς να δυσκολεύει τον τελικό χρήστη.

Με τη ρουμπρίκα ικανοποίησης, προσφέρεται στους μαθητές η δυνατότητα να αξιολογήσουν τη γενικότερη ικανοποίηση που άντλησαν μέσα από τη δραστηριότητα. Είναι και αυτή σημαντικό κομμάτι της αξιολόγησης, αφού δίνει πολύτιμα στοιχεία στον εκπαιδευτικό για τη διαδικασία, για τη δική του στάση απέναντι στους μαθητές, το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αισθάνθηκαν ότι κατέκτησαν τις νέες γνώσεις και την ικανοποίηση που τους προσέφερε η ανακάλυψη και η συμμετοχή τους σε αυτή τη διαδικασία.

Η ρουμπρίκα αξιολόγησης του παιχνιδιού, έχει σαν στόχο να αξιολογήσει τη χρήση στρατηγικών δημιουργικής σκέψης που χρησιμοποιήθηκαν, αλλά και τον τρόπο επίλυσης των προβλημάτων. Παράλληλα, στοχεύει να εντοπίσει στοιχεία σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευόμενοι συνεργάστηκαν για να φτάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Τέλος, υπάρχει η ρουμπρίκα αξιολόγησης της συνεργασίας, η οποία περιέχει κριτήρια σχετικά με τον τρόπο που λειτούργησαν οι ομάδες, τη συνεισφορά και την υπευθυνότητα που επέδειξε το κάθε μέλος.

Ρουμπρίκες για τον εκπαιδευτικό

Για τον εκπαιδευτικό σχεδιάστηκε μια ρουμπρίκα με την οποία αξιολογούνται κοινωνικά και συναισθηματικά κριτήρια σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες, την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, την πρωτοβουλία και τη συμπεριφορά που

επιδεικνύουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων και μια άλλη στην οποία σημειώνεται η επίτευξη των γνωστικών στόχων που έχουν τεθεί για τη συγκεκριμένη ιστοεξερεύνηση.

Συμπέρασμα

Το συμπέρασμα σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιβραβεύει τους μαθητές για την εργασία που έχουν κάνει, αλλά και να κάνει μια ανακεφαλαίωση όλων των στοιχείων που έμαθαν. Τέλος, τους προτείνεται μια ευχάριστη και διασκεδαστική δραστηριότητα, η κατασκευή με απλά υλικά ενός ηφαιστείου, που μπορεί να λάβει χώρα στην ώρα της αισθητικής αγωγής.

Ανατροφοδότηση

Στο τέλος των δραστηριοτήτων, ακολουθεί συζήτηση στην τάξη και ανακοίνωση των αποτελεσμάτων. Οι ομάδες ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της έρευνας τους, τα σχολιάζουν και ελέγχουν ποιες από τις προτάσεις, που είχαν διατυπώσει κατά τη συζήτηση της 1ης διδακτικής ώρας ήταν σωστές και ποιες λανθασμένες. Ο δάσκαλος παρεμβαίνει, μόνο αν αυτό κριθεί απαραίτητο, προκειμένου να καλύψει τυχόν απορίες των μαθητών, για τις οποίες δεν βρέθηκε κάποια απάντηση από τις προηγούμενες δραστηριότητες.

Συμπεράσματα

Οι ιστοεξερευνήσεις είναι ένα δυναμικό εργαλείο που μπορεί να καταστήσει τη διδακτική διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική. Μέσα από μια ιστοεξερεύνηση αξιοποιούνται αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές με σκοπό να βοηθηθεί ο εκπαιδευόμενος να αναπτύξει αναλυτικές και κριτικές ικανότητες, αλλά και να του δώσει κίνητρο για μάθηση. Οι μαθητές καλούνται να μετασχηματίσουν τη γνώση που ήδη έχουν, προκειμένου να φτάσουν στη νέα γνώση με τη χρήση «σκαλωσιάς» που τους παρέχεται μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες. Η εργασία σε ρόλους βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν υπευθυνότητα και να εργαστούν με συνέπεια, αφού το τμήμα της εργασίας που αναλαμβάνουν ατομικά, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το τελικό παραδοτέο ολόκληρης της ομάδας στην οποία ανήκουν. Τέλος, η αξιολόγηση με τη χρήση ρουμπρίκων, αποτελεί μια εναλλακτική μορφή βαθμολόγησης, μέσα στην οποία εμπλέκεται και ο εκπαιδευόμενος, συνειδητοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τα κριτήρια με βάση τα οποία αξιολογείται, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος μπορεί να βελτιώσει την απόδοση του.

Τα παραπάνω στοιχεία έγινε προσπάθεια να καταφανούν μέσα από την ιστοεξερεύνηση που παρουσιάστηκε αναλυτικά σε αυτή την εργασία. Το παράδειγμα του webquest «ηφαίστεια» αποτελεί μια ανοιχτή διδακτική πρόταση που τίθεται στην ευχέρεια του διδάσκοντος, ώστε μέσα από τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και την εξοικείωση με τη χρήση του, μπορεί να τον οδηγήσει να κάνει τις επιλογές του με βάση τις ανάγκες των μαθητών του, τους στόχους που επιθυμεί να υλοποιήσει και το χρόνο που διαθέτει.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωση

Ελληνιάδου, Έ., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν. (2008). Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων για την κατανόηση του φαινομένου της μάθησης. Αθήνα: Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης Αθήνας.

Κουφόπουλος, Ι., & Μούκα, Γ. (2004). Ένας νέος τύπος εκπαιδευτικής δραστηριότητας που εντάσσει και αξιοποιεί το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών και δραστηριοτήτων. Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, (pp. 591-596). Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Benz, P. (2001). Webquests, a Constructivist Approach. Retrieved Ιανουάριος 10, 2014, from http://ardecol.inforoutes.fr/english/tice/enoverview.htm

Bruner, J. (1966). Toward a theory of instruction. Harvard University Press.

Dodge, B. (1997). Building blocks of a WebQuest. Retrieved Ιανουάριος 10, 2014, from http://web.archive.org/web/20001018154812/http://edweb.sdsu.edu/people/bdodge/webquest/buildingblocks.html

Dodge, B. (1995). Some Thoughts About WebQuests. Retrieved Ιανουάριος 10, 2014, from http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

March, T. (1997). The Webquest Design Process. Retrieved Ιανουάριος 10, 2014, from http://webquest.sdsu.edu/Process/WebQuestDesignProcess.html

Yoder, M. B. (2005). Inquiry Based Learning Using the Internet: Research, Resources, WebQuests. 19th Annual Conference on Distance Teaching and Learning. Madison. WI.

Ακούγοντας το φως. Μελέτη της μεταβολής της έντασης φωτεινών πηγών με λογισμικό επεξεργασίας ήχου

Λάζος Παναγιώτης
MSc Φυσικός
taklazos@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζει μια πρωτότυπη, εύκολη και οικονομική μέθοδο καταγραφής και μελέτης της μεταβολής της έντασης φωτεινών πηγών με χρήση λογισμικού επεξεργασίας ήχου. Αν η μεταβολή της έντασης έχει συχνότητα υψηλότερη από περίπου 20 Hz το ανθρώπινο μάτι δεν μπορεί να αντιληφθεί το φαινόμενο και πρέπει να γίνει χρήση κάποιας διάταξης καταγραφής, όπως παλμογράφος σε συνδυασμό με φωτοβολταϊκό στοιχείο. Κάτι τέτοιο δεν είναι πάντα προσιτό, λόγω κόστους και σχετικής πολυπλοκότητας του οργάνου. Εναλλακτικά, λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιηθεί φωτοβολταϊκό στοιχείο και ένας υπολογιστής εφοδιασμένος με κάρτα ήχου και λογισμικό επεξεργασίας ήχου. Συνδέοντας την έξοδο του φωτοβολταϊκό στοιχείου στην είσοδο της κάρτας ήχου, καταγράφουμε τη μεταβολή της φωτεινότητας και εξάγουμε συμπεράσματα. Το δωρεάν λογισμικό επεξεργασίας ήχου που χρησιμοποιείται στην εργασία είναι το Audacity και με τη βοήθειά του μελετούνται: α) η μεταβολή της έντασης ενός κοινού οικιακού λαμπτήρα, με εξαγωγή σχετικών συμπερασμάτων για τη συχνότητα του οικιακού εναλλασσόμενου ρεύματος β) η μεταβολή της έντασης μιας οθόνης ηλεκτρονικού υπολογιστή, με εξαγωγή συμπερασμάτων για τη συχνότητα ανανέωσης της εικόνας.

Λέξεις – κλειδιά: Εναλλασσόμενο ρεύμα, φως, λαμπτήρας, συχνότητα, audacity, ανανέωση εικόνας, ένταση φωτός.

Εισαγωγή

Είναι γνωστή η δυσκολία που παρουσιάζει η διδασκαλία εννοιών της επιστήμης και φυσικών φαινομένων, τα οποία δεν μπορούν να παρατηρηθούν με «γυμνό» μάτι. Η λύση στο πρόβλημα βρίσκεται στην αναζήτηση εποπτικών μεθόδων καταγραφής και παρουσίασης σχετικών ζητημάτων. Αν κάτι τέτοιο συνδυαστεί με πειραματικές πρακτικές χαμηλού κόστους, τότε το έργο του εκπαιδευτικού διευκολύνεται κατά πολύ.

Μια κατηγορία καθημερινών φυσικών φαινομένων που δεν γίνονται αντιληπτά χωρίς ειδικό εξοπλισμό είναι η εκπομπή φωτός από φωτεινές πηγές μεταβαλλόμενης έντασης με συχνότητες υψηλότερες της τάξης των 20 Hz. Η μεταβολή στην φωτεινότητα δεν γίνεται αισθητή, εξαιτίας κυρίως του φαινομένου του μετεικάσματος, της ιδιότητας δηλαδή του ανθρώπινου οφθαλμού να διατηρεί μια εικόνα για χρονικό διάστημα της τάξης του 0.1 sec, ακόμα και αν το αντικείμενό της έχει πάψει να υπάρχει. Στο μετείκασμα βασίζεται η λειτουργία του κινηματογράφου και της τηλεόρασης, αλλά και η δυνατότητα χρήσης εναλλασσόμενου ρεύματος συχνότητας 50 Hz για τον φωτισμό.

Η κλασική διάταξη μελέτης αντίστοιχων φαινομένων αποτελείται από ένα φωτοβολταϊκό στοιχείο συνδεδεμένο σε έναν παλμογράφο. Το φωτοβολταϊκό στοιχείο παρέχει στην έξοδό

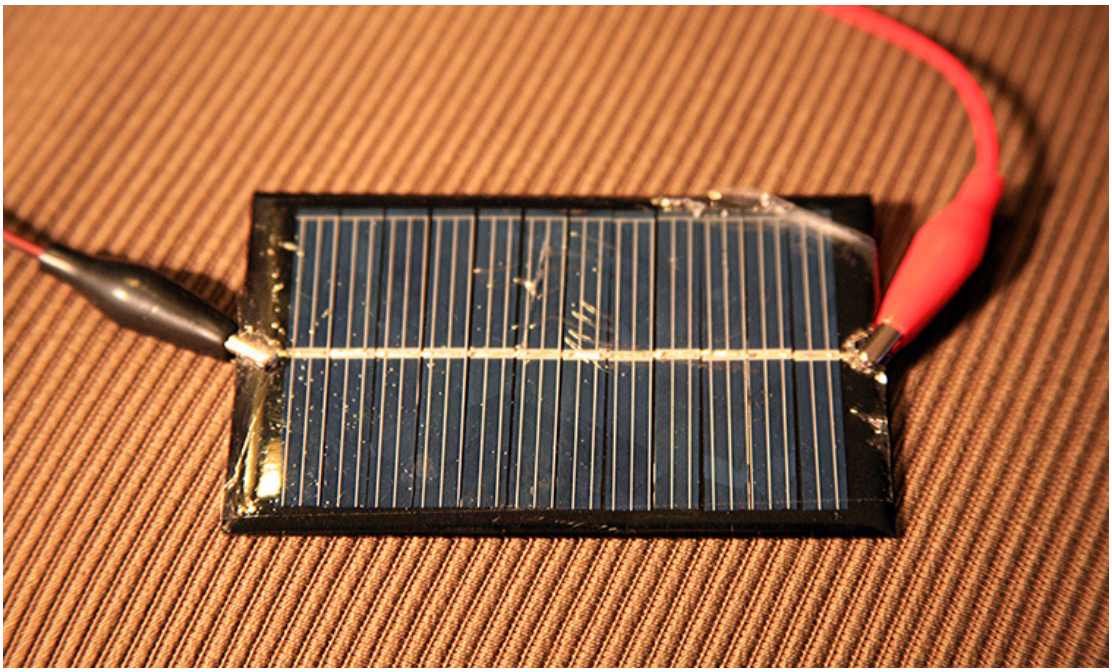
του εναλλασσόμενη τάση συχνότητας ίδιας με εκείνη της μεταβολής της φωτεινότητας της φωτεινής πηγής και ο παλμογράφος παρέχει εποπτικά την αντίστοιχη καμπύλη. Η συγκεκριμένη διάταξη, αν και είναι επιστημονικώς άρτια, έχει ορισμένα αναμφισβήτητα μειονεκτήματα στην χρήση της στο σχολείο. Το κόστος των παλμογράφων είναι αρκετά υψηλό, ενώ ταυτόχρονα πρόκειται για αρκετά εξειδικευμένες συσκευές. Ακόμα και αν το εργαστήριο διαθέτει παλμογράφους (όπως συμβαίνει στα περισσότερα λύκεια), η χρήση τους προϋποθέτει αρκετή εξοικείωση, άρα διδακτικό χρόνο, και κάτι τέτοιο συνιστάται μόνο στην περίπτωση που θα γίνει γενικότερη και εκτενής χρήση του παλμογράφου. Τέλος, οι παλμογράφοι είναι στη διάθεση των μαθητών μόνο στις λίγες ώρες που έχουν πρόσβαση στο εργαστήριο.

Όλα τα προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω αντιμετωπίζονται εύκολα και επιτυχώς αν μπορέσουμε να προσδώσουμε σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή κάποιες από τις δυνατότητες ενός παλμογράφου. Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα χρησιμοποιήσουμε το Audacity. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα καταγραφής και επεξεργασίας ήχου και απευθύνεται κυρίως σε τεχνικούς ήχου. Είναι δωρεάν λογισμικό που μπορεί να εγκατασταθεί μέσω της ηλεκτρονικής διεύθυνσης http://audacity.sourceforge.net/?lang=el και προσφέρει πολλές δυνατότητες, από τις οποίες λίγες και απλές θα χρησιμοποιηθούν στα πλαίσια της συγκεκριμένης πειραματικής διαδικασίας.

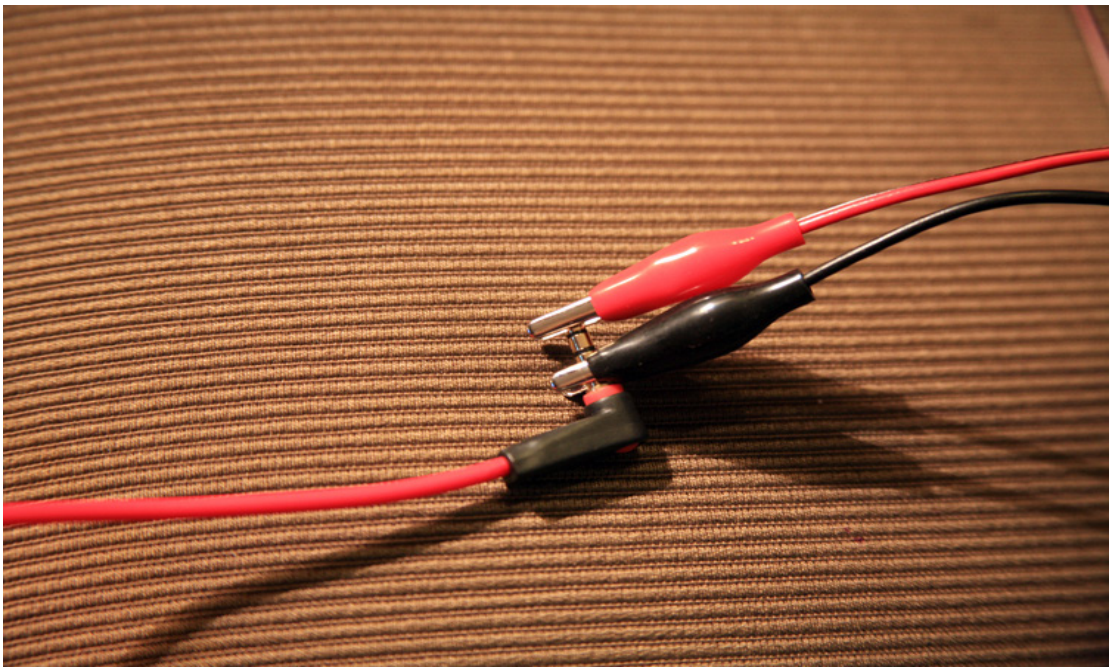
Πειραματική διάταξη

Το Audacity μπορεί να καταγράψει ήχους μέσω ενός μικρόφωνου (εξωτερικού ή ενσωματωμένου στον υπολογιστή) αλλά ουσιαστικά αυτό που καταγράφει είναι μεταβολές μιας εισερχόμενης τάσης. Με βάση αυτή την παρατήρηση, αντιλαμβανόμαστε ότι το Audacity μπορεί να καταγράψει οποιαδήποτε μη σταθερή τάση αρκεί να συνδεθεί κατάλληλη διάταξη στην είσοδο του μικρόφωνου. Προκειμένου να καταγράψουμε τις μεταβολές της φωτεινότητας μιας φωτεινής πηγής η διάταξη που θα συνδέσουμε στην είσοδο του μικροφώνου είναι ένα φωτοβολταϊκό στοιχείο. Τέτοια στοιχεία υπάρχουν σε αρκετά εργαστήρια, αλλά σε κάθε περίπτωση μπορούν να αγοραστούν με κόστος της τάξης των 5 ευρώ.

Η σύνδεση του φωτοβολταϊκού στοιχείου με την είσοδο του μικρόφωνου μπορεί να γίνει όπως φαίνεται στις εικόνες 1 και 2. Δύο κροκοδειλάκια συνδέουν την έξοδο του φωτοβολταϊκού στοιχείου με τον έναν αρσενικό ακροδέκτη ενός καλωδίου ενώ ο άλλος ακροδέκτης (επίσης αρσενικός) εισάγεται στην είσοδο MIC του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

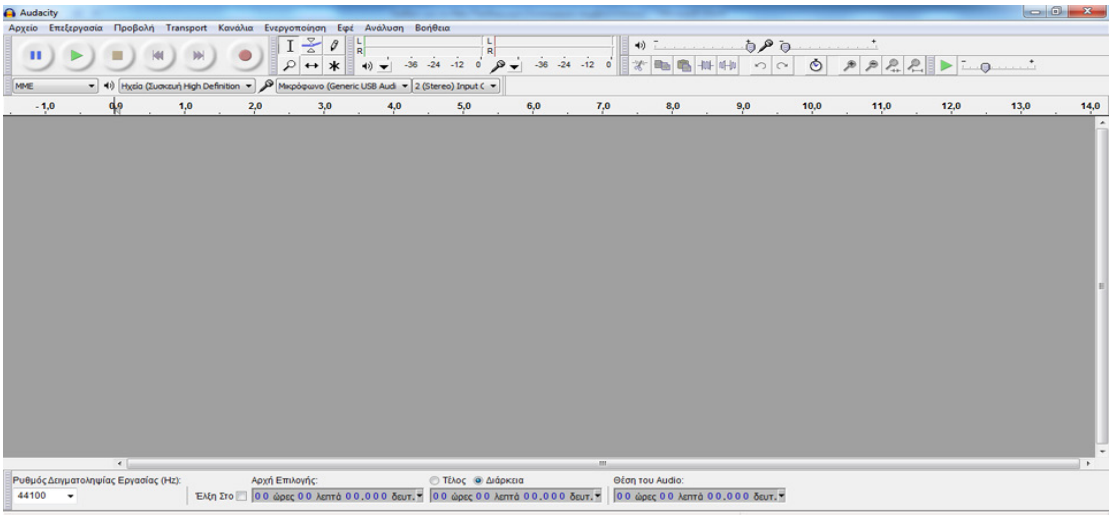


Εικόνα 1: Συνδέουμε τους ακροδέκτες του φωτοβολταϊκού στοιχείου με δύο καλώδια με κροκοδειλάκια.



Εικόνα 2: Στη συνέχεια συνδέουμε τα άλλα άκρα των καλωδίων με κροκοδειλάκια στον αρσενικό ακροδέκτη καλωδίου που συνδέεται στην είσοδο MIC του υπολογιστή.

Μετά την εγκατάσταση και το άνοιγμα του Audacity ο χρήστης αντικρίζει το παράθυρο της εικόνας 3. Για την έναρξη της καταγραφής επιλέγεται το πλήκτρο «Record».



Εικόνα 3: Το παράθυρο του Audacity.

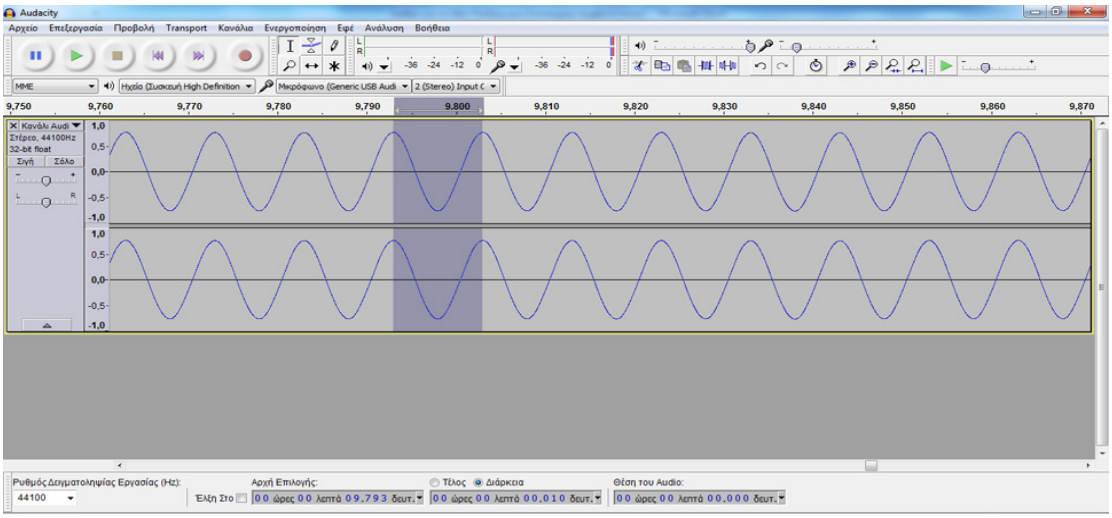
Εφόσον φως μεταβαλλόμενης έντασης προσπίπτει στο φωτοβολταϊκό στοιχείο, το Audacity καταγράφει το ρυθμό μεταβολής της έντασης του φωτός σε συνάρτηση με τον χρόνο. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι αυτό που καταγράφεται δεν είναι η ένταση του φωτός, αλλά ο ρυθμός μεταβολής της. Όμως, σε ένα περιοδικό σήμα ο ρυθμός μεταβολής του σήματος και το σήμα έχουν ίδια περίοδο, άρα μπορεί να προσδιοριστεί η περίοδος από την καταγραφή που θα γίνει. Το λογισμικό του Audacity είναι φτιαγμένο για την καταγραφή ήχου από ένα μικρόφωνο, με άλλα λόγια για την καταγραφή επαγόμενης τάσης σε ένα πηνίο μέσω της κίνησης μιας μεμβράνης. Αν η μεμβράνη είναι μόνιμα σε κάποια ακραία θέση τότε δεν καταγράφεται ήχος. Αντίστοιχα, αν το φως έχει σταθερή ένταση δεν θα υπάρξει κάποια καταγραφή.

Πειραματική διαδικασία

Συχνότητα εναλλασσόμενης τάσης δικτύου ΔΕΗ

Τοποθετούμε το φωτοβολταϊκό στοιχείο απέναντι από έναν απλό οικιακό λαμπτήρα. Είναι προτιμότερο να μην υπάρχουν κοντά άλλες τεχνητές πηγές φωτισμού, για να μην παρεμβάλλονται στην καταγραφή. Το φυσικό φως δεν αποτελεί πρόβλημα, καθώς έχει σταθερή ένταση και δεν καταγράφεται. Ενδέχεται να πρέπει να μεταβάλλουμε την απόσταση ανάμεσα στο φωτοβολταϊκό στοιχείο και την πηγή μέχρι να επιτύχουμε τα μέγιστα του σήματος να βρίσκονται μέσα στα όρια καταγραφής.

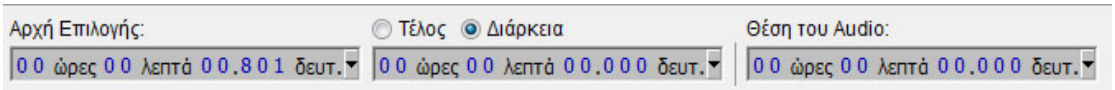
Επιλέγοντας το κουμπί «Μεγέθυνση» (μεγεθυντικός φακός) μπορούμε να μεγεθύνουμε την εικόνα ώστε να παρατηρήσουμε τη μορφή της γραφικής παράστασης σε μικρότερα χρονικά διαστήματα, μέχρι να φανεί καθαρά η μορφή της. Η τελική καταγραφή θα έχει τη μορφή της εικόνας 4.



Εικόνα 4: Γραφική παράσταση της μεταβολής της έντασης του φωτός από λαμπτήρα.

Είναι φανερό ότι η ένταση του φωτός δεν είναι σταθερή, και αυτό πιθανότατα θα αποτελέσει μια έκπληξη για τους μαθητές. Μια έκπληξη που είναι έναυσμα για τη διδασκαλία τόσο του εναλλασσόμενου ρεύματος, όσο και του μετεικάσματος.

Στη συνέχεια θα βρούμε την περίοδο της μεταβολής της έντασης του φωτός, με απώτερο στόχο να βγάλουμε συμπεράσματα για τη συχνότητα της εναλλασσόμενης τάσης του δικτύου της ΔΕΗ. Πατάμε το αριστερό κουμπί του ποντικιού και σύρουμε τον κέρσορα από μία κορυφή της γραφικής παράστασης μέχρι την αμέσως επόμενη. Μόλις κάνουμε την επιλογή μπορούμε να δούμε την τιμή της περιόδου Τ στο μεσαίο πλαίσιο στο κάτω μέρος της οθόνης (εικόνα 5), αρκεί να είναι επιλεγμένη η επιλογή «Διάρκεια». Στη συνέχεια υπολογίζουμε τη συχνότητα f της μεταβολής της έντασης του φωτός και τη βρίσκουμε ίση με 100Hz. Μπορούμε να επαναλάβουμε τη διαδικασία με διαφορετικούς λαμπτήρες και θα καταλήγουμε πάντα στο ίδιο αποτέλεσμα.



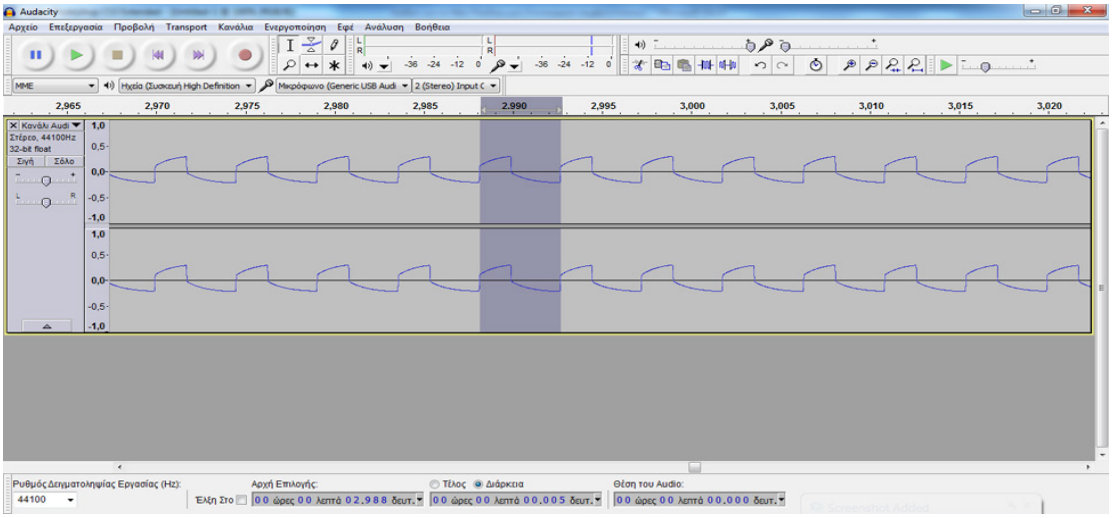
Εικόνα 5: Στο κάτω κεντρικό μέρος του παράθυρου του Audacity φαίνεται η χρονική διάρκεια της επιλογής που έχουμε κάνει.

Η συχνότητα f που υπολογίσαμε είναι η διπλάσια εκείνης της εναλλασσόμενης τάσης αφού σε κάθε μία περίοδο της τάσης αντιστοιχούν δύο περίοδοι της ενέργειας (άρα και της μεταβολής της έντασης). Με βάση τον προηγούμενο συλλογισμό υπολογίζουμε τη συχνότητα της εναλλασσόμενης τάσης $f_{εν}$=50Hz.

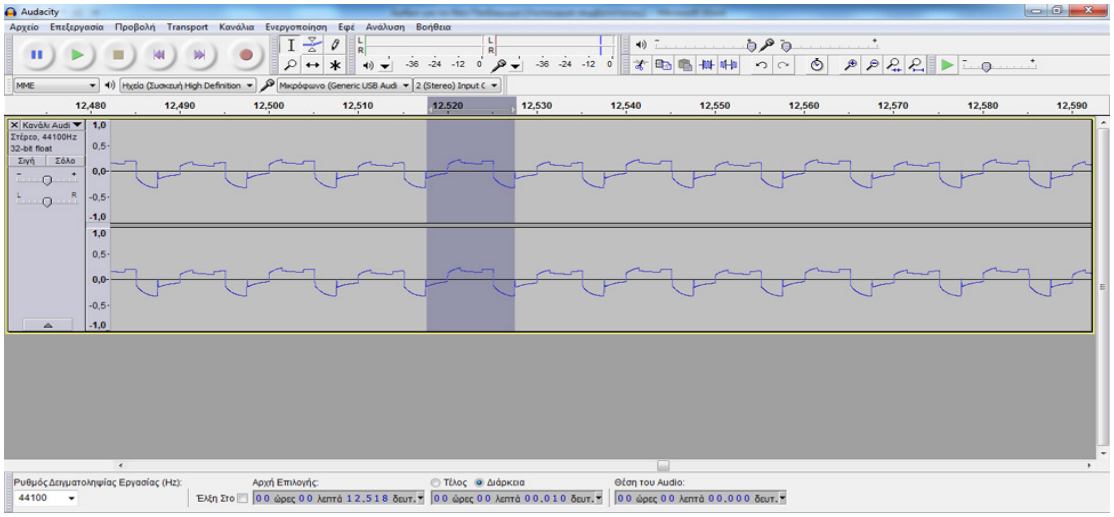
Συχνότητα ανανέωσης εικόνας σε οθόνη ηλεκτρονικού υπολογιστή ή τηλεόρασης

Είναι γνωστό ότι οι οθόνες ηλεκτρονικών υπολογιστών και τηλεοράσεων ανανεώνουν την εικόνα τους με συχνότητα τουλάχιστον 50Hz, ενώ η τάση της τεχνολογίας είναι η αύξηση της συχνότητας σε τιμές μεγαλύτερες των 100Hz. Με την πειραματική διάταξη που έχουμε ήδη περιγράψει μπορούμε να υπολογίσουμε τη συχνότητα ανανέωσης της εικόνας κάθε οθόνης.

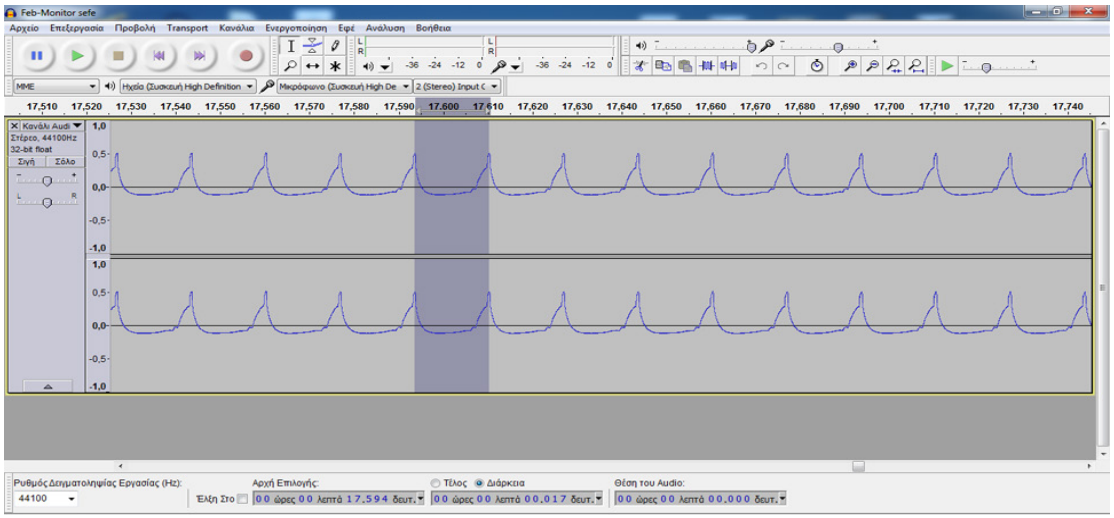
Τοποθετούμε το φωτοβολταϊκό στοιχείο μπροστά από την οθόνη, έχοντας θέσει εκτός λειτουργίας οποιονδήποτε άλλο τεχνητό φωτισμό. Η οθόνη πρέπει να παρουσιάζει κάποια σταθερή εικόνα ώστε η μεταβολή της έντασης του φωτός να οφείλεται μόνο στην ανανέωση της εικόνας. Αφού ολοκληρωθεί η καταγραφή στο Audacity μεγεθύνουμε την εικόνα ώστε να γίνει σαφής η μορφή της και επιλέγουμε, όπως στη μέτρηση με τον λαμπτήρα, την περιοχή ανάμεσα σε δύο διαδοχικά μέγιστα (εικόνες 6-9). Η περίοδος Τ του φαινομένου είναι ίση με την ένδειξη στο πλαίσιο «Διάρκεια» και στη συνέχεια μπορεί να υπολογιστεί η συχνότητα f της ανανέωσης της εικόνας. Οι τιμές που βρήκαμε για μια σειρά από CRT και LCD οθόνες κυμαίνονται από 58Hz ως 200Hz.



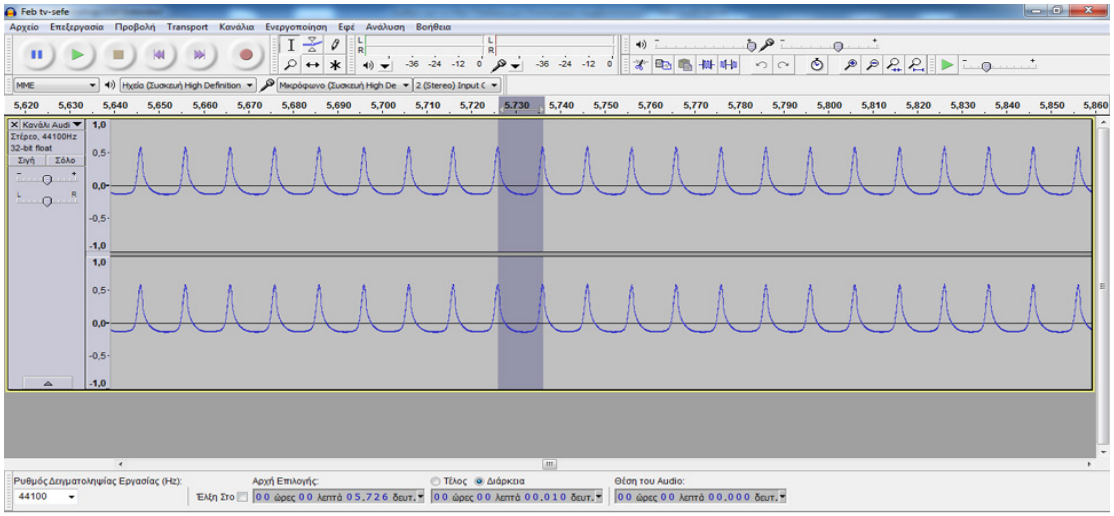
Εικόνα 6: Γραφική παράσταση της μεταβολής της έντασης του φωτός από LCD οθόνη υπολογιστή. Συχνότητα ανανέωσης 100Hz.



Εικόνα 7: Γραφική παράσταση της μεταβολής της έντασης του φωτός από LCD οθόνη τηλεόρασης. Συχνότητα ανανέωσης 200Hz.



Εικόνα 8: Γραφική παράσταση της μεταβολής της έντασης του φωτός από CRT οθόνη ηλεκτρονικού υπολογιστή. Συχνότητα ανανέωσης 58Hz.



Εικόνα 9: Γραφική παράσταση της μεταβολής της έντασης του φωτός από CRT οθόνη τηλεόρασης. Συχνότητα ανανέωσης 100Hz.

Συμπεράσματα

Η χρήση του Audacity σε πειράματα γνωρίζει μια ραγδαία ανάπτυξη. Το χαμηλό –ως ανύπαρκτο- κόστος, η ευκολία και η ικανοποιητικότατη ακρίβεια που χαρακτηρίζουν σχετικά πειράματα έχουν αναδείξει το Audacity σε ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, είναι μια εξαιρετική πλατφόρμα για εκτέλεση πειραμάτων από τους μαθητές και εκτός σχολείου, στο σπίτι τους ή οπουδήποτε θα μπορούσαν να μεταφέρουν τον φορητό υπολογιστή τους.

Η παρούσα εργασία επεκτείνει τη χρήση του Audacity πέρα από τον παραδοσιακό χώρο του, εκείνο του ήχου, στη μελέτη φαινομένων που σχετίζονται με το φως αλλά και το εναλλασσό-

μενο ρεύμα. Πιστεύουμε ότι με ελάχιστο κόστος, πολλή φαντασία και εφευρετικότητα αντίστοιχες διατάξεις θα βοηθήσουν σημαντικά το δύσκολο έργο της διδασκαλίας εννοιών της φυσικής μέσα από πειράματα.

Βιβλιογραφία

Audacity. Manuals and documentation. Ανακτήθηκε 19/2/2014 από: http://audacity.sourceforge.net/help/documentation

Schoolphysics (2013). Πειράματα με το Audacity. Ανακτήθηκε 2/2/2014 από: http://schoolphysics.mysch.gr/site/index.php/2-uncategorised/19-audacity

Wikipedia (2014). Refresh rate. Ανακτήθηκε 20/2/2014 από http://en.wikipedia.org/wiki/Refresh_rate

Αξιοποίηση ψηφιακών συλλογών στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Ζώη Σεβαστή
Δρ. Ιστορίας
sezoi@arch.uoa.gr

Η ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών έχει συμβάλει καθοριστικά στη διάδοση του υλικού αρχείων και συλλογών σε ευρύτερες ομάδες πληθυσμού, μέσω της ψηφιοποίησής του. Το κείμενο αυτό αναδεικνύει τη σημασία των ψηφιακών συλλογών και τις δυνατότητες που δύνανται να προσφέρουν στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παρουσιάζεται και αξιοποιείται σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής η πρότυπη Ψηφιακή Βιβλιοθήκη «Πέργαμος» του Πανεπιστημίου Αθηνών, η οποία περιλαμβάνει ετερογενείς ψηφιακές συλλογές. Αρχικά, τονίζεται η σημασία της χρησιμοποίησης πολυτροπικών κειμένων στο μάθημα της Ιστορίας και στη συνέχεια εξετάζονται σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη διερευνητική μέθοδο και τη διδακτική αξιοποίηση της εικόνας, για τις οποίες επισημαίνονται ενδεικτικές προτάσεις συνδυαζόμενες και με άλλες μεθόδους.

Λέξεις - κλειδιά: Ιστορία, Ιστορικές Πηγές, Ψηφιακές Συλλογές, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Νέες Τεχνολογίες, Πολυτροπικότητα, Διερευνητική Μέθοδος, Διδακτική Αξιοποίηση Εικόνας

Εισαγωγή

Η ψηφιακή επανάσταση στο τέλος του 20ου και τις αρχές του 21ου αι. έχει μεταβάλει ριζικά τον τρόπο μελέτης και έρευνας του παρελθόντος. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας έχουν πλέον συνειδητοποιήσει ότι οι Νέες Τεχνολογίες και ειδικότερα το διαδίκτυο αποτελούν ουσιαστικό εργαλείο εργασίας, το οποίο μετασχηματίζει τον τρόπο μελέτης του ιστορικού γίγνεσθαι. Χάρη στις Νέες Τεχνολογίες, η μελέτη του υλικού των πηγών δεν αφορά πλέον σε μία κλειστή ομάδα επιστημόνων, αλλά κάθε δυνητικός χρήστης του διαδικτύου έχει τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτό μέσω της ψηφιοποίησής του. Το ψηφιοποιημένο υλικό αρχείων και συλλογών ποικίλων πολιτιστικών οργανισμών μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας, με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και πολλαπλών δεξιοτήτων των μαθητών, μέσω της κριτικής ανάλυσης, της ερμηνείας, της αξιολόγησης και της τεκμηρίωσης των απόψεών τους.

Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα διαθέτουν στα αρχεία, τις βιβλιοθήκες, τα εργαστήρια και τα μουσεία τους αρχειακό υλικό, σημαντικό ποσοστό του οποίου έχει ψηφιοποιηθεί τα τελευταία χρόνια. Στο παρόν κείμενο, κρίθηκε σκόπιμο να μελετηθούν ψηφιακές συλλογές του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο αποτελεί το αρχαιότερο και μεγαλύτερο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της χώρας με πλούσιο και σπάνιο υλικό, που καλύπτει μία ευρεία κλίμακα επιστημονικών ενδιαφερόντων και θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία ποικίλων ενοτήτων του μαθήματος της Ιστορίας, αλλά και στο πλαίσιο διαθεματικών διδασκαλιών. Συγκεκριμένα, θα αξιοποιηθεί η πρότυπη ψηφιακή βιβλιοθήκη «Πέργαμος», η οποία αποτελεί ολοκληρωμένο Σύστημα Ψηφιακής Βιβλιοθήκης για την ομοιόμορφη διαχείριση, τεκμηρίωση, διατήρηση και ανάδειξη ετερογενών ψηφιακών συλλογών. Η σημασία

των συγκεκριμένων ψηφιακών συλλογών είναι αυξημένη, αν συνυπολογιστεί ότι δεν περιορίζονται στην απλή παρουσίαση των τεκμηρίων, αλλά συνοδεύονται από περιγραφή, στις πλείστες των περιπτώσεων αρκετά λεπτομερή, παρέχοντας επαρκείς δυνατότητες για μελέτη προς το χρήστη, ακόμη και αν δεν είναι εξοικειωμένος με το αντικείμενο της συλλογής.

Στόχος, επομένως, της παρούσας εργασίας είναι η γνωριμία των εκπαιδευτικών με τις ψηφιακές συλλογές και τη βασική ορολογία που σχετίζεται με αυτές, καθώς και η ανάδειξη δυνατοτήτων που προσφέρουν, με τη συνδρομή σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ψηφιοποίηση Αρχείων και Συλλογών: ζητήματα ορολογίας

Προτού υπεισέλθουμε στην εξέταση των ψηφιακών συλλογών, κρίνεται σκόπιμη η αποσαφήνιση ορισμένων όρων που σχετίζονται με αυτές, οι οποίοι απαντούν όλο και συχνότερα τα τελευταία χρόνια σε επιστημονικές μελέτες και διαδίκτυο. Με τον όρο **Ψηφιακό Αποθετήριο** εννοείται ένα πληροφοριακό σύστημα, μέσω του οποίου πραγματοποιείται η συλλογή, διατήρηση και διάδοση ψηφιακών αντικειμένων (Witten & Bainbridge, 2003). Στη βιβλιογραφία απαντά και ο όρος **Ιδρυματικό Αποθετήριο**, προκειμένου να προσδιορίσει το ψηφιακό αποθετήριο που χρησιμοποιείται από ένα Ίδρυμα ή έναν Οργανισμό για τη συλλογή ερευνητικού και εκπαιδευτικού υλικού που παράγεται από το ίδιο.

Ως **Ψηφιακή Συλλογή** προσδιορίζεται η συγκέντρωση αντικειμένων με κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Τα αντικείμενα αυτά είναι δυνατόν να προέρχονται από την ίδια φυσική συλλογή, τον ίδιο οργανισμό, να είναι κατασκευασμένα από το ίδιο υλικό ή να διαθέτουν οποιοδήποτε άλλο κοινό στοιχείο τα ενοποιεί σε ένα σύνολο, σύμφωνα με τον καθορισμό των δημιουργών της εκάστοτε συλλογής. Το **Ψηφιακό Αντικείμενο** αποτελεί τη βασική οντότητα ενός ψηφιακού αποθετηρίου. Προσδιορίζεται από τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά: έναν μοναδικό μόνιμο προσδιοριστή, τα μεταδεδομένα που περιγράφουν την οντότητα, το ψηφιακό περιεχόμενο και τις ενδεχόμενες συσχετίσεις με άλλα ψηφιακά αντικείμενα (Witten & Bainbridge, 2003).

Ψηφιακές Συλλογές Πανεπιστημίου Αθηνών

Όπως προαναφέρθηκε, σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής θα εξεταστεί το Σύστημα Ψηφιακής Βιβλιοθήκης «Πέργαμος» το οποίο έχει σχεδιαστεί ώστε να υποστηρίζει πολλαπλές ετερογενείς ψηφιακές συλλογές, που αποτελούνται από διαφορετικές κατηγορίες αντικειμένων, με ετερογενή και ανομοιόμορφα χαρακτηριστικά (Πυρουνάκης κ.ά., 2006). Μέχρι στιγμής, φιλοξενούνται στην ψηφιακή βιβλιοθήκη της «Περγάμου» ένδεκα συλλογές, με όγκο δεδομένων που ξεπερνά τα 140.000 ψηφιακά αντικείμενα (πάνω από 1 TB πληροφορίας). Προς το παρόν, βρίσκονται αναρτημένες στον παγκόσμιο ιστό εννέα συλλογές οι οποίες είναι διαθέσιμες προς χρήση, ενώ άμεσα αναμένεται να αναρτηθούν και οι υπόλοιπες δύο που έχουν ήδη ολοκληρωθεί. Το υλικό τους προέρχεται από το σύνολο σχεδόν των Σχολών του Ιδρύματος και εκτείνεται χρονικά από τον 3ο έως τον 21ο αι., με τις περισσότερες συλλογές να διαθέτουν υλικό των τριών τελευταίων περίπου αιώνων (19ος-21ος αι.). Συγκεκριμένα, εντοπίζονται οι ακόλουθες ψηφιακές συλλογές:

Συλλογές	Περιεχόμενα
Ιστορικού Αρχείου	Περιλαμβάνει πρακτικά συνεδριάσεων της Συγκλήτου και των Σχολών από το 1837 έως το 1980, διάφορα δημοσιεύματα του Πανεπιστημίου, όπως πρυτανικούς λόγους, επετηρίδες κ.ά., καθώς και πλούσιο φωτογραφικό υλικό**.**
Λαογραφική	Αποτελείται από τρισδιάστατα αντικείμενα που εκτίθενται στο χώρο της Βιβλιοθήκης Λαογραφίας και εργασίες φοιτητών του Τμήματος με καταγεγραμμένα λαογραφικά στοιχεία, τα οποία συλλέχθηκαν με επιτόπια έρευνα από το 1964 έως σήμερα.
Θεατρικών Παραστάσεων	Περιέχει προγράμματα θεατρικών παραστάσεων από το 1935 έως το 2005.
Χειρογράφων Βυζαντινής και Νεοελληνικής Φιλολογίας	Περιλαμβάνει χειρόγραφους κώδικες, κυρίως εκκλησιαστικού περιεχομένου, από τον 11ο έως τον 19ο αι.
Μουσικής Βιβλιοθήκης Ψάχου	Περιλαμβάνει χειρόγραφα βυζαντινής μουσικής, σπαράγματα περγαμηνών κωδίκων εκφωνητικής σημειογραφίας, καθώς ορισμένα από τα πρώτα έντυπα μουσικά βιβλία.
Αρχαίων Παπύρων	Περιέχει πάπυρους αρχαιοελληνικού περιεχομένου. Οι περισσότεροι δεν έχουν μελετηθεί ή δημοσιευθεί, με αποτέλεσμα να υφίστανται περιορισμοί πρόσβασης για τα ψηφιακά παράγωγα.
Δημοσιευμένων εκλογικών αποτελεσμάτων	Περιλαμβάνει δημοσιευμένα εκλογικά αποτελέσματα των Ελληνικών Βουλευτικών και ορισμένων Δημοτικών Εκλογών από το 1926 έως και σήμερα.
Αρχείου Μαρασλείου	Αποτελείται από το αρχείο του Μαράσλειου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης.
Αρχείου ελληνικών κοινοτήτων Κωνσταντινούπολης	Περιέχει υλικό προερχόμενο από 42 ρωμαίικες κοινότητες της Πόλης, στο οποίο καταγράφονται ενοριακά και κοινοτικά αρχεία.
Ιατρικών Εικόνων:	Περιέχει ηλεκτρονιογραφίες υψηλής ανάλυσης, εικόνες από φωτονικό ψηφιακό μικροσκόπιο, εικόνες συσκευών και οργάνων που χρησιμοποιούνται στο εργαστήριο.
Μουσείου Ορυκτολογίας	Αποτελείται από ψηφιακές εικόνες των Εκθεμάτων του Μουσείου Ορυκτολογίας και Πετρολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αξιοποίηση Ψηφιακών Συλλογών για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη συνδρομή σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων

Το παρόν κείμενο επικεντρώνεται στις δυνατότητες που προσφέρονται από τις ψηφιακές συλλογές και συγκεκριμένα από την «Πέργαμο» για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Για ποιο, όμως, λόγο το υλικό των ψηφιακών συλλογών θα μπορούσε να θεωρηθεί πολύτιμος αρωγός του εκπαιδευτικού; Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές

λαμβάνουν σε επίπεδο καθημερινότητας πλήθος ερεθισμάτων εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία καλούνται να αποκωδικοποιήσουν. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η γενικότερη αξιοποίηση στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων πολυτροπικών «κειμένων», στα οποία περιέχονται και συνδυάζονται περισσότεροι από έναν σημειωτικοί τρόποι (Χατζησαββίδης & Γαζάνη, 2005). Μέσω αυτών, οι μαθητές αποκτούν πολύτιμες ικανότητες, χρήσιμες για το σχολείο αλλά και τη μετέπειτα ζωή τους ως υπεύθυνων πολιτών. Στα «πολυτροπικά κείμενα» περιλαμβάνεται κάθε είδους υλικό, όπως ιστορικά και λογοτεχνικά κείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, μαρτυρίες, ζωγραφικοί πίνακες, τύπος, κινηματογράφος, κόμικς κ.ά. Δεδομένου άλλωστε ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, είναι σημαντική η ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων, προκειμένου να διευκολυνθεί το σύνολο των μαθητών στην επίτευξη του προσδοκώμενου αποτελέσματος (Felder & Henriques, 1995).

Ιδιαίτερα ως προς το μάθημα της Ιστορίας και δεδομένου ότι η ιστορική σκέψη είναι άμεσα συνυφασμένη με την πολυτροπικότητα (Κάββουρα-Σισσούρα, 2011), κρίνεται σκόπιμη η αξιοποίηση ιστορικών πηγών ποικίλων ειδών. Τα τελευταία άλλωστε χρόνια, η μελέτη των πηγών αναδεικνύεται σε βασικό συντελεστή της μαθησιακής διεργασίας, με αποτέλεσμα η στείρα απομνημόνευση να δίνει, τουλάχιστον θεωρητικά, τη θέση της στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2007). Η μελέτη των ιστορικών πηγών προσφέρει ποικίλες δυνατότητες για αλληλεπίδραση των μαθητών και συναγωγή συμπερασμάτων (Μαυροσκούφης, 2005). Εντούτοις, οι πηγές δεν μιλάνε από μόνες τους, αλλά χρειάζεται να τους τεθούν τα σωστά κάθε φορά ερωτήματα. Έγκειται, επομένως, σε μεγάλο βαθμό στις ικανότητες του εκπαιδευτικού να εξοικειώσει τους μαθητές με μία μέθοδο μελέτης, με στόχο τη διατύπωση σαφών ερωτημάτων και τη διαπίστωση της αξιοπιστίας των απαντήσεων.

Οι Ψηφιακές Συλλογές του Πανεπιστημίου Αθηνών μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, θέτοντας στο προσκήνιο τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι θα προσπαθήσουν να ανακαλύψουν τη νέα γνώση και να αναπτύξουν κριτική σκέψη μέσω ομαδικών, αλλά και ατομικών δραστηριοτήτων. Κατά τη μελέτη των ψηφιακών συλλογών, οι μαθητές λειτουργούν ως ερευνητές του ιστορικού παρελθόντος, κατανοούν σε βάθος τα γεγονότα και «μυούνται» σταδιακά σε μία μέθοδο έρευνας που θα τους συντροφεύει και μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους.

Δεδομένης της ανάγκης για οικονομία χώρου, στη συνέχεια εξετάζονται η διερευνητική μέθοδος και η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Το θεωρητικό πλαίσιο των συγκεκριμένων μεθόδων δε θα ήταν δυνατόν να εξαντληθεί στο πλαίσιο του παρόντος κειμένου. Επομένως, επισημαίνονται ορισμένες βασικές παράμετροι αυτών, οι οποίες συμπληρώνονται από ενδεικτικές προτάσεις που παρουσιάζονται αναγκαστικά συνοπτικά. Για την υλοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων απαιτείται ο συνδυασμός περισσότερων μεθόδων διδασκαλίας. Αξίζει να τονιστεί ότι οι συγκεκριμένες προτάσεις έχουν εφαρμοσθεί στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με ιδιαίτερα θετικά μαθησιακά αποτελέσματα.

Διερευνητική μέθοδος

Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί μία από τις βασικότερες μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά, αλλά συστηματικά, με μία διαδικασία σκέψης και διερεύνησης, επιχειρηματολογίας, διαπιστώσεων, γενικεύσεων και συναγωγής συμπερασμάτων πάνω σε ένα σαφώς καθορισμένο ζήτημα. Προσανατολίζονται βαθμιαία προς τον εντοπισμό συνεχειών, αλλαγών, ρήξεων, αδρανειών, αλλά και ποικίλων μορφών αιτιότητας (Κάββουρα, 2000: 184). Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει, να συνυπολογίζει τις ιδιαιτερότητες του προσδιορισμού της ιστορικής σκέψης και αντίληψης των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους (Νάκου, 2000).

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της, ο εκπαιδευτικός δεν τίθεται ενώπιον των μαθητών, αλλά είναι συνοδοιπόρος, χωρίς να παρέχει έτοιμες γνώσεις, αφήνοντας τους μαθητές να δρουν στο προσκήνιο της όλης διαδικασίας (Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, 2007). Πρόκειται για μία διαπροσωπική σχέση, η οποία όπως όλες οι ουσιαστικές σχέσεις απαιτεί συνεχή ανατροφοδότηση, προκειμένου να καταστεί ποιοτική και να εξελιχθεί. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η δημιουργία ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα και χωρίς δισταγμούς τις απόψεις τους, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα κοινωνικές δεξιότητες.

Για παράδειγμα, η Διευρευνητική μέθοδος θα μπορούσε να εφαρμοστεί μέσω της αξιοποίησης της Ψηφιακής Συλλογής των **«Εκλογικών Αποτελεσμάτων»** της «Περγάμου» στο πλαίσιο των μαθημάτων που σχετίζονται με τη Νεότερη Ελληνική Ιστορία. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός ζητεί από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και να περιηγηθούν στην Ψηφιακή Συλλογή. Κάθε ομάδα καλείται να επιλέξει να μελετήσει τα αποτελέσματα ή τα στατιστικά στοιχεία διαφόρων εκλογικών διαδικασιών. Με έναυσμα τη συγκεκριμένη μελέτη, οι μαθητές ερευνούν στο διαδίκτυο αλλά και σε άλλες πηγές το ιστορικό πλαίσιο των εκλογικών αναμετρήσεων. Ιδιαίτερα χρήσιμη κρίνεται η μελέτη άρθρων των ψηφιοποιημένων Συνταγμάτων, τα οποία εντοπίζονται στην ιστοσελίδα της Βιβλιοθήκης της Βουλής των Ελλήνων (Ψηφιακή Βιβλιοθήκη). Στη συνέχεια, οι μαθητές παρουσιάζουν στην ολομέλεια το ιστορικό πλαίσιο των εκλογών, σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις τους αναφορικά με τα εκλογικά αποτελέσματα. Τέλος, όλοι οι μαθητές συνεργάζονται στη δημιουργία ενός πίνακα στον οποίο αποτυπώνονται οι πολιτειακές αλλαγές και συζητούν σχετικά με την επίδρασή τους στην εκλογική διαδικασία. Μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας, οι μαθητές επιχειρούν να εξετάσουν κριτικά ιστορικές πηγές, να διαπιστώσουν αλλά και να αξιολογήσουν τις αλλαγές σε επίπεδο πολιτεύματος και εκλογικής διαδικασίας. Επιπλέον, συνειδητοποιούν ότι οι αλλαγές αυτές δεν πραγματοποιήθηκαν αυτόχρημα, αλλά υπήρξαν αποτέλεσμα μακροχρόνιων διεργασιών, τις οποίες θα μπορούσαν να εξετάσουν σε συνδυασμό με ανάλογα παραδείγματα από χώρες του εξωτερικού (Αγγλία, Γαλλία, ΗΠΑ) και ιδιαίτερα από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών, προκειμένου να εντοπίσουν σημεία σύνδεσης, επιρροές, αλλά και διαφοροποιήσεις.

Διδακτική Αξιοποίηση Εικόνας

Συχνά διατυπώνεται η άποψη ότι μία εικόνα μπορεί να κινητοποιήσει σε σημαντικότερο βαθμό σε σύγκριση με το γραπτό λόγο. Στη σύγχρονη, άλλωστε, εποχή σι εικονιστικοί επικοινωνιακοί τρόποι έχουν αντικαταστήσει σε μεγάλο βαθμό σε επίπεδο καθημερινότητας τον προφορικό και γραπτό λόγο, δίνοντας τη δυνατότητα μετάδοσης μεγάλου αριθμού μηνυμάτων (Χοντολίδου, 1999). Με τον όρο εικόνα προσδιορίζεται κάθε μορφή απεικόνισης, όπως έργα τέχνης, γελοιογραφίες, φωτογραφίες, σκίτσα, χάρτες, διαγράμματα κ.λπ. (Βώρος, 1993).

Ωστόσο, αν και τα τελευταία χρόνια οι εικόνες αποτελούν απαραίτητο συμπλήρωμα των σχολικών βιβλίων του μαθήματος της Ιστορίας, ο ρόλος τους συνηθίζεται να είναι συμπληρωματικός, αν όχι διακοσμητικός, ενώ δεν αξιοποιούνται ικανοποιητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μεταξιώτης, 2000). Μολονότι οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις εικόνες, δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση και σημειολογική ερμηνεία των μηνυμάτων τους. Αρχικά, επομένως, θα πρέπει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τον τρόπο ερμηνείας των εικόνων, να κατανοεί το περιεχόμενο και τη μορφή τους, ώστε να μπορέσει να βοηθήσει τους μαθητές να καλλιεργήσουν τον οπτικό γραμματισμό. Οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν ότι σε μία εικόνα ενυπάρχει σημαντικός αριθμός συμπαραδηλώσεων. Επομένως, στόχος δεν είναι η αναζήτηση της αντικειμενικής αλήθειας, αλλά η προσπάθεια ερμηνείας τους (Χοντολίδου, 1999). Οι εικόνες είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν με ποικίλους τρόπους, όπως στην αρχή του μαθήματος με την εφαρμογή της μεθόδου του καταιγισμού ιδεών, μπορεί να δομηθεί πάνω σε αυτές όλο το μάθημα ή να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά στη μελέτη και ερμηνεία ενός ιστορικού γεγονότος.

Για παράδειγμα, η μέθοδος της Διδακτικής Αξιοποίησης Εικόνων θα μπορούσε να εφαρμοστεί μέσω της αξιοποίησης της ψηφιακής **«Λαογραφικής Συλλογής»** της «Περγάμου». Έχει παρατηρηθεί ότι, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, η προσέγγιση της Ιστορίας εξακολουθεί σε σημαντικό βαθμό να παραμένει γεγονοτολογική, ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη δράση συγκεκριμένων προσωπικοτήτων. Οι μαθητές θα πρέπει, ωστόσο, να κατανοήσουν ότι η Ιστορία δεν περιορίζεται σε αυτές τις διαστάσεις, αλλά εξίσου σημαντική είναι και η Ιστορία από τα κάτω, αυτή των απλών ανθρώπων, που αντικατοπτρίζεται στις προφορικές μαρτυρίες και τα τεκμήρια του βίου τους. Η πλούσια ψηφιακή «Λαογραφική Συλλογή» μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και την ουσιαστική κατανόηση της σπουδαιότητας του λαϊκού πολιτισμού, με απώτερο στόχο την καταγραφή, διάσωση και ανάδειξή του. Η Συλλογή καλύπτει χρονικά τον 19^{ο} και τον 20^{ο} αι. και περιλαμβάνει εικόνες λαογραφικών αντικείμενων της καθημερινής ζωής, ενδυμάτων, κοσμημάτων και χειρογράφων.

Η συγκεκριμένη συλλογή θα μπορούσε να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους. Ενδεικτικά, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, καθεμιά από τις οποίες αναλαμβάνει την αναζήτηση στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού διαφορετικών περιοχών στις οποίες διαβιούσαν ελληνικοί πληθυσμοί. Μελετούν το σύνολο του υλικού που εντοπίζεται στην Ψηφιακή Συλλογή για την περιοχή που έχουν αναλάβει, όπως εικόνες ενδυμασιών, κοσμημάτων, αντικειμένων, επίσημα και ιδιωτικά έγγραφα, χάρτες κ.ά. Με την ολοκλήρωση της έρευνάς τους και τη

συγγραφή της εργασίας, οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια την ιστορία της περιοχής μέσα από τα τεκμήρια του λαϊκού πολιτισμού της, ενώ επισημαίνουν ορισμένα ιδιαίτερα στοιχεία, τα οποία αφορούν στο γενικότερο ιστορικό πλαίσιο, σε συνδυασμό με την τοπική Ιστορία της περιοχής. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής θα μπορούσε να κληθεί να πάρει συνέντευξη από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας από το συγγενικό του περιβάλλον, αναφορικά με τα ήθη και έθιμα παρελθουσών εποχών, να αναζητήσει φωτογραφίες, αντικείμενα κ.ά., δημιουργώντας κατά κάποιο τρόπο μια μικρή ψηφιακή λαογραφική συλλογή της οικογένειας ή του τόπου καταγωγής του, την οποία θα ήταν δυνατόν να παρουσιάσει στην τάξη σε μορφή Powerpoint.

Η εργασία δεν είναι φυσικά δυνατόν να ολοκληρωθεί εντός διδακτικών ωρών, αλλά απαιτείται συνεργασία των μαθητών για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, η οποία θα ωφελήσει πολλαπλά τους μαθητές. Κατά τη διάρκειά της, ο ρόλος τους εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και βοηθητικός, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους τη μαγεία των Συλλογών και να μυηθούν σταδιακά σε μεθόδους συστηματικής έρευνας. Επιπλέον, η συγκεκριμένη δραστηριότητα συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων ουσιαστικής κατανόησης και αποδοχής του Άλλου, σύμφωνα με τις αρχές και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης 2005: 99-106).

Οι Ψηφιακές Συλλογές του ΕΚΠΑ θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για τη διδασκαλία πλήθους άλλων κεφαλαίων του μαθήματος της Ιστορίας, όπως αυτών που σχετίζονται με τον «Πολιτισμό», στα οποία δε δίνεται συνήθως η δέουσα σημασία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες ενότητες συνδέονται με ποικίλες εκφάνσεις όχι μόνο της πνευματικής, αλλά και της κοινωνικής και πολιτικής ζωής και θα μπορούσαν να αποτελέσουν το έναυσμα για την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και τη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης. Οι Ψηφιακές Συλλογές θα μπορούσαν, επομένως, να λειτουργήσουν ως εφαλτήριο για μία πλειάδα δραστηριοτήτων.

Για παράδειγμα, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και περιηγούνται στη ψηφιακή **«Θεατρική Συλλογή»** του ΕΚΠΑ, στην οποία μπορούν να δουν μια σειρά ψηφιοποιημένων θεατρικών προγραμμάτων που καλύπτουν ένα ευρύ χρονικό και θεματικό πεδίο. Ο εκπαιδευτικός ζητεί από τους μαθητές να εξετάσουν τις επιλογές εικονογράφησης των προγραμμάτων και να διερωτηθούν αν αυτές θα μπορούσαν να συνδυαστούν με τα διάφορα ρεύματα στην Τέχνη, λαμβάνοντας υπ’ όψιν και τις δυνατότητες που προσφέρονται από την Τεχνολογία σε κάθε εποχή. Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων από τις ομάδες, οι μαθητές καλούνται να διερευνήσουν το ζήτημα της θεματολογίας των συγκεκριμένων παραστάσεων. Δεδομένου ότι σημαντικός αριθμός προγραμμάτων αφορά σε θεατρικές παραστάσεις της αρχαίας ελληνικής δραματουργίας, οι μαθητές συζητούν για την αναβίωση του αρχαίου ελληνικού πνεύματος στη σύγχρονη εποχή, εντός και εκτός Ελλάδας, καθώς και για τις συνθήκες που την ευνόησαν.

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, με τη συνδρομή των ψηφιακών συλλογών, η μάθηση μπορεί να αποτελέσει μία ενδιαφέρουσα διερευνητική διαδικασία, που θα συμβάλλει στην ενίσχυση του πνεύμα-

τος συνεργασίας των μαθητών. Με την ολοκλήρωση του σχολείου, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αξιολογούν τις πληροφορίες του διαδικτύου και να μην περιορίζονται στην πληροφόρηση ηλεκτρονικών εγκυκλοπαιδειών, των οποίων δε γνωρίζουν την ταυτότητα και την ιδιότητα των συντακτών. Οι Ψηφιακές Συλλογές του Πανεπιστημίου Αθηνών προσφέρονται, επομένως, χάρη στο πλούσιο και ετερογενές υλικό τους, για τη διδασκαλία της Ιστορίας και για διαθεματικές διδασκαλίες, αποτελώντας ευεπίφορο πεδίο εφαρμογής σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Μπορούν, επιπλέον, να λειτουργήσουν ως ουσιαστικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και τη σταδιακή εξοικείωση τους με μεθόδους συστηματικής έρευνας μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Μοναδικός περιορισμός για τους τρόπους αξιοποίησης των Ψηφιακών Συλλογών του Πανεπιστημίου Αθηνών είναι η φαντασία κάθε εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

Βώρος, Φ. (1993). Η *διδασκαλία της Ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*, Αθήνα: Παπαδήμας.

Βουλή των Ελλήνων - Ψηφιακή Βιβλιοθήκη. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στο http://www.hellenicparliament.gr/Vouli-ton-Ellinon/I-Bibliothiki/Psifiaki-Bibliothiki

Δαμανάκης, Μ. (Επιμ.), (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Όγδοη ανατύπωση. Αθήνα: Gutenberg.

Ευσταθίου-Καραγεωργάκη, Μ. (2007). *Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Εφαρμογές στο γυμνάσιο και στο λύκειο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Felder, R. M. & Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, *28 (1),* 21-31.

Κάββουρα, Θ. (2000). Από την επιστημολογία της ιστορίας στη Διδακτική έρευνα. *Νεύσις, 9,* 169-186.

Κάββουρα-Σισσούρα, Θ. (2011). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο: Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού, *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα* (σ. 626-635). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Ματσαγγούρας, Ηλ. Γ. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. τ. Β΄: Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. 5η Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μεταξιώτης, Γ. (2000). Η εικόνα στην εκπαίδευση, *Γλωσσικός Υπολογιστής,* 2, 195-198. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2013, από http://www.komvos.edu.gr/periodiko

Νάκου, Ειρ. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

«Πέργαμος». Σύστημα Ψηφιακής Βιβλιοθήκης Πανεπιστημίου Αθηνών. Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στο http://pergamos.lib.uoa.gr

Πυρουνάκης, Γ. κ.ά. (2006). Αναπαράσταση και Διαχείριση Ετερογενών Ψηφιακών Συλλογών στο Σύστημα Ψηφιακής Βιβλιοθήκης Πέργαμος. Στο: *Πρακτικά 15ου Πανελλήνιου Συνέδριου Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών* (σ. 124-137). Πάτρα.

Witten, I.H. & Bainbridge, D. (2003). *How to Build a Digital Library*. San Francisco: Morgan Kaufmann.

Χατζησαββίδης, Σ. & Γαζάνη, Ερ. (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο: Ουρ. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (Επιμ.), *Εικόνα και παιδί* (σ. 25-36). Θεσσαλονίκη.

Χοντολίδου, Ελ. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε 15 Φεβρουαρίου 2013, από: http://www.komvos.edu.gr/periodiko

Αξιοποιώντας την σχεδίαση κόμικς και την στατιστική ανάλυση ενός αγώνα καλαθοσφαίρισης με καρότσι για την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων με ποσοστά Ένα ηλεκτρονικό διδακτικό σενάριο.

Πριοβόλου Μαρία
Μαθηματικός – Ms Διδακτική των Μαθηματικών
mpriovolou@yahoo.gr

Περίληψη

Η διδακτική πρακτική που παρουσιάζεται επιδιώκει από τη μια να προσφέρει ένα ταξίδι κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές να ανακαλύψουν τον κόσμο των Μαθηματικών και να τον αγαπήσουν και από την άλλη να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές σε θέματα κοινωνικά, όπως η ζωή και οι ικανότητες των ατόμων με κινητικές δυσκολίες. Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Πρόκειται για ένα ηλεκτρονικό διδακτικό σενάριο το οποίο σχετίζεται με μαθηματικές προβληματικές καταστάσεις που μπορεί ένας μαθητής να συναντήσει, όταν θέλει να αναλύσει στατιστικά έναν αγώνα Καλαθοσφαίρισης με Καρότσι ή να διοργανώσει έναν τέτοιον αγώνα με κοινωφελή σκοπό. Η ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου που αφορά η διδακτική εφαρμογή σχετίζεται με την ρεαλιστική προσέγγιση της έννοιας του Ποσοστού και την επίλυση προβλημάτων της πραγματικής ζωής με Ποσοστά για μαθητές της Α΄ Γυμνασίου.

Λέξεις – κλειδιά: Ποσοστό, Στατιστική ανάλυση αθλητικού αγώνα, Καλαθοσφαίριση με Καρότσι, Κόμικς.

Εισαγωγή

Οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου βρίσκονται στην πρώτη φάση της εφηβείας. Συχνά οι έφηβοι ταυτίζονται με ήρωες, είδωλα του κινηματογράφου, της μουσικής, του αθλητισμού κτλ., ασχολούνται με διάφορες ιδεολογίες, θεωρίες, κινήματα και έτσι προσπαθούν να ανακαλύψουν ποιοί είναι και ποιοί θα ήθελαν να είναι στο μέλλον. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα: *Ποιά κοινωνικά και πολιτιστικά πρότυπα, ποιές κοινωνικές και πολιτιστικές καταστάσεις θα αποτελέσουν το πλαίσιο για τη μορφοποίηση της ταυτότητας ενός αυριανού πολίτη, σημερινού έφηβου;* Η σύγχρονη εκπαίδευση οφείλει να οδηγήσει τους εφήβους σε διαφόρους τομείς ή εκφάνσεις της κοινωνικοπολιτιστικής ζωής για να ανιχνεύσουν τα διλήμματα, τις ευκαιρίες δημιουργικότητας και τα εμπόδια που θα συναντήσουν (Τσιάντης, 1994). Επιπροσθέτως, οι μαθητές - έφηβοι έχουν ανάγκη να έρθουν σε επαφή με την διαφορετικότητα για να μπορέσουν να την αποδεχτούν.

Με την είσοδο τους στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές της Α’ Γυμνασίου έρχονται σε επαφή με μια διαφορετική μορφή της μαθηματικής εκπαίδευσης. Ο Hans Freudenthal αναφέρει για την μαθηματική εκπαίδευση : «*Εάν οι μαθηματικοί συζητούν για εκπαίδευση, αυτοί εννοούν πρώτα από όλα, ή αποκλειστικά, μια ελιτίστικη μειοψηφία, στοχεύοντας στην ανωτάτη εκπαίδευση σαν τον επόμενο επίτευγμα τους, στα πανεπιστήμια όπου τα μαθηματικά διδάσκονται από μια ελίτ καθηγητών που είναι αφιερωμένοι στα ανώτατα μαθηματικά. Υπάρχουν μαθηματικά για όλους; Ναι, υφίστανται και είναι γνωστά from*

hearsay.» (Freudenthal, 1980). Το παρόν ηλεκτρονικό διδακτικό σενάριο προσεγγίζει τα Μαθηματικά από μια σκοπιά όπου μπορούν όλοι οι μαθητές να εφαρμόσουν με δραστηριότητες οι οποίες δεν τους θυμίζουν την αυστηρή φορμαλιστική προσέγγιση της επιστήμης ή το ασκησιολόγιο που συχνά τους ζητείτε να επιλύσουν. Τα ερωτήματα που τίθενται στους μαθητές είναι δομημένα κατά τέτοιο τρόπο ώστε να τους προκαλούν το ενδιαφέρον μέσα από θέματα που σχετίζονται με τις ενασχολήσεις τους.

Η αρχική ιδέα του διδακτικού σεναρίου βασίζεται στους παραπάνω προβληματισμούς καθώς και στη δυσκολία που συναντούν οι μαθητές στην χρήση και εφαρμογή των Ποσοστών στην καθημερινή τους ζωή. Στο 5ο Κεφάλαιο της Άλγεβρας, στα Μαθηματικά της Α΄ Γυμνασίου, οι μαθητές συναντούν την έννοια του Ποσοστού και καλούνται να επιλύσουν προβλήματα με Ποσοστά. Τα προβλήματα που προτείνονται για λύση απέχουν πολύ από την καθημερινότητα ενός μαθητή της Α΄ Γυμνασίου. Τα μαθηματικά προβλήματα για να είναι πρωτίστως ελκυστικά πρέπει να προέρχονται από την πραγματική ζωή των μαθητών. Οι λύσεις/οι απαντήσεις των μαθητών πρέπει να είναι εφαρμόσιμες - να έχουν δηλαδή νόημα - στην πραγματική ζωή.

Οι πλειοψηφία των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου, πρόκειται για εφήβους, αγαπούν τον αθλητισμό, πολλοί παίζουν κάποιο ομαδικό άθλημα ή το παρακολουθούν στην τηλεόραση κατά την διάρκεια του ελεύθερου χρόνου τους. Καθώς τα Ποσοστά χρησιμοποιούνται ιδιαίτερα στην στατιστική ανάλυση ενός αγώνα καλαθοσφαιρισης, οδηγήθηκα στην επιλογή στατιστικής ανάλυσης ενός αγώνα Καλαθοσφαίρισης με Καρότσι. Οι Παραολυμπιακοί Αγώνες που πραγματοποιήθηκαν στον Λονδίνο το καλοκαίρι του 2012 αποτέλεσαν την κύρια πηγή έμπνευσης της αρχικής ιδέας και της επιλογής ενός συγκεκριμένου αγώνα που πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια τους.

Περά από αυτό, αρκετοί μαθητές επιλέγουν την ανάγνωση κόμικς και οι πιο ταλαντούχοι σχεδιάζουν κάποια. Η χρήση κόμικς στην διδασκαλία μπορεί να αναπτύξει ευκαιρίες για καλλιέργεια δεξιοτήτων και δημιουργικότητας. Δραστηριοποιώντας τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα κόμικς κατά την διδασκαλία της Άλγεβρας, ακόμη και οι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση προδιατίθενται θετικά να λάβουν μέρος στην μαθησιακή διαδικασία δημιουργώντας τα δικά τους κόμικς και χρησιμοποιώντας την αλγεβρική γλώσσα. Η αλγεβρική γλώσσα γίνεται πιο φυσική για αυτούς. (Tin Lam Toh, 2005) Η σύνδεση των Μαθηματικών του σχολείου με ρόλους, όπως του αθλητικού αναλυτή και του κομίστα, οι οποίοι είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών τα κάνει πιο ελκυστικά σε αυτούς και προσδίδει νόημα σε όλα όσα διδάσκονται, καθώς τα κάνει εφαρμόσιμα σε εξωσχολικές δραστηριότητες.

Σε αυτό το διδακτικό σενάριο κυρίαρχο ρόλο έχει η χρήση των νέων τεχνολογιών από τους μαθητές. Όλες οι δραστηριότητες είναι ηλεκτρονικές, με μικρή χρήση χαρτιού – μολυβιού. Διαπιστώνεται (Owston, 1997) πως η διδακτική αξιοποίηση αλλά και η πρωτογενής δημιουργία από τους ίδιους τους μαθητές πολυμεσικών/υπερμεσικών εφαρμογών:

- *Δημιουργεί ισχυρό κίνητρο για συμμετοχή, όπως προκύπτει τόσο από την ένταση όσο και από τη διάρκεια της επαφής των μαθητών με τον υπολογιστή.*
- *Επιτρέπει μια προσέγγιση επικεντρωμένη στις ανάγκες του μαθητή χάρη στη δυνατότητα για αλληλεπίδραση και κατά συνέπεια στις δυνατότητες επιλογής που παρέχει.*

- *Υποστηρίζει διαδικασίες που οδηγούν σε μια περισσότερο παραγωγική και αποτελεσματική μάθηση.*

Διορατικότητα και Δημιουργικότητα με χρήση των ΤΠΕ.

Ο Van Hiele υποστήριζε ότι υπάρχουν αμέτρητες δομές που μπορεί να αναγνωρίσει ο άνθρωπος εξαιτίας της θέσης τους στο θησαυρό της κοινής ανθρώπινης γνώσης. Πρέπει, επίσης, να συνειδητοποιήσουμε ότι, αν και ο άνθρωπος έχει πρόσβαση στη συσσωρευμένη ανθρώπινη γνώση, μπορεί να αποκτήσει άμεσα μόνο ένα μικρό κλάσμα αυτής. Επομένως, για να είμαστε σε θέση να δράσουμε αποτελεσματικά σε μια δεδομένη κατάσταση, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν όλο και πιο εξεζητημένα συστήματα. Αυτή είναι μια σημαντική παρατήρηση για την εκπαίδευση. Είναι καλύτερο για κάποιον να μάθει πώς μπορούν να αποκτηθούν γρήγορα οι πληροφορίες από το θησαυρό της κοινής ανθρώπινης λογικής πάρα να μάθει απέξω πολλά αποτελέσματα.

Η τεχνολογία μας έχει δώσει την δυνατότητα να παρατηρούμε αμέτρητες νέες δεξιότητες στους μαθητές, αλλά και είναι δυνατόν να καλλιεργήσει αυτές τις δεξιότητες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους αν τους διδάσκουν να δουλεύουν με τη διορατικότητα. Για να λειτουργήσει αυτή η διορατικότητα, οι μαθητές πρέπει να αναγνωρίζουν πολλές δομές και να χρησιμοποιούν πολλές από τις δεξιότητες τους. Τις υψηλότερες δομές μπορούν να τις έχουν στον νου τους, αλλά οι κατώτερες δομές μπορούν να βρεθούν μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε πόσο χρήσιμο είναι να διδάσκουμε καλλιεργώντας τις πολλαπλές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και πόσο χρήσιμο να μάθουμε τους μαθητές να τις χρησιμοποιούν (Van Hiele P., 2011).

Η παρούσα διδακτική πρακτική καλλιεργεί και αξιολογεί πολλές δεξιότητες στους μαθητές στην προσπάθεια να τους δώσει την δυνατότητα να εργαστούν με διορατικότητα και δημιουργικότητα για να αποκτήσουν πρόσβαση στην συσσωρευμένη μαθηματική γνώση. Πρόκειται για ένα διδακτικό σενάριο με αποκλειστική χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, δηλαδή είναι ηλεκτρονικό. Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά όλοι οι παράγοντες που είχαν πρωταγωνιστικό ρόλο στο σενάριο, οι δεξιότητες, οι στόχοι και η υλοποίηση της.

Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διαθεματικό Πλαίσιο.

Ποια είναι όμως η σχέση του σεναρίου με το Αναλυτικό Πρόγραμμα; Το σενάριο βασίζεται στο Κεφάλαιο 5 της Άλγεβρας της Α΄ Γυμνασίου το οποίο πραγματεύεται την έννοια του Ποσοστού και την επίλυση προβλημάτων με Ποσοστά. Η παράδοση του Κεφαλαίου 5 – Τα Ποσοστά προηγήθηκε. Στη συνέχεια, υπό μορφή εμπέδωσης των εννοιών πραγματοποιήθηκε το ηλεκτρονικό διδακτικό σενάριο, που βασίζεται στην επανάληψη και στην χρήση όλων όσων οι μαθητές πραγματεύτηκαν κατά την παράδοση των Ποσοστών.

Το ηλεκτρονικό διδακτικό σενάριο βασίζεται σε ένα διαθεματικό πλαίσιο καθώς συνδέει την χρησιμότητα των Ποσοστών στις στατιστικές αναλύσεις αθλητικών αγώνων. Πέρα από αυτό, συνδέεται η Γλώσσα με τα Μαθηματικά μέσω της λεκτικής - αφηγηματικής ανάλυσης στην επίλυσης ενός προβλήματος με ποσοστά μέσα από την δημιουργία κόμικς.

Πρόκειται για ένα ομαδοσυνεργατικό διδακτικό σενάριο που πραγματοποιείται σε εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι ομάδες κατά την διάρκεια επεξεργασίας των δραστηριοτήτων είναι τριμελείς. Η επιλογή των μελών γίνεται από τον εκπαιδευτικό. Τα τρία μέλη των ομάδων είναι καλύτερο να μην είναι όλα του ίδιου φύλου και να αντιπροσωπεύουν διαφορετικό ακαδημαϊκό επίπεδο, ώστε να επιτευχθεί μια διαλεκτική σχέση μεταξύ τους. Οι διαφορετικές απόψεις που μπορεί να διαπραγματευθούν δυο μαθητές που δεν έχουν ιδιαίτερα κοινά στοιχεία μπορεί να οδηγήσει σε ένα σημαντικό μαθησιακό αποτέλεσμα. Συχνά οι μαθητές σε αυτήν την ηλικία (κατά την διάρκεια της εφηβείας) επιθυμούν να συνεργάζονται μόνο με συμμαθητές τους που έχουν φιλική σχέση. Αισθάνονται ασφάλεια και εμπιστοσύνη, όταν εργάζονται μαζί με φίλους τους. Σαφέστατα αυτά τα δυο στοιχεία είναι σημαντικά για την ομαλή λειτουργία της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας, αλλά αυτό που πρέπει να διδάξουμε στους μαθητές μας είναι ότι δεν θα συνεργάζονται πάντα με πρόσωπα της επιλογής τους, γι' αυτό είναι προτιμότερο να εξασκηθούν στη συνεργασία με μαθητές που δεν ανήκουν στο φιλικό τους περιβάλλον. Οι μαθητές έχουν πολλά να κερδίσουν από τις διάφορες σκέψεις που θα ακούσουν από έναν συμμαθητή τους που μπορεί, υπό άλλες συνθήκες, να μην επέλεγαν ποτέ για να συνεργαστούν.

Υπηρεσίες των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) που αξιοποιήθηκαν

Κατά την διάρκεια του ηλεκτρονικού διδακτικού σεναρίου γίνεται χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και διαδραστικού πίνακα. Οι μαθητές χρησιμοποιούν προγράμματα του Microsoft Office (Microsoft Excel, OneNote, Interactive Classroom) και το πρόγραμμα σχεδίασης κόμικς Comic Strip Creator. Επίσης, οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο και κάνουν χρήση σελίδων του διαδικτύου.

Δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν:

Κατά την διάρκεια του ηλεκτρονικού διδακτικού σεναρίου οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου πρέπει να είναι σε θέση:

- *να εργάζονται ομαδικά και συνεργατικά*
- *να οργανώνουν, να διαχειρίζονται και να επιλύουν τις προβληματικές καταστάσεις που τους δίνονται*
- *να συσχετίζουν προβλήματα της καθημερινής ζωής με μαθηματικές έννοιες*
- *να περιγράφουν λεκτικά μαθηματικές έννοιες και τις στρατηγικές που ακολουθούν στην επίλυση των προβλημάτων.*
- *να χρησιμοποιούν σωστά την μαθηματική ορολογία.*
- *να παρουσιάζουν τις λύσεις κάνοντας χρήση των προγραμμάτων Microsoft Excel και Comic Strip Creator.*

Σκοπός & Στόχοι του Ηλεκτρονικού Διδακτικού Σεναρίου.

Ο γενικός σκοπός του ηλεκτρονικού διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να προσεγγίσουν με ελκυστικό τρόπο, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες ηλεκτρονικές δραστηριότητες, τις μαθηματικές έννοιες του Ποσοστού, της Μείωσης – Έκπτωσης και της Αύξησης του και να επιλύσουν πραγματικά μαθηματικά προβλήματα που μπορεί να συναντήσουν στον αθλητισμό και στην καθημερινή ζωή γενικά.

Επιμέρους Στόχοι

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο στοχεύει, οι μαθητές:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- *Να υπολογίσουν τα ποσοστά ευστοχίας κάθε ομάδας σε έναν αγώνα Καλαθοσφαίρισης με Καρότσι και να τα αποδώσουν με την κατασκευή ραβδογράμματος.*
- *Να υπολογίσουν το ποσοστό μείωσης – έκπτωσης ή αύξησης, το ποσό της έκπτωσης, την αρχική τιμή ή την τελική τιμή πώλησης των εισιτήριων ενός αγώνα κάνοντας χρήση των ποσοστών που δίνονται.*
- *Να διατυπώσουν και να επιλύσουν μαθηματικές προβληματικές καταστάσεις σχετικές με την διοργάνωση ενός αγώνα Καλαθοσφαίρισης με Καρότσι.*

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- *Να διαπιστώσουν και να πειραματιστούν με την διασύνδεση των μαθηματικών εννοιών και τη κατασκευή μιας πολυδιάστατης και πολυεπίπεδης γνώσης.*
- *Να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ των Μαθηματικών, του Αθλητισμού και της διοργάνωσης κοινωφελούς εκδηλώσεων.*
- *Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών:*
- *Να διαχειριστούν και να αξιοποιήσουν τα θέματα, τις δραστηριότητες και τις ιστοσελίδες που τους δίνονται μέσω ενός αρχείου MS OneNote.*
- *Να παρακολουθήσουν ένα βίντεο αγώνα Καλαθοσφαιρισης με Καρότσι, όχι σαν παθητικοί θεατές, αλλά σαν ενεργοί αναλυτές ποσοστών.*
- *Να χρησιμοποιήσουν το πρόγραμμα MS Excel για την καταγραφή και επεξεργασία των δεδομένων τους από την στατιστική ανάλυση του αγώνα Καλαθοσφαίρισης με Καρότσι.*
- *Να δημιουργήσουν ένα κόμικς, ακόμη και αν δεν είναι άριστοι στο σχέδιο, με την χρήση του προγράμματος Comic Strip Creator.*
- *Να πάρουν μέρος σε μια ηλεκτρονική αξιολόγηση μέσω του Interactive Classroom (Academic for MS PowerPoint).*

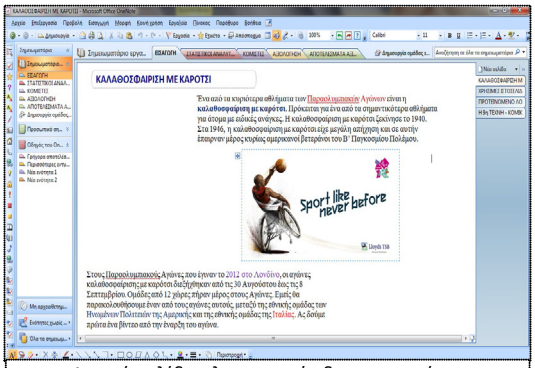
Ως προς την παιδαγωγική διαδικασία:

- *Να καλλιεργήσουν συνεργατικό πνεύμα.*
- *Να προβληματιστούν σχετικά με τους λόγους που διδάσκονται τα Μαθηματικά στο σχολείο και να αντιληφθούν την χρήση που αυτά έχουν σε διάφορες δραστηριότητες της πραγματικής ζωής, όπως οι αθλητικοί αγώνες και η διοργάνωση κοινωφελών εκδηλώσεων.*
- *Να προσεγγίσουν τις μαθηματικές έννοιες, όρους και προβλήματα από έναν διαφορετικό ρόλο, αυτό του αναλυτή αγώνων καλαθοσφαίρισης και διοργανωτή κοινωφελών εκδηλώσεων.*
- *Να αποδώσουν λεκτικά τις προβληματικές καταστάσεις που καλούνται να φέρουν εις πέρας μέσα από τον ρόλο του σχεδιαστή κόμικς.*

Αναλυτική Περιγραφή του Ηλεκτρονικού Διδακτικού Σεναρίου:

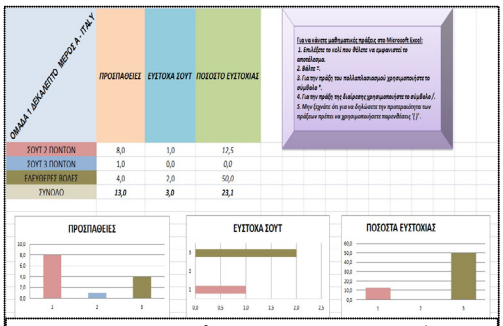
1η Διδακτική Πράξη:

Η 1η διδακτική πράξη πραγματοποιείται σε εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι μαθητές έχουν χωριστεί σε οκτώ τριμελείς ομάδες εργασίας από τον εκπαιδευτικό. Κάθε ομάδα χρησιμοποιεί έναν υπολογιστή. Ο εκπαιδευτικός συζητάει με τους μαθητές για τα Παραολυμπιακά Αθλήματα και συγκεκριμένα για την Καλαθοσφαίριση με Καρότσι. Τόσο στον διαδραστικό πίνακα της αίθουσας όσο και στους υπολογιστές των μαθητών υπάρχει ένα αρχείο MS OneNote με πληροφορίες για το θέμα. Στο αρχείο έχουν επισυναφτεί ιστοσελίδες με επιπλέον στοιχεία για την Καλαθοσφαίριση με Καρότσι. Πέρα από αυτό, προτείνεται στους μαθητές το λογοτεχνικό βιβλίο «*Δυο παπούτσια με καρότσι*» του Νίκου Ανδρικόπουλου, για ανάγνωση στον ελεύθερο τους χρόνο. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός συνδέει την χρήση των Ποσοστών στην ανάλυση αποτελεσμάτων σε αγώνες καλαθοσφαίρισης. Παρουσιάζεται στους μαθητές η εργασία που έχουν να φέρουν εις πέρας αυτή την διδακτική περίοδο, κάθε ομάδα παρακολουθεί ένα μέρος του αγώνα και καταγράφει το πλήθος των προσπαθειών των αθλητών σε σουτ 1 πόντου, δίποντα και τρίποντα και το πλήθος των εύστοχων σουτ. Τέλος, οι μαθητές καταγράφουν τα αποτελέσματα αυτά σε ένα αρχείο MS Excel, υπολογίζουν τα ποσοστά ευστοχίας σε κάθε περίπτωση και φτιάχνουν τα αντίστοιχα ραβδογράμματα.



Αρχική σελίδα ηλεκτρονικής δραστηριοτήτας

2η Διδακτική Πράξη:

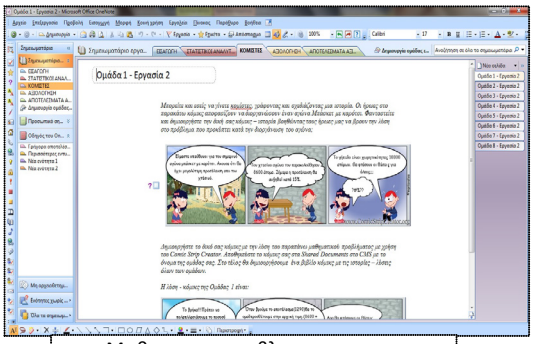


Στατιστικη Αναλυση του αγωνα MS Excel

Στη δεύτερη διδακτική πράξη του σεναρίου, οι ομάδες των μαθητών διατηρούνται σταθερές για να συνεχίσουν τις ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που τους έχουν ανατεθεί. Αρχικά, κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ποσοστών ευστοχίας και τα ραβδογράμματα που έχει καταγράψει σε αρχείο Microsoft Excel από την προηγούμενη διδακτική περίοδο. Ακολουθεί συζήτηση για την στατιστική πορεία του αγώνα, γίνεται σύγκριση των ποσοστών ευστοχίας για την κάθε ομάδα σε κάθε δεκάλεπτο του αγώνα. Οι μαθητές παρατηρώντας τις καταγραφές κάθε ομάδας στο αρχείο MS Excel σχολιάζουν τα ποσοστά ευστοχίας σε σουτ ενός, δυο και τριών πόντων και εξάγουν συμπεράσματα για το αδύναμα σημεία και τα περιθώρια βελτίωσης κάθε ομάδας. Πέρα από αυτό, οι μαθητές εκφράζουν τον θαυμασμό τους για τους παραολυμπιακούς αθλητές της Καλαθοσφαίρισης με Καρότσι, οι οποίοι μπορούν να διατηρούν εξίσου υψηλά ποσοστά ευστοχίας με αντίστοιχους αθλητές καλαθοσφαίρισης. Στην συνέχεια, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές την 2η ομαδική δραστηριότητα που έχουν να επεξεργαστούν. Η δραστηριότητα αυτή περιλαμβάνει την επίλυση Προβλημάτων Ποσοστών εκφρασμένη υπό την μορφή κόμικς και κατασκευασμένη με το πρόγραμμα Comic Strip Creator. Υπάρχουν 4 διαφορετικά προβλήματα – κόμικς, η θεματολογία των προβλημάτων βασίζεται στην διοργάνωση ενός φιλανθρωπικού αγώνα Καλαθο-

σφαίρισης με Καρότσι από μαθητές. Αρχικά, οι μαθητές διαβάζουν τα προβλήματα – κόμικς που αντιστοιχούν στην ομάδα τους. Το μαθηματικό υπόβαθρο των προβλημάτων απαιτεί υπολογισμό εκπτώσεων, εύρεση ποσοστών, αρχικής κα τελικής τιμής έπειτα από αύξηση ή μείωση ποσοστού. Η διδακτική πράξη ολοκληρώνεται με τα μέλη κάθε ομάδας να συνεργάζονται για να επιλύσουν τα προβλήματα – κόμικς στο τετράδιο τους.

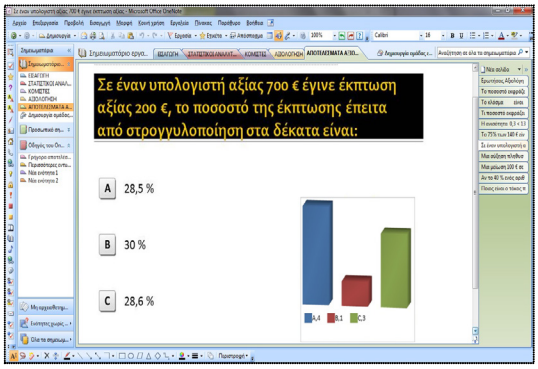
3η Διδακτική Πράξη:



Μαθηματικο προβλημα σε κομικς

Στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών πραγματοποιείται η 3η διδακτική πράξη του ηλεκτρονικού σεναρίου. Οι μαθητές κάνουν χρήση του προγράμματος Comic Strip Creator για να κατασκευάσουν το δικό τους κόμικς με την λύση του προβλήματος που έχει επεξεργαστεί κάθε ομάδα με μολύβι και χαρτί στην προηγούμενη διδακτική πράξη. Αρχικά, τα μέλη κάθε ομάδας επιλέγουν το σκηνικό του κόμικς τους. Στη συνέχεια, διαλέγουν τους ήρωες που πρωταγωνιστούν στο κόμικς. Έπειτα, μέσω των ηρώων του κόμικς περιγράφουν αναλυτικά την μαθηματική λύση του προβλήματος τόσο λεκτικά όσο και αλγεβρικά. Η 3η διδακτική πράξη ολοκληρώνεται με τους μαθητές να αξιολογούν τις λύσεις – κόμικς που δημιούργησαν, τόσο από μαθηματική σκοπιά όσο και από δημιουργική. Ακολουθεί συζήτηση – προβληματισμός κατά πόσο είναι δυνατή η διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων για στήριξη ατόμων με κινητικές δυσκολίες (π.χ. αγώνας καλαθοσφαιρισης με καρότσι) στο χώρο του σχολείου.

4η Διδακτική Πράξη:



Δραστηριοτητα Αξιολογησης

Στην τελευταία διδακτική πράξη οι ομάδες των μαθητών παίρνουν μέρος σε μια ηλεκτρονική διαδικασία αξιολόγησης στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι τριμελείς ομάδες καλούνται να απαντήσουν σε δέκα ερωτήσεις αξιολόγησης στο Κεφάλαιο των Ποσοστών με χρήση του προγράμματος Interactive Classroom της Microsoft. Πρόκειται για ερωτήσεις καθορισμένης απάντησης, δηλαδή ερωτήσεις τύπου Σωστού – Λάθους, πολλαπλής επιλογής και τύπου Ναι - Όχι. Το πρόγραμμα Interactive Classroom υπολογίζει το ποσοστό επιλογής της κάθε απάντησης από τις ομάδες των μαθητών. Μετά το τέλος της διαδικασίας αξιολόγησης ακολουθεί σχολιασμός των απαντήσεων από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές παρατηρούν και αξιολογούν τα ποσοστά επιτυχίας τους. Στο τέλος της 4ης διδακτικής πράξης, οι μαθητές συνοψίζουν όλα τα θέματα που διαπραγματεύτηκαν στις διάφορες δραστηριότητες, τον υπολογισμό ποσοστών σε αγώνα Καλαθοσφαίρισης με Καρότσι, την δημιουργία κόμικς με την λύση προβλημάτων και την αξιολόγηση τους.

Δεξιότητες που αξιολογήθηκαν:

Οι δεξιότητες που αξιολογήθηκαν στο ηλεκτρονικό διδακτικό σενάριο είναι:

- *Το επίπεδο συνεργασίας των μελών κάθε ομάδας.*
- *Ο καταμερισμός της εργασίας στα μέλη κάθε ομάδας.*
- *Ο ορθός υπολογισμός των ποσοστών ευστοχίας κάθε ομάδας καλαθοσφαίρισης με βάση τα βίντεο που παρακολούθησαν.*
- *Οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων που ακολουθήθηκαν κατά την λύση των ασκήσεων – κόμικς.*
- *Η παρουσίαση των λύσεων μέσα από ένα κόμικς.*
- *Η ορθότητα των απαντήσεων στις τελικές ηλεκτρονικές ερωτήσεις αξιολόγησης.*

Τα συμπεράσματα που εξήχθησαν μετά την πραγματοποίηση του ηλεκτρονικού διδακτικού σεναρίου.

Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει σημαντικά βήματα όσον αφορά στην ένταξη των εργαλείων των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση γενικότερα και στη διδασκαλία των Μαθηματικών ειδικότερα. Οι μαθητές προσέγγισαν την πραγματική μαθηματική γνώση μέσα από δραστηριότητες με χρήση των ΤΠΕ. Οι λύσεις των προβλημάτων που ανακαλύφθηκαν από τα ίδια τα παιδιά αποτέλεσαν θέμα συζήτησης και λειτούργησαν ως αφετηρία επικοινωνίας των μελών της τάξης.

Ο Bruner υποστήριζε ότι η επίδραση των προόδων της γνωστικής ψυχολογίας και η αποδοχή της αντίληψης ότι οι μαθητές δομούν την γνώση όχι μόνον μέσα από την προσωπική βιωματική εμπειρία και ανακάλυψη αλλά παράλληλα και μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους και την στήριξη που λαμβάνουν από αυτό (Bruner, 1987). Αυτό ακριβώς εξακριβώθηκε μετά την ολοκλήρωση του ηλεκτρονικού διδακτικού σεναρίου, ότι μέσα από τις δραστηριότητες οι μαθητές είχαν την δυνατότητα, συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή ως εργαλείο, να δομούν την γνώση μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύτηκε την ανατροφοδότηση που έπαιρναν οι μαθητές από την αλληλεπίδραση τους από τον υπολογιστή και προσάρμοσε ανάλογα την παρέμβαση του η οποία γινόταν περισσότερο συμβουλευτική όσο πλησίαζε το τέλος της όλης δραστηριότητας.

Ο υπολογιστής στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι το μέσον με το οποίο οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα τα οποία έχουν τεθεί. Ο Papert πίστευε ότι ο υπολογιστής δεν νοείται ως γνωστικό αντικείμενο προς κατάκτηση ή απλώς ως ένα ακόμη εποπτικό μέσο στήριξης της διδακτικής πρακτικής αλλά ως εργαλείο στη διάθεση πρωτίστως του μαθητή, ως μέσο έκφρασης και διερεύνησης το οποίο μπορεί να βοηθήσει τον εμπλουτισμό, μετασχηματισμό των υφιστάμενων και τελικά τον σχηματισμό νέων γνωστικών δομών (Papert, 1993). Οι δραστηριότητες του σεναρίου έδωσαν στους μαθητές την δυνατότητα να εκφραστούν και να δημιουργήσουν μέσω του υπολογιστή, αλλά και να εμπλουτίσουν τις υπάρχουσες γνώσεις τους, ώστε να μετατραπούν σε γνωστικές δομές.

Δεδομένου ότι το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο περιγράφει μια εργαστηριακή προσέγγιση της μαθηματικής διδασκαλίας, η μάθηση συντελείται «διά του πράττειν», σε αντίθεση

με την μάθηση η οποία καταδικάζει τον μαθητή σε παθητικό δέκτη, ο οποίος μόνο βλέπει και ακούει. Μέσα από αυτήν την εργαστηριακή προσέγγιση της έννοιας του Ποσοστού, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να πειραματιστούν, να αυτενεργήσουν και να δημιουργήσουν. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσα στο εργαστήριο, από διανεμητή της γνώσης μετατράπηκε σε διευκολυντή της γνώσης. Οι μαθητές ήξεραν τι πρέπει να κάνουν κάθε φορά, καθώς τα καθήκοντα και οι υπευθυνότητες είχαν κατανεμηθεί εξ αρχής και γνώριζαν πώς να καταπιαστούν με την λύση κάθε δραστηριότητας.

Η διαδικασία επίλυσης προβλημάτων θεωρείται μια από τις πιο σπουδαίες πλευρές των Μαθηματικών. Καταρχήν ο μαθητής θα πρέπει να επιθυμεί να λύσει ένα πρόβλημα. Πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές επεξεργάζονται τα διάφορα προβλήματα μόνο επειδή τους επιβάλλεται κάτι τέτοιο. Ο μαθητής όμως, μαθαίνει πραγματικά μόνο εφόσον το επιθυμεί. Διαπιστώθηκε ότι η οικειότητα των μαθητών με το περιεχόμενο των προβληματικών καταστάσεων που τους τέθηκαν στο διδακτικό σενάριο βελτίωσε την επιτυχία ακόμη και εκείνων με μικρότερες ικανότητες. Ο υπολογισμός των ποσοστών ευστοχίας μιας ομάδας Καλαθοσφαιρισης με Καρότσι αποτελεί ένα πραγματικό πρόβλημα για τους μαθητές που αγαπούν τον αθλητισμό. Η παρουσίαση της λύσης ενός μαθηματικού προβλήματος μέσω της κατασκευής ενός κόμικς αποτελεί ένα αφηγηματικό πρόβλημα, το οποίο αναφέρεται σε καταστάσεις που ήταν οικείες στους μαθητές.

Πολλά από τα κόμικς που κατασκεύασαν οι μαθητές είναι πολύ ενδιαφέροντα. Επίσης, τα κόμικς μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις παρερμηνείες των μαθητών σχετικά με την έννοια και την χρήση του Ποσοστού και να προετοιμάσουν κατάλληλα το επόμενο μάθημα τους. Γενικά, η παρατήρηση των δραστηριοτήτων των μαθητών θα ενισχύσει σημαντικά την μελλοντική εκπαιδευτική διαδικασία πάνω στο ίδιο θέμα.

Καθώς η αξιολόγηση λειτουργεί αμφίδρομα, έτσι σε κάθε συγκεκριμένο μαθητή αξιολογείται και το αποτέλεσμα του ίδιου του εκπαιδευτικού έργου και η προσωπική του πρόοδος. Η τελική δραστηριότητα αξιολόγησης των μαθητών, στο συγκριμένο ηλεκτρονικό διδακτικό σενάριο, περιείχε αποκλειστικά ερωτήσεις καθορισμένης απάντησης. Οι μαθητές παρατήρησαν μετά το τέλος της αξιολόγησης ότι υπήρχε σαφήνεια και ακρίβεια στα ζητούμενα, τα όποια δεν τους προκαλούσαν σύγχυση. Πέρα από αυτό, αυτού του είδους οι ερωτήσεις ελαχιστοποίησαν το σφάλμα υποκειμενικότητας στην αξιολόγηση των συγκεκριμένων απαντήσεων, οι οποίες περιόριζαν την έλλειψη ασάφειας με τη δυνατότητα θέσπισης κοινών κριτηρίων αξιολόγησης.

Μετά το πέρας του διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές παρατήρησαν ότι η επαφή με τους με ένα Παραολυμπιακό Άθλημα τους βοήθησε να κατανοήσουν τις ικανότητες ατόμων με κινητικές δυσκολίες. Στις συζητήσεις που ακολούθησαν ήταν έκδηλη η ευαισθητοποίηση τους πάνω σε αυτό το θέμα και η αποδοχή της διαφορετικότητας αυτών των ατόμων. Πολλοί μαθητές εξέφρασαν το ενδιαφέρον τους να προτείνουν την διοργάνωση ενός αγώνα Καλαθοσφαιρισης με Καρότσι για φιλανθρωπικό σκοπό.

Η έννοια και η χρήση των Ποσοστών συνδέθηκε με την πραγματική ζωή για τους μαθητές που πήραν μέρος σε αυτή την διδακτική πρακτική. Κάθε ένας τους αισθάνθηκε ότι τα Πο-

σοστά δεν βρίσκονται μόνο στις γραμμές μαθητικών τετραδίων αλλά στην καθημερινότητα και στην κοινωνία ως μαθηματικό εργαλείο για την επίλυση κάθε λογής προβλημάτων μέχρι και κοινωνικών.

Βιβλιογραφία

Bruner J. (1987) Making Sense, Methuem

Εφηβεία: Ένα μεταβατικό στάδιο σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο, Επιμέλεια: Τσιάντης Ι., Χριστιανόπουλος Κ., Αναστασόπουλος Δ., Λιακόπουλος Μ., Χαντζάρα Β., Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα, 1994

Freudenthal H. (1980): Weeding and Sowing: Preface to a Science of Mathematics Education, (Dordrecht, The Netherlands, Boston, USA), D. Reidel Publishing Company

Ματσαγγούρας Η. (2004): Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Η Σχολική Τάξη, Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Owston R.D. (1997): 'The world wide web: A technology to enhance teaching and learning', Educational Researcher, 24(3)

Papert S. (1993): The children's machine. Rethinking school in the age of computer, Harvester

Ράπτης Α. (2005): «Η αλληλεπιδραστική σχέση του αφηρημένου με το συγκεκριμένο στη μαθηματική σκέψη και η συμβολή των νέων τεχνολογιών.», Ηώς, Περιοδικό Επιστημονικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας, Τόμος 1, Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ., Αθήνα

Tin Lam Toh (2005): Use of Cartoons and Comics to Teach Algebra in mathematics Classroom, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore

Τουμάσης Μπ. (2000): Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών, Αθήνα: Gutenberg

Van Hiele P. (2011) Δομή και Διορατικότητα, Μια θεωρία για την Μαθηματική Εκπαίδευση, Αθήνα: Liberal Books

Αξιοποιώντας τις τεχνολογίες web 2.0 ως εργαλεία διαβίου μάθησης. e –Ιστοριογραμμή, μία καινοτόμος προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό

Γεωργακλή Σταυρούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
st.geo6@gmail.com

Γιώτη Λαμπρίνα
Δρ. Επιστημών Αγωγής ΕΚΠΑ,
lgioti@ppp.uoa.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσουμε μία παραδειγματική εφαρμογή των δυνατοτήτων που μπορούν να προσφέρουν οι τεχνολογίες web 2.0, ως εργαλεία δια βίου μάθησης, μέσω της ενσωμάτωσης και αξιοποίησής τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία. Ο σκοπός διττός: αφενός η εξοικείωση των μαθητών με τα πολυτροπικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε μία εποχή που κατακλύζεται κυριολεκτικά από αυτά, αφετέρου η συμβολή τους στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, θα αποτυπώσουμε τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιήσαμε την ιστοριογραμμή (**e-Ιστοριογραμμή)** στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας της Στ΄ τάξης του δημοτικού ως μαθησιακό εργαλείο μέσω του οποίου οι μαθητές δύνανται να οικοδομήσουν νέες έννοιες, να αναπτύξουν νέες δεξιότητες και να ενεργοποιήσουν με ένα πιο ολιστικό τρόπο τη σύνδεση γνώσεων – συναισθημάτων κατά τη διαδικασία της ιστορικής διερεύνησης.

Εισαγωγή

Η επικυριαρχία των ηλεκτρονικών πηγών και μέσων που τη σύγχρονη εποχή κατακλύζουν τους μαθητές με μία πληθώρα εικόνων και ήχων ενσωματώνουν με έναν ‘φυσικό’ τρόπο την εμπλοκή όλο και περισσότερων από αυτούς με όλο και πιο ευρύ τρόπο σε διαδεδομένα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media). Η σύγχρονη εποχή αναπτύσσει διαρκώς δυναμικά τεχνολογικά εργαλεία που διευρύνουν τις δυνατότητες άντλησης και επεξεργασίας πληροφοριών, αλλά και αναδεικνύουν όλο και περισσότερο νέες μορφές της κοινωνική δικτύωσης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Φλουρής & Γιώτη, 2012). Η αναγκαιότητα ενός διαρκούς τεχνολογικού γραμματισμού αποτελεί τόσο μέσο όσο και αποτέλεσμα διαδικασιών δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης που αναπόφευκτα προκαλούν τη σχολική εκπαίδευση να τις εντάξει στο ρεπερτόριό της. Η πραγματικότητα αυτή, ωστόσο, δεν μπορεί να μην προβληματίζει τους εκπαιδευτικούς τόσο για το ρόλο της διαμεσολάβησης του σχολείου στην οικείωση και στον προσδιορισμό της χρήσης τους, όσο και για τον τρόπο αξιοποίησής τους, ως μέσο διευκόλυνσης της μάθησης καθεαυτό, στο βαθμό που μπορούν επιπρόσθετα να της προσδώσουν ένα σύγχρονο, επίκαιρο και ενδιαφέρον χαρακτήρα.

Τα τελευταία χρόνια έχει παραχθεί ένα σημαντικό σώμα εφαρμογών και ερευνών για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδασκαλία που καταδεικνύει τη συμβολή τους στην ποιοτική αναβάθμιση της (Lionarakis, 1998; Αναστασιάδης, 2008). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών μπορεί να καταστήσει τον υπολογιστή εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στα χέρια δασκάλων και μαθητών συμβάλλοντας διεξοδικά στην προσπάθεια ποιοτικής μετεξέλιξης της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας. Μία παραδειγματική τέτοια χρήση μπορούν να παρέχουν τα εργαλεία web 2.0, που είναι ευέλικτα, εύκολα, απαιτούν μόνο εγγραφή και προσφέρουν δωρεάν χώρο. Αξιοποιήσαμε την e-Ιστοριογραμμή, ως μία εφαρμογή των web 2.0,

καθώς αποτελεί ένα εργαλείο μάθησης που επιτρέπει την ανάπτυξη διδακτικών σεναρίων ενώ διευκολύνει την ανακαλυπτική-διερευνητική προσέγγιση ενός μαθησιακού περιεχομένου και παράλληλα αξιοποιείται από τους μαθητές για να κατασκευάσουν μόνοι τους τη γνώση αναπτύσσοντας ταυτόχρονα και τη μεταγνωστική τους συνείδηση (Ηλιοπούλου, 2005). Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ενστερνιστεί ένα νέο ρόλο κατά τη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, περισσότερο διευκολυντικού και λιγότερο καθοδηγητικού, καθώς επικουρεί και ενθαρρύνει τις προσπάθειες των μαθητών καλλιεργώντας την αυτενέργειά τους για ανακαλυπτική/διερευνητική μάθηση (Καραγιωργάκη & Γιώτη, 2013). Τη θεωρητική αφετηρία για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σεναρίου και της e-Ιστοριογραμμής αποτέλεσαν οι γενικές αρχές των γνωστικών και κοινωνικογνωστικών θεωριών που αναπτύχθηκαν τα τελευταία χρόνια σαν μια επιστημολογική απάντηση στο πώς αναπτύσσεται η γνώση στα παιδιά, αλλά και γενικότερα πώς αναπτύσσεται η γνώση που αντικατοπτρίζει τον κοινωνικό κόσμο (ό.π.). Η παραδοχή ότι η μάθηση επέρχεται ως αποτέλεσμα μιας διαδικασίας συνεχών αλλαγών στις γνωστικές δομές του υποκειμένου (Piaget, 1979) είναι άμεσα συνυφασμένη με την επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος το οποίο διαμορφώνει την κουλτούρα για τη γνώση και τη μάθηση (Vygotsky, 1978; Noss, 1995; Bruner, 1997). Σημαντική είναι και η συμβολή των εργασιών του Papert (1991), που εισήγαγε την έννοια της κατασκευής “constructionism” για να περιγράψει τη διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές μαθαίνουν κατασκευάζοντας ένα τεχνούργημα, με την ενεργό εμπλοκή τους, όπως η κατασκευή ενός βίντεο, μίας ιστοριογραμμής, ενός χάρτη (Μικρόπουλος, 2006).

Σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία ανοιχτών μαθησιακών περιβαλλόντων παίζει και το πλαίσιο εντός του οποίου διενεργείται η μαθησιακή δραστηριότητα (Vosniadou et al., 2001; Κόμης & Φείδας, 2000), καθώς και η διαμεσολάβηση εργαλείων (Vygotsky, 1978), στο βαθμό που παρέχουν ευκαιρίες για αυτενεργή (Piaget, 1979) και με προσωπικό νόημα για το άτομο μάθηση (Vygotsky, 1978; Bruner, 1987). Επιπλέον, τέτοιου είδους εργαλεία, όπως η e-Ιστοριογραμμή, υποστηρίζουν τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης διαμορφώνοντας πλούσια σε πρωτογενή δεδομένα, ευκαιρίες προβληματισμού και περιβάλλοντα μάθησης (Papert 1991; Vosniadou et al., 2001).

e-Ιστοριογραμμή

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο της διδακτικής της Ιστορίας είναι πρόσφατη και το πεδίο επιδέχεται πολλές πρωτοβουλίες για καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις του αντικειμένου (Σμυρναίος, 2008). Η Ιστοριογραμμή προσφέρεται ως ένα μαθησιακό εργαλείο που διευκολύνει τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης των ιστορικών γεγονότων σε μία χρονική αλληλουχία και συνάφεια, ενοποιώντας τον ιστορικό χρόνο με τη μορφή αφηγηματικού λόγου. Δημιουργεί μία αφήγηση που περιγράφει, αντιπαραθέτει πηγές, προβληματίζει για το ιστορικό γεγονός στη συγχρονία, ενώ διερευνά τις συνέπειές του σε ένα μεταγενέστερο χρονικό συνεχές, και ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα αντιπαραβολής του με σύγχρονα ιστορικά γεγονότα διασυνδέοντας τη συγχρονική με τη διαχρονική προσέγγισή τους.

Προκειμένου να υποστηρίξουμε αφενός, τις διδακτικές-μαθησιακές δυνατότητες που προσφέρει η ιστοριογραμμή και αφετέρου, τα πλεονεκτήματα των εφαρμογών web2.0, επιλέξαμε από τα διαθέσιμα διαδικτυακά εργαλεία την www.dipity.com, την οποία ονομάσαμε

e-Ιστοριογραμμή. Η e-Ιστοριογραμμή, αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση της διδασκαλίας της Ιστορίας, η οποία πέρα από τα πλεονεκτήματα που προαναφέραμε, εμπλέκει τους μαθητές σε μαθησιακές καταστάσεις που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για αυτούς, καθώς αξιοποιεί πολυμεσικές εφαρμογές που ζωντανεύουν την ιστορία, η οποία είναι μακριά ως πραγματικότητα από την καθημερινότητα τους (Creswell, 1997; Ηλιοπούλου, 2005). Αξιοποιεί πηγές από το διαδίκτυο, βάσεις δεδομένων και εκπαιδευτικά λογισμικά που συνδυάζουν την πλοήγηση σε πολυμεσικά περιβάλλοντα με την παράθεση κειμένων, εικόνων, ήχων, κινούμενων εικόνων, που ακολουθούνται και υποστηρίζονται με δραστηριότητες παρουσίασης και έρευνας. Ιδιαίτερα μέσω της οπτικοποίησης των πληροφοριών ενεργοποιείται μία διαλεκτική προσέγγιση της εργασίας- προβλήματος που τους ανατίθεται, καθώς μέσω των εφαρμογών θέτουν ερωτήματα και κατασκευάζουν απαντήσεις που προσεγγίζουν ερμηνευτικά, αλλά και αισθητικά (Μιχαηλίδης & Τερζίδης, 2010; Μικρόπουλος, 2006). Μάλιστα, οι πηγές που αντλούνται από το διαδίκτυο υποκινούν τους μαθητές/τριες να τις προσεγγίσουν και να τις συσχετίσουν μεταξύ τους με έναν πιο διερευνητικό και κριτικό τρόπο ενθαρρύνοντας την ιστορική σκέψη για το παρελθόν, στο βαθμό που τις εντοπίζουν οι ίδιοι μέσω της ιστοεξερεύνησης και ταυτόχρονα απομακρύνονται από τη φορμαλιστική συνήθεια της απομνημόνευσή τους από ένα σχολικό εγχειρίδιο, ενθαρρύνοντας την ιστορική ερμηνεία και κατανόηση (Diem, 2000; Ρεπούση & Τσιβάς, 2003).

Η e-ιστοριογραμμή δεν αναπαριστά το ιστορικό γεγονός σε γραμμική-μονοδιάστατη σειρά, αλλά δημιουργεί πολλαπλές και διαφορετικές διασυνδέσεις-σχέσεις, οι οποίες επιτρέπουν την πρόσκτηση της ιστορικής πληροφορίας και τη δυνατότητα υποστήριξης των αιτιωδών σχέσεων. Η ύπαρξη περισσοτέρων της μιας αναπαράστασης για το ίδιο ιστορικού συμβάν, το φωτίζει πολύπλευρα και αναδεικνύει συχνά όχι μόνον διαφορετικές αλλά και αθέατες όψεις του. Οι τρόποι επεξεργασίας-διαχείρισης των ιστορικών πηγών στο ηλεκτρονικό περιβάλλον καταδεικνύουν το δρόμο για τη δημιουργία κατάλληλων λογισμικών που ενσωματώνουν τα ήδη γνωστά ηλεκτρονικά εργαλεία (αναζήτηση, επεξεργασία κειμένου, εικόνας, διαχείριση βάσεων δεδομένων, παρουσιάσεις, κατασκευή πολυμεσικών και διαδικτυακών εφαρμογών) αλλά και νέα που υποβοηθούν στην ιστορική ερμηνεία και κατανόηση. Επιπλέον, η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών παράγει ιστορική σκέψη με τη διαχείριση ιστορικών τεκμηρίων επιφέροντας αυτό που λέγεται «κάνω ιστορία» (doing history) (Kobrin, 1996 & Levstik & Barton, 2001 στο Ρεπούση & Τσιβάς, ό.π.).

Αξιοποιήσαμε την e-ιστοριογραμμή για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός διδακτικού σεναρίου στο μάθημα της Ιστορίας του Νεώτερου και Σύγχρονου Κόσμου της Στ΄ τάξης του Δημοτικού.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου στην ενότητα της Ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού: «Η εξέγερση στη Μολδοβλαχία»

Για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου επιλέξαμε ως καταλληλότερη για τους σκοπού μας την ενότητα «Η εξέγερση στη Μολδοβλαχία» από το μάθημα της Ιστορίας της Στ΄ τάξης. Είχε προηγηθεί η ενότητα της «Φιλικής Εταιρείας» όπου οι μαθητές ανέπτυξαν ένα λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (inspiration) για τη Φιλική εταιρεία το οποίο και προβάλλεται ως αφόρμηση και διασύνδεση με τις πρότερες γνώσεις των μαθητών για το πέρασμα στην επόμενη ενότητα. Κατά την διάρκεια της προβολής, του λογι-

σμικού επικαλούνται πληροφοριακά στοιχεία για την ίδρυση της Φιλικής Εταιρείας, τους στόχους και το σκοπό δημιουργίας της, τον τρόπο οργάνωσης της. Εντοπίζουν τους λόγους δημιουργίας της στον συγκεκριμένο χώρο και συσχετίζουν και ερμηνεύουν τη σχέση της κοινωνικοοικονομικής προέλευσης των δημιουργών της με τη δυνατότητα να βοηθήσουν την Ελλάδα. Επισημαίνουν τα κύρια χαρακτηριστικά της επικρατούσας κοινωνικής κατάστασης και διαπιστώνουν τη συγχρονική αλληλεξάρτηση του επαναστατικού ρεύματος που υπάρχει στην Ευρώπη, σε συνδυασμό με τη διάδοση των ιδεών της Γαλλικής Επανάστασης και του Διαφωτισμού που «φέρνουν» στο Βαλκανικό χώρο Νεοέλληνες διαφωτιστές καθώς και έμποροι που ταξιδεύουν στην Ευρώπη, με τις εξελίξεις στην περιοχή.

Λογισμικά που αξιοποιούνται στο παιδαγωγικό σενάριο

Το σενάριο υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και συγκεκριμένα: α) Το διαδίκτυο χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές ως γνωστικό εργαλείο. Οι ιστοσελίδες που επισκέπτονταν οι μαθητές είχαν προεπιλεγεί από τη δασκάλα και καταχωρήθηκαν στην προσαρμοσμένη αναζήτηση της Google στο δικτυακό τόπο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες του σεναρίου. β) Χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο καταγραφής οθόνης Jing για να συλλέξουν οι μαθητές εικόνες-φωτογραφίες από τα ιστορικά γεγονότα. γ)Ακόμη, χρησιμοποιήθηκε ένα εργαλείο επεξεργασίας video YTD Video Downloader και τέλος δ) αξιοποιήθηκε *το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration***,** ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια οπτική αναπαράσταση των σπουδαιότερων γεγονότων της Εξέγερσης στη Μολδοβλαχία.

Διδακτικοί στόχοι

<u>Ως προς το γνωστικό αντικείμενο</u>

Να εντοπίσουν και να αναλύσουν τους λόγους που οδήγησαν στην απόφαση για εξέγερση στη Μολδοβλαχία.

Να κατανοήσουν το σκεπτικό των κινήσεων του Υψηλάντη και ιδίως για τη μάχη στο Δραγατσάνι.

Να ερμηνεύσουν πως η εξέγερση στη Μολδοβλαχία βοήθησε στην επιτυχία του αγώνα στην Πελοπόννησο.

Να συγκρίνουν αυτήν την επαναστατική προσπάθεια με προηγούμενες αποτυχημένες και να βρουν τις διαφορές τους.

<u>Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών</u>

Να εξοικειωθούν με τις ΤΠΕ και τα εργαλεία web2.0 στο πλαίσιο συνεργατικών περιβαλλόντων.

<u>Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία</u>

Να προωθηθεί η συνεργατική μάθηση και η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.

Να ενθαρρυνθεί ο διάλογος και η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας τους.

Να κάνουν οι μαθητές υποθέσεις και συνδέσεις με τις εμπειρίες τους, καθώς και τη σύνδεση μεταξύ προγενέστερης και νεοαποκτηθείσας γνώσης.

Να διαπιστώσουν την αναγκαιότητα των νόμων για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να κατανοήσουν ότι οι νόμοι μεταβάλλονται στην πορεία του χρόνου καθώς συνιστούν προϊόντα συγκεκριμένων ιστορικών και κοινωνικών συμβάσεων.

Η Σχεσιοδυναμική της τάξης

Κατά την υλοποίηση του σεναρίου λαμβάνεται υπόψη η έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στη χρήση ενεργητικών μεθόδων. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Όλα γίνονται μέσα σ' ένα συνεργατικό, μαθησιακό περιβάλλον, που θα βοηθήσει τους μαθητές να υπερβούν την ατομικότητά τους και να κατανοήσουν ότι υπάρχουν διαφορετικές αντιλήψεις ή απόψεις πάνω σε θέματα τα οποία θεωρούσαν δεδομένα και ότι μέσα από τη συλλογική εργασία μπορούμε συχνά να πολλαπλασιάζουμε τα αποτελέσματα του έργου μας. Επιπλέον αποκτούν γνώση για τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν δραστηριότητες που αξιοποιούν τεχνολογικά εργαλεία των ΤΠΕ. Η εκπαιδευτικός στα πλαίσια του σεναρίου που περιγράφεται έχει ρόλο συντονίστριας η οποία καθοδηγεί και υποστηρίζει το έργο στις ομάδες. Οι κατευθύνσεις που δίνονταν κάθε φορά είναι βασικές δεδομένου της ευχέρειας των μαθητών στη χρήση των συγκεκριμένων εργαλείων.

Οργάνωση της τάξης - υλικοτεχνική υποδομή

Το σενάριο πραγματοποιήθηκε στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής που ήταν εξοπλισμένο με ικανό αριθμό υπολογιστών και είχε διάρκεια 4 διδακτικές ώρες. Οι μαθητές (17) χωρίστηκαν σε ομάδες των 3 ατόμων και μία ομάδα των 4 ατόμων, σύμφωνα με το γνωστικό τους επίπεδο, τις ιδιαιτερότητές τους και τα ταλέντα τους. Οι υπολογιστές είχαν δυνατότητα σύνδεσης με το Διαδίκτυο και διέθεταν λογισμικά γενικής χρήσης (επεξεργαστή κειμένου, δημιουργικής έκφρασης), εννοιολογικής χαρτογράφησης (Inspiration 7.5). Επίσης, η εκπαιδευτικός φρόντισε για την καλή κατάσταση των υπολογιστών, εγκατάσταση όσων λογισμικών απαιτούνταν, περιήγηση στις ιστοσελίδες που θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές και προετοιμασία του φύλλου εργασίας.

Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου

Οι μαθητές διδάχθηκαν στο μάθημα της Ιστορίας την Εξέγερση στη Μολδοβλαχία. Εντοπίζουν , γεωγραφικά, το χώρο στον οποίο αναφερόμαστε. Αναφέρουν τους λόγους της μεταφοράς της Φιλικής Εταιρείας στην Κων/πολη καθώς και τους λόγους της έναρξης της εξέγερσης από τη Μολδοβλαχία. Μετά από συζητήσεις και έχοντας ερεθίσματα από την ιστοριογραμμή που έχει το βιβλίο του μαθητή στην αρχή κάθε κεφαλαίου, οι μαθητές θέλησαν να δημιουργήσουν ιστοριογραμμή στον υπολογιστή με εργαλεία web2.0. Χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας και η κάθε μία ανέλαβε τα ιστορικά γεγονότα που θα αποτυπώσει στην ιστοριογραμμή, καθώς και το υλικό που θα συλλέξει από το διαδίκτυο.

1η και 2η διδακτική ώρα: Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες τριών ατόμων εργάστηκαν στο εργαστήριο. Μοιράστηκαν φύλλα εργασίας. Χρειάστηκε οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν ένα λογισμικό καταγραφής οθόνης από τα εργαλεία web2.0, για να συλλέξουν εικόνες από τα γεγονότα για τα οποία ενδιαφέρονταν από διάφορες σελίδες με ιστορικό περιεχόμενο. Αναζήτησαν επίσης ιστότοπο ,ο οποίος περιέχει βιβλία σε ψηφιακή μορφή για να γίνεται υπερσύνδεση για το κάθε ιστορικό γεγονός. Ακόμα αναζητήθηκαν video από γνωστό ιστότοπο που αναφέρονταν στα ιστορικά γεγονότα που τους ενδιέφεραν και χρησιμοποιήθηκε ένα πρόγραμμα επεξεργασίας τους για να απομονωθούν τα σημεία που τους ήταν αναγκαία.Τα αρχεία τα οποία βρέθηκαν για να χρησιμοποιηθούν στη δημιουργία της ιστοριογραμμής αποθηκεύτηκαν σε φάκελο της κάθε ομάδας σε υπολογιστή του εργαστηρίου, έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση την επόμενη φορά οι μαθητές.

3η διδακτική ώρα: Οι μαθητές χρησιμοποιώντας το λογαριασμό στην ιστοριογραμμή www.dipity.com που είχαν χρησιμοποιήσει και σε άλλα κεφάλαια της ιστορίας καθώς και το φάκελο συλλογής αρχείων που είχαν αποθηκεύσει στον υπολογιστή προχώρησαν στην σύνθεση της ιστοριογραμμής.Με τη συνεχή παρακολούθηση της δασκάλας οι μαθητές δημιούργησαν καρτέλες με κάθε ιστορικό γεγονός που είχαν αναλάβει στοιχειοθετώντας το με τα στοιχεία που είναι αναγκαία για απαραίτητη γνώση του (τίτλος γεγονότος, χρονολογία, εικόνα , περίληψη του γεγονότος, υπερσύνδεση με ψηφιακό υλικό για περισσότερες πληροφορίες καθώς και video όπου είναι εφικτό). Καθώς όλες οι ομάδες είναι σε online σύνδεση στον ίδιο λογαριασμό δεν γίνεται αμέσως ορατή όλη η ιστοριογραμμή με την παρουσίαση όλων των γεγονότων που έχουν καταχωρηθεί για την εξέγερση στη Μολδοβλαχία.

4η διδακτική ώρα: Οι μαθητές έχοντας την ιστοριογραμμή διαμορφωμένη με τη χρονολογική σειρά των γεγονότων, με ένα τρόπο που να δεν αποτελεί ένα απλό χρονολόγιο αλλά συνδέει τις διάφορες εκφάνσεις της ελληνικής επανάστασης. Η ιστοριογραμμή προσφέρει ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο δραστηριοτήτων οι οποίες δίνουν πολλές ευκαιρίες στο μαθητή να διευρύνει τις νοητικές δομές του,ώστε να αφομοιώσει τις νέες πληροφορίες και να συνδέσει τις νέες γνώσεις με τις παλιές. μπορεί εύκολα να εντοπίσει ιστορικά γεγονότα που συμβαίνουν την ίδια περίοδο σε ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές και αλληλοεπηρεάζονται και μπορούν να αποτελέσουν αίτια και αφορμές για νέα ιστορική κινητικότητα, όχι απαραίτητα στον ίδιο χώρο. Προσπαθούν να ανασύρουν από τη μνήμη τους και να βρουν παρόμοια γεγονότα που έχουν συναντήσει στην ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης(ανατίναξη Μονής Σέκου –Ανατίναξη στο Κούγκι) και να κάνουν επεκτάσεις.Τέλος, συγκρίνουν την εξέγερση στη Μολδοβλαχία με τα προηγούμενα επαναστατικά κινήματα στον Ελλαδικό χώρο τα οποία μπορούν στοιχεία τους.

Αξιολόγηση

Χρησιμοποιήθηκε *το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration*, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια οπτική αναπαράσταση των σπουδαιότερων γεγονότων της Εξέγερσης στη Μολδοβλαχία, αλλά και να διευκολυνθούν στη βαθύτερη κατανόησή τους (http://www.slideshare.net/st.geo6gmail.com/e-16046145).

Συμπεράσματα

Οι μαθητές συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δραστηριότητες της ιστοριογραμμής και συνεργάστηκαν με σεβασμό στις απόψεις των άλλων. Ακόμα και οι μαθητές που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στην καθημερινή διδακτική-μαθησιακή διαδικασία, συμμετείχαν ενεργά εδώ. Με την αξιοποίηση των τεχνολογιών web 2.0, ως εργαλείων ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης, οι μαθητές αλληλεπιδρούν, αυτενεργούν, επιλέγουν και διαχειρίζονται πληροφορίες, μέσα σ' ένα συνεργατικό, αλληλουποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον. Κατανοούν ακόμη, ότι μέσα από τη συλλογική εργασία και τη συνεργασία μπορούμε συχνά να πολλαπλασιάζουμε τα αποτελέσματα του έργου μας, ενώ τους παρέχονται ευκαιρίες να κατασκευάσουν τη δική τους γνώση, σε καταστάσεις που έχουν γι' αυτούς νόημα. Οργανώνουν το σχολικό χρόνο και της δραστηριότητες θεματοκεντρικά και εξετάζουν πολλές και διαφορετικές όψεις των ιστορικών γεγονότων, ενώ εξοικειώνονται με πολυτροπικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Αποκτούν κατ΄ επέκταση γνώσεις και δεξιότητες που τους δίνουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε διαδικασίες και εργαλεία δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης μέσω μίας ποιοτικής προσέγγισης του τεχνολογικού γραμματισμού.

Πρόσθετες πληροφορίες

Η ιστοριογραμμή είναι αναρτημένη στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.dipity.com/stgeo/_1/ Χρήσιμες σελίδες για τον εκπαιδευτικό σχετικά με τη δημιουργία ιστοριογραμμής: http://www.simile-widgets.org/timeline/, http://www.learningtools.arts.ubc.ca/timeline.htm, http://www.microsoft.com/education /enus/teachers/how-to/Pages/timeline.aspx (υπάρχουν οδηγίες σε βίντεο) .Το φύλλο εργασίας για τη δημιουργία της e-ιστοριογραμμής βρίσκεται: http://issuu.com/st.geo/docs/_____

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναστασιάδης, Π. (Επ.) (2008). *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Bruner, J. (1997*). Πράξεις Νοήματος* (Γ. Καλομοίρης & Η. Ρόκου Μτφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Creswell, J. (1997). *Creating worlds, constructing meaning*. USA: Heinemann.

Ηλιοπούλου, Ι. (2005). *Ιστοριογραμμή Storyline. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Παραδείγματα ανάπτυξης θεμάτων για την ευέλικτη ζώνη*. Αθήνα: Ελάτη.

Καραγιωργάκη, Ε. & Γιώτη, Λ. (2013). Μία Ιστοεξερεύνηση (webquest) στη γλώσσα της Β΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου με θέμα: «Παλιά επαγγέλματα». Στο *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη: 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: 21-23 Ιούνιου 2013.* Σύρος, (υπό έκδοση).

Κόμης, Β. & Φείδας, Χ. (2000). Παιδαγωγικές και τεχνολογικές αρχές σχεδίασης ενός λογισμικού συνεργατικής εννοιολογικής χαρτογράφησης βασισμένο στο Διαδίκτυο. Στο *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο* (σελ. 297-308). Πάτρα.

Lionarakis, A. (1998). Polymorphic Education: A pedagogical framework for open and distance learning. In A. Szucs & A. Wagner. (Eds). *Universities in a Digital Era: Transformation, Innovation and Tradition Roles and Perspectives of Open and Distance Learning*: *7th European Distance learning Network (EDEN), Conference*: Bologna, Italy: University of Bologna.

Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχαηλίδης Ι. & Τερζίδης Σ. (2010). Διδάσκοντας Ιστορία χρησιμοποιώντας Web 2.0 εργαλεία. Ανακτήθηκε 21 Νοεμβρίου 2013, από dipe-dytik.att.sch.gr/docum/history.doc.

Noss, R. (1995). Computers as Commodities. In A. diSessa & C. Hoyles (Eds), *Computers and Exploratory Learning* (pp. 363-381). Springer Verlag: NATO ASI Series.

Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες* (Α. Σταματίου Μτφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Pappert, S. (1990). Introduction. In I. Harel (Eds.), *Contsructionilist learning.* Boston: MIT Labarotory.

Piaget, J. (1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική,* (Α. Βερβερίδης Μτφρ.). Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Ρεπούση Μ. & Τσιβάς Α. (2003) Η Ιστορία διαφορετικά ή διαφορετική Ιστορία; ΤΠΕ & εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Συμβιωτικές πρακτικές διδασκαλίας και μάθησης στην Ιστορία. Στο *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο* (*σελ.* 188-200). Ανακτήθηκε 21 Νοεμβρίου 2-13 από http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe518.pdf

Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A. & Papademetriou, F., (2001). Designing Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science. *Learning and Instruction,* 11, 381–419. Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2013, από http://www.cs.phs.uoa.gr/el/staff/vosniadou/58.pdf

Φλουρής, Γ. & Γιώτη, Λ. (2012). Η επιμόρφωση των πολλαπλασιαστών/'ομότεχνων μεντόρων' που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε μαθητές Ρομά: Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός πιλοτικού, πολυμεθοδολογικού μοντέλου. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2012*,71-92.

«Βάλτε το θέατρο στη ζωή σας». Ένα σενάριο διδασκαλίας με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και το ταξίδι του από τη σύνταξη έως την εφαρμογή

Νικόλαος Κούκης
Φιλόλογος Med
koukisn@yahoo.gr

Χαρίτων Μαδενλής
Φιλόλογος MEd
madenlis@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά την περιγραφή ενός σεναρίου διδασκαλίας με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) για το μάθημα των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου και την πορεία που αυτό ακολούθησε από τη στιγμή της σύνταξης έως την ώρα της εφαρμογής του. Το συγκεκριμένο σενάριο συντάχθηκε στην Αθήνα και λίγο καιρό αργότερα εφαρμόστηκε στη Βέροια. Στην εισήγηση που ακολουθεί κατατίθεται η εμπειρία των δυο εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν στη διαδικασία σύνταξης και εφαρμογής του και επιχειρείται η ανάδειξη της σημασίας της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας. Στο πρώτο μέρος της εισήγησης περιγράφεται η διαδικασία σύνταξης του σεναρίου, από τη στιγμή της σύλληψης της ιδέας δημιουργίας του, μέχρι την ολοκλήρωσή του με έμφαση στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και στις επιλογές αξιοποίησης των ΤΠΕ. Στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η πορεία εφαρμογής του σεναρίου στην πράξη, προκειμένου να καταδειχθεί η αξία της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας με τη συνδρομή των ΤΠΕ.

Λέξεις - κλειδιά: Σενάριο διδασκαλίας, αξιοποίηση ΤΠΕ, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2012-2013 και στο πλαίσιο συνεργασίας με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, στην Πράξη με τίτλο «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» - Οριζόντια Πράξη στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο, ομάδα φιλολόγων συνέταξε και εφάρμοσε εκπαιδευτικά σενάρια για το μάθημα των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Α΄ Λυκείου. Ένα από τα σενάρια αυτά, με τίτλο «Βάλτε το θέατρο στη ζωή σας», το συνέταξε ο πρώτος και το εφάρμοσε μετά από λίγο καιρό ο δεύτερος από τους συντάκτες της παρούσας εισήγησης.

Το σενάριο αυτό δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της διδασκαλίας της διδακτικής ενότητας «Θέατρο», η οποία είναι μια εκ των τριών διδακτικών ενοτήτων που προβλέπονται σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου (ΦΕΚ Β 1562/27-6-2011, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου, Αρθρ.6/ σελ. 21075). Η σύνταξη του σεναρίου ολοκληρώθηκε κατά τους μήνες Αύγουστο έως Οκτώβριο 2012 και η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Φεβρουάριο έως Απρίλιο 2013.

Θεωρητικό πλαίσιο σύνταξης του σεναρίου

Το σενάριο έχει ως κύριο θέμα τη σύγκριση του λογοτεχνικού κειμένου με το θεατρικό. Οι μαθητές αρχικά καλούνται να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τη θεατρική τους εμπειρία και να αναζητήσουν στο διαδίκτυο πληροφορίες για θεατρικές παραστάσεις. Στη συνέχεια μελετούν μια κριτική θεάτρου από εφημερίδα και συντάσσουν οι ίδιοι μια θεατρική κριτική για έργο που έχουν παρακολουθήσει. Έπειτα, αφού μελετήσουν ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο (Το παραμύθι χωρίς όνομα) το οποίο έχει διασκευαστεί σε θεατρικό, ασκούνται στη δημιουργία του προφίλ θεατρικών χαρακτήρων του έργου, συγκρίνουν κεφάλαια του λογοτεχνικού έργου με το θεατρικό, δραματοποιούν κεφάλαια του λογοτεχνικού έργου, για να το παρουσιάσουν στους υπόλοιπους και διασκευάζουν οι ίδιοι κεφάλαια του αφηγηματικού κειμένου σε θεατρικό.

Αρχικά, η ιδέα σύνταξης του σεναρίου γεννήθηκε από το γεγονός ότι τα θεατρικά κείμενα των σχολικών βιβλίων του μαθήματος της λογοτεχνίας είναι σε γενικές γραμμές παραγκωνισμένα. Στη συνέχεια, σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε η εμπειρία, η οποία καταδεικνύει πως οι μαθητές ακόμη κι αν ζουν σε μεγάλα αστικά κέντρα με θεατρικές σκηνές και ευκαιρίες παρακολούθησης θεατρικών παραστάσεων ή δεν επιλέγουν αυτόν τον τρόπο ψυχαγωγίας ή, όταν το κάνουν, προτιμούν παραστάσεις με «εμπορικούς» και «αναγνωρίσιμους» ηθοποιούς. Επομένως, η προσπάθεια να εμπλακούν οι μαθητές στη σύγκριση του αφηγηματικού με τον θεατρικό λόγο και στη γνωριμία με περισσότερα είδη θεάτρου, από αυτά που ήδη γνωρίζουν, αναμενόταν να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους.

Το παρόν σενάριο ξεκίνησε με την προσδοκία να έλθουν οι μαθητές σε επαφή με το θέατρο όχι μόνο με την εκδοχή της θεατρικής παράστασης αλλά και με την ανακάλυψη του λογοτεχνικού κειμένου που βρίσκεται πίσω από ένα θεατρικό κείμενο. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το σενάριο, επιδιώκεται οι μαθητές να μελετήσουν διάφορα θεατρικά κείμενα και να εξοικειωθούν με τη σύγκριση του λογοτεχνικού κειμένου με το θεατρικό.

Από λογοτεχνική σκοπιά το σενάριο επιδιώκει να γνωρίσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του θεατρικού λόγου, καθώς και κάποιους σημαντικούς έλληνες και ξένους θεατρικούς συγγραφείς. Από παιδαγωγική σκοπιά η κύρια επιδίωξη είναι να εξοικειωθούν και να ασκηθούν οι μαθητές στην εργασία σε ομάδες και στη συνεργατική παραγωγή λόγου, αξιοποιώντας τις μέχρι τώρα γνώσεις τους για τη λογοτεχνία, διερευνώντας οι ίδιοι το θέμα ως ερευνητές/δημιουργοί, παράγοντας οι ίδιοι γνώση.

Το σενάριο αυτό, όπως και όλα τα σενάρια διδασκαλίας επιδιώκει να καταλάβει έναν συγκεκριμένο χώρο στο πεδίο της εκπαίδευσης και να συμβάλλει στη «διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών και στην εκπαιδευτική αλλαγή» (Κελεπούρη & Χοντολίδου 2012: 60).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας εν γένει «χαρακτηρίζεται από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ» (Αποστολίδου 2012: 4). Επομένως, η παραγωγή σεναρίων με προσανατολισμό την ενεργητική εμπλοκή των ΤΠΕ στη

διδασκαλία του μαθήματος αυτού αποτελεί πάντα μια πρόκληση για κάθε εμπλεκόμενο. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ αναμένεται να οδηγήσει σε κινητοποίηση των μαθητών στο πλαίσιο της διερεύνησης, επιλογής και αξιοποίησης υλικού από διαδικτυακές πηγές, καθώς και στην εξοικείωσή τους με ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης. Ακόμη, η γνωριμία με την ψηφιακή τάξη τους εισάγει στην έννοια της εξ αποστάσεως ασύγχρονης εκπαίδευσης και η εξάσκηση στην ανάρτηση αρχείων σε περιβάλλον ψηφιακής τάξης, ιστολογίου ή ιστοσελίδας τους φέρνει σε επαφή με νέες γνώσεις που άπτονται του ψηφιακού γραμματισμού.

Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου σεναρίου απαιτούνται: έξι ηλεκτρονικοί υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο, φυλλομετρητής (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome κ.ά.), πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (Microsoft/Word, LibreOffice/Writer κ.ά.), πρόγραμμα δημιουργίας παρουσιάσεων (PowerPoint, LibreOffice/Impress κ.ά.), ψηφιακή τάξη (moodle, OPENeCLASS, edmodo κ.ά.), ηλεκτρονικά λεξικά (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας), μηχανές αναζήτησης (Google, Yahoo κ.ά.), Youtube, πρόγραμμα αναπαραγωγής ήχου/video (VLC, WINAMP, Windows Media Player κ.ά.), Windows Movie Maker.

Παρουσίαση της διδακτικής πορείας του σεναρίου

Κατά τη σχεδίαση/σύνταξη του σεναρίου προβλέπονται τρεις φάσεις εφαρμογής. Η Α΄ φάση: πριν από την ανάγνωση περιλαμβάνει δύο διδακτικές ώρες. Οι μαθητές χωρισμένοι σε έξι ομάδες έρχονται στο εργαστήριο πληροφορικής. Κάθε ομάδα δουλεύει σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές πριν ανοίξουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τη θεατρική τους εμπειρία, από τη συμμετοχή τους ως «ηθοποιοί» σε θεατρικές παραστάσεις, μέχρι τον ρόλο τους ως θεατές. Στην παράθεση των εμπειριών δε δίνεται έμφαση στις λεπτομέρειες αλλά στο να ακουστούν όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις. Η αφόρμηση αυτή αποσκοπεί στο να ανιχνεύσουν οι μαθητές το θέμα προς διερεύνηση και να τους δημιουργηθεί η πεποίθηση ότι έχουν και προσωπική εμπειρία επί του θέματος. Το επόμενο βήμα, είναι η ενημέρωση των μαθητών για την ύπαρξη ηλεκτρονικών λεξικών στο διαδίκτυο και η προτροπή να αναζητήσουν σε αυτά σημασίες της νέας ελληνικής γλώσσας για τις λέξεις «θέατρο», «θεατρικός», «θεατρίνος», «ηθοποιός» και να κρατήσουν σημειώσεις σε ένα αρχείο επεξεργαστή κειμένου (Ενδεικτικό Φύλλο Εργασίας). Γίνεται μια σύντομη συζήτηση με αφορμή τις λέξεις που προκύπτουν από την ηλεκτρονική αναζήτηση. Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα γίνεται προβολή, στο εργαστήριο πληροφορικής ή στην αίθουσα διδασκαλίας, αποσπασμάτων κάποιων θεατρικών έργων και δίνεται στους μαθητές ένας πίνακας ανά ομάδα εργασίας, για να κρατήσουν κάποιες σημειώσεις. Ακολούθως, ζητείται από τους μαθητές να μελετήσουν μια κριτική θεάτρου από εφημερίδα, προσέχοντας: (α) το ύφος του κειμένου, (β) τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο κριτικός και (γ) τα στοιχεία στα οποία εστιάζεται η κριτική του. Η κριτική φιλοξενείται στα Σώματα Κειμένων στην ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα. Με αυτήν ως σημείο αναφοράς συνθέτουν, ως ατομική εργασία, μια θεατρική κριτική για κάποιο έργο που έχουν παρακολουθήσει στο παρελθόν. Στην περίπτωση που κάποιοι δεν έχουν ανάλογη εμπειρία ενημερώνονται για το ψηφιοποιημένο αρχείο του Εθνικού Θεάτρου, στο οποίο μπορούν να βρουν στοιχεία για παραστάσεις του παρελθόντος και να συνθέσουν την κριτική τους με βάση κάποια από αυτές.

Η Β΄ φάση: κατά την ανάγνωση περιλαμβάνει επτά διδακτικές ώρες. Στη φάση της κύριας ανάγνωσης «κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο» (ΦΕΚ Β 1562/27-6-2011, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου, Αρθρ.5/ σ. 21073). Κάθε ομάδα μαθητών αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει στους υπόλοιπους μαθητές κάποια κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, η 1η Ομάδα τα: «Κατζούρμπος» του Γεώργιου Χορτάτση και «Ο αρχοντοχωριάτης» του Μολιέρου. Η 2η Ομάδα το: «Βασιλιάς Ληρ» του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ. Η 3η Ομάδα τα: «Ερωφίλη» του Γεώργιου Χορτάτση και «Η θυσία του Αβραάμ» του Βιτσέντζου Κορνάρου. Η 4η Ομάδα το: «Το μυστικό της κοντέσσας Βαλέραινας» του Γρηγορίου Ξενόπουλου. Η 5η Ομάδα το: «Το παραμύθι χωρίς όνομα» του Ιάκωβου Καμπανέλλη και η 6η Ομάδα το: «Ο σπιούνος» του Μπέρτολ Μπρεχτ. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν στο σπίτι τους ολόκληρο το λογοτεχνικό έργο Παραμύθι χωρίς όνομα της Πηνελόπης Δέλτα που βρίσκεται αναρτημένο στο διαδίκτυο και για όσους μαθητές έχουν Smart phone (Android) υπάρχει η επιλογή της ανάγνωσης του λογοτεχνικού αυτού έργου δωρεάν στο κινητό τους. Η ταξινόμηση των διδακτικών ωρών αυτής της φάσης είναι η εξής: α) δύο διδακτικές ώρες για να διαβάσει η κάθε ομάδα και να δημιουργήσει μια παρουσίαση για τα κείμενα που της έχουν ανατεθεί, β) μία διδακτική ώρα για μελέτη, στην αίθουσα, αποσπασμάτων από το «Παραμύθι χωρίς όνομα» της Πηνελόπης Δέλτα, το οποίο ο Ιάκωβος Καμπανέλλης διασκεύασε σε θεατρικό, γ) μία διδακτική ώρα για την παρακολούθηση στην τάξη αποσπασμάτων του θεατρικού έργου Παραμύθι χωρίς όνομα του Ιάκωβου Καμπανέλλη, δ) δύο διδακτικές ώρες, ώστε η κάθε ομάδα να ολοκληρώσει τις εργασίες της στο λογοτεχνικό κείμενο και ε) μία διδακτική ώρα για να παρουσιάσει η κάθε ομάδα στην ολομέλεια τις εργασίες της.

Η Γ΄ φάση: μετά την ανάγνωση περιλαμβάνει τρεις διδακτικές ώρες. Κατά τη φάση αυτή «οι μαθητές παράγουν τον δικό τους λόγο όχι πια γύρω από τα κείμενα, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με την οποία ασχολήθηκαν» (ΦΕΚ Β 1562/27-6-2011, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου, Αρθρ.5/ σ. 21074). Έχοντας την εμπειρία της σύγκρισης του λογοτεχνικού κειμένου με το θεατρικό και εμπλεκόμενοι σε εργασίες γύρω από τη θεατρική παράσταση, οι μαθητές είναι πια έτοιμοι να επιλέξουν οι ίδιοι μια θεατρική παράσταση που θέλουν να παρακολουθήσουν ζωντανά. Αν πάλι δεν έχουν διάθεση, μπορεί να γίνει επιλογή κάποιας θεατρικής παράστασης από το αρχείο της ΕΡΤ, το αρχείο του Εθνικού Θεάτρου ή το YouTube, για προβολή. Μετά την παρακολούθηση της θεατρικής παράστασης οι μαθητές καλούνται να κάνουν κάποιες ατομικές εργασίες σε σχέση με την παράσταση που παρακολούθησαν. Οι διδακτικές ώρες κατανέμονται ως εξής: α) μία διδακτική ώρα για να αναζητήσουν οι μαθητές τη θεατρική παράσταση που επιθυμούν να παρακολουθήσουν και να συγκεντρώσουν τις απαιτούμενες πληροφορίες για αυτήν και β) δύο διδακτικές ώρες, ώστε οι μαθητές να ολοκληρώσουν τις ατομικές τους εργασίες μετά την παρακολούθηση της παράστασης και να τις παρουσιάσουν στους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Το τελικό κείμενο των εργασιών αναρτάται στην ψηφιακή τάξη του σχολείου.

Παρουσίαση της πορείας εφαρμογής του σεναρίου

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η χρήση των ΤΠΕ έδωσε τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση οι μαθητές στα αρχεία της ΕΡΤ, του Εθνικού Θεάτρου και του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος, από τα οποία άντλησαν πολύτιμο υλικό για την εκπόνηση των εργασιών τους. Θεωρείται ότι η έρευνα των μαθητών στα παραπάνω αρχεία, η επιλογή του σχετικού υλικού και η παρακολούθηση αποσπασμάτων θεατρικών έργων που διατίθενται στα παραπάνω αρχεία κατέστησε την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα για τους μαθητές οι οποίοι χάρη στον ευχάριστο χαρακτήρα του μαθήματος απέκτησαν επιπλέον κίνητρα για πιο ενεργή συμμετοχή στο μάθημα (Μουλά, 2012). Επιπλέον οι ΤΠΕ μέσω της σύνθεσης πολυτροπικών κειμένων πρόσφεραν στους μαθητές νέους τρόπους έκφρασης, οι οποίοι συνδυάζουν το γραπτό κείμενο με ήχο και εικόνα. και παράλληλα διευκολύνουν την μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Η χρήση Web2.0 εργαλείων ως πλατφόρμας όπου αναρτήθηκαν οι εργασίες των μαθητών και σχολιάστηκαν από τον διδάσκοντα εξασφάλισε τη στενότερη συνεργασία μαθητών και διδάσκοντα πέρα από τη σχολική τάξη και την περιορισμένη διάρκεια του σχολικού ωραρίου συμβάλλοντας στην απαιτούμενη ανατροφοδότηση (Παντζαρέλας, 2012).

Οι τρεις φάσεις εφαρμογής του σεναρίου

Το σενάριο εφαρμόστηκε σε τρεις φάσεις όπως προβλεπόταν από τον συντάκτη του, με διαφορετική όμως κατανομή ωρών ανά φάση. Συγκεκριμένα στην Α φάση διατέθηκε μία ώρα αντί για δύο προκειμένου να αυξηθούν οι ώρες της Β φάσης σε έξι. Η τελευταία ώρα διατέθηκε στις δραστηριότητες της Γ φάσης.

Όλες οι εργασίες των ομάδων αναρτήθηκαν στην ψηφιακή τάξη, προκειμένου να είναι δυνατός ο έγκαιρος σχολιασμός των εργασιών από τον διδάσκοντα και η διόρθωσή τους από τους μαθητές.

Η Α΄ φάση: πριν από την ανάγνωση ολοκληρώθηκε σε μία διδακτική ώρα, κατά τη διάρκεια της οποίας έγινε αρχικά συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης για τη θεατρική εμπειρία των μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι η σχετική με το θέατρο εμπειρία των μαθητών ήταν πολύ μικρή, καθώς μόνο πέντε μαθητές μπορούσαν να θυμηθούν τίτλους θεατρικών παραστάσεων που παρακολούθησαν στο παρελθόν. Από αυτούς δύο μαθήτριες, που είναι μέλη του θιάσου νέων στο ΔΗΠΕΘΕ Βεροίας, είχαν παρακολουθήσει πολλές παραστάσεις κυρίως του ΔΗΠΕΘΕ και μετέφεραν τη θεατρική τους εμπειρία στους υπόλοιπους, οι οποίοι ενδιαφέρθηκαν κυρίως για τη συμμετοχή των μαθητριών στο θίασο νέων. Για τη δραστηριότητα αυτή διατέθηκαν πέντε λεπτά και θεωρείται ότι επιτεύχθηκε ο στόχος της, δηλαδή να δημιουργηθεί η πεποίθηση στους μαθητές ότι έχουν προσωπική εμπειρία επί του θέματος και δεν είναι κάτι ξένο σε αυτούς.

Έπειτα αφού ενημερώθηκαν οι μαθητές για τις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων του σεναρίου διαβάζοντας τα φύλλα εργασίας, έγινε προβολή μέσω του βιντεοπροβολέα ολιγόλεπτων αποσπασμάτων των θεατρικών έργων Προμηθεύς Δεσμώτης και Το μυστικό της κοντέσσας Βαλέραινας από το Ψηφιακό αρχείο της ΕΡΤ.

Πριν την προβολή δόθηκε στους μαθητές ένας πίνακας ανά ομάδα εργασίας με κάποιους συγκεκριμένους άξονες τους οποίους κλήθηκαν να παρακολουθήσουν κατά την προβολή κρατώντας κάποιες σημειώσεις.

Μετά την προβολή (περίπου 7΄) διεξήχθη συζήτηση με τους μαθητές με προσπάθεια να διατυπώσουν τις απόψεις/εκτιμήσεις τους για τα δύο αποσπάσματα που παρακολούθησαν, ως προς το χρόνο, το χώρο, τη γλώσσα, τα σκηνικά, τα κοστούμια των παραστάσεων.

Η συζήτηση (διάρκειας 10΄) άρχισε αφού προηγουμένως οι μαθητές ολοκλήρωσαν την καταγραφή των σημειώσεών τους στον πίνακα που τους δόθηκε. Οι μαθητές κατά τη συζήτηση παρουσιάζοντας τον πίνακα που συμπλήρωσαν επέμειναν κυρίως σε σύγκριση των δύο παραστάσεων, διακρίνοντας τη ρεαλιστική απόδοση του δεύτερου έργου και την πιο αφαιρετική ως προς τα σκηνικά αλλά πιο μεγαλοπρεπή ως προς τις ερμηνείες απόδοση του πρώτου έργου. Από τη συζήτηση διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές σε γενικές γραμμές παρατήρησαν επαρκώς συγκεκριμένα στοιχεία και λεπτομέρειες των θεατρικών παραστάσεων που συνολικά ευθύνονται για το άριστο, μέτριο ή κακό αποτέλεσμα που βιώνει ο θεατής.

Αφού ολοκληρώθηκε η συζήτηση ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν μια Κριτική Θεάτρου από εφημερίδα. Η κριτική που επελέγη φιλοξενείται στα Σώματα Κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα. Δόθηκε χρόνος δέκα λεπτών (10΄) στους μαθητές για να μελετήσουν τη δημοσιευμένη κριτική θεάτρου και στη συνέχεια με αφορμή το κείμενο αυτό έγινε σύντομη συζήτηση (10΄): (α) για το ύφος του κειμένου, (β) τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο κριτικός και (γ) τη δομή του κειμένου και τα στοιχεία της παράστασης στα οποία εστιάζεται.

Στο τέλος της διδακτικής ώρας δόθηκαν διευκρινίσεις στους μαθητές για την ατομική εργασία που έπρεπε να εκπονήσουν στο σπίτι και αφορούσε την επιλογή και παρουσίαση μιας θεατρικής παράστασης την οποία είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν γράφοντας και μια κριτική της. Στην περίπτωση που κάποιοι δεν είχαν ανάλογη εμπειρία ενημερώθηκαν ότι μπορούσαν να αντλήσουν υλικό από το ψηφιοποιημένο αρχείο του Εθνικού Θεάτρου και του Κρατικού Θεάτρου Βορείου Ελλάδος, όπου διατίθενται στοιχεία για παραστάσεις του παρελθόντος καθώς και κριτικές των παραστάσεων από ειδικούς.

Η Β΄ φάση: κατά την ανάγνωση περιλαμβάνει έξι διδακτικές ώρες. Τα πρώτα δεκαπέντε λεπτά διατέθηκαν στην παρουσίαση μιας από τις εργασίες που εκπόνησαν οι μαθητές στο σπίτι. Να σημειωθεί ότι από τους δεκαοχτώ μαθητές του τμήματος την εργασία την έκαναν μόνο πέντε και αυτοί παρουσίασαν παραστάσεις που αναζήτησαν στο διαδίκτυο και όχι κάποια από τις παραστάσεις που παρακολούθησαν οι ίδιοι στο παρελθόν. Οι μαθητές επέλεξαν και παρακολούθησαν με ενδιαφέρον της παρουσίαση της εργασίας που αφορούσε την παράσταση Άννα Καρένινα με πρωταγωνίστρια τη Μιμή Ντενίση που σχολιάστηκε αρνητικά από την κριτική. Η εργασία που επιλέχτηκε ήταν πληρέστερη από τις υπόλοιπες και συνοδευόταν με αρχείο παρουσίασης και αποσπάσματα από την παράσταση, ενώ οι υπόλοιπες ήταν αρχεία επεξεργασίας κειμένου με απλή αντιγραφή από το υλικό που διατίθεται στην ιστοσελίδα του Εθνικού Θεάτρου.

Στη φάση της κύριας ανάγνωσης καθεμιά από τις έξι ομάδες στις οποίες χωρίστηκαν οι μαθητές παρουσίασε ένα θεατρικό έργο, απόσπασμα του οποίου υπάρχει στα σχολικά βιβλία των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α και Β Λυκείου. Τα θεατρικά κείμενα που παρουσιάστηκαν προέρχονται από τα έργα Κατζούρμπος του Γεώργιου Χορτάτση, Ο αρχοντοχωριάτης του Μολιέρου, Βασιλιάς Ληρ του Ουίλλιαμ Σαίξπηρ, Ερωφίλη του Γεώργιου Χορ-

τάτση, Η θυσία του Αβραάμ του Βιτσέντζου και Ο σπιούνος του Μπέρτολ Μπρεχτ. Διατέθηκαν τρεις διδακτικές ώρες, ώστε κάθε ομάδα να μελετήσει το θεατρικό κείμενο που της ανατέθηκε και να δημιουργήσει μια παρουσίαση με θέμα το συγγραφέα του έργου και την εποχή του, το περιεχόμενο του έργου, τη θέση που έχει το ανθολογούμενο απόσπασμα στο έργο, τα στοιχεία κάποιας παράστασης του έργου και την κριτική της παράστασης αυτής. Στη διάρκεια των τριών ωρών έγινε και η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια του τμήματος. Οι εργασίες των ομάδων ήταν σε γενικές γραμμές ικανοποιητικές. Όλες οι ομάδες ετοίμασαν αρχεία παρουσίασης με τα στοιχεία που ζητούσαν οι εργασίες τους. Τρεις εργασίες περιείχαν βιντεοσκοπημένα αποσπάσματα των παραστάσεων που σχολίαζαν, ενώ οι υπόλοιπες περιείχαν απλώς φωτογραφίες. Η γενική παρατήρηση είναι ότι ήταν ικανοποιητική η παρουσίαση των θεατρικών έργων από όλες τις ομάδες, ωστόσο δεν ήταν επαρκής η παρουσίαση των κριτικών που αφορούσαν τις παραστάσεις, ενώ μία εργασία δεν έκανε καθόλου αναφορά στην κριτική της παράστασης την οποία ανέλαβε να παρουσιάσει. Οι υπόλοιπες έδωσαν λίγες μόνο πληροφορίες για την κριτική που επέλεξαν να παρουσιάσουν.

Οι δύο επόμενες διδακτικές ώρες διατέθηκαν για την παρουσίαση του θεατρικού έργου «Παραμύθι χωρίς όνομα» του Ιάκωβου Καμπανέλλη, το οποίο αφορούσαν οι δραστηριότητες της συνέχειας, την παρακολούθηση στην τάξη αποσπασμάτων της παράστασης που είναι αναρτημένη στο αρχείο του Εθνικού Θεάτρου και την εκπόνηση από τους μαθητές σχετικών εργασιών. Η παρουσίαση του θεατρικού έργου αφορούσε τον συγγραφέα του έργου, το περιεχόμενό του, τη σχέση του με το αντίστοιχο λογοτεχνικό έργο της Πηνελόπης Δέλτα, την εποχή κατά την οποία γράφτηκαν το μυθιστόρημα και το θεατρικό έργο. Η παρουσίαση αυτή ήταν προγραμματισμένο να γίνει από τον διδάσκοντα για εξοικονόμηση χρόνου και όχι να αποτελέσει εργασία των μαθητών. Ωστόσο η έκτη ομάδα, η οποία τελείωσε νωρίτερα από τις υπόλοιπες την προηγούμενη δραστηριότητα, καθώς οι μαθητές είχαν δουλέψει και στο σπίτι, ανέλαβε και ετοίμασε την εκπόνηση της εργασίας και την παρουσίασή της στην ολομέλεια της τάξης. Κατά την παρουσίαση της εργασίας δεν έγινε ξεκάθαρη στους μαθητές η σχέση του έργου της Πηνελόπης Δέλτα με το αντίστοιχο θεατρικό έργο του Ιάκωβου Καμπανέλλη, γι' αυτό στο σημείο αυτό χρειάστηκε η επέμβαση του διδάσκοντα. Στους μαθητές δόθηκε φύλλο με τα απαραίτητα στοιχεία της παράστασης καθώς και περίληψη του θεατρικού έργου προκειμένου να αποκτήσουν συνολική εικόνα του, αφού για λόγους οικονομίας χρόνου παρακολούθησαν μόνο κάποια αποσπάσματα της θεατρικής παράστασης. Στη διάρκεια της επόμενης διδακτικής ώρας οι μαθητές δουλεύοντας ατομικά ετοίμασαν τις εργασίες που τους ανατέθηκαν συμπληρώνοντας σχετικό πίνακα με στοιχεία που αφορούσαν την παράσταση, αποσπάσματα της οποίας παρακολούθησαν την προηγούμενη ώρα, και γράφοντας κριτική για την παράσταση. Στο σημείο αυτό χρειάστηκε να γίνει τροποποίηση του ημερήσιου ωρολόγιου προγράμματος του σχολείου, προκειμένου να έχουμε στη διάθεσή μας ένα ολόκληρο δίωρο, ώστε την πρώτη ώρα να γίνει η παρουσίαση του έργου του Καμπανέλλη και η προβολή αποσπασμάτων της παράστασης και τη δεύτερη να εκπονήσουν οι μαθητές τις εργασίες τους.

Η τελευταία διδακτική ώρα της Β φάσης διατέθηκε για να παρουσιαστούν όσες από τις κριτικές των μαθητών ήταν δυνατόν. Επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν αρνητικές και θετικές κριτικές της παράστασης, προκειμένου να φανεί πόσο υποκειμενικό χαρακτήρα έχει ένα

κείμενο κριτικής και επιπλέον ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν από τις κριτικές που παρουσιάστηκαν αυτήν που θεώρησαν περισσότερο τεκμηριωμένη.

Η Γ΄ φάση: μετά την ανάγνωση περιλαμβάνει μία διδακτική ώρα. Έχοντας την εμπειρία των εργασιών που εκπόνησαν οι μαθητές ήταν πια έτοιμοι να παρακολουθήσουν με κριτικό μάτι μια παράσταση και να συνθέσουν οι ίδιοι τεκμηριωμένη κριτική της. Κατά ευτυχή συγκυρία μαθητές Λυκείου της περιοχής ετοίμασαν παράσταση του έργου «Παραμύθι χωρίς όνομα» την οποία παρουσίασαν στην αίθουσα εκδηλώσεων του Δήμου Βεροίας στο πλαίσιο του 1ου Θεατρικού Διαγωνισμού Γυμνασίων & Λυκείων Ημαθίας, Πιερίας, Πέλλας, που διοργάνωσε το ΔΗΠΕΘΕ Βεροίας σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ημαθίας. Οι μαθητές παρακολούθησαν την παράσταση και έγραψαν κριτική της. Τις εργασίες αυτές εκπόνησαν οι μαθητές ατομικά στην τάξη στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας αμέσως μετά την παρακολούθηση της παράστασης και τις παρέδωσαν στον διδάσκοντα για σχολιασμό. Η εξέταση των εργασιών απέδειξε ότι όλοι οι μαθητές ευχαριστήθηκαν την παράσταση που παρακολούθησαν, καθώς όλες οι κριτικές ήταν θετικές για το σύνολο της παράστασης. Αρνητική κριτική ασκήθηκε μόνο για επιμέρους στοιχεία της παράστασης (π.χ. κάποιες ερμηνείες, κάποια κοστούμια).

Στο τέλος της όγδοης ώρας ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν έναν πίνακα αξιολόγησης του σεναρίου προκειμένου να γίνει δυνατή η βελτίωσή του σε πιθανή εφαρμογή με άλλους μαθητές. Οι μαθητές σε γενικές γραμμές δήλωσαν ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του σεναρίου και κυρίως από τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μια θεατρική παράσταση και να εκπονήσουν δραστηριότητες βασισμένες στην παράσταση αυτή. Σε πιθανή εφαρμογή του σεναρίου στο μέλλον αρκετοί μαθητές δήλωσαν πως θα είχε ενδιαφέρον να συμπεριληφθεί η παρακολούθηση περισσότερων παραστάσεων είτε ζωντανών είτε βιντεοσκοπημένων.

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β. 2012. Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf [7/1/2014].

Κελεπούρη, Μ. & Ε. Χοντολίδου. 2012. Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.3_melete_senarion_logotekhnias_2.pdf [7/1/2014].

Μουλά, Ευαγγ. 2012. Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. Ηλεκτρονικό περιοδικό Κείμενα, τχ 15

http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=258:15-moula&catid=59:tefxos15&Itemid=95 [6/1/2014]

Παντζαρέλας,Π. 2012. Τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και ο χρήσεις τους: περιβάλλοντα παραγωγής λόγου, λογισμικό παρουσίασης και διαδίκτυο. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_pantzarelas_0.pdf [5/1/2014]

ΦΕΚ Β 1562/27-6-2011, Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου,σ.21068-21082.
http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/document/file.php/DSGL-A111/%CE%94%CE%95%CE%A0%CE%A0%CE%A3-%CE%91%CE%A0%CE%A3/programma_spoudon_ne_logot_new.pdf [7/1/2014].

Διαδικτυακές εκπαιδευτικές ομάδες εργασίας. Τι μπορεί να πληροφορήσει το "Facebook" των μαθητών;

Χιωτέλης Ιωάννης
Δρ. Φυσικός
johnchiotelis@yahoo.gr

Αργυροπούλου Μαρία
Δρ. Επιστημών της Αγωγής
Κοινωνιολόγος
mariaarg@pat.forthnet.gr

Θεοδωροπούλου Μαρία
Δρ. Φυσικός
mariatheodoropoulou@ymail.com

Περίληψη

Τα Κοινωνικά Δίκτυα επηρεάζουν πλέον όλους τους τομείς των σύγχρονων κοινωνιών. Εμείς προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε πόσο δυναμικά είναι αυτά τα δίκτυα στην εκπαίδευση. Αντικείμενο της έρευνας μας ήταν τα δίκτυα τύπου "Facebook" των μαθητών ηλικίας 14 έως 18 ετών. Αναζητήσαμε τον αριθμό των φίλων, τον αριθμό των πραγματικών συνδέσεων και την πυκνότητα των δικτύων. Βρήκαμε ότι για δίκτυα 200-1000 μελών υπάρχει γραμμική εξάρτηση της πυκνότητα από τον αριθμό των μελών του δικτύου. Για μικρότερα δίκτυα η πυκνότητα του δικτύου αυξάνει ασυμπτωτικά, επειδή τα μέλη ενός μικρού δικτύου γνωρίζονται πολύ καλά μεταξύ τους. Για μεγάλα δίκτυα η συνοχή είναι πολύ χαμηλή, ενώ για περίπου 1500 μέλη το δίκτυο «καταρρέει». Όσον αφορά τη σχολική κοινότητα, αναφερόμαστε σε δίκτυα 300-600 μελών. Φυσικά, όλα αυτά τα μέλη δεν αντιδρούν ταυτόχρονα μεταξύ τους. Το ιδανικό μέγεθος μιας λειτουργικής μαθητικής διαδικτυακής ομάδα εργασίας είναι περίπου 20 μέλη ώστε να συνεργάζονται αποτελεσματικά, να μεταδίδουν και να παράγουν γνώση.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνικά δίκτυα, κοινωνιοπολιτισμική μέθοδος, εκπαίδευση, διαδίκτυο, παιδαγωγική, διαδικτυακή ερευνητική εργασία, πυκνότητα δικτύου, επικοινωνίες.

Εισαγωγή

Τα Κοινωνικά Δίκτυα έχουν συγκεντρώσει το ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια[1-5]. Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε όλες τις πτυχές της ζωής μας. Σε θέματα υγείας π.χ. πόσο γρήγορα εξαπλώνεται ένας ιός[6-8], οικονομικά θέματα, όπως η ροή κεφαλαίων[9-11], στην οργάνωση προεκλογικών εκστρατειών και σε εκλογικές διαδικασίες[12-15], ακόμα και στις διαπροσωπικές σχέσεις και την ερωτική ζωή των ανθρώπων[16-18]. Ωστόσο, ειδικά στην εκπαίδευση η επιρροή των κοινωνικών δικτύων είναι υψηλή. Πολλοί ερευνητές έχουν ερευνήσει την ισχυρή σχέση μεταξύ κοινωνικών δικτύων και εκπαίδευσης[19-24]. Οι L. Vygotsky, Doise, Mugny, και E. Wenger εισήγαγαν μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση, που ονομάζεται κοινωνιοπολιτισμική[25-36] στηριζόμενη στα κοινωνικά δίκτυα και τις επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση. Προσπαθήσαμε να ερευνήσουμε πόσο «πυκνά» είναι αυτά τα δίκτυα, εστιάζοντας σε δίκτυα μαθητών ηλικίας μεταξύ 14 και 18 ετών. Ο τομέας της έρευνας μας είναι το "Facebook" των μαθητών, ένα κοινωνικό δίκτυο με μεγάλη απήχηση στις συγκεκριμένες ηλικίες. Αναζητήσαμε τον αριθμό των πραγματικά ενεργών φίλων, δηλαδή το πόσο «πυκνά» είναι τα δίκτυα τύπου Facebook. Ανακαλύπτοντας τον πραγματικό αριθμό των ενεργών διασυνδέσεων σε ένα δίκτυο θα μπορούσαμε να προσεγγίσουμε το μέγεθος μιας αντίστοιχης αποδοτικής ομάδας εργασίας μαθητών. Γνωρίζουμε ότι σε μια τάξη ο μέγιστος αριθμός για μια αποτελεσματική και παραγωγική συνεργασία είναι 5 μαθητές[37-40]. Ωστόσο, σε μια διαδικτυακή ομάδα μαθητών αυτός ο αριθμός μπορεί να διαφέρει. Αναζητούμε τον

αριθμό των μαθητών που μπορούν να συνεργαστούν σε ένα κοινωνικό δίκτυο αποτελεσματικά. Η τεχνολογία προσφέρει τα μέσα, έτσι ώστε περισσότεροι από πέντε στους μαθητές να αλληλεπιδρούν άμεσα, να ανταλλάσσουν απόψεις, να συζητούν και να ψάχνουν. Με βάση τον κυρίαρχο αριθμό φίλων στα μελετώμενα κοινωνικά δίκτυα των μαθητών, μπορούμε να υποθέσουμε τον αντίστοιχο αριθμό μαθητών σε διαδικτυακές ομάδες έργου.

Πειραματική ενότητα

Πεδίο έρευνας

Εστιάσαμε τη μελέτη μας στα κοινωνικά δίκτυα των μαθητών, μελετώντας το πλέγμα των φίλων τους στο Facebook[41]. Για την επεξεργασία πληροφοριών που προκύπτουν από αυτά τα δίκτυα, χρησιμοποιήσαμε την εφαρμογή TouchGraph[42] που παρέχει τη δυνατότητα να δημιουργήσουμε και να αναλύσουμε το πλέγμα φίλων στο Facebook. Επιπλέον, το TouchGraph μας προσφέρει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό των φίλων και για τις ενδο-δικτυακές συνδέσεις μεταξύ όλων των φίλων. Ένα φύλλο εργασίας TouchGraph μπορείτε να δείτε στο Σχήμα 1. Ζητήσαμε από τους διαδικτυακούς μας μαθητές να δημιουργήσουν τα αντίστοιχα προσωπικά τους πλέγματα χρησιμοποιώντας την εφαρμογή TouchGraph. Στη συνέχεια ζητήσαμε να καταγράψουν τον αριθμό των φίλων και να αθροίσουν τον αριθμό των αμοιβαίων συνδέσεων. Αθροίζοντας όλες τις εσωτερικές συνδέσεις ενός πλέγματος μπορούμε να αποκαλύψουμε σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την πυκνότητα του δικτύου[43-46]. Καταγράψαμε τους αριθμούς συνδέσεων μεταξύ φίλων και τους συγκρίναμε με τον αριθμό των μελών του δικτύου (το μέγεθος του δικτύου). Προσπαθήσαμε να βρούμε μια σχέση ή κάποιο εκθετικό νόμο μεταξύ του αριθμού των μελών του δικτύου και της πυκνότητα του δικτύου.

Χαρακτηριστικά δικτύου

Επικεντρώσαμε την έρευνα μας σε ορισμένο τύπο δικτύων. Μας ενδιαφέρουν αποκλειστικά σχολικά δίκτυα που οικοδομήθηκαν σταδιακά και αποκλειστικά από μαθητές[47-48]. Επιλέξαμε αστικά σχολεία με μέσο αριθμό μαθητών μεταξύ 150-200. Εστιάσαμε κυρίως σε κοινωνικά δίκτυα και όχι σε επαγγελματικά δίκτυα. Επαγγελματικά δίκτυα όπως αυτά που δημιουργούνται μέσω LinkedIn[49] δεν είναι τόσο συνεκτικά (πυκνά). Όπως φαίνεται στο Σχήμα 2, υπάρχουν πολύ λίγες αμοιβαίες συνδέσεις σε ένα επαγγελματικό δίκτυο σε σχέση με ένα αντίστοιχο προσωπικό δίκτυο. Σημαντική προϋπόθεση για την έρευνά μας είναι τα κοινωνικά δίκτυα των μαθητών να έχουν διαμορφωθεί σταδιακά (και όχι σε σύντομο χρονικό διάστημα), ώστε να είναι «ώριμα και δοκιμασμένα» Να αντικατοπτρίζουν δηλαδή ευρύτερες σχέσεις μαθητών από το ίδιο σχολείο σε μια αστική ή ημιαστική περιοχή. Για λόγους σύγκρισης έχουμε συλλέξει δεδομένα από τρία διαφορετικά σχολεία επεκτείνοντας την έρευνα σε μαθητές ηλικίας 14 έως 19 ετών διαφόρων περιοχών.

Καθώς η εφαρμογή TouchGraph μας παρέχει τη δυνατότητα να αθροίσουμε όλες τις διασυνδέσεις μεταξύ των μελών ενός δικτύου, προχωρήσαμε σε συλλογή και επεξεργασία αντίστοιχων δεδομένων. Ζητήσαμε από όλους τους κατόχους δικτύων να αθροίσουν τους αριθμούς των διασυνδέσεων και να μας κοινοποιήσουν τα αποτελέσματά. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές-ιδιοκτήτες των δικτύων, μας έστειλαν τη συνολική λίστα των φίλων και τον αριθμό

των συνδέσεων ανά φίλο. Μπορέσαμε έτσι να αποκαλύψουμε το βαθμό των ενεργών και δυναμικών διασυνδέσεων σε ένα κοινωνικό δίκτυο. Η γνώση των ενεργών διασυνδέσεων είναι υψηλού ενδιαφέροντος, καθώς καθορίζει τους πραγματικά ενεργούς συμμετέχοντες σε ένα δίκτυο[50-53]. Πρέπει να γνωρίζουμε τον αριθμό αυτό, ώστε να οργανώσουμε τις, αντιστοίχου μεγέθους, διαδικτυακές ομάδες εργασίας μαθητών που θα δουλεύουν αποτελεσματικά πάνω σε μια ερευνητική εργασία.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Στο Πίνακα 1 παρουσιάζονται όλα τα δεδομένα που συλλέγονται. Μπορούμε να δούμε τον αριθμό των φίλων, τον αριθμό των συνδέσεων που πραγματικά υφίστανται σε κάθε πλέγμα, τη θεωρητικά προβλεπόμενη μέγιστη τιμή συνδέσεων, το ποσοστό και το μέσο αριθμό συνδέσεων ανά φίλο. Ο θεωρητικά προβλεπόμενος μέγιστος αριθμός συνδέσεων υπολογίζεται από τον ακόλουθο τύπο της στατιστικής:

$$\binom{n}{k} = \frac{n!}{k!\,(n-k)!}$$

όπου n είναι ο αριθμός των φίλων (που παρέχονται από Facebook), ενώ το k είναι ο ελάχιστος αριθμός των φίλων που συνδέονται, εδώ k = 2. Ο αριθμός των πραγματικών συνδέσεων υπολογίζεται αθροίζοντας όλες τις συνδέσεις, φίλο προς φίλο (που παρέχονται από TouchGraph). Η πυκνότητα δικτύου[39, 54-56] προσδιορίζεται από τη διαίρεση του αριθμού των πραγματικών συνδέσεων, προς τις θεωρητικά προβλεπόμενες συνδέσεις.

$$πυκνότητα\ δικτύου = \frac{πραγματικές\ συνδέσεις}{θεωρητικά\ προβλεπόμενες\ συνδέσεις}$$

Ο παράγοντας αυτός μας ενδιαφέρει ισχυρά, καθώς μας παρέχει πληροφορίες για το πόσο πυκνό είναι ένα δίκτυο, αντικατοπτρίζοντας ουσιαστικά το εύρος αλληλεπιδράσεων εντός του. Ένα άκρως διαδραστικό δίκτυο επιβάλλει γρήγορη διάδοση πληροφοριών, επιτρέποντας έτσι τους μαθητές να ανταλλάσουν ταχύτατα τα δεδομένα τους.

Επιπλέον, ο μέσος αριθμός των φίλων προκύπτει από τη διαίρεση του πραγματικού αριθμού των συνδέσεων προς το συνολικό αριθμό των φίλων:

$$μέσος\ αριθμός\ φίλων = \frac{πραγματικός\ αριθμός\ συνδέσεων}{συνολικό\ αριθμό\ φίλων}$$

Ο παράγοντας αυτός δηλώνει το μέσο όρο των λειτουργικών συνδέσεων ανά μέλος δικτύου. Λόγω του μεγάλου αριθμού των μελών του δικτύου είναι δύσκολη η καταγραφή όλων των ενδο-δικτυακών συνδέσεων και η ανάλυση αυτών. Προσπαθούμε να υπερκεράσουμε τη συγκεκριμένη δυσκολία με τη βοήθεια του μέσου αριθμού των συνδέσεων ανά μέλος. Αυτός ο παράγοντας δεν είναι αντιπροσωπευτικός του πραγματικού ποσού των συνδέσεων ανά μέλος, καθώς ένα πολύ δημοφιλές μέλος μπορεί να υπερβεί αυτόν τον αριθμό, ενώ ένα λιγότερο δημοφιλές μετά βίας μπορεί να αποκτήσει μερικές συνδέσεις.

Κατά συνέπεια, προσπαθήσαμε να προσδιορίσουμε την "πραγματική" δημοτικότητα. Για να το πετύχουμε εστιάσαμε στον αριθμό των στενότερων φίλων κάθε μέλους του δικτύου (κορυφαίους φίλους). Αυτός ο παράγοντας μπορεί να προέλθει από το TouchGraph, όπως φαίνεται στο σχήμα 3. Περιορίζουμε την αναζήτησή μας στους 100 κορυφαίους φίλους για κάθε ιδιοκτήτη κοινωνικού δικτύου και υπολογίσαμε τον μέσο αριθμό των δημοφιλέστερων συνδέσεων ανά μέλος. Αποκλείουμε μέλη με εξαιρετικά υψηλή συνδεσιμότητα και μέλη με αντίστοιχη πολύ χαμηλή, π.χ. μέχρι ένα φίλο. Στην τελευταία στήλη του πίνακα 1 μπορούμε να δούμε το παράγοντας δημοτικότητας για τα δίκτυα που μελετήσαμε. Κύριος στόχος μας είναι να προσομοιώσουμε τα σχολεία με διαδικτυακά κοινωνικά δίκτυα, και να «ταυτίσουμε» το μέγεθος ενός λειτουργικού κοινωνικού δικτύου με το αντίστοιχο μέγεθος ενός σχολείου. Στο σχήμα 4, απεικονίζεται η πυκνότητα των δικτύων σε σχέση με τον αριθμό των μελών. Μπορούμε να δούμε τη σχεδόν γραμμική εξάρτηση της πυκνότητας δικτύου από το μέγεθος ενός δικτύου (αριθμό των μελών). Έχουμε περιορίσει τη μελέτη μας σε δίκτυα αποτελούμενα από 200 έως 1000 μέλη περίπου, δηλαδή μεσαίου μεγέθους δίκτυα. Τέτοιου μεγέθους δίκτυα μπορούν να προσομοιάσουν αντίστοιχα σχολικά δίκτυα 200 έως 1000 μαθητών και να εξάγουμε σημαντικά συμπεράσματα για την ταχύτητα ανταλλαγής δεδομένων. Προσομοιώνοντας γραμμικά αυτά τα σημεία προκύπτει η ακόλουθη εξίσωση:

$$y=-0.0003x+0.4535$$

με εξαιρετικά ικανοποιητική τιμή προσέγγισης $R^2=0.98017$. Συμβολίζουμε με y την πυκνότητα δικτύου, ενώ με x τον αριθμό των φίλων. Η εξίσωση αυτή αντιπροσωπεύει τη γραμμική εξάρτηση μεταξύ της πυκνότητας δικτύου και του αριθμό των μελών του δικτύου για μεσαίου μεγέθους δίκτυα. Καθώς αυξάνεται ο αριθμός των μελών, μειώνεται η πυκνότητα, αποκαλύπτοντας ότι αν θέλουμε να πετύχουμε ένα λειτουργικό σχολικό δίκτυο πρέπει να στηριχθούμε σε ένα αντίστοιχου μεγέθους ψηφιακό δίκτυο .

Επιπλέον, αναλύσαμε και κάποια μικρότερα δίκτυα (κάτω από 200 μέλη), αλλά και μεγαλύτερα (πάνω από 1000 μέλη). Στο Σχήμα 5 δείχνουμε τα αντίστοιχα δεδομένα που προσομοιάζονται από σιγμοειδή καμπύλη. Παρατηρούμε μια ασυμπτωτική συμπεριφορά για πολύ μικρά δίκτυα και μια γρήγορη μείωση για τα μεγάλα. Οι παρατηρήσεις αυτές είναι μάλλον αναμενόμενες καθώς, τα μικρά δίκτυα φαίνεται να είναι πυκνότερα και όλοι οι φίλοι γνωρίζονται μεταξύ τους καλά, ενώ από την άλλη πλευρά, τα μεγάλα δίκτυα χαρακτηρίζονται από χαλαρή συνδεσιμότητα και μοιάζουν περισσότερο με τα επαγγελματικά δίκτυα. Προσομοιώσαμε τα πειραματικά μας δεδομένα με μια σιγμοειδή καμπύλη η εξίσωση της οποίας παρατίθεται στη συνέχεια:

$$y=-1E\text{-}09x^3+3E\text{-}06x^2-0.002x+0.7837$$

(Τιμή Προσομοίωσης: $R^2=0.95336$), με y συμβολίζουμε την πυκνότητα του δικτύου και με x τον αριθμό των φίλων. Μπορούμε να δούμε μια εξάρτηση τρίτου μεγέθους μεταξύ της πυκνότητας δικτύου και τον αριθμό των φίλων.

Επιπλέον, φαίνεται ότι και ο παράγοντας δημοτικότητα (δημοφιλία) σχετίζεται με την πυκνότητα του δικτύου. Στο Σχήμα 6 μπορούμε να δούμε αυτή τη συσχέτιση. Η εφαρμογή TouchGraph μας προσφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τη δημοτικότητα των

μελών του δικτύου. Μπορούμε να επιβεβαιώσουμε αυτό που πραγματικά αναμένουμε: για δίκτυα υψηλής πυκνότητας ένας κοινός φίλος μπορεί να εντοπιστεί για κάθε 3-6 μέλη, ενώ για δίκτυα χαμηλής πυκνότητας ένας κοινός φίλος μπορεί να βρεθεί για κάθε 25-30 μέλη. Αυτό μπορεί να αποτυπωθεί μαθηματικά από την ακόλουθη εξίσωση που προκύπτει από την προσομοίωση των αντίστοιχων δεδομένων.

$$y=2,0113x^{-1,003}$$

με ακρίβεια προσομοίωσης: $R^2=0.9986$. Σημειώνουμε με y την πυκνότητα του δικτύου, ενώ x είναι ο παράγοντας δημοτικότητα που δείχνει «πόσο συχνά» εντοπίζουμε έναν κοινό φίλο σε ένα δίκτυο. Σύμφωνα με τα δεδομένα μας πιστεύουμε ότι δίκτυα με μέσο όρο 300-600 μέλη είναι ιδανικά για την ανταλλαγή πληροφοριών, λόγω των συνδέσεων, των πυκνοτήτων τους και των εσωτερικών διασυνδέσεων.

Τέλος, ερευνήσαμε όλα τα δίκτυα με διαφορετικό αριθμό μελών. Ψάξαμε για τον πιο κοινό αριθμό των συνδέσεων. Υποθέτουμε ότι στατιστικά, τα μέλη με μεγάλο αριθμό συνδέσεων είναι λιγοστά, ενώ η πλειοψηφία των μελών ενός δικτύου χαρακτηρίζεται από ένα μέσο αριθμό συνδέσεων. Κάθε μέλος του δικτύου αναπτύσσει μια σειρά από δεσμούς με τα άλλα μέλη. Ποιος όμως είναι ο πιο κοινός αριθμός συνδέσεων των δικτύων που μελετήσαμε;

Καταγράψαμε όλες οι συσχετίσεις, ψάχνοντας για τον πιο κοινό αριθμό συνδέσεων. Στο Σχήμα 7 φαίνονται οι αντίστοιχες καταγραφές αποκαλύπτοντας ότι το μέγεθος των πιο αποτελεσματικών και πιθανών συνδέσεων σε ένα δίκτυο είναι από πέντε σε είκοσι μέλη. Γνωρίζοντας ότι μια ερευνητική εργασία σε σχολικό περιβάλλον (τάξη) μπορεί ιδανικά να διεξαχθεί με μέγιστο πέντε μαθητές, επεκτείνουμε τα ευρήματά μας σε αντίστοιχες ομάδες του διαδικτύου. Συνήθως, μια ομάδα σε ένα διαδικτυακό κοινωνικό δίκτυο μπορεί να είναι όσο μεγάλη θέλουμε, αλλά μια βέλτιστη διαδικτυακή ομάδα εργασίας για σχολικές ερευνητικές δράσεις φαίνεται να υπόκειται σε κάποιους περιορισμούς. Υποθέτουμε ότι περίπου είκοσι μαθητές είναι το ανώτατο όριο του μια καλά λειτουργούσας ομάδας διαδικτυακής έρευνας.

Συμπεράσματα

Αρχικά, συμπεραίνουμε ότι για μεσαίου μεγέθους δίκτυα (200-1000 μέλη) έχουμε γραμμική εξάρτηση μεταξύ της πυκνότητας του δικτύου και του αριθμού των μελών που το συναποτελούν. Δεύτερον, για μικρά δίκτυα κάτω από 200 μέλη η πυκνότητα του δικτύου φαίνεται να αυξάνει ασυμπτωτικά, κυρίως επειδή τα μέλη ενός μικρού δικτύου γνωρίζονται μεταξύ τους. Αναπτύσσουν έτσι πολλές διαδικτυακές συνδέσεις και οικοδομούν δυναμικές "σχέσεις". Για μεγάλα δίκτυα, πάνω από 1200 μέλη η συνοχή είναι πολύ χαμηλή, και φαίνεται ότι στα περίπου 1500 μέλη το δίκτυο "καταρρέει", με σχεδόν μηδενική πυκνότητα δικτύου. Λαμβάνοντας υπόψη ότι σύμφωνα με τον αριθμό Dunbar[57-58] μετά βίας μπορούμε να γνωρίζουμε και να επικοινωνούμε με περισσότερα από 200 άτομα, είναι προφανές ότι τα μεγάλα δίκτυα είναι χαλαρά. Επιπλέον, είναι πιο εύκολο να βρείτε έναν κοινό φίλο στα δίκτυα με υψηλή πυκνότητα, από ότι σε δίκτυα με χαμηλή πυκνότητα. Ψάχνοντας για αμοιβαίους φίλους σε ένα πυκνό δίκτυο βρίσκουμε έναν μεταξύ 5-10 μελών του δικτύου. Αντιθέτως, ψάχνοντας για κοινούς φίλους σε ένα χαλαρό δίκτυο μπορούμε να βρούμε κάποιον μόλις μεταξύ 25-30 μελών του αντίστοιχου δικτύου. Όσον αφορά τα σχολικά δίκτυα, ο βέλτιστος

αριθμός μελών ανά δίκτυο πιστεύουμε ότι είναι γύρω στα 300-600, από τα οποία θα σχηματιστούν ομάδες των 20 περίπου ατόμων για να εργαστούν σε διαδικτυακές ερευνητικές εργασίες. Απαιτείται ο αριθμός των 300-600 μελών ώστε να υπάρχει η κατάλληλη «δεξαμενή» μελών για τροφοδότηση των ομάδων. Ο αριθμός των 20 ατόμων ανά διαδικτυακή «κυψέλη» είναι σημαντική πληροφορία για μας, ώστε να μπορέσουμε να οικοδομήσουμε τα δίκτυα του μελλοντικού σχολείου στο «σύννεφο» και να δημιουργήσουμε δυνητικά παραγωγικές ομάδες. Τέλος, καθώς τα μαθητικά κοινωνικά δίκτυα είναι πιο πυκνά από τα επαγγελματικά, επιλέξαμε να εστιάσαμε σε αυτά, ώστε να προσαρμόσουμε τα συμπεράσματά μας αμεσότερα στις σχολικές μονάδες. Όσο πιο κοντά στις ηλικίες των μαθητών είμαστε τόσο πιο ρεαλιστικά είναι τα συμπεράσματα μας.

Ευχαριστίες

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους μαθητές για τη συμβολή τους στο έργο μας. Σχημάτισαν τα γραφήματα των προσωπικών τους δικτύων και υπολόγισαν όλες τις προσωπικές τους συνδέσεις.

Βιβλιογραφία

Nicholas A. Christakis, James H. Fowler, Little, Brown and Co, 978-0316036139, Connected: The Surprising Power of Our Social Networks and How They Shape Our Lives -- How Your Friends' Friends' Friends Affect Everything You Feel, Think, and Do.

2.P. Marsden, “Core Discussion Networks of Americans”, American Sociological Review 52 (1987): 122-131.

Miller McPherson, Lynn Smith-Lovin, Matthew E. Brashears, Social Isolation in America: Changes in Core Discussion Networks over Two Decades American Sociological Review June 2006 71: 353-375,

Petter Kristensen Tor Bjerkedal, “Explaining the Relation Between Birth Order and Intelligence”, Science 22 June 2007, Vol. 316 no. 5832 p. 1717 DOI: 10.1126/science.1141493

Peter Sheridan Dodds, Roby Muhamad, Duncan J. Watts An Experimental Study of Search in Global Social Networks Science 8 August 2003: Vol. 301 no. 5634 pp. 827-829 DOI: 10.1126/science.1081058

R.B. Rothenberg et. al. “Using Social Network and Ethnographic Tools to Evaluate Syphilis Transmission”, Sexually Transmitted Diseases, 25 (1998) 154-160.

S Helleringer, HP Kohler Sexual network structure and the spread of HIV in Africa: evidence from Likoma Island, Malawi- Aids, 2007 Vol. 21 - 2007 - pp. 2323-2332

J J Potterat, S Q Muth, R B Rothenberg, H Zimmerman-Rogers, D L Green, J E Taylor, M S Bonney, H A White, Sexual network structure as an indicator of epidemic phase, Sex Transm Infect2002;78:i152-i158 doi:10.1136/sti.78.suppl_1.i152

Morgan Kelly and Cormac Ó Gráda Market Contagion: Evidence from the Panics of 1854 and 1857, The American Economic Review, Vol. 90, No. 5 (Dec., 2000), pp. 1110-1124

Matthew J. Salganik , Peter Sheridan Dodds , Duncan J. Watts Experimental Study of Inequality and Unpredictability in an Artificial Cultural Market Science 10 February 2006: Vol. 311 no. 5762 pp. 854-856 DOI: 10.1126/science.1121066

D.J. Watts, S.H. Strogatz, "Collective Dynamics of 'Small World' Networks", Nature 393 (1998), 409-410.

R. Huckfeldt, J. Sprague, Citizens, Parties and Social Communication (New York, Cambridge University Press, 1995)

R. Huckfeldt, "Political Loyalties and Social Class Ties: The Mechanisms of Contextual Influence", American Journal of Political Science 28 (1984): 414

J. H. Fowler, "Turnout in a small World" at A. Zuckerman, The Social Logic of Politics: Personal Networks at Contexts for Political Behavior (Philadelphia: Temple University Press, 2005): 269-287.

D. Nickerson, "Is Voting Contagious? Evidence from Two Field Experiments", American Science Review 102 (2008): 49-57.

http://qz.com/140357/what-your-facebook-friends-list-reveals-about-your-love-life/#140357/what-your-facebook-friends-list-reveals-about-your-love-life/

McEwan, Enduring Love (New York: Anchor Books, 1998)

D.I.Boomsma et al., Genetic and Environmental Contributions to Loneliness in Adults: The Netherlands twin Register Study" Behavior Genetics 35 (2005):745-752.

Antoni Calvó-Armengol Eleonora Patacchini, Yves Zenou, Peer Effects and Social Networks in Education Review of Economic Studies (2009) 76 (4): 1239-1267. doi: 10.1111/j.1467-937X.2009.00550.x

Yuen, S.C.Y. & Yuen, P. (2008).Social Networks in Education. In C. Bonk et al. (Eds.), Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education2008 (pp. 1408-1412). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved January 2, 2014 from http://www.editlib.org/p/29829.

Chuang, H.Y. & Ku, H.Y. (2010). Users' Attitudes and Perceptions toward Online Social Networking Tools. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010 (pp. 1396-1399). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved January 1, 2014 from http://www.editlib.org/p/33552.

Goodman, A. (2010). Student and Faculty uses of Social Networking to Advance Learning in a Higher Education Classroom. In J. Sanchez & K. Zhang (Eds.), Proceedings of World

Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2010 (pp. 998-1007). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved January 2, 2014 from http://www.editlib.org/p/35680.

Doering, A., Miller, C., Scharber, C. & Veletsianos, G. (2009). Designing with and for Technological Pedagogical Content Knowledge: The Evolution of GeoThentic. In T. Bastiaens et al. (Eds.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2009* (pp. 221-228). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved January 2, 2014 from http://www.editlib.org/p/32465.

Ozkan, B. & McKenzie, B. (2008). Social Networking Tools for Teacher Education. In K. McFerrin et al. (Eds.), Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference *2008* (pp. 2772-2776). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved January 2, 2014 from http://www.editlib.org/p/27640.

Helen Cowie et als. Editors. (2000) Social Interaction in Learning and Instruction. Pergamon – Earli.

Sharon E. Smaldino, James D. Russell, Robert Heinich, Michael Molenda (2005), Instructional Technology and Media for Learning, Pearson Merrill, Prentice Hall.

Timothy J. Newby, Donald A. Stepich, James D. Lehman, James D. Russell (2006), Educational Technology for Teaching and Learning, Pearson, Merrill Prentice Hall3.

Anne-Marie Armstrong Editor. (2004) Instructional Design in the Real World. A View from the Trenches. Iidea Group, Inc.

Artigue, M., Kynigos, C., Mariotti, A., Cerulli, M., Lagrange, J. B., Bottino, R. M., Haspekian, M. & Cazes, C. (2006). *Methodological Tools for Comparison of Learning Theories in Technology Enhanced Learning in Mathematics*, interim report of the Kaleidoscope European Research Team 'Technology Enhanced Learning of Mathematics,

Avouris, N., Dimitracopoulou, A., & Komis, V. (2003). On analysis of collaborative problem solving: An object-oriented approach. *Computers in Human Behavior*, Vol. 19, Issue 2, March, pp. 147-167.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer Support for Knowledge – Building Communities, *The Journal of the Learning Sciences*, 3(3), pp. 265-283.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning. 5th ed. Boston, Allyn and Bacon

Palloff R. M., Pratt K. (1999) Building Learning Communities in Cyberspace, Jossey-Bass Publishers.

Turkle Sherryl (1996) Life on the Screen, Simon & Schuster, USA

Vassilios Dagdilelis, “Critical eLiteracy and Online communities: some considerations”, Conference eLit 2006

Wenger Etienne (1998) Communities of Practice, Cambridge University Press.

Young People's Images of Science. Driver, Rosalind; And Others *Open University Press, 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007 (cloth: ISBN-0-335-19382-X; paperback: ISBN-0-335-19381-1).*

Mary Elizabeth Stanne, Samuel, S. Donovan Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis Leonard Springer, , REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH Spring 1999 vol. 69 no. 1 21-51

Teamwork satisfaction: Exploring the multilevel interaction of teamwork interest and group extraversion Active Learning in Higher Education November 1, 2013 14: 189-200

The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention Active Learning in Higher Education November 1, 2013 14: 175-187

41.https://www.facebook.com/?stype=lo&jlou=Affu0G3gZc9dEBNP_ve8V3yyhh7nN2Iw7nuYnYOYZZdEn-kOTDpATsO5QBBYraZ6toh5ThrGroTilD6HBdIDM0zXv&smuh=35099&lh=Ac8lfeGVbhAgDC5-

http://www.touchgraph.com/facebook

Robert A. Hanneman and Mark Riddle, Introduction to social network methods

Stanley Wasserman, Social Network Analysis: Methods and Applications, Cambridge University Press, 1994

Peter J. Carrington, John Scott, Stanley Wasserman, Models and Methods in Social Network Analysis, Cambridge University Press**,** 2005.

Stanley Wasserman, Joseph Galaskiewicz, Advances in Social Network Analysis: Research in the Social and Behavioral, SAGE Publications, 1994.

Linked: The New Science Of Networks, Albert-László Barabási,Jennifer Frangos, Perseus Publishing, April 2002, ISBN 0-7382-0667-9.

University Students' Internet Attitudes and Internet Self-Efficacy: A Study at Three Universities in Taiwan Ying-Tien Wu and Dr. Chin-Chung Tsai. CyberPsychology & Behavior. August 2006, 9(4): 441-450. doi:10.1089/cpb.2006.9.441. Volume: 9 Issue 4: August 10, 2006

http://www.linkedin.com/uas/logout?session_full_logout=&csrfToken=ajax%3A-6629634475227999452&trk=nav_account_sub_nav_signout

Marc Barthelemy Bernard Gondran,Eric Guichard, Spatial structure of the internet traffic, , Physica A: Statistical Mechanics and its Applications, Volume 319, 1 March 2003, Pages 633–642

Communication in Neuronal Networks Simon B. Laughlin, Terrence J. Sejnowski Science 26 September 2003: Vol. 301 no. 5641 pp. 1870-1874 DOI: 10.1126/science.1089662

Mapping the network of global science: comparing international co-authorships from 1990 to 2000**,** Caroline S. Wagner, Loet Leydesdorff ,International Journal of Technology and Globalisation, Inderscience Publishers ISSN1476-5667 (Print) 1741-8194(Online), Volume 1, Number 2/2005, 185-208.

Network Dynamics and Field Evolution: The Growth of Interorganizational Collaboration in the Life Sciences, Walter W. Powell, Douglas R. White, Kenneth W. Koput, and Jason Owen-Smith, *American Journal of Sociology,* Vol. 110, No. 4 (January 2005), pp. 1132-1205, Published by: The University of Chicago Press.

Freeman, Linton (2004). *The Development of Social Network Analysis: A Study in the Sociology of Science*. Empirical Press. ISBN 1-59457-714-5.

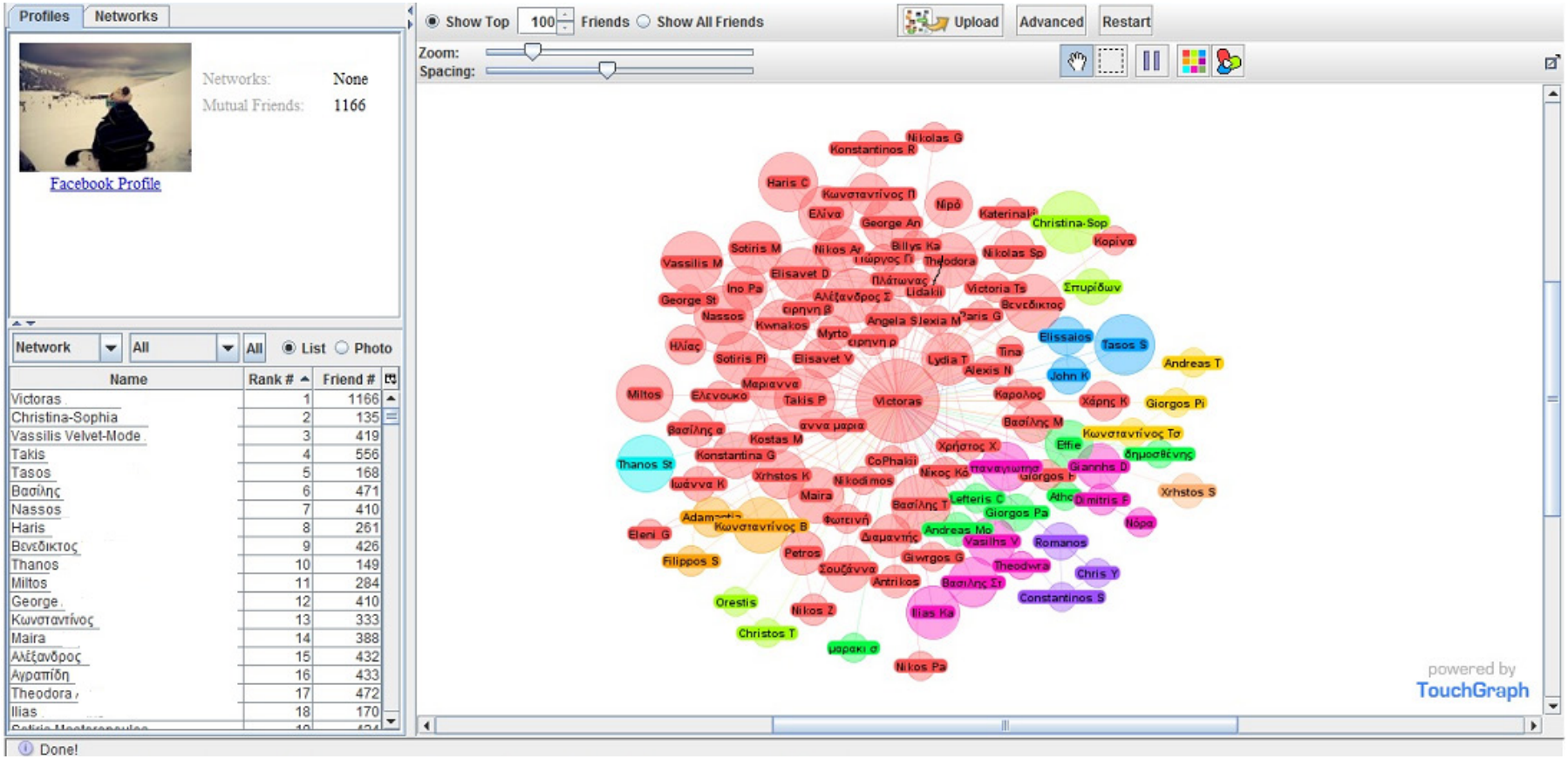
Easley, David; Kleinberg, Jon (2010). "Overview". *Networks, Crowds, and Markets: Reasoning about a Highly Connected World*. Cambridge University Press. pp. 1–20. ISBN 978-0-521-19533-1.

Scott, John P. (2000). *Social Network Analysis: A Handbook* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

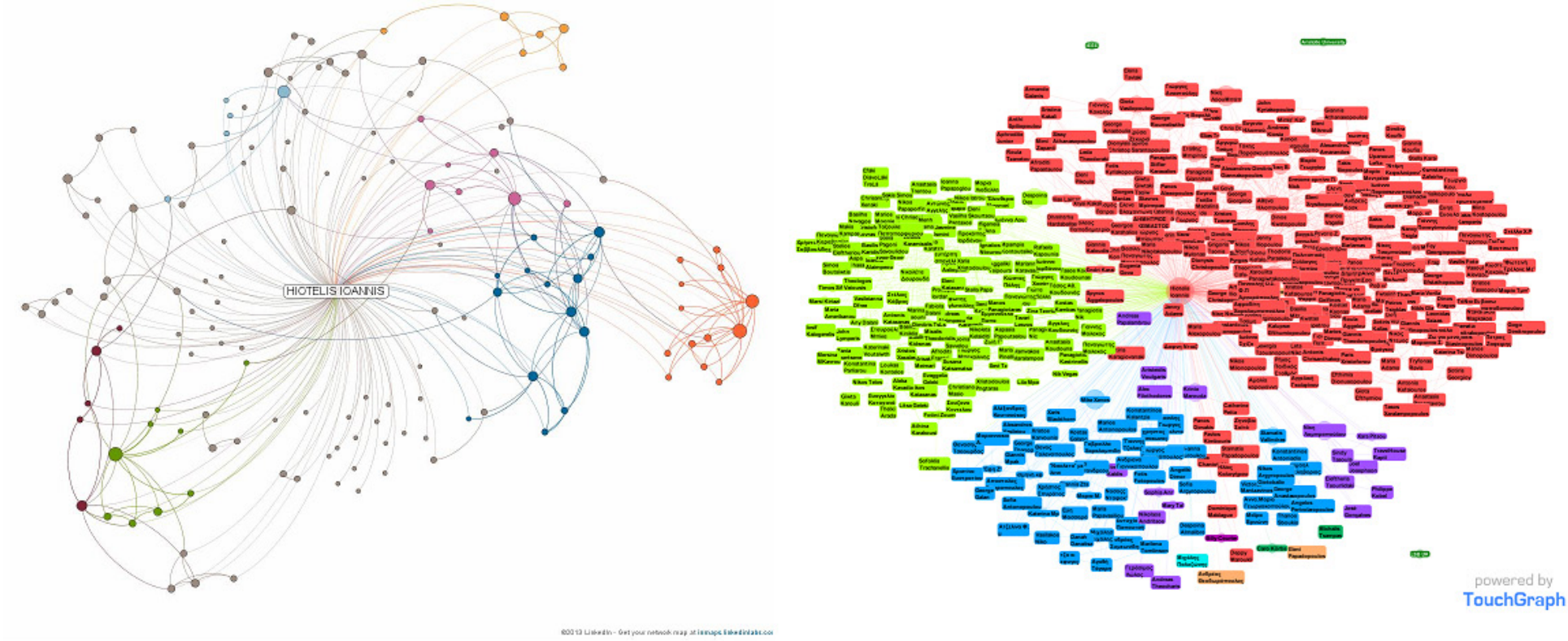
How Many Friends Does One Person Need? Dunbar's Number and Other Evolutionary Quirks, Robin Dunbar, 2010, Library and Cataloging-in-Publication Data ISBN 978-0-674-05716-6, United Kingdom.

How scientists think: On-line creativity and conceptual change in science Dunbar, Kevin Ward, Thomas B. (Ed); Smith, Steven M. (Ed); Vaid, Jyotsna (Ed), (1997). Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes. , (pp. 461-493). Washington, DC, US: American Psychological Association, xv, 567 pp.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



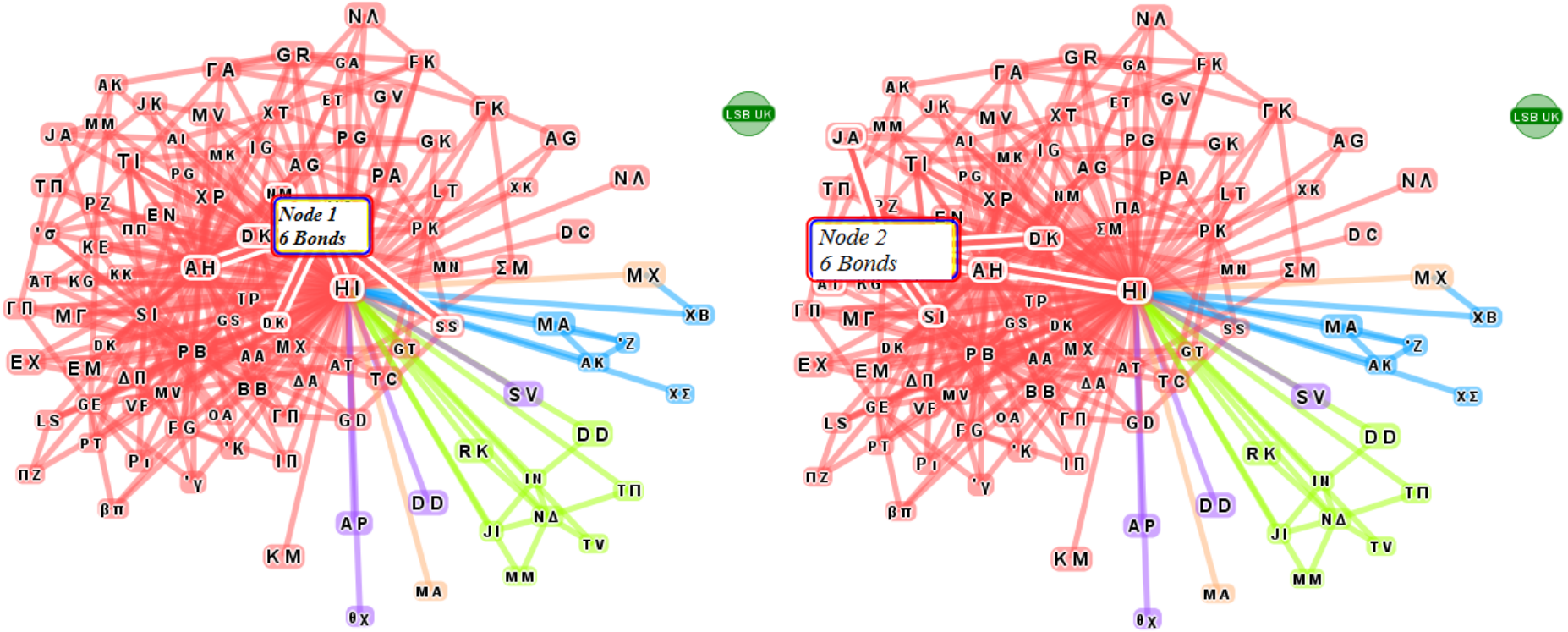
Εικόνα 1: ΠλέγμαFacebook μαθητή, όπως εκτελείται από TouchGraph. Το δίκτυο χαρακτηρίζεται από, χρωματισμένες περιοχές που αποκαλύπτουν διαφορετικές πηγές γνωριμιών. Στην κάτω αριστερή πλευρά παρουσιάζονται όλοι οι φίλοι και, αναφέρεται ο αριθμός των αμοιβαίων διασυνδέσεων.



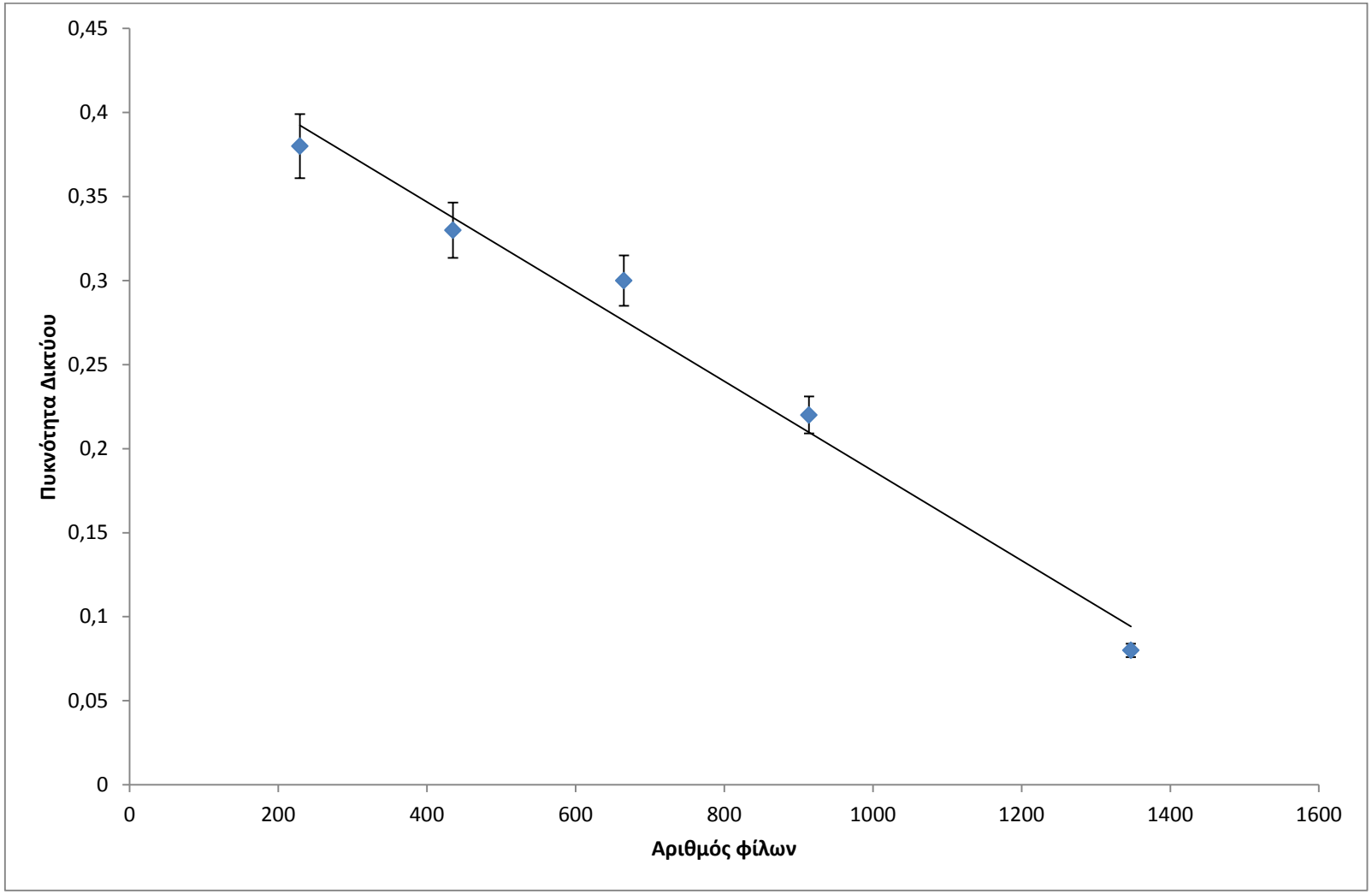
Εικόνα 2: Σύγκριση μεταξύ δύο διαφορετικών δικτύων του ίδιου προσώπου. Το αριστερό δίκτυο αντιπροσωπεύει ένα επαγγελματικό δίκτυο, ενώ το δίκτυο στα αριστερά δείχνει ένα προσωπικό δίκτυο. Μπορούμε να δούμε ότι το προσωπικό δίκτυο είναι μακράν πυκνότερο από το επαγγελματικό. Ο αριθμός των αμοιβαίων φίλων είναι μεγαλύτερος σε ένα κοινωνικό δίκτυο και αντανακλά την πραγματική κοινωνική ζωή. Από την άλλη πλευρά ένα επαγγελματικό δίκτυο με ελάχιστους κοινούς φίλους μοιάζει με την επαγγελματική κατάσταση.

Κάτοχος δικτύου	Αριθμός Φίλων	Πραγματικές Συνδέσεις	θεωρητικά προβλεπόμενες συνδέσεις	Πυκνότητα δικτύου	Μέσος όρος	Παράγοντας Δημοφιλίας
1st	435	30925	94395	0.33	71	6,1
2nd	914	90340	417241	0.22	99	9,2
3rd	1347	68933	906531	0.08	51	26,4
4th	229	10020	26106	0.38	43,8	5,2
5th	665	66541	220780	0.30	100	6,6
6th	685	17533	234270	0.07	25,6	26,8
7th	773	124713	298378	0.42	161	4,8
8th	82	2218	3321	0.67	27	3,0
9th	331	38942	54615	0.71	118	2,8
10th	188	6103	17578	0.34	32,5	5,8
11th	96	2332	4560	0.51	24,3	4,0

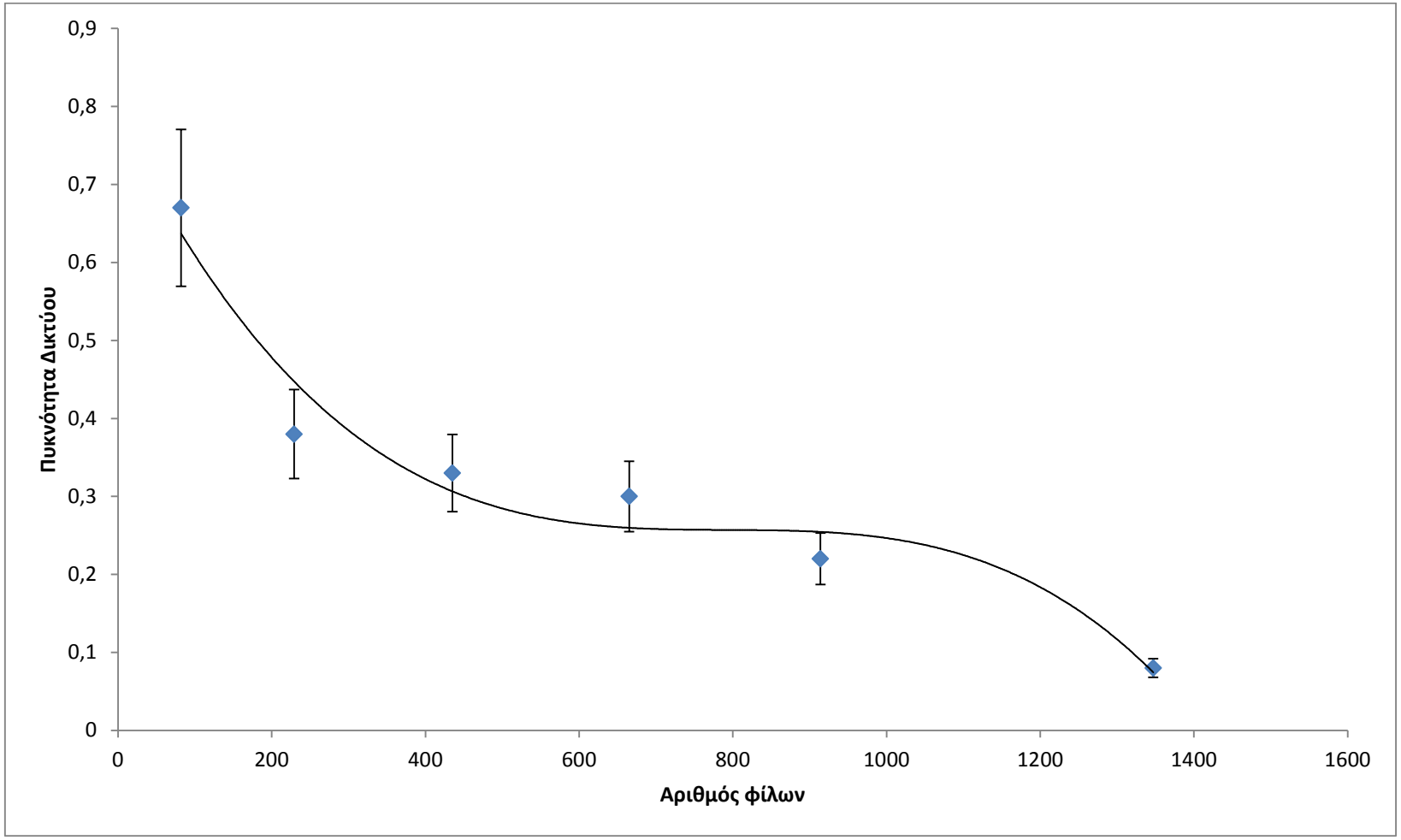
Πίνακας 1: Αριθμός φίλων, αριθμός πραγματικών συνδέσεων, θεωρητικά προβλεπόμενες συνδέσεις, μέγιστος αριθμός συνδέσεων, πυκνότητα δικτύου, μέσος αριθμός και παράγοντας δημοτικότητα ανά φίλο.



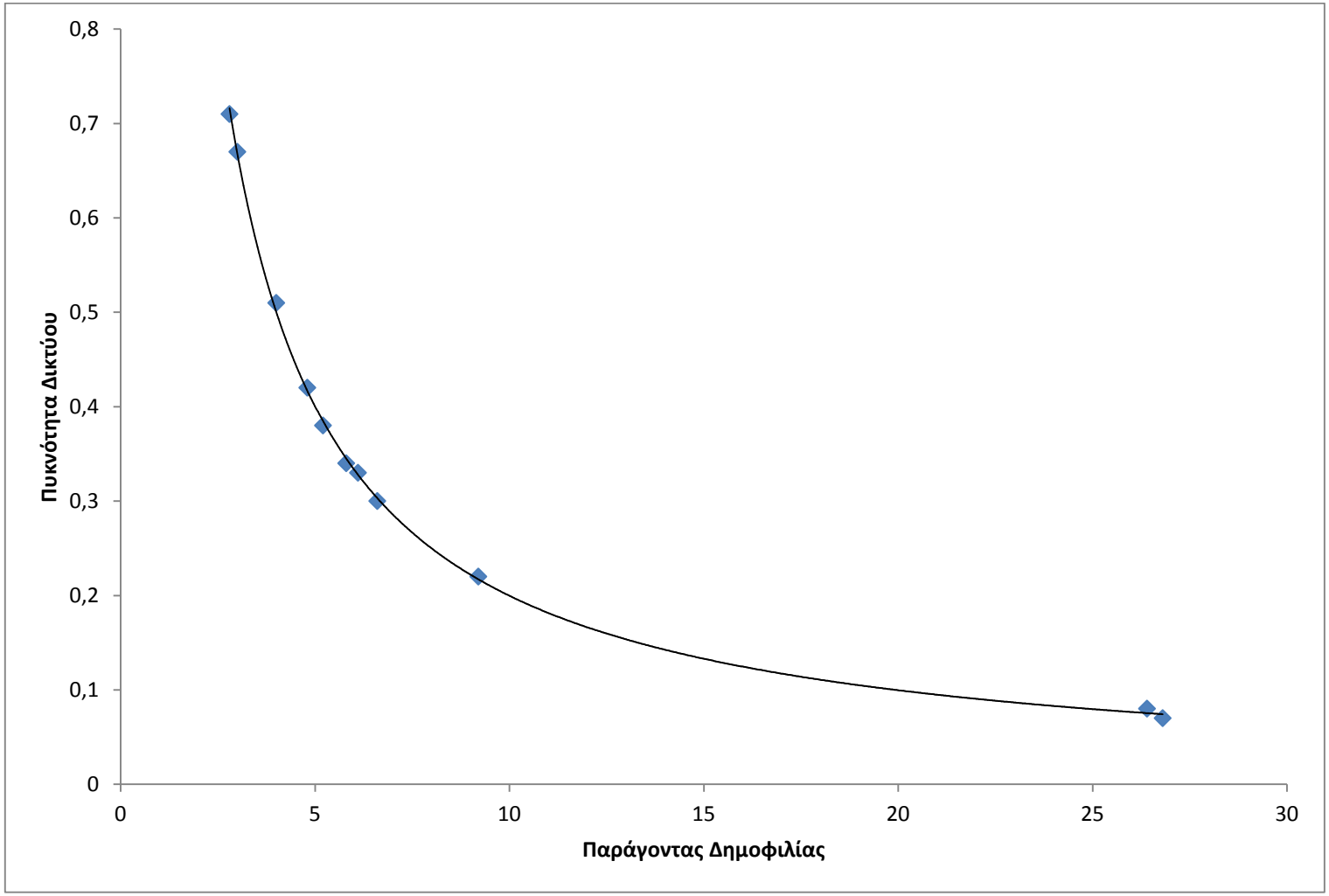
Εικόνα 3: Δύο ξεχωριστή κόμβοι με τους μεταξύ τους συνδέσεις σε ένα δίκτυο. Στις δύο εικόνες χρησιμοποιήσαμε το πλέγμα του πρώτου ιδιοκτήτη του δικτύου. Μπορούμε να δούμε ότι ο μέσος αριθμός των συνδέσεων ανά κόμβο είναι γύρω από έξι. Για λόγους σαφήνειας παρουσιάζουμε μόνο τους 100 κορυφαίους φίλους του πλέγματος σε αυτά τα γραφήματα.


0,45
0,4
0,35
0,3
0,25
0,2
0,15
0,1
0,05
0
Πυκνότητα Δικτύου
0
200
400
600
800
1000
1200
1400
1600
Αριθμός φίλων

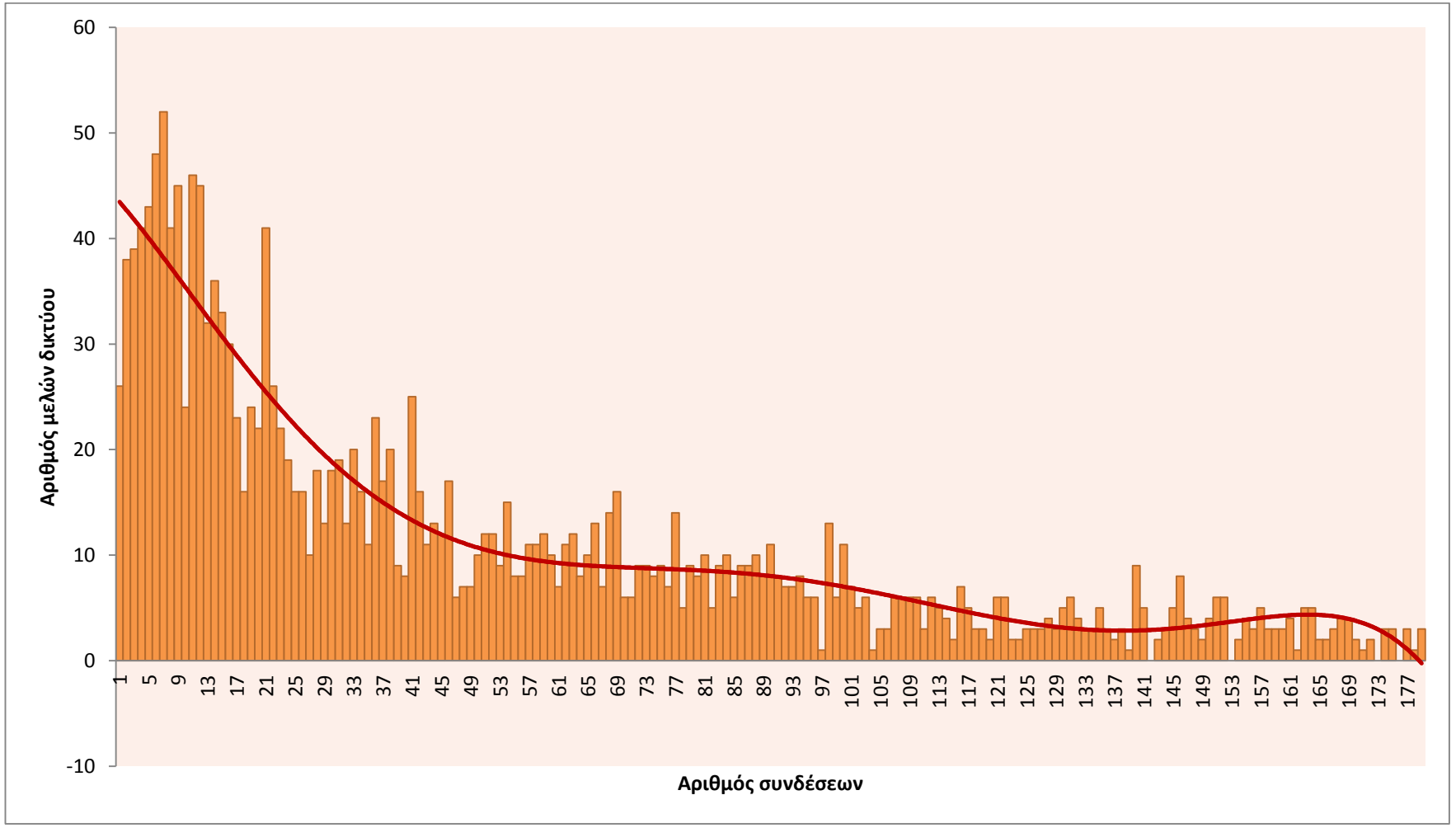
Εικόνα 4: Η Πυκνότητα δικτύου, σε σχέση με τον αριθμό των φίλων.



Εικόνα 5: Πυκνότητα του δικτύου σε σύγκριση με τον αριθμό των μελών ενός δικτύου. Μπορούμε να δούμε την ασυμπτωτική συμπεριφορά για μικρά δίκτυα και τη ραγδαία μείωση σε μεγάλα δίκτυα.



Εικόνα 6: Πυκνότητα του δικτύου σε σχέση με τον παράγοντα δημοτικότητας, δηλαδή τον αριθμό των στενότερων φίλων ανά μέλος του δικτύου.


60
50
40
30
20
10
0
-10
Αριθμός μελών δικτύου
1
5
9
13
17
21
25
29
33
37
41
45
49
53
57
61
65
69
73
77
81
85
89
93
97
101
105
109
113
117
121
125
129
133
137
141
145
149
153
157
161
165
169
173
177
Αριθμός συνδέσεων

Εικόνα 7: Αριθμός των συνδέσεων ανά μέλος σε ένα δίκτυο. Μπορούμε να δούμε ότι το βέλτιστο εύρος διαδικτυακών συνδέσεων είναι 5-20 συνδέσεις.

Διαθεματικό σενάριο στην Ιστορία και τη Νεοελληνική Γλώσσα με τη χρήση του Microsoft Publisher

Νικολοπούλου Ελένη
MSc Φιλόλογος
elnikol7@hotmail.com

Περίληψη

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αφορά στα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας και πραγματεύεται τη σύνταξη ενός φύλλου εφημερίδας δημοσιευμένου την επομένη ενός ιστορικού γεγονότος, το οποίο οι ίδιοι οι μαθητές έκριναν σημαντικό και άξιο περισσότερης διερεύνησης. Πρόκειται για ένα σενάριο που ωθεί τους μαθητές στο να παράξουν ποικίλα είδη γραπτού λόγου που απαντούν σε μια εφημερίδα και εμπεριέχονται σε όλα τα διδακτικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας, με αφορμή ένα ιστορικό γεγονός. Μέσα από τις διδακτικές δραστηριότητες που αναλαμβάνουν, οι οποίες περιλαμβάνουν τη μελέτη και ερμηνεία πολυπρισματικών πηγών, αφενός εμπλέκονται σε μια διαδικασία αποτίμησης ιστορικών γεγονότων, αφετέρου γίνονται οι ίδιοι συντάκτες κειμένων καλλιεργώντας την επιχειρηματολογία τους, την κριτική τους σκέψη και το κριτικό τους γραμματισμό.

Λέξεις - κλειδιά: διαθεματικό σενάριο, Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα, λογισμικό Microsoft Publisher, αξιοποίηση διαδικτύου, σύνταξη φύλλου εφημερίδας, διερευνητική μάθηση.

Εισαγωγή

Η διδακτική του μαθήματος της Ιστορίας έχει απασχολήσει έντονα την Παιδαγωγική επιστήμη λόγω των σύμφυτων δυσκολιών που έχει. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι αναφέρεται σε δρώμενα του παρελθόντος, καθιστά την ερμηνεία τους αντικειμενικά δύσκολη. Η πολυμορφία καθώς και η διαπλοκή των αιτιωδών παραγόντων που επηρεάζουν τη ζωή των ανθρώπων χρήζει επίσης εμβάθυνσης και ανάλυσης, όχι πάντα εφικτής λόγω του περιορισμένου διδακτικού χρόνου. Δυσκολία επίσης παρουσιάζουν η αφομοίωση της μεγάλης ύλης από τους μαθητές, καθώς και η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας οι οποίες πρέπει να λαμβάνουν υπόψη ότι οι μαθητές δεν μπορούν να έχουν κατ' ευθείαν εμπειρία του παρελθόντος και να κατανοούν έννοιες, που συχνά είναι υψηλού επιπέδου αφαίρεσης. Συνεπώς, οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το νοητικό επίπεδο και η αφομοιωτική τους ικανότητα είναι λογικό να προσδιορίζουν τόσο το επίπεδο δυσκολίας του περιεχομένου των μαθημάτων, όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Ακολουθώντας τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες αντιλαμβάνονται το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας ως μετάδοση δομικών εννοιών της ιστορικής επιστήμης και ως απόκτηση δεξιοτήτων ενός ιστορικού ερευνητή, το Πρόγραμμα Σπουδών δίνει έμφαση, μέσα από τους στόχους του, στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, δηλαδή στην ικανότητά του να αντλεί ιστορική πληροφορία από πολλαπλά είδη πηγών, να την ερμηνεύει και να συνειδητοποιεί το σύνολο των αλλαγών σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο (Ε.Π.Π.Σ.). Όσον αφορά στη μετάδοση δομικών εννοιών, όπως είναι τα τεκμήρια, η αιτιότητα, η ενσυναίσθηση, ο χρόνος, έμφαση δίνεται στο ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στην ιστορική

κατανόηση των γεγονότων. Έτσι η διδασκαλία της Ιστορίας ορίζεται ως καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τις οποίες κατέχει ένας ιστορικός, όπως είναι η ιστορική κατανόηση, η διασκευή, η ανάλυση και η σύνθεση. Βεβαίως, ουσιαστική προϋπόθεση για την επίτευξη των προαναφερόμενων στόχων αποτελεί η πολυφωνική προσέγγιση του περιεχομένου του διδακτικού αντικειμένου, η δυνατότητα να δούμε το εξεταζόμενο ζήτημα από διάφορες οπτικές και να προσεγγίσουμε την ιστορική αλήθεια μέσα από το συσχετισμό και την αξιοποίηση πολλών δεδομένων (Γιαννακόπουλος, 2011).

Από την άλλη, η διδακτική του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας έχει τη δική της σαφή σκοποθεσία. Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών ο μαθητής πρέπει να καλλιεργήσει τις ικανότητες εκείνες που θα του επιτρέψουν να συμμετέχει με επάρκεια στην όλο και πιο απαιτητική σχολική/γλωσσική καθημερινότητα, αλλά και στη βαθύτερη κατανόηση της καθημερινής πραγματικότητας από σκοπιά κριτική και αναστοχαστική. Συνεπώς σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος είναι η ενδυνάμωση του γλωσσικού γραμματισμού σε μια κατεύθυνση κοινωνιοκεντρική, μέσα από την επαφή και εξοικείωσή του με ποικίλα είδη κειμενικών ειδών και τύπων, συγκεκριμένης δομής και γλωσσικών επιλογών. (Ο.Δ.Φ.Μ., 2002; ΦΕΚ 1562/2011).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται σε διαδικασίες μέσα από τις οποίες δεν αποκτούν μόνο γνώσεις σχετικές με τη διδακτική ενότητα, αλλά και δεξιότητες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να αναζητούν υλικό, να το αναλύουν, να το συνδέουν με άλλα γεγονότα, να το κρίνουν, να διαμορφώνουν προσωπική γνώμη και να την θέτουν υπό διαπραγμάτευση στα μέλη της ομάδας τους πρώτα κι έπειτα στην ολομέλεια (Husbands, 1996). Τα συνεργατικά περιβάλλοντα και οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην υλοποίηση αυτού του σκοπού, καθώς οι αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα στο περιβάλλον και η καλλιέργεια δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού ευνοούν τόσο τη γνωστική όσο και τη γλωσσική ανάπτυξη (Ράπτης & Ράπτη, 2004; Κόκκινος, 2003; Κόμης, 2004). Επιπλέον, όταν ένα άτομο συμμετέχει σ' ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (κυρίως η γλώσσα) διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης (Ράπτης & Ράπτη, 2004; Κόμης, 2004). Ο διδακτικός προβληματισμός λοιπόν αφορά στην υιοθέτηση εκείνων των διδακτικών πρακτικών και μέσων που μπορούν να συμβάλουν σε αυτό.

Μεθοδολογία

Από τα βασικότερα σημεία της φιλοσοφίας των Ε.Π.Π.Σ και του Νέου Σχολείου συνιστούν η αποδόμηση του σχολικού βιβλίου, η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του μαθητή, η αξιοποίηση της αυτονομίας του και η επιθυμία της ανακάλυψης και της δράσης.

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο συμβάλλει ουσιαστικά στο να δώσει προσωπικό νόημα στην αναζήτηση της γνώσης μέσα από την εφαρμογή σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης, όπως η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και η χρήση υπηρεσιών ΤΠΕ. Επιπλέον, μέσα από το σενάριο αυτό επιδιώκεται το μοντέλο της ενεργητικής βιωματικής μάθησης, η οποία σε ένα βαθμό επιτυγχάνεται από την ανάθεση των ρόλων του ερευνητή-ιστορικού και συντάκτη-δημοσιογράφου στις ομάδες των μαθητών. Η ανταπόκριση των μαθητών στη

συγκεκριμένη αποστολή που κάθε ομάδα αναλαμβάνει, ενισχύεται από την αυθεντική επικοινωνιακή περίσταση που το λογισμικό δημιουργεί.

Το Microsoft Publisher είναι ένα λογισμικό το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να σχεδιάσουν και να δημοσιεύσουν διάφορα υλικά εκτύπωσης, συμπεριλαμβανομένων των εφημερίδων, παράγοντας έτσι μια ποικιλία κειμένων. Όπως συμβαίνει με τα περισσότερα λογισμικά, οι δυνατότητες που παρουσιάζει, επιτρέπουν προσεγγίσεις μάθησης μέσω της έκφρασης και δοκιμής ιδεών, εφαρμογής και καλλιέργειας ερευνητικών διαδικασιών, συνεργατικής μάθησης, αλλά και εμβάθυνσης σε επιμέρους θέματα που δεν αναλύονται στα σχολικά βιβλία (Δημητρακοπούλου, 2002).

Σχεδιασμός και διαμόρφωση του σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο, που παρουσιάζεται ακολούθως, αφορά στην τουρκική εισβολή στην Κύπρο στις 20 Ιουλίου 1974, η οποία ως αποκορύφωμα του Κυπριακού ζητήματος κινητοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών ενός τμήματος της Γ΄ Λυκείου. Το σενάριο αποτελεί μια παιδαγωγική δραστηριότητα που υλοποιήθηκε στη διάρκεια του σχολικού έτους στο εργαστήριο Η/Υ, καθώς κι ένα επιτυχημένο παράδειγμα συνεργατικής και ερευνητικής διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ. Τα υπολογιστικά εργαλεία που αξιοποιούνται είναι το Διαδίκτυο για τον εντοπισμό και την έρευνα των ιστορικών πηγών, το Microsoft Word για τη σύνταξη των μαθητικών κειμένων και το λογισμικό Microsoft Publisher για τη δημιουργία κι επεξεργασία φύλλου εφημερίδας. Η προτεινόμενη διάρκεια για την υλοποίησή του είναι εκείνη των 6 διδακτικών ωρών, ωστόσο αυτό έγκειται στους προσωπικούς στόχους που θέτει κάθε εκπαιδευτικός. Κατά τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας, οι μαθητές αναμένεται να εκπληρώσουν τους εξής στόχους:

Γνωστικοί Στόχοι

- *Να γνωρίσουν το Κυπριακό ζήτημα στην ιστορική, νομική και πολιτική του βάση.*
- *Να αποδίδουν το περιεχόμενο εννοιών αναγκαίων για τη βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση, όπως «αποαποικιοποίηση», «διχοτόμηση» και «αυτοδιάθεση».*
- *Να μάθουν τα ιστορικά γεγονότα του Ιουλίου 1974.*
- *Να αιτιολογήσουν την τουρκική εισβολή ως λύση υπέρ της συνέχισης της αγγλοκρατίας στο νησί και εναντίον του αντιαποικιακού κινήματος των Κυπρίων.*
- *Να κρίνουν τα πολιτικά πρόσωπα των εμπλεκόμενων χωρών (των εγγυητριών δυνάμεων και του ΝΑΤΟ) ως προς την κινητοποίηση ή την αδράνεια που έδειξαν κατά την προετοιμασία και την πραγματοποίηση της εισβολής της 20^{ης} Ιούλη 1974.*
- *Να ασκηθούν στην κατανόηση των αλλαγών που συντελούνται στην πορεία του ιστορικού γίγνεσθαι, αλλά και στην εξακρίβωση της πολυπλοκότητας των ιστορικών εξελίξεων και αλληλεπιδράσεων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων.*
- *Να μάθουν να αναλύουν και να αξιολογούν πληροφορίες πολυπρισματικών πηγών.*
- *Να παράξουν ποικίλα, αυθεντικά κείμενα.*
- *Να ασκηθούν στην ανάπτυξη και την αξιολόγηση επιχειρηματολογίας.*

Μαθησιακοί στόχοι

- *Η γνώση να οικοδομείται ενεργητικά από το μαθητή (βασική αρχή του Προσωπικού Εποικοδομισμού του Piaget) και στη συνέχεια να είναι αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων του μαθητή με το* περιβάλλον του (βασική αρχή του Κοινωνικού Εποικοδομισμού του Vygotsky).

Στόχοι Αξιοποίησης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία και στη γλωσσική διδασκαλία

- *Να αναπτύξουν δεξιότητες αποτελεσματικής αναζήτησης στο Διαδίκτυο και επιλογής της κατάλληλης πληροφορίας.*
- *Να εξασκηθούν στη χρήση του Microsoft Word και του Microsoft Publisher.*

Περιγραφή διδακτικής πρότασης

Α΄ Φάση: Αφόρμηση - Συζήτηση (1 ώρα)

Η αναφορά στη στάση της ελληνικής κυβέρνησης απέναντι στη Μ. Βρετανία για τη διεκδίκηση της Κύπρου στο πλαίσιο των διαπραγματεύσεων της Συνθήκης της Λωζάννης στη σελίδα 103 του μαθητικού βιβλίου, όσο και μια προηγούμενη αναφορά στους όρους της Συνθήκης των Σεβρών (σελίδα 85), αποτέλεσαν τις αφορμές για την εμπλοκή των μαθητών σε μια συζήτηση αναφορικά με την περίοδο της «Αγγλοκρατίας» στο νησί. Οι μαθητές εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον να μάθουν αναλυτικότερα για το Κυπριακό ζήτημα και το ρόλο της Μ. Βρετανίας. Ο εκπαιδευτικός τους προτείνει να υλοποιήσουν ένα σενάριο, ενημερώνοντάς τους για το λογισμικό Microsoft Publisher και τις δυνατότητές του.

Β΄ Φάση: Χωρισμός σε ομάδες - Αναζήτηση και επεξεργασία των πληροφοριών στο Διαδίκτυο (2 ώρες)

Οι μαθητές χωρίζονται σε 8 ομάδες των 2 ατόμων. Καθεμία από τις επτά ομάδες αναλαμβάνει ένα κειμενικό είδος με βάση το οποίο θα παράξει ένα κείμενο σχετικό με το θέμα του μαθήματος και τους διδακτικούς στόχους, ενώ η όγδοη θα επιμεληθεί τη σύνταξη της εφημερίδας. Η 1η ομάδα συντάσσει το κύριο άρθρο βασισμένο στο έκτακτο πολεμικό ανακοινωθέν που εκδόθηκε στη Λευκωσία την 20η Ιουλίου 1974. Η 2η ομάδα συντάσσει το ρεπορτάζ με τα σημαντικότερα γεγονότα της ημέρας. Η 3η ομάδα συντάσσει άρθρο το οποίο αποδίδει περιληπτικά τη συνομιλία του Αμερικανού υφυπουργού Εξωτερικών Τζόζεφ Σίσκο με τον Τούρκο πρωθυπουργό Μπουλέντ Ετζεβίτ και το άκαρπο αποτέλεσμα αυτής. Η 4η ομάδα συντάσσει επιφυλλίδα εστιάζοντας στη νομική πλευρά του θέματος. Η 5η ομάδα συντάσσει χρονογράφημα με θέμα την τύχη του άμαχου πληθυσμού. Η 6η ομάδα συντάσσει την πολιτιστική ατζέντα της ημέρας / εβδομάδας. Η 7η ομάδα συντάσσει ένα δοκίμιο για τη στάση των ελληνικών κυβερνήσεων στο Κυπριακό ζήτημα διαχρονικά. Η 8η ομάδα αναλαμβάνει να δημιουργήσει ένα φύλλο εφημερίδας με τη χρήση του λογισμικού.

Οι μαθητές μπαίνουν στο εργαστήριο Η/Υ και ανά ομάδες κάθονται μπροστά από έναν υπολογιστή. Τους μοιράζονται φύλλα εργασίας με σαφώς προσδιορισμένες εργασίες και καταγεγραμμένους τους δικτυακούς τόπους που προσφέρουν ηλεκτρονικά εργαλεία αναζήτησης. Για το περιεχόμενο του κειμένου που έχει αναλάβει να παράξει κάθε ομάδα, οι μαθητές αξιοποιούν τόσο πρωτογενείς πηγές, όσο και δευτερογενείς, απομονώνοντας ως κυ-

ρίως – κατά την κρίση τους – χρήσιμα τα μέρη που θα επεξεργαστούν. Το πιο δύσκολο σημείο σε αυτήν τη φάση είναι η ορθολογική διαχείριση της πληθώρας των πληροφοριών για την αποφυγή άσκοπης συλλογής περιττών γνώσεων και ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας αυτών. Για το λόγο αυτό είναι σημαντική η καθοδήγησή τους από τον εκπαιδευτικό καθ' όλη τη διάρκεια της φάσης.

Οι δικτυακοί τόποι που δόθηκαν στους μαθητές για έρευνα είναι οι εξής:

- *Στην 1η, 2η και 3η ομάδα, το ηλεκτρονικό αρχείο του δημοσιογράφου Παναγιώτη Παπαδημήτρη (SXEDIO N.95): http://www.papademetris.net/*
- *Στην 4η ομάδα, το λήμμα στη Βικιπαίδεια: http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A4%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BA%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B2%CE%BF%CE%BB%CE%AE_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CE%9A%CF%8D%CF%80%CF%81%CE%BF*
- *Στην 5η ομάδα, το ντοκιμαντέρ του Μιχάλη Κακογιάννη «Αττίλας '74»: http://www.youtube.com/watch?v=XiJn9e83A9c*
- *Στην 6η ομάδα:*
- *α) το αρχείο του Θεατρικού Οργανισμού Κύπρου: http://www.thoc.org.cy/gr/ και*
- *β) το λήμμα στη Βικιπαίδεια: http://el.wikipedia.org/wiki/1974*
- *Στην 7η ομάδα, το λήμμα στη Βικιπαίδεια:*
- *http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9A%CF%85%CF%80%CF%81%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C_%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B2%CE%BB%CE%B7%CE%BC%CE%B1*

Η 8η ομάδα δημιουργεί ένα φύλλο εφημερίδας με τη χρήση του λογισμικού Microsoft Publisher και εξοικειώνεται με τις δυνατότητές του. Όσο αναμένει τα τελικά προϊόντα των άλλων ομάδων αναζητάει στο διαδίκτυο έντυπες εκδόσεις της εποχής που εξετάζουμε και παίρνει ιδέες όσον αφορά στην καλλιτεχνική επιμέλεια του εντύπου και το στήσιμο των στηλών.

Γ΄ Φάση: Παραγωγή γραπτού κειμένου (1 ώρα)

Στην τρίτη φάση αυτής της διδακτικής πρότασης κάθε ομάδα έχει ολοκληρώσει τη διαδικασία διερεύνησης του θέματός της και είναι έτοιμη να παράξει το δικό της κείμενο. Για το κειμενικό είδος που έχει αναλάβει κάθε ομάδα, ο εκπαιδευτικός τους παρέχει θεωρητικό υλικό από τα σχολικά βιβλία, αλλά και πρότυπα αντλημένα από σύγχρονες εκδόσεις εφημερίδων. Για το θεωρητικό υλικό αξιοποιούνται τα διδακτικά πακέτα από την ιστοσελίδα του Ψηφιακού Σχολείου (dschool.edu.gr) και συγκεκριμένα τα εξής κεφάλαια:

Κειμενικό είδος	**Διδακτικό πακέτο**	**Διεύθυνση**
ανακοινώσεις, αγγελίες	Έκθεση – Έκφραση Α΄ Λυκείου, σελ. 48-53	http://ebooks.edu.gr/courses/DSGL-A110/document/4e5b3256a3vv/4e5b3267k0hf/4e9d5c93w40v.pdf
περιγραφή (προσώπου, α-	Έκθεση – Έκφραση Α΄ Λυκεί-	http://ebooks.edu.gr/courses/DSGL-A110/document/4e5b3256a3vv/4e5b

ντικειμένου, μιας έννοιας, χώρου)	ου, σελ. 140-153	3267k0hf/4e9d5c93w40v.pdf
αφήγηση, χρονογράφημα	Έκθεση – Έκφραση Α΄ Λυκείου, σελ. 210-214, 279-295	http://ebooks.edu.gr/courses/DSGL-A110/document/4e5b3256a3vv/4e5b3267k0hf/4e9d5c93w40v.pdf
περιληπτική απόδοση (άρθρου, λόγου)	Έκθεση – Έκφραση Β΄ Λυκείου, σελ. 262-276	http://ebooks.edu.gr/courses/DSB105/document/4e5b4ac0hq6p/4e5b4ace224e/4e9d4f92nr8v.pdf
οργάνωση της είδησης και σύνταξη είδησης με σχόλιο	Έκθεση – Έκφραση Β΄ Λυκείου, σελ. 32-55	http://ebooks.edu.gr/courses/DSB105/document/4e5b4ac0hq6p/4e5b4ace224e/4e9d4f92nr8v.pdf
παρουσίαση και κριτική μιας παράστασης	Έκθεση – Έκφραση Β΄ Λυκείου, σελ. 191-220	http://ebooks.edu.gr/courses/DSB105/document/4e5b4ac0hq6p/4e5b4ace224e/4e9d4f92nr8v.pdf
δοκίμιο, άρθρο, επιφυλλίδα	Έκθεση – Έκφραση Γ΄ Λυκείου», σελ. 109-132, 166, 201-206	http://ebooks.edu.gr/courses/DSGL-C130/document/4e5b4fa3ddgd/4e5b4fae3vsy/4e9be8f934xf.pdf

Πίνακας 1: Το θεωρητικό υλικό για τα κειμενικά είδη στα σχολικά βιβλία.

Αν ο διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί, τους δίνεται η δυνατότητα να ολοκληρώσουν την εργασία στο σπίτι, αναζητώντας επιπλέον εικόνες για να πλαισιώσουν τα κείμενά τους.

Δ΄ Φάση: Παρουσίαση εργασιών και σύνταξη εφημερίδας (2 ώρες)

Οι ομάδες φέρνουν τα κείμενά τους και τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Περιγράφουν και τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν, τα σημεία που θέλησαν να προβάλλουν και τεκμηριώνουν την οπτική γωνία από την οποία παρουσίασαν οι ίδιοι τα γεγονότα. Πολύ σημαντική κρίνεται σε αυτό το σημείο η συζήτηση μεταξύ των ομάδων, καθώς αναμένεται να ανταλλάξουν πληροφορίες και απόψεις και να «αντιδικήσουν» δημιουργικά. Ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής της συζήτησης ζητά από όλες τις ομάδες να αποφανθούν για τα αίτια, τα κίνητρα και τα αποτελέσματα της δράσης όλων των εμπλεκομένων. Στη συνέχεια οργανώνει μαζί με τους μαθητές τα παραχθέντα κείμενα και τους ζητάει να τα γράψουν σε αρχείο Microsoft Word. Τα κείμενα δίνονται στην 8η ομάδα και έτσι ολοκληρώνεται η σύνταξη της εφημερίδας.

Αξιολόγηση μαθητών

Οι μαθητές αξιολογούνται ανάλογα με τη συμμετοχή τους σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της εργασίας, την ικανότητά τους στην επιλογή και απομόνωση των πληροφοριών, την καλ-

λιέργεια και τη συγκρότηση του γραπτού λόγου, την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού καθώς και από το τελικό προϊόν που παρήγαγαν (φύλλο εφημερίδας).

Συμπεράσματα

Το παρόν διδακτικό σενάριο εκπλήρωσε στο μεγαλύτερο δυνατό τους γνωστικούς και μαθησιακούς στόχους που έθεσε. Οι μαθητές έδειξαν την προτίμησή τους σε αυτόν τον τρόπο εργασίας, διότι είχαν περιθώρια αυτενέργειας, συνεργασίας και προσωπικής ανάπτυξης των ικανοτήτων τους. Οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής δουλειάς, με επαρκείς γνώσεις ψηφιακού γραμματισμού όσον αφορά στη γραφή ενός κειμένου και την αποθήκευση αρχείων. Το πρόβλημα εντοπίστηκε με τη διαχείριση του υλικού, την ανάλυση και αποτίμησή του. Το πρόβλημα αυτό επιλύεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος εφαρμόζει τεχνικές θετικής ενίσχυσης, ανάδρασης και ανατροφοδότησης (σύμφωνα με τη Συμπεριφοριστική θεωρία των Skinner, Thordike, κ.τλ.). Η ολοκλήρωση της σύνταξης των κειμένων στο σπίτι έγινε αναγκαστικά λόγω αδυναμίας αφιέρωσης επιπλέον διδακτικής ώρας, η οποία θα λειτουργούσε εις βάρος του προγραμματισμού της ύλης. Όσον αφορά στη διαχείριση του λογισμικού, αυτή προτιμήθηκε να γίνει από μία μόνο ομάδα, για να μπορέσει να εξοικειωθεί με τις δυνατότητές του στο σύντομο χρονικό διάστημα κατά το οποίο έπρεπε να διεκπεραιωθεί η εργασία. Η Δ΄ φάση του σεναρίου υπήρξε η πιο εποικοδομητική, τόσο για την παραγωγή αυθεντικών κειμένων με ενσωματωμένη την οπτική γωνία και κριτική στάση των μαθητών απέναντι στα γεγονότα, όσο και για την ανταλλαγή απόψεων κι επιχειρημάτων στη συζήτηση που ακολούθησε την παρουσίαση των κειμένων. Πολύ θετικός παράγων στην υλοποίηση του σεναρίου υπήρξε η εύκολη πρόσβαση στο σχολικό εργαστήριο και στο διαδίκτυο.

Προεκτάσεις – επεκτασιμότητα

Το Microsoft Publisher είναι ένα λογισμικό το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί για τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Ιστορίας από τους μαθητές όλων των τάξεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με περισσότερες όμως δυνατότητες από τους μαθητές λυκειακών τάξεων. Η σύνταξη ενός φύλλου εφημερίδας απαιτεί την συγγραφή ποικίλων κειμενικών ειδών, με τα οποία οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή ήδη από το Γυμνάσιο, στο Λύκειο όμως, τους δίνεται η δυνατότητα να εξοικειωθούν περισσότερο μαζί τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Γιαννακόπουλος Δ. (2011). Ιστορία – Θεωρητικό Κείμενο. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*, *Βασικό επιμορφωτικό υλικό* (Τόμος Β΄, σελ. 56-62). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκίκα Ε. (2002). Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (σεναρίων) για το μάθημα της Ιστορίας με τη χρήση εργαλείων των νέων τεχνολογιών: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στο Κυνηγός Χ., Δημαράκη Ε.Β. (επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Δημητρακοπούλου Α. (2002). Διαστάσεις διδακτικής διαχείρισης των εκπαιδευτικών εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση. Στο Κυνηγός Χ., Δημαράκη Ε.Β. (επιμ.), *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα: Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, ΦΕΚ Β΄ 1562/27-06-2011.

Κόκκινος, Γ. (2003). Η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών στο μάθημα της Ιστορίας. Στο *Επιστήμη Ιδεολογία και Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης* (σελ. 351-361). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόμης, Ι. Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Μικρόπουλος, Α. (2011). Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*, *Βασικό επιμορφωτικό υλικό* (Τόμος Α΄, σελ. 109-129). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση* (Τόμοι Α΄ & Β΄). Αθήνα: Ράπτη.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). *Έκθεση – Έκφραση, Τεύχος Α΄ (Γενικό Λύκειο)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ -ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). *Έκθεση – Έκφραση, Τεύχος Β΄ (Γενικό Λύκειο)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ -ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). *Έκθεση – Έκφραση, Τεύχος Γ΄ (Γενικό Λύκειο)*. Αθήνα: ΙΤΥΕ -ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου*, *Γ΄ Γενικού Λυκείου & Δ΄ Εσπερινού Λυκείου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ - ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας*. Ανακτήθηκε 12 Ιανουαρίου 2014, από http://ebooks.edu.gr/2013/books-pdf.php?course=DSGL106.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2002). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ειδικό αφιέρωμα στη διαθεματικότητα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2002). *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Husbands, C. (1996). *What is history teaching*. Open University Press.

Διδακτικές προτάσεις για την εξάσκηση της δημιουργικής γραφής με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Δρακοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ06
maria_drakopoulou@hotmail.com

Περίληψη

Η θετική επίδραση της δημιουργικής γραφής στη γλωσσική αλλά και ευρύτερη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών είναι παγκοσμίως αναγνωρισμένη, με αποτέλεσμα αυτό το είδος γραφής να έχει ενταχθεί στα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών όπως οι Η.Π.Α και η Αγγλία εδώ και δεκαετίες. Όσον αφορά στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως ξένης, η ενασχόληση των σπουδαστών της με την εξάσκηση ειδών και τεχνικών δημιουργικού λόγου τους καθιστά καλύτερους συγγραφείς και αναγνώστες, και συνολικά καλύτερους χρήστες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση προτάσεων διδασκαλίας για την ένταξη της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, αξιοποιώντας το ψηφιακό περιβάλλον δύο διαδικτυακών εργαλείων, του My Storymaker και του Piclits. Το πρώτο εργαλείο χρησιμοποιείται για την εκτέλεση γλωσσικών δραστηριοτήτων που στοχεύουν από τον αρχάριο έως και τον σπουδαστή με καλό επίπεδο γλωσσομάθειας (A2-B2), ενώ το δεύτερο εργαλείο αφορά προχωρημένους χρήστες της αγγλικής γλώσσας (C1-C2).

Λέξεις - κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Αγγλική Γλώσσα, Web 2.0, My Storymaker, Piclits

Εισαγωγή

Η αναζήτηση ορισμού για τη δημιουργική γραφή μέσα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ανασύρει εύρος απόψεων, οι οποίες κυμαίνονται από την ταύτιση της δημιουργικής γραφής με τη λογοτεχνική παραγωγή εν γένει έως τον ορισμό της ως οποιοδήποτε γραπτό «δημιουργικό, π.χ. πρωτότυπο, αντισυμβατικό, εκφραστικό και που μοιάζει, πολλές φορές, να εναντιώνεται στην επίσημη λογοτεχνία» (Dawson, 2005). Στο χώρο της εκπαίδευσης, ο όρος δημιουργική γραφή φαίνεται να αντιμετωπίζεται με την ευρύτερη έννοια «της εξοικείωσης του παιδιού με το λόγο, την εξερεύνηση των δυνατοτήτων του» (Πασσιά & Μανδηλάρας, 2001) και τη δημιουργική «γραπτή αποτύπωση» του νοητικού και συναισθηματικού του κόσμου. Πρόκειται για μια γραφή που πραγματεύεται περισσότερο την αποτύπωση των συναισθημάτων, των συμβάντων, των χαρακτήρων και των εμπειριών συνολικά παρά των γεγονότων αποσπασματικά (Maley, 2012) σε αντίθεση με τη μιμητική γραφή. Η διαδικασία, ωστόσο, της ενασχόλησης με αυτό το είδος γραφής δε στερείται κανόνων. Η συγγραφή, για παράδειγμα, ενός λίμερικ υπόκειται σε συγκεκριμένες νόρμες, που εάν δεν εφαρμοστούν, το αποτέλεσμα δεν θα είναι λίμερικ. Ο συνδυασμός σκέψης και συναισθήματος για την πρόκληση αίσθησης είναι μια απαιτητική διαδικασία, η οποία είναι, όμως, δημιουργική και επουσιώδης και που σύμφωνα με τον Benton (1999) βελτιώνει κατά πολύ τη γλωσσική, διανοητική και συναισθηματική εξέλιξη του μαθητή. Μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι η δημιουργικότητα, η ικανότητα και ανάγκη του ανθρώπου να παράγει νέο νόημα και να «κάνει πράγματα που είναι πέρα από αυτόν» βοηθάει τους μαθητές «να κάνουν ένα βήμα πιο πέρα από εκεί που βρίσκονται» (Tin, 2013), όταν εμπλέκονται σε γλωσσικές δραστηριότητες που κινητοποιούν αυτήν τη δύναμη.

Ειδικότερα, η θετική επίδραση της ενασχόλησης με τη δημιουργική γραφή έχει αναγνωριστεί στο πλαίσιο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Ο Maley (2012), ανάμεσα σε άλλους, αναφέρει πλήθος πλεονεκτημάτων για το σπουδαστή μιας ξένης γλώσσας. Πρώτον, η δημιουργική γραφή ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη σε όλα τα επίπεδα: γραμματική, λεξιλόγιο, φωνολογία και πραγματολογία, καθώς εξασκούνται δεξιότητες όπως η γραμματική ακρίβεια και καταλληλότητα, η αυθεντικότητα των λεξικών επιλογών και η ευαισθησία στο ρυθμό, τη ρίμα και τον επιτονισμό. Με αυτόν τον τρόπο, ο σπουδαστής αναγκάζεται να εμπλακεί σε ένα επίπεδο βαθύτερης επεξεργασίας της γλώσσας (Craik & Lockhart, 1972). Δεύτερον, ενδυναμώνει το στοιχείο του «παιχνιδιού» και της ευχάριστης ενασχόλησης, γεγονός που σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Cook 2000, Rodari, 2003, Crystal 1998, Vygotsky 1978) απενεχοποιεί τα λάθη και επιτρέπει τον αυθορμητισμό στη διαδικασία μάθησης, δημιουργώντας κίνητρα. Τρίτον, μέσω της έκφρασης της ελεύθερης δημιουργικής δύναμης και των συναισθημάτων, ο μαθητής ανακαλύπτει στοιχεία τόσο της γλώσσας όσο και του εαυτού του, που συνδυαστικά δημιουργούν μια νέα ταυτότητα, αυτήν του χρήστη της ξένης γλώσσας. Τέλος, η εξοικείωση με τεχνικές δημιουργικής γραφής ενισχύει τη «δημιουργική ανάγνωση», καθώς ο μαθητής γίνεται περισσότερο ικανός στην αναγνώριση των λειτουργιών των κειμένων, γεγονός που καθιστά και ευκολότερη την ανάγνωσή τους.

Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται η παρουσίαση διδακτικών προτάσεων για την εξάσκηση της δημιουργικής γραφής στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Γι' αυτόν το σκοπό, αξιοποιούνται δύο διαδικτυακά εργαλεία, το My Storymaker και το Piclits, τα οποία παρέχουν κατάλληλο περιβάλλον για την εκτέλεση δημιουργικών γλωσσικών δραστηριοτήτων από σπουδαστές της αγγλικής ως ξένης γλώσσας. Αυτή η καταλληλότητα έγκειται στο γεγονός ότι τα δύο εργαλεία επιτρέπουν τη χρήση της εν λόγω γλώσσας με δημιουργικό τρόπο, όπως για τη δημιουργία φανταστικού αφηγήματος και ποιήματος αντίστοιχα. Παράλληλα, διαθέτουν ένα ελκυστικό, διαδραστικό περιβάλλον, ώστε η εκάστοτε γλωσσική δραστηριότητα να έχει «παιγνιώδη» χαρακτήρα, που κινητοποιεί το χρήστη στην ολοκλήρωσή της. Ακολούθως παρουσιάζονται συνοπτικά το περιβάλλον και οι δυνατότητες των δύο εργαλείων, καθώς και διδακτικές προτάσεις για την εξάσκηση της δημιουργικής γραφής.

Το εργαλείο My storymaker

Πρόκειται για ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο ελεύθερου κώδικα (http://www.clpgh.org/kids/storymaker/embed.cfm), δημιούργημα της βιβλιοθήκης Carnegie του Πίτσμπουργκ, το οποίο έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους καλύτερους ιστότοπους για τη διδασκαλία και τη μάθηση από τον αμερικάνικο σύνδεσμο σχολικών βιβλιοθηκάριων. Το γεγονός ότι είναι δωρεάν, και ιδιαίτερα το ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί χωρίς να προαπαιτείται εγγραφή από το χρήστη, καθιστά το εργαλείο ελκυστικό για εκπαιδευτική χρήση, και ειδικότερα, για τη συγγραφή φανταστικού αφηγήματος στην αγγλική γλώσσα από μαθητές με επίπεδο γλωσσομάθειας *A2-B2* (Common European Framework, 2001). Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας κατάλληλες επιλογές από τις δυνατότητες που του προσφέρονται, ο χρήστης του εργαλείου έρχεται σε επαφή με τα βασικά συστατικά στοιχεία της συγγραφής ενός φανταστικού αφηγήματος: Αρχικά, χρειάζεται να δώσει ένα πραγματικό ή φανταστικό όνομα συγγραφέα και να επιλέξει το βασικό χαρακτήρα (τον πρωταγωνιστή) και τον σκοπό του στο αφήγημα, καθώς και το δευτερεύοντα χαρακτήρα. Στη συνέχεια, και αφού

το ίδιο το εργαλείο παράγει αυτόματα τον τίτλο του αφηγήματος σύμφωνα με τις πρώτες επιλογές του χρήστη, πρέπει να επιλέξει δράσεις, συναισθήματα, αλληλεπιδράσεις χαρακτήρων, αντικείμενα και σκηνικά, δημιουργώντας, με αυτόν τον τρόπο, το σκηνικό του αφηγήματος (Εικόνα 1).



Εικόνα 1. Το περιβάλλον του εργαλείου My Storymaker.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η πλατφόρμα ευνοεί την ανάπτυξη της φαντασίας των μαθητών, καθώς ο χρήστης-συγγραφέας «προσλαμβάνει στοιχεία της πραγματικότητας , αλλά παραβιάζει τα όρια της λογικής δημιουργώντας μια νέα τάξη ή καλύτερα αταξία πραγμάτων», που σύμφωνα με το Σουλιώτη (2012) αποτελεί την ουσία της φανταστικής λογοτεχνίας. Για παράδειγμα, μια αλεπού μπορεί να συνάπτει φιλίες με ένα τζίνι και να το παρασύρει σε πολλές περιπέτειες.

Δραστηριότητες με το εργαλείο My storymaker

<u>Δραστηριότητα Ι</u>

Ομάδα Στόχος: Η προτεινόμενη δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές με επίπεδο γλωσσομάθειας Α2 ή σε μαθητές ανωτέρου επιπέδου (Β1-Β2) προκειμένου να εξοικειωθούν με το εργαλείο.

Τρόπος Εργασίας: Ατομικά, σε δυάδες ή ομάδες ανάλογα με τον αριθμό των διαθέσιμων υπολογιστών.

Δραστηριότητα: Δημιουργήστε ελεύθερα μια φανταστική ιστορία χρησιμοποιώντας το εργαλείο. Διαβάστε την ιστορία σας στην τάξη.

Παρατηρήσεις: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι κατάλληλη για αρχαρίους, καθώς και για πιο προχωρημένους μαθητές στο στάδιο της εξοικείωσης με το εργαλείο, αφού επιλέγοντας (ο χρήστης) τα στοιχεία που συνθέτουν το αφήγημα, το εργαλείο παράγει αυτόματα κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, ο χρήστης, ιδιαίτερα ο αρχάριος, έχει τη δυνατότητα τόσο να συνδέει νοητικά τις επιλογές του με τη γλωσσσική τους απόδοση, όσο και να μαθαίνει και ταυτόχρονα να εξασκείται στη χρήση του λεξιλογίου (ρημάτων, επιθέτων, ουσιαστικών), της γραμματικής και του συντακτικού της γλώσσας. Παράλληλα, ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση και ικανοποίησή του, καθώς οι ενέργειές του παράγουν κείμενο, ακόμα κι εάν βρίσκεται στα πρώτα στάδια εκμάθησης. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί αυτό ακόμα πιο επιτυχημένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει κατά τη φάση γνωριμίας του μαθητή με το εργαλείο (pre-teaching) το λεξιλόγιο που εμπεριέχεται σε αυτό (χαρακτήρες, δράσεις, συναισθήματα, αντικείμενα, μέρη).

Δραστηριότητα 2

Ομάδα Στόχος: Η προτεινόμενη δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές με επίπεδο γλωσσομάθειας Α2 ή σε μαθητές ανωτέρου επιπέδου (Β1-Β2) προκειμένου να εξοικειωθούν με το εργαλείο.

Τρόπος Εργασίας: Ατομικά, σε δυάδες ή ομάδες ανάλογα με τον αριθμό των διαθέσιμων υπολογιστών.

Δραστηριότητα: Αλλάξτε θέση με έναν συμμαθητή σας (ή αλλαγή μεταξύ ομάδων) και διαβάστε την ιστορία του. Καταγράψτε το βασικό και δευτερεύοντα χαρακτήρα, τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται, το σκηνικό, τα συναισθήματα των χαρακτήρων και τις δράσεις τους.

Παρατηρήσεις: Η δραστηριότητα στοχεύει στην εξάσκηση της αναγνώρισης των βασικών στοιχείων του αφηγήματος μέσω της ενεργής ανάγνωσης. Την ίδια στιγμή, ενδυναμώνεται η εκμάθηση του λεξιλογίου.

Δραστηριότητα 3

Ομάδα Στόχος: Η προτεινόμενη δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές με επίπεδο γλωσσομάθειας Β1-Β2.

Τρόπος Εργασίας: Ατομικά, σε δυάδες ή ομάδες ανάλογα με τον αριθμό των διαθέσιμων ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Δραστηριότητα: Δημιουργήστε μια φανταστική ιστορία. Προσθέστε στο κείμενο που δημιουργείται ευθύ και πλάγιο λόγο για να αποδώσετε τα λόγια των χαρακτήρων. Διαβάστε τις ιστορίες σας στην τάξη.

Παρατηρήσεις: Ο μαθητής εξασκείται στη χρήση ευθύ και πλάγιου λόγου (direct/indirect speech) στην αγγλική γλώσσα, δημιουργώντας, παράλληλα, πιο ζωηρή αφήγηση.

Δραστηριότητα 4

Ομάδα Στόχος: Η προτεινόμενη δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές με επίπεδο γλωσσομάθειας Β1-Β2.

Τρόπος Εργασίας: Ατομικά, σε δυάδες ή ομάδες ανάλογα με τον αριθμό των διαθέσιμων υπολογιστών.

Δραστηριότητα: Δημιουργήστε μια φανταστική ιστορία. Προσθέστε στο κείμενο που δημιουργείται συνδετικές λέξεις (linking words) για να περιγράψετε χρονική ακολουθία (to begin with. Next/Then, Last), σκοπό (in order to, to), αιτία (because, as) ή εναντίωση (Although, However). Διαβάστε τις ιστορίες σας στην τάξη.

Παρατηρήσεις: Η γνώση της σωστής χρήσης συνδετικών λέξεων είναι μια βασική δεξιότητα για τη συγγραφή αφηγήματος.

Δραστηριότητα 5

Ομάδα Στόχος: Η προτεινόμενη δραστηριότητα απευθύνεται σε μαθητές με επίπεδο γλωσσομάθειας B1-B2.

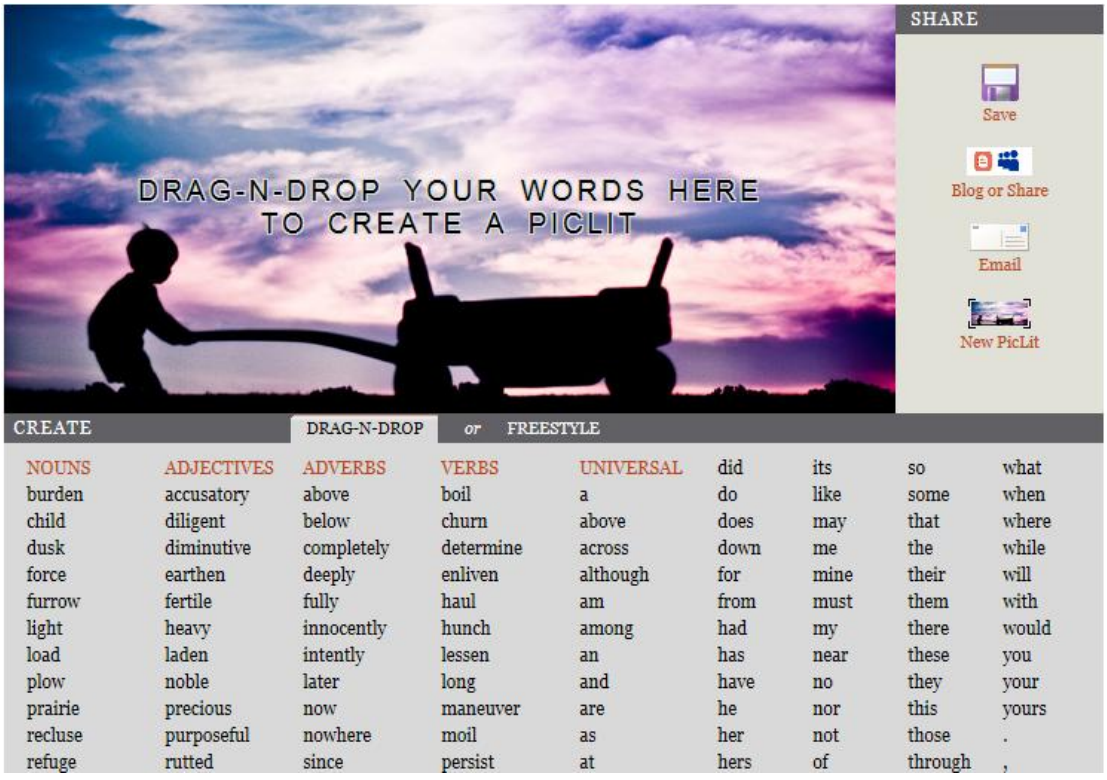
Τρόπος Εργασίας: Ατομικά, σε δυάδες ή ομάδες ανάλογα με τον αριθμό των διαθέσιμων υπολογιστών.

Δραστηριότητα: Δημιουργήστε μια φανταστική ιστορία. Πριν την ολοκληρώσετε, αλλάξτε θέση με έναν συμμαθητή σας (ή ομάδα). Διαβάστε την ιστορία που έχει δημιουργηθεί από το συμμαθητή σας και δώστε ένα δικό σας τέλος. Διαβάστε την ιστορία με αυτόν που αλλάξατε θέση. Σε τί διαφέρει το τέλος που δώσατε από αυτό που θα έδινε εκείνος;

Παρατηρήσεις: Με αυτήν τη δραστηριότητα οι μαθητές εμπλέκονται σε ενεργητική ανάγνωση και δημιουργική γραφή. Στο τέλος, αξιολογούν εναλλακτικές λύσεις.

Το εργαλείο Piclits

Είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο νέας γενιάς (http://piclits.com) για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής. Συνδυάζει εικόνες που εμπνέουν το χρήστη και λίστες από κατάλληλες λέξεις-κλειδιά που συνοδεύουν αυτές τις εικόνες. Στόχος του χρήστη είναι με αφόρμηση την εικόνα να δημιουργήσει μια φράση, μια πρόταση, ένα πεζό κείμενο ή ποίημα, χρησιμοποιώντας δημιουργικά είτε τις λέξεις που του δίνονται από το εργαλείο (drag-n-drop) είτε λέξεις της δικής του επιλογής (freestyle writing). Οι λίστες των λέξεων που συνοδεύουν τις εικόνες περιλαμβάνουν ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα και άλλες βασικές λέξεις, όπως προθέσεις, αντωνυμίες και συνδέσμους (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Το περιβάλλον του εργαλείου Piclits

.

Προκειμένου να χρησιμοποιήσει κανείς το Piclits, δεν χρειάζεται να έχει εγγραφεί στην πλατφόρμα. Ωστόσο, εάν επιθυμεί να αποθηκεύει και να διαμοιράζεται τις δημιουργίες του μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή κοινωνικών δικτύων, η εγγραφή είναι απαραίτητη. Πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι τα έργα των χρηστών είναι πάντοτε δημόσια στην πλατφόρμα, δηλαδή οι άλλοι χρήστες μπορούν να τα δουν και να τα αξιολογήσουν είτε με βαθμολόγηση με αστέρια ή/και μέσω μηνύματος προς το δημιουργό. Ακόμη, ο χρήστης έχει την ευκαιρία να ανακαλύψει τεχνικές δημιουργικής γραφής μέσα από οδηγίες, ασκήσεις και σχέδια μαθήματος, που απευθύνονται από τον αρχάριο έως και τον προχωρημένο συγγραφέα.

Στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας, το εργαλείο είναι κατάλληλο για σπουδαστές με πολύ καλή έως άριστη γνώση (*Γ1- Γ2)* εξαιτίας του προχωρημένου επιπέδου του λεξιλογίου, αλλά και της απαιτητικής γλωσσικής εξάσκησης στην οποία εμπλέκεται ο χρήστης. Με τη χρήση του Piclits, επιδιώκεται να μάθουν οι μαθητές να αντιμετωπίζουν δημιουργικά και κριτικά την παραγωγή γραπτού λόγου, κατανοώντας τη σχέση μεταξύ των λέξεων, τη μεταφορική τους σημασία και τις διάφορες σημασιολογικές τους αποχρώσεις, καθώς και τη σχέση σύνταξης και απόδοσης νοήματος ανάμεσα σε άλλα. Η δύσκολη διαδικασία να συνδυάζει συνάμα δημιουργικά και ορθά τις λέξεις ανάλογα με το αποτέλεσμα που επιδιώκει (για παράδειγμα, τη συγγραφή πεζού ή ποιήματος) αναπόφευκτα ωθεί τον σπουδαστή της γλώσσας σε νέες κατακτήσεις.

Διδακτικές προτάσεις για τη χρήση του εργαλείου Piclits

Α. Δραστηριότητες εξοικείωσης με το εργαλείο και τη δημιουργική γραφή

1. Χρησιμοποιώντας τη δυνατότητα drag-n-drop δημιουργήστε μια απλή πρόταση με υποκείμενο και ρήμα πάνω στην εικόνα που σας δίνεται (e.g. You are holding an apple).
2. Χρησιμοποιώντας τη δυνατότητα drag-n-drop δημιουργήστε μια λεζάντα (caption) για την εικόνα που σας δίνεται (e.g. Your red apple).
3. Χρησιμοποιώντας τη δυνατότητα drag-n-drop δημιουργήστε μια σύνθετη πρόταση χρησιμοποιώντας έναν από τους συνδέσμους *but*, *and* και *or* (e.g. The apple is red, but I can't eat it.).
4. Χρησιμοποιώντας τη δυνατότητα freestyle writing δημιουργήστε μια παράγραφο (3-5 προτάσεων) για την εικόνα που σας δίνεται (e.g. The apple is red, but I can't eat it. You have it. Shall you give it to me? Or will you keep it for yourself? I am hungry.)

Β. Δραστηριότητες εξάσκησης στην παραγωγή μεταφορικού λόγου

Στην πλατφόρμα του Piclits, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανακαλύψει χρήσιμες πληροφορίες όπως οδηγίες, σχέδια μαθήματος και παραδείγματα χρήσης, προκειμένου να διδάξει είδη και τεχνικές παραγωγής μεταφορικού λόγου στους μαθητές (http://www.piclits.com/learnit.aspx) πριν την εκέλεση των ακόλουθων δραστηριοτήτων, για τις οποίες είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε από τις δυνατότητες drag-n-drop και freestyle.

1. Με έμπνευση την εικόνα που σας δίνεται δημιουργήστε ένα περιγραφικό ποίημα (με ή χωρίς ρίμα) χρησιμοποιώντας τουλάχιστον τρεις από τις αισθήσεις σας (e.g. *Wet shooting sparkles flowing* again in *light*, *Blue fluffy* clouds *hearing* their *cheers*.).
2. Δημιουργήστε μια φράση που να περιέχει παρομοίωση (simile) πάνω στην εικόνα που σας δίνεται (e.g. A tiny turtle fights *like a warrior*.).
3. Δημιουργήστε ένα περιγραφικό ποίημα που να περιέχει τουλάχιστον μια μεταφορά (metaphor), μια μετωνυμία (metonymy) και μια προσωποποίηση (personification) σε σχέση με την εικόνα (e.g. There are no *walls* that cannot fall, no *lashes* that cannot open, when *Prejudice* is summoned away.)
4. Εμπνευστείτε από την εικόνα που σας δίνεται και χρησιμοποιήστε το στοιχείο της υπερβολής (overstatement) σε μια φράση ή σε ένα περιγραφικό ποίημα (e.g **Drinking rivers** we may survive this heat.)
5. Με βάση την εικόνα που βλέπετε, χρησιμοποιήστε την τεχνική της παρήχησης (alliteration) για να δημιουργήσετε μια φράση (ή ποίημα σε δεύτερη φάση) (e.g. **G**entle sun, a single **g**em **g**enerating life and **g**enerations).
6. Παράγετε ειρωνία (verbal irony) σε οποιαδήποτε μορφή (φράση, παράγραφο ή ποίημα) (e.g. What a peaceful way to earn your living! – για μια εικόνα που απεικονίζει μια σκηνή ληστείας).
7. Δημιουργήστε μια πρόταση με τη μορφή Hello…, Goodbye …, και τη χρήση κατάλληλων λέξεων (e.g. Hello Love, Goodbye Loneliness.) σε σχέση με την εικόνα που βλέπετε.
8. Δημιουργήστε ένα ποίημα-ακροστιχίδα, ξεκινώντας από μια λέξη σχετική με την εικόνα που σας δίνεται.
9. Δημιουργήστε ένα ποίημα-συνταγή, χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως a drop of…, a kilo of…, a spoonful of, a can of…, για να συνθέσετε τη βασική έννοια.
10. Φτάξτε ένα λίμερικ ή ένα cherihew σε σχέση με την εικόνα που σας δίνεται.

Συμπερασματικά

Η αναγνώριση των ποικίλων ωφελειών της ενασχόλησης με τη δημιουργική γραφή για τους μαθητές έχει αναγνωρισθεί ευρέως. Στην Αμερική έχει εισαχθεί ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο σε σχολεία και Πανεπιστήμια περίπου εκατό χρόνια τώρα. Το ίδιο συμβαίνει και στην Αγγλία για αρκετά χρόνια, ενώ στην Κύπρο τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα καινοτομούν με την ένταξή της στις βασικές δεξιότητες του λογοτεχνικού εγγραμματισμού των μαθητών (Σουλιώτης, 2012). Αντιθέτως, στην Ελλάδα η μέχρι στιγμής ενασχόληση με τη δημιουργική γραφή στα σχολεία είναι περιορισμένη και αποσπασματική.

Η εξάσκηση, ωστόσο, της δημιουργικής γραφής μπορεί να προσφέρει σημαντικά οφέλη στους μαθητές της χώρας, τόσο όσον αφορά στη γλωσσική τους ανάπτυξη, όσο και στην ανακάλυψη της συγγραφικής τους ταυτότητας και την τόνωση της αυτοπεποίθησής τους. Ιδιαίτερα η ένταξή της στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσσας βοηθάει σημαντικά τους σπουδαστές να γίνουν καλύτεροι συγγραφείς αλλά και αναγνώστες, γεγονός που τους καθιστά αποτελεσματικότερους χρήστες της γλώσσας εν γένει. Η εξάσκησή της με την αξιοποίηση διαδικτυακών εργαλείων νέας γενιάς όπως το My Storymaker και το Piclits, τα οποία είναι κατασκευασμένα για τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, δίνει τη δυνατότητα

στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει ένα κύκλο μαθημάτων σε ψηφιακό περιβάλλον, εκμεταλλευόμενος, με αυτόν τον τρόπο, και τη θετική επίδραση της χρήσης νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Benton, P. (1999). "Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I". Oxford Review of Education 25.4: 521-531.

Council of Europe (2001). Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 5/10/2013 από http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

Cook, G. (2000). Language Play: Language Learning. Oxford: Oxford University Press.

Craik, F.I.M & Lockhart, R.S. (1972). "Levels of processing: a framework for memory research". Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 11. 671-685.

Crystal, D. (1998.) Language Play. London: Penguin.

Dawson, P. (2005). Creative Writing and the New Humanities, London: Rutledge.

Maley, A. (2012). "Creative Writing for Students and Teachers". Humanising Language Teaching (ISSN 1755—9715), 14,3.

Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς, Φ. (2001). Εργαστήρι Δημιουργικής Γραφής για παιδιά. Αθήνα: Πατάκης.

Rodari, G (2003). Γραμματική της Φαντασίας – Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες. Μετάφραση Κασαπίδης Γ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σουλιώτης, Μ. (2012). Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσης. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού , Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ISBN: 978-9963-0-1376-0). Διαθέσιμο στον ιστότοπο http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGrafi-OdigiesPlefseos.Pdf στις 12/12/13.

Tin, B. T. (2013). "Towards creativity in ELT: the need to say something new". Oxford Journals (Online ISSN 1477-4526). Available at http://eltj.oxfordjournals.org/content/67/4//385.full (08/01/2014).

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

Διδακτική αξιοποίηση της βυζαντινής τέχνης μέσα από εργαλεία Web2 στο μάθημα των Θρησκευτικών

Αλμπανάκη Ξανθή
Εκπαιδευτικός ΠΕ01, MSc Νομικής,
Υπ. διδάκτορας Θεολογικής Σχολής ΑΠΘ
xalbanaki@gmail.com

Περίληψη

Η αξιοποίηση της εικόνας στη διδασκαλία και η καλλιέργεια ψηφιακού και οπτικού γραμματισμού αποτελούν βασικά στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά πεδία. Ιδιαίτερα στο μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) η διδακτική αξιοποίηση της βυζαντινής τέχνης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ένα μεγάλο οπλοστάσιο εργαλείων web 2, όπως το voicethread (www.voicetread.com), δίνοντας καινούριες προοπτικές στην αποτελεσματικότερη ένταξή της. Τα εργαλεία αυτά δημιουργούν ουσιαστικά ψηφιακές κοινότητες μάθησης, όπου έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές μπαίνοντας και οι ίδιοι οι μαθητές λειτουργούν μέσα σε νέα επικοινωνιακά πλαίσια. Ταυτόχρονα αποτελούν μέσο για την οργάνωση και παρουσίαση του περιεχομένου του μαθήματος αλλά και εργαλείο αξιολόγησης στα χέρια του εκπαιδευτικού.

Λέξεις - κλειδιά: εικόνα, εργαλεία web2, voicethread, Θρησκευτικά

Εισαγωγή

Η εικόνα και η γλώσσα της Τέχνης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση εφόσον εκφράζεται συχνά μέσα από αυτές και κατά συνέπεια επικοινωνεί τόσο με τη θρησκευτική κοινότητά της όσο και με τους έξω από αυτήν (Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών Θρησκευτικών, 2011). Ο οπτικός γραμματισμός (αποτελεσματική οπτικοποίηση σκέψης), αποτελεί βασική δεξιότητα των ανθρώπων του 21ου αιώνα (Regan, 2008). Ειδικότερα στο μάθημα των θρησκευτικών (ΜτΘ) η εικόνα εμπλέκεται μέσα από κάθε σχεδόν διδακτική ενότητα και ενεργοποιεί τις διαδικασίες και τα κίνητρα μάθησης με πολύ αποτελεσματικό τρόπο (Βρεττού, 1992).

Η ίδια η Εκκλησία από τη σύστασή της αξιοποίησε αυτό τον οπτικό γραμματισμό μέσα από τις εικόνες ώστε να γίνεται εύκολα αντιληπτή η διδασκαλία της (Ιωάννου Δαμασκηνού, Λόγος πρώτος απολογητικός, Προς τους διαβάλλοντας τας αγίας εικόνας, PG 94, 1248). Η εκκλησιαστική αγιογραφική τέχνη στην οποία συμπεριλαμβάνονται οι εικόνες, οι τοιχογραφίες, τα ψηφιδωτά, οι μικρογραφίες αποτέλεσε εκφραστή της γραπτής και προφορικής παράδοσης της Εκκλησίας. Στους στόχους της διδακτικής αξιοποίησης της συγκαταλέγονται ανάμεσα στα άλλα η προσέγγιση του ορθόδοξου ήθους ως εκκλησιαστική εμπειρία, η εμβάθυνση της θεολογίας της εικόνας και η σύνδεση της ζωγραφικής με τη θεολογία.

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα περιστρέφεται γύρω από τη χρήση διαδικτυακών web 2.0 εργαλείων, όπως το voicethread (www.voicetread.com). Το εργαλείο αυτό επιτρέπει την ανάμειξη και αναπροσαρμογή δεδομένων στη μαθησιακή διαδικασία και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Η εφαρμογή επι-

λέχθηκε για την αξιοποίηση των εικόνων με στόχο την πολυτροπική προσέγγιση (Χοντολίδου, 1999) και την καλλιέργεια και άλλων δεξιοτήτων (ψηφιακός και οπτικός γραμματισμός) που είναι απαραίτητες στους μαθητές του 21ου αιώνα και δε θα μπορούσαν να γίνουν με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας (21st Century Literacies, 2008).

Η εμπλοκή της τεχνολογίας στο ΜτΘ αποτελεί ακόμη ένα μέσο μετάδοσης του ίδιου μηνύματος (ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, εμβάθυνση θεολογίας της εικόνας), το οποίο όμως παραμένει πάντα αναλλοίωτο (Μητροπούλου, 2007). Επιπλέον οι ψηφιακές κοινότητες που δομούνται με τέτοιου είδους εφαρμογές βοηθούν το σχολείο να βγει έξω από τους τοίχους και οι ίδιοι οι μαθητές να συνθέσουν ένα δικό τους μαθησιακό περιβάλλον. Τέλος το συγκεκριμένο εργαλείο web 2 δίνει τη δυνατότητα σχολιασμών, ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών, διασύνδεσης και συμπαραγωγής υλικού και συνεπώς αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών αλλά και μαθητών και εκπαιδευτικών.

Το παιδαγωγικό πλαίσιο

Ο όρος εκπαίδευση μπορεί να πάρει διαφορετική ερμηνεία σε σχέση με τον τρόπο απόκτησης της γνώσης. Ο τρόπος κωδικοποίησης και παρουσίασης του μαθησιακού αντικειμένου, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα απόκτησης της γνώσης (Matthews, 1977). Εάν μάλιστα στους στόχους της εκπαίδευσης δεν συμπεριλαμβάνονται απλά η απομνημόνευση αλλά και η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και η μεταφορά αυτής έξω από το σχολείο τότε πρέπει να γίνεται κατάλληλη διδακτική προσέγγιση με ποικίλα μέσα (Robin και Pierson, 2005). Με τη συνδρομή των Νέων Τεχνολογιών η πληροφόρηση προέρχεται από ποικίλες πηγές χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού, προφορικού και ηλεκτρονικού λόγου (Βασιλόπουλος, 2006). Παράλληλα με τη χρήση εικόνων ο μαθητής δημιουργεί σαφείς παραστάσεις, τις οποίες και διατηρεί εφόσον κατά το χρόνο λήψης τους είχε προκληθεί ζωηρό ενδιαφέρον ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζεται η εποπτεία (Βασιλόπουλος, 2006).

Η ένταξη θεμάτων από το χώρο της θρησκευτικής εκπαίδευσης αλλά και γενικότερα από κάθε γνωστικό πεδίο σε πλαίσιο πραγματικών καταστάσεων (situated learning) διευκολύνει την κατανόησή τους από τους μαθητές, κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους και δρομολογεί διαδικασίες ενεργούς μάθησης. Η μάθηση άλλωστε περιλαμβάνει μια διαδικασία συμμετοχής σε «κοινότητες πράξης» (communities of practice) ή αλλιώς «κοινότητες μάθησης» (learning communities) (Lave, & Wenger, 1991). Δημιουργεί επίσης κατά τους Brown, Collins και Duguid (1989) συνθήκες γνωστικής μαθητείας (cognitive apprenticeship) (=πρότυπα + καθοδήγηση) στους τρόπους σκέψης και έρευνας και τις μορφές επιστημονικού λόγου ώστε οι μαθητές ενισχύονται να αποκτήσουν, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν γνωστικά εργαλεία μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων.

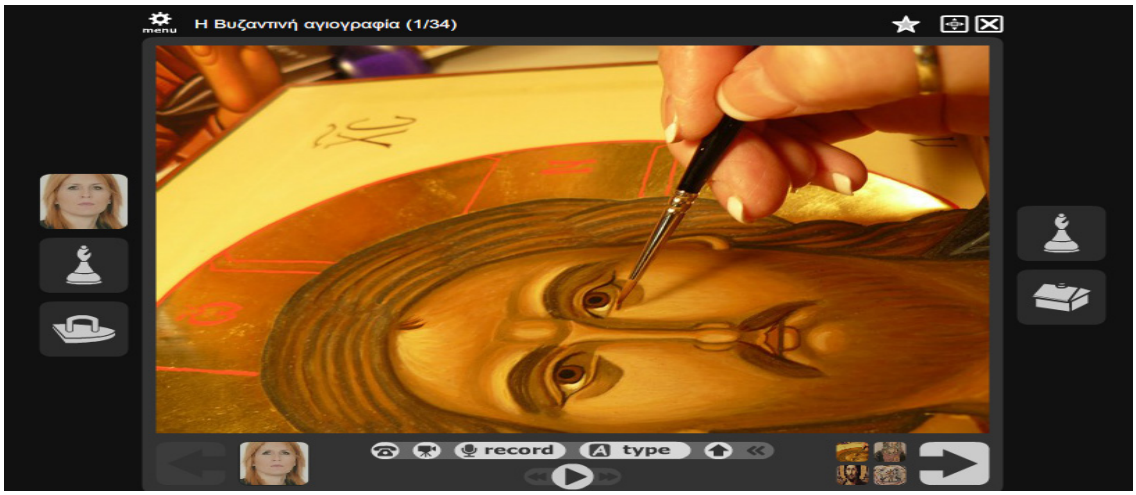
Για τη διδακτική αξιοποίηση της θεματικής της βυζαντινής αγιογραφίας στην Α΄Λυκείου κατά τη διδασκαλία του ΜτΘ επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη δράση ένα εργαλείο web 2, που εξυπηρετεί την εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση και εμπλέκει ενεργά το σύνολο των μαθητών. Μέσω της εφαρμογής voicethread (www.voicetread.com), το οποίο είναι μια «web-based» εφαρμογή, οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν πολυμεσικές παρουσιάσεις, να σχολιάσουν γραπτά ή προφορικά μέσω ηχογράφησης ή τηλεφωνικού μηνύματος ή να ψηφίσουν μία παρουσίαση (κάτι σαν το Like του facebook). Ο χρήστης τέλος

μπορεί να ανεβάσει συλλογή εικόνων (Flickr, New York Public Library) ή video ενώ μαθητές και εκπαιδευτικός μπορούν να σχεδιάσουν πάνω στην εικόνα και να εστιάσουν σε σημεία που χρειάζονται επισήμανση ή που τους δυσκολεύουν. Η συγκεκριμένη δράση είχε επιπλέον σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας των μαθητών εντός και εκτός σχολείου.

Υλοποίηση δραστηριότητας

Η δραστηριότητα υλοποιήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής, στη σχολική τάξη και εξ αποστάσεως, από το σπίτι και διήρκησε περίπου δύο εβδομάδες. Αρχικά στο εργαστήριο πληροφορικής οι μαθητές έκαναν δωρεάν εγγραφή στην εφαρμογή voicethread ώστε να εξοικειωθούν με το περιβάλλον (παρόλο που η δημιουργία λογαριασμού δεν είναι προαπαιτούμενο). Στο περιβάλλον του voicethread κάθε χρήστης εμφανίζεται με μία ταυτότητα ενώ οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν περισσότερες από μία ταυτότητες και να συμμετάσχουν σε διαφορετικές κοινότητες (για λογαριασμούς εκπαιδευτικών, υπάρχει δυνατότητα πολλών διαφορετικών ταυτοτήτων ώστε να εξυπηρετούνται διάφορες ομάδες ή κοινότητες ανάλογα με τις ανάγκες του εκπαιδευτικού). Οι μαθητές περιηγήθηκαν στο περιβάλλον της εφαρμογής και επισκέφθηκαν ανάλογες παρουσιάσεις άλλων χρηστών για να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας και τις δυνατότητες που τους παρέχει το συγκεκριμένο εργαλείο web 2. Μετά την εγγραφή τους στη εφαρμογή επέλεξαν την ταυτότητα με την οποία θα εμφανίζονταν (avatar) και έστειλαν πρόσκληση μέσω e mail και σε άλλους συμμαθητές τους για να συμμετάσχουν στη δραστηριότητα.

Κατόπιν έγινε συνολική παρουσίαση της διδακτικής ενότητας της Α΄ Λυκείου «Οι άγιες εικόνες, έκφραση της πίστης» καθώς και παρουσίαση συλλογής εικόνων διαφορετικής τεχνοτροπίας μέσα από την εφαρμογή του voicethread με τίτλο «Η Βυζαντινή Αγιογραφία» (http://voicethread.com/#q.b5400840.i27528212), όπως φαίνεται στην εικόνα 1.



Στη συνέχεια σαν δραστηριότητα από το σπίτι έπρεπε οι μαθητές να παρακολουθήσουν εκ νέου την εμπλουτισμένη πλέον παρουσίαση (με ήχο, video και καινούριες εικόνες), να επιλέξουν τι τεχνοτροπίας ήταν κάθε φορά η εικόνα που παρουσιαζόταν και να σχολιάσουν είτε γραπτά είτε με φωνητικό μήνυμα, όπως φαίνεται στη εικόνα 2.



Στην παρουσίαση η διδάσκουσα άλλοτε άφηνε γραπτό μήνυμα και άλλοτε ηχητικό αρχείο ηχογραφημένο ενώ κάποιες φορές συνδυάζονταν και τα δύο. Κάθε φορά που κάποιος μαθητής-χρήστης άφηνε σχόλιο ερχόταν ειδοποίηση στο e -mail της διδάσκουσας για τη δραστηριότητα στο περιβάλλον της εφαρμογής (ποιος μαθητής άφησε σχόλιο και σε ποιο σημείο της παρουσίασης, πότε και με ποια συχνότητα κ.α). Η διδάσκουσα παρακολουθούσε έτσι την πορεία της δραστηριότητας σε όλη τη διάρκεια κάτι που είναι απαραίτητο ώστε ο εκπαιδευτικός να καταγράφει και να αξιολογεί τις δυσκολίες των μαθητών και να αναπροσαρμόζει το μάθημα δίνοντας την ανάλογη ανατροφοδότηση.

Οι μαθητές σε διάστημα περίπου δύο εβδομάδων είχαν τη δυνατότητα να μπαίνουν όσες φορές ήθελαν στην εφαρμογή, να σχολιάζουν ή να επεμβαίνουν δυναμικά. Σαν τελική δραστηριότητα οι μαθητές έπρεπε να δημιουργήσουν τη δική τους διαδραστική παρουσίαση μέσα από την εφαρμογή voicethread με ανάλογη θεματική σχετική με την εικονογραφία και να την παρουσιάσουν στην τάξη. Στο τέλος του χρονοδιαγράμματος έγινε η τελική παρουσίαση στην τάξη, ο σχολιασμός και η τελική ανατροφοδότηση και αξιολόγηση.

Συμπεράσματα

Η προσέγγιση της χριστιανικής τέχνης μπορεί να υποστηριχτεί άριστα μέσα από διαδραστικά διαδικτυακά περιβάλλοντα, όπως το voicethread, τα οποία δίνουν μια πιο κοινωνική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες σχεδιάστηκαν για το μάθημα των Θρησκευτικών με στόχο να δημιουργήσουν ένα μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές θα έχουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και θα ενθαρρύνουν την ενεργό εμπλοκή τους. Η διδασκαλία είχε επίσης σα στόχο την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων όπου οι μαθητές έπρεπε κατά τη διάρκεια αλλά και μετά τα πέρας των δραστηριοτήτων να δείξουν τι μπορούν να κάνουν με αυτά που έμαθαν. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας καταγράφηκαν τα εξής:

Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική εφόσον οι περισσότεροι ενεπλάκησαν στη διαδικασία. Μέσα από τέτοιου είδους εργαλεία Web 2, όπως το voicethread επιτυγχάνεται η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων του μαθητή εφόσον τους δίνεται «αυτενέργεια» κατά την οργάνωση του μαθήματος (Αλμπανάκη, 2013). Οι μαθητές γίνονται συνδημιουργοί και μπορούν κατά τη διάρκεια της δραστηριότη-

τας να επέμβουν πάνω στο προϊόν επισημαίνοντας κάποιο στοιχείο ή να ανεβάσουν δικό τους υλικό. Μέσα από τα σχόλια των χρηστών στο περιβάλλον του voicethread αναπτύσσεται γόνιμος διάλογος εφόσον οι μαθητές καταλήγουν σε συμπεράσματα και αυτοαξιολογούνται χωρίς τη συνδρομή του εκπαιδευτικού. Η ανατροφοδότηση είναι άμεση εφόσον ο εκπαιδευτικός συμμετέχει και επιβλέπει την όλη διαδικασία.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συγκέντρωσης (ή προβλήματα όρασης) εργαλεία, όπως το voicethread, βοηθούν τους εκπαιδευόμενους εφόσον γίνεται συχνή επανάληψη των κεντρικών σημείων του μαθήματος με την οικεία φωνή του διδάσκοντα (Αλμπανάκη, 2013). Η εφαρμογή τέλος μπορεί να βοηθήσει και στην εκμάθηση σχετικού λεξιλογίου με παιγνιώδη τρόπο.

Διαπολιτισμική διάσταση. Είναι αναγκαίο ειδικά στο μάθημα των Θρησκευτικών να λαμβάνεται υπόψη και η διαπολιτισμική διάσταση κατά την οργάνωση των δραστηριοτήτων εφόσον αποτελεί μία διάσταση της θρησκευτικής αγωγής (Βασιλόπουλος, 2006). Η ένταξη διαδραστικών οπτικοακουστικών δραστηριοτήτων προωθεί την ένταξη μαθητών με μικρή γνώση της ελληνικής ενώ αποκτούν πρακτικές δεξιότητας γεγονός που τους αυξάνει την αυτοπεποίθησή τους. Παράλληλα δίνεται σε αυτούς η δυνατότητα εφόσον υπάρχουν τέτοιες περιπτώσεις μαθητών να εκφραστούν ανάλογα με το πολιτισμικό υπόβαθρό τους.

Ενίσχυση της δημιουργικότητας. Εργαλεία, όπως το voicethread, καλλιεργούν τη δημιουργικότητά των μαθητών και δίνουν τη δυνατότητα εφαρμογής νέων τρόπων οργάνωσης, σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών. Παράλληλα καλλιεργούν την ανάπτυξη κριτικής ικανότητας αφού παρέχουν ελευθερία για διερεύνηση νέων ιδεών και απόψεων.

Ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού (digital & media literacy) και οπτικού γραμματισμού: Οι μαθητές ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής τους δεξιότητες δημοσίευσης ψηφιακού περιεχομένου και χρήσης πολυμέσων ως μέσα επικοινωνίας (Ohler, www.jasonohler.com) ενώ ο οπτικός γραμματισμός που καλλιεργήθηκε αποτελεί μία ακόμη βασική δεξιότητα του ανθρώπου του 21^{ου} αιώνα (Regan, 2008). Σε επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές δημιούργησαν τις δικές τους παρουσιάσεις και προσκάλεσαν και άλλους χρήστες να συμμετάσχουν με αποτέλεσμα να υπάρχει ευρύτερη διάχυση του υλικού και συμμετοχή σε ψηφιακές κοινότητες μάθησης.

Κοινωνική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης το παραγόμενο μαθησιακό υλικό μεταφέρεται έξω από τους τοίχους του σχολείου στο οποίο έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές επικοινωνούν και συνεργάζονται σε νέα επικοινωνιακά πλαίσια και σε διαφορετικά περιβάλλοντα ενώ δημιουργούνται αυθεντικές καταστάσεις κάτι που συνήθως απουσιάζει από τη μαθησιακή διαδικασία. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν με σκοπό την επικοινωνία στην ομάδα και την άμβλυνση τυχόν συγκρούσεων. Ανάλογες δραστηριότητες παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορούν να κινηθούν, να εκφρασθούν χωρίς το άγχος της επίδοσης και το φόβο ότι θα «ποινικοποιηθούν» εφόσον μπορούν να λειτουργούν και κάτω από μία άλλη ταυτότητα (avatar) ή και ανώνυμα.

Βιβλιογραφία

Αλμπανάκη, Ξ. (2013). «Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με δημιουργική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών», εκδ. Μπαρμπουνάκη.

Βασιλόπουλος, Χ. (2006).Παιδαγωγικά μελετήματα, εκδ. Βάνιας.

Βρεττού, Ι., Δραστηριοποίηση κινήτρων μάθησης στο Μάθημα των Θρησκευτικών: Εικαστική διατύπωση της Θεολογικής θεματικής, «Κοινωνία», τ. 3, 1992, σ. 238.

Ιωάννου Δαμασκηνού, Λόγος πρώτος απολογητικός, Προς τους διαβάλλοντας τας αγίας εικόνας, PG 94, 1248.

Μητροπούλου Β. (2007). Νέες τεχνολογίες και θρησκευτική αγωγή, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών Θρησκευτικών. (2011). Οδηγός Εκπαιδευτικού Δημοτικού και Γυμνασίου.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην Έννοια της Πολυτροπικότητας 1(1), Γλωσσικός Υπολογιστής, Θεσσαλονίκη.

21st Century Literacies, 2008, ανακτήθηκε απόο: www.ncte.org, στις 8/2/2014.

Halbwachs, M. (1980).The Collective Memory, Νέα Υόρκη : Harper & Row.

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. Cambridge: University of Cambridge Press.

Matthews, R. C. (1977). Semantic judgments as encoding operations: The effects of attention to particular semantic categories on the usefulness of interitem relations in recall. Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory, 3, 160–173.

Regan, B. (2008), Why we need to teach 21st century skills – and how to do it Multimedia Internet@Schools, 15(4), 10-13.

Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education. Phoenix, AZ.

Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. Educational Leadership, 63(4), 44-47.

Ohler, J. Ανακτήθηκε από: http://www.jasonohler.com/index.cfm, στις 8/2/2014.

Voicethread. Ανακτήθηκε από: www.voicetread.com στις 9/2/2014.

Διδασκαλία της φυσικής μέσω ψηφιακού παιχνιδιού

Μότσια Ελπίδα
Φιλόλογος
elpidam1977@yahoo.gr

Σάλτα Μαρία
Νηπιαγωγός
maria_pirgos@yahoo.com

Πάγκου Αγγελική
Δασκάλα
aggeliki88_pag88@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση συνιστά μια προσπάθεια διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της χρήσης ψηφιακών παιχνιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για την παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης με τη χρήση του ψηφιακού παιχνιδιού «Ηλεκτροδωμάτιο» στην Ε΄ τάξη Δημοτικού στο μάθημα της Φυσικής και συγκεκριμένα στη διδασκαλία του κεφαλαίου του Ηλεκτρισμού, πλαισιωμένη και με άλλες σχετικές παιγνιώδεις δραστηριότητες. Η υλοποίησή της κρίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική καθώς μέσα από διάφορα στάδια αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών και όχι μόνο, φαίνεται η ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών με το ψηφιακό μέσο αλλά κυρίως η κατάκτηση ποικίλων μαθησιακών στόχων παράλληλα με τη χαρά του παιχνιδιού. Η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα 15 μαθητών της Ε΄ τάξης, οι οποίοι συμμετείχαν χωρίς πρώτα να έχουν διδαχθεί τη διδακτική ενότητα του Ηλεκτρισμού από το σχολικό τους βιβλίο. Μέσα από τη διάδραση των μαθητών με το ψηφιακό παιχνίδι διερευνάται πέρα από τον ψυχαγωγικό του χαρακτήρα η μαθησιακή του αποτελεσματικότητα στην διδασκαλία περίπλοκων φυσικών φαινομένων.

Λέξεις- Κλειδιά: Φυσική, ηλεκτρισμός, ψηφιακό παιχνίδι

Εισαγωγή

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχει συμβάλει στη διαμόρφωση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών, οι οποίες επιτρέπουν τη χρήση νέων μέσων αναπαράστασης της γνώσης και συμμετοχής του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, η δυναμική των νέων τεχνολογιών θα μπορούσε να αξιοποιηθεί περαιτέρω, παρέχοντας περισσότερη «δέσμευση», διασκέδαση και κινητοποίηση στο μαθητή. Τα τελευταία χρόνια η ευρεία διάδοση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών σε ένα μεγάλο μέρος του νεανικού κοινού έχει κινήσει το ενδιαφέρον αρκετών ερευνητών, οι οποίοι προσπαθούν να διαπιστώσουν εάν και με ποιο τρόπο είναι δυνατό να μετατραπούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια σε ένα βοηθητικό μέσο για μια αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία.

Μάθηση και ψηφιακά παιχνίδια

Τα ψηφιακά παιχνίδια είναι πλέον αναπόσπαστο στοιχείο της κουλτούρας της νέας γενιάς και μάλιστα χαρακτηρίζονται ως ευχάριστες δραστηριότητες για τις νεαρές ηλικίες γιατί μπορούν να δημιουργήσουν κίνητρα στους παίκτες με τρεις τρόπους, τη φαντασία, την πρόκληση και την περιέργεια (Malone, 1980). Ο αριθμός των παιδιών ηλικίας 10 έως 12 ετών που ασχολείται με τις ΤΠΕ και ειδικότερα με τα ψηφιακά παιχνίδια αυξάνεται σημαντικά καθώς το περιβάλλον ενός ψηφιακού παιχνιδιού είναι δελεαστικό, εντυπωσιακό και απορροφά τους χρήστες. Επιπλέον, η ποιότητα των γραφικών και ο ρεαλισμός που μπορεί

πλέον να επιτευχθεί, αυξάνει την αίσθηση συμμετοχής και συμβάλλει στην ταύτιση του παίκτη με το ρόλο που διαδραματίζει μέσα στο παιχνίδι (Poole, 2000).

Η ακαδημαϊκή κοινότητα έχει πλέον εναγκαλιστεί τα ψηφιακά παιχνίδια ως πεδίο έρευνας. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός τομέας έχει ανακαλύψει ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αποτελούν μια ιδανική πλατφόρμα διάδρασης, που υποστηρίζει και προάγει τη μάθηση. Τα παιχνίδια για ηλεκτρονικό υπολογιστή είναι ένα δημοφιλές και αποτελεσματικό μέσον, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης προκειμένου να προσφέρει κίνητρα στους μαθητευόμενους, να τους βοηθήσει να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε αυτά που μαθαίνουν και να αποκτήσουν ουσιαστικές γνώσεις που θα παραμείνουν βαθιά χαραγμένες μέσα τους.

Την τελευταία δεκαετία, τους ερευνητές απασχολεί το ερώτημα: πως στην πραγματικότητα μαθαίνουν οι παίκτες να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια; Μήπως η δραστηριότητα του να παίζει κανείς αυτά τα παιχνίδια συνιστά έναν ιδιαίτερα αποτελεσματικό τρόπο για να οργανώνονται οι μαθησιακές δραστηριότητες; (Gee, 2003). Τα αλληλεπιδραστικά και πολυμορφικά χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών θεωρούνται ιδιαίτερα ισχυρά στοιχεία όσον αφορά τη μάθηση.

Οι Casey & Ramsammy (1992) μελέτησαν την τεράστια εκπαιδευτική δυνατότητα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών. Όπως αναφέρει ο Gifford (1991) τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι ένα μέσο τόσο πολύ ελκυστικό όσο και αποτελεσματικό. Έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει τη φαντασία, την ικανότητα να επιλύει κανείς προβλήματα και ενθαρρύνει την ανάπτυξη χωροταξικών δεξιοτήτων. Επίσης μπορεί να παρέχει γνώση για διαφορετικούς πολιτισμούς και να αναπτύσσει τη φαντασία του παίκτη. Έτσι κάθε τύπος παιχνιδιού συνδέεται με διαφορετικές δεξιότητες που σχετίζονται με τη μάθηση και την εκπαίδευση. Στα αποτελέσματα αυτά λαμβάνονται υπόψη οι μεταβλητές του φύλου, του γένους , της ηλικίας και του ακαδημαϊκού επιπέδου. Για παράδειγμα τα παιχνίδια arcade μπορεί να είναι βοηθητικά στην ψυχοκινητική ανάπτυξη και στον προσανατολισμό στο χώρο, τα παιχνίδια ρόλων και στρατηγικής μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια στάσεων και αξιών καθώς και στην δημιουργία εσωτερικών κινήτρων, τα παιχνίδια puzzle στην ανάπτυξη της λογικής σκέψης και τα παιχνίδια προσομοίωσης μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων.

ΤΠΕ και Φυσικές Επιστήμες

Η συστηματική παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, η χρήση των εννοιολογικών χαρτών μέσω υπολογιστή και η αναγκαιότητα ένταξης της συνεργατικής μάθησης στη μαθησιακή διαδικασία είναι οι δομικοί λίθοι στους οποίους στηρίζεται η νέα προσέγγιση διδασκαλίας που επιδιώκεται τα τελευταία χρόνια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η χρήση της τεχνολογίας βελτιώνει τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στο μάθημα των Φυσικών Επιστημών καθώς παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με τους υπολογιστές, να αναγνωρίζουν προβλήματα, να κάνουν προβλέψεις, να γράφουν υποθέσεις, να χειρίζονται μεταβλητές σε πειράματα και να συλλέγουν δεδομένα, να εξάγουν συμπεράσματα και να τα ερμηνεύουν, να ερευνήσουν, να πειραματιστούν, να θέσουν ερωτήματα και να καταλήξουν σε απαντήσεις που να αφορούν στον πραγματικό κόσμο βελτιώνοντας την εννοιολογική τους κατανόηση.

Ένας ακόμη λόγος για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στις Φυσικές Επιστήμες είναι οι δυνατότητες που προσφέρουν ώστε να εμπλακούν οι μαθητές σε αυθεντικές καταστάσεις που προσομοιάζουν με επιστημονικές και οδηγούν στη μύηση στην επιστημονική διερεύνηση των φαινομένων. Στην εκπαίδευση οι μαθητές έχουν δυσκολίες στην κατανόηση. Οι πολλαπλές εφαρμογές των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με τις νέες δυνατότητες που αναδεικνύουν, φαίνεται να αποκτούν ιδιαίτερα σημαντικές προοπτικές ως πεδίο έρευνας και ανάπτυξης. Οι περισσότερες σύγχρονες εξελίξεις στο χώρο των εφαρμογών των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, υποστηρίζουν τη διερευνητική μάθηση με δραστηριότητες εποικοδόμησης, τον εμπλουτισμό της πειραματικής εργασίας, καθώς και την κατανόηση της επιστημονικής γνώσης με συνεργατικές δραστηριότητες (Καρτσιώτου, Τουμπεκτσής, Κλειτσιώτης, Καρποζήλου) .

Σχεδιασμός εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη διδασκαλία της Φυσικής μέσω ψηφιακού παιχνιδιού

Το παιχνίδι που επιλέξαμε για την εκπαιδευτική παρέμβαση ονομάζεται «Ηλεκτροδωμάτιο». Πρόκειται για ένα διαδραστικό ψηφιακό παιχνίδι εστιασμένο στο φαινόμενο του ηλεκτρισμού. Απευθύνεται σε μαθητές της Ε΄ Δημοτικού και προσπαθεί να καλύψει τους διδακτικούς στόχους της ενότητας «Ηλεκτρισμός» του σχολικού βιβλίου «ΦΥΣΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ- Ερευνώ και Ανακαλύπτω» (ΥΠΒΔΜΘ, ΠΙ) και το περιεχόμενό του στηρίζεται στο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών καθώς και να τους βοηθήσει να αλλάξουν τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις τους για τον ηλεκτρισμό. Οι αντιλήψεις αυτές συνοψίζονται πιο κάτω: α) Για να μελετήσουν οι μαθητές τα ηλεκτρικά φαινόμενα, πρέπει να κάνουν συλλογισμούς με αφηρημένες έννοιες, όπως «ρεύμα», «ενέργεια», «φορτίο» κ.ά. Πολλοί μαθητές συναντούν δυσκολίες στη διάκριση εννοιών, όπως ηλεκτρικό ρεύμα, ηλεκτρική ενέργεια, φορτίο. Πολλοί μαθητές χρησιμοποιούν συχνά το γενικό όρο «ηλεκτρισμός» αντί για τον κάθε φορά ορθό ειδικότερο, β) Πολλοί μαθητές συναντούν γενικότερα δυσκολίες σχετικά με την κατανόηση της μεταφοράς ενέργειας από το ηλεκτρικό ρεύμα σε ένα κύκλωμα. Για να εξηγήσουν πώς φτάνει το ρεύμα από την πηγή στον «καταναλωτή», τα παιδιά στρέφονται σε εναλλακτικά μοντέλα, γ) Δυσκολίες αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές και στην κατανόηση της διατήρησης του φορτίου. Πολλοί μαθητές θεωρούν ότι το φορτίο χάνεται στη διαδρομή μέσα από τα καλώδια και συνεπώς το ηλεκτρικό ρεύμα εξασθενεί.

Το εν λόγω ψηφιακό παιχνίδι αναπτύχθηκε από την Κα Τομαρά Μαρίνα στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας στο Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας για την Εκπαίδευση» (http://www.icte.ecd.uoa.gr/), υπό την επίβλεψη του Επίκουρου Καθηγητή κ. Γκούσκου Δημήτρη. Το παιχνίδι περιλαμβάνει ποικίλα διαδραστικά πειράματα-δοκιμασίες που αφορούν τον ηλεκτρισμό και τη σχέση του με την καθημερινή ζωή. Ο παίκτης καλείται να πειραματιστεί με αντικείμενα του ηλεκτρισμού μαθαίνοντας τη λειτουργία και τη σωστή χρήση τους. Σημαντικό στοιχείο του παιχνιδιού είναι ότι δεν προσφέρει τις απαραίτητες οδηγίες στον παίκτη αφήνοντας του περιθώριο να ανακαλύψει μόνος του τη λύση στις δοκιμασίες.

Μεθοδολογία και στοχοθεσία εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε το χρονικό διάστημα 3-17 Δεκεμβρίου 2012 στο 2ο Δημοτικό σχολείο Αλιβερίου. Έλαβαν μέρος 15 μαθητές της Ε΄τάξης , οι οποίοι δεν είχαν διδαχθεί το συγκεκριμένο κεφάλαιο της Φυσικής, συνεπώς οι γνώσεις τους προέρχονταν μόνο από προσωπικές εμπειρίες. Χρειάστηκαν δύο εβδομάδες και 5 διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθούν τα τέσσερα στάδια της παρέμβασης. Οι χώροι όπου υλοποιήθηκαν οι δοκιμασίες είναι η αίθουσα διδασκαλίας, το εργαστήριο Υπολογιστών που διαθέτει το σχολείο και ο εξωτερικός χώρος της αυλής. Το εποπτικό υλικό αποτέλεσαν : πλαστικοποιημένες κάρτες ιδιόχειρης κατασκευής, 5 ηλεκτρονικοί υπολογιστές με διαδικτυακή σύνδεση, το ηλεκτρονικό παιχνίδι «Ηλεκτρο-δωμάτιο» στη διεύθυνση http://users.sch.gr/mtomara/ilektro dwmatio.swf , βασικά υλικά για τη δημιουργία ηλεκτρικού κυκλώματος (λαμπτήρας, μπαταρία, καλώδια) και τέλος φύλλα αξιολόγησης για κάθε μαθητή.

Οι στόχοι που θέσαμε ήταν πολλαπλοί και ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

Γνωστικοί Στόχοι

- Να αποκτήσουν οι μαθητές βασικές γνώσεις για τα φαινόμενα τα σχετικά με το ηλεκτρικό ρεύμα, τα απλά ηλεκτρικά κυκλώματα με μπαταρίες, διακόπτες και λαμπτήρες και να ευαισθητοποιηθούν για τους κινδύνους που προκύπτουν από τη χρήση της ηλεκτρικής ενέργειας.

- Να διαπιστώσουν οι μαθητές το σωστό τρόπο σύνδεσης μιας λάμπας με μια μπαταρία στο κύκλωμα.

- Να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν οι μαθητές ποια υλικά επιτρέπουν τη διέλευση του ηλεκτρικού ρεύματος (αγωγοί) και ποια δεν την επιτρέπουν (μονωτές).

- Να διαπιστώσουν οι μαθητές ότι υπάρχουν πολλά είδη μπαταριών και ότι κάθε ηλεκτρική συσκευή λειτουργεί με ένα συγκεκριμένο είδος μπαταρίας.

Κοινωνικοί Στόχοι

- Να συνεργαστούν για ένα κοινό σκοπό (ομαδοσυνεργατικότητα) και να καλλιεργήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες

- Να βιώσουν τον υγιή ανταγωνισμό αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους

Συναισθηματικοί στόχοι

- Να νιώσουν ικανοποίηση από την επίτευξη των στόχων τους βιώνοντας ταυτόχρονα τη χαρά του παιχνιδιού

- Να νιώσουν ευχαρίστηση από την απόκτηση γνώσεων πάνω σε ένα επιστημονικό θέμα και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στις φυσικές επιστήμες .

Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

Τα τέσσερα στάδια στα οποία υλοποιήθηκε η παρέμβαση είναι τα εξής:

1. Παιχνίδι μνήμης με κάρτες (memory card) (1 διδακτική ώρα)

Στο στάδιο αυτό δώσαμε στους μαθητές τις πλαστικοποιημένες κάρτες που απεικόνιζαν στη μια πλευρά τους την Πηγή και το Λάμπη, τους πρωταγωνιστές δηλαδή του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, και από την άλλη τα μέρη ενός ηλεκτρικού κυκλώματος (λαμπτήρα, μπαταρία και καλώδια). Τους ζητήσαμε να διαλέξουν με τυχαίο τρόπο μια από αυτές και έπειτα να χωριστούν σε ομάδες των 3 ατόμων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε μια από αυτές να διαθέτει και τις 3 κάρτες με τα μέρη του κυκλώματος. Έπειτα έπαιξαν ένα παιχνίδι μνήμης, καθώς κάθε ομάδα κλήθηκε να σχηματίσει ζευγάρια από όμοια στοιχεία χρονομετρώντας την επίδοσή τους, προκειμένου να αναδειχτεί μια ομάδα νικήτρια. Οι μαθητές απόλαυσαν το παιχνίδι, βίωσαν τον υγιή ανταγωνισμό και έπαιξαν με ευχαρίστηση αυτό το γνωστό σε όλους παιχνίδι. Όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν σχετικά γρήγορα τη δοκιμασία, με μέγιστο χρόνο τα 21 δευτερόλεπτα, αλλά νικήτρια αναδείχθηκε αυτή που τα κατάφερε σε 8 δευτερόλεπτα.

2. Ηλεκτρονικό παιχνίδι «Ηλεκτρο-δωμάτιο» (2 διδακτικές ώρες)

Στο εργαστήριο Πληροφορικής συνδεθήκαμε με το ψηφιακό παιχνίδι «Ηλεκτρο-δωμάτιο» στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://users.sch.gr/mtomara/ilektrodwmatio.swf . Οι ομάδες των τριών (3) μαθητών κάθισαν μπροστά στους υπολογιστές και αρχικά τους δόθηκαν 5 λεπτά να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με το ψηφιακό περιβάλλον. Έπειτα κλήθηκαν ατομικά ένας- ένας παίκτης από κάθε ομάδα έπαιζε το παιχνίδι έχοντας βέβαια τη βοήθεια των συμπαικτών του, οι οποίοι παρακολουθούσαν με αφοσίωση , καθώς στη συνέχεια θα έπρεπε να παίξουν και οι ίδιοι. Στο στάδιο αυτό κλήθηκαν οι μαθητές να παίξουν ομαδικά, δηλαδή και οι τρεις μαθητές κάθε ομάδας με τις γνώσεις που ήδη αποκόμισαν από την ενασχόλησή τους με αυτό, να προσπαθήσουν να πετύχουν το καλύτερο δυνατό σκορ, ώστε να ξεπεράσουν τις επιδόσεις των άλλων ομάδων. Πράγματι τα παιδιά επιδόθηκαν σε έναν αγώνα παιχνιδιού, επαναλαμβάνοντας πολλές φορές από την αρχή το παιχνίδι και ξαναπαίζοντας όλες τις δοκιμασίες, προκειμένου να βελτιώσουν το σκορ τους και παρακολουθώντας με αγωνία την πορεία των υπολοίπων. Τα τελευταία 10 λεπτά της 2^{ης} διδακτικής ώρας, ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τα όσα είδαν οι μαθητές στο ψηφιακό αυτό περιβάλλον, ώστε να εμπεδώσουν τα φαινόμενα που σχετίζονται με τον ηλεκτρισμό με βάση τους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος.

Τα παιδιά έδειξαν κατενθουσιασμένα με το «Ηλεκτρο-δωμάτιο», παρόλο που το περιεχόμενό του είναι μαθησιακό κι όχι ψυχαγωγικό, και δήλωσαν ότι θα συνεχίσουν την προσπάθεια τους στο σπίτι , ώστε να καταφέρουν να φτάσουν το σκορ μέχρι το τέλος. Γενικά, όσον αφορά την ενασχόληση των μαθητών με το ψηφιακό παιχνίδι πάνω σε ένα δύσκολο σχετικά γνωστικό αντικείμενο, πρέπει να πούμε ότι ο βαθμός προσήλωσης, επιμονής και προσπάθειας ήταν εντυπωσιακός, καθώς αν και κλήθηκαν να παίξουν πολλές φορές , κάθε φορά επιδείκνυαν ολοένα και περισσότερη θέληση να παίξουν για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους. Ταυτόχρονα βίωσαν τη χαρά του παιχνιδιού , τη μάθηση μέσα από το παιχνίδι, τη συνεργατικότητα και τον υγιή ανταγωνισμό. Η ικανοποίηση των μαθητών φάνηκε σε όλη τη

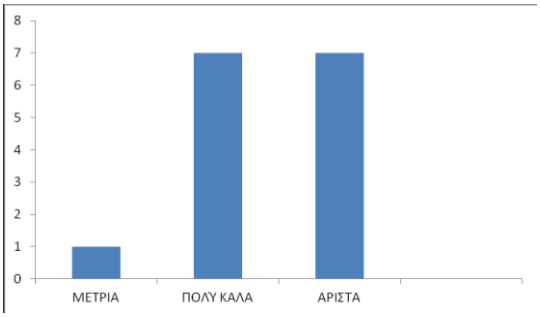
διάρκεια της ενασχόλησής τους μέσα από τις φωνές τους, τα σχόλια και τις εκφράσεις του προσώπου τους που μαρτυρούσαν αγωνία και επίμονη προσπάθεια. Αρκετοί μάλιστα είχαν σηκωθεί και ρωτούσαν τις υπόλοιπες ομάδες για το σκορ τους, έχοντας ένα ακόμη κίνητρο για να εντείνουν τις προσπάθειές τους.

3. Παιχνίδι «κρυμμένου θησαυρού» στο προαύλιο του σχολείου (1 διδακτική ώρα)

Δύο μέρες αφού τα παιδιά είχαν παίξει με το ψηφιακό παιχνίδι, έπαιξαν το παιχνίδι του «Κρυμμένου Θησαυρού» στην αυλή. Ο Λάμπης και η Πηγή με ένα μήνυμα που έστειλαν σε κάθε ομάδα προσκαλούσαν όλους τους μαθητές να συγκεντρωθούν στην αυλή και να αναζητήσουν τις κάρτες με τα υλικά που χρειάζονται για να φτιαχτεί ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα, δηλαδή τα καλώδια, τη μπαταρία, το λαμπάκι και τον διακόπτη, οι οποίες ήταν κρυμμένες σε διάφορα σημεία στο προαύλιο. Στη φάση αυτή φάνηκε για άλλη μια φορά η χαρά κι ο ενθουσιασμός που προσφέρει το παιχνίδι στα παιδιά, ακόμη και αν αυτό περιλαμβάνει δοκιμασίες με γνωστικό περιεχόμενο. Το γράμμα του Λάμπη και της Πηγής κινητοποίησε τους μικρούς μας φίλους που ανυπομονούσαν να βγουν στην αυλή. Σε όλη τη διάρκεια του παιχνιδιού έτρεχαν, έψαχναν και επίμονα αναζητούσαν τις απαντήσεις στους γρίφους που τους δόθηκαν προσπαθώντας να θυμηθούν τα όσα είδαν και έμαθαν στο ψηφιακό παιχνίδι.

4. Αξιολόγηση (1 διδακτική ώρα).

Στο τελευταίο στάδιο της παρέμβασης, δύο μέρες μετά το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού, δόθηκαν στους μαθητές τα φύλλα αξιολόγησης που περιείχαν ασκήσεις εμπνευσμένες από τις δοκιμασίες του ψηφιακού παιχνιδιού. Σε μια διδακτική ώρα τα παιδιά , ατομικά αυτή τη φορά, συμπλήρωσαν τα φύλλα με βάση τις γνώσεις που αποκόμισαν από όλες τις δραστηριότητες που προηγήθηκαν. Οι δραστηριότητες οι οποίες περιλαμβάνονταν στο φύλλο αξιολόγησης ήταν τέσσερις και αφορούσαν τη σύνδεση της μπαταρίας με το λαμπάκι με τέτοιο τρόπο ώστε αυτό να ανάψει, την αντιστοίχιση συσκευών με το σωστό τύπο μπαταρίας ώστε να λειτουργήσουν, την αναφορά κινδύνων από το ηλεκτρικό ρεύμα και την αντιστοίχιση των βασικών στοιχείων ενός κυκλώματος με την αντίστοιχη εικόνα. Τα φύλλα αυτά βαθμολογήθηκαν με άριστα το 10 (5 ασκήσεις από 2 βαθμούς η καθεμία) και με επιμέρους χαρακτηρισμούς των επιδόσεων: 4-6 Μέτρια, 6-8 Πολύ καλά, 8-10 Άριστα. Στο γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των επιδόσεων των παιδιών.



Διάγραμμα 1: Αποτελέσματα φύλλου αξιολόγησης

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά στο σύνολό τους απέκτησαν τις βασικές γνώσεις γύρω από τον ηλεκτρισμό, και σε αυτό συνέβαλε όχι μόνο το ψηφιακό παιχνίδι, αλλά και οι δοκιμασίες στο παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού που συνέτεινε στην εμπέδωση της γνώσης. Γενικά, οι μαθητές παρακολούθησαν με ενδιαφέρον τη διαφορετική αυτή διδασκαλία σε ένα γνωστικό αντικείμενο που δεν είχαν διδαχτεί από πριν με τον παραδοσιακό τρόπο, και από τις επιδόσεις τους συνολικά σε όλες τις φάσεις της παρέμβασης οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι ήταν αρκετά ικανοποιητικές. Παράλληλα, ιδιαιτέρως σημαντικό είναι το γεγονός ότι συνδύασαν τη μάθηση με τη διασκέδαση και διαπίστωσαν ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν και με διδακτικό προσανατολισμό.

Κριτική αποτίμηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης θεωρούμε ότι ήταν επιτυχής αν λάβουμε υπόψη ότι οι στόχοι που θέσαμε επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Πρέπει να σημειώσουμε ότι οι μαθητές ανταποκρίθηκαν πλήρως στις απαιτήσεις της παρέμβασης, συνεργάστηκαν σε γενικές γραμμές άψογα, συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις δοκιμασίες , επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αφοσίωση. Η ενασχόλησή τους με το ψηφιακό, κι όχι μόνο, παιχνίδι λειτούργησε ως εφαλτήριο για την ανακάλυψη των φαινομένων που σχετίζονται με τον ηλεκτρισμό και ουσιαστικά δημιούργησε εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές και τους υποκίνησε πολύ περισσότερο απ’ ότι η συμβατική διδασκαλία, όπως έχουν υποστηρίξει και ερευνητές (Klawe 1999, Prensky 2002, Facer 2003).

Πιο συγκεκριμένα, τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν γενικά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, αλλά και το συγκεκριμένο που χρησιμοποιήσαμε, όπως ο έλεγχος, η πρόκληση, η περιέργεια, ο ανταγωνισμός προκαλούν εσωτερική υποκίνηση (Malone 1980). Διαπιστώθηκε, λοιπόν, ότι οι μαθητές ενεπλάκησαν σε μια δημιουργική διαδικασία προσπαθώντας να δοκιμάσουν, να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους, αλλά κυρίως να μάθουν πράγματα που δεν γνώριζαν, ενώ ταυτόχρονα διασκέδαζαν (Malone 1980). Επίσης, σύμφωνα και με τις απόψεις του Papert (1993) , το ψηφιακό παιχνίδι προσέδωσε ένα γρήγορο και συνάμα ενδιαφέρον ρυθμό στη διδασκαλία, σε αντίθεση με τα συμβατικά διδακτικά μέσα, τα οποία καθιστούν αργή και βαρετή τη διαδικασία. Επομένως, μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά γνώρισαν μέσω της εκπαιδευτικής αυτής παρέμβασης ένα καινοτόμο μαθησιακό μοντέλο που συνδύαζε την ανακαλυπτική και τη βιωματική μάθηση καθώς και τη μάθηση μέσω συμμετοχής σε ομάδες.

Φάνηκε λοιπόν από την αποδοχή που είχε το ψηφιακό παιχνίδι «Ηλεκτρο-δωμάτιο» από τους μαθητές ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο για την εμπέδωση της ύλης, αλλά για τη βασική μάθηση δύσκολων ή περίπλοκων γνωστικών αντικειμένων, όπως ο Ηλεκτρισμός. Σύμφωνα με τον Prensky η μάθηση που βασίζεται στο Ψηφιακό Παιχνίδι μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στην εκμάθηση περιεχομένου που δεν είναι ελκυστικό αλλά αποτελεί γνώση που πρέπει να αποκτηθεί. Στο μάθημα λοιπόν της Φυσικής, που για πολλούς μαθητές είναι αποκρουστικό, δυσνόητο ή ανιαρό, ένα ψηφιακό παιχνίδι εμπνευσμένο από την καθημερινή ζωή κατάφερε να τους κινητοποιήσει και ταυτόχρονα να τους μεταδώσει τις γνώσεις που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι επιβεβαιώνεται η πεποίθηση του Prensky ότι μπορούν να δοθούν κίνητρα για την εκμάθηση γνωστικών αντικειμένων που είναι δύσκολο να διδαχθούν είτε επειδή είναι βαρετά είτε πε-

ρίπλοκα, και μπορούμε να κάνουμε τους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν με τη θέλησή τους, όπως συνέβη με τους μαθητές μας.

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας επισημαίνουμε ότι η δραστηριοποίηση του μαθητή αποτελεί μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Επομένως, θεωρείται αναγκαία η μετεξέλιξη του υπάρχοντος εκπαιδευτικού σκηνικού προς ένα νέο, το οποίο θα υποκινεί τον εκπαιδευόμενο, εντάσσοντας τον σε μια ενεργητική μαθησιακή διαδικασία. Από τη βιβλιογραφική μελέτη διαπιστώθηκε ότι αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ως υποβοηθητικό μέσο για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η άποψη τους αυτή στηρίζεται στην καταλυτική επίδραση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στο νεανικό πληθυσμό, όσο και στο γεγονός ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια φαίνεται να υποκινούν με έναν περισσότερο εποικοδομητικό τρόπο από αυτόν που υιοθετεί έως τώρα η συμβατική εκπαίδευση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο κινήθηκε και η εκπαιδευτική μας παρέμβαση, με την οποία επιχειρήσαμε να εισαγάγουμε ένα ψηφιακό παιχνίδι με ξεκάθαρους βέβαια μαθησιακούς στόχους στην τάξη και να διδάξουμε μια συγκεκριμένη διδακτική ενότητα με αυτό αλλά και άλλες παιγνιώδεις δραστηριότητες. Η εμπειρία αυτή υπήρξε πραγματικά αποκαλυπτική για τον ενθουσιώδη τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ενεπλάκησαν με το ψηφιακό παιχνίδι, παρόλο που σχετιζόταν αυτό με το μάθημα της Φυσικής και δεν είχε ψυχαγωγικό προσανατολισμό. Ωστόσο, το απόλαυσαν, ενθουσιάστηκαν, διασκέδασαν αλλά ταυτόχρονα έμαθαν έννοιες του ηλεκτρισμού και συνειδητοποίησαν ότι το παιχνίδι μπορεί να έχει και μαθησιακό αποτέλεσμα.

Για εμάς τους εκπαιδευτικούς η παρέμβαση λειτούργησε ως εφαλτήριο για να συλλογιστούμε ότι τελικά τα ψηφιακά μέσα και δη τα ψηφιακά παιχνίδια μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην τάξη μας, αρκεί να τα χρησιμοποιήσουμε μέσα σε ένα διδακτικό σενάριο με ξεκάθαρους στόχους. Τα μέσα αυτά σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστούν το ρόλο του δασκάλου, αλλά συνιστούν ένα «όπλο» στα χέρια του, προκειμένου να συμβαδίσει με τις τεχνολογικές εξελίξεις, τα ενδιαφέροντα των μαθητών του και να χτίσει τη διδασκαλία του με έναν ελκυστικό και ταυτόχρονα αποτελεσματικό τρόπο.

Τέλος, πρέπει να επισημάνουμε ότι από την εμπειρία μας η διδασκαλία της διδακτικής αυτής ενότητας με το ψηφιακό παιχνίδι λειτούργησε πολύ θετικά για αρκετούς μαθητές, που είτε δε έχουν βρει κάποιο κίνητρο μάθησης στην παραδοσιακή τάξη στο μάθημα της Φυσικής κι όχι μόνο είτε έχουν εν γένει μαθησιακές δυσκολίες στην κατανόηση επιστημονικών εννοιών. Επομένως, αξίζει να επεκταθεί η χρήση του και να γίνει γενικότερα μια προσπάθεια σχεδιασμού και παραγωγής εκπαιδευτικών ψηφιακών παιχνιδιών που θα ανταποκρίνονται όχι μόνο στο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά κυρίως στα χαρακτηριστικά και στις ανάγκες των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Θωμαΐς Καρτσιώτου, Σωκράτης Τουμπεκτσής, Κωνσταντίνος Κλειτσιώτης, Ακριβή Καρποζήλου. «Η χρήση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα γνωστικά αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών και της Γεωγραφίας»

Casey, J., Ramsammy, R. (1992). MacMentoring: Using techonology and counseling with at-risk youth. ERIC Document Reproduction Service.

Facer, K. (2003), Computer games and Learning Learning, A NESTA Futurelab Discussion Document

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy? New York: Palgrave Macmillan.

Gifford, B. R. (1991). The learning society: Serious play. Chronicle of Higher Education

Klawe, M. (1999), Computer games, education and interfaces: The E-GEMS project , In Proceedings of the Graphics Interface 1999 Conference, 36-39,Ontario, Canada

Malone, T W, (1980), What Makes Things Fun to Learn? A Study of Intrinsically Motivating Computer Games. Palo Alto, CA: Xerox.

Papert, S. (1993), The Children's machine.:Rethinking school in the Age of the Computer New York:Basic Books

Poole, S. (2000), Trigger Happy. The inner life of video games, Fourth Estate, London

Prensky, M. (2007). Μάθηση βασισμένη στο ψηφιακό παιχνίδι. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2007.

Διδάσκοντας με τις ΤΠΕ. Ρόλος του εκπαιδευτικού, δυσκολίες και υποστηρικτικοί παράγοντες

Ανάγνου Ευάγγελος
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, ΣΕΠ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
anagnouev@yahoo.gr

Αργυρόπουλος Νικόλαος,
Εκπαιδευτικός ΠΕ02 Μ.Δ.Ε. Σύγχρονη Ελληνική και Ευρωπαϊκή Ιστορία
nickargiropoulos@gmail.com

Σμπήλια Αναστασία
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, M.ed Σπουδές στην Εκπαίδευση
aasbilia@gmail.com

Πούντζα Αγγελική
Κοινωνιολόγος Εκπαιδευτικός ΠΕ70
aggpou@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα 10 φιλολόγων του Ν. Αχαΐας που παρακολούθησαν την επιμόρφωση β' επιπέδου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κατά τη διδασκαλία με ΤΠΕ αναδεικνύεται κυρίως ο συμβουλευτικός και διευκολυντικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Οι περισσότεροι εκτιμούν πως είναι αρκετά έτοιμοι, ώστε να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, διατυπώνουν ωστόσο αρκετές επιφυλάξεις. Ως κύριες δυσκολίες αναφέρονται οι ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή και η πίεση χρόνου, ενώ βασικοί υποστηρικτικοί τους παράγοντες είναι συνάδελφοι εξειδικευμένοι ή έμπειροι στις ΤΠΕ.

Λέξεις - κλειδιά: ΤΠΕ, επιμόρφωση β΄ επιπέδου, ρόλος εκπαιδευτικού

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφώνουν οι νέες τεχνολογίες ο μαθητής τίθεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γεγονός που οδηγεί στο μετασχηματισμό - και όχι φυσικά στην υποκατάσταση - του έργου του εκπαιδευτικού. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός μέσα από την καλλιέργεια των απαραίτητων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων οφείλει να είναι σε θέση να κατανοεί τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ και να εντάσσει αυτές δημιουργικά και αποδοτικά στην καθημερινή του πρακτική (EAITY, 2009). Στην ουσία είναι αυτός που θα κινητοποιήσει το μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την αυτενέργεια και τη συνεργασία και θα αναδιοργανώσει τη διδακτική του στρατηγική, ενισχύοντας τη συμβουλευτική / υποστηρικτική πλευρά του ρόλου του ως διαμεσολαβητή της γνώσης και διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας (Βακαλούδη, 2001˙ Chambers, 1999). Πρόκειται κατά βάση για μία αναθεώρηση ή καλύτερα μεταβολή των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και των σχέσεων των μαθητών με τη γνώση μέσα από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, που φαίνεται να αποδυναμώνει τον «εγκυκλοπαιδικό» ρόλο του εκπαιδευτικού και να ενισχύει προσεγγίσεις που βασίζονται σε *εποικοδομιστικές* προσεγγίσεις σχετικά με τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (Depover, Karsenti & Komis, 2010). Θα ήταν, ωστόσο, ανεδαφικό να θεωρηθεί πως η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση συνεπάγεται κατά φυσική και λογική αναγκαιότητα το μετασχηματισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού και της σχέσης του μαθητή με τη γνώση. Σε αρκετές περιπτώσεις η ισχύουσα – προσανατολισμένη σε δα-

σκαλοκεντρικά μοντέλα - διδακτική πρακτική δε φαίνεται να μεταβάλλεται ή τουλάχιστον να τροποποιείται, ούτε να ενισχύει πιο καινοτόμες προσεγγίσεις με τη χρήση των ΤΠΕ (Καρασσαβίδης, 2006˙ Κουτσογιάννης, 2010).

Η μέχρι τώρα διεθνής και ελληνική ερευνητική εμπειρία έχει αποτυπώσει μία ποικιλία παραγόντων που δρουν ανασταλτικά στην αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι οποίοι συνδέονται τόσο με το άτομο, όσο και με το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα κάθε εκπαιδευτική δράση. Θέματα υποδομής αναδεικνύονται συχνά σε αρκετές έρευνες ως σημαντικά εμπόδια στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική˙ επιπρόσθετα, ως σημαντικά εμπόδια αναγνωρίζονται παράγοντες που σχετίζονται με την απουσία επαρκών γνώσεων και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετικά με το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών (BECTA, 2004˙ Demetriadis et al., 2003˙ Kokkinaki, 2010˙ Pelgrum, 2001). Παράλληλα, η έλλειψη αυτοπεποίθησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά και η υφιστάμενη σχολική κουλτούρα αποτρέπουν συχνά τον εκπαιδευτικό από την προοπτική ανανέωσης της διδακτικής του πρακτικής μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ (BECTA, 2004).

Από την άλλη πλευρά, παράγοντες όπως η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών καινοτομιών σε συνδυασμό με ένα ισχυρό αίσθημα αυτεπάρκειας που καλλιεργείται από την εξοικείωσή τους όχι μόνο με τις σύγχρονες τεχνολογικές εφαρμογές, αλλά και με το κατάλληλο παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησής τους φαίνεται να λειτουργούν υποστηρικτικά στην παραπάνω προοπτική (Buabeng-Andoh, 2012). Στους ενισχυτικούς παράγοντες συγκαταλέγονται, επίσης, εκείνοι που σχετίζονται με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εξελίσσεται και αναπτύσσει το έργο του ο εκπαιδευτικός, όπως η τεχνική υποδομή, η προσβασιμότητα σε υποδομές ΤΠΕ, η υποστηρικτική σχολική ηγεσία, τα ευέλικτα προγράμματα σπουδών, η διαρκής επιμόρφωση ή επανεκπαίδευση (Peralta & Costa, 2007).

Μεθοδολογία

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων του δείγματος όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διδασκαλίας με τη χρήση ΤΠΕ.

Ερευνητικά ερωτήματα

1ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ;
2ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του νέου ρόλου τους στη διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ;
3ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιοι οι υποστηρικτικοί παράγοντες των εκπαιδευτικών στην ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του νέου ρόλου τους στη διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ;

Δείγμα της έρευνας- Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε στα τέλη του 2013 σε δείγμα 10 φιλολόγων που εργάζονται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αχαΐας, οι οποίοι συμμετείχαν ως

επιμορφούμενοι στο πρόγραμμα β΄επιπέδου κατά τα έτη 2010 και 2013. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 8 φιλόλογοι που παρακολούθησαν το πρόγραμμα κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και 2 το σχολικό έτος 2009-2010. Η επιλογή τους έγινε με κριτήρια: α) τη διαθεσιμότητά τους για συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης συνέντευξης, β) τη δυνατότητα λήψης συνέντευξης από τα συγκεκριμένα άτομα χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (πχ. δυσκολίες μετακίνησης ερευνητών), γ) τον περιορισμένο χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας για την υλοποίηση της έρευνας και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων – συμπερασμάτων. Η έρευνα έγινε, συνεπώς, σε διαθέσιμο δείγμα (Κυριαζή, 2002, σσ. 117-118) εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματά της να μην είναι γενικεύσιμα.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Δεδομένου του σκοπού της έρευνας, που βασιζόταν στην ανάδειξη των προσωπικών ερμηνειών και απόψεων των ερωτώμενων, προκρίθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Όπως αναφέρεται σχετικά, «…όταν η έρευνα έχει ποιοτικό προσανατολισμό, ο ερευνητής επιδιώκει, μέσα από ένα ευέλικτο και ανοιχτό σχήμα συνέντευξης, να δώσει ο ερωτώμενος τις δικές του περιγραφές και ερμηνείες, χρησιμοποιώντας δικές του εννοιολογικές κατηγορίες…» (Κυριαζή, 2002, σ. 123). Η συνέντευξη, δηλαδή, επιτρέπει την πρόσβαση σε γνώσεις, αξίες, προτιμήσεις, στάσεις και πεποιθήσεις των ερωτώμενων (Cohen & Manion,1994, σ. 374). Ως μέθοδος ανάλυσης των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και ως μονάδα καταγραφής το θέμα (Κυριαζή, 2002, σ. 291).

Αποτελέσματα έρευνας

Προφίλ υποκειμένων

Γυναίκες ήταν 9 υποκείμενα και άντρας 1. Ηλικία από 36-40 έτη και από 41-45 έτη είχαν από 3 υποκείμενα αντίστοιχα, ενώ ηλικία 46-50 είχαν 4. Ως προς την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση, 3 συμμετέχοντες είχαν 10 έτη, 2 είχαν 11 έτη, 1 υποκείμενο είχε 12 έτη, 1 άλλο 15 έτη, 1 συμμετέχοντας είχε 17 έτη και 2 είχαν 21 έτη υπηρεσίας. Κάτοχοι β΄ πτυχίου ήταν 2 συμμετέχοντες. Μεταπτυχιακές σπουδές επιπέδου master είχαν 3 υποκείμενα.

Απόψεις υποκειμένων για τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ

Αναφορικά με το *ποιος θεωρούν ότι ο είναι ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ*, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστήριξαν ότι αυτός είναι υποστηρικτικός και καθοδηγητικός: *«Πολύ σημαντικός, γιατί πρέπει να καθοδηγήσει σωστά και αποτελεσματικά για να γίνει η εργασία χωρίς να χαθεί πολύς χρόνος και να χάσουν το ενδιαφέρον τους οι μαθητές»* (Ε3), *«Ρόλος συντονιστή, καθοδηγητή, στην πορεία της ανακάλυψης της γνώσης»* (Ε10)· περιλαμβάνει τον συντονισμό ομάδων: *«Συντονίζει τη διαδικασία, επιλύει προβλήματα που τυχόν ανακύπτουν, π.χ. συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ των ομάδων»* (Ε9)· την ανατροφοδοτική και διευκολυντική διάσταση: *«Ρόλος υποστηρικτικός, διευκολυντικός, του συνεχούς ανατροφοδότη»* (Ε5).

Σχετικά με το *τι έχει αλλάξει συγκριτικά με τον ρόλο τους στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας* οι απόψεις εστιάζονται: α) στην αλλαγή τρόπου σκέψης: *«Άλλαξε λίγο έως πολύ ο*

τρόπος σκέψης μας και σκεφτόμαστε λίγο πιο "ανοιχτόμυαλα" το μάθημα» (Ε2)· β) στην ομαδική εργασία των μαθητών: *«Η διδασκαλία δεν είναι πλέον μετωπική, αλλά ομαδοσυνεργατική»* (Ε4)· γ) στη μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία: *«Η διδακτική πράξη είναι εστιασμένη στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε μια ανακαλυπτική πορεία μάθησης»* (Ε8)· δ) στην αλλαγή ρόλου του εκπαιδευτικού από αναμεταδότη γνώσεων σε σύμβουλο: *«Ο ρόλος μου στον παραδοσιακό τρόπο ήταν περισσότερο αυτός του απλού μεταδότη γνώσεων»* (Ε5), *«Είμαι λιγότερο κατευθυντική και περισσότερο συμβουλευτική»* (Ε6)· ε) στο μεγαλύτερο ενδιαφέρον της μαθησιακής διαδικασίας: *«Αυτό που έχει αλλάξει είναι η μονοτονία ίσως του κλασικού δασκαλοκεντρικού μοντέλου μάθησης»* (Ε1).

Όσον αφορά το *ποιες επιπλέον γνώσεις απαιτούνται από αυτούς για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία,* οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν: α) κυρίως, τη μεγαλύτερη εξοικείωση και εξάσκηση με τις ΤΠΕ: *«Περισσότερη εξάσκηση από εμάς»* (Ε1), *«εξοικείωση με τεχνολογικά εργαλεία»* (Ε9)· β) γνώσεις διαχείρισης ομάδας: *«Γνώσεις που αφορούν την διαχείριση των ομάδων μέσα στην σχολική τάξη»* (Ε10)· γ) θεωρητικές γνώσεις διδακτικής μεθοδολογίας: *«γνώση σύγχρονων θεωριών που αφορούν στη διδακτική του γνωστικού μου αντικειμένου»* (Ε9)· δ) περισσότερη πρακτική εξάσκηση σε διδακτικά σενάρια: *«Περισσότερος χρόνος για εφαρμογή σεναρίων σε διαφορετικά μαθήματα»* (Ε6). Σημειώνουμε ότι δύο συμμετέχουσες θεωρούν ότι δε χρειάζονται επιπλέον γνώσεις, με τη μία από αυτές να προσθέτει ότι αυτό που απαιτείται είναι κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή: *«Δεν χρειάζομαι επιπλέον γνώσεις»* (Ε3), *«Νομίζω ότι πήρα αρκετές γνώσεις, υποδομή κατάλληλη απαιτείται για να μπορέσω να τις εφαρμόσω στην πράξη»* (Ε5).

Σχετικά με τις *επιπλέον δεξιότητες που απαιτούνται από αυτούς για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία,* οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τη μεγαλύτερη εξοικείωση με τα τεχνολογικά εργαλεία και τα λογισμικά: *«Μεγαλύτερη εξοικείωση με λογισμικά εργαλεία»* (Ε4), *«Να εξοικειωθώ περισσότερο με τη χρήση και τη λειτουργία του διαδραστικού πίνακα και των εργαλείων (επεξεργαστή κειμένου, παρουσίαση κλπ)»* (Ε7). Αυτό, όπως αναγνωρίζουν, απαιτεί χρόνο για περισσότερη πρακτική εφαρμογή: *«Να βάλουμε σε εφαρμογή όσα μάθαμε. Δεν είναι οπωσδήποτε εφικτό, γιατί απαιτεί πολύ χρόνο»* (Ε3).

Στο ερώτημα αν *θεωρούν ότι απαιτείται από αυτούς αλλαγή στάσεων ή αντιλήψεων προκειμένου να ανταποκριθούν επαρκώς στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία,* οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απάντησαν θετικά. Η μετακίνηση από τη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας στη μαθητοκεντρική κυριαρχεί στις αναφορές τους: *«Ναι, σίγουρα πρέπει να αλλάξω στάση και αντίληψη, γιατί χωρίς τις ΤΠΕ το μάθημα μου ήταν περισσότερο δασκαλοκεντρικό. Η χρήση των ΤΠΕ θα με βοηθήσει να την κάνω μαθητοκεντρική, διερευνητική τη μάθηση και ομαδοσυνεργατική τη διαδικασία»* (Ε5). Θίγεται, επίσης, η απομάκρυνση από την έμφαση στη διδακτέα ύλη: *«Αλλαγή στάσης απαιτείται στο ότι είναι αναγκαία η κάλυψη όσο το δυνατόν περισσότερης ύλης για την κατάκτηση των γνώσεων και ότι αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με την παραδοσιακή διδασκαλία»* (Ε6). Αναφέρθηκε η απομάκρυνση από το σχολικό εγχειρίδιο και η έμφαση στην ομαδοσυνεργατική μάθηση: *«Ασφαλώς, αφού μέχρι τώρα ο τρόπος διδασκαλίας μας ήταν εντελώς διαφορετικός – πιο παραδοσιακός. Απαιτείται πρώτον μεγαλύτερη εξοικείωση με τον υπολογιστή, δεύτερον με τις*

νέες μορφές εργασίας, π.χ. την ομαδική εργασία και τρίτον εγκατάλειψη του σχολικού εγχειριδίου ως αποκλειστικού μέσου εργασίας» (Ε8). Η συμβολή της προγράμματος β΄ επιπέδου αναδεικνύεται από μία συμμετέχουσα: *«Ναι, και σε αυτό με βοήθησε η επιμόρφωση. Δεν είμαι πλέον τόσο απορριπτική όσο ήμουν»* (Ε3).

Απόψεις υποκειμένων σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του νέου ρόλου τους στη διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ

Οι δυσκολίες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του νέου ρόλου τους στη διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ αφορούν κυρίως την υλικοτεχνική υποδομή: *«η έλλειψη κατάλληλης τεχνολογικής υποδομής»* (Ε5). Ακολουθεί η πίεση χρόνου: *«Δυσκολίες μου δημιουργεί η πληθώρα της ύλης και η πίεση του χρόνου»* (Ε5). Ως χρονοβόρος και απαιτητικός αναφέρθηκε και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας: *«Χρειάζεται πολύ καλός σχεδιασμός για να υλοποιηθεί μια τέτοια διδασκαλία και απαιτεί χρόνο και εξοικείωση από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό»* (Ε10). Η κόπωση του εκπαιδευτικού επίσης αναφέρθηκε: *«Είναι ιδιαίτερα κουραστικά ο συντονισμός και η ταυτόχρονη καθοδήγηση των ομάδων»* (Ε6). Μία άλλη δυσκολία είναι οι ελλιπείς γνώσεις Η/Υ των μαθητών: *«η μικρή εξοικείωση των μαθητών με βασικές χρήσεις Η/Υ»* (Ε9). Τονίστηκε και η δυσκολία που ενέχει για τον εκπαιδευτικό η προσπάθεια για αλλαγή αντιλήψεων και στάσης: *«Αυτή η προσπάθεια για αλλαγή στάσης και τρόπου σκέψης»* (Ε2).

Απόψεις υποκειμένων σε σχέση με τους υποστηρικτικούς παράγοντες στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου ρόλου τους

Σχετικά με το *πόσο έτοιμοι αισθάνονται γι' αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας,* οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (7/10) θεωρούν ότι είναι αρκετά έτοιμοι: *«Νομίζω πως μπορώ να ανταποκριθώ ικανοποιητικά στον τρόπο αυτό διδασκαλίας»* (Ε9),*«Είμαι αρκετά έτοιμος, όσο μπορεί κανείς να είναι έτοιμος, γιατί πάντα υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες»* (Ε10). Ορισμένοι, βέβαια, από αυτούς διατύπωσαν επιφυλάξεις, που σχετίζονται με την ανάγκη για μεγαλύτερη εξοικείωση με τις ΤΠΕ μέσω πρακτικής εφαρμογής: *«Αρκετά έτοιμη. Ωστόσο, χρειάζεται μεγαλύτερη εξοικείωση με κάποια λογισμικά»* (Ε8). Από την άλλη, τρεις συμμετέχουσες δήλωσαν ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να θεωρήσουν τον εαυτό τους έτοιμο: *«Χρειάζομαι περισσότερο χρόνο για θεωρήσω τον εαυτό μου έτοιμο»* (Ε6), *«Δεν αισθάνομαι έτοιμη. Θέλω προσπάθεια»* (Ε7).

Στο ερώτημα *«Σε τι θα χρειαζόσασταν υποστήριξη;»*, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αφορούσαν: α) τη χρήση των ΤΠΕ: *«Στην εξοικείωσή μου με τις ΤΠΕ»* (Ε4), *«Στην αξιοποίηση νέων τεχνολογικών εργαλείων»* (Ε9)· β) σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας: *«Στην πράξη, να δω υλοποίηση διδασκαλίας με ΤΠΕ»* (Ε1) · γ) την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου: *«Σε υποδομές στο σχολείο»* (Ε2).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος *στρέφονται για να αναζητήσουν υποστήριξη*: α) κυρίως, σε καθηγητές πληροφορικής: *«Σε γνωστούς καθηγητές της πληροφορικής»* (Ε7)· β) σε συναδέλφους με το ίδιο επίπεδο στη χρήση ΤΠΕ ή πιο έμπειρους: *«Σε συναδέλφους μου που έχουν τις ίδιες ανησυχίες με εμένα και μεγαλύτερη εμπειρία»* (Ε10)· γ) στους επιμορφωτές τους από το πρόγραμμα β΄ επιπέδου: *«Στην επιμορφώτριά μας!»* (Ε2)· δ) στις σημειώσεις

τους από το πρόγραμμα β΄ επιπέδου: *«Στις σημειώσεις από το σεμινάριο»* (Ε6)· ε) στον διευθυντή: *«στον διευθυντή του σχολείου»* (Ε2).

Τέλος, στο *κατά πόσο έτοιμο είναι το σχολείο τους να δεχθεί αυτή την αλλαγή*, σχεδόν όλοι (9/10) απάντησαν ότι το σχολείο τους δεν είναι καθόλου έτοιμο. Αυτό συμβαίνει: είτε λόγω υλικοτεχνικής υποδομής: *«Καθόλου. Το εργαστήριο χρησιμοποιείται για την πληροφορική και δεν έχουμε τη δυνατότητα οι υπόλοιποι να το χρησιμοποιούμε»* (Ε1)· είτε λόγω έλλειψης χρημάτων: *«Δεν υπάρχουν χρήματα»* (Ε3)· είτε λόγω έλλειψης διάθεσης για αλλαγή και απουσίας της κατάλληλης κουλτούρας: *«Πολλές φορές οι δομές είναι τόσο παγιωμένες που δύσκολα αλλάζουν. Το νέο αντιμετωπίζεται εχθρικά από τη σχολική κοινότητα»* (Ε10). Ακόμη και στην περίπτωση που υπάρχει η σχετική διάθεση, ακυρώνεται από την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής: *«Υπάρχει διάθεση, αλλά δυσκολεύονται λόγω συνθηκών: γίνεται πολλαπλή χρήση του εργαστηρίου, λόγω διαφόρων projects που υλοποιούνται στο Γυμνάσιό μας»* (Ε6).

Συμπεράσματα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ είναι αυτός του διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας και του υποστηρικτή των μαθητών στην ανακαλυπτική τους γνωσιακή πορεία. Αυτό απαιτεί, σύμφωνα με τις απόψεις τους, αλλαγή τρόπου σκέψης και μετακίνηση του εκπαιδευτικού από αναμεταδότη γνώσεων σε σύμβουλο, εμψυχωτή, καθοδηγητή. Για την ανταπόκριση στις νέες απαιτήσεις που δημιουργούνται από την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι απαιτείται, σε επίπεδο γνώσεων, μεγαλύτερη εξοικείωση με τις ΤΠΕ, καθώς και περαιτέρω θεωρητικός εμπλουτισμός των γνώσεών τους σε θέματα διαχείρισης ομάδων και διδακτικής μεθοδολογίας. Σε επίπεδο δεξιοτήτων, αναφέρεται ξανά η εξοικείωση με τις ΤΠΕ και η πρακτική εφαρμογή τους, γεγονός που θεωρούμε ότι υπογραμμίζει τη μεγάλη ανάγκη τους για συνεχή επιμόρφωση και υποστήριξη. Όσον αφορά τις στάσεις και αντιλήψεις τονίστηκε η μετάβαση από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο, όπως και η απαγκίστρωση από το σχολικό εγχειρίδιο και την πίεση της διδακτέας ύλης. Η μεταβολή, από τον εκπαιδευτικό-«παντογνώστη» στον εκπαιδευτικό-διαμεσολαβητή της γνώσης που εφαρμόζει κυρίως εποικοδομιστικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, βρίσκεται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία (Βακαλούδη, 2001˙ Chambers, 1999˙ Depover, Karsenti & Komis, 2010).

Τα υποκείμενα της έρευνας θεωρούν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις του μετασχηματισμένου ρόλου τους αφορούν κυρίως την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή. Ως εξίσου σημαντικός ανασχετικός παράγοντας αναφέρθηκε η πίεση χρόνου, αποτέλεσμα τόσο της απαιτητικής διαδικασίας (σε επίπεδο και σχεδιασμού/προετοιμασίας, αλλά και υλοποίησης), όσο και των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος. Ο συνδυασμός αυτός με την προσθήκη των ελλιπών γνώσεων ΤΠΕ από μαθητές συνεπάγεται σημαντική κόπωση για τους εκπαιδευτικούς, η οποία ενισχύεται από τη δυσκολία που ενέχει η προσπάθεια για αλλαγή αντιλήψεων και στάσης, όπως υποστηρίχτηκε. Οι προαναφερόμενες δυσκολίες εντοπίζονται και σε πολλές σχετικές έρευνες (BECTA, 2004˙ Demetriadis et al., 2003˙ Kokkinaki, 2010˙ Pelgrum, 2001).

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρούν ότι είναι αρκετά έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του νέου ρόλου τους στη διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ, με ορισμένες, ωστόσο, επιφυλάξεις. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η δήλωση απουσίας επαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων συμφωνεί με ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών (BECTA, 2004˙ Pelgrum, 2001). Μεγαλύτερη στήριξη δήλωσαν τα υποκείμενα της έρευνας ότι χρειάζονται στη χρήση των ΤΠΕ και σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Για υποστήριξη οι συμμετέχοντες στην έρευνα στρέφονται κυρίως σε καθηγητές πληροφορικής και σε έμπειρους στη χρήση ΤΠΕ συναδέλφους, ενώ άλλοι απευθύνονται στους επιμορφωτές τους ή ανατρέχουν στις σημειώσεις τους. Τέλος, σχεδόν ομόφωνα οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι το σχολείο τους είναι ανέτοιμο να δεχθεί αυτή την αλλαγή στη διδακτική διαδικασία, είτε λόγω έλλειψης χρημάτων, είτε λόγω έλλειψης διάθεσης για αλλαγή είτε λόγω απουσίας της κατάλληλης κουλτούρας. Η υφιστάμενη σχολική κουλτούρα ως αποτρεπτικός παράγοντας για τον εκπαιδευτικό όσον αφορά τον εμπλουτισμό της διδακτικής του πρακτικής μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά (BECTA, 2004). Ακόμη και στην περίπτωση που υπάρχει η σχετική διάθεση, όπως αναφέρθηκε, αυτή ακυρώνεται από την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ έχει μετασχηματιστεί σε πιο απαιτητικό σε σχέση με αυτόν στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες, οι πιο σημαντικές δομικού χαρακτήρα, καθώς αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή και το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα, που δεν έχει σχεδιαστεί με τρόπο αρκούντως «φιλικό» προς τις ΤΠΕ. Δεδομένου ότι η εισαγωγή των ΤΠΕ στη σχολική πράξη πραγματοποιήθηκε σχετικά καθυστερημένα στη χώρα μας, η κουλτούρα της σχολικής μονάδας είναι στο ζήτημα αυτό σε πολλές περιπτώσεις τουλάχιστον επιφυλακτική, ενώ παράλληλα η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται μειωμένη, καθώς δεν έχουν υπάρξει ούτε ο απαιτούμενος χρόνος για εξοικείωση ούτε οι απαιτούμενες επιμορφωτικές ευκαιρίες. Για την υπερκέραση των δυσκολιών οι επιλογές είναι μάλλον περιορισμένες και «εκ των ενόντων» προς το παρόν. Μια συνολικότερη προσέγγιση του ζητήματος σε θεσμικό επίπεδο, που θα περιλαμβάνει τον ανασχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων, την επίλυση των ζητημάτων υλικοτεχνικής υποδομής και τη μέριμνα για διαρκή επιμόρφωση, κρίνεται μάλλον απαραίτητη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μετάφραση Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Depover, C., Karsenti, T., & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Βακαλούδη, Α. (2001). *Η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην ιστορική διερεύνηση και διαθεματική αξιοποίηση των πολλαπλών αναπαραστάσεων ως πηγών.* Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 1ο Συνέδριο της ΕΤΠΕ, Σύρος, Μάιος 2001. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2014 από http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe341.pdf.

ΕΑΙΤΥ, (2009). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών β' Επιπέδου για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (δικτυακή πύλη). Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2014 από http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/typography/about-project-bepipedo-m.

Καρασαββίδης, Η. (2006, Οκτώβριος). *ΤΠΕ και μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής: Η προοπτική μετασχηματισμού του αντικειμένου δραστηριότητας*. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 5ο Συνέδριο της ΕΤΠΕ, Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου 2006. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2014 από http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe1166.pdf.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Αναδυόμενοι ρόλοι, παραδοχές και αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση αναθεωρημένη & εμπλουτισμένη. Πάτρα: ΙΤΥ.

Κυριαζή, Ν. (2002[5]). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

British Educational Communications and Technology Agency (BECTA), (2004, June). *A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers*. Retrieved 5 January 2014 from http://www.becta.org.uk/ .

Buabeng – Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 8*, 136-155.

Chambers, Ph. (1999). Information handling skills, cognition and new technologies. *British Journal of Educational Technology, 30 (2)*, 151-162.

Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., Tsoukalas, I. & Pombortsis, A. (2003). "Cultures in negotiation": teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools. *Computers and Education, 41*, 19-37.

Peralta, H., & Costa, F. A. (2007). Teacher's Competence and Confidence regarding the use of ICT. Sísifo. *Educational Sciences Journal, 03*, 75-84.

Kokkinaki, A. (2010, September). Obstacles to the integration of ICTs in Primary Education in Greece. An investigation based on teachers' perspectives. *Interactive Conference on Computer Aided Learning (ICL 2010)*. Hasselt, Belgium, 15-17.

Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education, 37,* 163-178.

Διερευνητικό σενάριο μάθησης για την ελεύθερη πτώση και την κατακόρυφη βολή στην Α' Λυκείου: Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαστήριου φυσικών επιστημών Labdisc και εφαρμογή συνδυασμού μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Χαρατζόπουλος Παναγιώτης [1], Μητρόπουλος Ευστάθιος [2], Πετροπούλου Ουρανία [3], Ρετάλης Συμεών [4]

[1]Φυσικός Msc P/H, Msc Elearning, Ζάννειο Πρότυπο Πειραμ. Γεν. Λύκειο Πειραιά,
[2]Μεταπτυχιακος Φοιτητής, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς,
[3]Μεταδιδάκτορας, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς,
[4] Καθηγητής, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά.

[1]panharatz@yahoo.gr, [2]stathismitrop@yahoo.gr, [3]rpetro@biomed.ntua.gr, [4]retal@unipi.gr

Περίληψη

Στην εργασία που υποβάλλουμε, παρουσιάζεται μια πρόταση αξιοποίησης των ψηφιακών πειραματικών συσκευών Labdisc gensci (www.globisens.net) στο πλαίσιο του μαθήματος Φυσικής της Α΄ Λυκείου. Η προσέγγιση της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης εδράζεται στο μοντέλο της διερευνητικής μάθησης (Inquiry Based Learning - IBL) και αφορά στη μελέτη της ελεύθερης πτώσης και της κατακόρυφης βολής. Για το σκοπό αυτό σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο -το οποίο περιγράφεται στο πλήρες κείμενο της εργασίας -βασισμένο στο διδακτικό μοντέλο των Schmidkunz & Lindemann (1992). Η καινοτομία του προτεινόμενου σεναρίου έγκειται: α) στην αξιοποίηση της εξαιρετικά εύχρηστης και τεχνολογικά πρωτοποριακής ηλεκτρονικής συσκευής Labdisc, η οποία διαλειτουργεί με τον Η/Υ και τον Διαδραστικό Πίνακα και β) στην ανάπτυξη και εφαρμογή συνδυασμού μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Διερευνητική μάθηση, Labdisc, μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, η δυναμική των νέων τεχνολογιών να δημιουργήσουν καταλυτικές αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης δεν ήταν ποτέ πιο εμφανής (Fox, 2011). Οι Μπούρμπουλα & Καλκάνης (2013) επισημαίνουν πως οι νέες τεχνολογίες έχουν αλλάξει τους στόχους της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών, ενώ απαιτείται να συνδεθούν περαιτέρω οι δύο τομείς, ώστε να αναπτυχθεί ο επιστημονικός, ο γλωσσικός και ο τεχνολογικός εγγραμματισμός. Ωστόσο η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα σχολεία, δεν εγγυάται τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, αν αυτή δε συνοδεύεται από καλά σχεδιασμένα σενάρια που βασίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Μια σειρά από μελέτες (Abd-el-Khalick et al. 2004; Rocard et al. 2007; Minner et al., 2010) που έχουν διεξαχθεί τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, έχουν αναδείξει τη διερευνητική μάθηση ως τη κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης στις φυσικές επιστήμες. Η διερευνητική μάθηση είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την οποία οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση μέσω της έρευνας και της ανακάλυψης σε αυθεντικές καταστάσεις, ενισχύοντας παράλληλα τις δεξιότητες κριτικής σκέψης

(Hwang & Chang, 2011). Τα βασικά χαρακτηριστικά της περιλαμβάνουν τη μάθηση που προέρχεται από την έρευνα, τη μαθητο-κεντρική προσέγγιση στην οποία ο ρόλος του καθηγητή μετατρέπεται σε διευκολυντή (facilitator), την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση και την ενεργό προσέγγιση στη μάθηση (Spronken-Smith, 2008).

Οι Kostelníková & Ožvoldová (2013) επισημαίνουν πως η ενσωμάτωση διαφόρων τύπων πειραμάτων σε σενάρια διερευνητικής μάθησης μπορεί να εξάψει το ενδιαφέρον των μαθητών και να αποτελέσει ένα επιπλέον κίνητρο για τη μάθηση. Μολονότι η διδασκαλία με χρήση πραγματικών αντικειμένων έχει αποδειχτεί ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική σε σχέση με τη διδασκαλία μέσω εικονικών πειραμάτων (Ολυμπίου & Ζαχαρία, 2009), οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τα εικονικά πειράματα λόγω των ελάχιστων περιορισμών που θέτουν, καθώς δεν απαιτείται η ύπαρξη φυσικού εργαστηρίου.

Πρόσθετο πλεονέκτημα των εικονικών πειραμάτων θεωρείται η παροχή πολλαπλών – και μάλιστα ιδιαίτερα ελκυστικών- δυνατοτήτων που παρέχουν όπως: α) η εξοικονόμηση χρόνου που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στους μαθητές παρά στην προετοιμασία και στην εποπτεία των πειραμάτων , β) η ευκολία διαχείρισης των πειραματικών δεδομένων που επιτρέπουν τη διατύπωση και τον έλεγχο υποθέσεων, γ) η παροχή τρόπων υποστήριξης της κατανόησης μέσω ποικίλων αναπαραστάσεων όπως διαγράμματα και γραφικές παραστάσεις, κλπ. (Blake & Scanlon, 2007).

Ωστόσο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι όποια προσέγγιση κι αν υιοθετήσουμε κατά το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή ενός σύνθετου διαδραστικού σεναρίου μάθησης, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα πολύπλοκο, χρονοβόρο και δύσκολο εγχείρημα (Macdonald, 2005; Daradoumis et al., 2006; Petropoulou et al., 2009). Αν και τα τελευταία χρόνια τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάται ένα σημαντικό πλήθος σεναρίων διερευνητικής μάθησης για μαθήματα Φυσικών Επιστημών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η βασική τους αδυναμία έγκειται στο γεγονός ότι δεν εμπεριέχουν τεχνικές-τρόπους αποτίμησης της επίδοσης των μαθητών (Ανδριτσάκης κ.α., 2013; Πετροπούλου κ.α., 2013).

Αφορμούμενοι από τις παραπάνω προκλήσεις, η παρούσα εργασία αποσκοπεί αφενός να παρουσιάσει τη σχεδίαση και την υλοποίηση ενός διερευνητικού τεχνολογικά υποστηριζόμενου σεναρίου, που αξιοποιεί τις ψηφιακές πειραματικές συσκευές Labdisc (ψηφιακό εργαστήριο), αφετέρου να καθοδηγήσει τον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και πληρότητα την επίδοση των μαθητών του, αξιοποιώντας συνδυασμό μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης.

Από το παραδοσιακό εργαστήριο στο Labdisc

Πολλά από τα στρατηγικά σχέδια που στόχευσαν στη βελτίωση της εμπλοκής των μαθητών στη εκπαίδευση των φυσικών επιστημών έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στο εργαστήριο και στα βιωματικά στοιχεία της επιστήμης (Etkina et al., 2010). Ωστόσο, η υλικοτεχνική υποδομή και οι χωροχρονικοί περιορισμοί που υπάρχουν στα σχολεία, αποτελούν εμπόδιο για την ενσωμάτωση τέτοιων δραστηριοτήτων στη καθημερινή σχολική πρακτική. Το Ladisc αποτελεί

ένα διεπιστημονικό «ψηφιακό εργαστήριο», με εφαρμογή σε όλο το πεδίο των Φυσικών Επιστημών, που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να περάσουν από τη παραδοσιακή στη βιωματική μάθηση. Ενσωματώνει αισθητήρες που μπορούν να αντικαταστήσουν ένα μεγάλο μέρος του παραδοσιακού εξοπλισμού, μετατρέποντας τη κάθε τάξη σε ένα επιστημονικό εργαστήριο. Τέλος το ειδικό λογισμικό που το συνοδεύει και η συμβατότητα του με τα πιο σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία που έχουν διεισδύσει στα σχολεία, όπως οι διαδραστικοί πίνακες και τα netbook, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν περαιτέρω τα δεδομένα των μετρήσεών τους.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός του σεναρίου

Πρωταρχικές Ιδέες των Μαθητών

Οι μαθητές στα κεφάλαια 1.1 και 1.2 (παρ. 1.2.1- 1.2.6) της Φυσικής Α΄ Λυκείου έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις για τις ευθύγραμμες κινήσεις (ευθύγραμμη ομαλή και ευθύγραμμη ομαλά μεταβαλλόμενη), έχουν διδαχθεί την έννοια της δύναμης, τους $1^{ο}$ και $2^{ο}$ νόμους του Νεύτωνα και τις έννοιες του βάρους και της μάζας. Ωστόσο πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στο να εφαρμόσουν όλες τις παραπάνω γνώσεις προκειμένου να μελετήσουν την ελεύθερη πτώση αλλά και την κατακόρυφη βολή. Για παράδειγμα δυσκολεύονται στο να σχεδιάζουν σωστά τα διανύσματα του βάρους του σώματος, της ταχύτητας και της επιτάχυνσής του σε διάφορες θέσεις της κατακόρυφης τροχιάς του, τη στιγμή που αφήνεται από κάποιο μικρό ύψος από την επιφάνεια της γης, σε κάποια ενδιάμεση θέση καθώς αυτό κατεβαίνει, σε μια ενδιάμεση θέση καθώς αυτό ανεβαίνει, αλλά και στο ανώτατο σημείο της τροχιάς του. Επίσης πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν την επιτάχυνση για την οποία έχουν μάθει στις ευθύγραμμες κινήσεις, με το *g (επιτάχυνση της βαρύτητας)* και τελικά να διαπιστώσουν ότι η ελεύθερη πτώση αλλά και οι κατακόρυφες βολές είναι κινήσεις ομαλά επιταχυνόμενες αντίστοιχες εκείνων που έχουν μάθει στο κεφάλαιο 1.1 της Φυσικής Α΄ Λυκείου.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Γνώσεις:

Οι μαθητές να γνωρίζουν: (i) Ποιές είναι οι προϋποθέσεις ώστε ένα σώμα να εκτελέσει ελεύθερη πτώση. (ii) Τι είδους κινήσεις είναι η ελεύθερη πτώση αλλά και η κατακόρυφη βολή προς τα πάνω. (iii) Ποιά μεγέθη μεταβάλλονται και ποιά παραμένουν σταθερά κατά τις παραπάνω κινήσεις.

Δεξιότητες:

Οι μαθητές να μπορούν: (i) Να σχεδιάζουν σωστά τα διανύσματα της ταχύτητας, της επιτάχυνσης και της δύναμης του βάρους του σώματος σε διάφορες θέσεις της τροχιάς του σώματος, που εκτελεί ελεύθερη πτώση και κατακόρυφη βολή προς τα πάνω. (ii) Να προσδιορίζουν πειραματικά με τη βοήθεια της συσκευής labdisc την τιμή της επιτάχυνσης της βαρύτητας. (iii) Να σχεδιάζουν τα διαγράμματα θέσης-χρόνου, ταχύτητας-χρόνου, επιτάχυνσης-χρόνου για τις παραπάνω κινήσεις. (iv) Να ερμηνεύουν αντίστοιχα διαγράμματα, όπως

προκύπτουν από το λογισμικό, που συνοδεύει το labdisc. (v) Να προσδιορίζουν τα είδη των κινήσεων με βάση τα παραπάνω διαγράμματα.

Στάσεις:

Οι μαθητές: (i) Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη χρήση της επιστημονικής μεθοδολογίας και της εξαγωγής έγκυρων αποτελεσμάτων. (ii) Να αναπτύξουν μεταξύ τους πνεύμα συνεργασίας. (iii) Να διαπιστώσουν τα θετικά αποτελέσματα της ομαδοσυνεργατικότητας.

Περιγραφή του σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει τέσσερεις διακριτές φάσεις και η υλοποίησή του ολοκληρώθηκε σε 3 διδακτικές ώρες. Συγκεκριμένα οι φάσεις είναι: α) της αφόρμησης, όπου δίνονται τα σχετικά ερεθίσματα στους μαθητές για την ενεργό συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία και η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων από αυτούς, β) η φάση της πειραματικής διαδικασίας με τη χρήση του labdisc, γ) η φάση της συζήτησης μεταξύ των μελών των ομάδων και στην ολομέλεια και δ) η φάση της αξιολόγησης. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει διάφορες μορφές, όπως γραπτή εξέταση (test), αυτοαξιολόγηση των μαθητών και ετεροαξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό βασισμένη σε ρουμπρίκες αξιολόγησης. Η κάθε μορφή αξιολόγησης έχει τη δική της βαρύτητα στον τελικό βαθμό.

Φάση 1η: Αφόρμηση, ερεθίσματα, διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων και σε κάθε ομάδα ανά 2 άτομα δίνεται ένα φύλλο εργασίας.

Δραστηριότητα 1:

Μικρή σφαίρα αφήνεται από μικρό ύψος πάνω από την επιφάνεια της γης. Να σχεδιάσετε τη σφαίρα, στις παρακάτω θέσεις:

i. Στη θέση από την οποία αφήνεται.

ii. Σε μια ενδιάμεση θέση καθώς κατεβαίνει προς το έδαφος.

iii. Σε μια ενδιάμεση θέση καθώς ανεβαίνει μετά την πρόσκρουσή της στο έδαφος.

Σε κάθε μια από τις παραπάνω θέσεις να σχεδιάσετε τα διανύσματα του βάρους της σφαίρας, της ταχύτητας και της επιτάχυνσής της (Να θεωρήσετε ότι η μοναδική δύναμη που ασκείται στη σφαίρα είναι το βάρος της).

Δραστηριότητα 2:

Μέσω του φύλλου εργασίας οι μαθητές παροτρύνονται να συζητήσουν με την ομάδα τους αρχικά και στην ολομέλεια της τάξης στη συνέχεια, σχολιάζοντας τα σχήματα που έχουν σχεδιάσει.

Δραστηριότητα 3:

Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν τα ερευνητικά τους ερωτήματα όπως: (α) Ποιό είναι το είδος της κίνησης της σφαίρας από την στιγμή που αφήνεται από μικρό ύψος πάνω από το έδαφος μέχρι να έλθει σε επαφή με αυτό. (β) Ποιό είναι το είδος της κίνησης της σφαίρας, καθώς αυτή κινείται προς τα πάνω, μετά την πρόσκρουσή της στο έδαφος; (γ) Σε πραγματικές συνθήκες εκτός από το βάρος της σφαίρας ασκείται και η αντίσταση του αέρα. Τι αλλάζει στις παραπάνω κινήσεις;

Φάση 2η: Πειραματική αντιμετώπιση του προβλήματος.

Δραστηριότητα 4:

Οι μαθητές, με τον συντονισμό και την καθοδήγηση του διδάσκοντος, θα μελετήσουν τις προαναφερθείσες στην 1η φάση κινήσεις χρησιμοποιώντας την συσκευή Labdisc της Globisens (www.globisens.net) και ένα μπαλάκι του πινγκ-πονγκ. Ένας μαθητής κρατά τη συσκευή σε οριζόντια θέση και σε κάποιο ύψος (π.χ. 1m) από το έδαφος. Ένας δεύτερος μαθητής αφήνει το μπαλάκι του πινγκ-πόγκ από μικρή απόσταση, κάτω από την συσκευή. Ο αισθητήρας μέτρησης απόστασης, ο οποίος είναι ενσωματωμένος στη συσκευή, μετρά σε χρονικά διαστήματα, που ο χρήστης έχει προκαθορίσει, την απόσταση του αντικειμένου από αυτήν, καθώς αυτό πέφτει και στη συνέχεια αναπηδά στο έδαφος. Η συσκευή είναι συνδεδεμένη με τον Η/Υ (PC, Laptop ή Notebook) και προβολέα ή διαδραστικό πίνακα. Κατά τη διάρκεια της κίνησης καταγράφονται στον Η/Υ οι μετρήσεις για τρεις αναπηδήσεις και δημιουργείται στην οθόνη το διάγραμμα θέσης-χρόνου. Οι μαθητές, από την ύλη που έχουν ήδη διδαχθεί σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής της Α! Λυκείου, διαθέτουν τις απαιτούμενες γνώσεις κινηματικής και δυναμικής σε μια διάσταση.

Δραστηριότητα 5:

Στο πρώτο στάδιο έχουν καταλήξει στα είδη των κινήσεων που εκτελεί το μπαλάκι κατά τις διάφορες φάσεις της διαδρομής του. Με βάση το διάγραμμα θέσης-χρόνου και τις εξισώσεις των κινήσεων τις οποίες ήδη γνωρίζουν, μπορούν να υπολογίσουν την επιτάχυνση της βαρύτητας και να απαντήσουν στα ερευνητικά ερωτήματα, που έχουν θέσει.

Δραστηριότητα 6 (Προαιρετική δραστηριότητα):

Εφόσον το μαθηματικό υπόβαθρο των μαθητών της τάξης το επιτρέπει, μπορεί ο διδάσκων να προσθέσει στο φύλλο εργασίας ως επιπλέον δραστηριότητα την μελέτη της καμπύλης θέσης-χρόνου και την μαθηματική εξήγησή της. Το πείραμα μπορεί να εκτελεστεί περισσότερες από μια φορές κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας και από διαφορετικές ομάδες μαθητών.

Φάση 3η: Συζήτηση, εξαγωγή συμπερασμάτων.

Δραστηριότητα 7:

Οι ομάδες μπορούν να ανταλλάσσουν μεταξύ τους τα αποτελέσματα που έχουν βρει, κάνουν τις απαραίτητες συγκρίσεις και να συζητήσουν στην ολομέλεια της τάξης τα συμπεράσματά τους.

Τελική Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών περιλαμβάνει τρεις φάσεις. Η κάθε φάση έχει τη δική της βαρύτητα στον τελικό βαθμό. Συγκεκριμένα:

1η ΦΑΣΗ	
Τίτλος	Εικονικό εργαστήριο
Αντικείμενο αξιολόγησης	Φύλλο Εργασίας
Τεχνική αξιολόγησης	Ρουμπρίκα Αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό.
Κριτήρια αξιολόγησης	Συμμετοχή, υπευθυνότητα, συμπεριφορά
Βαρύτητα αξιολόγησης	30%

2η ΦΑΣΗ	
Τίτλος	Τεστ
Αντικείμενο αξιολόγησης	Γνώσεις, δεξιότητες
Τεχνική αξιολόγησης	Αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό με προκαθορισμένη μοριοδότηση .
Κριτήρια αξιολόγησης	Έλεγχος απαντήσεων
Βαρύτητα αξιολόγησης	50%

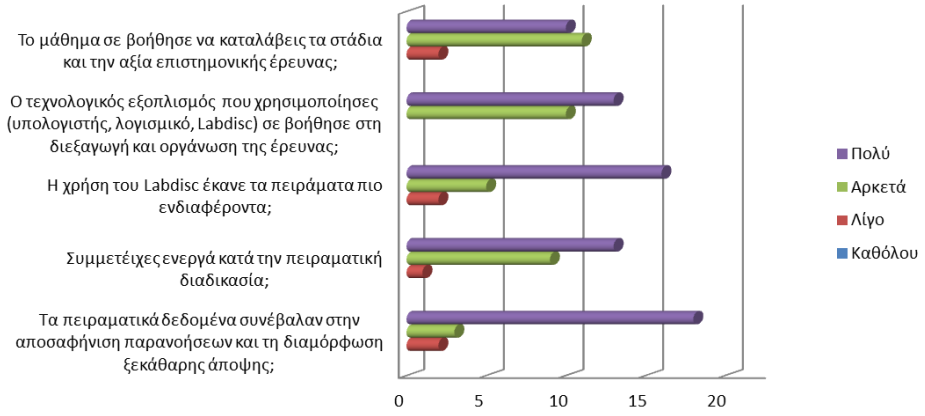
3η ΦΑΣΗ	
Τίτλος	Εικονικό εργαστήριο
Αντικείμενο αξιολόγησης	Συμμετοχή στην ομάδα, συνεργασία
Τεχνική αξιολόγησης	Ρουμπρίκα αυτοαξιολόγησης με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.
Κριτήρια αξιολόγησης	Τήρηση κανόνων συνεργασίας, εκπλήρωση του ρόλου μέσα στην ομάδα, ικανότητα εξαγωγής ορθών συμπερασμάτων, ολοκλήρωση καθηκόντων, συνέπεια, παροχή βοήθειας, επίλυση συγκρούσεων, αποδοχή κριτικής.
Βαρύτητα αξιολόγησης	20%

Η τελική βαθμολογία κάθε μαθητή προκύπτει από ποσόστωση κάθε μιας από τις παραπάνω επιδόσεις (βαθμολογίες). Αναλυτικότερα η τελική ατομική βαθμολογία κάθε μαθητή προκύπτει από τον ακόλουθο τύπο:

Τελικός βαθμός = [Φάση 1η]*0,30 + [Φάση 2η]*0,50 + [Φάση 3η]*0,20

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η πιλοτική εφαρμογή ενός πρωτότυπου διδακτικού σεναρίου διερευνητικής μάθησης που αξιοποιεί τις ψηφιακές πειραματικές συσκευές Labdisc gensci στο πλαίσιο του μαθήματος «Φυσική» της Α΄ Λυκείου. Για τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής εφαρμογής συλλέχθηκαν δεδομένα από ερωτηματολόγιο, το οποίο κλήθηκαν οι 23 συμμετέχοντες-μαθητές να συμπληρώσουν μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, τμήμα-απόσπασμα των αποτελεσμάτων του οποίου απεικονίζεται στο Σχήμα 1, εμπεριείχε ερωτήσεις που αναδείκνυαν τόσο τις απόψεις-στάσεις που διαμόρφωσαν οι μαθητές τόσο για τη διερευνητική μάθηση όσο και για το ψηφιακό εργαστήριο Labdisc. Η συνολική αποτίμηση των ευρημάτων της έρευνας καταδεικνύει ότι: α) οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στο παραπάνω τεχνολογικά υποστηριζόμενο διερευνητικό σενάριο, β) η αξιοποίηση του ψηφιακού εργαστηρίου Labdisc, πλαισιωμένη από τις διερευνητικές δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου, οδήγησε σε αύξηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και σε αισθητή βελτίωση της αναδόμησης των πρωταρχικών τους ιδεών και γ) η εφαρμογή συνδυασμού μοντέρνων τεχνικών αξιολόγησης έδωσε τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια και πληρότητα την επίδοση των μαθητών. Άμεσος μελλοντικός μας στόχος αποτελεί ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή περαιτέρω διδακτικών σεναρίων που θα αξιοποιούν την προστιθέμενη αξία του ψηφιακού εργαστηρίου Labdisc σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.



Σχήμα 1: Απόσπασμα των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου.

Ευχαριστίες

Η ερευνητική αυτή εργασία έχει υποστηριχτεί από τα έργα: α) SAILS που χρηματοδοτείται από το έβδομο πρόγραμμα-πλαίσιο έρευνας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Seventh Framework Programme). Ο δικτυακός τόπος του έργου είναι: http://www.sails-project.eu/, β) Comenius «PREATY: Proposing modern e-assessment approaches and tools to young and experienced in-service teachers» (n° 526965-LLP-1-2012-1-GR-COMENIUS-CMP) που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο του προγράμματος LifeLong Learning.

Βιβλιογραφία

Ανδριτσάκης Π., Μητρόπουλος Ε., Πετροπούλου Ο., Ρετάλης Σ. (2013). Αξιοποιώντας το ψηφιακό εργαστήριο φυσικών επιστημών Labdisc στη ΣΤ’ Δημοτικού: ελκυστικές

δραστηριότητες διερευνητικής μάθησης και μοντέρνες τεχνικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Πρακτικά 10ου Συνέδριο της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ.

Μπούρμπουλα, Ε., & Καλκάνης, Γ. (2013) Η Ψηφιακή Θερμοκάμερα ως Εργαστηριακό / Πειραματικό Εργαλείο της Εκπαίδευσης στις Φυσικές Επιστήμες – Έρευνα, Πειραματισμοί, Αξιολόγηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.

Ολυμπίου, Γ., & Ζαχαρία, Ζ. (2009). Συγκριτική μελέτη της αποτελεσματικότητας του Πειραματισμού σε Πραγματικό ή Εικονικό Εργαστήριο ως προς την Επίτευξη Εννοιολογικής Κατανόησης στη Φυσική. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. (σ. 621 – 629).

Πετροπούλου Ο., Δημόπουλος Ι., Ρετάλης Σ., Καραγγελής Κ. (2013). Οι εκπαιδευτικοί ως δημιουργοί ρουμπρικών αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε τεχνολογικώς υποστηριζόμενα συνεργατικά-διερευνητικά σενάρια μάθησης. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ.

Abd-el-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Ledermann, N. G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., et al. (2004). Inquiry in science education: International perspectives. Science Education, 88(3), 398–419.

Blake, C., & Scanlon, E. (2007). Reconsidering simulations in science education at a distance: features of effective use. Journal of Computer Assisted Learning, 23(6), 491–502.

Daradoumis T., Martínez-Monés A., & Xhafa F., (2006). A layered framework for evaluatingon-line collaborative learning interactions. International Journal of Human-Computer Studies, 64(7), pp.622-635.

Etkina et al. (2010). Design and reflection help students develop scientific abilities: learning in introductory physics laboratories. The Journal of the Learning Sciences, 19 (1), 54-98

Fox., R. (2011). Technological Practice and Change in Education. In Proceedings of 6th International Conference, ITC 2011, Hong Kong, China, July 11-13, 2011.

Hwang, G.-J., & Chang, H.-F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. Computers & Education, 56, 1023–1031

Kostelníková, M., & Ožvoldová,M. (2013). Inquiry in Physics Classes by means of Remote Experiments. 2nd Cyprus International Conference on Educational Research, (CY-ICER 2013).

Macdonald, R (2005) Assessment Strategies for Enquiry and Problem-based Learning, in Barrett, T, Labhrainn, I M and Fallon, H (eds.) Handbook of Enquiry and Problem-Based Learning: Irish Case Studies and International Perspectives, Galway, CELT

Minner, D.D., Levy, A.J. & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction—what is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. Journal of Research in Science Teaching, 47, pp 474–496.

Petropoulou O., Vasilikopoulou M., Retalis S. (2009). Enriched Assessment Rubrics: A new medium for enabling teachers easily assess students' performance when participating to complex interactive learning scenarios. Journal Operational Research ,1109-2858

Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H. & Hemm, V. (2007). Science Education Now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe. Brussels: Directorate General for Research, Science, Economy and Society.

Spronken-Smith, R. (2008). Experiencing the process of knowledge creation: The nature and use of inquiry-based learning in higher education. Journal of Geography in Higher Education, 2, 183–201.

Δύο-Δύο στον υπολογιστή

Γατσογιάννη Αντωνία
Νηπιαγωγός
Μ.Ε.D Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας για την Εκπαίδευση
antagats@gmail.com

Σάλτα Μαρία
Νηπιαγωγός
Μ.Ε.D Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας για την Εκπαίδευση
Maria_pirgos@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται σε μια προσπάθεια διερεύνησης της αποτελεσματικότητας της χρήσης εκπαιδευτικών λογισμικών στη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε τάξη νηπιαγωγείου στα πλαίσια των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και συγκεκριμένα Αγωγής Υγείας: *Βήματα για τη Ζωή,* που εφαρμόζει το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2013-14 και είχε ως στόχο να προάγει τον υπολογιστή ως μέσο που συμβάλλει στη συνεργασία μεταξύ των παιδιών της προσχολικής ηλικίας στην παραγωγή ενός κοινού έργου καθώς και στην ενίσχυση του αναδυόμενου γραμματισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνεργασία μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή δίνει τη δυνατότητα της γλωσσικής έκφρασης και επικοινωνίας, καθώς τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να αναλύσουν, να αναθεωρήσουν τη σκέψη τους και τέλος να δημιουργήσουν το δικό τους ηλεκτρονικό βιβλίο με τη βοήθεια του λογισμικού RNA.

Λέξεις - κλειδιά: Υπολογιστής, λογισμικά, αναδυόμενος γραμματισμός, συνεργατικότητα.

Εισαγωγή

Η είσοδος του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο τα τελευταία χρόνια έδωσε την ευκαιρία στους παιδαγωγούς να δώσουν μια διαφορετική προσέγγιση στη μαθησιακή διαδικασία προκαλώντας τους μαθητές να ενεργοποιηθούν χρησιμοποιώντας την τεχνολογία. Ο υπολογιστής ως μέσο το οποίο εντάσσεται στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου έχει να προσφέρει πολλά και σύμφωνα με τον οδηγό νηπιαγωγού είναι «*Το εργαλείο που έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, προσδίδοντας νέα διάσταση στις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες και ενισχύοντας τη δυναμική του διερευνητικού –δημιουργικού τους παιχνιδιού»* (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006). Η παρέμβαση στηρίχτηκε στο πρόγραμμα Βήματα για τη Ζωή. Πρόκειται για *πρωτότυπο υλικό ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων, κατάλληλου για το Ελληνικό Νηπιαγωγείο, που φτιάχτηκε λαμβάνοντας υπόψη διάφορα προγράμματα Δεξιοτήτων Ζωής (Life Skills) πανεπιστημίου ΗΠΑ, της Βρετανίας, της Αυστραλίας και του Καναδά, εγκεκριμένα από τον ΠΟΥ (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας) και τη SAMHSA (Substance Abuse and Mental Health Services Administration). Διαμορφώθηκε με βάση την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις ανάγκες του Αναλυτικού Προγράμματος. (*Κουρμούση, 2013, σελ. 21, 52-53).

Τπε και προσχολική Αγωγή

Το Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην προσχολική και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο σκοπό χρήσης των ΤΠΕ στο νηπιαγωγείο, αναφέρει: *«(τα παιδιά) χρησιμοποιούν λογισμικό και υπηρεσίες του διαδικτύου, εντάσσοντας οργανικά τις ΤΠΕ στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία διερεύνησης, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων και ως εργαλεία διαχείρισης πληροφοριών, ψηφιακού γραμματισμού και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους, δημιουργίας, επικοινωνίας και συνεργασίας»* (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2011).

ΤΠΕ και γραμματισμός

Σε ένα περιβάλλον όπου η τεχνολογική ανάπτυξη και η διάδοση των μέσων επικοινωνίας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της καθημερινής ζωής δημιουργούνται ευθύς νέες ανάγκες και απαιτήσεις δεξιοτήτων γραμματισμού από τους αναγνώστες και τους συγγραφείς. Τα κείμενα που θα γράφονται στο μέλλον θα έχουν το χαρακτηριστικό της πολυτροπικότητας ή με διαφορετικά λόγια θα κυριαρχήσουν οι πολυγραμματισμοί οι οποίοι κερδίζουν συνεχώς έδαφος τα τελευταία χρόνια. (Κυρίδης κ.α 2003).

Ο όρος «πολυγραμματισμοί» ή αλλιώς multiliteracies δημιουργήθηκε από το New London Group το 1994 και είναι μία προσέγγιση διαφορετική που δίνει έμφαση στην ενασχόληση των ατόμων με διάφορα κείμενα και είδη λόγου και φανερώνει τη μεγάλη ποικιλία μορφών κειμένου που μπορεί να έχει μια κοινωνία ως αποτέλεσμα της εξέλιξης της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Kalantzis, Cope, 2001). Με την εξέλιξη των πολυγραμματισμών γίνεται πια λόγος για την εμφάνιση του νέου γραμματισμού δίνοντας διαφορετικό περιεχόμενο στον αναδυόμενο γραμματισμό.

Το περιεχόμενο του «νέου γραμματισμού» στις μέρες μας δεν περιορίζεται στην ανάγνωση, τη γραφή και την αρίθμηση αλλά θεωρεί τη γραφή ως ένα μέσο για την ανάπτυξη και την επικοινωνία με τους άλλους. Η δυνατότητα του σύγχρονου ανθρώπου να έχει στη διάθεσή του πλήθος από πληροφορίες σε ηλεκτρονική μορφή προϋποθέτει την δεξιότητα να χρησιμοποιεί κείμενα για να επεξεργαστεί και να ανταλλάξει ιδέες, μηνύματα, συναισθήματα καθώς και να εργαστεί από κοινού με άλλα πρόσωπα (Φραγκουλίδου, 2006).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η εργασία σε μικρές ομάδες ευνοεί τη συνεργατική μάθηση καθώς η αλληλεπίδραση πρόσωπο με πρόσωπο, η αλληλεξάρτηση, η επικοινωνία μεταξύ των μελών γίνεται ευκολότερα και ουσιαστικότερα (Χαραλάμπους, 2000). Η συνεργασία μεταξύ των παιδιών για τη δημιουργία ενός ψηφιακού βιβλίου δίνει νόημα στην ψηφιακή εικόνα ως τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης των προσωπικών τους συναισθημάτων. Επίσης, το να δημιουργούν κείμενα με ψηφιακά μέσα μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών σχετικά με τη γραφή (Αποστολίδου, 2012).

Ευνόητο φαίνεται από τα παραπάνω ότι η ενασχόληση των παιδιών με την τεχνολογία προσφέρει ευκαιρίες αναδυόμενου γραμματισμού όπου τα παιδιά σκέπτονται, αναλύουν , ανασυνθέτουν τις γνώσεις τους εμπλεκόμενα με τη γνωστική περιοχή της γλώσσας και μαθαίνουν να εκφράζονται να επικοινωνούν, να δημιουργούν κείμενα πέρα από το συνηθισμένο παραδοσιακό τρόπο. Ένα τέτοιο παράδειγμα αναλύουμε παρακάτω παρουσιάζοντας τη δημιουργία ψηφιακής μη γραμμικής ιστορίας μέσα από το ανοικτό λογισμικό RNA.

Μεθοδολογία και στοχοθεσία εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο 2ο Νηπιαγωγείο Νέας Μάκρης, ολοκληρώθηκε κατά τη διάρκεια 30 ημερών, 1-30 Νοεμβρίου 2013. Έλαβαν μέρος 25 νήπια τα οποία συνεργάστηκαν με τη μορφή ζευγαριού. Το εποπτικό υλικό αποτέλεσαν Υπολογιστής, εκτυπωτής, ψηφιακή φωτογραφική μηχανή, ψηφιακός ηχογραφέας.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση είχε ως βασικό στόχο τη συνεργασία των παιδιών στον υπολογιστή για την παραγωγή ενός κοινού έργου και τη συμβολή του στην ενίσχυση της γραφής στα πλαίσια του αναδυόμενου γραμματισμού. Ως ειδικότεροι στόχοι ήταν :

Όσον αφορά τη μαθησιακή περιοχή Γλώσσα:

- Να εκφραστούν προφορικά περιγράφοντας τη σκέψη τους.
- Να παράγουν γραπτό λόγο με τη χρήση λογισμικού.
- Να κατανοήσουν τη δομή του γραπτού λόγου.

Όσον αφορά τις ΤΠΕ στόχοι ήταν:

- Να διερευνήσουν τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού λογισμικού RNA, να πειραματιστούν και να ανακαλύψουν τρόπους έκφρασης μέσω του υπολογιστή.
- Να δημιουργήσουν τη δική τους ιδιότυπο ψηφιακό βιβλίο.

Όσον αφορά την Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη στόχοι ήταν:

- Να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους, να ανταλλάξουν απόψεις αποκτώντας κοινωνικές δεξιότητες.
- Να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους δημιουργώντας κάτι εντελώς δικό τους και παρουσιάζοντάς το στην ομάδα.

Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

Α΄φάση: καταιγισμός ιδεών-αρχικό πλαίσιο αναφοράς

Διάρκεια: μια ημέρα

Αφορμή για την εκπαιδευτική παρέμβαση αποτέλεσε το πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή» στα πλαίσια του οποίου εντάσσεται και ο υπολογιστής. Δεδομένου ότι η ομάδα μας έχει απασχοληθεί και παλαιότερα με λογισμικά ανοικτού τύπου και έχει σχετική εμπειρία στους υπολογιστές καθώς και η διαπίστωση ότι το ενδιαφέρον των παιδιών κορυφώνεται όταν ασχολείται με την τεχνολογία, συζητήθηκε στην ολομέλεια της τάξης το θέμα με το οποίο ήθελαν να ασχοληθούν στον υπολογιστή. Ακολούθησε ο καταιγισμός ιδεών(brainstorming) όπου όλα τα παιδιά εξέφρασαν τη γνώμη τους και οι προτιμήσεις τους καταγράφηκαν από τη νηπιαγωγό. Ενδεικτικά ακούστηκαν οι ιδέες: *«να κάνουμε ένα βιβλίο διαφορετικό από τα άλλα», «να φτιάξουμε κάτι με το φίλο μας», «να ζωγραφίσουμε τα αγαπημένα μας παιχνίδια», «να γράψουμε τα ονόματά μας».* Η ομάδα κατέληξε στην πρόταση να φτιάξουν ένα βιβλίο διαφορετικό από τα άλλα που υπάρχουν στη βιβλιοθήκη μας, ένα ηλεκτρονικό βι-

βλίο . Αποφάσισαν να δουλέψουν σε ζευγάρια πλην μιας ομάδας που είχε τρία παιδιά, γιατί είναι μονός ο αριθμός της τάξης και το κάθε ζευγάρι να δημιουργήσει το δικό του κείμενο. Επέλεξαν το λογισμικό Rna γιατί τους ήταν φιλικά ως προς τη χρήση τα εργαλεία και τα γραφικά του (γνώριζαν το λογισμικό από προηγούμενη δραστηριότητα με θέμα τη διατροφή). Για την τελική μορφή αποφάσισαν το ηλεκτρονικό βιβλίο να περιέχει αυτοτελή κείμενα και διάφορα σημειωτικά μέσα (εικόνες, γράμματα, ήχο), καθώς και τα στοιχεία που αποτελούν ένα βιβλίο σε έντυπη μορφή: εξώφυλλο, συγγραφείς, εικονογράφοι, περίληψη, ISBN. Μέσα από τη συζήτηση προέκυψε η επιθυμία των παιδιών να ακούγεται η δική τους φωνή με τη χρήση ψηφιακού ηχογραφέα. Για τη τελική μορφή του βιβλίου προέκυψε η ανάγκη ενασχόλησης και με το λογισμικό movie maker.

Β΄ φάση: υλοποίηση δραστηριοτήτων στον υπολογιστή

1η δραστηριότητα: δημιουργία και ολοκλήρωση πίνακα αναφοράς τίτλων έργων

Διάρκεια: δύο ημέρες

Οι ομάδες εργασίας μετά από διαλογική συζήτηση αποφάσισαν τον τίτλο που θα δώσουν στο έργο τους. Κάθε τίτλος αποτέλεσε μια διαφορετική θεματική. Τα παιδιά υπαγόρευσαν στη νηπιαγωγό τον τίτλο του έργου και τα ονόματα της ομάδας τους και δημιουργήθηκε ένας πίνακας αναφοράς. Στη συνέχεια ο πίνακας με συγκεντρωμένα τα θέματα που επεξεργάστηκαν τα παιδιά, αναγνώστηκε από τους δημιουργούς και αναρτήθηκε στη γωνιά του υπολογιστή. (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: ο πίνακας αναφοράς με τους τίτλους κάθε θέματος και τα ονόματα των παιδιών

2η δραστηριότητα: εργασία σε ζευγάρια (ζωγραφική – γραφή – ηχογραφήσεις)

Διάρκεια: τρεις εβδομάδες

Σε χρόνο που είχε οριστεί μαζί με τα παιδιά, ξεκίνησαν με το ζευγάρι τους τη δημιουργία του δικού τους πολυτροπικού κειμένου στο εν λόγω λογισμικό.

Κατά τη διάρκεια του διαλόγου τους για την υλοποίηση του θέματος που θα επεξεργαστούν, γινόντουσαν οι αντίστοιχες ηχητικές καταγραφές. Έτσι φάνηκαν οι προβληματισμοί τους, η συναισθηματική τους διάθεση πριν, αλλά και κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.

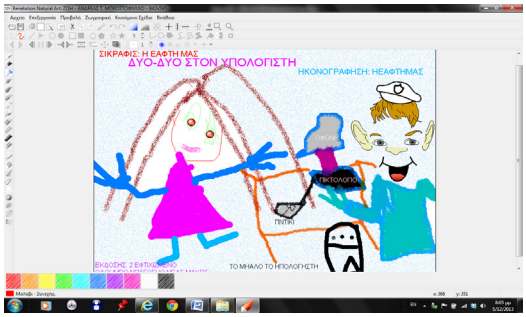
Το Rna ανήκει στα λογισμικά προτίμησης τους λόγω των γραφικών του. Προξενούσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ο «κουβάς», όπως ονομάζανε το εικονίδιο γεμίσματος φόντου, τα διαφορετικά πινέλα(χρώμα, ξυλομπογιές, κηρομπογιές, πάχος, υφή γραφής), η επιλογή γραμμών ζωγραφικής (καμπύλη - διακεκομμένη και συνεχόμενη), η μίξη χρωμάτων, καθώς και η επιλογή της αναίρεσης.

Σύμφωνα με το προεπιλεγμένο θέμα, τα παιδιά μοιραζόντουσαν το κομμάτι που ήθελε να ζωγραφίσει ο καθένας και κατά τον ίδιο τρόπο γράφανε ή αντιγράφανε τον τίτλο (από τις καρτέλες του πίνακα αναφοράς), το όνομά τους και την ημερομηνία. Πολλά παιδιά επέλεξαν να γράφουν όπως μπορούν με το πληκτρολόγιο, χωρίς να συμβουλεύονται την κινητή καρτέλα, άλλα ένιωθαν πιο ασφαλή να αντιγράφουν τον τίτλο ή το όνομά τους και μερικά να βοηθιούνται από τους φίλους τους που είχαν μια καλύτερη εξοικείωση με τον υπολογιστή, από διαφορετικού τύπου λογισμικά που ασχολούνταν στο σπίτι τους. Δεν πτόησε το γεγονός ότι μερικά παιδιά δεν είχαν ασχοληθεί ξανά εντατικά με το αντικείμενο. Στη πορεία γινόντουσαν ανατροφοδοτήσεις ως προς τη συνέχεια της ζωγραφικής, την εξέλιξη της λέξης που γράφεται, τις διορθώσεις που προτείνονταν από τα παιδιά.



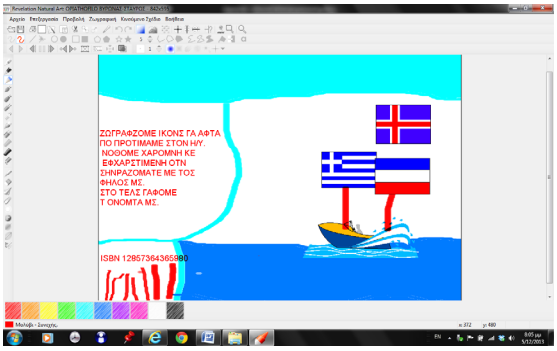
Εικόνα 2: Τα παιδιά εκτυπώνουν το έργο τους.

Τέλος, αποθηκεύσανε και εκτύπωσαν την εργασία τους και την αναρτήσανε στη γωνιά του υπολογιστή (Εικόνα 2). Κατά την ολοκλήρωση του ψηφιακού βιβλίου προχώρησαν στη δημιουργία του μπροστόφυλλου και του οπισθόφυλλου. Το μπροστόφυλλο ανέγραφε το συγγραφέα, τις εκδόσεις, τον τίτλο. Τα παιδιά ενδεικτικά ανέφεραν για τον τίτλο: «δύο παιδάκια στον υπολογιστή», για το συγγραφέα: «θα γράφουν τα γράμματα και το νηπιαγωγείο 2^{ο} και την τάξη». (Εικόνα 3.)



Εικόνα 3: Το εμπροσθόφυλλο του βιβλίου.

Στο οπισθόφυλλο τα παιδιά έγραψαν όπως μπορούσαν μια σύντομη περίληψη του έργου τους και το ISBN του ψηφιακού βιβλίου. Τα παιδιά ανέφεραν σχετικά: «έχει νούμερα και γραμμές», «αυτό το βιβλίο είναι μοναδικό, όπως εμείς». (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Το οπισθόφυλλο του βιβλίου.

Αξιολόγηση

Από τις παραπάνω εικόνες παρατηρούμε ότι τα παιδιά προσπάθησαν να δημιουργήσουν μικρά κείμενα που είχαν νόημα για εκείνα στηριζόμενα στις προηγούμενες γνώσεις τους, χρησιμοποιώντας λειτουργικά τους πίνακες αναφοράς της τάξης τους και το σημαντικότερο κάνοντας δημιουργικό διάλογο με τον συμμαθητή τους. Με τη δραστηριότητα αυτή κατάφεραν να οικοδομήσουν τη γνώση τους προχωρώντας λίγο παρακάτω, βελτιώνοντας το λεξιλόγιό τους, μαθαίνοντας να επεξεργάζονται τα μέσα από το περιβάλλον τους, πραγματοποιώντας με τον τρόπο αυτό το σκοπό του αναδυόμενου γραμματισμού.

Πιο συγκεκριμένα η αξιολόγηση έγινε σε 3 στάδια:

Αρχική Αξιολόγηση

Στο πρώτο στάδιο αξιολογήθηκαν οι πρότερες γνώσεις των παιδιών σχετικά με τους υπολογιστές και τα λογισμικά, καταγράφηκαν οι απόψεις των παιδιών και οι συζήτηση που ακολούθησε σχετικά με την οργάνωση των ομάδων και την επιλογή του θέματος.

Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Ως προς τη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη

Κατά το στάδιο των εργασιών καταγράφηκαν οι συζητήσεις των παιδιών, ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων, οι διαφωνίες μεταξύ τους καθώς και ο τρόπος εξεύρεσης λύσεων για τη διαμόρφωση του κοινού έργου. Χαρακτηριστικά του σταδίου αυτού ήταν ότι τα παιδιά αποδέχονταν τη διαφορετική άποψη του άλλου και προσαρμόζονταν στο διαφορετικό τρόπο σκέψης. Ενδεικτικά ανέφεραν στην ερώτηση «τι κάνατε για να βρείτε τον τίτλο;»: *«συνεργαστήκαμε», «με τη σκέψη μας», «συζητήσαμε τι να κάνουμε, «μιλήσαμε και βρήκαμε ιδέα και το αποφασίσαμε.* Σχολίαζαν ενθαρρυντικά την προσπάθεια των άλλων: «πολύ ωραίο αυτό».

Ως προς τις ΤΠΕ

Αντιλαμβάνονταν τη διαφορετική χρήση του χαρτιού από το λογισμικό ζωγραφικής του υπολογιστή: *«στον υπολογιστή φτιάχνουμε πιο πολλά σχέδια», «το χαρτί μπορεί να σκιστεί αλλά στον υπολογιστή δε σκίζεται».*Πειραματίστηκαν με τα διαφορετικά είδη γραφής που προσφέρει το λογισμικό Rηα. Με την εκτύπωση τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό διότι επέδειχναν το εκτυπωμένο έργο στην ολομέλεια της τάξης με καμάρι σηκώνοντάς το ψηλά και φωνάζοντας: «παιδιά κοιτάξτε τι φτιάξαμε!».

Ως προς τη γλώσσα(προφορική και γραπτή έκφραση)

Προσπάθησαν να προφέρουν σωστά τον τίτλο του λογισμικού, να διαβάσουν στη πορεία αυτά που έγραψε ο συνεργάτης τους: «τα γράψαμε με το πληκτρολόγιο με το μυαλό μας». Σε σχέση με τη κατανόηση της δομής του γραπτού λόγου, χαρακτηριστικοί ήταν και οι διάλογοί τους, καθώς χτίζανε λίγο- λίγο τις λέξεις που προσπαθούσανε να γράψουνε: «μετά το Α», «εδώ είναι το Χ», «αυτό είναι το Ξ, το πάτησα», «το Ε, νάτο», «είναι πάλι το Ξ;», «λέμε Αλέξανδρος», «έπρεπε να βάλεις το Ε».

Τελική αξιολόγηση

Δήλωσαν την ευχαρίστησή τους από την ενασχόληση με τον υπολογιστή και το συγκεκριμένο λογισμικό και ζήτησαν την επανάληψη παρόμοιων δραστηριοτήτων. Η κάθε ομάδα παρουσίασε το έργο της στην ολομέλεια της τάξης και δέχτηκε την ανάλογη κριτική η οποία ήταν πολύ εποικοδομητική: «όταν το τελειώσαμε το είχαμε εκτυπώσει στον εκτυπωτή και μετά το κολλήσαμε δίπλα στην οθόνη», «ήταν εύκολο και μου άρεσε γιατί τα πατάγαμε και βγαίνανε τα γράμματα», «μου άρεσε που συνεργαστήκαμε και φτιάξαμε τη ζωγραφιά», «μου άρεσε όταν γράφαμε το όνομά μας, με βοηθούσε η Μπέλα», «δουλέψαμε μαζί» , «νιώθω χαρούμενος όταν ζωγραφίζω με τους φίλους μου ωραίες ζωγραφιές στον υπολογιστή».

Παρατηρήσαμε ότι οι αλλοδαποί μαθητές ενθαρρύνθηκαν από τη διαδικασία στην προφορική τους έκφραση και ειδικότερα στη βελτίωση λεξιλογίου: προσπαθούσαν να περιγράψουν τη ζωγραφιά τους, τα υλικά του υπολογιστή που χρησιμοποιούσαν γι΄ αυτό το σκοπό, αλλά και να δανειστούν λέξεις από αυτές που άκουγαν από τους συμμαθητές τους να λένε κατά τη δική τους περιγραφή: «πειρατικό καράβι», «πληκτρολόγιο», «υπολογιστή». Επίσης παρατηρήθηκε βελτίωση στη σωστή χρήση των άρθρων: «το ήλιος, ο ήλιος». Χρησιμοποιήθηκαν επεξηγηματικές λέξεις όπως: «επειδή».

Συμπεράσματα

Η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών στην παραπάνω διαδικασία ήταν εμφανής. Η τεχνολογία συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην κινητοποίηση του ενδιαφέροντος. Ο διάλογος και οι αλληλεπιδράσεις τους κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του βιβλίου καθιστά τον υπολογιστή ένα ισχυρό εργαλείο στην τάξη. Στην παραπάνω εκπαιδευτική παρέμβαση η δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου και η συνεργασία σε μικρές ομάδες έδειξε ότι τα παιδιά ενεργοποίησαν τη σκέψη τους για την παραγωγή ενός κειμένου, ενισχύοντας τον αναδυόμενο

γραμματισμό, ενδυνάμωσαν τις προσωπικές τους σχέσεις και τη μεταξύ τους συνεργασία καθώς και τη συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών .

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αποστολίδου,Β., (2012*). Ανάπτυξη μεθοδολογίας για τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας με τη δημιουργική αξιοποίηση της επιστήμης και των εργαλείων ΤΠΕ , Μέρος ΙΙ*, Κέντρο Ελληνικής γλώσσας,Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 2 Ιανουαρίου 2014, από http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf

Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., και Ντίνας, Κ. (2003). *Η πληροφοριακή επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Kalantzis, M. Cope, B. *'Multiliteracies., (*2001*) : a framework for action. Transformations in language and learning : perspectives on multiliteracies*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2014, από http://www.google.gr/books?hl=el&lr=&id=EBlJ92v0zyAC&oi=fnd&pg=PA9&dq=kalantzis+multiliteracies,2001+a+framework+of+action&ots=s4tQN-nJ-w&sig=UXtiUM6yZfmHGd2LB_8rgW0UzJ8&redir_esc=y#v=onepage&q=kalantzis%20multiliteracies%2C2001%20a%20framework%20of%20action&f=false

Κουρμούση, Ν., (2013). *Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Βήματα για τη Ζωή*. Β΄ αναθεωρημένη έκδοση. Σοκόλη-Κουλεδάκη.

Χαραλάμπσυς, Ν. (2000). *Συνεργατική μάθηση: Από τη θεωρία στην πράξη,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία. Ανακτήθηκε 7 Ιανουαρίου 2014, από http://users.auth.gr/~kliapis/NeofytF.pdf

ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα. Υπουργική Απόφαση Γ/2/21072β (ΦΕΚ 304/13-3-2003) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, ΠΕ 60 Νηπιαγωγοί, Αθήνα.

Φραγκουλίδου, Φ., (2006). *΄Εφηβοι και διαδίκτυο: Μελέτη των επιδράσεων του διαδικτύου στους έφηβους χρήστες,* Διδ. διατρ. Θεσσαλονίκη. : Ανακτήθηκε *30 Δεκεμβρίου 2013 από* http://invenio.lib.auth.gr/record/67846/files/gri-2007-168.pdf?version=1

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στη χρήση και ενσωμάτωση του διαδραστικού πίνακα.

Τζαλακώστας Ρίζος
Εκπαιδευτικός
ritzal1963@gmail.com

Περίληψη

Η διείσδυση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα του Διαδραστικού Πίνακα επιφέρει μαζί της και την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση και ένταξη αυτού του τεχνολογικού εργαλείου στην εκπαιδευτική πρακτική. Η εκπαιδευτική κοινότητα όμως παρουσιάζεται επιφυλακτική σε επιμορφωτικές διαδικασίες που εκπορεύονται από κρατικούς φορείς, λόγω της αδυναμίας αυτών των προγραμμάτων να συνδέσουν τη θεωρία με τη σχολική πράξη και να πείσουν για τη χρησιμότητα εισαγωγής στη σχολική τάξη νέων τεχνολογικών εργαλείων και διαφορετικών προσεγγίσεων του μαθησιακού περιεχομένου.. Αυτό σταδιακά επιφέρει ως αποτέλεσμα την υποβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό. Παρουσιάζεται λοιπόν η ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χρήση του ΔΠ, ενός τεχνολογικού εργαλείου, το οποίο φαίνεται να αποτελεί σημείο εισόδου των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πρακτική μέσα από το διττό του ρόλο, αφού παράλληλα ελέγχει και ελέγχεται από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ταυτόχρονα η σωστή χρήση και ο συνδυασμός των δυνατοτήτων του ΔΠ αναβαθμίζουν το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: Διαδραστικός Πίνακας, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επιμόρφωση, ποιότητα εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Αποτελεί γενική παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προετοιμασθούν κατάλληλα ώστε να είναι αποτελεσματικοί στην αντιμετώπιση των προκλήσεων αφενός και αφετέρου να είναι σε θέση, αναπτύσσοντας τις κατάλληλες δεξιότητες, να εκμεταλλευθούν τις δυνατότητες ενός μεταβαλλόμενου τεχνολογικού περιβάλλοντος. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται ως μέρος ενός συνεχούς που αφορά την επαγγελματική κατάρτιση και τη συνεχή εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Οι Clarke και Mayer έχουν αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να εξετάσουν πώς τα πλούσια χαρακτηριστικά των τεχνολογικών μέσων θα πρέπει να ωφελούν την σχέση με τη γνωστική ικανότητα του μαθητή που αποκαλείται θεωρία γνωστικών φορτίων (C.Clarke, R. Mayer 2008). Από την άλλη, έγινε αντιληπτό ότι η ανάπτυξη βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων χειρισμού στις ΤΠΕ, αν και - ως ένα βαθμό - αναγκαία, δεν επαρκεί και δεν ανταποκρίνεται στο αίτημα για αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ στο εκπαιδευτικό έργο.

Με την είσοδο των νέων τεχνολογιών στη σχολική τάξη η αποτελεσματική εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) αποτελεί σήμερα ένα βασικό ζητούμενο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, παρατηρείται ραγδαία είσοδος τεχνολογικών εργαλείων και η απαίτηση για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές (Η/Υ) και οι διαδραστικοί πίνακες (ΔΠ) αποτελεί ζήτημα υψηλής προτεραιότητας.

Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών στην ένταξη των Διαδραστικών Πινάκων στην Εκπαιδευτική διαδικασία.

Κατάρτιση και αποτελέσματα

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρεται σχετικά για την έλλειψη της κατάλληλης εκπαίδευσης στους ΔΠ και παρατηρείται πως ο εκπαιδευτικός – χρήστης παίζει πολύ μεγάλο ρόλο στην αξιοποίηση και ενσωμάτωση του ΔΠ στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα του πανεπιστημίου του Cambridge καταγράφει στα ευρήματά της τον κεντρικό-πρωταρχικό ρόλο του δασκάλου για τη στήριξη της πρωτοβάθμιας συνεργατικής μάθησης της επιστήμης των παιδιών στο ΔΠ (Mercer, 2011). Υπάρχουν όμως ενδείξεις ότι ενώ εκπαιδευτικοί κατανοούν αυτή την τεχνολογία, πολλοί εξ αυτών δεν κατανοούν τη φύση και τις επιπτώσεις της αλληλεπιδραστικής - διαδραστικής μάθησης (Glover et all, 2007).

Στην έκθεση που υπέβαλαν οι Warwick, Hennessy και Mercer (2011), για λογαριασμό του Πανεπιστημίου του Cambridge, για μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης που σχετίζεται με τη χρήση των ΔΠ κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο εξοπλισμός από μόνος του δεν μεταμόρφωσε τη διδασκαλία. Αυτό που αποτύπωνε τη μεγαλύτερη επιρροή στα μαθήματα ήταν αυτό που ο δάσκαλος αντιλαμβανόταν ότι παρέχει ο ΔΠ ως ένας προστιθέμενος πόρος. Η τελική πρότασή τους τόνιζε την ανάγκη για την κατανόηση των σαφώς καθορισμένων αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών κατά τη χρήση διαδραστικών τεχνολογιών.

Παρόλο που οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά απέναντι στην επιμόρφωση, η μη τήρηση των βασικών προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική εκπαίδευση όπως ο Κόκκος τους ορίζει (Κόκκος 2005) δεν επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η αναποτελεσματικότητα για αλλαγή και αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού οφείλεται, ως ένα βαθμό, στον τρόπο επιμόρφωσης επισημαίνουν οι Παπαναούμ, (2003), Χατζηπαναγιώτου, (2001). Συγκεκριμένα εντοπίζουν αδυναμίες στο σχεδιασμό την υλοποίηση, στο ότι δεν λαμβάνονται υπόψη τους οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και στο ότι ο σκοπός των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κυρίως η εξυπηρέτηση των υποτιθέμενων αναγκών του υφιστάμενου συστήματος, στα οποία οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμμετάσχουν ως υπάλληλοι υπαγόμενοι στην εκπαιδευτική αρχή.

Οι προσφερόμενες επιμορφώσεις στηρίζονται στο συμπεριφοριστικό μοντέλο της μετάδοσης και εισαγωγής γνώσης, δεν έχουν συνέχεια και διάρκεια, ούτε διαθέτουν το παιδαγωγικό περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί (Paraskeva et al., 2008).Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός που προσφέρεται για ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ενδεικτικά αναφέρουμε τρεις έρευνες (Παπανικολάου, Τζιμογιάννης, 2006, Μαρκαντώνης 2007, Λαζαρίδου 2009) όπου αποτυπώνεται πως ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών δεν γνωρίζει εφαρμογές και εργαλεία των ΤΠΕ που σχετίζονται με το αντικείμενό τους γι αυτό

και δεν αξιοποιεί τις ΤΠΕ, ενώ παράλληλα δηλώνει μεγάλη και απόλυτη ανάγκη επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες παρόλο που έχουν ήδη υλοποιηθεί από το ΥΠΔΒΜΘ αντίστοιχα προγράμματα επιμόρφωσης

Ο Σαλονικίδης (2005) αναφέρει πως ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η διεξαγωγή του προγράμματος πρέπει να είναι τοπικής κλίμακας και να έχει κέντρο τον επιμορφούμενο και τη σχολική μονάδα. Έτσι θα επιλυθούν αρκετά προβλήματα που μέχρι τώρα οδηγούσαν σε αποτυχία πολλές παρόμοιες προσπάθειες. Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην πράξη κρίνεται απαραίτητη προϋπόθεση για αποτελεσματική επιμόρφωση. Η κατασκευή διδακτικού σεναρίου, με ενορχηστρωμένους ψηφιακούς πόρους, έτσι ώστε να αυξάνεται το προσδόκιμο θετικής έκβασης μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, προσανατολισμένου στην ανάδειξη του διττού ρόλου του διαδραστικού πίνακα, ως υπολογιστή και ως τεχνουργήματος, αναδεικνύοντας παράλληλα τις δυνατότητες παραγωγής μαθησιακού υλικού, αποτελεί μια κατάλληλη πρόταση για τη διαδικασία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο ΔΠ και την επιτυχή έκβαση της ένταξης του ΔΠ στη σχολική τάξη.

Σε πολλές τάξεις που ο ΔΠ εκτιμάται για την παρουσίαση και τα κινητήρια οφέλη, μπορεί να έχει προσωρινό εκπαιδευτικό χαρακτηριστικό γνώρισμα περιορισμένης αξίας για τη βελτίωση της εννοιολογικής κατανόησης (Glover et al, 2007), (Hall & Higgins, 2005). Υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη προσοχή στην παιδαγωγική που συνδέεται με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα (Glover et al, 2007, Kennewell et al, 2008). Αυτό φαίνεται να απαιτεί την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού στην τάξη που είναι εξοπλισμένη με ΔΠ, με έμφαση τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην προσέγγιση προς το αντικείμενο της διδασκαλίας και της μάθησης. Η ανησυχία διαφαίνεται και σε άλλες μελέτες όπου παρατηρείται το ίδιο που παρατηρήθηκε και με τους Η/Υ. Ο παροπλισμός του τεχνολογικού υλικού αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί πολλές χώρες και αναζητούνται λύσεις αποτελεσματικής ενσωμάτωσης των διαδραστικών τεχνολογιών στην διδασκαλία.

Βασικοί παράγοντες ένταξης και ενσωμάτωσης των ΔΠ.

Τον Μάιο του 2010, η EuSCRIBE (European Schools and Classroom Research of Interactive Whiteboards in Education) κυκλοφόρησε την έκθεσή του έργου EuSCRIBE: «Κατευθυντήριες γραμμές για την αποτελεσματική χρήση στην τάξη του ΔΠ». Δρομολογημένο εκ μέρους του European Schoolnet , ένα δίκτυο από 31 υπουργεία παιδείας, συνέταξαν μια έκθεση η οποία παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για τις βέλτιστες πρακτικές κατά την εφαρμογή και την εργασία με διαδραστικούς πίνακες.

Δεκατρία υπουργεία Παιδείας ξεκίνησαν μια έρευνα που περιελάμβανε ερευνητικές επισκέψεις, παρατηρήσεις, συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης η οποία διεξήχθη στην Ιρλανδία, την Ιταλία, την Πορτογαλία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Από την έκθεση αυτή προέκυψαν επτά βασικοί τομείς για επικέντρωση κατά την εφαρμογή και τη χρήση αυτής της τεχνολογίας. Οι τομείς αυτοί σχετίζονται με την ηγεσία την οργάνωση, την αγορά, εγκατάσταση και συντήρηση, την πρόσβαση, τη διαχείριση της τάξης, την εκπαίδευση και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, τη μάθηση και τη διδασκαλία.

Σε μια έρευνα που έγινε από το Πανεπιστήμιο του Walden (2010) που αφορά την σύνδεση της τεχνολογίας και των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, αναφέρεται πως στην επαγγελματική

εξέλιξη στο χώρο εργασίας, λείπει η αποτύπωση στη βελτίωση της ικανότητας των εκπαιδευτικών στη χρήση νέων τεχνολογιών και, ενδεχομένως, στην αύξηση της συχνότητας χρήσης της τεχνολογίας. Στις εισηγήσεις του το Πανεπιστήμιο του Walden συστήνει την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών από εκπαιδευτικούς που να ανήκουν στον ίδιο τομέα και με μέντορες που είναι γνώστες και χρήστες της τεχνολογίας, μέσω πρακτικής και συγκεκριμένων στρατηγικών, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία με ειδικούς καθώς και μεταπτυχιακούς εκπαιδευτικούς για να αναδείξουν στους εκπαιδευτικούς τις συνδέσεις μεταξύ της τεχνολογίας, της μάθησης και των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα.

Η έρευνα του Glover και των συνεργατών του στο Πανεπιστήμιο του Keele αναφέρει πως όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν κερδίσει την εμπιστοσύνη της τεχνολογίας εμφανίστηκαν επίσης να παρουσιάζουν αυξανόμενη συνειδητοποίηση της ποικιλίας των μαθησιακών στυλ (Glover et all 2007). Αποτελεί γενική παραδοχή το γεγονός ότι η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ γενικά φαίνεται να επιδρά σημαντικά στην ένταξή τους στην τάξη (Granger, Morbey, Lotherington, Owston & Wideman, 2002, Hennessy S., Deaney R., Ruthven K., & Winterbottom M., 2007).

Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών στη χρήση του ΔΠ, με σκοπό την ένταξη και ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιτυγχάνεται μέσω της ενεργής ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με το λογισμικό του ΔΠ. Αυτό είναι κάτι που δεν κατακτάται μόνο με την ενασχόληση στην τάξη όπου βρίσκεται εγκαταστημένος ο ΔΠ. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να φέρει το λογισμικό στον προσωπικό του Η/Υ και να εξασκείται στη χρήση του μέσα από τη δημιουργία μαθησιακού υλικού, τη χρήση των εργαλείων και τη δημιουργία μαθησιακών ενοτήτων. Η δυνατότητα πρόσβασης στο λογισμικό του ΔΠ σε τόπο και χρόνο εκτός της σχολικής τάξης αποτελεί ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα χρήσης του ΔΠ, μιας και με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευτικός δύναται να ετοιμάσει κατάλληλα ψηφιακό υλικό για χρήση στην εκπαιδευτική πράξη αποκομίζοντας οφέλη ως προς το χρόνο ροής του μαθήματος, την ακρίβεια του σχεδιασμού, της ενδιάμεσης αξιολόγησης των εκπαιδευομένων και της χρήσης προγραμματισμένου και μη προγραμματισμένου υλικού.

Ο χρόνος αποτελεί καταλυτικό παράγοντα διάχυσης σε μια σχολική κοινότητα των διαδραστικών τεχνολογιών όπως ο ΔΠ. Υπάρχουν μελέτες που αντιπροσωπεύουν αυτή τη μακρά αλλαγή κλίμακας. Οι Sarah Hennessy και Rosemary Deaney (Hennessy S. Deaney R., 2007) περίμεναν τρία χρόνια πριν πάρουν συνέντευξη και πάλι από μια ομάδα εκπαιδευτικών που είχαν μετάσχει σε μια σειρά μαθημάτων σχετικά με τις ΤΠΕ. Η μελέτη κατέληγε στο συμπέρασμα ότι ο χρόνος είχε θετική επίδραση για την πρακτική των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι συν τω χρόνω, η αλλαγή στη χρήση των ΤΠΕ εξαπλώνεται στους άλλους συναδέλφους στο τμήμα ή σε ολόκληρο το σχολείο.

Άλλη μια σημαντική πτυχή είναι η πρόσβαση του εκπαιδευτικού στον ΔΠ. Η Levy, στην έκθεσή της για τη χρήση του ΔΠ στο Σέφιλντ αναφέρει πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν ΔΠ στην τάξη τους, και κατά συνέπεια, πρέπει να μετακινήσουν την τάξη, είναι πολύ λιγότερο πιθανό να τους χρησιμοποιήσουν (Levy, 2002). Το φαινόμενο εγκατάστασης του ΔΠ σε κοινόχρηστη αίθουσα απαντάται στη χώρα μας σε πολλές σχολικές μονάδες. Ως κύριος λόγος αναφέρεται πως έτσι εξασφαλίζεται η πρόσβαση σε όποιον θέλει. Η διαχείριση

και η τοποθέτηση των ΔΠ σε μια σχολική μονάδα αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην αποτελεσματική ένταξή τους στη διδασκαλία.

Η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος και η ανταλλαγή εμπειριών σχετικών με τη χρήση και ένταξη του ΔΠ μεταξύ του προσωπικού, η φροντίδα για τη σωστή και εύρυθμη λειτουργία των τεχνολογικών εργαλείων, η υποστήριξη από μέντορα/καθοδηγητή, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τον εκπαιδευτικό στις νέες δοκιμαστικές εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Η εμπιστοσύνη στην τεχνολογία, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο να διδάξουν μέσα από αυτήν και ο χρόνος που απαιτείται για την ένταξη και ενσωμάτωση του ΔΠ στην εκπαιδευτική διεργασία, αποτελούν βασικές συνιστώσες ενσωμάτωσης των ΔΠ σε μια σχολική κοινότητα. Επιπλέον η φυσική τοποθέτηση και οι πρακτικές λεπτομέρειες που καθιστούν εύκολα προσβάσιμο ένα ΔΠ καθώς και ρόλος της σχολικής ηγεσίας και η σχολική πολιτική που ακολουθείται στον τομέα της ένταξης των νέων τεχνολογιών στην σχολική τάξη επιδρούν σημαντικά στην ένταξη και χρήση του ΔΠ από τη μεριά των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση

Στα πλαίσια μεταπτυχιακών σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Πειραιά και για την εκπόνηση μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση και ενσωμάτωση του ΔΠ στην εκπαιδευτική πράξη. Συγκεκριμένα η έρευνα εστίασε στην καταγραφή της διαφοράς στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που διδάχτηκαν με τη μέθοδο της γνωστικής μαθητείας και την υποστήριξη ειδικού, στη χρήση του ΔΠ και την ενορχήστρωση ψηφιακών πόρων, αναδεικνύοντας το διττό ρόλο του ΔΠ, με όχημα τη δημιουργία διδακτικού σεναρίου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ήταν της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εργαζόμενοι σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η ομάδα αποτελείτο από οκτώ (8) γυναίκες και δύο (2) άντρες Οι εκπαιδευτικοί είχαν διαχειριστεί ΔΠ στις τάξεις τους, για χρονικό διάστημα ενός έτους, μετά από μια επίδειξη λειτουργίας του λογισμικού από τον εκπρόσωπο της εταιρείας πώλησης.

Ερευνητικά ερωτήματα και όργανα μέτρησης

Οι μετρήσεις αφορούσαν την χρήση του ΔΠ από τους εκπαιδευτικούς σε επιμέρους τομείς καθώς και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών ως προς τη λειτουργία, ένταξη και ενσωμάτωση του ΔΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα δεδομένα των εκπαιδευτικών συλλέγονταν από την ρουμπρίκα παρατήρησης και τη λίστα ελέγχου. Η διαδραστική μορφή έρευνας εμπιστοσύνης, μια έρευνα αυτοαναφοράς με κλίμακα, δόθηκε σε όλους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Για την αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιηθήκαν για τα ευρήματα της έρευνας έγινε χρήση του εργαλείου SPSS με το οποίο μετρήθηκε η αξιοπιστία των οργάνων (ρουμπρίκα αξιολόγησης, λίστα ελέγχου, κλίμακα εμπιστοσύνης. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας που διατυπώθηκαν αφορούσαν τα εξής:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά η χρήση του διαδραστικού πίνακα στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική μέσω καλών πρακτικών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την εκπαίδευσή τους στην αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα υλοποιώντας ένα διδακτικό σενάριο;

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε σε μια σχολική τάξη ενός δημοτικού σχολείου που διέθετε διαδραστικό πίνακα. Κάθε εκπαιδευτικός είχε στη διάθεσή του φορητό υπολογιστή συνδεδεμένο στο διαδίκτυο, με εγκαταστημένο το πρόγραμμα του ΔΠ, για να μπορεί να πειραματίζεται στην οθόνη του και να εφαρμόζει στον ΔΠ τις διαδικασίες και το υλικό που δημιουργούσε με τη χρήση των εργαλείων και των δυνατοτήτων του ΔΠ. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύτηκαν στην κατασκευή διδακτικού σεναρίου με σκοπό την ανάδειξη και χρήση του ΔΠ τόσο ως υπολογιστή όσο και ως τεχνολογικού εργαλείου. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών έγινε σε ομάδες, με τη μέθοδο της Γνωστικής Μαθητείας, διήρκησε τέσσερις (4) εβδομάδες με ενδιάμεσες υποστηρικτικές ατομικές παρεμβάσεις, είτε δια ζώσης είτε εξ' αποστάσεως, από τον εκπαιδευτή-ερευνητή, όπου κρινόταν απαραίτητο από τον εκπαιδευόμενο ή όπου ο ερευνητής έκρινε πως μια ομάδα εκπαιδευτικών ή ένας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς χρειαζόταν υποστήριξη σε συγκεκριμένους τομείς.

Η λίστα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε για να καταγράψει ποια στοιχεία από τα χαρακτηριστικά του ΔΠ τα οποία σχετίζονται με τη μάθηση, καταταγμένα σε σχηματικές, ευρηματικές και εποικοδομητικές επιρροές, έκαναν την εμφάνισή τους στη διδακτική πρακτική των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η ρουμπρίκα αξιολόγησης πέντε χαρακτηριστικών κατέγραψε την βαθμολογία των εκπαιδευτικών στη χρήση του ΔΠ πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Η κλίμακα αυτοαναφοράς περιείχε είκοσι στοιχεία τα οποία κατέγραψαν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση του ΔΠ στη διδασκαλία, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση.

Αποτελέσματα μετρήσεων

Οι μετρήσεις έδειξαν πως υπήρξε σημαντική διαφορά με βάση την παρατήρηση των εκπαιδευτικών στη διδακτική πρακτική, πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, στα στοιχεία της λίστας ελέγχου όπου καταγράφονταν οι σχηματικές οι ευρηματικές και οι εποικοδομητικές επιρροές - στοιχεία που αποτυπώθηκαν στο διδακτικό τους σενάριο.

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με βάση τα χαρακτηριστικά της ρουμπρίκας αξιολόγησης έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί Το ίδιο συνέβη και στη βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι εκπαιδευτικοί στα στοιχεία που περιείχε η κλίμακα εμπιστοσύνης.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην εκπαιδευτική παρέμβαση κατάφεραν, μετά από εκπαίδευση και υποστήριξη που είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση του βαθμού εμπιστοσύνης στη χρήση του ΔΠ, να χρησιμοποιούν το ΔΠ στην εκπαιδευτική πρακτική έτσι ώστε να

δημιουργούν εκπαιδευτικά σενάρια απ' όπου να αναδεικνύεται ο διττός ρόλος του ΔΠ ως τεχνολογικού εργαλείου και ως Η/Υ σε ένα ικανοποιητικό βαθμό, να ενορχηστρώνουν ψηφιακούς πόρους στο ΔΠ (κείμενο εικόνα, ήχο, ψηφιακές εφαρμογές), να συνδυάζουν τις δυνατότητες του ΔΠ στην διδακτική πράξη, να επεκτείνουν το εύρος του μαθήματος με ή χωρίς τη βοήθεια των μαθητών τους, προγραμματισμένα ή απρογραμμάτιστα καθώς και να αποθηκεύουν στο ΔΠ υλικό που δημιούργησαν στη διδασκαλία και να το ανακτούν.

Προτάσεις

Διαφαίνεται στην περίπτωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης πως είναι απαραίτητη η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική χρήση του ΔΠ, μέσα από ένα πρόγραμμα υποστήριξης με μέντορα ή καθοδηγητή, ο οποίος θα συνδράμει το έργο της ενσωμάτωσης των ΔΠ και κατά προέκταση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική. Οι περισσότεροι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν έχουν τα απαραίτητα εφόδια για να δημιουργήσουν μια δυναμική ανάπτυξης και ενσωμάτωσης των ΔΠ και των ΤΠΕ στη διδασκαλία, αφού οι περισσότεροι περιορίζονται στα διοικητικά τους καθήκοντα και δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Οι σχολικοί σύμβουλοι περιορίζονται στην προώθηση του παιδαγωγικού έργου με ημερίδες και σεμινάρια που δεν συμπεριλαμβάνουν την αποτελεσματική χρήση των ΔΠ και των ΤΠΕ, εκτός λίγων εξαιρέσεων. Όπου υπάρχουν εκπαιδευτικοί γνώστες και καλοί χειριστές του ΔΠ, σε αντίθεση με τους λουδιστές συναδέλφους τους, προωθούν την χρήση του ΔΠ και των ΤΠΕ μέσα από συνέδρια και ημερίδες που διοργανώνονται από σχολικούς συμβούλους, ή σχολικές μονάδες.

Η δημιουργία κέντρων εκπαίδευσης, σε σχολικές μονάδες που διαθέτουν τον κατάλληλο εξοπλισμό, ανά σχολική περιφέρεια, όπου οι εκπαιδευτικοί θα εκπαιδεύονται από συναδέλφους εκπαιδευτικούς στη χρήση και ενσωμάτωση του ΔΠ στην εκπαιδευτική πρακτική, με παράλληλη υποστήριξη στη σχολική μονάδα, από όπου θα πιστοποιούνται ανάλογα με τις ικανότητές τους είναι μια πρόταση του ερευνητή η οποία χρήζει περαιτέρω διερεύνησης ώστε να διαμορφωθεί κατάλληλα μια αξιόπιστη φόρμουλα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη χρήση, ένταξη και ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία. Παράλληλα η δημιουργία κλιμακίων ανά σχολική περιφέρεια, στελεχωμένων από εκπαιδευτικούς-ειδικούς με στόχο την ένταξη και ενσωμάτωση των ΤΠΕ και των ΔΠ στη διδακτική πρακτική, θα συνέβαλλε στην εξασφάλιση των προϋποθέσεων για μια ταχύτερη και επιτυχέστερη εισδοχή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Clark R. C.-Mayer R. E. (2008) Learning by viewing versus learning by doing: Evidence-based guidelines for principled learning environments, Performance Improvement, vol. 47, no. 9, International Society for Performance Improvement.

Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2007, March). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: An empirical analysis from the secondary sector. 102Learning, Media, and Technology, 32(1), 5-20.

Granger C. A., Morbey M. L., Lotherington H. Owston R. Wideman H.,(2002) Factors Contributing to Teachers' Successful Implementation of IT.

European Schools and Classroom Research of Interactive Whiteboards in Education (2010) (EuSCRIBE), Guidelines for effective school/classroom use of interactive whiteboards, AUTHOR Diana Bannister, University of Wolverhampton European Schoolnet Rue de Trèves 61 1040 Brussels Belgium.

Hennessy S., Deaney R., Ruthven K., & Winterbottom M., (2007) Pedagogical strategies for using the interactive whiteboard to foster learner participation in school science, Faculty of Education, University of Cambridge, UK.

Higgins, S. Falzon, C. Hall, I. Moseley, D. Smith, F. Smith ,H. and Wall, K.(2005) Embedding ICT in the literacy and number strategies, University of Newcastle, Final report.

Kennewell, S., Tanner, H., Jones, S., & Beauchamp, G. (2008). Analyzing the use of interactive technology to implement interactive teaching. Swansea, UK.

Levy, P. 2002. Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study.

Paraskeva F., Mysirlaki S., Talanti I., (2008) Edutainment as An Emerging Trend in Teacher Professional Development, Proceedings of the1st e-Learning Excellence in the Middle East Forum: Define. Design Deliver, 14-17 January 2008, Dubai UE, 194-212).

Walden University, 2010. Educators, Technology and 21st Century Skills: Dispelling Five Myths, United States.

Warwick P. & Mercer N. (2011), Using the interactive whiteboard to scaffold pupils' learning of science in collaborative group activity» Faculty of Education, University of Cambridge.

Κόκκος, 2005, Εκπαίδευση ενηλίκων, Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Λαζαρίδου Μαρία, (2009) Ανάλυση Επιμορφωτικών Αναγκών των Δασκάλων του Ν. Θεσσαλονίκης, Διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη.

Μαρκαντώνης Χρίστος, (2007), Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Φθιώτιδας και Ευρυτανίας Διπλωματική εργασία. Βόλος.

Παπανικολάου Γ., Τζιμογιάννης Α. (2005) Το έργο Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση: Μια αποτίμηση της υλοποίησής του στο Νομό Ιωαννίνων, 3ο Συνέδριο Σύρου στις ΤΠΕ, Σύρος, Μάιος 2005.

Παπαναούμ Ζ., (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς, στο Μπαγάκης Γ. (επιμέλεια) Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαλονικίδης, Γ. (2005), Σύντομος οδηγός δημιουργίας εκπαιδευτικών ιστοσελίδων με το FrontPage 2002 ελληνική έκδοση.

Χατζηπαναγιώτου, Π(2001), Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ένα νέο προγραμματιστικό περιβάλλον για τη διδασκαλία του προγραμματισμού
Μια πρώτη γνωριμία με το Enchanting

Ορφανάκης Βασίλειος1, Παπαδάκης Σταμάτιος2
1Υπεύθυνος ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Λασιθίου, 2Καθηγητής Πληροφορικής
vorfan@gmail.com, stpapadakis@gmail.com

Περίληψη

Η χρήση εργαλείων προγραμματισμού από τους μαθητές προσφέρει αδιαμφισβήτητα οφέλη στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Στο νέο πρόγραμμα σπουδών του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για τις δυο εκπαιδευτικές βαθμίδες, προτείνεται η χρήση εργαλείων προγραμματισμού. Οι συγγραφείς του προγράμματος προτείνουν ενδεικτικά αρκετά εργαλεία προγραμματισμού και αφήνεται στην κρίση του καθηγητή η τελική επιλογή. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε ένα νέο οπτικό περιβάλλον προγραμματισμού, το οποίο ευελπιστούμε ότι θα απομυθοποιήσει τον προγραμματισμό στους μικρούς μαθητές ως μια δύσκολη και επίπονη δραστηριότητα, προσφέροντάς τους ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης.

Λέξεις - κλειδιά: Enchanting, Lego Mindstorms, Διδασκαλία προγραμματισμού

Εισαγωγή

Η εκμάθηση προγραμματισμού στον υπολογιστή από μαθητές νεαρής ηλικίας έχει αναγνωρισθεί ως μια δραστηριότητα που προσφέρει πολλαπλά οφέλη στην ανάπτυξη του ατόμου, συμβατή με την απόκτηση δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Ωστόσο, τόσο στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον προγραμματισμό ως μια δύσκολη, κουραστική, βαρετή, άνευ σημασίας και αντικοινωνική εργασία. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στον οποίο έχει διαπιστωθεί ότι οφείλεται η αρνητική στάση των μαθητών, είναι ο τυπικός τρόπος διδασκαλίας του προγραμματισμού, ο οποίος στηρίζεται στη χρήση μιας επαγγελματικής γλώσσας προγραμματισμού και ενός κατάλληλου περιβάλλοντος για την υλοποίηση προγραμμάτων με αριθμούς και σύμβολα (Ξυνόγαλος κ.ά., 2000). Στον αντίποδα, αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι η εκπαιδευτική ρομποτική παρέχει στους μαθητές ένα ενδιαφέρον και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, μέσα από το οποίο προβλήματα και έννοιες γίνονται αντικείμενο διερεύνησης με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο. Στην παρούσα έρευνα θα εξετάσουμε ένα περιβάλλον εκμάθησης προγραμματισμού, το οποίο προσφέρει οπτική αναπαράσταση του προγράμματος, έχει έντονο πολυμεσικό χαρακτήρα αλλά ταυτόχρονα παρέχει και εξειδικευμένη έξοδο, συνδυάζοντας τον οπτικό προγραμματισμό με το χειρισμό ενός ρομπότ.

Μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία του προγραμματισμού

Ο προγραμματισμός των υπολογιστών έχει εισαχθεί χρησιμοποιώντας προγραμματιστικές γλώσσες που είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθούν από το ευρύ κοινό, με προτεινόμενες δραστηριότητες που δε συνάδουν με τα ενδιαφέροντα των νέων (Παπαδάκης & Ορφανάκης, 2013). Στα παραδοσιακά περιβάλλοντα προγραμματισμού, οι μαθητές που φτιάχνουν αρχικές δραστηριότητες συνήθως χειρίζονται αριθμούς ή στην καλύτερη των περιπτώσεων,

απλά γραφικά. Ο τρόπος αυτός έχει αρκετά μειονεκτήματα, όπως είναι η έλλειψη προγραμμάτων που θα είναι κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών και ο μεγάλος όγκος πληροφορίας που πρέπει να αφομοιωθεί από τους μαθητές (Νικολός, 2010). Οι παραπάνω διαπιστώσεις αποτέλεσαν το κίνητρο για την αναζήτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας για τα εισαγωγικά μαθήματα προγραμματισμού, με σκοπό να εξαλειφθούν τα προβλήματα που παρουσιάζει η παραδοσιακή μέθοδος (Νικολός, Καρατράντου & Παναγιωτακόπουλος, 2008). Οι Καρατράντου, Τάχος & Αλιμήσης (2005) προτείνουν τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων οι οποίες περιλαμβάνουν τη Logo, μικρόκοσμους, καθώς και αξιοποίηση των ρομποτικών πακέτων Lego Mindstorms. Άλλοι ερευνητές προτείνουν τη χρήση οπτικών γλωσσών προγραμματισμού με πλακίδια (blocks), καθώς η ανάπτυξη προγραμμάτων με τη χρήση εικονο-εντολών απαλλάσσει τους μαθητές από την εκμάθηση μιας γλώσσας προγραμματισμού και την απομνημόνευση των συντακτικών της κανόνων (Καγκάνη κ.α., 2005; Παπαδάκης, Καλογιαννάκης & Ζαράνης, 2013).

Η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπου ο χρήστης (μαθητής) είναι σε θέση, με τη βοήθεια μιας απλής γλώσσας προγραμματισμού, να συνθέσει και να κατευθύνει μια τεχνολογική οντότητα, όπως για παράδειγμα ένα ρομπότ (Κορρές, 2011). Η ρομποτική μπορεί να ενταχθεί ως συμπληρωματική δραστηριότητα στο γνωστικό αντικείμενο της Πληροφορικής και ειδικότερα στο μάθημα του προγραμματισμού. Οι Νικολός κ.α., (2011) αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική ρομποτική εξασφαλίζει ένα νέο τρόπο προσέγγισης της Πληροφορικής που μπορεί να εξάψει το ενδιαφέρον των μαθητών ενώ έρχονται σε επαφή με σημαντικές έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών. Επιπρόσθετα η πτυχή του παιχνιδιού, που εμπεριέχουν τα προγραμματιζόμενα ρομποτικά μοντέλα προτρέπει τους μαθητές να είναι περισσότερο δημιουργικοί, αντιμετωπίζοντας τον προγραμματισμό του ρομπότ ως μια ψυχαγωγική και ευχάριστη ενασχόληση, ενισχύοντας σημαντικά τη διάθεσή τους για ενασχόληση με τον προγραμματισμό (Ατματζίδου κ.α., 2008). Οι Χαρίσης & Μικρόπουλος (2008) αναφέρουν ότι η διδασκαλία της ρομποτικής είναι κατάλληλη για μαθητές ανεξάρτητα από την ηλικία και το υπόβαθρό τους και αποτελεί έναν τρόπο ενθάρρυνσης της μάθησης.

Τα Lego Mindstorms

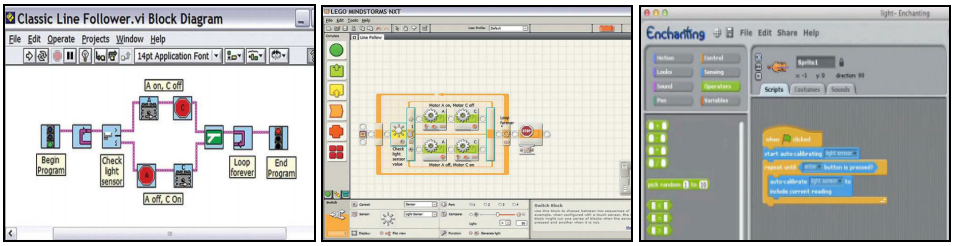
Τα Lego Mindstorms πρωτοεμφανίστηκαν το 1998 και ανήκουν στην κατηγορία των λεγόμενων «kit 3ης γενιάς» (http://www.legomindstorms.com). Πρόκειται για ένα σύνθετο προϊόν που συνδυάζει προγραμματιζόμενα «τούβλα» με ηλεκτρικές μηχανές, αισθητήρες, και άλλα αυτοματοποιημένα συστήματα (Παπαλεωνίδας, 2009). Τα ρομπότ, με τη χρήση κατάλληλων προγραμματιστικών περιβαλλόντων, μπορούν να προγραμματιστούν ώστε να εκτελούν μία σειρά ενεργειών και να αντιδρούν σε ερεθίσματα που δέχονται οι αισθητήρες τους (Ελευθεριώτη κ.α., 2010). Τα εκπαιδευτικά ρομπότ της εταιρείας Lego έχουν χρησιμοποιηθεί συστηματικά για την εισαγωγή αρχάριων μαθητών στην εκμάθηση του προγραμματισμού (Ατματζίδου κ.α., 2008). Οι Χαρίσης & Μικρόπουλος (2008) αναφέρουν ότι τα Lego Mindstorms ενισχύουν τους βασικούς στόχους της διδασκαλίας του προγραμματισμού. Στα πλεονεκτήματα χρήσης τους είναι ότι αρκετοί μαθητές έχουν εξοικειωθεί με τα Lego από μικρές ηλικίες, ενώ θεωρούνται μια προσιτή οικονομικά λύση (Χαρίσης & Μικρόπουλος 2008). Οι Καγκάνη κ.α., (2005) υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση της διδασκαλίας του προγραμματισμού με τα Lego Mindstorms, μπορεί να συμβάλει στην εξάλειψη των αδυναμιών

που συνεπάγεται η παραδοσιακή μέθοδος και να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης, ώστε να γίνει αποτελεσματικότερη η διδασκαλία.

Το προγραμματιστικό περιβάλλον Enchanting

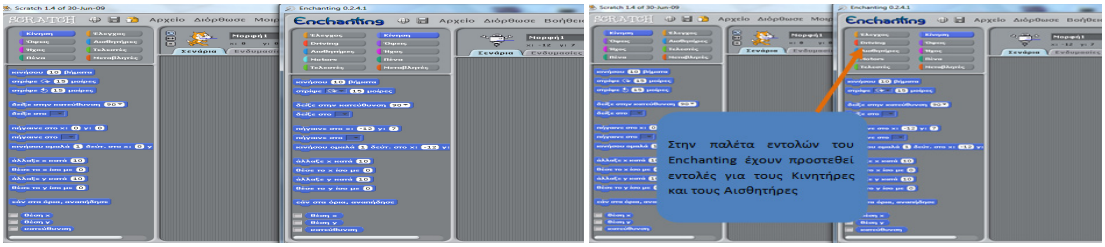
Το Enchanting (http://enchanting.robotclub.ab.ca) είναι ένα δωρεάν λογισμικό ανοικτού κώδικα, το οποίο χρησιμοποιείται ως εναλλακτικό του Robolab ή του NXT-G, που είναι και το βασικό περιβάλλον προγραμματισμού για τα Lego Mindstorms. Είναι εξελληνισμένο σε σχέση με τα άλλα περιβάλλοντα, τα οποία είναι στα Αγγλικά. Η χρήση του είναι πολύ εύκολη καθώς είναι μια παραλλαγή του Scratch, στο οποίο οι μαθητές έχουν ήδη εξοικειωθεί από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Διαθέτει γραφική γλώσσα προγραμματισμού με την οποία καθιστά πιο προσιτό τον προγραμματισμό στα παιδιά και άλλους αρχάριους προγραμματιστές. Το Enchanting έχει μια διαισθητική διεπαφή «drag & drop» και ένα γραφικό προγραμματιστικό περιβάλλον, το οποίο καθιστά την εφαρμογή προσιτή για έναν αρχάριο, αλλά και εξίσου δυναμική για έναν εξειδικευμένο χρήστη. Το περιβάλλον ενθαρρύνει την εστίαση στο προς επίλυση πρόβλημα και δεν προκαλεί γνωστική υπερφόρτωση, ενώ η αμφίδρομη σχέση φυσικής κατασκευής και προγράμματος ελέγχου γίνεται εύκολα αντιληπτή. Σε αντίθεση με τις γλώσσες γενικού σκοπού, που η εκτέλεση των βασικών λειτουργιών δεν είναι οπτικοποιημένη, στο Enchanting ο χρήστης μπορεί να συνθέσει τον κώδικα και να δει επιτόπου την απάντηση του προγράμματος. Επίσης, μπορεί να κάνει αλλαγές στον κώδικά του, ακόμη και αν το πρόγραμμα τρέχει, και να προκαλέσει ένα νέο παραγόμενο αποτέλεσμα (Φουντουλάκη, 2011). Οι βασικές δομές ελέγχου (ακολουθία, επιλογή και επανάληψη) συντίθενται με το σύρσιμο και το στοίβαγμα γραφικών πλακιδίων, που αντιστοιχούν σε εντολές. Ο προγραμματισμός με δομικά στοιχεία εξαλείφει τα συνήθη προβλήματα των συντακτικών λαθών, επειδή τα πλακίδια μπορούν να τοποθετηθούν μαζί, μόνο με συντακτικά ορθό τρόπο. Η γλώσσα παρέχει αντικειμενοστραφές μοντέλο οπτικού προγραμματισμού με δομές ελέγχου καθοδηγούμενες από γεγονότα (όταν γίνει κλικ, όταν πατηθεί ένα κουμπί). Με το Enchanting, οι αρχάριοι προγραμματιστές εξοικειώνονται επίσης και με άλλες προγραμματιστικές έννοιες, όπως μεταβλητές, λίστες κ.α. (Φεσάκης & Σεραφείμ, 2009).

Έρευνες πάνω σε προγραμματιστικά εργαλεία, που απευθύνονται σε παιδιά και αρχάριους προγραμματιστές, έχουν δείξει ότι οι χρήστες θα υιοθετήσουν το εργαλείο, αν αυτό συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα και την αισθητική τους και τους δίνει τη δυνατότητα να διακρίνουν τη δυναμική του από τις πρώτες κιόλας επαφές. Για να ενισχύσουν λοιπόν τη δυναμική του, οι δημιουργοί του Enchanting το σχεδίασαν έτσι ώστε οι χρήστες να μπορούν να συνδέσουν με τον υπολογιστή και προγραμματίσουν πραγματικά αντικείμενα (ρομπότ), με τον ίδιο τρόπο που προγραμματίζουν εικονικά αντικείμενα στην οθόνη. Συνεπώς, οι εφαρμογές αποκτούν ζωή και στον τρισδιάστατο κόσμο, τον κόσμο μας. Η διαδικασία της ανατροφοδότησης (feedback) εξωτερικής συσκευής – υπολογιστή, γίνεται με τη χρήση αισθητήρων (απόστασης, κίνησης, επιτάχυνσης, ήχου), που επιτρέπει τον πλήρη έλεγχο της συμπεριφοράς των αντικειμένων (Φουντουλάκη, 2011). Χάρη στην απλότητα και ευχρηστία της διεπαφής του Enchanting, οι μαθητές είναι σε θέση μετά από ένα μικρό χρονικό διάστημα που χρειάζονται για να εξοικειωθούν με το εργαλείο, να δημιουργήσουν σύνθετα σενάρια. Στην εικόνα 1 παρουσιάζεται η διαφορά στη σύνταξη ενός τυπικού προγράμματος (Line Follower), στις γλώσσες προγραμματισμού Robolab, NXT-G & Enchanting.



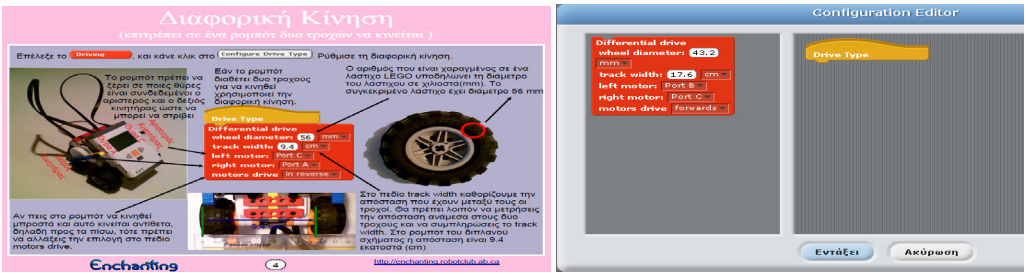
Εικόνα 1. Διαφορά σύνταξης προγράμματος σε Robolab, NXT-G & Enchanting

Οι παλέτες εντολών του Enchanting, όπως φαίνεται στην εικόνα 2, είναι όμοιες με του Scratch με την προσθήκη μόνο της παλέτας εντολών που αφορά στους κινητήρες και αισθητήρες. Αυτό που χρειάζεται να γίνει πριν ξεκινήσουν οι μαθητές να προγραμματίζουν, είναι η αρχικοποίηση των κινητήρων και των αισθητήρων.



Εικόνα 2: Ομοιότητες και διαφορές Scratch-Enchanting

Για την αρχική ρύθμιση των κινητήρων χρησιμοποιείται από τους μαθητές η αντίστοιχη κάρτα (εικόνα 3), που περιγράφει αναλυτικά την όλη διαδικασία. Ορίζεται η διάμετρος του λάστιχου της ρόδας του NXT σε χιλιοστά, η απόσταση σε χιλιοστά που έχουν τα λάστιχα μεταξύ τους και τέλος οι θύρες του NXT πάνω στις οποίες είναι συνδεμένοι ο αριστερός και ο δεξιός κινητήρας. Η συνηθισμένη ρύθμιση που προτείνεται, είναι ο δεξιός κινητήρας στη θύρα C και ο αριστερός στη θύρα B του NXT.



Εικόνα 3: Αρχική ρύθμιση των κινητήρων του NXT

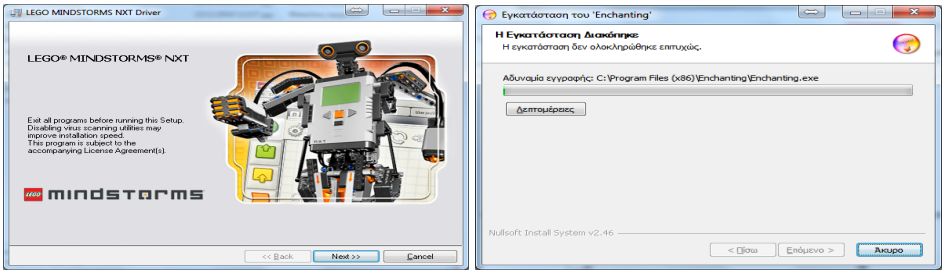
Για την αρχική ρύθμιση των αισθητήρων αφής, ήχου, φωτός και υπερήχων, χρησιμοποιείται από τους μαθητές και πάλι η αντίστοιχη κάρτα που φαίνεται στην εικόνα 4.



Εικόνα 4: Αρχική ρύθμιση των αισθητήρων του NXT

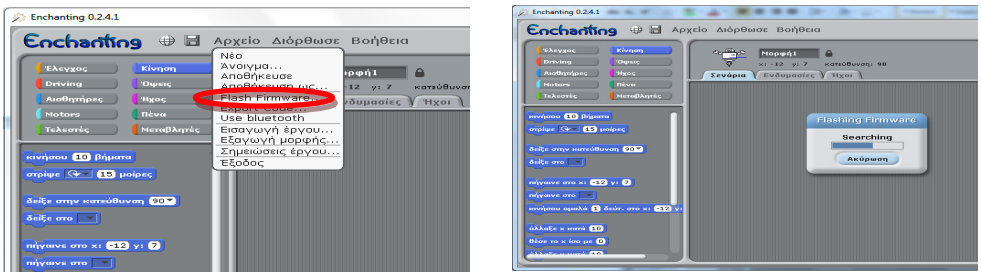
Εγκατάσταση

Η διαδικασία εγκατάστασης του Enchanting είναι πάρα πολύ απλή και μπορεί να γίνει και στα τρία πιο δημοφιλή λειτουργικά συστήματα (Windows, Linux, MAC OS X). Για την περίπτωση των Windows από το δικτυακό τόπο υποστήριξης (http://enchanting.robotclub.ab.ca/tiki-index.php), απαιτείται η εγκατάσταση α) των Lego's Fantom Driver for the NXT και β) του αρχείου εγκατάστασης της τελευταίας έκδοσης του Enchanting (ver 0.2 Σεπτέμβριος 2013) Enchanting 0.2.4.1. Η διαδικασία εγκατάστασης όπως φαίνεται και στην εικόνα 5, είναι απλή και δεν απαιτείται καμία ιδιαίτερη ρύθμιση.



Εικόνα 5: Εγκατάσταση LEGO Driver for NXT και Enchanting σε περιβάλλον Windows

Επειδή το Enchanting υποστηρίζει το leJOS NXJ (προγραμματιστικό περιβάλλον Java για τα Lego Mindstorms NXT), πρέπει να γίνει αναβάθμιση του firmware του NXT. Η διαδικασία είναι πολύ απλή, πραγματοποιείται με το NXT συνδεμένο στη USB θύρα του υπολογιστή και ολοκληρώνεται σε μερικά δευτερόλεπτα, όπως φαίνεται στην εικόνα 6.



Εικόνα 6: Ενημέρωση του NXT firmware

Διδακτική προσέγγιση

Ενδεικτικά για την εισαγωγή των μαθητών στον προγραμματισμό και στο χειρισμό του Lego Mindstorm (κατανόηση της λειτουργίας των κινητήρων και των αισθητήρων), προτείνουμε

να ακολουθηθεί η διδακτική προσέγγιση της «Διερεύνησης». Η «Διερεύνηση» είναι μια καλά δομημένη εργαστηριακή δραστηριότητα στην οποία ο μαθητής καλείται να μελετήσει ένα μικρό πρόγραμμα, να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικές με τη λειτουργία του, να προβλέψει τη συμπεριφορά του και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, και τέλος, να εκτελέσει το πρόγραμμα και να συγκρίνει τα πραγματικά αποτελέσματα με τις αρχικές του προβλέψεις (Κοντόση, 2011). Στους μαθητές προτείνουμε να μοιραστούν κάρτες, όπως αυτές της εικόνας 7.



Εικόνα 7: Παραδείγματα χρήσης Enchanting με τη χρήση καρτών

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία του προγραμματισμού δεν αποσκοπεί στην προετοιμασία και εκπαίδευση μελλοντικών προγραμματιστών, αλλά στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας τεχνολογικού αλφαβητισμού που θα ωθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μια πιο βαθιά γνώση του πώς λειτουργεί ένα υπολογιστικό σύστημα, πώς μπορούν να εφαρμόσουν τον προγραμματισμό στην καθημερινότητά τους και να αποτελέσουν ενεργά μέλη της νέας τεχνολογικής εποχής. Το Enchanting είναι ένα προγραμματιστικό περιβάλλον που αναπτύχθηκε με σκοπό να ενθαρρύνει τους αρχάριους προγραμματιστές να μάθουν προγραμματισμό μέσω ενός περι-

βάλλοντος, το οποίο ανταποκρίνεται ηλικιακά στις αντιλήψεις, ικανότητες και δυνατότητες των μαθητών και των δυο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Με τη συνδυασμένη χρήση των Lego Mindstorms οι μαθητές θα καλλιεργήσουν πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας, όπως η δράση, το βίωμα, ο πειραματισμός, η δημιουργία, η κατάστρωση στρατηγικής. Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Resnick et al., (2009), «*οι χρήστες των νέων τεχνολογιών πρέπει να είναι ικανοί όχι μόνο να καταναλώνουν περιεχόμενο αλλά και να το κατασκευάζουν*».

Βιβλιογραφία

Resnick, M. Maloney J., Monroy-Hernandez, A. Rusk, N., Eastmond, E. Brennan, K., Millner, A., Rosenbaum, E., Silver, J., Silverman, B., & Kafai, Y. (2009). Scratch: Programming for all. *Communications of the ACM*, 52, (11), 60-67, Nov. 2009.

Ατματζίδου, Σ., Μαρκέλης, Η., & Δημητριάδης, Σ. (2008). Χρήση των LEGO Mindstorms στο Δημοτικό και Λύκειο: Το παιχνίδι ως έναυσμα μάθησης. Στο Β. Κόμης (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ελευθεριώτη, Ε., Καρατράντου, Α., & Παναγιωτακόπουλος, Χρ. (2010). Χρησιμοποιώντας τα Lego Mindstorms NXT για τη διδασκαλία του Προγραμματισμού σε ένα διαθεματικό πλαίσιο: μία πιλοτική μελέτη. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Καγκάνη, Κ., Δαγδιλέλης, Β., Σατρατζέμη, Μ., & Ευαγγελίδης, Γ. (2005). Μια Μελέτη Περίπτωσης της Διδασκαλίας του Προγραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τα LEGO Mindstorms. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου 2005.

Καρατράντου, Α., Τάχος, Ν., & Αλιμήσης, Δ. (2005). Εισαγωγή σε Βασικές Αρχές και Δομές Προγραμματισμού με τις Ρομποτικές Κατασκευές LEGO Mindstorms. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 7-9 Οκτωβρίου 2005.

Κοντόση, Κ. (2011). Διδακτική Προσέγγιση της Επαναληπτικής Διαδικασίας While…Do της Pascal. *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Ο ρόλος του καθηγητή Πληροφορικής στο νέο σχολείο»*, Ιωάννινα, 1-3 Απριλίου 2011.

Κορρές, Γ. (2011). Εργαστήριο εκπαιδευτικής Ρομποτική με χρήση των LEGO Mindstorms NXT. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής (Workshop)*, Ιωάννινα, 1-3 Απριλίου 2011

Νικολός, Δ., Καρατράντου, Α., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2008). Αξιοποίηση του MicroWorlds EX Robotics για την κατανόηση βασικών δομών προγραμματισμού. Στο

Β. Κόμης (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Νικολός, Δ., Μισιρλή, Α., Δαβράζος, Γ., Μπακόπουλος, Ν., & Κόμης, Β. (2011). Εξοικείωση με τη γλώσσα προγραμματισμού Scratch και το ρομποτικό πακέτο Lego WeDo. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, *«Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011.

Ξυνόγαλος Σ, Σατρατζέμη Μ. & Δαγδιλέλης Β. (2000), Η εισαγωγή στον προγραμματισμό: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά εργαλεία, στο Β. Κόμης (επιμ.), *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, 115-124, Πάτρα

Παπαδάκης, Στ., & Ορφανάκης, Β. (2013). Μια πρόταση διδασκαλίας στο μάθημα 'Εφαρμογές Λογισμικού' με τη χρήση του App Inventor. *Πρακτικά 5th Conference on Informatics in Education «Η Πληροφορική στην εκπαίδευση»*, Τμήμα Πληροφορικής Πανεπιστημίου Πειραιώς, Πειραιάς, 11-13 Οκτωβρίου 2013.

Παπαδάκης, Στ., Καλογιαννάκης, Μ., & Ζαράνης, Ν. (2013). Δημιουργώντας εφαρμογές για έξυπνες φορητές συσκευές με το App Inventor. *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προκλήσεις & Προοπτικές»*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 12-14 Απριλίου 2013.

Παπαλεωνίδας, Α. (2009). Υποστήριξη Διδασκαλίας Μαθημάτων Πληροφορικής υποβοηθούμενη από την πλατφόρμα LEGO Mindstorms. *3η Πανελλήνια Διημερίδα Καθηγητών Πληροφορικής*, Αλεξανδρούπολη.

Φεσάκης Γ., & Σεραφείμ Κ., (2009). Μάθηση προγραμματισμού ΗΥ από εκκολαπτόμενους εκπαιδευτικούς με το SCRATCH, Στο Π., Πολίτης, (επιμ.), *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, ΕΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 24-26 Απριλίου 2009.

Φουντουλάκη Μ. (2011). *Μελέτη περίπτωσης: η συμβολή του Scratch στη διδασκαλία του προγραμματισμού στη Β/θμια εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.

Χαρίσης, Χ. & Τ. Α. Μικρόπουλος (2008). Ρομποτική, Οπτικός Προγραμματισμός και Βασικές Προγραμματιστικές Δομές. Στο Β. Κόμης (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Εργαστήριο λογοτεχνίας.
Διαδικτυακά συνεργατικά …ληρολογήματα με το Μάγο του Οζ

Μελιάδου Ελένη
Νηπιαγωγός
Med στις Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας για την εκπαίδευση
eni.meliadou@gmail.com

Νάκου Αλεξάνδρα
Νηπιαγωγός
Med στις Τεχνολογίες της Επικοινωνίας και της Πληροφορίας για την εκπαίδευση
alexandranakou@gmail.com

Περίληψη

Το Νηπιαγωγείο Ροδόπολης και το 6ο Νηπιαγωγείο Πειραιά υλοποίησαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας για παιδιά προσχολικής αγωγής. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η γνωριμία και η εξοικείωση των νηπίων με γνήσια λογοτεχνικά έργα όπως το έργο «Ο Μάγος του Όζ» του Φρανκ Μπαουμ καθώς και η γνωριμία και η δημιουργία δικών τους πρωτότυπων ληρολογημάτων (limerick) με έναυσμα τους χαρακτήρες του βιβλίου και τα βασικά χαρακτηριστικά τους. Ο επικοινωνιακός πυρήνας του προγράμματος ήταν η διαδικτυακή επικοινωνία των δύο τμημάτων μέσω ενός κοινού wiki όπου το κάθε νηπιαγωγείο αναρτούσε τα ληρολογήματα του με σκοπό να διαβαστούν από το άλλο τμήμα ή να συμπληρωθούν.

Οι δραστηριότητες καθώς και τα ληρολογήματα παρουσιάζονται αναλυτικά στο wiki http://literallykindergarten.pbworks.com/w/page/65057751/FrontPage.

Λέξεις - κλειδιά: συνεργασία, λογοτεχνία, νηπιαγωγείο, wiki, ληρολογήματα, φιλαναγνωσία

Εισαγωγή

Με τον όρο εγγραμματισμό δεν εννοούμε μόνο την ικανότητα του παιδιού να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο αλλά και την ικανότητα να κατανοεί να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διαφορετικούς τύπους του λόγου. Να είναι δηλαδή σε θέση να παράγει μία ποικιλία κειμένων γραπτού λόγου κατάλληλο για κάθε κοινωνική περίσταση και με τον τρόπο αυτό να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον τού δια του γραπτού λόγου (Χατζησαββίδης, 2002). Άλλωστε η διδασκαλία της γλώσσας δεν είναι διδασκαλία ενός μεμονωμένου μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά διαχέεται και διαποτίζει όλα τα άλλα αντικείμενα μάθησης λόγω της άμεσης σχέσης της με τη σκέψη του ανθρώπου, χρειάζεται μια ριζική αναθεώρηση του τρόπου διδασκαλίας της γλώσσας και στις δύο βαθμίδες της Εκπαίδευσης (Μπαμπινιώτης, 2009).

Για να μπορέσει επομένως το παιδί να καλλιεργήσει τις γλωσσικές αλλά και αναγνωστικές του ικανότητες θα πρέπει να του προσφερθούν ευκαιρίες για πειραματισμό και για παραγωγή περιεχομένου. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας χρησιμοποιεί έργα υψηλής ποιότητας ως μέσο για τη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων και δίνει έμφαση στη μεγαλόφωνη ανάγνωση και όχι στις ασκήσεις σχετικά με το κεί-

μενο (Αραβανή,Ε. 2008). Ουσιαστικά το πρόγραμμα στοχεύει στην καλλιέργεια της συνήθειας της ανάγνωσης ως μία ευχάριστη δραστηριότητα σε αντίθεση με τη νοοτροπία που ωθεί τους μαθητές να ταυτίσουν τη λογοτεχνία με την επεξεργασία μέσω των ασκήσεων.

Η λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια από κοινού αναγνωστική περιπέτεια ανάμεσα στη νηπιαγωγό και το παιδί. Το παιδί του νηπιαγωγείου είναι ένας ιδιότυπος αναγνώστης. Είναι ακροατής, θεατής και έμμεσος αναγνώστης, από τη στιγμή που δε γνωρίζει ανάγνωση και γραφή, γεγονός που προσδίδει στη νηπιαγωγό έναν πρόσθετο ρόλο. Τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία, προτού να μάθουν να διαβάζουν με το συμβατικό τρόπο. Με την επαφή τους με τη λογοτεχνία οικοδομούν και συνθέτουν νοήματα, όσο μεγαλώνουν και αλλάζουν, τα βιβλία και τα νοήματά τους αλλάζουν μαζί τους (Κανατσούλη, 2001). Είναι γνωστό ότι η αναγνωστική συμπεριφορά καλλιεργείται στις μικρές ηλικίες και ότι η συνήθεια να διαβάζουμε βιβλία αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής μας (Καλλέργης, 1995). Το νηπιαγωγείο αποτελεί, λοιπόν, τον κατάλληλο χώρο για να στηθούν οι βάσεις που θα επιτρέψουν στο παιδί να εξοικειωθεί με τις συμβάσεις ανάγνωσης αλλά και που θα δομηθούν τα θεμέλια της φιλαναγνωσίας και της μετέπειτα συνειδητής επιλογής ανάγνωσης ιστοριών. Το βασικό είναι να προκληθεί το ενδιαφέρον του παιδιού προς ένα μεγάλο (σε έκταση) βιβλίο που ανήκει στην υψηλής ποιότητας λογοτεχνία και όπου δίνεται έμφαση στη διαδικασία της ανάγνωσης και όχι της εικόνας. Το λογοτεχνικό κείμενο με τα ιδιαίτερα αισθητικά χαρακτηριστικά του, το συμβολικό και πολύσημο λόγο του, με τα κενά της αφήγησης και με το στοιχείο της φαντασίας προκαλεί το παιδί να προβάλει τον εαυτό του μέσα στην αφηγούμενη ιστορία, να ταυτισθεί με έναν ή περισσότερους ήρωες, να συμμετάσχει ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης. Όπως αναφέρει ο Proust, «στην πραγματικότητα ο αναγνώστης την ώρα που διαβάζει είναι αναγνώστης του εαυτού του». Έτσι οι μαθητές θ' αποκτήσουν αισθητική εμπειρία, πολύτιμη για την πολιτισμική τους παιδεία, αλλά για την ουσιαστική τους επαφή με τον κόσμο της μυθοπλασίας. Επιπλέον το πρόγραμμα στοχεύει να αναπτύξει περισσότερο την εξ αποστάσεως συνεργασία των δύο νηπιαγωγείων, επικοινωνώντας μέσω των συνεργατικών ιστοσελίδων (wiki), καθώς με αυτό το μέσο τα παιδιά μπορούν να αναρτήσουν το υλικό τους, να διαβάσουν και να επεξεργαστούν και το υλικό του άλλου νηπιαγωγείου.

Ο Μάγος του Οζ

Η Γλώσσα αποτελεί το κυρίαρχο μέσο για την προσέγγιση και ανάπτυξη οποιουδήποτε θέματος. Μέσω του προφορικού λόγου τα παιδιά περιγράφουν, επικοινωνούν, αλληλεπιδρούν, διατυπώνουν ερωτήματα, απορίες, ενστάσεις, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Στο επίπεδο του γραπτού λόγου έρχονται σε επαφή με διαφορετικά είδη κειμένων καθώς το περιεχόμενο κάθε βιβλίου μπορεί να τα οδηγήσει σε δημιουργία επιστολών, προσκλήσεων, νέων κειμένων αλλά και ανακατασκευή και δημιουργία εκ νέου κλασικών ιστοριών. Το κάθε βιβλίο προσφέρει ευκαιρίες για ανάγνωση και γραφή, αφού μπορούν να αξιοποιηθούν σύμφωνα με το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου οι χαρακτήρες ή οι καταστάσεις του βιβλίου κατά την ανάγνωση. Ο εγγραμματισμός προκύπτει από την παρατήρηση και τη συμμετοχή του παιδιού σε σκόπιμες πρακτικές ανάγνωσης και γραφής τόσο στο σπίτι, όσο και σε άλλα περιβάλλοντα. Πολλοί θεωρητικοί ισχυρίζονται ότι τα παιδιά που μεγαλώνουν σε περιβάλλοντα εγγραμματισμού μαθαίνουν γρηγορότερα να διαβάζουν και να γράφουν. Το να δια-

βάζουμε στα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ χρήσιμο, διότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον τύπο και τη δομή του γραπτού λόγου (Teale, 1984), ενώ αναπτύσσουν συγχρόνως γλωσσικές δεξιότητες, δεξιότητες εγγραμματισμού και ικανότητα σκέψης (Block, 1999).

Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας δεν μπορεί να γίνεται τυχαία αλλά στο πλαίσιο ενός σχεδίου εργασίας, σε ένα εκπαιδευτικό σενάριο που θα επιτρέψει στο παιδί να κατανοήσει τα βασικά νοήματα αυτής της διαδικασίας. Άλλωστε, η δομή του προγράμματος αλλά και ο σχεδιασμός του βοηθά τους εκπαιδευτικούς ενώ παράλληλα δίνει χρόνο στα παιδιά να εμβαθύνουν όσο θέλουν σε κάθε στάδιο του προγράμματος (σχέδια εκπαιδευτικής δράσης) (Ντολιοπούλου, 1999). Στο σενάριο υιοθετήσαμε ένα μοντέλο αξιοποίησης της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση που έχει ως πυρήνα του ένα συγκεκριμένο λογοτεχνικό βιβλίο (the core book model) (Lehman,B. 1995). Σύμφωνα με αυτό ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα βιβλίο ως βάση για την έναρξη των συζητήσεων, των δραστηριοτήτων με τις οποίες θα ασχοληθεί η τάξη. Το βιβλίο-πυρήνας επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διατηρεί τον έλεγχο και στα παιδιά να αναπτύσσουν σταδιακά το ενδιαφέρον τους για τους χαρακτήρες, να εμβαθύνουν στο νόημα, να εκφράσουν την αγωνία τους για τη συνέχεια.

Η ανάγνωση ξεκίνησε και στα δύο νηπιαγωγεία μέσα Ιανουαρίου. Αφορμή στάθηκε το γεγονός πως και τα δύο νηπιαγωγεία εκπόνησαν το πρόγραμμα ψυχικής υγείας «Βήματα για τη Ζωή» και το συγκεκριμένο λογοτεχνικό βιβλίο παρουσιάζει πληθώρα συναισθηματικών καταστάσεων και προβληματισμών. Τα δύο σχολεία επέλεξαν να διαβάσουν το κείμενο από το αυθεντικό έργο, μεταφρασμένο από δύο διαφορετικούς εκδοτικούς οίκους. Η επιλογή να ασχοληθούμε με λογοτεχνικό έργο υψηλής ποιότητας δεν επέτρεπε την ανάγνωση διασκευών του έργου «Ο Μάγος του Οζ» που συρρικνώνουν την υπόθεση αλλά και τη γλώσσα του αυθεντικού κειμένου. Πριν την ανάγνωση του έργου τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τη δομή και την ιδιότυπη μορφολογία των ληρολογημάτων μέσα από διάφορα Limerick της ελληνικής βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, αποτύπωσαν την απλή μορφή των πέντε περίπου στίχων, της επανάληψης του πρώτου και του τελευταίου, και βέβαια της ομοιοκαταληξίας αλλά και της αποτύπωσης της κατάστασης του χαρακτήρα του ποιήματος.

Τα δύο νηπιαγωγεία έχουν συνεργαστεί και στο παρελθόν διαδικτυακά επομένως τα νήπια ήταν εξοικειωμένα με αυτή την συνεργασία και τη διαδικτυακή επικοινωνία τους. Η ανάγνωση γινόταν κατά κεφάλαιο και για κάθε ήρωα που σταδιακά ανακάλυπταν δημιουργούσαν ένα Limerick προσπαθώντας να ανταποκρίνεται στη δομή και τη μορφολογία του limerick.

Η γνώση πως και τα δύο νηπιαγωγεία διαβάζουν το ίδιο έργο δημιούργησε έναν άτυπο διαγωνισμό λογοτεχνίας αλλά και ένα αμείωτο ενδιαφέρον για τη συνέχεια και για το ποιο κεφάλαιο έχει διαβάσει το κάθε σχολείο. Παράλληλα, με το wiki που το κάθε σχολείο διάβαζε το ποίημα του άλλου, τα παιδιά μέσω Skype συνομιλούσαν για την πορεία του βιβλίου, για τους ήρωες αλλά και τις περιπέτειες τους.

Βασικό σε αυτό το σημείο είναι να τονίσουμε πως σε μία τέτοια συνομιλία τα παιδιά εντόπισαν πως οι δύο διαφορετικές εκδόσεις του βιβλίου είχαν μικρές διαφοροποιήσεις στις ονομασίες κεφαλαίων ή δευτερευόντων ηρώων.

Συνεργατικά …Ληρολογήματα και wiki

Τα λίμερικ (limerick) είναι ποιήματα σύντομα, σατιρικά, "δίχως νόημα" με πέντε στίχους και τις πιο πολλές φορές αστείο περιεχόμενο. Οι πρώτοι μελετητές της Ιστορίας της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας (Δ. Δάκος και Χ. Σακελλαρίου) αντιμετώπισαν το λίμερικ επιφυλακτικά έως και απορριπτικά. Υποστήριζαν ότι αφήνει τελικά στη ψυχή του παιδιού ένα κενό και δεν οικοδομεί μέσα του κάτι θετικό. Σύγχρονοι μελετητές (Β. Αναγνωστόπουλος, Αλ. Ακριτόπουλος), όμως, επισημαίνουν την αξία του μέσα στις δυνατότητες της λογοπλασίας, του χιούμορ και του ρυθμού που το διακρίνουν. Σύμφωνα με τον Rodari (1994) είναι ένα είδος του «παραλόγου» συστηματοποιημένο και κωδικοποιημένο, ιδανικό για την τάξη.

Στην Ελλάδα, πρώτος που αποπειράθηκε να γράψει λίμερικ είναι ο Γιώργος Σεφέρης. Μάλιστα, πήγε να αποδώσει τον όρο στα ελληνικά με τη λέξη "ληρολόγημα", συνδυάζοντας το όνομα του Λιρ με τη λέξη "λήρος", που σημαίνει τρελή κουβέντα, ασυνάρτητα λόγια. Το 1975 εξέδωσε μια συλλογή από λίμερικ, με τον τίτλο Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά.

Τα παιδιά έμαθαν και εξοικειώθηκαν με ευκολία τη δομή των λίμερικ και με ευκολία ολοκλήρωσαν λίμερικ για τους βασικούς πρωταγωνιστές όπως για τη Ντόροθυ ή το Σκιάχτρο. Μέσα από τον πειραματισμό τους καλλιέργησαν τη φαντασία τους αλλά και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους. Παράλληλα, συνεργάστηκαν μεταξύ τους αλλά και με τους διαδικτυακούς συμμαθητές τους μαθαίνοντας έτσι τη σημασία της αλληλοσυμπλήρωσης αλλά και της αποδοχής της συνεισφοράς τους άλλου.

Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης τονίζουν διαρκώς τη σημασία του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Αρχίζει διεθνώς να αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία της Συνεργατικής Μάθησης, τα οφέλη της οποίας καταδεικνύονται μέσω των ερευνών πολλαπλά: ακαδημαϊκά, συναισθηματικά, κοινωνικά. Η λέξη **συνεργάζομαι,** σημαίνει εργάζομαι μαζί με κάποιον άλλο σε ισότιμη βάση προκειμένου να επιτευχθεί ένας κοινός στόχος (Μπαμπινιώτης 2004), ενώ για την πλειοψηφία των ερευνητών συνεργασία σημαίνει «από κοινού οικοδόμηση γνώσης και αμοιβαία εμπλοκή των συμμετεχόντων/ουσών, δηλαδή μια ειδική μορφή αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Lipponen, 2002.) Την ίδια στιγμή, σε συνδυασμό με την έμφαση που δίνεται στο κοινωνικό πλαίσιο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, χαρακτηριστική είναι και η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών που μέσω των τηλεπικοινωνιακών δικτύων έδωσαν ποικίλες δυνατότητες και προοπτικές στην εκπαίδευση. Μέσα από τη διαδικτυακή συνεργασία η μαθησιακή διαδικασία μεταμορφώνεται δυναμικά και δημιουργούνται νέες διαδικασίες συνεργασίας και μάθησης που τροφοδοτούνται από την επικοινωνία αυτή. Οι μαθητές μέσα από το πρόγραμμα αυτό απέκτησαν και εξοικειώθηκαν με ψηφιακές δεξιότητες όπως το wiki αλλά και η επικοινωνία μέσω skype. Μπόρεσαν να επικοινωνήσουν εξ' αποστάσεως δημιουργώντας έτσι διαδικτυακές σχέσεις αλλά και την αντίληψη πως και ένα μακρινό νηπιαγωγείο έχει τα ίδια ενδιαφέροντα και ασχολείται με τα ίδια θέματα με αυτούς. Η επιθυμία να μιλήσουν διαδικτυακά με τα παιδιά ήταν συνεχής ανεξάρτητα από την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας και μάλιστα γνώριζαν πως υπάρχει διαφορά ωραρίου στη λειτουργία των δύο τμημάτων, καθώς το ένα ήταν ολοήμερο δημιουργώντας πλέον σχέσεις οικειότητας αποκλειστικά με τη

χρήση της τεχνολογίας ή οποία στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσα βασική γέφυρα επικοινωνίας και ανατροφοδότησης της διαδικασίας.

Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

Η ανάγνωση καλλιεργεί τη "συναισθηματική αγωγή", οδηγεί τα παιδιά σε καταστάσεις στοχασμού και κριτικού προβληματισμού. Το παιδί εκτονώνεται και ικανοποιείται συναισθηματικά ζώντας έμμεσα τα βιώματα των ηρώων, κάτι που είναι πολύ σημαντικό γι' αυτό.

Μέσα από αυτό το πρόγραμμα τα παιδιά δεν περιορίστηκαν στην απλή ανάγνωση του βιβλίου αλλά δημιούργησαν νέο περιεχόμενο και υλικό όπως τα ποιήματα – ληρολογήματα αξιοποιώντας με νέο τρόπο τις γνώσεις που έλαβαν. Είναι αξιοσημείωτο πως μετά το δεύτερο λίμερικ η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη νέων ληρολογημάτων περιορίστηκε αρκετά όπως και το γεγονός πως τα ληρολογήματά τους σταδιακά παρουσιάζονται πιο ολοκληρωμένα, πιο σύνθετα και μεγαλύτερης έκτασης. Τα παιδιά κατανόησαν ότι η ανάγνωση ενός βιβλίου μπορεί να διαρκέσει μεγάλο χρονικό διάστημα και το αποτέλεσμα είναι να μην αποφεύγουν να δανείζονται μεγάλα βιβλία από τη σχολική βιβλιοθήκη. Κατά τη διάρκεια της τετράμηνης ανάγνωσης τα παιδιά κατάφεραν να διαχειριστούν τις πληροφορίες που παρείχε το κείμενο και να αναπτύξουν στρατηγικές μνήμης για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν τη συνέχεια του έργου.

Ως προς τον εκπαιδευτικό το πρόγραμμα αποτέλεσε ένα δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο διαχείρισης του χρόνου διδασκαλίας, γιατί τα παιδιά γνώριζαν τη διαδικασία και περίμεναν κάθε φορά την ανάγνωση του βιβλίου και στη συνέχεια τη δημιουργία λίμερικ. Δόθηκε η ευκαιρία για γλωσσικά παιχνίδια που δεν είχαν προγραμματιστεί αλλά προέκυπταν από το ίδιο το κείμενο. Η ανατροφοδότηση από τους γονείς ήταν πολύ θετική, όπως ανέφεραν οι γονείς τα παιδιά αναπαρήγαγαν προφορικά κάθε επεισόδιο και ζήτησαν να αποκτήσουν το βιβλίο για να μπορούν να το ξαναδιαβάσουν. Είναι πολύ σημαντικό να αγαπήσουν τα παιδιά ένα βιβλίο και κερδίζουν διαφορετικά πράγματα κάθε φορά που επανέρχονται σε αυτό.

Το πρόγραμμα εκπλήρωσε τους στόχους του σε τρία επίπεδα, πρώτον τη διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ένα μεγάλο βιβλίο- σημαντικό έργο της παγκόσμιας παιδικής λογοτεχνίας, δεύτερον τη συμμετοχή του συνόλου της τάξης στην παραγωγή λίμερικ και τρίτον την αναγνώριση της προσπάθειας και των δύο τμημάτων που συμμετείχαν μέσα από την παρουσίαση των έργων τους στο wiki. Είναι επίσης σημαντικό ότι η εκπαιδευτική κοινότητα μπορεί να εφαρμόσει το πρόγραμμα αυτό παρακολουθώντας τις δραστηριότητες στο wiki και βλέποντας την πορεία που ακολουθήθηκε.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1988). Λίμερικ και παιχνιδόλεξα. Διαδρομές,11, 200-202.

Αραβανή, Ε. (2008) Διδάσκοντας μέσα από τη λογοτεχνία: «Ένα ταξίδι συνάντησης ανάμεσα στο μαθητή και το λογοτεχνικό κείμενο», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 154, Ιούλιος, σελ. 98-106

Αρανίτου Λ., (1987), 19 παράλογα και ένα με δυο άλογα, Σύγχρονη Εποχή

Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία. Αθήνα:* Καστανιώτης, 221.

Κανατσούλη, Μ.(2001*). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Σχολικής και προσχολικής ηλικίας.* Θεσσαλονίκη: University studio press.

Μπαμπινιώτης Γ., (2009) στην «ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ», 13-01-2009, Αθήνα

Ντολιοπούλου, Ε., (1999). Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής, Τυπωθήτω

Ροντάρι Τ , (1985) Γραμματική της φαντασίας , Τεκμήριο

Σεφέρης Γ., (1992) Ποιήματα με ζωγραφιές σε μικρά παιδιά, Ερμής

Μπάουμ Λ., Φ., Μάγος του Όζ, Αθήνα, Παπαδόπουλος

Σπινκ, Τζων, *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, μτφρ. Κυρ. Ντελόπουλος, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990, Ποσλανιέκ Κριστιάν, *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα,* απόδ. Στέση Αθήνη,Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1992.

ΥΠΔΒΜΘ/ΠΙ, (2011). Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι

Χατζησαββίδης Σ, (2002), «Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο», Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Χοντολίδου, Ε., (1999), «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, Γλωσσικός Υπολογιστής, 1»

Ξενόγλωσση

Block, C., Oakar, M., & Hurt, N. (2002). The expertise of literacy Teachers: A continuum From Preschool to grade 5. Reading Research quarterly, 37 (2), 178-206.

Goodman,Y. (1986). Children coming to know literacy. Στο Teale,W. & E.Sulzby , Emergent literacy: Writing and reading. Norwood, N.J,Ablex, 1-14.

Lehman, B. (1995) The different faces of literature-based instruction, in : Sorensen, Marilou,R., Lehman,B. Teaching with Children's books. Paths to Literature-based Instruction, pp. 108-115, National Council of Teachers of English.

Lipponen L.(2002) «Exploring Foundations for Computer-SupportedCollaborative Learning,in Stahl G» (ed) Proceedings of CSCL 2002 "computer support for collaborative learning:foundations for a cscl community" Boulder, Colorado, USA, January 7 – 11, Lawrence Erlbaum Associates, Inc

Η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων επαυξημένης πραγματικότητας για την εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες

Μαρίνα Τομαρά[1], Δημήτρης Γκούσκος[2]
[1]MSc ,MEd, Εκπαιδευτικός, Φυσικός Ραδιοηλεκτρολόγος, email mtomara@sch.gr
[2]Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Επικοινωνίας και Μ.Μ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών, email gouscos@media.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιδιώκει να διερευνήσει την πιθανή συνεισφορά των δυνατοτήτων των περιβαλλόντων Επαυξημένης Πραγματικότητας (Augmented Reality) στην αναδόμηση πρότερων αντιλήψεων των μαθητών, σε σχέση με έννοιες και φαινόμενα από το πεδίο των φυσικών επιστημών. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καταγράψει την τρέχουσα στάθμη της έρευνας σε σχέση με την αξιοποίηση περιβαλλόντων επαυξημένης πραγματικότητας για μαθησιακούς σκοπούς. Κύριο στόχο αποτελεί η ανάδειξη των δυνατοτήτων της εν λόγω τεχνολογίας, που την καθιστούν εν δυνάμει κατάλληλη για την ανάπτυξη μαθησιακών εμπειριών, με σκοπό να βελτιώσουν την κατανόηση και την αισθητοποίηση εννοιών και φαινομένων από το πεδίο των φυσικών επιστημών. Με αυτή την προσέγγιση επιδιώκεται η γεφύρωση του «επιστημονικού» και του «πραγματικού» κόσμου, ώστε οι αντιλήψεις των μαθητών να πλησιάσουν την επιστημονική γνώση.

Λέξεις - κλειδιά: πρότερες ιδέες, προϋπάρχουσες αντιλήψεις, φυσικές επιστήμες, επαυξημένη πραγματικότητα, μάθηση μέσω κινητών συσκευών, πλαισιωμένη μάθηση

Πρότερες αντιλήψεις των μαθητών σε σχέση με τις φυσικές επιστήμες

Τα παιδιά εισάγονται στο πεδίο των φυσικών επιστημών έχοντας ήδη διαμορφώσει ένα προσωπικό σύστημα αντιλήψεων για το πώς λειτουργεί ο φυσικός κόσμος, με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες και την αλληλεπίδρασή τους με το φυσικό περιβάλλον (Hestenes & Wells, 1992). Αυτές οι «εναλλακτικές» ή «προϋπάρχουσες αντιλήψεις» σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα, τις οποίες αναπτύσσουν οι άνθρωποι από πολύ μικρές ηλικίες, έχει αποδειχθεί από πλήθος ερευνών τα τελευταία τριάντα χρόνια (Driver, Guesne & Tiberghien, 1985· Driver, Squires, Rushworth & Wood-Robinson, 1994· Pfundt & Duit, 2004) ότι, πολύ συχνά, είναι σε διάσταση με την επιστημονική άποψη, και ότι αντιστέκονται σε μεγάλο βαθμό στην αλλαγή ακόμα και μετά από χρόνια μόρφωσης στις φυσικές επιστήμες (Viennot, 1977· Halloun & Hestenes, 1984· Αλιμήσης, 1993· Κόκκοτας, 2002).

Ειδικότερα για τις έννοιες της δύναμης και της κίνησης, που βρίσκονται στο κέντρο της Νευτώνειας μηχανικής θεωρείται, εδώ και χρόνια, κοινώς παραδεκτό (Halloun & Hestenes, 1985, 1992) ότι, αφενός, οι σχετικές προϋπάρχουσες αντιλήψεις είναι σε μεγάλη ασυμφωνία με την επιστημονική γνώση και αφετέρου, οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις δεν είναι επαρκείς να επιφέρουν σημαντική αναδόμηση αυτών των αντιλήψεων. Με βάση πλήθος ερευνών (Pope & Gilbert, 1983· Halloun & Hestenes, 1992· Hestenes & Wells, 1992) αποδεικνύεται ότι η παραδοσιακή διδασκαλία, με το διδάσκοντα να περιγράφει τα φαινόμενα και να επεξηγεί τις έννοιες, δεν δύναται να επιφέρει μια τέτοια αλλαγή. Το πρόβλημα

φάνηκε ότι δεν είναι τόσο η κατανόηση της νέας έννοιας όσο η «απροθυμία» να απορρίψουν τα παιδιά την αρχική, διαισθητική τους γνώση. Συνήθως, οι μαθητές προσλαμβάνουν μεν τις νέες έννοιες αλλά τις μπερδεύουν με τις πρότερες με τρόπο ώστε αυτές να συνυπάρχουν (Λουκά, Καραγεώργος, Πατάπης, Κυνηγός, 2003). Με βάση τις σύγχρονες εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης, η σημασία των πρότερων ιδεών είναι πολύ σπουδαία στις περαιτέρω μαθησιακές δραστηριότητες, διότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές παρατηρούν και ερμηνεύουν τα διάφορα γεγονότα και φαινόμενα, επικοινωνούν ή δέχονται τις νέες πληροφορίες, έχει σχέση με τις ιδέες αυτές (Viennot, 1977· Driver & Easley, 1978).

Χρήση ψηφιακών μέσων με επίγνωση περιβάλλοντος στη σύγχρονη διδασκαλία

Καθώς η εκπαίδευση αναζητά και εφευρίσκει νέους τρόπους για να αξιοποιήσει τις νέες Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στα εκπαιδευτικά προγράμματα, η ίδια η τεχνολογία εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς. Η σύγχρονη γενιά των έξυπνων κινητών συσκευών (smartphones, tablets) παρέχει προηγμένες λειτουργίες που σχετίζονται με την επίγνωση περιβάλλοντος (location awareness), την επικοινωνία ένας-προς-έναν μεταξύ συσκευών, διαδικτυακή σύνδεση πάντα και παντού, οθόνες αφής, δυνατότητες καταγραφής δεδομένων, δυνατότητες επεξεργασίας εικόνας. Με όλες τις παραπάνω δυνατότητες, οι έξυπνες συσκευές μπορούν να επεκτείνουν σημαντικά τα πλαίσια μέσα στα οποία συντελείται η μάθηση και να επιτρέψουν τη δημιουργία καινοτόμων εποικοδομητικών μαθησιακών εμπειριών (Brown, 2010). Η δυνατότητα να φέρει κανείς μια έξυπνη κινητή συσκευή σε ένα οποιοδήποτε περιβάλλον καταδεικνύει τη χρησιμότητά της για τη διδασκαλία μαθησιακών αντικειμένων μέσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο. Η φυσική μας θέση καθορίζει το είδος της πληροφορίας που ανακτούμε διαδικτυακά και τους ανθρώπους και τα πράγματα που βρίσκουμε γύρω μας. Με τη διάδοση των έξυπνων κινητών συσκευών και της τεχνολογίας γεωγραφικού εντοπισμού (GPS), ο άνθρωπος βιώνει μια θεμελιώδη μετατόπιση στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το φυσικό χώρο. Το διαδίκτυο είναι γύρω μας παντού, δεν εισερχόμαστε πλέον σε αυτό αλλά το φέρουμε μαζί μας, είναι ενσωματωμένο σε κάθε είδους αισθητήρα και συσκευή συνδεδεμένη στο διαδίκτυο. Κινητές συσκευές, δέκτες GPS και ετικέτες RFID είναι μόνο μερικά τέτοια παραδείγματα. Από την άλλη μεριά, η μαθησιακή διαδικασία είναι σαφώς πιο αποτελεσματική όταν υποστηρίζει το μαθητή μέσα σε ένα περιβάλλον πραγματικού κόσμου. Με τη χρήση των έξυπνων κινητών συσκευών κάτι τέτοιο γίνεται σήμερα εφικτό και συγχρόνως επιτρέπει να υποστηρίξουμε τη συνεργατική μάθηση με τη βοήθεια της κινητής επικοινωνίας.

Τρέχουσα στάθμη έρευνας για μαθησιακή αξιοποίηση ψηφιακών μέσων επαυξημένης πραγματικότητας

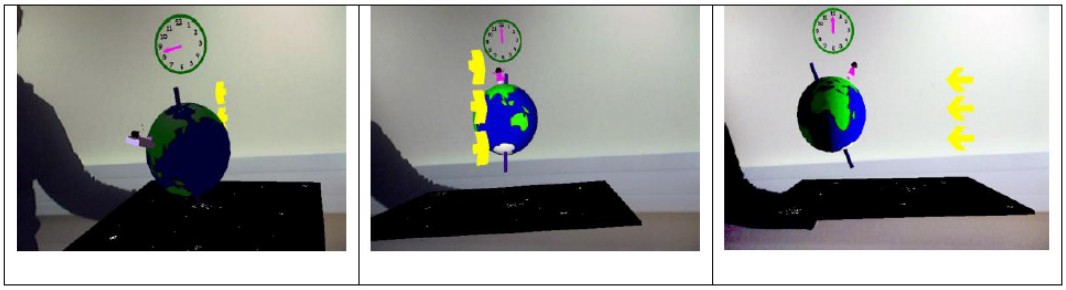
Σήμερα, οι πρακτικές που σχετίζονται με τη μάθηση μέσω κινητών συσκευών (mobile learning) κινούνται ολοένα και περισσότερο προς υβριδικά (hybrid) συστήματα και συστήματα Επαυξημένης Πραγματικότητας, ΕΠ (Augmented Reality). Ήδη αρκετά εκπαιδευτικά ερευνητικά κέντρα έχουν αφιερώσει πόρους και ανθρώπινο δυναμικό για την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που εισάγει η νέα τεχνολογία της ΕΠ για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Dunleavy & Simmons, υπό εκτύπωση) και αρκετές έρευνες έχουν αναδείξει αξίες που απορρέουν από την αξιοποίησή της (Dunleavy, Dede & Mitchell, 2009). Μελέτες σύγχρονων ερευ-

νών που αξιοποιούν την επαυξημένη πραγματικότητα για μαθησιακούς σκοπούς (Wu, Lee, Chang & Liang, 2013) έχουν αναδείξει τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία την καθιστούν αποτελεσματική για χρήση μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Φαίνεται, μάλιστα (Wu κ.ά., 2013), ότι η επαυξημένη πραγματικότητα διαθέτει ένα πλήθος εγγενών ιδιοτήτων που την καθιστούν ιδιαίτερα δελεαστική για αξιοποίηση σε εκπαιδευτικά πλαίσια.

Ως γνωστικό εργαλείο και ταυτόχρονα παιδαγωγική προσέγγιση, η επαυξημένη πραγματικότητα ευθυγραμμίζεται κυρίως με τις αρχές της πλαισιωμένης μάθησης και την εποικοδομητική θεωρία, καθώς θέτει το μαθητευόμενο μέσα σε ένα φυσικό κοινωνικό πλαίσιο του πραγματικού κόσμου, ενώ ταυτόχρονα καθοδηγεί, χτίζει και διευκολύνει συμμετοχικές και μετα-γνωστικές μαθησιακές διαδικασίες, όπως η αυθεντική έρευνα, η ενεργή παρατήρηση και η αλληλοδιδασκαλία, μέσα από δυνατότητες πολλαπλής αναπαράστασης του περιεχομένου (Dunleavy κ.ά., υπό εκτύπωση). Η τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας επιτρέπει την υπέρθεση εικονικών συνθετικών αντικείμενων 3Δ πάνω στον πραγματικό κόσμο προκειμένου να επαυξηθεί η οπτική αντίληψη ενός συστήματος ή ενός περιβάλλοντος. Αξιοποιώντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά, η εν λόγω τεχνολογία μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα ώστε να παρέχει μαθησιακά πλαίσια τριών διαστάσεων, συνεργατικής και πλαισιωμένης μάθησης τα οποία θα επιτρέπουν την αισθητοποίηση του αόρατου και θα ενισχύουν την εμπειρία της αμεσότητας, της συμμετοχής και της εμβύθυνσης του μαθητευόμενου.

Αυτή τη στιγμή, υπάρχουν δύο τύποι ΕΠ διαθέσιμοι για μαθησιακούς σκοπούς: Ο χωροευαίσθητος (location-aware) και ο οπτικός (vision-based). Ο πρώτος τύπος παρέχει στους μαθητευόμενους ψηφιακά δεδομένα καθώς αυτοί περιηγούνται σε ένα φυσικό χώρο εξοπλισμένοι με κάποια έξυπνη κινητή συσκευή που διαθέτει GPS. Τα ψηφιακά μέσα (κείμενο, γραφικά, ήχος, εικόνα, μοντέλα 2Δ ή 3Δ) επαυξάνουν το φυσικό περιβάλλον με αφήγηση, πλοήγηση ή/και ακαδημαϊκές πληροφορίες σχετικές με το συγκεκριμένο τόπο. Αντίθετα, ο δεύτερος τύπος ΕΠ παρέχει στους μαθητευόμενους ψηφιακά μέσα αφότου αυτοί στρέψουν την κάμερα της κινητής συσκευής τους σε ένα καθορισμένο αντικείμενο (Dunleavy κ.ά., υπό εκτύπωση).

Ήδη από το 2006, οι Kerawalla, Luckin, Seljeflot και Woolard (Kerawalla κ.ά., 2006) επιχείρησαν να συγκρίνουν συμβατικές μεθόδους για τη διδασκαλία της αλληλεπίδρασης Γης – Ηλίου και της εναλλαγής ημέρας-νύχτας, με διδακτικές προσεγγίσεις που βασίζονται σε εμπειρίες ΕΠ. Με βάση τα ευρήματα που προέκυψαν διαμορφώθηκαν και προτάθηκαν σχεδιαστικές προδιαγραφές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάπτυξη εμπειριών ΕΠ για μαθησιακούς σκοπούς μέσα σε ένα πλαίσιο διερευνητικής μάθησης. Επιπλέον, η παραπάνω έρευνα ανέδειξε και τις αδυναμίες της ΕΠ ως αποτέλεσμα κυρίως τεχνολογικών περιορισμών και ανάγκης να καταστεί η συγκεκριμένη τεχνολογία περισσότερο ευέλικτη και ελεγχόμενη από τον διδάσκοντα.



Σχήμα 1: Επαύξηση του φυσικού χώρου με τρισδιάστατο μοντέλο της Γης που περιστρέφεται γύρω από τον άξονα της. Ο μαθητής περιστρέφει το μοντέλο για να το παρατηρήσει από διαφορετικές οπτικές. Τα κίτρινα βέλη παριστάνουν το ηλιακό φως (Kerawalla κ.ά., 2006).

Με ανάλογη λογική, το ερευνητικό πρόγραμμα «Learning Physics through Play» (Enyedy, Danish, Delacruz & Kumar, 2012) αφορά σε μια σειρά επιστημονικών ερευνών σε σχέση με τις έννοιες της Νευτώνειας δύναμης και κίνησης για μαθητές 6-8 ετών, μέσα από δραστηριότητες που αξιοποιούν την τεχνολογία της ΕΠ. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τις δυνατότητες και τις αξίες της ΕΠ για την ανάπτυξη παιγνιωδών μαθησιακών εμπειριών μέσα στο φυσικό χώρο αλλά και την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε σχέση με το βαθμό διαισθητικής κατανόησης που δύνανται να αναπτύξουν οι μαθητές μέσα από συμμετοχικά περιβάλλοντα ΕΠ.

Το πρόγραμμα EcoMobile (Kamarainen κ.ά., 2013), σε συμφωνία με τις αρχές της πλαισιωμένης μάθησης, αποτελεί ένα σύγχρονο παράδειγμα αξιοποίησης της τεχνολογίας επαυξημένης πραγματικότητας 3Δ για να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα αξιοποίησε την τεχνολογία της ΕΠ σε μία εκπαιδευτική εκδρομή όπου οι μαθητές διεξήγαγαν επιτόπου μετρήσεις σε τοπική λίμνη. Κατά την διάρκεια της εκδρομής οι μαθητές πλοηγούνταν στο φυσικό περιβάλλον με την βοήθεια ενός κατάλληλα σχεδιασμένου περιβάλλοντος ΕΠ μέσω του οποίου λάμβαναν εικονικές πληροφορίες και επεξηγήσεις που υπερτίθεντο στα στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος. Οι δάσκαλοι που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα ανέφεραν υψηλά επίπεδα εμπλοκής των μαθητών με τη χρησιμοποιούμενη τεχνολογία αλλά και με το επιστημονικό αντικείμενο, κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και με βάση τις απαντήσεις των μαθητών στα διαγνωστικά τεστ. Επιπλέον, τα ερευνητικά αποτελέσματα ανέδειξαν ως χαρακτηριστικό της εν λόγω τεχνολογίας τη δυνατότητα να ενθαρρύνει την ενεργή επεξεργασία της πληροφορίας, βοηθώντας τους μαθητευόμενους να αναπτύξουν βαθύτερη κατανόηση, να ανακαλύψουν οι ίδιοι τα κενά τους και να αντιληφθούν τη δυνατότητα μεταφοράς της αποκτηθείσας γνώσης σε παρόμοια πλαίσια (ιστοχώρος ερευνητικού προγράμματος: http://ecomobile.gse.harvard.edu/).

Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων επαυξημένης πραγματικότητας για την αναδόμηση των πρότερων αντιλήψεων στις φυσικές επιστήμες (Ι) : δυνατότητες

Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά που οι σχετικές έρευνες αναδεικνύουν θα μπορούσαν πιθανά να αξιοποιηθούν κατάλληλα προκειμένου να ζωντανέψουν στο χώρο των τριών διαστάσεων τη χρονική και χωρική εξέλιξη φυσικών φαινόμενων τα οποία είναι εξαιρετικά δύσκολο αν όχι αδύνατο να παρασταθούν με άλλο τρόπο και τα οποία εξελίσσονται σε κλί-

μακες είτε πολύ μικρές είτε πολύ μεγάλες ώστε να είναι παρατηρήσιμα. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία της ΕΠ για να δομήσουν νέα γνώση με βάση τρισδιάστατα αντικείμενα που δίνουν ζωή στις υποκείμενες πληροφορίες (Sotiriou & Bockner, 2008· Enyedy κ.ά., 2012). Δυναμικές διαδικασίες, μεγάλα σύνολα και αντικείμενα πολύ μικρά ή πολύ μεγάλα μπορούν να έρθουν στον προσωπικό χώρο του μαθητή σε κατάλληλη κλίμακα και μορφή που να μπορεί εκείνος να κατανοήσει και να χειριστεί δημιουργώντας συνδέσεις μεταξύ της ζωής του και της προσλαμβάνουσας επιστημονικής γνώσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και δεδομένης της δυσκολίας των περισσότερων μαθητών να συλλάβουν και να αντιληφθούν φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα στις 3Δ καθώς και της συχνής αδυναμίας αισθητοποίησης φυσικών φαινομένων του μικρόκοσμου, ένα σωστά σχεδιασμένο μαθησιακό πλαίσιο ΕΠ θα μπορούσε να αποτελέσει ένα "μικρόκοσμο" (Papert, 1980). Ένα τέτοιο μικρόκοσμο θα κληθούν να διερευνήσουν οι μαθητές με τρόπο περισσότερο βιωματικό - σε σχέση με ήδη υπάρχοντα τεχνολογικά εμπλουτισμένα περιβάλλοντα μάθησης, αλλάζοντας ελεύθερα παραμέτρους και μεταβλητές και έχοντας άμεση ανάδραση των χειρισμών τους, μέσα στο ρεαλιστικό πλαίσιο τριών διαστάσεων του φυσικού χώρου. Κάτω από αυτό το πρίσμα, διαφαίνεται η δυναμική που διαθέτει η τεχνολογία της επαυξημένης πραγματικότητας με ειδικότερο στόχο την ανάπτυξη ειδικά σχεδιασμένων εμπειριών για τη γεφύρωση της επιστημονικής γνώσης με τον πραγματικό κόσμο, την ανάδειξη και την αναδόμηση των πρότερων ιδεών σε σχέση με έννοιες και φαινόμενα από το πεδίο των φυσικών επιστημών. Μια κατάλληλα σχεδιασμένη εκπαιδευτική εμπειρία επαυξημένης πραγματικότητας δύναται να αποτελέσει ένα περισσότερο βιωματικό περιβάλλον σε σχέση με ένα περιβάλλον προσομοίωσης, ώστε να συντελέσει αποτελεσματικότερα στην αναδόμηση των πρότερων ιδεών και την αφομοίωση της νέας γνώσης.

Επιπρόσθετα, η τεχνολογία επαυξημένης πραγματικότητας, η οποία βασίζεται στη χρήση κινητών συσκευών, εισάγει μια νέα δυναμική για επί τόπου μάθηση και διερεύνηση χωρίς ειδικό εξοπλισμό και τούτο αποτελεί ένα από τα πιο δελεαστικά στοιχεία αυτής της τεχνολογίας. Οι δυνατότητες που εισάγει ένα τέτοιο σύστημα περιλαμβάνουν τη φορητότητα, την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συνδεσιμότητα και τη διασύνδεση με το εκάστοτε φυσικό περιβάλλον (Squire & Jan 2007· Squire & Klopfer, 2007· Klopfer, 2008). Αυτή ακριβώς η επιτόπου δυνατότητα εμπλουτισμού αντικειμένων του φυσικού κόσμου με κατάλληλο ψηφιακό περιεχόμενο μπορεί να αποτελέσει μια γέφυρα μεταξύ των επιστημονικών δεδομένων με παραδείγματα της καθημερινής ζωής.

Με βάση τα παραπάνω, θα είχε ενδεχομένως ουσιαστική αξία να διερευνηθεί η αξιοποίηση των χαρακτηριστικών της ΕΠ ειδικότερα για χρήση μέσα σε πλαίσια διδασκαλίας εννοιών και φαινομένων από το πεδίο των φυσικών επιστημών και με κύριο στόχο την ανάδειξη και αναδόμηση των πρότερων αντιλήψεων των μαθητευόμενων. Βασικό άξονα σχεδιασμού τέτοιων εμπειριών μπορεί να αποτελέσει η συνάφεια με τις βασικές αρχές της εποικοδομητικής προσέγγισης και της μάθησης μέσω ανακάλυψης. Πιο συγκεκριμένα, ένα τέτοιο περιβάλλον θα πρέπει να επιτρέπει στο μαθητευόμενο να πειραματιστεί με τα στοιχεία του περιβάλλοντος (πραγματικά και συνθετικά), να κάνει υποθέσεις και να τις δοκιμάσει, ελέγχοντας την ορθότητα τους, να αισθητοποιήσει, με πολλαπλές αναπαραστάσεις τις σχετικές

έννοιες και φυσικά μεγέθη και να αναδομήσει, εν τέλει, τις πρότερες ιδέες που είχε εδραιώσει.

Αξιοποίηση ψηφιακών μέσων επαυξημένης πραγματικότητας για την αναδόμηση των πρότερων αντιλήψεων στις φυσικές επιστήμες (ΙΙ) : προκλήσεις και περιορισμοί

Η υλοποίηση συστημάτων ΕΠ μαθησιακού σκοπού αναδύει πλήθος ζητημάτων, παιδαγωγικού τεχνολογικού και μαθησιακού χαρακτήρα. Τον προφανέστερο, ίσως, περιορισμό σε σχέση με την αξιοποίηση της ΕΠ σε ένα επίσημο εκπαιδευτικό πλαίσιο αποτελεί η αδυναμία του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος, που υποστηρίζει κυρίως την διδασκαλία μέσω παρουσίασης, να ευθυγραμμιστεί με την επαυξημένη πραγματικότητα που είναι καταλληλότερη για διερευνητικού τύπου δραστηριότητες (Dunleavy & Simmons, υπό εκτύπωση). Σημαντικό ζήτημα αποτελεί επίσης ο εντοπισμός και η αποτύπωση των περιορισμών που προκύπτουν κατά την ενσωμάτωση των εμπειριών ΕΠ στο επίσημο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Kerawalla κ.ά., 2006· Mitchel, 2011). Τα βασικότερα τεχνολογικά ζητήματα που εγείρονται σχετίζονται με την κατάλληλη, κάθε φορά, επιλογή των διαθέσιμων εργαλείων για την υλοποίηση της εμπειρίας, ο απαιτούμενος εξοπλισμός για την εφαρμογή της εμπειρίας σε εκπαιδευτικό περιβάλλον (απαιτήσεις για κινητές συσκευές με κάμερα, GPS, QR reader), καθώς και η εξοικείωση των χρηστών με τον εξοπλισμό. Επιπρόσθετα, η οργάνωση τέτοιων τύπων δραστηριοτήτων στο παρόν τεχνολογικό στάδιο απαιτεί τη χρήση εξοπλισμού που αφενός μεν δε διατίθεται από τα ίδια τα σχολεία, αφετέρου η ορθή χρήση του από τους μαθητές αλλά και από τους διδάσκοντες εμπεριέχει ένα βαθμό δυσκολίας που ενδεχομένως να καθιστά αναγκαία την παρουσία δύο ή και τριών ατόμων ανά σχολική τάξη, για την οργάνωση τέτοιων εμπειριών (Dunleavy κ.ά., 2009· Dunleavy & Simmons, 2011).

Ειδικότερα για την ανάπτυξη μαθησιακών εμπειριών ΕΠ με στόχο την ανάδειξη των πρότερων ιδεών των μαθητευόμενων και την αναδόμηση της γνώσης, θα είχε ιδιαίτερη αξία ο καθορισμός, μέσα από ειδικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά σενάρια και παρεμβάσεις, των δεξιοτήτων που φαίνεται να ενισχύονται περισσότερο μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα ΕΠ: κατανόηση δυναμικών μοντέλων (Rosenbaum, Klopfer, & Perry, 2007), ικανότητα οπτικοποίησης φαινομένων που δεν είναι δυνατό να παρατηρηθούν στο φυσικό κόσμο (Kerawalla κ.ά.,2006). Σημαντική θα ήταν, επιπλέον, η διερεύνηση και τεκμηρίωση σχετικά με το εάν και πώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που εισάγονται από τα μαθησιακά περιβάλλοντα ΕΠ επηρεάζουν και αναδιαμορφώνουν, τελικά, τις έννοιες της αυθεντικότητας και της σύμπλεξης (engagement) ενός περιβάλλοντος μάθησης (Wu & Huang, 2007). Κάτω από την ίδια λογική, θα είχε νόημα η διερεύνηση διδακτικών και μαθησιακών προσεγγίσεων που ευθυγραμμίζονται με τη χρήση ΕΠ για την αναδόμηση πρότερων ιδεών από το πεδίο των φυσικών επιστημών αλλά και η αναζήτηση, μέσω κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, πολλαπλών τρόπων ενσωμάτωσης των εμπειριών αυτών σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον (ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων/ εκπαιδευτικών σεναρίων με χρήση εμπειριών ΕΠ). Στην παρούσα φάση, ένας ιδιαίτερα σημαντικός περιορισμός της εν λόγω τεχνολογίας, ειδικότερα σε σχέση με την διδασκαλία των φυσικών επιστημών, φαίνεται να αποτελεί η έλλειψη διαθέσιμων προγραμματιστικών περιβαλλόντων στα οποία να μπορεί ο ίδιος ο διδάσκοντας να οργανώσει μια εκπαιδευτική εμπειρία με καθορισμένους μαθησιακούς στόχους και να δημιουργήσει ρεαλιστικά γραφικά μοντέλα τριών διαστάσεων. Τέλος, η επιτυ-

χημένη υλοποίηση μιας τέτοιας μαθησιακής προσέγγισης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του διδάσκοντα να χειριστεί μια τέτοια εμπειρία και να την εισάγει σωστά μέσα στην σχολική τάξη (O'Shea, Dede & Cherian, 2009).

Συμπεράσματα

Τόσο η ευθυγράμμιση της επαυξημένης πραγματικότητας με τις αρχές της πλαισιωμένης μάθησης και με την εποικοδομητική προσέγγιση όσο και οι πολλαπλές δυνατότητες αναπαράστασης που εισάγει, σε σχέση με τα ήδη υπάρχοντα ψηφιακά μέσα για μαθησιακούς σκοπούς, φαίνεται ότι την καθιστούν κατάλληλη για την αισθητοποίηση εννοιών, μεγεθών και φαινομένων των φυσικών επιστημών. Κάτω από αυτή τη λογική διαφαίνεται η σημασία της αναζήτησης τρόπων για την αξιοποίηση αυτών των δυνατοτήτων με στόχο τον σχεδιασμό εμπειριών που θα επιτρέπουν στους μαθητευόμενους να «δουν» στο φυσικό χώρο των τριών διαστάσεων την επιστημονική ερμηνεία των φυσικών φαινομένων και να μπορέσουν, ως εκ τούτου, να αντιληφθούν την επιστημονική γνώση μέσα στον πραγματικό κόσμο. Μια τέτοια προσέγγιση φαίνεται να εισάγει πιθανώς μια νέα προοπτική στη διαδικασία δόμησης της επιστημονικής γνώσης σε σχέση με τις φυσικές επιστήμες, εμπεριέχει ωστόσο και σημαντικές δυσκολίες που σχετίζονται τόσο με την υλοποίηση κατάλληλων περιβαλλόντων επαυξημένης πραγματικότητας όσο και με την οργάνωση των αντίστοιχων εμπειριών στο σχολικό περιβάλλον. Περαιτέρω έρευνα σε σχέση με τα παραπάνω σημεία θα είχε, κατά τη γνώμη μας, σημαντική αξία προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι παραπάνω περιορισμοί και να καταστεί δυνατή η συστηματική οργάνωση εμπειριών επαυξημένης πραγματικότητας στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο τη θεμελίωση επιστημονικής γνώσης με τρόπο βιωματικό.

Βιβλιογραφία

Αλιμήσης, Δ. (1993). Η σύγχρονη έρευνα για τις δυσκολίες των μαθητών στη Φυσική. Πρακτικά Επιμορφωτικού Σεμιναρίου Καθηγητών Φυσικών, Καλαμάτα – Σπάρτη.

Brown, M. (2010). 'Transfer: Outdoor adventure education's Achilles heel? Changing participation as a viable option'. Australian Journal of Outdoor Education 14 (1), 13–22.

Driver, R., & Easley, J. (1978). Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students. Studies in Science Education, 5, 61-84.

Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). Children's ideas in science. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Driver, R., Squires, A., Rushworth, P. & Wood-Robinson, V. (1994). Making sense of secondary science—research into children's ideas. London: Routledge.

Dunleavy, M., Dede, C., & Mitchell, R. (2009). Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. Journal of Science Education and Technology, 18 (1), 7-22.

Dunleavy, M. & Simmons, B. (2011). Assessing learning and identity in augmented reality science games. In L. Annetta & S. Bronack (Eds.), Serious educational games assessment (pp. 221-240). Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.

Dunleavy, M. & Simmons, B. (υπό εκτύπωση). Augmented reality teaching and learning. In J.M. Spector, M.D Merrill, J. Elen, & M.J. Bishop (Eds.), The Handbook of Research for Educational Communications and Technology (4th ed.). New York: Springer, chapter 67, Augmented Reality.

Enyedy, N., Danish, J. A., Delacruz, G., & Kumar, M. (2012). Learning physics through play in an augmented reality environment. International Journal of Computer-supported Collaborative Learning, 7(3), 347–378.

Hestenes, D. & Wells, M. (1992). A Mechanics Baseline Test. The Physics Teacher, 30, 159-165.

Halloun,I. & Hestenes, D. (1985). Common Sense Concepts about Motion. American Journal of Physics,53,1056-1065.

Κόκκοτας, Π. (2002). Διδακτική των Φυσικών Επιστημών ΙΙ. Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, 3η έκδοση. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Kamarainen, A.M., Metcalf, S., Grotzer, T., Browne, A., Mazzuca, D., Tutwiler, M.S., & Dede, C. (2013). EcoMobile: Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips. Computers & Education, 68, 545-556.

Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S., & Woolard, A. (2006). "Making it real": exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. Virtual Reality,10(3), 163–174.

Klopfer, E. (2008). Augmented learning. Cambridge, MA: MIT press.

Klopfer, E., & Squire, K. (2008). Environmental Detectives - the development of an augmented reality platform for environmental simulations. Educational Technology Research and Development, 56 (2), 203-228.

Λουκά, Α., Καραγεώργος, Δ., Πατάπης, Σ., Κυνηγός, Χ., (2003). Η αναδόμηση προϋπάρχουσων αντιλήψεων των μαθητών/τριών της Γ΄ Γυμν. στο νόμο της αδράνειας με τη χρήση ειδικά σχεδιασμένων προσομοιώσεων. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέας Τεχνολογίας.

Mitchell, R. (2011). Alien Contact! Exploring teacher implementation of an augmented reality curricular unit. Journal of computers in math and science teaching, 30 (3). 271-302.

O'Shea, P., Dede, C., & Cherian, M. (2011). The results of formatively evaluating an augmented reality curriculum based on modified design principles. International Journal of Gaming and Computer-mediated Simulations 3, 2 (April-June), 57-66.

Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, pp. 859-882.

Pfundt, H. & Duit, R. (1994). Bibliography: Students' alternative frameworks and science education (4th edition). Kiel, Germany: Institute of Science Education, University of Kiel.

Pope, M., & Gilbert, J. (1983). Personal experience and the construction of knowledge in science. Science Education, 67(2), 193-203.

Rosenbaum, E., Klopfer, E., & Perry, J. (2007). On location learning: Authentic applied science with networked augmented realities. Journal of Science Education and Technology, 16 (1), 31-45.

Sotiriou, S., & Bogner, F. X. (2008), Visualizing the invisible: augmented reality as an innovative science education scheme. Advanced Science Letters, 1, 114–122.

Squire, K., & Jan, M. (2007). Mad city mystery: Developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. Journal of Science Education and Technology, 16 (1), 5-29.

Viennot, L. (1979). Spontaneous reasoning in elementary dynamics, European Journal of Science Education, Vol. 1, no. 2, pp. 205-221.

Wu, H., & Huang, Y. (2007). Ninth-grade student engagement in teacher-centered and student centered technology-enhanced learning environments. Science Education, 91(5), 727-749. doi: 10.1002/sce.20216.

Wu, H.K., Lee, S.W., Chang, H.Y., Liang, J.C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. Computers & Education, 62(3), 41-49.

Η διδακτική των μαθηματικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την χρήση των ΤΠΕ

Μυρτσίδης Διαμαντής
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μεταπτυχιακός Φοιτητής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
diamantismyr@yahoo.gr

Μυρτσίδης Χρήστος
Προπτυχιακός Φοιτητής στο Τμήμα Μαθηματικών Ιωαννίνων
xrimir11@yahoo.gr

Περίληψη

Τα μαθηματικά είναι ίσως το πιο σημαντικό μάθημα του Δημοτικού σχολείου, καθώς είναι απαραίτητα όχι μόνο για την επίλυση προβλημάτων στο σχολείο, αλλά κυρίως για την εφαρμογή τους σε προβλήματα της καθημερινής ζωής. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές στην προσπάθεια τους για κατανόηση του μαθήματος διαχωρίζοντας το ουσιώδες από το επουσιώδες και προωθώντας την ενεργητική μάθηση και συμμετοχή των μαθητών όπως άλλωστε προστάζουν και οι αρχές της νέας παιδαγωγικής αντί να ωθεί τους μαθητές του στην στείρα αποστήθιση των κανόνων. Το πολυσχιδές έργο του έρχονται να συνδράμουν οι νέες τεχνολογίες και τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, παρέχοντας ουσιαστική στήριξη στον εκπαιδευτικό. Στην εργασία παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η οργάνωση και η εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο μάθημα των Μαθηματικών της Ε΄ Δημοτικού.

Λέξεις - κλειδιά: Διδακτική των Μαθηματικών, Νέες Τεχνολογίες, Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού, Σύγχρονα Μέσα Διδασκαλίας

Εισαγωγή

Στην παραδοσιακή διδακτική της διδασκαλίας τα εποπτικά μέσα είχαν υποστηρικτικό σκοπό, αντιθέτως η σύγχρονη διαδικασία ρυθμίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα τεχνικά μέσα και τα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας. Με τη χρήση και εφαρμογή των νέων τεχνολογιών ανοίγονται νέες προοπτικές για την εκπαίδευση αλλά και τη σχολική διδασκαλία (Χατζηδήμου 2008). Στα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας κυριαρχούν τα πολυμέσα, τα οποία παρουσιάζουν την πληροφορία με περισσότερους από έναν τρόπους (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας, Πιντέλας 2003), συνδυάζοντας κείμενο, εικόνα, ήχο και βίντεο. Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων συμπεριλαμβάνει, σύμφωνα με τον Ψυχάρη (1999), τα παρακάτω πλεονεκτήματα: Συστηματικός προγραμματισμός και τελειοποίηση της προσφοράς των πληροφοριών, ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας- μάθησης, απεριόριστη επανάληψη, ενεργοποίηση των μαθητών και τη δυνατότητα καλλιέργειας κριτικής στάσης απέναντι στα ΜΜΕ. Στην εργασία παρουσιάζεται ένα σενάριο διδασκαλίας, στο οποίο παρουσιάζονται τρόποι, ώστε να εισαχθούν αποτελεσματικά οι ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Για την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών και των σύγχρονων μέσων διδασκαλίας επιλέχθηκε το μάθημα των Μαθηματικών της Ε΄ Δημοτικού.

Σενάριο Διδασκαλίας

Τίτλος Διδακτικής Ενότητας - Εκτιμώμενη διάρκεια

Σύνθετα Προβλήματα – Συνδυάζοντας πληροφορίες (α) (Ενότητα 8, Κεφάλαιο 47, σελίδες 122-123). Εκτιμώμενη διάρκεια: Δύο (2) διδακτικές ώρες

Κριτήρια Επιλογής

Είναι μια σημαντική Διδακτική Ενότητα καθώς εμπεριέχει πολλά και κυρίως ουσιαστικά προβλήματα, τα οποία θα κληθούν να αντιμετωπίζουν οι μαθητές όχι μόνο στο συγκεκριμένο μάθημα και στο σχολείο αλλά και στην καθημερινή τους ζωή. Επομένως, είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα ενότητα που οι μαθητές θα πρέπει να κατανοήσουν συνδυάζοντας τις προηγούμενες γνώσεις τους (κατασκευή προβλημάτων, κατανόηση σχέσεων κιλούγραμμαρίων) και αποκτώντας παράλληλα τις προαπαιτούμενες γνώσεις ώστε να προχωρήσουν στην συνέχεια στην επόμενη Διδακτική ενότητα (Αξιολόγηση Πληροφοριών - Διόρθωση προβλήματος).

Σύνδεση-Συμβατότητα με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ

Το σενάριο επικεντρώνεται στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων με το συνδυασμό των πληροφοριών, μια ενότητα που υπάρχει και στο βιβλίο Μαθηματικών της Ε΄ Δημοτικού (Κακαδιάρης, Μπελίτσα, Στεφανίδης, Χρονοπούλου 2007). Η ανάπτυξη του θέματος γίνεται σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Το υπό μελέτη αντικείμενο προσεγγίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να λύνουν σύνθετα προβλήματα με τη χρήση στρατηγικών διαχείρισης αριθμών, της κριτικής σκέψης, αλλά και να προβληματιστούν όπως προτείνεται και από το ΑΠΣ.

Διδακτικοί Στόχοι:

Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν με την ολοκλήρωση του μαθήματος, τα παρακάτω: Όσον αφορά την γνώση και τη μεθοδολογία, να αξιολογούν και να συνδυάζουν τις πληροφορίες που δίνονται, να μπορούν να μοντελοποιούν προβλήματα με τη χρήση διαφόρων τεχνικών, να δημιουργούν προβλήματα με προϋποθέσεις και να αναπτύξουν κριτική ικανότητα και να αξιολογούν τα δεδομένα που ανακαλύπτουν. Όσον αφορά την επιστήμη και την τεχνολογία στην καθημερινή ζωή, να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτύου ως μέσου για την αναζήτηση υλικού και να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες για την απόκτηση γνώσεων. Τέλος, όσον αφορά τη συνεργασία και την επικοινωνία, να μπορούν να εργάζονται ομαδικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να αναπτύξουν την πολύ σημαντική ικανότητα του αποτελεσματικού και ποιοτικού διαλόγου, να συνεργάζονται σε ομάδες των 4 ατόμων και να παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους τον τρόπο σκέψης τους

Λέξεις κλειδιά για την αναζήτηση στο διαδίκτυο

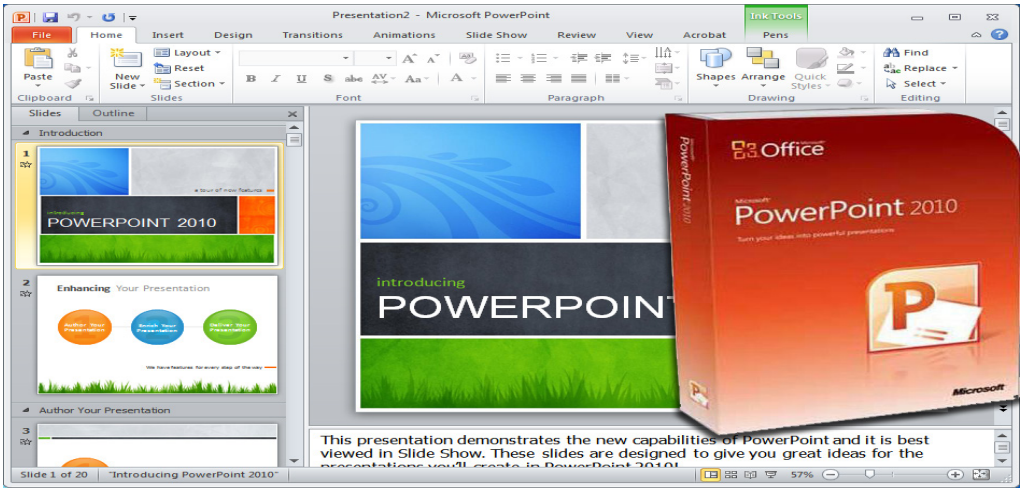
Μαθηματικά Ε' Δημοτικού, σύνθετα προβλήματα, στρατηγικές επίλυσης προβλήματος, συνδυασμός πληροφοριών

Ενδεικτικοί διαδικτυακοί τόποι

www.youtube.com, www.google.gr, www.e-selides.gr, www.sch.gr/, www.trainose.gr

Λογισμικό

Χρησιμοποιείται το Λογισμικό Παρουσιάσεων Powerpoint (Εικόνα 1) της Microsoft, που περιέχεται στο πακέτο 'MS Office'.



Εικόνα 1: Το λογισμικό Παρουσιάσεων Powerpoint (έκδοση 2010) της Microsoft

Το Powerpoint αποτελεί ένα σύγχρονο και φιλικό περιβάλλον ως προς τον τρόπο γραφής, ανάγνωσης, παρουσίασης και διάδοσης κειμένων, αποσκοπώντας στον σχεδιασμό και την οργάνωση επαγγελματικών παρουσιάσεων ενώπιον κοινού. Είναι ένα ισχυρό εργαλείο ηλεκτρονικών παρουσιάσεων και χρησιμοποιείται για το σκοπό αυτό ευρέως από την επιστημονική κοινότητα (Κολοκοτρώνης, Σολομωνίδου 2002). Ουσιαστικά πρόκειται για ένα σύγχρονο εργαλείο κατασκευής ενός συνόλου ηλεκτρονικών σελίδων-διαφανειών, που μπορεί να συνδυάσει όλους τους τύπους πολυμέσων (Ράπτης, Ράπτη 2006) και κυρίως τα οπτικοακουστικά μέσα.

Οργάνωση και σχεδιασμός της Διδασκαλίας

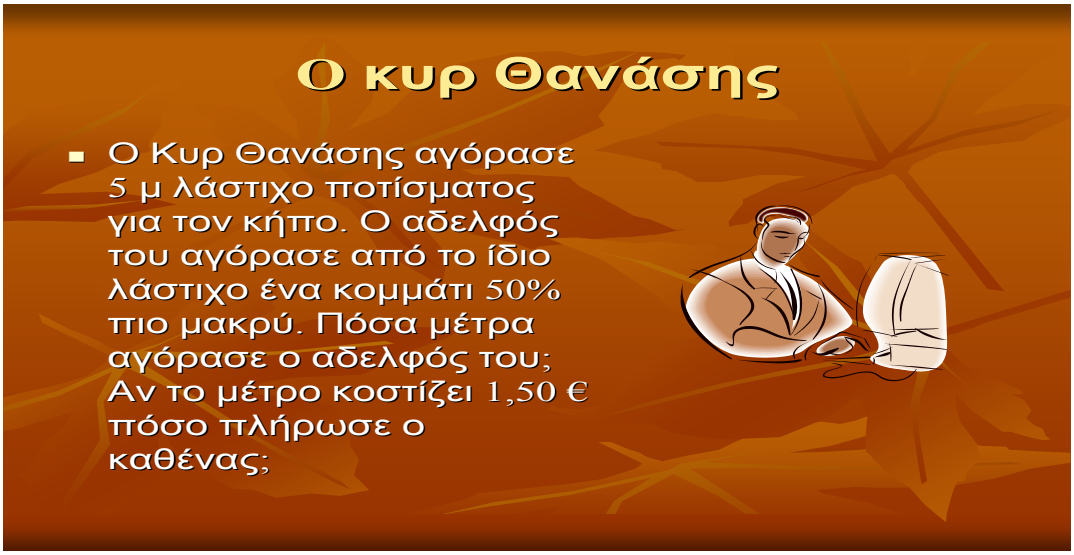
Το μάθημα θα βασίζεται στα σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι καλά προετοιμασμένος και να αφιερώσει ορισμένο χρονικό διάστημα, ώστε να προετοιμάζει τη διδασκαλία από την προηγούμενη μέρα. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, καθώς ο απόλυτος προγραμματισμός και η οργάνωση της διδασκαλίας νεκρώνουν τον αυθορμητισμό, τον αυτοσχεδιασμό και παρεμποδίζουν την αμφίδρομη, διαπροσωπική επικοινωνία (Κανάκης 1999). Δηλαδή ο προγραμματισμός θα πρέπει να είναι μεσαίου βαθμού, ώστε να επιτρέπει στην τάξη τον προβληματισμό, τη διατύπωση απορίων, την ανταλλαγή απόψεων και την άμεση, πολύπλοκη και πολύδρομη επικοινωνία μεταξύ διδασκάλου - μαθητή (Ψυχάρης 1999). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λειτουργεί ως εμψυχωτής και συντονιστής της ομαδοσυνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης, παρέχοντας τη δυνατότητα στον μαθητή να αυτενεργεί αλλά και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές. Το πρόγραμμα των παρουσιάσεων (Powerpoint) μπορεί να συνδυάσει άριστα τις δυο αυτές βασικές αρχές, για το λόγο αυτό χρησιμοποιείται στο σενάριο αυτό.

Υλικοτεχνική υποδομή

Δεν απαιτείται από τους μαθητές η αγορά και η χρήση κάποιων υλικών. Ο δάσκαλος μπορεί να παρουσιάσει τη νέα Διδακτική Ενότητα χρησιμοποιώντας τον προσωπικό του ηλεκτρονικό υπολογιστή ή τον φορητό υπολογιστή του σχολείου (αν υπάρχει η δυνατότητα). Τα μόνα μέσα που χρειάζονται είναι ο βιντεοπροβολέας (ώστε να προβληθούν τα οπτικά πολυμέσα) και ενδεχομένως ορισμένες φωτοτυπίες (για να γίνει ο έλεγχος εμπέδωσης και κατανόησης της διδασκαλίας). Επομένως, το κόστος για τους μαθητές είναι μηδενικό και για το σχολείο απειροελάχιστο, γεγονότα πολύ σημαντικά για την περίοδο της οικονομικής κρίσης που διανύουμε.

Έναρξη της Διδασκαλίας (1η Διδακτική Ώρα)

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαπιστώσει εάν οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις, δηλαδή να μπορούν να κατασκευάζουν προβλήματα, να γνωρίζουν την σχέση κιλού - γραμμαρίου και να χρησιμοποιούν στρατηγικές διαχείρισης αριθμών. Έτσι, για να κάνει τον έλεγχο αυτό, μπορεί να προβάλλει μέσω του βιντεοπροβολέα στους μαθητές το πρόβλημα που υπάρχει στο βιβλίο του Δασκάλου (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Έλεγχος των προαπαιτούμενων γνώσεων με τη χρήση του λογισμικού Powerpoint

Θα δοθεί μια κόλλα Α4 ανά θρανίο ώστε να συνεργαστούν οι μαθητές και να μπορέσουν να επιλύσουν το πρόβλημα. Όταν ο εκπαιδευτικός διαπιστώσει πως οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις θα περάσει στην ερώτηση αφόρμησης, η οποία θα εμφανίζεται στους μαθητές μέσω του βιντεοπροβολέα. Θα γίνει μια μικρή συζήτηση 1-2’ πάνω στην ερώτηση αφόρμησης και έπειτα θα εμφανιστεί ο χάρτης με τα αεροδρόμια της χώρας (Εικόνα 3) ώστε να γίνει το πέρασμα στην δραστηριότητα ανακάλυψη του Σχολικού Βιβλίου.



Εικόνα 3: Χάρτης με όλα τα ελληνικά αεροδρόμια, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα οι μαθητές την δραστηριότητα

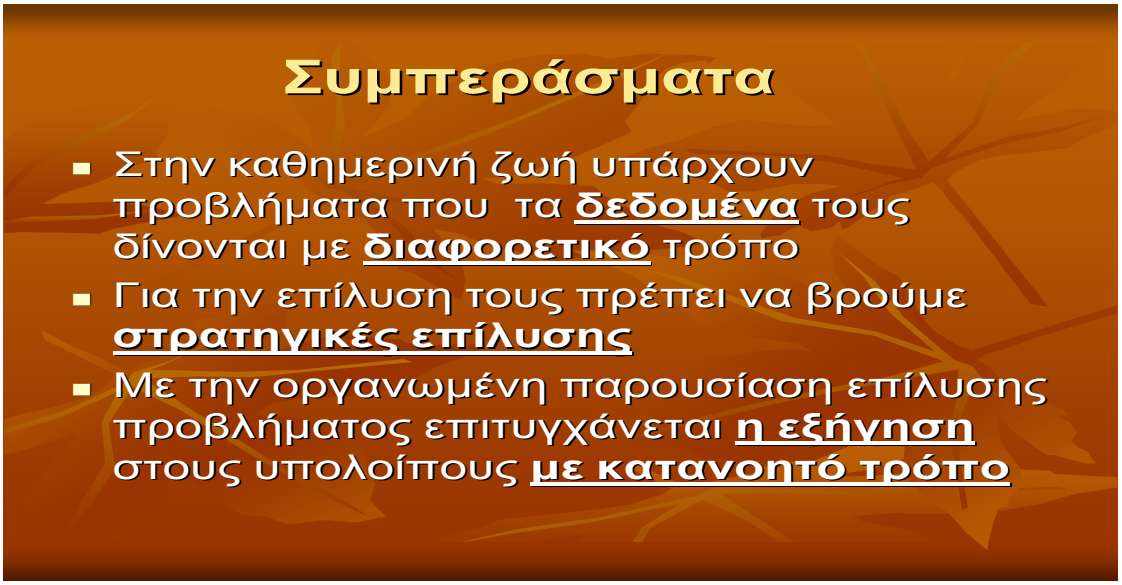
Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και προσπαθούν να απαντήσουν ομαδικά στα ερωτήματα της δραστηριότητας εντός 5-10'. Στη συνέχεια μαθητές και εκπαιδευτικός συζητούν τους όρους ενδιάμεση στάση και ανταπόκριση και εντοπίζουν το λάθος που υπάρχει στο βιβλίο. Έπειτα ο δάσκαλος υπενθυμίζει στους μαθητές την έννοια του κέρδους (εικόνα 4). Στο τέλος της διδακτικής ώρας, οι ομάδες επιχειρούν να λύσουν την άσκηση 2 από το Βιβλίο του Μαθητή.



Εικόνα 4: Υπενθύμιση της έννοιας τους κέρδους με τη βοήθεια ενός παραδείγματος.

2η Διδακτική Ώρα

Στην δεύτερη Διδακτική Ώρα οι μαθητές θα πρέπει να λύσουν τις ασκήσεις από το τετράδιο του μαθητή, δουλεύοντας ομαδικά πάντα, σε περίπου 10-15'. Στη συνέχεια μέσα από συζήτηση οι μαθητές , υπό την καθοδήγηση - βοήθεια του εκπαιδευτικού, θα πρέπει να καταλήξουν στο συμπέρασμα της νέας ενότητας (επισημοποίηση της νέας γνώσης) η οποία και θα προβληθεί από τον βιντεοπροβολέα (Εικόνα 5), ώστε να γίνει όσο το δυνατόν καλύτερη κατανόησή της από τους μαθητές.



Εικόνα 5: *Προβολή των κύριων συμπερασμάτων της νέας ενότητας (Στα κυριότερα σημεία του μαθήματος έχει χρησιμοποιηθεί έντονη γραφή και υπογράμμιση), με στόχο την κατανόηση της νέας ενότητας*

Μετέπειτα, θα παρουσιαστεί στα παιδιά ένας πίνακας με τα δρομολόγια (Εικόνα 6) των τρένων του ΟΣΕ και θα πρέπει στο υπόλοιπο της Διδακτικής Ώρας να κατασκευάσει η κάθε ομάδα το δικό της πρόβλημα με βάση τα δεδομένα αυτά.



Εικόνα 6: Αναλυτική παρουσίαση του πίνακα με τα δρομολόγια του ΟΣΕ (από τον ιστότοπο www.trainose.gr)

Έτσι, οι νεαροί μαθητές αφ' ενός θα μάθουν να κατασκευάσουν προβλήματα και θα εφαρμόσουν στην πράξη τις νέες γνώσεις που απέκτησαν και αφ' ετέρου θα μάθουν να συνεργάζονται και να δουλεύουν ομαδικά.

Συμπεράσματα

Με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αρκετοί θεώρησαν πως θα υποβαθμιστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στην πράξη, όμως, αποδείχθηκε πως είναι ένα χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων στο μάθημα των Μαθηματικών μπορεί να διασαφηνίσει τις ασάφειες και να απλοποιήσει την εκπαιδευτική διδασκαλία - μάθηση. Το Microsoft Powerpoint, είναι απλό στη χρήση, δεν χρειάζεται ιδιαίτερες γνώσεις προγραμματισμού και πληροφορικής και μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην επιτυχία των διδακτικών (και όχι μόνο) στόχων. Ωστόσο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει ο πιο σημαντικός και ο πιο δύσκολος, καθώς είναι αυτός που θα προετοιμάσει, θα αξιολογήσει και θα υλοποιήσει τη διδασκαλία, ενώ θα πρέπει να επιτρέπει στον μαθητή να συνεργάζεται, να αυτενεργεί και να κατανοήσει το νέο γνωστικό αντικείμενο.

Βιβλιογραφία

Κακαδιάρης Χ, Μπελίτσα Ν, Στεφανίδης Γ, Χρονοπούλου Γ (2007), Μαθηματικά Ε' Δημοτικού, Βιβλίο δασκάλου, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας και επικοινωνιών Διόφαντος

Κακαδιάρης Χ, Μπελίτσα Ν, Στεφανίδης Γ, Χρονοπούλου Γ (2007), Μαθηματικά Ε' Δημοτικού, Βιβλίο μαθητή, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας και επικοινωνιών Διόφαντος

Κανάκης Ι. (1999), Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, Ρέθυμνο: Γρηγόρης

Κολοκοτρώνης Δ, Σολομωνίδου Χ (2002), Χρήση στην Τάξη Εκπαιδευτικού Λογισμικού Παρουσιάσεων για Εποικοδομητική Διδασκαλία της Νευτώνειας Δυναμικής, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Ρόδος

Ματσαγγούρας Η. (2003), Η Σχολική Τάξη, χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος, τόμος Α΄, Αθήνα

Παναγιωτακόπουλος Χ, Πιερρακέας Χ, Πιντέλας Π (2003), Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Ράπτης Α. –Ράπτη Α. (2006), Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας Παιδαγωγικές Δραστηριότητες, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών

Χατζηδήμου Δ. (2008), Η μικροδιδασκαλία στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Ψυχάρης Σ. (2009), Εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)-Παιδαγωγικές Εφαρμογές των ΤΠΕ, Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας μέσα από τη σύγχρονη διδακτική, τις νέες τεχνολογίες και τους νέους γραμματισμούς

Αμανατίδης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
nickaman4@gmail.com

Τζοβλά Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
etzovla@yahoo.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εισήγηση αφορά στη συγγραφή και εφαρμογή στην πράξη ενός ολοκληρωμένου σεναρίου διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας του Δημοτικού. Η καινοτομία του έγκειται μεν στην αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά κυρίως στο γεγονός ότι η σύνταξή του αξιολογήθηκε και η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε από άλλον εκπαιδευτικό. Στην εισήγηση παρατίθενται αρχικά η ιδέα σύλληψης του σεναρίου, το θεωρητικό του πλαίσιο, οι πόροι υλοποίησής του και στη συνέχεια η πορεία εφαρμογής του και οι τροποποιήσεις που έλαβαν χώρα κατά την εφαρμογή. Τέλος, εξετάζεται η δυνατότητα εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού σεναρίου σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες και τα μαθησιακά αποτελέσματα που αυτή επιφέρει.

Λέξεις - κλειδιά: Σενάριο διδασκαλίας, διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο συνεργασίας με το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και στην Πράξη «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους, συντάχθηκαν σενάρια διδασκαλίας για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό σχολείο. Η σύνταξη έλαβε χώρα στα πλαίσια κοινότητας, η οποία βασίστηκε στο μοντέλο των Κοινοτήτων Πρακτικής των Lave & Wenger (1998) και Wenger, White, & Smith (2009). Η συμμετοχή, η αλληλεπίδραση και η ανατροφοδότηση των μελών της κοινότητας στόχευε στη δημιουργία νέων διδακτικών πρακτικών, στην παραγωγή νέων αφηγημάτων για τη διδασκαλία με Τ.Π.Ε., στην εφαρμογή και αξιολόγησή τους σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες και τελικά στην διαμόρφωση νέων ταυτοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών. Ένα από τα σενάρια αυτά αφορούσε την ενότητα που αναφέρεται σε ανθρωπιστικές οργανώσεις και βρίσκεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ΄ Δημοτικού. Η σύνταξη του σεναρίου ολοκληρώθηκε κατά το μήνα Ιούνιο του 2013, είχε προτεινόμενη διάρκεια από την εκπαιδευτικό που το συνέταξε δέκα περίπου (10) διδακτικές ώρες και η εφαρμογή του πραγματοποιήθηκε κατά το μήνα Ιανουάριο του 2014 και είχε διάρκεια από τον εκπαιδευτικό που το εφάρμοσε δεκατέσσερις (14) διδακτικές ώρες.

Περιγραφή και θεωρητικό πλαίσιο σύνταξης του σεναρίου

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια οι μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων με διαφορετικά εθνικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά διαμόρφωσαν μια νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Η σύλληψη του συγκεκριμένου σεναρίου προήλθε ακριβώς εξαιτίας αυτής της πραγ-

ματικότητας και παράλληλα με αφορμή την κατάσταση στις χώρες του λεγόμενου Τρίτου Κόσμου. Απέναντι στις παραπάνω καταστάσεις η εκπαίδευση θα πρέπει να δημιουργήσει ευαισθητοποιημένους μαθητές και να εφαρμόσει ανάλογα προγράμματα. Στη διαμόρφωση αυτών των προγραμμάτων είναι σημαντική η συμβολή του κινήματος του γραμματισμού και των πολυγραμματισμών, οι οποίοι βοηθούν τον μαθητή να επικοινωνεί και να κατανοεί τα διάφορα είδη λόγου, (λειτουργικός γραμματισμός), αλλά και να τα επεξεργάζεται κριτικά (κριτικός γραμματισμός) (Ντίνας, 2004).

Ο κριτικός γραμματισμός δέχεται ως αυτονόητη την έννοια της επικοινωνίας και σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η εκπαίδευση θα πρέπει να δημιουργεί πολίτες με κριτικό πνεύμα που μπορούν να παρεμβαίνουν και να διαμορφώνουν την κοινωνία (Χατζησαββίδης,2010). Εξάλλου και η φιλοσοφία των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (2011) για τη Γλώσσα κινείται στον άξονα του κριτικού γραμματισμού και ενθαρρύνει την ενασχόληση με δραστηριότητες που τον καλλιεργούν.

Στην προσπάθεια να ικανοποιήσει τον προηγούμενο σκοπό το σενάριο εκθέτει τους μαθητές στα προβλήματα του κόσμου και τους φέρνει σε επαφή με το έργο διάφορων ανθρωπιστικών οργανώσεων, μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών και τη διδακτική αξιοποίηση των ιστοσελίδων ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού, ώστε αυτοί να στοχαστούν κριτικά σε κοινωνικά θέματα και να καλλιεργήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη. Οι μαθητές επεξεργάζονται τα προς μελέτη δεδομένα και οικοδομούν τα νοήματα με ενεργητικό τρόπο, καλλιεργούν τον κριτικό γραμματισμό και παράγουν υβριδικά κειμενικά είδη, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιούν στον κοινωνικό χώρο που ζουν, αλλά και σε χώρους που θα βρεθούν αργότερα ως πολίτες (Kalantzis & Cope,2000).
Το σενάριο υιοθετεί το μοντέλο του Ρόμβου (Κουτσογιάννης,2012) στις άκρες του οποίου ο εκπαιδευτικός τοποθετεί συγκεκριμένες επιλογές. Έτσι (βλ. σχήμα 1) στην άκρη Α αντιστοιχούν οι γνώσεις για τον κόσμο, οι αξίες και οι πεποιθήσεις, στη Β οι επιλογές στο επίπεδο των γραμματισμών, στη Γ οι γνώσεις για τη γλώσσα και στην άκρη Δ οι διδακτικές πρακτικές, που υιοθετούνται στη διδακτική παρέμβαση. Στο κέντρο τοποθετούνται οι ταυτότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, η διαμόρφωση των οποίων όμως έχει άμεση σχέση με τις επιλογές που γίνονται στις άκρες του ρόμβου.

Σχήμα 1. Το μοντέλο του ρόμβου

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό στο συγκεκριμένο σενάριο οι μαθητές μετά από την κριτική επεξεργασία των πληροφοριών που παρέχονται στους ιστότοπους που επισκέπτονται κα-

λούνται να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις - παρουσιάσεις για διεθνείς οργανώσεις, που δεν περιέχονται στα κείμενα του βιβλίου και προσφέρουν αντίστοιχο έργο και να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια του σχολείου ή/και στην τοπική κοινωνία, ώστε να ενημερώσουν και να ευαισθητοποιήσουν ευρύτερα τους συμμαθητές τους ή/και τους συμπολίτες τους για το θέμα. Στη συνέχεια καλούνται να γράψουν ευχές για τα παιδιά του κόσμου και να τις αποθηκεύσουν σε ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων, τον οποίο αναρτούν στο ιστολόγιο της τάξης ή/και την ιστοσελίδα του σχολείου και προβάλλουν κατά την παρουσίαση της δουλειάς τους στην ολομέλεια. Ακολούθως, επεκτείνουν την τελευταία εργασία του Τετραδίου Εργασιών και δημιουργούν ένα κολάζ με φωτογραφίες που εικονίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην Ελλάδα και τον κόσμο, το αναρτούν στο ιστολόγιο της τάξης ή/και την ιστοσελίδα του σχολείου και δημιουργούν με αυτά ταμπλό, το οποίο συνεπικουρεί την παρουσίαση στην ολομέλεια. Τέλος, οι μαθητές φτιάχνουν μια φανταστική ανθρωπιστική οργάνωση με όνομα, σήμα και στόχους που σκέφτονται οι ίδιοι μέσα από την οποία εκφράζουν τις δικές τους ανησυχίες και ανάγκες και την προβάλλουν στην παρουσίαση που θα κάνουν.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται βασίζονται στη συνεργατική μάθηση με τη χρήση της τεχνολογίας, η οποία αποτελεί μια ευρέως αποδεκτή εκπαιδευτική προσέγγιση και θεωρείται ότι ενισχύει τη μάθηση (Gillies & Ashman,2000) και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Johnson & Johnson, 1986). Εξάλλου οι ΤΠΕ επιτρέπουν μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών σε επικοινωνιακές περιστάσεις με προφορικό και γραπτό λόγο, σε μεγαλύτερη ποσότητα και με μεγαλύτερη ευκολία, με αποτέλεσμα η κατάκτηση του γλωσσικού τους γραμματισμού να γίνεται σε μεγαλύτερη έκταση (Χατζησαββίδης & Αλεξίου, 2012).

Πόροι υλοποίησης του σεναρίου

Το σενάριο αξιοποιεί έντυπους και ψηφιακούς πόρους που συνίστανται: α)σε κείμενα του σχολικού εγχειριδίου του βιβλίου του μαθητή β) σε κείμενα του Ανθολογίου γ) στις εργασίες του αντίστοιχου κεφαλαίου από το Τ.Ε., δ) στον φάκελο με το όνομα της ομάδας, ο οποίος βρίσκεται αποθηκευμένος στον υπολογιστή που θα εργαστεί η κάθε ομάδα και περιλαμβάνει τα φύλλα εργασίας, ε) σε εκπαιδευτικά λογισμικά και εφαρμογές, στ) σε σειρά ιστότοπων για την άντληση συναφούς με το θέμα υλικού και ζ) σε οπτικοακουστικό υλικό.

Φάσεις εφαρμογής του σεναρίου

1ο και 2ο Δίωρο- Ολομέλεια

Η εφαρμογή του σεναρίου ξεκίνησε με την ανάγνωση των κειμένων του βιβλίου της Γλώσσας στα οποία γίνεται αναφορά σε ανθρωπιστικές οργανώσεις και την ανάγνωση των κειμένων του Ανθολόγιου όπου θίγονται τα θέματα της προσφυγιάς και των δικαιωμάτων των παιδιών. Το κείμενο του βιβλίου αναγνώστηκε από τον εκπαιδευτικό και τα κείμενα του ανθολογίου από τους μαθητές χαμηλόφωνα. Επειδή ο χρόνος του πρώτου δίωρου δεν ήταν επαρκής να καλυφθούν όλα τα κείμενα που προβλεπόταν στον αρχικό σχεδιασμό ο εκπαιδευτικός έκρινε σκόπιμο να γίνει μια ενδιαφέρουσα συζήτηση-διάλογος-επιχειρηματολογία και καταιγισμός ιδεών σχετικά με τις γνώσεις των μαθητών αναφορικά με τα θέματα που πραγματεύονταν τα κείμενα και τις Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ). Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας ο εκπαιδευτικός σημείωνε στον πίνακα τις γνώσεις των μαθητών γύρω

από το θέμα. Οι απόψεις των μαθητών ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και εστίαζαν κυρίως στην προσφορά των οργανώσεων αυτών στο θέμα της πείνας.

Κατά το δεύτερο δίωρο οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο εργαστήρι των υπολογιστών και ο εκπαιδευτικός προσπάθησε να εμπλουτίσει και να ενισχύσει την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών μέσα από την ηλεκτρονική αναζήτηση του όρου «Μη Κυβερνητική Οργάνωση». Η σύνδεση με σχετικούς ιστότοπους όπου περιγράφεται το ιστορικό και οι δράσεις αυτών των οργανώσεων, βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τι κάνει μια τέτοια οργάνωση και τι εξυπηρετεί. Στο σημείο αυτό αξιοποιήθηκε ένας πολύ ενδιαφέρον - προτεινόμενος στο σενάριο - διαδραστικός χάρτης που απεικονίζει την πείνα στον κόσμο. http://cdn.wfp.org/hungermap (ενεργός στις 27/2/2013) Ο χάρτης - αν και στα αγγλικά - ενθουσίασε τους μαθητές που εκδήλωσαν μεγάλο ενδιαφέρον για τις χώρες που μαστίζονται από πείνα και δίψα.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι την επόμενη ημέρα κάποια παιδιά με δική τους πρωτοβουλία έφεραν από το σπίτι τους υλικό για τις οργανώσεις αυτές όπως βιβλία και φωτογραφίες και ανέφεραν σχετικές με το θέμα οικογενειακές δράσεις. Συγκεκριμένα μια μαθήτρια παρουσίασε ένα παιδί που υιοθετήθηκε από την οικογένεια της μέσα από κάποια τέτοια οργάνωση και τις ζωγραφιές αυτού του παιδιού, γεγονός που εντυπωσίασε τους υπόλοιπους μαθητές.

3ο και 4ο Δίωρο - Ομάδες

Στη συνέχεια, κατά το τρίτο δίωρο οι μαθητές μετέβησαν στο εργαστήρι των υπολογιστών και αφού χωρίστηκαν σε ομάδες των 4 -5 ατόμων, ανέλαβαν και υλοποιήσουν τα προτεινόμενα στο αρχικό σενάριο φύλλα εργασίας που αφορούσαν τη συλλογή πληροφοριακού και φωτογραφικού υλικού, την αξιολόγησή τους και τη δημιουργία αφηγήσεων – παρουσιάσεων σχετικά με το έργο και τις δράσεις τεσσάρων (4) οργανώσεων που δραστηριοποιούνται στον τομέα της αλληλεγγύης. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι έγινε τροποποίηση του αρχικού σεναρίου γιατί στους μαθητές φάνηκε πιο εύκολο να δημιουργήσουν παρουσιάσεις σε άλλο λογισμικό από αυτό που το αρχικό σενάριο πρότεινε.

Όταν ολοκληρώθηκαν οι εργασίες, οι ομάδες επέστρεψαν στην αίθουσα διδασκαλίας και παρουσίασαν τις δουλειές τους αρχικά μεταξύ τους, ώστε να προετοιμαστούν για την τελική παρουσίαση στη σχολική κοινότητα και ακολούθως στην ολομέλεια. Η κάθε ομάδα όρισε έναν μαθητή «ανταποκριτή» της οργάνωσης για να παρουσιάσει στην ολομέλεια το έργο της.

5ο και 6ο Δίωρο- Ομάδες

Τα επόμενα δίωρα οι μαθητές ως επέκταση εργασίας του Τετραδίου Εργασιών, μεταφέρθηκαν και πάλι στην αίθουσα των υπολογιστών, όπου και πήραν οδηγίες να γράψουν ευχές για τα παιδιά του κόσμου ενεργοποιώντας διαδικτυακή εφαρμογή, όπως προβλεπόταν από το αντίστοιχο φύλλο εργασίας. Στο περιβάλλον της εφαρμογής έγραψαν τα μικρά τους ονόματα και τις ευχές τους για τα παιδιά του κόσμου. Στόχος ήταν οι μαθητές να μάθουν να διατυπώνουν ευχές, να κατανοήσουν τον επικοινωνιακό στόχο που αυτές εξυπηρετούν και να έρθουν σε επαφή με τις ελλειπτικές προτάσεις και τη δομή τους. Η κάθε ομάδα αφού δημιούργησε τις ευχές της τις πρόβαλλε στην ολομέλεια.

Κατόπιν οι ομάδες παρακολούθησαν προτεινόμενο βίντεο για τα δικαιώματα των παιδιών και συζήτησαν για το ποια από αυτά καταστρατηγούνται στην Ελλάδα και στον κόσμο. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο ποια προβλήματα διαπιστώνουν να υπάρχουν στη χώρα μας, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν μαθητές από άλλες χώρες που βρίσκονται στην Ελλάδα, πώς μπορούν οι ίδιοι να βοηθήσουν. Στο σημείο αυτό κάποιοι μαθητές που είχαν έρθει από άλλες χώρες ανέφεραν τις δυσκολίες και τις εμπειρίες τους.

Στη συνέχεια, οι μαθητές αναζήτησαν σε μηχανή αναζήτησης φωτογραφίες σχετικά με τα δικαιώματα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην Ελλάδα και τον κόσμο. Αποθήκευσαν τις φωτογραφίες σε φάκελο και στη συνέχεια με την βοήθεια διαδικτυακής εφαρμογής δημιούργησαν ψηφιακά κολάζ τα οποία πρόβαλλαν στην ολομέλεια. Μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν πάνω στα προβλήματα που μπορεί να βιώνουν κάποια παιδιά και παράλληλα συνειδητοποίησαν τι μπορεί να συμβαίνει στον κόσμο.

7ο Δίωρο- Ομάδες

Κατά το δίωρο αυτό οι προηγούμενες ομάδες επεξεργάστηκαν το τελευταίο προτεινόμενο από τη δημιουργό του σεναρίου φύλλο εργασίας και δημιούργησαν μια δική τους φανταστική ΜΚΟ. Αφού συζήτησαν για τους στόχους που αυτή ήθελαν να εξυπηρετεί, έδωσαν όνομα και σχεδίασαν το σήμα της. Στο σημείο αυτό έγινε τροποποίηση του αρχικού σεναρίου, καθώς οι μαθητές χρησιμοποίησαν ένα απλό φύλλο ζωγραφικής Α4 για το σχεδιασμό της και στη συνέχεια δημιούργησαν μια ψηφιακή αφήγηση και την παρουσίασαν. Στόχος της δραστηριότητας αυτής ήταν ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει τι αποκόμισαν οι μαθητές από όλη την προηγούμενη ενασχόλησή τους με το θέμα και να εκφράσουν αυτοί τις ευαισθησίες τους αφού αλληλεπιδράσουν στα πλαίσια της ομάδας τους. Τέλος, οι ομάδες παρουσίασαν στην ολομέλεια τις οργανώσεις που δημιούργησαν.

Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε με βάση τους άξονες της συνεργασίας των ομάδων, της κριτικής επιλογής του κατάλληλου υλικού, της εμφάνισης και της πληρότητας των παρουσιάσεων, της ενασχόλησης με τα εργαλεία των ΤΠΕ και της ικανότητας παρουσίασης και ανάπτυξης του προφορικού και επικοινωνιακού τους λόγου. Όλα αυτά πάντα σε σχέση με τις ικανότητες και την ηλικία των μαθητών.

Συμπεράσματα

Το σενάριο ήταν πολύ πλούσιο σε δραστηριότητες και ενθουσίασε τα παιδιά που συμμετείχαν ενεργά και με διάθεση και θέληση να προβάλλουν τις απόψεις και τις εργασίες τους. Θα πρέπει να τονιστεί ότι ο χρόνος που προβλεπόταν στον αρχικό σχεδιασμό δεν ήταν αρκετός για την εφαρμογή των δραστηριοτήτων από τη τάξη στην οποία εφαρμόστηκε. Αυτές όμως άρεσαν πολύ στους μαθητές που ενθουσιάστηκαν με την προβολή των παρουσιάσεων και τον σχολιασμό τους στην ολομέλεια της τάξης. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι οι μαθητές βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα την ενασχόλησή τους με τις παρουσιάσεις και δημιούργησαν πολύ αξιόλογα έργα για την ηλικία και το γνωστικό τους επίπεδο. Επιπλέον, μέσω των συζητήσεων στην ολομέλεια της τάξης οι μαθητές απέκτησαν ένα καλό επίπεδο γνώσεων σχετικά με το θέμα και ευαισθητοποιήθηκαν για τα παιδιά των χωρών του κόσμου

που έχουν βασικά προβλήματα επιβίωσης. Επίσης, άκουσαν κάποιους συμμαθητές τους από άλλες χώρες που παρουσίασαν τα προβλήματα προσαρμογής στην χώρα μας και προβληματίστηκαν πάνω στο θέμα, γεγονός που έχει αξία ως προς τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στα αλλοεθνή παιδιά στο σχολείο. Καταλήγοντας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι μέσα από την εφαρμογή του σεναρίου καλλιεργήθηκε ο κριτικός γραμματισμός, αναπτύχθηκε κλίμα συνεργασίας και διαλόγου και ευνοήθηκε η έρευνα, η ανακάλυψη, η λήψη πρωτοβουλιών και η ανάπτυξη στάσεων. Ακόμη, η εφαρμογή του σεναρίου συντέλεσε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της ομαδικής εργασίας και κατέδειξε ότι το σενάριο μπορούσε να εφαρμοστεί σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Ι.Ε.Π. (2011), Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο), Οδηγός για τον εκπαιδευτικό http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php [14-02-2013]

Κουτσογιάννης, Δημήτρης (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, Α.Π.Θ., 208-2. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Ντίνας, Κ., (2004), Γραμματισμός- Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία, Στο: Γεωργογιάννης, Π.(επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 1ο Πανελλήνιο συνέδριο, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 193-206

Χατζησαββίδης, Σ.(2010) Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό, Στο: Ντίνας,Κ, Χατζηπαναγιωτίδη, Α, Βακάλη, Α, Κωτόπουλος, Τ & Στάμου, Α (επιμ.) 2010, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η διδασκαλία της ελληνικής Γλώσσας ως (πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)»

Χατζησσαβίδης, Σ.-Αλεξίου, Μ.(2012) Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στο πλαίσιο του τυπικού γραμματισμού, για διαθεματικές διδακτικές πρακτικές, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές. Θεσσαλονίκη. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ξενόγλωσση

Gillies, R.M., & Ashman, A. F.(2000), The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School, The Journal of Special Education, 34 (1), 19-27

Johnson D.W., & Johnson R.T. (1986), Mainsteaming and Cooperative Learning Strategies, Exceptional Children, (52), 6 553-661

Kalantzis,M & Cope, B. (2000) Multiliteracies. The Design of Social Futures. London. Palmer Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* New York: Cambridge University Press.

Wenger, E., White, N.,& Smith, J. (2009). Digital Habitats. Stewarding technology for communities. Portland USA: CPSquare.

Η Ιστορία μάθημα δημιουργικής έκφρασης μέσα από τις ΤΠΕ

Παπαδόγιαννη Ελένη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
papeleni1970@gmail.com

Παππάς Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
dipappas@sch.gr

Περίληψη

Οι ΤΠΕ με τις συνεχώς εξελισσόμενες δυνατότητές τους, ανοίγουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές νέα ελκυστικά πεδία, τα οποία μεταμορφώνουν μαθήματα όπως η Ιστορία, σε αντικείμενα δράσης και δημιουργικότητας. Για τη διδασκαλία του μαθήματος «Η τέχνη των Μινωιτών» από την Ιστορία της Γ' τάξης Δημοτικού, επιλέχθηκε το λογισμικό Google Earth για εντοπισμό της Κνωσού και το λογισμικό Inspiration για τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη. Η παρουσίαση φωτογραφιών από αρχαιολογικά ευρήματα πραγματοποιήθηκε με Powerpoint, ώστε να ανακαλύψουν οι μαθητές, με καθοδήγηση, βαθύτερα πολιτισμικά και κοινωνιολογικά μηνύματα. Για αξιολόγηση της νέας γνώσης , δημιουργήθηκαν στο λογισμικό Hot Potatoes ασκήσεις συμπλήρωσης κενών (cloze). Τέλος, για επέκταση του μαθήματος, σχεδιάστηκε παιχνίδι με το λογισμικό Revelation Natural Art. Η διδασκαλία με την εισαγωγή των πολυποίκιλων τεχνολογικών εφαρμογών, αποκτά δυναμική διάσταση και γίνεται έμπνευση δημιουργίας των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορία, εκπαιδευτικά λογισμικά, δημιουργία ηλεκτρονικών εργασιών, ψηφιακό σχεδιαστικό παιχνίδι

Εισαγωγή

Τα multimedia ή όπως ορίζει η ελληνική γλώσσα πολυμέσα, δίνουν τη δυνατότητα στον χρήστη να αλληλεπιδράσει και να πλοηγηθεί μέσα στα περιεχόμενα μιας εφαρμογής. Για να είναι όμως μια τέτοια πλοήγηση διδακτικά επιτυχής, είναι απαραίτητο το σενάριο (story board) να περιγράφει με λεπτομέρεια την εφαρμογή στην τεχνική και τον προγραμματισμό. Με την χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο δίνεται η δυνατότητα της ισότιμης συμμετοχής του συνόλου των μαθητών της τάξης είτε σε ατομικό, είτε σε ομαδικό επίπεδο, αμβλύνοντας παράλληλα τις κοινωνικές ανισότητες και τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες. (Κυρίδης, Α. Δρόσος, Β. Τσακιρίδου, Ε.,2003). Επιπλέον, οι εφαρμογές των γραφικών με υπολογιστές στην εκπαίδευση, από τη μια προσφέρουν απλόχερα στους μαθητές αποθηκευμένες πληροφορίες σε μορφή εικόνας και από την άλλη τους δίνουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν σε πραγματικό χρόνο (real time) παρεμβαίνοντας και διαμορφώνοντας την εικόνα με την παράλληλη δυνατότητα άμεσης παρακολούθησης των αποτελεσμάτων (Ζωγόπουλος, 2001). Με την εμπλοκή λοιπόν των ΤΠΕ επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες γνωστικές, κοινωνικές, μεθοδολογικές και μεταγνωστικές, που είναι άλλωστε προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης των μαθητών και αποτελούν τον απώτερο σκοπό του μαθήματος της Ιστορίας σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Γ΄τάξης και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του Δημοτικού Σχολείου (ΔΕΠΠΣ, 2003). Η διδακτική προσέγγιση επιλέχθηκε να

γίνει μέσα από πολλαπλές τεχνολογικές διόδους, ώστε να συνδυαστεί αρμονικά η κλασική μετωπική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας , με τη σύγχρονη τεχνολογικά και συνάμα ελκυστική μαθητοκεντρική διδασκαλία μέσω των ΤΠΕ.

Συμβατότητα του διδακτικού σεναρίου με Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Δημοτικού Σχολείου

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο είναι συμβατό με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), εφόσον δίνει τη δυνατότητα χρήσης των Τ.Π.Ε. κατά τη διδακτική διαδικασία. Επίσης, το εν λόγω διδακτικό σενάριο «Η τέχνη των Μινωιτών» είναι απόλυτα συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αφού περιλαμβάνεται στο βιβλίο της Ιστορίας της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η διάρκεια του σεναρίου απαιτεί για την υλοποίησή του (3) διδακτικές ώρες, χωρισμένες σε ένα συνεχόμενο δίωρο και ένα μονόωρο μάθημα.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες

Δεδομένου ότι το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο «Η τέχνη των Μινωιτών» είναι το τελευταίο της διδακτικής ενότητας «Ο Μινωικός πολιτισμός», αρκεί οι μαθητές να έχουν κατακτήσει τους διδακτικούς στόχους των προηγούμενων κεφαλαίων σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου. Οι δεξιότητες που προαπαιτούνται είναι η ικανότητα να κρατούν σε πλαγιότιτλους λέξεις-κλειδιά του μαθήματος καθώς επίσης και να υπογραμμίζουν τα κύρια σημεία που θα εντοπιστούν κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Όσον αφορά στη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων, οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να πλοηγούνται στο Google Earth, ώστε να εστιάσουν πάνω στην Κνωσό, να πληκτρολογούν τις απαντήσεις στις ασκήσεις συμπλήρωσης κενών (cloze) στο λογισμικό Hot Potatoes, να μπορούν να χειρίζονται την ηλεκτρονική παλέτα με τα χρώματα στο λογισμικό Revelation Natural Art και να είναι ικανοί να εκτυπώσουν με καθοδήγηση τις εργασίες τους αυτές.

Σκοποί και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Να εντοπίσουν οι μαθητές/τριες τη γεωγραφική θέση του χώρου που αναπτύχθηκε ο Μινωικός πολιτισμός στην Κρήτη, να γνωρίσουν στοιχεία από τον χαρούμενο χαρακτήρα της μινωικής τέχνης (αγγειοπλαστική , ζωγραφική, σφραγίδες, χρυσοχοΐα, μικρογλυπτική), να κατακτήσουν τις σχετικές με την ενότητα έννοιες: τέχνη, διακόσμηση, αγγεία, σφραγίδες, τοιχογραφίες και να αναπτύξουν κατασκευαστικές δεξιότητες.

Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Ως τεχνολογικούς στόχους θέσαμε την εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις Νέες Τεχνολογίες ως προς την πλοήγηση και τον εντοπισμό από τον δορυφόρο της Ελλάδας και κατόπιν της τοποθεσίας του αρχαιολογικού χώρου της Κνωσού, την εξοικείωση με την πληκτρολόγηση στον κειμενογράφο απλών προτάσεων για τη δημιουργία ασκήσεων συμπλήρωσης κενών (cloze) στο λογισμικό Hot Potatoes με τις λέξεις–κλειδιά του μαθήματος και την εξοικείωση με τη δημιουργία απλών χρωματιστών σχεδίων με το λογισμικό Revelation Natural Art στο νεανικό επίπεδο.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και ομαδικότητας σε εταιρικό επίπεδο, να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα για να αναγνωρίσουν την πρωτοτυπία και την υψηλού επιπέδου τέχνη και τεχνική των μινωικών αρχαιολογικών ευρημάτων, να αναγνωρίσουν τη σχέση των Μινωιτών με το φυσικό περιβάλλον και την άντληση της θεματολογίας από αυτό, να εξοικειωθούν με τη νέα ορολογία του μαθήματος και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Στα πλαίσια της διαθεματικότητας των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος στόχος είναι να καλλιεργήσουν οι μαθητές/τριες τις κατασκευαστικές τους δεξιότητες για τη δημιουργία των δικών τους τοιχογραφιών.

Παιδαγωγικές κατευθύνσεις και κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών λογισμικών

Σύμφωνα με το Robert Gagne (1980), οι διδακτικές ενέργειες πρωταρχικά πρέπει να δημιουργούν κίνητρα μάθησης και να κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών προς τον μαθησιακό στόχο, ώστε να ενεργοποιήσουν και να διευκολύνουν τις διαδικασίες της μάθησης (Παπάς, Α. 1987). Το ελεύθερο λογισμικό ανοικτού τύπου και οπτικοποίησης της Γης, Google Earth , αποτελεί τέτοιου είδους κίνητρο για τους μαθητές, ώστε να εντοπίσουν την Ελλάδα πάνω στην υδρόγειο και να εστιάσουν στην Κρήτη, ενώ παράλληλα στα πλαίσια της διαθεματικότητας με το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος, μπορούν να αισθητοποιήσουν την κυκλική τροχιά και την ημερήσια ιδιοπεριστροφή της Γης (Κουλαϊδής,Β 1994). Το πρόγραμμα παρουσίασης Powerpoint της Microsoft επιλέχθηκε, γιατί κεντρίζει και διατηρεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα τους μεταφέρει μέσω των διαφανειών το περιεχόμενο οπτικών και γραπτών πληροφοριών (Ζωγόπουλος, Ε 2001). Για τη δημιουργία του Powerpoint, η επιλογή των αντιπροσωπευτικών έργων τέχνης του εν λόγω μαθήματος αντλήθηκε από επιλεγμένες ιστοσελίδες και σχεδιάστηκε με απλό τρόπο, ώστε το στυλ να περιλαμβάνει ανοιχτόχρωμο φόντο και σκουρόχρωμα γράμματα στις λεζάντες, για να μην διασπάται η προσοχή των μαθητών από περίπλοκα φόντα. Για την αξιολόγηση και τυχόν παρέμβαση ανατροφοδότησης, επιλέχθηκε το λογισμικό Hot potatoes, όπου οι μαθητές θα συνοψίσουν τη νέα γνώση δημιουργώντας με καθοδήγηση ασκήσεις συμπλήρωσης κενών (cloze) με τις λέξεις κλειδιά του μαθήματος, ενώ παράλληλα παίρνουν το μήνυμα ότι τους εμπιστευόμαστε να εργαστούν μόνοι τους στο επίπεδο που ταιριάζει στην ηλικία τους και να μάθουν να προσεγγίζουν την τέχνη με τρόπο που έχει νόημα για αυτούς (Βοσνιάδου,2002). Με το εποικοδομητικό εργαλείο γραφικών γενικής χρήσης Revelation Natural Art για τη δημιουργία εικόνων σχετικών με την «Παριζιάνα» και τις τοιχογραφίες των ανακτόρων της Κνωσού, οι μαθητές καλλιεργούν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ανθρώπινης αντίληψης που ονομάζεται αντίληψη των πραγματικών αντικειμένων, δηλαδή αντίληψη όχι μόνο των χρωμάτων και των σχημάτων, αλλά και του νοήματος (Vygotsky, L 1997). Με το λογισμικό Revelation Natural Art (RNA) λοιπόν, οι μαθητές θα επεκτείνουν τη νέα γνώση πάνω στη Μινωική τέχνη ενώ ταυτόχρονα διαθεματικά με το μάθημα των Εικαστικών, θα αναπτύξουν κατασκευαστικές ικανότητες και θα καλλιεργήσουν την δημιουργική τους σκέψη.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οργάνωση της διδασκαλίας

Το εν λόγω διδακτικό σενάριο υλοποιήθηκε στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου από τους δύο εκπαιδευτικούς της Γ΄ τάξης, όπου οι είκοσι τρεις (23) μαθητές/τριες του 1ου τμήματος και οι είκοσι δύο (22) μαθητές/τριες του 2ου τμήματος αντίστοιχα, χωρισμένοι σε εταιρικές ομάδες (δύο ατόμων) μοιράστηκαν ανάλογο αριθμό ηλεκτρονικών υπολογιστών. Η διάταξη αυτή των μαθητών προσφέρεται για εργασίες εξάσκησης και για απλές κατασκευές καλλιτεχνικού περιεχομένου, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στους αδύνατους μαθητές να μειώσουν το άγχος της αποτυχίας και να συνεργαστούν ισότιμα και με εποικοδομητικό τρόπο με μαθητές πιο δυνατούς (Ματσαγγούρας, Η. 2000).

Υλικοτεχνική υποδομή

Για την πραγματοποίηση του εν λόγω διδακτικού σεναρίου, χρησιμοποιήθηκαν τεχνολογικά εργαλεία, όπως τα λογισμικά Google Earth, Hot Potatoes- (cloze), Revelation Natural Art, καθώς επίσης και βιντεοπροβολέας συνδεμένος με φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή στη μέση του εργαστηρίου Τ.Π.Ε. για την καθοδήγηση των μαθητών κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος και για να γίνεται με ευκρίνεια η προβολή πάνω σε απορροφητικό ως προς την αντανάκλαση λευκό πίνακα. Όλοι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είχαν σύνδεση με το διαδίκτυο και με έγχρωμο εκτυπωτή, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα εκτύπωσης των εργασιών των μαθητών. Στην αίθουσα υπήρχε αναρτημένος σε χαρτοστάτη ο σχετικός ιστορικός χάρτης της μινωικής εποχής και της εμβέλειας της μινωικής Κρήτης, έτσι ώστε οι μαθητές με προοδευτική πορεία να μάθουν να φαντάζονται το απέραντο των μεγάλων κλιμάκων χώρου και χρόνου σε ένα γόνιμο συνδυασμό με την παράλληλη χρήση του Google Earth (Κουλαϊδής,Β. 1994). Ασφαλώς οι μαθητές είχαν ως σημείο αναφοράς το βιβλίο της Ιστορίας Γ΄ τάξης του Δημοτικού και το αντίστοιχο Τετράδιο Εργασιών του μαθητή.

Διδακτική προσέγγιση και παιδαγωγικές κατευθύνσεις

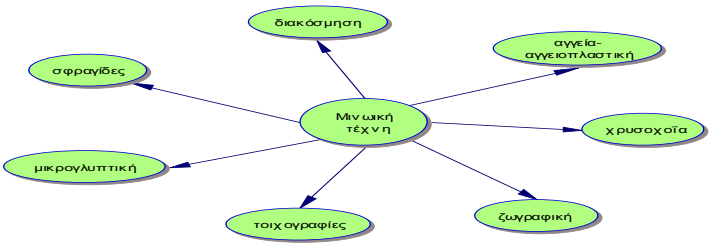
Το προτεινόμενο σενάριο αποτελεί μια συνδυαστική προσέγγιση της κλασικής Διδακτικής της Ιστορίας και της σύγχρονης προσέγγισης με την εμπλοκή των Τ.Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε το διαλεκτικό μοντέλο διδασκαλίας γιατί ενισχύει τη δημιουργική σκέψη, αυξάνει την αυτονομία και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, αναπτύσσει την κριτική τους σκέψη και δημιουργεί πνεύμα επικοινωνίας, ενώ παράλληλα συνάδει με το status της ελληνικής εκπαίδευσης και η δομή του συνάπτεται και με τις θέσεις των J. Bruner, T.R. Hilgard, P. La.Gal Perin, N.Talyzina και άλλους (Παπάς, Α. 1987, Φράγκος, Χ. 1984). Το βιβλίο του μαθητή αξιοποιείται πλήρως, αλλά πλέον δεν αποτελεί το μοναδικό εποπτικό μέσο διδασκαλίας, εφόσον οι εκπαιδευτικοί καθοδηγούν τους μαθητές πώς να αναζητούν ηλεκτρονικά και να βρίσκουν πληροφορίες οι οποίες διαχέονται στο μάθημα από πολλές διόδους, έτσι ώστε η νέα γνώση να κατακτηθεί με γρήγορο, ευχάριστο και ασφαλή τρόπο. Στο εν λόγω διδακτικό σενάριο υιοθετήθηκε το Μοντέλο Επεξεργασίας των Πληροφοριών διότι σηματοδοτεί ένα άλλο τρόπο θεώρησης και ερμηνείας της ανθρώπινης σκέψης και δραστηριότητας, όπου τα πληροφοριακά ερεθίσματα για να μετασχηματιστούν σε γνώσεις διέρχονται, σύμφωνα με τη σύγχρονη Γνωστική Ψυχολογία, από δομές και μνημονικές λειτουργίες που προσομοιώνονται με το διάγραμμα ροής και επεξεργασίας των πληροφοριών (κωδικοποίηση, αποθήκευση, επεξεργασία , ανάσυρση και ανάκληση των πληροφοριών κ.α.) που χρησιμοποιούνται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Κολιάδης, Ε. 2002). Ο προτεινόμενος μεθοδολογικός σχεδιασμός του μαθήματος δεν περιορίζεται στο διδακτικό εγ-

χειρίδιο, αλλά περιλαμβάνει διδακτικές ενέργειες και δραστηριότητες που στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτοέκφρασης στο μάθημα της Ιστορίας. Η διδακτική στρατηγική περιλαμβάνει (Ι) Χρήση προοργανωτή, (ΙΙ) Παρουσίαση της νέας διδακτικής ενότητας από το βιβλίο του μαθητή με παράλληλη προβολή του εννοιολογικού χάρτη, (ΙΙΙ) Χρήση του λογισμικού Google Earth και προβολή Powerpoint, (IV) Τετράδιο Εργασιών του ΥΠΕΠΘ και δημιουργία ασκήσεων αξιολόγησης στο λογισμικό Hot potatoes, (V) Επέκταση μαθήματος με εικαστικό παιχνίδι στο λογισμικό Revelation Natural Art.

Αναλυτική παρουσίαση του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου

Παρουσίαση της νέας διδακτικής ενότητας από το βιβλίο του μαθητή

Αρχικά ως προοργανωτή χρησιμοποιούμε τον τίτλο του μαθήματος και ιδιαίτερα τη λέξη τέχνη. Εξετάζουμε την τέχνη του σήμερα σε σχέση με το χτες. Έτσι οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η τέχνη είναι διαχρονική και ενιαία και εκφράζει τις αντιλήψεις και τον πολιτισμό της κάθε εποχής , ΔΕΠΠΣ, (2003). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η νέα διδακτική ενότητα του σχολικού βιβλίου με αφήγηση που προσφέρει αισθητική απόλαυση στις μικρές ηλικίες, ανάγνωση, επεξεργασία και σχολιασμό των παραθεμάτων και περιγραφή των εικόνων του σχολικού εγχειριδίου. Στη διαδικασία περιλαμβάνονται σχόλια, διευκρινιστικές ερωτήσεις και απαντήσεις. Ταυτόχρονα προβάλλεται μέσω του βιντεοπροβολέα ο εννοιολογικός χάρτης με τις έννοιες : τέχνη, διακόσμηση, αγγεία, σφραγίδες, τοιχογραφίες και τις επιμέρους μορφές τέχνης και τεχνικής όπως: αγγειοπλαστική , ζωγραφική, σφραγίδες, χρυσοχοΐα, μικρογλυπτική (Μαϊστρέλλης,Σ. Καλύβη, Ε. Μιχαήλ,Μ., 2006).

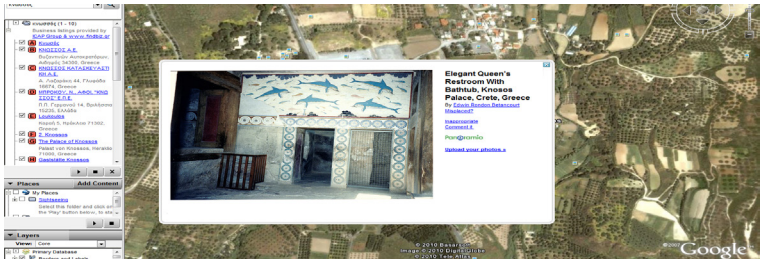


Εικόνα 1: Ο εννοιολογικός χάρτης της Μινωικής τέχνης

Χρήση του λογισμικού Google Earth

Για να αισθητοποιήσουν οι μαθητές/τριες τον χώρο στον οποίο άνθισε ο μινωικός πολιτισμός, γίνεται επίδειξη της Κρήτης πάνω στον χάρτη και ειδικότερα των κέντρων που αναπτύχθηκε η μινωική τέχνη, όπως η Κνωσός και η Φαιστός. Κατόπιν, η σκυτάλη δίνεται στον ηλεκτρονικό χάρτη - Google Earth, όπου οι μαθητές επιλέγουν στον υπολογιστή που βρίσκεται μπροστά τους, το εικονίδιο της συντόμευσης Google Earth από την επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή και με τη βοήθεια των εργαλείων εστίασης (Zoom in και Zoom out), εντοπίζουν από τον δορυφόρο την Ελλάδα πάνω στην υδρόγειο, εισάγουν τα δεδομένα αναζήτησης - τη λέξη Κνωσός- και κατεβαίνουν νότια προς την Κρήτη. Ύστερα με το ροδάκι του ποντικιού πλησιάζουν μέχρι τις γαλάζιες κουκίδες ώσπου να μετατραπούν σε φωτογραφικές μηχανές. Πατώντας κάθε φωτογραφική μηχανή ανοίγει και από μια εικόνα ενός αρχαιολογικού μνημείου ή ευρήματος. Ας σημειωθεί ότι η καθοδήγηση των μαθητών γίνε-

ται βήμα βήμα από τους εκπαιδευτικούς, που πραγματοποιούν τους κατάλληλους χειρισμούς στο φορητό υπολογιστή και οι ενέργειές τους προβάλλονται με τον βιντεοπροβολέα στον πίνακα της τάξης.



Εικόνα 2: Εντοπισμός της Κνωσού με το Google Earth και τοιχογραφία των ανακτόρων

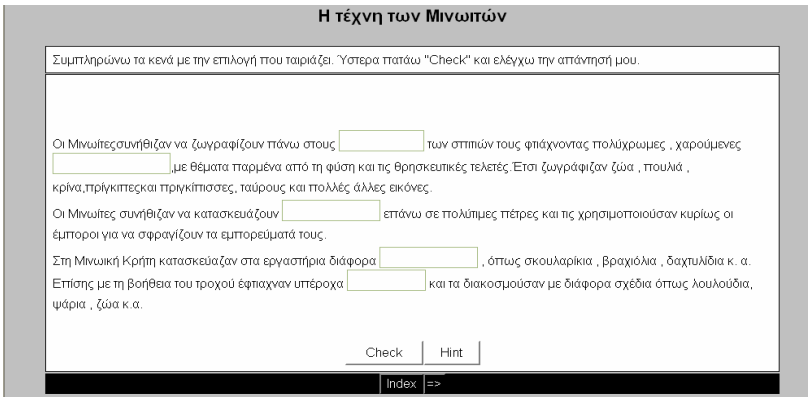
Προβολή Powerpoint

Για να αρχίσουν οι μαθητές να αποκωδικοποιούν σε ένα απλό επίπεδο τα πολιτισμικά αντικείμενα και να αυξήσουν την αντιληπτικότητά τους για το παρελθόν δημιουργήθηκαν διαφάνειες Powerpoint με αντιπροσωπευτικά έργα αγγειοπλαστικής μινωικής τέχνης (καμαραϊκά αγγεία, πιθάρια αποθήκευσης προϊόντων κ. α.) , σφραγίδες , κοσμήματα και πολύχρωμες χαρούμενες τοιχογραφίες . Οι φωτογραφίες αντλήθηκαν από το διαδίκτυο, ταξινομήθηκαν στις επιμέρους κατηγορίες και μορφοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού και της προετοιμασίας του μαθήματος από τους εκπαιδευτικούς. Κατόπιν, η ομαδική από το σύνολο της τάξης δημιουργία του απλού εννοιολογικού χάρτη, βοήθησε στην ταξινόμηση των επιμέρους έργων τέχνης, των υλικών από τα οποία είναι φτιαγμένα, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, έτσι ώστε να γίνουν συσχετισμοί με τη σημερινή εποχή και ύστερα από σύντομο διάλογο να προβούν οι μαθητές/τριες σε γενίκευση της νέας γνώσης.

Συμπλήρωση κενών με το λογισμικό Hot Potatoes

Άσκηση συμπλήρωσης κενών στο Hot Potatoes 6

Για να αισθανθούν οι μαθητές την αδιάκοπη συνέχεια του πολιτισμού μας και να αναπτύξουν την ιστορική τους συνείδηση, απάντησαν στις ασκήσεις του Τετραδίου εργασιών του μαθητή και δημιούργησαν με καθοδήγηση απλές δραστηριότητες συμπλήρωσης κενών με το λογισμικό Hot potatoes 6. Αρχικά επέλεξαν το εικονίδιο συντόμευσης του λογισμικού από την επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή και έκαναν κλικ στην μπλε πατάτα JCloze. Έδωσαν τίτλο στην άσκησή τους, ύστερα πληκτρολόγησαν την πρόταση επιλέγοντας τη λέξη που ήθελαν να αφήσουν κενό. Παράλληλα, έδωσαν τρεις πιθανές απαντήσεις για βοήθεια. Στη συνέχεια έγινε αποθήκευση και διάχυση των ασκήσεων σε όλες τις υπο-ομάδες του εργαστηρίου. Το λογισμικό Hot potatoes 6, είναι κλειστού τύπου και δίνει άμεση ανατροφοδότηση και ποσοστό επιτυχίας στους μαθητές.



Εικόνα 3: Άσκησης συμπλήρωσης κενών στο JCloze

Δημιουργικές δραστηριότητες στο Revelation Natural Art

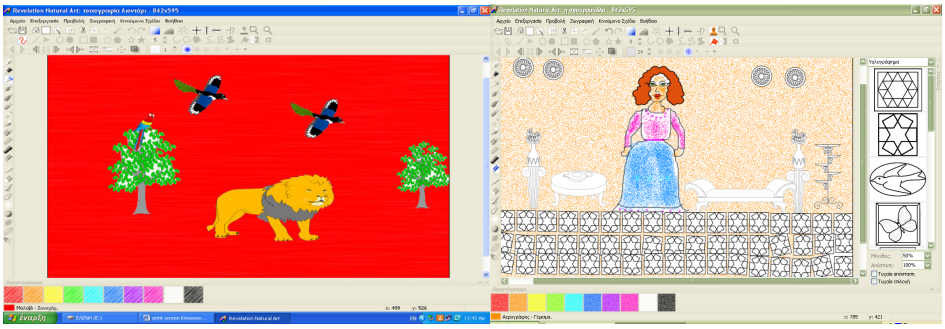
Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών προτείνεται στις Ενδεικτικές Θεμελιώδεις έννοιες Διαθεματικής προσέγγισης, οι μαθητές να παρατηρούν και να περιγράφουν αναπαραστάσεις της καθημερινής ζωής (ενδυμασία, γιορτές, εκδηλώσεις κτλ.) ΔΕΠΠΣ, (2003). Για να υλοποιηθεί μια τέτοια προσέγγιση σχεδιάστηκαν δύο βιωματικές ηλεκτρονικές δραστηριότητες με το λογισμικό Revelation Natural Art. Η πρώτη δραστηριότητα σχεδιάστηκε με έμπνευση από το άγαλμα της όμορφης Μινωίτισσας, που οι αρχαιολόγοι λόγω της εξαιρετικής της κομψότητας ονόμασαν «Παριζιάνα» και η δεύτερη με έμπνευση από τις χαρούμενες τοιχογραφίες των ανακτόρων της Κνωσού. Μάλιστα οι δραστηριότητες συνδέονται διαθεματικά με το μάθημα της Γλώσσας και τα Εικαστικά στη Δ1 ενότητα «ΔΥΟ ΔΙΑΛΟΓΟΙ ΣΤΗΝ ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΤΕΧΝΗ».

1η Δραστηριότητα βιωματική προσέγγιση του θέματος

Με τη φαντασία μου ταξιδεύω στη Μινωική Κρήτη την ημέρα που γίνονται τα Ταυροκαθάψια. Μια γυναίκα προσπαθεί να στολιστεί. Φτιάχνω το πρόσωπό της , διαλέγω τα ρούχα της και διαλέγω στάμπες για τα στολίδια της. Οι μαθητές με καθοδήγηση επιλέγουν από το μενού στάμπες και κάνοντας κλικ πάνω σε κάποιο σχήμα το επιλέγουν . Στη συνέχεια κάνουν κλικ πάνω στην λευκή σελίδα και εμφανίζεται το σχήμα που έχουν επιλέξει. Αν επιθυμούν να αλλάξουν το μέγεθος του σχήματος κάνουν κλικ πάνω στο σχήμα και στη συνέχεια το σέρνουν. Έπειτα γεμίζουν με χρώμα τη δημιουργία τους από την ηλεκτρονική παλέτα των είκοσι και πλέον χρωμάτων.

2η Δραστηριότητα βιωματική προσέγγιση του θέματος

Ο Μίνωας κάλεσε την ομάδα σας να κάνει τοιχογραφίες στο παλάτι. Δημιουργήστε τοιχογραφίες της φαντασίας σας με το Revelation Natural Art για να ικανοποιήσετε τον Μίνωα και να δοξαστείτε. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, εκτυπώστε.



Εικόνες 4, 5: Ηλεκτρονικές «μινωικές» τοιχογραφίες - Ηλεκτρονική «Παριζιάνα»

Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου «Η τέχνη των Μινωιτών» με το Μοντέλο Επεξεργασίας των Πληροφοριών μετέτρεψε τους μαθητές από ακροατές που ήταν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης της νέας ενότητας από το βιβλίο του ΥΠΕΠΘ , σε εξερευνητές που πλοηγήθηκαν μέσω του Google Earth σε χώρους πολιτισμού (Κνωσός , Φαιστός) και σε καλλιτέχνες που δημιούργησαν φανταστικά έργα με πρότυπο αρχαιολογικά ευρήματα υψηλής τέχνης και τεχνικής. Αυτό ευαισθητοποίησε τους μαθητές με την πολιτισμική μας κληρονομιά και τους εμφύσησε την επιθυμία να επισκέπτονται από κοντά αρχαιολογικούς χώρους και αρχαιολογικά μουσεία. Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν με τους αρχαιολογικούς θησαυρούς που γνώρισαν με την πολύπλευρη διδακτική προσέγγιση και αρκετοί είπαν: «Θα πούμε στους γονείς μας να επισκεφτούμε από κοντά την Κνωσό και το αρχαιολογικό μουσείο όπου φυλάσσεται η «Παριζιάνα». Ως προς το χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών, δυσκολία παρουσιάστηκε στην 1η δραστηριότητα στο Revelation Natural Art, επειδή οι μαθητές δεν μπορούσαν να σχεδιάσουν το πρόσωπο της «Μινωίτισσας γυναίκας» αρμονικό , αφού τα «μάτια στάμπες» ήταν δυσανάλογα μεγάλα ως προς το πρόσωπο και δεν μπορούσαν εύκολα να βρουν την ακριβή σμίκρυνση. Άρα, τέτοιου είδους δραστηριότητες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με εντυπωσιακότερα αποτελέσματα, σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων που έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και είναι πιο ώριμοι στη «λεπτή κινητικότητα» του ποντικιού. Εν κατακλείδι, η παρουσίαση του μαθήματος της Ιστορίας με τη συνδρομή των Τ.Π.Ε. αποτέλεσε για τους μαθητές μας μια καινοτόμο , πολυδιάστατη προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας , τους εξοικείωσε με τη χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων, τους προσανατόλισε σε νέες διόδους αναζήτησης πληροφοριών και τους εμφύσησε τη βεβαιότητα πως τα τεχνολογικά εργαλεία είναι πολύτιμα όταν χρησιμοποιούνται με καλό τρόπο, γιατί όπως λέει και ο Κωστής Παλαμάς «Το καλό πρέπει να το παίρνουμε όπου το βρίσκουμε».

Βιβλιογραφία

ΔΕΠΠΣ, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2014 από http://www.pischools.gr/programs/depps.

Ζωγόπουλος, Ε. (2001). «Νέες Τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία», Αθήνα Κλειδάριθμος.

Κολιάδης, Ε. (2002). «Γνωστική Ψυχολογία Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη», Αθήνα ΣΥΝΘΕΣΗ Β. Γραμέλης, Λ. Πεδιώτης.

Κουλαϊδής, Β. (1994). «Αναπαραστάσεις του Φυσικού Κόσμου», Αθήνα GUTENBERG.

Vygotski, L.S. (1997). «Νους στην κοινωνία», Επιμέλεια Βοσνιάδου, Σ., Αθήνα GUTENBERG.

Κυριακίδης, Α., Δρόσος, Β., Τσακιρίδου, Ε. (2003). «Ποιος φοβάται τις Νέες Τεχνολογίες;», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τύπωση Γιώργος Δαρδανός.

Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., Μιχαήλ, Μ. (2006). «Από τη μυθολογία στην Ιστορία», Βιβλίο Δασκάλου Ιστορίας Γ΄Δημοτικού, Αθήνα ΟΕΔΒ.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). «Ομαδοκεντρική διδασκαλία και Μάθηση», Αθήνα Γρηγόρης.

Παπάς, Α. (1987). «Μαθητοκεντρική Διδασκαλία», Αθήνα ΒΙΒΛΙΑ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ.

Φράγκος, Χ. (1984). «Ψυχοπαιδαγωγική», Αθήνα GUTENBERG.

Η μικτή μάθηση (blended learning) μέσα από το παράδειγμα της Ευριπίδειας Ελένης

Ζαζάνη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
Μεταπτυχιακό «Σπουδές στην Εκπαίδευση» (ΕΑΠ)
izazani@gmail.com

Περίληψη

Η διαδικτυακή μάθηση (online learning) είναι μία μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο και τις Νέες Τεχνολογίες για να συνδέσει τον εκπαιδευτικό με τους μαθητές του, με στόχο την παράδοση γνωστικού αντικειμένου ως μέρους του αναλυτικού προγράμματος. Ένα είδος διαδικτυακής μάθησης είναι η μικτή (blended) ή υβριδική (hybrid learning). Η εισήγηση που ακολουθεί αφορμάται από την πραγματικότητα τόσο της μικτής μάθησης όσο της εξοικείωσης των παιδιών με τα οπτικοακουστικά μέσα και την τεχνολογία. Αναμφίβολα, δύο από τα σημαντικότερα οφέλη αυτού του είδους μάθησης είναι η ευελιξία, καθώς ο μαθητής μαθαίνει βάσει των δικών του ρυθμών, και η προσβασιμότητα στη γνώση και την εκπαίδευση που παρέχεται σε όλους τους μαθητές, χωρίς χωροχρονικούς ή άλλους περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ένα διαδικτυακό επαναληπτικό μάθημα στην τραγωδία «Ελένη» του Ευριπίδη για την Γ΄ Τάξη Γυμνασίου, το οποίο εκπονείται με τη χρήση Ελεύθερων Λογισμικών και Λογισμικών Ανοικτού Κώδικα (ΕΛ/ΛΑΚ) που διατίθενται στο Διαδίκτυο.

Λέξεις - κλειδιά: μικτή μάθηση (blended), ΕΛ/ΛΑΚ, «Ελένη» του Ευριπίδη

Εισαγωγή

Στην εποχή μας, ιδιαίτερα στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, η διαδικτυακή μάθηση στην εκπαίδευση αναπτύσσεται με γοργούς ρυθμούς (Wicks, 2010). Το να ορίσεις ή να χαρακτηρίσεις ένα είδος διαδικτυακής μάθησης ως μικτής (blended) είναι ακόμη υπό έρευνα (Keeping pace with K-12 online and blended learning, 2013). Εντούτοις, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Ινστιτούτο του Clayton Christensen (http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-3/), η μικτή μάθηση συνδυάζει την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία στο σχολείο με τη μάθηση μέσω διαδικτύου, μειώνοντας έτσι το χρόνο παρακολούθησης στη φυσική τάξη (The Online Learning Definitions Projects, 2011). Συνδυάζει δηλαδή δραστηριότητες που γίνονται διά ζώσης μέσα στην τάξη, με άλλες που γίνονται από απόσταση, χωρίς να αντικαθιστά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο. Αντίθετα, τα δύο περιβάλλοντα, φυσικό και ψηφιακό, συλλειτουργούν προς όφελος του μαθητή (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004). Όσον αφορά το ψηφιακό περιβάλλον, πρέπει να διευκρινιστεί ότι δεν πρόκειται απλώς για ένα μάθημα εμπλουτισμένο με εργαλεία Επικοινωνίας και Νέων Τεχνολογιών, αλλά για ένα δομημένο μάθημα με συγκεκριμένο περιεχόμενο, σχεδιασμό κι οδηγίες, που παραδίδεται μέσω διαδικτύου (Staker & Horn, 2012). Η δύναμη της μικτής μάθησης έγκειται στο ότι προωθεί την ενεργή εμπλοκή κι αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών με το να συνδυάζει διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και δραστηριότητες που διεκπεραιώνονται τόσο μέσα από σύγχρονες όσο κι ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας (Diaz & Brown, 2010).

Στη μικτή μάθηση δεν υπάρχουν χωροχρονικοί περιορισμοί, με την έννοια ότι η μάθηση δεν περιορίζεται στη διάρκεια της σχολικής μέρας ούτε στους τοίχους μιας αίθουσας, ενώ το περιεχόμενο του μαθήματος είναι πάντα διαθέσιμο για τον μαθητή. Το παιδί έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει ακολουθώντας τον δικό του ρυθμό μάθησης μέσα από μια καθοδηγούμενη ή ακόμη κι αυτοκαθοδηγούμενη διαδικασία. Αυτό δύναται να συμβεί, κυρίως, με τις ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας, οι οποίες δεν απαιτούν η επικοινωνία να γίνεται σε πραγματικό χρόνο, κάτι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί επιτρέπει στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό να δουλεύουν σε διαφορετικές ώρες (The Online Learning Definitions Project, 2011). Επιπλέον, εφαρμόζονται ποικίλοι τρόποι μετάδοσης της νέας γνώσης, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Εξίσου σημαντικό είναι ότι ο μαθητής αποκτά ψηφιακό γραμματισμό, καθώς εξοικειώνεται με εργαλεία Νέων Τεχνολογιών κι Επικοινωνίας.

Εκπονώντας τις δραστηριότητες του διαδικτυακού μαθήματος το παιδί λαμβάνει άμεση και συνεχή ανατροφοδότηση στα τεστ και τις ασκήσεις, ενώ η πρόοδός του μπορεί να ελεγχθεί και από τον διδάσκοντα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με την ανατροφοδότηση που θα λάβει από τους μαθητές του, μπορεί να προχωρήσει στην αναπροσαρμογή του διαδικτυακού περιεχομένου του μαθήματος. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι, επειδή ένα μέρος της μικτής μάθησης λαμβάνει χώρα στο διαδίκτυο, δεν σημαίνει ότι αντικαθίσταται ή υποκαθίσταται καθ' οιονδήποτε τρόπο ο εκπαιδευτικός, αφού αυτός είναι που σχεδιάζει, επεξεργάζεται κι επιλέγει τόσο το διαδικτυακό υλικό όσο και τους οπτικοακουστικούς τρόπους με τους οποίους αυτό θα μεταδοθεί, ώστε να είναι γνωστικά προκλητικό για τους μαθητές (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004).

Προϋποθέσεις

Προαπαιτούμενο για την πρόσβαση των μαθητών σε on line περιεχόμενο είναι να έχουν υπολογιστή στο σπίτι, σύνδεση με το Διαδίκτυο, φυλλομετρητή Ιστού, καθώς κι εξοικείωση με το διαδικτυακό περιβάλλον. Επειδή η συγκεκριμένη πρόταση αναφέρεται σε επαναληπτικό μάθημα της «Ελένης» κατά τη διάρκεια του Β΄ τριμήνου, μας δίνεται ο απαραίτητος χρόνος όλο το προηγούμενο χρονικό διάστημα, ώστε να εξακριβώσουμε τα ανωτέρω. Επιπλέον, είναι καλό να αφιερώσουμε μία διδακτική ώρα για να δείξουμε στα παιδιά πώς να κάνουν εγγραφή (sign up) σε ένα πρόγραμμα, είσοδο (log in) και να κατανοήσουν τι είναι το όνομα χρήστη (username) και ο κωδικός (password), καθώς κι ότι αυτά αποτελούν ιδιωτικά/προσωπικά τους στοιχεία που δεν πρέπει να κοινοποιούνται σε κανέναν. Επιβάλλεται, μάλιστα, ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές του να επισκεφθούν μαζί την ιστοσελίδα του διαδικτυακού μαθήματος, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μία πρώτη επαφή κι εξοικείωση με την πλατφόρμα και την πλοήγησή της. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τι αναμένεται από αυτούς φέρουν εις πέρας σε αυτό το ψηφιακό περιβάλλον (Holser, 2013). Σημαντικό, βεβαίως, είναι να έχουμε ενημερώσει τους γονείς, εξηγώντας τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσουν τα παιδιά στο σπίτι. Καλό είναι να ζητήσουμε και τη συνεργασία τους, ώστε το παιδί να κάνει σωστή χρήση του διαδικτυακού μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο καθίστανται και οι γονείς συνυπεύθυνοι στη μάθηση των παιδιών τους.

Σαφώς κι απαιτούνται συγκεκριμένες δεξιότητες και από τον εκπαιδευτικό. Προαπαιτούμενο της όλης διαδικασίας είναι και η επαρκής εξοικείωση του ίδιου με τις Νέες Τεχνολογίες και η ενημέρωσή του σχετικά με την έννοια της μικτής μάθησης (blended learning) (Keeping pace with K-12 online and blended learning, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, πρέπει να τονιστεί η ανάγκη για υποστήριξη κι ενίσχυση του εκπαιδευτικού μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια και προγράμματα, ώστε να έχει εκείνες τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη μάθηση και διδασκαλία στον 21ο αιώνα. Ο σχεδιασμός και η κατασκευή online εκπαιδευτικού περιεχομένου δεν αποτελεί φυσικό ταλέντο στον εκπαιδευτικό, αλλά κάτι που απαιτεί γνώσεις, επαγγελματική ευελιξία, επάρκεια κι αποτελεσματικότητα στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Εδώ θα ήθελα να επισημάνω και τη σημασία της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής του σχολείου στην υιοθέτηση καινοτόμων προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας που αποκλίνουν από το παραδοσιακό πρότυπο. Είναι προτιμότερο, με άλλα λόγια, οι όποιες καινοτόμες προσπάθειες να γίνονται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών μιας εκπαιδευτικής μονάδας, ώστε να δημιουργηθεί μία εκπαιδευτική κοινότητα με κοινούς στόχους, στρατηγικές και οράματα που θα στηρίζει και θα ενισχύει τα μέλη της (Μαρογιώργος, 2008).

Διδακτικοί Στόχοι

Σε επίπεδο γνώσεων οι στόχοι για τους μαθητές ήταν:

- να εμβαθύνουν σε σημαντικές έννοιες και νοήματα της τραγωδίας, όπως την αντίθεση ανάμεσα στο φαίνεσθαι και το είναι, τα οποία δεν είχαν σταθεροποιηθεί ως κεκτημένη γνώση από το σύνολο των μαθητών στη διάρκεια του Α΄ τριμήνου,
- να συγκρίνουν το γραπτό κείμενο με τη θεατρική γλώσσα, την εικόνα και τον μουσικό κώδικα.

Σε επίπεδο ικανοτήτων:

- να εξοικειωθούν με την οπτικοακουστική τεχνολογία,
- να αναλύουν και να ερμηνεύουν πολυτροπικά κείμενα,
- να χειρίζονται διαφορετικά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης κι επικοινωνίας,
- να αποκτήσουν δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης και παρατήρησης,
- να αξιολογούν και να συνθέτουν πληροφορίες,

Σε επίπεδο στάσεων:

- να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των Νέων τεχνολογιών στη μάθηση,
- να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση του οπτικού και μουσικού κώδικα με τον γραπτό και προφορικό λόγο,
- να αντιληφθούν ότι η μάθηση μπορεί να συνδυαστεί με την ψυχαγωγία,

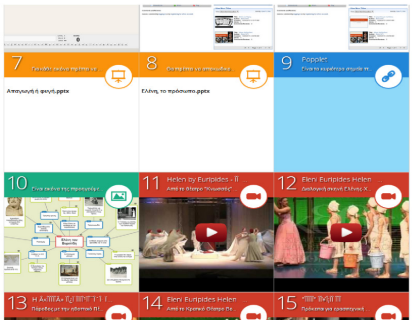
- να κατανοήσουν την αξία της ενεργητικής συμμετοχής τους στην ίδια τους τη μάθηση,

- να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν την ευελιξία να ρυθμίζουν και να ελέγχουν ως ένα σημαντικό σημείο τη μάθησή τους, κάτι που συνάδει και με την έννοια του νέου γραμματισμού στη σημερινή εποχή (Willinsky, 2001).

Η «Ελένη» στο Blendspace

Το Blendspace (https://www.blendspace.com/) είναι ένα ελεύθερο on line λογισμικό, το οποίο μπορεί να εμπεριέχει κείμενα, βίντεο, διαφάνειες, εικόνες, τεστ, κτλ. Καθώς είναι εύκολο στην πλοήγησή του, ευνοεί τη μάθηση στο σπίτι βάσει του ρυθμού του κάθε παιδιού.

Το λογισμικό χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Β΄ τριμήνου σε επαναληπτικό μάθημα στα βασικά σημεία της τραγωδίας «Ελένη» του Ευριπίδη (στίχοι 1-575). Στο σύνολό του αποτελεί ένα πολυτροπικό κείμενο, καθώς συνδυάζει διάφορους σημειωτικούς τρόπους μετάδοσης του περιεχομένου (π.χ. εικόνα, λόγο, μουσική, χρώμα, κτλ.) (Χοντολίδου, 1999). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση, καθώς τους προσφέρονται δυνατότητες για πολλαπλούς τρόπους πρόσληψης κι έκφρασης του νοήματος (Κατσαρού, 2011). Περιλαμβάνει, κατά κύριο λόγο, οπτικοακουστικό υλικό, το οποίο οι μαθητές δεν έχουν προσεγγίσει ως τώρα και το οποίο ενισχύει την εμπέδωση των εννοιών της τραγωδίας μέσα από διαφορετικές αισθητηριακές οδούς. Βρίσκεται στον ιστότοπο https://www.blendspace.com/lessons/RoRG20aL1ikUag και είναι public, δηλαδή ορατό από όποιον θέλει να το περιηγηθεί. Αν, μάλιστα, κάποιος, μπαίνοντας στην αρχική ιστοσελίδα του blendspace, επιλέξει το Gallery και γράψει «Ελένη», ένα από τα αποτελέσματα της αναζήτησης θα είναι η συγκεκριμένη δραστηριότητα που περιγράφουμε. Στη συνέχεια, πατώντας με το ποντίκι το play πάνω αριστερά, μπορεί να περιηγηθεί και στις 15 δραστηριότητες του συγκεκριμένου σεναρίου, χωρίς καν να κάνει εγγραφή, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1.



Σχήμα1: Στιγμιότυπο από τις δραστηριότητες του blendspace της «Ελένης»

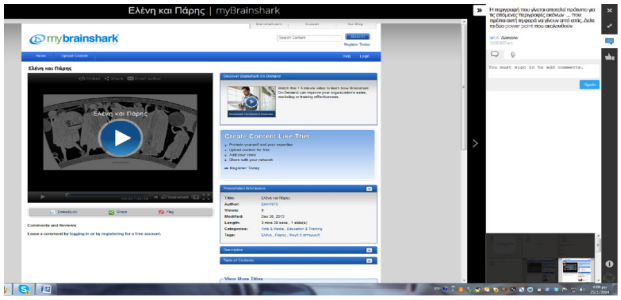
Δεν μπορεί, όμως, να προβεί σε κάποιο σχολιασμό των δραστηριοτήτων. Γι' αυτή την ενέργεια πρέπει να κάνει εγγραφή (sign up) ή σύνδεση (log in).

Οι μαθητές εγγράφονται (https://www.blendspace.com/register), δίνοντας μόνο το ονοματεπώνυμό τους, username και password. Μετά, επιλέγοντας το Join Class, ο μαθητής γράφει τον κωδικό της τάξης που του έχει δώσει προηγουμένως ο εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, περιηγείται σε κάθε βήμα/δραστηριότητα, κάνοντας κλικ στο play, και σχολιάζει αυτά που του ζητούνται ή κάνει like, κτλ. Ο navigator (πλοηγός πλατφόρμας) κάτω δεξιά δείχνει σε ποιο σημείο βρισκόμαστε κάθε φορά, ενώ, τα παιδιά έχουν την ευελιξία και δυνατότητα να μεταβούν σε όποια δραστηριότητα θέλουν. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγξει τις κινήσεις των μαθητών, καθώς λαμβάνει ενημερωτικό email με παραπομπή σε υπερσύνδεσμο, όπου φαίνονται οι ενέργειές τους στο ψηφιακό περιβάλλον (π.χ. πόσοι και ποιοι έκαναν σχόλια, τα τεστ, κτλ.).

Στο συγκεκριμένο blendspace οι δραστηριότητες είναι δεκαπέντε (15). Φυσικά, είναι στην ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού να το τροποποιήσει, ανάλογα με το προφίλ της τάξης του και τον διαθέσιμο χρόνο. Οι 4 πρώτες δραστηριότητες έχουν δημιουργηθεί μέσω του ελεύθερου online λογισμικού http://quizlet.com/. Πιο αναλυτικά, περιλαμβάνει κάρτες κι ασκήσεις εκμάθησης εννοιών, γραπτή δοκιμασία/τεστ σε ύλη που έχει καθορίσει ο εκπαιδευτικός, η οποία βαθμολογείται άμεσα, ώστε το παιδί να λαμβάνει άμεση ανατροφοδότηση, και δύο παιχνίδια γύρω από τις διδαχθείσες έννοιες, τα οποία κρατούν το σκορ και τον χρόνο που έκανε ο μαθητής για να τα ολοκληρώσει. Το συγκεκριμένο quizlet για την «Ελένη» βρίσκεται στην ιστοσελίδα http://quizlet.com/33175980/flash-cards/ και είναι δημόσιο, χωρίς προϋπόθεση εγγραφής ή σύνδεσης στο λογισμικό.

Εν συνεχεία, οι δραστηριότητες 5 κι 6 έχουν δημιουργηθεί με το ελεύθερο online λογισμικό mybrainshark (http://www.brainshark.com/mybrainshark). Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα 5 αφορά την παρουσίαση των στίχων τεσσάρων τραγουδιών για την «Ελένη» («Η ωραία Ελένη» του Θεοδωράκη, «Για την Ελένη» του Χατζιδάκη, «Ελένη» του Ζουγανέλη και «Για μια Ελένη» του Λεοντή) σε PowerPoint (http://my.brainshark.com/4-766790002). Χαρακτηριστικό είναι ότι το mybrainshark επιτρέπει να ακούγονται τα τραγούδια στις διαφάνειες, καθώς ο μαθητής διαβάζει και τους στίχους τους. Τα τραγούδια προέρχονται από το YouTube. Αφού, λοιπόν, προηγουμένως, τα είχαμε «κατεβάσει» στον υπολογιστή μας μέσω του Youtube Downloader, απομονώσαμε τα τραγούδια από τα βίντεο και τα αποθηκεύσαμε σαν Mp3 (http://www.youtube-mp3.org/gr). Στη συνέχεια, επειδή με ενδιέφερε να ακούσουν οι μαθητές συγκεκριμένα αποσπάσματα από τα δύο προαναφερθέντα τελευταία τραγούδια, μείωσα τη διάρκειά τους στο σημείο που ήθελα μέσω του ελεύθερου προγράμματος Audacity (http://audacity.sourceforge.net/download/). Οι μαθητές σε αυτή τη δραστηριότητα έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις ή να συνθέσουν ένα δικό τους τραγούδι ή ποίημα σχετικό με την Ελένη, εξατομικευμένα ή σε ομάδες.

Η δραστηριότητα 6 έχει, επίσης, δημιουργηθεί με το mybrainshark και περιλαμβάνει τη φωτογραφία του αγγείου που εμπεριέχεται στη σελίδα 8 (Ενότητα 1) του σχολικού βιβλίου Αρχαία Ελληνική Γλώσσα για την Γ΄ Γυμνασίου. Η συγκεκριμένη εικόνα περιγράφεται αναλυτικά από μένα σε μια προσπάθεια αποκωδικοποίησης των σημαντικότερων σημείων της (http://my.brainshark.com/Pres-856605246) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Στιγμιότυπο της ακουστικής περιγραφής της εικόνας του αγγείου στο mybrainshark

Το ερώτημα που απασχολεί εδώ είναι αν το αγγείο αναπαριστάνει την απαγωγή της Ελένης από τον Πάρη ή την εθελούσια φυγή της με τον Τρώα πρίγκιπα. Αυτή η δραστηριότητα λειτουργεί ως αφόρμηση και πρότυπο, ώστε οι μαθητές να αποκωδικοποιήσουν αντίστοιχες εικόνες της Ελένης και του Πάρη που παρουσιάζονται μέσω PowerPoint στη δραστηριότητα 7 του blendspace.

Στη δραστηριότητα 8 οι μαθητές καλούνται να εξηγήσουν για κάθε διαφάνεια στο PowerPoint πώς και γιατί συγκεκριμένοι ζωγράφοι, όπως ο Gustave Moreau, αναπαριστούν την Ελένη με συγκεκριμένο τρόπο. Η δραστηριότητα 9 έχει δημιουργηθεί μέσω του ελεύθερου online λογισμικού popplet (http://popplet.com/app/#/1541675) και περιλαμβάνει τα σημαντικότερα σημεία που έχουμε δει ως τώρα στην τάξη με τους μαθητές (π.χ. ματαιότητα πολέμου μέσα από το είδωλο, αντίθεση είναι - φαίνεσθαι, κτλ.). Το popplet, λειτουργώντας ως εννοιολογικός χάρτης, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές, ιδιαίτερα εκείνους με δυσκολίες μάθησης, να αντιληφθούν και να οργανώσουν καλύτερα στο μυαλό τους τις έννοιες της τραγωδίας. Φωτογραφία του συγκεκριμένου popplet υπάρχει και στο βήμα 10 του blendspace, ώστε να μπορούν οι μαθητές, εφόσον το επιθυμούν, να το εκτυπώσουν.

Οι δραστηριότητες 11 έως 15 αφορούν αποσπάσματα από διάφορες θεατρικές εκδοχές της «Ελένης» (εντοπίστηκαν μέσω YouTube), για καθεμιά από τις οποίες ζητείται από τους μαθητές είτε να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση ή να παρατηρήσουν κάτι. Τις απαντήσεις, απορίες, κτλ., οι μαθητές διατυπώνουν σε ειδικό χώρο μέσα στην πλατφόρμα. Εδώ, μάλιστα, θα μπορούσαμε να έχουμε σύγχρονη μορφή επικοινωνίας εν είδει chat, κάτι που προάγει την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία.

Αξιολόγηση

Στο επόμενο μάθημα στην τάξη οι μαθητές παρουσίασαν τις εργασίες τους κι αξιολόγησαν το όλο εγχείρημα. Η αξιολόγηση της διαδικασίας είναι πολύ σημαντική, γιατί παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό, ωθώντας τον να τροποποιήσει, να αναπροσαρμόσει ή να βελτιώσει κάτι αναφορικά με τη μέθοδο και τις τεχνικές που χρησιμοποίησε.

Μέσα από διάλογο στην τάξη αλλά και μέσα από την πληρότητα -ως προς το περιεχόμενο και την έκφραση- των εργασιών των μαθητών διαπιστώθηκε ότι επετεύχθησαν οι αρχικοί στόχοι. Όλοι οι μαθητές εκφράστηκαν θετικά για το ότι αξιοποιήθηκαν πολυαισθητηριακοί τρόποι μετάδοσης της νέας γνώσης με την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών. Πολλοί μα-

θητές παρατήρησαν ότι συνέλαβαν καλύτερα και πιο σφαιρικά τις σύνθετες έννοιες της τραγωδίας. Ακόμη και μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στο παραδοσιακό μάθημα ενεργοποιήθηκαν, καθώς ένιωσαν ικανοί για καλές σχολικές επιδόσεις. Η περιέργεια και το ενδιαφέρον τους παρέμειναν αμείωτα καθ' όλη τη διάρκεια της πλοήγησής τους, ενώ διασκέδασαν και με τα δύο παιχνίδια που υπήρχαν. Εξίσου σημαντικό θεώρησαν ότι το υλικό στην πλατφόρμα ήταν στη διάθεσή τους ανά πάσα στιγμή, ώστε να ανατρέχουν σε αυτό όποτε είχαν ανάγκη. Παράλληλα, πολλοί επεσήμαναν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους, όταν έπρεπε να σχολιάσουν κάτι στο blendspace, καθώς είχαν κανονίσει να «μπουν» στην πλατφόρμα την ίδια ώρα. Σε αυτό το πλαίσιο πολλοί υποστήριξαν ότι αυξήθηκε και η τηλεφωνική επικοινωνία μεταξύ τους, προκειμένου να σχολιάσουν ή να συζητήσουν κάτι. Εδώ αξίζει να ειπωθεί ότι οι 5 από τους 24 μαθητές που δεν είχαν πρόσβαση στο Διαδίκτυο συνεργάστηκαν ως ομάδα με συμμαθητές τους κι, έτσι, μπόρεσαν κι εκείνοι να ωφεληθούν από την όλη διαδικασία. Γύρω στους οχτώ μαθητές πρότειναν να τροποποιήσουμε το popplet ως εξής: στον σύνδεσμο «ομορφιά» να υπάρξει παραπομπή για το ποίημα του Ρίτσου *Ελένη* (σελ. 37 σχολικού βιβλίου), ενώ στον κόμβο για το είδωλο να προστεθεί και το απόσπασμα του ποιήματος *Ελένη* του Σεφέρη (σελ. 21 σχολικού βιβλίου). Το πολύ ενδιαφέρον, τέλος, ήταν ότι οι περισσότεροι μαθητές ζήτησαν να σχεδιαστεί ένα μάθημα μέσω του blendspace που να μην έχει ξαναδιδαχθεί στη φυσική τάξη, ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο μπορεί να μεγιστοποιηθεί η αποδοτικότητά τους σε εντελώς νέο γνωστικό περιεχόμενο.

Από την άλλη, άλλαξε κι ο δικός μου ο ρόλος, καθώς μεταβλήθηκα σε διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας και υποστηρικτή του μαθητή, ώστε ο τελευταίος να εμπλακεί περισσότερο ενεργά στη μάθησή του. Ήταν πολύ σημαντικό το ότι πριν τη συνάντηση με τους μαθητές μου στην παραδοσιακή τάξη γνώριζα ποιοι και σε ποια σημεία του μαθήματος εμφάνιζαν κάποια αδυναμία κατανόησης των εννοιών, ώστε να εστιάσω σε αυτούς πιο εξατομικευμένα.

Αντί επιλόγου

Αναμφισβήτητα, οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να προσφέρουν πολλές δυνατότητες κι ευκαιρίες για να φτάσει ο μαθητής στο κατάλληλο επίπεδο ακαδημαϊκής επάρκειας. Είναι, επομένως, προφανές ότι πρέπει να ενταχθούν πιο λειτουργικά και συστηματικά στον χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να διασφαλιστεί και η πραγματική ισότητα μεταξύ των μαθητών, καθώς όλοι θα μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πολυσημειακό γνωστικό υλικό. Από την άλλη, είναι μείζονος σημασίας ότι μπορεί μέσω των ΕΛ/ΛΑΚ να διασφαλιστεί ένας τρόπος μάθησης που να ανταποκρίνεται στους ρυθμούς και τις ανάγκες των περισσότερων μαθητών. Απαραίτητες προϋποθέσεις, βέβαια, είναι τόσο ο διαθέσιμος χρόνος όσο και η μέριμνα της πολιτείας να επενδύσει στη συστηματική ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, αλλά και στην ουσιαστική επιμόρφωση του ίδιου του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί με επάρκεια στον νέο διευρυμένο ρόλο του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Κατσαρού, Ε. (2011). Πολυγραμματισμοί και Πολυτροπικότητα: Δύο Θεωρίες Παραγωγής Νοήματος. Οι επιστημολογικές καταβολές τους και οι συνεπαγωγές τους για τη διδασκαλία. Στο Πουρκός Μ. Α. & Ε. Κατσαρού (επιμ.), Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 403-23.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α. Πάτρα: Ε.Α.Π., 119-64.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής, 1. Στο Αγγελάκος, Κ., κ.ά. (επιμ.) (2006), Νεοελληνική Γλώσσα, Α΄ Γ/σίου, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β., 52-4.

Ξενόγλωσση

Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation: http://www.christenseninstitute.org/blended-learning-3/ (ανακτήθηκε: 8/1/2014).

Crane, G. (ed). Perseus Digital Library. Tufts University: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/ (ανακτήθηκε: 29/12/13).

Diaz, V. & Brown, M. (2010). Blended Learning: A Report on the ELI Focus Session. Educause. Learning Initiative: http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI3023.pdf (ανακτήθηκε: 25/2/2014).

Dziuban, C.D., Hartman, J.L. & Moskal, P.D. (2004). Blended Learning. Educause Center for Applied Research. Research Bulletin. Volume 2004, Issue 7: https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0407.pdf (ανακτήθηκε: 25/2/2014).

Hosler, A. (2013). Hybrid learning: How simple technology could change education: http://www.onlineschools.com/blog/hybid-learning-technology-change-education (ανακτήθηκε: 25/2/2014).

Keeping pace with K-12 online and blended learning. An annual Review of Policy and Practice. 10 year Anniversary issue. (2013): http://kpk12.com/cms/wp-content/uploads/EEG_KP2013-lr.pdf (ανακτήθηκε: 8/1/2014).

Staker, H. & Horn, M.B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. Innosight Institute: http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf (ανακτήθηκε: 17/1/2014).

The Online Learning Definitions Projects. INACOL. (2011): http://www.inacol.org/cms/wp-content/uploads/2013/04/iNACOL_DefinitionsProject.pdf (ανακτήθηκε: 8/1/2014).

Wicks M. and Associates. (2010). A National Primer on K-12 Online Learning. Version 2. INACOL: http://www.inacol.org/cms/wp-content/uploads/2012/11/iNCL_NationalPrimerv22010-web1.pdf (ανακτήθηκε: 8/1/2014).

Willinsky, J. (2001). Εισαγωγή στον Νέο Γραμματισμό. Στο B. Stierer & J.Maybin (επιμ.), Γλώσσα, γραμματισμός και μάθηση στην εκπαιδευτική πρακτική, Τόμος Δ. Πάτρα: Ε.Α.Π., 23-38.

Η τεχνοφοβία στην εκπαίδευση και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο ελληνικό σχολείο

Μπακιρτζή - Σαρδέλη Ευαγγελία
bakirtzil@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζει στην περιγραφή της τεχνοφοβίας των εκπαιδευτικών και στον εντοπισμό τρόπων διαχείρισης της στις σχολικές μονάδες. Στην αρχή, έγινε μια προσέγγιση του όρου της τεχνοφοβίας και παρουσιάστηκαν παράγοντες που οδηγούν στην τεχνοφοβία και ειδικότερα, στην τεχνοφοβία των εκπαιδευτικών, όπως η εμπειρία, το φύλο, η επανεκπαίδευση, η ηλικία, το πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και ένα συγκεκριμένο μοντέλο ανίχνευσής της, αυτό των Becker & Schmidt (2001). Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στους τρόπους διαχείρισης της τεχνοφοβίας, με επισήμανση στο ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας, αλλά και στη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας, προς την κατεύθυνση ενός σχολείου προσαρμοσμένου στις σύγχρονες απαιτήσεις. Τέλος, παρουσιάστηκαν τρόποι αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη σχολική μονάδα, όπως με την εφαρμογή νέων διδακτικών πρακτικών και την εκπόνηση διαφόρων δράσεων.

Λέξεις - κλειδιά: τεχνοφοβία, άγχος, διαχείριση, παράγοντες, Νέες Τεχνολογίες

Εισαγωγή

Η τεχνολογική ανάπτυξη εφαρμόζεται και στην εκπαίδευση με πολλούς τρόπους. Η εισαγωγή και η καθιέρωση των Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίσταται απαραίτητη για τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού σχολείου και την ανάκτηση της ανταγωνιστικότητάς του. Ωστόσο, η τεχνοφοβία των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία.

Εννοιολογική προσέγγιση της τεχνοφοβίας

Το άγχος για τους υπολογιστές αποτελεί συγκεκριμένη μορφή άγχους, επειδή είναι ένα συναίσθημα που σχετίζεται με μια συγκεκριμένη κατάσταση και στην προκειμένη περίπτωση, εκφράζεται με το φόβο που γεννά η σκέψη πιθανής χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Η/Υ), (Simonson, Maurer, Montag Torardi & Whitaker, 1987). Ορισμένοι μελετητές για να περιγράψουν το άγχος για τους υπολογιστές χρησιμοποιούν τον όρο τεχνοφοβία. Η τεχνοφοβία σχετίζεται με αρνητικές σκέψεις ή/και φόβο του χρήστη για ενδεχόμενες αποτυχίες ή λάθη, κατά την προσπάθεια εξοικείωσης με τον Η/Υ, (Loyd & Loyd, 1985; Nelson, Wiese & Cooper, 1991). Οι Rosen & Weil (1995, όπ. αναφ. στο Panagiotakopoulos & Koustourakis, 2001) επισημαίνουν, ότι τα βασικά συμπτώματα της τεχνοφοβίας είναι το άγχος που σχετίζεται με την αλληλεπίδραση με τους υπολογιστές ή με κάθε είδους σχετική με αυτούς τεχνολογία στο παρόν ή στο μέλλον, η αρνητική στάση για τους υπολογιστές, τη λειτουργία τους και την κοινωνική τους επιρροή, καθώς και συγκεκριμένες αρνητικές σκέψεις, κατά την επαφή με τον υπολογιστή ή κατά το ενδεχόμενο μιας πιθανής μελλοντικής σχέσης με τον υπολογιστή.

Παράγοντες που προκαλούν τεχνοφοβία – το μοντέλο των Becker & Schmidt

Παράγοντες που προκαλούν τεχνοφοβία αποτελούν η εμπειρία και η επιμόρφωση (Anderson, 1996; Marcoulides,1989), τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο και η ηλικία, η ακαδημαική ειδίκευση (ή αλλιώς κατεύθυνση σπουδών), η ύπαρξη υπολογιστή στο σπίτι ή προσωπικού Η/Υ, ο χρόνος ενασχόλησης, αλλά και άλλοι παράγοντες, όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά και το πολιτισμικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Yaghi & Abu-Saba (1998), ερευνήθηκαν διάφορα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως πιθανοί παράγοντες άγχους και τεχνοφοβίας, όπως το φύλο, η εμπειρία στους Η/Υ, η εκπαιδευτική εμπειρία, η γενική κατάρτιση στους υπολογιστές.

Σημαντικό, παράγοντα κατά τη διερεύνηση της τεχνοφοβίας, αποτελεί το φύλο και συγκεκριμένα έχει ερευνηθεί το ενδεχόμενο οι γυναίκες να εμφανίζουν τεχνοφοβία σε βαθμό μεγαλύτερο από τους άνδρες. Πολλές μελέτες έδειξαν ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο τεχνοφοβικές από τους άνδρες (Chou, 2003, Chua, Chen, & Wong, 1999). Ωστόσο, άλλες μελέτες έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση στα δύο φύλα σχετικά με το άγχος για τους υπολογιστές (Anderson, 1996; Anthony, Clarke, & Anderson, 2000; Popovich, Gullekson, Morris, & Morse, 2008; Yaghi & Abu-Saba, 1998) ή έστω δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση της συμπεριφοράς τους απέναντι στους υπολογιστές (Kesici, Sahin, & Akturk, 2009; Popovich et al., 2008). Επιπλέον, στις περισσότερες έρευνες φάνηκε ότι η εμπειρία στους υπολογιστές αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα μείωσης του άγχους για τους υπολογιστές (Ayersman, 1996).

Αλλά και το πολιτισμικό περιβάλλον επηρεάζει τα επίπεδα άγχους για τον Η/Υ, τη στάση απέναντι του και τη χρήση του (Anthony et al., 2000; Li & Kirkup, 2007). Ειδικότερα, η μελέτη των Li and Kirkup (2007), έδειξε ότι οι Βρετανοί φοιτητές χρησιμοποιούσαν τον Η/Υ περισσότερο από τους Κινέζους για λόγους μελέτης, όμως οι Κινέζοι είχαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς τις ικανότητες τους. Αξιοσημείωτο είναι ακόμη ότι σε μια μελέτη για εκπαιδευτικούς των Yaghi and Abu-Saba (1998), σε σχολεία του Λιβάνου διαπιστώθηκε ότι και η γλώσσα αποτελεί παράγοντα που οδηγεί στη δημιουργία άγχους για τους υπολογιστές. Δηλαδή, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που δίδαξαν στα γαλλικά και στα αραβικά φάνηκε να έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους στον Η/Υ από όσους είχαν ως γλώσσα διδασκαλίας την αγγλική.

Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα ανίχνευσης και προσδιορισμού της τεχνοφοβίας προτείνεται από τους Becker & Schmidt (2001,σελ.4) και περιλαμβάνει τα εξής: 1) γνώση και ικανότητα στη χρήση Η/Υ ή αλλιώς ηλεκτρονικός αλφαβητισμός (computer literacy) 2) αυτοπεποίθηση για την ικανότητα μάθησης, αυτοαποτελεσματικότητα (self efficacy) 3) φυσική εγρήγορση (εφίδρωση, σύντομη αναπνοή) (physical arousal) 4) αρνητικά/ές και θετικά/ές συναισθήματα και σκέψεις – επιδρώντα συναισθήματα (affective feelings) 5) θετική άποψη για το συνολικό όφελος της κοινωνίας από τον Η/Υ (positive beliefs about computers) 6) αρνητική άποψη για τις επιπτώσεις στην ανθρωπότητα από τη χρήση η/υ (negative beliefs about computers). Το Μοντέλο αυτό δεν είναι μονοδιάστατο, αλλά πολυπαραγοντικό, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα.

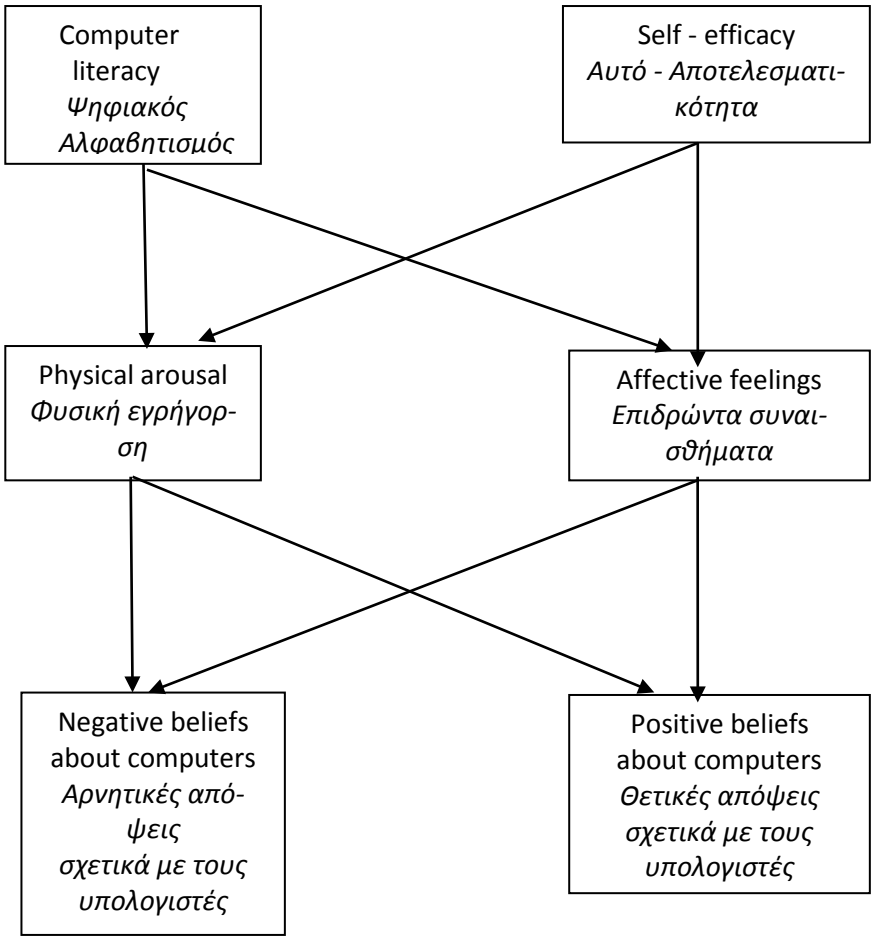


Fig. 1. Six-Factor model of computer anxiety

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν από τον πίνακα, ο ψηφιακός αλφαβητισμός βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με τους άλλους παράγοντες, όπως τη φυσική εγρήγορση και τα συναισθήματα που γεννιούνται κατά τη χρήση του Η/Υ και διαμορφώνουν τελικά, αρνητικές ή θετικές απόψεις σχετικά με τους Η/Υ. Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται άμεσα με τον ηλεκτρονικό αλφαβητισμό όμως, δεν φαίνεται να έχει άμεση σχέση με τη φυσική εγρήγορση και τα επιδρώντα συναισθήματα. Επίσης, η εμπειρία φαίνεται να είναι ουσιαστική για τις πεποιθήσεις που έχει κάποιος για τον Η/Υ. Αν η εμπειρία είναι αρνητική, τότε προκαλείται άγχος και φόβος για τον Η/Υ. Ένα ουσιαστικό εύρημα, σύμφωνα με τους Becker & Schmidt (2001) είναι ότι ο ηλεκτρονικός αλφαβητισμός ασκεί αρνητική επίδραση στη φυσική εγρήγορση και θετική επίδραση στα συναισθήματα.

Σύμφωνα με τους Τζιμογιάννη και Κόμη (2006) τέσσερις είναι οι παράμετροι που σχετίζονται με τη στάση των ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στις Τ.Π.Ε.: α)φόβος ή επιφυλακτικότητα (anxiety) για τη χρήση των υπολογιστών και άλλων εργαλείων στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) β)αυτοεκτίμηση (self-efficacy) και εμπιστοσύνη στις ικανότητες χρήσης των ΤΠΕ, γ) επιθυμία και ευχαρίστηση για τη χρήση υπολογιστών και εργαλείων των ΤΠΕ δ) αντιλήψεις σχετικά με την αξία και τη χρησιμότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. «Συμπερασματικά, ενώ παρατηρείται σημαντική αύξηση υπολογιστών και εκπαιδευτικών λογισμικών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, φαίνεται ότι υπάρχουν ακόμη σοβαρά εμπόδια στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογικών εργαλείων στη δι-

δακτική και μαθησιακή διαδικασία. Φαίνεται ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές προσεγγίσεις σχετικά με τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, μόνο ένας μικρός αριθμός από αυτούς είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία τους» (Τζιμογιάννης και Κόμης, 2006).

Τρόποι διαχείρισης της τεχνοφοβίας των εκπαιδευτικών

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η τεχνοφοβία των εκπαιδευτικών χρειάζεται πρώτα να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί για τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να αποδεχτούν και να συνειδητοποιήσουν ότι με την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλά μεταδότης γνώσεων, αλλά, σύμβουλος και καθοδηγητής του μαθητή. Άλλωστε, στην κοινωνία της πληροφορίας το πρόβλημα δεν είναι η πρόσβαση στη γνώση και στις πληροφορίες, αλλά η διαχείρισή τους. Γι αυτό και ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλέον καθίσταται πολύπλευρος, κυρίως, σε σχέση με την καλλιέργεια κριτικής ικανότητας και προς την κατεύθυνση της ανακάλυψης των ενδιαφερόντων των μαθητών και της ανάδειξης της προσωπικότητάς τους (Μπακιρτζή, 2013).

Σ’ αυτό το πλαίσιο, σημαντικός καθίσταται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Δεδομένου ότι ο βαθμός επιτυχίας της εφαρμογής των κάθε είδους εκπαιδευτικών σχεδιασμών και αλλαγών εξαρτάται και από τις ικανότητες και από τα χαρακτηριστικά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, γίνεται αντιληπτό ότι η συμπεριφορά του, οι αντιλήψεις, οι γνώσεις, οι ικανότητες, οι στάσεις και το παράδειγμά του επηρεάζουν την ταυτότητα και την κουλτούρα του σχολείου, που ηγείται (Σαΐτης, 2008, σελ. 26· Πασιαρδής, 2004, σελ. 110). Ως αλλαγή/καινοτομία κρίνεται εδώ και η εισαγωγή και η εφαρμογή των Ν. Τ. στην εκπαιδευτική πράξη.

Συνεπώς, ο διευθυντής χρειάζεται να αναχθεί σε ηγέτη, προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις αλλαγές παρέχοντας όραμα και διεύθυνση και να απομακρυνθεί από τη λογική της απλής διαχείρισης, που σχετίζεται με τον προγραμματισμό και τον έλεγχο (Παπακωνσταντίνου,2008,σελ.238). Παρόμοια, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου (2005), η ηγετική θέση που κατέχει ο διευθυντής στην εκπαιδευτική μονάδα τον αναδεικνύει στο πλέον σημαντικό πρόσωπο για την εισαγωγή και εδραίωση των καινοτομιών/αλλαγών, καθώς έχει την ευθύνη του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της εφαρμογής και της αξιολόγησης της καινοτομίας.

Επιπλέον, η συνεχής επιμόρφωση και ενθάρρυνση του σημαντικότερου κρίκου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, του εκπαιδευτικού λειτουργού (Vosniadou & Kollias, 2001), πρέπει να αποτελέσει μια από τις πιο ουσιαστικές προϋποθέσεις στο εγχείρημα της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε όλες τις μορφές της (ενδοσχολική, προαιρετική κ.α), αποτελεί σημαντική παράμετρο της σχολικής αποτελεσματικότητας και πρέπει να είναι συστηματικά οργανωμένη και να στοχεύει στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Επίσης, για την εφαρμογή και αξιοποίηση των κάθε είδους εκπαιδευτικών αλλαγών όπως και τη χρήση των Τ.Π.Ε., χρειάζεται να πεισθούν οι εκπαιδευτικοί να τις εφαρμόσουν και για

να γίνει αυτό χρειάζεται η κατάλληλη παρώθηση. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999,σελ.45), η παρακίνηση αφορά στο «να παίρνουμε το καλύτερο από τους ανθρώπους». Μέσα σε συνθήκες αβεβαιότητας που ενδεχομένως προκύπτουν κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών, χρειάζεται η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας και η κατάλληλη διοικητική διαχείριση για να πειστούν οι εκπαιδευτικοί να τις εφαρμόσουν στη διδασκαλία τους.

Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη σχολική μονάδα - Συμπεράσματα

Οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται στα σχολεία από τη σχολική διοίκηση για την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας σε τομείς όπως η κατάρτιση του σχολικού προγράμματος, η μισθοδοσία, ο Έπαφος, η επίδοση ελέγχων προόδου στους μαθητές κ.α. Το πρόβλημα που μπορεί να προκύψει είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που διεκπεραιώνουν τα συγκεκριμένα καθήκοντα συχνά, δεν εναλλάσσονται, αλλά είναι οι ίδιοι κάθε έτος και συνεπώς, δεν αποκτούν εξοικείωση με τους Η/Υ και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Ωστόσο, η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία/διδακτική πρακτική αποτελεί ένα διαφορετικό και ευρύ πεδίο με πολλές εφαρμογές σχετικές με τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών για την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου. Σε μεγάλο βαθμό οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται ως εργαλείο για την αναζήτηση πληροφοριών τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές. Στην περίπτωση αυτή, είναι αναγκαία η επισήμανση ότι απαιτούνται διαφορετικές δεξιότητες και άλλος τρόπος σκέψης για την ορθή διαχείριση της πληροφορίας σε σχέση με την παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία (Μπακιρτζή, 2013).

Επιπλέον, για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. μπορούν να εκπονηθούν διάφορες δράσεις, όπως οι τηλεδιασκέψεις μεταξύ σχολείων – εταίρων, για παράδειγμα μέσω του προγράμματος Commenius ή άλλων ευρωπαικών προγραμμάτων όπως το Euroscola και το Pestalozzi (http://www.pi-schools.gr/, 2013) αλλά και επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς με ευρωπαική συνεργασία όπως το «e Twinning Contact Seminar» (http://kmaked.pde.sch.gr/site/, 2013). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Τσολακίδη, Σαρίδου και Φώκιαλη (2003, σελ.306) *«Η έλλειψη υποδομής (ΤΠΕ) αποτελεί κατά πολλούς εκπαιδευτικούς βασικό λόγο αποχής από κάθε προσπάθεια ένταξης της σχολικής μονάδας σε πάσης φύσεως εκπαιδευτικά προγράμματα διακρατικής συνεργασίας».*

Σε πολλές χώρες, όπως στην Αμερική εισάγονται νέοι τρόποι διδασκαλίας που αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. Ειδικότερα, σε πολλά σχολεία στην Αμερική εφαρμόζεται το πρόγραμμα «Flipped Classroom», που στηρίζεται στο μοντέλο των διαδραστικών «online» μαθημάτων και ιδρύθηκε από τον Salman Khan (khanacademy.org, 2013). Στόχους του προγράμματος αποτελούν, οι μαθητές να παρακολουθούν την παράδοση «online» στους δικούς τους ρυθμούς και όσες φορές θέλουν, να μη χάνουν την παράδοση όταν απουσιάζουν και, τέλος, να μπορούν στην τάξη, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, να λύνουν περισσότερες ασκήσεις για εξάσκηση, κατανόηση και εμπέδωση της ύλης.

Ακόμη, για τη δημιουργία του ψηφιακού σχολείου που αποτελεί προτεραιότητα για την ανάκτηση της ανταγωνιστικότητας του ελληνικού σχολείου στην Ευρώπη, είναι απαραίτητη

η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και εν γένει της σχολικής ζωής. Γι αυτό, κρίνεται αναγκαία η υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων που αφορούν, τη δημιουργία της ψηφιακής τάξης με διαδραστικά συστήματα διδασκαλίας **(διαδραστικούς πίνακες, data-projectors**), ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (e - books), επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ηλεκτρονική διοίκηση της εκπαίδευσης (e-school, e - survey, e – data center, ηλεκτρονική καρτέλα σχολείων), οριζόντιες υποστηρικτικές δράσεις όπως για παράδειγμα βραβεία και διαγωνισμοί για την προώθηση καινοτομιών στη χρήση των Τ.Π.Ε. από την εκπαιδευτική κοινότητα και ενημέρωση μαθητών και γονέων για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου (http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/sxoleio.php, 2013).

Τέλος, είναι αναγκαία η επισήμανση ότι επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. εκπονούνται τα τελευταία χρόνια όλο και πιο συχνά, όπως η «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση», ΕΣΠΑ (2007-2013), που υλοποιείται με τη συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και του Ελληνικού Δημοσίου, (http.gr/tp://b-epipedo2.cti, 2012).

Συνεπώς, στην σημερινή εποχή το ερώτημα δεν είναι αν η τεχνολογία πρέπει ή όχι να ενσωματωθεί στις αίθουσες διδασκαλίας και στα προγράμματα σπουδών, αλλά το ερώτημα που τίθεται πλέον είναι το πώς, που και με ποιους τρόπους (Μπακιρτζή, 2013). Σε καμία περίπτωση, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι η τεχνολογία επιφυλάσσει πολλές θαυμάσιες ευκαιρίες που αφορούν την εκπαίδευση, αλλά πρέπει να αξιοποιούνται μεθοδικά και δίκαια στην σχολική αίθουσα (Childers, 2003, σελ.479).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (Κίκιζας, Δ. μετάφρ.).Πάτρα: ΕΑΠ

Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Εκδόσεις Καντζηλάρη

Μπακιρτζή, Ε. (2013). *Διερεύνηση της τεχνοφοβίας στους εκπαιδευτικούς και ο ρόλος του διευθυντή στην προώθηση των νέων τεχνολογιών στη σχολική μονάδα: η περίπτωση της ανατολικής Θεσσαλονίκης,* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Παπαναούμ, Ζ. (επιστημ. υπευθ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σελ.231-240).* Θεσσαλονίκη

Πασιαρδής, Π. (2004). *«Εκπαιδευτική ηγεσία, Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή».* Αθήνα: Μεταίχμιο

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ-Π.Ι

Τζιμογιάννης, Α. & Κόμης, Β. (2006). *«Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους».* Στο: Δαγδιλέλης, Β. και Ψύλλος, Δ. (Eds). 5ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, Θεσσαλονίκη

Τσολακίδης, Κ., Σαρίδου, Χ. & Φώκιαλη, Π. (2003). Νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Comenius. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Ξενόγλωσση

Anderson, A. A. (1996). *Predictors of computer anxiety and performance in information systems*. Computers in Human Behavior, 12, 61—77

Anthony, L. M., Clarke, M. C., & Anderson, S. J. (2000). *Technophobia and personality subtypes in a sample of South African university students*. Computers in Human Behavior, 16, 31–44.

Ayersman, D. (1996). *Effects of computer instruction, learning style, gender, and experience on computer anxiety.* Computers in the Schools, 12(4), 15 ± 30.

Beckers, J.J. & Schmidt H. G. (2001). *The structure of computer anxiety: a six-factor model.* Computers in Human Behavior 17, 35±49, cited in: www.elsevier.com/locate/comphumbeh (1/11/2012)

Childers, B.P (2003). *Interacting with computer technology in secondary schools.* Computers and Composition 20, 473–480. USA

Chou, C. (2003). *Incidences and correlates of Internet anxiety among high school teachers in Taiwan.* Computers in Human Behavior, 19, 731–749

Chua, S. L., Chen, D. T., & Wong, A. F. L. (1999). *Computer anxiety and its correlates: a meta-analysis.* Computers in Human Behavior, 15(5), 609–623

Kesici, S., Sahin, I., & Akturk, A. O. (2009). *Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control.* Computers in Human Behavior, 25, 529–534

Li, N., & Kirkup, G. (2007). *Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK.* Computers and Education, 48, 301–317.

Loyd, B. H., & Loyd, D. E. (1985). *The reliability and validity of an instrument for the assessment of computer attitudes.* Educational and Psychological Measurement, 45(4), 903–908

Marcoulides, G. A. (1989). *Measuring computer anxiety: The computer anxiety scale.* Educational and Psychological Measurement, 49, 733-73

Nelson, L. J., Wiese, G. M., & Cooper, J. (1991). *Getting started with computers: experience, anxiety, and relational style.* Computers in Human Behavior, 7(3), 185–202

Panagiotakopoulos, C., Koustourakis, G. (2001). *Dealing with 1st year University Students "Computer Anxiety".* Themes in Education, 2, 1, 35-46. Hellenic Open University

Popovich, P. M., Gullekson, N., Morris, S., & Morse, B. (2008). *Comparing attitudes towards computer usage by undergraduates from 1986 to 2005.* Computers in Human Behavior, 24, 986–992

Simonson, M. R., Maurer, M., Montag-Torardi, A., Whitaker, M. (1987). *Development of a standardised test of computer literacy and a computer anxiety index.* Journal of Educational Computing Research, 3(2), 231–247

Vosniadou, S. & Kollias, V. (2001), *Information and Communications Technology and the problem of Teacher Training: Myths, Dreams and the Harsh Reality.* Themes in Education, 2(4), 341- 365

Yaghi H. M. & Abu-Saba M. B. (1998), *Teachers' computer anxiety: an international perspective,* Computers in Human Behavior, 14 (2), 321-336

Ιστότοποι

Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου 2012 από http.gr/tp://b-epipedo2.cti

Ανακτήθηκε στις 5 Μαίου 2013 από http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/sxoleio.php

Ανακτήθηκε στις 18 Μαρτίου 2013 από http://kmaked.pde.sch.gr/site/

Ανακτήθηκε στις 7 Φεβρουαρίου 2013 από khanacademy.org

Ανακτήθηκε στις 10 Απριλίου από http://www.pi-schools.gr/

Ηλεκτρονική εξάσκηση (e-practice) του απλού αορίστου (Simple Past Tense) και της παθητικής μετοχής (Past Participle) των ανωμάλων ρημάτων (Irregular Verbs) στην αγγλική γλώσσα

Γεωργάλας Παναγιώτης	***Αναστασίου Αδάμος***	***Ανδρούτσου Δέσποινα***	***Ζαχαριάδου Χρύσα***
Εκπαιδευτικός ΠΕ19	*Εκπαιδευτικός ΠΕ06*	*Εκπαιδευτικός ΠΕ06*	*Εκπαιδευτικός ΠΕ16*
pgeorgalas@sch.gr	*adamosana@gmail.com*	*desp.adam@gmail.com*	*c_zachariadou@hotmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται πειραματικά η ηλεκτρονική εξάσκηση του απλού αόριστου (Simple Past Tense) και της παθητικής μετοχής (Past Participle) των ανωμάλων ρημάτων (Irregular Verbs) στην αγγλική γλώσσα. Γίνεται χρήση ενός μοντέλου εκμάθησης, το οποίο βασίζεται στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και στοχεύει στην αποτελεσματική online εξάσκηση και εκμάθηση της δεύτερης και της τρίτης στήλης των ανωμάλων ρημάτων με συστηματικό τρόπο. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται επιχειρεί να αξιοποιήσει τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ειδικότερα το Διαδίκτυο με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό βαθμό η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού υλικού. Το συγκεκριμένο λογισμικό χρησιμοποιήθηκε στη διδασκαλία 56 μαθητών, τριών τμημάτων της Ε΄ τάξης ενός πρότυπου πειραματικού δημοτικού σχολείου του νομού Θεσσαλονίκης. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η ηλεκτρονική εξάσκηση, μέσω της χρήσης ορισμένων εκ των νέων δυνατοτήτων του διαδικτύου, δύναται να λειτουργήσει αποδοτικά ως προς την εμπέδωση των παραπάνω φαινομένων της αγγλικής γλώσσας από τους μαθητές.

Λέξεις - κλειδιά: απλός αόριστος, παθητική μετοχή, αγγλική γλώσσα, ηλεκτρονική εξάσκηση

Εισαγωγή

Η τεράστια πρόοδος της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια έχει οδηγήσει σε μία έντονη τάση για την ενσωμάτωσή της σε όλους τους τομείς της ζωής και ιδιαίτερα σ' αυτόν της εκπαίδευσης (Sadeghi & Dousti, 2013). Εύλογα, συνεπώς, τις τελευταίες δεκαετίες, όλες οι οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες επιχειρούν, παράλληλα με το μάθημα της πληροφορικής, να ενσωματώσουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος (Σχορετσανίτου & Βεκύρη, 2010). Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τις ξένες γλώσσες, η εισαγωγή και ένταξη των νέων τεχνολογιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιτύχουν το συνδυασμό μάθησης και διασκέδασης στη διδασκαλία (Γιαννακοπούλου, 2005).

Το διαδίκτυο αποτελεί την πιο εξελιγμένη μορφή στον τομέα των τηλεπικοινωνιών, έχοντας και εκπαιδευτικές παραμέτρους. Στο πλαίσιο της διδασκαλίας αφήνει πολύτιμο χρόνο στον εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξουν απόψεις, να κρίνουν και να προβληματιστούν (Παπαϊωάννου, 2010). Ουσιαστικά δηλαδή, η άφιξη του διαδικτύου προτρέπει όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία να δραστηριοποιηθούν ενεργά (Παϊζάνου & Γαβριηλίδου, 2003). Μάλιστα, σύμφωνα με τους Hérino και Petitgirard

(2002), η διδακτική των γλωσσών είναι αυτή που έχει το μεγαλύτερο όφελος από την ενσωμάτωση του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η σημασία της γραμματικής στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει αυξανόμενο ενδιαφέρον για τον τομέα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών. Παραδόξως, οι περισσότερες από τις αλλαγές λαμβάνουν χώρα στον τομέα των μεθόδων και των στρατηγικών διδασκαλίας, παρά στο περιεχόμενο της διδασκαλίας (Ahmed & Alamin, 2012). Αναφορικά με το περιεχόμενο, η φωνητική, το λεξιλόγιο και η γραμματική είναι τα τρία συστατικά της κάθε γλώσσας. Η φωνητική και το λεξιλόγιο είναι τα δομικά υλικά της, ενώ η γραμματική είναι η βασική δομή της, χωρίς την οποία δεν μπορούμε να μάθουμε μια γλώσσα σωστά (Shen, 2012).

Η γραμματική είναι ένα πλαίσιο για να περιγραφούν οι γλώσσες (Chang, 2011). Χωρίς γραμματική, η γλώσσα δεν υπάρχει. Δυστυχώς, όμως, ο χώρος της γραμματικής στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας είναι αμφιλεγόμενος. Στις μεθόδους διδασκαλίας, με βάση το διαρθρωτικό πρόγραμμα σπουδών (π.χ. στη μετάφραση της γραμματικής), η γραμματική έχει την πρωταρχική εστίαση, αλλά η έλευση της επικοινωνιακής γλωσσικής μεθόδου διδασκαλίας και των φυσικών μεθόδων έχει αλλάξει ριζικά αυτόν το χώρο. Πρόσφατες έρευνες κατέδειξαν την ανάγκη για καλά σχεδιασμένη διδακτική διαδικασία, ώστε να επιτύχουν οι μαθητές υψηλά επίπεδα ακρίβειας. Αυτό έχει οδηγήσει σε μια αναβίωση της διδασκαλίας της γραμματικής και ο ρόλος της στη εκμάθηση ξένης/ δεύτερης γλώσσας έχει γίνει το επίκεντρο πολλών ερευνών σε εξέλιξη (Ezzi, 2012).

Σε ό,τι αφορά την αγγλική γλώσσα, είναι δύσκολο για τους μαθητές να κάνουν σωστή χρήση της, χωρίς την εκμάθηση της αγγλικής γραμματικής. Έτσι, στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης, είναι αναπόφευκτο για τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν αγγλικά να διδάξουν γραμματική. Ωστόσο, με την ανάπτυξη της ιστορίας της διδασκαλίας των γλωσσών, η θέση της αγγλικής γραμματικής στη γλωσσική διδασκαλία πάντα αμφισβητείται (Wang, 2010).

Η εκμάθηση του απλού αορίστου και της παθητικής μετοχής στην αγγλική γλώσσα

Η εκμάθηση του απλού αορίστου στην αγγλική γλώσσα έχει εδώ και καιρό μελετηθεί ως η γενική ακρογωνιαία λίθος για την ανάπτυξη της μορφολογίας και των παραγωγικών γλωσσικών κανόνων στα παιδιά (Plunkett & Juola, 1999). Αν και τα αγγλικά εμφανίζουν μία αποδεδειγμένα παραγωγική διαδικασία στο σχηματισμό των καταλήξεων του απλού αορίστου με το *-ed*, υπάρχουν πολλά ανώμαλα ρήματα των οποίων ο αόριστος σχηματίζεται σε μερικές περιπτώσεις χωρίς κατάληξη, ενώ σε άλλα σχηματίζεται με αλλαγές στο φωνήεν -ή λιγότερο συχνά στο σύμφωνο- του θέματος (Dybee & Slobin, 1982). Θεωρίες σχετικά με την αναπαραγωγή και την επεξεργασία των ομαλών και των μη ομαλών ρημάτων του απλού αορίστου στα αγγλικά έχουν διαφοροποιηθεί σχετικά με το αν αυτά έπρεπε να αντιμετωπίζονται ως ένα ενοποιημένο φαινόμενο ή ως δύο διαφορετικοί τύποι γλωσσολογικών οντοτήτων (Jaeger et al., 1996).

Ωστόσο, οι μαθητές της αγγλικής γλώσσας πρέπει να κατανοήσουν το μηχανισμό σχηματισμού του απλού αόριστου. Μόλις μαθαίνουν ότι τα ομαλά ρήματα χρειάζονται απλά την κατάληξη –ed, σκέφτονται ότι η εκμάθησή του δεν αποτελεί περίπλοκο γραμματικό φαινόμενο. Στη συνέχεια, όμως, κυριολεκτικά βομβαρδίζονται με ατελείωτες λίστες των ανώμαλων ρημάτων για μελέτη, με αποτέλεσμα ο ενθουσιασμός τους να ξεφουσκώνει (Pesce, 2011). Για το λόγο αυτό θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κάποιες διδακτικές τεχνικές από τη μεριά των εκπαιδευτικών, ώστε να αποτραπεί το φαινόμενο της έλλειψης ενθουσιασμού.

Τέλος, σε ό,τι αφορά την παθητική μετοχή των ομαλών ή των μη ομαλών ρημάτων στην αγγλική γλώσσα, αυτή είναι πανομοιότυπη με τον απλό αόριστο, και δεδομένου ότι οι ομαλοί τύποι αποτέλεσαν το κύριο ενδιαφέρον, δεν έγινε καμία προσπάθεια να εξασκηθεί η παθητική μετοχή (Berko, 1958).

Πρακτική – πειραματική προσέγγιση και εφαρμογή

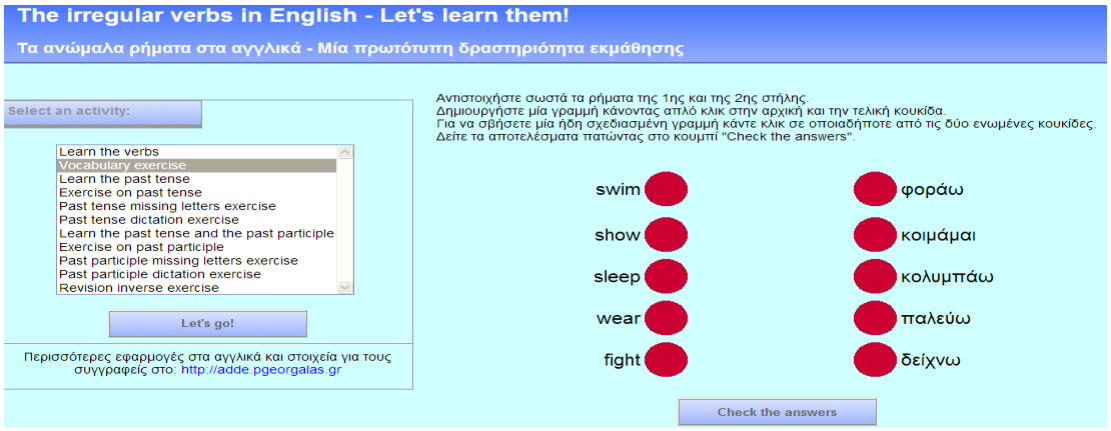
Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί στα πλαίσια της εκμάθησης ξένων γλωσσών, online εφαρμογές υπολογιστή οι οποίες χρησιμοποιούν την τεχνητή ευφυΐα. Η προσέγγιση αυτή ονομάζεται ICALL (Intelligent, Computer Assisted Language learning). Ο στόχος τους είναι να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον των χρηστών, παρουσιάζοντας διαφορετικές ασκήσεις κάθε φορά και εξετάζοντας όλες τις δυνατές περιπτώσεις ενός γραμματικού ή συντακτικού φαινομένου. Σε πρόσφατες έρευνες (Amaral & Meurers, 2011) φαίνεται ότι μία καλά σχεδιασμένη εφαρμογή αυτού του τύπου μπορεί να έχει σημαντικό παιδαγωγικό αντίκτυπο στους εκπαιδευόμενους. Στις online ασκήσεις, οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση, τόσο από σχολική τάξη, αν υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, όσο και από το σπίτι. Σε άλλες έρευνες οι οποίες έχουν γίνει (Sagarra & Zapata, 2008; Itoh & Hannon, 2002), παρατηρήθηκε μεγάλη ποσοτική και ποιοτική βελτίωση στις γραμματικές επιδόσεις των μαθητών με τη χρήση online ασκήσεων που ακολουθούν τη διδαχθείσα ύλη.

Προς την κατεύθυνση αυτή, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική απόπειρα περιλαμβάνει τη δημιουργία μίας online εφαρμογής για την εξάσκηση, εκμάθηση και επανάληψη στα ανώμαλα ρήματα της αγγλικής γλώσσας, ώστε στη συνέχεια να εμπεδωθούν οι χρόνοι - tenses Past Simple και Present Perfect Simple. Η εφαρμογή είναι δημοσιευμένη στη διεύθυνση: http://addeverbs.pgeorgalas.gr. Η προσέγγιση περιλαμβάνει τη βήμα προς βήμα εκμάθηση των συγκεκριμένων χρόνων της αγγλικής γλώσσας. Τα βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής:

1. Παρουσίαση σε λίστα των ρημάτων που έχουν διδαχθεί στην τάξη με τη μετάφρασή τους στα ελληνικά.
2. Άσκηση λεξιλογίου στα ανώμαλα ρήματα. Με αυτή τη δραστηριότητα διασφαλίζουμε ότι οι μαθητές γνωρίζουν τη σημασία όλων των ρημάτων.
3. Παρουσίαση σε λίστα της δεύτερης στήλης για τα ανώμαλα ρήματα.
4. Άσκηση πολλαπλής επιλογής της δεύτερης στήλης για τα ανώμαλα ρήματα. Στις εναλλακτικές προτάσεις παραλλάσσεται η σωστή απάντηση με λέξεις που διαφέρουν λίγο.

5. Μία άσκηση ορθογραφίας της δεύτερης στήλης για τα ανώμαλα ρήματα με βοήθειες. Από τη σωστή απάντηση λείπουν μόνο μερικά γράμματα.
6. Μία ολοκληρωμένη άσκηση ορθογραφίας της δεύτερης στήλης για τα ανώμαλα ρήματα, όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ολόκληρη τη λέξη.
7. Παρουσίαση σε λίστα της τρίτης στήλης για τα ανώμαλα ρήματα.
8. Άσκηση πολλαπλής επιλογής της τρίτης στήλης για τα ανώμαλα ρήματα. Στις εναλλακτικές προτάσεις και πάλι παραλλάσσεται η σωστή απάντηση με λέξεις που διαφέρουν λίγο.
9. Μία άσκηση ορθογραφίας της τρίτης στήλης για τα ανώμαλα ρήματα με βοήθειες. Από τη σωστή απάντηση λείπουν μόνο μερικά γράμματα.
10. Μία ολοκληρωμένη άσκηση ορθογραφίας της τρίτης στήλης για τα ανώμαλα ρήματα, όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ολόκληρη τη λέξη.
11. Μία αντίστροφη επαναληπτική άσκηση. Σε αυτήν δίνονται σε τυχαία ρήματα η δεύτερη ή η τρίτη στήλη για τα ανώμαλα ρήματα και ζητείται να συμπληρωθεί το απαρέμφατο του ρήματος, δηλαδή η πρώτη στήλη.

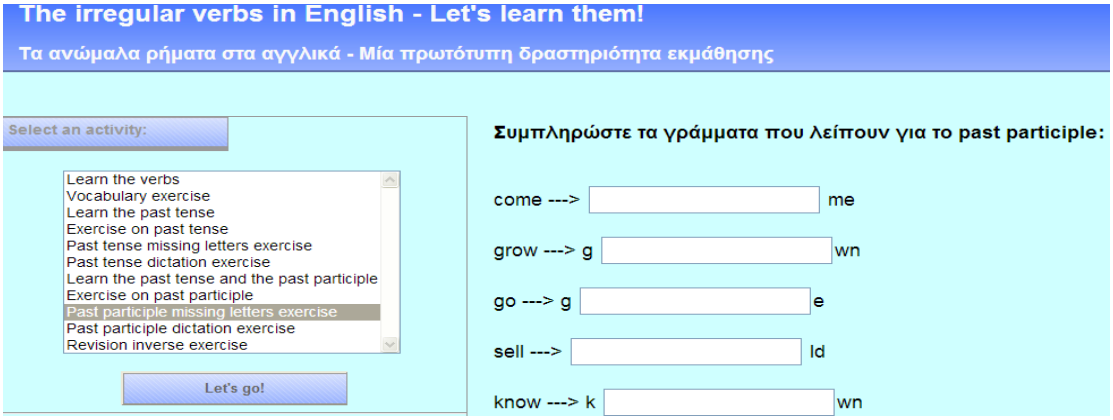
Ενδεικτικά παρουσιάζονται κάποιες από τις δραστηριότητες της εφαρμογής ακολούθως:



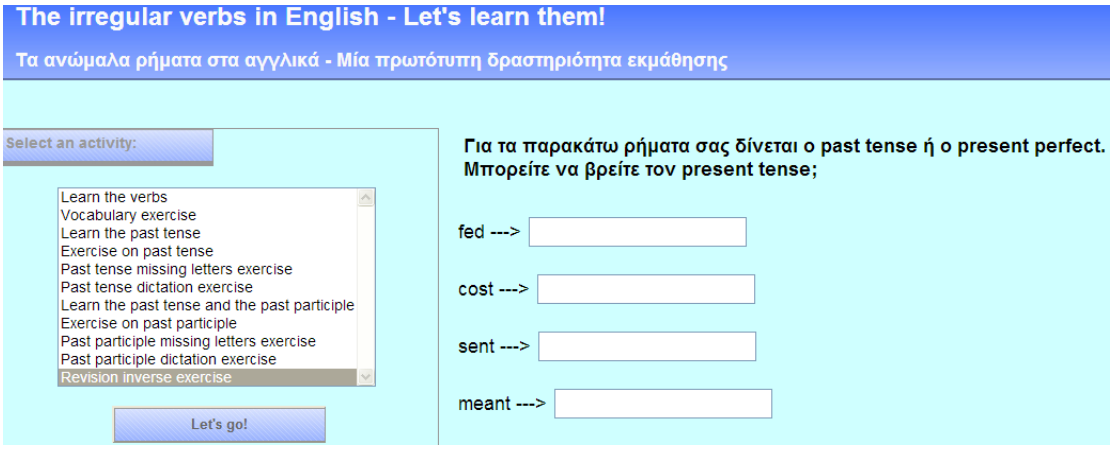
Εικόνα 1: Άσκηση κατανόησης λεξιλογίου



Εικόνα 2: Άσκηση στη δεύτερη στήλη των ανωμάλων ρημάτων – Past Tense



Εικόνα 3: Άσκηση συμπλήρωσης γραμμάτων που λείπουν στην τρίτη στήλη – παθητική μετοχή



Εικόνα 4: Αντίστροφη άσκηση επανάληψης

Ωστόσο, το βασικό πλεονέκτημα – καινοτομία της συγκεκριμένης δραστηριότητας έγκειται στο γεγονός ότι υπάρχει η δυνατότητα διαπίστωσης των σωστών απαντήσεων από την πλευρά των μαθητών άμεσα για κάθε μία από τις δραστηριότητες που παρουσιάζονται μέσω της επιλογής 'Let's go', όπως φαίνεται στην εικόνα 6 παρακάτω:



Εικόνα 5: Έλεγχος των ορθών και των λανθασμένων απαντήσεων

Μεθοδολογία και Αποτελέσματα

Η συγκεκριμένη online εφαρμογή παρουσιάστηκε πειραματικά σε 36 μαθητές δύο τμημάτων της Ε΄ τάξης ενός 12/θέσιου αστικού σχολείου του νομού Θεσσαλονίκης, ενώ ένα άλλο τμήμα 20 μαθητών της Ε΄ τάξης του ίδιου σχολείου λειτούργησε ως ομάδα ελέγχου. Από τον εκπαιδευτικό είχε ήδη διαπιστωθεί μέσω ασκήσεων 'warming up' ότι οι επιδόσεις των τριών ομάδων-τάξεων ήταν περίπου του ίδιου επιπέδου. Λόγω του σχετικά μικρού μεγέθους του δείγματος που οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό μαθητών του σχολείου, δεν κατέστη δυνατή περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

Στα δύο πρώτα τμήματα παρουσιάστηκαν για τρεις διδακτικές ώρες η δεύτερη και η τρίτη στήλη των ανωμάλων ρημάτων μέσω της online εφαρμογής, ενώ στο τρίτο τμήμα παρουσιάστηκε το ίδιο αντικείμενο από το σχολικό βιβλίο. Την επόμενη διδακτική ώρα δόθηκαν φύλλα ελέγχου κατανόησης και στις δύο ομάδες μαθητών. Τα φύλλα ελέγχου περιλάμβαναν ποικίλους τύπους ασκήσεων με κείμενο, συνοδευόμενο από ερωτήσεις κατανόησης, λεξιλογικές ασκήσεις και ερωτήσεις επιλογής σωστού-λάθους. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν εμφανώς καλύτερη επίδοση από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, όπως φαίνεται από τα στατιστικά στοιχεία του πίνακα 1. Επίσης, στα επόμενα μαθήματα παρατηρήθηκε σημαντική ποιοτική βελτίωσή των μαθητών που αφορούσε την επίλυση ασκήσεων.

ΤΜΗΜΑΤΑ ΠΡΩΤΟ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟ			**ΤΜΗΜΑ ΤΡΙΤΟ**		
Βαθμός	*Αριθμός μαθητών*	*%*	*Βαθμός*	*Αριθμός μαθητών*	*%*
9-10	27	75	9-10	10	50
7 - 8	8	22	6 - 8	4	20
5 - 6	1	3	5 - 6	6	30
	36	***100***		***20***	***100***

Πίνακας 1: Οι απαντήσεις των μαθητών των τριών τμημάτων της Ε΄ τάξης σχολείου του νομού Θεσσαλονίκης

Συμπεράσματα - συζήτηση

Με βάση τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων της συγκεκριμένης έρευνας που αφορούν τον αριθμό των ασκήσεων που επιλύθηκαν από τους μαθητές, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η εξάσκηση της δεύτερης και της τρίτης στήλης των ανωμάλων ρημάτων της αγγλικής γλώσσας μέσω των online ασκήσεων μπορεί να λειτουργήσει ιδιαίτερα αποδοτικά ως προς την εμπέδωσή τους από τους μαθητές. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο υπολογιστής επιτυγχάνει όχι μόνο να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους με βάση τη διαδραστικότητα (interactivity), αλλά να τους δώσει ακόμη τη δυνατότητα να βελτιώσουν το επίπεδο των γνώσεών τους, μέσω της επίλυσης πλήθους ασκήσεων.

Πιο συγκεκριμένα, η άμεση παρουσίαση (real time) των ορθών και μη απαντήσεων, σε συνδυασμό με τις απαραίτητες και για τις δύο περιπτώσεις επεξηγήσεις, βοηθάει προς αυτήν την κατεύθυνση. Η βήμα προς βήμα εκμάθηση, οι διαφορετικοί τύποι και συνδυασμοί ασκήσεων, καθώς και η εξάσκηση με ποικίλους τρόπους στοχεύουν στο να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών για την επιτυχή προσέγγιση του εκπαιδευτικού σκοπού. Επίσης, ο συνδυασμός διαφορετικού είδους ασκήσεων δύναται να αυξήσει σε σημαντικό βαθμό το γενικότερο ενδιαφέρον τους και τους δίνει τη δυνατότητα να βελτιώσουν την επίδοσή τους σχετικά με τη δεύτερη και τρίτη στήλη στην αγγλική γραμματική. Τέλος, η ευκολία πρόσβασης στις ασκήσεις είτε από το σχολείο, είτε από το σπίτι, αποτελεί ένα επιπλέον κίνητρο για τους μαθητές αυτής της ηλικίας.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο του συγκεκριμένου λογισμικού είναι η ανάδειξη της αξίας της διαθεματικότητας, μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (Αγγλικών - Πληροφορικής), για την παραγωγή ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού σεναρίου. Τέλος, για το άμεσο μέλλον προβλέπεται η πειραματική εφαρμογή της παραπάνω διδασκαλίας σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών με τη χρήση επιπλέον δυνατοτήτων του Η/Υ για την ασφαλέστερη εξαγωγή παιδαγωγικών συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιαννακοπούλου, Β. (2005). Εκπαιδευτική Δραστηριότητα με Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση των Πολυμεσικών Εφαρμογών του Λογισμικού Microworlds Pro για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Πρακτικά 3ου Συνέδριο με θέμα: Η Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 13-15 Μαΐου 2005, Σύρος.

Παϊζάνου, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (2003). Εκπαιδευτικές πηγές και διαδίκτυο στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 9-11 Μαΐου 2003, Σύρος.

Παπαϊωάννου, Γ. (2010). Πρόσληψη και προβολή του παρελθόντος. Λευκωσία: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Σχορετσανίτου, Π. & Βεκύρη, Ι (2010). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Παράγοντες πρόβλεψης της εκπαιδευτικής χρήσης. Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, 7-9 Μαΐου 2010, Κόρινθος.

Ξενόγλωσση

Ahmed, S. & Alamin, A. (2012). The Communicative Approaches Revisited and the Relevance of Teaching Grammar. English Language Teaching, 5(1), 2-9.

Amaral, L., & Meurers, D. (2011). On using intelligent computer-assisted language learning in real-life foreign language teaching and learning. *ReCALL*, *23*(1), 4-24.

Berko, J. (1958). The Child's Learning of English Morphology.

Bybee, J. L. & Slobin, D. I. (1982). Rules and Schemas in the Development and Use of the English past Tense. Language, 58(2), 265-289.

Chang, S-C. (2011). A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar. English Language Teaching, 4(2), 13-24.

Ezzi, N.A. (2012). Yemeni Teachers' Beliefs of Grammar Teaching and Classroom Practices. English Language Teaching, 5(8), 170-184.

Hérino, M. & Petitgirard, J.Y. (2002). Langues et multimédia, de la réflexion à la pratique. Grenoble, France: CRDP.

Itoh, R. & Hannon, C. (2002). The Effect of Online Quizzes on learning Japanese. CALICO Journal, 19(3), 551-561.

Jaeger, J. J., Lockwood, A. H., Kemmerer, D. L., Van Valin, R. D, Murphy, B. W. & Khalak, H. G. (1996). Rules and Schemas in the Development and Use of the English Past Tense. Language, 72(3), 451-497.

Pesce, C. (2011). How to Teach Past Simple – Regular/Irregular Verbs.

Plunkett, K. & Juola, P. (1999). A Connectionist Model of English Past Tense and Plural Morphology. Cognitive Science, 23(4), 463-490.

Sadeghi, K. & Dousti, M. (2013). The Effect of Length of Exposure to CALL Technology on Young Iranian EFL Learners' Grammar Gain. English Language Teaching, 6(2), 14-26.

Sagarra, N. & Zapata, G. (2008). Blending classroom instruction with online homework: A study of student perceptions of computer-assisted L2 learning. RECALL- The Journal of EuroCALL, 20(2), 208-224.

Shen, Y. (2012). Reconsidering English Grammar Teaching for Improving Non-English Majors' English Writing Ability. English Language Teaching, 5(11), 74-78.

Wang, F. (2010). The Necessity of Grammar Teaching. English Language Teaching, 3(2), 78-81.

Ηλεκτρονική μάθηση (e-learning). Σύγχρονη και ασύγχρονη τηλεκπαίδευση (distance learning) και οι παιδαγωγικές αρχές της

Τσουκάτος Τριαντάφυλλος[1], Φερφέλη Μαρία[2]
[1] Μηχανολόγος Μηχανικός Τ.Ε., Εργαστηριακός Συνεργάτης ΕΜΗΧΗΥ
Τμήματος Μηχανολογίας ΑΣΠΑΙΤΕ
triantafillostsoukatos@gmail.com
[2]Καθηγήτρια πληροφορικής, Π.Ε.Κ. Πειραιά
ferfelimaria@gmail.com

Περίληψη

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning) με χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (e-learning) αποτελεί μια νέα καθιερωμένη πρακτική σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ιδέα της δια βίου μάθησης που πραγματοποιείται και μέσω της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι κάτι καινούργιο. Αντιθέτως η αυξανόμενες ανάγκες για δια βίου και συνεχιζόμενη μάθηση, αυξάνει το μέγεθος χρήσης της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην εισήγηση αυτή παρουσιάζονται οι ορισμοί της τηλεκπαίδευσης, σύγχρονης και ασύγχρονης όπως και οι παιδαγωγικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν μαθήματα ή ενότητες μαθημάτων που μπορούν να διδάσκονται με τον συγκεκριμένο τρόπο. Επίσης, αναφορικά παρουσιάζονται κάποιες πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης ευρέως διαδεδομένες για την διδασκαλία και την αξιολόγηση ηλεκτρονικών μαθημάτων. Στόχος της εργασίας αυτής, είναι να γνωρίσουμε τα πλεονεκτήματα και την αποτελεσματικότητα αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην διαδικασία αυτή.

Επίσης, παρουσιάζονται οι παράμετροι διαφοροποίησης της σύγχρονης με την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση ως προς το χρόνο, την αλληλεπίδραση και τον εξοπλισμό.

Λέξεις κλειδιά: Ηλεκτρονική Μάθηση, Σύγχρονη τηλεκπαίδευση, Ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, Παιδαγωγικές αρχές τηλεκπαίδευσης, Πλατφόρμες εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη, των τελευταίων ετών, στον τομέα της πληροφορικής και των τηλεπικοινωνιών έχει δημιουργήσει σημαντικές δυνατότητες για την ταχυτάτη μετάδοση και επεξεργασία της πληροφορίας και είναι πλέον εφικτή η αλληλεπίδραση και η άμεση επικοινωνία σε πραγματικό ή μη χρόνο ανάμεσα σε ανθρώπους που βρίσκονται σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές (Arnold, Cayley & Griffith, 2002). Αυτή η ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας έχει αναγνωρισθεί όχι μόνο από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και από μη αστικές και απομακρυσμένες κοινότητες οι οποίες ψάχνουν να βρουν τρόπους για την κάλυψη των αναγκών τους. Έτσι ο παγκόσμιος ιστός οδηγείται αυξητικά στο να είναι το κυρίαρχο μέσο για μάθηση, εκπαίδευση και εργασία για ολοένα και μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων. Ως φυσικό αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι μαθησιακοί και εκπαιδευτικοί πόροι παρέχονται online σε ψηφιακή μορφή (Tzikopoulos et al, 2007).

Με τη χρήση κατάλληλου εξοπλισμού (υπολογιστές , κάμερες , μικρόφωνα , ηχεία , ακουστικά , δικτύωση υψηλών ταχυτήτων και λογισμικό τηλεδιάσκεψης), εκπαιδευόμενοι που δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο με τον εκπαιδευτή τους, μπορούν να έχουν φωνητική και οπτική επικοινωνία τόσο μαζί του όσο και με συνεκπαιδευμένους τους που βρίσκονται σε διαφορετικούς χώρους (Gage, Nickson & Beardon, 2002). Τα τελευταία χρόνια, η δημοτικότητα της εκπαίδευσης από απόσταση έχει αυξηθεί σημαντικά σε σχέση με το παρελθόν. Το γεγονός αυτό οφείλεται στην ελάττωση των δαπανών αγοράς υλικού και λογισμικού, στη διαρκώς αυξανόμενη χρήση των υπολογιστών, στη διάδοση χρήσης του διαδικτύου και στην πρόοδο της τεχνολογίας. Επίσης, οφείλεται στις κάθε είδους πιέσεις για εξοικονόμηση διδακτικού χρόνου και, τέλος, στην πεποίθηση μεταξύ των εκπαιδευτών ότι η εκπαίδευση με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι τόσο καλή, εάν όχι και καλύτερη, όσο τα παραδοσιακότερα διδακτικά σχήματα. Η εκπαίδευση αυτού του τύπου υποστηρίζει τη διαδικασία μάθησης με την ενσωμάτωση εικόνων, διαγραμμάτων, σχημάτων, video, ήχου, την αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, τον έλεγχο και την προσομοιωμένη εμπειρία (Χαλαζωνίτης κ.α., 2008).

Εκτός από τη μετάδοση εικόνας και τη φωνητική επικοινωνία , τα συστήματα τηλεκπαίδευσης υποστηρίζουν και εφαρμογές όπως η διαμοίραση εφαρμογών και κειμένων (application and document sharing) καθώς και ο ηλεκτρομαγνητικός πίνακας (electronic board) για την υποστήριξη της συνεργασίας και το συντονισμό ποικίλων μαθησιακών δραστηριοτήτων (Κεφαλά , Δημητρίου & Χείλας , 2006).

Τα τελευταία χρόνια, η εκπαίδευση από απόσταση ή αλλιώς αναφερόμενη ως πολυμορφική εκπαίδευση, είναι ευρέως διαδεδομένη και παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα αλλά και κάποια μειονεκτήματα. Μερικά από τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης από απόσταση είναι:

- *Εφαρμόζεται σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης*
- *Χρησιμοποιείται ειδικά σχεδιασμένο υλικό*
- *Γίνεται συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου*

• Αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας τόσο για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού όσο και για ορισμένες μορφές επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευομένου και εκπαιδευτή.

Ιστορική αναδρομή και κατηγορίες ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning)

Στην δεκαετία του 1950 γίνεται η εισαγωγή των ηλεκτρονικών υπολογιστών στην εκπαίδευση, η τεχνολογία όμως είναι πολύ ακριβή και δύσχρηστη ώστε να χρησιμοποιηθεί ευρέως εκείνη την εποχή . Σήμερα η κατηγοριοποίηση της εκπαίδευσης ανάλογα με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εκπαιδευτικού εργαλείου μάθησης, ύστερα από την αλματώδη ανάπτυξη της χρήσης υπολογιστών κατά την δεκαετία 1990-2000, είναι η ακόλουθη (Παντάνο- Ρόκου, 2005):

Εκπαίδευση –διδασκαλία βασισμένη σε υπολογιστές (Computer Based Training, CBT)

Με τον όρο αυτόν περιγράφονται οι σειρές μαθημάτων που διατίθενται σε ηλεκτρονική μορφή . Ειδικότερα διαδραστική (interactive) τεχνολογία ορίζεται οποιαδήποτε τεχνολογία που είναι ικανή να παρουσιάζει και να μεταδίδει πληροφορίες μετά από την ποικίλη εισαγωγή αυτών εκ μέρους των χρηστών. Τα διαδραστικά συστήματα μάθησης επιτρέπουν στους αρχάριους εκπαιδευόμενους να πάρουν μεγαλύτερες πρωτοβουλίες. Δεδομένου ότι οι αρχάριοι χρήστες ανακαλύπτουν τους νέους τομείς του ενδιαφέροντός τους, γίνονται πρακτικά αναζητητές της γνώσης και όχι μόνο απλοί παραλήπτες οδηγιών και κανόνων.

Εκπαίδευση βασισμένη στον παγκόσμιο ιστό ή το διαδίκτυο (Web Based Training, WBT)

Πρακτικά, πρόκειται για μια επέκταση της εκδοχής της εκπαίδευσης που βασίζεται σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές Ως αποτέλεσμα, τελικά, αυξάνεται πρακτικά και ουσιαστικά η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ διδασκόμενου και εκπαιδευτή.

Εκπαίδευση βασισμένη στην τεχνολογία (Technology Based Training, TBT)

Αφορά στον εμπλουτισμό του μαθήματος που γίνεται στην παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, όπως τηλεόραση, εκτυπωτής, ήχος, video κ.λπ. Στη μορφή αυτή δεν υπάρχει μέριμνα για συνολικό διδακτικό σχεδιασμό αλλά μόνο ξεχωριστά για το καθένα από τα επιμέρους διαθέσιμα μέσα.

Ορισμός

Ο όρος τηλεκπαίδευση (distance training), είναι σύνθετη λέξη και τα παράγωγα της είναι το τηλέ (=μακριά) και την εκπαίδευση και περιγράφει την εκπαιδευτική διαδικασία ατόμων που υλοποιείται από απόσταση, με την χρήση σύγχρονων τεχνολογιών μέσω του διαδικτύου(e-learning). Στην παραδοσιακή εκπαίδευση απαιτείται η ταυτόχρονη παρουσία, στον ίδιο χώρο, του εκπαιδευτή και του εκπαιδευομένου, σε αντίθεση με την εκπαίδευση από απόσταση που δεν απαιτείται η φυσική παρουσία στον ίδιο χώρο των συμβαλλόμενων, οι οποίοι μπορούν να επικοινωνούν μεταξύ τους με κάποιο μέσο αμφίδρομης επικοινωνίας, είτε σύγχρονης είτε ασύγχρονης.

Ένας άλλος ορισμός της τηλεκπαίδευσης, πιο παιδαγωγικής διάστασης όπως τον ονομάζει ο Λιοναράκης (2001) είναι ο εξής: «είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης».

Με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα άτομα (εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι) έχουν την δυνατότητα πρόσβασης και συμμετοχής στην εκπαίδευσης από απομακρυσμένες περιοχές που δεν έχουν τη δυνατότητα να μεταβούν σε συγκεκριμένο χώρο λόγω απόσταση, λόγω εργασίας ή ακόμα και ειδικών περιπτώσεων (π.χ. άτομα με ειδικές ανάγκες).

Η ευρεία ανάπτυξη της εκπαίδευσης από απόσταση τα τελευταία χρόνια έγινε λόγω των πλεονεκτημάτων σε σχέση με την παραδοσιακή. Υπάρχει ελαχιστοποίηση του κόστους, ευελιξία στο χρόνο, κατάργηση των φυσικών εμποδίων, άμεση σύνδεση ατόμων οι οποίοι είναι διασκορπισμένοι και γρήγορη μεταφορά γνώσης. Η εισαγωγή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είτε ασύγχρονη είτε σύγχρονη είναι πλέον εφικτή στην χώρα μας. Πολλές είναι οι εφαρμο-

γές και πλατφόρμες παροχής υπηρεσιών ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης που παρέχονται σήμερα.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα Προγράμματα Συμπληρωματικής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης του Κέντρου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και το πρόγραμμα σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στην σύγχρονη εποχή, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, μπορεί να λάβει χώρα με διάφορους τρόπους, ανάλογα με το είδος και το περιεχόμενο του προγράμματος, τις δυνατότητες των δύο πλευρών για χρησιμοποίηση νέων τεχνολογιών, το κόστος κλπ. Οι κυριότεροι από αυτούς είναι (Κιουλάφας κ.α., 2008):

- *Παραδοσιακή αλληλογραφία*
- *Ηλεκτρονική Αλληλογραφία (ανταλλαγή e-mails)*
- *Οπτικοακουστικά μέσα (κασέτες ήχου, βιντεοκασέτες κλπ.)*
- *Τηλεδιάσκεψη (Video-conference)*
- *Εικονικές Αίθουσες (Virtual classrooms)*

Στο σημείο αυτό, σημαντικό είναι να αναφέρουμε τον διαχωρισμό που υπάρχει στην εκπαίδευση από απόσταση η οποία διακρίνεται σε δύο επίπεδα: στην σύγχρονη τηλεκπαίδευση και την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση.

Ορισμός σύγχρονης τηλεκπαίδευσης

Η Σύγχρονη Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που γίνεται από απόσταση, με τη χρήση τεχνολογίας, σε πραγματικό χρόνο. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ταυτόχρονη συμμετοχή των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών, η αλληλεπίδρασή τους ώστε να μαθαίνουν τα ίδια πράγματα, την ίδια στιγμή, χωρίς να βρίσκονται όμως απαραίτητα στον ίδιο χώρο. Κατά την διάρκειά της μπορούν οι συμβαλλόμενοι να ανταλλάσσουν απόψεις και εκπαιδευτικό υλικό και η εμπλοκή τους μπορεί να επιτευχθεί είτε στον ίδιο χώρο (τάξη εκπαιδευομένων), είτε μέσω δικτύου ή διαδικτύου. (Παπά, 2009)

Πλεονεκτήματα- Μειονεκτήματα Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης

Κάποια από τα βασικά πλεονεκτήματα της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι η ανωνυμία μεταξύ των εκπαιδευομένων (όταν δεν βρίσκονται στον ίδιο χώρο), η μείωση εξόδων για την παρουσία τους σε συγκεκριμένο χώρο, η καταγραφή των μαθημάτων και η ευχέρεια στη συνεργασία των συμβαλλόμενων.

Επίσης, πιθανά πλεονεκτήματα είναι η πρακτικότητα, η ελαστικότητα στην απόκτηση γνώσεων και η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων. Όμως, παράλληλα με τα πλεονεκτήματα, που προαναφέρθηκαν υπάρχουν και κάποια μειονεκτήματα, όπως η απουσία της ζωντανής ή καλύτερα φυσικής επικοινωνίας, οι πολιτισμικές διαφορές, η έλλειψη ελέγχου από τους συμμετέχοντες και ο υποβαθμισμένος εξοπλισμός.

Ορισμός ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης

Η Ασύγχρονη Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που δεν απαιτεί την ταυτόχρονη συμμετοχή των εμπλεκομένων. Οι εκπαιδευόμενοι δεν χρειάζεται να βρίσκονται στον ίδιο χώρο την

ίδια χρονική στιγμή. Έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν μόνοι τους, τη χρονική στιγμή και το εκπαιδευτικό υλικό που θέλουν να συλλέξουν. Θεωρείται πιο ευέλικτη από την σύγχρονη και στο είδος αυτό της εκπαίδευσης ανήκει η Αυτοδιδασκαλία, η Ημιαυτόνομη Εκπαίδευση και η Συνεργαζόμενη Εκπαίδευση. (Τηλεκπαίδευση, 2002)

Η Σύγχρονη και η Ασύγχρονη τηλεκπαίδευση δεν είναι έννοιες αντίθετες. Αντίθετα, μπορούν να συμπληρώσουν η μία την άλλη.

Οι εκπαιδευόμενοι, αν και δε βρίσκονται στον ίδιο τόπο με τον εκπαιδευτή, στην σύγχρονη τηλεκπαίδευση, μπορούν να έχουν μαζί του φωνητική και οπτική επικοινωνία, δίνοντας αμεσότητα στην επαφή, εκμηδενίζεται το πρόβλημα της απόστασης και η εκπαίδευση παίρνει άλλη διάσταση. Όμως, κάθε συνεδρία πρέπει να καταγράφεται, ώστε οι ενδιαφερόμενοι να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτή και σε μελλοντικό χρόνο. Επιπλέον, το υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και από άλλους εκπαιδευόμενους που δεν συμμετείχαν στη διαδικασία, διευρύνοντας έτσι το κοινό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Καρνή, Κουράκη, 2010).

Σε συνέχεια της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης έρχεται η ασύγχρονη, η οποία μπορεί να ενισχύσει το έργο της πρώτης με ενημερώσεις, βιβλιογραφία, δυνατότητες για σχολιασμό και συζήτηση όταν δεν μπορεί να γίνει αυτό σε πραγματικό χρόνο.

Τα τελευταία χρόνια, στην εκπαίδευση είναι όλο και πιο έντονη η απαίτηση για διαρκή αλληλεπίδραση, με συζητήσεις και εργασίες, οι οποίες δεν μπορούν να ενταχθούν (λόγω περιορισμένου χρόνου) στην σύγχρονη τηλεκπαίδευση, γιατί η προτεραιότητά της είναι η διάλεξη. Σε αντίθεση, δεν υπάρχει τέτοιος περιορισμός στην ασύγχρονη, όπου μπορούν έχουν πρόσβαση και οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι.

Η σύγχρονη τηλεκπαίδευση θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι προέκταση της παραδοσιακής διδασκαλίας, με συνεχώς ανοδική χρήση της από εκπαιδευτικούς και από εκπαιδευόμενους. Βέβαια, παρά τις διαφορές αυτών των δύο μορφών τηλεκπαίδευσης, δεν έχουν βρεθεί διαφορές ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Gunawardena & McIsaac, 2004). Αντιθέτως, η μία συμπληρώνει την άλλη (Hrastinski, 2008).

Παράμετροι διαφοροποίησης

Στη συνέχεια αυτής της εργασίας, θα γίνει αναφορά στις παραμέτρους που διαφοροποιούν την σύγχρονη και την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση και είναι ο χρόνος, η αλληλεπίδραση και ο εξοπλισμός.

Η έννοια του χρόνου

Στη σύγχρονη τηλεκπαίδευση σε αντίθεση με την ασύγχρονη, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να βρίσκονται στην εικονική τάξη σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, κάτι το οποίο είναι καταπιεστικό, δεσμευτικό και καθόλου βολικό για τον εργαζόμενο. Αυτό γιατί μπορεί να υπάρχει διαφορά στην γλώσσα επικοινωνίας, στην ώρα ή και στις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι (Bean, 2005), (Henry, 2004).

Μέχρι στιγμής, η παράμετρος του χρόνου βλέπουμε να ευνοεί την ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, αλλά δεν είναι ακριβώς έτσι. Η «πίεση» χρόνου που υπάρχει στην σύγχρονη τηλεκπαίδευση, μπορεί να λειτουργήσει θετικά, έτσι ώστε ο εκπαιδευτής να προετοιμάζεται καλύτερα και να ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες της εικονικής τάξης, με αποτέλεσμα το μάθημα να μην είναι μια απλή εισήγηση (Horton, 2000). Επιπρόσθετα, δημιουργούνται περισσότερα κίνητρα στους εκπαιδευόμενους και έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι πιο αποτελεσματική (Hrastinski, 2008).

Η έννοια της αλληλεπίδρασης

Στην σύγχρονη τηλεκπαίδευση, η κύρια προϋπόθεση είναι η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων. Χωρίς αλληλεπίδραση, δεν δημιουργείται γνώση, επομένως δεν υπάρχει εκπαίδευση (Gunawardena, Lowe & Anderson, 1997). Επομένως, η υπεροχή της σύγχρονης ως προς την ασύγχρονη είναι η όποια μορφή αλληλεπίδρασης (Esteve et al, 2000). Η αμεσότητα και η ανατροφοδότηση βοηθούν τη μάθηση και ενισχύουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Halse, 2007). Υπάρχουν βέβαια, και αρκετά βοηθητικά εργαλεία και επιλογές, που ενισχύουν την αλληλεπίδραση, που προσφέρονται από την εκάστοτε πλατφόρμα (Halse, 2007). Τα περιβάλλοντα σύγχρονης τηλεκπαίδευσης είναι δομημένα στη λογική των windows based software. Επομένως, βλέπουμε ότι διαθέτουν γραμμές μενού και εργαλείων, μια περιοχή εργασίας και άλλες παροχές. Κάποια από τα βασικά εργαλεία που βοηθούν την αλληλεπίδραση είναι η χρήση μικροφώνου και ακουστικών, η κάμερα, η δημόσια ή ιδιωτική συνομιλία, τα emoticons, η χρήση ασπροπίνακα, τα εργαλεία ένδειξης κατάστασης, η καταγραφή διαδικασίας, η χρήση τοπικής γλώσσας, η σύνδεση με ψηφιακά κοινωνικά δίκτυα και η δημιουργία εικονικών κόσμων και ψηφιακών ρόλων. Φυσικά, εκτός από την πολύ καλή χρήση του εξοπλισμού, θα πρέπει ο εκπαιδευτής να είναι και πολύ καλά προετοιμασμένος και να έχει ιδιαίτερες δεξιότητες όσον αφορά την διδασκαλία και την αλληλεπίδραση (Hofmann, 2004).

Η έννοια του εξοπλισμού

Στην σύγχρονη τηλεκπαίδευση απαιτείται υψηλό εύρος ζώνης και καλή σύνδεση στο διαδίκτυο για να μην υπάρχουν προβλήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος, λόγω των απαιτήσεων στη μετάδοση φωνής, βίντεο και άλλων δεδομένων ταυτόχρονα. Τα διάφορα λογισμικά που χρησιμοποιούνται σε τέτοιες περιπτώσεις, είναι εύκολα στην εγκατάσταση και στη χρήση, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλο και περισσότεροι και πιο πρόθυμα. Συνήθως η πλατφόρμα είναι εγκατεστημένη σε ένα web server, οπότε ο καθένας μπορεί να παρακολουθεί τα μαθήματα από ένα interface ή να εκπαιδεύσει από οπουδήποτε (Balbar & Schwier, 2002). Ένα εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης είναι η καταγραφή των μαθημάτων. Αυτό βοηθά τους εκπαιδευόμενους που μπορεί να απουσιάζουν σε κάποιο μάθημα και έχουν τη δυνατότητα να το παρακολουθήσουν σε δεύτερο χρόνο, αλλά και σε αυτούς που ήταν στο μάθημα, αλλά θέλουν να το ξαναδούν. Επομένως, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και βαρύτητα στο χαρακτηριστικό αυτό, όντως πολύ σημαντικό για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ποιες οι παιδαγωγικές αρχές της παρουσίασης ενός μαθήματος με την χρήση τηλεκπαίδευσης.

Για την παρουσίαση ενός μαθήματος με τηλεκπαίδευση, πρέπει πρώτα να ξεκαθαρίσουμε ποιος είναι ο σκοπός του συγκεκριμένου μαθήματος, που είναι μια γενική αναφορά των προθέσεων μας. Το επόμενο βήμα είναι οι αντικειμενικοί διδακτικοί στόχοι για το συγκεκριμένο μάθημα.

Οι στόχοι αυτοί με βάση το ταξινομικό σύστημα του Bloom μπορεί να είναι:

- Γνωστικοί. Οι στόχοι εδώ αφορούν νοητικές διαδικασίες και σχετίζονται με διάφορες επιδιωκόμενες συμπεριφορές του εκπαιδευόμενου που συνδέονται με γνώσεις, θεωρίες και κατανόηση.

  Ειδικότερα αφορούν :
  - *τη Γνώση*
  - *την Κατανόηση*
  - *την Εφαρμογή*
  - *την Ανάλυση*
  - *τη Σύνθεση*
  - *την Αξιολόγηση*

- Συναισθηματικοί. Οι στόχοι εδώ σχετίζονται κυρίως με στάσεις και συμπεριφορές.

  Ειδικότερα αφορούν:
  - *την Πρόσληψη*
  - *την Ανταπόκριση*
  - *την Εκτίμηση αξιών*
  - *την Οργάνωση αξιών*
  - *τον Χαρακτηρισμό με βάση ένα σύστημα αξιών*

- Ψυχοκινητικοί. Οι στόχοι εδώ περιγράφουν επιδιωκόμενες κινητικές δεξιότητες.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορά κυρίως τον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα. Με βάση αυτούς τους στόχους θα γίνει ο σχεδιασμός της τηλεκπαίδευσης σε σχέση με:

- *το χρόνο*
- *τις εκπαιδευτικές τεχνικές*
- *τα εποπτικά μέσα*
- *το Εκπαιδευτικό υλικό*

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές αλλά και τα εποπτικά μέσα έχουν άμεση συνάρτηση με τα ιδιάζοντα χαρακτηριστικά της τηλεκπαίδευσης. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί μαυροπίνακας στην εικονική τάξη. Σημαντικό επίσης στοιχείο είναι η πρόβλεψη για ασκήσεις αυτοαξιολόγησης αλλά και αξιολόγησης.

Στην τηλεκπαίδευση χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικά λογισμικά (computer assisted instruction) που αυξάνουν το κόστος του προγράμματος. Επίσης, η ανάπτυξη μαθησιακών πηγών (κυρίως databases) με χρήση Η/Υ (computer supported learning resources) είναι μάλλον απαραίτητη σε ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα εκπαίδευσης. Σε κάθε περίπτωση,

οτιδήποτε είδους λογισμικό, έχει απαιτήσεις όσον αφορά τη συγγραφή του, τα παιδαγωγικά και τεχνικά κριτήρια για την αξιολόγηση του αλλά και τα κριτήρια της εμφάνισής του.

Όσον αφορά το έντυπο υλικό για την εκπαίδευση από απόσταση, εκτός των διδακτικών σκοπών και στόχων, πρέπει να διακρίνεται εκτός των άλλων και από: (Βεργίδης, 1998), (Κόκκος, 1998)

- *Σαφές, επεξηγηματικό και φιλικό κείμενο*
- *Κατατμημένη παρουσίαση ύλης*
- *Πολλά παραδείγματα και μελέτες περίπτωσης*
- *Πολλές δραστηριότητες και ασκήσεις*
- *Πολλές ασκήσεις αυτοαξιολόγησης.*

Θα πρέπει εδώ να τονίσουμε ότι το πρώτο και βασικότερο εργαλείο μάθησης για την εκπαίδευση από απόσταση συνιστά το εκπαιδευτικό υλικό. Είναι εξαιρετικά σημαντικό, το υλικό αυτό να έχει σχεδιαστεί και να παραχθεί με τη μεγαλύτερη δυνατή προσοχή, αλλιώς, στην καλύτερη περίπτωση, δεν θα επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι, ενώ στη χειρότερη θα καταρρεύσει ολόκληρη η εκπαιδευτική διαδικασία (Αποστολάκης,2006).

Άτυπη μάθηση

Η άτυπη εκπαίδευση υπάρχει στην ζωή μας ως αίνιγμα. Μαθαίνουμε όλοι μας, καθ' όλη την διάρκεια του βίου μας (γηράσκω αεί διδασκόμενος, Σόλων 638- 558 π.χ. περίπου) με διαφορετικό ρυθμό και σε διαφορετικά πλαίσια. Μελέτες αναφέρουν ότι μόνο το 20-30% της μάθησης λαμβάνει μέρος εντός επίσημων προγραμμάτων εκπαίδευσης, ενώ το υπόλοιπο 70-80% λαμβάνει μέρος σε ανεπίσημες μορφές όπως μέσα στον χώρο εργασίας , προσωπική ερευνά κ.λ.π. (Cross, 2006 σε Χρονοπούλου, 2011 :6). Έτσι στον τομέα της εκπαιδευτικής τεχνολογίας θα πρέπει να δοθούν δυνατότητες και προσοχή στην ανάπτυξη της μη τυπικής μάθησης η οποία μπορεί να δώσει την δυνατότητα εξατομίκευσης της κατάκτησης της γνώσης σε κάθε ένα ξεχωριστά σε όποιο μορφωτικό επίπεδο και να βρίσκεται.

Το σημερινό προφίλ των μαθητών

Οι μαθητές στη εκπαίδευση του σήμερα έρχονται σε επαφή με τους υπολογιστές πολύ νωρίς. Σύμφωνα με πρόσφατη μελέτη του παρατηρητηρίου για την κοινωνία της πληροφορίας, (ΚτΠ,2011,http://www.observatory.gr/) σε άτομα ηλικίας 16-24 ετών, το 85% χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή, το 30% έχει λογαριασμό στο Facebook, ενώ ένα μικρό συγκριτικά ποσοστό 11% διατηρεί ιστολόγιο. Στα σημερινά πανεπιστήμια εισέρχονται όλο και περισσότεροι εκπαιδευόμενοι που είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες. Οι σύγχρονοι σπουδαστές χρησιμοποιούν κατά κόρον το διαδίκτυο για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Skype, Viber) , να ανταλλάξουν αρχεία, να ψυχαγωγηθούν (μουσική, ταινίες) , να πάρουν πληροφορίες, να ανακαλύψουν νέα γνώση, και να επιλύσουν προβλήματα που τους θέτονται. Μπαίνοντας στα πανεπιστήμια γνωρίζουν εφαρμογές όπως τα wikis, τα blogs, τα κοινωνικά δίκτυα που στηρίζονται στην ενεργό συνεργασία των χρηστών. (Χρονοπούλου,2011)

Πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης

- *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)*
- *Open- Meetings*
- *Open-eclass (Course Management System) (κ.α.)*

Τα πλεονεκτήματα τους είναι ότι:

- *Διατίθενται ελεύθερα*
- *Είναι Ανοικτού Κώδικα*
- *Δεν υστερούν σε σχέση με τα εμπορικά πακέτα*
- *Διατίθενται στην Ελληνική γλώσσα*

Και κάποια πρόσφατα στατιστικά στοιχεία (2/2/2014 από το https://**moodle**.org/stats/) για το μέγεθος της κοινωνίας των πλατφόρμων , ενδεικτικά για το moodle:

- *Χρήστες 67,705,213*
- *Καθηγητές, 1,155,563*
- *Μαθητές, 85,481,139*
- *Φόρουμ posts, 117,883,780*
- *Πηγές, 62,847,732*
- *Quiz ερωτήσεων, 168,585,683*

Είναι τόσο ευρεία αναγνώριση ώστε θεσμοθετήθηκε ο όρος Πιστοποίησης Εκπαιδευτή Moodle το 2006 (https://moodle.org/mod/wiki/view.php?pageid=1361)

Βιβλιογραφία

Αποστολάκης, Ι.,(2006) «Διδακτικό υλικό στο μάθημα: *Διδακτική της Πληροφορικής»*, Τμήμα Ηλεκτρονικών Μηχανικών και Μηχανικών Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, Πολυτεχνείο Κρήτης.

Καρνή, Ε., Κουράκη, Ε., (2010). ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΤΗΛΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΤΕΙ ΚΡΗΤΗΣ. ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΣΤΗ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ» (πτυχιακή εργασία, ΤΕΙ Κρήτης,2010), Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2014, από http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse2/stef/epp/2010/KarniElisavet,KourakiEleni/attached-document-1266838271-684943-9976/Karni2010.pdf

Κεφάλα, Α., Δημητρίου, Α. και Χειλάς, Κ. (2006). Υπηρεσίες τηλεδιάσκεψης και σύγχρονης τηλεκπαίδευσης, Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUNet.

Κιουλάφας, Κ., Παπαδημητρίου, Α., Καθαράκη, Μ., Πραχαλιάς, Χ., Δελής, Η., Δάρρας, Α., (2008) «Ανάλυση προϋποθέσεων και συνθηκών εφαρμογής συστήματος σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και στη δια βίου εκπαίδευση» Μελέτη Ε.Κ.Π.Α. για το ΥΠΕΠΘ – ΕΠΕΑΕΚ

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία επικοινωνίας, Στο Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης,

Α., Μακράκης, Β., & Ματραλης, Χ., (Επ). Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμ, Β΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε;. Στο πρώτο πανελλήνιο συνέδριο: Στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση,25-27 Μαίου 2001,Πάτρα, Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2014, από http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/34.htm,

Παντάνου – Ρόκου Φ. (2005), «Μοντέλα και σημασία του διδακτικού σχεδιασμού για το e-learning», Το περιοδικό για την Ανοικτή και την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική τεχνολογία Open Education 1 (1), 43-66

Παπά, Π. (2009). ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΑΙ ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2014, από http://sugxroni-asugxroni-e.pblogs.gr/

Τηλεκπαίδευση: έργο "Διαπανεπιστημιακό Δίκτυο ΑΤΜ για τηλεκπαίδευση και τηλεϊατρική" (2002), Πρόγραμμα από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το ΥΠΕΠΘ, Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2014, από http://www.teleteaching.gr/w1/text-2-2.htm

Χαλαζωνίτης Α.Ν., Κουμαριανός, Δ., Αποστολάκης, Ι. (2008) «Ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), Γενική θεώρηση και εφαρμοσμένο παράδειγμα από την ειδικότητα της Ακτινοδιαγνωστικής» Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής 2008, 25(6), 811-822

Χρονοπούλου, Β.,(2011). «Νέες κατευθύνσεις στην τηλεκπαίδευση: τεχνολογίες Web 2.0 και περιβάλλοντα προσωπικής μάθησης» , Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, Τμήμα Επιστήμης και Τεχνολογίας Υπολογιστών

Arnold, T., Cayley, S. & Griffith, M. (2002) Video conferencing in the classroom: communications technology across the curriculum, Devon County Council, Sowton.

Balbar, S. & Schwier, R.A. (2002).The Interplay of Content and Community in Synchronousand Asynchronous Communication: Virtual Communication in a Graduate Seminar. Cana- dian Journal of Learning and Technology 28 (2), 54-67. Ανακτημένο στις 06/02/2014 από: http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/viewArticle/81/74

Bean, M. (2005). Synchronous Learning: The Best of Both Worlds. CertificationMagazine. Ανακτημένο στις 06/02/2014, από:http://www.certmag.com/issues/jul02/contrib_bean.cfm

Bloom, B., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl D., 1956 (1956), Taxonomy of educational Oblectives, Handbook 1 : Cognitive Domain Longmans, New York, NY, USA

Esteve, M., Palau, C., Guerri, J., Jobmann, K., Niemann F.,D Tuchs,K., (2000) Synchronous and asynchronous teleteaching: comparison of two experiences. Presented paper from a joined research at university of Valencia and University of Hamburg. Ανακτημένο στις 22/02/2014, από: http://projekte.l3s.uni-hannover.de/pub/nj_bscw.cgi/d27868/Synchronous%20and%20Asynchronous%20Teleteaching:%20Comparison%20of%20two%20Experiences.pdf

Gage J, Nickson M, Beardon T (2002) Can videoconferencing contribute to teaching and learning? The experience of the Motivate Project. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, University of Exeter, 12–14 September.

Gunawardena, C., N. and McIsaac, M., S. (2004). Distance Education. Στο Jonassen, D., H.(ed.) Handbook of Research on Educational Communications and Technology, Mahwah,NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 355–395.

Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate-and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. Journal of Educational Computing Research, 17(4), 397-431. Ανακτημένο στις 06/02/2014 από: http://auspace.athabascau.ca:8080/dspace/bitstream/2149/772/1/ANALYSIS_OF_A_GLOBAL.pdf

Halse, M. L., (2007). The Development and Evaluation of a Custom-built Synchronous OnlineLearning Environment for Tertiary Education in South Africa. Ανακτημένο στις 06/02/2014 από:eprints.ru.ac.za/949/1/mhalse_thesis.pdf

Henry, K.D. (2004). Distance Learning Course Design Options. The Rochester Institute for Technology. Ανακτημένο στις 06/02/2014 από: http://web.archive.org/web/20050306171838/http://www.rit.edu/~609www/ch/faculty/cdopt.htm

Hofmann, J., (2004). The Synchronous Trainer's Survival Guide. California, USA: Pfeiffer. Ανακτημένο στις 06/02/2014, από: http://books.google.com/books?id=OgP7h24D9wsC&printsec=frontcover&hl=el#v=onepage&q&f=false

Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and Synchronous E-Learning. A study of asynchronousand synchronous e-learning methods discovered that each supports different purposes. EDUCAUSE Quarterly, vol. 31, no. 4. Ανακτημένο στις 06/02/2014, από http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/AsynchronousandSynchronousELea/163445

Tzikopoulos, A. Manouselis, N., Yialouris, C.P., Sideridis, A.B.,(2007) "Using educational metadatain a learning repository that supports lifelong learning needs of rural SMEs" Proc. Of the 2007 EFITA conference, Glaskow, UK

Wikipedia.(2013). Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2014, από http://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A4%CE%B7%CE%BB%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7

ΛΟ, ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι με θέμα τον κύκλο του νερού

Μαυρουδή Χάρις
Εκπαιδευτικός
Διπλωματούχος του ΠΜΣ
Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση
xarisxara@hotmail.com

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι ΛΟ, αφορά τον κύκλο του νερού και απευθύνεται σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Κίνητρο για την δημιουργία του αποτέλεσαν οι καταιγισμοί ιδεών των παιδιών που μετείχαν μαζί μου ως ερμηνεύτρια του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου, σε εκπαιδευτικά προγράμματα με θέμα το νερό. Στόχος του παιχνιδιού είναι να προβληματίσει με ευχάριστο τρόπο τους παίκτες του, για τα σημεία που εμφανίζεται το νερό πάνω στη Γη και πως αυτά συνδέονται μεταξύ τους. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να μπορέσουν οι παίκτες να εντοπίσουν το πλήθος των κυκλικών διαδρομών που μπορεί να κάνει μια σταγόνα νερού στον πλανήτη. Ο χώρος δράσης του παιχνιδιού μπορεί να είναι είτε το σχολείο, ως συμπληρωματικό εργαλείο διδασκαλίας, είτε ο χώρος κατοικίας των παικτών εμπλέκοντας στη διαδικασία τους ενηλίκους που ζουν μαζί με τα παιδιά. Ο τρόπος οργάνωσης και των γραφιστικών επιλογών του παιχνιδιού, βασίζεται στην αποκαλυπτική μάθηση και τις θεωρίες γύρω από αυτή.

Λέξεις - κλειδιά: ψηφιακό παιχνίδι, κύκλος του νερού, ανακαλυπτική μάθηση, πολλαπλές νοημοσύνες Gardner, εργαλείο μάθησης, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, εκπαιδευτικός, ασύγχρονη διδασκαλία

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο της ελληνικής κοινωνίας στις μέρες μας πέρα των δυσκολιών οφείλει να διατηρήσει το ρόλο του απέναντι στους μαθητές του. Με ποιό τρόπο θα μπορούσαμε οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουμε την προσπάθεια των συναδέλφων μας. Ο εμπλουτισμός των εργαλείων μάθησης θεωρώ οτι είναι μια ελπιδοφόρα και ενισχυτική πράξη στο έργο τους. Το παρόν παιχνίδι αποτελεί πόνημα διπλωματικής στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών "**Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση**" με επιβλέποντα τον καθηγητή κ. Μεϊμάρη.

Πέρα των αλλαγών που μπορούν να προκύπτουν σε μια κοινωνία ο Huizinga (1989) πρώτος φαίνεται να σημειώνουμε ότι «το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό». Το παιχνίδι σε αντίθεση με τον πολιτισμό δεν απαιτεί από τον άνθρωπο την ένταξη του σε κοινωνικό σύνολο, ώστε να υπάρξει μέσα στη ζωή του. Ο κ. Αντωνιάδη (1994), σημειώνει τη διαχρονική αξία του παιχνιδιού στην καθημερινότητα του ανθρώπου ανά τους αιώνες, όπως απεικονίζεται σε έργα καλλιτεχνών. Οι ανακαλύψεις του παιδιού κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς είναι σε θέση να καθορίσουν την ανάπτυξη και την διαμόρφωση της προσωπικότητας του. Η ανακάλυψη είναι προσωπική ευτυχία και όχι αποτέλεσμα μιας ανταγωνιστικής διαδικασίας όπως παρουσιάζεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς εκπαιδεύει τα παιδιά από νεαρή ηλικία να μάχονται τα όρια του εαυ-

τού τους, με στόχο να πετύχουν στόχους που θα τους ανεβάσουν κυρίως μέσα στον κοινωνικό ιστό και όχι στην εσωτερική τους ευτυχία.

Σημείο σταθμός στον τρόπο ζωής του ανθρώπου αποτελεί η τεχνολογική επανάσταση. Η κ. Γρίβα (1987), αναφέρει τις αρνητικές επίσης επιπτώσεις που μπορεί κάλλιστα να έχει ο συγκερασμός των κοινωνικών συνθηκών που ακολούθησαν την τεχνολογική επανάσταση και η αλόγιστη χρήση των μέσων που αυτή προσφέρει στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες. Η αδράνεια στην οποία οδηγούνται τα παιδιά μέσα από αυτό τον τρόπο ζωής σε συνάρτηση με την πληθώρα εικόνων μέσω της τηλεόρασης και ψηφιακών παιχνιδιών που έχουν στη διάθεσή τους, διαμορφώνουν ένα πρόσφορο έδαφος για αρνητικές συνέπειες στην ψυχοσωματική εξέλιξη και ισορροπία των παιδιών.

Ακρογωνιαίος λίθος κάθε μάθησης θεωρείται η δημιουργία κινήτρου για μάθηση. Ως κίνητρο ορίζεται από τη γνωστική ψυχολογία «η προθυμία του μαθητή να αφιερωθεί παρατεταμένα στην ενασχόληση με μια νέα περιοχή μάθησης» (DiSessa, 2000, αναφέρεται στον Gee, 2003, σελ 3). Συνεπώς μια από τις βασικές συνιστώσες του κινήτρου μάθησης είναι η αφοσίωση για μεγάλο χρονικό διάστημα και με μεγάλη διανοητική ένταση στο αντικείμενο μάθησης, η οποία σε συνδυασμό με την διαπιστωμένη μακροχρόνια και απόλυτη αφιέρωση των παιδιών στα ηλεκτρονικά παιχνίδια ανοίγει το δρόμο για τη χρήση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών ως μέσων μάθησης. Το κίνητρο για μάθηση πολλαπλασιάζεται από τα διάφορα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών παιχνιδιών όπως η οπτικοποίηση, ο πειραματισμός και η δημιουργικότητα, τα οποία συνδέονται με την ενεργοποίηση της περιέργειας ως αποτέλεσμα της χρήσης φαντασίας, καινοτομίας και πολυπλοκότητας. Επιπλέον, απαιτούμενες δεξιότητες για την επιτυχή διεξαγωγή του παιχνιδιού θεωρούνται η λογική, η μνήμη και η φαντασία. Άλλοι παράγοντες που επιδρούν θετικά στη διαδικασία της μάθησης και αναπτύσσονται με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι η ενίσχυση των μνημονικών ικανοτήτων, η δημιουργία νοερών αναπαραστάσεων, η αύξηση της ικανότητας και ο εμπλουτισμός των στρατηγικών για επίλυση προβλημάτων, οι ικανότητες αντίληψης του χώρου κλπ., ενώ γενικά συνδέονται οι ικανότητες που αποκτούνται κατά την ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια με τις ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι σύγχρονοι άνθρωποι στα πλαίσια της μεταμοντέρνας κοινωνίας (Shaffer, 2006).

Το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι, ΛΟ, ξεκίνησε ως ιδέα γεφύρωσης του ψηφιακού με τον αναλογικό κόσμο κατασκευών των παιδιών. Είναι ένα ψηφιακό παιχνίδι όπου όλα τα γραφιστικά του είναι ψηφιοποιημένες κατασκευές από υλικά που μπορούν τα ίδια τα παιδιά να τα βρουν στο εργαστήριο τους. Στόχος είναι να προβληματίσει τα παιδιά και να τα κινητοποιήσει ώστε να γεννήσουν προβληματισμούς για τον τρόπο δημιουργίας ψηφιακών εικόνων.

Πέρα της προσαρμογής τους στις τεχνολογικές εξέλιξης, οι πολίτες μιας κοινωνίας οφείλουν να βιώνουν περιβάλλοντα στα οποία μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες που τους κάνουν ικανούς να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, να τις κατανοούν και να τις αξιολογούν. Η μάθηση απαιτεί την ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή των μαθητών μέσα από πρακτικές δραστηριότητες, συνεργασία και συζήτηση. Το θέμα του εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού επιλέχτηκε μέσα από την προσωπική εμπειρία που είχα ως ερμηνεύτρια εκπαιδευτικών προγραμμάτων με θέμα τον κύκλο του νερού στο Ελληνικό Παιδικό Μουσείο. Οι ιδέες

των παιδιών για το πόσοι διαφορετικοί κύκλοι του νερού μπορούν να υπάρχουν πάνω στον πλανήτη μας αποτέλεσαν και το λόγο που αισθάνθηκα την ανάγκη να ξεκινήσω και τελικά να δημιουργήσω αυτό το παιχνίδι.

Το παιχνίδι του ΛΟ είναι σχεδιασμένο ώστε να αποτελέσει είτε ένα ατομικό είτε ένα ομαδικό παιχνίδι για όλη την τάξη. Παρά την απουσία επιλογής αριθμού παικτών, την ανυπαρξία μηχανισμού καταχώρηση βαθμού επιτυχίας του κάθε παίκτη μιας και την σχετική ελευθερία του χρόνου επίλυσης των προβλημάτων καθώς δεν υπάρχει καν χρονομέτρηση της κάθε επίδοσης, βασική του επιδίωξη του παιχνιδιού από το σχεδιασμό του ακόμα είναι η καλλιέργεια ομαδικότητας και συνεργασίας στους παίκτες του. Το κύριο χαρακτηριστικό του που ενισχύει αυτόν το στόχο του παιχνιδιού είναι ο προβληματισμός που θέλει να γεννήσει στα παιδιά καθώς επίσης και η ύπαρξη σε όλες τις εφαρμογές, του κουμπιού που αφορά τους ενήλικες. Επιλέγοντας το συγκεκριμένο κουμπί του παιχνιδιού στην οθόνη εμφανίζεται κείμενο, διαφορετικό σε κάθε εφαρμογή αλλά και σε κάθε στάδιο όλων των εφαρμογών, που παροτρύνει παιδιά και ενήλικες να εμπλακούν άλλοτε σε ένα παιχνίδι ανοικτών ερωτήσεων συναφές με το θέμα που διαπραγματεύεται η εφαρμογή που το επιλέξανε, άλλοτε να αναζητήσουν πληροφορίες σε κάποια πηγή όπως η βιβλιοθήκη η το διαδίκτυο και άλλοτε πάλι να πραγματοποιήσουν κάποια δράση ως ομάδα είτε ένα κινητικό παιχνίδι είτε κάποια κατασκευή και πολλά αλλά.

Σκοπός λοιπόν του ΛΟ είναι να μπορέσουν αναλογικά υλικά να αποτελέσουν το περιβάλλον ενός ψηφιακού παιχνιδιού μέσα από το οποίο οι παίκτες θα παροτρύνονται να αναπαράγουν τις καταστάσεις που παρακολουθούν σε αυτό μέσα στο περιβάλλον που ζουν και κινούνται. Σε μια εποχή όμως, που τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να παίζουν παιχνίδια που απεικονίζουν απόλυτα τις τρεις διαστάσεις του χώρου είναι ιδιαίτερα δελεαστικό να δομηθεί ένα διδιάστατο περιβάλλον από εικόνες απεικόνισης του ρεαλιστικού με υλικά τα οποία αυτόνομα δεν παραπέμπουν σε αυτά.

Τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού παιχνιδιού ΛΟ σε σχέση με τον τρόπο λειτουργίας και διάδρασης του με τους παίκτες βασίζονται στις αρχές που διέπουν τη διαθεματικότητα σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), στην αρχή της παιδοκεντρικότητας, την αρχή της αυτενέργειας, την αρχή της συνδιερεύνησης, την αρχή της παροχής πληροφοριών και την αρχή της ολιστικής προσέγγισης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επιλέχτηκε ως τρόπος κίνησης του παίκτη μέσα στο παιχνίδι είναι σε μη γραμμική λογική με στόχο τη δημιουργία αισθήματος ενός περιηγητή στο φυσικό περιβάλλον, ο παίκτης δηλαδή μπορεί να επιλέξει ελεύθερα την σειρά των εφαρμογών που θα παίξει. Η έννοια του χρόνου ορίζεται από την εκάστοτε φυσική κατάσταση του νερού. Σε όποια εφαρμογή το νερό αλλάζει μορφή χωρίς την παρέμβαση του παίκτη αυτό από μόνο του αποτελεί ένα χρονόμετρο για τον παίκτη, όπως στις εφαρμογές του βουνού όπου το νερό τις βροχής ή του χιονιού ανάλογα, γεμίζει την σπηλιά, οι παίκτες θα πρέπει να κάνουν τις κινήσεις τους μέχρι πριν το νερό φτάσει στα αντικείμενα που υπάρχουν ως εμπόδια μέσα στο ποτάμι. Αυτή είναι η μοναδική τεχνική χρονικού περιορισμού που υπάρχει μέσα στο παιχνίδι του .

Επιπροσθέτως, ο τρόπος διαχείρισης της διάδρασης του παίκτη με την οθόνη διαφέρει από εφαρμογή σε εφαρμογή. Χαρακτηριστικά, στην εφαρμογή του δέντρου που υπάρχει στο κεντρικό menu, ο παίκτης κινεί τον ήρωα Λο με τα βέλη του πληκτρολογίου, ενώ στην ε-

φαρμογή που είναι στην ενότητα των πολυκατοικιών ο παίκτης όταν πρέπει να βρει τη διαρροή χρησιμοποιεί το ποντίκι απευθείας και όταν πρέπει να συνδέσει το σωλήνα ύδρευσης από το υδραγωγείο στο σπίτι χρησιμοποιεί το ποντίκι για να πατήσει τις επιλογές που έχει στην οθόνη του ώστε να κινήσει το αντικείμενο που επιθυμεί.

Σενάριο παιχνιδιού

Μέσα σε περιβάλλον, ανάμεσα σε ένα βουνό, μια ξύλινη κατοικία, μια βάρκα, μια πολιτεία από πολυκατοικίες και ένα παράξενο δέντρο μπορεί ο παίκτης να ξεκινήσει ελεύθερα να επιλέγει το δρόμο της ανακάλυψης μιας σταγόνας. Επιλέγοντας καθένα από αυτά τα στοιχεία ο παίκτης μπαίνει μέσα σε ένα άλλο περιβάλλον που είναι σχετικό με την επιλογή της εικόνας που έχει ήδη κάνει.

Μια σταγόνα νερού από πλαστελίνη μας λέει την ιστορία της. Η σταγόνα είναι εύπλαστη και είναι εύκολο να αλλάξει τη μορφή της όπως συμβαίνει και με το νερό. Την ιστορία φτιάχνει ο εμπλεκόμενος με αυτή, ο ίδιος ο παίκτης και δεν έχει ούτε αρχή ούτε τέλος, όπως και ο αέναος κύκλος του νερού .

Μέσα σε ένα βουνό τι θα μπορούσε να υπάρχει; Ποιος είναι ο τρόπος που μπορεί να αποθηκεύσει μέσα του ένα βουνό τη βροχή ή το χιόνι; Αν κάποιος επιλέξει το βουνό μπορεί να ακολουθήσει την ιστορία του σύννεφου, που άλλοτε φέρνει τη βροχή και άλλοτε το χιόνι. Και στις δύο εφαρμογές αυτής της πίστας συναντάμε το νερό. Το νερό που φεύγοντας από το βουνό κυλά σε ένα μικρό ποταμό. Το ζητούμενο για τον παίκτη του παιχνιδιού είναι να επέμβει και να αλλάξει την αναμενόμενη εξέλιξη της ιστορίας, αν ο παίκτης δεν είχε εμπλακεί σε αυτή. Στο ποτάμι μέσα υπάρχουν τρία εμπόδια . Όποιο από αυτά και εάν συναντήσει το νερό καθώς κυλά, η ροή του θα εκτραπεί και η περιοχή θα πλημμυρίσει. Εάν όμως ο παίκτης καθαρίσει το ποτάμι, η λίμνη θα γεμίσει με νερό και το ψάρι της θα ευτυχήσει.

Αν ο παίκτης επιλέξει να δει την ιστορία να ξεδιπλώνεται ακολουθώντας την εφαρμογή της βάρκας, μπορεί να ακούσει την ιστορία από έναν ψαρά που μέσα στο πέλαγο αντιλαμβάνεται καθημερινά την εξάτμιση του νερού με τη βοήθεια του ήλιου. Αν ασχοληθεί με την εφαρμογή που παρουσιάζει ένα χιονισμένο νησί θα ψάξει να βρει ένα τρόπο για να πάει σπίτι της μια γυναικεία φιγούρα και παρατηρώντας τις κινήσεις ενός ψαριού το μάτι του θα διαπεράσει τον φλοιό της γης και θα παρακολουθήσει τη διαδρομή του νερού που εισχωρεί στο έδαφος και καταλήγει στη μεγάλη λεκάνη νερού, τη θάλασσα. Ο ναύτης είναι ο ήρωας που παρά την εμπειρία του μέσα στη θάλασσα δεν μπορεί να στεγνώσει τη μπλούζα του μια μέρα με συννεφιά, γι’ αυτό και ζητάει τη βοήθεια από τον παίκτη, που έχει τη δυνατότητα να μετακινήσει τα σύννεφα από τον ουρανό και να λάμψει ο ήλιος στον κόσμο που ζει ο ψαράς. Αντιστοίχως ο παίκτης για να βοηθήσει τη γυναικεία φιγούρα να φτάσει στον προορισμό της, θα πρέπει να λιώσει το χιόνι που έχει καλύψει όλο το νησί. Ο παίκτης ξάφνου αποκτά δύναμη σα να είναι όχι ένας αλλά πολλοί εργαζόμενοι που καθαρίζουν το χιόνι. Μα το πιο σημαντικό είναι να επιλεχθεί το κατάλληλο εργαλείο ανάμεσα από τέσσερα (αλάτι, ζάχαρη, φαράσι, σκούπα). Όταν πια ο παίκτης επιλέξει να δει την ιστορία του νερού με τα μάτια ενός ψαριού, αυτό με τη σειρά του τον κατεβάζει στον βυθό για να δει πως φτάνει το νερό μέσα από τη γη. Ο παίκτης παρατηρεί τα υπόγεια νερά με στόχο να βοηθήσει το ψάρι.

Με ποιο τρόπο όμως μπορεί να φτάσει το νερό μέσα στο σπίτι; Αυτός είναι προβληματισμός που θέτει το παιγνίδι μέσα από τις εφαρμογές που μπορεί ο παίκτης να βρει επιλέγοντας το περιβάλλον των πολυκατοικιών. Η σταγόνα Λο, είναι εκεί και ζητάει ευθέως τη βοήθεια των παικτών. Τη μια την συναντάμε σε μια λίμνη να ψάχνει το δρόμο ανάμεσα σε πολλές σωλήνες για να χωθεί στο εσωτερικό του σπιτιού. Στην άλλη επιλογή ο ουρανός ρίχνει τη βροχή, κάποιες σταγόνες εγκλωβίζονται σε ένα υδραγωγείο μα δεν βρίσκουν το σωστό σωλήνα για να ελευθερωθούν, να κινηθούν και να μπουν μέσα το σπίτι. Μα δεν είναι μόνο αυτά τα δύο υπάρχει και η σταγόνα που έρχεται με αυτοκίνητο στο σπίτι και για την ακρίβεια, με ένα βυτιοφόρο. Τι μπορεί να συμβεί μέσα σε ένα σπίτι και να χάνει το νερό του χωρίς να χάνει να υπάρχει λόγος; Ο παίκτης πάει να βοηθήσει την ένοικο του σπιτιού με τη δεξαμενή και γίνεται υδραυλικός μιας και ψάχνει τις σωλήνες του σπιτιού για να βρει που χάνεται το νερό.

Το νερό με τις σταγόνες του όμως, δεν είναι μόνο για να δίνει ζωή στον άνθρωπο αλλά και σε ολόκληρη τη φύση. Μέσα στη φάρμα, το ξύλινο σπίτι η ιστορία της σχέσης του νερού με τα φυτά ανοίγει τις σελίδες της. Ο παίκτης βοηθά στη συναρμολόγηση ενός λουλουδιού μα και ενός δέντρου, ώστε να μπορέσουν μόνα τους να βρουν νερό. Για αυτό το λόγο τα μάτια του παίκτη μπορούν να δουν την τομή του εδάφους με τα νερά να κυλούν. Όταν λοιπόν τα φυτά σχηματιστούν, παίρνουν νερό που βρίσκεται μέσα στη γη με τις ρίζες τους, ένα μέρος το κρατούν μέσα τους για να αναπτυχθούν και το υπόλοιπο το αφήνουν να φύγει στον αέρα μέσω της διαπνοής .

Είναι όμως και ένα περιβάλλον που μπορεί η σταγόνα Λο να πει ολόκληρη την ιστορία της. Ο Λο κινείται με τη βοήθεια του παίκτη μπροστά, πάνω και κάτω. Πίσω δεν μπορεί να πάει γιατί η βαρύτητα δεν του το επιτρέπει. Το νερό περνάει από τέσσερα μέρη, από τα σύννεφα ψηλά στον ουρανό, με μια βροχή περπατάει πάνω στη Γη και κυλάει δίπλα σε ένα ποτάμι, μα όταν δει δέντρο ή φυτό μπορεί εάν θέλει από τις ρίζες του να μπει και μέσα του να βρεθεί. Όταν όμως καταλήξει στη θάλασσα, ο ήλιος θα το ζεστάνει και πάλι θα ανέβει στον ουρανό. Σε όλο αυτό το δρόμο ο Λο ψάχνει 4 γράμματα για να φτιάξει τη λέξη νερό. Μόλις ο παίκτης βοηθήσει το *Λο* να γράψει νερό, θα ποτίσει το μαγικό δέντρο με τα ξερά φύλλα και τότε αυτό τα φύλλα του θα πρασινίσει.

Σύμφωνα με όσα προαναφέρονται το παιχνίδι του ΛΟ μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία ψηφιακών παιχνιδιών που φέρουν τον τίτλο toy. Η διαφορά του είναι ότι ανοίγεται μπροστά στους παίκτες του με απόλυτη ελευθερία και δεν τους αναγκάζει να ακολουθήσουν μια προκαθορισμένη πορεία από τον σχεδιαστή του ώστε να φέρουν σε πέρας την αποστολή τους.

Η διαδρομή των παικτών μέσα στο παιχνίδι είναι μια περιπλάνηση που θυμίζει αρκετά την επίσκεψη σε ένα χώρο, όπου το άτομο μπορεί να εκφραστεί και να ανακαλύψει νέα στοιχεία ή να καλλιεργήσει περισσότερο δεξιότητες και γνώσεις που ήδη διαθέτει. Αντίστοιχο περιβάλλον είναι και αυτό του μουσείου. Η επιλογή του τρόπου περιήγησης των παικτών μέσα στο παιχνίδι λοιπόν έγινε σύμφωνα με τις νεότερες θεωρίες σχεδιασμού του εκθεσιακού χώρου μουσείου όπου, στην παρούσα φάση τυγχάνει να είναι και διαδραστικό λόγω της ψηφιακής του φύσης. Σύμφωνα με παλαιότερες θεωρίες η περιήγηση μέσα σε ένα μουσείο θα έπρεπε να γίνει με συγκεκριμένη φορά μέσα στο χώρο, από δεξιά προς τα αρι-

στερά και η επιλογή των αιθουσών θα έπρεπε να είχε μια νοηματική αλληλουχία. Οι νεότερες θεωρίες και πρακτικές θέλουν τα μουσεία ανοικτά στο κοινό τους παρέχοντας τους τη δυνατότητα της ελεύθερης επιλογής στο τρόπο κίνησης τους μέσα στο εκθέματα. Η αντίληψη που ήθελε τον επισκέπτη να υποχρεούται να δει όλα τα εκθέματα ενός μουσείου και μετά να αποχωρήσει από αυτό έχει εγκαταλειφθεί. Τα κίνητρά που μπορεί να έχει ένας άνθρωπος πριν μπει σε ένα μουσείο καθώς και τα νέα που μπορεί να αποκτήσει κατά την παραμονή του μέσα σε αυτό, είναι ο χάρτης πλοήγησης του μέσα στο χώρο του μουσείου. Με τον ίδιο τρόπο επομένως, επιλέχτηκε να σχεδιαστεί και στη συνέχεια να δημιουργηθεί το παιχνίδι του ΛΟ .

Επιδίωξη όμως κάθε μουσείου όπως και των ψηφιακών παιχνιδιών είναι να υπάρχουν μέσα σε αυτά στοιχεία που να κινητοποιούν το ενδιαφέρον των επισκεπτών ή παικτών τους να επανέλθουν σε αυτά. Τα στοιχεία πάνω στα οποία βασίζεται το παιχνίδι ΛΟ για να κερδίσει το ενδιαφέρον των παιδιών για να θελήσουν να επανέλθουν σε αυτό μετά την πρώτη τους επαφή είναι τα εξής: η απουσία χρονικών περιορισμών σε μορφή χρονομέτρου, η ελευθερία επιλογής εφαρμογής, η δυνατότητα άπειρων προσπαθειών μέχρι την επιτυχή επίλυση του προβλήματος της κάθε εφαρμογής, ο άμεσος λόγος των ηρώων που συναντώνται μέσα στο παιχνίδι, η μουσική επένδυση του παιχνιδιού και τέλος - η αισθητική των εικόνων από υλικά που είναι ιδιαίτερα πιθανό να έχουν χρησιμοποιήσει και τα ίδια τα παιδιά στις κατασκευές τους.

Βιβλιογραφία

Αντωνιάδης, Α., (1994): Το παιχνίδι, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, 1994

Βοσνιάδου Στέλλα, (2006): Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές. Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

Γεωργόπουλος, Α., (2001): ΓΗ, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης, Αθήνα, Gutenberg.

Γρίβα Α., (1987): Ελάτε να παίξουμε, Αθήνα, Θυμάρι.

Γρόσδος Σταύρος & Ντάγιου Ευγενεία, (2006): Γλωσσικές δραστηριότητες για το Δημοτικό Σχολείο σύμφωνα με τη διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Ιντζίδης, Β., Καραντζόλα, Ε. (1999): Πολυτροπισμοί – Πολυγραμματισμοί. Στο Ηλεκτρονικός κόμβος για την υποστήριξη των διδασκόντων στο μάθημα της γλωσσικής αγωγής και συμπεριφοράς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη

Ιντζίδης, Β., Καραντζόλα, Ε. (2000): Σχέση κειμένου, διαγράμματος, φωτογραφίας: Μια διδακτική δοκιμή. Γλωσσικός Υπολογιστής *2*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

ΙΤΥ (2008): Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Στην Χρήση Και Αξιοποίηση των Τπε Στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία, Τεύχος 1: Γενικό μέρος, , Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, Πάτρα.

Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (2002): Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Κόμης Β., (2004): Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

Κουτσουβάνου, Ε., (1994): *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*, Αθήνα, Οδυσσέας.

Κουτσουβάνου, Ε., (1993): Η μέθοδος MONTESSORI και η προσχολική εκπαίδευση, Αθήνα, Οδυσσέας.

Κουτσουβάνου, Ε., (2004): Πρόγραμμα προσχολικής εκπαιδευσης και η διαθεματική διδακτική προσέγγιση, Αθήνα, Οδυσσέας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2001): Πληροφορική επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: προκαταρκτικές παρατηρήσεις. Στο Δ. Κουτσογιάννης (επιμ.). Πληροφορική επικοινωνιακή τεχνολογία και γλωσσική αγωγή: η διεθνής εμπειρία. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ., (2005): «Οι υπολογιστές στη (γλωσσική) εκπαίδευση. Από την ουδέτερη στην κοινωνικοπολιτισμική οπτική». Στο βιβλίο: Βέικου Χ. (συν.) Διδακτικό Βιβλίο και Εκπαιδευτικό Υλικό στο Σχολείο. Πανελλήνιο συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Αθήνα ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Π.Ι.

Κωστούλη, Τ. (1999): Ο γραπτός λόγος στο Δημοτικό Σχολείο: Προς μια κειμενογλωσσολογική προσέγγιση, εισήγηση στο συνέδριο για την ελληνική γλώσσα 1976-1996, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1996, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η., (2002): Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμος Α΄, Θεωρία της Διδασκαλίας, τόμος Β΄, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Αθήνα, εκδ. Gutemberg, Παιδαγωγική Σειρά.

Μεταξάς, Α.,(1976): Πολιτική Επικοινωνία, Εφημερομσμένη πολιτική επιστήμη, Αθήνα, ΟΛΚΟΣ.

Μπαμπινιώτη Γ. (2004): Λεξικό για το Σχολείο και το Γραφείο, εκδ. Κέντρο Λεξικολογίας Α΄έκδοση.

Μπασέτας Κωνσταντίνος, (2002): Ψυχολογία της Μαθησης, εκδ. Ατραπος, Αθήνα.

Παπαδόπουλος Ν., (1991): Ψυχολογία: σύγχρονα θέματα: σπουδές, εφαρμογές, κοινωνικοποίηση, παιχνίδι, μάθηση, επιθετικότητα, ωριμότητα, κληρονομικότητα, περιβάλλον, προσωπικότητα, εφηβεία, πειθαρχία, αυτοχειρία, ναρκωτικά, Έκδοση 3η, (Χ.Ο.), Αθήνα.

Παπασταματίου, Ν., (2008): Η Χρήση Των Τεχνολογιών Πληροφορίας Και Επικοινωνιών Στην Εκπαίδευση, Λαγκάδια, Ημερίδα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. ΑΡΚΑΔΙΑΣ.

Ράπτης Α & Ράπτη Α, (2001): Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Τόμος Α΄ και Τόμος Β΄ , εκδ. Α. Ράπτη, Αθήνα.

Ράπτης Α & Ράπτη Α, (2007): Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Ολική Προσέγκιση, Αθήνα.

Σολωμονιάδου, Χ., (2006): Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Φλογαΐτη, Ε., (1998): Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσαφίδης, Κ., (1994): Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο, Αθήνα, Gutenberg.

Χρυσαφίδης, Κ., (2003): Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Αθήνα, Gutenberg.

«Στο κάτω – κάτω της γραφής». Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δημιουργική γραφή με τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην Α τάξη γενικού λυκείου.

Λάζου – Μπαλτά Καλυψώ
Φιλόλογος
kalypsodj@yahoo.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της εισήγησης αυτής αποτελεί η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης, που αποπειράται την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σύγχρονης και ασύγχρονης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα εικονικό εργαστήριο δημιουργικής γραφής, που απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες της Α Τάξης του Γενικού Λυκείου και λειτουργεί συμπληρωματικά προς το γνωστικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, υπηρετώντας τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους του Νέου Λυκείου. (ΦΕΚ 193/17-09-2013). Το σεμινάριο αυτό φιλοδοξεί, αξιοποιώντας τις δυνατότητες και τις εφαρμογές των ΤΠΕ, να ενθαρρύνει , στο πλαίσιο της αυτόνομης μάθησης (Moore, 1993) τους εφήβους, ώστε να καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία τους και με όχημα το προσωπικό τους βίωμα να κατανοήσουν το σύνθετο αισθητικό και κοινωνικό φαινόμενο της λογοτεχνίας. Παράλληλα χάρη στη συνεργατική δράση ευελπιστεί να τους εξασκήσει στη λογοτεχνική κριτική και στη συνεργατική λογοτεχνική γραφή και μέσω αυτών να τους βοηθήσει να αντιληφθούν ότι αποτελούν μέλη μιας δυναμικής κοινότητας αναγνωστών. Τέλος με τη διασκευή του λογοτεχνικού κειμένου σε θεατρικό σενάριο, επιδιώκει να καταδείξει τον πρωτεϊκό χαρακτήρα της λογοτεχνίας.

Λέξεις-κλειδιά : Δημιουργική γραφή εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τεχνολογίες πληροφορίας κι επικοινωνίας, Λογοτεχνία Α τάξης γενικού λυκείου, βίωμα, θεατρική διασκευή.

Εισαγωγή

Τόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και τα σεμινάρια δημιουργικής γραφής αποτελούν εκπαιδευτικές πρακτικές που απευθύνονται πρωτίστως στους ενήλικες. Οι καθημερινά αυξανόμενες ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας για νέες και ειδικές γνώσεις και δεξιότητες σε συνάρτηση με την αδυναμία των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να καλύψουν τις ανάγκες αυτές οδήγησαν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο επίκεντρο του σύγχρονου ενδιαφέροντος (Μουζάκης, 2006). Η πρόοδος των τεχνολογιών πληροφορίας κι επικοινωνίας συνέβαλε αποφασιστικά στη διαμόρφωση συστημάτων σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Παράλληλα τα τελευταία χρόνια ολοένα και περισσότερα σεμινάρια δημιουργικής γραφής διοργανώνονται από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς (πανεπιστήμια, ΕΚΕΒΙ, εκδοτικούς οίκους). Τα σεμινάρια αυτά, εξ αποστάσεως στην πλειοψηφία τους, απευθύνονται σε ενήλικες, δυνάμει συγγραφείς και φιλοδοξούν να καλύψουν ποικίλες ανάγκες, να ικανοποιήσουν καλλιτεχνικές ανησυχίες αλλά και να λειτουργήσουν ακόμη κι ως εναλλακτικές μέθοδοι ψυχοθεραπείας (Καραγιάννης,2011).

Το εξ αποστάσεως σεμινάριο δημιουργικής γραφής για μαθητές και μαθήτριες της Α τάξης του Γενικού Λυκείου, με τίτλο «στο κάτω – κάτω της γραφής» συνεπώς αντιμετωπίζει την πρόκληση να προσαρμόσει στους ορίζοντες της δημιουργικότητας των εφήβων δύο πρακτι-

κές που μοιάζουν να απευθύνονται αποκλειστικά σε ενήλικες. Αρωγοί του στην προσπάθεια αυτοί στέκονται τόσο το περιεχόμενο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων (ΦΕΚ 1562/27-06-2011) αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, όσο και πρακτικά ζητήματα, που απορρέουν από τις αδυναμίες του τυπικού παιδαγωγικού πλαισίου.

Αρχίζοντας από το τελευταίο, το ασφυκτικό ωρολόγιο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας, η ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου για δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις, λόγω του εξετασιοκεντρικού συστήματος του Λυκείου, ταλανίζει κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έτους τους μαθητές και τις μαθήτριες, τους προκαλεί άγχος και κόπωση. Τέτοιες συνθήκες αντενδείκνυνται για την ευδοκίμηση της έμπνευσης και την ανάπτυξη των καλλιτεχνικών δεξιοτήτων, οι οποίες και απαιτούν ηρεμία, συγκέντρωση, περίσσια χρόνου και καλή διάθεση. Το εξ αποστάσεως σεμινάριο σε ψηφιακό περιβάλλον δύναται να καταστεί για τον/την έφηβο ένα εικονικό «δικό του δωμάτιο», για να θυμηθούμε τη Virginia Woolf, στους κόλπους του οποίου ασκείται στο δημιουργικό γράψιμο, όταν το επιθυμεί, χωρίς την υποχρέωση της φυσικής του/ της παρουσίας σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο.

Αφετέρου ο προσδιορισμός του όρου «δημιουργική γραφή» ως το είδος εκείνο της λογοτεχνικής κατά βάση παραγωγής που εστιάζει λιγότερο στον πληροφοριακό και περισσότερο στον κειμενικό χαρακτήρα της γλώσσας (Καραγιάννης: 2011) αιτιολογεί την αυξανόμενη βαρύτητα που αποδίδουν σ' αυτήν τα νέα προγράμματα σπουδών ως δραστηριότητα χρήσιμη για την εμπέδωση της λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο πλαίσιο των ανανεωμένων μαθησιακών στόχων η δημιουργική γραφή συγκαταλέγεται στις δεξιότητες εφαρμογής της δημιουργικής κι ευέλικτης γνώσης (Δημητρακοπούλου, 2001) και της επίλυσης προβλημάτων. Ο μαθητής και η μαθήτρια, καθώς ασκείται στη δημιουργική γραφή, αυτενεργεί, επιδίδεται σε σύνθετες, γλωσσικές δραστηριότητες, που χρήζουν ανάπτυξης και καλλιέργειας κριτικής σκέψης και προσφέρουν, χάρη στη δυναμική της ενσυναίσθησης τη δυνατότητα της ενεργητικής αντίληψης της πολυπλοκότητας της λογοτεχνικής παραγωγής.

Η εισήγηση δεν προχωρά στην αναλυτική περιγραφή του όλου εγχειρήματος, παραθέτοντας αναλυτικά φύλλα εργασίας και επιμέρους ασκήσεις και δραστηριότητες. Δεν εστιάζει στο αναλυτικό περιεχόμενο κάθε θεωρητικής υποενότητας του παρεχόμενου γνωστικού υλικού, ούτε εκθέτει τις βιβλιογραφικές πηγές της προέλευσής του. Φιλοδοξεί να περιγράψει αδρομερώς το όλο εγχείρημα, προσδιορίζοντας τις αρχές λειτουργίας του, να αναδείξει τις δυνατότητές του, τους στόχους που αυτό μπορεί να υπηρετήσει, καθώς και τη συμβολή του στο λογοτεχνικό εν γένει, στον ψηφιακό αλλά και στον κριτικό γραμματισμό των μαθητών και μαθητριών της Α τάξης γενικού λυκείου.

Στόχοι

Το εξ αποστάσεως σεμινάριο δημιουργικής γραφής δε στοχεύει να παράγει εφήβους συγγραφείς κατά το πρότυπο των ενηλίκων ούτε να προσφέρει τυποποιημένες συνταγές συγγραφικής επιτυχίας. Επιδιώκει να αποτελέσει εκπαιδευτική πρακτική που προάγει τη δημιουργικότητα των εφήβων ως μια γνωστική δεξιότητα σύνδεσης και σύνθεσης δεδομένων, που ενεργοποιεί τη φαντασία, προϋποθέτει την πρόκληση και οδηγεί μέσα από το μετασχηματισμό και την ανατροπή στην αναδόμηση και την καινοτομία.

Στους στόχους του σεμιναρίου συγκαταλέγονται επίσης η διεύρυνση των οριζόντων πρόσληψης κι ερμηνείας λογοτεχνικών κειμένων από μέρους των εφήβων και η αξιοποίηση του προσωπικού τους βιώματος ως οχήματος για την διερεύνηση του χώρου της λογοτεχνικής δημιουργίας και της λογοτεχνικής κριτικής. Η ενεργητική και βιωματική μάθηση συνιστά πρωταρχικό παράγοντα της προσωπικής ανάπτυξης των εφήβων (Ψυχάρης, 2010). Το συγκεκριμένο σεμινάριο φιλοδοξεί να βοηθήσει το μαθητή / τη μαθήτρια να επιλέξει το προσωπικό βίωμα και το συναίσθημα που το συνοδεύει και να το επεξεργαστεί συνειδητά, ώστε να το μετατρέψει σε παραγόμενο προσωπικό λόγο (γλωσσικό, πολυτροπικό ή ακόμη και υπερκειμενικό), ο οποίος να διεκδικεί μάλιστα κι αισθητικές αξιώσεις.

Οι μαθητές κι οι μαθήτριες αναπτύσσουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, διευρύνουν το γνωστικό τους ορίζοντα στο πεδίο της λογοτεχνικής πρόσληψης και κοινωνικοποιούνται ψηφιακά και συνεργατικά. Γίνεται προσπάθεια συνεπώς να καλλιεργηθεί η αισθητική αγωγή των εφήβων, ώστε να κατακτήσουν ολιστικά τη λογοτεχνία, τόσο στο θεωρητικό της υπόβαθρο (σχολές, ρεύματα, εκφραστικά μέσα με έμφαση στα αφηγηματικά χαρακτηριστικά και στα σχήματα λόγου, την ιστορία της Νεοελληνικής και της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας), όσο και στο στάδιο της παραγωγής της (καλλιέργεια δεξιοτήτων εφαρμογής της θεωρητικής γνώσης). Η ανάγνωση, επεξεργασία, η συγγραφή, διασκευή και κριτική αυτόνομων και πρωτότυπων κειμένων υπηρετεί την αυτοπραγμάτωση των εφήβων, οδηγώντας τους από την υπέρβαση της αποσπασματικής ερμηνείας του λογοτεχνικού φαινομένου, στην καθολική σύλληψη και ερμηνεία του φαινομένου της ζωής. Αυτό συμβαίνει, γιατί η δυναμική λογοτεχνική ανάγνωση και ερμηνεία επιτρέπει στον έφηβο να συνειδητοποιήσει τον τρόπο σκέψης και τους κώδικες αξιών της εποχής και της κοινωνίας του, υπό το πρίσμα των οποίων εξάλλου προσεγγίζονται και (επαν)ερμηνεύονται τα λογοτεχνικά κείμενα. Πολύτιμη προς την κατεύθυνση αυτή κρίνεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων της συνεργατικής μάθησης, που εν προκειμένω θεραπεύεται χάρη στην καλλιέργεια των αντίστοιχων δεξιοτήτων του ψηφιακού γραμματισμού.

Η συμβολή των ΤΠΕ

Η δημιουργική γραφή ειδικά χάρη στη χρήση των ΤΠΕ αίρει αρκετά στερεότυπα της παραδοσιακής λογοτεχνικής δημιουργίας: Η χρήση του επεξεργαστή κειμένου επιτρέπει στο συγγραφέα να αποστασιοποιηθεί προσωπικά, άρα και ερμηνευτικά από το έργο του, μέσω της οθόνης, και στους μαθητές και στις μαθήτριες να εντοπίσουν τις πολλαπλές εκδοχές του κειμένου. Αναδεικνύει τη ρευστότητά του, αποκαλύπτει με διαφάνεια τη συγγραφική διαδικασία και τη συγγραφική μηχανή, διδάσκει πολλά και σημαντικά πράγματα για τη λογοτεχνία, την κατασκευή και τη λειτουργία της. (Νικολαΐδου: στο Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών : 2013). Ταυτόχρονα ακυρώνει τη στερεοτυπική πεποίθηση ότι το γράψιμο είναι μία μοναχική διαδικασία, με καθαρά προσωπικό χαρακτήρα. Ο συνδυασμός της λογοτεχνικής γραφής με τη θεατρική διασκευή ενισχύει την αντίληψη ότι κάθε ανάγνωση ενός κειμένου συνιστά όχι απλώς μια διαφορετική ερμηνεία, αλλά μια ανασύνθεση και μια αναδημιουργία του έργου.

Στο «κάτω-κάτω της γραφής» μαθητές και μαθήτριες της Α τάξης Γενικού Λυκείου εξασκούνται στη δημιουργική γραφή, στην παραγωγή και στη θεατρική διασκευή πρωτότυπων λογοτεχνικών κειμένων, χάρη στις εφαρμογές της Ηλεκτρονικής Τάξης και της κατασκευής

από την επόπτρια καθηγήτρια προσωπικού Ιστολογίου, μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ασύγχρονη τηλεκπαίδευση). Στις συνεδρίες σύγχρονης τηλεκπαίδευσης επιστρατεύεται η εκπαιδευτική τηλεδιάσκεψη (Skype), ενώ για τη σύνθεση του τελικού συνεργατικού προϊόντος γίνεται χρήση της βιντεοσκόπησης. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή στο συγκεκριμένο σεμινάριο είναι η κατοχή προσωπικού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) από καθέναν από τους συμμετέχοντες, αλλά και η κατάκτηση βασικών γνώσεων χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή, η εξοικείωση με το διαδίκτυο, τον επεξεργαστή κειμένου και την ενσωμάτωση βιντεοσκοπημένου υλικού σε πολυτροπικό κείμενο.

Με την έναρξη του σεμιναρίου πραγματοποιείται σε μία δια ζώσης συνάντηση με την επιβλέπουσα καθηγήτρια η μύηση των συμμετεχόντων στην ηλεκτρονική τάξη και το ιστολόγιο και η γνωριμία τους με τα ηλεκτρονικά βοηθήματα (ηλεκτρονικά λεξικά, σώματα κειμένων και συμφραστικοί πίνακες της Πύλης της Ελληνικής Γλώσσας, σχολικά εγχειρίδια από το ψηφιακό σχολείο, όπως το λεξικό λογοτεχνικών όρων). Οι μαθητές κι οι μαθήτριες καλούνται να επιλέξουν ένα λογοτεχνικό ψευδώνυμο, το οποίο και αποτελεί τον κωδικό εισαγωγής τους στο κλειστό μάθημα της ηλεκτρονικής τάξης που φέρει τον τίτλο του σεμιναρίου. Εκεί ανευρίσκουν στα έγγραφα σε αυτόνομες ενότητες τον αναλυτικό οδηγό

σπουδών και μελέτης, τα βιβλιογραφικά βοηθήματα, το γνωστικό υλικό, το οποίο καλούνται οι ίδιοι / ίδιες να το εμπλουτίσουν, αξιοποιώντας χρήσιμους συνδέσμους, που αναρτώνται επικουρικά (ηλεκτρονικές διευθύνσεις επιστημονικών περιοδικών και πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών), εξασκώντας καλές πρακτικές αυτενέργειας και ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner). Στον ίδιο χώρο αναρτάται και ο φάκελος των ασκήσεως των δραστηριοτήτων και των εργασιών εμπέδωσης, δημιουργικότητας και αυτοαξιολόγησης.

Συνεργατική μάθηση

Μια από τις καλές πρακτικές που υιοθετεί αυτό το εξ αποστάσεως σεμινάριο δημιουργικής γραφής είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών και μαθητριών που συμμετέχουν σ’ αυτό. Ενδεχομένως ο χαρακτήρας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να δρα ανασταλτικά στη δημιουργία και στη δημιουργική συνεργασία των ομάδων, ο κυβερνοχώρος ωστόσο βρίθει από κοινότητες, τα μέλη των οποίων στήνουν δίκτυα σταθερής επικοινωνίας μεταξύ τους.

Στη διάρκεια της πρώτης και δια ζώσης συνεδρίας σχεδιάζεται η βαθύτερη γνωριμία των συμμετεχόντων μεταξύ τους, μέσω ενός σύντομου αυτοσχεδιασμού, καθώς και ο χωρισμός τους σε ομάδες, οι οποίες θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς την εξατομικευμένη μάθηση, ανατροφοδοτικά η μία για την άλλη, καθώς καθεμία αναλαμβάνει την αξιολόγηση και κριτική αποτίμηση του παραγόμενου έργου των άλλων, μέσω της συγγραφής κειμένων λογοτεχνικής κριτικής. Τέλος οι ομάδες συνεργάζονται μεταξύ τους για την εκπόνηση του τελικού παραδοτέου προϊόντος. Στο πλαίσιο αυτό λαμβάνει χώρα μια ιδιότυπη λογοτεχνική «σκυταλοδρομία», καθώς η μία ομάδα συνεχίζει και ολοκληρώνει το έργο της προηγούμενης. Για την επιτυχία του εγχειρήματος προτείνεται οι ομάδες να τηρούν ημερολόγιο στόχων και τηλεσυνεδριών, το οποίο εγχειρίζεται δια του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις υπόλοιπες. Εφαρμόζονται οι αρχές που διέπουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τη μέθοδο project, οι οποίες βασίζονται στις θεωρίες της ανακαλυπτικής μάθησης και του εποι-

κοδομητισμού των Dewey, Piaget και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών του Vygotsky (Ψυχάρης, 2010).

Γενικά χαρακτηριστικά

Το χρονοδιάγραμμα ολοκλήρωσης του σεμιναρίου δεν υπερβαίνει τους τέσσερις μήνες, συμβαδίζει συνεπώς με την ωφέλιμη διδακτικά χρονική διάρκεια ενός εκπαιδευτικού τετραμήνου της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σ' αυτό συμμετέχουν 15-20 μαθήτριες και μαθητές της Α τάξης γενικού λυκείου. Συστήνεται δηλαδή ένας άτυπος «όμιλος δημιουργικότητας και αριστείας», όπως εκείνοι που λειτουργούν στα πρότυπα πειραματικά σχολεία, (ΦΕΚ 118/2011) ή μια ομάδα συνεργατικής μάθησης (project) ή ακόμη ένα ολιγάριθμο πολιτισμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δραστηριότητες όλες εντός του πλαισίου της κείμενης εκπαιδευτικής νομοθεσίας, των σύγχρονων εκπαιδευτικών πρακτικών και παιδαγωγικών αρχών και των εκπαιδευτικών στόχων του Νέου Λυκείου.

Ως προϋπόθεση για την αποδοχή της συμμετοχής του/ της υποψηφίου ορίζεται, εκτός από την εξοικείωση με τις δεξιότητες των ΤΠΕ που προαναφέρθηκαν και η ικανοποιητική επίδοση στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας, η επάρκεια στο θεωρητικό σκέλος της διδακτέας ύλης των δύο γνωστικών αντικειμένων, καθώς και η στοιχειώδης συγγραφική ικανότητα. Από κάθε μαθητή και μαθήτρια ζητείται σύντομο δείγμα λογοτεχνικού (πεζού ή ποιητικού) κειμένου.

Τα παιδιά που συμμετέχουν στο εξ αποστάσεως σεμινάριο δημιουργικής γραφής φοιτούν όλα στη σχολική μονάδα της υπεύθυνης για τη διοργάνωση του σεμιναρίου καθηγήτριας, που είναι και η συντονίστρια της δράσης. Μακροπρόθεσμος στόχος ωστόσο είναι η συμμετοχή σ' αυτό μαθητριών και μαθητών της ίδιας τάξης όμορων σχολικών μονάδων και η συνεργασία στη διαχείριση του σεμιναρίου συναδέλφων καθηγητών από διαφορετικές σχολικές μονάδες, ώστε να δημιουργηθεί ένα δίκτυο σχολικών μονάδων που διακονεί διαδικτυακά και εξ αποστάσεως τη δημιουργική γραφή. Ευκταία θα ήταν μάλιστα η ανάγκη σύμπραξης διαφορετικών ειδικοτήτων επιβλεπόντων διδασκόντων, ώστε να υπηρετηθούν αποτελεσματικά η διεπιστημονικότητα κι η διακειμενικότητα.

Ενδεικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Στην εναρκτήρια δια ζώσης συνεδρία συντάσσεται το συμβόλαιο του εξ αποστάσεως σεμιναρίου, στο οποίο και περιγράφεται εκτός των ήδη προαναφερθέντων, ο τρόπος μελέτης, η διαδικασία επικοινωνίας κι αξιολόγησης των εργασιών και το τελικό προϊόν. Ορίζονται συνεδρίες εκπαιδευτικής τηλεδιάσκεψης κάθε δεκαπέντε ημέρες, αποστολή του παραγόμενου υλικού των ομαδικών ασκήσεων στην επιβλέπουσα και στα μέλη των ομάδων και προσδιορίζονται τέσσερις δια ζώσης συναντήσεις (μία για κάθε μήνα) μεταξύ των μελών του σεμιναρίου.

Το γνωστικό υλικό και οι βιβλιογραφικές πηγές αναρτώνται στα έγγραφα και στους χρήσιμους συνδέσμους της ηλεκτρονικής τάξης, στο πλαίσιο της καθοδηγούμενης μάθησης. Ωστόσο τίποτα από αυτά δεν έχει το χαρακτήρα της αυθεντίας. Το σεμινάριο στοχεύει να καταστήσει τους εκπαιδευόμενους ικανούς να μαθαίνουν και μόνοι τους, αυτόνομα και δη-

μιουργικά, να ανακαλύπτουν τη γνώση και την πληροφορία μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες και διαδικασίες αυτομάθησης. Στο πλαίσιο αυτό ζητείται από τα μέλη των ομάδων να ανεύρουν πρόσθετες πηγές, ηλεκτρονικές και μη και παραπέμποντας σε αυτές να συνθέσουν και να αναρτήσουν στην ηλεκτρονική τάξη, σύντομα κείμενα λογοτεχνικής κριτικής των ανθολογούμενων από την επιβλέπουσα κειμένων του γνωστικού υλικού. Το σεμινάριο περιλαμβάνει και ανταλλαγή απόψεων, πάνω σε θέματα θεωρίας της λογοτεχνίας στο πλαίσιο εκπαιδευτικής τηλεδιάσκεψης.

Το γνωστικό υλικό του σεμιναρίου αποτελείται από τρεις ενότητες: τη Λογοτεχνία, το Θέατρο και το Σενάριο, που φιλοδοξεί να λειτουργήσει ως γέφυρα ανάμεσα στις δύο πρώτες. Καθεμία από τις δύο πρώτες ενότητες χωρίζεται σε επιμέρους υποενότητες, οι οποίες αφορούν την ιστορία της Λογοτεχνίας (της Νεοελληνικής κατά βάση, αλλά και μιας συντομότερης Ευρωπαϊκής), τα εκφραστικά μέσα (αφηγηματικά χαρακτηριστικά, σχήματα λόγου, εικόνες, μέτρα, ύφος, γλωσσικά στοιχεία) αλλά και τις βασικότερες λογοτεχνικές τάσεις και τα ρεύματα, των τριών τελευταίων αιώνων. Το γνωστικό υλικό παρέχεται μέσα από αποσπάσματα κειμενικού λόγου δημοσιογραφικού, ακαδημαϊκού, επιστημονικού ή και κριτικού χαρακτήρα, μέσα από την παράλληλη μελέτη των οποίων και τη σύγκριση κι αντιπαραβολή των παρεχόμενων πληροφοριών οι συμμετέχοντες καλούνται να καταλήξουν στα προσωπικά τους συμπεράσματα.

Η δεύτερη ενότητα εστιάζει σε μια σύντομη ιστορία του ελληνικού και του ευρωπαϊκού θεάτρου (με αναφορές και στο θέατρο της αρχαίας Ελλάδας), στα θεατρικά είδη, στις σημαντικές σχολές του θεάτρου του εικοστού αιώνα, καθώς και στα κειμενικά χαρακτηριστικά του θεατρικού είδους (θεατρικό διάλογο, σκηνοθετικές και σκηνογραφικές πληροφορίες). Η ενότητα του Θεάτρου πλαισιώνεται κι από αποσπάσματα ψηφιοποιημένων θεατρικών παραστάσεων, τις οποίες οι έφηβοι καλούνται να μελετήσουν, σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό τους υλικό. Με δεδομένο ότι κάθε σκηνοθετική προσέγγιση ενός θεατρικού έργου συνιστά και μια διαφορετική του ερμηνεία, οι μαθητές κι οι μαθήτριες αντιλαμβάνονται ότι αντίστοιχα κάθε προσπάθεια ερμηνείας ενός λογοτεχνικού κειμένου, μετατοπίζει το εννοιολογικό κέντρο βάρους αυτού στον εκάστοτε αναγνώστη, επαρκή και μη. Έτσι η αναγνωστική διαδικασία αναγορεύεται σε μείζονα ερμηνευτική πράξη.

Οι δύο παραπάνω ενότητες συνοδεύονται από αντιπροσωπευτικά παραδείγματα λογοτεχνικών έργων, η ανάγνωση των οποίων ειδικά στο πλαίσιο των ομάδων, εν είδει εικονικού λογοτεχνικού καφενείου, η ηχογράφηση και απόθεση των ερμηνειών αυτών ψηφιακά στο υλικό του σεμιναρίου, αποτελεί απαραίτητο προστάδιο της λογοτεχνικής σύνθεσης και μέθοδο κατανόησης και εμπέδωσης του γνωστικού υλικού.

Τα φύλλα εργασίας του σεμιναρίου περιέχουν αφενός ερωτήσεις κλειστού τύπου (ασκήσεις πολλαπλής επιλογής, αντιστοίχισης, σωστού/ λάθους) αλλά και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (ερωτήσεις ανάπτυξης, κατανόησης, ανάγνωσης και παραγωγής λογοτεχνικού κειμένου ή κειμένου λογοτεχνικής κριτικής). Στους μαθητές και στις μαθήτριες παρέχεται από την αρχή της λειτουργίας του σεμιναρίου χρονοδιάγραμμα υποβολής των ασκήσεων, οι οποίες μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας αποστέλλονται στην επιβλέπουσα και με τον ίδιο τρόπο επιστρέφονται διορθωμένες. Τα λογοτεχνικά κείμενα κάθε ομάδας αναρτώνται στο ιστολόγιο του σεμιναρίου και οι υπόλοιπες αναλαμβάνουν να τα σχολιάσουν και να τους ασκήσουν

κριτική. Έτσι οι συμμετέχοντες ασκούνται σε πρακτικές ετεροαξιολόγησης. Η επιβλέπουσα λειτουργεί συντονιστικά, καθοδηγητικά, παρεμβαίνοντας μόνον όπου κρίνει αναγκαίο. Πρόκειται για ένα στάδιο συνηθισμένο και κοινό στα περισσότερα λογοτεχνικά εργαστήρια δημιουργικής γραφής, κατά το οποίο ο συγγραφέας θέτει το πόνημά του στην κρίση και την αξιολόγηση των υπολοίπων μελών του. Μέσα από αυτήν την πρακτική οι μαθητές κι οι μαθήτριες ασκούνται στο μετακειμενικό στάδιο της παραγωγής του λογοτεχνικού λόγου, ο οποίος έχει σαφώς ανατροφοδοτικό χαρακτήρα : πρόκειται για μια διαδικασία, κατά την οποία υποβάλλουν τα έργα τους στο κοινό, για να αξιολογηθεί η αυθεντικότητα τους ως λογοτεχνημάτων κι η συνακόλουθη λογοτεχνική τους αξία.(Καραγιάννης: 2011).

Στο τέλος του σεμιναρίου τα καλύτερα από τα κείμενα που έχουν παραχθεί (λογοτεχνικά και κριτικά) θα ανθολογηθούν σε δυο ανεξάρτητα ηλεκτρονικά βιβλία (e-books), των οποίων και τα πνευματικά δικαιώματα θα κατοχυρωθούν στη συγγραφική ομάδα. Αυτά μαζί με τις ασκήσεις αποτελούν μέρος των παραδοτέων του προγράμματος.

Η τρίτη ενότητα του Σεναρίου έχει ιδιαίτερα δημιουργικό χαρακτήρα, καθώς στο πλαίσιο αυτής οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούνται στη μετατροπή μιας ιδέας σε λόγο, σε πλοκή, σε εικόνα, σε ήχο, σε ερμηνεία. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να προσδιορίζουν το θέμα του έργου, να σκιαγραφούν τους χαρακτήρες που εμπλέκονται σ' αυτό, αξιοποιώντας και τις γνώσεις τους στην ψυχολογία. Επίσης μυούνται στα βασικά βήματα της δημιουργίας μιας τυπικής λογοτεχνικής ιστορίας : ορίζεται μία αρχική κατάσταση, στην οποία αναφύεται κάποιο πρόβλημα, που ζητά τη λύση του, η οποία επέρχεται ύστερα από τις περιπέτειες της πλοκής, μέσα από εμπόδια, κλιμακώσεις, αποκλιμακώσεις, περιπέτειες κι απρόοπτα. Παράλληλα μέσα στην πλοκή αυτής της ιστορίας κινούνται ο κεντρικός ήρωας και οι δευτερεύοντες χαρακτήρες που τον πλαισιώνουν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες καλούνται να τους ονοματοθετήσουν, να πλάσουν το χαρακτήρα τους και να προσδιορίσουν τη συμμετοχή τους στην πλοκή, στη διαπλοκή και στη λύση της υπόθεσης.

Παράλληλα η εισαγωγή στην τεχνική του θεατρικού σεναρίου επιτρέπει τη διασκευή των παραγόμενων λογοτεχνημάτων σε θεατρικά σενάρια, αξιοποιώντας τεχνικές ανάγνωσης, ερμηνείας, σκηνοθεσίας, ηχοληψίας κι ερμηνείας ρόλων. Ας σημειωθεί ότι η μελέτη του Θεάτρου συμβαδίζει με την πρόταση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στην Α Λυκείου, να αποτελέσει η διδασκαλία θεατρικών αποσπασμάτων αυτόνομη διδακτική ενότητα, ενώ ανταποκρίνεται πλήρως στις αρχές της θεωρίας της Λογοτεχνίας. Το Θέατρο ευδοκιμεί στη νεοελληνική λογοτεχνική παράδοση αφενός και αφετέρου η θεατροποίηση στη διδασκαλία ως παιχνίδι ρόλων, σύνθεση κι υλοποίηση σεναρίων στη σχολική τάξη ενισχύει την ενσυναίσθηση και τη βιωματική γνώση.

Ως τελική παραδοτέα εργασία ορίζεται επιπλέον η συγγραφή ενός λογοτεχνικού διηγήματος από τη μία ομάδα, το οποίο η δεύτερη θα αναλάβει να το διασκευάσει σε σενάριο για θεατρικό έργο, ενώ η τρίτη θα το ερμηνεύσει με μια στοιχειώδη σκηνοθεσία. Το όλο εγχείρημα, το οποίο εμπλέκει κι αξιοποιεί διαφορετικά σημειωτικά συστήματα, θα βιντεοσκοπηθεί και το τρίπτυχο προϊόν (λογοτεχνικό κείμενο, διασκευασμένο σενάριο, βιντεοσκοπημένη θεατρική παράσταση) θα αναρτηθεί στο ιστολόγιο του σεμιναρίου με τον μάλλον κοινότυπο τίτλο : «οι περιπέτειες της λογοτεχνικής γραφής».

Η λειτουργία του εξ αποστάσεως φιλοδοξεί να είναι σταθερή, σε ενιαύσια βάση και να συνοδεύεται με την προκήρυξη ετήσιου διαγωνισμού συγγραφής διηγήματος από μαθητές και μαθήτριες Λυκείων, κατά την τελετή βράβευσης των οποίων θα γίνεται επίσημη δια ζώσης παρουσίαση του εκάστοτε παραγόμενου υλικού του σεμιναρίου.

Βιβλιογραφία

Δημητρακοπούλου, Α.(2001). Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες Διαδικτύου στην Ελληνική Πραγματικότητα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο 1ο Συνέδριο για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Εκπαιδευτικό Λογισμικό – Διαδίκτυο. Σύρος.

Καραγιάννης Στ. (2011). Η δημιουργική γραφή ως καινοτόμος δράση στο σχολείο. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο, στις 30/01/2014 από την ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.scribd.com/doc/49612155

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). Συμβουλευτική ψυχολογία. Αθήνα: Πεδίο

Ματσαγγούρας, Η. (1999). Η σχολική τάξη. Χώρος. Ομάδα. Πειθαρχία. Μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μουζάκης, Χ.(2006). Εκπαίδευση ενηλίκων. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων- Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Moore, M. (1993). Theory of transactional distance, In Keegan, D., (Ed). *Theoretical principles of distance education*, London: Routledge.

Νικολαΐδου Σ.(2013). Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας με Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, στο Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 3: (Κλάδος ΠΕ02) ΕΑΙΤΥ - Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ).

Σουλιώτης, Μ. (2012). Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως (βιβλίο εκπαιδευτικού). Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Ψυχάρης Σ. (2010). Η μοντελοποίηση και οι Θεωρίες Μάθησης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση. Οι επιπτώσεις τους στην Διδακτική-Εκπαιδευτική Τεχνολογία. (δεύτερος τόμος). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

«Συνομιλώντας με τον ποιητή Νίκο Εγγονόπουλο» Σενάριο διδασκαλίας με Τ.Π.Ε. στη Λογοτεχνία Β' Λυκείου

Γεωργία Κολοβελώνη
Φιλόλογος, Μ.Ed.
georgia-k@sch.gr

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο το οποίο παρουσιάζεται στην παρούσα εισήγηση επιχειρεί να φέρει τους μαθητές σε επαφή με την ποίηση του Νίκου Εγγονόπουλου, μέσα από μια διαδικασία διερευνητικής και εποικοδομητικής μάθησης. Αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε. με τρόπο που επιτρέπει να αναδειχτούν συστατικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου, οι μαθητές δεν περιορίζονται στην ανασύσταση του ιστορικοφιλολογικού πλαισίου, αλλά πειραματίζονται με το κείμενο, προσεγγίζοντας την ποιητική του με τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί με τα συμβατικά μέσα. Κατασκευάζουν υπερκείμενο, συμμετέχοντας ενεργητικά στον σχηματισμό της μορφής του κειμένου. Μελετούν τους πίνακες ζωγραφικής του ποιητή, έτσι ώστε η ώσμωση μεταξύ των τεχνών να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο πειραματισμού και έκφρασης της δημιουργικότητάς τους. Χρησιμοποιούν τα πολυμέσα για να κατασκευάσουν πολυτροπικά κείμενα, μεταφέροντας έτσι τους γλωσσικούς τρόπους του κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους. Μέσα από ασκήσεις δημιουργικής γραφής, συνομιλούν με τον ποιητή παράγοντας τον προσωπικό τους λόγο και ενθαρρύνονται να εκφραστούν δημιουργικά.

Λέξεις κλειδιά: υπερκείμενο, πολυτροπικά κείμενα, δημιουργική γραφή.

Ταυτότητα σεναρίου

- *Τίτλος: Συνομιλώντας με τον ποιητή Νίκο Εγγονόπουλο.*
- *Γνωστικό αντικείμενο: Λογοτεχνία.*
- *Διδακτική ενότητα: Νεότερη ποίηση.*
- *Τάξη : Β' Λυκείου.*
- *Χρονική διάρκεια : 3 ώρες.*

Προϋποθέσεις υλοποίησης :

- *Εξοικείωση μαθητών με εργασία σε ομάδες.*
- *Εξοικείωση με αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο.*
- *Γνώσεις χειρισμού επεξεργαστή κειμένου και λογισμικού παρουσιάσεων.*
- *Γνώση κατασκευής υπερκειμένου.*

Σύντομη περιγραφή

Οι μαθητές υποτίθεται ότι έχουν ανακαλύψει τυχαία ένα χειρόγραφο ενός ποιητή, το οποίο περιέχει τμήματα από μεμονωμένους ή περισσότερους στίχους. Καλούνται να τους βάλουν σε σειρά, συναρμολογώντας το ποίημα και προτείνοντας μια εκδοχή του, πριν το διαβάσουν και ανακαλύψουν τον ποιητή του. Προτείνουν, ανά ομάδες, μια δική τους ανά-

γνωση του ποιήματος. Σχολιάζουν στίχους του δημιουργώντας υπερκείμενο, χρησιμοποιώντας κάποιους από τους πίνακες ζωγραφικής του ποιητή, ήχους ή βίντεο, μεταφέροντας έτσι τους γλωσσικούς τρόπους του κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους. Τέλος, ενθαρρύνονται να διαβάσουν περισσότερα ποιήματα του ποιητή και να δημιουργήσουν το δικό τους ποίημα, παράγοντας τον προσωπικό τους λόγο.

Στόχοι

Παιδαγωγικοί

- *Να καλλιεργήσουν οι μαθητές αναλυτική και συνθετική ικανότητα.*
- *Να εκτιμήσουν μέσα από τη δράση τους σε ομάδες την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης.*
- *Να εξοικειωθούν με νέους τρόπους διδακτικής προσέγγισης και μαθησιακής διαδικασίας.*
- *Να αναπτύξουν ερευνητικές δεξιότητες, μέσα από την κριτική συνανάγνωση κειμένων και εικόνων, υιοθετώντας έναν πιο ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, με το να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση.*

Γνωστικοί

- *Να έρθουν σε επαφή με το έργο του ποιητή και να γνωρίσουν κάποια χαρακτηριστικά της τεχνικής και του περιεχομένου της ποίησής του.*
- *Να γνωρίσουν χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού στην ποίηση.*
- *Να αναδειχτεί η ρευστότητα του κειμένου και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της λογοτεχνικής γραφής.*
- *Να συνειδητοποιήσουν τη δυναμική δομή του ποιητικού κειμένου και τις πολλαπλές εκδοχές νοηματοδότησής του.*
- *Να απολαύσουν οι μαθητές αισθητικά τα ποιήματα και να τα προσεγγίσουν με τον προσωπικό τους τρόπο.*
- *Να έρθουν σε επαφή με τους πίνακες ζωγραφικής του ποιητή και να τους αξιολογήσουν ως ένα ξεχωριστό είδος τέχνης και προσωπικής έκφρασης.*
- *Να κινητοποιήσουν τη δημιουργική τους φαντασία και να ενθαρρυνθούν, ώστε να εκφραστούν λογοτεχνικά, δημιουργώντας το δικό τους ποίημα.*
- *Να ασκηθούν στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και πολυτροπικών κειμένων.*
- *Να γνωρίσουν την έννοια του υπερκειμένου και να ασκηθούν στη δημιουργία του.*

Ως προς τις Τ.Π.Ε.

- *Να μάθουν να αξιοποιούν το Διαδίκτυο ως πηγή άντλησης πληροφοριών.*
- *Να μάθουν να ενσωματώνουν τις Νέες Τεχνολογίες στις εργασίες τους και να χρησιμοποιούν λογισμικά εργαλεία παραγωγής γραπτού λόγου που καλλιεργούν τον ψηφιακό γραμματισμό.*
- *Να αξιοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο τις δυνατότητες του επεξεργαστή κειμένου.*
- *Να ασκηθούν στη δημιουργία υπερκειμένου.*

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Θεωρητικό πλαίσιο

Στον χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας το νέο στοιχείο που ενσωματώνεται τα τελευταία χρόνια στα σύγχρονα προγράμματα σπουδών είναι το κοινό σημείο όλων των αναγνωστικών θεωριών, με προεξάρχουσες τη θεωρία της πρόσληψης και της αισθητικής ανταπόκρισης, το οποίο δεν είναι άλλο από τον δημιουργικό ρόλο του αναγνώστη ως νοηματοδότη του λογοτεχνικού κειμένου (Jauss, 1995). Χωρίς να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι η στροφή προς τον αναγνώστη συνυπάρχει με άλλες προσεγγίσεις λιγότερο ή περισσότερο καινοτόμες (ιστορική, ποιητολογική, ερμηνευτική), οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή είτε σε παραδοσιακά είτε σε σύγχρονα διδακτικά πρότυπα, το ερώτημα που τίθεται είναι ποια είναι η θέση των Τ.Π.Ε. σ' αυτό το πλαίσιο και ποιος είναι ο ρόλος τους στη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας.

Είναι γεγονός ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στη μεταβολή της έννοιας της λογοτεχνίας, δίνοντας έμφαση σε νέες μορφές κειμενικότητας και σε νέες αναγνωστικές πρακτικές. Ωστόσο, η συμβολή τους σ' αυτή τη μεταβολή δεν είναι μονοσήμαντη και οπωσδήποτε δεν εξαντλείται στις αλλαγές που επιφέρει η χρήση ενός νέου μέσου, εν προκειμένω της τεχνολογίας, δεδομένου ότι η λογοτεχνία ως κοινωνική λειτουργία επηρεάζεται από παράγοντες πιο σύνθετους και πολύπλοκους (Ακριτίδου, 2011).

Έχει ερευνητικά αποδειχτεί ότι η λογοτεχνία είναι το μάθημα που αντιστέκεται περισσότερο στη διδασκαλία με χρήση Τ.Π.Ε. Οι φιλόλογοι αντιμετωπίζουν την τεχνολογία με συμβατικούς όρους, χωρίς να αξιοποιούν τις δυνατότητες του νέου μέσου, οι οποίες προσαρμόζονται και περιορίζονται στις δυνατότητες των συμβατικών μέσων. Τις περισσότερες φορές οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται ως άρτυμα της διδασκαλίας και αξιοποιούνται μόνο για την ανασύσταση του ιστορικοφιλολογικού πλαισίου του κειμένου, κυρίως εξαιτίας του ισχυρού λογοκεντρικού χαρακτήρα του μαθήματος, χωρίς να συνεισφέρουν με τον τρόπο αυτό σε έναν νέο τρόπο πρόσληψης και ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Έτσι, τα τεχνολογικά εργαλεία προσαρμόζονται στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, παρέχοντας το άλλοθι για φυγόκεντρες αναγνώσεις, που εξαντλούνται στο περικείμενο ή στο γραμματολογικό πλαίσιο. (Νικολαΐδου,2009 και 2011).

Ωστόσο, οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία της λογοτεχνίας με τρόπο που επιτρέπει να αναδειχθούν συστατικά χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού κειμένου. Επί παραδείγματι, καταστροφή και επανασυναρμολόγηση της δομής του κειμένου, με χρήση του επεξεργαστή κειμένου, μπορεί να καταδείξει ότι η λογοτεχνία είναι ένα lego που κατασκευάζεται με οικεία υλικά. Οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με τη δομή ενός κειμένου, έχουν τη δυνατότητα μέσα από προσωπικές αναγνωστικές διαδρομές να πειραματιστούν με επάλληλες γραφές και διορθώσεις, με ποικίλες εκδοχές νοηματοδότησης του κειμένου, δουλεύοντας έτσι πάνω στα κείμενα και προσεγγίζοντας την ποιητική τους με τρόπους που δεν είναι πάντα εφικτοί με τα συμβατικά μέσα. Όσο ανακατασκευάζουν αυτό το lego, όσο παίζουν με τις πολλαπλές εκδοχές και δυνατότητές του, τόσο καλύτερα κατανοούν τους μηχανισμούς κατασκευής και λειτουργίας της λογοτεχνίας (Νικολαΐδου,2009 και 2011).

Επιπλέον, μια πιο ουσιαστική και συμμετοχική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τα πολυμέσα για την κατασκευή πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, αφού έτσι μεταφέρονται οι γλωσσικοί τρόποι του λογοτεχνικού κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους, αναδεικνύοντας το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου που κατασκευάζει η λογοτεχνία, και επιτρέποντας παράλληλα σε άλλα μέσα και άλλες τέχνες να συνομιλήσουν με το λογοτεχνικό κείμενο.

Αυτή η συνομιλία των τεχνών είναι επίσης δυνατό να επιτευχθεί μέσω της κατασκευής υπερκειμένου, αφού το υπερκείμενο, ενσωματώνοντας εικόνες, ήχο, βίντεο, καταργεί τη μονοκρατορία του λόγου που χαρακτηρίζει την έντυπη λογοτεχνία και συμβάλλει στο να υποχωρήσει ο λογοκεντρικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας και να δώσει τη θέση του στη συνομιλία των τεχνών. Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη ότι το υπερκείμενο ανατρέπει τη δεδομένη κυριαρχία του συγγραφέα και προϋποθέτει την ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη για το σχηματισμό της μορφής του κειμένου, η δημιουργία υπερκειμένου από τους μαθητές συντελεί στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους και τους ωθεί να εκφραστούν με ποικίλους τρόπους (Νικολαΐδου,2009 και 2011). Οι μαθητές, συγχωνεύοντας γόνιμα τα στοιχεία του κειμένου με την εμπειρία τους, γίνονται κατά κάποιο τρόπο δημιουργοί του κειμένου, απολαμβάνοντας τα κείμενα μέσα από μια διαδικασία δημιουργικής ανάγνωσης, η οποία αποκτά το χαρακτήρα δημιουργίας και αναδημιουργίας και δεν περιορίζεται σε επανάληψη των λόγων που εκφέρουν άλλοι (Νέζη, 2000).

Διέξοδο στη δημιουργική φαντασία των μαθητών δίνουν, επίσης, και οι δραστηριότητες παραγωγής λόγου, εν προκειμένω οι δραστηριότητες παραγωγής ποιημάτων. Στόχος δεν είναι, βέβαια, να μετατραπούν οι μαθητές σε συγγραφείς ή να δημιουργήσουν υψηλή λογοτεχνία, αλλά να προσεγγίσουν τη συγγραφική διαδικασία, να προβληματιστούν για την κατασκευή της λογοτεχνίας και τη λειτουργία της και να τους δοθεί η δυνατότητα να ανακαλύψουν και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες.

Είναι γεγονός ότι οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής συντελούν στην καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών. Τους προσφέρουν όχι μόνο την ευχαρίστηση της δημιουργίας αλλά και πολύπλευρη καλλιέργεια. Εμπεριέχουν μια ψυχαγωγική διάσταση και έναν παιγνιώδη χαρακτήρα, ενώ παράλληλα ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Benton 1999). Σύμφωνα με τη Skelton (2006), η ενασχόληση με το γράψιμο, και δη με την ποίηση, μέσω ασκήσεων δημιουργικής γραφής επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν μια ποιητική ματιά, να καθορίσουν την έννοια του εαυτού μέσα στον χώρο και να δουν την ποίηση όχι ως ένα πολύπλοκο και ασυνήθιστο φαινόμενο, αλλά ως συστατικό της καθημερινής ζωής τους. Άλλωστε, η ενασχόληση με την καλλιτεχνική έκφραση μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια αυτού που ο Οδυσσέας Ελύτης (1987) ονόμαζε «ποιητική νοημοσύνη», η οποία «μπορεί να έχει σχέση με την ύπαρξη μιας καλής ποιότητας ευαισθησίας, με την παρουσία μιας ανάγκης πραγματικής για ποιητικό πέταγμα».

Ας σημειωθεί, τέλος, ότι κατά τη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση υιοθετούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στις διδακτικές διαδικασίες, έτσι ώστε να ενθαρρύνονται να κατακτούν τη γνώση μέσα σε ένα πλαίσιο διερευνητικής και εποικοδομητικής μάθησης, που τους επιτρέπει όχι μόνο να αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, αλλά παράλληλα να α-

σκούνται στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου γνωστικών ικανοτήτων, όπως οι μεταγνωστικές στρατηγικές, που παρέχουν τη δυνατότητα του ελέγχου της διαδικασίας της μάθησης από τους ίδιους.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση είναι σε συμφωνία με τους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας, όπως αυτοί ορίζονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών που συνοδεύει το αντίστοιχο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές πρέπει να μπορούν, μεταξύ άλλων, να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό κείμενο ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο στενά δεμένο με την εποχή του, να κατανοήσουν την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, τον μεταφορικό και συμβολικό της χαρακτήρα και την αισθητική λειτουργία της, να κατακτήσουν την ικανότητα συναισθηματικής συμμετοχής, να ερμηνεύουν με δημιουργικό τρόπο τα λογοτεχνικά έργα, να ανακαλύψουν και να ασκήσουν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες.

Εργαλεία – πηγές που θα χρησιμοποιηθούν

- *Υπολογιστές με σύνδεση στο Διαδίκτυο (ένας ανά ομάδα).*
- *Φυλλομετρητής.*
- *Δικτυακοί τόποι.*
- *Επεξεργαστής κειμένου.*
- *Λογισμικό παρουσίασης.*
- *Βιντεοπροβολέας και οθόνη προβολής.*
- *Φύλλα εργασίας αποθηκευμένα στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή.*
- *Υπερκείμενο.*

Μεθοδολογία διδασκαλίας

- *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*
- *Συζήτηση*

Πορεία εργασίας

Α’ Φάση (στην τάξη)

Παρέχονται πληροφορίες στους μαθητές για τη διδακτική πορεία που θα ακολουθηθεί και για τους διδακτικούς στόχους. Γίνεται μια σύντομη εισαγωγή στο ρεύμα του υπερρεαλισμού, κυρίως στην ποίηση, με σύντομη αναφορά και στις υπόλοιπες τέχνες. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (μεικτές και ανομοιογενείς ομάδες των τεσσάρων ατόμων) και καθορίζονται οι ρόλοι των μελών κάθε ομάδας (χειριστής ηλεκτρονικού υπολογιστή, συντονιστής, γραμματέας). Ο εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει κατά την ανάθεση ρόλων, αλλά κάθε μαθητής αναλαμβάνει τον ρόλο που του ταιριάζει και που η ομάδα του αναγνωρίζει, ανάλογα και με το επίπεδο των τεχνολογικών δεξιοτήτων του. Ωστόσο, οι ρόλοι των μαθητών μπορεί να μην καθοριστούν σε αυστηρά πλαίσια, αλλά να υπάρχει εναλλαγή.

Β’ Φάση (στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών)

Οι ομάδες εγκαθίστανται στους σταθμούς εργασίας. Ακολουθεί πληροφόρηση από τη διδάσκουσα για την έννοια του υπερκειμένου, επίδειξη δημιουργίας του και εκμάθηση δημιουργίας του από τους μαθητές. Οι ομάδες εντοπίζουν τα φύλλα εργασίας, τα οποία η διδάσκουσα έχει ήδη εγκαταστήσει στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ, και επεξεργάζονται τα θέματα που τίθενται σε αυτά. Εργάζονται αρχικά στο πρώτο φύλλο εργασίας, το οποίο βρίσκεται σε αρχείο ξεχωριστό από τα υπόλοιπα, έτσι ώστε να μην έχουν πληροφορίες για τον τίτλο του ποιήματος και τον ποιητή. Τους δίνεται ένα χειρόγραφο του ποιητή, το οποίο υποτίθεται ότι έχουν ανακαλύψει τυχαία και περιέχει αποσπάσματα από μεμονωμένους ή περισσότερους στίχους, τους οποίους καλούνται να βάλουν σε σειρά, συναρμολογώντας έτσι το ποίημα και προτείνοντας μια εκδοχή του. Οι στίχοι ή τα τμήματα στίχων έχουν γραφτεί με διαφορετικά χρώματα όχι μόνο για λόγους πρακτικούς, για να ξεχωρίζουν εύκολα κατά τη διαδικασία της «αντιγραφής» - «επικόλλησης», αλλά και για να προσδώσουν μια ευχάριστη και παιγνιώδη νότα στην όλη διαδικασία. Αφού πειραματιστούν οι ομάδες αλλάζοντας τη θέση των στίχων και καταλήξουν η καθεμιά στην δική της εκδοχή για το ποίημα, την παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης. Παρατηρούν τις εκδοχές των υπόλοιπων ομάδων και συζητούν για τις επιλογές τους.

Στη συνέχεια οι ομάδες καλούνται να ανοίξουν το αρχείο με το δεύτερο φύλλο εργασίας. Μεταβαίνουν στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.snhell.gr/ anthology/ content. asp?id =113 &author_id=7 και διαβάζουν το ποίημα «Ο μυστικός ποιητής» του Νίκου Εγγονόπουλου. Δεν έχει σημασία αν συμφωνήσουν απόλυτα με την εκδοχή του ποιητή. Σημασία έχει η προσωπική τους συμμετοχή στην ανάγνωση, πρόσληψη και ερμηνεία του κειμένου, η αυτενέργειά τους, η απόλαυση της αναγνωστικής διαδικασίας και η συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Συζητούν με τους συμμαθητές τους για την ρευστότητα του λογοτεχνικού κειμένου και για τις πολλαπλές αναγνώσεις που μπορεί να απορρέουν απ’ αυτή.

Κατόπιν επισκέπτονται τον δικτυακό τόπο http://www.engonopoulos.gr/ και μελετούν τους πίνακες ζωγραφικής του ποιητή. Εντοπίζουν κάποιους που τους αρέσουν και τους αποθηκεύουν σε αρχείο στον υπολογιστή τους. Καλούνται να ξαναδιαβάσουν το ποίημα και να εντοπίσουν συγκεκριμένους στίχους, οι οποίοι τους έχουν δοθεί από τη διδάσκουσα, τους οποίους θα σχολιάσουν σε ένα σύντομο κείμενο με τη μορφή υπερκειμένου. Επιπλέον, τους ζητείται να επιλέξουν 2-3 στίχους, ή ομάδες περισσότερων του ενός στίχων, που τους άρεσαν και να προσπαθήσουν να αποδώσουν το συναίσθημα ή την εικόνα που τους υποβάλλουν, είτε με τη μορφή σύντομου σχολιασμού σε υπερκείμενο, είτε συσχετίζοντάς τους με κάποιους από τους πίνακες ζωγραφικής του ποιητή ή με άλλες εικόνες, ήχο ή βίντεο, τα οποία θα τοποθετήσουν με μορφή υπερκειμένου στον αντίστοιχο στίχο ή ομάδα στίχων. Επιπρόσθετα, τους δίνεται (προαιρετικά) η δυνατότητα να δημιουργήσουν και ένα λογισμικό παρουσίασης με πίνακες της επιλογής τους, τους οποίους θα υπομνηματίσουν με στίχους.

Τέλος, τους ζητείται να επισκεφτούν τους δικτυακούς τόπους http://www.snhell.gr (Ανθολόγιο Λογοτεχνίας) και http://www.ekebi.gr (Τράπεζα δεδομένων - Αρχεία < Ανθολογία ελληνικής ποίησης) και, αφού διαβάσουν τα ποιήματα του Νίκου Εγγονόπουλου, να επιλέξουν λέξεις ή σύντομες φράσεις που τους άρεσαν, κάποιες από τις οποίες θα χρησιμοποιή-

σουν ως εναρκτήριες φράσεις, για να δημιουργήσουν το δικό τους ποίημα, το οποίο θα διαβάσουν στους συμμαθητές τους.

Γ' Φάση (στο εργαστήριο ηλεκτρονικών υπολογιστών)

Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης. Κάθε ομάδα προβάλλει στον βιντεοπροβολέα το ποίημα εμπλουτισμένο με το υπερκείμενο και παρέχει πληροφορίες για τις επιλογές της, προτείνοντας την δική της αναγνωστική διαδρομή που καταλήγει σε προσωπική από κάθε ομάδα και μαθητή πρόσληψη του κειμένου. Στη συνέχεια παρουσιάζει το λογισμικό παρουσίασης με πίνακες ζωγραφικής, υπομνηματισμένους με στίχους του ποιητή. Τέλος, οι μαθητές διαβάζουν τα ποιήματα που δημιούργησαν και εκφράζουν τις αισθητικές επιλογές, τις προτιμήσεις και τα σχόλιά τους. Ακολουθεί συζήτηση και σχετική ανατροφοδότηση από τη διδάσκουσα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο Doubrovsky (1985), αναφερόμενος στον ρόλο του εκπαιδευτικού, έλεγε πως «ό,τι πολυτιμότερο έχει να προσφέρει κατά την ώρα του μαθήματος δεν είναι οι ιδέες του ή οι γνώσεις του αλλά το πρόσωπό του». Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, προσπαθώντας να διευκολύνει την επικοινωνία του πομπού με τον δέκτη, του ποιητή-δημιουργού με τον μαθητή- αναγνώστη μέσα από την αποκωδικοποίηση της ποιητικής γλώσσας. Συντονίζει την όλη διαδικασία εμψυχώνοντας και διευκολύνοντας το έργο των μαθητών, παρέχοντάς τους την κατάλληλη υποστήριξη, ώστε να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση. Βοηθάει και κατευθύνει τις ομάδες, παρέχοντας τις απαραίτητες επεξηγήσεις, όταν του ζητούνται. Τους ενθαρρύνει να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους και να προσεγγίσουν το ποίημα, στα πλαίσια της βιωματικής - διερευνητικής μάθησης, ακολουθώντας τους δικούς τους συνειρμούς και νοηματοδοτώντας το με τον δικό τους τρόπο. Τέλος, τους ενθαρρύνει να εκφραστούν λογοτεχνικά, δημιουργώντας το δικό τους ποίημα.

Ο ρόλος των μαθητών

Οι μαθητές ασκούνται στη διερευνητική και συνεργατική μάθηση, ώστε να μπορέσουν να προσεγγίσουν εποικοδομητικά τη γνώση. Τα μέλη των ομάδων πραγματοποιούν έρευνα στους δικτυακούς τόπους που τους δίνονται και συνεργάζονται, ώστε να συνθέσουν από κοινού τις απαντήσεις στα ερωτήματα των φύλλων εργασίας. Επιλέγουν εικόνες, ήχους, βίντεο, για να οικοδομήσουν την πρότασή τους και συζητούν για τα σχόλια που θα παραθέσουν με μορφή υπερκειμένου, ώστε να εκφράζεται η αναγνωστική εκδοχή της ομάδας τους. Αιτιολογούν τις επιλογές τους και συζητούν με τους συμμαθητές τους και τη διδάσκουσα γι' αυτές. Αναστοχάζονται γύρω από την αναγνωστική τους εμπειρία και συμμετέχουν ενεργά στον προβληματισμό που αναπτύσσεται. Δημιουργούν το δικό τους ποίημα, αναπτύσσοντας παράλληλα μια μορφή μεταγνώσης, αφού έχουν επίγνωση των διαδικασιών της σκέψης τους, όταν εκφράζονται ως ποιητές.

Αναμενόμενα κείμενα που θα παραχθούν, δραστηριότητες που θα αναπτύξουν οι μαθητές

- *Αρχείο κειμένου με το 'αποκατεστημένο' και συναρμολογημένο σε ενιαίο όλο ποίημα, σύμφωνα με την εκδοχή κάθε ομάδας.*

- *Αρχείο κειμένου με το εμπλουτισμένο με υπερκείμενο ποίημα.*
- *Λογισμικό παρουσίασης με πίνακες ζωγραφικής του ποιητή, υπομνηματισμένους με στίχους του.*
- *Αρχείο κειμένου με τα ποιήματα που δημιούργησε κάθε ομάδα.*

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με βάση την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί, τη συμμετοχή στην ομάδα και τον βαθμό επίτευξης της συνεργατικής εργασίας, το παραγόμενο τελικό προϊόν, καθώς και την αποτίμηση της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές, με βάση την αλλαγή σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων, πεποιθήσεων, πριν και μετά τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε τάξη 12 μαθητών. Το σενάριο σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί σε τάξη που δεν έχει μεγάλο βαθμό εξοικείωσης με εργασία με Τ.Π.Ε. Για το λόγο αυτό επελέγη η χρήση κοινού φύλλου εργασίας για όλες τις ομάδες. Ως προς την επίτευξη των στόχων και τα παραγόμενα τελικά προϊόντα, κρίθηκε επιτυχής. Μικρά προβλήματα παρατηρήθηκαν ως προς τη συμμετοχή στην ομάδα. Δύο μαθητές δεν συμμετείχαν ενεργά στην ομάδα και στις δραστηριότητες, παρά τις προσπάθειες της διδάσκουσας, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται και στην έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με την εργασία σε ομάδες.

Οι μαθητές βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσα τη δραστηριότητα του πρώτου φύλλου εργασίας και συμμετείχαν με ενδιαφέρον στη σχετική συζήτηση. Δύσκολη και αρκετά απαιτητική χαρακτηρίστηκε η δραστηριότητα που αφορούσε την κατασκευή υπερκειμένου, καθώς οι μαθητές αγνοούσαν την έννοια του υπερκειμένου. Στην πράξη, βέβαια, ανταποκρίθηκαν ικανοποιητικά στη δραστηριότητα. Όλες οι ομάδες εκπόνησαν με ενδιαφέρον τη δραστηριότητα δημιουργίας λογισμικού παρουσίασης με πίνακες του ποιητή, υπομνηματισμένους με στίχους του. Επιπλέον, με πολύ ενθουσιασμό οι μαθητές δημιούργησαν τα δικά τους ποιήματα. Σε μελλοντική εφαρμογή του σεναρίου, μελετάται η αφαίρεση της δραστηριότητας κατασκευής υπερκειμένου και η έμφαση στη δημιουργία λογισμικού παρουσίασης, καθώς και η προσθήκη επιπλέον ασκήσεων δημιουργικής γραφής.

Τέλος, ένα από τα πιο ενδιαφέροντα στοιχεία που προέκυψαν από τη συζήτηση, στα πλαίσια της αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης, ήταν ότι οι μαθητές βρήκαν περισσότερο απαιτητική μια τέτοια διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, σε σχέση με ένα παραδοσιακό μάθημα, γεγονός που θα μπορούσε να αποδοθεί σε πολλούς παράγοντες, κάποιοι εκ των οποίων είναι η έλλειψη εξοικείωσης με συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς και η πίεση του χρόνου για την παραγωγή ενός τελικού προϊόντος από τους μαθητές, το οποίο θα παρουσιαστεί στους συμμαθητές τους.

Βιβλιογραφία

Ακριτίδου, Μ. (2011). Οι ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας. Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφω-*

τών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης, τεύχος 3: Ειδικό Μέρος. Α' έκδοση. Πάτρα : ΙΤΥ.

Doubrovsky , S. (1985). «Η άποψη του καθηγητή» στο *Η διδασκαλία της λογοτεχνίας-Συνέριο του Σεριζί.* Αθήνα : Επικαιρότητα.

Ελύτης, Ο. (1987). *Ανοιχτά Χαρτιά*, Αθήνα : Ίκαρος.

Jauss, R. H. (1995). *Η θεωρία της πρόσληψης: Τρία μελετήματα*. Μτφ. Πεχλιβάνος Μ., Αθήνα: Εστία.

Νέζη, Μ.,(2000). «e-διδακτική: νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της Λογοτεχνίας». Στα *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση».* Πάτρα (ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο http://www.clab.edc.uoc.gr/hy302/texts/patras/06sinp.htm. στις 10-11-2011).

Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα : Κέδρος.

Νικολαΐδου, Σ. (2011). Οι ΤΠΕ στο μάθημα της λογοτεχνίας. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης,* τεύχος 3: Ειδικό Μέρος. Α' έκδοση. Πάτρα : ΙΤΥ.

Benton, P. (1999) Unweaving the rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education 25 (4)*: 521–531.

Skelton, S. (2006) Finding a place for poetry in the classroom every day. *The English Journal 96 (1)*: 25–29.

Συστήματα διαχείρισης μάθησης, με στόχο τον εποικοδομισμό

Κουτσουρίδης Ιωάννης
Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
ikouts@gmail.com

Περίληψη

Σε μια εποχή ταχύτατης απαξίωσης της χρήσιμης γνώσης, η εξ Αποστάσεως Διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ προσφέρει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς φορείς και μαθητές/ εκπαιδευόμενους ενός εναλλακτικού τρόπου σπουδών, μετεκπαίδευσης ή κατάρτισης. Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης, που χρησιμοποιούνται για τον σκοπό αυτό, διατείνονται ότι προωθούν τη μάθηση με βάση τις σύγχρονες εποικοδομιστικές θεωρήσεις. Ωστόσο, στην πράξη αποδεικνύεται ότι αυτό εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης των ΣΔΜ από τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις - κλειδιά: Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης, εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, e-Learning, εποικοδομισμός

Εισαγωγή

Η εισαγωγή και ευρεία χρήση των ΤΠΕ σε όλο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων είναι πλέον αδιαμφισβήτητη. Στην εκπαίδευση η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών έχει επιφέρει αλλαγές αφενός στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και αφετέρου στη διαμόρφωση μοντέλων διδακτικής επικοινωνίας και στη διασύνδεση της θεωρίας με την πράξη, καθόσον για τον εκπαιδευτικό κόσμο παραμένει η πρόκληση πώς, από έναν τεράστιο ωκεανό πληροφοριών, η χρήσιμη πληροφορία θα μετασχηματιστεί σε γνώση λειτουργική, καλλιεργώντας παράλληλα την κριτική σκέψη. Έτσι, στον χώρο της λεγόμενης Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας συναντώνται σήμερα εξελίξεις της τεχνολογίας, των θεωριών μάθησης, της διδακτικής μεθοδολογίας των διαφόρων αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού Συστημάτων.

Μετά την επικράτηση της μαθητοκεντρικής θεώρησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των αντιλήψεων της γνωστικής ψυχολογίας, που θεμελιώνουν τις αρχές του Εποικοδομισμού, δεν αμφισβητείται σήμερα ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία οικοδόμησης προσωπικού νοήματος, η οποία εξαρτάται από τα προηγούμενα γνωστικά και συναισθηματικά σχήματα του κάθε μαθητή, τον τρόπο δραστηριοποίησης, αλλαγής ή/και εμπλουτισμού τους (Piaget, Vygotski, Gardner). Παράλληλα γίνεται σταδιακά ευρύτερα αποδεκτό ότι η αποτελεσματική μάθηση δεν απαιτεί να βρίσκονται οπωσδήποτε ο διδάσκων και ο διδασκόμενος στον ίδιο φυσικό χώρο την ίδια χρονική στιγμή, και συνεπώς η εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη χρήση των ΤΠΕ μπορεί να καλύψει – τουλάχιστον ως ένα βαθμό – την ανάγκη του σύγχρονου ανθρώπου για μάθηση.

Ηλεκτρονική μάθηση και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Κατά το Learning Circuits Glossary, ο όρος e-Learning καλύπτει πλήθος εφαρμογών και διαδικασιών, όπως είναι, ενδεικτικά, η μάθηση μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών και δικτύων

υπολογιστών, οι εικονικές αίθουσες και η ψηφιακή συνεργατική μάθηση. Περιλαμβάνει τη διανομή του εκπαιδευτικού υλικού μέσω διαδικτύου, ενδοδικτύων (LAN/WAN), κασετών ήχου και βίντεο, δορυφορικής και αλληλεπιδραστικής τηλεόρασης, cd-roms κ.ά. Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, με μια μηχανιστική ερμηνεία, ορίζεται ως μια διαδικασία όπου ο διδασκόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον διδάσκοντα και τον εκπαιδευτικό φορέα, και η τεχνολογία με διάφορους τρόπους διαμεσολαβεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Κατά τον Λιοναράκη (2001), μιας παιδαγωγικής διάστασης ορισμός θα την όριζε ως την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία γνώσης.

Οι ρίζες της εξΑΕ βρίσκονται στις λεγόμενες «σπουδές δι' αλληλογραφίας», που χρονολογούνται από το 1870. Σήμερα πλέον, όταν γίνεται αναφορά στην εκπαίδευση από απόσταση, εννοείται σχεδόν αποκλειστικά η εκπαίδευση που υλοποιείται με τη χρήση των ΤΠΕ. Το διαδίκτυο πολύ σύντομα υιοθετήθηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα σαν ένα μέσο με μεγάλη εκπαιδευτική αξία, κυρίως λόγω της δυνατότητας να παρέχει πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό χωρίς χωρικούς ή/και χρονικούς περιορισμούς, ενώ παράλληλα έρευνες έδειξαν πως έχει θετική επίδραση στην υποκίνηση, στην προσέλκυση και στη μάθηση των εκπαιδευομένων – εξατομικευμένα ή συνεργατικά. Σταδιακά κατέστη απαραίτητο συμπλήρωμα, μέσο, πηγή ή ακόμα και αποκλειστικός φορέας εφαρμογών εκπαίδευσης ή αυτοεκπαίδευσης, θέτοντας στο περιθώριο ακόμη και αναγνωρισμένης αξίας τεχνολογικά μέσα όπως τα cd-roms ή εξειδικευμένες υπολογιστικές εφαρμογές.

Το κυρίαρχο κίνητρο για τη χρήση των τεχνολογιών επικοινωνίας και πολυμέσων στην εκπαίδευση είναι η πεποίθηση (που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά) ότι μπορούν να υποστηρίξουν ανώτερες μορφές μάθησης, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια υψηλής αντίληψης και αναλυτικοσυνθετικής ικανότητας. Παρόλο που στη χώρα μας καταγράφεται μια τεχνοφοβία αλλά και άγχος απέναντι στο ενδεχόμενο απαξίωσης του ρόλου του εκπαιδευτικού από τη διείσδυση των υπολογιστών στη διδασκαλία, οι μαθητές σε όλες τις βαθμίδες βλέπουν τουλάχιστον με ενδιαφέρον τη χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, εκδηλώνουν αυξημένα κίνητρα για μάθηση σε τεχνολογικά υποστηριζόμενα περιβάλλοντα και προσαρμόζονται με ευκολία σε αυτά, αναπτύσσοντας γρήγορα τις δεξιότητες που απαιτούνται για τον χειρισμό τους. Παράλληλα, ενώ έχουν δυσκολία στο να κατευθύνουν μόνοι τη μάθησή τους και να συνεργάζονται μεταξύ τους, φαίνεται να αναπτύσσουν γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες που δεν είναι εύκολο να αναπτυχθούν στα παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης.

Η εμπειρία έχει δείξει ότι οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής συνήθως αντιλαμβάνονται τη δύναμη μιας νέας τεχνολογίας όταν αυτή είναι ήδη παρωχημένη. Ωστόσο οι Νέες Τεχνολογίες έχουν πιέσει τα εκπαιδευτικά συστήματα για αλλαγές προς την κατεύθυνση που επιτάσσουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης, ενώ και η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει θέσει ως προτεραιότητες προς τα κράτη μέλη α) να αυξηθεί ο αριθμός των υπολογιστών ανά 100 μαθητές, β) να βελτιωθεί η σύνδεση στο διαδίκτυο με γραμμές ADSL και γ) να γίνεται χρήση των ΤΠΕ μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας. Παρ' όλα αυτά, τα στοιχεία τριών οργανισμών παγκόσμιας εμβέλειας (ΟΟΣΑ, PISA και Eurydice) δείχνουν ότι, παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί την τελευταία δεκαετία, οι επιδόσεις της χώρας μας στην έρευνα, την

τεχνολογία, την ευρυζωνικότητα και τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση παραμένουν φτωχές, ενώ στον Δείκτη Δικτυακής Ετοιμότητας, που ανακοίνωσε το Παγκόσμιο Οικονομικό Φόρουμ, από την 55η θέση που βρισκόταν το 2009 μέχρι το 2012, η χώρα μας έπεσε στην 64η.

Σήμερα, που παρατηρείται μεν διόγκωση του πλήθους των γνώσεων και των πληροφοριών, αλλά ο μέσος χρόνος ζωής της χρήσιμης γνώσης υπολογίζεται σε 10 έτη και η ετήσια απαξίωσή της στο 7%, είναι ζητούμενο το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, κατάρτισης και σφαιρικής μόρφωσης, με στόχο τον διαρκή εκσυγχρονισμό και ανανέωση του πνευματικού κεφαλαίου. Καθώς οι παραδοσιακές δομές της εκπαίδευσης δε διαθέτουν την απαραίτητη ευελιξία, και το κόστος, μαζί με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και γεωγραφικές διαφορές, συνυπολογίζονται στους ανασχετικούς παράγοντες, η εξΑΕ με τη χρήση ΤΠΕ αποτελεί μια αξιόπιστη εναλλακτική πρόταση, όχι απαραίτητα ως ειδικός τομέας εκπαίδευσης αλλά ως ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να συμπληρώνει άλλες καινοτόμες διαδικασίες. Η εξΑΕ προσφέρει τη δυνατότητα σε ενηλίκους να σπουδάσουν συνδυάζοντας την εργασία με τις οικογενειακές υποχρεώσεις, διευκολύνει τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αυτά από δυσπρόσιτες περιοχές να αποφύγουν τις δύσκολες μετακινήσεις και καθιστά δυνατή την πρόσβαση σε εκτεταμένη βιβλιογραφία. Επιπλέον, σέβεται την αυτονομία και την ανεξαρτησία του εκπαιδευόμενου, τον θεωρεί ώριμο, με συνειδητοποιημένες τις γνωστικές του προτεραιότητες και τις επαγγελματικές του επιδιώξεις, έτοιμο και διατεθειμένο να καταβάλλει προσωπικά την απαιτούμενη προσπάθεια.

Η μετατόπιση από την αίθουσα στο διαδίκτυο έχει περιγραφεί ως μετατόπιση «από την αποδοτικότητα προς την ποιότητα» και η προσφορά υπηρεσιών τηλεκπαίδευσης θεωρείται ότι απελευθερώνει ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα από τα στενά γεωγραφικά όρια των εγκαταστάσεών του και προσφέρει αυξημένες δυνατότητες συνεργασίας με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Υπολογίζεται ότι στις Η.Π.Α. περισσότερο από το 96% των κολεγίων και πανεπιστημίων προσφέρουν μαθήματα on-line, η δε «βιομηχανία» του e-Learning εκτιμάται παγκοσμίως σε περισσότερα από 38 δισεκατομμύρια ευρώ. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η πανευρωπαϊκή πρωτοβουλία της εισαγωγής του e-Learning και ειδικότερα των ΣΔΜ σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης ήρθε ως επακόλουθο της καθιέρωσής τους πρώτα στην ελεύθερη αγορά, κυρίως για την εκπαίδευση ή κατάρτιση εργαζομένων σε μεγάλες βιομηχανίες. Στην Ελλάδα, εκτός από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και όλα σχεδόν τα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ της χώρας, μερικοί από τους οργανισμούς που έχουν εφαρμόσει κάποιας μορφής εξΑΕ είναι η Ένωση Ελληνικών Τραπεζών, ο ΟΤΕ, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το Κολλέγιο Αθηνών κ.ά.

Πρακτικά, οι μορφές με τις οποίες σήμερα λειτουργεί η εξΑΕ είναι τρεις, ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας των συμμετεχόντων: η σύγχρονη (με δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας σε πραγματικό χρόνο), η ασύγχρονη (όπου το εκπαιδευτικό υλικό παρέχεται στον εκπαιδευόμενο και αυτός συνήθως προγραμματίζει τον ρυθμό μάθησης, χωρίς άμεση επικοινωνία με τον εκπαιδευτή), και η μικτή. Όλο το σχήμα βασίζεται σε μια ετερογενή πληθώρα συγκεκριμένων εφαρμογών, με τη βοήθεια των οποίων αναπτύσσονται, σε κατάλληλα διαμορφωμένους δικτυακούς τόπους, ηλεκτρονικά μαθήματα και λειτουργούν εικονικές τάξεις. Οι εφαρμογές αυτές τυπικά ονομάζονται «Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης» (LMS),

αλλά και «Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου» (CMS), Συστήματα Διαχείρισης Μαθησιακού Περιεχομένου» (LCMS), «Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης» (VLE), «Συστήματα Διαχείρισης Μαθημάτων», «Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης», «Ολοκληρωμένα Συστήματα Μάθησης» κ.ά. Παρά τις διαφορές στις υποστηριζόμενες τεχνολογίες, την εμπορική ή δωρεάν/ανοιχτού κώδικα διανομή, την ύπαρξη ή όχι ενός ισχυρού εργαλείου συγγραφής υλικού, τις δυνατότητες διαχείρισης κ.λπ., ένα ΣΔΜ είναι βασικά ένα πακέτο λογισμικού που οργανώνει, διαμοιράζει και καταγράφει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μέσα από μια κεντρική διεπιφάνεια, σ' ένα τοπικό ή ευρύτερο δίκτυο. Οι βασικές λειτουργίες του περιλαμβάνουν:

- *Ελεγχόμενη και ασφαλή πρόσβαση στα διδακτικά υλικά,*
- *Παρουσίαση της διδακτέας ύλης σε αυτοτελείς δομικές μονάδες (modules),*
- *Καταγραφή των στοιχείων και της προόδου του μαθητή.*
- *Υποστήριξη της on-line μάθησης και της πρόσβασης σε άλλες πηγές.*
- *Σύστημα αξιολόγησης του μαθητή.*
- *Επικοινωνία του μαθητή με τον εκπαιδευτή ή τους συμμαθητές του.*
- *Σχηματισμό ομάδων εκπαιδευομένων.*
- *Διασύνδεση με εξωτερικά συστήματα.*

Στα θετικά χαρακτηριστικά τους περιλαμβάνονται οι δυνατότητες παρουσίασης του διδακτικού υλικού και διαχείρισης της μάθησης, οι δυνατότητες κινητοποίησης του μαθητή, επικοινωνίας και συνεργασίας αλλά και αυτοαξιολόγησης, ενώ αρνητικά αξιολογείται το περιορισμένο εύρος δημιουργικότητας και η περιορισμένη διαδραστικότητα, καθώς και η έμφαση που συχνά δίνεται στον έλεγχο και την αξιολόγηση, περισσότερο ίσως από την ίδια τη μάθηση. Άλλες αδυναμίες τους οφείλονται στις ακατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, στον πλημμελή σχεδιασμό των εφαρμογών ή και στον υψηλό βαθμό τεχνικής ικανότητας που απαιτείται από τους χρήστες.

Από τα Δωρεάν ή Ανοιχτού Κώδικα Συστήματα τα πιο γνωστά είναι το Claroline, το Open eClass του ΕΚΠΑ, το Sakai και βέβαια το Moodle. Από τα εμπορικά, ως πιο πετυχημένο θεωρείται το Blackboard, που το 2006 εξαγόρασε και κατάργησε το αντίπαλον δέος WebCT.

Διδάσκοντας με ΣΔΜ

Η εξΑΕ εξαρχής απαίτησε καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, ενώ με τη χρήση των ΤΠΕ και στο πλαίσιο των Εικονικών Περιβαλλόντων Μάθησης διαφοροποιήθηκε ακόμη και η βασική σχέση διδάσκοντα-διδασκόμενου. Η έλλειψη άμεσης, προσωπικής επαφής μπορεί να δυσχεράνει το έργο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γι' αυτό και είναι σημαντική η ύπαρξη μηχανισμών που επιτρέπουν στον εκπαιδευτή να γνωρίζει πόσο αποτελεσματική ήταν/είναι η διδασκαλία του, τι έχουν μάθει οι μαθητές του, πώς το έμαθαν και κυρίως εάν υπάρχει τρόπος να βελτιωθεί τόσο η μάθηση από την πλευρά των εκπαιδευομένων όσο και η διδασκαλία του ίδιου.

Γενικότερα, στη διαδικτυακή εξΑΕ οι τρέχουσες τάσεις επικεντρώνουν: στη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης στη μαθησιακή διαδικασία, στην αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτή από μοναδικού κατόχου της γνώσης σε σύμβουλο και καθοδηγητή, στην ανάγκη οι εκπαι-

δευόμενοι να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης της γνώσης και ικανότητες συνεργασίας, και στη μετατόπιση προς ένα μοντέλο μάθησης που βασίζεται σε αναζήτηση πηγών.

Ο Rumble (2001) αναφέρεται σε τέσσερα μοντέλα εκπαίδευσης διαδικτυακών μαθημάτων:

1. *Στο μοντέλο Μεταβίβασης της Διδασκαλίας και της Μάθησης (Transmission model of teaching and learning), που υποστηρίζεται από τις δυνατότητες του διαδικτύου να προσφέρει καινοτόμο εκπαιδευτικό υλικό σε υπερμεσική μορφή, παρέχοντας πολλαπλές αναπαραστάσεις, δυνατότητες αξιολόγησης και ενθαρρύνοντας την αλληλεπίδραση.*
2. *Το Εποικοδομιστικό μοντέλο (Constructivist model), όπου ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται ενεργά και αναλαμβάνει συγκεκριμένους ρόλους στο πλαίσιο κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού υλικού.*
3. *Το Κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο (Socio-cultural model), όπου οι επικοινωνιακές δυνατότητες του διαδικτύου μπορούν ουσιαστικά να υποστηρίξουν και να ενισχύσουν την αλληλεπίδραση με στόχο τη συνεργασία.*
4. *Το Μεταγνωστικό μοντέλο (Metacognitive model), στο οποίο ο εκπαιδευτής υποστηρίζει και υποβοηθά τον μαθητή να αποστασιοποιηθεί και να ελέγξει τη διαδικασία της μάθησης, ώστε να βελτιώσει την κατανόησή του.*

Διδακτικές στρατηγικές και θεωρίες μάθησης που προτάθηκαν να αξιοποιούνται στην εκπαίδευση μέσω διαδικτύου είναι η ενεργητική μάθηση (active learning), η εποικοδομητική ή εποικοδομιστική μάθηση (constructive learning) και η συνεργατική μάθηση (collaborative learning), ωστόσο στην πράξη έχουν καταγραφεί και συμπεριφορισμός, γνωστικισμός και κοινωνικός εποικοδομισμός.

Με τις σχεδόν ανεξάντλητες δυνατότητες για τη δημιουργία εντυπωσιακού διδακτικού περιεχομένου με κείμενο, ήχο, σχήματα, εικόνες, κινούμενα σχήματα και εικόνες, οι δημιουργοί εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να επικεντρώνονται στην εύρεση της κατάλληλης ακολουθίας μαθησιακών εμπειριών, που θα επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να συγκροτήσουν γνώση. Το περιεχόμενο και ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του υλικού προσδιορίζονται με βάση το μοντέλο μάθησης που πρόκειται να υπηρετήσει. Για παράδειγμα, υλικό που ακολουθεί το μοντέλο «Μεταβίβασης της διδασκαλίας και της μάθησης» ακολουθεί μια δομημένη παρουσίαση και περιλαμβάνει αρκετές ασκήσεις αξιολόγησης. Αντίστοιχα, υλικό διαμορφωμένο σύμφωνα με το εποικοδομιστικό μοντέλο περιλαμβάνει δραστηριότητες που αναλαμβάνει ο εκπαιδευόμενος, εργαζόμενος ατομικά ή/και συμμετέχοντας σε ομάδες.

Σύμφωνα με τη Mason (1998) υφίστανται τρία μοντέλα εκπαίδευσης από απόσταση:

1. *Το μοντέλο του Υποστηριζόμενου Περιεχομένου (Content & Support Model). Είναι το πλέον συμβατικό και διαδεδομένο. Βασίζεται σε διδακτικά υλικά σε ιστοσελίδες, τα οποία υποστηρίζει ο δάσκαλος στην τάξη. Προσφέρει πολύ χαμηλό βαθμό διαδραστικότητας.*
2. *Το μοντέλο Πλαισιωμένου Περιεχομένου (Wrap around Model). Σ' αυτό ένα ποσοστό περίπου 50% του χρόνου απαιτείται να αφιερωθεί σε δικτυακές δράσεις. Η διδακτέα ύλη παρουσιάζεται σταδιακά και βρίσκεται μέσα σ' ένα «περιτύλιγμα» δρα-*

στηριοτήτων. Είναι περισσότερο μαθητοκεντρικό μοντέλο, όπου μαθητές και εκπαιδευτές έχουν πιο σύνθετους και υπεύθυνους ρόλους.

3. *Το Ενσωματωμένο μοντέλο (Integrated Model), είναι ακριβώς αντίθετο από το πρώτο. Το μάθημα αποτελείται από συνεργατικές δραστηριότητες μέσω διαδικτύου και το περιεχόμενό του είναι δυναμικό και ρευστό.*

Από τα τεχνικά φυλλάδια των περισσότερων ΣΔΜ εξάγεται ότι αυτά κατά βάση ανταποκρίνονται, περισσότερο ή λιγότερο, στο πρώτο μοντέλο διδασκαλίας της Mason. Σταδιακά παρατηρήθηκε μια στροφή προς το δεύτερο μοντέλο, ενσωματώνοντας πιο σύγχρονες δικτυακές υπηρεσίες και τεχνικές, παρόλο που το τρίτο («Ενσωματωμένο») μοντέλο είναι αυτό που υιοθετεί πλήρως τις τάσεις εκείνες που διαφαίνονται στον παιδαγωγικό χώρο τα τελευταία χρόνια και οι οποίες κινούνται προς περισσότερο μαθητοκεντρικές, συνεργατικές, ανακαλυπτικές και εποικοδομιστικές προσεγγίσεις.

Η γενική άποψη για τα ΣΔΜ είναι πως σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της συνεργατικής μάθησης και βασίζονται στην εποικοδομιστική θεωρία μάθησης, και ειδικότερα στο έργο των Piaget και Vygotsky. Υπάρχουν βέβαια και απόψεις, όπως των Laister και Koubek (2001), που ισχυρίζονται ότι από την πληθώρα των παιδαγωγικών θεωριών που υπάρχει σήμερα, οι περισσότερες δεν έχουν διαποτίσει τις καθημερινές εκπαιδευτικές διαδικασίες, και πως σχεδόν καμία δεν έχει ληφθεί υπόψη στον σχεδιασμό των Συστημάτων Μάθησης με γενικές αλλά και απτές προϋποθέσεις. Παράλληλα, σημαντική είναι η επισήμανση των Roschelle και Pea (1999) ότι η εφαρμογή εποικοδομιστικών αντιλήψεων για τη μάθηση μέσα από το διαδίκτυο – και κατ' επέκταση με διαδικτυακές πλατφόρμες – παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες, περισσότερες απ' ό,τι έχει η εφαρμογή τους στη διαπροσωπική (face-to-face) εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό της εκπαίδευσης που βασίζεται σε υπολογιστή συνεχίζει και σήμερα να ακολουθεί τη συμπεριφοριστική προσέγγιση, όπου ακολουθείται συνήθως γραμμική πορεία σε επάλληλα στάδια κλιμακούμενης δυσκολίας και χρησιμοποιείται ευρέως η λογική της θετικής ενίσχυσης (με ήχους, εικόνες κ.λπ.). Μέσα από ακολουθίες του σχήματος Ερέθισμα-Αντίδραση-Ενίσχυση ακόμα και αδύνατοι μαθητές έχουν ευκαιρίες να βιώσουν μικρές επιτυχίες, αν και, χωρίς υψηλό βαθμό αυτονομίας στη διαδικασία της μάθησης, οι χρήστες υπάρχει φόβος να γίνουν ικανοί στις εξετάσεις αλλά φτωχοί στην κρίση.

Τα μαθησιακά περιβάλλοντα, που θεμελιώνονται στο μοντέλο κατασκευής της γνώσης από το άτομο, είναι ανοικτά περιβάλλοντα, που δεν προσφέρουν πληροφορίες, αλλά δίνουν ερεθίσματα με την παροχή αυθεντικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, ενταγμένων σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, επιδιώκοντας την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Ευνοούν τη σταδιακή δόμηση της γνώσης σε ατομικό ή/και ομαδικό επίπεδο προσφέροντας πολλαπλές αναπαραστάσεις των εννοιών, προσομοιώσεις και μοντελοποιήσεις, μικρόκοσμους, δυνατότητες παρέμβασης και προσαρμογής.

Σύμφωνα με το μοντέλο ΔΕΣΤΕ (Σολωμονίδου, 2006), ένα περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως εποικοδομιστικό και μαθητοκεντρικό εφόσον περιλαμβάνει:

- *Διερεύνηση και μελέτη των αρχικών αντιλήψεων των μαθητών.*

- *«Επινόηση» του περιεχομένου του περιβάλλοντος μάθησης και διαμόρφωσή του μέσα από διαδοχικούς διδακτικούς μετασχηματισμούς, με βάση τόσο την επιστημονική γνώση όσο και τις αρχικές ιδέες και τις γνωστικές ανάγκες των μαθητών.*
- *Σχεδίαση εποικοδομιστικών διδακτικών καταστάσεων και διαδικασιών.*
- *Τεχνική ανάπτυξη του ψηφιακού περιβάλλοντος με τη χρήση κατάλληλων ψηφιακών μέσων και συμβόλων και διαμορφωτική αξιολόγησή του.*
- *Εφαρμογή του περιβάλλοντος σε συνθήκες πραγματικής μάθησης και συνολική αξιολόγησή του με βάση, μεταξύ άλλων, τις τελικές αντιλήψεις, γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών.*

Συνοψίζοντας

Σήμερα οι διαδικτυακές πλατφόρμες προσφέρουν δυνατότητες υποστήριξης μαθημάτων που βασίζονται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Ωστόσο στην πράξη αυτό επαφίεται στον εκπαιδευτή/δημιουργό των μαθημάτων, ενώ παράλληλα η καταλληλότητα για την επιλογή μιας συγκεκριμένης πλατφόρμας εξαρτάται πρώτιστα από τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις συγκεκριμένες συνθήκες καθενός εκπαιδευτή ή οργανισμού. Το ζήτημα της σωστής ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία παραμένει ανοιχτό. Η εποχή όπου το e-Learning δεν ήταν τίποτε περισσότερο από το «ανέβασμα» στο διαδίκτυο παρουσιάσεων PowerPoint έχει περάσει. Κρίνεται πλέον απαραίτητη η προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε μοντέλα εποικοδομιστικά, συλλογικά και συμμετοχικά. Όπως αναφέρουν οι Warschauer και Meskill, το κλειδί για την επιτυχή χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία βρίσκεται όχι στο υλικό (hardware) ή το λογισμικό (software), αλλά στο *«humanware»*.

Τα ΣΔΜ παρομοιάστηκαν με νησιά μέσα στην απέραντη θάλασσα δυνατοτήτων μάθησης που προσφέρει ο Παγκόσμιος Ιστός. Το βέβαιο είναι ότι η κατάσταση δεν σταθεροποιείται, καθώς αναδύθηκαν έννοιες όπως «Web 2.0», εικονικοί κόσμοι όπως το «Second Life» και... έπεται συνέχεια. Εκείνο που δεν θα πρέπει να λησμονείται είναι ότι μάθηση σημαίνει μάθηση, είτε συνοδεύεται από το e είτε όχι και ότι στο e-Learning θα πρέπει να επικεντρωνόμαστε περισσότερο σ' αυτήν και λιγότερο στο e.

Βιβλιογραφικές αναφορές (ενδεικτικές)

Britain, S., Liber O. (1999). *A Framework for Pedagogical Evaluation Of Virtual Learning Environments. JTAP, JISC Technology Applications.* Bangor: University of Wales. Τελευταία ανάκτηση την 29-1-2014, από http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/jtap-041.doc.

Horton, W. (2000). *Designing Web-Based Training: How to teach anyone anything anywhere anytime.* New York: Εκδόσεις Wiley.

Laister, J., Koubek, A. (2001). 3rd Generation Learning Platforms. Requirements and Motivation for Collaborative Learning. *European Journal of Open and Distant Learning.* Τελευταία ανάκτηση την 29-1-2014, από http://www.eurodl.org/materials/contrib/2001/icl01/laister.htm.

Λιοναράκης, Α. (2001). *Για ποια «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» μιλάμε;* Εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση του ΕΑΠ, 25-27 Μαΐου 2001. Ανακτήθηκε την 29-1-2014, από http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect2/34.htm

Mason, R. (1998). Models of Online Courses. Institute of Educational Technology, The Open University. Στο L. Banks, C. Graebner, D. McConnell (ed.), *Networked Lifelong Learning: Innovative Approaches to Education and Training Through the Internet*. Sheffield: University of Sheffield. Ανακτήθηκε την 29-8-2009, από http://www.aln.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp.

Roschelle, J., Pea, R. (1999). Trajectories from today's WWW to a powerful educational infrastructure. *Educational Researcher*, 8(5), 22-25.

Rumble, G. (2001). *Re-inventing distance education, 1971-2001.* International Journal of Lifelong Education, Vol. 20 (No. 1/2), 13-43.

Σολομωνίδου, Χ. (2006). *Νέες Τάσεις στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Warschauer, M., Meskill, C. (2000). Technology And Second Language Learning. Στο J. Rosenthal (ed.), *Handbook Of Undergraduate Second Language Education.* (pp. 303-318), Mahwah, New Jersey: Εκδόσεις Lawrence Erlbaum Associates.

σχολείο.com Σενάριο για τη νεοελληνική γλώσσα Α' ή και Β' Γυμνασίου με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και του κριτικού γραμματισμού

Δουζίνα Μαρίλη
Φιλόλογος, ΜΑ
marilidouzinas@yahoo.gr

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί αφορά στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α' ή/και Β' Γυμνασίου και συγκεκριμένα στην ενότητα 1 και 2 (Α' Γυμνασίου) και 4 (Β' Γυμνασίου). Οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν το σχολείο από μία άλλη οπτική, εκείνη του παρατηρητή, του κριτή, του αξιολογητή. Έρχονται σε επαφή με απόψεις, προβληματισμούς, εκπαιδευτικά πειράματα, καινοτομίες, εικόνες από σχολεία υπανάπτυκτα ή αναπτυγμένα αλλά και με τις διαφαινόμενες προοπτικές για το μέλλον του σχολείου, ακόμα και με γελοιογραφίες και λεξικά. Καταγράφουν τις πληροφορίες και κυρίως τον προβληματισμό που προκύπτει από τις δοσμένες πηγές. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και αξιοποιώντας πολλαπλά τις ΤΠΕ κρίνουν, αυτενεργούν και παράγουν κείμενα σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Στο τέλος καλούνται να αξιολογήσουν την ομάδα τους και τις άλλες ομάδες.

Λέξεις - κλειδιά: ΤΠΕ, γλωσσική διδασκαλία, θεματική ενότητα «Σχολείο», Α' και Β' Γυμνασίου

Εισαγωγή

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία επέφερε αλλαγές σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας: στις διδακτικές πρακτικές, στις μαθησιακές συνήθειες, στα χρησιμοποιούμενα μέσα αλλά και στην οργάνωση των εκπαιδευτικών χώρων (Κατηνιώτης et al., 2012). Η πληροφορική τεχνολογία χρησιμοποιείται ευρύτερα στη σχολική ζωή και η διδασκαλία της διαχέεται σε όλα τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα αλλά και σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής (Κοντογιαννοπούλου, 1991: 71). Από το 1960, οπότε και τοποθετούνται οι πρώτες απόπειρες για αξιοποίηση των υπολογιστών στη γλωσσική διδασκαλία, μέχρι σήμερα έχουν αλλάξει πολλά. Σήμερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι βρισκόμαστε στη φάση που έχει αποκληθεί ως «κάθετη διάχυση του CALL» (vertical spread of CALL), θεωρείται αυτονόητη η αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και του διαδικτύου τόσο στην παραγωγή μαθησιακού υλικού (learning material) όσο και στη διδασκαλία (Κουτσογιάννης et al., 2011). Επιπλέον, οι ιδιαιτερότητες ('affordances') των ΤΠΕ, (Kress, 2003), καθιστούν πολύ εύκολη τη μίξη σημειωτικών συστημάτων (semiotic modes) ευνοώντας τη διάδοση των πολυτροπικών κειμένων (multimodal texts). Είναι επομένως σαφές ότι η πολυτροπικότητα των κειμένων, η υπερκειμενικότητα και η δυνατότητα ανάκτησης των πληροφοριών από τεράστιες βάσεις (γλωσσικών και πολυτροπικών) δεδομένων απαιτούν άλλου τύπου γνώσεις και αναγνωστικές δεξιότητες. Είναι προφανές ότι η νέα αυτή πραγματικότητα δεν θα μπορούσε παρά να αποτυπωθεί σε νέες θεωρίες για τη διδασκαλία των γλωσσών. Όροι όπως πολυγραμματισμοί (multiliteracies), πολυτροπικότητα (multimodality) και σχέδιο/σχεδιασμός (design) ανήκουν στη νέα αυτή θεωρητική αναζήτηση, χρησιμοποιούνται ευρύτατα και αποτυπώνουν τους νέους προσανατολισμούς που αποκτά η διδασκαλία

των γλωσσών υπό το πρίσμα της ευρείας χρήσης των ΤΠΕ ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (Κουτσογιάννης et al., 2011).

Η συνειδητή εξοικείωση με τη διάσταση της πολυτροπικότητας στην πρόσληψη και παραγωγή λόγου στο γλωσσικό μάθημα θεωρείται στις μέρες μας απαραίτητη. Η εξοικείωση αυτή είναι καλό να γίνει στο πλαίσιο της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας και των άλλων σημειωτικών τρόπων από τους μαθητές και όχι στο πλαίσιο μετάδοσης μιας «ύλης-θεωρίας» σχετικής με την πολυτροπικότητα. Δεν μπορεί η κατοχή της υβριδικής αυτής μορφής λόγου να λείπει από το ρεπερτόριο του μελλοντικού πολίτη. Δεν μπορεί επομένως παρά να ενσωματωθεί λειτουργικά στο γλωσσικό curriculum (Κουτσογιάννης et al., 2011). Οι παρουσιάσεις ενώπιον ακροατηρίου, τα πολυμεσικά κείμενα, οι ιστοσελίδες αποτελούν τα ενδεικτικά νέα (πολυτροπικά) είδη λόγου με ευρύτατη κοινωνική διάδοση, γι' αυτό και δεν μπορούν να λείπουν από τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική εκπαίδευση (Κουτσογιάννης et al., 2011). Είναι γεγονός ότι τα παιδιά είναι αρκετά εξοικειωμένα με τη νέα αυτή μορφή κειμενικότητας, αφού είναι αρκετά εξοικειωμένα με το διαδίκτυο. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι μπορούν να διαβάσουν επαρκώς τα κείμενα αυτά ή ότι μπορούν να τα σχεδιάσουν/γράψουν. Κυρίως όμως δεν είναι καθόλου βέβαιο ότι μπορούν να τα διαβάσουν με κριτική υποψία (Κουτσογιάννης et al., 2011).

Παράλληλα, είναι αναγκαίο στη διδασκαλία της γλώσσας να ενθαρρύνεται η χρήση του ηλεκτρονικού λεξικού και η αναζήτηση λέξεων σε σώματα κειμένων. Η αξιοποίηση σωμάτων κειμένων στη σχολική τάξη διευρύνει τη γλωσσική εμπειρία των μαθητών. Πραγματοποιώντας έρευνα σε σώματα κειμένων έχουν την ευκαιρία να προσλάβουν επιπλέον γλωσσικά ερεθίσματα που διευρύνουν τη γνώση τους για τη γλώσσα και τη χρήση της. Εκτίθενται δηλαδή σε επιπλέον γλωσσικά ερεθίσματα, τα οποία προσεγγίζουν με διερευνητική ματιά (Κουτσογιάννης et al., 2011).

Η διδακτική πρόταση

Προβληματική

Ο χώρος του σχολείου είναι οικείος στους μαθητές. Την ίδια στιγμή, όμως, και ανοίκειος, καθώς οι μαθητές τον προσεγγίζουν μονοδιάστατα, με τη μαθητική τους ιδιότητα. Τι θα γινόταν αν οι μαθητές διερευνούσαν αυτόν τον χώρο; Αν βρίσκονταν για λίγο στην άλλη πλευρά, σε αυτή του αξιολογητή ή του στοχαστή ή του κριτικού; Με το σενάριο αυτό οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ιδέες ή πληροφορίες που θα διευρύνουν την οπτική τους για το σχολείο. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι το υλικό θα παραχθεί από τους ίδιους και δεν θα υπαγορευθεί από τον διδάσκοντα.

Στόχοι

Με τη διδακτική πρόταση, όσον αφορά στους γνωστικούς στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές:

- *να μάθουν να συλλέγουν μόνοι τους πληροφορίες για το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα (ανευρετική διαδικασία μάθησης, εποικοδομισμός).*
- *να διευρύνουν τις γνώσεις τους για το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα.*

- *να εξοικειωθούν με την κατανόηση, την αποκωδικοποίηση και την κριτική προσέγγιση των πολυτροπικών κειμένων.*
- *να μάθουν να κρατούν και να οργανώνουν τις σημειώσεις τους.*
- *να ασκηθούν στο να μετασχηματίζουν τις σημειώσεις τους σε κείμενο.*
- *να εξασκηθούν στον προσχεδιασμένο προφορικό λόγο.*
- *να παραγάγουν γραπτό λόγο (κλασικός γραμματισμός).*

Αναφορικά με τους παιδαγωγικούς στόχους, επιδιώκεται οι μαθητές:

- *να καλλιεργήσουν την πρωτοβουλία και την αυτενέργειά τους.*
- *να ασκηθούν στην επίλυση προβλημάτων και στη διεκπεραίωση «αποστολών».*
- *να μάθουν τους κανόνες της συνεργασίας.*
- *να εξοικειωθούν με τη συνεργατική αναζήτηση της γνώσης.*
- *να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, καθώς μαθαίνουν να προσλαμβάνουν κριτικά τις πληροφορίες (κριτικός γραμματισμός).*
- *να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα κριτικής ανάγνωσης και αξιολόγησης της διαδικτυακής πληροφορίας (κριτικός γραμματισμός).*

Τέλος, σε σχέση με την τεχνολογία επιδιώκεται οι μαθητές:

- *να ασκηθούν στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων (νέος γραμματισμός).*
- *να μάθουν να χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά λεξικά και να παρατηρούν τη χρήση των λέξεων σε κείμενα και σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας.*

Μεθοδολογία

Η διδακτική πρόταση βασίζεται στις εξής μεθοδολογικές αρχές και διδακτικές προσεγγίσεις:

- ***την παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού:*** *Ο κριτικός γραμματισμός εξοπλίζει τον μαθητή με τη δεξιότητα να διαγιγνώσκει την ιδεολογική διάσταση της γλώσσας, να αναπτύσσει κριτική αντίσταση σε σαφή ή υπόρρητα νοήματα που συμβάλλουν στην καταπίεση ομάδων, στη διαιώνιση στερεοτύπων κ.λπ., να αμφισβητεί ό,τι προβάλλεται ως κανονικό και ουδέτερο, να προτείνει μέσα από τα κείμενά του διαφορετικούς τρόπους θέασης ενός θέματος, να διεκδικεί με δημοκρατικό τρόπο τα δικαιώματά του και να μην αποδέχεται τον κόσμο που τον περιβάλλει ως στατικό πλαίσιο (Χατζησαββίδης, Κωστούλη, Τσιπλάκου, 2011). Ο κριτικός γραμματισμός διαμορφώνει δηλαδή κριτικά υποκείμενα που μπορούν να διαπραγματεύονται κριτικά τον κόσμο μέσα από τα κείμενα που παράγονται ή που παράγουν και που σταδιακά συγκροτούνται σε ενεργούς πολίτες.*
- ***τη μαθητοκεντρική προσέγγιση:*** *Η διδασκαλία της ενότητας μέσω της εφαρμογής του σεναρίου απομακρύνεται από την παραδοσιακή μορφή (δασκαλοκεντρική διδασκαλία) και υιοθετεί το μαθητοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται σε αυτόν του διευκολυντή και διαμεσολαβητή στην προσπάθεια των μαθητών να οικοδομήσουν τη νέα γνώση και λειτουργεί ως σχεδιαστής του μαθήματος και συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας. Στο επίκεντρο της διδασκαλίας τίθεται ο μαθητής, που παύει να είναι παθητικός ακροατής και δέκτης γνώσεων αλλά αυτενεργεί λαμβάνοντας πρωτοβουλίες ως κριτικός αναγνώ-*

στης, ερευνητής, συλλέγοντας αρχικά ψηφιακό υλικό μέσω αναζήτησης στο διαδίκτυο, χωρίς να περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο ή άλλες κειμενικές πηγές. Η αναζήτηση είναι κατευθυνόμενη ως προς τα κείμενα αναφοράς [ανακαλυπτική - διερευνητική μάθηση]. Οι μαθητές συνδέουν τη γνώση με την πραγματικότητα, και παράλληλα προβαίνουν σε διαδικασίες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης.

- ***την ομαδοσυνεργατική μέθοδο:*** *Τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής μάθησης είναι αναμφισβήτητα, καθώς « η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι η κύρια δραστηριότητα μέσα από την οποία συντελείται η μάθηση» (Βοσνιάδου, 2001:5).*

Ομάδες και Χρονισμός

Η διδακτική πρόταση υλοποιείται στο σχολικό εργαστήριο Η/Υ (οι παρουσιάσεις των μαθητικών εργασιών μπορούν να γίνουν στην τάξη αν υπάρχει διαδραστικός πίνακας ή προβολικό μηχάνημα) και διαρκεί τουλάχιστον 3 διδακτικές ώρες, ανάλογα με τη δυναμική, την ωριμότητα των μαθητών και την εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες.

1η διδακτική ώρα: Οι μαθητές χωρίζονται σε 6 ομάδες των 4-5 ατόμων (κάθε ομάδα έχει διαφορετικό φύλλο εργασίας). Ο χωρισμός τους σε ομάδες γίνεται από τον διδάσκοντα με παιδαγωγικά κριτήρια (λαμβάνει υπόψη του τα ενδιαφέροντα των μαθητών –μπορεί να βασιστεί και σε κοινωνιόγραμμα που θα έχει ζητήσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς –και φροντίζει οι ομάδες να είναι έχουν την ίδια δυναμική.) Ο διδάσκων διαμοιράζει σε όλους τους υπολογιστές όλα τα φύλλα εργασίας (ένα αρχείο word). Ένας μαθητής από κάθε ομάδα τραβά έναν «κλήρο» που υποδεικνύει ποιο φύλλο εργασίας θα προσπελάσει η ομάδα του. Αυτό το φύλλο το εντοπίζει στο αρχείο που του έχει δώσει ο καθηγητής. Ο διδάσκων μοιράζει σε κάθε ομάδα (και) εκτυπωμένο το φύλλο εργασίας που της αντιστοιχεί (ώστε να μπορούν πιο εύκολα οι μαθητές να παρακολουθούν τις ερωτήσεις και να σημειώνουν δουλεύοντας παράλληλα στο διαδίκτυο). Ζητάει από κάθε ομάδα να μοιράσει ρόλους (π.χ. γραμματέας, διαμεσολαβητής κ.ά.). Η έρευνα αρχίζει. Οι μαθητές συνεργάζονται και κρατούν σημειώσεις καθοδηγούμενοι από το φύλλο εργασίας.

2η διδακτική ώρα: Οι μαθητές παρουσιάζουν στην τάξη τα αποτελέσματα της εργασίας τους (πολυτροπικά κείμενα σε μορφή ppt ή άλλη μορφή «κειμένου», όπως κόμικς). Οι εργασίες αυτές αποθηκεύονται στη συνέχεια σε φάκελο στον υπολογιστή της τάξης (ή σε έναν υπολογιστή), ώστε οι μαθητές να πάρουν σε ηλεκτρονική μορφή το σύνολο των εργασιών. Οι εργασίες μπορούν να αναρτηθούν στην ιστοσελίδα του σχολείου, στην ηλεκτρονική σχολική εφημερίδα ή στο ιστολόγιο του σχολείου.

3η διδακτική ώρα: Οι μαθητές αξιολογούν την ομάδα τους και τις άλλες ομάδες συμπληρώνοντας συγκεκριμένα φύλλα εργασίας. Γίνεται συζήτηση στην τάξη καθοδηγούμενη από τον καθηγητή για αναστοχασμό και ανατροφοδότηση. Εντοπίζονται αδυναμίες του εγχειρήματος, τεχνικά προβλήματα και οφέλη.

Φύλλα εργασίας -αποστολές μαθητών

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων και αναλαμβάνουν με την καθοδήγηση του διδάσκοντα συγκεκριμένες εργασίες που υποδεικνύονται από το φύλλο εργασίας τους.

1η ομάδα: Οι μαθητές επισκέπτονται τη διεύθυνση http://www.glasbergen.com, επιλέγουν 5 γελοιογραφίες σχετικές με την εκπαίδευση (ή την εκπαίδευση και τις ΤΠΕ) και τις σχολιάζουν. Τους δίνονται βοηθητικές ερωτήσεις:

α) Ποιο είναι το πρόβλημα/ το φαινόμενο/ η συμπεριφορά που σχολιάζει η γελοιογραφία; β) Υπάρχει βαθμός υπερβολής στην αποτύπωση του φαινομένου; Γιατί; γ)Ποιο είναι το μήνυμα που «εκπέμπεται» κατά τη γνώμη σας από τη γελοιογραφία; Μπορεί το χιούμορ να προβληματίσει; δ) Ποια είναι η δύναμη της γελοιογραφίας; ε) Είναι εύκολη η δημιουργία της; Καταγράφουν τις απαντήσεις τους και καλούνται να τις μετασχηματίσουν σε πολυτροπικό κείμενο που θα συμπεριληφθεί σε μία παρουσίαση (ppt). Αν θέλουν, μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους κόμικς είτε με τον παραδοσιακό τρόπο είτε χρησιμοποιώντας το λογισμικό pixton.

2η ομάδα: Οι μαθητές επισκέπτονται τη διεύθυνση http://www.youtube.com/watch?v=MukR5xt3s6w και παρακολουθούν ένα σύντομο βίντεο όπου ο Sir Ken Robinson συμπυκνώνει τις απόψεις του για το εκπαιδευτικό σύστημα. Κρατούν σημειώσεις με τη βοήθεια ερωτήσεων όπως: α) Ποια φαινόμενα/προβλήματα/δεδομένα θίγει το βίντεο; β)Ποια μηνύματα προκύπτουν από το βίντεο; γ) Ποιος είναι ο στόχος του βίντεο; δ) Υπάρχει υπερβολή στην αποτύπωση των γεγονότων; Γιατί; ε) Υπάρχει χιούμορ; Ποια η λειτουργία του; στ) Ποια αίσθηση σας δημιουργεί η αποτύπωση των πληροφοριών (η εικονογράφηση του λόγου); Οι μαθητές παράγουν λόγο και παρουσιάζουν τις παρατηρήσεις τους σε μία παρουσίαση (ppt).

3η ομάδα: Οι μαθητές επισκέπτονται τη διεύθυνση http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_the_child_driven_education.html ή http://www.youtube.com/watch?v=mXIiekDinwk. Παρακολουθούν το βίντεο και σημειώνουν ό,τι θεωρούν σημαντικό. Βοηθητικά συμβουλεύονται τις εξής ερωτήσεις: α) Ποια φαινόμενα/προβλήματα/δεδομένα θίγει το βίντεο; β) Ποια μηνύματα προκύπτουν από το βίντεο; γ) Υπάρχει χιούμορ; Ποια η λειτουργία του; δ) Τι είναι αυτό που σας έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση παρακολουθώντας το βίντεο; Οι μαθητές παράγουν λόγο και παρουσιάζουν τις παρατηρήσεις τους σε μία παρουσίαση (ppt).

4η ομάδα: Οι μαθητές επισκέπτονται τη διεύθυνση http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/index.html, όπου επιλέγουν το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Τριανταφυλλίδη και καταγράφουν τις πληροφορίες που προκύπτουν για τις λέξεις «σχολείο» και «γυμνάσιο». Αναζητούν την παρουσία των λέξεων στο Σώματα Κειμένων και παρατηρούν τυχόν διαφοροποιήσεις στη σημασία τους. Επιλέγουν, στη συνέχεια, τα Στατιστικά, και καταλήγουν σε συμπεράσματα για τη χρήση των λέξεων (ποιοι τύποι εμφανίζονται συχνότερα; Ποιοι λιγότερο συχνά; Γιατί;) Ακολούθως, μεταβαίνουν στη διεύθυνση http://www.asprilexi.com και για τις ίδιες λέξεις καταγράφουν τα αποτελέσματα της έρευνάς σας. Παράλληλα σχολιάζουν και μία παρατιθέμενη φράση του Β. Ουγκώ. Οι μαθητές παράγουν λόγο και παρουσιάζουν τις παρατηρήσεις τους σε μία παρουσίαση (ppt).

5η ομάδα: οι μαθητές επισκέπτονται τις διευθύνσεις
http://www.e-magazino.gr/endiaferonta/sxoleia-apo-olo-ton-kosmo-eikones.html
http://www.travelstyle.gr/portal/gr/destination_articles.php?dest_id=35&id=10579
με στόχο να καταγράψουν πληροφορίες για το εκπαιδευτικό σύστημα διαφόρων χωρών (ανεπτυγμένων και μη), να οδηγηθούν σε συμπεράσματα, να κάνουν συγκρίσεις με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να διατυπώσουν τον προβληματισμό τους για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι μαθητές παράγουν λόγο και παρουσιάζουν τις παρατηρήσεις τους σε μία παρουσίαση (ppt).

6η ομάδα: Οι μαθητές επισκέπτονται τις διευθύνσεις
http://www.lectores.gr/2013/08/τα-σχολεία-του-ψηφιακού-κόσμου/
http://www.protagon.gr/?i=protagon.el.paideia&id=27026
http://www.educationforanewera.com/#intro
Συλλέγουν πληροφορίες/«προβλέψεις» για το εκπαιδευτικό σύστημα του μέλλοντος, καταγράφουν τα συμπεράσματα - τον προβληματισμό - τη θετική και την αρνητική πλευρά των καινοτομιών- τις ανησυχίες τους. Στο τέλος, παράγουν λόγο για το πώς φαντάζονται το σχολείο του μέλλοντος και καταθέτουν τη δική τους πρόταση. Οι μαθητές παράγουν λόγο και παρουσιάζουν τις παρατηρήσεις τους σε μία παρουσίαση (ppt).

Μετά το τέλος των παρουσιάσεων οι μαθητές κάθε ομάδας αξιολογούν την ομάδα τους και τις άλλες ομάδες και δημοσιεύουν την εργασία τους στο ιστολόγιο της τάξης/ του σχολείου τους ή στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου τους.

Συμπεράσματα – Κριτική

Ενδεχομένως για την ολοκλήρωση του σεναρίου να χρειαστεί περισσότερος χρόνος. Η διάρκεια του σεναρίου εξαρτάται άμεσα από την ταχύτητα και την ωριμότητα, την κριτική ικανότητα και τον βαθμό συνεργασίας των ομάδων αλλά και από τυχόν πρακτικά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν.

Το σενάριο μπορεί να επεκταθεί συσχετιζόμενο με άλλα γνωστικά αντικείμενα (Λογοτεχνία, Μουσική, Αρχαία Ελληνικά, Ιστορία). Με αφορμή, για παράδειγμα, τη Νέα Παιδαγωγική του Ν. Καζαντζάκη οι μαθητές μπορούν να προβούν (οδηγούμενοι σε συγκεκριμένους διαδικτυακούς τόπους) σε μία σύγκριση του εκπαιδευτικού συστήματος του χθες και του σήμερα. Το ίδιο μπορούν να κάνουν με σημείο εκκίνησης την Αρχαία Ελληνική Γλώσσα (ενότητα 2), να συγκρίνουν δηλαδή την εκπαίδευση στην αρχαία και τη σύγχρονη Ελλάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London and New York: Routledge.

Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ. (1991). Οι Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Διαστάσεις της Χρήσης των Νέων Τεχνολογιών στο Σχολείο. *Σύγχρονα Θέματα, 46-47*, 77-93.

Κατηνιώτης Π, Αργυράκης Ευ., Κοτσαλίδης Φ., Νάκη Στ., Δουζίνα Μ., Ανδρεαδάκη Στ., Τζώρτζη Ά. (2012). *Οι στάσεις των καθηγητών των Αρσακείων Γυμνασίων απέναντι στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία*. Προσβάσιμο στο:http://www.etpe.eu/new/conf?cid=20 (ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2014).

Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ. & Χαλισιάνη, Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες.* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Προσβάσισμο στο: www.greeklanguage.gr/sites/default/files/.../p3.1.2_glwssa_bthmia.pdf (ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2014).

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης.

Vosnidaou, St. (2001). *How children learn?* Available at: http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/publications/ (accessed on 25 January 2014).

Χατζησαββίδης, Σ. *Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού στο νέο πρόγραμμα σπουδών της νέας ελληνικής γλώσσας.* Προσβάσιμο στο: http://diki.org/Portals/0/Sinedria_seminaria/Kritikos%20Grammatismos/Yliko/5.ergastirio_kritikos_grammatismos_glwssiko.pdf (ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2014).

Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Κριτικός Γραμματισμός, Εργαστήρι για το γλωσσικό μάθημα*. Προσβάσιμο στο: http://proodeftikidask.com/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1474 (ανακτήθηκε στις 25 Ιανουαρίου 2014).

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ., Τσιπλάκου Σ. (2011). *Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών. Π.Ι. Λευκωσία.

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής 1*: 115-117. Προσβάσιμο στο: http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm (ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου 2014).

Σχολικές αναμνήσεις. Ο δάσκαλος και ο μαθητής του χτες και του σήμερα

Βοϊβόντα Θεοδώρα
Φιλόλογος
tboivon@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία της οποίας ο τίτλος είναι: «Σχολικές Αναμνήσεις, ο δάσκαλος και ο μαθητής του χτες και του σήμερα» διατυπώνεται μία διδακτική πρόταση σχετικά με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και του Διαδικτύου στο μάθημα των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Βασικός άξονας της πρότασης είναι η αξιοποίηση του αποσπάσματος «Η Νέα Παιδαγωγική» του Ν. Καζαντζάκη από το σχολικό εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Γυμνασίου, ως αφόρμηση για τη δημιουργική αναζήτηση των μαθητών και την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να γνωρίσουν την εξελικτική πορεία του δάσκαλου και του μαθητή, καθώς και τη μεταξύ τους σχέση, διαχρονικά, οδηγούμενοι μέσα από τρεις διαδρομές: την Πεζογραφία, την Ποίηση και την Καλλιτεχνική έκφραση.

Λέξεις - κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες, Πεζογραφία, Ποίηση, Καλλιτεχνική έκφραση.

Παρουσίαση της πρότασης «Σχολικές αναμνήσεις. Ο δάσκαλος και ο μαθητής του χτες και του σήμερα»

Η «Νέα Παιδαγωγική», ένα υπερμεσικό και πολυμεσικό κείμενο αναδιαμορφωμένο από την εκπαιδευτικό, αναταράσσει και διασαλεύει την αφηγηματική τάξη (Bakker, 1999) ενσωματώνοντας άλλα κείμενα, ποίηση, γραφικά, κόμικ, video παρμένα από το διαδίκτυο και ομαδοποιημένα, διανθισμένο από υπερσυνδέσμους, οι οποίοι οπτικοποιούν τη σχέση του μαθητή και του δάσκαλου διαχρονικά και καλλιεργούν τους μαθητές στον πολιτισμικό γραμματισμό, απομακρύνοντάς τους από την αποκλειστική διδασκαλία του λογοτεχνικού κανόνα και ανοίγοντας το μάθημα και σε άλλα είδη κειμένων (Αποστολίδου, 2003). Οι μαθητές χωρισμένοι σε τέσσερις ομάδες, τους πεζογράφους (2), τους ποιητές και τους καλλιτέχνες ως δημιουργικοί αναγνώστες γίνονται νοηματοδότες του κειμένου (Καπλάνη & Κουντουρά, 2004. Γεωργίου, 2006), το επεξεργάζονται, αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους και δημιουργούν τη δική τους ερμηνεία και γνώση (Cope & Kalantzis, 2000). Εξετάζουν την ευρύτερη ιστορικότητα της στιγμής πρόσληψης αλλά και της στιγμής της συγγραφής του κειμένου (Κουντουρά, 2002). Οδηγούνται στη φιλαναγνωσία (κειμενοκεντρική προσέγγιση) και μέσω των Τ.Π.Ε στην πολυστρωματική πρόσληψη και ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της έντυπης λογοτεχνίας. Εξασκούν τη δημιουργική γραφή τους (Σουλιώτης, 1995) με τον επεξεργαστή κειμένου και πειραματίζονται με τις λέξεις αναδεικνύοντας τις πολλαπλές εκδοχές της και δυνατότητες της λογοτεχνίας και κατανοώντας τους μηχανισμούς κατασκευής και λειτουργίας της.

Αναδεικνύεται έτσι, η ρευστότητα των κειμένων, ευνοείται η αποστασιοποίηση του συγγραφέα από το κείμενό του μέσω της οθόνης, διδάσκοντας πολλά και σημαντικά πράγματα για τη λογοτεχνία, την κατασκευή και τη λειτουργία της στους μαθητές (Νικολαΐδου, 2009). Άλλωστε η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου με τη βοήθεια των πολυμέσων αναδει-

κνύει τη συνομιλία των τεχνών στο εσωτερικό του και τη συνεργασία των αισθήσεων για την πρόσληψή του (Νικολαΐδου, 2009). Τέλος, οι μαθητές ως ενεργοί αναγνώστες δίνουν τη δική τους ερμηνεία, παράγοντας το δικό τους προσωπικό λόγο (Χοντολίδου, 2002), δίνοντας έμφαση στην ερμηνευτική πολλαπλότητα (Φρυδάκη, 2003).

Όλες οι ομάδες επεξεργάζονται τα στοιχεία που έχουν συγκεντρώσει, συνθέτουν το υλικό τους (κείμενα, εικόνες, σκίτσα, γελοιογραφίες, video) και τα πορίσματά τους και τα παρουσιάζουν με το πρόγραμμα παρουσίασης «power point». Χρησιμοποιώντας αυτή την πολυμεσική εφαρμογή βοηθιούνται στη μεταφορά των γλωσσικών τρόπων του λογοτεχνικού κειμένου σε άλλους σημειωτικούς τρόπους, καταδεικνύεται η δραστικότητα της λογοτεχνικής γλώσσας και αναδεικνύεται το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου, το οποίο κατασκευάζει η λογοτεχνία. Επιπλέον, λειτουργεί παιγνιωδώς και την ίδια στιγμή διδακτικά, καθώς ξεβιδώνει τη λογοτεχνική μηχανή και μεταφέρει τις τεχνικές και τα γλωσσικά τεχνάσματά της στις τεχνικές και τα τεχνάσματα άλλων μέσων, οπτικοακουστικών, τα οποία συνομιλούν με το λογοτεχνικό κείμενο (Νικολαΐδου, 2009).

α. Συνεξετάζονται τα κείμενα: Τα αποσπάσματα από τα παρακάτω διηγήματα και ποιήματα:

- *«Όταν ήμουν δάσκαλος», από το αυτοβιογραφικό διήγημα του Ι. Κονδυλάκη,*
- *«Το σκολειό και το σπίτι» του Κ. Παλαμά,*
- *«Γάνωσις» του Κώστα Κρυστάλλη,*
- *[Πώς έγινα δάσκαλος] του Α. Δελμούζου,*
- *«Η εκδρομή του Δημητρού» της Κατίνας Παπά,*
- *«Τώρα θα δεις….» του Δημήτρη Γκιώνη,*
- *«Στο γυμνάσιο» της Βούλας Μάστορη,*
- *«Ο Κύριός μου» της Ζωρζ Σαρή.*

Τα Ποιήματα:

- *«Στο Δάσκαλο» του Κ. Παλαμά,*
- *«Δεκατέσσερα παιδιά» του Νικηφόρου Βρεττάκου,*
- *«Παιδιών η Βασιλεία, Ανδρομάχης Επάνοδος», του Γιάννη Κουβαρά*
- *Επίσης ανευρίσκονται στο διαδίκτυο επιστολές σημερινών γονιών, γελοιογραφίες, φωτογραφικό υλικό εποχής, αποφθέγματα.*

β. Η λειτουργία της ομάδας

Οι μαθητές σχηματίζουν ομάδες των τεσσάρων ατόμων ανά σταθμό εργασίας (υπολογιστή), στον οποίο έχουν αναρτηθεί όλοι οι απαραίτητοι φάκελοι. Είναι συνδεδεμένοι με το Διαδραστικό πίνακα ή Βιντεοπροβολέα. Το υλικό δίνεται και σε έντυπη μορφή. Θα απαιτηθούν οκτώ (8) τουλάχιστον διδακτικές ώρες.

1ο στάδιο: Οι μαθητές βρίσκονται μπροστά στην υπερμεσική εφαρμογή της «Νέας Παιδαγωγικής» και αρχίζουν, συμμετέχοντας ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να ανοίγουν τους υπερσυνδέσμους του κειμένου. Βλέπουν μπροστά τους τον Καζαντζάκη σε μια παλιά

συνέντευξή του, δεν ενδιαφέρει τόσο το τι λέει, όσο η μορφή του να μιλάει, να κινείται στο χώρο και οι φωνές πίσω του πεζογράφου Αχιλλέα Κυριακίδη και των ηθοποιών Γιώργου Λιάντου και Τζίνης Παπαδοπούλου να αφηγούνται το απόσπασμα δραματοποιώντας το (https://www.youtube.com/watch?v=KlYJDSL1YoM), βοηθώντας τους να κατακτήσουν το λογοτεχνικό κείμενο με άλλους σημειωτικούς πόρους (Νικολαΐδου, 2009). Τους ζητείται να καταγράψουν λέξεις ή φράσεις κλειδιά που τους προξένησαν εντύπωση, πάνω στις οποίες θα στηριχθεί η διαδραστική τους αναζήτηση.

Σε δεύτερη φάση, πατώντας άλλο υπερσύνδεσμο, έρχονται σε επαφή με τον ίδιο τον Καζαντζάκη παρακολουθώντας τη σειρά του Σκάι « Έλληνες του Πνεύματος και της Τέχνης: Νίκος Καζαντζάκης» (https://www.youtube.com/watch?v=vOeoRrhmuZw). Τους ζητείται να καταγράψουν ό,τι αφορά τη μαθητική του ζωή, καθώς και τον ευρύτερο χρόνο πρόσληψης του συγκεκριμένου έργου «Αναφορά στο Γκρέκο». Με αυτό τον τρόπο αποκτούν μία ολοκληρωμένη εικόνα για τον πεζογράφο και το έργο του, καθώς επίσης αποφασίζουν μετά από συζήτηση, τα σημεία προς περαιτέρω διερεύνηση. Με αυτές τις δύο εφαρμογές καταφέρνουν να αισθητοποιήσουν το χώρο, το χρόνο, τα πρόσωπα και τον αφηγητή. Μπορούν να νιώσουν βιωματικά τον αφηγητή μπαίνοντας στη θέση του και να ξαναθυμηθούν τη δική τους πρώτη μέρα στο σχολείο, να έρθουν σε επαφή με συναισθήματα, που πιθανόν να έχουν ξεχάσει.

2ο στάδιο: Η πρώτη ομάδα των **πεζογράφων (1)** ανιχνεύει μέσα από άλλο υπερσύνδεσμο το αν η φράση του πατέρα του μικρού Καζαντζάκη «Το κρέας δικό σου, τα κόκκαλα δικά μου!» και γενικά ο σκληρός τρόπος διαπαιδαγώγησης και ο τύπος του δάσκαλου υφίσταται και σε άλλα κείμενα της εποχής του Καζαντζάκη (λ.χ. Κωστή Παλαμά, Α. Δελμούζου, Κατίνας Παπά, Κώστα Κρυστάλλη, Δημήτρη Γκιώνη και Ι. Κονδυλάκη: http://oiko.wordpress.com/2011/03/27). Αποτελεί κανόνα ή εξαίρεση ο δάσκαλος της Νέας Παιδαγωγικής; Ανιχνεύουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που διακρίνουν στις παιδαγωγικές μεθόδους, που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι των προηγούμενων αποσπασμάτων με τις μεθόδους που περιγράφει ο Ν. Καζαντζάκης στη «Νέα Παιδαγωγική», αναρωτιούνται αν αυτές οι μέθοδοι παρουσιάζονται αποτελεσματικές και σχολιάζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιούν μαθητές και δάσκαλοι. Τους ζητείται να σχολιάσουν τη φράση στο απόσπασμα του Α. Δελμούζου *«Και συλλογιζόμουν τώρα τη Γεωγραφία που την είχα όλη μάθει απ' έξω, κι έβρισκα μονάχα πλήθος αριθμούς και ατέλειωτα μπερδεμένα ονόματα από ποταμούς, βουνά και πόλεις...»* (http://gym-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/stuedents/ergasies2012-13/ergasia-neoel-logotexnia-a3.pdf). Επίσης, σαν εξαίρεση στον κανόνα εκείνης της εποχής, παρατηρούν και σχολιάζουν τη στάση του κυνηγού-δασκάλου στο διήγημα του Κονδυλάκη. Τι ήταν αυτό που τον διαφοροποίησε από τους άλλους δασκάλους της εποχής του; Τέλος, οι μαθητές μετά από διαδικτυακή αναζήτηση συλλέγουν εικόνες, κόμικ-γελοιογραφίες, διαμορφώνουν δικούς τους διαλόγους και κατασκευάζουν ένα video όπου παρουσιάζουν τη σχέση μαθητή-δασκάλου του προηγούμενου αιώνα.

Με αυτό τον τρόπο κατανοούν ότι, ο σκληρός δάσκαλος της «Νέας Παιδαγωγικής» δεν ήταν η εξαίρεση αλλά ο κανόνας τον προηγούμενο αιώνα, ότι η μορφή του πράγματι ήταν σκληρή, μάλιστα πολλές φορές και απάνθρωπη. Μπορεί να ήταν αποτελεσματική κάποιες φορές, όμως αυτό που κατάφερναν ήταν η στείρα γνώση και όχι η δημιουργία μιας υγιούς ολοκληρωμένης προσωπικότητας.

Μέσα από άλλο υπερσύνδεσμο η ομάδα των **Πεζογράφων (2)** έρχεται σε επαφή με δύο κείμενα, το πρώτο της Βούλας Μάστορη http://www.greeklanguage.gr/greekLang/-modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,792) και το δεύτερο της Ζωρζ Σαρή (Ζωρζ Σαρή, Ο κύριός μου, Εκδ. Πατάκη, 2002). Είναι δύο κείμενα σαφώς νεότερα, το πρώτο αφορά τη δεκαετία του ΄60 και το δεύτερο φτάνει στις μέρες μας. Τους ζητείται, χρησιμοποιώντας τον κειμενογράφο, να σταχυολογήσουν τα πράγματα που έχουν μείνει ίδια και αυτά που έχουν αλλάξει, χρωματίζοντάς τα με διαφορετικό χρώμα της επιλογής τους, βλέποντας έτσι στην πορεία του χρόνου τις αλλαγές που έχουν γίνει ανάμεσα στο δάσκαλο και μαθητή. Στο δεύτερο τους ζητείται να ανιχνεύσουν ποιες παιδαγωγικές αρχές, μεθόδους διδασκαλίας και αγωγής εφαρμόζει ο καινούριος δάσκαλος, πώς αντιμετωπίζει τον ατίθασο μαθητή Πασχάλη, ο οποίος κάνει ό,τι μπορεί για να τον προκαλέσει, θέλοντας ουσιαστικά να διερευνήσουν τη διαφορετική στάση του δασκάλου, ο οποίος πλησιάζοντας τα παιδιά με αγάπη και θέλοντας πραγματικά να τους διδάξει πράγματα, κάνει τη διαφορά. Τέλος, ασκώντας τους στη δημιουργική γραφή, τους ζητείται να προβλέψουν τη συνέχεια του μυθιστορήματος. Εναλλακτικά μπορούν να γίνουν δημοσιογράφοι: «πάρτε συνέντευξη από ηλικιωμένα άτομα του περιβάλλοντός σας και ζητήστε να σας αφηγηθούν εμπειρίες τους από το σχολείο. Καταγράψτε τη συνέντευξη με μορφή ερωταποκρίσεων».

Η ομάδα των ποιητών μέσω άλλου υπερσυνδέσμου καλείται να διερευνήσει στο ποίημα που αφιερώνει ο Νικηφόρος Βρεττάκος στη «Γυναίκα με το τσακισμένο χέρι» (http://networkedblogs.com/DFeTa) μια καθηγήτρια που υπηρετεί σε ένα φτωχό και ορεινό χωριό της Ηπείρου, το Καλέντζι, ποια είναι η παιδαγωγική αρχή που ακολουθεί, τι διαπιστώνει προσπαθώντας να την εφαρμόσει στην πράξη και ποιες σκέψεις και συναισθήματα τους γεννάει το ποίημα αυτό. Επιδιώκεται να γνωρίσουν μια διαφορετική εκπαιδευτικό που είναι γεμάτη αγάπη, θλίψη για τις δυσκολίες της ζωής (φτώχεια), που διαπνέεται από έντονη θρησκευτική πίστη και που καταλαβαίνει ότι πολλές φορές δε φτάνει μόνο η αγάπη αλλά χρειάζονται και άλλα στοιχεία, για να αποδώσει η εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, τους ζητείται να αλλάξουν το υποκείμενο του ποιήματος γράφοντάς το από την πλευρά των μαθητών, μετατρέποντας έτσι τον αναγνώστη σε συγγραφέα-ποιητή, ως μία ευκαιρία να βιώσουν και να γράψουν την ιστορία από τη δική τους πλευρά. Στο δεύτερο ποίημα του Γ. Κουβαρά (Γιάννης Κουβαράς, Μέσα θάλασσα, Σοκόλης, Αθήνα, 1999) που καλείται να μελετήσει η ομάδα των ποιητών, ζητείται να διαπιστώσουν τι έχει αλλάξει 100 χρόνια μετά τη «Νέα Παιδαγωγική», να συγκρίνουν τη μορφή της δασκάλας αυτής με την αντίστοιχη της «Νέας Παιδαγωγικής», να ανιχνεύσουν ποια φράση του ποιήματος βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με το ρόλο του δασκάλου της «Νέας Παιδαγωγικής», τέλος να αναρωτηθούν γιατί η δασκάλα αυτή γνωρίζει «θρίαμβο». Στο τρίτο και τελευταίο ποίημα (http://www.pentapostagma.gr/2011/01/blog-post_6617.html#.Ut16EflYmIU) ο Κ. Παλαμάς μίλησε εμπνευσμένα για τον δάσκαλο. Αναφέρει όλα αυτά τα χαρίσματα που πρέπει να χαρακτηρίζουν έναν ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό. Καλείται η ομάδα των ποιητών να τα υπογραμμίσουν με χρώμα κόκκινο χρησιμοποιώντας τον κειμενογράφο. Τέλος, να δοκιμάσουν να ξαναγράψουν την παράγραφο «Στην Τετάρτη τάξη…… ωσότου έβγαινε αίμα» από το απόσπασμα του σχολικού εγχειριδίου, βάζοντας στη θέση του δασκάλου τον τύπο του εκπαιδευτικού, που αυτοί θα προτιμούσαν.

Τέλος**, η ομάδα των καλλιτεχνών,** αφού τους δοθεί με υπερσύνδεση η ανοιχτή επιστολή

προς γονείς, παιδιά και εκπαιδευτικούς με αφορμή την 30η Απριλίου, παγκόσμια ημέρα κατά της σωματικής τιμωρίας (http://www.somatikitimoria.gr/news.htm#psila), καλείται να αποφανθεί για το αν είναι αποτελεσματική η σωματική τιμωρία ως μέσο διαπαιδαγώγησης γενικότερα. Στη συνέχεια, σχολιάζουν κάποια σκίτσα της Λ. Καρανικολάου και μηνύματα του Ευγένιου Τριβιζά. Επιλέγουν τρεις από τις παρακάτω δραστηριότητες:

- *Να ζωγραφίσουν μια εικόνα ή σκηνή από το κείμενο που τους εντυπωσίασε. Προσθέτουν τίτλο, σχόλια, λεζάντες, διαλόγους.*
- *Να αποδώσουν τα συναισθήματα της πρώτης μέρας στο σχολείο μ' ένα παραμύθι, ποίημα, τραγούδι, ζωγραφιά, σκίτσο, κόμικ ή ό,τι άλλο μπορούν να σκεφτούν.*
- *Να βρουν σχετικές φωτογραφίες, να κάνουν κολλάζ, να προσθέσουν λεζάντες ή διαλόγους με θέμα «Η πρώτη μέρα στο σχολείο» ή «Στιγμιότυπα από τη σχολική τάξη».*
- *Μπορούν να αναζητήσουν τις φωτογραφίες στο διαδίκτυο, ή σε οικογενειακά άλμπουμ (αυθεντικές φωτογραφίες γονιών ή παππούδων από τη σχολική τους ζωή) και να δημιουργήσουν με το υλικό αυτό μια παρουσίαση (power point, movie maker, κ.λ.π.), την οποία να επενδύσουν με τη μουσική που τους αρέσει.*
- *Μπορούν επίσης να φτιάξουν ένα άλμπουμ, ημερολόγιο που θα τυπωθεί και θα πουληθεί, προκειμένου τα χρήματα να διατεθούν σε σκοπό που αυτά θα επιλέξουν.*

3ο στάδιο: Αφού όλες οι ομάδες ολοκληρώσουν τα φύλλα εργασίας, καλείται η καθεμία από αυτές να παρουσιάσει το δικό της κομμάτι, χρησιμοποιώντας το λογισμικό παρουσίασης power point, έτσι ώστε ενώνοντας όλα τα κομμάτια μαζί να δημιουργηθεί το τελικό προϊόν που θα παρουσιάζει ολοκληρωμένα τη διαδρομή στη σχέση μαθητή – δασκάλου από τον περασμένο αιώνα μέχρι σήμερα μέσα από την πεζογραφία, την ποίηση και την καλλιτεχνική έκφραση γενικότερα. Το τελικό προϊόν μπορεί να αναρτηθεί και στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η δημοσίευση όσων παραχθούν λειτουργεί, εξάλλου, παρωθητικά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους της διδασκαλίας (παραγωγή λόγου σε συνεργατικό περιβάλλον και επικοινωνιακό πλαίσιο).

Συμπεράσματα

Το τελικό προϊόν και η όλη διαδικασία συνεισφέρουν σε ένα νέο τρόπο πρόσληψης και ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Οι Τ.Π.Ε αναδεικνύουν, έτσι, βασικά χαρακτηριστικά του κειμένου, τα οποία πιθανόν να παραγνωρίζονταν ή ακόμα χειρότερα να αφαλατώνονταν, αν εξετάζονταν με στενά φιλολογικά τρόπο. Εδώ έγινε μια προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν οι Τ.Π.Ε σαν ένα συγγραφικό εργαλείο, ως τρόπος εισαγωγής των μαθητών στη φιλολογική έρευνα των πηγών και στην παραγωγή κριτικού και δημιουργικού λόγου και κυρίως, ως τρόπος μαθητικής εργασίας και συνεργασίας (Νικολαΐδου, 2009). Και όλα αυτά με την παιγνιώδη μορφή που παίρνει το μάθημα, κάνοντας τα παιδιά να αισθανθούν ελεύθερα μακριά από το πλαίσιο της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, αναφορικά με τους παιδαγωγικούς και τεχνολογικούς στόχους: Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν μπροστά στον καινούριο τρόπο διδασκαλίας. Για αυτά ήταν πρωτόγνωρος αυτός ο τρόπος προσέγγισης του μαθήματος και γενικότερα της λογοτεχνίας. Η συνηθισμέ-

νη μορφή του δάσκαλου που μιλάει από καθέδρας, αντικαταστάθηκε από έναν ευχάριστο συνεργάτη και συντονιστή, που τα οδηγούσε στα πολυδαίδαλα μονοπάτια της γνώσης χωρίς να αισθάνονται κάθε στιγμή τη ματιά του καθηγητή που κρίνει και αξιολογεί διαρκώς. Αυτό, κατά τη γνώμη μου απελευθέρωσε τους μαθητές και τους έκανε να δραστηριοποιηθούν περισσότερο. Σε αυτό βέβαια σημαντικό, αν όχι καθοριστικό ρόλο έπαιξε η προσπάθεια για την ένταξη των Τ.Π.Ε στη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας. Τα παιδιά έπαψαν να είναι παθητικοί δέκτες και έγιναν τα ίδια νοηματοδότες του κειμένου (Καπλάνη & Κουντουρά 2004 - Γεωργίου 2006). Μέσα από το λογοτεχνικό υπερκείμενο ενεργοποιήθηκαν, συνδύασαν την έντυπη λογοτεχνία με τη διαδραστικότητα ενός περιπετειώδους παιχνιδιού, πράγμα που προϋποθέτει εξοικείωση με την ανάγνωση από οθόνη του υπολογιστή, πατώντας τις υπερσυνδέσεις, διαβάζοντας κείμενα και απαντώντας σε ερωτήσεις, διαμόρφωσαν τις δικές τους προσωπικές αναγνωστικές διαδρομές (Νικολαΐδου & Γιακουμάτου 2001 και Γιακουμάτου 2002). Ουσιαστικά το λογοτεχνικό υπερκείμενο κατάργησε τη μονοκρατορία του λόγου ενσωματώνοντας εικόνες γραφικά, ήχο, κίνηση, βίντεο. Στη διαδικτυακή εκδοχή του ο λογοκεντρικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας υποχώρησε και έδωσε τη θέση του στη συνομιλία των τεχνών. Επέτρεψε την αμφίδρομη επικοινωνία, που χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Συνέβαλαν (οι Τ.Π.Ε.) επίσης στην πολυστρωματική πρόσληψη και ανάδειξη του παιγνιώδους χαρακτήρα της έντυπης λογοτεχνίας, καθώς με τον επεξεργαστή ευνοήθηκε ο πειραματισμός με τις λέξεις και τη δομή των λογοτεχνικών κειμένων, αναδεικνύοντας στοιχεία της ποιητικής τους (Νικολαΐδου 2009). Δεν χρησιμοποιήθηκε το διαδίκτυο μόνο ως πηγή άντλησης πληροφοριών, αλλά συνεισέφερε σε έναν νέο τρόπο πρόσληψης και ανάγνωσης της λογοτεχνίας.

Ασκήθηκαν στην αναζήτηση της γνώσης μέσα από ανοιχτά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, στην κριτική στάση και αξιοποίηση της κατάλληλης πληροφορίας από το διαδίκτυο. Ιδιαίτερης προσοχής και ενδιαφέροντος έτυχε ο τρόπος δημιουργίας μιας παρουσίασης ή ενός βίντεο. Αισθανόντουσαν σαν μικροί μοντέρ και σκηνοθέτες και αύξησε την άμιλλα μεταξύ τους διεκδικώντας ποιος θα φτιάξει το καλύτερο βίντεο. Άλλωστε γνωρίζουμε πολύ καλά πως η χρήση πολυμέσων βοηθά στη μεταφορά των γλωσσικών τρόπων του λογοτεχνικού κειμένου σε άλλους σημειωτικούς πόρους, καταδεικνύοντας τη δραστικότητα της λογοτεχνικής γλώσσας και αναδεικνύοντας το ολιστικό μοντέλο πρόσληψης και παράστασης του κόσμου, το οποίο κατασκευάζει η λογοτεχνία (Νικολαΐδου 2009).

Λειτούργησε καλά και η ομαδική εργασία των μαθητών, οι οποίοι είδαν και αποκωδικοποίησαν μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες το κείμενο. Ενεργοποίησε όλους τους μαθητές. Οι πολύ καλοί μαθητές οδηγήθηκαν ένα βήμα πιο πέρα. Οι πιο ευαίσθητοι και ανήσυχοι μαθητές ασχολήθηκαν με την ποίηση. Οι λιγότερο καλοί και μαθητές που δεν τους αρέσει τόσο πολύ το διάβασμα και αυτοί που έχουν μαθησιακά προβλήματα, κατά τα άλλα χαρισματικά παιδιά, διοχέτευσαν την ενεργητικότητά τους στη δημιουργία σκίτσων, κόμικ, έγιναν κοινωνοί της γνώσης μέσα από άλλους σημειωτικούς πόρους, διοχετεύοντας έτσι την ενεργητικότητά τους προς τη σωστή κατεύθυνση και όχι στο να δημιουργούν φασαρία για να κερδίσουν την προσοχή, νιώθοντας χρήσιμοι και ταυτόχρονα ικανοποιημένοι που επιτέλους αναγνωρίζονταν οι ικανότητές τους μπροστά σε όλους τους συμμαθητές τους. Ενισχύθηκε η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθησή τους, βελτιώθηκαν οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, οι οποίοι έμαθαν να χρησιμοποιούν το διάλογο ως μέσο επίλυσης προβλη-

μάτων και ήρθαν πιο κοντά. Η συνεργασία μαζί τους μας έφερε πιο κοντά και αυτό δημιουργεί κλίμα σύμπνοιας που προάγει περαιτέρω τη διδακτική πράξη.

Αναφορικά με τους γνωστικούς στόχους: Από τα αποτελέσματα κρίθηκε ότι το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο απέδωσε τους καρπούς που επεδίωκε.
Σταχυολόγησαν και διέγραψαν τη σχέση του μαθητή και του δάσκαλου σε μια διαδρομή μεγαλύτερη του ενός αιώνα. Την ανίχνευσαν μέσα από τρεις διαφορετικές διαδρομές, αυτή της πεζογραφίας, της ποίησης και της καλλιτεχνικής έκφρασης γενικότερα. Κατέκτησαν το θέμα σε βάθος. Γνώρισαν τον Ν. Καζαντζάκη ως συγγραφέα και ως άνθρωπο. Διαπίστωσαν πώς χρησιμοποίησε αυτοβιογραφικά στοιχεία μέσα στο συγκεκριμένο απόσπασμα. Κατανόησαν ότι για να υπάρξει ολοκληρωμένη διδακτική πράξη χρειάζονται βασικά συστατικά όπως αγάπη, μεράκι γι' αυτό που κάνουμε, μη καταπιεστικό κλίμα, «ελευθερία» μέσα στα πλαίσια του συνόλου, αποδοχή του εαυτού μας και των δυνατοτήτων μας. Τα παιδιά νιώθουν εγκλωβισμένα μέσα σε μία καταθλιπτική και αγχώδη κοινωνία, τυποποιημένη, χωρίς στόχους με στενευμένους και στερημένους πνευματικούς ορίζοντες. Εμείς ως εκπαιδευτικοί και άνθρωποι που έχουμε αναλάβει ένα πολύ μεγάλο και δύσκολο έργο, να «σμιλέψουμε ψυχές», ας μη σταθούμε κατώτεροι των περιστάσεων.

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου Β., 2003. Η λογοτεχνία ως πολιτική και διαπολιτισμική αγωγή. Στο *Πρακτικά Συνεδρίου Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση* (Κομοτηνή, 29-30/11/2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, 133-139.

Bakker, E., 1999. Homer, hypertext and the web of myth. Στο Varieties and consequences of Literacy and Orality: Papers in Honor of Franz H. Bauml at his 75th Birthday, επιμ. U. Schaefer. Tubingen: Narr.

Bruce, B. & M. Hogan, 1998. The disappearance of technology: Toward an ecological model of literacy. Στο Handbook of literacy and technology: Transformations in a Post –typographic World, επιμ. D Reinking, M. Mckenna, L. Labbo & R. Kiefer, 269-281. Hillsdale, NJ: Lawrense Erlbaum.

Γιακουμάτου, Τ. 2002. Η λογοτεχνία ταξιδεύει στο διαδίκτυο: ανοιχτά ερωτήματα και νέα δεδομένα. Στο Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου συνεδρίου «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση», επιμ. Α. Δημητρακοπούλου, 2ος τόμος, 180-189. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καπλάνη, Β. & Λ. Κουντουρά, 2004 [2000]. Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη. Στο ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο…., επιμ. Βενετία Αποστολίδου, Βικτωρία Καπλάνη και Ελένη Χοντολίδου, 161-168. Αθήνα: τυπωθήτω-Γεώργιος Δάρδανος.

Cope, B. &M. Kalantzis. Επιμ.2000. Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures. Λονδίνο & Νέα Υόρκη: Routledge.

Κουβαράς, Γιάννης, 1999. Μέσα θάλασσα, Σοκόλης, Αθήνα.

Κουντουρά, Λ., 2002. Η ιστορία της λογοτεχνίας και η διδασκαλία της: ένα παλιό σχολικό είδος μπροστά στη σύγχρονη προβληματική. Στη Λογοτεχνία και Εκπαίδευση , επιμ. Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου, 349-357. Αθήνα: τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Νικολαΐδου, Σ. & Τ. Γιακουμάτου. 2001. Διαδίκτυο και διδασκαλία. Αθήνα: Κέδρος.

Νικολαΐδου, Σ., 2009. Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Κέδρος.

Piaget J. 2001, *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού,* μ.τ.φ. Μ. Αβαριτσιώτη, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.

Σαρή, Ζωρζ, 2002. Ο Κύριός μου, Εκδ. Πατάκη.

Σουλιώτης, Μ., 1995. Αλφαβητάριο για την ποίηση. Θεσσαλονίκη: Δεδούσης.

Φρυδάκη, Ε., 2003. Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική.

Χοντολίδου Ε. & Αποστολίδου Β. , επιμ. 2002. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση.* Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.

Vygotsky L. 20082, *Σκέψη και Γλώσσα,* Γνώση, μ.τ.φρ. Εκδ. Α. Ρόδη, Αθήνα.

Δικτυογραφία

Γεωργίου, Χ. 2006. Η παιδική λογοτεχνία στα πλαίσια της χειραφετητικής παιδαγωγικής. Virtual School, The sciences of Education Online 3:3. Διαθέσιμο στο http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Praxis/GeorgiouChildLiterature.html.

http://oiko.wordpress.com/2011/03/27/%CF%80%CE%BF%CF%81%CF%84%CF%81%CE%AD%CF%84%CE%B1-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%AC%CE%BB%CF%89%CE%BD-%CF%87%CF%84%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1/

http://www.somatikitimoria.gr/news.htm#psila

http://www.edutv.gr/deyterobathmia/nikos-kazantzakis

https://www.youtube.com/watch?v=KlYJDSL1YoM

http://gym-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/stuedents/ergasies2012-13/ergasia-neoel-logotexnia-a3.pdf

http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?t=3,792

http://networkedblogs.com/DFeTa

http://www.pentapostagma.gr/2011/01/blog-post_6617.html#.Ut16EflYmIU

Τα ψυχομετρικά εργαλεία επαγγελματικής αξιολόγησης. Η χρήση τους μέσω Η/Υ

Αναγνωστοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70

Κάψου Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 – Απόφοιτος ΑΤΕΙ
kapsou8@gmail.com

Πίττα Θεολογία – Λίλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 10 – Εργασιακός Σύμβουλος ΟΑΕΔ
lilatheopitta@yahoo.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται παρουσίαση των αυτοματοποιημένων ψυχομετρικών εργαλείων μέσω Η/Υ. Λόγω της διευρυμένης χρήσης τους από εκπαιδευτικούς και συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού, διερευνώνται οι προοπτικές χρήσης τους. Αναλύονται οι λειτουργίες τους, η διαδικασία διεξαγωγής τους και οι τρόποι χορήγησης τους διαδικτυακά. Γίνεται εστίαση τόσο στη θεωρητική όσο και πρακτική προσέγγιση του ζητήματος. Αναφέρονται οι χρήστες τους, καθώς και τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα τους ως εργαλεία. Παρουσιάζεται ο Κώδικας Δεοντολογίας των ψυχομετρικών εργαλείων, έντυπων και ηλεκτρονικών, όπως καθορίζεται από την ITC. Τέλος γίνεται πρόταση για τον κατάλληλο τρόπο αξιοποίησης τους από εκπαιδευτικούς και συμβούλους.

Λέξεις - Κλειδιά: Ψυχομετρικά Εργαλεία, Νέες Τεχνολογίες, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Κώδικας Δεοντολογίας

Το παιχνίδι των αριθμών. Εκπαιδευτική παρέμβαση με μαθητές προσχολικής ηλικίας με στόχο την καλλιέργεια της ικανότητας της αρίθμησης

Καλτσούλα Αναστασία
Νηπιαγωγός, Διπλωματούχος ΔΔΠΜΣ
«Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση»
nkaltsou@yahoo.gr

Σιαμπανοπούλου Ευγενία
Νηπιαγωγός, Διπλωματούχος ΔΔΠΜΣ
«Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση»
eugeniasiamp@gmail.com

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί δυναμικό μέσο διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με σωστή χρήση, μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά πεδία του αναλυτικού προγράμματος. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και τα αποτελέσματα εκπαιδευτικής παρέμβασης η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος «Μάθηση & Ψυχαγωγία σε Ψηφιακό περιβάλλον» Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό ΠΜΣ «ΤΠΕ για την Εκπαίδευση» (http://icte.ecd.uoa.gr), ακαδ. έτος 2011-12 με διδάσκοντες τον κ. Μιχάλη Μεϊμάρη και τον κ. Δημήτρη Γκούσκο. Στόχος ήταν η ανάπτυξη μαθηματικών ικανοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με μέσο ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι και η αξιολόγηση της εμπλοκής κατά τη διάρκεια ενασχόλησής τους με αυτό, με χρήση της Κλίμακας Leuven (Laevers, 2005). Στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης διατυπώθηκαν διαπιστώσεις σχετικά με το αν το ψηφιακό παιχνίδι προκάλεσε ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση, αν αύξησε το επίπεδο εμπλοκής των παιδιών καθώς και αν δημιούργησε ευκαιρίες για ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης.

Λέξεις - κλειδιά: Ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι, μαθηματικές ικανότητες, εμπλοκή

Μαθηματική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία και ψηφιακά παιχνίδια

Τα μαθηματικά δεν περιορίζονται σε απλές αριθμητικές πράξεις, στην απλή σειροτέθηση αριθμών ή διεξαγωγή αποτελεσμάτων αριθμητικών πράξεων. Μέσω αυτών διευρύνεται ο τρόπος αντίληψης και δημιουργούνται μοντέλα σκέψης σχετικά με τον κόσμο. Δημιουργούν εργαλεία που μας επιτρέπουν να χειριστούμε τα φυσικά όρια της μνήμης, της αντίληψης και της ικανότητας για επεξεργασία των δεδομένων. Οι αριθμοί αποτελούν σύμβολα ενός συστήματος αναπαράστασης που προσφέρουν μοντέλα νοητικών διεργασιών για τον κόσμο που μας περιβάλλει δίνοντας τη δυνατότητα να διευρύνουμε τις γνώσεις μας καθώς και να ελέγξουμε και να καθορίσουμε το περιβάλλον που χωρίς αυτά δε θα μπορούσαμε (Nunes, 1998). Για την ικανότητα αποτελεσματικής χρήσης των μαθηματικών που απαιτούνται από την καθημερινή, την κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα, χρειάζεται μαθηματική σκέψη που αποτελεί και έναν από τους βασικούς στόχους της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσω της μαθηματικής σκέψης κάποιος έχει την ικανότητα να αντιληφθεί το ειδικό πλαίσιο και τις περιστάσεις να αποφασίσει κριτικά, πότε να χρησιμοποιήσει και με ποιο τρόπο τις μαθηματικές του ικανότητες. Η διδακτέα ύλη των Μαθηματικών παρέχει ευκαιρίες μάθησης οι οποίες:

- *Εμπλέκουν και ενεργοποιούν τους μαθητές να μεγιστοποιήσουν τις ικανότητές τους για τη διά βίου μάθηση.*
- *Βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη, ικανότητα για να καθιερώσουν και να διατηρήσουν ασφαλή, υγιή και ικανοποιητική ζωή.*
- *Τους προετοιμάζουν για αποτελεσματική και υπεύθυνη συμμετοχή στην κοινωνία, λαμβάνοντας υπόψη ηθικά και πνευματικά ζητήματα.*
- *Τους ενθαρρύνει να απολαμβάνουν τη μάθηση, να ενεργοποιούνται μόνοι τους και να μπορούν να πάρουν μέρος σε περεταίρω μελέτη, δουλειά ή εκπαίδευση.*
- *Προωθούν μια δίκαιη, ισότιμη και ποικιλόμορφη κοινωνία.*
- *Προωθούν συνοχή στη μάθηση και διευκολύνουν τη μετάβαση από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Board of Studies NSW for and on behalf of the Crown in right of the State of New South Wales, 2006).*

Οι άνθρωποι του 21ου αιώνα, δεν θέλουν να μαθαίνουν παθητικά, αλλά μέσα από την ερώτηση, την ανακάλυψη, την κατασκευή, την αλληλεπίδραση και τη διασκέδαση. Τα ψηφιακά παιχνίδια αλληλεπιδρούν με τον παίκτη και τον εμπλέκουν στο μέγιστο. Ο παίχτης δρα και παίρνει αποφάσεις, το παιχνίδι αντιδρά, δίνοντας του ανατροφοδότηση και καινούρια προβλήματα να λύσει. Όταν ο παίχτης έχει τη δυνατότητα να εφαρμόσει τις ιδέες του και υπάρχει άμεση ανατροφοδότηση, τότε η μάθηση έρχεται πιο γρήγορα (Chang, 2009). Οι τεχνολογίες της πληροφορίας όταν εμπεριέχονται στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, τους δίνουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν την πληροφορία, να έχουν πρόσβαση σε αυτή και να αναλύουν το υλικό - πληροφορία που εντόπισαν. Οι χρήστες πρωτίστως παίζουν και έπειτα μαθαίνουν. Παίζοντας, κάποιο ψηφιακό παιχνίδι μαθηματικών δεν συνειδητοποιούν πως μαθαίνουν μαθηματικά. Η μάθηση συνδυάζεται άρρηκτα με τη διασκέδαση και ενεργοποιούνται εσωτερικά κίνητρα (Resnick, 1987). Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών με μαθηματικά, βοηθά στη επίλυση προβλημάτων και στους αριθμητικούς υπολογισμούς (Chang, 2009). Κατά τη διάρκεια αυτών των παιχνιδιών ενεργοποιούνται οπτικές ικανότητες και επιμονή που απαιτείται για τη μάθηση των μαθηματικών. Είναι σαφές λοιπόν, πως αν χρησιμοποιήσουμε ψηφιακά παιχνίδια στη μαθησιακή διαδικασία, η μαθηματική ικανότητα μπορεί να βελτιωθεί (Chang, 2009). Όμως η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών δεν συνεπάγεται άμεσα ουσιαστική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο να αξιοποιεί δυναμικά τα μέσα που διαθέτει έτσι ώστε να δημιουργεί συνθήκες ενεργητικής και δημιουργικής μάθησης και όχι μία στείρα αλληλεπίδραση με την οθόνη (Νικηφορίδου, & Παγγέ, 2011).

Τα εμπορικά ψηφιακά παιχνίδια προσφέρουν επίσης ευκαιρίες μάθησης στους παίχτες μέσα σε ένα αυθεντικό και ουσιαστικό πλαίσιο. Μέσα από αυτά δίνεται η δυνατότητα επιλογής σωστού – λάθους. Εκτός από το μαθησιακό αποτέλεσμα, παρατηρείται βελτίωση στην επικοινωνία, στη συνεργασία με τους συμμαθητές και δασκάλους, ενισχύεται η συγκέντρωση, η πειθαρχία και η υπευθυνότητα (Panoutsopoulos, & Sampson, 2012).

Η αξιολόγηση της εμπλοκής με την Κλίμακα Leuven

Η κλίμακα Leuven σχεδιάστηκε μετά την πρωτοβουλία των Φλαμανδικών Υπηρεσιών που εποπτεύουν τα κέντρα φροντίδας, Kind & Gezin (Παιδί & Οικογένεια), έτσι ώστε αρχικά να αξιολογούν και στη συνέχεια να προωθούν διορθωτικές κινήσεις στην παροχή των υπηρε-

σιών τους. Αναπτύχτηκε από το Ερευνητικό Κέντρο Βιωματικής Εκπαίδευσης (Research Centre for Experiential Education -Leuven University – Belgium) υπό την επίβλεψη του Δρ. Ferre Laevers (Laevers, 2005). Στόχος αυτού του εργαλείου ήταν η αξιολόγηση δύο ποιοτικών δεικτών: της ευημερίας και της εμπλοκής. Ευημερία είναι η κατάσταση κατά την οποία το άτομο νιώθει άνετα, κινείται αυθόρμητα και ελεύθερα από συναισθηματικές εντάσεις και βιώνει κατάσταση ψυχικής υγείας. Η εμπλοκή αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία το άτομο εμπλέκεται σε έντονο βαθμό σε μία δραστηριότητα μέσα στην οποία συντελείται βαθύ επίπεδο μάθησης και ανάπτυξης. Τίποτα δεν μπορεί να αποσπάσει την προσοχή του. Τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου έχουν άμεση συσχέτιση με αυτή. Κατά τη διάρκεια υψηλού επιπέδου εμπλοκής όλες οι αισθήσεις είναι ενεργοποιημένες και οι δεκτικότητά του σε εμπειρίες μεγάλη. Η φαντασία, η δημιουργικότητα και οι υπόλοιπες πνευματικές διεργασίες είναι βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία. Μέσα σε αυτή την συνθήκη προκύπτουν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Χαμηλά επίπεδα εμπλοκής επιφέρουν πλήξη, απογοήτευση και αίσθημα φόβου. Όταν η εμπλοκή είναι ανύπαρκτη κινδυνεύει τόσο η διαδικασία της μάθησης όσο και η συνολική ανάπτυξη του παιδιού.

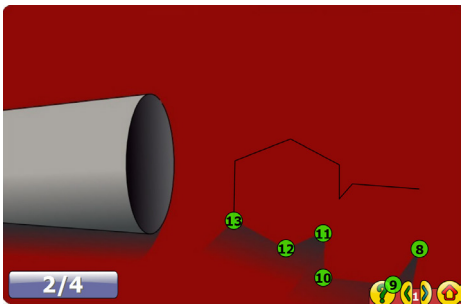
Σύμφωνα με την κλίμακα Leuven ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τους μαθητές και αξιολογεί τον βαθμό εμπλοκής τους χρησιμοποιώντας μία κλίμακα πέντε επιπέδων. Κάθε επίπεδο αντιστοιχεί σε πολύ χαμηλή, χαμηλή, μέτρια, υψηλή και πολύ υψηλή εμπλοκή. Η παρατήρηση γίνεται σε δύο στάδια που μεσολαβούν μεταξύ τους το μέγιστο δέκα ημέρες. Σε κάθε στάδιο το άτομο παρατηρείται στη διάρκεια ενός εικοσάλεπτου, τρεις φορές, για δύο λεπτά (Bertram, & Pascal, 2007).

Το πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο Νηπιαγωγείο του κέντρου της Αθήνας. Πήραν μέρος 9 μαθητές και διήρκησε δέκα ημέρες. Στόχος ήταν η καλλιέργεια εννοιών που συμβάλλουν στη μαθηματική ανάπτυξη των νηπίων και συγκεκριμένα η καλλιέργεια της ικανότητας αρίθμησης. Αρχικά υπήρξε ο προβληματισμός «Πως το σχολείο και κατ' επέκταση ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προσφέρει μέσα από τα μαθηματικά, ευκαιρίες που να δημιουργούν αντικείμενα σκέψης και μοντέλα νοητικών διεργασιών για τον κόσμο που μας περιβάλλει;» (Numes, 1998). Στη συνέχεια τέθηκε το ερώτημα κατά πόσο ένα ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι σχετικό με τα μαθηματικά, συμβάλει στην ανάπτυξη μαθηματικών γνώσεων σε σχέση με την αρίθμηση και την άμεση αναγνώριση των αριθμητικών συμβόλων. Για να διαπιστωθεί αυτό θα αξιολογούνταν ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών με χρήση της κλίμακας Leuven ενώ παράλληλα θα διαπιστωνόταν αν υπήρχε διαφοροποίηση στη γνώση, με εφαρμογή γνωστικών τεστ πριν και μετά την εφαρμογή του ψηφιακού παιχνιδιού.

Για την επιλογή του ψηφιακού υλικού ελήφθησαν υπόψη τρεις βασικοί άξονες για την καταλληλότητά του (Κίργινας, & Γκούσκος, 2011): Η παικτικότητα, η αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού ως προς την παραγωγή μάθησης και πρακτικά ζητήματα όπως η δωρεάν διαθεσιμότητα και η μη απαραίτητη χρήση διαδικτύου κατά την εφαρμογή του. Το παιχνίδι που επιλέχθηκε ήταν το G Compris. Προτιμήθηκε το συγκεκριμένο λογισμικό, διότι είναι κατάλληλο για την προσχολική ηλικία, συμβαδίζει με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα,

λαμβάνει υπόψη τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, έχει κλιμακούμενο βαθμό δυσκολίας, τα παιδιά μπορούν να διασκεδάσουν, αναπτύσσει τη φαντασία τους, βοηθάει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων της παρέμβασης, το περιβάλλον και τα γραφικά του προκαλούν ενδιαφέρον στους χρήστες. Πρόκειται για ένα λογισμικό για παιδιά από 2 έως 10 ετών, παιγνιώδους λογικής με εκπαιδευτικό προσανατολισμό (Κίργινας, & Γκούσκος, 2011) το οποίο αποτελεί «σουίτα» δραστηριοτήτων διάφορων γνωστικών. Για την συγκεκριμένη παρέμβαση επιλέχθηκε δραστηριότητα που αφορά τα μαθηματικά και ιδιαίτερα την αρίθμηση («Σχέδιο με αρίθμηση»). Τα παιδιά καλούνταν να εντοπίσουν τους αριθμούς από το 1 έως το 30 στη διεπιφάνεια του παιχνιδιού και να τους σειροθετήσουν. Κλικάροντας με το ποντίκι επάνω τους, οι αριθμοί ενώνονταν μεταξύ τους μία γραμμή δημιουργώντας ένα συγκεκριμένο σχήμα (Βλέπε σχετική εικόνα 1.)



Εικόνα 1.: Η διεπιφάνεια του G Compris. Η δραστηριότητα «Σχέδιο με Αρίθμηση»

Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Οι δραστηριότητες της εκπαιδευτικής παρέμβασης εντάσσονται στη διαθεματική προσέγγιση όπως αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) και συγκεκριμένα στα γνωστικά αντικείμενα: ΤΠΕ, Μαθηματικά, Γλώσσα, Προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν:

1η Δραστηριότητα: Διαπίστωση προγενέστερων γνώσεων των παιδιών

Μέσα σε ένα σακουλάκι υπάρχουν κάρτες αριθμών από το 1-30. Ένα παιδί κάθε φορά καλείται να σειροθετήσει τους αριθμούς και στη συνέχεια να τους αριθμήσει. Τα αποτελέσματα καταγράφονται σε ειδικό έντυπο.

2η Δραστηριότητα: Ας ανακαλύψουμε τους αριθμούς

Τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν ποιοι αριθμοί κρύβονται στην τάξη (π.χ στο ημερολόγιο, στο ρολόι, πάνω σε παιχνίδια ή πάζλ, σε βιβλία ή παραμύθια). Αφού τους ανακαλύψουν τους σημειώνουν σε καρτέλες και τους σειροθετούν συμπληρώνοντας τους αριθμούς που λείπουν (βλέπε σχετική εικόνα 2).



Εικόνα 2: Τα παιδιά σειροετούν τους αριθμούς που βρήκαν στο περιβάλλον.

3η Δραστηριότητα: Ενασχόληση με το G Compris – 1η παρατήρηση Εμπλοκής

Γίνεται παρουσίαση του λογισμικού G Compris και συγκεκριμένα της δραστηριότητας «Σχέδιο με αρίθμηση». Τα παιδιά καλούνται να ενώσουν τους αριθμούς για να ανακαλύψουν το σχέδιο που κρύβεται (βλέπε σχετική εικόνα 3). Ταυτόχρονα γίνεται η πρώτη παρατήρηση της εμπλοκής με την κλίμακα Leuven. Τα παιδιά θα ασχοληθούν με το συγκεκριμένο λογισμικό για δέκα ημέρες.



Εικόνα 3: Ενασχόληση με το G Compris

4η Δραστηριότητα: Το παιχνίδι των κρυμμένων αριθμών

Μέσα στην τάξη έχουν κρυφτεί επιμελώς κάρτες με αριθμούς από το 1-30. Τα παιδιά καλούνται να τις ανακαλύψουν και να τις σειροθετήσουν. Στη συνέχεια χωρίζονται σε τρεις ομάδες και πρέπει να σειροθετήσουν τις κάρτες πάνω σε ένα τρένο απαριθμώντας σωστά τα βαγόνια του.

5Η Δραστηριότητα : Αρίθμηση με ανθρωπάκια

Μέσα σε ένα κουτάκι υπάρχουν τριάντα ανθρωπάκια. Κάθε παιδί κουνάει το κουτάκι και ρίχνει στην μοκέτα έναν Χ αριθμό από ανθρωπάκια. Καλείται να τα μετρήσει και να βρει την κάρτα με τον αντίστοιχο αριθμό (Βλέπε σχετική εικόνα 4).



Εικόνα 4: Βρίσκοντας το σωστό αριθμό

6η δραστηριότητα: 2η παρατήρηση εμπλοκής κατά την Ενασχόληση με το G Compris

Κατά την ενασχόληση των παιδιών με το G Compris γίνεται η 2η παρατήρηση εμπλοκής με την κλίμακα Leuven.

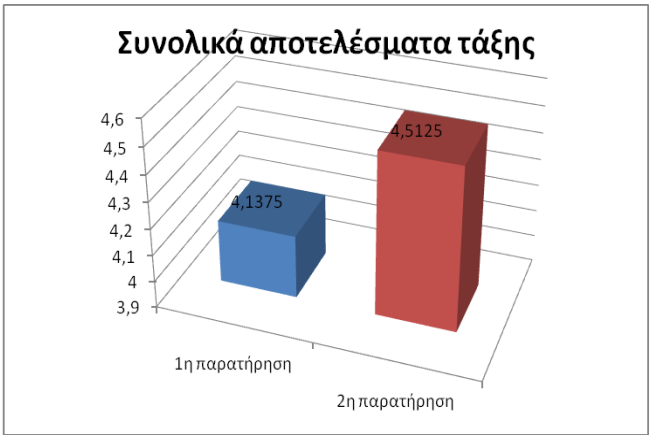
7η Δραστηριότητα: Διαπίστωση διαφοροποίησης γνώσεων των παιδιών

Με την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, δέκα μέρες μετά, επαναλαμβάνεται το παιχνίδι της πρώτης δραστηριότητας. Ένα παιδί κάθε φορά καλείται να σειροθετήσει τους αριθμούς από το 1-30. Στη συνέχεια καλείται να τους αριθμήσει. Τα αποτελέσματα καταγράφονται σε ειδικό έντυπο.

Αξιολόγηση επιπέδου εμπλοκής με το ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι

Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις απαιτήσεις του λογισμικού χωρίς να δοθούν εξηγήσεις. Στο πρώτο στάδιο παρατήρησης, μερικά δυσκολεύτηκαν να βρουν ποιος είναι ο επόμενος αριθμός. Το ζευγάρι τους λειτουργούσε ως ομάδα ελέγχου και βοηθούσε επιβεβαιώνοντας την εμπλοκή του στο παιχνίδι. Τα παιδιά που δεν παρουσίαζαν δυσκολία, αντιδρούσαν στη βοήθεια λέγοντας «ξέρω..», «σταμάτα να μου λες», «τώρα μπορώ να μη μου λες», «μόνο όταν δυσκολεύομαι» κτλ. Υπήρχαν ερωτήσεις όπως «που είναι το 2;» αποδεικνύοντας πως γνώριζαν τους αριθμούς αλλά δυσκολεύονταν να τους βρουν στην διεπιφάνεια. Κάποια παιδιά έδειχναν ακρίβεια στην αναζήτηση των αριθμών ενώ κάποια άλλα κινούνταν στην τύχη. Ήταν συγκεντρωμένα και προσπαθούσαν να ανταπεξέλθουν. Δεν παρατηρήθηκε πλήξη. Κάποιες στιγμές αποσπάστηκε η προσοχή κάποιων από τα σχόλια ή την δραστηριότητα των άλλων παιδιών. Η επιβράβευση του παιχνιδιού προκαλούσε ικανοποίηση και χαμόγελα.

Όσον αφορά το δεύτερο στάδιο παρατήρησης, η εμπλοκή των παιδιών ήταν υψηλότερη. Ήταν περισσότερο συγκεντρωμένα και έδειξαν μεγαλύτερη επιμονή, προσπάθεια και ενέργεια. Δεν αναζητούσαν στην τύχη τους αριθμούς όπως στο πρώτο στάδιο. Ήταν πιο ακριβείς και οι επιλογές τους ήταν σωστές. Διασκέδαζαν περισσότερο. Σχολίαζαν το παιχνίδι, προσπαθούσαν να μαντέψουν την εικόνα που θα σχημάτιζαν οι αριθμοί, παρακαλούσαν να εμφανιστεί η αγαπημένη τους εικόνα και σχολίαζαν τη μουσική του παιχνιδιού. Η εξοικείωση με το λογισμικό τόνωσε την αυτοπεποίθηση τους αυξάνοντας το επίπεδο εμπλοκής. Από το σχήμα 1 φαίνεται ότι η εμπλοκή, και στα δύο στάδια, κινήθηκε πάνω από το επίπεδο 4 που σύμφωνα με τη leuven θεωρείται υψηλή και επιτυγχάνεται μάθηση.



Σχήμα 1: Συνολικός βαθμός εμπλοκής στην 1η και 2η Παρατήρηση

Διαφοροποίηση στη γνώση

Στο πρώτο στάδιο, το τεστ πραγματοποιήθηκε σε εννέα παιδιά. Τρία από τα εννέα ανταποκρίθηκαν άψογα στη δραστηριότητα καθώς είχαν σχηματίσει άτυπη γνώση από το οικογενειακό περιβάλλον. Αριθμούσαν και σειροθετούσαν τους αριθμούς από το 1-30 σωστά. Στο δεύτερο στάδιο τα παιδιά αυτά δεν αξιολογήθηκαν ξανά. Ένα παιδί για λόγους υγείας, απουσίαζε σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης με αποτέλεσμα να μην αξιολογηθεί κατά το δεύτερο στάδιο. Από τα υπόλοιπα πέντε παιδιά δύο κατάφεραν να ολοκληρώσουν το δεύτερο στάδιο, ενώ άλλα δύο έδειξαν βελτίωση σχεδόν κατά μία δεκάδα. Ένα παιδί που παρουσίασε μείωση στην εμπλοκή του κατά το δεύτερο στάδιο, δεν σημείωσε καθόλου πρόοδο. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι τέσσερα από τα πέντε παιδιά όντως παρουσίασαν πρόοδο άλλα σε μικρότερο και άλλα σε πιο εντυπωσιακό βαθμό. Κατά τη διεξαγωγή της δεύτερης παρατήρησης τα παιδιά αυτά ήταν πιο επίμονα να ξεπεράσουν τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν κατά τη αρίθμηση και σειροθέτηση. Επίσης όταν συναντούσαν δυσκολία, εφάρμοσαν ως στρατηγική την παρατήρηση. Αναζητούσαν αριθμούς από το περιβάλλον π.χ από το ημερολόγιο, προκειμένου να ξεπεράσουν την αδυναμία τους. Τη συγκεκριμένη μέθοδο υποστήριζε η δεύτερη δραστηριότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Τελικά συμπεράσματα

Η ενασχόληση με το ψηφιακό παιχνίδι, ενίσχυσε την μαθησιακή διαδικασία, προκάλεσε το ενδιαφέρον των παιδιών και ενεργοποίησε την εμπλοκή τους. Δημιούργησε ευκαιρίες για αρίθμηση και σειροθέτηση. Βοήθησε την αποτύπωση των συμβόλων των αριθμών. Η πλοήγησή και ο χειρισμός ήταν απλός και γινόταν με διαισθητικό τρόπο καθιστώντας το εύχρηστο στο παιδί. Οι αναλογικές δραστηριότητες, είχαν παιγνιώδη χαρακτήρα και προκάλεσαν το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό. Η ανακάλυψη των αριθμών στο περιβάλλον, η καταγραφή και η σειροθέτηση τους ήταν ιδιαίτερα δημιουργική δραστηριότητα. Ενεργοποιήθηκε η παρατήρηση, η ανακάλυψη, ο προβληματισμός, η συνεργασία, η επιχειρηματολογία και δημιουργηθήκαν καταστάσεις που βοηθούν στην ανάπτυξη μαθηματικής σκέψης. Η αντιμετώπιση προβλημάτων π.χ να ομαδοποιήσουν και να σειροθετήσουν τους αριθμούς με βάση τις δεκάδες έβαλε τα παιδιά στη διαδικασία να συνεργαστούν και να επιχειρηματολογήσουν. Από τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης, μπορούμε να πούμε ότι το ψηφιακό παιχνίδι με άρτιο εκπαιδευτικό σχεδιασμό, αποτελεί δυναμικό εργαλείο στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων και στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Κίργινας, Σ., & Γκούσκος, Δ. (2011). Αξιολόγηση Ευχρηστίας και Παικτικότητας Ψηφιακών Παιχνιδιών για τη Διδασκαλία της Γλώσσας στην Προσχολική εκπαίδευση. Στο *«Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη». Πανελλήνιο Συνέδριο, 6-8 Μαΐου 2011.* Σύρος.

Νικηφορίδου, Ζ., & Παγγέ, Τ. (2011). Ψηφιακό παιχνίδι στην προσχολική ηλικία. Στο *6th International Conference in Open and Distance Learning- November 2011.* Loutraki, Greece- PROCEEDINGS.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Bertram, T., & Pascal, C. (2007). *Effective Early Learning Programme Child Involvement Scale, Centre for Research in Early Childhood.* University College Worcester. St. Thomas Centre: Birmingham.

Board of Studies NSW for and on behalf of the Crown in right of the State of New South Wales (2006), *Mathematics K-6, Syllabus 200, Board of Studies NSW, GPO Box 530, Sydney NSW 2001, Australia.*

Chang, S. H. (2009). *Learning mathematics through computer games, Mathematics and Mathematics Education National Institute of Education.* Nanyang Technological University Singapore

Laevers, F. (2005). *Well-being and Involvement in Care Settings. A Process-oriented Self-evaluation Instrument for Care Settings.* Research Centre for Experiential Education. Leuven University.

Nunes, T. (1998). *Developing children's minds through literacy and numeracy.* Institute of Education, London.

Panoutsopoulos, H., & Sampson, G. D. (2012). *A Study on Exploiting Commercial Digital Games into School Context,* Department of Digital Systems, University of Piraeus & Doukas School, Greece // *Department of Digital Systems, University of Piraeus & Informatics and Telematics Institute, Center for Research and Technology – Hellas, Greece Board of Studies NSW for and on behalf of the Crown in right of the State of New South Wales (2006), Mathematics K-6, Syllabus 200, Board of Studies NSW, GPO Box 530, Sydney NSW 2001, Australia.

Resnick, M. (1987). *Edutainment? No Thanks. I Prefer Playful Learning.* Associazione Civita Report on Edutainment, pages 1-4.

Υποστήριξη εξ αποστάσεως συνεργασίας μαθητών μέσω σχολικού προγράμματος με θέμα «Η διατροφή μας»

Κωτσίδης Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 Μ.Ed.
kkotsidis@gmail.com

Τζήλου Γεωργία
Νηπιαγωγός Μετ. Φοιτήτρια ΕΑΠ
tzilou_g@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί κατάθεση της εμπειρίας των εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν κατά την υλοποίηση Σχολικού Προγράμματος με κοινό θέμα «Διατροφή». Δημιουργείται μία κοινότητα μάθησης μέσω ανταλλαγής γνώσεων και ιδεών, ενώ παράλληλα ορίζονται κανόνες συνεργασίας, διαμορφώνονται στρατηγικές επικοινωνίας, υιοθετούνται κοινοί στόχοι, ενώ δημιουργείται ένα δίκτυο δια-σχολικής συνεργασίας. Αρωγός στην υλοποίηση του προγράμματος στάθηκαν οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη και ειδικότερα στην παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών του Web 2.0. Η ολοκλήρωση του εγχειρήματος οδήγησε στο συμπέρασμα ότι μία σύμπραξη που διέπεται από κοινούς κανόνες, συνιστά παράδειγμα καλής πρακτικής για την καλλιέργεια πνεύματος, αλληλοκατανόησης και συνεργασίας, αναδεικνύοντας την προτιθέμενη αξία των ΤΠΕ, καθώς, φαίνεται πώς συμβάλλουν στη βελτίωση του αποτελέσματος μάθησης, διδασκαλίας και στον εμπλουτισμό τους, τόσο συμπληρωματικά όσο και ως βασικό μέσο παροχής εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: Εξ αποστάσεως συνεργασία, παιδαγωγική αξιοποίηση ΤΠΕ, διαδικτυακή συνεργασία, σχολικό πρόγραμμα, διατροφή.

Εισαγωγή

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση άλλαξε σημαντικά τη μορφή και τη λειτουργία της. Στο πλαίσιο της αξιοποίησης των ΤΠΕ σχεδιάζονται διδακτικές παρεμβάσεις, κατά τις οποίες αξιοποιούνται οι δυνατότητες της δεύτερης γενιάς του Διαδικτύου, του Web 2.0, όπως ιστολόγια (blogs) (Κασκαντάμη & Καλογερόπουλος, 2009).Με την υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών αναπτύχθηκε και αναπτύσσεται ακόμα η ηλεκτρονική μάθηση (e- learning), ενώ η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απέκτησε μία νέα διάσταση καθώς αποτελεί έναν από τους βασικούς προπομπούς της νέας εποχής στο χώρο της εκπαίδευσης . Για τον όγκο των πληροφοριών που διακινείται στη σημερινή, πραγματικά απαιτητική εποχή, αξίζει ενδεικτικά να αναφερθεί ο νόμος του Moore, σύμφωνα με τον οποίο η ποσότητα πληροφοριών που μπορεί να αποθηκευθεί και να διακινηθεί διπλασιάζεται κάθε δεκαοχτώ μήνες (Μήτρου, 202: 29)

Παράλληλα το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας για την ανάπτυξη και την προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, είτε της ίδιας, είτε διαφορετικών σχολικών μονάδων, εκδηλώνεται με την εφαρμογή προγραμμάτων, όπως το Πρόγραμμα Ενδοσχολικής Επιμόρφωσης SYNERGY υπό την αιγίδα του ΕΑΑΠ και το πρόγραμμα «Εφαρμογή καινοτόμων παρεμβάσεων στο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο» υπό την αιγίδα του ΕΥΕ, δράση η οποία στοχεύει στην επικοινωνία και στην από κοινού δράση των νηπίων από το Νηπιαγω-

γείο στο Δημοτικό. Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών, διαμορφώνονται αρχές που διέπουν την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε επίπεδο συμπεριφοράς, οργάνωσης, επικοινωνίας και στόχων και προσεγγίζονται ζητήματα μεθοδολογίας (Μπατσούτα, 2006). Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να γίνουν αντιληπτές και να ξεπεραστούν μέσω διαφόρων στρατηγικών οι δυσκολίες που διέπουν προσπάθειες συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων και ειδικότερα νηπιαγωγών και δασκάλων (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005)

Η σύγχρονη Παιδαγωγική δημιουργεί το πλαίσιο νέων διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών που στοχεύουν στην επικοινωνία και τη συνεργασία ατόμων και ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, στα σημερινά Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού συμπεριλαμβάνονται οι Ομαδοσυνεργατικές μορφές διδασκαλίας επειδή είναι κατάλληλες να αξιοποιούν τη δυναμική της ομάδας «…είτε ως πλαίσιο συλλογικής επεξεργασίας των δεδομένων, είτε ως πλαίσιο στήριξης στην πορεία προς την ατομική μάθηση». Επιπροσθέτως, τα Ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας ενδείκνυνται για την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects), τα οποία προσφέρονται για την οργάνωση δραστηριοτήτων διαθεματικού χαρακτήρα.

Στο πλαίσιο αυτό, με την υποστήριξη των ΤΠΕ, εκπαιδευτικοί του 43^{ου} Δημοτικού Πειραιά και 2/θ Νηπιαγωγείου Αγίου Νικολάου Ν. Μεσσηνίας σχεδίασαν και υλοποίησαν μέσω του σχολικού προγράμματος το θέμα «Η Διατροφή μας», κατά το σχολικό έτος 2013-2014.

Σκοπός και Στόχοι του Προτεινόμενου Προγράμματος

Τα κριτήρια για την επιλογή του θέματος ήταν : α)να εξάπτει τη φαντασία, β)να προκληθεί η σκέψη, γ)να βοηθηθούν οι μαθητές να ανακαλύψουν τί ξέρουν, δ)να οδηγηθούν σε ερευνητικές διαδικασίες, ε)να ενθαρρυνθεί η συλλογική διερεύνηση (Ματσαγγούρας, 2003:236). Επιπλέον, εκτιμήθηκε ότι προσφέρεται για δια-σχολική συνεργασία μεταξύ μαθητών/τριών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, επειδή, λόγω της ευρύτητας του, αποτελεί πεδίο για πολλαπλές θεματικές και διδακτικές προσεγγίσεις.

Σκοπός της συνεργασίας είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση μιας κοινής δράσης. Κυριότερες προϋποθέσεις για την επίτευξη των κοινών στόχων θεωρήθηκαν:

α) η επίτευξη συμφωνίας για το στόχο, τα μέσα και τις διαδικασίες,
β) η επίδειξη συνέχειας στην ανάληψη ευθυνών,
γ) ο συντονισμός των δράσεων των εκπαιδευτικών της ομάδας και
δ) ο σεβασμός των απόψεων κάθε μέλους της ομάδας.

Επιπλέον, όσο αφορά στην οργάνωση, θεωρήθηκε σκόπιμο να πραγματοποιούνται τροφοδοτικές και διαμορφωτικές συναντήσεις σε τακτά χρονικά διαστήματα για να γίνεται έγκαιρος σχεδιασμός των κοινών δραστηριοτήτων και δράσεων (Μπατσούτα,2006:19)

Εκτιμήθηκε ότι το κοινωνικό άνοιγμα των μαθητών και η διαπίστωση από μέρους τους ότι το ίδιο θέμα απασχολεί και άλλα μέλη της μαθητικής κοινότητας, θα ενίσχυε το ενδιαφέρον

τους και θα εμπλούτιζε τα συναισθηματικά τους βιώματα. Επιπλέον, κρίθηκε ότι η επαφή μαθητών/τριών διαφορετικών ηλικιακών ομάδων θα δώσει πλούσια γνωστικά ερεθίσματα στους μικρότερους μαθητές και μεταγνωστικές εμπειρίες στους μεγαλύτερους (Δημοπούλου κ.ά., 2001).

Οι μαθητές εμπλέκονται σε μία διαδικασία συνεργασίας και ενεργητικής μάθησης, δημιουργούνται παράλληλα, μεικτές ομάδες εργασίας, οι οποίες συνεργάζονται και σύγχρονα και ασύγχρονα, εντός σχολικού ωραρίου. Βασικός στόχος της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής προσέγγισης ήταν η ενεργητική συμμετοχή και η εξ αποστάσεως συνεργασία μαθητών, που όχι μόνο δεν γνωρίζονταν, αλλά προέρχονταν από διαφορετικό σχολικό περιβάλλον και επίπεδο τάξης (διαφορετική ηλικία). Για τον λόγο αυτό έπρεπε να σχεδιαστούν δραστηριότητες σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, το οποίο παρέχει τις δυνατότητες και τα εργαλεία, ώστε το περιβάλλον και το εκπαιδευτικό πλαίσιο να ευνοούν τις διαδικασίες ενεργούς συμμετοχής των μαθητών.

Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, με τις προτεινόμενες δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως εργαλεία μάθησης και διερεύνησης και παράλληλα να αντιληφθούν τη σύνδεση της παιδαγωγικής διάστασης της διδασκαλίας με την τεχνολογική, ασκούμενα σε δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού.

Συγκεκριμένα οι μαθητές εξοικειώνονται με τις έννοιες της διατροφής καθώς μπορούν:

α)να κατανοήσουν την σπουδαιότητα της Μεσογειακής Διατροφής,
β) να μάθουν ότι η υγεία εξαρτάται άμεσα από την σωστή διατροφή,
γ) να γνωρίσουν, να συνεργαστούν και να αναπτύξουν φιλίες με συνομήλικα παιδιά από ένα διαφορετικό τόπο και περιβάλλον,
δ) να αναπτύξουν την δημιουργικότητά τους,
ε) να εξοικειωθούν με τη χρήση των ΤΠΕ, ως εργαλείο επικοινωνίας και μάθησης.

Περιγραφή του Προγράμματος

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για πολυπλοκότητα της νοημοσύνης (Gardner, 1993) αφορούν την αξιοποίησης της εμπειρίας, αποτελεσματικότητα της εργασίας σε ομάδες, ενοποίηση της γνώσης, διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα, δημιούργησαν την ανάγκη για ανοιχτές διδακτικές διαδικασίες.

Προεξάρχουσα σημασία στην οργάνωση της διδασκαλίας έχει ο διαμεσολαβητικός ρόλος του εκπαιδευτικού δημοτικής εκπαίδευσης και προσχολικής αγωγής, που λειτουργούν ως γέφυρα με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και της ζητούμενης δεξιότητας (Μάνεση, 2012).Με δεδομένο ότι η τεχνολογία από μόνη της δεν εξυπηρετεί κάποιο συγκεκριμένο παιδαγωγικό στόχο (Tsitouridou & Vryzas, 2004), οι δράσεις, που προτείνονται, στοχεύουν να συνδυάσουν δημιουργικά τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ)με την εκπαιδευτική πρακτική.

Παράλληλα εξετάζεται το αντικείμενο της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικές ανάγκες, το γνωστικό υπόβαθρο μαθητών, ο γενικός διδακτικός στόχος του θέματος, οι διδακτικές πρακτικές, τα εποπτικά και διδακτικά μέσα, οι εργασίες για το σπίτι καθώς και το πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών.

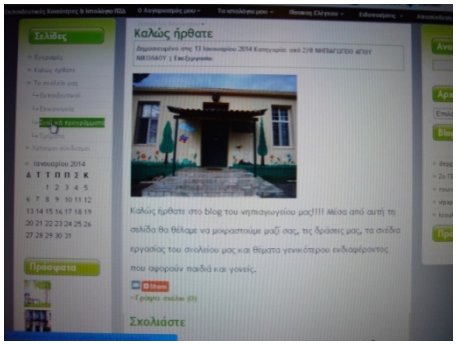
Σύμφωνα λοιπόν με το χρονοδιάγραμμα (διάρκεια 2 μήνες) και κατά την εφαρμογή και υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για το σύνολο των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, συμμετείχαν 40 μαθητές, 20 μαθητές της πρώτης τάξης δημοτικού και 20 μαθητές του νηπιαγωγείου (15 νήπια – 5 προνήπια). Η επιμέρους διάρκεια των δραστηριοτήτων ενδέχεται, ωστόσο, να αυξηθεί ή να μειωθεί ανάλογα με το ενδιαφέρον που θα επιδείξουν τα νήπια και τα παιδιά του δημοτικού κατά την συμμετοχή στις επιμέρους δράσεις.

Εφαρμογές

Προτείνεται μία θεματική προσέγγιση με εφαρμογή διαθεματικών δραστηριοτήτων σχετικά με την ενότητα «Διατροφή». Οι προτεινόμενες δραστηριότητες φιλοδοξούν να δώσουν παραδείγματα δυναμικής εφαρμογής των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην προσχολική αγωγή και δημοτική εκπαίδευση, προτείνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενώ παράλληλα προωθούν την δημιουργική και επαγωγική σκέψη των μικρών παιδιών. Οι προτάσεις που ακολουθούν εμπλέκουν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, βοηθώντας τα παιδιά να ανακαλύψουν μία νέα οπτική πραγματικότητα, ένα γνωστικό μοντέλο αντίληψης και ερμηνείας του περιβάλλοντος που ξεπερνά την αποκλειστικότητα του αναδυόμενου γραμματισμού και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια του πολυγραμματισμού (Goria & Papadopoulou, 2008).

Πρώτη Δραστηριότητα: «Δημιουργία Blog των Σχολείων»

Αφού οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με τον Υπολογιστή, τα μέρη του και τη χρήση του, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών δημιούργησαν blog-ιστοσελίδα του σχολείου (νηπιαγωγείου- Δημοτικού). Δημιουργείται η θεματική ενότητα «Διατροφή» όπου και καταχωρείται το εποπτικό υλικό της δουλειάς τους, όπως φωτογραφίες, κατασκευές, παιχνίδια μνήμης, φύλλα εργασίας, ομαδικές, δημιουργία αφίσας και παραμυθιού. Με την δημιουργία ιστοσελίδας οι μαθητές θα μπορούν να παρουσιάσουν την δουλειά τους καθώς και να ανταλλάξουν γνώμες, εντυπώσεις προσθέτοντας το σχόλιο τους στην ιστοσελίδα. Βασικός στόχος της προτεινόμενης δραστηριότητας ήταν η δημιουργία ιστοσελίδας.



Δεύτερη Δραστηριότητα: «Εμπλουτισμός blog»

Τόσο οι μαθητές του νηπιαγωγείου όσο και οι μαθητές του δημοτικού σχολείου χρησιμοποίησαν το διαδίκτυο (σε προεπιλεγμένες από τους εκπαιδευτικούς ιστοσελίδες), ώστε να συλλέξουν πληροφορίες που αφορούν την υγιεινή διατροφή . Τα παιδιά οργανωμένα σε μικρές ομάδες εργασίας αναζήτησαν στο διαδίκτυο, μέσω της μηχανής αναζήτησης, εικόνες διαφόρων τροφίμων, συνταγές, τραγούδια, ποιήματα, αινίγματα που αφορούν τον ανθρώπινο οργανισμό. Με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού δημιούργησαν έναν φάκελο με θέμα «Διατροφή» στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή. Πρωταρχικός στόχος σε όλη την διάρκεια της δράσης ήταν η ολόπλευρη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου, 2011:2)

Τρίτη Δραστηριότητα: «Δημιουργία Φύλλων Εργασίας»

Οι μαθητές του δημοτικού δημιούργησαν στο word φύλλα εργασίας γραφής και μαθηματικών που έχουν να κάνουν με την Διατροφή . Αξιοποίησαν τις εικόνες και πληροφορίες της προηγούμενης δραστηριότητας και με την τεχνική του «σύρε και άφησε» (drag and drop) τα παιδιά του νηπιαγωγείου συμπληρώσαν το φύλλο εργασίας . Στη συνέχεια τα κατέγραψαν στο blog του σχολείου, μοιράστηκαν τις εργασίες, πρόσθεσαν σχόλια και συνεργάστηκαν διερευνητικά. Βασικός στόχος η δημιουργία φύλλου εργασίας από τα παιδιά και η καταγραφή των εργασιών στο blog.

Φύλλο εργασίας στα Μαθηματικά

Μετρώ τα φρούτα και ύστερα επιλέγω και γράφω τον σωστό αριθμό : **1 2 3**







ΑΙΝΗΓΜΑΤΑ

- Πράσινο μακρύ λαχανικό ,
  Κοντά στους σπόρους μαλακό
  Τραγανό σαν το καρότο,
  Στο τζατζίκι μπαίνει πρώτο.



Τι είναι ; (Το αγγούρι)

- Είναι μεγάλο στρογγυλό
  Με φύλλα όλο τυλιχτό
  Το αγοράζουν για σαλάτες
  Και για νόστιμους ντολμάδες .



Τι είναι ; (Το λάχανο)

Τέταρτη Δραστηριότητα: «Τηλεδιάσκεψη»

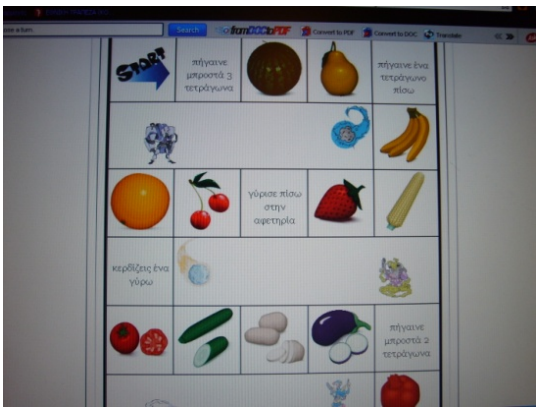
ΟΙ μαθητές πραγματοποίησαν την πρώτη τηλεδιάσκεψη μέσω Skype . Ανέφεραν τις πρώτες τους απόψεις, αντάλλαξαν γνώμες -πληροφορίες, καθώς επίσης και το τι ανέμεναν από το συνεργατικό μάθημα . Βασικοί στόχοι αφενός ήταν να διαπιστωθεί κατά πόσο μπορεί ένα τέτοιο περιβάλλον μάθησης να ανταποκριθεί στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές και αφετέρου η δημιουργία πρότασης μίας διδακτικής προσέγγισης η οποία θα προσθέτει στην πολυμορφικότητα της εκπαίδευσης

Πέμπτη Δραστηριότητα: «Συγγραφή Παραμυθιού»

Οι μαθητές του δημοτικού σχολείου ανέλαβαν να γράψουν στον υπολογιστή την ιστορία του παραμυθιού με τίτλο «*Με το γεύμα το σωστό κάνω πέρα το γιατρό».* Στη συνέχεια απέστειλαν το παραμύθι στους μαθητές του νηπιαγωγείου μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για να αναλάβουν την εικονογράφηση του παραμυθιού ζωγραφίζοντας με μαρκαδόρους, ή νερομπογιές. Στη συνέχεια οι εικόνες σαρώθηκαν και αποθηκεύτηκαν στον υπολογιστή κάνοντας χρήση του προγράμματος ζωγραφικής που υπάρχει στον υπολογιστή.

Έκτη Δραστηριότητα: «Δημιουργία Επιτραπέζιων Παιχνιδιών»

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου δημιούργησαν με πολύ κέφι και φαντασία πρωτότυπα επιτραπέζια παιχνίδια, αξιοποιώντας την εκπαιδευτική ιστοσελίδα tools for educators όπου και στη συνέχεια τα αντάλλαξαν μεταξύ τους. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού δημιούργησαν ένα ομαδικό επιτραπέζιο παιχνίδι με φρούτα και λαχανικά . Στην πρώτη φάση επέλεξαν τις φωτογραφίες που ήθελαν να ενσωματώσουν στο παιχνίδι και συμφώνησαν για τις οδηγίες που θέλουν να έχει. Στη συνέχεια έστειλαν το εκπαιδευτικό παιχνίδι στους μαθητές του δημοτικού μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του σχολείου τους. Οι μαθητές το εκτύπωσαν για να παίξουν. Μία πιθανή εκδοχή του παιχνιδιού απεικονίζεται στην παρακάτω εικόνα:



Έβδομη Δραστηριότητα: «Δημιουργία Λαχανόκηπου»

Τα νήπια φύτεψαν λαχανικά στην αυλή του σχολείου τους ενώ τα παιδιά του δημοτικού σε γλαστράκια με σκοπό να παρακολουθήσουν την ανάπτυξη τους, αφού πρώτα είχαν πάρει

πληροφορίες από το διαδίκτυο για την φροντίδα τους. Με τη χρήση φωτογραφικής μηχανής, τράβηξαν φωτογραφίες την εξέλιξή τους και τις ανέβασαν αργότερα στο blog του σχολείου .

Όγδοη Δραστηριότητα: «Τηλεδιάσκεψη»

Η τελευταία δραστηριότητα προτείνει την τελευταία εξ αποστάσεως σύνδεση των μαθητών μέσω Skype όπου ολοκλήρωσαν τη θεματική ενότητα και κατέγραψαν την εμπειρία τους από την εξ αποστάσεως συνεργασία μέσω του σχολικού προγράμματος (τι τους άρεσε περισσότερο, τι τους δυσκόλεψε)

Συζήτηση

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός προσπαθειών που να αφορούν την εξ αποστάσεως συνεργασία και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ έννοιες Πληροφορικής σε τάξεις νηπιαγωγείων (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2005) . Μάλιστα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας διακατέχονται από αμφιβολίες και φόβους σχετικά με τη χρήση του υπολογιστή σε αυτή την ηλικία και ελάχιστοι χρησιμοποιούν τον υπολογιστή στη τάξη τους (Γιαλαμάς, Νικολακοπούλου & Μάνεσης, 2008).

Ωστόσο, για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αποτέλεσε μια γόνιμη εμπειρία που προσέθεσε στον παιδαγωγικό εξοπλισμό τους γνώσεις, εμπειρίες, εφόδια και ανατροφοδότηση αναφορικά με την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ΤΠΕ και των καινοτόμων δράσεων στη σχολική πρακτική. Ειδικότερα, καθ’ όλη την διάρκεια των δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν και παρατηρούσαν τη συνεργασία των ομάδων και σε τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποιούσαν συναντήσεις μέσω Skype διαμορφωτικού και ανατροφοδοτικού χαρακτήρα, προκειμένου να μιλήσουν για την πορεία του προγράμματος στην τάξη τους, να μοιραστούν προβληματισμούς που προέκυπταν κατά την πορεία υλοποίησης των δραστηριοτήτων και να οργανώσουν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί οδηγήθηκαν στα εξής συμπεράσματα για τους μαθητές τους : α) εργάζονται ομαδικά και συνεργάζονται με παιδιά από άλλη περιοχή, β) χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως εργαλείο για να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να αλληλεπιδράσουν για τη συνδημιουργία της εργασία τους, γ) διευρύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα υγιεινής διατροφής, δ) οι γνώσεις τους πηγάζουν μέσα από την έρευνα και τη συνεχή ανατροφοδότηση τους, ε) έχουν την ευθύνη των δημιουργημάτων τους και έρχονται σε επαφή με το δημοτικό σχολείο.

Με την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου και σύμφωνα με το σχεδιασμό του συνόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές των δύο σχολείων ασχολήθηκαν με την Διατροφή διαθεματικά μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ, παράλληλα με τη βιωματική μάθησή τους, γεγονός που συνέβαλε στην ύπαρξη του αυξημένου ενδιαφέροντος των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν να συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες όπου οι μαθητές είχαν θετική στάση απέναντι στις ΤΠΕ, μέσω των οποίων προωθήθηκε το συνεργατικό πνεύμα (Τσίγκου, 2012).

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί πως κατά την πρώτη επικοινωνία - επαφή των μαθητών (μέσω skype) υπήρξε μια αρχική αμηχανία, η οποία ωστόσο γρήγορα ξεπεράστηκε . Κατάφεραν στη συνέχεια να διευρύνουν τον κύκλο συνεργασίας, να έρθουν σε άμεση επαφή με μαθητές του άλλου τόπου, σχολείου και σχολικής βαθμίδας αποκτώντας δεξιότητες επικοινωνίας. Σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μια πιο διεξοδική καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων με χρήση κατάλληλων στατιστικών τεχνικών που θα αφορούν τη διερεύνηση των πρακτικών εξ αποστάσεως συνεργασίας με τη χρήση των ΤΠΕ για μαθητές προσχολικής αγωγής και πρώτων τάξεων του δημοτικού.

Σημασία για την εκπαίδευση

Η σημασία του θέματος της παρούσης εργασίας εντοπίζεται στην εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, όπως είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με στόχο την αναβάθμιση και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάζονται, ανταλλάσουν απόψεις έχοντας κοινό όραμα και κοινούς στόχους. Αυτή η συνεργασία και αυτό το πρόγραμμα συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και μία τέτοια συνεργασία είναι εποικοδομητική .

Οι νέες τεχνολογίες βρίσκονται στα άμεσα ενδιαφέροντα της νέας γενιάς, καθώς υπάρχει εξοικείωση με αυτές και συνεχής ενημέρωση και ανατροφοδότηση. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί, εντάσσοντας εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης- όπως αυτή των ΤΠΕ-, στη διαδικασία της μάθησης, κατορθώνουν να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, μετατρέποντας το σχολικό μάθημα σε ελκυστικό και ουσιώδες. Πιθανόν λοιπόν, ο συνδυασμός της παραδοσιακή διδασκαλίας με ΑεξΑΕ να μειώσει τον φόρτο εργασίας και των δυο εμπλεκόμενων, ενώ βασικότερα να εμπλουτίσει το καθημερινό διδακτικό πρόγραμμα, με ερεθίσματα τέτοια, που να έχουν ως άμεση συνέπεια την αύξηση της επίδοσης των μαθητών.

Επίλογος

Όλοι οι συμμετέχοντες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το κοινό θέμα, πάνω στο οποίο εργάστηκαν, δεν ήταν κάτι πάρα μόνο η αφορμή για διερεύνηση, για γνώση και γνωριμία. Οι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να ξεπεράσουν τα όποια εμπόδια μιας συνεργασίας, ενώ τα παιδιά δραστηριοποιήθηκαν έντονα στους ρόλους τους και τις αρμοδιότητες που είχαν αναλάβει. Οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν, με βασική αρχή το "δούναι και λαβείν", στάθηκαν η απαρχή για το ξεκίνημα μιας συνεργασίας και της εξέλιξής της. Η χρήση των ΤΠΕ βοήθησε εκπαιδευτικούς και μαθητές δύο σχολείων από απόσταση να προσεγγίσουν ένα θέμα από διαφορετική οπτική γωνία -παράγοντες, η ηλικία και το μαθησιακό επίπεδο- και με διαφορετική τακτική. Το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, που αναδύθηκαν μέσα από αυτή τη διαδικασία, ήταν ικανό να γίνει κατανοητό και από τις δυο πλευρές, να εμπλουτιστεί εξίσου, ενώ έγινε συνάμα εφαλτήριο για καινούργιες αναζητήσεις, καινούργιους στόχους και νέες προοπτικές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βοσνιάδου, Σ. (2001). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Ανακτήθηκε 3 Ιανουαρίου 2014, από http://www.deutsch.gr/img/Howstudentslearn.pdf

Βρυνιώτη, Π., & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο: Μια Οικοσυστημική Ερευνητική Προσέγγιση των Κοινωνικών Σχέσεων των Αρχάριων Μαθητών και Μαθητριών στη Σχολική Τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 40, 78-102

Γεωργούτσου, Μ. & Κόμης, Β. (2011). Διδασκαλία εννοιών Πληροφορικής στο νηπιαγωγείο: μια μελέτη περίπτωσης. Στο Χ. Παναγιωτακόπουλος (επιμ.) Cd-Rom Πρακτικών 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία), Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα 28-30/04 2011. 151-160.

Γιαλαμάς, Β., Νικολακοπούλου, Κ. & Μάνεσης, Δ. (2008). Απόψεις και Προθέσεις Νηπιαγωγών Σχετικά με την Ενσωμάτωση και Χρήση των ΤΠΕ στην Προσχολική Εκπαίδευση. *6ο Συνέδριο ΕΤΠΕ*, Λεμεσός. 371-378.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Goria, S. & Papadopoulou, M. (2008). Preschoolers Using Maps: An Educational Approach, *The International Journal of Learning, 15*(8), 173-186.

Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Χατζημιχαήλ, Μ., (2001), Περιβαλλοντική Αγωγή για μικρά παιδιά . Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Ζαράνης, Ν. & Οικονομίδης, Β. (2005). Οι απόψεις των νηπιαγωγών για τη χρήση του υπολογιστή στο Νηπιαγωγείο. Στο *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Εκπαίδευσης στη Διδακτική Πράξη. Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε., Σύρος, 13 – 15 Μαΐου 2005 Τομ. Α΄*, (σελ. 577-583). Σύρος: Δ/ση Δ.Ε. Ν. Κυκλάδων - Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Καρούλης. Αθ. (2007). Ανοικτή και από απόσταση Εκπαίδευση, από την θεωρία στην εφαρμογή. Εκδόσεις Τζιόλα .

Κασκαντάμη, Μ.& Καλογερόπουλος, Ν. (2009). Στα ίχνη του Ελληνορωμαϊκού Πολιτισμού: Ένα ιστολόγιο για την επίδραση του Ελληνικού Πολιτισμού στη διαμόρφωση του Ελληνορωμαϊκού Πολιτισμού. Στο Τζιμόπουλος Ν. & Πορποδα Α. (Επιμ.)Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνέδριου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη, Σύρος, 318-322.

Μάνεση, Σ. (2012). Πάσχα και Λαμπρή, χορεύουν οι λαγοί, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 86, 38-42.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη

Μήτρου, Λ. (2002). *Το δίκαιο στην κοινωνία της πληροφορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.

Μπατσούτα, Μ., (2006), Οδηγός συνεργασίας. Β' Δ/νση Π/θμιας Εκπαίδευσης. UNESCO (1992). Unites Nations Conference on Environmental and Development: Agenda 21.

Μπέτση, Σ. & Μάνεση, Σ., (2012). Μαθησιακά στυλ και Νέες Τεχνολογίες: Ο δυναμικός ρόλος της Αναστοχαστικής Διαδικασίας και της Έρευνας Δράσης*, i-teacher.gr, 4, 140-152*.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2011). *Διαμόρφωση ομάδας, βήματα και αρχές*. Αθήνα: Π.Ι. -Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης.

Τσίγκου, Α. (2012). Οπτικός εγγραμματισμός μαθητών δημοτικού με τη χρήση συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης (wiki). *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ''Διδακτική της Πληροφορικής''*. Φλώρινα, 20-22 Απριλίου, τ. Ά, 367-372.

Tsitouridou, M. & Vryzas, K. (2004). The prospect of integrating ICT into the education of young children: The views of Greek early childhood teachers. *European Journal of Teacher Education* 27(1), 29-45.

ΑΠΣ-ΔΕΠΠΣ Δημοτικού (2003) Υ.Π.Ε.Π.Θ-ΙΙΙ

Αξιοποιώντας το διαδραστικό πίνακα. Εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητή με Asperger μέσα από τον «Κύκλο των Φίλων»

Μαυράκη Μελπομένη
Εκπαιδευτικός
Ειδικής Αγωγής
M.Ed. «Τ.Π.Ε. για την Εκπαίδευση» ΕΚΠΑ
meniamav@hotmail.com

Πουλασιχίδου Χρυσούλα
Εκπαιδευτικός
Ειδικής Αγωγής
soulapoulas@hotmail.com

Τσιαρτσιανίδης Αχιλλέας
Εκπαιδευτικός
Ειδικής Αγωγής
ahiltsianidis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παραθέσει τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο 36ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά. Η έρευνα αφορούσε στην εκπαιδευτική παρέμβαση «Αξιοποιώντας το διαδραστικό πίνακα: εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητή με Asperger μέσα από τον "Κύκλο των Φίλων"». Η ανάλυση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας ενίσχυσε τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική έρευνα που προηγήθηκε, τόσο ως προς την αξιοποίηση του Διαδραστικού πίνακα στη μαθησιακή λειτουργία, όσο και για τα ευεργετικά αποτελέσματα που έχει η εφαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης του «Κύκλου των Φίλων» σε μαθητές στο Φάσμα του Αυτισμού. Επιπλέον η ενασχόληση με τη συγκεκριμένη θεματική του μαθήματος των Εικαστικών και πιο συγκεκριμένα με το έργο του ζωγράφου Paul Klee, ανέδειξε την αναγκαιότητά του για μαθητές στο Φάσμα του Αυτισμού.

Λέξεις κλειδιά: Διαδραστικός πίνακας, Asperger, «Κύκλος των Φίλων», Paul Klee

Ο διαδραστικός πίνακας και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο διαδραστικός πίνακας παρέχει τη δυνατότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μετωπιαία διδασκαλία (Smith, 2001) με πιο αποτελεσματικό τρόπο σε σχέση με το απλό προβολικό μηχάνημα. Αποτελεί έναν πολύ αποτελεσματικό τρόπο διάδρασης με ψηφιακό υλικό και πολυμέσα σε ένα περιβάλλον εκπαίδευσης με πολλά άτομα (Νιάρρου Β., Γρουσουζάκου Ευφρ., 2008). Ενθαρρύνει τον αυθορμητισμό και την ευελιξία επιτρέποντας στο δάσκαλο να χρησιμοποιήσει μια μεγάλη εμβέλεια από διαδικτυακούς πόρους (Kennewell, 2001). Επιπλέον παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αποθηκεύει και να τυπώνει ο,τιδήποτε υπάρχει στον πίνακα, συμπεριλαμβανομένων και των σημειώσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ευνοώντας την τροποποίηση δεδομένων και μειώνοντας την αλληλεπικάλυψη των προσπαθειών (Walker, 2002). Τέλος, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να μοιράζεται και να επαναχρησιμοποιεί υλικά μειώνοντας το φόρτο εργασίας (Glover & Miller, 2001). Σε τεχνικό επίπεδο παρέχει πολύ μεγαλύτερη ευκολία στη χρήση για διδασκαλία από το μεμονωμένο υπολογιστή, ενώ σε επαγγελματικό επίπεδο εμπνέει τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει περισσότερο τις ΤΠΕ στην παιδαγωγική διαδικασία ευνοώντας συγχρόνως την επαγγελματική του ανάπτυξη (Smith, 2001). Στη βιβλιογραφία καταγράφεται επίσης η ευελιξία και μεταβλητότητα τεχνικών που προσφέρει στον εκπαιδευτικό ο διαδραστικός πίνακας, η δυνατότητα παρουσίασης με πολυμέσα, η αποδοτικότητα, η υποστήριξη οργάνωσης και ανάπτυξης πόρων, η μοντελοποίηση των δεξιοτήτων στις

ΤΠΕ καθώς και η αλληλεπίδραση και η συμμετοχή στα μαθήματα μεγαλύτερου μέρους της τάξης (Smith, Higgins, Wall & Miller, 2005).

Παιδαγωγική αξιοποίηση στην Ειδική Αγωγή

Από την έρευνα, αλλά και από την εμπειρική παρατήρηση, προκύπτει ότι ο διαδραστικός πίνακας είναι ιδανικός για τη συγκέντρωση και οργάνωση της συζήτησης μέσα στην τάξη. Παρέχει ευκαιρίες για την ανάδυση ερωτήσεων και κινητοποιεί την ανακάλυψη. Επιπλέον ο διαδραστικός πίνακας έχει θετική επίδραση ως προς την εμπλοκή των μαθητών και δημιουργεί πρόσθετα κίνητρα. Μέσω του διαδραστικού πίνακα υποστηρίζεται η δυνατότητα να ενισχυθεί η αντιληπτική και η μνημονική ικανότητα των μαθητών και γενικότερα βελτιώνεται συνολικά η διαδικασία ανακεφαλαίωσης. Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ειδικής αγωγής, όλα τα παιδιά με αυτισμό δικαιούνται πρόσβαση σε ένα «ευρύ και ισορροπημένο» αναλυτικό πρόγραμμα. Με την ένταξη του διαδραστικού πίνακα στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύεται η μαθησιακή διαδικασία, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών με τυπική και άτυπη ανάπτυξη. Αυξάνεται η ικανοποίηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες και ενισχύεται η θετική επίδραση σε επίπεδο προσοχής και συμπεριφοράς. Επιπλέον οξύνεται ο πολυαισθητηριακός χειρισμός δεδομένου ότι η παρουσίαση με πολυμέσα διεγείρει την οπτική αντίληψη και ενισχύει την ανάκληση πληροφοριών στους μαθητές (Burden, 2002). Παρέχονται περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή, συνεργασία και υποστήριξη των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Levy, 2002). Ενδυναμώνεται η αυτοπεποίθηση μέσα από τη δημιουργία ελκυστικότερων τρόπων παρουσιάσεων (Levy, 2002) και παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης σε μικρότερες ηλικίες και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες λόγω της έλλειψης χειρισμού πληκτρολογίου (Goodison, 2002).

Εκπαιδευτική προσέγγιση: «Ο Κύκλος των Φίλων»

Ο «Κύκλος των Φίλων» βασίζεται στη συστημική προσέγγιση «η οποία αναγνωρίζει ότι η δυναμική της ομάδας των συνομηλίκων – και επομένως της μαθητικής κουλτούρας - μπορεί να ασκήσει είτε θετική είτε μια περιοριστική και καταστροφική επίδραση στην ατομική συμπεριφορά του ατόμου». Ο «Κύκλος των Φίλων» έχει αποδειχτεί ιδιαίτερα αποτελεσματικός επειδή δημιουργεί ένα υποστηρικτικό υλικό στο περιβάλλον του παιδιού που αρχίζει να βιώνει επιτυχίες και να δέχεται θετική ανατροφοδότηση από τους συνομηλίκους του. Αυτή η παρέμβαση ωφελεί ιδιαίτερα τα παιδιά στο Φάσμα του Αυτισμού επειδή χρησιμοποιεί συστηματικά τα κοινωνικά δίκτυα που λειτουργούν στο πλαίσιο της τάξης για να διαμορφώσει ένα περιβάλλον που υποστηρίζει το «ευάλωτο» παιδί. Ο Gus (2000) έχει εφαρμόσει με επιτυχία τον «Κύκλο των Φίλων» για να εξηγήσει τον αυτισμό στους συμμαθητές ενός παιδιού με αυτισμό. Επίσης η Καλύβα (2004) εφάρμοσε καθημερινά αυτή την παρέμβαση σε παιδιά με αυτισμό που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο για ένα διάστημα 3 μηνών με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού και 4 συνομηλίκων με φυσιολογική ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αύξηση στην ανταπόκριση των παιδιών με αυτισμό στις πρωτοβουλίες της επικοινωνίας των συνομηλίκων τους με ή χωρίς την υποκίνηση του εκπαιδευτικού. Μέσω του «Κύκλου των Φίλων» μπορούν να επιτευχθούν τα εξής: α) ο μαθητής με αυτισμό να έρχεται σε τακτική επαφή με πιο ικανούς κοινωνικά συμμαθητές του οι οποίοι θα τον υποστηρίζουν, β) οι συμμαθητές να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι ο αυτισμός

είναι μια διάχυτη δυσκολία στην κοινωνική αλληλεπίδραση και γ) να αντιμετωπιστούν τα συγκεκριμένα προβλήματα που εμφανίζει ο μαθητής στον τρόπο που αλληλεπιδρά με τον περίγυρο του. Ο Κύκλος των Φίλων αποτελείται από μια ομάδα ομηλίκων εθελοντών η οποία υποστηρίζει το μαθητή με αυτισμό με τελικό στόχο την απρόσκοπτη συνεκπαίδευση του παιδιού στο γενικό σχολείο.

Εκπαιδευτική παρέμβαση - στοχοθεσία και σχεδιασμός παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην τάξη των 25 μαθητών του 36ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά. Στη συγκεκριμένη τάξη φοιτά ένας μαθητής στο Φάσμα του Αυτισμού και πιο συγκεκριμένα μαθητής με Asperger. Η διδασκαλία οργανώθηκε με βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο το Διαδραστικό Πίνακα. Επιλέχθηκε η εκπαιδευτική προσέγγιση ο «Κύκλος των Φίλων», με σκοπό τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών έκφρασης και βελτίωσης τόσο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας όσο και της φαντασίας του μαθητή με Asperger. Η εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποίησε το χρόνο του μαθήματος των Εικαστικών και της Πληροφορικής. Ωστόσο πρόκειται για μία παρέμβαση που εμπλέκει δραστηριότητες και άλλων γνωστικών περιοχών όπως η ελληνική γλώσσα, τα μαθηματικά, η ιστορία, η γεωγραφία και η αισθητική αγωγή. Συνεπώς, η προσέγγιση του εκπαιδευτικού σεναρίου έγινε διαθεματικά με σκοπό να μελετηθεί η συγκεκριμένη θεματική. Η βασική εμπλεκόμενη γνωστική περιοχή είναι τα «Εικαστικά» Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και συγκεκριμένα η ενότητα : «Ο κόσμος μας» με ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου: α) «Ταξιδεύοντας κάτω από τα κύματα» και β) «Στις κυματιστές γραμμές» (http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko/eikast_e_st/dask/s_1_104.pdf). Το σενάριο της διδασκαλίας ακολούθησε την οικοδόμηση της γνώσης (Vygotsky). Επίσης αξιοποίησε τη θεωρία της ολικής γλώσσας (Παπαδοπούλου, 2000) και αναπτύχθηκε με βάση τη θεωρία των Δέκα Τύπων Νοημοσύνης του Gardner, «αφού δρουν αλληλοσυμπληρωματικά και έτσι το άτομο είναι ικανό να επιλύει προβλήματα και να δημιουργεί» (Ματσαγγούρας, 2003). Επιπλέον, το σενάριο αξιοποίησε την ανακαλυπτική μάθηση «κατά την οποία ο μαθητής με την καθοδήγηση του δασκάλου συσχετίζει τα δεδομένα, κάνει δοκιμές και φθάνει με την ομάδα του σε ανώτερα επίπεδα σκέψης». (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Η προσέγγιση της διδασκαλίας έγινε με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Μέσα από τη χρήση του διαδραστικού πίνακα ζητήσαμε από τους μαθητές να σχολιάσουν συμπεριφορές και καταστάσεις, με σκοπό την ανάπτυξη της φαντασίας τους, της παρατηρητικότητάς τους και της γλωσσικής τους έκφρασης (γλωσσική νοημοσύνη, ενίσχυση αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης μέσα από την ελεύθερη έκφραση). Επιπλέον, επιδιώξαμε, μέσα από διάφορες δραστηριότητες, την εξοικείωσή τους με την τέχνη της ζωγραφικής αλλά και την ανάπτυξη της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην ομάδα (δια-προσωπική νοημοσύνη). Ο γενικός σκοπός της παρέμβασης ήταν, μέσα σε ένα ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον και αλληλεπιδρώντας με το διαδραστικό πίνακα, να ανακαλύψουν την αξία της αισθητικής καλλιέργειας μέσα από την τέχνη, τη σχέση της με λογοτεχνικά κείμενα και τους χώρους (μουσεία, εργαστήρια). Επίσης να προβούν σε γενικεύσεις του τύπου «δημοκρατία – πολιτισμός - ισότητα». Οι επιμέρους στόχοι ήταν η γνωριμία των μαθητών με τη ζωή και το έργο του ζωγράφου Paul Klee, η ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης και ο εμπλουτισμός λεξιλογίου, η κατανόηση της ιστορίας και αφήγησής της, η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας και της περιγραφής, η ανακάλυψη εννοιών πίσω από τις ζωγραφιές, η εξοικείωση με τη διαδικασία διερεύνησης και αξιολόγησης πληροφοριών

μέσα από το διαδίκτυο (πλοήγηση σε μουσεία, διαχείριση αρχείων), δημιουργία και επεξεργασία εικόνας, γνωριμία με το λογισμικό παρουσίασης, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, δραματοποίηση, εκτίμηση της αποτελεσματικότητας της συνεργατικής μάθησης και του «Κύκλου των Φίλων». Αναγνώριση της σημασίας της τέχνης στη ζωή (διαχείριση φόβου και δύσκολων καταστάσεων, αυτογνωσία, ψυχαγωγία). Καλλιέργεια αισιοδοξίας και αγάπης μέσα από την ερμηνεία των έργων και καλλιέργεια προτύπου μίμησης και ανάλογης στάσης ζωής. Γίνεται παράλληλα καταγραφή της Ευημερίας και της Ανάμειξης-Συμμετοχής των μαθητών με την κλίμακα Leuven, για να διαπιστωθεί τυχόν διαφοροποίηση ανάμεσα στις φάσεις της διδασκαλίας, δηλαδή πριν και μετά την εφαρμογή του διαδραστικού πίνακα.

Υλοποίηση παρέμβασης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε δύο φάσεις:

Α΄ Φάση: Δημιουργία ομάδων – Παραδοσιακή διδασκαλία

Σ' αυτή τη φάση οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες των πέντε ατόμων και έδωσαν ονόματα εμπνευσμένα από την τέχνη.

1η Δραστηριότητα (σύνδεση με τη Γλώσσα). Οι μαθητές διαβάζουν το παραμύθι του Πίνιν Κάρπι, (κείμενο Word), «Το νησί με τα μαγικά τετραγωνάκια», εμπνευσμένο από έργα του Κλέε. Ακολουθούν ερωτήσεις κατανόησης της υπόθεσης και στη συνέχεια μοιράζουμε ρόλους για την απόδοση των διαλόγων και τη μεταφορά του αφηγηματικού λόγου σε δραματοποίηση (γλωσσική-κιναισθητική νοημοσύνη).

2η Δραστηριότητα (σύνδεση με το μάθημα Αισθητικής Αγωγής). Πρώτη επαφή με έργα του ζωγράφου. Οι μαθητές συζητούν για τα χρώματα που χρησιμοποιεί ο ζωγράφος και τα συναισθήματα που τους δημιουργούνται. Καταγράφουν στη συνέχεια σε χαρτί του μέτρου τα συναισθήματά τους σε σχέση με τα χρώματα που παρατηρούν.

3η Δραστηριότητα (σύνδεση με τη Μουσική). Οι μαθητές διαβάζουν το βιβλίο του Claudio Abbado «Το σπίτι των ήχων», μια περιήγηση στον κόσμο της συμφωνικής ορχήστρας για παιδιά, τη θέση των μουσικών οργάνων στην ορχήστρα, αλλά και την αγάπη του συγγραφέα για τη διεύθυνση της ορχήστρας. Ο Κλέε λάτρευε τον Μπαχ, τον Χάιντν και το Μότσαρτ. Στο σημείο αυτό ακούν από cd ανάλογα κλασικά έργα.

Β΄ Φάση: Αλληλεπίδραση – εξοικείωση με το Διαδραστικό πίνακα

4η Δραστηριότητα: Παρουσιάζουμε στο διαδραστικό πίνακα έργα του Πάουλ Κλέε από την ενότητα «Ο κόσμος μας» του μαθήματος των εικαστικών της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού και ζητάμε από τους μαθητές να τα σχολιάσουν, με σκοπό την ανάπτυξη της φαντασίας τους, της παρατηρητικότητάς τους και της γλωσσικής τους έκφρασης (γλωσσική νοημοσύνη, ενίσχυση αυτοπεποίθησης και ενσυναίσθησης μέσα από την ελεύθερη έκφραση).

5η Δραστηριότητα: Ζητάμε να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο, να αναζητήσουν έργα του Πάουλ Κλέε και να σημειώσουν: τι βλέπουν, ποια χρώματα χρησιμοποιεί περισσότερο και τι θέλει

κατά τη γνώμη τους να δείξει μ' αυτά ο ζωγράφος. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα ανακοινώνει στις υπόλοιπες τα αποτελέσματα της εργασίας της. Έτσι πετυχαίνουμε την αφόρμηση των μαθητών σχετικά με το έργο του ζωγράφου (έχουν γνωρίσει έργα του Κλέε στα προηγούμενα τεύχη των Εικαστικών), την εξοικείωσή τους με την τέχνη της ζωγραφικής αλλά και την ανάπτυξη της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην ομάδα (δια-προσωπική νοημοσύνη).

6η Δραστηριότητα: Πλοήγηση στο διαδίκτυο. Οι μαθητές συλλέγουν πληροφορίες για τα παιδικά χρόνια του ζωγράφου, την αγάπη του για τη μουσική και την ικανότητά του στο βιολί (επεξεργασία, ταξινόμηση και αξιοποίηση των πληροφοριών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών).

7η Δραστηριότητα: Οι μαθητές με τη βοήθεια του υπερσυνδέσμου **Γιοχάνες Ίττεν - Βικιπαίδεια** ανακαλούν από τη μνήμη τους τον «δωδεκαμερή κύκλο του χρώματος» του Γιοχάννες ΄Ιττεν, συνεργάτη του Κλέε και ζητάμε να εστιάσουν την προσοχή τους στην εξελικτική διαβάθμιση των χρωμάτων. Σημειώνουν τα χρώματα στον κύκλο και κάθε ομάδα εξηγεί πώς γίνεται το κάθε χρώμα (π.χ. το πορτοκαλί γίνεται από την ανάμειξη του κόκκινου με το κίτρινο). Πετυχαίνουμε έτσι την εστίαση της προσοχής τους στις αποχρώσεις που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης (νατουραλιστική – χωρική νοημοσύνη).

8η Δραστηριότητα: Προβάλλουμε σε power point τους πίνακες του Πάουλ Κλέε, που ενέπνευσαν τον Πίνιν Κάρπι για να γράψει το παραμύθι «Το νησί με τα τετραγωνάκια» και ζητάμε από τους μαθητές να γράψουν τη δικής τους εκδοχή, ό,τι φαντάζονται. Έτσι καλλιεργείται ο λόγος τους αλλά και η σχέση τους με τη ζωγραφική και τα συναισθήματα που τους προκαλεί (γλωσσική, ενδο-προσωπική νοημοσύνη). Παράλληλα επιχειρούν υποθέσεις, ερμηνείες και αναλύσεις των έργων (λογικο-μαθηματική νοημοσύνη).

9η Δραστηριότητα: Σε λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (inspiration) οι μαθητές καταγράφουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η ανάγνωση του παραμυθιού (ενδοπροσωπική-γλωσσική νοημοσύνη). Εξηγούν πώς βιώνουν το καθένα. (Οι ομάδες έχουν επιλέξει τρόπους παρουσίασης των έργων τους).

10η Δραστηριότητα: Σε συνέχεια, προέκταση της παραπάνω εργασίας, ωθούμε τους μαθητές να βρουν συνώνυμα ή αντώνυμα των παραπάνω συναισθημάτων με τη βοήθεια ενός ηλεκτρονικού λεξικού και να αναζητήσουν ομόηχες λέξεις π.χ. λείπει-λύπη-λίπη. Ορίζουμε σε κάθε ομάδα ένα κομμάτι του παραμυθιού και τους παρακινούμε να μετατρέψουν τον ευθύ λόγο σε πλάγιο και αντίστροφα. Τους ζητάμε να γράψουν τα χαρακτηριστικά του ήρωα που τους εντυπωσίασε **(**γλωσσική νοημοσύνη).

11η Δραστηριότητα: Αφού οι μαθητές καταγράψουν τίτλους των έργων του ζωγράφου παρατηρούν ότι πολλοί απ' αυτούς παραπέμπουν στη μουσική και αυτό τους ωθεί να βρουν στοιχεία μουσικής στους πίνακές του, όπως παρτιτούρες κ.α. Ανατρέχουν στη βιογραφία του Πάουλ Κλέε - Βικιπαίδεια και διαπιστώνουν ότι η μουσική ήταν μέρος της ζωής του. Στο σημείο αυτό οι μαθητές αναζητούν αγαπημένα μουσικά έργα του Klee. Johann Sebastian Bach - Brandenburg Concerto No. 3 (Allegro-Adagio) - YouTube

12η Δραστηριότητα: Αναζητούν στο διαδίκτυο (http://www.googleearth) τη χώρα που γεννήθηκε ο ζωγράφος, τις χώρες που ταξίδεψε και σπούδασε. Οι μαθητές μαθαίνουν διασκεδάζοντας και έχοντας σαφέστερη εικόνα του κόσμου. Συγκεντρώνουν πληροφορίες για το πώς μπορεί κανείς να ταξιδέψει εκεί, τι μπορεί να δει (αξιοθέατα – μουσεία), τη γλώσσα που μιλούν.

13η Δραστηριότητα: Ο Κλέε ήταν μέλος της καλλιτεχνικής-αρχιτεκτονικής σχολής Μπαουχάους, και αναπτύχθηκε στη Γερμανία την περίοδο 1919-1933. Ο Κλέε υπήρξε ένας από τους δασκάλους της σχολής μαζί με τον Γιοχάννες ΄Ιττεν και το ζωγράφο Βασίλι Καντίνσκι. Οι μαθητές μέσα από την αναζήτηση (Μπάουχαους - Βικιπαίδεια) θα διαπιστώσουν ότι η σχολή έκλεισε με την άνοδο του ναζισμού στην εξουσία. Δίνεται έτσι η δυνατότητα για προβληματισμό και συζήτηση σχετικά με τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στη Γερμανία μετά το 1935, την παραβίαση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της ελευθερίας της έκφρασης.

14η Δραστηριότητα: Οργανώνουμε όλοι μαζί την επίσκεψή μας στο εικονικό μουσείο του Κλέε στη Βέρνη, Zentrum Paul Klee - Museums - Berne - Arounder. Πριν την «επίσκεψη» τα παιδιά συζητούν τι είναι μουσείο και σχεδιάζουν ένα δικό τους μουσείο. Γράφουν τι τους έρχεται στο νου με το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (inspiration), όταν ακούν τις λέξεις «συλλογή», «συλλέγω αντικείμενα» και «σε ποιο μουσείο θα μπορούσε να γίνει έκθεμα η συλλογή μου». Καταγράφουν τους στόχους της επίσκεψης. Εμπνέονται και δημιουργούν δικά τους έργα.

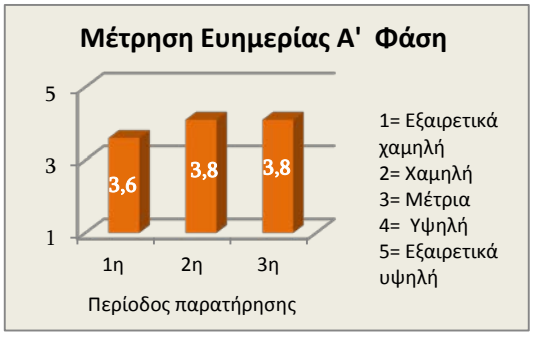
15η Δραστηριότητα: Δραματοποίηση. Οι μαθητές αναλαμβάνουν τους ρόλους των προσώπων του παραμυθιού (πρωταγωνιστής, αφηγητής, στοιχεία της φύσης), αλλά και ως βοηθοί δημιουργίας ηχητικών εφέ, σκηνογράφοι, υποβολέας. Στήνεται μια μικρή παράσταση όπου συμμετέχουν όλοι. Γίνεται βιντεοσκόπηση και δημιουργία ταινίας με το εργαλείο movie maker. Ακολουθεί προβολή στην τάξη και συζήτηση με στόχο την ικανοποίηση από το αποτέλεσμα της δημιουργίας και τη βελτίωσή της.

16η Δραστηριότητα: Όλη η τάξη μετατρέπεται σε μια βάρκα, τη βάρκα του ναύτη του Κλέε, μέσα στην οποία οι μαθητές – επιβάτες θα γράψουν ποιήματα, θα ζωγραφίσουν πίνακες, θα φτιάξουν κολλάζ. Δημιουργία σε power point όπου η βάρκα προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα της τάξης και οι μαθητές μπαινοβγαίνουν παίζοντας τους ρόλους τους σ’ αυτήν.

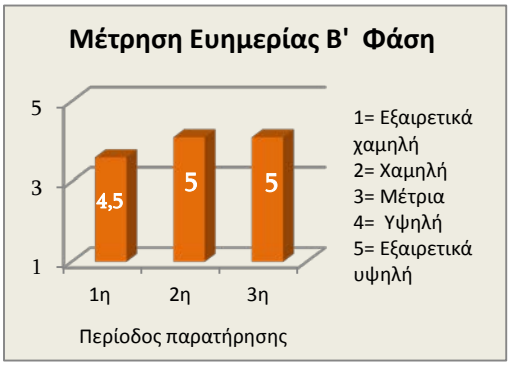
Αξιολόγηση παρέμβασης

Για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί: 1) η κλίμακα Leuven ((Laevers F, 2011). Η χρήση της κλίμακας στηρίζεται σε 5 σημεία για να μετρήσει την ευημερία και την ανάμιξη. Αν το επίπεδο ευημερίας ή ανάμιξης είναι σταθερά χαμηλό, είναι πιθανόν η ανάπτυξη του παιδιού να βρίσκεται σε κίνδυνο. Όσο πιο ψηλά είναι τα επίπεδα ευημερίας και ανάμιξης που μπορεί να επιτύχει ένα παιδί, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει υψηλό επίπεδο μάθησης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έγινε καταγραφή των αντιδράσεων κάθε μαθητή και παράλληλα καταγραφή της ευημερίας και της εμπλοκής τους στον πίνακα της κλίμακας Leuven. Η αξιολόγηση έγινε βάσει παρατήρησης.

Παρατηρήσαμε τα παιδιά ένα-ένα και στην ομάδα για περίπου 2 λεπτά και μετά δώσαμε ένα βαθμό για την ευημερία/ανάμιξη χρησιμοποιώντας την κλίμακα των 5 σημείων. Η παρατήρηση έγινε τρεις φορές ανά συνεδρία αλλά όχι συνεχώς. Τα αποτελέσματα φαίνονται στα γραφήματα 1 & 2.



Γράφημα 1: Μέτρηση της Ευημερίας κατά την Α΄ Φάση



Γράφημα 2: Μέτρηση της Ευημερίας κατά τη Β΄ Φάση

2) Καταγραφή των αντιδράσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης με εποπτικά μέσα και χειρόγραφες σημειώσεις. Σημειώθηκαν οι αντιδράσεις και οι κρίσεις των μαθητών: α) ως προς την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος που έδειξαν, β) ως προς τη συμμετοχή τους στην ομάδα, γ) ως προς τη συγκέντρωση και την αποτελεσματικότητά τους στις δραστηριότητες, δ) ως προς τη στρατηγική που κατάστρωναν για να προχωρήσουν, ε) ως προς τις κρίσεις που έκαναν για τυχόν δυσκολίες που προέκυπταν και τους τρόπους που πρότειναν για την επίλυσή τους, στ) ως προς τη διασκέδαση και την ευχαρίστηση.

Συμπεράσματα

Μελετώντας την Ευημερία, τη Συμμετοχή-Ανάμειξη και γενικότερα τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια των δύο φάσεων της παρέμβασης, και αναλύοντας τα αποτελέσματα μετά την καταγραφή, βρεθήκαμε μπροστά σε μία μεγάλη έκπληξη: ο διαδραστικός πίνακας αποτέλεσε κίνητρο για μάθηση στους μαθητές και κυρίως για το μαθητή με Asperger. Οι μαθητές συμμετείχαν με μεγάλο ενδιαφέρον και ήταν πολύ χαρούμενοι. Ο μαθητής με Asperger ήταν συγκεντρωμένος για μεγάλο χρονικό διάστημα, έδειχνε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες και συμμετείχε με ενθουσιασμό στις εργασίες της ομάδας του. Ο διαδραστικός πίνακας με τον πολυμεσικό χαρακτήρα του κέρδισε την προσοχή του.

Ο ενθουσιασμός του ήταν μεγάλος και η «Ευημερία» του σημειώθηκε σε υψηλά επίπεδα. Χαμογελούσε και συμμετείχε αυθόρμητα στις συνομιλίες με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του. Συμμετείχε αυθόρμητα στις συζητήσεις με την ομάδα του, αφού ο διαδραστικός πίνακας αποτέλεσε κίνητρο γι' αυτόν. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ο μαθητής με Asperger δεν αισθανόταν απειλημένος από τη δυσκολία που παρουσιάζει στην κοινωνική αλληλεπίδραση, μιας και συμμετείχε ισότιμα στη διαδικασία με τους συμμαθητές του. Ένα επιπλέον σημαντικό σημείο της «Ευημερίας» του μαθητή είναι η ενέργεια, η ζωτικότητα: η έκφρασή του είναι ζωντανή, η στάση του σώματός του φανέρωνε μεγάλη αυτοπεποίθηση. Δεν καμπούριαζε και δε στριφογύριζε αμήχανα στη θέση του. Επιπλέον όσο προχωρούσε στις δραστηριότητες αισθανόταν μεγάλη ικανοποίηση για την επίδοσή του και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δέχεται τη βοήθεια των συμμαθητών του και να συνεργάζεται με προθυμία. Η σιγουριά για τον εαυτό του κορυφώνεται και η αυτοεκτίμηση τον οδηγεί σε μικρότερα ποσοστά άγχους και ανησυχίας. Η ομάδα αποτέλεσε πρότυπο συμπεριφοράς γι' αυτόν, τόσο ως προς τη στρατηγική που πρέπει να ακολουθεί για την αποφυγή ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όσο και κατά την εκδήλωση των συναισθημάτων του. Νιώθει ισότιμος με τους άλλους και αυτό αποτελεί παρακαταθήκη για μελλοντικές ομαδικές εργασίες.

Βιβλιογραφία

Ματσαγγούρας, Η (2003), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση,* Αθήνα, Γρηγόρης

Ματσαγγούρας Η.,(2003), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα, Γρηγόρης

Ράπτης & Ράπτη, (2007), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Τεχνολογίας: Ολική Προσέγγιση, τόμος Α΄,* Αθήνα, Α. Ράπτης

Laevers F., (2011), *Leuven Well-being and involvement scales, observing learning, playing and interacting in the EYFS*, Leuven University, Βέλγιο

Abbado Claudio, (1995), *Το σπίτι των ήχων*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

Γκοσινί Ρενέ – Σανπέ Ζαν Ζακ, (2006), *Το μουσείο της ζωγραφικής*, στο βιβλίο «Ο μικρός Νικόλας», Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες

Γιοχάνες Ίττεν, (1998), *Τέχνη του χρώματος*, Αθήνα, Κείμενα Εικαστικών Καλλιτεχνών

Καντίνσκι Βασίλι, *Για το πνευματικό στην τέχνη*, Αθήνα, Νεφέλη

Klee Paul, *Για τη μοντέρνα τέχνη*, Αθήνα, Κάλβος,

Πίνιν Κάρπι, (1985), *Το νησί με τα μαγικά χρώματα*, Αθήνα, Οδυσσέας

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ, (2006), *Εικαστικά Α΄-Β΄,Γ΄-Δ΄,Ε΄-Στ΄ Δημοτικού*, Αθήνα

Smith, H., Higgins, S., Wall, K. & J. Miller, (2005), Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of literature. In Journal of Computer Assisted Learning, 21: 91-101

Νιάρρου Β., Γρουσουζάκου Ε., *«Ο Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαίδευση»,* Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη», (Σύρος, 4-6 Μαΐου 2007)

Μητάκου Δ., «Από το Μαυροπίνακα στην Παιδαγωγική Αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα: Γεωγραφία, Γλώσσα και Μαθηματικά Στ΄ Δημοτικού», Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη», (Σύρος, 4-6 Μαΐου 2007)

Αποτελεσματικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής. Μετρήσεις και συσχετίσεις

Δρ. Τζιβινίκου Σ.
Λέκτορας Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
sotitzivi@uth.gr

Δρ Παπουτσάκη Κ.
Διδάσκουσα 407/80 Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
kpapouts@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς του είναι παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Ιδιαίτερα, υπάρχει ανάγκη αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, και αυτό το κενό έρχεται να καλύψει η παρούσα έρευνα. Η έρευνα αυτή αποτελεί το πρώτο μέρος μιας ευρύτερης, σχετικά με την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται στα τμήματα ένταξης και στα ειδικά σχολεία. Συγκεκριμένα, στόχος της είναι να διερευνήσει την αυτοαποτελεσματικότητα και την αποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών. Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αποτιμάται από τους ίδιους με την συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου το οποίο βασίστηκε στην κλίμακα Teachers' Sense of Efficacy Scale (Hoy, 2001), ενώ η αποτελεσματικότητα εκτιμάται από παρατηρητές. Η ποιοτική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε κατέδειξε ότι υπάρχει διαφορά των απόψεων των δύο ομάδων. Οι ειδικοί παιδαγωγοί φαίνεται ότι αποτιμούν ως αποτελεσματικό το έργο τους, ενώ οι παρατηρητές αποτιμούν το έργο αυτό ως λιγότερο αποτελεσματικό. Τα ευρήματα της έρευνας συζητιούνται σε σχέση με τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Τα πορίσματα της έρευνας μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη ενημέρωση και καθοδήγηση των ειδικών παιδαγωγών από θεσμικούς παράγοντες (π.χ. σχολικούς συμβούλους), σχετικά με τους τρόπους αύξησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας τους και των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που σχεδιάζουν και υλοποιούν για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις - κλειδιά: αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού, αξιολόγηση μαθητών, μέθοδοι, μέσα, τεχνικές διδασκαλίας

Εισαγωγή

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αναφέρεται στις εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητά του να παράγει καθορισμένα επίπεδα επίτευξης για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (Bandura, 1997). Οι πεποιθήσεις των ατόμων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους συντελεί στον καθορισμό της προσπάθειας που καταβάλλεται για την ολοκλήρωση συγκεκριμένων στόχων, καθώς και της επιμονής για την αντιμετώπιση δυσκολιών και αντίξοων συνθηκών (Pajares, 1996). Οι πεποιθήσεις των ατόμων για την αυτοαποτελεσματικότητά τους παρέχουν το θεμέλιο για την ανθρώπινη υποκίνηση, την ευημερία και την προσωπική ολοκλήρωση. Η αυτοαποτελσματικότητα επηρεάζει τις διδακτικές πρακτικές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός και την αποτελεσματικότητά του, η οποία συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα, την κινητοποίηση και την αυτοαποτελεσματικοτητά των μαθητών (Henson *et al*., 2001, Henson,

2002, Tschannen-Moran & Hoy, 2007, Caprara *et al*., 2006). Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού και είναι αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται γενικότερα με την ισχυρή κινητοποίηση για διδασκαλία (Fives, 2003) αλλά και με την επιτυχέστερη αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και ρευστότητας της σχολικής τάξης (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992).

Η αυτοαξιολόγηση της διδακτικής πράξης από τον εκπαιδευτικό θεωρείται σημαντικός παράγοντας για αυτοβελτίωση και ανάπτυξη της αποτελεσματικότητάς του. Η επίτευξη των μαθησιακών στόχων, ο τρόπος δόμησης της διδασκαλίας, η χρήση κατάλληλου εποπτικού υλικού, η χρήση κατάλληλων μοντέλων διδασκαλίας, η σωστή αξιοποίηση του χρόνου, η διαμόρφωση κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στη σχολική τάξη, καθώς και ο τρόπος αξιολόγησης και διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων με στόχο την ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της διδακτικής πράξης είναι μερικοί από τους σημαντικούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου (Kyriakides, Creemers & Antoniou, 2009).

Επιπλέον, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου εστιάζεται και σε άλλους τομείς, όπως η ηγεσία και η διοίκηση του σχολείου, η διδασκαλία και μάθηση, το παιδαγωγικό κλίμα και οι σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και τα προγράμματα και οι παρεμβάσεις και οι δράσεις βελτίωσης (Πασιάς, Λάμνιας, Ματθαίου, Δημόπουλος, Παπαχρήστος, & Μερκούρης, 2012). Η αποτελεσματική διδασκαλία εστιάζει στη σαφήνεια καθορισμού των στόχων, στη λογική οργάνωση της διδασκαλίας και των διδακτικών διαδικασιών, τη σχηματοποίηση του μαθήματος, την ανατροφοδότηση, την εξάσκηση και την ανακεφαλαίωση (Ματσαγγούρας, 2006). Επιπλέον, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας είναι η γνώση του εκπαιδευτικού για τις διδακτικές στρατηγικές, τις θεωρίες μάθησης, τη λειτουργία και την οργάνωση της τάξης, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, καθώς και τη γνώση των γνωστικών αντικειμένων (Κασσωτάκης & Φλουρής 2005).

Στην παρούσα έρευνα, η οποία αποτελεί το πρώτο μέρος μιας ευρύτερης έρευνας αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, εστιάζουμε στην αποτελεσματική διδασκαλία, στην ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών πρακτικών και στην ανάπτυξη και εφαρμογή παιδαγωγικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης των μαθητών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις διδακτικές πρακτικές, στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, στις διδακτικές μεθόδους και στις στρατηγικές διδασκαλίας, στο εκπαιδευτικό υλικό, στη διάδραση εκπαιδευτικού – μαθητή, στην ενεργή συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, στις μεθόδους αξιολόγησης του μαθητή, στο παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, στον τρόπο ικανοποίησης των διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών, καθώς και στον τρόπο διαχείρισης καταστάσεων κρίσης στη σχολική τάξη.

Στη συνέχεια, θεωρούμε σημαντικό να ορισθούν οι λειτουργικοί ορισμοί που αφορούν στην παρούσα έρευνα όπως αποτελεσματική διδασκαλία, μέθοδοι, στρατηγικές, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας και μορφές αξιολόγησης. Αποτελεσματική θεωρούμε τη διδασκαλία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός διερευνά τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών προκειμένου να

ορίσει τους διδακτικούς στόχους, τους οποίους επιτυγχάνει με την επιλογή των κατάλληλων μεθόδων, τεχνικών, στρατηγικών και μέσων διδασκαλίας και της εφαρμογής διαμορφωτικής αξιολόγησης με στόχο την ανατροφοδότηση και τον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών στόχων και της πορείας της διδασκαλίας.

Στις μεθόδους περιλαμβάνονται η άμεση και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στις στρατηγικές η επαγωγική, η απαγωγική, η μονολογική, η άμεση, η διερευνητική, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 1997). Στις τεχνικές διδασκαλίας περιλαμβάνονται οι ερωτοαποκρίσεις, η συζήτηση, η ιδεοκαταιγίδα, το παιχνίδι ρόλων, οι προσομοιώσεις, το θεατρικό παιχνίδι. Μέσα διδασκαλίας θεωρούνται τα βιβλία, το εποπτικό υλικό, ο υπολογιστής, ο πίνακας κ.ά. Στην αξιολόγηση, περιλαμβάνεται η αξιολόγηση που πραγματοποιείται αρχικά έχει στόχο τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό του επιπέδου των γνώσεων, των ενδιαφερόντων και των αδυναμιών του μαθητή. Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και αποσκοπεί στον έλεγχο της πορείας του μαθητή και στην εξαγωγή των απαραίτητων πληροφοριών και στοιχείων που απαιτούνται για την τροποποίηση του προγράμματος και των μεθόδων διδασκαλίας για να επιτευχθεί η κατάκτηση του επιδιωκόμενου στόχου. (Anderson & Faust, 1975), ενώ η τελική αξιολόγηση εκτιμάει τη συνολική επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων και συμβάλλει στην αντροφοδότηση του εκπαιδευτικού προκειμένου να θέσει τους νέους στόχους.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να καταγράψει την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο και να το συσχετίσει με την μέτρηση της αποτελεσματικότητας που έγινε για τους ίδιους εκπαιδευτικούς από εξωτερικούς και ανεξάρτητους παρατηρητές. Ειδικότερα, οι στόχοι που τέθηκαν αφορούσαν στην καταγραφή της αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας ως προς α) την αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες β) την αξιοποίηση των πληροφοριών των επίσημων διαγνώσεων γ) την επιλογή των διδακτικών μεθόδων δ) τη διαδικασία λήψης απόφασης επιλογής των διδακτικών στόχων ε) την επιλογή των στρατηγικών διδασκαλίας στ) τη συχνότητα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης από τους ειδικούς παιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης, καθώς και ζ) την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για οργάνωση ενταξιακών δράσεων. Επιπλέον, διερευνήθηκε η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της αποτελεσματικότητας ως προς α) τη διαχείριση δύσκολων μορφών συμπεριφοράς, β) τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων, γ) την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, γ) την ενθάρρυνση των μαθητών, και δ) την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Διερευνήθηκε τέλος, η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, μορφωτικά χαρακτηριστικά) στους υπό μελέτη παράγοντες αυτοαποτελεσμτικότητας και αποτελεσματικότητας.

.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Για την ενίσχυση της αξιοπιστίας της παρούσας έρευνας, ο ερευνητικός σχεδιασμός στηρίχθηκε στην τριγωνοποίηση των μεθόδων με τη χρήση στοιχείων ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, τριγωνοποίηση μέσων συλλογής δεδομένων, με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης και ερωτηματολογίου και τριγωνοποίηση των πηγών των δεδομένων (ειδικοί παιδαγωγοί και ανεξάρτητοι παρατηρητές) (Olsen, 2004).

Τα ερευνητικά εργαλεία

Αρχικά σχεδιάστηκε μια ημιδομημένη συνέντευξη για την καταγραφή των αυτοαναφορών των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν την έρευνα, σχετικά με τους παράγοντες που συναποτελούν τον όρο αποτελεσματικότητα και αποτελεσματική διδασκαλία. Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται στις διδακτικές μεθόδους, στις στρατηγικές, στις τεχνικές, στα μέσα διδασκαλίας και στις μορφές αξιολόγησης.

Στη συνέχεια, οι ίδιοι παράγοντες αποτέλεσαν τους άξονες κλείδας παρατήρησης που πραγματοποιήθηκε από εξωτερικούς παρατηρητές αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, το ερωτηματολόγιο «Teachers' Sense of Efficacy Scale» (Hoy, 2001), προσαρμόστηκε τόσο γλωσσικά όσο και ως προς τις συνθήκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, και συμπληρώθηκε από τους ειδικούς παιδαγωγού, ως προς την εκτίμηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις οι οποίες βαθμολογούνται από τον εκπαιδευτικό σε εννιάβαθμη κλίμακα. Η κλίμακα μετράει το βαθμό της αυτοαποτελσματικότητας των εκπαιδευτικών: «καθόλου αποτελεσματικός» (1 - 2) «πολύ λίγο αποτελεσματικός» (3- 4), «λίγο αποτελεσματικός» (5 -6), «αρκετά αποτελεσματικός» (7 -8) και «πολύ αποτελεσματικός» (9).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Οι άξονες των συνεντεύξεων επιλέχθηκαν με βάση τις κλείδες που χρησιμοποίησαν οι παρατηρητές για τη διερεύνηση των στρατηγικών, των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας, προκειμένου να γίνουν συσχετίσεις των απαντήσεων και τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων. Ο έλεγχος αξιοπιστίας όλης της κλίμακας Teachers' Sense of Efficacy Scale, στο σύνολο των ερωτημάτων έγινε με τον υπολογισμό του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach alpha (δείκτης εσωτερικής δομής), διότι η κλίμακα που χρησιμοποιήσαμε είναι διαβαθμιστικού τύπου για περισσότερες από δύο επιλογές. Οι τιμές κρίθηκαν ικανοποιητικές αφού ο συντελεστής αξιοπιστίας βρέθηκε 0.93 και ο συντελεστής αξιοπιστίας στην πρωτογενή κλίμακα είναι 0,94. Ο συντελεστής αξιοπιστίας των παραγόντων ήταν για τον πρώτο παράγοντα 0,80, για το δεύτερο 0.87, και για τον τρίτο 0,80. Η εγκυρότητα του οργάνου μέτρησης εξασφαλίσθηκε με την επιλογή κλίμακας μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας του έργου των εκπαιδευτικών και επιλογής αντίστοιχων αξόνων με βάση των οποίων δομήθηκαν οι συνεντεύξεις και διερευνήθηκε το είδος των στρατηγικών, των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι ειδικοί παιδαγωγοί.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 25 ειδικοί παιδαγωγοί, εκ των οποίων οι 6 (24%) είναι άνδρες και 19 (76%) γυναίκες. Από τους 25 εκπαιδευτικούς οι 10 από αυτούς διδάσκουν σε τμήματα ένταξης (ένας άνδρας και 9 γυναίκες) και 15 σε 3 ειδικά σχολεία, (5 άνδρες 10 γυναίκες), αναλυτικά στοιχεία στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1*. Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) των εκπαιδευτικών του δείγματος ως προς το σχολείο που υπηρετούν και το φύλο*

Τύπος σχολείου	ΦΥΛΟ				ΣΥΝΟΛΟ	
	ΑΝΔΡΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΣ			
	Frequency	*Percent*	*Frequency*	*Percent*	*Frequency*	*Percent*
Σχολείο Γενικής Εκπαίδευσης (Τ.Ε.)	1	16,67	9	47,37	10	40
Ειδικό σχολείο	5	83,33	10	52,63	15	60
ΣΥΝΟΛΟ	6	100	19	100	25	100

Όλα τα σχολεία, στα οποία υπηρετούν οι συμμετέχοντες ειδικοί παιδαγωγοί, βρίσκονται σε αστική περιοχή. Η διδακτική εμπειρία της πλειοψηφίας των ειδικών παιδαγωγών που διδάσκουν στα τμήματα ένταξης είναι από 25 έως 28 έτη (81%), και από 5 έως 7 (19%). Η εμπειρία τους στην ειδική αγωγή είναι από 3 έως 14 έτη, μέσος όρος 7,7 έτη.

Η πλειοψηφία έχουν μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή στο Μαράσλειο διδασκαλείο και 3 εξ αυτών έχουν πτυχίο ειδικής αγωγής και άλλοι τρεις έχουν και άλλο πτυχίο. Από τους 15 εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα τρία ειδικά σχολεία, οι 5 εξ αυτών είναι άνδρες και οι 10 είναι γυναίκες. Η διδακτική εμπειρία των τεσσάρων είναι από 1 έως 10 έτη, των εννέα από 11 έως 20 έτη και ενός από 20 και άνω. Οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίστοιχη εμπειρία στην ειδική αγωγή, ενώ τρεις εξ αυτών έχουν εμπειρία και στη γενική εκπαίδευση από 2 έως 3 έτη. Η πλειοψηφία έχει πτυχίο ειδικής αγωγής, τρεις έχουν μεταπτυχιακό δίπλωμα και ένας μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο διδασκαλείο.

Στην έρευνα επίσης συμμετείχαν 25 εκπαιδευόμενοι ειδικοί παιδαγωγοί, ως ανεξάρτητοι παρατηρητές, οι οποίοι μετά από σύντομη εξάσκηση συμπλήρωσαν μια κλείδα παρατήρησης σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο των ειδικών παιδαγωγών που συμμετείχαν στην έρευνα, με βάση τους αντίστοιχους άξονες που είχαν χρησιμοποιηθεί στην ημιδομημένη συνέντευξη προκειμένου να γίνει σύγκριση και συσχετίσεις των αποτελεσμάτων.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή βασίζεται σε σχετικά μικρό δείγμα (50 συμμετέχοντες, 25 ειδικοί παιδαγωγοί και 25 παρατηρητές) και αυτό περιορίζει την βαρύτητα των ευρημάτων, ωστόσο, επειδή αποτελεί το πρώτο μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, τα συνολικά αποτελέσματα και ερευνητικά ευρήματα πιθανόν να έχουν μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα, εγκυρότητα και αξιοπιστία, και κυρίως θα μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι. Για την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου (απαντήσεων), όπου αναδύθηκαν οι κοινές παράμετροι και έγινε παραγοντοποίηση των κοινών θεμάτων και παρόμοιων λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες (Harrell, Bradley, 2009). Με παρόμοιο τρόπο έγινε και η ανάλυση των καταγραφών από τις κλείδες παρατήρησης που συμπληρώθηκαν από τους ανεξάρτητους παρατηρητές. Έγινε επιμέρους μελέτη των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης ως προς τις παρατηρήσεις που κατέγραψαν οι ανεξάρτητοι παρατηρητές, και των απαντήσεων των ειδικών παιδαγωγών των ειδικών σχολείων ως προς τις αντίστοιχες παρατηρήσεις των ανεξάρτητων παρατηρητών. Η ποσοτικοποίηση των παραγόντων που αναδύθηκαν από την ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων στις συνεντεύξεις και των καταγραφών παρατήρησης, αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS, και συγκεκριμένα έγινε διπλή ανάλυση διακύμανσης για συσχετιζόμενες και μη συσχετιζόμενες τιμές (διπλή ANOVA).

Αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η ανίχνευση των μαθητών που χρήζουν υποστήριξης στο τμήμα ένταξης γίνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς ύστερα από πρόταση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής. Η αρχική αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς γίνεται με άτυπα διαγνωστικά κριτήρια, ενώ μόνο τρεις εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης και συγκεκριμένα το Αθηνά τεστ. Όλοι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης ανέφεραν ότι εφαρμόζουν τριμηνιαία αξιολόγηση και ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής κάθε εβδομάδα για την πρόοδο των μαθητών ή συχνότερα εάν προκύπτει ανάγκη, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τους παρατηρητές.

Στα ειδικά σχολεία η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης αξιολογεί τους μαθητές στην αρχή της σχολικής χρονιάς, τους νέους μαθητές και τους μαθητές που αποφοιτούν από το σχολείο και η αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς γίνεται τρεις φορές το χρόνο και ενδιάμεσα όποτε είναι απαραίτητη. Τέσσερεις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς δε γνώριζαν την ύπαρξη της Ειδικής Διαγνωστικής Επιτροπής Αξιολόγησης και αυτοί ήταν εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή. Αντίθετα, η πλειοψηφία των παρατηρητών ανέφερε ότι δεν λειτουργεί η συγκεκριμένη επιτροπή στο σχολείο ή σε κάποιες περιπτώσεις ότι υπολειτουργεί.

Τρόποι αξιοποίησης των επίσημων διαγνώσεων

Όλοι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης ανέφεραν ότι λαμβάνουν υπόψη τις διαγνώσεις των επίσημων φορέων αξιολόγησης προκειμένου να καταρτίσουν το πρόγραμμα παρέμβασης, να εντάξουν τους μαθητές στην κατάλληλη ομάδα, να επιλέξουν τη γνωστική περιοχή παρέμβασης και να οργανώσουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους. Οι παρατηρητές κατέγραψαν ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιούν άτυπα εργαλεία για τη διάγνωση των μαθησιακών ελλειμμάτων των μαθητών.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων λαμβάνουν υπόψη τις διαγνώσεις των επίσημων φορέων αξιολόγησης προκειμένου να ορίσουν τους διδακτικούς στόχους, και να καταρτίσουν το εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης.

Διαδικασία λήψης απόφασης σχετικά με τους διδακτικούς στόχους

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης θέτει τους διδακτικούς στόχους και καταρτίζει το πρόγραμμα με βάση τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών και θεωρεί ότι δεν μπορεί να σχεδιάσει τη διδασκαλία με βάση το ΑΠΣ της αντίστοιχης τάξης, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης έχουν μεγαλύτερα μαθησιακά ελλείμματα από το μέσο επίπεδο της τάξης τους. Τρεις εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι σχεδιάζουν τη διδασκαλία με βάση το ΑΠΣ της γενικής τάξης που παρακολουθούν οι μαθητές. Οι παρατηρητές κατέγραψαν ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί βοηθάνε τους μαθητές στην επίλυση εμπεδωτικών ασκήσεων που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής για όλους τους μαθητές και παράλληλα γίνεται και εξατομικευμένη παρέμβαση.

Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων καταρτίζουν το πρόγραμμα παρέμβασης με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής.

Επιλογή διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης χρησιμοποιούν στην πλειοψηφία τους την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και αρκετές φορές γίνεται συνδυασμός άμεσης και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Η υποστήριξη γίνεται εξατομικευμένα, είτε σε ομάδες των τριών ή των τεσσάρων μαθητών. Η επιλογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τις απόψεις τους σχετίζεται με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οργανώνει συνήθως ομάδες μαθητών λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό αντικείμενο και τα γνωστικά ελλείμματα, αντίθετα οι παρατηρητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επιλέγουν την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Επιπλέον, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι εφαρμόζει συνδυασμό της παραγωγικής και της επαγωγικής μεθόδου και άλλος τη χρήση της αναλυτικοσυνθετικής. Ενδιαφέρον θεωρείται το εύρημα ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όταν αναφέρονταν στις μεθόδους διδασκαλίας συμπεριελάμβαναν εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως διάλογο, συζήτηση, ερωτήσεις απαντήσεις, ενώ στις

στρατηγικές διδασκαλίας συμπεριελάμβαναν τα κίνητρα, την παρώθηση, τις αμοιβές, το εποπτικό υλικό, τη διαθεματική προσέγγιση, την εργασία σε ομάδες, καθώς και το ομαδικό παιχνίδι. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν αναφέρθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό. Η πλειοψηφία των εξωτερικών παρατηρητών αναφέρει την εφαρμογή της εξατομικευμένης διδασκαλίας στα τμήματα ένταξης παρά την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής.

Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων σχεδιάζουν τη διδασκαλία και επιλέγουν τις μεθόδους και τις στρατηγικές ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους, την ομοιογένεια της ομάδας και τις δυνατότητες των μαθητών. Η παρέμβαση πραγματοποιείται συνήθως σε δύο επίπεδα εξατομικευμένο και ομαδικό και ενημερώνεται ο ατομικός φάκελος του μαθητή. Οι διδακτικές μέθοδοι που αναφέρθηκαν ήταν βιωματική, project, αναλυτικοσυνθετική, άμεση, διερευνητική, ομαδική. Οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων όπως και των ειδικών τάξεων συμπεριελάμβαναν στις μεθόδους διδασκαλίας, τις τεχνικές ερωτοαποκρίσεις, διάλογο, θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων κ.ά. και στις στρατηγικές διδασκαλίας, τον έπαινο, την αμοιβή, την task analysis, νοηματική, δραματοποιήσεις, επανάληψη, εποπτικό υλικό. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων καταρτίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων λαμβάνοντας υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα της ειδικής αγωγής και τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν τηρείται πάντα, καθώς υπάρχουν απρόβλεπτοι παράγοντες στα ειδικά σχολεία, όπως έλλειψη βοηθητικού προσωπικού, απουσία ειδικοτήτων, δύσκολες περιπτώσεις μαθητών κ.ά. Η πλειοψηφία των μαθητών υποστηρίζεται εξατομικευμένα και λιγότερες φορές σε ομάδες, εξαιτίας των διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών αναγκών τους. Το γεγονός αυτό κατέγραψαν και οι παρατηρητές. Στις ομαδικές δραστηριότητες συνήθως εντάσσονται προγράμματα αυτόνομης διαβίωσης, αγωγής υγείας και προγράμματα καλλιέργειας κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Οι παρατηρητές κατέγραψαν ότι εφαρμόζεται στην πλειοψηφία εξατομικευμένη και άμεση διδασκαλία, δεν παρατηρείται αυτενέργεια των μαθητών και εφαρμογή εναλλακτικών στρατηγικών διδασκαλίας προκειμένου να καλλιεργείται το ενδιαφέρον των μαθητών και να αναπτύσσονται κίνητρα.

Ευαισθητοποίηση, ενημέρωση των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής σε θέματα ειδικής αγωγής και υλοποίηση ενταξιακών δράσεων

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς γενικής εκπαίδευσης είτε στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, είτε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε θέματα που άπτονται της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης δεν εφαρμόζει ενταξιακές δράσεις. Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές του σχολείου, στο σεβασμό της διαφορετικότητας μέσα από ανάγνωση παραμυθιών και την οργάνωση παιχνιδιών και δράσεων. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν τουλάχιστον μία φορά συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς όμορων σχολείων ειδικής αγωγής για κοινές δράσεις με στόχο την αλληλεπίδραση των μαθητών. Αντίστοιχο εύρημα καταγράφηκε από τους παρατηρητές.

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων δεν πραγματοποιεί ενταξιακές δράσεις παρότι το ένα από τα τρία σχολεία συστεγάζεται με σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι στα πλαίσια ενός προγράμματος «Μαθαίνω την πόλη» επισκέπτεται την πόλη με τους μαθητές και πραγματοποιούνται ενταξιακές κοινωνικές δράσεις. Οι παρατηρητές ανέφεραν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι διατεθειμένοι να πραγματοποιήσουν ενταξιακές δράσεις εάν υπήρχε υποστήριξη και καθοδήγηση από τους σχολικούς συμβούλους και σχετική επιμόρφωση.

Διαχείριση δύσκολων μορφών συμπεριφοράς

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης (90%) αναφέρει ότι διαχειρίζεται αρκετά καλά τους μαθητές με δύσκολες μορφές συμπεριφοράς και τους μαθητές που προκαλούν διάσπαση στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο την τροποποίησή της (βλ. Πίνακα 2). Ένας εκπαιδευτικός με 12 χρόνια υπηρεσίας στην ειδική αγωγή θεωρεί ότι το τμήμα ένταξης δεν υποστηρίζει μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς παρά μόνο μαθησιακά. Οι παρατηρητές ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν την παρέμβαση στα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας και των μαθηματικών και δεν παρατήρησαν την εφαρμογή κάποιου προγράμματος με στόχο την τροποποίηση της συμπεριφοράς.

Πίνακας 2. *Βαθμός διαχείρισης των δύσκολων μορφών συμπεριφοράς στα τμήματα ένταξης*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Λίγο	1	10,0	10,0	10,0
Αρκετά	9	90,0	90,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών των ειδικών σχολείων (68,8%) αναφέρει ότι διαχειρίζεται αρκετά καλά έως πολύ καλά (12,5%) τους μαθητές με δύσκολες μορφές συμπεριφοράς, καθώς δηλώνει τους ανώτερους βαθμούς της κλίμακας (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3*. Βαθμός διαχείρισης των δύσκολων μορφών συμπεριφοράς στα ειδικά σχολεία*

		requency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	Λίγο	2	12,5	13,3	13,3
	Αρκετά	11	68,8	73,3	86,7
	Πολύ	2	12,5	13,3	100,0
	Total	15	93,8	100,0	
Missing	System	1	6,3		

Total	16	100,0		

Το 50% των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα αναφέρει ότι οι μαθητές τους εφαρμόζουν τους κανόνες της τάξης και ότι είναι σε θέση να επαναφέρουν στην τάξη κάποιον μαθητή που δημιουργεί προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία. Το 61% των εκπαιδευτικών διαχειρίζεται αρκετά καλά μικροπροβλήματα που ανακύπτουν στην καθημερινότητα με τους μαθητές τους και το 85% διαχειρίζεται αποτελεσματικά προβλήματα που δημιουργούνται από προκλητικές συμπεριφορές.

Σαφήνεια των διδακτικών στόχων

Η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών τόσο των τμημάτων ένταξης όσο και των ειδικών σχολείων (70% και 75% αντίστοιχα) θεωρεί ότι διατυπώνει με σαφήνεια τους διδακτικούς στόχους (Πίνακας, 4 και 5). Επιπλέον, βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης, δημιουργικής σκέψης και γενίκευσης των γνώσεων που κατακτήθηκαν.

Πίνακας 5*. Βαθμός σαφήνειας των διδακτικών στόχων σε τμήματα ένταξης*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	1	10,0	10,0	10,0
6	2	20,0	20,0	30,0
7	2	20,0	20,0	50,0
8	5	50,0	50,0	100,0
Total	10	100,0	100,0	

Πίνακας 5. *Βαθμός σαφήνειας των διδακτικών στόχων σε ειδικά σχολεία*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
5	1	6,3	6,7	6,7
6	2	12,5	13,3	20,0
7	4	25,0	26,7	46,7
8	4	25,0	26,7	73,3
9	4	25,0	26,7	100,0

	Total	15	93,8	100,0	
Missing	System	1	6,3		
Total		16	100,0		

Κίνητρα και βαθμός ενθάρρυνσης των μαθητών

Οι ειδικοί παιδαγωγοί τόσο αυτοί που εργάζονται στα τμήματα ένταξης όσο και αυτοί που εργάζονται στα ειδικά σχολεία ανέφεραν ότι ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και παρέχουν κατάλληλα κίνητρα γι' αυτό. Το 25% των εκπαιδευτικών επέλεξε την υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά στην ενθάρρυνση των μαθητών και το 56,3% θεωρεί ότι ενθαρρύνει αρκετά τους μαθητές για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η πλειοψηφία των ειδικών παιδαγωγών των τμημάτων ένταξης (75%) μπορεί να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους. Ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι στις συνεντεύξεις κανένας εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα δεν ανέφερε ότι εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι παρατηρητές δεν κατέγραψαν σχετικό εύρημα.

Συνεργασία ειδικών παιδαγωγών και ειδικοτήτων

Η συνεργασία των ειδικών παιδαγωγών των ειδικών σχολείων με τις ειδικότητες, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και εργοθεραπευτών είναι τακτική, όπως οι ίδιοι επεσήμαναν και πραγματοποιείται μια φορά την εβδομάδα με σκοπό την ανταλλαγή απόψεων και την ανατροφοδότητση. Αντίθετα, η πλειοψηφία των παρατηρητών κατέγραψε ότι οι ενημερώσεις και οι συναντήσεις των ειδικοτήτων και των ειδικών παιδαγωγών δεν είναι τακτικές και ορισμένες φορές πραγματοποιούνται στα διαλείμματα.

Αυτοαποτελεσματικότητα των ειδικών παιδαγωγών

Εν κατακλείδι οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους αρκετά αποτελεσματικό και βρίσκονται στην υψηλή διαβάθμιση της κλίμακας. Ειδικότερα, το 84% αναφέρει ότι εμπλέκει τους μαθητές ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, το 72% αναφέρει ότι εφαρμόζει κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και το 84% θεωρεί ότι είναι σε θέση να έχει τη διαχείριση της τάξης. Οι παρατηρητές επιβεβαιώνουν την ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών στη διαχείριση της τάξης. Στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας αυοαποτελεσματικότητας (εμπλοκή των μαθητών, εκπαιδευτικές πρακτικές και ικανότητα διαχείρισης) και των ανεξάρτητων μεταβλητών, φύλο και χρόνια υπηρεσίας, καθώς και μεταξύ των ειδικών παιδαγωγών που διδάσκουν σε σχολεία ειδικής αγωγής και των ειδικών παιδαγωγών που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης.

Επιπλέον, οι ειδικοί παιδαγωγοί των ειδικών σχολείων χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους αρκετά αποτελεσματικό, καθώς αναφέρουν ότι η πλειοψηφία εμπλέκει τους μαθητές ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (66,66%), εφαρμόζει αρκετά έως πολύ κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές (90%) και η πλειοψηφία θεωρεί ότι έχει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τη διαχείριση της τάξης (73,33%). Στατιστικά σημαντική διαφορά δε βρέθηκε μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητα και των ανεξάρτητων μεταβλητών. Όμως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής που αναφέρεται στο βαθμό εμπλοκής των μαθητών και της μεταβλητής που αναφέρεται στις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός (ρ=0,59, *df*=22, *p*=0,002). Συνεπώς, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που επιλέγει ο εκπαιδευτικός σχετίζονται θετικά με το βαθμό εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Συζήτηση-συμπεράσματα-προτάσεις

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης σύμφωνα με τις απόψεις τους εφαρμόζουν περισσότερο την ομαδοσυνεργατική παρά την εξατομικευμένη διδασκαλία και οι ομάδες οργανώνονται με βάση τα γνωστικά ελλείμματα των μαθητών και το γνωστικό αντικείμενο. Αντίθετα, οι παρατηρητές υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης εφαρμόζουν περισσότερο την εξατομικευμένη παρά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η διαφορά απόψεων μπορεί να οφείλεται στη διαφορετική ερμηνεία των δύο ομάδων όσον αφορά στον τρόπο υποστήριξης των μαθητών, καθώς εξατομίκευση της διδασκαλίας μπορεί να γίνει και μέσα από τις ομάδες εργασίας, το οποίο οι παρατηρητές ως εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί πιθανώς να μην το αξιολογούν. Στα ειδικά σχολεία, ειδικοί παιδαγωγοί και παρατηρητές αναφέρουν ότι η υποστήριξη των μαθητών γίνεται περισσότερο με εξατομικευμένη διδασκαλία παρά ομαδοσυνεργατική, ενώ η ομαδοσυνεργατική εφαρμόζεται σε προγράμματα αυτόνομης διαβίωσης και στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων.

Η αξιολόγηση των μαθητών τόσο στα τμήματα ένταξης όσο και στα ειδικά σχολεία γίνεται με άτυπα διαγνωστικά εργαλεία, συνήθως τρεις φορές το χρόνο και το πρόγραμμα παρέμβασης καταρτίζεται αφού ληφθούν υπόψη οι διαγνώσεις των επίσημων φορέων αξιολόγησης. Το πρόγραμμα παρέμβασης βασίζεται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης συνήθως δε σχεδιάζουν τη διδασκαλία με βάση το ΑΠΣ της αντίστοιχης τάξης, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών που παρακολουθούν το τμήμα ένταξης έχει μεγαλύτερα μαθησιακά ελλείμματα από το μέσο επίπεδο της τάξης τους. Αντίθετα, οι ειδικοί παιδαγωγοί των ειδικών σχολείων λαμβάνουν υπόψη το ΑΠΣ της ειδικής αγωγής στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Οι παρατηρητές κατέγραψαν ότι ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης βοηθούν τους μαθητές στην επίλυση εμπεδωτικών ασκήσεων που δίνονται από τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής για όλους τους μαθητές και παράλληλα γίνεται και εξατομικευμένη παρέμβαση, γεγονός που επιβεβαίωσαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι υπάρχει σύγχυση μεταξύ μεθόδων, στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών όταν αναφέρεται στις μεθόδους διδασκαλίας συμπεριλαμβάνει και τις εκπαιδευτικές τεχνικές σε αυτές. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το χαρακτηρισμό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού και της

αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς αυτή σχετίζεται, μεταξύ των άλλων και με τη γνώση του εκπαιδευτικού για τις διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές και τις θεωρίες μάθησης (Κασσωτάκης & Φλουρής 2005).

Οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης αναφέρουν ότι καταρτίζουν προγράμματα παρέμβασης για τροποποίηση συμπεριφοράς, αντίθετα οι παρατηρητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην παρέμβαση, περισσότερο στα διδακτικά αντικείμενα του γλωσσικού μαθήματος και των μαθηματικών και σπάνια ασχολούνται με προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Οι ειδικοί παιδαγωγοί των τμημάτων ένταξης συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής και το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τους παρατηρητές, αντίθετα οι ειδικοί παιδαγωγοί των ειδικών σχολείων παρότι επιβεβαιώνουν ότι υπάρχει συνεργασία και ανατροφοδότηση μεταξύ αυτών και των ειδικοτήτων, οι παρατηρητές αναφέρουν ότι η συνεργασία δεν είναι συστηματική και ουσιαστική και πολλές φορές γίνεται στα διαλείμματα.

Ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί των ειδικών σχολείων αναφέρουν ότι η Ειδική Επιτροπή Αξιολόγησης λειτουργεί στα σχολεία τους, παρότι ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αγνοεί την ύπαρξή της. Αντίθετα, οι παρατηρητές αναφέρουν την υπολειτουργία της. Όσον αφορά στις ενταξιακές δράσεις, τόσο οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, όσο και οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων εφαρμόζουν σπάνια ενταξιακές δράσεις, όμως είναι διατεθειμένοι να υλοποιήσουν παρόμοιες δράσεις αρκεί να υπάρχει καθοδήγηση και υποστήριξη.

Οι ειδικοί παιδαγωγοί θεωρούν τον εαυτό τους αρκετά αποτελεσματικό, καθώς είναι σε θέση να εμπλέκουν τους μαθητές ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, να εφαρμόζουν κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και να έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη διαχείριση της τάξης. Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν επισημάνθηκε μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου, της διδακτικής εμπειρίας και των δύο ομάδων ειδικών παιδαγωγών αντίστοιχα, γεγονός που σημαίνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δε σχετίζεται με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και τον τύπο σχολείου που διδάσκουν οι ειδικοί παιδαγωγοί. Οι παρατηρητές επεσήμαναν την ικανότητα των ειδικών παιδαγωγών στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Η ικανότητα διαχείρισης της τάξης και η αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και της ρευστότητας θεωρούνται σημαντικοί παράμετροι της αποτελεσματικής διδασκαλίας (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992).

Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας προκύπτει η θετική αίσθηση των ειδικών παιδαγωγών για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους, γεγονός που δεν επιβεβαιώνεται από τους παρατηρητές. Τα ευρήματα αυτά συσχετιζόμενα με τα ευρήματα συναφών ερευνών (Henson *et al*., 2001, Henson, 2002, Tschannen-Moran & Hoy, 2007, Caprara *et al*., 2006), μπορούμε να τα εκλάβουμε ως θετικές ενδείξεις για το ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού και είναι αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), καθώς επίσης και ότι χαρακτηρίζονται από ισχυρή κινητοποίηση για διδασκαλία (Fives, 2003). Ωστόσο, οι ενδείξεις αυτές μετριάζονται από τη διαφορά μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και αποτελεσματικότητας, όπως αυτή αποτιμήθηκε από τους παρατηρητές. Το γεγονός αυτό δημιουργεί προβληματισμό και βάζει επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα για τις μελλοντικές

έρευνες, σχετικά με τον κρίσιμο παράγοντα της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και τους τρόπους ουσιαστικής βελτίωσής της προς όφελος των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφία

Anderson,R. & Faust,G. (1975). Educational Psychology. The Science of Instruction and Learnig, Dodd, Mead & Co. New York.

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control.* New York. NY:Freeman.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School* Psychology, *44* (6) pp. 473 – 490.

Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, *77* (6) pp. 325 - 331.

Harrell, C. M., Bradley, A. M. (2009). *Data Collection Methods Semi-Structured Interviews and Focus Groups*, Research conducted by RAND – National Security Research Division, National Defense Research Institute, διαθέσιμο στο http://www.rand.org/pubs/technical_reports/TR718.html προσπελάστηκε στις 15-3-2014.

Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist*, *37* (3) pp. 137 - 150.

Henson, R. K., Kogan, L. R. & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational & Psychological Measurement*, *61* (3) pp. 404 - 420.

Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education 25* (1), 12-23.

Olsen, W. (2004). Triangulation in social research: Qualitative and quantitative methods can really be mixed. http://www.ccsr.ac.uk/staff/Triangulation.pdf

Pajares, F. (1996). *Self efficacy* Believes in Academic Settings. *Review of Educational Research,* 66, 543-578.

Raudenbush, S. W., Rowan, B. & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the selfperceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, *65* (2) pp. 150 – 167.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusiveconstruct. *Teaching and Teacher Education*, *17* (7) pp. 783 - 805.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, *23* (6) pp. 944 - 956.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.(2005). Μάθηση και Διδασκαλία. Αθήνα: Έκδοση των συγγραφέων.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. τ. Α΄ Αθήνα: Guteberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. τ. Β΄ Αθήνα: Guteberg.

Πασιάς, Γ. Λάμνιας, Κ. Ματθαίου, Δ., Δημόπουλος, Κ. Παπαχρήστος, Κ & Μερκούρης, Σ. (2012). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα:

Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Αθήνα: Π.Ι.

Απόψεις και εμπειρίες γενικών και ειδικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θεσμό της παράλληλης στήριξης.

Καπνίτη Ευαγγελία
Νηπιαγωγός
lia2791@gmail.com

Παναγιωτοπούλου Αγγελική
Νηπιαγωγός
angie_pan91@yahoo.gr

Σερέτη Κωνσταντίνα
Νηπιαγωγός
kwnstanti-naser@hotmail.com

Τολόγλου Μενελία- Μαρία
Νηπιαγωγός
menelaki@gmail.com

Περίληψη

Το περιεχόμενο της παρούσας ερευνητικής εργασίας αφορά τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης και της παράλληλης στήριξης για το νεοσύστατο θεσμό και την πρακτική της παράλληλης στήριξης. Συνολικά συμμετείχαν είκοσι εκπαιδευτικοί από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Διερευνώνται ο σκοπός, η λειτουργία του θεσμού της παράλληλης στήριξης και η ενταξιακή διάσταση στον προσφερόμενο από την πολιτεία θεσμό. Αναζητούνται οι ερμηνείες που δίνουν τα υποκείμενα της έρευνας στις έννοιες της ενταξιακής εκπαίδευσης και της αναπηρίας. Τα βασικά ευρήματα είναι η ταύτιση της ενταξιακής εκπαίδευσης με την ειδική εκπαίδευση, η εσφαλμένη και ασαφής άποψη για την έννοια της ένταξης - απόρροια του κλινικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας- και η απόδοση ενός εξατομικευμένου, βοηθητικού χαρακτήρα στην διερευνώμενη πρακτική, στοχεύοντας στην στήριξη του μαθητή με αναπηρία.

Λέξεις- Κλειδιά: Παράλληλη στήριξη, ένταξη, κλινικό μοντέλο αναπηρίας.

Εισαγωγή

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ως προς το θεσμό και την πρακτική της παράλληλης στήριξης στο δημόσιο σχολείο.

Πιο ειδικά, λόγω του ότι είναι ένας καινούριος θεσμός, υπάρχει μια ασαφής εικόνα σχετικά με τη δομή και τα χαρακτηριστικά του.

Στοχεύουμε, λοιπόν, να νοηματοδοτήσουμε την παράλληλη στήριξη ως εκπαιδευτικό θεσμό που λαμβάνει χώρα σε γενικά σχολικά πλαίσια.

Επιπροσθέτως, επιδιώκουμε να βρούμε ποιος είναι ο σκοπός της, ποιοι λόγοι οδήγησαν στην δημιουργία της, ποιες αντιλήψεις και πρακτικές την διέπουν, πως μπορεί να διαφοροποιείται ανάλογα με την ειδικότητα, πώς η εκπαιδευτική πολιτική οργανώνει τον θεσμό αυτό και αν η τελευταία αντανακλά και απόψεις της κοινωνίας.

Καταλήγοντας, αναζητούμε αν με την παράλληλη στήριξη έτσι όπως προωθείται από την εκπαιδευτική πολιτική προάγεται τελικά η ένταξη όλων των παιδιών ή ουσιαστικά οδηγεί σε αποκλεισμούς.

Στη βιβλιογραφία, εν γένει, αναφέρεται ότι η ένταξη στηρίζεται στην κοινωνική οπτική της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που έχουν όλοι ανεξαιρέτως.

Δεν υπάρχουν διαφορετικά είδη ένταξης ανάλογα με τις περιπτώσεις (φύλο, αναπηρία, φυλή κτλ.) αλλά πρόκειται για μια ενιαία εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους τους ανθρώπους (Armstrong, 2012).

Επίσης η εκπαιδευτική νομοθεσία ορίζει ότι η «παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση» που λαμβάνει χώρα σε μια σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφαρμόζεται από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ), όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 του Νόμου 3699/2008, η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν να ανταποκριθούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ ή όταν η παράλληλη στήριξη προτείνεται από το ΚΕΔΔΥ.

Ακόμα, οι βασικές αρχές του πολύ εμφανιζόμενου κλινικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας είναι ότι το άτομο χαρακτηρίζεται από το είδος και το βαθμό της αναπηρίας (εστιάζει στη διαγνωστική εικόνα).

Με άλλα λόγια η αναπηρία αποτελεί πρόβλημα του ατόμου, που προκαλείται άμεσα από νόσο, τραύμα ή άλλη κατάσταση της υγείας, και η οποία απαιτεί ιατρική φροντίδα που παρέχεται με τη μορφή ατομικής θεραπείας (Thomas & Woods, 2008).

Εν αντιθέσει, το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και η ευθύνη μεταβιβάζεται από το άτομο στην κοινωνία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Το πρόβλημα, δηλαδή, δημιουργείται από την ίδια την κοινωνία, ενώ η αναπηρία δεν είναι χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά περισσότερο μια σύνθετη ομάδα συνθηκών, που δημιουργούνται από το κοινωνικό περιβάλλον (θεσμοί, νόμοι, πεποιθήσεις κλπ.), που οδηγούν σε διακρίσεις σε βάρος των ατόμων με αναπηρία.

Οι θιασώτες του κοινωνικού μοντέλου ενστερνίζονται την άποψη ότι τα «άτομα με αναπηρίες» δεν γεννιούνται ανάπηροι, αλλά γίνονται από την κοινωνία (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011).

Αποτελέσματα

Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Προσδιορισμός ενταξιακής εκπαίδευσης	*Αριθμός Απαντήσεων*						
	Νηπιαγωγοί		*Δάσκαλοι*		*Καθηγητές*		*Σύνολο*
	Π.Σ.	*Γ.Ε*	*Π.Σ*	*Γ.Ε*	*Π.Σ*	*Γ.Ε*	
Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.	-	2	2	3	1	-	8
Ταύτιση ενταξιακής εκπαίδευσης και τμήματος ένταξης.	-	-	2	-	-	1	3
Εκπαίδευση στην αποδοχή της διαφορετικότητας από ανάπηρους και μη (μαθητές και εκπαιδευτικοί).	-	2	-	-	1	-	3
Εκπαίδευση του ανάπηρου παιδιού για την επίτευξη πληρέστερης διαβίωσης.	-	-	-	1	-	-	1
Ασαφής Απάντηση.	-	-	1	-	-	-	1
Ένταξη εύκολων περιπτώσεων παιδιών στο κανονικό σχολείο.	-	-	1	-	-	-	1
Απόπειρα ένταξης κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων στο κοινωνικό κορμό.	1	-	-	-	-	-	1
Δεν υφίσταται ενταξιακή εκπαίδευση αλλά θεωρητικά ενσωμάτωση κάποιων ομάδων στο γενικό σύνολο.	1	-	-	-	-	-	1
Εξειδικευμένο πρόγραμμα από εξειδικευμένο προσωπικό.	-	-	-	1	-	-	1
Ισοτιμία και θέμα κοινωνικοποίησης.	1	-	-	-	-	-	1
Πλαίσιο συνεκπαίδευσης παιδιών με ιδιαιτερότητες.	1	-	-	-	-	-	1

Πίνακας 1: Προσδιορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Στα είκοσι άτομα, η πλειοψηφία προσδιορίζει την ενταξιακή εκπαίδευση ως την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη.

Η άποψη αυτή εκφράζεται από εκπαιδευτικούς και των τριών βαθμίδων. Στο υπόλοιπο δείγμα υπήρξαν τρεις εκπαιδευτικοί που ταύτιζαν την ενταξιακή εκπαίδευση με το τμήμα ένταξης.

Επιπλέον, τρεις εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι η εκπαίδευση αναπήρων και μη μαθητών και εκπαιδευτικών στην αποδοχή της διαφορετικότητας ορίζεται σαν ενταξιακή εκπαίδευση.

Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία

Προσδιορισμός της αναπηρίας	*Αριθμός Απαντήσεων*						
	Νηπιαγωγοί		*Δάσκαλοι*		*Καθηγητές*		*Σύνολο*
	Π.Σ	*Γ.Ε*	*Π.Σ*	*Γ.Ε*	*Π.Σ*	*Γ.Ε*	
Σωματική, ψυχική, νοητική ανεπάρκεια.	1	3	-	-	-	-	**4**
Λειτουργικός περιορισμός.	-	-	2	2	-	-	**4**
Κοινωνική κατασκευή.	1	-	-	-	1	-	**2**
Σωματική αναπηρία.	-	-	-	1	-	1	**2**
Ανικανότητα, δυσκολία.	-	-	-	-	1	-	**1**
Αισθητηριακές αναπηρίες.	-	-	-	-	-	1	**1**
Ασαφής απάντηση.	1	-	-	-	-	-	**1**
Διαφοροποιημένος περιορισμός ικανοτήτων, ανάλογα με το άτομο.	1	-	-	-	-	-	**1**
Ιδιαιτερότητα.	-	-	-	1	-	-	**1**
Δυσκολία στην κοινωνική και περιβαλλοντική ένταξη του ατόμου.	-	-	1	-	-	-	**1**
Η αναπηρία ως ασθένεια, ως μη φυσιολογική κατάσταση.	-	-	-	1	-	-	**1**
Έλλειμμα που εμποδίζει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία.	-	-	1	-	-	-	**1**
Η αναπηρία ως κινητική, κοινωνική και συναισθηματική δυσλειτουργία.	-	-	1	-	-	-	**1**
Η αναπηρία ως μειονεξία, ως δυσπροσαρμογή.	-	-	-	1	-	-	**1**

Πίνακας 2: Προσδιορισμός της αναπηρίας σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Στους είκοσι εκπαιδευτικούς η πλειοψηφία εξέφρασε την άποψη ότι ο όρος αναπηρία συνεπάγεται σωματική, ψυχική και νοητική ανεπάρκεια.

Η επόμενη, ίση σε κατανομή απάντηση, ήταν τεσσάρων δασκάλων, οι οποίοι προσδιόρισαν την αναπηρία σαν λειτουργικό περιορισμό.

Από το δείγμα υπήρξαν δύο εκπαιδευτικοί που ισχυρίστηκαν ότι η αναπηρία είναι μία κοινωνική κατασκευή.

Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της παράλληλης στήριξης.

Προσδιορισμός της πρακτικής της παράλληλης στήριξης	*Αριθμός Απαντήσεων*						
	Νηπιαγωγοί		*Δάσκαλοι*		*Καθηγητές*		*Σύνολο*
	Π.Σ.	*Γ.Ε*	*Π.Σ*	*Γ.Ε*	*Π.Σ*	*Γ.Ε*	
Εξειδικευμένο άτομο που βοηθά το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες στο γενικό σχολείο.	1	2	-	2	1	-	**6**
Εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής που έχει ένα παιδί. Το βοηθάει εκεί που υστερεί, να πηγαίνει σύμφωνα με το σύνολο. Ένταξη, βοήθεια σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο. Βοήθεια από τον γενικό.	-	1	4	1	-	-	**6**
Μεταφραστής/-τρια	-	-	-	-	1	-	**1**
Συνεκπαίδευση.	1	-	-	-	-	-	**1**
Διακριτική παρουσία του ειδικού εκπαιδευτικού.	1	-	-	-	-	-	**1**
Βοηθά το παιδί να έχει επαφές με τα υπόλοιπα παιδιά.	1	-	-	-	-	-	**1**
Μένει με το παιδί μέσα στην τάξη και το βοηθά μαθησιακά. Εναλλαγή ρόλων με τον εκπαιδευτικό της τάξης.	-	-	1	-	-	-	**1**
Ο δάσκαλος της παράλληλης προσαρμόζει τη διδασκαλία που κάνει ο γενικός δάσκαλος στις ικανότητες, ιδιαιτερότητες του παιδιού.	-	-	-	1	-	-	**1**
Ένταξη ανάπηρων μαθητών με τη δυναμική παρουσία των δύο διδασκόντων και όλων ανεξαιρέτως των μαθητών.	-	-	-	-	1	-	**1**
Μάθημα εντός και εκτός γενικής τάξης, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης και την αναπηρία του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός σημαντικός παράγοντας στήριξης και βοήθειας.	-	-	-	-	-	1	**1**
Εξατομίκευση, διευκολυντική, υποστηρικτική στάση απέναντι στα αντικείμενα που εξετάζει όλη η τάξη.	-	-	-	1	-	-	**1**

Πίνακας 3: Προσδιορισμός της πρακτικής της παράλληλης στήριξης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τον προσδιορισμό που δόθηκε από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την πρακτική της παράλληλης στήριξης, η πλειοψηφία έδωσε έμφαση στο πρόσωπο που ενεργεί,

θεωρώντας ότι πρόκειται για εξειδικευμένο άτομο, το οποίο βοηθά το παιδί με ιδιαίτερες ανάγκες στο πλαίσιο ενός γενικού σχολείου. Στην επόμενη απάντηση που εμφανίζει ίση κατανομή, η παράλληλη στήριξη ορίζεται ως ένας θεσμός που υλοποιείται από έναν εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής που έχει στη διάθεση του ένα παιδί και το βοηθάει εκεί που υστερεί, με σκοπό να συμβαδίζει με το σύνολο της γενικής τάξης. Ακόμα, πρόσθεσαν ότι στοχεύει στην ένταξη του παιδιού, διακατέχεται από έναν βοηθητικό ρόλο σε μαθησιακό και κοινωνικό επίπεδο, αλλά και πρέπει να δέχεται βοήθεια από τον γενικό εκπαιδευτικό.

Συμπεράσματα

Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Η προαναφερθείσα ορίζεται από τη πλειοψηφία του δείγματος ως η εκπαίδευση των μαθητών που φέρουν κάποια αναπηρία στο γενικό σχολείο. Ο πληθυσμός που αφορά η ένταξη εστιάζεται σε αναπηρίες, και όχι σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση στην πραγματική της διάσταση στοχεύει στη συμμετοχή όλων και όχι μόνο μιας ομάδας πληθυσμού και στην άρση κάθε εμποδίου στη μάθηση. Επίσης, αντιτίθεται σε κάθε μορφή αποκλεισμού και διάκρισης που υφίστανται τα άτομα διαφόρων ομάδων εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους από τα «φυσιολογικά» πρότυπα, που ορίζει η κοινωνία έχοντας ως στόχο τη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν συνάδουν με τα παραπάνω καθώς αποδίδουν ένα εξατομικευμένο ρόλο στον ενταξιακό εκπαιδευτικό ενώ σκοπός του είναι ο περιορισμός των διακρίσεων και η άρση των αποκλεισμών.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητα τους θεωρούν την ένταξη ως αποτέλεσμα της ειδικής εκπαίδευσης, παρόλο που η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτελεί μια μέθοδο εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρία και διαφοροποιείται από την ειδική αγωγή, καθώς αποτελεί διαδικασία και όχι αυτοσκοπό. Ωστόσο, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι μια άλλη ονομασία της ειδικής αγωγής. Πρόκειται για την έκφραση της ανάγκης για αναδιάρθρωση του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες μιας μεταβαλλόμενης κοινωνίας (Kerzner – Lipsky & Gartner, 1999) και είναι μια επίπονη διαδικασία που επιδιώκει την αναθεώρηση και τον προσδιορισμό των αντιλήψεων τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό κομμάτι.

Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία.

Η αναπηρία προσεγγίζεται με βάση το κλινικό μοντέλο, στο οποίο το πρόβλημα, η συμπεριφορά ή η κατάσταση του ατόμου κατανοείται υπό το πρίσμα της ασθένειας, της διάγνωσης και της θεραπείας. Η προσέγγιση αυτή εντοπίζει και περιορίζει την αναπηρία στο ίδιο το άτομο. Ακόμα, στα άτομα αυτά δεν δίνεται η ευκαιρία για συμμετοχή στην «φυσιολογική» ζωή, εξαιτίας της «ανικανότητάς» τους να καταφέρουν να συμβαδίσουν με αυτό που θεωρείται κοινωνικά «φυσιολογικό» (Βλάχου, Διδασκάλου & Παπανάνου, 2012).

Αντίθετα, η μειοψηφία των εκπαιδευτικών ενστερνίστηκε την οπτική του κοινωνικού μοντέλου προσέγγισης της αναπηρίας, όπου το άτομο με αναπηρία παύει να αποτελεί «πρόβλημα» της κοινωνίας, θέση που πρεσβεύει το κλινικό μοντέλο. Η αναπηρία είναι μια κοινωνι-

κά κατασκευασμένη συνθήκη και δεν είναι ένα σταθερό χαρακτηριστικό του ατόμου. Τέλος, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ορίζει το κατάλληλο πλαίσιο για την εκπαίδευση ενός παιδιού με αναπηρία υπό το πρίσμα της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Προγενέστερα, από τους ίδιους εκπαιδευτικούς η αναπηρία προσεγγίστηκε κλινικά και επιθυμούσαν μια ειδική εκπαίδευση για τα άτομα που τη φέρουν.

Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για το θεσμό της παράλληλης στήριξης.

Η ερμηνεία που έδωσε η πλειοψηφία του δείγματος είναι η παροχή εξατομικευμένης βοήθειας προς το μαθητή που φέρει την αναπηρία. Αντιλαμβάνεται την αναπηρία υπό το πρίσμα της ελλειμματικής προσέγγισης και τείνει προς τη δημιουργία μιας δυαδικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης και του μαθητή που φέρει την αναπηρία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση του τελευταίου από την υπόλοιπη τάξη.

Απόψεις και ερμηνείες που είναι εκ διαμέτρου αντίθετες με την ενταξιακή φιλοσοφία, γεγονός που οφείλεται στην ανεπάρκεια της εκπαίδευσης που έχουν λάβει. Επιπροσθέτως, διαπιστώνεται ένα ακόμα οξύμωρο σχήμα. Αντιλαμβάνονται ως σκοπό της παράλληλης στήριξης την αυτονομία και κανονικοποίηση του παιδιού που φέρει την αναπηρία. Η δυαδική σχέση όμως οδηγεί στην αυτονομία; Ακόμα, η στερεότυπη αντίληψη της κανονικοποίησης που προβάλλεται αντικατοπτρίζει αντιλήψεις της κοινωνίας για προσαρμογή του ενός στους πολλούς. Επιπροσθέτως, τα άτομα που φέρουν αναπηρία παρουσιάζονται ως άτομα που διαχωρίζονται από το «φυσιολογικό», ενώ είναι υποχρεωμένα ταυτόχρονα να βρίσκονται σε μία συνεχή διαδικασία κανονικοποίησης, μέσω της ειδικής εκπαίδευσης και των θεραπευτικών προγραμμάτων. Φαίνεται, δηλαδή, σαν γενικότερος σκοπός να επιδιώκεται η προσαρμογή των ατόμων που φέρουν κάποιου είδους αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα στην κοινωνία, μέσω της ομαλοποίησης του διαφορετικού και την υιοθέτηση ομοιογενών στερεοτυπικών προτύπων του φυσιολογικού (Κομιανού & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Όσον αφορά το ρόλο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης θεωρείται ως βοηθός, συνοδός του παιδιού. Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο εκπαιδευτικός παράλληλης στήριξης υποτιμάται, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναπηροποιούν τον εαυτό τους και νιώθουν αδύναμοι, αλλά και διαμορφώνεται μια ιεραρχική σχέση (γενικοί εκπαιδευτικοί → εκπαιδευτικοί τμήματος ένταξης → εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης) που ευνοεί τους αποκλεισμούς.

Γενικές γνώσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στο επίπεδο της παράλληλης στήριξης.

Παρατηρήθηκε άγνοια της νομοθεσίας από το δείγμα, γεγονός που τους καθιστά παθητικούς δέκτες και εκτελεστές αυτής. Ακυρώνουν, δηλαδή, τον επιστημονικό τους ρόλο. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί της παράλληλης στήριξης δέχονται άκριτα το ρόλο που τους προσάπτεται. Ακόμα, παρατηρείται αντίφαση στις απόψεις τους όσον αφορά τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται η παράλληλη στήριξη. Θεωρούν ότι αφορά μαθητές που φέρουν την αναπηρία του αυτισμού. Σε αυτό το σημείο δεν παρεκκλίνουν από τη νομοθεσία.

Παρόλα αυτά σε ερώτηση σχετική με τη νομοθεσία διαφωνούν με τη διάκριση των ατόμων στα οποία πρέπει να απευθύνεται η παράλληλη στήριξη (μαθητές με αυτισμό και τύφλωση) και θεωρούν ότι θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και άλλες μορφές αναπηρίας. Με άλλα λόγια, υπάρχει προσήλωση στο βαθμό και το είδος της αναπηρίας (κλινικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας). Επιπλέον, ο διαχωρισμός των ομάδων που δικαιούνται παράλληλη στήριξη θεωρείται ότι υποκινείται από πολιτικές σκοπιμότητες, όπως είναι η ενίσχυση της ιδιωτικής εκπαίδευσης και η ελάφρυνση του έργου των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης. Ακόμα, πρεσβεύουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική οδηγεί στην ένταξη. Εδώ γεννάται το ερώτημα του πώς γίνεται ένας κλινικά προσδιορισμένος νόμος να εντάσσει; Επιβεβαιώνεται για ακόμα μια φορά η συγκεχυμένη εικόνα των εκπαιδευτικών που πηγάζει από την άγνοια της νομοθεσίας, την αποσπασματική γνώση της και την πιθανή υποστήριξη του κλινικού μοντέλου και της ειδικής αγωγής.

Εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την παράλληλη στήριξη.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης είναι βοηθητικός ενώ έπρεπε να υφίσταται ισοτιμία και εναλλαγή ρόλων μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, καθώς και συνδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος με αποδέκτες το σύνολο της τάξης. Αναμφισβήτητα, ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών πρακτικών και της συνεργασίας θα πρέπει να αποτελεί τον πυρήνα της σχέσης αυτής (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000).

Εμπειρικά τοποθετούν στο ρόλο του γενικού εκπαιδευτικού τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Ωστόσο, η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί, από την πλευρά των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης, είναι ότι η συνεργασία αποτελεί ένα «χέρι βοηθείας» από τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης προς το δικό τους έργο. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών που υλοποιούν ένα πρόγραμμα παράλληλης στήριξης, ίσως να επιθυμούν τη συνεργασία. Συμπερασματικά, τα παραπάνω δείχνουν άγνοια των εκπαιδευτικών, των τρόπων συνεργασίας, η οποία σε συνδυασμό με την παραδοσιακή φύση του επαγγέλματος, ως κατεξοχήν μοναχικού, δεν οδηγούν στην αποτελεσματική λειτουργία αυτού του σχήματος διδασκαλίας (Βιδαλάκη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2012).

Ακόμα, σε ερώτηση για το πώς διαμορφώνονται οι μεταξύ τους σχέσεις, πιστεύουν ότι συνεργάζονται και ότι ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης είναι ο επαΐοντας ειδικός ενώ ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης ο βοηθός, γεγονός που αντιτίθεται σε προηγούμενη άποψή τους όπου ο πρώτος αντιμετωπίζεται ως βοηθός. Στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία θεωρεί ότι υπάρχει συνεργασία. Ωστόσο, συγκριτικά με τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι φάσκουν και αντιφάσκουν, γιατί ενώ προηγουμένως προσέδιδαν στον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης το ρόλο του βοηθού, εντούτοις στην συγκεκριμένη περίπτωση του δίνουν έναν εντελώς διαφορετικό ρόλο. Εμφανίζεται ως επαΐοντας ειδικός και πλέον τον ρόλο του βοηθού τον έχει ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μια γενική τάξη. Παρόλο που παρουσιάζονται να διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους με συνεργασία και υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, ουσιαστικά έχουν διαχωριστικούς ρόλους, ακολουθώντας το πρότυπο της ειδικής αγωγής. Τέλος, ενώ προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί που φιλοξενούν την παράλληλη στήριξη στην τάξη τους, υιοθετούν τον ρόλο του «στοργικού οικοδεσπότη», τώρα φαίνεται να θεωρούν τους εκπαι-

δευτικούς της παράλληλης στήριξης ως επαΐοντες που αναλαμβάνουν τον παραδοσιακό ρόλο του ειδήμονα (Γελαστοπούλου & Ζώνιου – Σιδέρη, 2012).

Επιπλέον, διατυπώνεται η άποψη από τους εκπαιδευτικούς της γενικής τάξης πως ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης αντιμετωπίζεται ισότιμα και από το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, γεγονός που αντιβαίνει προηγούμενων απόψεών τους. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών της παράλληλης στήριξης θεωρούν ότι υποτιμώνται και προσεγγίζονται με έναν φιλανθρωπικό τρόπο, αναλογικά κιόλας με την αντιμετώπιση του γενικού εκπαιδευτικού. Ακόμα οι ίδιοι αποδίδουν στους εαυτούς τους χαρακτηρισμούς όπως «παρείσακτος, νταντά, βοηθός».

Βιβλιογραφία

Ξένη Βιβλιογραφία

Armstrong F. (2012). Πολιτική, αναπηρία και αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου -Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, (σ. 49 – 64). Αθήνα: Πεδίο.

Kerzner – Lipsky D. & Gartner A. (1999). Inclusive education: a requirement of a democratic society. Στο H. Daniels, P. Garner (Επιμ.), *Inclusive Education: Supporting Inclusion in Education Systems,* (σ. 12 – 23). London: Kogan Page.

Thomas, D. & Woods H. (2008), *Νοητική Καθυστέρηση. Θεωρία και Πράξη*. (Επιμ. Ζώνιου- Σιδέρη Α., Ντεροπούλου- Ντέρου Ε., Μτφρ. Λυμπεροπούλου Χ.), Αθήνα: Τόπος.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βιδαλάκη Ι. & Ντεροπούλου – Ντέρου Ε. (2012). Απόψεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη δομή και τη λειτουργία τους. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου, Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία.*, (σ. 162 – 186). Συλλογικός τόμος Β΄, Αθήνα: Πεδίο.

Βλάχου Α., Διδασκάλου Ε. & Παπανάνου Ι. (2012). Εννοιολογικές Προσεγγίσεις της Αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, (σ. 65-89). Αθήνα: Πεδίο.

Γελαστοπούλου Μ. & Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2012). Ένταξη αναπήρων στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου, Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία.*, (σ. 143 – 162). Συλλογικός τόμος Β΄, Αθήνα: Πεδίο.

Εφημερίδα της κυβερνήσεως, Νόμος 3699/2008 – ΦΕΚ 199/Α'/ 2.10.2008.

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2000). Η εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Ζώνιου-Σιδέρη Α. (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, (σ. 27-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μία πορεία είκοσι Ετών. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές,* (σ. 21 – 30). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Αθήνα:Πεδίο.

Κομιανού Κ, & Ντεροπούλου – Ντέρου Ε. (2012). Εμπειρίες και απόψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση μαθητών με πολλαπλές αναπηρίες. Στο Α. Ζώνιου – Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου – Ντέρου, Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (σ. 35– 53). Συλλογικός τόμος Β΄, Αθήνα: Πεδίο.

Βιώματα μοναξιάς των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον

Παπουτσάκη Κ.
Δρ. Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.70
kpapouts@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι η διερεύνηση της μοναξιάς των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον. Το δείγμα της έρευνας είναι πανελλαδικό. Στην έρευνα επιλέχθηκαν 20 ειδικά σχολεία με τυχαία δειγματοληψία και από αυτά 154 μαθητές, ηλικίας επτά έως δεκατεσσάρων ετών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας 24% των μαθητών βιώνουν μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον. Η μοναξιά που βιώνουν οι μαθητές δε σχετίζεται με το φύλο και την ηλικία. Τα αποτελέσματα της έρευνας συγκρίνονται με τα αποτελέσματα διεθνών σχετικών ερευνών και προτείνονται μελλοντικές έρευνες προκειμένου να διερευνηθεί η βίωση συναισθημάτων μοναξιάς σε μαθητές με νοητική καθυστέρηση που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης στα πλαίσια προγραμμάτων ένταξης.

Λέξεις - κλειδιά: Μοναξιά παιδιών με νοητική υστέρηση, μοναξιά και φύλο, μοναξιά και ηλικία, φιλικές σχέσεις και μοναξιά

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τη μοναξιά των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες έχει ξεκινήσει την τελευταία εικοσιπενταετία και εντείνεται με την τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής για ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά με μαθησιακές (Margalit, 1991) και γλωσσικές δυσκολίες (Fuji, Briton & Todd, 1996), προβλήματα ακοής (Klein, 1999) και όρασης (Evans, 1983), καθώς και νοητικής καθυστέρησης (Williams & Asher, 1992) έχουν λιγότερες φιλικές σχέσεις σε σχέση με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης, αντλούν λιγότερη ικανοποίηση από αυτές και έχουν εντονότερα βιώματα μοναξιάς.

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν περισσότερα συμπτώματα προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με τους συνομηλίκους τους τυπικής ανάπτυξης (Cottlieb, Semmel & Veldman, 1978) με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η επικοινωνία, η ανάπτυξη φιλικού δικτύου και να αυξάνεται η πιθανότητα απόρριψης από συνομηλίκους και ενήλικες. Η αντίληψη των παιδιών με νοητική καθυστέρηση σχετικά με τις δυσκολίες τους, η έλλειψη φιλικού δικτύου, η έλλειψη κοινωνικής κατανόησης (sensitivity), κοινωνικής διορατικότητας (insights) και κοινωνικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Luftig, 1988) συμβάλλουν στην ανάδειξη βιωμάτων μοναξιάς. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η μοναξιά *ορίζεται* ως *μία κατάσταση που βιώνει ένα άτομο, εξαιτίας της έλλειψης κοινωνικών σχέσεων ή της έλλειψης ικανοποίησης από τις ήδη υπάρχουσες (*Weiss, 1973).

Ερευνητικά δεδομένα

Έρευνες έχουν εστιάσει κυρίως στη μοναξιά που βιώνουν τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση (ν.κ.) που φοιτούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης (Taylor, Asher & Wil-

liams, 1987, Williams & Asher, 1992) και λιγότερο σε παιδιά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία. Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν αντιφατικά αποτελέσματα όσον αφορά στις μεταβλητές μοναξιά και ηλικία, μοναξιά και φύλο.

Η επίδραση της ηλικίας στη μοναξιά έχει διερευνηθεί σε σχέση με τους προεφήβους και τους εφήβους, ενώ δεν έχει διερευνηθεί σε σχέση με την πρώτη σχολική ηλικία και την προεφηβεία. Η έρευνα του Luftig (1988) έδειξε ότι οι έφηβοι με ελαφρά νοητική καθυστέρηση νιώθουν μεγαλύτερη μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ η έρευνα των Margalit και Ronen (1993) έδειξε υψηλότερα ποσοστά μοναξιάς σε προεφήβους με νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία. Τα αντιφατικά αποτελέσματα των ερευνών αυτών, πιθανώς να οφείλονται στα διαφορετικά πλαίσια από τα οποία επιλέχθηκε το δείγμα. Στην έρευνα των Margalit και Ronen το δείγμα επιλέχθηκε από ειδικά σχολεία, ενώ το δείγμα του Luftig από σχολείο γενικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, η διερεύνηση της επίδρασης του φύλου στα βιώματα μοναξιάς έχει δώσει αντιφατικά αποτελέσματα. Έρευνα των Asher και Williams (1992) ανέδειξε ότι τα αγόρια με νοητική καθυστέρηση βιώνουν περισσότερη μοναξιά σε σχέση με τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Luftig, 1988, Taylor et al., 1987) από τις οποίες προέκυψαν ότι τα κορίτσια βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά. Η διαφορά των ευρημάτων ερμηνεύτηκε από τον Asher ως αποτέλεσμα των διαφορετικών ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες αυτές.

Ο ίδιος ο Asher πρωτοπόρος ερευνητής του βιώματος της μοναξιάς, τόσο σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη, όσο και παιδιά με νοητική υστέρηση, προτείνει τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών για διερεύνηση της μοναξιάς και την αξιολόγηση συναφειακών σχέσεων στο περιβάλλον του ειδικού σχολείου. Τα αποτελέσματα των σχέσεων αυτών ίσως διαφοροποιηθούν από τα αποτελέσματα ερευνών, οι οποίες διεξήχθησαν στο περιβάλλον των σχολείων γενικής εκπαίδευσης. Αυτό ακριβώς το κενό ελπίζουμε να καλύψει η παρούσα έρευνα, η οποία διεξήχθη σε ειδικά σχολεία και μελετάει: α) το βίωμα της μοναξιάς σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον, β) τις φιλικές σχέσεις των παιδιών στο σχολικό πλαίσιο και β) τις σχέσεις των μεταβλητών μοναξιά και ηλικία, μοναξιά και φύλο.

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα

Το δείγμα μας αποτελείται από μαθητές με ν.κ. (n=154) οι οποίοι φοιτούν σε 20 ειδικά δημόσια δημοτικά σχολεία της Ελλάδας, 8 ειδικά σχολεία των Αθηνών και 12 της υπόλοιπης Ελλάδας. Από τους μαθητές αυτούς, οι 92 (59,7%) είναι αγόρια και οι 62 (40,3%) είναι κορίτσια (Πίνακας 1), οι 72 (46,8%) ζουν στην Αθήνα, οι 54 (35%) σε μεγάλα αστικά κέντρα και οι 28 (18,2%) σε χωριά.

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες συχνότητες και ποσοστά %) του δείγματος των 154 μαθητών σχολικής ηλικίας με ν.κ. ως προς το φύλο και την ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	ΦΥΛΟ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΑΓΟΡΙΑ *Συχνότητα* *Ποσοστό*	ΚΟΡΙΤΣΙΑ *Συχνότητα* *Ποσοστό*	ΣΥΝΟΛΟ *Συχνότητα* *Ποσοστό*
6-10	35 22,7	26 16,9	61 39,6
11-14	58 37,7	35 22,7	93 60,4
ΣΥΝΟΛΟ	93 60,4	61 39,6	154 100

Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων έγινε με Ερωτηματολόγιο, μιας τρίβαθμης κλίμακας likert, η οποία περιελάμβανε ερωτήσεις από το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς των Williams & Asher (1992) και αυτοσχέδιες ερωτήσεις, οι οποίες διερευνούσαν τις φιλικές σχέσεις των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και το βίωμα της μοναξιάς. Η αξιοπιστία της Κλίμακας διασφαλίσθηκε με την παραγοντική ανάλυση, η οποία ανέδειξε τρεις παράγοντες που σχετίζονται με την εννοιολογική προσέγγιση της μοναξιάς και επιπλέον, με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach alpha.

Η παραγοντική ανάλυση των μεταβλητών της κλίμακας μοναξιάς πραγματοποιήθηκε με την περιστροφική ανάλυση παραγόντων (Varimax Rotation) η οποία ανέδειξε τρεις παράγοντες:

- *Φιλικό δίκτυο με μαθητές από άλλες τάξεις και συναισθηματική στήριξη.*
- *Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές και συναισθηματική στήριξη.*
- *Μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον.*

Οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach alpha των κλιμάκων κυμαίνονται από 0,78 έως 0,92 και κρίνονται ικανοποιητικοί (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συντελεστές αξιοπιστίας των παραγόντων της κλίμακας Μοναξιάς

Κλίμακες	N	Cronbach alpa
Φιλικό δίκτυο με μαθητές από άλλες τάξεις και συναισθηματική στήριξη	150	0,92
Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές και συναισθηματική στήριξη	154	0,75
Μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον	154	0,78

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε από την ερευνήτρια ατομικά σε κάθε μαθητή μέσα στο σχολείο και διήρκεσε 20΄- 25΄. Η ερευνήτρια έθετε τις ερωτήσεις και κατέγραφε τις απαντήσεις του μαθητή, σε ένα ήσυχο περιβάλλον προκειμένου να αποφύγουμε διασπαστικούς παράγοντες.. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική με την συναίνεση των γονέων και των εκπαιδευτικών.

Αποτελέσματα

Μοναξιά και φιλικές σχέσεις των παιδιών

Σημαντικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι φιλικές σχέσεις των παιδιών σε σχέση με τους συμμαθητές τους και με μαθητές άλλων τάξεων ή βαθμίδων. Τα παιδιά έχουν περισσότερες φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και λιγότερο με μαθητές από άλλες τάξεις (ΜΟ=1,62, sd=1,62, ΜΟ=1,95, sd=0,69). Ο μέσος όρος των παιδιών βιώνει μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον, πάντα ή μερικές φορές (ΜΟ=1,62, sd=0,60).

Σημαντικό ποσοστό των παιδιών (24%) βιώνει μοναξιά στο σχολείο και επέλεξε το υψηλότερο άκρο της κλίμακας. Η συνάφεια των παραγόντων και της κλίμακας Μοναξιάς υπολογίζεται με το δείκτη Pearson r (Πίνακας 3). Οι παράγοντες σχετίζονται μεταξύ τους θετικά με μέτριο βαθμό συνάφειας και σε επίπεδο σημαντικότητας p<0,05.

Πίνακας 3. Δείκτες συνάφειας μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας μοναξιάς

Κλίμακες μοναξιάς	1	2	3	4
1.Φιλικό δίκτυο από άλλες τάξεις	-			
2.Φιλικές σχέσεις στην τάξη	0,459* *	-		
3.Μοναξιά	0,500* *	0,480* *	-	
4.Κλίμακα μοναξιάς	0,880* *	0,773* *	0,746* *	-

**p<0.001 (level (2-tailed)

Μοναξιά

Η πλειοψηφία των παιδιών βιώνει μερικές φορές ή πάντα μοναξιά στο σχολικό περιβάλλον. Σημαντικό ποσοστό (24%) βιώνει μοναξιά στο σχολείο «πάντα» (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες της μοναξιάς των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον

Μοναξιά των παιδιών	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετικές συχνότητες	Αθροιστικές σχετικές συχνότητες
Ναι	37	**24,0**	**24,0**
Μερικές φορές	73	47,4	71,4
Όχι	44	28,6	100,0
Σύνολο	154	100,0	

Μοναξιά και φύλο

Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών μοναξιά και φύλο (t=-0,78, N=152, df=0,43). Συνεπώς, η μοναξιά που βιώνουν τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον δε σχετίζεται με το φύλο. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε ως προς το φύλο και την αυτοαξιολόγηση των σχέσεων των παιδιών με τους συμμαθητές τους, (t=-2,95, df=152, p<0,04). Οι δηλώσεις των κοριτσιών για τις φιλικές τους σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον κατέδειξε σε μεγάλο ποσοστό να επιβεβαιώνεται από αντίστοιχες επιλογές συμμαθητών/τριών τους. Αντίθετα, οι δηλώσεις των αγοριών δεν συνάδουν σε μεγάλο ποσοστό με αντίστοιχες επιλογές. Συνεπώς, τα κορί-

τσια αυτοαξιολογούσαν και αντιλαμβάνονται καλύτερα τις φιλικές τους σχέσεις σε σχέση με τα αγόρια, τα οποία πολλές φορές δήλωναν φίλους συμμαθητές τους, οι οποίοι αντίστοιχα δεν τους είχαν επιλέξει.

Μοναξιά και ηλικία

Στατιστικώς σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ των μεταβλητών «μοναξιά» και «ηλικία» (t=-1,189, df=152, p=0,236). Η ηλικία αξιολογήθηκε σε σχέση με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας 7 έως 10 ετών και τους προεφήβους 11έως 14 ετών. Στατιστικά σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στις μεταβλητές, (Πίνακας 5):

α) Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές (t=2,46, df=152, p<0,05). Τα μικρά παιδιά φαίνεται **να κάνουν παρέα** με περισσότερα παιδιά σε σχέση με τα μεγαλύτερα.

β) Απόρριψη συμμαθητών (t=-2,57, df=153, p<0,05). Τα μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται να απορρίπτουν λιγότερους συμμαθητές τους σε σχέση με τα μικρότερα, όμως οι παρέες τους ήταν λιγότερες και ο αριθμός των παιδιών μικρότερος σε σύγκριση με τις παρέες παιδιών μικρότερης ηλικίας.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι (Μ) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των μαθητών με νοητική καθυστέρηση (N=154) στις ερωτήσεις που αφορούν "φιλικές σχέσεις με συμμαθητές" και "μαθητές που απορρίπτουν συμμαθητές" ως προς την ηλικία

	Ηλικία				
	7-10 (N=61)		**11-15 (N=93)**		
Μεταβλητές	**ΜΟ**	**SD**	**ΜΟ**	**SD**	**t-test**
1.Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές	1,10	0,51	0,92	0,37	2,46
2. Απόρριψη συμμαθητών	1,51	0,50	1,71	0,46	-2,57

*p<0.05

Μοναξιά και τόπος διαμονής

Στατιστικώς σημαντική διαφορά δεν παρατηρήθηκε μεταξύ της «μοναξιάς» και του «τόπου διαμονής», (t=-891, df=152, p=0,374), ενώ παρατηρήθηκε στις μεταβλητές «Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές» και «ηλικία» (Πίν. 6):

α) Φιλικές σχέσεις με συμμαθητές (t=-2,04, df=152, p<0,01). Τα παιδιά που φοιτούν στην Αθήνα φαίνεται να έχουν περισσότερες φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία εκτός Αθηνών, (ΜΟ=1,23 < ΜΟ=1,46). Το φιλικό δίκτυο με συμμαθητές αξιολογήθηκε και με άλλη μεταβλητή, η οποία αριθμούσε τους φίλους των παιδιών, (t=2,05, df=152, p<0,05). Τα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία της Αθήνας καταδεικνύουν περισσότερες φιλικές σχέσεις με συμμαθητές σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν σε σχολεία εκτός Αθηνών. Το συμπέρασμα αυτό επαληθεύει το προηγούμενο εύρημα.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των μαθητών με ν.κ. (N=154) σε ερωτήσεις που αφορούν φιλικές σχέσεις με συμμαθητές και συνομηλίκους

	Μαθητές				
	Αθήνα (N=72)		**Εκτός Αθηνών (N=82)**		
Μεταβλητές	**M**	**SD**	**M**	**SD**	**t-test**
1. Φιλικό δίκτυο με συμμαθητές, "Έχεις ένα φίλο/η στην τάξη σου;"	1,25	0,52	1,46	0,74	-2,04
2. Με πόσα παιδιά από την τάξη σου κάνεις παρέα;	1,07	0,35	0,93	0,49	2,05

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι σημαντικό ποσοστό των μαθητών με νοητική καθυστέρηση (71,4%) βιώνει μοναξιά στο ειδικό σχολείο «πάντα» ή «μερικές φορές», ενώ 24% των μαθητών δηλώνει ότι βιώνει μοναξιά, «πάντα». Το εύρημα αυτό θεωρείται ανησυχητικό, αφού το ποσοστό είναι τριπλάσιο σε σχέση με το ποσοστό (7,8%) παιδιών τυπικής ανάπτυξης που δηλώνει ότι βιώνει μοναξιά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Γαλανάκη, 1994).

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η μοναξιά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση στο σχολικό περιβάλλον**, δε σχετίζεται με δημογραφικούς παράγοντες**, όπως το **φύλο**, η **ηλικία**, η **βαθμίδα** και ο **τόπος διαμονής**. Ειδικότερα, δε βρέθηκαν διαφορές στις δηλώσεις των παιδιών που αφορούσαν στη βίωση μοναξιάς στο σχολείο: α) στα αγόρια και στα κορίτσια, β) στους μαθητές μικρότερης (7-10 ετών) και μεγαλύτερης ηλικίας (11-14 ετών), γ) στους μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία της Αθήνας και στους μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία εκτός Αθηνών.

Επιπλέον, έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση, έχουν δώσει αντιφατικά αποτελέσματα για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών «μοναξιά» και «φύλο». Η έρευνα των Asher και Williams (1992) έδειξε ότι περισσότερα αγόρια βιώνουν μοναξιά σε σχέση με τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών (Luftig, 1988. Taylor et al., 1987), τα οποία έδειξαν ότι περισσότερα κορίτσια με νοητική καθυστέρηση βιώνουν μοναξιά σε σχέση με τα αγόρια. Η διαφορά των ευρημάτων ερμηνεύτηκε ως αποτέλεσμα των διαφορετικών ψυχομετρικών κλιμάκων, που χρησιμοποιήθηκαν στις έρευνες αυτές. Επιπλέον, το εύρημα του Asher για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών «μοναξιά» και «φύλο», ερμηνεύτηκε ως αποτέλεσμα της τάσης των αγοριών για εμπλοκή τους σε μεγαλύτερες ομάδες, σε καταστάσεις παιχνιδιού, σε σχέση με τα κορίτσια. Τα αγόρια εμπλέκονται με δραστηριότητες, κυρίως αθλητικές και ένας φίλος δεν είναι αρκετός για την αποφυγή βιωμάτων μοναξιάς,

ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται κυρίως σε δυάδες και η ύπαρξη μιας και μόνο φίλης μπορεί να απαλύνει τα βιώματα της μοναξιάς.

Στην παρούσα έρευνα, δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβλητών «μοναξιά» και «φύλο», παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκε η ίδια ψυχομετρική κλίμακα, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Asher και Williams (1992). Η διαφορά στα ερευνητικά ευρήματα των δύο ερευνών, της έρευνας των Asher και Williams (1992) και της παρούσας έρευνας, όσον αφορά στις ανωτέρω μεταβλητές, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι η έρευνα των Asher και Williams πραγματοποιήθηκε σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης, στο οποίο είχαν ενταχθεί παιδιά με νοητική καθυστέρηση, ενώ η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ειδικά σχολεία. Η έρευνα των Asher και Williams έδειξε ότι τα αγόρια με ν.κ. βιώνουν περισσότερη μοναξιά. Προφανώς, τα αγόρια με ν.κ. βιώνουν περισσότερη απόρριψη από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στο περιβάλλον του σχολείου γενικής εκπαίδευσης απ' ό,τι βιώνουν τα κορίτσια, λόγω της τάσης των αγοριών να εμπλέκονται περισσότερο στις παρέες των παιδιών με τυπική ανάπτυξη σε καταστάσεις παιχνιδιού, με αποτέλεσμα η πιθανότητα της απόρριψής τους από τους ομηλίκους τους, να αυξάνεται.

Επιπρόσθετα, έρευνες σχετικά με την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μεταβλητών **μοναξιά και ηλικία, σε παιδιά με ν.κ.** έχουν δώσει αντιφατικά αποτελέσματα. Έρευνα του Luftig (1988) σε παιδιά με ν.κ. έδειξε ότι οι έφηβοι με ν.κ. νιώθουν συχνότερα μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ν.κ., αντίθετα έρευνα των Margalit και Ronen (1993) έδειξε ότι οι προέφηβοι με ν.κ. νιώθουν συχνότερα μοναξιά από ό,τι οι έφηβοι με ν.κ. Η παρούσα έρευνα δεν επιβεβαίωσε κανένα από τα παραπάνω ευρήματα, τα οποία αφορούσαν στις μεταβλητές «μοναξιά» και «ηλικία», εφόσον βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις δύο αυτές μεταβλητές.

Το εύρημα της παρούσας έρευνας, ότι **τα παιδιά με ν.κ., τα οποία παρακολουθούσαν ειδικά σχολεία βίωναν μοναξιά**, **στην πλειοψηφία τους,** συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών (Heiman & Margalit, 1998). Οι Heiman και Margalit (1998) συνέκριναν τη μοναξιά των παιδιών δύο ομάδων: παιδιά με ν.κ., που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία και παιδιά με ν.κ., που φοιτούσαν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης και έδειξαν ότι τα παιδιά με ν.κ., που παρακολουθούσαν ειδικά σχολεία, βίωναν συχνότερα μοναξιά, απ' ό,τι βίωναν τα παιδιά με ν.κ., που παρακολουθούσαν τμήματα ένταξης στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, το παρόν εύρημα, ενώ φαίνεται ανησυχητικό, δίνει ένα **αισιόδοξο μήνυμα** για την ένταξη των παιδιών με ν.κ. σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης.

Θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να γίνει αφετηρία για τη διεξαγωγή άλλων ερευνών σε σχολικά περιβάλλοντα, στα οποία εντάσσονται παιδιά με νοητική καθυστέρηση, προκειμένου να διερευνηθεί το βίωμα της μοναξιάς. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες που συντελούν στην ανάδειξή του, καθώς και τα πλεονεκτήματα που δίνει το περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όταν αυτό συντελεί στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων ως σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη κοινωνικού και φιλικού δικτύου.

Βιβλιογραφία

Asher, S., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development, 55,* 1457-1464.

Asher, S. R., & Wheeler, V. A. (1985). Children's Loneliness: A Comparison of Rejected and Neglected Peer Status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 53*(4), 500-505.

Asher, S.R., Parkhurst, J. T., Hymel, S., & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. In S.R Asher & J. D. Coie (Eds), *Peer rejection in childhood.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cottlieb, J., Semmel, M., & Veldman, J. (1978). Correlates of Social Status Among Mainstreamed Mentally Retarded Children. *Journal of Education of Psychology, 70* (3). 396-405.

Evans, R. (1983), Loneliness, Depression, and social Activity after Determination of legal Blindness. *Psychology Reports, 52,* 603-608.

Fujiki, M., Brinton, B., & Todd, C. (1996). Social Skills of Children with language Impairment. *Lancguage, Speech, and Hearing Services in Schools, 27,*195-203.

Heiman, T., & Margalit, M. (1998). Loneliness, depression, and social skills among students with mild mental retardation in different educational settings. *Journal of Special Education*, *32* (3), 154-163.

Kluwin, T. (1999). Coteaching Deaf And Hearing Students: Research On Social Integration. *American Annuals of the Deaf, 144*(4). 339-344.

Luftig, R. L. (1988). Assessment of the perceived school loneliness and isolation of mentally retarded and nonretarded students. *American Journal of Mental Retardation, 92*(5), 472-475.

Margalit, M. (1991). Understanding loneliness among students with learning disabilities. *Behavior Change, 8*(4), 167-173.

Margalit M., & Ronner, T. (1993). Loneliness and social competence among preadolescents and adolescents with mild mental retardation. *Mental Handicap Research, 6*(2), 97-111.

Taylor, A. R., Asher, S. R., & Williams, G. A. (1987). The social adaptation mainstreamed mildly retarded children. *Child Development*, *58*, 1321-1334.

Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation.* Cambridge. MA: MIT Press.

Williams, G. A., & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal of Mental Retardation (Special Issue: Social skills), 96*(4), 373-385.

«Διαδικτυακός εκφοβισμός (cyberbullying) στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: Μία έρευνα σε παιδιά προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας 11-15 ετών, που φοιτούν σε σχολικές μονάδες του Πειραιά»

Γρηγοράκη Μαρία
Δασκάλα
γλικής
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
«Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»
Τ.Ε.Α.Π.Η. , Ε.Κ.Π.Α.
marigrigoraki@hotmail.com

Περάκη Φρατζέσκα
Εκπαιδευτικός Αγγλικής
Γλώσσας
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
«Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»
Τ.Ε.Α.Π.Η. , Ε.Κ.Π.Α.
fperaki@hotmail.com

Πολίτη Αγγελική
Εκπαιδευτικός Αγ-
Γλώσσας
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
«Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση»
Τ.Ε.Α.Π.Η. , Ε.Κ.Π.Α.
MA in Applied Linguistics
politiagel1@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού όπως εκδηλώνεται μέσα από τις σελίδες κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν μαθητές προεφηβικής (11-13 ετών) και εφηβικής ηλικίας (14-15 ετών) δύο σχολείων της περιοχής του Πειραιά. Στόχος είναι να διερευνηθεί, μέσω της συλλογής και ανάλυσης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, κατά πόσο και με ποια συχνότητα μαθητές αυτών των ηλικιών εκφοβίζονται ή εκφοβίζουν μέσω των προσωπικών λογαριασμών τους, πώς αυτό διαφοροποιείται σε σχέση με το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, σε τι βαθμό διασυνδέεται με τον παραδοσιακό εκφοβισμό και τι μεθόδους αυτοπροστασίας και πρόληψης εφαρμόζουν μέσα στα κοινωνικά δίκτυα προς αποφυγή ή και προς αντιμετώπιση του φαινομένου. Συμπερασματικά, επιδίωξη της παρούσας έρευνας είναι να καταδείξει την αναγκαιότητα έγκαιρης ευαισθητοποίησης μαθητών/ τριων, γονέων και κοινωνίας, συστηματικότερης εφαρμογής ενημερωτικών δράσεων και θέσπισης ενός κοινού, οργανωμένου θεσμικού πλαισίου διαχείρισης του ζητήματος.

Λέξεις - κλειδιά: διαδικτυακός εκφοβισμός, σελίδες κοινωνικής δικτύωσης, προεβηφική-εφηβική ηλικία.

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης της Πληροφορικής με συνεπακόλουθη επίδραση στον τομέα της επικοινωνίας έχει καταστήσει το Διαδίκτυο αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας του σύγχρονου ανθρώπου που επιθυμεί μέσω αυτού του μέσου την ανταλλαγή πληροφοριών, την προφορική και γραπτή επικοινωνία αλλά και ψυχαγωγία. Αντιστοίχως, πέραν των αδιαμφισβήτητων πλεονεκτημάτων του, ο τρόπος χρήσης του μέσου έχει αναδείξει και την εμφάνιση νέων παθολογικών, αντικοινωνικών συμπεριφορών όπως αυτής του κυβερνοεκφοβισμού.

Ο όρος διαδικτυακός ή εναλλακτικά ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying), έννοια κατά το πρόσφατο παρελθόν άγνωστη στον περισσότερο κόσμο, αποτελεί πλέον ένα σύγχρονο ανησυχητικό κοινωνικό φαινόμενο που αφορά και τις κοινότητες των εφήβων. Όπως πρώτος το όρισε ο Καναδός Bill Belsey (2005), «περιλαμβάνει τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας για να υποστηρίξει μια εσκεμμένη, επαναλαμβανόμενη, και εχθρική

συμπεριφορά από ένα άτομο ή μια ομάδα που στόχο έχει να βλάψει άλλους» (Belsey, 2005, in Dooley et al., 2009). Η εκδήλωση τέτοιων φαινομένων συναντάται σε ιστοσελίδες, στην ηλεκτρονική αλληλογραφία, στα μηνύματα σε κινητά τηλέφωνα και στο Διαδίκτυο, σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, σε ιστολόγια, σε κανάλια δημόσιας συζήτησης και σε διαδικτυακά παιχνίδια (Li, Gross & Smith, 2012). Για την εκδήλωση του φαινομένου του κυβερνοεκφοβισμού τα κοινωνικά δίκτυα θεωρούνται ιδιαίτερα δημοφιλή χώροι (Hinduja & Patchin, 2010) όπου ο χρήστης δεν χρειάζεται να έχει ιδιαίτερες γνώσεις ηλεκτρονικών υπολογιστών για να συμμετάσχει. Χρησιμοποιούνται δε τα δίκτυα αυτά τόσο από νέους -χρήστες ηλικίας 18-32 (την επονομαζόμενη γενιά Υ) όσο και από πιο νέους- έφηβους χρήστες για λόγους διατήρησης επαφής με φίλους τους.

Θεωρητική Ανασκόπηση Πεδίου

Παρόλο που το φαινόμενο του Διαδικτυακού εκφοβισμού κινείται σε μία κοινή βάση με τον παραδοσιακό εκφοβισμό δεν αποτελεί εντούτοις «σύγχρονη» συνέχειά του, όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα, καθώς διαθέτει πολλά στοιχεία που τον διαφοροποιούν.



Σχήμα 1: Οι βασικές διαφορές και ομοιότητες μεταξύ παραδοσιακού και διαδικτυακού εκφοβισμού.

Πράγματι, ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής παρενόχλησης, σε αντίθεση με την παραδοσιακή, είναι η ανωνυμία που προσφέρεται μέσα από τα διάφορα ηλεκτρονικά μέσα (Κούρτη, 2003; Ferdon &Hertz 2007; Ortega et al 2008, Kowalski, Limber & Agatston 2012; Li, Gross & Smith 2012) ενώ στη συχνότητα ραγδαίας εκδήλωσης του φαινομένου συμβάλλει και η ίδια η φύση των τεχνολογικών μέσων που όπως αναφέρει ο Νικολόπουλος (2009), εξαιτίας της κοινωνικής διάστασης που τα διέπει, με μία κίνηση είναι δυνατή η γνωστοποίηση κακόβουλων ενεργειών σε μία πληθώρα θεατών σε όλο το φάσμα του παγκόσμιου ιστού. Η εκρηκτική, επιπλέον, ταχύτητα διάδοσης των πληροφοριών καθώς και το γεγονός ότι 'παραμένουν' στο Διαδίκτυο για πάντα (εξαιτίας της μη απόλυτης διαγραφής δεδομένων) είναι επίσης στοιχεία που διαφοροποιούν το διαδικτυακό εκφοβισμό (Kowalski, Limber & Agatston, 2012). Όπως αναφέρεται εκτεταμένα στη σχετική βιβλιογραφία, το φαινόμενο της ηλεκτρονικής παρενόχλησης δεν γνωρίζει γεωγραφικά όρια διότι

λόγω της φύσης του Διαδικτύου, ο καθένας μπορεί να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία για να εκφοβίσει από οπουδήποτε στον κόσμο με όποιο τρόπο αυτός επιθυμεί και οποιαδήποτε χρονική στιγμή (Patchin & Hinduja 2010; Kowalski, Limber & Agatston, 2012; Li, Gross & Smith, 2012). Τέλος, σύμφωνα με τον Νικολόπουλο (2009) το φαινόμενο ενισχύεται περαιτέρω από το γεγονός ότι οι 'θύτες' δεν έχουν πραγματική επαφή με το θύμα και λόγω αυτής της συναισθηματικής αποστασιοποίησης και άρσης αναστολών, η παρενόχληση γίνεται πιο επιθετική και επικίνδυνη και οι διαπράττοντες τον εκφοβισμό να μην νιώθουν ενοχές για τη δράση τους.

Μέσω των έως τώρα περιορισμένων επιστημονικών δεδομένων αναφορικά με το προφίλ των 'θυτών' (Ryan, 2011), ανακύπτουν πολλοί και ποικίλοι λόγοι για τους οποίους ένα άτομο μπορεί να εμπλακεί. Ένας τέτοιος λόγος μπορεί να είναι η συναισθηματική πλήξη που μπορεί να νοιώθει ένα άτομο ή η ανάγκη του επιβολής σε κάποιον, η βούλησή του να υπερτερήσει σωματικά ή και ψυχολογικά ενός άλλου ή η επιθυμία του να βρίσκεται στο επίκεντρο μιας ομάδας ή μίας κατάστασης ή ακόμα και η εκδήλωση αντίποινων (Aftab, 2006, όπ. ανφ. στο Νικολόπουλος, 2009).

Αναφορικά με τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, η Willard (2007) διακρίνει επτά είδη μορφών ηλεκτρονικού εκφοβισμού με βάση το περιεχόμενο των τελεσθέντων πράξεων (Willard 2006 · Νικολόπουλος 2009). Τέτοιες μορφές είναι η ανταλλαγή προσβλητικών σχολίων (flaming), η παρενόχληση, η δυσφήμηση, η πλαστοπροσωπία, η δημοσίευση και εξαπάτηση (outing & trickery), ο αποκλεισμός και η ηλεκτρονική παρακολούθηση. Ως εκ τούτου, το φαινόμενο βρίσκεται υπό συνεχή παρακολούθηση με τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων από χώρες του εξωτερικού και κυρίως από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τον Καναδά (Campbell, 2005; Kowalski & Limbert 2007; Smith, et al., 2012) αλλά και από την Ελλάδα (Καπατζιά & Συγγολίτου, 2012), που στοχεύουν στην πληρέστερη κατανόηση και αντιμετώπισή του.

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη, στα πρότυπα περιορισμένης επιτόπιας εθνογραφικής έρευνας, διενεργήθηκε στο πλαίσιο πρότερων ερευνών που έχουν ασχοληθεί με το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού και έχουν καταδείξει την αναγκαιότητα διεξοδικής μελέτης του, ώστε να κατανοηθεί καλύτερα ο τρόπος εκδήλωσης και τα αίτια του και έτσι να δύναται η πιο αποτελεσματική ατομική και συλλογική αντιμετώπισή του. Η παρούσα έρευνα μελετά το φαινόμενο όπως εκδηλώνεται μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα, γεγονός που στηρίχθηκε σε στατιστικά στοιχεία που αναδείκνυαν αφενός τη μεγάλη δημοτικότητα των μέσων αυτών (Kaplan & Haenlein, 2010: 59) και αφετέρου τη μεγάλη συχνότητα εκδήλωσης τέτοιων εκφοβιστικών συμπεριφορών μέσω των κοινωνικών δικτύων (O'Brien & Moules, 2010).

Εκπονήθηκε από τα μέσα Οκτωβρίου έως και τις αρχές Φεβρουαρίου 2013 σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας (11-12 ετών) που φοιτούσαν στη ΣΤ' τάξη Δημοτικού κα σε παιδιά εφηβικής ηλικίας (14-15 ετών) που φοιτούσαν στη Γ' τάξη Γυμνασίου. Πιο αναλυτικά, στην έρευνα συμμετείχαν 47 μαθητές/τριες του Ράλλειου Πρότυπου πειραματικού Δημοτικού Πειραιά και 32 μαθητές/τριες του 2ου Γυμνασίου Πειραιά. Η επιλογή των δύο διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης συντελέσθηκε προκειμένου να γίνει αντιπαραβολή των δεδομένων

σε σχέση με το φύλο αλλά και τη βαθμίδα στην οποία ανήκουν οι μαθητές. Βασικοί ερευνητικοί στόχοι ήταν η καταγραφή συγκεκριμένων περιστατικών κυβερνοεκφοβισμού, η συχνότητα εκδήλωσής τους και η σχέση θύτη- θύματος, η διερεύνηση διασύνδεσης παραδοσιακού εκφοβισμού με τον διαδικτυακό εκφοβισμό, η αναζήτηση αιτίων και επιπτώσεων εκδήλωσης του φαινομένου καθώς και λήψης μέτρων αντιμετώπισης από τους μαθητές/ τριες και τέλος η διερεύνηση γνώσεων περί της τήρησης κανόνων ορθής χρήσης λογαριασμού από τα παιδιά ως μέσο πρόληψης.

Τα προς διερεύνηση δεδομένα συλλέχθηκαν με ερευνητικά εργαλεία ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου και αναλύθηκαν συγκριτικά και αντιπαραβολικά με τη 'διερευνητική- ερμηνευτική μέθοδο' ('normative' and 'interpretive' approach) (Novack, 1986; Alasuutari, 1995). Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων σχεδιάστηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο που με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου στόχευε στη διερεύνηση εκδήλωσης και συχνότητας εκδήλωσης του φαινομένου, ενώ για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων διεξήχθησαν ημι-δομημένες ανοικτού, κυρίως, τύπου συνεντεύξεις με δύο εκπροσώπους διαφορετικών φορέων, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια ασχολούνται ενεργά με την ενημέρωση μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών αναφορικά με το φαινόμενο του κυβερνοεκφοβισμού. Επιπλέον στόχος των συνεντεύξεων ήταν να διασφαλιστεί η εγκυρότητα κι αξιοπιστία των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου αλλά και να παρατεθούν ειδικότερα παραδείγματα που θα απεικονίσουν την εμπλοκή φορέων και κοινωνίας στο φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού.

Συγκεκριμένα, η πρώτη συνέντευξη απευθυνόταν στον κ. Γεώργιο Κορμά, εκπρόσωπο του "Saferinternet", που αποτελεί επίσημο και αναγνωρισμένο φορέα από το Υπουργείο Παιδείας και ειδικεύεται στην ενημέρωση περί της ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο, ενώ η δεύτερη συνέντευξη παραχωρήθηκε από τον κ. Σφακιανάκη Μανώλη, Προϊστάμενο της Υπηρεσίας Δίωξης Ηλεκτρονικού Εγκλήματος, του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη, που ειδικεύεται στον εντοπισμό κρουσμάτων διαδικτυακού εκφοβισμού, στην πρόληψη και την καίρια αντιμετώπισή τους.

Για την καταγραφή και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ανώνυμα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής ανάλυσης "spss (ver.20.0)". Η πρωτογενής ανάλυση έδωσε βασικά περιγραφικά μέτρα θέσης και διασποράς (μέση τιμή, ελάχιστο- μέγιστο, τυπική απόκλιση) για τις ποσοτικές και κατηγορικές μεταβλητές καθώς και τις ερωτήσεις τύπου Likert, ενώ εφαρμόστηκε ανάλυση συχνοτήτων για ερωτήσεις κλειστού- τύπου και έλεγχος συσχετίσεων (χ^2) σε σχέση με δυο ανεξάρτητες μεταβλητές, το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα

Από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψαν τα κάτωθι αποτελέσματα. Όσον αφορά στο βαθμό ενασχόλησης των μαθητών με το Διαδίκτυο το ποσοστό χρήσης αναδείχτηκε στο 97,5% με το 39,4% να αποτελεί καθημερινή χρήση άνω των δυο ωρών. Κατά την πλοήγησή τους οι μαθητές δηλώνουν σε ποσοστό 49,4% ότι κατέχουν γνώσης ορθής χρήσης διαδικτύου, ποσοστό που συναντάται κυρίως σε μαθητές Δημοτικού. Σχετικά με τις διαδικτυακές συνήθειες των ψηφιακά αυτοχθόνων, τα κοινωνικά δίκτυα αναδύθηκαν στην

τέταρτη και πέμπτη θέση με την πλειοψηφία εξ αυτών να είναι μαθητές Γυμνασίου και κυρίως κορίτσια (40,5%) σε αντίθεση με τους λιγότερους χρήστες Δημοτικού, όπου είναι κυρίως αγόρια (20,3%). Στο σύνολό τους οι χρήστες δηλώνουν ότι κάνουν καθημερινή χρήση των κοινωνικών μέσων (55,4%) προκειμένου πρωτίστως να επικοινωνήσουν με φίλους. Κατά τη δημιουργία του προσωπικού τους λογαριασμού στο κοινωνικό δίκτυο που επιλέγουν, οι χρήστες σε μεγάλο ποσοστό (51,9%) απεικονίζουν τα προσωπικά τους στοιχεία 'ανοικτά μόνο για φίλους' και σε ποσοστό 9,1% 'δημόσιο' προς όλους.

Αναφορικά με τις περιπτώσεις διαδικτυακού εκφοβισμού που γνωρίζουν οι μαθητές, δηλώνουν ως επικρατέστερη μορφή την ανάρτηση προσβλητικών σχολίων για τους ίδιους και τους φίλους τους, την κατάχρηση λογαριασμού άλλου, την παρακολούθηση προσβλητικού βίντεο και τη δημιουργία ψεύτικου προφίλ. Στην περίπτωση που οι ίδιοι έχουν υπάρξει θύματα κυβερνοεκφοβισμού, οι μαθητές- και κυρίως κορίτσια- το παραδέχονται σε ποσοστό 66,3% δηλώνοντας πως έλαβαν προσβλητικά σχόλια τουλάχιστον μια φορά, σχόλια που αφορούσαν σε ποσοστό 22,4% στην εξωτερική τους εμφάνιση και σε ποσοστό 21,5% στη συμπεριφορά τους. Αποστολείς αυτών των σχολίων ήταν σε ποσοστό 39,4% φίλοι και γνωστοί και σε ποσοστό 20,6% φίλοι χωρίς πρόσβαση στο προφίλ τους. Βασικός στόχος αποστολής υβριστικών σχολίων αναφέρεται η διασκέδαση του θύτη. Στην περίπτωση ύπαρξης ηλεκτρονικού και παραδοσιακού εκφοβισμού προκύπτει ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός προηγείται συνήθως του σχολικού. Ως προς την επίδραση που έχει το συμβάν εκφοβισμού, τα θύματα δηλώνουν ως επί το πλείστον ανεπηρέαστοι με ένα μικρό ποσοστό, κυρίως μαθητές Δημοτικού να εκφράζουν 'θυμό' και 'ανασφάλεια'. Σχετικά με την αντιμετώπιση τέτοιων συμβάντων εκφοβισμού, οι μαθητές σε ποσοστό 9,6% δηλώνουν ότι έχουν ενεργήσει προληπτικά αποθηκεύοντας το προσβλητικό σχόλιο, σε ποσοστό 8,1% ενεργούν κατασταλτικά κάνοντας αναφορά (report) ή αναφέροντας το συμβάν στη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος ενώ σε ποσοστό 7,2% αναφέρουν ότι ενημερώνονται για θέματα ασφαλέστερης πλοήγησης. Από τους εκφοβισθέντες- κυρίως κορίτσια- ένα ποσοστό 44,4% δηλώνει πως επέλεξε να λάβει ρόλο θύτη ως ανταπόδοση, γεγονός όμως που προέκυψε κυρίως από παρακίνηση από τρίτους και εκφράστηκε σε ποσοστό 44,4% με κατάχρηση λογαριασμού του άλλου εν αγνοία του καθώς και σε κοινοποίηση φωτογραφιών εν αγνοία του.

Τέλος σε σχέση με τις μεθόδους αυτοπροστασίας που επιλέγουν οι μαθητές, αναδεικνύεται στην πρώτη θέση (34,1%) η προστασία κωδικού πρόσβασης και στη δεύτερη θέση (25,4%) η εφαρμογή κανόνων ασφαλούς πλοήγησης. Στην περίπτωση εκφοβισμού, δε, οι μαθητές δηλώνουν πως προέβηκαν στην παροχή βοήθειας (50%) στα θύματα καθώς και σε ενημέρωση γονέα (20%). Τα θύματα με τη σειρά τους δηλώνουν πως προέβησαν σε αλλαγή κωδικού πρόσβασης (μ=1,6333), σε αλλαγή προβολής των προσωπικών τους στοιχείων (μ= 1,367) και σε αναφορά του συμβάντος (report).

Συζήτηση

Από τα ως άνω αποτελέσματα και σε συνδυασμό με τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις. Τα παιδιά του Δημοτικού φαίνεται να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους στο θέμα της ασφαλούς πλοήγησης έναντι των μαθητών Γυμνασίου που φαίνεται να έχουν μια καλύτερη επίγνωση της περιορισμένης τους γνώσης πάνω στην ορθή χρήση των μέσων. Η άνω των δύο ωρών χρήση του Διαδικτύου, όπως παραδέχονται αρκε-

τοί μαθητές, δημιουργεί κατά τον κ. Κορμά σε ηλικίες 14-16 ετών ποσοστό εθισμού, ενώ ιδιαίτερα ανησυχητικό αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι μαθητές Δημοτικού δηλώνουν χρήστες κοινωνικών δικτύων παρά τη ρητή απαγόρευση πρόσβασης –κατά τους όρους χρήσης των μέσων αυτών – σε παιδιά κάτω των 13 ετών κάτι που τόσο η υπηρεσία Ασφαλούς Διαδικτύου όσο και η Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος τονίζουν ότι αποτελεί πρόβλημα, το οποίο εντείνεται καθώς για λόγους πρόσβασης οι νεότεροι μαθητές συχνά παραποιούν προσωπικά τους δεδομένα για να αποκτήσουν πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα και να αποτελέσουν αυτό που ο κ. Κορμάς αναφέρει ως 'η γενιά των κοινωνικών δικτύων'. Πράγματι, τα δίκτυα αυτά αποτελούν 'πολυμέσα' (Σφακιανάκης, 2012) τα οποία οφείλουν το δημοφιλή τους χαρακτήρα στο γεγονός ότι 'εξυπηρετούν τις ανάγκες της εφηβείας' (Κορμάς, 2012) με βασικό μειονέκτημα ότι τα χρησιμοποιούν οι μαθητές συχνά χωρίς να ελέγχονται από πουθενά και αγνοώντας πως 'ότι γράφεις μένει για πάντα' (Σφακιανάκης, 2012) προσδιορίζοντας αρνητικά τη μετέπειτα κοινωνική σου ταυτότητα.

Σε περιπτώσεις κυβερνοεκφοβισμού στην παρούσα έρευνα προκύπτει συσχέτιση του συμβάντος με την ηλιακή διαβάθμιση όπου πρωταγωνιστές αναδεικνύονται κυρίως μαθητές Γυμνασίου (13-15), στους οποίους το φαινόμενο κορυφώνεται αλλά και μαθητές Δημοτικού ηλικίας 11-12) οπότε και ξεκινά η εκδήλωση του φαινομένου (Σφακιανάκης, 2012). Πρωταγωνιστές αποστολής υβριστικών μηνυμάτων, που σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια αναδεικνύεται ση συνηθέστερη μορφή κυβερνοεκφοβισμού, αναδεικνύονται τα κορίτσια σε αντίθεση με τις έως τώρα έρευνες που αναφέρουν ως πρωταγωνιστές τα αγόρια (Λάζουρας & Ούρδα, 2012 ; Slonje, et al, 2012). Τα σχόλια αυτά φαίνεται να συσχετίζονται με τον τρόπο απεικόνισης των προσωπικών στοιχείων των χρηστών όπου ένα προφίλ 'ανοικτό σε φίλους' και 'δημόσιο' έχει περισσότερες πιθανότητες να αποτελέσει πεδίο εκφοβισμού από ότι ένα προφίλ για 'ανοικτό με προσαρμογή'. Τα σχόλια αυτά συχνά απορρέουν από 'το κακό συνήθειο που έχουν τα παιδιά σε όλο τον κόσμο.. να ποστάρουν δηλαδή να αναρτούν τις προσωπικές τους στιγμές' (Κορμάς, 2012). Η τακτική αυτή αποστολής υβριστικών μηνυμάτων επαληθεύεται ως επικρατέστερη- κατά την πλοήγηση κάποιου στο Διαδίκτυο- και από τη διεθνή βιβλιογραφία (EU Kids On Line research, 2010; Slonje et al., 2012; ΔΑΦΝΗ ΙΙ πρόγραμμα, Τσορμπατζούδης & Αγγελακοπούλου, 2012).

Άλλες μορφές εκφοβισμού, εξίσου ανησυχητικές αποτελούν η δημιουργία ψεύτικου προφίλ ή αλλιώς πλαστοπροσωπία δηλαδή, η μίμηση της ταυτότητας ενός ατόμου με σκοπό την αποστολή κακόβουλων μηνυμάτων και η παρακολούθηση προσβλητικού οπτικοακουστικού υλικού οι οποίες απαντώνται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Willard, 2007 ; Νικολόπουλος, 2009), ενέργειες που οφείλονται κατά πολύ στην έλλειψη επικοινωνίας νέων με τους γονείς τους στο σπίτι (Σφακιανάκης, 2012).

Το γεγονός ότι η «ανωνυμία» αποτελεί άλλοθι των θυτών επιβεβαιώνουν οι κ. Σφακιανάκης και κ. Κορμάς (2012), ενώ τονίζουν πως οι επιπτώσεις του φαινομένου έχουν οδηγήσει ακόμα και σε απόπειρα αυτοκτονίας. Επιπροσθέτως, το γεγονός ότι το θύμα αντιμετωπίζει το συμβάν στο Δημοτικό με φόβο ενώ στο Γυμνάσιο με αδιαφορία, δηλώνει συστηματικότητα του φαινομένου που οδηγεί τελικά σε παθητικότητα και αδράνεια ή απευαισθητοποίηση του θύματος ωθώντας τον συχνά στην ανταπόδοση κατόπιν παραίνεσης (Κορμάς, 2012). Φαινόμενο γνωστό και ως «έμμεσος εκφοβισμός» (Dooley at al 2009: Aftab 2006). Σημαντι-

κός αναδεικνύεται και ο λόγος της διασκέδασης του θύτη καθώς 'ο μαθητής θέλει να κάνει την πιο καλή πλάκα' (Σφακιανάκης, 2012), γεγονός που αναφέρεται και σε συναφείς έρευνες όπως των Raskaouskas & Stoltz (2007) όπου περίπου το 40% των περιπτώσεων εκφοβισμού έγιναν για τον συγκεκριμένο λόγο (Smith et al., 2008; Raskaouskas & Stoltz, 2007 in Dooley, et al.,2009). Η εκδίκηση ως ανταπόδοση στον αρχικό εκφοβισμό εντάσσεται στην κατηγορία των αντίποινων (Aftab 2006, όπ. ανφ. στο Νικολόπουλος, 2009) κάτι που ωθεί σε μια κατάσταση εναλλαγής ρόλων θύματος- θύτη (Κορμάς, 2012). Στην περίπτωση αυτή επαληθεύεται το ότι ο διαδικτυακός εκφοβισμός διαφέρει σημαντικά του παραδοσιακού καθώς στον 'κυβερνοεκφοβισμό ο θύτης μπορεί να είναι και θύμα ή το θύμα στον πραγματικό κόσμο γίνεται θύτης στο διαδικτυακό' (Κορμάς, 2012).

Τέλος, το γεγονός ότι κάποια από τα θύματα εκφράζουν ότι έχουν προβεί σε συγκεκριμένες ενέργειες αντιμετώπισης του φαινομένου με τη βοήθεια και φίλων τους σε συνδυασμό με το ότι οι μαθητές δηλώνουν γνώση κάποιων ενεργειών αυτοπροστασίας τους καταδεικνύει ότι οι μαθητές σε κάποιο ικανοποιητικό ποσοστό γνωρίζουν πώς να εφαρμόζουν κανόνες ορθής χρήσης λογαριασμού ή αντιμετώπισης φαινομένων εκφοβισμού.

Περιορισμοί έρευνας

Οι κάτωθι περιορισμοί δεν επιτρέπουν γενικεύσεις επί των αποτελεσμάτων της έρευνας. Πρωτίστως, το δείγμα που συγκεντρώθηκε (79 μαθητές Δημοτικού & Γυμνασίου) είναι σημαντικά περιορισμένο, ενώ οι μαθητές του πρότυπου δημοτικού προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα προστατευτικού και αρκετά κατευθυντικού χαρακτήρα σε αντίθεση με το Γυμνάσιο του οποίου οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Επιπροσθέτως, στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ανήκει το ότι διεξήχθη κατά το πρώτο τρίμηνο της σχολικής ζωής, καθώς ο Olweus (1993,1994) αναφέρει ότι τα φαινόμενα εκφοβισμού θα πρέπει να μελετώνται κατά το δεύτερο ή και τρίτο τρίμηνο σχολικής ζωής, όπου οι σχέσεις ανάμεσα στους συμμαθητές έχουν αναπτυχθεί στο έπακρο. Το στοιχείο βέβαια αυτό επηρεάζει τις έρευνες, στην περίπτωση που ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός όντως αποτελεί προέκταση της παραδοσιακής σχολικής θυματοποίησης. Από την στιγμή ωστόσο που ένας αρκετά μεγάλος όγκος ερευνών στηρίζουν αυτήν την υπόθεση (Didden, 2009; Gradinger et.al, 2012) ο συγκεκριμένος παράγοντας δεν θα μπορούσε να αγνοηθεί.

Συμπεράσματα-Προοπτικές

Συμπερασματικά αξίζει να σημειωθεί ότι από τα κοινά σημεία της παρούσας, ιδιαίτερα μικρής σε εμβέλεια, έρευνας με τη διεθνή βιβλιογραφία και σε συσχέτιση με τις πρότερες έρευνες προκύπτει ξεκάθαρα ότι ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός είναι μια νέα μορφή εκφοβισμού μεταξύ παιδιών και εφήβων, ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο που φαίνεται να αποκτά σημαντικές διαστάσεις προκαλώντας ανησυχία σε παιδιά, εφήβους, γονείς, εκπαιδευτικούς και λοιπούς επαγγελματίες που ασχολούνται με την υγεία και την ασφάλεια του παιδιού. Συχνά, φορείς όπως η Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος καθώς και η υπηρεσία Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου προβαίνουν στην υλοποίηση προγραμμάτων και επιμορφωτικών δράσεων προκειμένου να καταλάβει ο νέος, με παιγνιώδη τρόπο, τι είναι το Διαδίκτυο, τι είναι το ηλεκτρονικό έγκλημα, πώς να κάνει ορθή χρήση του διαδικτύου και

των κοινωνικών δικτύων ειδικότερα (Σφακιανάκης, Κορμάς, 2012). Περαιτέρω, όμως, καθίσταται αναγκαία η θέσπιση προληπτικών, παρεμβατικών προγραμμάτων και η υιοθέτηση πολιτικών πρακτικών οι οποίες θα συμβάλλουν αποτελεσματικά στον περιορισμό του φαινομένου ενώ ανακύπτει και αναγκαιότητα θέσπισης ενός οργανωμένου κοινού σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο νομοθετικού πλαισίου διαχείρισης του ζητήματος (Σφακιανάκης, 2012).

Τέλος, αναγκαία κρίνεται και η παρακολούθηση της εξέλιξης του ζητήματος με εκ νέου έρευνες αναφορικά με τη διαδικτυακή συμπεριφορά των νέων μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα, ώστε να κατανοηθεί το ζήτημα του κυβερνοεκφοβισμού εις βάθος και να ανακύψει ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο αντιμετώπισής του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιαννακάκη, Α., Κολοκοτρώνης, Δ. (2011). Το φαινόμενο του Διαδικτυακού εκφοβισμούστο σχολικό περιβάλλον: Η περίπτωση του 5ου ΓΕΛ Λάρισας. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα,* 3, 18-25.

Καπατζιά, Α., Συγκολλίτου, Ε. (2012). Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying). Στο Α. Ψάλτη, Στ. Κασάπη, Β. Δεληγιάννη – Κουϊμτζή (Επιμ.) *Σύγχρονα Ψυχοπαιδαγωγικά Ζητήματα: ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία.* Αθήνα: Gutenberg, 210 - 215.

Κούρτη, Ε. (2003). *Η επικοινωνία στο Διαδίκτυο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Νικολόπουλος, Δ, (2009). Ηλεκτρονική Παρενόχληση: Μια σύγχρονη απειλή στο Σ. Αλιβίζος (Επιμ.) *Παιδαγωγικές Διαστάσεις των νέων μέσων.* Αθήνα: Γρηγόρη, 88 – 117.

Σφακιανάκης, Ε., Σιώμος, Κ., Φλώρος, Γ. (2012). *Εθισμός στο Διαδίκτυο και σε άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Ξενόγλωσση

Aftab, P. (2006). What every sheriff needs to know about cyberbullying. *Sheriff*, 58 (5), 6-8.

Alasuutari, P. (1995). *Researching Culture: Qualitative Method and Cultural Studies.* London: Sage Publications

Campbell, M. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise. *Australian Journal of Guidance and Counselling,* 15, 68-76.

Didden R et al.(2009). Cyberbullying among students with intellectual and developmental disability in special education settings. *Developmental Neurohabilitation*, 12 (3), 146-151.

Dooley, J., Pyzalski, J., Cross, D. (2009). Cyberbullying versus face to face bullying: A theoretical and conceptual Review. *Journal of Psychology*, 217 (4), 182 – 188.

Ferdon, D., Hertz, M. (2007). Electronic media, violence and adolescents: An emerging public health problem. *Journal of Adolescent Health,* 41 (2007), 51 – 55.

Gradinger,P. ,Strohmeier,D. ,Schiller,E.M. ,Stefanek,E., Spiel,C. (2012). Cyber-victimization and popularity in early adolescence: Stability and predictive associations. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(2), 228-243.

Hinduja, S., Patchin, J.W. (2010). Cyberbullying: *Identification, Prevention, Response.* Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2012, από www.cyberbullying.us .

Kaplan, A.M., Haenlein, M. (2010). *Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media.* France: Business Horizons.

Kowalski, R., Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health*, 41, 22 – 30.

Kowalski, R., Limber, S., Agatston, P. (2012). *Cyberbullying in the Didital Age*. Blackwell Publishing Ltd.

Li, Q., Gross, P., Smith, P. (2012). *Cyberbullying in the Global playground.* Blackwell Publishing Ltd.

Novack, D. R. (1986). Normative and Interpretive conceptions of human conduct: decision-making, criminal justice, and parole. *Washington and Lee Law Review*, 43 (4), 1243-1253.

O'Brien, L, Moules, T (2010*). The impact of cyber-bullying on young people's mental health.* Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2012, από http://www.ncb.org.uk/media/111007/cyber-bullying_report.pdf

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What We Know and What We Can Do.* Oxford U.K.: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171 – 1190.

Ortega, R., Calmaestra, J., Mora Merchin, J. (2008). Cyberbullying*. International Journal of Psychology and Psychological therapy,* 8 (2), 183 – 192.

Ryan, N. (2011). Les effets de la cyberintimidation sur les filles qui en sont la cible. [The effects of cyberbullying on girl victims]. Thesis presented *at Faculty of Superior Studies, University of Montreal*. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2012, από https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/6055.

Slonje, R., Smith, P., Frisen, A., (2012)*. Computers in human behavior.* Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2013, από www.elsevier.com.

Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russel, S., Tipett, N. (2007). Cyberbullying: It's nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376 – 385.

Willard, N. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Champaign, IL: Research Press.

Διερεύνηση της ανταπόκρισης των μαθητών, με διαγνωσμένη δυσλεξία, στην εξέταση με τη χρήση Ηλεκτρονικού Υπολογιστή, σε σχέση με την παραδοσιακή γραπτή εξέταση

Ελμάς Ανέστης
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Ειδικής Αγωγής Μητροπολιτικού Κολλεγίου Αθηνών (MA-SEN)
anestis_elmas@yahoo.gr

Δρ. Γιαννέλη Παναγιώτα
Καθηγήτρια στο Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής, Μητροπολιτικό Κολλέγιο Αθηνών (MA-SEN)
pgianneli@metropolitan.edu.gr

Περίληψη

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η Δυσλεξία επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία ενός ατόμου καθώς οι δυσκολίες που προκαλεί, δεν περιορίζονται μόνο στη γραφή και στην ανάγνωση αλλά μπορούν να επεκταθούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως τα Μαθηματικά. Από έρευνες έχει αναδειχθεί ότι η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) μπορεί να έχει θετική επίδραση στις αδυναμίες που προκαλούνται. Στην παρούσα εργασία, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια έρευνα, με σκοπό τη μελέτη της ανταπόκρισης 20 μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού (με Δυσλεξία και χωρίς Δυσλεξία) στη χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (Η/Υ) κατά την εξεταστική διαδικασία. Η περιγραφική και επαγωγική στατιστική ανάλυση έδειξε ότι τα υποκείμενα είχαν καλύτερες επιδόσεις στο ηλεκτρονικό τεστ σε σχέση με το γραπτό τεστ.

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία, ΤΠΕ, μαθηματικά, γραπτό τεστ, ηλεκτρονικό τεστ, υπολογιστής.

Εισαγωγή

Ο τομέας των Ειδικών Μαθησιακών Διαταραχών (ΕΜΔ) έχει διαφοροποιηθεί την τελευταία δεκαετία. Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η πολυπληθέστερη ομάδα ατόμων με ΕΜΔ αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση, οι οποίες ορίζονται ως Διαταραχή της Ανάγνωσης – Δυσλεξία (ενδεικτικά αναφέρονται οι: Critchley, 1981˙ Πόρποδας, 1992˙ Jakobson, 1997˙ Snowling, 2000˙ Reid, 2005˙ Μπόντη, 2013). Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας, γίνεται αντιληπτό ότι η διερεύνηση της Δυσλεξίας είναι ένα διεπιστημονικό ζήτημα με διαφορετικές προσεγγίσεις. Θα ήταν συμφέρον, αντί να θεωρηθούν αντικρουόμενες, να εκληφθούν ως αλληλοσυμπληρούμενες (Αναστασίου, 1998) ώστε να αξιοποιηθούν στο έπακρον τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν στον τομέα της παρέμβασης.

Είναι πολύ σημαντικό, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης, εκτός από διαφοροποιημένες στρατηγικές διδασκαλίας, να προβλέπει τη χρήση εκπαιδευτικού υλικού που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες κάθε μαθητή (Tomlinson, 2005). Μέρος αυτού του υλικού, αποτελεί και η διαδικασία αξιολόγησης – εξέτασης της προόδου του μαθητή, καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για την πραγματοποίησή της. Σύμφωνα με τους Μαυρομμάτη et al. (2007), τα εργαλεία αξιολόγησης που παραδοσιακά χρησιμοποιούνται στο ελληνικό σχολείο δεν είναι επαρκή για να καλύψουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αδυνατώντας να εκσυγχρονιστεί και να εναρμονιστεί με τις απαιτήσεις και τις τεχνολογικές εξελίξεις, δεν κατάφερε να ενσωματώσει τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έκθεση του Εκτελεστικού Οργανισμού Εκπαίδευσης Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού της Ευρωπαϊκής Επιτροπής-EACEA (2009), στην οποία αναφέρεται ότι η Ελλάδα είναι ανάμεσα στις λίγες χώρες της Ευρώπης που δεν κάνουν χρήση των Η/Υ κατά την εξεταστική διαδικασία. Ο ερευνητής, λαμβάνοντας υπόψη το μεγάλο ποσοστό των μαθητών με Δυσλεξία, τη μη χρήση προσαρμοσμένων μεθόδων αξιολόγησης αλλά και την απουσία των ΤΠΕ από την εξεταστική διαδικασία, προχώρησε στην υλοποίηση της παρούσης έρευνας. Κύριος στόχος αυτής, ήταν η ανάδειξη της αναγκαιότητας της χρήσης των Η/Υ κατά την εξεταστική διαδικασία.

Βασικά στοιχεία της ερευνητικής διαδικασίας

Σκοπός της έρευνας

Ο μεγάλος αριθμός των μαθητών με Δυσλεξία, σε συνδυασμό με την προσπάθεια εύρεσης τρόπων χρήσης των ΤΠΕ κατά την εξεταστική διαδικασία στάθηκε αφορμή για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Γενικός σκοπός ήταν η καταγραφή και η σύγκριση της ανταπόκρισης των μαθητών, με διαγνωσμένη Δυσλεξία, στην εξέταση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, σε σχέση με την παραδοσιακή γραπτή εξέταση, στις βασικές μαθηματικές πράξεις. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε από τον ερευνητή ένα μη σταθμισμένο τεστ Μαθηματικών, σε ηλεκτρονική και σε έντυπη μορφή.

Αξιοπιστία της έρευνας

Η αξιοπιστία αφορά τη σταθερότητα με την οποία μετράμε κάτι και μπορεί να οριστεί ως το πηλίκο της διακύμανσης των πραγματικών τιμών διά τη διακύμανση των παρατηρούμενων τιμών (Κυριαζή, 2001˙ Robson, 2007). Το εργαλείο αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκε έχει υψηλό βαθμό εσωτερικής συνέπειας καθώς ο δείκτης Cronbach Alpha είναι 0,925. Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική και το λογισμικό SPSS v.17, ενώ το επίπεδο σημαντικότητας για όλες τις μετρήσεις ορίστηκε να είναι $p < .05$.

Ερευνητικές ερωτήσεις

Οι μαθητές με Δυσλεξία χάνουν εύκολα τη συγκέντρωσή τους και μπερδεύονται ακόμα και στην εκτέλεση βασικών μαθηματικών πράξεων (Αναστασίου 1998˙ Αγαλιώτης 2011˙ Μπόντη 2013). Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μαθητές έχουν καλύτερη απόδοση όταν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ στη μελέτη τους (Rocheleau 1995˙ Ράπτης & Ράπτη, 2004). Σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα και την ανάγκη εμπλουτισμού των ευρημάτων τους, διαμορφώθηκε το εξής κεντρικό ερώτημα: υπάρχουν διαφορές στην επίδοση κάποιου μαθητή, όταν εξετάζεται με τη χρήση Η/Υ, σε σχέση με μια συνηθισμένη γραπτή δοκιμασία;

Ερευνητικές υποθέσεις

Με βάση το ερώτημα που τέθηκε και λαμβάνοντας υπόψη παρόμοιες έρευνες που έδειξαν ότι οι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις όταν εργάζονται μέσω Η/Υ (Rocheleau 1995˙ Ράπτης & Ράπτη, 2004), έγινε η διατύπωση της παρακάτω ερευνητικής υπόθεσης (Η1): Ο αριθμός των σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό τεστ είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των σωστών πράξεων στο γραπτό τεστ.

Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα αφορά μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, που φοιτούν σε σχολεία της Β΄ Περιφέρειας Αθηνών και ακολουθούν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας, ώστε να εξασφαλιστεί ότι έχουν διδαχθεί τις βασικές μαθηματικές πράξεις (ΠΙ, 2003). Στην έρευνα συμμετείχαν 20 μαθητές σε 2 ομάδες από δημοτικά σχολεία της Αττικής, ηλικίας 11:6 έως 11:11. Η πειραματική ομάδα περιλάμβανε 10 άτομα που είχαν λάβει επίσημη διάγνωση Δυσλεξίας από ΚΕΔΔΥ και δεν είχαν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα παρέμβασης ενώ η ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 10 άτομα τυπικής ανάπτυξης χωρίς καμία ΕΜΔ. Από το δείγμα εξαιρέθηκαν όσα παιδιά είχαν νοητική υστέρηση, κάθε είδους αναπτυξιακές διαταραχές, φυσικές αναπηρίες ή συνοσηρότητα με άλλες ΕΜΔ. Στον πίνακα 1 φαίνεται ότι υπήρχε ισοκατανομή των συμμετεχόντων με βάση το φύλο και την ομάδα που ανήκουν. Ο πίνακας δημιουργήθηκε με την τεχνική της διπλής εισόδου, με διασταύρωση ως προς το σύνολο του δείγματος.

Πίνακας 1: Κατανομή φύλου - ΕΜΔ

			Ομάδα υποκειμένου		Σύνολο
			Καμία ΕΜΔ	Δυσλεξία	
Φύλο	Αγόρι	Πλήθος	5	5	10
		% του συνόλου	25,0%	25,0%	50,0%
	Κορίτσι	Πλήθος	5	5	10
		% του συνόλου	25,0%	25,0%	50,0%
Σύνολο		Πλήθος	10	10	20
		% του συνόλου	50,0%	50,0%	100,0%

Πιλοτική εφαρμογή

Όπως προτείνει ο Παρασκευόπουλος (1993), πριν την επίσημη έναρξη της έρευνας πρέπει να προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή ώστε να αποκαλυφθούν λάθη και παραλείψεις. Συνεπώς, τα τεστ δοκιμάστηκαν πρώτα σε 2 ομάδες των 4 ατόμων και στη συνέχεια ο ερευνητής διόρθωσε τις δυσλειτουργίες που εμφανίστηκαν ώστε να λάβουν την τελική μορφή τους.

Ανεξάρτητες & Εξαρτημένες μεταβλητές

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρούνται όσες προϋπάρχουν πριν την έναρξη της έρευνας και χαρακτηρίζουν τα υποκείμενα του δείγματος και ως εξαρτημένες θεωρούνται αυτές που η τιμή τους εξαρτάται από ελεγχόμενους-προβλέψιμους παράγοντες (Παρασκευόπουλος, 1993˙ Ζαφειρόπουλος, 2005). Συνεπώς, ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν: α) το φύλο των υποκειμένων και β) η ύπαρξη ή όχι Δυσλεξίας και ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν: το αποτέλεσμα κάθε πράξης.

Περιγραφική στατιστική ανάλυση των εξαρτημένων μεταβλητών

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται συνοπτικά ο μέσος όρος, η διάμεσος, η τυπική απόκλιση, το εύρος, η ελάχιστη και η μέγιστη τιμή των εξαρτημένων αριθμητικών μεταβλητών του δείγματος. Ο πίνακας δημιουργήθηκε με τη μέθοδο υπολογισμού των δεικτών κεντρικής τάσης και διασποράς.

Πίνακας 2: Περιγραφική στατιστική των εξαρτημένων αριθμητικών μεταβλητών

		Πλήθος (N)	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Εύρος	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Στο σύνολο της εξέτασης	Πλήθος σωστών πράξεων	20	5,75	1,803	7	1	8
Στη γραπτή εξέταση	Πλήθος σωστών πράξεων	20	2,70	1,031	4	0	4
Στην ηλεκτρονική εξέταση	Πλήθος σωστών πράξεων	20	3,05	0,945	3	1	4

Στους πίνακες 3 και 4 παρουσιάζονται οι συχνότητες των εξαρτημένων κατηγορικών μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου (μαθητές χωρίς καμία ΕΜΔ) και της πειραματικής ομάδας (μαθητές με Δυσλεξία). Οι πίνακες δημιουργήθηκαν με τη μέθοδο υπολογισμού της κατανομής συχνοτήτων.

Πίνακας 3: Περιγραφική στατιστική των εξαρτημένων κατηγορικών μεταβλητών της ομάδας ελέγχου για το Ηλεκτρονικό και το Γραπτό Τεστ

			Συχνότητα (σε πλήθος N)	Σχετική Συχνότητα (σε ποσοστό %)
Ηλεκτρονική Πρόσθεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	1,0	10,0
		Ναι	9,0	90,0
Ηλεκτρονική Αφαίρεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	1,0	10,0
		Ναι	9,0	90,0
Ηλεκτρονικός Πολλαπλασιασμός	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	1,0	10,0
		Ναι	9,0	90,0
Ηλεκτρονική Διαίρεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	2,0	20,0
		Ναι	8,0	80,0
Γραπτή Πρόσθεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	1,0	10,0
		Ναι	9,0	90,0
Γραπτή Αφαίρεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	0,0	0,0
		Ναι	10,0	100,0
Γραπτός Πολλαπλασιασμός	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	5,0	50,0
		Ναι	5,0	50,0
Γραπτή Διαίρεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	2,0	20,0
		Ναι	8,0	80,0

Πίνακας 4: Περιγραφική στατιστική των εξαρτημένων κατηγορικών μεταβλητών της πειραματικής ομάδας για το Ηλεκτρονικό Τεστ και το Γραπτό Τεστ

			Συχνότητα (σε πλήθος N)	Σχετική Συχνότητα (σε ποσοστό %)
Ηλεκτρονική Πρόσθεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	1,0	10,0
		Ναι	9,0	90,0
Ηλεκτρονική Αφαίρεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	4,0	40,0
		Ναι	6,0	60,0
Ηλεκτρονικός Πολλαπλασιασμός	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	4,0	40,0
		Ναι	6,0	60,0
Ηλεκτρονική Διαίρεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	3,0	30,0
		Ναι	7,0	70,0
Γραπτή Πρόσθεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	1,0	10,0
		Ναι	9,0	90,0
Γραπτή Αφαίρεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	3,0	30,0
		Ναι	7,0	70,0
Γραπτός Πολλαπλασιασμός	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	9,0	90,0
		Ναι	1,0	10,0
Γραπτή Διαίρεση	Βρήκε το σωστό αποτέλεσμα;	Όχι	5,0	50,0
		Ναι	5,0	50,0

Έρευνα - Έλεγχος Υπόθεσης

Επαλήθευση υπόθεσης Η1

Για την εξέταση της ερευνητικής υπόθεσης Η1 εφαρμόσθηκε το Paired-Samples t-Test ώστε να ελεγχθεί ο μέσος όρος των σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό τεστ σε σχέση με το μέσο όρο των σωστών πράξεων στο γραπτό τεστ.

Έλεγχος της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου

Στον πίνακα 5 αποτυπώνεται και για τις δύο ομάδες ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση των σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό και στο γραπτό τεστ.

Πίνακας 5: (Η1) Περιγραφική ανάλυση των μέσων όρων των δυο ομάδων

	Πειραματική ομάδα (Δυσλεξία)		Ομάδα ελέγχου (Χωρίς ΕΜΔ)	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Αριθμός σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό τεστ	2,60	1,075	3,50	0,527
Αριθμός σωστών πράξεων στο γραπτό τεστ	2,20	0,919	3,20	0,919

Στον πίνακα 6 καταγράφεται ότι για την πειραματική ομάδα, ο μέσος όρος των σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό τεστ είναι σε οριακό βαθμό σημαντικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των σωστών πράξεων στο γραπτό τεστ καθώς t(9)=1,809, p=0,101/2≈0,051.

Πίνακας 6: (Η1) Σύγκριση των μέσων όρων για την πειραματική ομάδα

	Διαφορές στο δείγμα		t	df	Sig. (2-tailed)
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση			
Αριθμός σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό τεστ - Αριθμός σωστών πράξεων στο γραπτό τεστ	0,400	0,699	1,809	9	0,101

Στον πίνακα 7 φαίνεται ότι για την ομάδα ελέγχου, ο μέσος όρος των σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό τεστ δεν είναι σημαντικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των σωστών πράξεων στο γραπτό τεστ καθώς t(9)=1,000, p=0,343/2≈0,171.

Πίνακας 7: (Η1) Σύγκριση των μέσων όρων για την ομάδα ελέγχου

	Διαφορές στο δείγμα		t	df	Sig. (2-tailed)
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση			
Αριθμός σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό τεστ - Αριθμός σωστών πράξεων στο γραπτό τεστ	0,300	0,949	1,000	9	0,343

Έλεγχος όλου του δείγματος

Ο πίνακας 8 δείχνει το μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των σωστών πράξεων ανά τεστ για ολόκληρο το δείγμα καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Αποδεικνύεται ότι οι συγκεκριμένες μεταβλητές έχουν ισχυρή συσχέτιση διότι r=0,665 (>0,38) και p=0,001 (<0,05).

Πίνακας 8: (Η1) Περιγραφική & επαγωγική ανάλυση των μέσων όρων για όλο το δείγμα

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Συσχέτιση	Σημαντικότητα
Αριθμός σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό τεστ	3,05	0,945	0,665	0,001
Αριθμός σωστών πράξεων στο γραπτό τεστ	2,70	1,031		

Στον πίνακα 9 δίνονται οι τιμές του t, οι βαθμοί ελευθερίας (στήλη df) και το p [στήλη Sig. (2-tailed)]. Επειδή ορίστηκε υπόθεση μονής κατεύθυνσης προκύπτει ότι t(19)=1,926, p=0,069/2=0,035. Η τιμή του p (<0,05) και εδώ επιβεβαιώνει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο μεταβλητών.

Πίνακας 9: (Η1) Σύγκριση των μέσων όρων για όλο το δείγμα

	Διαφορές στο δείγμα		t	df	Sig. (2-tailed)
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση			
Αριθμός σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό τεστ - Αριθμός σωστών πράξεων στο γραπτό τεστ	0,350	0,813	1,926	19	0,069

Συνεπώς, για το σύνολο των υποκειμένων επιβεβαιώνεται η υπόθεση Η1 που θέλει το μέσο όρο των σωστών πράξεων στο ηλεκτρονικό τεστ να είναι σημαντικά μεγαλύτερος από το μέσο όρο των σωστών πράξεων στο γραπτό τεστ.

Συζήτηση - Συμπεράσματα κύριων ερευνητικών ευρημάτων

Ερευνώντας την υπόθεση Η1, αποδείχθηκε ότι στο σύνολο του δείγματος οι σωστές πράξεις στο ηλεκτρονικό τεστ ήταν κατά 13% περισσότερες σε σχέση με το γραπτό τεστ. Οι μαθητές με Δυσλεξία, είχαν κατά 18% περισσότερες σωστές πράξεις στο ηλεκτρονικό τεστ. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαίωσε τις διαπιστώσεις άλλων μελετητών ότι η χρήση του Η/Υ μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη καλύτερων επιδόσεων σε σχέση με τις παραδοσιακές πρακτικές (Rocheleau, 1995˙ Cammarata, 2007˙ Pilli & Aksu, 2013).

Οι μαθητές που δεν αντιμετώπιζαν καμία ΕΜΔ δεν είχαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις τους καθώς οι σωστές πράξεις στο ηλεκτρονικό τεστ ήταν μόλις 9% περισσότερες από το γραπτό τεστ. Αυτή η ομοιογένεια μπορεί να αιτιολογηθεί από τη μη ύπαρξη ΕΜΔ. Επίσης, στο ηλεκτρονικό τεστ, οι μαθητές χωρίς ΕΜΔ είχαν 35% υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές με Δυσλεξία, ενώ στη γραπτή δοκιμασία είχαν κατά 45% καλύτερα αποτελέσματα. Η συγκεκριμένη παρατήρηση συνάδει με ευρήματα παλαιότερων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, οι μαθητές χωρίς ΕΜΔ έχουν υψηλότερες επιδόσεις από τους μαθητές με Δυσλεξία (Miles, 1983˙ Αναστασίου, 1998˙ Yeo, 2001˙ Αγαλιώτης, 2011).

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Ι. (2011). Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρη.

Αναστασίου, Δ. (1998). Δυσλεξία. Θεωρία και Έρευνα. Όψεις πρακτικής. Αθήνα: Ατραπός.

Critchley, M. (1981). Dyslexia: an overview. In G. Pavlidis & T. R. Miles (Eds.), Dyslexia Research and its Applications to Education (pp. 1-12). Chichester: Wiley & Sons.

Cammarata, L.. (2007). Instructional Computer Programs and the Phonological Deficits of Dyslexic Children. Διαθέσιμο στο: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED49493

EACEA. (2009). Εθνικές Εξεταστικές Δοκιμασίες Μαθητών στην Ευρώπη. Ευρωπαϊκή Ένωση: Δίκτυο Ευρυδίκη. Διαθέσιμο στο: http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική Έρευνα και Συγγραφή Εργασιών. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Jakobson, J. (1997). The Dyslexia Handbook. Reading: BDA.

Κυριαζή, Ν. (2001). Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Καυκά, Δ. & Στεργίου, Π. (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 13, 84-98.

Miles, T. R. (1983). Dyslexia: The Pattern of Difficulties. Oxford: Blackwell.

Μπόντη, Ε. Ι. (2013). ΕΜΔ. Μια εναλλακτική προσέγγιση για όλους. Αθήνα: Μέθεξις.

ΠΙ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2003). Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στα Μαθηματικά. Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Pilli, O. & Aksu, M. (2013). The Effects of Computer-Assisted Instruction on the Achievement, Attitudes and Retention of Fourth Grade Mathematics Students in North Cyprus. Computers & Education, 62(3), 62-71. doi: 10.1016/j.compedu.2012.10.010

Πόρποδας, Κ. Δ. (1992). Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στο γραπτό λόγο. Αθήνα: Όστρακο.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). Μάθηση & διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής. Αθήνα: Ράπτης.

Reid, G. (2005). Dyslexia and Inclusion: Classroom Approaches for Assessment, Teaching and Learning. London: David Fulton.

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.

Rocheleau, B. (1995). Computer use by school-age children: Trends, patterns and predictors. Journal of Educational Computing Research. 12, 1-17.

Snowling, M. J. (2000). Dyslexia. 2nd ed. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Tomlinson, C. (2005). How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. NJ: Pearson.

Yeo, D. (2001). Dyslexia and Mathematics. 5th BDA International Conf. University of York, UK.

Διερευνώντας το Σχολικό Εκφοβισμό Αξιοποιώντας το Εκπαιδευτικό Δράμα

Αγγελακοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
aggelako_maria@yahoo.gr

Λαβίδας Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
lavidas@upatras.gr

Περίληψη

Η μελέτη αυτή παρουσιάζει μια καινοτόμο ερευνητική δράση για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στο δημοτικό σχολείο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2014, στις Β΄, Γ΄ και Στ΄ τάξεις του 2ου δημοτικού σχολείου Ακράτας Αχαΐας. Στόχο είχε να διερευνήσει και να συγκρίνει τις απόψεις των μαθητών των πρώτων τάξεων μ' αυτές των τελειόφοιτων, σχετικά με τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού. Συλλέχθηκαν ποιοτικά δεδομένα, με τη συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικές δραστηριότητες εκπαιδευτικού δράματος και τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια εκπαιδευτικό και αξιοποιήθηκε ένα παιδαγωγικό σενάριο που λειτούργησε ως μέσο συλλογής πληροφοριών, αλλά και ως διδακτική παρέμβαση. Στο πλαίσιο αυτής της πράξης, η σχολική τάξη άνοιξε, συνεργάστηκε με την ερευνητική κοινότητα και παρήγαγε νέα γνώση. Εκπαιδευτικός και μαθητές έγιναν από κοινού ερευνητές απόψεων και χαρακτήρων, μέσω προσομοίωσης κοινωνικών καταστάσεων. Η χρήση εναλλακτικών εργαλείων συλλογής δεδομένων συντέλεσε στη δημιουργία ερευνητικών προϊόντων σε ένα νέο, ερευνητικό περιβάλλον μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, σχολικός εκφοβισμός, παρέμβαση

Εισαγωγή - Θεωρητικό πλαίσιο

Με τη θεώρηση ότι το σύγχρονο σχολείο καλείται να λειτουργήσει και να αποδώσει δημιουργικά σ' ένα ραγδαία μεταβαλλόμενο και διευρυνόμενο περιβάλλον (Υφαντή, 2011), σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και υλοποιήθηκε ένα καινοτόμο ερευνητικό σχέδιο με συμμέτοχους στην ερευνητική πράξη εκπαιδευτικό και μαθητές. Η καινοτόμος δράση πραγματοποιήθηκε στις Β΄, Γ΄ και Στ΄ τάξεις του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ακράτας, τον Ιανουάριο του 2014 και αποτέλεσε μια συνεργατική έρευνα – δράση πάνω στο ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού. Ο δάσκαλος σε ρόλο ερευνητή αλλά και εμψυχωτή ενέπλεξε τους μαθητές του δημοτικού σχολείου στην ερευνητική διαδικασία, η οποία αποτέλεσε παράλληλα μία μορφή διδακτικής παρέμβασης στις απόψεις τους για το σχολικό εκφοβισμό.

Λαμβάνοντας υπόψη τη δύναμη του σχολείου ως πεδίου δράσης, ευρηματικότητας και νεωτερισμών (Υφαντή, 2011), το ερευνητικό και ταυτόχρονα εκπαιδευτικό σχέδιο βασίστηκε σε τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος, γιατί διαθέτουν το στοιχείο της βιωματικής προσέγγισης του θέματος (Γαλάνη, 2010) και μέσα από δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού επιχείρησε να εκμαιεύσει τις απόψεις των μαθητών για τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Με τη μέθοδο αυτή ενσωματώθηκαν στη διαδικασία οι ιδέες και οι προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και η έρευνα – δράση λειτούργησε τόσο ως μέσο θεραπείας προβληματικών καταστάσεων κι επιμόρφωσης των μαθητών πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού, όσο και ως εργαλείο εισαγωγής καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων κι ερευνητικών τεχνικών (Cohen & Manion, 1994).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο (Elliot, 1997), το οποίο σύμφωνα με τον Olweus (2007) πρόκειται για μια κατάσταση στην οποία το άτομο δέχεται κατ' εξακολούθηση και για μεγάλο χρονικό διάστημα αρνητικές πρακτικές, από ένα ή περισσότερα πρόσωπα. Εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές, όπως: σωματικό εκφοβισμό (physical), δηλαδή άσκηση βίας ή καταστροφή περιουσίας, λεκτικό εκφοβισμό (verbal), που αναγάγεται σε πειράγματα, βωμολοχίες και λεκτική επιθετικότητα, που εκδηλώνονται με άμεσο τρόπο. (Ψάλτη & Κωνσταντίνου,2007). Η Μπεζέ (1998) προσθέτει τη σεξουαλική κακοποίηση ως άμεση πράξη επιθετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου. Στις μορφές αυτές ο Olweus συμπληρώνει και τον έμμεσο εκφοβισμό (indirect ή renational ή social) με την ανάμιξη τρίτων προσώπων, που περιλαμβάνει τη διαρροή άσχημων φημών, την κοινωνική απομόνωση (Χατζή, Χουτουμάδη, & Πατεράκη, 2000) και την ψυχολογική βία με την απειλητική επιβολή αντίθετης προς τον άλλον βούλησης(Αρτινοπούλου,2001).

Σύμφωνα με το Παρατηρητήριο Πρόληψης της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, η σχολική βία πρόκειται για ένα κοινωνικό φαινόμενο που απαιτεί, ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, οργανωμένες δράσεις ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Υπό το πρίσμα μιας τέτοιας πραγματικότητας το παρόν εκπαιδευτικό σχέδιο επιχείρησε να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και να διαμορφώσει στάσεις σε κοινωνικά ζητήματα, μέσα από παιδαγωγικές μεθόδους. Συντέθηκε από δραστηριότητες κοινές για τις τρεις τάξεις του δημοτικού σχολείου που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης κάθε τάξης. Ο τίτλος της δράσης ήταν: «Παίρνω θέση… όταν η βία δε μ' αρέσει» και το

ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το εκπαιδευτικό δράμα με τεχνικές θεατρικού παιχνιδιού, που έχει ως βασικό στόχο να αποκτήσουν οι μετέχοντες την εμπειρία του ρόλου (Γαλάνη, 2010).

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο ενεργοποίησης και απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού (Κουρετζής, 1989). Η διεξαγωγή του στηρίζεται στην έμπνευση της στιγμής και είναι μια ψυχαγωγική και παιδαγωγική μέθοδος που στοχεύει στην καλλιέργεια της ορμής για αναπαράσταση του κόσμου (Μουδατσάκις, 1994). Επιπλέον, αναγνωρίζεται ως διδακτική διαδικασία, εντάσσεται στο μάθημα του Θεάτρου και αναφέρεται στους «άξονες γνωστικού περιεχομένου» για το δημοτικό σχολείο, μαζί με τον αυτοσχεδιασμό, τη δραματοποίηση και την ψυχοσωματική έκφραση του παιδιού (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., 2003).

Οι μαθητές αυτοσχεδίασαν και μιμήθηκαν κοινωνικές καταστάσεις μέσα από παιχνίδια ρόλων, προκειμένου να βιώσουν και να διαφωτίσουν καταστάσεις που παρουσιάζονται στην πραγματική κοινωνική ζωή (Cohen & Manion, 1994). Επιπλέον, δεν έμειναν απλοί θεατές κοινωνικών προβλημάτων, αλλά έγιναν δρώντες μαθητές, παρεμβαίνοντας στα δρώμενα και προτείνοντας εναλλακτικές στρατηγικές χειρισμού της κατάστασης (Βούλγαρη, Μπεκιάρης, Παναγιωτοπούλου, & Στειακάκη, 2012), μέσα από συμμετοχικές και αλληλεπιδραστικές τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ (Forum Theatre). Εμπνευστής του ήταν ο Augusto Boal, όταν τη δεκαετία του ΄60 στη Βραζιλία έκανε λόγο για το θέατρο των καταπιεσμένων, στο οποίο ηθοποιοί και θεατές εμπλέκονται και συνδημιουργούν στη διαπραγμάτευση κοινωνικών θεμάτων (Γαλάνη, 2010).

Συνεπώς, η θεατρική εμψύχωση λειτούργησε διπλά: ως ειδική δραστηριότητα μέσα στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος και ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διαδικασία της μάθησης (Davis, 2001). Μέσα από την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων προκύπτει η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών (Γραμματάς, 1997). Καθώς οι σχέσεις ενδυναμώνονται, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν αποτελεσματικές δεξιότητες στην διαχείριση των συγκρούσεων, εστιάζοντας στα συναισθήματα που δημιουργούνται κατά την διάρκεια μιας σύγκρουσης, προσπαθώντας να τα διαχειριστούν και να τα αντιμετωπίσουν (Morrison, 2002).

Στο σύγχρονο σχολείο η διδακτική διαδικασία μπορεί να προωθεί τη μάθηση μέσα από πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις. Το παιχνίδι όμως και η πράξη χρειάζεται να έχουν τον πρώτο λόγο, αφού με την αλληλεπίδραση δράσης- δρώμενου, η μάθηση αναδύεται αβίαστα, φυσιολογικά κι ευχάριστα (Γραμματάς,1997).

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Καινοτόμο Ερευνητική Δράση

Σε πρώτο επίπεδο ο εκπαιδευτικός έγινε εμπνευστής της δράσης, στη συνέχεια πρωταγωνιστής, αφού ανέλαβε κυρίαρχο ρόλο στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, με σκοπό την ανάδειξη των απόψεων των μαθητών για τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού και τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων.

Κατά δεύτερον, έγινε συντονιστής παιδαγωγικών δράσεων μέσα στην τάξη, αξιοποίησε τις απαντήσεις των μαθητών, οργάνωσε και στο τέλος, ως διαμεσολαβητής, υλοποίησε σχετική διδακτική παρέμβαση. Ενέταξε τους μαθητές στην ερευνητική διαδικασία με απώτερο στόχο την **ανάδειξη σκέψεων και συναισθημάτων**, **τη βελτίωση λανθασμένων αντιλήψεων και την παραγωγή νέας γνώσης απέναντι στο σχολικό εκφοβισμό** μέσα από την **ανατροφοδοτική διδακτική παρέμβαση**. Οι μαθητές δε διδάχθηκαν δομές και σκέψεις. Μέσα απ' το θεατρικό παιχνίδι ενεργοποιήθηκε η φαντασία τους και αναπαρέστησαν σε θεατρικό ρόλο καταστάσεις αυτοσχέδιες και εφήμερες, με την έκφραση του σώματός τους (Παπαδόπουλος, 2010). Ο εκπαιδευτικός κατάφερε με αυτόν τον τρόπο να λειτουργήσει η σχολική τάξη ως υπόδειγμα κοινωνικοποίησης και παράδειγμα συνεργατικής διαδικασίας, που αναπαράγεται στην κοινωνική ζωή κάθε ατόμου (Δανασσής - Αφεντάκης, 1980).

Βήματα Υλοποίησης της Δράσης

Οι δραστηριότητες του ερευνητικού προγράμματος παρέμβασης σχεδιάστηκαν σύμφωνα με τη δομική συγκρότηση του Θεατρικού Παιχνιδιού, σε τέσσερις φάσεις (Κουρετζής, 1991).

Στην Α' Φάση, της απελευθέρωσης, που αποτελεί το στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης ομάδας και διευκολύνει την απόταξη επιφυλάξεων, έμφυτων συστολών και δυσκολιών επικοινωνίας (Κουρετζής, 1991).

Στη Β΄ Φάση, της αναπαραγωγής, που αποτελεί το κεντρικό ερέθισμα, ώστε οι μαθητές να ανασύρουν και να εκφράσουν προϋπάρχουσες εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα για το ερευνητικό θέμα (Κουρετζής, 1991).

Στη Γ΄ φάση, του σκηνικού αυτοσχεδιασμού, όπου πρωτεύοντα ρόλο έχουν το αισθητικό και το δημιουργικό στοιχείο, μέσα από τα δρώμενα και τα παραγόμενα προϊόντα των μαθητών (Κουρετζής, 1991).

Στη Δ' φάση, της ανάλυσης, που περιλαμβάνει σύνθεση διδακτικών δραστηριοτήτων πάνω στο ερευνητικό αντικείμενο, καταγραφή σχολίων και προτάσεων, με στόχο την ανάπλαση προβληματικών καταστάσεων που ανέκυψαν από την επεξεργασία του ερευνητικού θέματος (Κουρετζής, 1991).

Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση και η σύγκριση των απόψεων των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, συγκεκριμένα δευτέρας και τρίτης δημοτικού, με αυτές των τελειόφοιτων μαθητών της έκτης δημοτικού, αναφορικά με τις μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Με βάση το σκοπό της έρευνας και τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού και τις ποικίλες μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται, τέθηκε το ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: Ταυτίζονται οι απόψεις των μαθητών των Β΄, Γ΄ και Στ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου για τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως έρευνα – δράση, αφού εστίασε σε μια συγκεκριμένη κατάσταση, σε ένα ειδικό περιβάλλον και μετέτρεψε τα δεδομένα σε δράση (Cohen & Manion, 1994). Συγκεκριμένα, τα ευρήματα συνέβαλαν στη διαμόρφωση εξειδικευμένης διδακτικής παρέμβασης, με στόχο την αλλαγή στάσης των μαθητών απέναντι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Δείγμα

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2014 στις Β΄, Γ΄ και Στ΄ τάξεις του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ακράτας συμμετείχαν συνολικά 43 μαθητές. Από αυτούς 22 ήταν αγόρια και 21 ήταν κορίτσια. Επιπλέον, το 34,9% ήταν μαθητές της Β΄ Δημοτικού, το 23,3% ήταν μαθητές της Γ΄ Δημοτικού και το 41,9% ήταν μαθητές της Στ΄ Δημοτικού.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

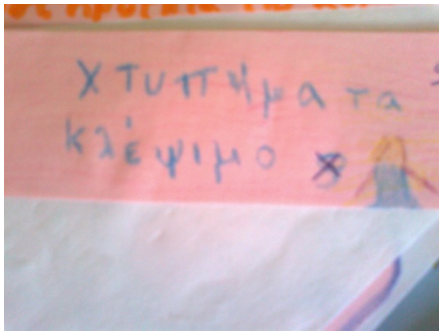
Η ερευνήτρια εκπαιδευτικός, για τη μελέτη του ερευνητικού ερωτήματος, σχεδίασε παιδαγωγικές δραστηριότητες που εξυπηρετούσαν ερευνητικούς σκοπούς. Συγκεκριμένα:

Στην **Α΄ Φάση** περιλαμβάνονταν παιχνίδια για ζέσταμα της ομάδας, τα οποία μπορούν να κινητοποιήσουν τη δημιουργική φαντασία και να αποτελέσουν εργαλεία παραγωγής ιδεών, όπως: βαδίσεις στο χώρο, παιχνίδια εμπιστοσύνης και σωματικής αναπαράστασης. Στη **Β΄ Φάση** εντάχθηκαν παιχνίδια ρόλων και δραστηριότητες για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων, όπως: παραγωγή γραπτού λόγου, παιχνίδια υπόδυσης και προσομοίωσης ρόλων, δημιουργία ομάδων (Δες Εικόνες 1, 2, 3). Η **Γ΄ Φάση** εμπλουτίστηκε με δραστηριότητες που εμβαθύνουν στο χαρακτήρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως: παιχνίδια διερεύνησης του ρόλου και ατομικής σωματικής - πνευματικής έκφρασης, δραστηριότητες εικα-

στικής απεικόνισης κι αιτιολόγησης των πράξεων του ρόλου. Στη **Δ΄ Φάση** εισήχθησαν δραστηριότητες διδακτικής παρέμβασης, με τις τεχνικές του Θεάτρου Φόρουμ (Forum theatre). Στόχο είχαν να προβάλλουν σπονδυλωτά τις αιτίες και τις συμπεριφορές που οδηγούν τον καταπιεζόμενο μαθητή, θύμα σχολικού εκφοβισμού, σε αδιέξοδο. (Μπεκιάρης, Βούλγαρη, Παναγιωτοπούλου & Στειακάκη, 2013). Παράλληλα, να αφυπνίσουν τους θεατές- μαθητές, ώστε να κινητοποιηθούν και να προτείνουν με ενεργητικό τρόπο εναλλακτικές στρατηγικές διαχείρισης της κατάστασης (Βούλγαρη κ.ά., 2012).



Εικόνα 1: Απόψεις μαθητών Β΄ Δημοτικού για τις μορφές σχολικού εκφοβισμού.



Εικόνα 2: Απόψεις μαθητών Γ΄ Δημοτικού για τις μορφές σχολικού εκφοβισμού.



Εικόνα 3: Απόψεις μαθητών Στ΄ Δημοτικού για τις μορφές σχολικού εκφοβισμού.

Μέσα από το παρόν εκπαιδευτικό – ερευνητικό σχέδιο οι μαθητές έγιναν ερευνητές προσώπων, χαρακτήρων, αντιδράσεων και συμπεριφορών. Έτσι, μολονότι η δράση παρουσιάστηκε με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, ωστόσο εμπλαισίωσε ενεργά τους μαθητές και παρενέβη στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στο θέμα της βίας στο σχολείο. Στο σύνδεσμο που ακολουθεί παρατίθεται λεπτομερώς το εκπαιδευτικό σενάριο που υλοποιήθηκε: (http://aggelakopouloumaria.blogspot.gr/).

Ανάλυση, αποτελέσματα και συζήτηση

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα ήταν ποιοτικά, εξ' αιτίας του βιωματικού ερευνητικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή πληροφοριών. Έτσι, σύμφωνα με τους Αρτινοπούλου (2001), Βούλγαρη κ.ά. (2012), Μπεζέ (1998) , Olweus (2007) και Rigby (2008) ομαδοποιήθηκαν και δημιουργήθηκαν πέντε διευρυμένες κατηγορίες απαντήσεων, που ήταν: Σωματική βία, Λεκτική βία, Σεξουαλική βία, Κλέψιμο και Ψυχολογική βία (Δες Πίνακα 1).

Πίνακας 1:

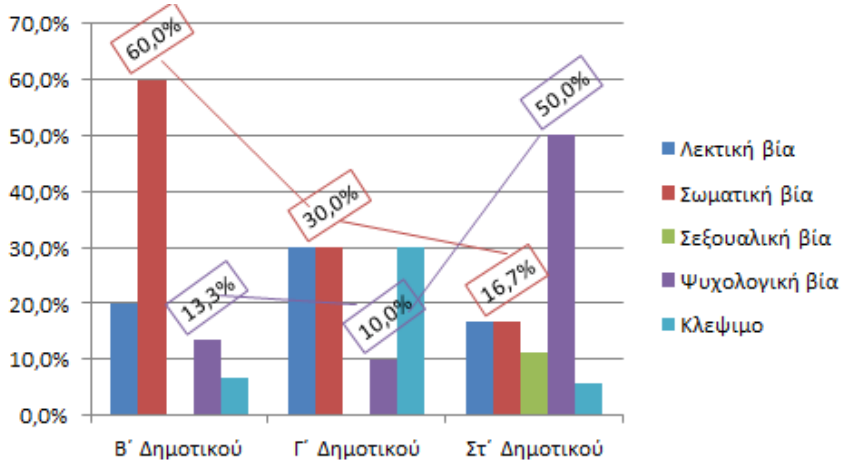
Ομαδοποίηση απαντήσεων συμμετεχόντων για τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού.

Κατηγορίες απαντήσεων	**Ενδεικτικές Απαντήσεις Συμμετεχόντων**
Σωματική βία	Σπρώξιμο, τράβηγμα μαλλιών, χαστούκι, κλοτσιά, μπουνιά, τρικλοποδιές, τσακωμός, χτυπήματα, άγριος ξυλοδαρμός
Λεκτική βία	Κοροϊδία, λογομαχία, συκοφαντία
Σεξουαλική βία	Σεξουαλική βία, βιασμός
Κλέψιμο	Κλέψιμο
Ψυχολογική βία	Ψυχολογική βία, εκβιασμός, μοναξιά, αυστηρότητα δασκάλας, κλάμα, έλλειψη φίλων, απόρριψη από το παιχνίδι

Λόγω των ανοικτών απαντήσεων και του ποιοτικού χαρακτήρα της έρευνας κάποια υποκείμενα έδωσαν περισσότερες από μία απαντήσεις σχετικά με την άποψή τους για τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού. Στις περιπτώσεις αυτές αξιοποιήθηκε μόνο η πρώτη απάντηση, λαμβανόμενη ως αρχική αντίδραση του υποκειμένου στο ερέθισμα της ερώτησης.

Οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται σύμφωνα με τις δηλώσεις τους να θεωρούν τη σωματική βία ως μορφή σχολικού εκφοβισμού. Το 34,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα, (15 μαθητές) δήλωσαν πως η σωματική βία είναι μία μορφή εκδήλωσης σχολικού εκφοβισμού. Το 27,9% των συμμετεχόντων, (12 μαθητές) θεωρούν την ψυχολογική βία ως μορφή σχολικού εκφοβισμού, το 20,9% (9μαθητές) τη λεκτική βία, το 11,6% (5μαθητές) το κλέψιμο και το 4,7% (2 μαθητές) αναφέρουν τη σεξουαλική βία ως μορφή σχολικού εκφοβισμού.

Η εικόνα αυτή φαίνεται να διαφέρει ανάμεσα στα τρία διαφορετικά επίπεδα σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Β΄ Δημοτικού φαίνεται να θεωρούν τη σωματική βία ως τη σημαντικότερη μορφή σχολικού εκφοβισμού, αφού η πλειοψηφία αυτών (60%) δηλώνει τη σωματική βία ως μορφή σχολικού εκφοβισμού. Η εικόνα αυτή με λιγότερη όμως ένταση (30%) παραμένει και για τους μαθητές της Γ΄ Δημοτικού, μαζί με τη λεκτική βία και το κλέψιμο. Τέλος, για τους μαθητές της Στ΄ Δημοτικού παρατηρούμε πως μόνο το 16,7% αυτών δηλώνει ότι η σωματική βία αποτελεί μορφή σχολικού εκφοβισμού, ενώ το 50% αυτών δηλώνει την ψυχολογική βία ως μορφή σχολικού εκφοβισμού (Δες γράφημα 1).



Γράφημα 1:
Σχέση μεταξύ σχολικής ηλικίας και απόψεων για τις μορφές του σχολικού εκφοβισμού.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η σωματική βία αποδυναμώνεται ως μορφή σχολικού εκφοβισμού όσο οι μαθητές μεγαλώνουν. Μπορούμε επομένως να υποθέσουμε ότι τα δεδομένα του δείγματος μας υποδεικνύουν μια σχέση μεταξύ της σχολικής ηλικίας και της θεώρησης της σωματικής και της ψυχολογικής βίας ως μορφές σχολικού εκφοβισμού. Η σχέση είναι και στατιστικά σημαντική, (έλεγχος προσομοίωσης: exact test, χ^2=12,39 , df=4 , p=0,008).

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας και την ανάλυσή τους προέκυψε το συμπέρασμα πως η σχολική ηλικία των μαθητών έχει άμεση συνάρτηση με τις απόψεις που διαμορφώ-

νουν κι εκφράζουν σχετικά με το ζήτημα της σχολικής βίας. Οι απόψεις των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου διαφέρουν σημαντικά από αυτές των μαθητών που φοιτούν στην τελευταία τάξη του δημοτικού. Οι πιο μικροί μαθητές αντιλαμβάνονται ως σχολικό εκφοβισμό τη σωματική και τη λεκτική βία, ενώ οι απόψεις των μεγαλύτερων μαθητών επικεντρώνονται στην ψυχολογική βία.

Διεθνείς έρευνες που ασχολήθηκαν με τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού ανά ηλικία και καταγράφονται από τον Rigby (2008), έδειξαν ότι τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με τη μορφή σωματικής βίας τείνουν να μειώνονται με το πέρασμα της ηλικίας, λόγω αύξησης της ωριμότητας των παιδιών. Στις ηλικίες αυτές εμφανίζονται πράξεις ψυχολογικής βίας που συγκαταλέγονται στο σχολικό εκφοβισμό και εκδηλώνονται με τη μορφή επιβολής αλλότριας βούλησης (Αρτινοπούλου, 2001).

Τελικά, οι τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος φάνηκε να συνέβαλαν στη διερεύνηση του θέματος, οπότε θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο έρευνας στην τάξη.

Περιορισμοί, ανασταλτικοί παράγοντες και προβλήματα έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας επικεντρώνονται στα συμπεράσματά της. Λόγω του μικρού δείγματος και της βολικής δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε ως τεχνική, αυτά δε θα μπορούσαν να γενικευτούν, καθώς αφορούν μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ένα πρώτο πρόβλημα εντοπίστηκε στον τρόπο καταγραφής και αξιολόγησης των στοιχείων. Επρόκειτο για ποιοτικά δεδομένα από τα οποία χρειαζόταν να εξαχθεί ένα συμπέρασμα. Μια πρόσθετη αδυναμία της έρευνας αφορούσε στον αρχικό σχεδιασμό. Κατά τη διάρκεια της πρώτης εφαρμογής, φάνηκε ο ενιαίος του χαρακτήρας για τις τρεις σχολικές βαθμίδες να είναι δυσλειτουργικός, απαιτητικός και χρονοβόρος. Έτσι, προσαρμόστηκε, μέσω προφορικών οδηγιών, στο επίπεδο των άμεσα κατά περίπτωση εμπλεκόμενων. Τέλος, σημειώνεται το ζήτημα της ερευνητικής δεοντολογίας. Η έρευνα παρουσιάστηκε στους μαθητές αρχικά ως μια σχολική δράση κι έπειτα αποκαλύφθηκε η ακριβής χρήση των δεδομένων, για τη διασφάλιση αντικειμενικών απαντήσεων.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης αναδύθηκαν ερευνητικά θέματα αναφορικά με το σχολικό εκφοβισμό, τα οποία ενδεχομένως θα μπορούσαν να αποτελέσουν ερεθίσματα για μελλοντική, περαιτέρω έρευνα. Ενδεικτικά, αναφέρεται η διερεύνηση των συναισθημάτων των μαθητών που είναι θύματα σχολικού εκφοβισμού στις τρεις αυτές σχολικές βαθμίδες, καθώς επίσης και οι αιτίες που κατά την άποψή τους εκδηλώνονται τα περιστατικά σχολικής βίας. Επιπλέον, προτείνεται και η μελέτη του ρόλου των παρατηρητών σε ένα τέτοιο περιστατικό. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να διερευνηθούν τα συναισθήματα των μαθητών – παρατηρητών, ανά σχολική βαθμίδα και με αφορμή τα συναισθήματα αυτά τα πρόσωπα στα οποία αποκαλύπτουν το περιστατικό, ανάλογα με τη σχολική τους ηλικία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (χ.η.). *Συντονιστική επιτροπή του παρατηρητηρίου: Εισήγηση της Ε.Ε.* (σελ. 1-12). Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού.

Βούλγαρη, Κ., Μπεκιάρης, Γ., Παναγιωτοπούλου, Α. & Στειακάκη, Μ. (2012). Δεν φοβάμαι… έχω φίλους, εσύ; Στο *Θέατρο & εκπαίδευση: Δεσμοί αλληλεγγύης: Πρακτικά από την 7η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση* (σελ. 158-166). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γαλάνη, Μ. (2010). *Δημιουργική μέθοδος θεατρικού παιχνιδιού*. Αθήνα: Ίων.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες.

Δανασσής - Αφεντάκης, Α.Κ. (1980). *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης* (2η έκδ. - Τόμ. Β΄). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Davis, D. (2001). Επανεξετάζοντας τη φόρμα του δράματος στην εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (Κ. Αμοιρόπουλος, Μτφρ. – σελ. 29-34). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Elliot, M. (1997). *Bulling: A practical guide to coping for schools* (2nd ed.) Great Britain: Prentice Hall.

Κουρετζής, Λ. (1989). Το θεατρικό Παιχνίδι. Στο *Το Παιδικό Θέαμα Α΄ Πανελλήνιο συνέδριο, 1988 υπό την αιγίδα του Υπουργείου Πολιτισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουρετζής, Λ. (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Morrison, B., (2002). Bullying and Victimization in Schools : A restorative Justice Approach, Trends and Issues in crime and criminal justice. *Australian institute of criminology*, 219, 1-6. Retrieved February 5, 2014, from http://www.aic.gov.au/

Μουδατσάκις, Τ. Ε. (1994). *Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη, το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση: Ως μέθοδος προσέγγισης των αφηγηματικών κειμένων*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Μπεζέ, Λ. (1998). Βία στο σχολείο – Βία του σχολείου: Τρεις παρανοήσεις με πολλά ερωτηματικά. Στο Courtecuisse, V., Fortin, J., Μπεζέ, Λ., Pain, J.,& Selosse, J. (Επιμ.) *Βία στο σχολείο - βία του σχολείου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπεκιάρης, Γ., Βούλγαρη, Κ., Παναγιωτοπούλου, Α. & Στειακάκη, Μ. (2013). Δεν φοβάμαι... έχω φίλους, εσύ; - Ένα Θεατροπαιδαγωγικό Πρόγραμμα από την Ομάδα ΠΑιΘέΑ και ένα Σχέδιο Διδασκαλίας για την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας. *Εκπαίδευση & Θέατρο, 14*, 107-112.

Olweus Bullying Prevention Program. (2007). What is Bullying? Hazelden Foundation. Retrieved February 5, 2014, from http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying.page

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (χ.η.). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών: Περιεχόμενα: ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ Θεάτρου.* Ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2014, από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου.* Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Rigby, K., (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School.* USA: Blackwell Publishing.

Υφαντή, Α.Α. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και σχεδιασμός για ένα σύγχρονο σχολείο.* Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Α.Α. Λιβάνη.

Χατζή, Χ., Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού σχολείου. *Παιδί και έφηβος, 2(1),* 97-111.

Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης. *Ψυχολογία.* 14(4), 329-345.

Εκπαιδευτικές πρακτικές για την ανάγνωση της μπράιγ

Παπάζης Φίλιππος & Τσούνη Αναστασία
Εκπαιδευτικοί Π.Ε.70
papazis.filippos@gmail.com & atsouni@gmail.com

Περίληψη

Η ανάγνωση αποτελεί το κυριότερο μέσο απόκτησης γνώσεων και μάθησης σε όλες τις κοινωνίες. Αυτό ισχύει όχι μόνο στα βλέποντα άτομα, αλλά και στα άτομα με τύφλωση. Στην ανάγνωση της μπράιγ η μετακίνηση των χεριών και η απομνημόνευση παίζουν σημαντικό ρόλο. Στην παρούσα εργασία αναφέρονται οι διδακτικές στρατηγικές και διδακτικές προσεγγίσεις της γραφής και ανάγνωσης μπράιγ, οι μνημονικές τεχνικές για τη διδασκαλία της, τα μοντέλα και τα χαρακτηριστικά των κινήσεων των χεριών, καθώς επίσης και οι τεχνικές των χεριών που χρησιμοποιούνται για την ανάγνωση. Οι αναγνώστες με τύφλωση πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης και την ίδια αντιμετώπιση με τους υπόλοιπους. Οι παραπάνω τεχνικές είναι αυτές που μπορούν να τους ενθαρρύνουν και να βοηθήσουν ουσιαστικά.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικές πρακτικές, ανάγνωση μπράιγ, οπτική αναπηρία.

Εισαγωγή

Στο χώρο της ψυχογλωσσολογίας και της ψυχοπαιδαγωγικής, ανάγνωση είναι η διαδικασία αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου και το αποτέλεσμα αυτής της αποκωδικοποίησης, δηλαδή η σύλληψη και η κατανόηση της κωδικοποιημένης πληροφορίας (Βουγιούκας, 1994). Στην ανάγνωση της μπράιγ η ανάκτηση των γραπτών πληροφοριών γίνεται με τη διαρκή μετακίνηση των χεριών. Ο αναγνώστης της μπράιγ αρχικά συναντά στη σειρά τους χαρακτήρες, έπειτα τους απομνημονεύει και στη συνέχεια τους συνδέει για να σχηματίσει τις λέξεις. Με παρόμοιο τρόπο απομνημονεύει τις λέξεις και στη συνέχεια τις συνδέει για να σχηματίσει φράσεις και προτάσεις (Παπαδόπουλος, 2005).

Η φωνολογική επίγνωση και η μπράιγ

Φωνολογική επίγνωση είναι η ικανότητα που επιτρέπει στον ομιλητή μιας γλώσσας να συνειδητοποιήσει ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία και ότι μπορεί να αναλύει και να συνθέτει τα στοιχεία της φωνημικής δομής των λέξεων (Πόρποδας, 2002). Αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών (Παντελιάδου, 2011). Μία ισχυρή σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της διαδικασίας ανάγνωσης έχει παρατηρηθεί και στους δύο τύπους αναγνωστών: των έντυπων κανονικών βιβλίων και των αναγνωστών της μπράιγ (Coppins & Barlow-Brown, 2006).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν καλή επίγνωση των ήχων μέσα στις λέξεις και καλύτερη πρόοδο στην ανάγνωση από αυτά που δεν διαθέτουν αυτή την επίγνωση. Πλευρές που αφορούν την κατανόηση της αντιστοιχίας των ήχων και των γλωσσικών συμβόλων αναπτύσσονται στα πλαίσια της διδασκαλίας και της μάθησης (Greaney & Reason, 2000). Τα

προγράμματα φωνητικής χρησιμοποιούν βοηθητικά στοιχεία εικόνων, για να θυμίσουν στο μαθητευόμενο ότι συγκεκριμένοι ήχοι γραμμάτων δεν μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν στη γραφή μπράιγ (Greaney & Reason, 2000).

Διδακτικές προσεγγίσεις της ανάγνωσης και γραφής μπράιγ

Υπάρχουν τέσσερις προσεγγίσεις για τη διδασκαλία γραφής και ανάγνωσης της μπράιγ, που προτείνονται βάσει των ορισμών των Rex, Koeing, Wormsley και Baker (όπως αναφέρεται από τον Johnston, 2004). Η πρώτη (*βασικός αναγνώστης*) επικεντρώνεται στις δεξιότητες, δίνοντας έμφαση στα επιμέρους συστατικά της ανάγνωσης, ξεκινώντας με ήχους και γράμματα, χτίζοντας λέξεις, προτάσεις και ολόκληρα κείμενα. Η δεύτερη (*γλωσσική εμπειρία*) επικεντρώνεται στο νόημα των λέξεων που σχετίζεται με τις δεξιότητες, χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών και τον προφορικό λόγο για να παράγει γραπτά κείμενα, με τα οποία εργάζονται οι μαθητές. Η τρίτη προσέγγιση *(βασισμένη στη Λογοτεχνία)* επικεντρώνεται στο νόημα και χρησιμοποιεί τη λογοτεχνία που ενδιαφέρει το μαθητή, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία δεξιοτήτων σχετικών με το περιεχόμενο. Η τέταρτη προσέγγιση (*ολόκληρη η γλώσσα*) αναφέρεται στη διδασκαλία της ανάγνωσης, η οποία στηρίζει όλο το πρόγραμμα σπουδών, καθώς συνδυάζει τη γνώση, τις δεξιότητες, την ανάγνωση και τη γραφή για να παρασχεθεί μία ατομικά κατασκευασμένη προσέγγιση για κάθε μαθητή.

Διδακτικές στρατηγικές της ανάγνωσης μπράιγ

Σύμφωνα με το Διεθνή Οργανισμό Ανάγνωσης (International Reading Association, 2000) για να είναι αποτελεσματική η ανάγνωση μπράιγ απαιτείται η ανάπτυξη και διατήρηση παρότρυνσης για την ανάγνωση, η ανάπτυξη στρατηγικών για τη δόμηση του νοήματος του γραπτού λόγου, η επαρκής πληροφόρηση και το λεξιλόγιο για την ενίσχυση της ανάγνωσης και της κατανόησης, η ικανότητα ανάγνωσης με ευχέρεια και άνεση καθώς και αυτή της αποκωδικοποίησης άγνωστων λέξεων και τέλος, οι δεξιότητες και γνώσεις κατανόησης νέων φωνημάτων ή ήχων λέξεων που συνδέονται με κάθε γραπτό σύμβολο. Επιπλέον, στην πρώιμη διδασκαλία της μπράιγ οι μαθητές πρέπει να εμπλακούν σε αυτή, ενσωματώνοντας τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση, τη γραφή και τις λέξεις, οι οποίες πρέπει να έχουν νόημα. Επίσης πρέπει να δημιουργηθούν μοντέλα συμπεριφορών ανάγνωσης, να δίνεται έμφαση στη διαδικασία, όπως και στο προϊόν και τέλος οι μαθητές είναι αναγκαίο να ενθαρρύνονται για την ενεργή συμμετοχή τους (Barclay, Herlich & Sacks, 2010).

Μνημονικές τεχνικές για τη διδασκαλία της μπράιγ

Πέντε διαφορετικές κατηγορίες μνημονικών τεχνικών έχουν αναφερθεί (Conroy & Collins, 2012). Αυτές είναι οι εξής:

Λέξη-κλειδί. Η λέξη-κλειδί συνδέει μία γνωστή λέξη με μία άγνωστη, χρησιμοποιώντας εικόνες για να γίνει κατανοητή η σημασία της άγνωστης λέξης. Για παράδειγμα, η λέξη «jettison» θα μπορούσε να συνδεθεί με τη λέξη «jet». Από τον μαθητή ζητείται να δώσει μία εικόνα με εμπόρευμα και αποσκευές που πετιούνται από ένα jet. Η στρατηγική αυτή χρησιμοποιείται κυρίως για τις καινούριες λέξεις του λεξιλογίου.

Ακρώνυμα. Τα ακρώνυμα είναι μία μορφή μνημονικών τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να απομνημονευτούν λίστες λέξεων, παίρνοντας το πρώτο γράμμα της κάθε λέξης και τακτοποιώντας το σε μία κατανοητή σειρά. Ένα γνωστό ακρώνυμο είναι το «HOMES», το οποίο χρησιμοποιείται για να μάθουν οι μαθητές με προβλήματα όρασης τα ονόματα πέντε Μεγάλων Λιμνών: Huron, Ontario, Michigan, Erie, Superior.

Ακροστιχίδες. Οι ακροστιχίδες είναι παρόμοιες με τα ακρώνυμα. Δημιουργούνται προτάσεις με λέξεις που ξεκινούν από τα πρώτα γράμματα των λέξεων. Το πρώτο γράμμα κάθε λέξης αντιπροσωπεύει και μία λέξη που θα πρέπει να μείνει στη μνήμη. Ένα παράδειγμα είναι η πρόταση «*Mary Never Ever Missed One Night In Class*», για να μπορέσει να αποτυπωθεί στη μνήμη των παιδιών η ορθογραφία της λέξης «*MNEMONIC*».

Ομοιοκαταληξίες. Για να μπορέσουν τα παιδιά να θυμούνται διάφορες πληροφορίες, μπορούν να τις απαγγέλουν σαν ποιήματα με το συνδυασμό ομοιοκαταληξίας και μουσικής. Οι ημέρες της εβδομάδας και οι μήνες του χρόνου μαθαίνονται μέσα από αυτή την προσέγγιση. Πολλοί μαθητές μαθαίνουν τις πρωτεύουσες των κρατών ή τα μέρη του σώματος μέσα από τη μουσική.

Σύνδεση λέξεων. Αυτή η στρατηγική είναι ίσως και η πιο πολύπλοκη. Είναι αποτελεσματική όταν είναι απαραίτητο να μάθει κάποιος νούμερα ή ταξινομημένες πληροφορίες. Το σημαντικό χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας είναι ότι η εικόνα που δημιουργείται θα πρέπει ξεκάθαρα και ζωντανά να συνδέεται με τις νέες πληροφορίες μέσα από έναν οργανωμένο τρόπο, έτσι ώστε ο μαθητευόμενος να μπορεί να χτίσει πάνω στις γνώσεις που έχουν προηγηθεί.

Μοντέλα και χαρακτηριστικά των κινήσεων των χεριών

Τα άτομα που διαβάζουν τη μπράιγ αντιμετωπίζουν μία τριπλή πρόκληση: α) να αποκωδικοποιήσουν τη μπράιγ ως μοτίβα κειμένου του κινητικού πληκτρολογίου-πληκτρολογίων, β) να εξάγουν το γλωσσολογικό νόημα του κώδικα μπράιγ και γ) να συντονίσουν τις κινήσεις των δαχτύλων ανάγνωσης με νοητική και γλωσσολογική επεξεργασία (Hughes, 2011). Οι Wright, Wormsley & Kamei-Hannan (2009) υποστηρίζουν ότι οι κινήσεις των χεριών διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες: α) ανάγνωση με το ένα χέρι και β) ανάγνωση με τα δύο χέρια. Οι αναγνώστες του ενός χεριού χρησιμοποιούν μόνο το δεξί ή μόνο το αριστερό χέρι· το χέρι που δεν βοηθάει στην ανάγνωση μερικές φορές αγγίζει το βιβλίο, αλλά δεν διαβάζει.

Οι Wright, Wormsley & Kamei-Hannan (2009) αναφέρουν ότι οι αναγνώστες και των δύο χεριών ανήκουν σε τέσσερα γενικά μοντέλα: *Μοντέλο αριστερών σημαδιών* (left marks). Το αριστερό χέρι χρησιμοποιείται ως δείκτης, ενώ το δεξί χέρι διαβάζει. Καθώς το δεξί χέρι διαβάζει την κάθε γραμμή, το αριστερό κρατάει τη θέση του στην αρχή της γραμμής. Σε κάποιο σημείο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης το αριστερό χέρι κινείται προς τα κάτω, για να εντοπίσει την επόμενη σειρά και μένει εκεί μέχρι να επιστρέψει το δεξί χέρι για να συναντηθούν και ξεκινάει την ανάγνωση αυτής της σειράς. *Παράλληλο μοντέλο* (parallel). Τα δύο χέρια είναι μαζί ή «παράλληλα» σε όλες τις περιπτώσεις, κινούμενα σε όλη τη γραμμή από τα δεξιά προς τα αριστερά και πίσω. Στη συνέχεια πέφτουν προς τα κάτω για να συναντή-

σουν την επόμενη γραμμή. *Το χωριστό μοντέλο* (split). Τα δύο χέρια διαβάζουν μαζί περίπου μέχρι το τέλος της γραμμής. Σε εκείνο το σημείο χωρίζονται και καθώς το δεξί χέρι συνεχίζει και τελειώνει τη γραμμή, το αριστερό χέρι επιστρέφει για να εντοπίσει την επόμενη σειρά. Το δεξί συναντά το αριστερό χέρι στην αρχή της επόμενης γραμμής και το σχήμα αυτό συνεχίζεται. *Το σχέδιο «ψαλίδι»* (scissors). Τα δύο χέρια, σε αντίθεση με το παράλληλο μοντέλο, χωρίζουν. Η ποσότητα του διαχωρισμού ή της ανεξαρτησίας του χεριού είναι αυτό που διαχωρίζει αυτά τα δύο μοντέλα. Με το σχέδιο «ψαλίδι» και τα δύο χέρια διαβάζουν ανεξάρτητα το ένα με το άλλο. Το αριστερό χέρι διαβάζει ως τη μέση της γραμμής, όπου το δεξί το συναντά αγγίζοντας το για λίγο. Το δεξί τελειώνει την ανάγνωση της γραμμής, ενώ το αριστερό κινείται για να εντοπίσει την επόμενη σειρά. Έπειτα το αριστερό ξεκινάει την ανάγνωση ως τη μέση αυτής της γραμμής και το σχήμα αυτό συνεχίζεται. Ενώ το ένα διαβάζει, το άλλο χέρι κινείται σε ένα νέο σημείο.

Οι Wright, Wormsley & Kamei-Hannan (2009) αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά των κινήσεων των χεριών είναι τα εξής: α) το τρίψιμο (scrubbing), το οποίο αφορά το να κινεί κανείς το δάχτυλό του επάνω-κάτω σε έναν χαρακτήρα, β) μία οπισθοχώρηση (regression), η οποία συμβαίνει όταν ένα ή και τα δύο χέρια κινούνται για λίγο προς τα πίσω σε ολόκληρη τη σελίδα για να ξαναδιαβάσουν κάτι, γ) η αναζήτηση (searching), η οποία συμβαίνει όταν τα χέρια συστηματικά ή μη συστηματικά ψάχνουν για πληροφορίες, αλλά δεν διαβάζουν, δ) η παύση (pausing), η οποία συμβαίνει όταν το χέρι ξεκουράζεται πάνω στη σελίδα χωρίς να κινείται, ε) οι ακανόνιστες κινήσεις (erratic movements) που συμπεριλαμβάνουν κάθε μη αναγνωστική κίνηση των χεριών, στ) και τέλος η κανονική ανάγνωση μπράιγ (normal Braille reading), η οποία χαρακτηρίζεται από κίνηση που ρέει σε όλη τη σελίδα.

Τεχνικές των χεριών στην ανάγνωση της μπράιγ

Η πιο αποτελεσματική μέθοδος είναι η χρήση και των δύο χεριών, τα οποία όμως δουλεύουν ανεξαρτήτως. Το αριστερό ξεκινάει την ανάγνωση και το δεξί ακολουθεί κάπου αργότερα στη σειρά και ενώ την ολοκληρώνει, το αριστερό βρίσκει την αρχή της επόμενης γραμμής (Lorimer, 2002). Τα παιδιά πριν ξεκινήσουν να διαβάζουν θα πρέπει να έχουν μάθει ότι τα βιβλία έχουν σελίδες που τις γυρνάμε από τα δεξιά προς τα αριστερά, καθώς και ότι τα βιβλία περιέχουν κείμενα και γραφικά. Επιπλέον ότι οι λέξεις διαβάζονται από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Τα βλέποντα παιδιά βλέπουν τους ενήλικες να διαβάζουν βιβλία, έτσι τα ίδια εξερευνώντας τα βιβλία από μόνα τους μπορούν να μάθουν αυτές τις έννοιες συμπτωματικά πολύ πριν να μπορούν να διαβάζουν λέξεις. Τα παιδιά που μαθαίνουν μέσα από την αφή δεν θα πρέπει να εξαιρούνται από αυτές τις προαναγνωστικές εμπειρίες και θα πρέπει να αναπτύσσουν τις ίδιες ή ισοδύναμες έννοιες για το μέσο, το οποίο αισθάνονται χρησιμοποιώντας την αφή. Επειδή όμως τα τυφλά παιδιά δεν έχουν πρόσβαση στις ίδιες τυχαίες ευκαιρίες μάθησης, όλες αυτές οι εμπειρίες χρειάζεται να παρασχεθούν σκοπίμως (Arnold, 2004). Οι αρχάριοι και αργοί αναγνώστες συνήθως ξεκινούν χρησιμοποιώντας την αφή και τα δύο χέρια δίπλα-δίπλα, καθ' όλη τη διάρκεια της κίνησης σε μία ολόκληρη γραμμή πρόζας, κάτι που έχει οδηγήσει κάποιους να υποθέτουν ότι υπάρχει ένα διευρυμένο «παράθυρο» για να αντλούν το νόημα (Lorimer, 2002).

Μερικές φορές οι αναγνώστες παραμένουν σ' αυτό το στάδιο και έτσι η πρόοδος θα πρέπει να ενισχυθεί. Το δεξί χέρι μπορεί να πειστεί να κρατήσει τη θέση κατά τη διάρκεια παλινδρομήσεων και να παραμείνει στο τέλος της γραμμής, μέχρι που το αριστερό χέρι εντοπίσει την επόμενη γραμμή. Για την ανάγνωση και με τα δύο χέρια, το να διαβάζει κανείς καινούρια γράμματα σε διαφορετικά μέρη του κειμένου σημαίνει ότι πρέπει αυτά να αγγίζονται και από τα δύο χέρια, για να μετρήσει αυτό ως ταυτόχρονη ανάγνωση. Όταν η ανάγνωση και με τα δύο χέρια αναφέρεται στο δεξί χέρι, το οποίο τελειώνει μία σειρά κειμένου, ενώ το αριστερό βρίσκει την αρχή της επόμενης μπορεί να φαίνεται σαν να διαβάζονται ξεχωριστές ποσότητες κειμένου ταυτόχρονα. Αναπόφευκτα οι δάσκαλοι έχουν αναρωτηθεί εάν αυτό είναι στα αλήθεια εφικτό και πώς οι δύο είσοδοι λεκτικών πληροφοριών μπορούν να αποτελέσουν σύνθεση μίας συνεχούς ροής πληροφοριών (Lorimer, 2002). Τα πειράματα του Millar (1984), όπως αναφέρονται από τον Lorimer (2002), έχουν δείξει ότι η χρήση των χεριών είναι περισσότερο περίπλοκη. Είναι φανερό ότι είναι απαραίτητο να παρακολουθούμε προσεκτικά πώς χρησιμοποιούνται τα χέρια και τα δάχτυλα, να κάνουμε προτάσεις, να συζητάμε με το μαθητή τα δικά του προβλήματα, αλλά και τις δικές του ανακαλύψεις. Φαίνεται ότι θα ταίριαζε καλύτερα μία προσέγγιση «στάδιο ανά στάδιο».

Επίλογος

Διευκολύνοντας μία ευέλικτη προσέγγιση στην ικανότητα γραφής και ανάγνωσης που αξιολογεί ισότιμα διαφορετικούς τρόπους, το παιδί μπορεί να ενθαρρυνθεί, να δει τη γραφή και την ανάγνωση από την πλευρά της διασκέδασης και όχι μόνο από την πλευρά της λειτουργικότητας αυτών (Jennings, 1999). Υπάρχει ανάγκη να αξιολογηθούν τα προγράμματα σπουδών της ανάγνωσης μπράιγ και οι διδακτικές της μέθοδοι. Οι Rex, Koenig, Wormsley & Baker (1994) συγκεκριμένα δηλώνουν ότι η τρέχουσα μεθοδολογία διδασκαλίας αυτών, που ξεκινούν με την συντετμημένη μπράιγ, είναι μία πρακτική που δεν βασίζεται στην εμπειρική γνώση, αλλά στην κοινή γνώση (Neibaur, Mc Donnell & O'Neil, 2008). Τέλος, η τεχνολογική πρόοδος φαίνεται πως έχει δημιουργήσει πολλά επωφελή για την εισαγωγή πληροφοριών προϊόντα, τα οποία αφορούν σε μαθητές με προβλήματα όρασης (Cox & Dykes, 2001).

Βιβλιογραφία

Arnold, A. (2004). Learning to read by touch: developing braille reading schemes. *British Journal of Visual Impairment*, 22(3), 89-92.

Barclay, L., Herlich, S. & Sacks, S. (2010). Effective Teaching Strategies: Case Studies from the Alphabetic Braille and Contracted Braille Study. *Journal of Visual Impairment and Blindness,* 104(12), 753-764.

Βουγιούκας, Α. (1994). *Το Γλωσσικό Μάθημα στην Πρώτη Βαθμίδα της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Conroy, P. & Collins, P. (2012). Mnemonic Devices for Braille Instruction. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 5(1), 47-52.

Coppins, N. & Barlow-Brown, F. (2006). Reading difficulties in blind, braille-reading children. *British Journal of Visual Impairment*, 24(1), 37-39.

Cox, P. & Dykes, M. (2001). Effective Classroom Adaptations for Students with Visual Impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 33(6), 68-74.

Greaney, J. & Reason, R. (2000). Braille Reading by Children: Is there a Phonological Explanation for their Difficulties? *British Journal of Visual Impairment*, 18(1), 35-40.

Hughes, B. (2011). Movement Kinematics of the Braille-reading Finger. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 105(6), 370-381.

Jennings, J. (1999). Print or Braille: Decision-Making in the Choice of the Primary Literacy Medium for Pupils with a Severe Visual Impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 17(1), 11-16.

Johnston, D. (2004). I have mastered the Braille Code, but no one has taught me how to teach it. *British Journal of Visual Impairment*, 22(1), 17-24.

International Reading Association (2000). *Excellent reading teachers: A position statement of the International Reading Association*. Newark, DE. Author.

Lorimer, P. (2002). Hand techniques in reading braille; synthesis of spatial and verbal elements of reading. *British Journal of Visual Impairment*, 20(2), 76-79.

Millar, S. (1984). Is there a “best hand” for Braille? *Cortex*, 20, 75-87.

Neibaur, D., Mc Donnell, A. & O’Neil, R. (2008). Teaching Beginning Braille Reading Using an Alphabet or Uncontracted Braille Approach. *Journal of behavioral education*, 17(3), 253-277.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδόπουλος, Κ. (2005). *Τύφλωση και Ανάγνωση.* Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση.* Πάτρα: Έκδοση του ιδίου.

Rex, E. J., Koenig, A. J., Wormsley, D. P. & Baker, R. L. (1994). *Foundations of Braille Literacy*. New York: American Foundation for the Blind.

Wright, T., Wormsley, D. & Kamei-Hannan, C. (2009). Hand Movements and Braille Reading Efficiency: Data from the Alphabetic Braille and Contracted Braille Study. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 5(1), 649-661.

Εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό για μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Γελαστοπούλου Μαρία
Med, Ειδική παιδαγωγός, αποσπασμένη στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
gelm@iep.edu.gr

Κουρμπέτης Βασίλης
Ph.d, Σύμβουλος Α΄ στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
vk@iep.edu.gr

Περίληψη

Με δεδομένη την αναγκαιότητα της εφαρμογής ενταξιακών διδακτικών πρακτικών και παροχής προσβάσιμων και βιώσιμων εκπαιδευτικών υλικών και μέσων κατάλληλων για την εκπαίδευση διαφορετικών μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων, το σχολείο οφείλει να προσανατολιστεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Στο πλαίσιο αυτό υλοποιήθηκε το εγχείρημα διερεύνησης, συγκέντρωσης και ανάρτησης του εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού που αναπτύχθηκε από συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα, ώστε να είναι προσβάσιμο από όλους τους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση του εν λόγω υλικού καθώς και των προτάσεων παιδαγωγικής αξιοποίησής του για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις - κλειδιά: προσβασιμότητα, ενταξιακή εκπαίδευση, αναπηρία, εκπαιδευτικό υλικό

Εισαγωγή

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί πλέον βασική αρχή των εκπαιδευτικών συστημάτων σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Τα θεσμικά κείμενα, οι διακηρύξεις και οι πολιτικές του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (UNESCO) και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Unesco, 2007·Σ.Ε.Ε, 2009), στοχεύουν στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών και τη δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης και εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων. Η ενταξιακή εκπαίδευση περιλαμβάνει τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών, μέσων, πόρων και τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης και της συμμετοχής (Booth et al, 2000). Στο πλαίσιο της δημιουργίας σχολείων για όλους τους μαθητές (UNESCO, 2009), αναφορικά με τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να διασφαλίζει την παροχή όλων των υποστηρικτικών μέσων, υλικών και υπηρεσιών που απαιτούνται και την πρόσβασή τους σε κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και περιβάλλοντα, μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας, του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) (CAST, 2011) και της αξιοποίησης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).

Κρίνεται σκόπιμο κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία να χρησιμοποιείται εκπαιδευτικό υλικό που είναι προσαρμοσμένο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να αξιοποιούνται οι εναλλακτικοί τρόποι και τα μέσα που έχουν αποδειχτεί ότι υποστηρίζουν επιτυχώς την επικοινωνία, τη

συμμετοχή και την εκπαίδευσή τους. Η προσέγγιση της γνώσης και της πληροφορίας θα πρέπει να γίνεται με ποικίλους τρόπους και μέσα που είναι ευέλικτα και προσφέρονται για τις αναγκαίες προσαρμογές και για ψηφιοποίηση της πληροφορίας καθώς υποστηρίζει ενεργά τη μαθησιακή διαδικασία ανάπηρων και μη μαθητών (Blamires, 1999·CAST, 2011). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ με τη χρήση υπολογιστή και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού κινητοποιεί το ενδιαφέρον, αυξάνει τη συμμετοχή και συμβάλλει αποτελεσματικά στη βελτίωση των επιδόσεων, στην επικοινωνία, στη συνεργασία και στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Kourbetis, 2013·Smith & Throne, 2007). Επιστημονικές μελέτες προσδίδουν στην τεχνολογία το ρόλο του «διακομιστή του γραμματισμού» (Καπραβέλου & Λέμα, 2008·Alberta Education, 2010·Burnett, 2010· Davies & Merchant, 2009·NAEYC, 1996·Stansbury, 2009). Στην περίπτωση των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η αξιοποίηση των ΤΠΕ μπορεί να είναι πολλές φορές η μόνη λύση πρόσβασης στη γνώση, στην πληροφορία, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και γενικότερα στη μαθησιακή διαδικασία (ΙΙΤΕ, 2006).

Υπό αυτό το πρίσμα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο πλαίσιο υλοποίησης συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ), στοχεύοντας στην υλοποίηση της σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των αναπήρων (Ν. 4074/11-4-2012) και στην προώθηση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση, προέβη στο σχεδιασμό του έργου «Σχεδιασμός και Ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες» (ΟΠΣ: 299743) με αντικείμενο την προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων για όλα τα μαθήματα των τάξεων Α' και Β' του Δημοτικού, ώστε να καταστούν προσβάσιμα από μαθητές με διάφορες αναπηρίες. Το έργο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους. Το προσβάσιμο υλικό αφορά σε μαθητές με: Αυτισμό, Προβλήματα ακοής, Προβλήματα όρασης, Κινητικά προβλήματα των άνω άκρων, Μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση, Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης. Στο πλαίσιο του έργου αυτού κρίθηκε αναγκαίο να ενταχθεί ως Δράση η «Διερεύνηση και καταγραφή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού Ειδικής Αγωγής» και η ανάπτυξη προτάσεων αξιοποίησής του με στόχο την ανάρτησή του στην ιστοσελίδα του έργου (www.prosvasimo.gr) και στη συνέχεια στην επίσημη εκπαιδευτική πύλη του ΥΠΑΙΘ, ώστε να είναι άμεσα προσβάσιμο από τους εκπαιδευτικούς για τη διευκόλυνση του έργου τους και την εφαρμογή αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε μαθητές με αναπηρίες ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού που συγκεντρώθηκε καθώς και των προτάσεων παιδαγωγικής αξιοποίησής του για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια θα αναπτυχθούν ο σκοπός, η μεθοδολογία και το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό καθώς και οι προτάσεις αξιοποίησής του.

Υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό

Σκοπός αυτής της διερεύνησης είναι η συγκέντρωση και καταγραφή του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού για μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανά-

γκες με απώτερο στόχο την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση, τη δημιουργία διαθέσιμων πόρων ανοιχτού κώδικα για την αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία(IITE, 2006). Επιπλέον, η συγκέντρωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού παρέχει την ευκαιρία εντοπισμού τυχόν δυσλειτουργιών ως προς τη χρήση καθώς και της βελτίωσής τους ή και εμπλουτισμού του για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Για την υλοποίηση αυτού του εγχειρήματος, αφού προηγήθηκε επικοινωνία με όλους τους φορείς και τις οργανώσεις που ανέπτυξαν εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό ειδικής αγωγής για λογαριασμό του Υ.ΠΑΙ.Θ. ή υπήρξε αντικείμενο προμήθειας (οριζόντια ενέργεια στο υποέργο), ζητήθηκε να αποσταλεί το σχετικό υλικό για καταγραφή, μελέτη, ανάπτυξη προτάσεων βελτίωσης και παιδαγωγικής αξιοποίησης και τέλος ανάρτηση στο δικτυακό τόπο www.prosvasimo.gr . Για ορισμένα λογισμικά που έχουν διανεμηθεί μόνο σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και στους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής και απαιτούν κωδικό πρόσβασης περιορίζοντας έτσι την προσβασιμότητα, προβλέπεται η αγορά απεριόριστων αδειών χρήσης και για όσα χρήζουν βελτίωσης προτάθηκαν οι κατάλληλες προσαρμογές στα νέα δεδομένα (τεχνολογικά και εκπαιδευτικά). Προκειμένου να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό που έχει σταλεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στάλθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς που το χρησιμοποίησαν. Επίσης, όποιο από το εν λόγω υλικό προτάθηκε να αναπαραχθεί και σε web based εφαρμογή θα είναι προσβάσιμο από κάθε ενδιαφερόμενο (εκπαιδευτικό, γονέα, ερευνητή κλπ). Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίζεται η βιωσιμότητα των παραδοτέων των συγχρηματοδοτούμενων έργων.

Το εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό που συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο του έργου καταγράφηκε σε ειδική φόρμα (μια για το καθένα) που εκπονήθηκε για το συγκεκριμένο σκοπό. Τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στην ειδική φόρμα αφορούν: α) στο συγχρηματοδοτούμενο έργο στο πλαίσιο του οποίου αναπτύχθηκε το υλικό (τίτλος έργου, φορέας και έτος υλοποίησης, URL προγράμματος, επιστημονικός υπεύθυνος, συγγραφείς) β) στο παραδοτέο υλικό (τίτλος υλικού, σύντομη περιγραφή, URL εκπαιδευτικού υλικού, διαθέσιμη μορφή, πρόταση αναπαραγωγής, πρόταση παιδαγωγικής αξιοποίησης).

Το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό ταξινομήθηκε ως εξής: α) Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών(Α.Π.Σ.) για μαθητές με αναπηρίες, β) λογισμικά γ) εκπαιδευτικά προγράμματα και δ)εκπαιδευτικό - επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς και γενικότερα για όποιον ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών. Πρόκειται για 389 διακριτούς τίτλους εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού που συνεχώς εμπλουτίζονται και αφορούν στην εκπαίδευση μαθητών με κώφωση, τύφλωση, αυτισμό, κινητικές αναπηρίες , νοητική αναπηρία, μαθησιακές δυσκολίες, πολυαναπηρίες-τυφλοκώφωση και για αμβλύωπες μαθητές .

Πιο συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό υλικό που συγκεντρώθηκε για τους μαθητές με κώφωση είναι:

1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για κωφούς και βαρήκοους μαθητές (2),
2. Λογισμικά (20) σχετικά με: α)την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας, β)το μάθημα της Γλώσσας πρώτης δημοτικού και Α΄, Β΄ και Γ΄ γυμνασίου, της Ιστο-

ρίας δημοτικού και Α΄-Γ΄ γυμνασίου, της Χημείας, των Μαθηματικών Α΄-Δ΄ δημοτικού και της διαχείρισης των χρημάτων, της Γεωγραφίας δημοτικού και Α΄-Β΄ γυμνασίου, της Μελέτης Περιβάλλοντος Α΄-Δ΄ δημοτικού.

3. Δώδεκα (12) διακριτοί τίτλοι εκπαιδευτικού –επιμορφωτικού υλικού που αφορά σε α) βιντεοσκοπημένες καλές πρακτικές β) βιντεοσκοπημένες υποδειγματικές διδασκαλίες γ) στην αφίσα και καρτέλες με το Ελληνικό Δακτυλικό Αλφάβητο δ) στις 17 Ιστορίες στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα ε) στο Διαναπηρικό Οδηγό Επιμόρφωσης για την κώφωση, στ)στο Παιδικό λεξικό της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ζ)στην διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας η)σε επιμορφωτικό υλικό σχετικά με την αναπηρία της κώφωσης και την εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων μαθητών.

Αναφορικά με τους τυφλούς μαθητές συγκεντρώθηκαν:

1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2) ,
2. Λογισμικά (14) σχετικά με α) το μάθημα της Γλώσσας, της Ιστορίας, των Αγγλικών, της Γεωγραφίας της Φυσικής του δημοτικού και γυμνασίου καθώς και Χημείας και Αρχαίων για το γυμνάσιο και β) με μαθηματικές έννοιες,
3. Εκπαιδευτικά προγράμματα (2)
4. Σαράντα (40) διακριτοί τίτλοι με εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό που περιλαμβάνει α) βιντεοσκοπημένες καλές πρακτικές β) βιντεοσκοπημένες υποδειγματικές διδασκαλίες , γ) επιμορφωτικό υλικό για την αναπηρία της όρασης και την εκπαίδευση μαθητών με προβλήματα όρασης, δ) προδιαγραφές ανάπτυξης Προσβάσιμου Εκπαιδευτικού Υλικού για την αναπηρία της όρασης, ε) τον κώδικα Nemeth, στ) την Πολυτονική γραμματοσειρά, ζ) την ελληνική γραφή Braille, η)37 σχολικά εγχειρίδια προσαρμοσμένα για τυφλούς μαθητές και συγκεκριμένα για την Α΄ τάξη Δημοτικού (6)(Ανθολόγιο, Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Λεξικό, Αγγλικά, Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού, για τη Β΄ τάξη Δημοτικού (4)(Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Αγγλικά), για τη Γ΄ τάξη Δημοτικού (5): (Ανθολόγιο, Γλώσσα, Θρησκευτικά, Μαθηματικά, Ιστορία), για τη Δ΄ τάξη Δημοτικού (4): Θρησκευτικά, Γλώσσα, Μαθηματικά, Ιστορία), για την Ε΄ τάξη Δημοτικού (7): (Ανθολόγιο, Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γλώσσα, Φυσικά, Ιστορία, Αγγλικά) για την ΣΤ΄ τάξη Δημοτικού (5): (Θρησκευτικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γλώσσα, Φυσικά, Αγγλικά).

Για την εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό συγκεντρώθηκαν:

1. Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (1) ,
2. Λογισμικά (5) που αφορούν δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης, επικοινωνίας και λόγου, γλώσσας και μαθηματικών, θέματα αυτονομίας και αυτοεξυπηρέτησης, συντονισμού και χρήσης της κίνησης του σώματος, κοινωνικοποίησης και συναισθηματικής ανάπτυξης,
3. Οχτώ (8) διακριτοί τίτλοι επιμορφωτικού υλικού που αναφέρονται σε βασικές έννοιες για τον αυτισμό, στο πλαίσιο περιγραφής, κατανόησης και διαχείρισης των ιδιαίτερων συμπεριφορών των ατόμων με αυτισμό. Προσεγγίζουν ζητήματα αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών για μαθητές με αυτισμό, όσον αφορά στις δυσκολίες διαχείρισης του ελευθέρου χρόνου στα αυτιστικά άτομα, στη φροντίδα

και την οδοντιατρική πρόληψη για τα άτομα με αυτισμό, στην υποστήριξη των αδερφών των μαθητών με αυτισμό, στη συνεργασία των γονέων και των ειδικών επαγγελματιών που ασχολούνται με το αυτιστικό άτομο, στις σχέσεις της οικογένειας του ατόμου με αυτισμό, στις πρακτικές για την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεων στα μέλη της οικογένειας, στα δικαιώματα του παιδιού με αυτισμό και της οικογένειας του, στην ένταξη ατόμων με αυτισμό στο γενικό σχολείο και στους χώρους εργασίας, κ.α.

Το υλικό που αφορά στους μαθητές με κινητική αναπηρία αποτελείται από:

1. Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (1),
2. Λογισμικά (24) που υποστηρίζουν τη διδασκαλία των μαθημάτων Γλώσσας, Μελέτης Περιβάλλοντος, Μαθηματικών, Ιστορίας, Αγγλικών, Γεωγραφίας, και Φυσική δημοτικού καθώς και των Αρχαίων, Αγγλικών και Γεωγραφίας γυμνασίου,
3. Επιμορφωτικό –εκπαιδευτικό υλικό (3) που αφορά στις καλές πρακτικές και υποδειγματικές διδασκαλίες και στην πρόσβασιμότητα.

Για μαθητές με νοητική αναπηρία είναι διαθέσιμα:

1. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (3)
2. Λογισμικά (7) για την προσέγγιση στόχων του αναλυτικού προγράμματος, όπως να αναγνωρίζει το παιδί τα μέρη του σώματος και τη θέση τους στο σώμα, να εξοικειωθεί ο μαθητής με τα μέσα κυκλοφορίας και τα μέτρα οδικής ασφάλειας, με τη μέτρηση αντικειμένων με τα σύμβολα, τη ζωγραφική, τον καιρό, την ενδυμασία, την Ευρώπη, τα καταστήματα, την εξοικείωση με τον Η/Υ και τη χρήση ποντικιού, τη βελτίωση της διαδικασίας ένταξης ατόμων ειδικών κατηγοριών στο εκπαιδευτικό σύστημα, τη χρήση κερμάτων και δεξιότητες συναλλαγής, την αυτονομία στο σπίτι και το σχολείο, την επικοινωνία, την αυτοεξυπηρέτηση, τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την προεπαγγελματική επίγνωση κ.α.
3. Επιμορφωτικό-εκπαιδευτικό υλικό (5) με καλές πρακτικές και υποδειγματικές διδασκαλίες, ζητήματα σχετικά με τη νοητική αναπηρία όπως αιτιολογικοί παράγοντες, διαγνωστικά μέσα, ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του ατόμου με ν.α., ο ρόλος της οικογένειας και τα στάδια αποδοχής της αναπηρίας, διεπιστημονική παρέμβαση, προγράμματα κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής , διασύνδεση με την αγορά εργασίας κ.α.

Για την εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες συγκεντρώθηκαν:

1. Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών(1),
2. Ένα λογισμικό για την εξάσκηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε βασικά θέματα υποδομής της ανάγνωσης, ορθογραφίας και μαθηματικών και τη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης του μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες
3. Επτά (7) διακριτοί τίτλοι εκπαιδευτικού-επιμορφωτικού υλικού σχετικά με βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές καθώς και εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα 12 ανιχνευτικά-διαγνωστικά εργαλεία πρόκειται να αναπαραχθούν σε επεξεργάσιμη web based εφαρμογή.

Για την τυφλοκώφωση είναι διαθέσιμο ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Τέλος, για τους αμβλύωπες μαθητές καταγράφηκαν 231 διακριτοί τίτλοι εκπαιδευτικού υλικού που αφορούν α) στις προδιαγραφές ανάπτυξης προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για αμβλύωπες μαθητές και β) στα σχολικά εγχειρίδια δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου προσαρμοσμένα για αμβλύωπες μαθητές - 230 διακριτοί τίτλοι μαθημάτων-βιβλίων. Τα βιβλία είναι προσαρμοσμένα σε γραμματοσειρά Arial Bold 18, 28, 22 στιγμών ή και σε Verdana 28 στιγμών. Η μετατροπή των βιβλίων του δημοτικού και του γυμνασίου έχει ολοκληρωθεί και του λυκείου είναι υπό εξέλιξη.

	Αναλυτικά προγράμματα	Λογισμικά	Εκπαιδευτικό-Επιμορφωτικό υλικό	Εκπαιδευτικά προγράμματα	Σύνολο
Κώφωση	2	20	12		34
Τύφλωση	1	14	40	2	57
Αυτισμός	1	5	8		14
Κινητικές αναπηρίες	1	24	3		28
Νοητική αναπηρία	3	7	5		15
Μαθησιακές δυσκολίες	1	1	7		9
Τυφλοκώφωση	1				1
Μειωμένη όραση (αμβλύωπες)			231		231
Σύνολο	10	71	361	2	**389**

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού για μαθητές με αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες

Προτάσεις αξιοποίησης του υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό που έχει συγκεντρωθεί για όλες τις αναπηρίες μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς και διαφορετικούς κάθε φορά τρόπους κατά την εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, ανάλογα με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα χαρακτηριστικά και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών και τους στόχους που προσεγγίζονται . Το εν λόγω υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί στην προσέγγιση των στόχων των Αναλυτικών Προγραμμάτων σπουδών, στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων από τους εκπαιδευτικούς, στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων και στη μεγιστοποίηση της συμμετοχής των μαθητών ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Επιπλέον, το εν λόγω υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία ασκήσεων και υλικού στη διδασκαλία των μαθημάτων καθώς και στη διαδικασία αξιολόγησης. Ορισμένα λογισμικά παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τα σενάρια του λογισμικού με την ανάπτυξη νέων αυτοσχέδιων διδακτικών σεναρίων.

Με το επιμορφωτικό υλικό οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιμορφώνονται, να ενημερώνονται, να προσεγγίζουν τη γνώση για την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες. Το επιμορφωτικό υλικό συμβάλλει στη διάχυση των γνώσεων σχετικά με ζητήματα εισαγωγικών εννοιών, γενικών και μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών με αναπηρίες. Επιπλέον το εκπαιδευτικό υλικό είναι κατάλληλο και για τη στήριξη και ενδυνάμωση των γονέων των

μαθητών με αναπηρίες. Τέλος, μπορεί να αξιοποιηθεί ως επιμορφωτικό υλικό σε οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις.

Συμπεράσματα

Με δεδομένη την αναγκαιότητα εφαρμογής ενταξιακών διδακτικών πρακτικών και παροχής μέσων και υλικών κατάλληλων για την εκπαίδευση διαφορετικών μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων , το σχολείο οφείλει να προσανατολιστεί προς αυτήν την κατεύθυνση. Το εγχείρημα συγκέντρωσης και ελεύθερης διάθεσης του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού συμβάλλει σε αυτό, προάγει την προσβασιμότητα και την ενταξιακή εκπαίδευση και επιπλέον η χρήση του ψηφιοποιημένου υλικού δημιουργεί ευκαιρίες διεύρυνσης της χρήσης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και εξοικείωσης των μαθητών με αυτές .

Η δράση αυτή με στόχο την προσβασιμότητα στην εκπαίδευση αφορά στο εθνικό επίπεδο και καλύπτει ανάγκες του συνόλου των μαθητών της χώρας και συμβάλλει στη δημιουργία ίσων ευκαιριών μάθησης, συμμετοχής και πρόσβασης στο Α.Π.Σ. από όλους τους μαθητές.

Η βιωσιμότητα και η λειτουργικότητα που χαρακτηρίζουν τη δράση εξασφαλίζονται αφενός με τη δυνατότητα ευρείας εφαρμογής και χρήσης του συγκεντρωθέντος υλικού για διδακτικούς και επιμορφωτικούς σκοπούς από ανάπηρους και μη μαθητές και αφετέρου με τη δυνατότητα συνεχούς εμπλουτισμού, βελτίωσης ή και αναπαραγωγής σε άλλες μορφές που συνάδουν με τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, το εν λόγω υλικό συμβάλλει στην άρση εμποδίων για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών στην ικανοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και στην καλλιέργεια αισθήματος επάρκειας και αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alberta Education (2010). *Making a difference : meeting diverse learning needs with differentiated instruction.* Ανακτήθηκε στις 20 Μαίου 2011, από http://education.alberta.ca/teachers/resources/cross/making-a-difference.aspx

Blamires, M. (1999). Universal design for learning: Re-establishing differentiations as part of the inclusion agenda? *Support for Learning*, 14(4), 158-163.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K.,Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools.* Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Burnett, C. (2010). Technology and literacy in early childhood educational settings: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(3), 247–270

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* (version 2.0). Wakefield, MA: Author.

Institute for Information Technologies in Education (IITE) (2006). *ICTs in education for peoplewith special needs.* New York: Unesco institute for information technologies in education.

Καπραβέλου, Α. & Λέμα, Ι. (2008), *Πλεονεκτήματα και όρια της χρήσης Η/Υ για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 3 Απριλίου 2012, από http://ekped.gr/praktika/filo/10_41k.swf

Kourbetis, V. (2013) Design and Development of Accessible Educational and Teaching Material for Deaf Students in Greece. In C. Stephanidis and M. Antona (Eds.): *HCI International 2013, Part III* , Lecture Notes In Computer Science 8011, pp. 172–178. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag

NAEYC, (1996). *Technology and Young Children – Ages Three through Eight: A position statement of the National Association for the Education of Young Children.* Ανακτήθηκε στις 8 Ιουνίου 2011, από http://208.118.177.216/about/positions/pdf/PSTECH98.PDF

N. 4074/11-4-2012, *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.* Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2012, από http://static.diavgeia.gov.gr/doc/Β4ΩΔΙ-ΜΓΣ

Stansbury, M. (2009). *Technology empowers differentiated instruction*. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουλίου 2011, από http://www.eschoolnews.com/2009/02/02/technology-empowers-differentiated-instruction/

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Σ.Ε.Ε.) (2009)*Στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»).* Ανακτήθηκε στις 6 Ιουλίου 2012, από http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EL:PDF

Unesco, (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco

Unesco, (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities,* Ανακτήθηκε στις 14 Μαΐου 2008, από http:www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf

Ένας διαφορετικός «κύκλος των φίλων» για την παράλληλη στήριξη

Κουκουρίκος Παναγιώτης
Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής & Καθηγητής Πληροφορικής
panagiotiskoukourikos@yahoo.gr

Περίληψη

Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και στη δημιουργία σχέσεων με συνομηλίκους ή άλλους ανθρώπους. Το γεγονός αυτό έχει ως αντίκτυπο τα άτομα αυτά να βιώνουν μία έντονη κοινωνική απόρριψη και απομόνωση στο χώρο του σχολείου. Η διδακτική πρόταση «Ένας διαφορετικός "κύκλος των φίλων" για την παράλληλη στήριξη» αποτελεί ένα πρωτότυπο πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο συνδυάζει αρχές της συνεκπαίδευσης με τεχνικές του «κύκλου των φίλων» μέσα στο περιβάλλον της γενικής τάξης. Στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης ενός μαθητή με αυτισμό επιχειρείται η ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας του μαθητή με τους συμμαθητές της τάξης του. Τα κοινωνικά και μαθησιακά οφέλη που απορρέουν από την εφαρμογή του προγράμματος αποδεικνύουν στην πράξη ότι η διδακτική ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό εκκινεί αρχικά από την χωροταξική του ένταξη, αλλά επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα και με ταχύτερους ρυθμούς αξιοποιώντας το «σκαλοπάτι» της κοινωνικής ένταξης του παιδιού.

Λέξεις - κλειδιά: Κύκλος των φίλων, παράλληλη στήριξη, αυτισμός, κοινωνική ένταξη

Εισαγωγή

Ο αυτισμός αποτελεί μία σοβαρή και διάχυτη διαταραχή της ανάπτυξης. Ο όρος διάχυτη αναφέρεται στη σύνθετη, πολλαπλή και ανομοιογενή φύση της διαταραχής. Τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδιών που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού είναι η ποιοτική παρέκκλιση στην κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη φαντασία (DSM-IV, 1994). Αυτές οι τρεις περιοχές συνιστούν την τριάδα των διαταραχών, δηλαδή τον πυρήνα των κλινικών χαρακτηριστικών του αυτισμού (Wing & Gould, 1979). Η αρχική ερμηνευτική προσέγγιση του αυτισμού ήταν ψυχογενής και η εμφάνιση της διαταραχής είχε αποδοθεί σε διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις. Ο Βιεννέζος ψυχαναλυτής Bruno Bettelheim (1967) χρησιμοποίησε τον όρο του Leo Kanner «μητέρες ψυγεία» για να περιγράψει τις ψυχρές και συναισθηματικά απομονωμένες προσωπικότητες των μητέρων των παιδιών με αυτισμό. Σήμερα, αναγνωρίζουμε πλέον ότι ο αυτισμός αποτελεί μία διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή με οργανική προέλευση, η οποία υποδηλώνεται και από την αλματώδη αύξηση του αριθμού των ατόμων με αυτισμό. Η συχνότητα κυμαίνεται από 2 έως 11 άτομα ανά 10.000 άτομα, ενώ η αναλογία αγοριών-κοριτσιών είναι 3-4 αγόρια προς 1 κορίτσι.

Ο «κύκλος των φίλων» αποτελεί μία προσέγγιση ενίσχυσης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Καλύβα, 2005), η οποία χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια και αποσκοπεί στην προώθηση της ένταξης παιδιών με διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος στο χώρο του σχολείου (Newton et al., 1996). Λόγω των ποικίλων ελλειμμάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά με αυτισμό σε δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ο «κύκλος των φίλων» ωφελεί ιδιαίτερα αυτά τα παιδιά, χρησιμοποιώντας συστηματικά τα

κοινωνικά δίκτυα που λειτουργούν μέσα στα πλαίσια μιας σχολικής τάξης. Μέσω του «κύκλου των φίλων» παρέχεται στα παιδιά με αυτισμό το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον για την αντιμετώπιση κοινωνικών ανεπαρκειών, οι οποίες αναμφισβήτητα αποτελούν τροχοπέδη στην προσπάθεια ένταξης στο γενικό σχολείο.

Η παράλληλη στήριξη αποτελεί μία από τις δομές της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Νόμος 3699/2008), η οποία λαμβάνει χώρα μέσα στο γενικό σχολείο και στοχεύει στην υποστήριξη παιδιών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή η δομή συνεκπαίδευσης μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην κοινωνική αλλά και στην ακαδημαϊκή ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό, εφόσον φυσικά δημιουργηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Η δημιουργία του κατάλληλου ενταξιακού πλαισίου στην παράλληλη στήριξη εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και απαιτεί συνεργασία ανάμεσα στον εκπαιδευτικό γενικής αγωγής της τάξης, στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής της παράλληλης στήριξης, στους συμμαθητές, στους γονείς του μαθητή με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Στα πλαίσια της κοινής συνισταμένης που πηγάζει αφενός από την προσέγγιση του «κύκλου των φίλων» και αφετέρου από τη δυναμική της παράλληλης στήριξης εντάσσεται η διδακτική πρόταση «Ένας διαφορετικός “κύκλος των φίλων” για την παράλληλη στήριξη». Πρόκειται για ένα πρόγραμμα παρέμβασης το οποίο υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2011-2012. Το πρόγραμμα, όπως γίνεται αντιληπτό και από τον τίτλο του, δεν αποτέλεσε μία τυπική εφαρμογή της προσέγγισης του «κύκλου των φίλων» αλλά στην προσπάθεια ένταξης ενός παιδιού με αυτισμό στο περιβάλλον της γενικής τάξης χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης αρκετά στοιχεία και τεχνικές του «κύκλου των φίλων».

Ο «κύκλος των φίλων»

Ο «κύκλος των φίλων» αναπτύχθηκε από τους Marsha Forest, Jack PearPoint και Judith Snow και εφαρμόζεται σε πολλές πολιτείες των Η.Π.Α., στον Καναδά και στην Αγγλία. Η φιλοσοφία του «κύκλου των φίλων» πηγάζει από την αναγνώριση ότι η δύναμη της ομάδας συνομιλήκων – και επομένως και της μαθητικής κουλτούρας – μπορεί να ασκήσει είτε μια θετική είτε μία περιοριστική και καταστροφική επίδραση στην ατομική συμπεριφορά (Newton et al., 1996). Η εφαρμογή του αποτελεί μία συστημική προσέγγιση που αποσκοπεί στο να βοηθήσει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις με τους μαθητές της γενικής τάξης. Η κοινωνική ένταξη των μαθητών αυτών επιτυγχάνεται μέσω της διεύρυνσης των κύκλων των κοινωνικών τους σχέσεων.

Ο «κύκλος των φίλων» δεν αποσκοπεί στην άμεση δημιουργία φιλίας. Ξεκινά με την πεποίθηση να ενθαρρύνει τους μαθητές της γενικής τάξης να αλληλεπιδράσουν με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ώστε μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες. Το ζητούμενο, όμως, δεν είναι η δημιουργία μίας σύντομης βοηθητικής σχέσης για τον μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά η δημιουργία ενός κοινωνικού δικτύου στο οποίο οι μαθητές δρουν φιλικά, προστατευτικά και υποστηρικτικά και με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι βάσεις για μελλοντική φιλία (Whitaker et al., 1998). Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι στην περί-

πτωση παιδιών με αυτισμό ο «κύκλος των φίλων» αποσκοπεί στην ανάπτυξη και στη βελτίωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Οι δεξιότητες αυτές θα οικοδομήσουν και θα διευρύνουν τους κύκλους των κοινωνικών σχέσεων ενός παιδιού με αυτισμό. Ταυτόχρονα, ο «κύκλος των φίλων» στοχεύει στην κατανόηση των κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό από το περιβάλλον τους αλλά και στην τροποποίησή του. Τα παραπάνω, στο σύνολό τους, συμβάλλουν καθοριστικά στην ενσωμάτωση των παιδιών αυτών πρώτα στο σχολικό και αργότερα στο κοινωνικό τους πλαίσιο (Καλύβα, 2005).

Οι συμμετέχοντες στον «κύκλο των φίλων»

Για την υλοποίηση ενός προγράμματος «κύκλου των φίλων» για ένα παιδί με αυτισμό θα πρέπει να συμμετέχουν ο εκπαιδευτικός της τάξης, το παιδί με αυτισμό στο οποίο εστιάζει η προσέγγιση (παιδί – στόχος), οι συμμαθητές του παιδιού, από τους οποίους θα προκύψει μία ομάδα συμμαθητών – εθελοντών (περίπου 6 – 8 άτομα) και, εφόσον υπάρχει, ο σχολικός ψυχολόγος που παρακολουθεί το παιδί (Newton et al., 1996). Η ομάδα των συμμαθητών – εθελοντών είναι συνήθως σταθερή καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Πολλές φορές, όμως, προτείνεται η εναλλαγή των συμμαθητών που συμμετέχουν στον κύκλο, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που οι ίδιοι εκφράσουν συναισθήματα απόρριψης για τη μη συμμετοχή τους στον κύκλο (Καλύβα, 2005). Εξάλλου, αυτός είναι και ένας από τους σκοπούς του κύκλου των φίλων, δηλαδή η δυνατότητα που θα έχουν οι συμμαθητές να γνωρίσουν καλύτερα το παιδί με αυτισμό. Με τον τρόπο αυτό η βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας του παιδιού με αυτισμό αποδίδεται συνολικά σε ολόκληρη την σχολική τάξη (Shotton, 1998). Η τεχνική της εναλλαγής των συμμαθητών θα πρέπει να αποφεύγεται μόνο στις περιπτώσεις που το παιδί με αυτισμό δείχνει να μην αντιδρά θετικά και να μην προσαρμόζεται εύκολα στις αλλαγές.

Θετικά και αρνητικά στοιχεία του «κύκλου των φίλων»

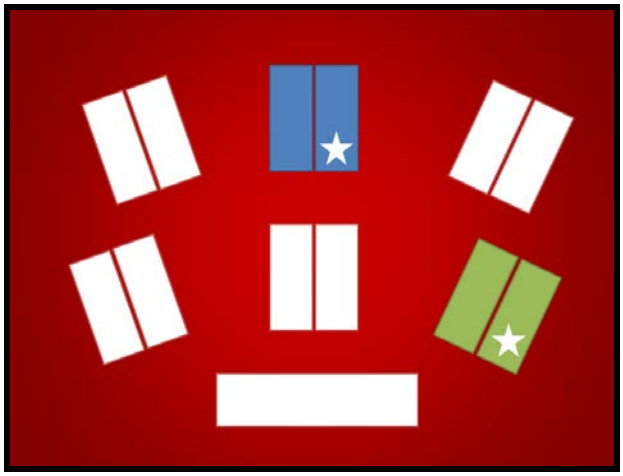
Ένα πρώτο θετικό στοιχείο του «κύκλου των φίλων» για τα παιδιά με αυτισμό αποτελεί το γεγονός ότι δημιουργείται ένα ιδανικό πλαίσιο για επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση με συνομηλίκους. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός λόγω της δομής του κύκλου εξαιτίας της συνύπαρξης με συμμαθητές – εθελοντές, αφετέρου λόγω της προβλεψιμότητάς του αφού τα παιδιά με αυτισμό έχουν τη δυνατότητα παρατήρησης και μίμησης της συμπεριφοράς των συνομηλίκων, οι οποίοι λειτουργούν ως πρότυπα. Ταυτόχρονα, ενώ αρχικά ο «κύκλος των φίλων» μπορεί να θεωρηθεί ότι στιγματίζει, στην ουσία γρήγορα απομακρύνει την προσοχή από το παιδί με αυτισμό μέσα από τα μακροπρόθεσμα οφέλη που αποκομίζει τόσο το ίδιο όσο και οι συμμαθητές του που συμμετέχουν στον κύκλο. Τέλος, οι δραστηριότητες του «κύκλου των φίλων» αναμφισβήτητα προάγουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και κάνουν τα παιδιά με αυτισμό λιγότερο απομονωμένα και πιο δημοφιλή.

Στα αρνητικά στοιχεία του «κύκλου των φίλων» μπορούμε να αναφέρουμε το γεγονός ότι οι δεξιότητες που αποκτώνται από την παρέμβαση δεν δείχνουν να γενικεύονται πέρα από τα όρια του κύκλου σε διαφορετικούς ανθρώπους και πλαίσια (Sapon-Shevin et al., 1998). Επίσης, οι σχέσεις που δημιουργούνται δεν στηρίζονται στην αμοιβαιότητα, αφού το παιδί με αυτισμό δέχεται συνεχώς βοήθεια και υποστήριξη (McDonald & Hemmes, 2003).

Μεθοδολογία – Ένας διαφορετικός «κύκλος των φίλων» για την παράλληλη στήριξη

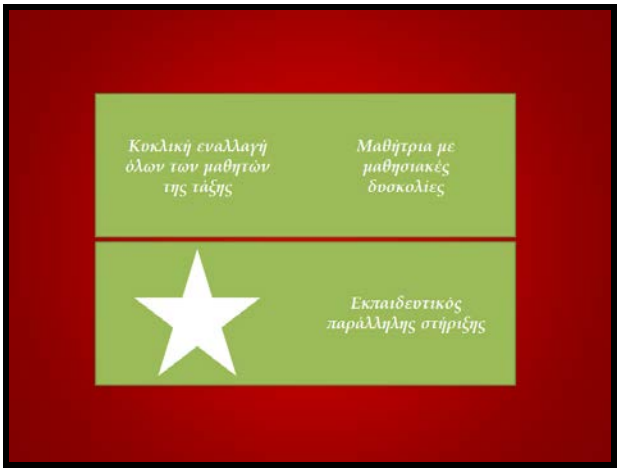
Το πρόγραμμα παρέμβασης με τίτλο «Ένας διαφορετικός "κύκλος των φίλων" για την παράλληλη στήριξη» πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2011-2012, στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης ενός μαθητή με αυτισμό. Τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά ο μαθητής φοιτούσε στην Ε' τάξη του γενικού σχολείου. Σε γνωστικό επίπεδο ο μαθητής παρακολουθούσε με προσαρμογές και διαφοροποιήσεις το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της τάξης του, αλλά υπήρχαν σοβαρά ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα και διάφορα συμπεριφορικά προβλήματα. Από την πρώτη στιγμή ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης θεώρησε ότι ένας από τους πρωταρχικούς στόχους θα πρέπει να είναι η βελτίωση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας του μαθητή με τους συμμαθητές του. Σε σχετική ερώτηση προς τον μαθητή τις πρώτες μέρες της παράλληλης στήριξης για το εάν έχει φίλους στην τάξη και η απάντηση του ήταν αρνητική.

Η τάξη αποτελούνταν από 21 μαθητές, ανάμεσα στους οποίους υπήρχαν και τρεις συμμαθητές (δύο μαθητές και μία μαθήτρια) οι οποίοι παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης από 3 – 5 ώρες την εβδομάδα. Το γεγονός αυτό βοηθούσε σημαντικά στην αποφυγή στιγματισμού του παιδιού με αυτισμό προσφέροντας παράλληλα τις ιδανικές συνθήκες για τη δημιουργία ενός κατάλληλου ενταξιακού πλαισίου. Τις πρώτες ημέρες του σχολικού έτους η διάταξη των θρανίων ήταν σε σχήμα Π. Μετά από συνεννόηση με την δασκάλα της τάξης, οι μαθητές χωρίστηκαν σε έξι ομάδες (Σχήμα 1).



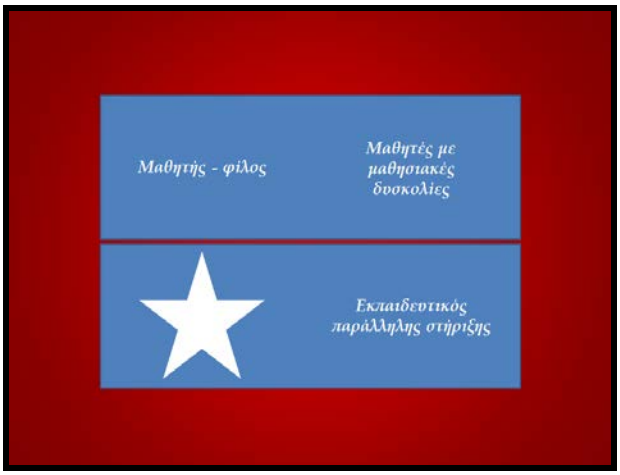
Σχήμα 1: Η νέα διάταξη των θρανίων της τάξης

Στο Α' τρίμηνο του σχολικού έτους η ομάδα στην οποία ανήκε ο μαθητής ήταν αυτή που απεικονίζεται στο κάτω – δεξί μέρος του Σχήματος 1 και η θέση του ήταν στο αστεράκι. Δίπλα στο μαθητή καθόταν ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης ενώ απέναντί του ξεκίνησε μία κυκλική εναλλαγή όλων των μαθητών της τάξης (διαφορετικός μαθητής κάθε εβδομάδα) με στόχο την κοινωνικοποίηση του παιδιού με αυτισμό. Απέναντι από τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης καθόταν μία μαθήτρια με μαθησιακές δυσκολίες. Από τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης προσφέρονταν βοήθεια σε όλους τους μαθητές της ομάδας με στόχο την αποφυγή στιγματισμού. Σχηματικά η διάταξη της αρχικής ομάδας ήταν αυτή που απεικονίζεται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2: Διάταξη της ομάδας – Α’ τρίμηνο

Στο Β’ τρίμηνο του σχολικού έτους σε μία γενικότερη ανακατανομή των ομάδων της τάξης, η ομάδα του μαθητή μεταφέρθηκε στο κέντρο της τάξης (επάνω – κεντρική ομάδα στο Σχήμα 1). Δίπλα στον μαθητή καθόταν και πάλι ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης, ενώ απέναντί του τοποθετήθηκε ένας συμμαθητής με τον οποίο ο μαθητής με αυτισμό είχε αρχίσει να αναπτύσσει μία πολύ καλή φιλική σχέση μέσα στην τάξη αλλά και στα διαλείμματα. Όταν ολοκληρώθηκε η κυκλική εναλλαγή όλων των μαθητών της τάξης, απέναντι από τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης καθόταν και πάλι με εναλλαγές οι τρεις μαθητές οι οποίοι παρακολουθούσαν και το τμήμα ένταξης. Εννοείται πως και πάλι από τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης προσφέρονταν βοήθεια σε όλους τους μαθητές της ομάδας. Η διάταξη αυτή (Σχήμα 3) διατηρήθηκε και στο Γ’ τρίμηνο.



Σχήμα 3: Διάταξη της ομάδας – Β’ και Γ’ τρίμηνο

Τις δύο τελευταίες εβδομάδες του σχολικού έτους επιχειρήθηκε μία προσπάθεια αυτονόμησης του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος της παράλληλης στήριξης μετακινήθηκε απέναντι από τον μαθητή και δίπλα στο μαθητή κάθισε ο συμμαθητής – φίλος του.

Συμπεράσματα

Η αλλαγή στη διάταξη των θρανίων της τάξης σε έξι ομάδες και η κυκλική εναλλαγή στην ομάδα, έδωσαν την ευκαιρία στον μαθητή με αυτισμό να γνωρίσει εκ νέου τους συμμαθητές του. Η σχέση αυτή αποδείχθηκε αμφίδρομη αφού, λόγω του καινούριου πλαισίου, δόθηκε η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές της τάξης να γνωρίσουν καλύτερα το συμμαθητή τους. Η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία, η οποία το πρώτο χρονικό διάστημα ήταν κατευθυνόμενη από τον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης, άρχισε στην πορεία τους σχολικού έτους να ενισχύεται και να αυτονομείται. Με συγκεκριμένους μαθητές η επικοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση συνεχιζόταν πολλές φορές και τις ώρες του διαλείμματος.

Το όφελος, όμως, εκτός από κοινωνικό ήταν και μαθησιακό. Διαπιστώθηκε, μάλιστα, ότι ο μαθητής με αυτισμό εμφάνιζε καλύτερες επιδόσεις σε μαθησιακό επίπεδο όταν η ομάδα απαρτιζόταν από συμμαθητές τους οποίους συμπαθούσε ή ήταν οι «καλοί μαθητές» της τάξης. Ενδεχομένως, οι πρώτοι να δημιουργούσαν ή να ενίσχυαν την καλή διάθεση του μαθητή, ενώ οι δεύτεροι να λειτουργούσαν ως θετικό πρότυπο για αυτόν. Η παρατήρηση και η μίμηση του «μαθητή – καθρέφτη» (του μαθητή ή της μαθήτριας που καθόταν απέναντι από τον μαθητή με αυτισμό) αποτέλεσε βασικό στοιχείο για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος παρέμβασης.

Στην αρχή του σχολικού έτους, ο μαθητής δεν είχε σχεδόν καμία κοινωνική επαφή στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Στα διαλείμματα συναναστρεφόταν κάποιες λίγες φορές με έναν μόνο μαθητή της Δ’ τάξης με τον οποίο είχαν κοινά ενδιαφέροντα (υπολογιστές). Μετά από την κυκλική εναλλαγή όλων των συμμαθητών και μέχρι το τέλος της χρονιάς ο μαθητής απέκτησε έναν μικρό κύκλο 2 – 3 φίλων μέσα από την τάξη με τους οποίους συναναστρεφόταν και στα διαλείμματα. Ιδιαίτερα φιλική σχέση ανέπτυξε με έναν συμμαθητή – φίλο του, ο οποίος είναι ο μαθητής που από το Β’ τρίμηνο του σχολικού έτους καθόταν σε μόνιμη βάση απέναντί του στην ομάδα και με τον οποίο επίσης μοιραζόταν κοινά ενδιαφέροντα (υπολογιστές).

Στα θετικά στοιχεία της παρέμβασης μπορεί να προστεθεί αναμφισβήτητα ο ενεργός ρόλος των συμμαθητών της τάξης. Η κυκλική εναλλαγή βοήθησε στην καλύτερη γνωριμία του δασκάλου της παράλληλης στήριξης με όλους τους μαθητές της τάξης και έθεσε τις βάσεις για την οικοδόμηση μιας πολύ καλής συνεργασίας. Δεν ήταν λίγες οι φορές που οι συμμαθητές αποδείχθηκαν στην πράξη οι καλύτεροι δάσκαλοι για τον μαθητή με αυτισμό. Φυσικά, καθοριστικό παράγοντα στην επιτυχή εξέλιξη του όλου εγχειρήματος αποτέλεσε η άριστη συνεργασία ανάμεσα στη δασκάλα της τάξης και στον δάσκαλο της παράλληλης στήριξης.

Η διδακτική αυτή πρόταση αποτελεί ουσιαστικά μία διαφοροποιημένη εφαρμογή του «κύκλου των φίλων», στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης. Το πρόγραμμα παρέμβασης, όπως έγινε αντιληπτό, περιλαμβάνει αρκετά στοιχεία και τεχνικές του «κύκλου των φίλων» και η μεθοδολογία που περιγράφηκε συνέβαλε στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας του μαθητή με τους συμμαθητές του. Η εξέλιξη της διδακτικής πρότασης θα μπορούσε να αποτελέσει μία σημαντική μορφή παρέμβασης στα πλαίσια της παράλληλης στήριξης ενός παιδιού με αυτισμό στη γενική τάξη. Τα πρώτα αποτελέσματα κρίνονται ιδιαίτερα αισιόδοξα αποδεικνύοντας στην πράξη ότι η διδακτική ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό ξεκινάει από την χωροταξική του ένταξη αλλά μπορεί να επιτευχθεί ουσια-

στικά και με συνέπεια μόνο εφόσον «ανέβουμε στο όχημα» της κοινωνικής ένταξης του παιδιού (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Η ένταξη ενός παιδιού με αυτισμό στο γενικό σχολείο

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Psychiatric Association. (1994). Diagnostic and Statistical Manual (4th edition). *Washington, DC: APA*.

Καλύβα, Ε. (2005). Αυτισμός: Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις. *Αθήνα: Παπαζήσης*.

McDonald M. E. & Hemmes N. S. (2003). Increases in social initiation toward an adolescent with autism: reciprocity effects. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 453–465.

Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circles of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice*, 11, 41-48.

Shotton G. (1998). A circle of friends approach with socially neglected children. *Educational Psychology in Practice*, 14, 22–25.

ΥΠΕΠΘ. (2004). Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Αυτισμό, *ΥΠΕΠΘ*.

Whitaker, P., Barratt, P., Joy, H., Potter, M., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support using “circle of friends”. *British Journal of Special Education*, 25, 60-64.

Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης, η σχέση της με την αναγνωστική δεξιότητα και η χρήση της ως προγνωστικός δείκτης των αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών

Γιαννακόπουλος Αθανάσιος
Ειδικός Παιδαγωγός, Msc
agian3@hotmail.com

Γεωργοπούλου Κυριακή
Ειδικός Παιδαγωγός, Msc
Kikibee25@hotmail.com

Περίληψη

Το θέμα της παρούσης εργασίας είναι η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα και η χρήση της ως προγνωστικός δείκτης των αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών. Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ερευνητών ότι πίσω από τις αναγνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες κρύβεται ένα φωνολογικό έλλειμμα. Προκειμένου να γίνει αντιληπτή αυτή η σχέση γίνεται μια αναφορά στο περιεχόμενο της φωνολογικής επίγνωσης και τα επίπεδα δομής της, στην ανάπτυξή της και στη σχέση της με την αναγνωστική δεξιότητα. Τέλος αναφέρεται η χρήση της ως προγνωστικός δείκτης των αναγνωστικών και μαθησιακών δυσκολιών.

Λέξεις κλειδιά: φωνολογική επίγνωση, φωνολογικό έλλειμμα, αναγνωστικές δυσκολίες, μαθησιακές δυσκολίες, επίπεδα και ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης, προγνωστικός δείκτης.

Εισαγωγή

Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος υποστηρίζει ότι πίσω από τις μαθησιακές δυσκολίες πράγματι υπάρχει ένα φωνολογικό έλλειμμα. Περιληπτικά να αναφέρουμε ότι η δυσλεξία έχει οργανική προέλευση και είναι μια διαταραχή του γραπτού λόγου που παρουσιάζεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρά το γεγονός παροχής συμβατικής εκπαίδευσης, επαρκούς νοημοσύνης και κοινωνικο-πολιτισμικών ευκαιριών (Miles, 1995). Η φωνολογική επίγνωση αναφέρεται στην αναγνώριση και στην ικανότητα χειρισμού των φωνολογικών μερών σε μια λέξη, δηλαδή στην ικανότητα του παιδιού να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται. Με άλλα λόγια, πρόκειται για κατανόηση και χειρισμό της εσωτερικής δομής του προφορικού λόγου (Blackman, 1994).

Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές. Υπάρχουν αποδείξεις ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ένας πολύ καλός προγνωστικός δείκτης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης (Bradley & Bryant, 1983˙ Vellutino, 1991˙ Wagner & Torgesen, 1987˙ Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994) ότι και διαδραματίζει κύριο ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής (Adams, 1990˙ Whitehurst & Logan, 1998). Η ελλιπής φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000).

Ορισμός – Περιεχόμενο φωνολογικής επίγνωσης

Ο προφορικός λόγος διακρίνεται σε φωνολογικές μονάδες και ότι από αυτές τα φωνήματα στο γραπτό λόγο συμβολίζονται με γραφήματα (Παντελιάδου, 2000). Η φωνολογική επίγνωση είναι μια μεταγλωσσική δεξιότητα που αναφέρεται στην συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη: συλλαβές και φωνήματα (Παντελιάδου, 2000). Τα φωνήματα είναι οι φθόγγοι που έχουν την ιδιότητα να διαφοροποιούν την σημασία των λέξεων όταν βρεθούν στο ίδιο φωνητικό περιβάλλον π.χ. τα /p/, /m/ είναι φωνήματα γιατί η εναλλαγή τους μεταβάλλει τη σημασία των λέξεων /p-era/, /m-era/ (Μήτσης, 2001). Το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας αποτελείται από είκοσι φωνήματα, τα οποία και διακρίνονται σε σύμφωνα και φωνήεντα. Τα φωνήματα είναι τα εξής: (Πόρποδας, 2002)

Σύμφωνα: p, t, k, f, θ, x, v, δ, γ, s, z, l, r, m, n.

Φωνήεντα: i, e, a, o, u

Φωνολογική επίγνωση δεν σημαίνει ανάγνωση λέξεων, αλλά ικανότητα διάκρισης και χειρισμού των φωνολογικών μονάδων των λέξεων, όπως για παράδειγμα των συλλαβών αλλά και των φωνημάτων από των οποίων αποτελείται μια λέξη (Carrolyn et al, 2000). Το άτομο που έχει αναπτυγμένες δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης είναι σε θέση να αναγνωρίζει και να παράγει ομοιοκαταληξίες, να συνθέτει και να αναλύει λέξεις σε συλλαβές και φωνήματα, να απομονώνει, να αφαιρεί ή και να προσθέτει φωνήματα για να δημιουργήσει νέες λέξεις, και γενικά είναι ικανό να επιδρά στα δομικά στοιχεία του προφορικού λόγου και να τα χειρίζεται (Ball, 1993).

Επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα, τα οποία προσδιορίζονται τόσο από τη διαφορετική φύση των δομικών στοιχείων του λόγου (λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα), όσο και από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η συνειδητοποίηση των παραπάνω δομικών στοιχείων. Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης που σχετίζονται με τη μάθηση της ανάγνωσης είναι τα ακόλουθα (Πόρποδας, 2002):

Α. Λεξική επίγνωση

Η λεξική επίγνωση αναφέρεται στην κατανόηση της έννοιας της λέξης.

Β. Η συλλαβική επίγνωση

Η συλλαβική επίγνωση έγκειται στην ικανότητα συνειδητοποίησης του ατόμου ότι η προφορική λέξη αποτελείται από συλλαβές, τις οποίες μπορεί να αναλύει και να συνθέτει. Στην ελληνική γλώσσα, η «μονάδα ανάγνωσης» θεωρείται η συλλαβή, εξαιτίας των χαρακτηριστικών της ως ρηχό σύστημα γραφής (μεγάλος βαθμός συνέπειας μεταξύ φωνημάτων-γραφημάτων).

Γ. Η επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής

Σε αυτό το επίπεδο ενημερότητας το άτομο θα πρέπει να καταλάβει ότι συλλαβές συγκροτούνται από δυο δομικά τμήματα, το αρχικό τμήμα της συλλαβής (onset) και το τελικό τμήμα της συλλαβής (rime).

Δ. Η φωνημική επίγνωση

Η φωνημική επίγνωση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία. Στα πλαίσια της φωνημικής επίγνωσης, διακρίνονται διάφορα επίπεδα φωνημικών δεξιοτήτων, όπως της ανάλυσης, σύνθεσης, διάκρισης θέσης, αφαίρεσης, πρόσθεσης, αντιστροφής, και αντικατάστασης.

Δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης: εσωτερική δομή και ιεραρχία

Ο όρος ιεραρχία αναφέρεται σε μια κατηγοριοποίηση η οποία έχει ως βάση της τον βαθμό της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης. Ο βαθμός της δυσκολίας, που αντανακλά την θέση που κατέχει η καθεμιά δεξιότητα φωνολογικής επίγνωσης στην ιεραρχία, επηρεάζεται από παράγοντες όπως: (Παντελιάδου, 2000)

- *Το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που συσχετίζεται με τον αντίστοιχοο βαθμό αφαίρεσης που απαιτείται για την απόκτησή της, π.χ. οι λέξεις αναλύονται ευκολότερα σε συλλαβές απ' ότι οι σε φωνήματα.*
- *Την θέση της υπό-εξέτασης μονάδας μέσα στην λέξη. Ένα φώνημα γίνεται ευκολότερα αντιληπτό στην αρχή ή στο τέλος μιας λέξης, από ότι σε ενδιάμεσες θέσεις.*
- *Το πλήθος των φωνολογικών μερών. Για παράδειγμα, μια μονοσύλλαβη λέξη αναλύεται πιο εύκολα σε φωνήματα, απ' ότι μια πολυσύλλαβη.*
- *Τα φωνολογικά χαρακτηριστικά μιας λέξης. Για παράδειγμα, οι εξακολουθητικοί φθόγγοι –σσς, –φφφφ επεξεργάζονται πιο εύκολα από τους στιγμιαίους κ,π.τ.*
- *Το επίπεδο αφαίρεσης που απαιτείται. Για παράδειγμα, η διάκριση ομοιοκαταληξίας, ή η ανάλυση μιας λέξης σε επιμέρους συλλαβές, είναι πιο εύκολες νοητικές διεργασίες από την ανάλυση μιας λέξης στα φωνήματα που την απαρτίζουν.*

Οι Anthony et al. (2003) βρήκαν ότι τα παιδιά χειρίζονται τις λέξεις που ακούνε, αρχικά σε επίπεδο λέξεων, στην συνέχεια σε επίπεδο συλλαβής και έπειτα σε επίπεδο φωνημάτων. Τα μικρά παιδιά, είτε μαθαίνουν να αναλύουν την λέξη σε συλλαβές και στη συνέχεια σε φωνήματα, είτε αρχικά αναγνωρίζουν την κατάληξη μιας λέξης βρίσκοντας και άλλες που ομοιοκαταληκτούν με αυτή, ενώ στη συνέχεια προβαίνουν στην ανάλυση και σύνθεση των επιμέρους φωνημάτων μιας λέξης (Wood & Terrell, 1998).

Όσον αφορά το μέγεθος της φωνολογικής μονάδας που εξετάζεται, έχει αναφερθεί ότι τα παιδιά χειρίζονται με μεγαλύτερη άνεση μεγαλύτερες και ανεξάρτητες μονάδες, όπως για παράδειγμα τις συλλαβές. Στον χειρισμό των φωνημάτων συναντούν σημαντικές δυσκολίες, καθώς υπάρχει δυσκολία ακουστικής διάκρισης τους. Τα φωνήματα επηρεάζονται από τα υπόλοιπα που ακολουθούν, δεν έχουν αυτοτελή νόημα, ενώ τέλος χαρακτηρίζονται και από ένα βαθμό αφαίρεσης και αυθαιρεσίας (Smith, Simons & Kameenui, 1995).

Σε σχέση με τον ρόλο της θέσης της φωνολογικής μονάδας, οι έρευνες έχουν δείξει ότι ο χειρισμός τους είναι ευκολότερος όταν βρίσκονται στην αρχή ή στο τέλος της λέξης, παρά στα μέσα αυτής (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989). Η επίδοση των παιδιών σε δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης φαίνεται επίσης ότι επηρεάζεται και από τον τύπο του φωνήματος, για το αν είναι δηλαδή φωνήεν ή εξακολουθητικό ή στιγμιαίο σύμφωνο (Gonzalez & Garcia, 1995). Οι Gonzalez και Garcia (1995) βρήκαν ότι τα παιδιά πιο εύκολα μπορούν να απομονώσουν εξακολουθητικά σύμφωνα από ότι στιγμιαία σύμφωνα. Επιπλέον, ανακάλυψαν ότι τα παιδιά δυσκολεύονταν στην απομόνωση του αρχικού συμφώνου μιας λέξης, όταν αποτελούσε μέρος ενός αρχικού συμπλέγματος π.χ. να απομονώσουν το αρχικό σύμφωνο -κ , στην λέξη –κλειδί. Η δυσκολία αυτή εντείνονταν όσο μεγαλύτερη ήταν η λέξη.

Φαίνεται ότι οι δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης, αποτελούνται από διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας, με τις πιο απλές να είναι δραστηριότητες ομοιοκαταληξίας μέχρι τις πιο απαιτητικές απομόνωσης και αφαίρεσης φωνημάτων από σύμπλεγμα συμφώνων. Ας σημειωθεί ότι η φωνημική αντιστροφή έχει αναφερθεί ως μια από τις πιο δύσκολες και πιο απαιτητικές δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης (Chafouleas et al., 1997).

Ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης

Τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης, πριν την είσοδό τους στο σχολείο, πριν δηλαδή ακόμη διδαχθούν συστηματικά ανάγνωση και γραφή. Μάλιστα, έχει επισημανθεί ότι η ενημερότητα της ομοιοκαταληξίας, αναπτύσσεται ήδη από την ηλικία των τριών ετών, χωρίς καμιά ιδιαίτερη διδασκαλία, ίσως ακριβώς γιατί ενισχύεται από τον ρυθμικό χαρακτήρα τους που αρέσκονται να αναπαράγουν τα παιδιά (Πόρποδας, 2002).

Σε πρώιμα στάδια, η φωνολογική επίγνωση παίρνει την μορφή της αναγνώρισης ευρύτερων φωνολογικών μονάδων όπως συλλαβών, onset και rimes, ενώ σε μετέπειτα στάδια αφορά τον χειρισμό των φωνημάτων (Antony & Lonigan, 2004). Γι’ αυτό και τα παιδιά αποκτούν πρώτα την συλλαβική ενημερότητα πριν την ενδοσυλλαβική ενημερότητα, και την ενδοσυλλαβική επίγνωση πριν την φωνημική (Treiman, 1992). Η αναπτυξιακή πορεία της φωνολογικής επίγνωσης ως μιας διακριτής αλλά ενοποιημένης δεξιότητας, θεωρείται ότι αναπτύσσεται από την επίγνωση της συλλαβής στην επίγνωση των φωνημάτων (Adams, 1990) σε μια ημι-παράλληλη εξελικτική πορεία, παρά σαν μια χρονικά διακριτή, διαδοχική εξέλιξη (Anthony et al., 2003).

Ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών φαίνεται να υπάρχει στο ότι η φωνολογική επεξεργασία του λόγου κλιμακώνεται σε απαιτητικότερα επίπεδα, διερχόμενη σταδιακά από το συλλαβικό στο φωνημικό επίπεδο. Αναλόγως, τα παιδιά πρώτα επεξεργάζονται τα αρχικά και τελικά τμήματα μιας λέξης, και στη συνέχεια προβαίνουν στον χειρισμό ενδιάμεσων θέσεων. Ο βαθμός δυσκολίας της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου εξαρτάται και από την εναλλαγή των συμφώνων και φωνηέντων στη δομή της λέξης. Έχει αναφερθεί ότι η δομή των λέξεων «σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν» είναι ο πιο εύκολος στον χειρισμό, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι δομές με συμπλέγματα (Treiman & Weatherston, 1992).

Η Vihman (1996), υποστήριξε ότι υπάρχουν τουλάχιστον δυο κρίσιμες περίοδοι στην ανάπτυξη της φωνολογικής ανάπτυξης. Η πρώτη περίοδος αρχίζει στην ηλικία των δυο ως τεσ-

σάρων χρονών, όταν ο λόγος των παιδιών αρχίζει να μοιάζει όλο και περισσότερο στον λόγο των ενηλίκων, ενώ η δεύτερη περίοδος αρχίζει με την εσωτερίκευση της γραπτής γλώσσας στα πρώτα σχολικά χρόνια. Αναλυτικότερα, σε σχέση με την πρώτη περίοδο ανέφερε ότι τα παιδιά γύρω στην ηλικία των τριών ετών μεταβαίνουν από τις πρώιμες ολιστικές λέξεις συγκεκριμένων φωνολογικών προτύπων σε παραγωγικούς κανόνες, φωνολογικά θεμελιωμένους. Στην δεύτερη περίοδο, στα πρώτα σχολικά χρόνια οι φωνολογικές αναπαραστάσεις αλλάζουν ξανά λόγω της εσωτερίκευσης των ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Τα παιδιά αρχίζουν να ασκούν συνειδητό έλεγχο και χειρισμό της φωνολογικής δομής της γλώσσας από την ηλικία των τεσσάρων με πέντε ετών (Lonigan et. al., 1998).

Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα

Για να καταλάβουμε τη σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την ανάγνωση και τη γραφή, θα πρέπει να έχουμε πρώτα υπόψη μας τι είναι φωνολογική επίγνωση, όπως και τι είναι ανάγνωση και γραφή. Η ανάγνωση και η γραφή αποτελούν δυο αλληλένδετες διαδικασίες που σχετίζονται με την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Η ανάγνωση είναι μια γνωστική λειτουργία κατά την οποία αποκρυπτογραφούμε το συμβολικό σύστημα ενός γραπτού μηνύματος ώστε να κατανοήσουμε το εννοιολογικό του περιεχόμενο και να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε (Παντελιάδου, 2000). Για να μπορέσει ένα παιδί να διαβάσει θα πρέπει να μπορεί να αποκρυπτογραφήσει ένα γραπτό μήνυμα. Η αποκρυπτογράφηση ως τεχνική διακρίνεται στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση του μηνύματος (Baar & Sadow, 1985). Ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει την αναγνώριση λέξεων θεωρείται η φωνολογική επίγνωση (Chard, 1998).

Η σχέση της φωνολογικής επίγνωσης με την αναγνωστική δεξιότητα έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές (Καρυώτης, 1997˙ Bradley & Bryant, 1983˙ Wagner & Torgesen, 1987). Μάλιστα, έχει υπογραμμιστεί το ότι παιδιά που παρουσιάζουν ελλείμματα φωνολογικής επίγνωσης βρίσκονται σε μεγάλο κίνδυνο εμφάνισης αναγνωστικών προβλημάτων (Carroll & Snowling, 2004).

Η φωνολογική και η φωνημική επίγνωση ως προγνωστικοί δείκτες της αναγνωστικής επίδοσης

Υπάρχουν αποδείξεις ότι η φωνολογική επίγνωση είναι ένας πολύ καλός προγνωστικός δείκτης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης (Bradley & Bryant, 1983˙ Vellutino, 1991˙ Wagner & Torgesen, 1987˙ Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Η φωνολογική επίγνωση διαδραματίζει κύριο ρόλο στην ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής (Adams, 1990˙ Whitehurst & Logan, 1998).

Οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης θεωρούνται οι καλύτεροι προγνωστικοί δείκτες της αναγνωστικής επίδοσης, ενώ οι παράμετροι του λεξιλογίου, της σύνταξης και των αντιληπτικών δεξιοτήτων φαίνονταν να είναι λιγότερο ισχυροί προγνωστικοί δείκτες (Schatshneider et al., 2004). Τα παιδιά που είναι ικανά να αναγνωρίζουν ομοιοκαταληξίες ή φωνήματα, μαθαίνουν πιο γρήγορα να διαβάζουν (Wagner & Torgesen, 1987˙ Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Έχει ακόμα αναφερθεί, ότι η συλλαβική ενημερότητα είναι ένας πολύ κα-

λός προγνωστικός δείκτης της αρχικής μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής σε ένα αλφαβητικό σύστημα γλώσσας (Ramos-Sancez & Cuadrado-Cordillo, 2004).

Στην έρευνα των Nikolopoulos et al. (2006), που έγινε με Έλληνες μαθητές, βρέθηκε ότι η φωνημική επίγνωση είναι ένας πολύ ισχυρός προγνωστικός δείκτης των αναγνωστικών ικανοτήτων. Επίσης, η φωνημική επίγνωση θεωρείται ότι διδαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ικανότητα των παιδιών να μάθουν να συλλαβίζουν, ενώ αποτελεί και απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να μάθουν την γραφο-φωνημική αντιστοιχία (Groff, 2001), την σύνδεση δηλαδή φωνήματος με γράφημα. Μάλιστα, βρέθηκε ότι οι καλοί αναγνώστες έχουν ανεπτυγμένες τις ικανότητες φωνημικής επίγνωσης (Muter, 1998).

Επισκοπήσεις πειραματικών αποδείξεων πάνω στον τομέα της φωνημικής επίγνωσης έδειξαν ότι τα παιδιά που μπορούν να ξεχωρίζουν και να χειρίζονται με ευκολία φωνήματα, μαθαίνουν να διαβάζουν και να συλλαβίζουν με μεγαλύτερη επιτυχία από τους συνομήλικούς τους που δεν κατέχουν αυτές τις δεξιότητες (Goulandris, 1994). Πιο συγκεκριμένα, δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες όπως την αναγνώριση του αρχικού φωνήματος μιας λέξης, σύνθεση και ανάλυση φωνημάτων μιας λέξης, έχουν αναγνωρισθεί ως σημαντικοί προγνωστικοί δείκτες για την ανάπτυξη της ανάγνωσης (Olofsson, 2000). Έχει επίσης αναφερθεί, ότι η φωνημική επίγνωση είναι ένας από τους καλύτερους προγνωστικούς δείκτες της ταχύτητας με την οποία τα παιδιά αποκτούν αναγνωστική ακρίβεια και ευφράδεια (Blackman, 1984).

Υπάρχει επίσης, πλήθος ερευνητικών αποδείξεων που υποστηρίζουν ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επίγνωσης αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ορθογραφημένης γραφής (Rohl & Tunmer, 1988˙ Porpodas, 1999). Ορισμένα ορθογραφικά λάθη που κάνουν τα παιδιά, προέρχονται από την ατελή γνώση ορισμένων φωνητικών δομικών στοιχείων π.χ. /κς/ αντί για /ξ/, /πς/ αντί για /ψ/.

Φωνολογική επίγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες

Σε πολλές έρευνες η φωνολογική επίγνωση θεωρείται ως ο πιο ισχυρός προγνωστικός δείκτης των αναγνωστικών δυσκολιών (Vellutino, 1991˙ Wagner & Torgesen, 1987). Μάλιστα, βρέθηκε ότι μαθητές που μεταπήδησαν στην Α΄ Δημοτικού με χαμηλό επίπεδο φωνημικής επίγνωσης, αντιμετώπισαν περισσότερα αναγνωστικά προβλήματα σε σχέση με μαθητές που είχαν υψηλότερο επίπεδο φωνημικής επίγνωσης (Adams, 1990).

Έχει επιπλέον βρεθεί ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες, ιδιαίτερα στον τομέα της ανάγνωσης λέξεων, παρουσιάζουν ελλείμματα στην φωνολογική διαδικασία (Wagner & Torgesen, 1987˙ Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994). Επιπλέον, έχει επισημανθεί ότι η ελλιπής φωνολογική επίγνωση χαρακτηρίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000). Μάλιστα, έρευνες που έγιναν σε δυσλεξικά παιδιά, έδειξαν ότι η ελλιπής ανάπτυξη δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, ίσως και να είναι το βασικό έλλειμμα που κρύβεται πίσω από το σύνδρομο της δυσλεξίας (Olofsson, 2000).

Οι Carroll και Snowling (2004), στην έρευνά τους ανακαλύψανε ότι τόσο τα δυσλεξικά παιδιά, όσο και τα παιδιά με διαταραχές λόγου, παρουσίαζαν ελλείμματα στην ανάπτυξη φω-

νολογικών αναπαραστάσεων. Ωστόσο, αν και δεν παρουσιάσθηκε διαφορές ανάμεσα σε δραστηριότητες σύνδεσης συλλαβών, παρατηρήθηκαν όμως αποκλίσεις στην επίδοσή τους όσον αφορά την αναγνώριση των αρχικών φωνημάτων των λέξεων (Carroll & Snowling, 2004).

Οι Gallagher et al. (2000) και οι Snowling et al. (2003), στις έρευνές τους διαπίστωσαν ότι τα παιδιά που ήταν σε κίνδυνο εμφάνισης δυσλεξίας, και τα οποία είχαν διαγνωσθεί με αναγνωστική καθυστέρηση στην ηλικία των έξι ετών, παρουσίαζαν φτωχές γνώσεις ομοιοκαταληξίας, απ' ότι η ελεγχόμενη ομάδα. Ομοίως, οι Puolakahano et al. (2004), στην έρευνά τους βρήκαν ότι τα παιδιά της ελεγχόμενης ομάδας παρουσίαζαν καλύτερο χειρισμό δεξιοτήτων φωνολογικής επίγνωσης, απ' ότι τα παιδιά με μεγάλο κίνδυνο για εμφάνιση δυσλεξίας. Τα ευρήματα από πρόσφατες έρευνες οι οποίες εξετάζουν την ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά υψηλού κινδύνου για εμφάνιση δυσλεξίας, συνηγορούν υπέρ της υπόθεσης φωνολογικού ελλείμματος (Gallagher et al, 2000˙ Snowling et al., 2003).

Βιβλιογραφία

Adams, M.J. (1990). Begigning to read: Thinking and learning about print. Cambridge: MIT Press. Στο: Wood, C. (2004). Do Levels of Pre-School Alphabbetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? *Educational Psychology, 24*(1).

Anthony, J.L., Lonigan, C.J., Driscoll, B.K., Phillips, B.M., & Burgess, S.R. (2003). Phonological sensitivity: A quasi-parallel progression of word structure units and cognitive operations. Στο: Anthony, J.L., & Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: *Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. Journal of Educational Psychology, 96*(1).

Anthony, J.L., & Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: *Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. Journal of Educational Psychology, 96*(1).

Baar, R., & Sadow, M. (1985). Reading Diagnosis for Teacher. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ball, E. (1993). Assessing phoneme awareness. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Blackman, A.B. (1994). What we have learned from longitudinal studies of phonological awareness and reading, and some unanswered questions: A response to Torgesen, Wagner & Rashotte. Στο: Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds in learning to read: A causal connection. *Nature, 301,* 419-421.

Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1989). Phonemic awareness and letter knowledge in the child's acquisition of the alphabet principle. Στο: Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.

Carolyn, A.D., Jan, E.H., Laurie, R.W., & Cynthia, A.R. (2000). What we know about phonological awareness in Spanish. *Reading Psychology, 21,* 335-352.

Carroll, J.M., & Snowling, M.J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(3),* 631-640.

Chafouleas, S., Lewandowski, L., Smith, C., & Blackman, B. (1997). Phonological awareness skills in children: Examining performance across tasks and ages. Στο: Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.

Chard, D.J., Simons, D.C., & Kameenui, E.J. (1998). Understanding the primary role of word recognition in the reading process: Synthesis of research on beginning reading.

Gallagher, A., Frith, U., & Snowling, M.J. (2000). Precursors of literacy delay among children at genetic risk for dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2,* 203-213.

Gonzalez, J.E., & Nelson, R. (2003). Stepping stones to literacy: A prevention-orientated phonological awareness training program. *Reading and Writing Quarterly, 19,* 393-398.

Goulandris, N.K. (1994). Teaching spelling: Bridging theory and practice. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly,* 17: 291-306.

Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly,* 17: 291-306.

Leafstedt, J.M., & Gerber, M.M. (2005). Crossover of Phonological Processing Skills. *Remedial and Special Education, 26(4),* 226-235.

Miles, E. (1995). Can there be a Single Definition of Dyslexia. *Dyslexia, 1*, 37-45.

Muter, V. (1998). Phonological awareness: Its nature and its influence over early literacy development. Στο: Groff, P. (2001). Teaching Phonics: Letter-to-Phoneme, Phoneme-to-Letter, or both? *Reading & Writing Quarterly,* 17: 291-306.

Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snowling, M.J. (2006). The cognitive basis of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Psychology, 94,* 1-17.

Olofsson, A. (2000). Naming speed, phonological awareness and the initial stage of learning to read. *Log Phon Vocol, 25,* 35-40.

Padeliadu, S., Kotoulas, V. & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.

Porpodas, C.D. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal of Learning Disabilities (*Special Issue:*Prevention and treatment of Dyslexia), 32(5),* 406-416.

Puolakanaho, A., Poikkeus, A., Ahonen, T., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2004). Emerging Phonological Awareness Differentiates Children with and without Familial Risk for Dyslexia after Controlling for General Language Skills. *Annals of Dyslexia, 54(2)*, 221-243.

Rohl, M., & Tunmer, W.E. (1988). Phonemic segmentation skill and spelling acquisition. Στο: Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση.* Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Schatshneider, C., Fletcher, J.M., Francis, D.J., Carlson, C.D., & Foorman, B.R. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longirudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology, 96(2),* 265-282.

Snowling, M.J. (2000). Language and literacy skill: Who is at risk and why? Στο: Carroll, J.M., & Snowling, M.J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(3),* 631-640.

Snowling, M.J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child developmental, 74,* 358-373.

Stackhouse, J., & Wells, B. (1997). How do speech and language problems affect literacy development? Στο: Carroll, J.M., & Snowling, M.J. (2004). Language and phonological skills in children at high risk of reading difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45(3),* 631-640.

Smith, S., Simmons, D., & Kameenui, E. (1995). Synthesis of research on phonological awareness: Principles and implications for reading acquisition. **(**Technical Report No. 21) Eugene: University of Oregon, National Center to Improve the Tools of Educators,.

Treiman, R., & Weatherston, S. (1992). Effects of linguistic on children's ability to isolate initial consonants. Στο: Padeliadu, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierarchy. Proceedings of the 12th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, vol II, 81-96, School of English, Thessaloniki.

Vellutino. F.R. (1991). Introduction to three studies to reading acquisition: Convergent approaches to reading instruction. Στο: Padeliadou, S., Botsas, G., & Sideridis, G. The ex-

planation of Reading Using Phoneme Awareness, Home environment and Social Status: Preliminary Analysis with First-Graders.

Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987).The nature of phonological processing and its casual role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101,* 192-212.

Wagner, R.K., Torgesen, J.K. & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. Στο: Leafstedt, J.M., & Gerber, M.M. (2005). Crossover of Phonological Processing Skills. *Remedial and Special Education, 26(4),* 226-235.

Whitehurst, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. Από: Anthony, J.L., & Lonigan, C.J. (2004). The Nature of Phonological Awareness: *Converging Evidence From Four Studies of Preschool and Early Grade School Children. Journal of Educational Psychology,* 96, (1).

Wood, C., & Terell, C. (1998). Pre-school phonological awareness and subsequent literacy development. Στο: Wood, C. (2004). Do Levels of Pre-School Alphabbetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? *Educational Psychology, 24(1).*

Wood, C. (2004). Do Levels of Pre-School Alphabetic Tuition Affect the Development of Phonological Awareness and Early Literacy? *Education Psychology, 24(1),* 3-11.

Καρυώτης, Θ. (1997). *Η εξέλιξη της φωνολογικής συνείδησης των παιδιών από την Α΄ στη Β΄ Δημοτικού και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.* Πανεπιστήμιο Κρήτης: Διδακτορική Διατριβή.

Μήτσης, Ν.Σ. (2001). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη.* Τόμος:5. Αθήνα: Gutenberg.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ.Δ., (2002). *Η Ανάγνωση.* Πάτρα: Γραβάνης Ε.Π.Ε.

Πόρποδας, Κ.Δ. (2003). Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο: Ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά. Πάτρα, Έκδοση: στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Η αντιμετώπιση της επιθετικότητας από γονείς και παιδαγωγούς στην προσχολική ηλικία

Σχίζα Μελπομένη
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας
M.Sc. στην Εκπαίδευση
Εργαστηριακός Συνεργάτης, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής
ΤΕΙ Αθήνας
melbab92@yahoo.gr

Περίληψη

Η ανάγκη να αντιμετωπίζουν γονείς και παιδαγωγοί την επιθετική συμπεριφορά που εκφράζουν τα παιδιά είναι μια καθημερινή πραγματικότητα. Παρόλο που αποτελεί συνήθως ένα φυσιολογικό τρόπο έκφρασης αναστατώνει τους εμπλεκόμενους που καλούνται να αποφορτίσουν το κλίμα έντασης και να βοηθήσουν το παιδί να αλλάξει στάση. Στην παρούσα μελέτη ισάριθμοι γονείς και παιδαγωγοί κλήθηκαν να απαντήσουν το ίδιο ερωτηματολόγιο σχετικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν για τη διαχείριση της επιθετικότητας των παιδιών. Διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν παρόμοιες μεθόδους και ότι η διάθεση τους δεν είναι τιμωρητική αντίθετα εμφανίζονται να επιδιώκουν μια περισσότερο μακροπρόθεσμη τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών.

Λέξεις - κλειδιά: Επιθετική συμπεριφορά, τεχνικές αντιμετώπιση, γονείς, παιδαγωγοί, σωματική τιμωρία

Η έκφραση επιθετικότητας στα μικρά παιδιά

Η έκφραση επιθετικής συμπεριφοράς θεωρείται φυσιολογική κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των νηπίων καθώς αποτελεί ένα είδος έντονης συναισθηματικής αντίδρασης του ατόμου. Η επιθετικότητα μάλιστα από την παιδική μέχρι την εφηβική ηλικία αγγίζει τον υψηλότερο δείκτη στην ηλικία των τριών ετών (Hasan, Drolet, & Paquin, 2003). Η προσχολική ηλικία λοιπόν αποτελεί ιδανική περίοδο για την πρόληψη και θεραπεία της επιθετική συμπεριφοράς εφόσον ναι μεν ένα παιδί αυτής της ηλικίας δεν αποτελεί κίνδυνο για την κοινωνία μπορεί όμως αν το πρόβλημα χρονίσει να γίνει μεγαλώνοντας ένας βίαιος έφηβος. Η συμπεριφορά που υιοθετούν τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως επιθετικά είναι αντιδραστική και προκλητική, είτε αδιάφορη προς τα μέλη της οικογένειάς τους, το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, τους ομηλίκους τους αλλά και στον εαυτό τους και δεν τους δίνει τη δυνατότητα να μάθουν κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές, οι οποίες θα αποτελέσουν αργότερα τη βάση για την ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. (Τριλίβα & Chimient, 1998).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2007), η σωματική βία, οι βανδαλισμοί, η εγκληματικότητα αποτελούν ακραίες βίαιες επιθετικές μορφές συμπεριφοράς που παρατηρούνται σε εφήβους και ενήλικες ενώ στην παιδική ηλικία παρατηρούνται ήπιες μορφές. Η επιθετικότητα μπορεί να ασκείται σε λεκτικό επίπεδο (βρίσιμο, απειλή), να είναι σωματική (δάγκωμα, χτύπημα, κλωτσιά, σπρώξιμο), αλλά και να εκδηλώνεται ως ανυπακοή και χαμηλή επίδοση (Bouchard et al., 1996; Γιαννικόπουλος, 1984).

Η οικολογική θεωρία (Brofenbrenner, 1979, 1987), προτείνει ότι τα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα όπως το σπίτι, το σχολείο, οι συμμαθητές, η κοινότητα αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την επιτυχία της κοινωνικής προσαρμογής του παιδιού. Αν δε λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το οικογενειακό, προσωπικό, ιστορικό του παιδιού δε μπορεί να σχεδιαστεί μια επιτυχημένη παρέμβαση για τη λύση του προβλήματος της επιθετικότητας (Frick, 2001). Χρειάζεται λοιπόν η ανάπτυξη ατομικών προγραμμάτων παρέμβασης που να στοχεύουν στο να μάθουν τα παιδιά νέες κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές από το κοινωνικό τους περιβάλλον και όχι μόνο στο να μειώνουν τις ανεπιθύμητες (Hartwig et al., 2000).

Η επίδραση της οικογένειας στην ανάπτυξη της παιδικής επιθετικότητας

Η επιθετική συμπεριφορά μπορεί να ευνοείται από το οικογενειακό περιβάλλον. Οι Sharp και Smith (1994) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά που είναι θύματα βίας στο σπίτι έχουν περισσότερες πιθανότητες να παίξουν το ρόλο του θύτη στο σχολείο. Κατά το Olweus (1993), εάν η στάση των γονέων, τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού, είναι αρνητική και δε διακρίνεται από ζεστασιά και συναισθηματική εμπλοκή αυξάνεται ο κίνδυνος να γίνει εχθρικό προς τους άλλους. Ένας επιπλέον παράγοντας που συμβάλλει σε αυτό είναι ο βαθμός που οι γονείς του επιτρέπουν να φέρεται επιθετικά, είναι ανεκτικοί ή θέτουν σαφή όρια, καθώς και αν χρησιμοποιούν αθέμιτες μεθόδους, όπως η σωματική τιμωρία και τα βίαια συναισθηματικά ξεσπάσματα για να επιβληθούν (Olweus, 1993).

Αποτέλεσμα της ενδοοικογενειακής βίας είναι τα παιδιά που τη βιώνουν να έχουν επιθετική συμπεριφορά, να είναι φοβισμένα και συνεσταλμένα, ή να γίνουν ανήσυχα, να έχουν προβλήματα ύπνου, προβλήματα στο σχολείο, και δυσκολίες, στη δημιουργία σχέσεων και φιλιών (Γαλάνης, 1999). Τα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικότητα είναι συχνά παιδιά από οικογένειες χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου (Farrington, 2000), μονογονεϊκές οικογένειες, παιδιά διαζευγμένων γονιών, που δεν τους διαθέτουν αρκετό χρόνο και που διαπληκτίζονται συχνά (Farrington, 2000; Hasan, Drolet, & Paquin, 2003).

Οι γονείς χρειάζεται να είναι σταθεροί στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους και να θέτουν σαφή όρια ως προς το ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι (Olweus, 1993). Η συμπεριφορά τους σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να είναι επιθετική (Κρασανάκης, 2010), αντίθετα να ορίζεται από την πραγματική γνώση των αναγκών και των τάσεων του ίδιου του παιδιού. Σύμφωνα με το Γεωργίου (2000), οι γονικές ενέργειες που εκφράζουν απόρριψη του παιδιού όπως οι ειρωνείες, οι προσβολές και οι ενέργειες που προκύπτουν από χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον του επηρεάζουν αρνητικά την κοινωνικοποίηση του. Αντίθετα αυτή προάγεται όταν το παιδί έχει την αίσθηση της οικογενειακής συνοχής χωρίς να αναιρείται η αυτονομία του. Η διαχείριση της εξουσίας και η λήψη των αποφάσεων στην οικογένεια γίνεται με δημοκρατικό τρόπο και το παιδί συμμετέχει. Οι γονείς το επιτηρούν συστηματικά αλλά ταυτόχρονα σέβονται τα δικαιώματα του και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της ατομικότητας του (Γεωργίου, 2000). Η σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και τους γονείς είναι προϋπόθεση της εθελούσιας υπακοής του σε αυτούς. Οι γονείς αποτελούν πρότυπο μίμησης για το παιδί και το επηρεάζουν με το παράδειγμα τους. Ο Olweus (1993) μάλιστα υποστηρίζει ότι οι ευχάριστες οικογενειακές δραστηριότητες και συζητήσεις της οικογένειας ενδυναμώνουν τη θετική σχέση μεταξύ των μελών της.

Οι παιδαγωγοί αντιμέτωποι με την επιθετική συμπεριφορά στην τάξη

Η συμπεριφορά των επιθετικών παιδιών δημιουργεί κλίμα συναισθηματικής έντασης στην τάξη. Η ανάγκη να εκτονώνει ο παιδαγωγός διαρκώς την κατάσταση κρίσης που δημιουργεί το επιθετικό παιδί, επιδεινώνει τη σύγκρουση τους και δεν επιτρέπει στον παιδαγωγό να αντιληφθεί το ψυχολογικό και συναισθηματικό αδιέξοδο που τυχόν κρύβει το παιδί (Farber,1991; Weare, 2000). Οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν ένα συνδυασμό αρνητικών στρατηγικών με βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα για να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα που δε τους βοηθούν να κατανοήσουν τη ψυχολογία των επιθετικών παιδιών (Webster-Stratton,1999). Τέτοιες είναι οι προειδοποιήσεις, οι τιμωρίες, οι επιπλήξεις, η αποπομπή, η παραπομπή στην διεύθυνση (Bloomuist & Schnell, 2002). Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και τον παιδαγωγό χαρακτηρίζεται από αντιπαλότητα και το παιδί ταυτίζεται όλο και περισσότερο με την αρνητική του εικόνα (Jones & Jones, 1998; Κουρκούτας, 2007).

Σύμφωνα όμως με τη Marion (2003), στο οικολογικό μοντέλο η τιμωρία ως τρόπος επίλυσης του προβλήματος δεν έχει καμία θέση. Απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου ο παιδαγωγός να κατανοήσει συνολικά τη συμπεριφορά του παιδιού και να καθορίσει τη στάση του για την επίλυση του προβλήματος της επιθετικότητας, είναι η συνεργασία με την οικογένεια (Christenson & Buerkle, 1999). Σύμφωνα με το Γεωργίου (2000), η συνεργασία με τους γονείς εκτός από αύξηση του κινήτρου για μάθηση συμβάλλει και στη βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο. Η οικολογική προσέγγιση προτείνει η εκτίμηση του προβλήματος της επιθετικότητας του παιδιού να γίνεται βάσει πληροφοριών για την ανάπτυξη του και τις σχέσεις του μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Stormashak & Dishion, 2002).

Ο παιδαγωγός που υποστηρίζει όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο και τα προβλήματα στην συμπεριφορά τους, επιδιώκει την ένταξή τους χωρίς να τα στιγματίζει και καλλιεργεί σχέση εμπιστοσύνης μαζί τους, είναι δυνατόν να πετύχει την εγκαθίδρυση ενός «θεραπευτικού κλίματος» στην τάξη του (Jones & Jones, 1998; Kampwirth, 1999; Κουρκούτας, 2007). Οι παιδαγωγοί εξάλλου που παρατηρούν και γνωρίζουν τις περιοχές ανάπτυξης που τα παιδιά έχουν δυσκολίες μπορεί να αναπτύσσουν δραστηριότητες που τροφοδοτούν την ανάπτυξη τους συνολικά αλλά και ειδικά σε αυτές τις περιοχές που χρειάζονται ενίσχυση (Helm & Katz, 2001; Marion, 2004).

Σύμφωνα λοιπόν με την οικοσυστημική προσέγγιση ο παιδαγωγός θα πρέπει να εκλαμβάνει την επιθετική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που δε δημιουργείται μόνο από το μαθητή αλλά είναι αποτέλεσμα των δράσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων σε συγκεκριμένο περιβάλλον (Cooper & Upton, 1990). Ο παιδαγωγός πριν δοκιμάσει συγκεκριμένες τεχνικές για την αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς θα βοηθούσε αν αναθεωρούσε τον τρόπο οργάνωσης της τάξης του (Colbert, 1997). Η απασχόληση στις γωνιές δίνει τη δυνατότητα στα νήπια να συνομιλούν αναπτύσσοντας επιχειρήματα και να ανακοινώνουν, να ανακαλύπτουν έπειτα από παρατήρηση, να δημιουργούν μέσα από πειραματισμούς (Γερμανός, 2002).

Ο παιδαγωγός μάλιστα θα μπορούσε να συζητούσε και να αποφάσιζε με τα παιδιά της τάξης σχετικά με το ποιους κανόνες χρειάζεται να ακολουθούν. Ο Στεφάνου (2007), αναφέρε-

ται στη σύναψη ενός *Συμβολαίου* που θα περιγράφει την επιθυμητή συμπεριφορά αλλά και τις κυρώσεις για τη μη τήρηση των όρων. Το είδος της συμπεριφοράς λοιπόν που αναπτύσσουν τα παιδιά σε αυτές τις γωνιές επηρεάζει την επιτυχία του παιχνιδιού και καλό θα ήταν παιδαγωγός και παιδιά να συνδιαμορφώνουν τους κανόνες που αφορούν τον αριθμό των αυτών που θα παίξουν, τη χρήση των υλικών, την τακτοποίηση κ.α (Δαφέρμου & άλ., 2006). Η εργασία σε ομάδες βοηθά στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τάξη καθώς η απόδοση της ομάδας αποτελεί υπόθεση όλων των μελών της (Ο' Moore, 2000).

Η ώρα της ελεύθερης απασχόλησης είναι μια καλή ευκαιρία για τον παιδαγωγό να παρατηρεί συστηματικά το παιδί που εκφράζει επιθετικότητα. Ο Στεφάνου (2007), προτείνει την τήρηση *σημειωματαρίου* με του τι προηγείται, τι συμβαίνει και τι ακολουθεί της επιθετικής συμπεριφοράς. Ο σκοπός της παρατήρησης ωστόσο είναι να ερμηνεύσει τη συμπεριφορά του επιθετικού παιδιού και όχι να το χειραγωγήσει (Marion, 2004). Αν ο παιδαγωγός καταφέρει να αγνοήσει τις προκλήσεις του παιδιού ίσως αυτό αντιληφθεί το αδιέξοδο στο οποίο οδηγείται (Drifte, 2004). Οι θετικές *αυτό-δηλώσεις*, αν ο παιδαγωγός καταφέρνει να ξεπεράσει τη σύγκρουση, είναι επίσης μια τεχνική που προτείνεται από το Στεφάνου (2007) όσον αφορά στο χειρισμό της επιθετικότητας. Κατά τον ίδιο μια άλλη αποτελεί η θετική *ενίσχυση* δηλαδή η ενθάρρυνση της επιθυμητής συμπεριφοράς.

Σκοπός, υποθέσεις και μέθοδος

Ο γενικός σκοπός της εργασίας ήταν να διαπιστωθεί με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν οι γονείς και οι παιδαγωγοί την επιθετική συμπεριφορά. Ειδικότερα αν οι απαντήσεις γονέων και παιδαγωγών διαφέρουν ή ταυτίζονται μεταξύ τους και σε ποιο βαθμό. Υπόθεσης της παρούσας έρευνας υπήρξε ότι γονείς και παιδαγωγοί υιοθετούν παρόμοιες πρακτικές τις περισσότερες φορές Επίσης ότι και οι δυο κατηγορίες των ερωτηθέντων επιδιώκουν την επίλυσης της σύγκρουσης με δημοκρατικά μέσα αλλά ότι οι παιδαγωγοί είναι περισσότερο εκπαιδευμένοι στη χρήση αποτελεσματικών τεχνικών για τον έλεγχο της επιθετικής συμπεριφοράς.

Το δείγμα αποτέλεσαν 50 παιδαγωγοί που εργάζονται σε πέντε Δημοτικούς Βρεφονηπιακούς σταθμούς της Αττικής και 50 γονείς που έχουν παιδιά στις τάξεις αυτών. Όλοι κλήθηκαν να απαντήσουν το ίδιο ερωτηματολόγιο δέκα ερωτήσεων κλειστού τύπου.

Αποτελέσματα

Στην ερώτηση αν οι γονείς και οι παιδαγωγοί συζητούν με το παιδί τους λόγους που ενδεχομένως το οδήγησαν σε επιθετική συμπεριφορά και τις συνέπειες της, οι μισοί γονείς απάντησαν συχνά και οι μισοί παιδαγωγοί πάντοτε. Μόνο δύο από όλους τους γονείς απάντησαν μερικές φορές και ένας σπάνια. Ομοίως μόνο ένας παιδαγωγός απάντησε μερικές φορές και κανένας σπάνια.

Οι παιδαγωγοί όμως θέτουν πιο συχνά κανόνες συμπεριφοράς στα παιδιά αφού οι περισσότεροι (56%) απάντησαν ότι πάντοτε ορίζουν ποιες είναι οι συμπεριφορές που επιτρέπονται ή απαγορεύονται στο σχολείο, ενώ από τους γονείς μόνο ένας επέλεξε αυτή την απά-

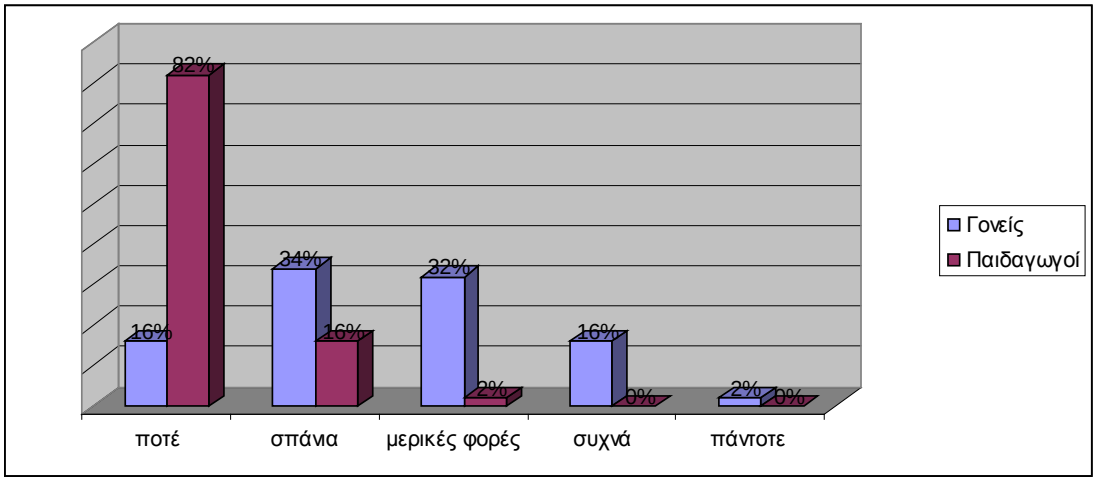
ντηση. Η δεύτερη σε συχνότητα απάντηση των παιδαγωγών είναι το συχνά (40%). Αντίθετα οι γονείς απάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό σπάνια (34%) ή μερικές φορές.

Η επιθετική συμπεριφορά προκαλεί αναστάτωση τόσο στο μεγαλύτερο ποσοστό γονέων (58%) όσο και των παιδαγωγών (48%) αφού πάντοτε παρεμβαίνουν άμεσα ή συχνά σε ποσοστό οι παιδαγωγοί 34% οι παιδαγωγοί και οι γονείς 26%. Παρόλα αυτά οι παιδαγωγοί μερικές φορές αγνοούν τα παιδιά όταν χρησιμοποιούν άσχημο λεξιλόγιο (46%) ή το κάνουν συχνά (24%), σε αντίθεση με τους γονείς που δε το κάνουν ποτέ (48%) ή το κάνουν σπάνια (24%).

Οι γονείς επίσης χρησιμοποιούν συχνά παρόμοιους τρόπους για να αντιμετωπίσουν την επιθετικότητα που εκφράζει το παιδί (52%). Αντίθετα οι παιδαγωγοί επιλέγουν συχνά τον ίδιο τρόπο σε πολύ μικρό ποσοστό (6%). Η δημοφιλέστερη απάντηση των παιδαγωγών είναι μερικές φορές (32%).Τόσο οι γονείς όσο και οι παιδαγωγοί χρησιμοποιούν την απομάκρυνση του παιδιού που γίνεται επιθετικό από το πεδίο της σύγκρουσης. Με τη μεγαλύτερη συχνότητα οι γονείς απάντησαν πάντοτε (46%) και οι παιδαγωγοί συχνά (44%). Στην πλειοψηφία τους οι παιδαγωγοί όμως συχνά (60%) προτείνουν μια άλλη ευχάριστη δραστηριότητα για να διακόψει το παιδί την επιθετική συμπεριφορά ή πάντοτε (24%). Οι γονείς ακολουθούν αυτή την πρακτική σε μικρότερο ποσοστό συχνά (44%) και σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους παιδαγωγούς μερικές φορές (22%). Επίσης οι παιδαγωγοί σε μεγαλύτερο ποσοστό (54%) υπόσχονται μερικές φορές κάποια ανταμοιβή, έναντι του 28% των γονιών. Η δημοφιλέστερη απάντηση των γονιών σε αυτή την ερώτηση ήταν το συχνά (36%).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις γονέων και παιδαγωγών και οι δυο πλευρές επιδιώκουν τη συνεργασία μεταξύ τους αν διαπιστώσουν ότι το παιδί υιοθετεί επιθετική συμπεριφορά. Αν και οι παιδαγωγοί υποστήριξαν ότι επιθυμούν πάντοτε τη συνεργασία (56%), οι γονείς απάντησαν το ίδιο σε μικρότερο ποσοστό (34%). Ωστόσο και οι δυο πλευρές απάντησαν συχνά σε μεγάλα ποσοστά (οι γονείς 38% και οι παιδαγωγοί 36%).

Όπως φαίνεται στο παρακάτω γράφημα, στην ερώτηση αν η σωματική τιμωρία επιβάλλεται ως ακραία λύση για να ελέγξουν γονείς και παιδαγωγοί την επιθετικότητα υπήρξε μεγάλη διαφοροποίηση στις απαντήσεις τους αφού η συντριπτική πλειοψηφία των παιδαγωγών απάντησε ποτέ (82%) ενώ οι απαντήσεις των γονέων μοιράστηκαν ανάμεσα και στις υπόλοιπες επιλογές (ποτέ 16%, σπάνια 34%, μερικές φορές 32%, συχνά 16%, πάντοτε 2%). Εντύπωση ωστόσο προκαλεί το γεγονός μια μειοψηφία παιδαγωγών παραδέχθηκε ότι σπάνια (16%) ή μερικές φορές (2%) χρησιμοποιεί το «ξύλο» ως πρακτική.



Η συχνότητα της χρήσης ακραίων λύσεων από γονείς και παιδαγωγούς

Συζήτηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης υπάρχουν κοινά στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας από τους γονείς και του παιδαγωγούς. Προέκυψε μάλιστα ότι και οι δυο πλευρές υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό το διαλεκτικό τρόπο επίλυσης της σύγκρουσης που εγείρει η επιθετική συμπεριφορά. Παρόλα αυτά περισσότεροι από τους μισούς γονείς παραδέχθηκαν ότι επιβάλλουν τη σωματική τιμωρία ως ακραία λύση έστω σπάνια ή μερικές φορές σε αντίθεση με τους παιδαγωγούς.

Και οι δυο κατηγορίες ερωτηθέντων μάλιστα παρεμβαίνουν άμεσα όταν το παιδί γίνεται επιθετικό και το απομακρύνουν από το πεδίο της σύγκρουσης ή του υποδεικνύουν άλλη ενασχόληση. Επίσης γονείς και παιδαγωγοί συμφωνούν στην αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ τους. Η μεταξύ τους ανταλλαγή πληροφοριών, ανησυχιών και προτάσεων είναι ουσιώδης ώστε να προκύψει το μεγαλύτερο δυνατό όφελος για το παιδί (Σχίζα, κ.α., 2010). Ένα παιδί που εκφράζει επιθετικότητα στο σχολικό περιβάλλον συνήθως την υιοθετεί από την οικογένεια (Dishion, French, & Patterson, 1995).Η πρόληψη του προβλήματος σε κάθε πλαίσιο της κοινότητας έχει βαρύνουσα σημασία στον ίδιο βαθμό που έχει και η διαχείριση της επιθετικότητας στην τάξη (Elliot et all, 2008). Επιτυχημένη είναι η παρέμβαση που στοχεύει στα αίτια και όχι στα συμπτώματα.

Απαιτείται λοιπόν έγκαιρος σχεδιασμός και οργάνωση ενός περιβάλλοντος που βοηθάει τα παιδιά να ελέγχουν την επιθετικότητας τους. Η συγκεκριμένη εργασία συμπέρανε ότι υπήρχε ευαισθητοποίηση των παιδαγωγών ως προς αυτό. Επέμειναν ότι τα παιδιά χρειάζεται να γνωρίζουν και να ενεργούν βάσει κανόνων προκειμένου να αποφεύγουν επιθετικές συμπεριφορές που τους αναιρούν. Επίσης οι γονείς δήλωσαν ότι αντιμετωπίζουν με σταθερότητα την επιθετικότητα των παιδιών ενώ οι παιδαγωγοί πειραματίζονται με διαφορετικούς τρόπους. Η λεκτική επιθετικότητα φάνηκε να προβληματίζει λιγότερο τους παιδαγωγούς σε σύγκριση με τους γονείς, αφού καταφέρνουν να την αγνοούν ευκολότερα. Τέλος πολλοί παιδαγωγοί δε διστάζουν να δελεάσουν το παιδί με κάποιο αντάλλαγμα για να κερδίσουν τη συνεργασία του, το ίδιο και οι γονείς.

Η συγκεκριμένη εργασία αποδεικνύει ότι γονείς και παιδαγωγοί αναζητούν τρόπους διαχείρισης της επιθετικότητας και πειραματίζονται με την εφαρμογή τους. Συμπερασματικά εντοπίζεται η ανάγκη και οι δυο ομάδες ερωτηθέντων να επιμορφωθούν για να γνωρίσουν εναλλακτικές πρακτικές θετικής πειθαρχίας ώστε να μη καταφεύγουν σε ακραίες τιμωρητικές λύσεις.

Βιβλιογραφία

Γαλάνης, Γ. (1999). Επικαιρότητα και πολιτική ψυχολογία. Εκδ. Δαρδανός, Αθήνα

Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργίου Σ.,(2000). Σχέση σχολείου οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Γιαννικόπουλος, Α. (1984). Ψυχολογία προσαρμογής του παιδιού και του ενήλικου. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα

Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα: Π.Ι..

Κουρκούτας, Η.(2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κρασανάκης Γ.,(2010). Θέματα Ψυχολογίας του εφήβου, Γρηγόρη, Αθήνα

Τριβίλα, Σ. & Chimienti Giovanni (1998). Πρόγραμμα ελέγχου των συγκρούσεων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Bloomquist, M. L. & Schnell, S. V. (2002). Helping children with aggressive and conduct problems. Best practices for intervention. New York: The Guilford Press.

Bouchard, C, Clarkson, M. & Tessier, R. (1996). Méthodes. In C. Lavallèe, M. Clarkson et L. Chenard (dir.), *Conduites* á *caractère violent dans la résolution de conflits entre proches, Québec*. Enquête sociale et de santé 1992-1993, chapitre 1, 7-20.

Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and by design.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brofenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In P. Vasta (Ed.), *Annals of child development*: Vol. 6. *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jai Press.

Christenson, S. & Buerkle, K. (1999) Families as educational partners for children's school success:Suggestions for School Psychologists. In C. Reynolds, & T. Gutkin (Eds.) The Handbook of School Psychology Ed.) (pp. 707-744). New York: John Wiley & Sons

Colbert, J. (1997). Classroom design and how influences behavior. *Early Childhood News*, 9(3), 22-30.

Cooper, P. & Upton, G. (1990) An ecosystemic approach to emotional and behaviourial difficulties in schools,Educational Psychology, 10 (4) 301-322.

Dishion, T.J., French, D.C., & Patterson, G.R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology*: Vol. 2. *Risk, disorder, and adaptation* (pp. 421-471). New: Wiley.

Drifte, C. (2004). *Encouraging Positive Behavior in the Early Years. A Practical Guide*. London: Paul Chapman Publishing.

Elliott S, Kratochwill T, Littlefield-Cook J, Travers J. (2008). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Farber, B. A. (1991). Crisis in education . Stress and Burn out in the American teacher. San Francisco: Jossey-Bass.

Farrington, D.P. (*2000). Psychosocial predictors of adult antisocial personality and adult convictions*. Behavioral Sciences and the Law 18, 605—22.

Frick, .J.(2001).Effective interventions for children and adolescends with contact disorders. Canadian Journal of Phychiatry, 46, 597-608.

Hasan, R., Drolet, M. & Paquin, M. (2003). Les conduites violentes chez les enfants de 3 a 6 ans: Comprendre pour mieux intervenir. *Reflets*, 9, (1), pp. 150-172.

Helm, J. & Katz, L. (2001). *Young investigations: The project approach in the early years.* New York: Teachers College Press.

Jones,V.F.&Jones,L.S.(1998).Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems. (5th edition). Boston: Alyn & Bacon.

Kampwirth, T. J. (1999) Collaborative consultation in the schools. Effective Practicesfor students with learning and behavioral problems. Columbus: Merill Prentice Hall.

Marion, M. (2003). *Guidance of young children* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merril/Prentice Hall.

Marion, M. (2004). *Using observation in early childhood*. Upper Saddle River, NJ: Merril/Prentice Hall.

Olweus, D. (1993). Understanding children' s worlds: Bullying at School. What we know and what we can do.Oxford: Blackwell Publishing.

O'Moore, M. (2000). Critical Issues for Teacher Training to Counter Bullying and Victimisation in Ireland. Aggressive Behavior, 26(1), 99-111.

Sharp, S., Smith, P. K. (1994). Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers. London and New York: Routledge

Stormashak, E. & Dishion, T. (2002). An ecological Approach to Child and Family Clinical and Counselling Psychology. *Clinical Child and Family. Psychology Review*, 5(3), 197-216.

Στεφάνου, Γ. (2007). Δυσλειτουργικές μορφές συμπεριφοράς στο σχολείο-επιθετικότητα: αίτια, εκδηλώσεις, συνέπειες, τεχνικές χειρισμού. Στο Ε. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης,* (Τόμ. Α, σσ 191-203). Αθήνα:ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf

Σχίζα Μ., Μπάστα Δ., Ψαρογιάννη Χ., «Η Σημασία της Σχέσης Γονέων-Παιδαγωγών στο Χώρο της Προσχολικής Αγωγής», στο Σ. Π. Πανταζή κ.ά. (επιμ), Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής: «Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα», Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Π.Ε.Ε.), Ιωάννινα, 22, 23 και 24 Οκτωβρίου 2010, τόμος Α, σσ 485-498, http://www.pedagogy.gr/index.php/journal/pages/view/perilipseis/

Webster-Stratton, C. (1999). How to Promote Children's Social and Emotional Competence. London: P Champman.

Weare, K. (2000). Promoting Mental, Emotional and Social Health. A Whole School Approach. London: Routledge

Η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και η μουσικοθεραπεία ως θεραπευτική παρέμβαση σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Μπαρούτα Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Μουσικός, επί πτυχίω M.Ed. Σχολικής Ψυχολογίας
tch__mbarouta@hotmail.com

Περίληψη

Στόχος αυτής της εισήγησης είναι να περιγράψει τα χαρακτηριστικά της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και να ερευνήσει τις ιδιότητες της μουσικής και των μεθόδων της μουσικοθεραπείας, οι οποίες ενισχύουν και υποστηρίζουν τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Δίνεται έμφαση στο ρόλο της μουσικής ως εργαλείο δημιουργίας διαπροσωπικών εμπειριών με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά να ασκούν έλεγχο στις σκέψεις και τα συναισθήματά τους ως μέσο για την αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Προκειμένου να γίνει κατανοητή η διαδικασία αυτή, περιγράφονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ τόσο στη σχολική τους επίδοση όσο και στη συναισθηματική τους ανάπτυξη κατά τη σχολική ηλικία. Επιπλέον εξηγείται ο τρόπος με τον οποίο η εκφραστική δύναμη της μουσικής ανακουφίζει την εσωτερική ένταση και το άγχος ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Δίνεται έτσι η δυνατότητα καλύτερης ψυχικής και γνωστικής οργάνωσης.

Λέξεις κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, μουσικοθεραπεία, θεραπευτική παρέμβαση

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) είναι μια χρόνια αναπτυξιακή διαταραχή της παιδικής ηλικίας, αφού επιδρά στη ζωή του παιδιού κι επηρεάζει τη λειτουργικότητα τόσο του ίδιου όσο και της οικογένειάς του, ενώ παράλληλα υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες να έχει αρνητικές επιπτώσεις και στη σχολική του ζωή. Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες θεραπευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες στοχεύουν όχι μόνο στον περιορισμό των κύριων συμπτωμάτων της διαταραχής (απροσεξία, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα), αλλά και στη μείωση ή και πρόληψη των συνδεόμενων λειτουργικών ελλειμμάτων στον ακαδημαϊκό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα της ζωής του παιδιού. Σύμφωνα με τους Young & Amarasinghe (2010), για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ θα πρέπει οπωσδήποτε να συνεκτιμάται η πολυπαραγοντική φύση της διαταραχής καθώς επίσης και το γνωστικό επίπεδο και οι αναπτυξιακές ανάγκες κάθε παιδιού. Παράλληλα, όπως αναφέρουν οι Pelham, Wheeler & Chronis (1998), στην προσπάθεια αυτή θα πρέπει να ενσωματώνεται ένα ευρύ φάσμα θεραπευτικών δυνατοτήτων και να επιχειρείται η διερεύνηση του θεραπευτικού πλαισίου έτσι ώστε η παρέμβαση να γίνει σε γνωστικό επίπεδο, σε επίπεδο συμπεριφοράς, σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων, σε ψυχολογικό αλλά και σε μαθησιακό επίπεδο ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού και της οικογένειάς του. Μια ιδιαίτερα δημιουργική παρέμβαση που εξελίσσεται ραγδαία τα τελευταία χρόνια είναι αυτή της Μουσικοθεραπείας, η οποία χρησιμοποιεί τη θεραπευτική χρήση της μουσικής. Μέσα από τη δημιουργία και την έκφραση, στόχος είναι η μουσική να βοηθήσει την ανάπτυξη των δυνατοτήτων και την αποκατάσταση των λειτουργιών του παιδιού, έτσι ώστε

να πετύχει μια καλύτερη ποιότητα ζωής μέσω της πρόληψης, της αποκατάστασης ή και της θεραπείας.

Ορισμός, περιγραφή και διαγνωστικά κριτήρια της ΔΕΠ-Υ

Ορισμός

Σύμφωνα με τον Barkley (1990) η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/ΔΕΠ-Υ) είναι μια νευροβιολογική διαταραχή που εμφανίζεται με χαρακτηριστικά δυσκολίας στη συγκέντρωση προσοχής, υπερβολική κινητικότητα και παρορμητική συμπεριφορά. Επιπλέον ο Pelham (1994), αναφέρει πως είναι μία εκ γενετής διαταραχή και διαρκεί εφ' όρου ζωής, ενώ κάποια από τα συμπτώματά της εμφανίζονται πριν από την ηλικία των επτά ετών και εκδηλώνονται σε τουλάχιστον δύο περιβάλλοντα. Τέλος, οι Κάκουρος & Μανιαδάκη (2000), συμπληρώνουν πως είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή που έχοντας ως πρωτογενή χαρακτηριστικά τα συμπτώματα της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας, επιμένει στο χρόνο και μπορεί να προκαλέσει σημαντικές και ποικίλες δυσκολίες τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο περιβάλλον του.

Περιγραφή και διαγνωστικά κριτήρια

Τα κύρια χαρακτηριστικά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι η εκδήλωση συμπτωμάτων απροσεξίας και/ή παρορμητικότητας - υπερκινητικότητας σε βαθμό δυσανάλογο με την ηλικία τους με αποτέλεσμα να εμφανίζουν περιορισμένες ικανότητες για συγκέντρωση της προσοχής τους, αναστολή των παρορμήσεών τους και ρύθμιση της συμπεριφοράς τους σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες (Barkley, 1990). Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι συνήθως πολύ ανήσυχα και δυσκολεύονται να μείνουν για πολύ ώρα στο ίδιο σημείο. Είναι αδέξια, ακατάστατα και συχνά μπορεί να κάνουν ζημιές και να προκαλούν αναστάτωση στο περιβάλλον τους. Επίσης, ένα άλλο κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η ανυπομονησία. Τα περισσότερα απ' αυτά δεν περιμένουν να ακούσουν μέχρι το τέλος τις οδηγίες που τους δίνονται προτού εκτελέσουν τη δραστηριότητα. Συχνά βιάζονται να απαντήσουν προτού ολοκληρωθεί η ερώτηση που τους απευθύνεται. Πολλές φορές επιδιώκουν να προσελκύσουν την προσοχή των άλλων με προκλητικό τρόπο, ενώ φαίνεται να αδιαφορούν για τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους χωρίς να επηρεάζονται από τις προηγούμενες εμπειρίες τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Οι γονείς και οι δάσκαλοι, αναφέρουν πως τα παιδιά αυτά δίνουν την εντύπωση πως είναι αφηρημένα και απρόσεκτα, δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν για πολλή ώρα σε μια δραστηριότητα και μεταπηδούν από τη μία ασχολία στην άλλη. Προκειμένου να υπάρξει διάγνωση της ΔΕΠ-Υ θα πρέπει τα συμπτώματα να έχουν κάνει την εμφάνισή τους πριν το 7^{ο} έτος της ηλικίας, να έχουν διάρκεια τουλάχιστον έξι μήνες, να μην αντιστοιχούν στο αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και να προκαλούν σημαντική έκπτωση στη λειτουργικότητά του σε δύο ή περισσότερα πλαίσια (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Υπάρχουν δύο ομάδες κριτηρίων (απροσεξίας – υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας) και ανάλογα με τον αριθμό των κριτηρίων που πληρούνται για κάθε ομάδα, η διάγνωση μπορεί να είναι ΔΕΠ-Υ με Προεξέχοντα τον Απρόσεκτο Τύπο, ΔΕΠ-Υ με Προεξέχοντα τον Υπερκινητικό – Παρορμητικό Τύπο ή ΔΕΠ-Υ Συνδυασμένος Τύπος. Σύμφωνα με το DSM-IV-TR τα διαγνωστικά στοιχεία για τη ΔΕΠ-Υ είναι τα παρακάτω (American Psychiatric Association, 1994):

Έλλειψη προσοχής

- *Αποτυγχάνει να δείξει τη δέουσα προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει λάθη απροσεξίας στο σχολείο ή σε άλλες δραστηριότητες.*
- *Έχει δυσκολία να διατηρήσει την προσοχή του κατά την εκτέλεση δραστηριοτήτων ή στο παιχνίδι και δεν φαίνεται να ακούει όταν του απευθύνουν το λόγο.*
- *Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και αδυνατεί να ολοκληρώσει τη σχολική εργασία ή τα καθήκοντα στη δουλειά.*
- *Δυσκολεύεται να οργανώσει τη δουλειά του ή άλλες δραστηριότητες.*
- *Αποφεύγει, δεν επιθυμεί ή διστάζει να αναλάβει καθήκοντα που απαιτούν παρατεταμένη πνευματική προσπάθεια (όπως οι σχολικές εργασίες ή οι ασκήσεις για το σπίτι).*
- *Χάνει πράγματα αναγκαία για την υλοποίηση των εργασιών ή των δραστηριοτήτων.*
- *Διασπάται από εξωτερικά ερεθίσματα.*
- *Ξεχνά τις καθημερινές δραστηριότητες και υποχρεώσεις.*

Υπερκινητικότητα

- *Κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στο κάθισμα.*
- *Σηκώνεται από τη θέση του είτε στη σχολική τάξη είτε σε περιπτώσεις που κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο.*
- *Τρέχει εδώ κι εκεί ή σκαρφαλώνει σε αντικείμενα σε ακατάλληλες στιγμές.*
- *Έχει δυσκολία να παίξει ή να απασχοληθεί με διάφορες δραστηριότητες ήσυχα.*
- *Βρίσκεται σε διαρκή κίνηση και ενεργεί σαν «κινούμενη μηχανή».*
- *Μιλά πολύ και ακατάπαυστα.*

Παρορμητικότητα

- *Απαντά απερίσκεπτα προτού ολοκληρωθεί η ερώτηση.*
- *Δυσκολεύεται να περιμένει τη σειρά του.*
- *Διακόπτει ή ενοχλεί με την παρουσία του τους άλλους.*

Κατά τη διάρκεια του εικοστού αιώνα προτάθηκαν και εφαρμόστηκαν πολλές θεραπευτικές μέθοδοι για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Η πλειονότητα των ειδικών συμφωνεί ότι, στις περιπτώσεις όπου συνίσταται η χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής, αυτή θα πρέπει να συνοδεύεται οπωσδήποτε και από άλλες μεθόδους (Hinshaw et al.,1984). Επιπλέον μια πρόσφατη ανάλυση 63 ερευνών από το 1971 έως το 1995 (DuPaul & Eckert, 1997) έδειξε ό, τι οι τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς είναι αυτές που αντιμετωπίζουν τα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ στο σχολικό πλαίσιο. Επέκταση των κλασικών μεθόδων τροποποίησης της συμπεριφοράς αποτελεί σήμερα η γνωσιακή – συμπεριφορική θεραπεία. Κεντρικός στόχος της είναι να βοηθήσει τα παιδιά και τις οικογένειές τους να ασκούν έλεγχο στις σκέψεις και στα συναισθήματά τους ως μέσο για την αλλαγή της συμπεριφοράς τους.

Η θεραπευτική χρήση της μουσικής και η επιστήμη της Μουσικοθεραπείας

Ιστορική αναδρομή

Η θεραπευτική χρήση της μουσικής είναι τόσο παλιά όσο και η ιστορία της. Οι θεραπευτικές της ιδιότητες ήταν γνωστές σε πολλούς αρχαίους πολιτισμούς. Σε Αιγυπτιακούς παπύρους του 1500 π.Χ. υπάρχουν αναφορές για τη θεραπευτική δύναμη της μουσικής ενώ στη Μεσοποταμία συνέδεαν τα διαστήματα της μουσικής με τις εποχές, οι οποίες λειτουργούσαν ευεργετικά για τους ανθρώπους. Επιπλέον, σε ορισμένους λαούς της Νέας Γουινέας πίστευαν πως οι φωνές των πνευμάτων και των θεοτήτων μπορούν να ακουστούν στους ήχους της φλογέρας και των τυμπάνων. Σημαντικές, βέβαια, είναι και οι αναφορές των αρχαίων Ελλήνων φιλοσόφων. Σύμφωνα με τον Meinecke (1948) ο Πυθαγόρας υποστήριζε πως η αρμονία της μουσικής μπορεί να αποκαταστήσει τη διαταραγμένη ψυχοσωματική ισορροπία των ασθενών. Επιπλέον, ο Πλάτωνας στο έργο του «Πολιτεία», ένα έργο που περιέχει μια ποιητική περιγραφή της μουσικής και της κίνησης ως μέσο για την αποκατάσταση της υγείας και της αρμονίας, συνδέει τη μουσική με την ηθική ευημερία του έθνους. Κατά τη διάρκεια των αιώνων υπήρξε έντονη αναζήτηση για μεθόδους οι οποίες θα χρησιμοποιούσαν τη μουσική για τη θεραπεία ψυχικών διαταραχών (Jones, 1953). Από το τέλος του 18ου αιώνα οι επιστήμονες άρχισαν να ερευνούν την επίδραση της μουσικής στο ανθρώπινο σώμα καταλήγοντας στο ότι η μουσική επηρεάζει τον καρδιακό παλμό, την αναπνευστική λειτουργία και την κυκλοφορία του αίματος. Η μουσικοθεραπεία, ωστόσο, ως κλάδος υγείας άρχισε να εφαρμόζεται πιο συστηματικά κατά τη διάρκεια του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου, όταν επαγγελματίες κι ερασιτέχνες μουσικοί προσέφεραν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους πηγαίνοντας σε νοσοκομεία όπου νοσηλεύονταν στρατιώτες, προσπαθώντας με την παθητική ή και ενεργητική συμμετοχή των στρατιωτών αυτών σε μουσικά δρώμενα, να απαλύνουν τα σωματικά και ψυχικά τραύματα που άφησε πίσω του ο πόλεμος, αλλά και να ανακουφίσουν τον πόνο. Η αξιοσημείωτη ανταπόκριση των τραυματιών στη μουσική οδήγησε το ιατρικό προσωπικό να ζητήσει την πρόσληψη μουσικών από τα νοσοκομεία. Η ανάγκη προηγούμενης εκπαίδευσης των μουσικών αυτών οδήγησε με τη σειρά της στη δημιουργία του πρώτου ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών Μουσικοθεραπείας στο Πανεπιστήμιο του Michigan το 1944.

Ορισμός της Μουσικοθεραπείας

Σύμφωνα με τους Μακρή & Μακρή (2003) ο Εθνικός Σύλλογος για τη Μουσικοθεραπεία ορίζει, το 1960, τη Μουσικοθεραπεία ως την επιστημονική εφαρμογή της τέχνης της μουσικής για την επίτευξη θεραπευτικών στόχων, ενώ το 1980 συμπληρώνει πως πρόκειται για θεραπευτικούς στόχους συντήρησης και βελτίωσης της διανοητικής και σωματικής υγείας του ατόμου. Έναν ακόμη ορισμό διατύπωσε ο Αμερικανικός Σύλλογος Μουσικοθεραπείας (American Music Therapy Association, 2003) κατά τον οποίο, η μουσικοθεραπεία είναι ένα πολυδιάστατο και καλά οργανωμένο επάγγελμα υγείας που χρησιμοποιεί τη μουσική και τις μουσικές δραστηριότητες για να ανταπεξέλθει στις σωματικές, ψυχολογικές, γνωσιακές και κοινωνικές ανάγκες με σκοπό την προώθηση της μάθησης και την απόκτηση δεξιοτήτων. Τέλος σύμφωνα με τον Ελληνικό Σύλλογο Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ, 2011) η μουσικοθεραπεία ορίζεται ως μια μορφή δημιουργικής ψυχοθεραπείας μέσω τέχνης κατά την οποία η προσοχή του θεραπευτή εστιάζεται στη δημιουργία

και αξιολόγηση της εξελισσόμενης θεραπευτικής σχέσης με τη βοήθεια της μουσικής και των ήχων.

Χρήση και οφέλη της Μουσικοθεραπείας

Η Μουσικοθεραπεία αναγνωρίστηκε ως επιστήμη τη δεκαετία του 1950, στις ΗΠΑ (Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, 1999) και χαρακτηρίζεται από ένα εύρος προσεγγίσεων και μεθόδων, που προέρχονται από διαφορετικές θεωρητικές κατευθύνσεις (μουσικοκεντρική, ψυχοδυναμική, συμπεριφορική). Σύμφωνα με την Αδαμοπούλου (2007) βοηθά στην κινητική δραστηριότητα, στην ακουστική και φωνητική αντίληψη, στην αντίληψη του χώρου και του ήχου, στη βελτίωση της μνήμης, στην έκφραση, στην ανάπτυξη του αισθήματος της ομαδικότητας και συνεπώς της αυτοπεποίθησης των παιδιών. Επιπλέον η μουσική αποτελεί ισχυρή γέφυρα με το συναισθηματικό κόσμο του ατόμου γιατί μέσω αυτής εκφράζονται πολλά πράγματα που δεν μπορούν να πουν οι λέξεις. Γι' αυτό το λόγο, η μουσικοθεραπεία στηρίζεται κυρίως στη μη λεκτική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων, όπως είναι η βλεμματική επαφή, οι εκφράσεις του προσώπου, η στάση του σώματος, η απόσταση και ο τόνος της φωνής, πράγμα πολύ χρήσιμο για άτομα που έχουν δυσκολίες στον τρόπο επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και σύναψης νέων σχέσεων. Όπως αναφέρουν οι Φρουδάκη & Ψαλτοπούλου (2003) βασικό στοιχείο της μουσικοθεραπείας είναι η σχέση που δημιουργείται μεταξύ ενός εξειδικευμένου θεραπευτή και του θεραπευόμενου, η οποία δημιουργεί ένα οικείο περιβάλλον για το θεραπευόμενο έτσι ώστε να εμπλακεί ενεργά στη μουσική. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον το άτομο αισθάνεται ασφάλεια και εμπιστοσύνη κι έτσι μπορεί να ξεδιπλώσει το χαρακτήρα του. Οι στόχοι και οι μέθοδοι της θεραπευτικής διαδικασίας είναι εξατομικευμένες και προσαρμοσμένες κάθε φορά στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του θεραπευόμενου. Σύμφωνα με την Παπανικολάου (2011) υπάρχουν είδη ενεργητικής μουσικοθεραπείας που στηρίζονται στο ενεργό παίξιμο της μουσικής με αυτοσχεδιαστικό τρόπο (active clinical improvisation) και είδη δεκτικής μορφής που στηρίζονται στη μουσική ακρόαση (receptive). Η μουσικοθεραπεία βρίσκει εφαρμογή σε πολυάριθμες πληθυσμιακές ομάδες και πλαίσια εργασίας αφού ο θεραπευόμενος δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζει μουσική ή να έχει οποιαδήποτε σχετική εμπειρία για να επωφεληθεί από τη θεραπεία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Αμερικανικό Σύλλογο Μουσικοθεραπείας (American Music Therapy Association, 1998), μπορεί να βοηθήσει άτομα με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, εγγενείς διαταραχές ή σύνδρομα, διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, δυσκολίες και διαταραχές επικοινωνίας, νευρολογικές παθήσεις, μαθησιακές δυσκολίες, νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα συμπεριφοράς και κινητικές δυσκολίες. Αξιοποιεί την επίδραση της μουσικής στο σώμα, ενισχύοντας το ανθρώπινο ανοσοβιολογικό σύστημα και βοηθώντας τον ανθρώπινο οργανισμό να ανταποκριθεί καλύτερα σε οποιαδήποτε ιατρική αγωγή.

Η επίδραση της Μουσικοθεραπείας σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ

Όπως ήδη αναφέρθηκε η ΔΕΠ-Υ είναι μια νευροβιολογική διαταραχή που δεν θεραπεύεται. Τα συμπτώματά της αντιμετωπίζονται συνήθως με φαρμακευτική αγωγή, την οποία η μουσικοθεραπεία δεν μπορεί να αντικαταστήσει. Ωστόσο, μπορεί να συμβάλλει στη γνωστική, ψυχολογική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Η μουσικοθεραπεία συνδυάζει την επιστήμη με την τέχνη, τη φαντασία με την ανακάλυψη και σύμφωνα με

τον Collett (1992) δημιουργεί ένα περιβάλλον στο οποίο κάθε παιδί θέλει να μάθει. Ο Straum (n.d.) υποστηρίζει ότι η μουσική είναι ένα εργαλείο που ενθαρρύνει τη γνωστική, μαθησιακή, αντιληπτική, κινητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η μουσικοθεραπεία ως θεραπευτική παρέμβαση σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια εναλλακτική μέθοδο θεραπείας, η οποία μειώνει τα επίπεδα άγχους που νιώθουν τα παιδιά αυτά, τα ηρεμεί και τα διευκολύνει να εστιάσουν την προσοχή τους σε μια δραστηριότητα και να συγκεντρωθούν. Τους δίνει κίνητρο να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης με αποτέλεσμα πολλά παιδιά να βελτιώνουν αισθητά την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Επιπλέον, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αφού τους δίνει τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους είτε με λεκτικό είτε με μη λεκτικό τρόπο. Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως μέσα από διάφορα είδη μουσικής πολλές φορές αυτά τα παιδιά βιώνουν συναισθήματα που τους ήταν άγνωστα πιο πριν. Μέσα από ρυθμικές δραστηριότητες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από σταθερό ρυθμό, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μαθαίνουν εύκολα να ακολουθούν μια συγκεκριμένη δομή που έχει αρχή, μέση και τέλος, να περιμένουν τη σειρά τους και να είναι σε θέση να σχεδιάζουν, να προβλέπουν και τέλος να αντιδρούν στα ερεθίσματα που δέχονται. Παιχνίδια, τα οποία τα οποία συνδέουν έναν ήχο με μια σωματική κίνηση ενισχύουν τη μνήμη τους και τις κινητικές τους δεξιότητες, ενώ η εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου μετριάζει την παρορμητικότητα, και προσφέρει χαλάρωση και θετικά συναισθήματα τα οποία τονώνουν την αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, μέσω της μουσικοθεραπείας ο θεραπευτής εστιάζει στην δημιουργία μιας αλληλεπίδρασης και μιας σχέσης με το παιδί , η οποία μπορεί να περιλαμβάνει φωνητικούς ήχους, μελωδίες, κινήσεις, λέξεις ή εκφράσεις προσώπων. Αυτού του είδους η αλληλεπίδραση ενισχύει την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού καθιστώντας το ικανό να συνεργάζεται και να επικοινωνεί με αυθόρμητο τρόπο ενώ παράλληλα διασκεδάζει και νιώθει ευχαρίστηση (American Music Therapy Association, 2003). Τέλος, οι μέθοδοι δεκτικής μουσικοθεραπείας βελτιώνουν το λόγο και την ομιλία του παιδιού. Κατά την ακρόαση ενός συγκεκριμένου είδους μουσικής ο θεραπευτής παροτρύνει το παιδί να περιγράψει με λόγια ό, τι σκέψεις και συναισθήματα του προκαλεί, τα καταγράφει και στη συνέχεια, το υλικό αυτό γίνεται αντικείμενο συζήτησης και εμβάθυνσης. Μέσα, λοιπόν, σε ένα ήρεμο και χαλαρωτικό περιβάλλον, ένα παιδί με ΔΕΠ-Υ, το οποίο προσπαθεί να ρυθμίσει μόνο του τη συμπεριφορά του, μαθαίνει να θέτει σε εφαρμογή σκόπιμες και εκούσιες ατομικές, συμπεριφορικές και περιβαλλοντικές στρατηγικές για να διατηρήσει την αυτοσυγκέντρωση, την προσπάθεια και τον ενθουσιασμό του.

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, η επιστήμη της μουσικοθεραπείας αναδεικνύει τις ευεργετικές επιδράσεις της μουσικής στον ανθρώπινο οργανισμό και εφαρμόζεται ως θεραπευτική παρέμβαση για την αντιμετώπιση πολλαπλών σωματικών και ψυχικών παθήσεων κυρίως στο εξωτερικό. Στην Ελλάδα η θεραπεία μέσω της μουσικής άρχισε να εξελίσσεται τα τελευταία χρόνια, χάρη στους ειδικευμένους μουσικοθεραπευτές που την εφαρμόζουν έχοντας ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο εξωτερικό. Έντονο προβληματισμό, λοιπόν, προκαλεί το θέμα της έλλειψης ολοκληρωμένων και εξειδικευμένων ακαδημαϊκών προγραμμάτων σπουδών στα πανεπιστημιακά ιδρύματα της χώρας μας δεδομένου της τεράστιας προσφοράς της μουσικοθεραπείας σε παιδαγωγικούς τομείς, και ειδικότερα στην ειδική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα, ως

προς την εφαρμογή της σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με έρευνες από το 1996 έως το 2003 (American Music Therapy Association, 2003) η μουσικοθεραπεία τα βοήθησε να ανταποκριθούν καλύτερα στη φαρμακευτική αγωγή που τους είχε χορηγηθεί και μείωσε τα επίπεδα παρορμητικότητας και απροσεξίας στο σχολείο και στο σπίτι. Παράλληλα, συνέβαλε στην αύξηση του αυτοελέγχου και στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Συνεπώς, αποδεδειγμένα μπορεί να βοηθήσει την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως τα παιδιά που παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ και αποτελούν το 10% του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Ολοκληρώνοντας την παρούσα εισήγηση είναι απαραίτητο να σημειωθεί η αναγκαιότητα ενδογενούς γνώσης και έρευνας, η οποία θα δώσει νέες διόδους επικοινωνίας και ανάπτυξης διότι, μέχρι σήμερα η μουσικοθεραπεία στην Ελλάδα βασίζεται κυρίως στη γνώση και τα ερευνητικά δεδομένα της διεθνούς κοινότητας (Τσίρης, 2011). Πολυάριθμα ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή της μουσικοθεραπείας σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι χρήσιμο να ερευνηθούν και να εμπλουτίσουν το θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο της επιστήμης της μουσικοθεραπείας στον ελλαδικό χώρο.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Αδαμοπούλου, Χ. (2007) Μουσικοθεραπεία και Μουσική στην Ειδική Αγωγή: Αναγκαιότητες και Προοπτικές. Στο Μ. Αργυρίου (Επιμ.) Πρακτικά ου 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ (Ά Τόμος) (σσ. 189 – 198). Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ.

Ελληνικός Σύλλογος Πτυχιούχων Επαγγελματιών Μουσικοθεραπευτών (ΕΣΠΕΜ, 2011) http://www.musictherapy.gr

Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, Ρ. (1999) Δραματοθεραπεία, Μουσικοθεραπεία: Η Επέμβαση της Τέχνης στην Ψυχοθεραπεία (Β' Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γεώργιος Δαρδάνος.

Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2004). Προσαρμογή στο Σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρής, Ι. & Μακρή, Δ. (2003). Εισαγωγή στη Μουσικοθεραπεία, Αθήνα: Γρηγόρη.

Παπανικολάου, Ε. (2011). Η δεκτική μουσικοθεραπεία Guided Imagery & Music (GIM) ως κλινική προσέγγιση. Στα πρακτικά της 1ης επιστημονικής ημερίδας του ΕΣΠΕΜ. Approaches: Μουσικοθεραπεία και Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, Ειδικό Τεύχος 2011, 30 – 36. Ανακτήθηκε από: http://approaches.primarymusic.gr

Τσίρης, Γ. (2011). Μουσικοθεραπεία στην Ελλάδα: Αναπτύσσοντας εγχώρια γνώση και έρευνα. Στα πρακτικά της 1ης επιστημονικής ημερίδας του ΕΣΠΕΜ. Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική, Ειδικό Τεύχος 2011, 3 – 4. Ανακτήθηκε από το: http://approaches.primarymusic.gr

Φρουδάκη, Μ. (2003). Η Μουσικοθεραπευτική Προσέγγιση P. Nordoff – C. Robbins στο χώρο του νοσοκομείου. Στο Θ. Δρίτσας (Επιμ.) Μουσικοκινητικά Δρώμενα ως Μέσον Θεραπευτικής Αγωγής (σσ. 53 – 57). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Ψαλτοπούλου, Ν. (2003). Μουσικοθεραπεία. Στο Θ. Δρίτσας (Επιμ.). Μουσικοκινητικά Δρώμενα ως Μέσον Θεραπευτικής Αγωγής (σσ. 43 – 47). Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Ξένη Βιβλιογραφία

American Music Therapy Association (AMTA), (2003). Standards for education and clinical training. Silver Spring, MD: Author.

American Psychiatric Association (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Author.

Barkley, R.A. (1990). Attention – Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment. New York: Pergamon Press.

DuPaul, G.L. & Eckhert, T.L. (1997). The effect of school – based interventions for ADHD: A meta – analysis. School Psychology Review, 26, 5-27.

Hinshaw, S.P., Henker, B. & Whalen, C. K. (1984). Self – control in hyperactive boys in anger inducing situations: Effects of cognitive – behavioral training and of methylphenidate. Journal of Abnormal Child Psychology, 12, 55 – 77.

Houchens, C.J. (1983). A personal adjustment curriculum for secondary behaviorally disordered students. Paper presented at Minnesota Conference on Programming for the Development needs of Adolescents with Behavioral Disorders. Minneapolis, MN.

Jones, M. (1953). The therapeutic community. New York: Basic Books.

Meineche, B. (1948). Music and Medicine. In D. Schullian & M. Schoen (Eds.), Music and Medicine. New York: Henry Schuman.

Pelham, W. E., Wheeler, T. & Chronis, A. (1998). Empirically – supported psychosocial treatments for ADHD. Journal of Clinical Child Psychology, 27, 190 – 205.

Straum, M.J. (n.d.). Music Therapy and language for the autistic child. Retrieved December 12, 2003 Willamette University, Salem, Oregon, Web site: http://www.autism.org/music.html

Young, S. & Amarasinghe, J.A. (2010). Practitioner review: Non pharmacological treatments for ADHD: A lifespan approach. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51(2), 116 – 133.

Η δυσλεξία και η σχέση της με τη φωνολογική επίγνωση. Υπάρχουν αλφαβητικά συστήματα που δυσκολεύουν περισσότερο τα δυσλεκτικά άτομα;

Καλογήρου Ευαγγελία
Εκπ/κός Αγγλικών
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
lilia.kalogirou@yahoo.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια αυτής της εργασίας πραγματευόμαστε τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου «φωνολογική επίγνωση» *ή «φωνολογική ενημερότητα» (phonological awareness)* και τη σύνδεσή του με την ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου, τη δυσλεξία. Γίνεται αναφορά στις διαφορετικές μορφές δυσλεξίας (ακουστική, οπτική, μικτή) όπως έχουν προσδιοριστεί από τους ερευνητές καθώς επίσης και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά άτομα σε συνάρτηση με τις διαφορετικές αλφαβητικές γραφές ανά χώρα που ακολουθούνται. Προκύπτει ότι τα λιγότερο «διαφανή» αλφαβητικά συστήματα, όπως είναι το αγγλικό και το ελληνικό (σε σχέση με τη γραφή), δημιουργούν περισσότερες δυσκολίες στην εκμάθησή τους από τα δυσλεκτικά άτομα.

Λέξεις - κλειδιά: Φωνολογική επίγνωση, δυσλεξία, αλφαβητικά συστήματα

Εισαγωγή

Ενώ οι ανθρώπινες κοινωνίες πρωτοσχηματίστηκαν με βάση τον προφορικό λόγο, στις μέρες μας η απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού αναγνωρίζεται ως βασική ικανότητα για τη ζωή ενός ατόμου (Bell, 2013; Ong, 1999). Η έννοια του γραμματισμού (literacy) ή της εγγραματοσύνης περιλαμβάνει την κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων της γλώσσας όπως ο αυτοματισμός, η ευχέρεια και η ακρίβεια στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή (spelling) και την αριθμητική ή τον μαθηματικό υπολογισμό (Στασινός, 2009). Τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται στην κατάκτηση των παραπάνων βασικών δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, η δυσλεξία όπως ορίζεται και από την Βρετανική Ψυχολογική Εταιρεία (όπως αναφέρεται στο Στασινός, 2009) «είναι φανερή όταν η ακριβής και ευχερής ανάγνωση ή και η ορθογραφία λέξεων αναπτύσσεται με μεγάλη ατέλεια ή με μεγάλη δυσκολία». Παρατηρείται λοιπόν δυσκολία στην ανάγνωση αλλά και στο γραπτό λόγο σε επίπεδο λέξεων, που απαιτεί συγκεκριμένη καθοδήγηση στη φωνολογική επίγνωση και αποκωδικοποίηση (Griffiths & Stuart, 2013; Hatcher, 2004). Πώς προσδιορίζεται όμως η φωνολογική επίγνωση;

Η φωνολογική επίγνωση και η σχέση της με τη δυσλεξία

Προσδιορίζοντας την φωνολογική επίγνωση ή φωνολογική ενημερότητα (phonological awareness) εντοπίζουμε στη βιβλιογραφία ότι πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τους φθόγγους και το κάθε ξεχωριστό φώνημα μέσα στις λέξεις (Towned & Turner, 2000). Ο μαθητής πετυχαίνει να φτάσει στο επιθυμητό επίπεδο φωνητικής επίγνωσης όταν είναι ικανός να διακρίνει όλους τους φθόγγους μιας λέξης και τότε μπορεί να διαβάζει και να γράφει ψευδολέξεις, αξιοποιώντας τη γνώση του σε συλλαβές και φωνήματα (Στασινός, 2009). Ερευνητές αναγνωρίζουν ότι οι φτωχές φωνολογικές ικανότητες των μα-

θητών συνδέονται στενά με τις δυσκολίες που χαρακτηρίζουν τη δυσλεξία. Εντοπίζουν μια αμοιβαία, αιτιώδη σχέση ανάμεσα στα δύο καθώς υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι προβλήματα στη χρήση της γλώσσας σε επίπεδο ανάγνωσης και γραφής προκαλούνται από ελλείμματα σε φωνολογικό επίπεδο (Doyle, 2002; Snowling & Stackhouse, 1996; Στασινός, 2009).

Τί συμβαίνει όμως με τα δυσλεκτικά άτομα; Οι Snowling, Goulandris και Defty (1996) σε μια διαχρονική έρευνά τους διαπίστωσαν ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνώριση ψευδολέξεων καθώς το φωνολογικό τους σύστημα δεν είναι επαρκώς αναπτυγμένο. Επίσης άλλες έρευνες οδηγούν στο συμπέρασμα ότι παρεμβατικά προγράμματα εστιαζόμενα στην ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης έχουν θετικά αποτελέσματα για τα δυσλεκτικά άτομα (Hatcher, Hulme & Snowling, 2004). Η συστηματική και αναλυτική διδασκαλία της αντιστοιχίας γραφήματος-φωνήματος, της φωνημικής κατάτμησης (segmentation), της κατάκτησης του αλφάβητου μέσω δραστηριοτήτων όπως για παράδειγμα η προφορική αναγνώριση φθόγγων ή η επιλογή αρχικού φθόγγου, μπορούν να ενισχύσουν τη φωνολογική επίγνωση των δυσλεκτικών μαθητών και να βελτιώσουν τις αναγνωστικές δεξιότητες και τις δεξιότητες του γραπτού λόγου τους (Griffiths & Stuart, 2013).

Οι τύποι και οι υπότυποι της δυσλεξίας

Προσδιορίζοντας τους τύπους και υπότυπους της δυσλεξίας, όπως απαντώνται στη βιβλιογραφία, γίνεται ακόμα πιο ξεκάθαρη η σχέση της τελευταίας με τη φωνολογική επίγνωση καθώς περιγράφεται το προφίλ του δυσλεκτικού ατόμου. Πρέπει βέβαια να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι ενώ οι ερευνητές συμφωνούν στη χρησιμότητα του διαχωρισμού της δυσλεξίας σε τύπους, χρησιμοποιούν μια ποικιλία από ορολογία γεγονός που μπερδεύει το αναγνωστικό κοινό (Doyle, 2002; Στασινός, 2009). Παρ'όλα αυτά ένας σαφής διαχωρισμός είναι αυτός της επίκτητης από την αναπτυξιακή δυσλεξία. Ο πρώτος αναφέρεται στη δυσλεξία που παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου από τραυματισμό ή άλλη αιτία και ο δεύτερος εμφανίζεται από τα πρώτα χρόνια του ατόμου καθώς οι ικανότητες γραμματισμού του δεν ανταποκρίνονται στο αναπτυξιακό, ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται παρά το γεγονός ότι του παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση και διακρίνεται από ευφυϊα σε κανονικά επίπεδα (Georgiou, Papadopoulos, Zarouna, Parrila, 2012). Σύμφωνα με τους Johnson και Myklebust (όπως αναφέρεται στο Doyle, 2002 και Στασινός, 2009) διακρίνονται δύο υπότυποι της αναπτυξιακής δυσλεξίας, ο ακουστικός και ο οπτικός ανάλογα με το από πού προέρχονται τα ελλείμματα του ατόμου. Επίσης αναφέρεται και ο μικτός τύπος δυσλεξίας που συγκεντρώνει χαρακτηριστικά και από τους δύο προαναφερθέντες υπότυπους.

Τα άτομα με οπτική δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη. Επίσης δυσκολεύονται να αντιληφθούν πώς μια γραπτή λέξη μετουσιώνεται σε προφορικό λόγο. Στο σχολείο παρατηρείται ότι δυσκολεύονται να αντιστοιχίσουν τα γραφήματα με τα φωνήματα, για παράδειγμα στη λέξη **παιδιά** μπορεί να μην διαβάζουν το **αι** ως **i.** Πιθανόν να βλέπουν ορισμένα γράμματα αντίστροφα όπως το **ε** για **3** και μπορεί να αναφέρουν ότι το κείμενο είναι θαμπό ή και κινούμενο. Η προσπάθειά τους να διαβάσουν ή να γράψουν μια πρόταση απαιτεί πενταπλάσιο χρόνο από αυτή των κανονικών αναγνωστών (Doyle, 2002; Στασινός, 2009).

Τα άτομα με ακουστική δυσλεξία δυσκολεύονται να διακρίνουν τους ξεχωριστούς ήχους των λέξεων ή να συνθέσουν τους ήχους αυτούς μεταξύ τους. Για παράδειγμα δεν μπορεί να διακρίνει ανάμεσα στους ήχους των λέξεων **πέρα** και **μέρα.** Σε μια υπαγόρευση κειμένου πολλές φορές θα διστάσουν καθώς δεν είναι σίγουρα για το τί ακριβώς έχουν ακούσει. Η μικτή δυσλεξία αναφέρεται σε περιπτώσεις όπου παρατηρούνται δυσκολίες και των δύο παραπάνω υπότυπων. Πρόκειται για «δύσκολες» περιπτώσεις με σοβαρά ελλείμματα σε επίπεδο ανάγνωσης (Brunsdon, Hannan, Nickels & Coltheart, 2002; Στασινός,2009).

Συμπερασματικά τα ελλείμματα σε φωνολογικό επίπεδο απαντώνται και στους τρεις υπότυπους δυσλεξίας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που εστιάζονται στη βελτίωση της φωνολογικής επίγνωσης και περιλαμβάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία έχουν θετικά αποτελέσματα (Brunsdon, Hannan, Nickels & Coltheart, 2002; Snowling, Goulandris, & Defty, 1996).

Η «διαφάνεια» στα αλφάβητα και η δυσλεξία

Η δυσλεξία είναι μια ειδική διαταραχή του γραπτού λόγου που συναντάται σε όλες τις γλώσσες του κόσμου που έχουν αλφάβητο, έχουν δηλαδή αναπτύξει τον πολιτισμό τους σε επίπεδο γραπτού λόγου και όχι μόνο προφορικού. Όμως κάθε γλώσσα επιδρά διαφορετικά στη μαθησιακή διαδικασία και ανάλογα με τα φωνολογικά χαρακτηριστικά της επηρεάζει τις ικανότητες φωνημικής κατάτμησης και άρα ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής του ατόμου (Aidinis & Nunes, 2001). Έτσι τα μεγαλύτερα προβλήματα για τους δυσλεκτικούς παρουσιάζονται στις γλώσσες που δεν υπάρχει ακριβής φωνητική αντιστοιχία για κάθε γράμμα του αλφάβητου (Richardson, Thomson, Scott, & Goswami, 2004; Ντέιβις & Μπράουν, 2000). Πρόκειται για τις λεγόμενες «ελάχιστα καθαρές» ή «λιγότερο διαφανείς» γλώσσες καθώς ο βαθμός στον οποίο αντιστοιχεί ένα γράφημά τους σε ένα φώνημα είναι μικρός.

Η αγγλική γλώσσα είναι μια από αυτές τις γλώσσες όπου για παράδειγμα τα είκοσι έξι γράμματα του αλφάβητού της αντιστοιχούν σε περίπου σαράντα τέσσερα φωνήματα (Ντέιβις & Μπράουν, 2000; Στασινός, 2009). Για να καταφέρει ο μαθητής να διαβάσει πρέπει να είναι ικανός να μαντέψει ή να θυμάται από προηγούμενη χρήση της γλώσσας πώς προφέρεται για παράδειγμα η λέξη «**island**" ή «**knight**" ή πότε το γράμμα **a** προφέρεται ως **αe** «cat» ή **ei** «cake». Άλλες γλώσσες που επίσης δυσκολεύουν τα δυσλεκτικά άτομα λόγω του φωνολογικού τους κώδικα είναι η γαλλική, η ολλανδική και η ελληνική. Από έρευνες προκύπτει ότι τα δίγλωσσα παιδιά αντιμετωπίζουν διαφορετικές δυσκολίες στην εκμάθηση των γλωσσών σχετιζόμενες με το ορθογραφικό σύστημα της καθεμιάς. Έτσι ένας μαθητής θα μάθει πιο γρήγορα να μιλά γερμανικά από αγγλικά καθώς η γερμανική είναι μια «διαφανής» γλώσσα όπως και η ιταλική, η ισπανική, η τσέχικη και η ρώσικη (Towned & Turner, 2000). Αντίστοιχα ευρήματα υπάρχουν και για τους δυσλεκτικούς μαθητές. Ο Johansson (2006) αναφέρει ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές της ιταλικής γλώσσας απέδιδαν καλύτερα από τους άγγλους και τους γάλλους δυσλεκτικούς λόγω του ρηχού ιταλικού ορθογραφικού συστήματος.

Αναφορικά με την ελληνική γλώσσα η οποία χαρακτηρίζεται ως «ρηχή» αναφορικά με την ανάγνωση αλλά «λιγότερο διαφανής» σε σχέση με την παραγωγή ορθογραφημένου λόγου

οι Aidinis και Nunes (2001) κάνουν την ακόλουθη παρατήρηση: ότι εφόσον υπάρχουν πολλές συλλαβές απλές με ΣΦ (σύμφωνο-φωνήεν) είναι ωφέλιμο η διδασκαλία της ανάγνωσης να εστιάζει σε επίπεδο συλλαβών πρώτα και όχι φωνήματος. Ο Porpodas (1999) συμπληρώνει με την έρευνά του ότι ο δείκτης της φωνολογικής επίγνωσης δίνει εξηγήσεις σχετικά με τις διακυμάνσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή.

Κλείνοντας, τα δυσλεκτικά άτομα επιτυγχάνουν ευκολότερα να δαβάσουν και να γράψουν σε διαφανή αλφαβητικά συστήματα. Σε κάθε περίπτωση όμως η πρόοδος είναι αργή και απαιτείται εξατομικευμένη διδασκαλία στοχευμένη στην ανάπτυξη της φωνητικής επίγνωσης του ατόμου (Richardson, Thomson, Scott, & Goswami, 2004).

Συμπεράσματα

Η δυσλεξία είναι ένα φαινόμενο παγκόσμιο με παρουσία σε όλους τους πολιτισμούς με ανεπτυγμένα αλφαβητικά συστήματα. Το δυσλεκτικό άτομο δυσκολεύεται στην ανάπτυξη των αναγνωστικών ικανοτήτων του καθώς και στην ορθογραφημένη γραφή παρά το ότι του παρέχεται η κατάλληλη εκπαίδευση και η γενικότερη νοητική εικόνα του είναι ενός ευφυούς ατόμου. Οι ερευνητές που τις τελευταίες δεκαετίες ασχολούνται με τη δυσλεξία συμφωνούν ως προς την ανάγκη διαχωρισμού της δυσλεξίας σε τύπους προκειμένου και τα παρεμβατικά προγράμματα να είναι πιο εστιασμένα. Επιπλέον, οι έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει μια αιτιώδης, αμοιβαία σχέση ανάμεσα στο επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης που κατακτά ένα άτομο και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ως δυσλεκτικός προκειμένου να αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες γραμματισμού.

Βιβλιογραφία

Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading & Writing*, *14*(1/2 Journal of Research in Special Educational Needs · Volume 13 · Number 1 · 2013 104–113. doi: 10.1111/1471-3802.12002

Bell, S. (2013). Professional development for specialist teachers and assessors of students with literacy difficulties/dyslexia: 'to learn how to assess and support children with dyslexia'. *Journal of Research in Special Educational Needs· Vol, 13, 1·* 104–113. doi: 10.1111/1471-3802.12002

Brunsdon, R. K., Hannan, T. J., Nickels, L., & Coltheart, M. (2002). Successful treatment of sublexical reading deficits in a child with dyslexia of the mixed type. *Neuropsychological Rehabilitation*, *12*(3), 199-229.

Ντέιβις, Ρ. & Μπράουν, Ε.(2000). *Το χάρισμα της δυσλεξίας. Γιατί μερικοί από τους πιο έξυπνους ανθρώπους δυσκολεύονται στην ανάγνωση... και πώς μπορούν να μάθουν να διαβάζουν τέλεια.* Εκδόσεις: Καστανιώτη.

Doyle J. (2002). *Dyslexia. An introductory guide.* Whurr Publishers Ltd. London.

Georgiou, G., Papadopoulos, T., Zarouna, E., & Parrila, R. (2012). Are auditory and visual processing deficits related to developmental dyslexia?. *Dyslexia (Chichester, England)*, *18*(2), 110-129. doi:10.1002/dys.1439

Griffiths, Y., & Stuart, M. (2013). Reviewing evidence-based practice for pupils with dyslexia and literacy difficulties. *Journal Of Research In Reading*, *36*(1), 96-116. doi:10.1111/j.1467-9817.2011.01495.x

Hatcher, P. J., Hulme C. & Snowling, M. (2004). Explicit phoneme training combined with phonic reading instruction helps young children at risk of reading failure. *Journal Of Child Psychology & Psychiatry*, *45*(2), 338-358.

Johansson, B. B. (2006). Cultural and Linguistic Influence on Brain Organization for Language and Possible Consequences for Dyslexia: A Review. *Annals Of Dyslexia*, *56*(1), 13-50.

Ong W. J. (1999). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London; New York : Routledge

Porpodas, C. (1999). Patterns of phonological and memory processing in beginning readers and spellers of Greek. *Journal Of Learning Disabilities*, *32*(5), 406-416.

Richardson, U., Thomson, J. M., Scott, S. K., & Goswami, U. (2004). Auditory processing skills and phonological representation in Dyslexic children. *Dyslexia (10769242)*, *10*(3), 215-233. doi:10.1002/dys.276

Snowling M. & Stackhouse J. (1996). *Dyslexia. Speech and language. A practitioners handbook.* Whurr Publishers Ltd. London.

Snowling, M. J., Goulandris, N., & Defty, N. (1996). A longitudinal study of reading development in dyslexic children. *Journal Of Educational Psychology*, *88*(4), 653-669. doi:10.1037/0022-0663.88.4.653

Snowling, M. (2012). Changing concepts of dyslexia: nature, treatment and comorbidity. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, *53*(9), e1-e3. doi:10.1111/j.1469-7610.2009.02197.x

Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Εκδόσεις Gutenberg.

Towned J. & Turner M. (2000). *Dyslexia in Practice. A guide for teachers.* Kluwer academic/ Plenum Publishers. New York.

Η εκπαίδευση των βαρήκοων παιδιών. Η περίπτωση της Α.

Μαλλοπούλου Δήμητρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
mallopoulou@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας γίνεται προσπάθεια για συνεκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στις «κανονικές» τάξεις. Δυστυχώς σε αρκετές περιπτώσεις υπάρχουν ακόμα στερεότυπα που εμποδίζουν τη φοίτηση των παιδιών αυτών. Στην εισήγησή μας θα παρουσιάσουμε την περίπτωση της Α, μια βαρήκοης μαθήτριας σε ένα ημιορεινό δημοτικό σχολείο της Δυτικής Ελλάδας, η οποία φοιτά στη ΣΤ΄ τάξη, γνωρίζει ελάχιστες λέξεις, δυσκολεύεται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει το νόημα των περισσότερων που ακούει, δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους δασκάλους και τους συμμαθητές της, αποφεύγει τις κοινωνικές συναναστροφές, την επικοινωνία και το παιχνίδι με τους συνομηλίκους της. Θα αναδείξουμε τη χρησιμότητα του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

Λέξεις - κλειδιά: βαρηκοΐα, παράλληλη στήριξη, μελέτη περίπτωσης

Εισαγωγή – ιστορική αναδρομή

Το 18ο αι. ξεκίνησε μια προσπάθεια για συστηματική εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Στη Γαλλία ο Abbè de l' Epèe, θεωρείται θεμελιωτής της αγωγής των κωφών με τη «μιμική ή νοηματική γλώσσα» σε συνδυασμό με το «δαχτυλικό αλφάβητο», ενώ στη Γερμανία ο Samuel Heinicke εφάρμοσε την «προφορική μέθοδο διδασκαλίας» και πολέμησε τη μέθοδο του Abbè de l' Epèe. Το 1880 στο συνέδριο των εκπαιδευτικών που έγινε στο Μιλάνο η γερμανική μέθοδος υπερίσχυσε και πολεμήθηκε η νοηματική γλώσσα. Στα τέλη του 19ου αι. και στις αρχές του 20ου αι. επικράτησε η «προφορική ή φωνητική μέθοδος» διδασκαλίας στην αγωγή των κωφών τόσο στην Αμερική όσο και στην Ευρώπη. Το 1919 ο Konstantin Malisch επηρεασμένος από την μορφολογική ψυχολογία καθιέρωσε την «ολική μέθοδο» διδασκαλίας της γλώσσας στην αγωγή του κωφού παιδιού. Γύρω στο 1960 γνωστοί γλωσσολόγοι όπως ο Stoke (1958), οι Bellngi-Klima (1979) και ο Chomskey (1972) απέδειξαν ότι η νοηματική γλώσσα είναι μια ολοκληρωμένη και πλούσια γλώσσα με δική της σύνταξη και γραμματική. Τέλος, ο Lenneberg (1967) στο Διεθνές Συνέδριο Προφορικής Εκπαίδευσης για τα κωφά άτομα τόνισε ότι ο κύριος στόχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανάπτυξη της γλώσσας, δηλαδή του κώδικα επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο κάθε άνθρωπος και όχι η ομιλία που αποτελεί το προφορικό μέρος της γλώσσας. Έτσι τα τελευταία χρόνια έχει υιοθετηθεί μια καινούρια αντίληψη για την εκπαίδευση του κωφού παιδιού στην Ευρώπη και στην Αμερική.

Στην πατρίδα μας η εκπαίδευση των κωφών και βαρήκοων ξεκινά το 1923 στη Σύρο, όπου ιδρύεται ειδικό σχολείο ενώ το 1937 ιδρύεται και λειτουργεί (μέχρι και σήμερα) η μονάδα ειδικής αγωγής των κωφών παιδιών στην Αθήνα με την ονομασία «Εθνικόν Ίδρυμα Προστασίας Κωφαλάλων». Το 1956 ιδρύθηκε παρόμοια εκπαιδευτική μονάδα στην Πάτρα, το 1958 στη Θεσσαλονίκη κλπ.

Οι όροι «κωφός» και «βαρήκοος»

Οι όροι «κωφός» και «βαρήκοος» χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την απώλεια της αίσθησης της ακοής στους ανθρώπους. Η διάκριση αυτών των δύο όρων διαφέρει ανάλογα με τα κριτήρια που λαμβάνονται υπ' όψιν κάθε φορά και σχετίζεται με την ιδεολογική τοποθέτηση του ομιλητή σε θέματα εκπαίδευσης, κοινωνικής ένταξης και αποκατάστασης των ατόμων με προβλήματα στην ακοή.

Με κύριο γνώμονα το βαθμό απώλειας της ακοής έχουν δοθεί οι παρακάτω ορισμοί.

Ο όρος **«παιδική βαρηκοΐα»** δηλώνει την απώλεια ακοής σε παιδιά, η οποία είναι εκ γενετής ή επίκτητη, μονόπλευρη ή αμφοτερόπλευρη και ο βαθμός της κυμαίνεται από 25-95 dB. Η κατάκτηση και ανάπτυξη της ομιλίας γίνεται με την ενίσχυση ακουστικών βοηθημάτων και την ειδική παρεμβατική αγωγή. Ο όρος **«παιδική κώφωση»** χρησιμοποιείται για τις περιπτώσεις τις αμφοτερόπλευρης απώλειας της ακοής, στις οποίες η εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας είναι δυσχερής και πολύπλοκη, διότι κανένα ή ελάχιστα γράμματα της ομιλίας μπορούν να γίνουν αντιληπτά με την ακοή. Η κατάκτηση, κατανόηση και ανάπτυξη της γλώσσας και της ομιλίας σε παιδιά με παιδική κώφωση γίνεται με την ενίσχυση των ακουστικών βοηθημάτων, καθώς επίσης και με την οπτική και απτική αίσθηση που αποτελούν μέρος της παρεμβατικής αγωγής. Ο μέσος όρος απώλειας ακοής στην παιδική κώφωση είναι πάνω από 95 dB. Με τον όρο «**προγλωσσική κώφωση»** εννοούμε την κώφωση πριν την ανάπτυξη της γλώσσας του παιδιού, συνήθως πριν τα 2 χρόνια της ζωής του ή με τη γέννηση, ή αμέσως μετά τη γέννηση. Με τον όρο «**μεταγλωσσική κώφωση»** εννοούμε την κώφωση η οποία συνέβη σε ηλικία μετά την απόκτηση (κατάκτηση) της γλώσσας. Είναι φανερό ότι ο προγλωσσικά κωφός δεν έχει γλώσσα και είναι απαραίτητο να αναπτύξει, ενώ ο μεταγλωσσικά κωφός, έχει γλώσσα την οποία πρέπει να διατηρήσει και να εμπλουτίσει (Μάνεσης, 1998).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν διαφορετικά συστήματα ταξινόμησης σε σχέση με το βαθμό απώλειας της ακοής (Παπαφράγκος, 1996). Ενώ η φυσιολογική ακοή έχει όρια 0-15 db, όποιος έχει ελαφριά απώλεια ακοής ακούει ήχους 15-30 dB, η μέτρια απώλεια ακοής κυμαίνεται μεταξύ 31-50 dB, η σοβαρή απώλεια ακοής μεταξύ 51-80 dB και τέλος η πολύ σοβαρή απώλεια ακοής αντιστοιχεί σε ήχους 81-100 db. Εάν είναι περισσότερο από 100 dB αναφερόμαστε σε ολική κώφωση.

Σήμερα τα πιο διαδεδομένα συστήματα για τη βελτίωση της ακουστικής οξύτητας του βαρήκοου παιδιού είναι κατάλληλα **ακουστικά βαρηκοΐας**. Το ακουστικό πρέπει να τοποθετείται πριν συμπληρώσει το 2ο έτος της ηλικίας του και όχι πριν το 18ο μήνα της ζωής του, εφόσον βοηθούν την επικοινωνία του με το περιβάλλον (Κρουσταλάκης, 2006). Στη σύγχρονη εποχή το πλέον τεχνολογικό βοήθημα για μεγάλου βαθμού νευροαισθητηριακής αμφοτερόπλευρης βαρηκοΐας είναι τα **κοχλιακά εμφυτεύματα**, των οποίων η εμφάνιση και χρήση έχει δημιουργήσει πολλές αντιπαραθέσεις ανάμεσα στην ιατρική κοινότητα, τον εκπαιδευτικό κόσμο, την κοινότητα των κωφών και τους γονείς αυτών (Κουρμπέτης-Χατζοπούλου, 2010). Η γλώσσα είναι έμφυτος μηχανισμός για επικοινωνία, υπάρχει τάση από τα κωφά/ βαρήκοα παιδιά να αναπτύξουν γλώσσα. Για να είναι μια γλώσσα λειτουργική πρέπει να είναι προσβάσιμη, αποτελεσματική και προβλέψιμη. Οι γλώσσες που εκπλη-

ρώνουν τα παραπάνω κριτήρια για αυτά τα παιδιά είναι οι νοηματικές γλώσσες. Οι νοηματικές γλώσσες στηρίζονται κυρίως με την οπτική φύση των κωφών, τη δυνατότητα τους δηλαδή να βλέπουν γι' αυτό και είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιείται η οπτική λειτουργία του εγκεφάλου (Κουρμπέτης- Χατζοπούλου, 2010)

Δύο από τα βασικότερα μοντέλα αντιμετώπισης των κωφών είναι το ιατροπαθολογικό και το οικολογικό. Το *ιατροπαθολογικό*, αντιμετωπίζει την κώφωση ως πάθηση και εστιάζει σε τρόπους θεραπείας. Η εκπαίδευση του κωφού παιδιού που αποκαλείται βαρήκοο, γίνεται σε σχολεία με ακούοντα παιδιά ώστε με την επαφή τους τα βαρήκοα παιδιά να μάθουν να μιλούν σωστά. Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε ως και τη δεκαετία του 1960. Σύμφωνα με το δεύτερο, το *οικολογικό***,** η επικοινωνία είναι ουσιαστική επαφή μεταξύ ισότιμων ατόμων από τα οποία το ένα δεν είναι παθητικός δέκτης και οι βαρήκοοι δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια γλωσσική μειονότητα.

Οι κυρίαρχες μέθοδοι για την εκπαίδευση των βαρήκοων μαθητών είναι η Προφορική Μέθοδος Επικοινωνίας και η Ολική Μέθοδος Επικοινωνίας. Η *Προφορική Μέθοδος Επικοινωνίας* υιοθετείται από το παθολογικό μοντέλο αντιμετώπισης των κωφών και χρησιμοποιεί για την επικοινωνία την αντίληψη της γλώσσας μέσα από τη χειλεανάγνωση και την έκφραση της γλώσσας μέσα από την ομιλία. Το κωφό παιδί πρέπει να μάθει να διαβάζει τα χείλη των άλλων για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του και εκφράζεται με την εκμάθηση της ομιλίας, σε συνδυασμό με τη βοήθεια της επιστήμης που έχει προστεθεί η χρήση του ακουστικού στο αντιληπτικό κανάλι του παιδιού. Με την *Ολική Μέθοδο Επικοινωνίας* το κωφό παιδί έχει το δικαίωμα να μάθει γλώσσα μέσα από νοήματα, χειλεανάγνωση, ενισχυμένη ακοή, ανάγνωση, δακτυλικό αλφάβητο κλπ. Όλα τα κανάλια πρέπει να είναι προσιτά και ελεύθερα στο παιδί ώστε να μπορεί να επιλέξει αυτό που του ταιριάζει καλύτερα (Μάνεσης, 1999).

Την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, μετά την ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση, μεγάλος αριθμός μαθητών με δυσκολίες μάθησης φοιτά στις τάξεις του γενικού σχολείου. Στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η υποστήριξη των μαθητών με δυσκολίες μάθησης υλοποιείται: (α) από τον εκπαιδευτικό της τάξης στις περιπτώσεις που δεν υπάρχουν διαθέσιμες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό, (β) συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό στα πλαίσια λειτουργίας του τμήματος ένταξης και (γ) συνεργατικά από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον ειδικό παιδαγωγό/ορθοπαιδαγωγό στα πλαίσια υλοποίησης του θεσμού της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή τους δεν υπάρχει άλλο πλαίσιο ΕΑΕ (ειδικό σχολείο, τμήμα ένταξης) ή όταν η παράλληλη στήριξη καθίσταται απαραίτητη - βάσει της γνωμάτευσης του ΚΕΔΔΥ - εξαιτίας των ειδικών εκπαιδευτικών τους αναγκών. Στην τελευταία περίπτωση η στήριξη από ειδικό εκπαιδευτικό μπορεί να γίνεται σε μόνιμη και προγραμματισμένη βάση. Την παράλληλη στήριξη εισηγείται αποκλειστικά το οικείο ΚΕΔΔΥ

το οποίο με γραπτή γνωμάτευσή του καθορίζει τις ώρες παράλληλης στήριξης κατά περίπτωση (Ν. 3699/2008, άρθρο 6).

Η παρούσα έρευνα

Θα παρουσιάσουμε ως μελέτη περίπτωσης την μέχρι τώρα εκπαιδευτική πορεία της Α., μιας μαθήτριας με βαρηκοΐα που φοιτά στη ΣΤ΄ τάξη ενός δημοτικού σχολείου σε ένα ημιορεινό χωριό της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας. Μέσα από την έκθεση καταγραφής που συνέταξε η δασκάλα της Π.Σ. σχετικά με τις γλωσσικές και ψυχοκοινωνικές ικανότητες της μαθήτριας, θα αναδείξουμε την πρόοδο που αυτή σημείωσε σε ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα και κατ' επέκταση τη σημασία του θεσμού της παράλληλης στήριξης.

Μεθοδολογία

Ο σκοπός της μελέτης περίπτωσης είναι να εξερευνήσει σε βάθος και να αναλύσει συστηματικά. Η καλή προετοιμασία στη διαδικασία οργάνωσης ακολουθεί τα εξής στάδια: καθορισμός ερευνητικών ερωτημάτων, επιλογή της μελέτης περίπτωσης, καθορισμός συλλογής στοιχείων και τεχνικών ανάλυσης, συλλογή, αξιολόγηση και ανάλυση στοιχείων, σύνταξη έκθεσης. Η έρευνα με τη μελέτη περίπτωσης μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση ενός σύνθετου ζητήματος ή ενός αντικειμένου και να επεκτείνει την εμπειρία ή να κάνει πιο δυνατό αυτό που είναι ήδη γνωστό μέσω της προηγούμενης έρευνας. Δίνει έμφαση στη λεπτομερή ανάλυση ενός περιορισμένου αριθμού γεγονότων, όρων και των σχέσεών τους. Ερευνά ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πραγματικό πλαίσιό του, όταν τα όρια μεταξύ φαινομένου και πλαισίου δεν είναι σαφώς εμφανή και χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές στοιχείων. Οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη μέθοδο για πολλά χρόνια σε ποικίλες επιστήμες. Οι κριτικές της μεθόδου εστιάζονται στο ότι τα στοιχεία που συλλέγονται δεν είναι γενικεύσιμα ούτε αξιόπιστα (Miles & Huberman, 1994, Patton, 1990).

Η εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης με τη χρήση ερωτηματολογίου, συνέντευξης, κλείδας παρατήρησης, κατέγραψε τις απόψεις της μαθήτριας, των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών καθώς και των γονέων της για την πρόοδο και επίδοσή της, τις σχέσεις της στο σχολικό χώρο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Επίσης, παρατήρησε αναλυτικά και κατέγραψε την καθημερινότητα της μαθήτριας στο πεδίο, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Πιο συγκεκριμένα, κρατούσε ημερολόγιο καθημερινά για έναν μήνα. Μετά από ένα ανατροφοδοτικό διάλειμμα μιας εβδομάδας επανέλαβε την παρατήρηση για άλλο έναν μήνα. Αυτό συνεχίστηκε (θα συνεχιστεί, γιατί η παρατήρηση είναι σε εξέλιξη) σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Είναι κρίσιμο, οι σημειώσεις να καταγράφονται όσο το δυνατό γρηγορότερα μετά την παρατήρηση και να είναι αρκετά πλήρεις. Τα ευρήματα οδηγούν σε περαιτέρω έλεγχο και αξιοποίηση των ευρημάτων, διαφοροποίηση του προσανατολισμού ή της στόχευσης της παρατήρησης και των άλλων εργαλείων που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή.

Η περίπτωση της Α.

Η Α. είναι 12 χρονών, μαθήτρια της ΣΤ΄ τάξης, στην οποία φοιτούν άλλοι εννέα μαθητές και μαθήτριες. Είναι παιδί μιας πολυμελούς οικογένειας που ασχολείται με γεωργικές και κτη-

νοτροφικές εργασίες. Το 2010 αξιολογήθηκε από το ΚΕΔΔΥ και διαγνώστηκε μεταξύ άλλων και βαρηκοΐα. Φορούσε εξωτερικά ακουστικά από την ηλικία των 9 μηνών, αλλά πριν δύο χρόνια έκανε επέμβαση και τοποθέτησε κοχλιακό εμφύτευμα. Η μαθήτρια όλα τα χρόνια παρακολουθεί κανονικά τα μαθήματα στο σχολείο. Έφερνε κανονικά τα βιβλία και τα τετράδιά της, αλλά δεν συμπλήρωνε τίποτα, εκτός από κάποιες φορές που αντέγραφε γράμματα στο τετράδιο εργασιών της. Αυτή ήταν η μοναδική εργασία που της ανέθετε ο δάσκαλος της τάξης. Καθόταν συχνά μόνη της και σπάνια κάποιος ασχολείτο μαζί της.

Αρχικά, η Α. δεν μπορούσε να συστηθεί διότι δε γνώριζε το επώνυμό της και ολόκληρο το μικρό της όνομα. Χρησιμοποιούσε «χαιδευτικό». Δεν μπορούσε να αρθρώσει όλα τα σύμφωνα του αλφαβήτου και μιλούσε μονολεκτικά, οι λέξεις ήταν όλες στον ενικό αριθμό και στο αρσενικό γένος, χωρίς σύνταξη και γραμματική. Δεν γνώριζε βασικές λέξεις όπως τα μέλη της οικογένειάς της (πχ. μπαμπάς, μαμά, αδερφός και αδερφή), τα ονόματά τους δεν τα έλεγε σωστά, δεν γνώριζε τα φαγητά, τα φρούτα και τα λαχανικά, τα ζώα ακόμη και τα πιο οικεία, τα χρώματα, τα μέρη του σώματος, τα χαρακτηριστικά του προσώπου, τα ρούχα, και πολλά από τα καθημερινά αντικείμενα, όπως θρανίο, τετράδιο, βιβλίο, δέντρο, λουλούδι κ.α. Δεν μπορούσε να συνειδητοποιήσει αφηρημένες έννοιες όπως οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες, καθώς επίσης γιορτές όπως Χριστούγεννα και Πάσχα, Χρειαζόταν πάντοτε να βλέπει την εικόνα της λέξης που ακούει. Δεν μπορούσε να επικοινωνήσει ούτε να κατανοήσει τις ερωτήσεις, γιατί δεν γνώριζε την έννοια των λέξεων. Στο γραπτό μέρος δυσκολευόταν ακόμη και σε προγραφικές ασκήσεις. Μπορούσε να αντιγράψει γράμματα και αριθμούς, αλλά δεν κατάφερνε να σχηματίσει σωστά το περίγραμμα των χαρακτήρων. Ήξερε να μετράει προφορικά μέχρι το 15 μηχανικά, να αντιγράφει τους αριθμούς, αλλά δεν ήξερε τους αριθμούς γραπτώς, δεν μπορούσε να κάνει απλές ασκήσεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, δεν μπορούσε να κατανοήσει την ποσότητα και το πλήθος του κάθε αριθμού, δεν κατείχε την έννοια της διατήρησης. Δεν ξεχώριζε το πλήθος των αντικειμένων αλλά αυτά που βρίσκονται σε μεγαλύτερη απόσταση θεωρεί ότι είναι πιο πολλά.

Για παράδειγμα, προφέρει τα χρώματα ως εξής: σινο=πράσινο, τίτινο=κίτρινο, μαύο=μαύρο μπε=μπλε. Τα μέρη σώματος: Φάλι= κεφάλι, μομός= λαιμός, ταφτια= αφτί λάπη=πλάτη. Από τα ζώα γνωρίζει σωστά μόνο το άλογο, Λέει αγκελάδα=αγελάδα, τη λέξη «σκύλος» δεν την λέει καθόλου, γατούλι=γάτα, πουλί= οτιδήποτε έχει φτερά όπως κότα και παπί.

Οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές της δεν έπαιζαν μαζί της. Τα αγόρια υποστήριζαν ότι αυτό συμβαίνει γιατί φοβούνται μην την κτυπήσουν, ενώ τα κορίτσια γιατί δεν θέλει. Στο διάλειμμα ήταν συχνά απομονωμένη. Καθόταν σε μια άκρη του σχολείου ή έκανε βόλτες ανάμεσα στους συμμαθητές της στο προαύλιο και τα παρακολουθεί. Όταν την πλησίαζε κάποιος συνήθως μιλούσε άσχημα, χωρίς να το κάνει από κακία αλλά για να την προσέξει. Αυτό το συνηθίζει και με τους εκπαιδευτικούς.

Από το Νοέμβρη του 2013 και μετά η μαθήτρια έχει την υποστήριξη της δασκάλας της παράλληλης στήριξης.

Καθημερινά, η πρώτη ώρα αφιερώνεται σε συζήτηση ώστε να θυμηθεί το όνομά της, να συστήσει την οικογένειά της, να πει τα ονόματα ένα-ένα, με τι ασχολούνται και πώς περνάει στο σπίτι της τα απογεύματα. Δυσκολεύεται πολύ να θυμηθεί λέξεις και να εκφράσει αυ-

τό που έχει στο μυαλό της και πολλές φορές παραιτείται από αυτή την προσπάθεια και ζητάει να κάνει μάθημα ή να βγει διάλειμμα. Έπειτα, γίνεται επανάληψη των λέξεων που έμαθε τις προηγούμενες μέρες, κυρίως με καρτέλες που τις απεικονίζουν, με αντικείμενα του χώρου ή αντικείμενα που έχει φέρει η εκπαιδευτικός από το σπίτι. Στη συνέχεια, επαναλαμβάνει τα γράμματα που έχει μάθει και ασχολείται με δραστηριότητες από το βιβλίο της Α΄ δημοτικού, είτε με δραστηριότητες που φτιάχνει η ίδια εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ανάγκες της μαθήτριας. Παράλληλα, γίνονται δραστηριότητες φωνολογικής επίγνωσης ώστε η μαθήτρια να κατακτήσει τόσο τις συλλαβές όσο και τα φωνήματα μιας λέξης, δηλαδή τους ξεχωριστούς ήχους που την αποτελούν και οδηγούν στην ανάγνωση και γραφή. Το πιο βασικό για τη μαθήτρια είναι να συνειδητοποιήσει ότι κάθε ήχος σε προφορική μορφή μπορεί να αποτυπωθεί και γραπτά με συγκεκριμένα σύμβολα (γράμματα) και με συνδυασμό αυτών. Πολλές φορές γίνονται και άλλες δραστηριότητες όπως δημιουργία παζλ με τα μέρη του σώματος ή ανάλογα με το γράμμα που μαθαίνει κάθε μέρα βρίσκουμε εικόνες που αποτυπώνουν αντικείμενα της καθημερινότητας, ζώα, χρώματα ή ρούχα που περιέχουν το γράμμα αυτό. Στα μαθηματικά μαθαίνει αριθμούς μέχρι το δέκα και κάνει προσθέσεις μέχρι το 5 με τη χρήση των δαχτύλων της, με τα πολύχρωμα ξυλάκια και με τη βοήθεια του αριθμητηρίου. Της αρέσει πάρα πολύ η ζωγραφική, γι' αυτό πολλές δραστηριότητες την έχουν ως βάση, όπως για παράδειγμα μαθαίνει τα χρώματα, κάνει δραστηριότητες πρόσθεσης, ζωγραφίζει εικόνες ανάλογα με το χρώμα που αντιστοιχεί σε κάθε αριθμό (πχ. 1=κόκκινο, 2=μπλε, 3=πρασινο κλπ). Τέλος, συμμετέχει σε άλλες δραστηριότητες που οργανώνει η εκπαιδευτικός στην ευέλικτη ζώνη που αφορούν στη διατροφή, την κυκλοφοριακή αγωγή και την προστασία του περιβάλλοντος.

Πλέον, ως προς τον προφορικό λόγο μπορεί να αρθρώσει τα γράμματα του αλφαβήτου, κάποιες φορές λανθασμένα, αλλά κάνει προσπάθεια να τα εκφράσει σωστά. Δηλαδή ακούει λέξεις. Αναγνωρίζει κάποια φωνήεντα (α, ο , ι ,ε) αλλά δυσκολεύεται πολύ στα σύμφωνα. Επίσης, κατονομάζει ζώα γνώριμα στο περιβάλλον της, αλλά μέχρι δισύλλαβα πιο σπάνια τρισύλλαβα. Επιπλέον, χρησιμοποιεί σωστά τα βασικά χρώματα, όταν της ζητηθούν χωρίς όμως να μπορεί να τα πει η ίδια. Δείχνει σωστά τα μέρη του σώματός της και αναγνωρίζει πλέον κάποια ρούχα. Στα μαθηματικά γράφει τους αριθμούς μέχρι το 5, τους αναγνωρίζει και κάνει απλές προσθέσεις.

Ως προς την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, η μαθήτρια ανυπομονεί να κάνει μάθημα, είναι χαρούμενη, δεκτική, ήσυχη και συνεργάσιμη με την εκπαιδευτικό, αλλά με τους συμμαθητές της και με κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι κάποιες φορές αρνητική και φοβισμένη και δε δέχεται να επικοινωνήσει μαζί τους. Παρακολουθεί με ενδιαφέρον τα μαθήματα, αλλά παρατηρείται διάσπαση προσοχής, κυρίως όταν ακούει ήχους δυνατούς ή ήχους εκτός τάξης. Όταν ο ήχος και η φασαρία των άλλων παιδιών την ενοχλεί κλείνει τα αφτιά της με τα χέρια της και φωνάζει. Συμμετέχει σε σχολικές γιορτές και διασκεδάζει, χωρίς ωστόσο να μιλάει, δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Της αρέσει να υπάρχει τάξη και καθαριότητα και πολλές φορές όταν δεν της αρέσει η θέση κάποιου αντικειμένου στο χώρο ή στην τσάντα της διακόπτει το μάθημα για να το τακτοποιήσει όπως πιστεύει εκείνη. Της αρέσει πολύ να κλειδώνει και να ξεκλειδώνει την πόρτα της αίθουσας, άλλων αιθουσών και την εξώπορτα του σχολείου. Παρόλο που δεν καταλαβαίνει, δε ρωτάει και δεν επιμένει σε αυτό που κάνει, με αποτέλεσμα να θέλει συνεχώς ενθάρρυνση και καθοδήγηση. Τελευταία,

έχει αρχίσει να συμμετέχει στα παιχνίδια με τα υπόλοιπα παιδιά. Αρχικά ήταν φοβισμένη και δεν ήθελε αλλά συμμετείχε με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης, η οποία συζήτησε με τα παιδιά για το πρόβλημα της Α. και παρόλο που υπήρχαν κάποιες αντιδράσεις από τους συμμαθητές της τελικά την δέχτηκαν στην παρέα τους.

- *Κυρία, φοράει ακουστικό και δεν μπορούμε να την παίξουμε! Θα μας χαλάσει το παιχνίδι αν την προσέχουμε!*

- *Κυρία δε μπορεί να παίξει μαζί μας, φοράει ακουστικό και δεν επιτρέπεται!*

- *Ω κυρία, θα πρέπει να έχουμε το νου μας να μην την χτυπήσουμε!... Ας παίξει με την άλλη ομάδα! Σε μας δεν παίζει*!

Πλέον η Α. περιμένει με ανυπομονησία να βγει διάλειμμα να παίξει με τα υπόλοιπα παιδιά και πολλές φορές την καλούν τα ίδια στο παιχνίδι τους τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια.

Συζήτηση

Μέσα σε ένα μικρό χρονικό διάστημα τριών μηνών, είναι φανερό ότι υπάρχει διαφοροποίηση στην καθημερινότητα της Α. Σε μαθησιακό επίπεδο, η προσπάθεια επικεντρώνεται στην κατάκτηση της προφοράς και της νοηματοδότησης λέξεων που είναι χρηστικές για την ικανοποίηση των καθημερινών αναγκών. Σε κοινωνικό επίπεδο, η προσπάθεια επικεντρώνεται στη βελτίωση της συμμετοχή της μαθήτριας στη σχολική ζωή, στο διάλειμμα, στις δραστηριότητες, στις σχολικές γιορτές και την επαφή με τους συμμαθητές. Αντί άλλων, θα κλείσουμε με μια φράση της μαθήτριας για το πώς βίωσε αυτό το διάστημα και πώς περνά στο σχολείο. *«Τέλεια! Χαμός!»*

Βιβλιογραφία

Βασίλης Κουρμπέτης - Μαριάννα Χατζοπούλου, (2010). Μπορώ και με τα μάτια μου, Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές, Αθήνα, Εκδόσεις Καστανιώτη

Kourbetis, V. (1987). Deaf Children of Deaf Parents and Deaf Children of Hearing Parents in Greece: *A* Comparative Study. *Doctoral Dissertation, Boston University, Ann Arbor: UMI.*

Kourbetis, V. & R. Hoffmeister (1985). *Greek Sign Language and its Use in Greece.* The International Congress on Education of the Deaf, August 4-9, Manchester, England.

International Conference on Education of the Deaf, *Maastrich.*

Kourbetis, V. & K. Gargalis (2006). Deaf Empowerment in Greece,in H. Goodstein (ed.). *The Deaf Way II Reader,* Washington DC: Gallaudet University Press.

Κρουσταλάκης Γεώργιος, (2006). Παιδιά με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, Αθήνα Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου για το Κωφό Άτομο, (1985) Αθήνα.

Lampropoulou V., (1992). Meeting the Needs of Deaf Children in Greece: a systematic approach, in *The Journal of British association of Teachers of Deaf*.

Lampropoulou V., (1992). The socioeconomic status of deaf people in Greece» in *The Journal of British association of Teachers of Deaf*.

Πρακτικά σεμιναρίου *Οι Κωφοί, η Εκπαίδευση και η Κοινωνία*, Αθήνα, ΟΚΕ (1994).

Λαμπροπούλου Β., (1994). Τα προβλήματα των Κωφών στην Ελλάδα, στο Καΐλα Μ, Πολεμικός Ν., Φιλίππου Γ., (1994) (επιμ.) *Άτομα με Ειδικές Ανάγκες: Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης,* Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Lampropoulou V., (1995). *The intergration of Deaf children in Greece: Results of a Needs Assessment Study*, παρουσίαση στο *18th International Congress on Education of the Deaf,* Tel Aviv, Israel.

Lampropoulou V., & Padeliadou S., (1997). Teachers of the Deaf as compared with other groups of teachers» in *American Annals of the Deaf*, Vol. 142, Nº 1, pp. 26-33.

Λαμπροπούλου, Β. (1997). Οι απόψεις και οι εμπειρίες των Κωφών μαθητών από την φοίτησή τους σε σχολεία Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 93: 60-69.

Λαμπροπούλου Β., (1998). *Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες: ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση, ποια είναι η πραγματικότητα* Επιστημονική Επετηρίδα ΑΡΕΘΑΣ Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Λαμπροπούλου, Β. (1998). *Η εκπαίδευση του Κωφού παιδιού.* Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Πάτρα.

Λαμπροπούλου, Β. (1999). (επιμ.), 1ο και 2ο Εκπαιδευτικό Πακέτο ΕΠΕΑΕΚ.

Μάνεσης, Ν. (1999). *Οι κωφοί και η κοινωνία, παθολογικό και οικολογικό μοντέλο*. Αδημοσίευτη εργασία.

Miles, M. & Huberman, A. M. (1994 2nd ed*). Qualitative data analysis, an expanded sourcebook.* London: Sage

Παπαφράγκος, Κ. Γ. (1996). *Ακουολογία.* Αθήνα: Παρισιάνος.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods.* Newbury Park, CA: Sage.

Pinker, S. (1984). *Language Leamability and Language Development.* Cambridge, MA: Harvard University Press

Η θεμελίωση της παιδαγωγικής συμπερίληψης μέσα από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών

Σπυρόπουλος Τρύφων
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μετ/κός Φοιτητής Παν. Λευκωσίας

apohxosdas@yahoo.gr

Περίληψη

Η Παιδαγωγική της Συμπερίληψης αποτελεί μια προσέγγιση για αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ώστε να υπάρξουν συνθήκες που θα επιτρέπουν σε όλους του μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαίδευση χωρίς κανέναν αποκλεισμό. Η παρούσα μελέτη εστιάζεται σε συγκεκριμένες μορφές συμπερίληψης όπως αυτές προέκυψαν από έρευνα στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σε κυπριακά σχολεία (Αγγελίδης, 2009). Οι μορφές που αναδείχθηκαν είναι οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών σε όλα τα παιδιά, η συμμετοχή όλων των μαθητών στις δραστηριότητες, η αντιμετώπιση των εμποδίων στη συμπεριληπτική προσέγγιση, οι συνεργασίες των εκπαιδευτικών για τη δόμηση μιας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Το επιζητούμενο της παρούσας εργασίας είναι να προσφέρει, με βιβλιογραφική υποστήριξη, συγκεκριμένες προτάσεις και προβληματισμούς στους εκπαιδευτικούς για να κατανοήσουν την πολυσυνθετότητα της Συμπερίληψης και να τολμήσουν να δημιουργήσουν ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις - κλειδιά: Συμπερίληψη, Συνεκπαίδευση, συνεργασία εκπαιδευτικών, σχολείο για όλους, συμμετοχή όλων των μαθητών

Εισαγωγή

Οι πολιτικές προθέσεις και δεσμεύσεις για μια εκπαίδευση που όλοι οι μαθητές έχουν προοπτική στις πολλές διαστάσεις της αυτοπραγμάτωσης, με υπαγωγή στο αξιακό σχήμα ισοτιμία-διαφορετικότητα, οφείλει να εξειδικεύεται σε παιδαγωγικές προτάσεις.

Μια από τις παιδαγωγικές προτάσεις είναι και η Συμπεριληπτική Παιδαγωγική, η οποία έχει ως επιζητούμενο στόχο κάθε μαθητής να πετύχει προσωπικούς και μαθησιακούς στόχους σε ένα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, επιδιώκοντας πρακτικά να υπάρξουν ισότιμες ευκαιρίες (Αγγελίδης, 2011, Ainscow et all, 2006). Σημαντικές παράμετροι, εμφανιζόμενες και ως εναλλακτικοί όροι, στην κατανόηση της προσέγγισης της Συμπερίληψης είναι η συνεκπαίδευση, ο μη αποκλεισμός, η μη εξαίρεση των μαθητών από τη σχολική επιτυχία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Οι προσπάθειες για μια εκπαίδευση που αφορά τη Συμπερίληψη αποτυπώνονται τόσο σε φορείς, που μεριμνούν για τις εκπαιδευτικές αλλαγές, όσο και στις σχολικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, που μάχονται να υλοποιήσουν είτε τις προτάσεις της Παιδαγωγικής επιστήμης και της Εκπαιδευτικής Έρευνας είτε της δικής τους θεμελιωμένης θεωρίας από την εμπειρία και την επιστημοσύνη τους.

Στο παγκόσμιο συνέδριο της Ταϊλάνδης "Εκπαίδευση για όλους", 1992, με κύριους φορείς UNICEF, UNESCO, ΟΗΕ, Παγκόσμια Τράπεζα, προωθήθηκε η ανάγκη για υποχρεωτική, ποιο-

τική εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις. Ωστόσο, στην Παγκόσμια Σύσκεψη της Σαλαμάνκα, υπό την εποπτεία της UNESCO (1994), τονίζεται, πιο ορατά, ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση εξασφαλίζεται όταν συμπεριλαμβάνονται οι ανάγκες και δυσκολίες όλων των μαθητών στο πλαίσιο της υιοθέτησης της αρχής της συνεκπαίδευσης (inclusion) (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, επικυρωμένη από την Ελλάδα το 1992, προβλέπει στα Άρθρα 28 και 29 μέριμνα για την εκπαίδευση όλων των παιδιών με την προοπτική να εξασφαλιστεί η εξάντληση των δυνατοτήτων τους χωρίς κανενός είδους αποκλεισμό. Ο Συνήγορος του Παιδιού στην Έκθεση (2012) προς την Επιτροπή Δικαιωμάτων του Παιδιού του ΟΗΕ (2012), για την εφαρμογή της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού την περίοδο 2003-2011, αναφέρει στο Άρθρο 29 την ανάγκη: η Ειδική Αγωγή να αποτελέσει μέρος της Γενικής εκπαίδευσης στη βάση της μη διάκρισης. Η ισότιμη συμμετοχή εξασφαλίζεται αναφορικά με τις ανάγκες των μαθητών, ενώ οι δομές της Ειδικής Αγωγής διατηρούνται για εκείνους που δεν μπορούν να συμπεριληφθούν.

Εννοιολογικός ορισμός της συμπερίληψης

Η Συμπερίληψη, αποτελεί μια αναμορφωτική πρόταση της εκπαίδευσης (Αγγελίδης, 2011· Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, 2009· Πολυχρονοπούλου, 2012· Σούλης, 2008· Στασινός, 2013) η οποία λαμβάνει υπόψη την ετερογένεια των αναγκών των μαθητών και διαμορφώνει μια εκπαιδευτική πρακτική χωρίς αποκλεισμούς. Βασίζεται στην αρχή της ισοτιμίας, με την οποία κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να πετύχει τους στόχους του χωρίς περιορισμούς, και στην αρχή της συνεκπαίδευσης, με την οποία ο μαθητής εργάζεται για την επίτευξη των στόχων του στις ίδιες εκπαιδευτικές δομές με τους συνομήλικους. Συνεπώς, οι "ειδικές" εκπαιδευτικές δομές, για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και για μαθητές κοινωνικά αποκλεισμένους, δεν αποτελούν προτεραιότητα για τη συμπεριληπτική φιλοσοφία. Η συμπεριληπτική πρακτική αποτελεί μια διαμορφούμενη προσέγγιση με οραματιστικό πλάνο ένα "Σχολείο για Όλους".

Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών για ένα ευέλικτο σχολικό περιβάλλον

Η σύμπραξη των εκπαιδευτικών σε κοινό έργο δημιουργεί μια κουλτούρα αλληλοβοήθειας με συνέπεια ο σχολικός χώρος να αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο ενδυνάμωσης των υποκειμένων και προώθησης της ποιοτικής μάθησης. Η ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα αποτυπώνεται στη βελτίωση των σχολικών πρακτικών. Επί του συγκεκριμένου, η δόμηση ενός δικτύου επικοινωνίας και συνεργατικών δράσεων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να διερευνούν τις δυσκολίες τους αναφορικά με τις εφαρμογές των Αναλυτικών Προγραμμάτων (ΑΠΣ), επιτρέποντας εξειδικεύσεις και πιθανές αναπροσαρμογές ώστε να καλύψουν όλο το φάσμα των αναγκών των μαθητών (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Ο ρόλος του διευθυντή, όχι ως ιεραρχική όψη αλλά ως συνάδελφος και συμπαραστάτης, συμβάλλει θετικά στη δημιουργία δικτύου συνεργασίας (Μιχαηλίδης, 2009). Ο σύγχρονος διευθυντής οφείλει να αποτελέσει ηγετική μορφή, απαλλαγμένη από τις αυταρχικές εκδοχές του παρελθόντος, ενισχύοντας το πλέγμα θετικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων. Σημαντική είναι και η συμβολή του στη δημιουργία άτυπων δικτύων επικοινωνίας όπου προωθείται η ελεύθερη συναναστροφή και ανταλλαγή ιδεών (Πασιαρδής, 2004).

Επιπλέον, ο διευθυντής, ως αναστοχαζόμενος παιδαγωγός, μπορεί να ενθαρρύνει *συνεργατικές έρευνες δράσης*. Στο συγκεκριμένο είδος έρευνας, οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ερευνούν τα προβλήματα της σχολικής πραγματικότητας, αναζητούν λύσεις και αναστοχάζονται στις διαδικασίες της έρευνας και εφαρμογής των λύσεων (Smith, 2007). Συνεπώς, ενισχύεται η συνεργατική δράση, ως ταυτότητα της σχολικής κουλτούρας, αλλά ταυτόχρονα επιλύονται δυναμικά και δυσκολίες που εμποδίζουν την εδραίωση πρακτικών της συμπεριληπτικής κουλτούρας.

Προωθημένος τύπος συνεργασίας αποτελεί η *συνδιδασκαλία* εντός τάξης. Το συνεργατικό σχήμα μπορεί να εξειδικευθεί στη συνδιδασκαλία των δασκάλων ειδικής και γενικής αγωγής ώστε να ικανοποιείται η πολλαπλότητα των μαθητικών αναγκών. Οι μορφές που μπορεί να υλοποιηθούν καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα ρόλων, ευθυνών, παροχής βοήθειας, υποστήριξης των μαθητών που καθορίζεται από το επίπεδο συνεννόησης των εκπαιδευτικών (Βλάχου & Ζώνιου, 2009). Συγκεκριμένη μορφή αποτελούν και "οι σταθμοί διδασκαλίας" όπου οι μαθητές χωρισμένοι σε ανομοιογενείς ομάδες δουλεύουν σε οργανωμένες γωνιές μάθησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τις ανάγκες και δυσκολίες, υποστηρίζουν διευκολυντικά. Επισημαίνεται ότι η συμπεριληπτική προοπτική μιας τάξης δεν καταργεί το ρόλο του ειδικού παιδαγωγού, γιατί αφενός ο διδακτικός σχεδιασμός συμπεριλαμβάνει τις ανάγκες όλων των μαθητών για να αποφευχθεί ο αποκλεισμός, αφετέρου εάν η ποιότητα της μάθησης και το είδος των αναγκών του μαθητή το υπαγορεύουν, ο ειδικός παιδαγωγός, έχοντας εξειδικευμένες γνώσεις, παρεμβαίνει υποστηρικτικά (Σούλης, 2008).

Οι *πρακτικές εφαρμογές συνεργασίας* είναι επιζητούμενο στις προθέσεις για συνεργατική κουλτούρα. Ο τομέας Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας, στο πλαίσιο του προγράμματος Comenius 3.1, σε συνεργασία με το HCI Group του Πανεπιστημίου Πατρών έχει προτείνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία δραστηριοτήτων μέσω ηλεκτρονικών περιβαλλόντων επικοινωνίας (Βογιατζακή, Χριστακούδης, & Μαργαρίτης, 2005). Τα ηλεκτρονικά εργαλεία, synergo, Blackboard VLE, EUN Community προσφέρουν ασύγχρονη επικοινωνία και ευελιξία στις συνεργασίες ειδικά για τις περιπτώσεις, όπως η συμπεριληπτική προσέγγιση, που απαιτούνται αυξημένες ευθύνες, αναθεωρήσεις των διδακτικών σχεδιασμών, έλλειψη χρόνου για δια ζώσης επικοινωνία. Μια από τις πρακτικές είναι και η δημιουργία δικτύου, εντός σχολείου, συνεπικουρούμενου από πρωτόκολλα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών όπου περιέχονται οι συμφωνημένες κοινές δράσεις και αξιολογήσεις πάνω σε αυτές (Groft, Coggshall, Dollan, Powers & Killion, 2010).

Εμπόδια προς μια συμπεριληπτική προσέγγιση

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2012) εστιάζοντας στις απόψεις των νέων προς μια συμπεριληπτική εκπαίδευση εντοπίζει ότι αναδύονται νέες προκλήσεις και φραγμοί (σελ.31).

Οι υπεύθυνοι της εκπαιδευτικής πολιτικής προσπαθώντας να ορίσουν τα σημεία της "ορθότητας" μιας πιο συμμετοχικής εκπαίδευσης, έρχονται σε συνδιαλλαγή με τα αντίστοιχα κοινωνικά και ιδεολογικά ζητούμενα, ωστόσο, οι πολιτικές προθέσεις και οι νομοθετικές ρυθμίσεις απέχουν από το πεδίο της πραγματικής εφαρμογής. Συγκεκριμένο παράδειγμα αποτελεί ο θεσμός της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) στην Ελλάδα. Ο θεσμός των ΖΕΠ προέρχεται από τη γαλλική εκπαιδευτική πολιτική, ήδη από 1981, αποσκοπώντας να αντιμετωπίσει σε κοινωνικό-οικονομικά καθυστερημένες περιοχές τα φαινόμενα της σχολικής αποτυχίας και του αποκλεισμού (Kherroubi, 2010). Το εννοιολογικό σημείο "Ζώνες" δηλώνει τη δημιουργία συνολικών δομών, ευρύτερων της σχολικής μονάδας, στις οποίες προτεραιότητα αποτελεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός να εντοπίζει το σύνολο των διαφορετικών μαθητικών αναγκών και οι πρακτικές του να απευθύνονται σε όλους τους μαθητές προκειμένου να επιτύχουν στο σχολείο. Αντιθέτως, ο θεσμός ΖΕΠ στην Ελλάδα υπολείπεται στην ευρεία οργανωσιακή δομή καταλήγοντας να έχει τις μορφές της Τάξης Υποδοχής και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα. Οι μαθητές απομακρύνονται από την τάξη, μεταφέρονται σε ειδική αίθουσα για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες τους στη μάθηση και συνεπώς το αντισταθμιστικό όφελος είναι περιορισμένο, αφού χάνεται η συμπεριληπτική λογική.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προβλέπουν ως βασικό άξονα τη μάθηση για όλους, που εμπεριέχει την αντιμετώπιση εμποδίων και τον εντοπισμό των διαφορετικών αναγκών με πρόνοια για τους μαθητές Α.Μ.Ε.Α. (Α.Π.Σ.-Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Ταυτόχρονα, τονίζεται και η δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους, όμως η προσέγγιση αυτή δυσχεραίνει τις συμπεριληπτικές προσπάθειες για καθολικά προγράμματα στη βάση των διαφορετικών αναγκών. Ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός επιφορτίζεται να αναπροσαρμόσει τα ΑΠΣ, ελλείψει σχετικής επιμόρφωσης, προκειμένου να δημιουργήσει ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, ειδάλλως αναδύεται η ανάγκη για ένα πρόγραμμα σπουδών συνεκπαίδευσης (συμπερίληψης) όπου ο εκπαιδευτικός θα αποτελεί στοιχειώδη μοχλό στο σχεδιασμό τους (Σούλης, 2008).

Η παιδαγωγική της Συμπερίληψης προϋποθέτει την (αυτό)επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αναθεώρηση προγενέστερων γνώσεων και αντιλήψεων που δρουν περιοριστικά για το συμπεριληπτικό εγχείρημα. Στο "Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών", 2010-2013, διερευνήθηκαν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) και ορισμένα πορίσματα είναι αξιοποιήσιμα ώστε τα ζητούμενα της Συμπερίληψης να έχουν εγγυημένο πρακτικό αποτέλεσμα. Επί του συγκεκριμένου, η ανάγκη για τη διπολική σχέση θεωρία-πράξη αποτυπώνει υψηλά ποσοστά ως κίνητρο συμμετοχής και αποδοχής της μεθοδολογίας του επιμορφωτικού προγράμματος. Πρόσθετη επισήμανση αποτελεί ότι μια από τις βασικές επιμορφωτικές ανάγκες, τουλάχιστον για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι η ενημέρωση για θέματα ειδικής αγωγής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010, σελ. 62). Μια επιπλέον αποτύπωση είναι η χαμηλή ικανοποίηση από προηγούμενες επιμορφωτικές εμπειρίες υποδηλώνοντας τις χαμηλές προσδοκίες για επίλυση εκπαιδευτικών θεμάτων.

Εκπαιδευτικές ενέργειες για την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των μαθητών

Οι προθέσεις για συμπεριληπτική προσέγγιση έχουν νόημα όταν αποτυπώνονται στη φιλοσοφία της παιδαγωγικής και τις διδακτικές ενέργειες των εκπαιδευτικών. Σημαντικό πλαίσιο να τελεσφορήσει είναι η *άτυπη μάθηση* η οποία αναφέρεται στις εκτός τάξης διαδικασίες μάθησης. Τα περιβάλλοντα που την πλαισιώνουν, σε απόσταση από την καθιερωμένη σχολική ατμόσφαιρα, είναι εναλλακτικές μορφές όπως μουσεία, έρευνες σε φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο και συμπυκνώνουν την ιδέα της αυθόρμητης διερεύνησης των αναδυόμενων εμπειριών (Jeffs & Smith, 2011). Επίσης, η επιστημολογία της διδακτικής των επιστημών προσφέρει θεωρία και παραδείγματα στους εκπαιδευτικούς για γνωσιολογική, μεθοδολογική και οργανωτική προετοιμασία σε περιβάλλοντα άτυπης μάθησης (Κολέζα, 2009· Χαλκιά 2012).

Βασικό πλαίσιο, εντός των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι και η *διαφοροποιημένη διδασκαλία*. Προτεραιότητα αποτελεί η δόμηση ενός υγιούς μαθησιακού περιβάλλοντος με περιεχομενικές αρχές την ατομικότητα και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή, την ετοιμότητα του μαθητή απέναντι στις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος, η εργασία με νόημα, προσδοκίες για τις ατομικές προσπάθειες εκπεφρασμένες από συνεχή ενθάρρυνση (Tomlinson, 2004). Συγκεκριμένες προτάσεις διαφοροποίησης, χωρίς μεθοδολογικές σημειώσεις, αποτελούν "οι σταθμοί μάθησης" όπου οι μαθητές σε ομάδες εργάζονται σε διάφορα σημεία του χώρου σε κοινές ή διαφορετικές θεματικές, "η ημερήσια διάταξη" η οποία είναι ένας εξατομικευμένος κατάλογος εργασιών και ο μαθητής ενεργεί σύμφωνα με τις επιθυμίες και ικανότητές του σε προκαθορισμένο χρονοδιάγραμμα (Tomlinson, 2004, 104-121).

Εξίσου δυναμική εκπαιδευτική ενέργεια εντός σχολικής τάξης, αλλά εκτός της φιλοσοφίας των εκπαιδευτικών θεσμίσεων είναι η αξιοποίηση του *Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος*. Ο εκπαιδευτικός, με φαντασία και μετασχηματιστική λογική αξιοποιεί τις ευκαιρίες, που το επίσημο αναλυτικό δεν προβλέπει ή σκοπίμως υποκρύπτει, από τη σχολική ζωή και τις πολύπλευρες ανάγκες των παιδιών και τις μετατρέπει σε ευκαιρίες μάθησης. Παράλληλη επισήμανση αποτελεί και η άποψη του Χρηστάκη (2011) ότι η πρόταση για το Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες εδράζεται στη φιλοσοφία πως δεν αποτελεί ξεχωριστό πρόγραμμα, αλλά ένα σώμα προτάσεων, από το οποίο ο εκπαιδευτικός δανείζεται με βάση τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών για να προωθήσει τις ενταξιακές προσπάθειες.

Οι αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής επανακαθορίζουν το ρόλο των μουσείων, ως προς τη συμμετοχή των παιδιών, διευρύνοντας τον ενταξιακό τους προσανατολισμό (Σπανδάγου, 2011). Τα προγράμματα των μουσείων αναφέρονται στη διαφορετικότητα όχι ως απόκλιση, αλλά ως ισότιμο πεδίο εναλλακτικών τρόπων μάθησης και επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία, είτε με τη συμμετοχή στα σχετικά προγράμματα, είτε μεταφέροντας τις καινοτόμες εμπειρίες στο σχολείο, να ενισχύσουν τη συμπεριληπτική λογική.

Οι συμπεριληπτικές προσπάθειες οφείλουν να αναδεικνύουν τις ιδεολογικές ορίζουσες της ισοτιμίας στην εκπαίδευση ώστε να διοχετεύονται στην αξιακή έννοια *δικαίωμα*. Προκύπτει κατ' ανάγκη οι μαθητές να αποδεχτούν το αξιακό πρόταγμα ενός σχολείου που θα καλύπτει καθολικά τις ανάγκες όλων των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός, παιδαγωγικά και πολιτικά αναστοχαζόμενος, μπορεί να εφαρμόσει διδακτικές τεχνικές όπως τα παιχνίδια ρόλων, η μέθοδος project για τη φιλοσοφία και τη διεκδίκηση του "Δικαιώματος" (Διεθνής Αμνηστία, 2007, σελ. 31-44), ενδυναμώνοντας την ψυχολογική ατμόσφαιρα για το "συμπεριληπτικό ξεκίνημα".

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως θεμέλιο της συμπερίληψης

Ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2012) συνοψίζοντας τις απόψεις των νέων για τη συμπερίληψη επισημαίνει ότι μια σημαντική πρόκληση είναι οι στάσεις και η αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών (σελ. 38).

Αναφέρονται δύο ερευνητικές αποτυπώσεις σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της ετερότητας των αναγκών. Η πρώτη έρευνα παρουσιάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γλωσσικής ετερότητα στο προσχολικό επίπεδο. Οι εκπαιδευτικοί στέκονται αρνητικά στη μητρική γλώσσα των νηπίων, θεωρώντας την πολιτισμικά ασύμβατη και συνεπώς οι γλωσσικές εμπειρίες τους δεν συμπεριλαμβάνονται στις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Ανδρούσου & Κωστούδη, 2009). Η εν λόγω έρευνα είναι ποιοτικής μορφής, με τα συμπεράσματα να είναι σε βάθος περιγραφικά για το δείγμα και όχι κατά ανάγκην γενικεύσιμα για τον πληθυσμό. Η ερευνητική προσπάθεια των Avramidis και Kalyva (2007) παρουσιάζει τους εκπαιδευτικούς σε αξιακό επίπεδο να είναι θετικοί σε ενταξιακές διαδικασίες παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ωστόσο, σε πρακτικό επίπεδο προβάλλουν αντίσταση στην ανάληψη της πλήρους ευθύνης. Επίσης, η έρευνα επισημαίνει ότι εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ειδική παιδαγωγική ή οι εμπειρίες με μαθητές ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών έχουν πιο θετικό κίνητρο για μια inclusive [1] τάξη.

Οι Αντωνίου και Πέρρος (2010) επισημαίνουν ότι ορισμένες στάσεις των εκπαιδευτικών συμπυκνώνονται σε έναν ιδεότυπο εκπαιδευτικού που αποδίδεται με τον όρο "ευεργέτης εκπαιδευτικός". Επί του συγκεκριμένου, ο εκπαιδευτικός στην επαφή του με παιδιά ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών παρουσιάζει μια ιδιότυπη συναισθηματική μεταχείριση αξιολογώντας τη διαφορετικότητα των αναγκών ως έλλειμμα. Η αξιολόγηση αυτή αποτελεί περισσότερο μια συγκινησιακή συμπεριφορά παρά χαρακτηριστικό ενός πολυεπίπεδου επιστήμονα δάσκαλου που προβλέπει η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση.

Η εφαρμογή γνώσεων και η επισκόπηση των πρακτικών της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης δε διαμορφώνουν απαραίτητα αξιακή στάση. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωση στις ίδιες τις αξίες της Συμπερίληψης (Watkins & Donnelly, 2013) πρέπει να αποτελέσει ζητούμενο προβληματισμού και δη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

[1] Όρος inclusion αποδίδεται στα ελληνικά με διαφορετικές σημασίες όπως ένταξη, συνεκπαίδευση και *συμπερίληψη*, όπως στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, ενσωμάτωση, μη αποκλεισμός. Ωστόσο, αρκετές φορές οι όροι δε χρησιμοποιούνται συνωνυμικά αφού εξαρτώνται από διαφορετικές σκοποθεσίες (Στασινός 2013, Πολυχρονοπούλου, 2012, Ζώνιου-Σιδέρη 2011, Σούλης 2002).

Πρακτικό σημείο τομής, στη διεπιφάνεια των επιμορφώσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής και της κατάρτισης, είναι το προαπαιτούμενο ο εκπαιδευτικός να έχει θετικές προσδοκίες για τα παιδιά ώστε να διαμορφωθεί ένα οικοδόμημα διαπροσωπικών σχέσεων (Σαλβαράς, 2013) που θα ευνοούν κάθε συμπεριληπτική προσπάθεια.

Επίλογος

Η αποδοχή της αξίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και η ευαισθητοποίηση σε θέματα μη αποκλεισμού των μαθητών αποτελούν τις πρώτες βασικές αξιακές παραδοχές. Η δέσμευση σε αυτές τις αξιακές παραδοχές ουσιαστικοποιείται μέσα από τις συγκεκριμένες δράσεις και πρακτικές που θα αναλάβει ο εκπαιδευτικός. Η κουλτούρα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης έχει αφενός κάποιες αξιακές ορίζουσες, αφετέρου δομείται στη βάση, από κάτω προς πάνω, με την καθημερινή πρακτική, τους παιδαγωγικούς πειραματισμούς και την επαφή με τις ανάγκες των παιδιών. Η παρούσα εργασία κινήθηκε στη λογική του (αυτό)αναστοχασμού και της βιβλιογραφικής υποστήριξης προτάσεων, που υλοποιούνται από την προσωπική οπτική του κάθε μαχόμενου εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης Π. (επιμ.). (2009). Συμπεριληπτική εκπαίδευση και βελτίωση των σχολείων. Αθήνα: Περιβολάκι και Ατραπός.

Αγγελίδης, Π. (2011). Η παιδαγωγική της παροχής ίσων ευκαιριών. Στο Π. Αγγελίδης (επιμ.), *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης* (σελ. 43-72). Ζεφύρι: Διάδραση.

Ανδρούσου, Α. & Κωστούδη, Φ. (2012). Γλωσσική ετερότητα και εκπαιδευτική πράξη: διερεύνηση των πρακτικών και των αντιλήψεων εκπαιδευτικών της Προσχολικής Ηλικίας σε νηπιαγωγεία της Αθήνας. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (σελ. 271-293), (τομ. Β). Αθήνα: Πεδίο.

Αντωνίου, Α. Σ. & Πέρρος, Π. (2010). Προοπτικές και ηθικοί προβληματισμοί για την εφαρμογή «ίσων ευκαιριών» σε άτομα με και χωρίς ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Σακελλαρίου, Μ. Ζεμπύλας, Α. Πέτρου (επιμ.), *Ηθική και εκπαίδευση: διλήμματα και προοπτικές* (σελ. 269-296). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Σχολική Ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής αγωγής. *Hellenic Journal of Psychology*, *6* , pp. 180-204.

Βογιατζάκη, Ε., Χριστακούδης, Χ. & Μαργαρίτης, Μ. (2005). *Σχεδίαση Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων από Εκπαιδευτικούς: Συνεργατική Προσέγγιση σε Σύγχρονα και Ασύγχρονα περιβάλλοντα Συνεργασίας υποστηριζόμενα από υπολογιστή*. Ανακτήθηκε 30 Νοεμβρίου 2013, από http://hci.ece.upatras.gr/

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. ΦΕΚ 304Β/13 03-2003, Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2014, από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Διεθνής Αμνηστία (ελληνικό τμήμα) (2007). *Διεθνής Αμνηστία. Πρώτα βήματα: εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα* (Α. Γιαννογκόνα, Κ. Παπαχρήστος και Α. Συλλιγαρδάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή, (2009). *Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση–Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής*. Odense, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2012). *Οι απόψεις των Νέων Ανθρώπων σχετικά με τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση*. Odense, Δανία: Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Καραγιάννη, Ε. & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων. Στο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. *Παιδεία Κάλλιστον Εστί Κτήμα Βροτοίς: Ανθρωπιστικές και Θετικές Επιστήμες: Θεωρία και Πράξη*. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Kherroubi, M. (2010). Ζώνες εκπαιδευτικές προτεραιότητες (ΖΕΠ). Στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Πρόσωπα, ιδέες και θέματα στις επιστήμες της αγωγής: από το μύθο της παιδαγωγικής επάρκειας στην ουσία της παιδαγωγικής σκέψης* (σελ. 241-245). Αθήνα: Κέρδος Εκπαίδευση.

Κολέζα, Ε. (2009). *Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Τόπος.

Μιχαηλίδης, Κ. (2009). *Συνεκπαίδευση και Αναπηρία. Θεωρητική και Εμπειρική Κοινωνιοψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών: Μελέτη διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών*. Ανακτήθηκε 24 Νοεμβρίου 2013, από http://www.epimorfosi.edu.gr/

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαλβαράς, Γ.Κ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Σπανδάγου, Η. (2011). Η αξιοποίηση των μουσείων στην ενταξιακή εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), *Ελληνικό Παιδικό Μουσείο, Παιδί και εκπαίδευση στο μουσείο: θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές* (σελ. 113-124). Αθήνα: Πατάκης.

Στασινός, Δ. (2013). *Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

Σούλης, Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη-Παιδαγωγική της Ένταξης* (Τομ.Β). Αθήνα: Gutenberg.

Σούλης, Γ. (2002). *Παιδαγωγικής της ένταξης: από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους"* (τομ. Α). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Tomlinson, C.A., (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης και Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ, Μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

UNESCO (1994). *Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και πλαίσιο δράσης για την Ειδική Αγωγή. Παγκόσμια διάσκεψη για την Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Έκδοση της Ελληνικής Επιτροπής για την UNESCO.

Χαλκιά, Κ. (2012). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες. Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Χρηστάκης, Κ. Γ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (Τόμ. Α). Ζεφύρι: Διάδραση.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, *22* (4), 367–389.

Croft, A., Coggshall, J.N., Dolan, M. & Powers, E. (2010). *Job-Embedded Professional Development: What It Is, Who Is Responsible, and How Get it Done Well*. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2013, από http://files.eric.ed.gov

Jeffs, T. and Smith, M. K. (2011). *What is informal education. The encyclopaedia of informal education*. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2013, από http://infed.org/mobi/what-is-informal-education/

Smith, M. K. (2007). *Action research. The encyclopedia of informal education*. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2013, από http://infed.org/mobi/action-research/

Watkins, A. & Donnelly, V. (2013). Core Values as the Basis for Teacher Education for Inclusion. *Global Education Review*, *1* (1). 76-92. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου 2013, από http://ger.mercy.edu

Η ομαλή ένταξη των ορφανών παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία

Χουλιάρα-Σιδερά Παναγιώτα
Δ/ντρια Δημ. Σχ. Αμφίκλειας
sidera1965@gmail.com

Ράλλης Μιχαήλ
Υποδ/ντής Δημ. Σχ. Αμφίκλειας
mirallis@sch.gr

Περίληψη

Το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί βασικό παράγοντα της εξέλιξής του παιδιού. Η απουσία του ενός ή και των δύο γονέων έχει αρνητική επίδραση στην ομαλή εξέλιξη του, η οποία απαιτεί την ύπαρξη και των δύο γονέων. Σύμφωνα με τη θεωρία της γονεϊκής απώλειας, η έλλειψη του γονέα δημιουργεί για τα παιδιά, ένα περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα και πρότυπα, δυσχεραίνοντας την ομαλή τους ανάπτυξη. Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση των ορφανών παιδιών που στερούνται την υποστήριξη και τη φροντίδα της οικογένειάς τους με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν κάποιες φορές αποκλίνουσα κοινωνική συμπεριφορά. Εκτός όμως από την οικογένεια, το σχολείο επιδρά σημαντικά και μπορεί να βοηθήσει στην κοινωνική ένταξη του ορφανού παιδιού. Ο δάσκαλος οφείλει να λάβει μέριμνα για τις ξεχωριστές του ανάγκες.

Λέξεις - κλειδιά: γονεϊκή απώλεια, αποκλίνουσα συμπεριφορά, σχολείο, ομάδα, ένταξη.

Εισαγωγή

Κάθε παιδί για να έχει ομαλή κοινωνική ανάπτυξη χρειάζεται την οικογένειά του, η οποία οφείλει να του εξασφαλίσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις όπως ζεστασιά, υποστήριξη, αγάπη, και ασφάλεια. Η παρουσία και των δύο γονέων βοηθά στην εξέλιξη της προσωπικότητας του. Κάθε γονιός αποτελεί για το παιδί αποκλειστικό και μοναδικό σημείο αναφοράς. Διαφορετικές ιδιότητες προσδίδει στον παιδικό ψυχισμό η ύπαρξη της μητέρας και διαφορετικές η ύπαρξη του πατέρα .

Μέσα στην οικογένεια διαμορφώνονται σχέσεις και συμπεριφορές μεταξύ των μελών που επηρεάζουν την μετέπειτα προσωπικότητα του παιδιού. Όταν, για κάποιο λόγο, όπως είναι το γεγονός του θανάτου, παρουσιαστούν ρήγματα σ' αυτές τις σχέσεις, τότε αλλάζει κατά συνέπεια και η συμπεριφορά όλων των επιμέρους μελών. Η έλλειψη του ενός ή και των δύο γονέων έχει αρνητική επίδραση στο παιδί. Δημιουργεί ένα περιβάλλον φτωχό σε ερεθίσματα και πρότυπα, δυσχεραίνοντας την ομαλή του ανάπτυξη. Χωρίς τη γονεϊκή ταύτιση, δεν μπορεί να προοδεύσει στην αναπαραγωγή των σχέσεων του. Χωρίς την υποστήριξη και τη φροντίδα της οικογένειάς του μπορεί να εκδηλώσει κάποια αποκλίνουσα κοινωνική συμπεριφορά (Ι. Παρασκευοπούλος, 3ος τόμ.).

Παλιότερα, μιλώντας για οικογένεια, αναφερόμαστε στην παραδοσιακή μορφή της πυρηνικής οικογένειας με τους δύο γονείς, σήμερα όμως που τα διαζύγια πληθαίνουν και η επιλογή για τη γέννηση παιδιού εκτός γάμου είναι μια πραγματικότητα, η δυναμική της οικογένειας αλλάζει και ξεπροβάλει έντονα η μορφή της μονογονεϊκής οικογένειας, η οποία συνα-

γωνίζεται στην ελληνική πραγματικότητα την ορφανική οικογένεια, η οποία αποτελεί επίσης αισθητή πραγματικότητα.

Η ορφάνια, ο «άδικος χαμός» ενός αγαπημένου ανθρώπου αμφισβητεί αυτομάτως σημαντικά «δεδομένα» της ζωής και προκαλεί ρήγματα στην ψυχική ισορροπία ενηλίκων και παιδιών.

Ορφάνια – απώλεια και επιπτώσεις

Ετυμολογικά η λέξη ορφάνια προέρχεται από τη λέξη ορφανός, που σημαίνει το παιδί που δεν έχει γονιό. Καμιά απώλεια δεν μπορεί να συγκριθεί με άλλη, όμως η απώλεια ενός γονέα προκαλεί στο μικρό παιδί, μεγαλύτερη θλίψη και πόνο από ότι σε ένα ενήλικα, γιατί το παιδί δεν αποτελεί ακόμη ολοκληρωμένη προσωπικότητα, μιας και δεν έχουν ολοκληρωθεί όλα τα στάδια της ανάπτυξής του. Η αντιμετώπιση του πένθους και οι αντιδράσεις είναι διαφορετικές από άτομο σε άτομο και το ίδιο συμβαίνει και στα παιδιά (Neimeyer, Robert, 1998).

Η απώλεια του γονέα επιφέρει αλλαγές στη ζωή της οικογένειας και του παιδιού. Η μετάβαση από τη μια κατάσταση στην άλλη είναι πολύ δύσκολη, γιατί έχει να αντιμετωπίσει εκτός από την απώλεια και την συναισθηματική κατάρρευση του άλλου γονιού. Όλη αυτή η κατάσταση μπορεί να του προκαλέσει φόβο και ανασφάλεια. Ο θάνατος του γονέα αποτελεί συνήθως την πρώτη του συνάντηση με κάτι οριστικό και αμετάκλητο που δεν πρόκειται να αλλάξει ποτέ. Εισάγει πολύ νωρίς στη ζωή του το φόβο της αιφνιδιαστικής και τεράστιας αλλαγής, τις μεταφυσικές αγωνίες, την έννοια του άδικου ή του μοιραίου. Το παιδί αισθάνεται πληγωμένο και θυμωμένο και χρειάζεται τη στήριξη και τη βοήθεια των συγγενών, των φίλων και των εκπαιδευτικών. Η ζωή του μετά το θάνατο του ενός ή και των δύο γονέων πρέπει να συνοδεύεται από τη βεβαιότητα που παρέχει η ασφάλεια των επιζώντων αγαπημένων προσώπων. Η στήριξη και η φροντίδα του εναπομείναντος γονέα μπορεί να συμπληρώσει την έλλειψη του εκλιπόντος γονέα και να του επιτρέψει να πενθήσει ελεύθερα, ώστε με την κατάλληλη βοήθεια να ξεπεράσει την απώλεια. Ένα παιδί έχει ανάγκη να κατανοήσει τι ακριβώς συνέβη.

Τα παιδιά νηπιακής ηλικίας θεωρούν ότι ο θάνατος δεν είναι κάτι το οριστικό. Πιστεύουν ότι αυτός που πέθανε μπορεί να ξαναγυρίσει ή ότι εξακολουθεί να ζει, να σκέπτεται και να αισθάνεται εκεί που βρίσκεται. Τα παιδιά της σχολικής ηλικία κατανοούν ότι ο θάνατος είναι ένα μη αναστρέψιμο γεγονός, αλλά πιστεύουν ότι συμβαίνει μόνο στους άλλους. Η επιμονή και η έκταση της άρνησης αποδοχής του θανάτου δημιουργεί καθυστέρηση στη συναισθηματική τους νοημοσύνη και στην ανάπτυξη των προσωπικών τους σχέσεων με τα άτομα του περιβάλλοντός τους, από τα οποία απομονώνονται και επικεντρώνονται αποκλειστικά στον εαυτό τους. Η βίωση της ορφάνιας και του πένθους έχει έναν διφυή χαρακτήρα, δηλαδή μπορεί να οδηγήσει το παιδί στις διάφορες μορφές ψυχώσεων ή μπορεί να το βοηθήσει στην πνευματική και ψυχολογική ωρίμανσή του. Αυτό εξαρτάται από την όλη παιδεία και αγωγή την οποία δέχεται από την μικρή του ηλικία στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία. Εάν δεν καταφέρει να ξεπεράσει πλήρως το θάνατο του γονιού, που έχει συμβεί στην παιδική ηλικία, και έχει συσσώρευση αντιφατικών στοιχείων, τα οποία συγκρούονται μέσα του, μέχρι και την ενηλικίωσή του, δε μπορεί μεγαλώνοντας να εκπληρώ-

σει σωστά το γονεϊκό ρόλο, που καλείται κάποια στιγμή να αναλάβει στη ζωή του (http://www.merimna.org.gr/).

Τα παιδιά όλων των ηλικιών είναι σε θέση να ξεπεράσουν το θάνατο, αρκεί να έχουν δίπλα τους την κατάλληλη φροντίδα, στοργή και αγάπη. Η στοργή και η αγάπη μπορεί να προέλθει από το ζώντα γονέα, εάν υπάρχει, αλλά και από τα άμεσα συγγενικά και φιλικά πρόσωπα, καθώς και από το σχολικό περιβάλλον. Ερευνώντας τους παράγοντες που ασκούν επίδραση στο παιδί διαπιστώνουμε ότι η οικογένεια είναι σημαντική αλλά όχι καθ' ολοκληρίαν. Οι συνομήλικοι και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τις άλλες πηγές που του προσπορίζουν αυτό-εκτίμηση.

Αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση αφορά, κυρίως, τη συναισθηματική πλευρά, και αναφέρεται στην άποψη που διατηρεί κάποιος για την αξία του ως άτομο και συνήθως αποτελεί μια στάση αποδοχής ή αποδοκιμασίας. Η αυτό-εκτίμηση εκφράζει μια αντίληψη, η οποία υποδεικνύει σε μεγάλο βαθμό κατά πόσο το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως ικανό, επιτυχημένο, σημαντικό και άξιο. Όλοι όσοι βρισκόμαστε στο άμεσο περιβάλλον ενός παιδιού, αν το περιβάλλουμε με στοργή, σεβασμό και εμπιστοσύνη, τότε μπορεί κι εκείνο να σκεφτεί τον εαυτό του ως άξιο στοργής, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Οι εκδηλώσεις αγάπης και φροντίδας, απέναντι στο παιδί καθώς μεγαλώνει είναι σημαντικές για την ανάδυση της αυτοεικόνας του. Η ομαλή-υγιής προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του εξαρτάται από την επαρκή ικανοποίηση της ανάγκης του για αγάπη. Όταν η αυτό-εκτίμηση κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα, ελαττώνεται η ικανότητα των ατόμων να προσαρμόζονται και να κινούνται ευέλικτα σε ακραίες, αρνητικά φορτισμένες συνθήκες. Τέτοιες καταστάσεις επηρεάζουν έντονα την προσωπικότητα και μάλιστα, σύμφωνα με τις απόψεις του Branden(1984), τα αρνητικά γεγονότα έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική επίδραση στους ανθρώπους απ' ό,τι τα θετικά. Άτομα με χαμηλό δείκτη αυτοεκτίμησης εκδηλώνουν περισσότερο άγχος, όταν καλούνται να αντεπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις συγκριτικά με άτομα υψηλής αυτοεκτίμησης, επειδή διαθέτουν λιγότερο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισής του http://www.academia.edu/961279/_-_

Διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών

Το σχολείο έχει σημαντική επιρροή στη ζωή του παιδιού. Η φοίτηση στο σχολείο δίνει μια αίσθηση κανονικότητας και σταθερότητας. Είναι ο χώρος που το φέρνει σε επαφή με τα άλλα παιδιά και το κάνει να ξεχνά, έστω και προσωρινά, τον πόνο και βιώνει μια φυσιολογική πραγματικότητα, όπως στο παιχνίδι (Τσιπλητάρης, 1988).

Στο σχολείο το παιδί δημιουργεί τις πρώτες σταθερές σχέσεις με τους συνομηλίκους του, κοινωνικοποιείται και αντιδρά στα ερεθίσματα που δέχεται από το σχολικό περιβάλλον. Η ανταλλαγή συναισθημάτων βοηθά το ορφανό παιδί να εκφραστεί και να αισθανθεί ότι δεν είναι μόνο στον πόνο. Βοηθιέται να ξεπεράσει την απομόνωση και την απογοήτευση και μοιράζεται μαζί με άλλους τη θλίψη και τον πόνο του.

Στο προαύλιο την ώρα του διαλλείματος όλα μαζί τα παιδιά αποζητούν το παιχνίδι και δημιουργούν για τον εαυτό τους μια ειδική θέση στην ομάδα. Συμβαίνει όμως συχνά κάποιο παιδί να μη γίνει αποδεκτό από την ομάδα. Η αδυναμία των συνομηλίκων να κατανοήσουν το γεγονός του θανάτου και τις συνέπειές του, τα οδηγεί πολλές φορές σε αρνητικές αντιδράσεις απέναντι στο ορφανό παιδί.

Σ' αυτό το σημείο χρειάζεται να παρέμβει ο εκπαιδευτικός και να το βοηθήσει Στην αντίθετη περίπτωση νοιώθει απόρριψη και κλείνεται στον εαυτό του ή γίνεται επιθετικό (*Τσιάντης, 1988).*

Στα ορφανά παιδιά τότε δεν λειτουργεί θετικά ο παράγοντας «συνομίληκοι», βιώνουν την απογοήτευση και το συναίσθημα της κατωτερότητας. Η θετική στάση και η φιλική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προς το παιδί επιδρούν ευεργετικά πάνω του. Μπορεί ο εκπαιδευτικός να το βοηθήσει:

- *Να γίνει μέλος κάποιας ομάδας, να αναπτύξει στην αρχή σχέσεις σιγά-σιγά, με έναν ή δύο συμμαθητές του.*
- *Να δώσει την ευκαιρία στο παιδί να δείξει κάποια θετική πλευρά του εαυτού του.*
- *Να διοργανώσει ομαδικά παιχνίδια με τη συμμετοχή όλων των παιδιών ώστε το παιδί να συνεργαστεί μαζί τους, αλλά και τα άλλα μέλη της ομάδας να το γνωρίσουν καλύτερα και σιγά-σιγά να το αποδεχτούν.*

Στο ομαδικό παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν πώς να λειτουργούν με τους άλλους και πώς να χειρίζονται τις συγκρούσεις. Μέσω του ομαδικού παιχνιδιού βιώνουν την ομαδικότητα και τον αμοιβαίο συμβιβασμό. Το ομαδικό παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να προετοιμαστούν για την καθημερινή εμπειρία της επικοινωνίας και της σχέσης με τους άλλους ανθρώπους.

Ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης και της διάθεσης του κάθε παιδιού, καθώς και τη θέση που έχει το κάθε παιδί μεταξύ των συμμαθητών του. Επειδή το ορφανό παιδί αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση μαθητή, ο δάσκαλος οφείλει να λάβει μέριμνα και για τις ξεχωριστές ανάγκες αυτού του μαθητή. Η ένταξη του στη σχολική τάξη θα πρέπει να καταστεί το πρώτιστο μέλημα, κάτι που θα του επιτρέψει την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, με στόχο την επίτευξη μάθησης και κοινωνικοποίησης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να προσπαθήσει να δημιουργήσει μέσα στην τάξη κλίμα συντροφικότητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής (Αθ. Τριλιανός, 2003).

Η θετική στάση και η φιλική συμπεριφορά του προς το παιδί επιδρούν ευεργετικά πάνω του και γίνεται πολλές φορές το πρόσωπο, που υποκαθιστά το χαμένο γονέα και αυτό δίνει διέξοδο στα αντιφατικά συναισθήματα που γεννιούνται στην ψυχή του παιδιού.

Είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει, να αποδεχτεί και να αξιοποιήσει θετικά αυτή την πτυχή του ρόλου του. Είναι αυτός που βρίσκεται κοντά στο παιδί, κατέχει τη γνώση και οφείλει να το στηρίξει και να επικοινωνήσει μαζί του.

Βασικές προϋποθέσεις που διευκολύνουν την επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι οι ακόλουθες:

- *Ενσυναίσθηση - Κατανόηση: Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην προσπάθεια ενός ανθρώπου να κατανοήσει έναν άλλο άνθρωπο «σαν να» είναι το άλλο πρόσωπο, δηλαδή να μπει στη θέση του άλλου.*
- *Ζεστασιά και άνευ όρων θετική αναγνώριση: Είναι η αποδοχή και η εκτίμηση που αποδίδεται στο μαθητή χωρίς τη διατύπωση κρίσεων για τη στάση, τη συμπεριφορά του ή την προσωπικότητά του.*
- *Αυθεντικότητα και Αυτοαποκάλυψη: Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι γνήσια διαθέσιμος απέναντι στο μαθητή του και να είναι ανοιχτός σε σχέση με τις δικές του εμπειρίες χωρίς να είναι υποκριτικός. Το θετικό ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, διότι ενισχύει την αυτο-εκτίμηση του μαθητή , γεγονός που λειτουργεί παρωθητικά. Η αναγνώριση και η αποδοχή του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, ως σημαντικού προσώπου, που εκφράζεται με το ενδιαφέρον , το φυσικό πλησίασμα, τις άτυπες επικοινωνίες και η καθιέρωση συνεργατικού κλίματος είναι δύο μέσα που βελτιώνουν τις δασκαλομαθητικές και τις διαμαθητικές σχέσεις και με τον τρόπο αυτό συμβάλλουν στη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Στη διδασκαλία, χρησιμοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, μπορεί να εντάξει το μαθητή σε κάποια ομάδα εργασίας, ώστε να έρθει σε επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της (Αθ. Τριλιανός, 2003).*

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, χωρίς να παραβλέπει τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Οι ομάδες εργασίας βοηθούν στο να ελαττωθεί το άγχος που θα είχαν οι μαθητές στην περίπτωση που θα έπρεπε να εργαστούν ατομικά. Η κοινή προσπάθεια μέσα στην ομάδα δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς και καλλιεργεί την αλληλεγγύη, τη συντροφικότητα και την αγάπη *(Αθ. Τριλιανός , 2003).* Στη σχολική ομάδα το ορφανό παιδί βρίσκει ένα χώρο δημιουργικής εργασίας, ελεύθερης έκφρασης των συναισθημάτων του και ταυτόχρονη επεξεργασία αυτών με τους συμμαθητές και συγχρόνως συνομήλικους φίλους του.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία διευκολύνει την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία, χωρίς να παραβλέπει τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή. Υπάρχει μεγάλη διαφορά μεταξύ του τι μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του και του τι μπορεί να κάνει με τη βοήθεια κάποιου άλλου μεγαλύτερου και πιο έμπειρου. Η μάθηση είναι μια επικοινωνιακή δραστηριότητα και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ωθεί τους μαθητές στην ανακάλυψη της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2007). Παρόλα αυτά υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις επιτυχίας των σχολικών ομάδων:

- *Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μεταβληθεί σε συνεργάτη, σύμβουλο και βοηθό των μαθητών.*
- *Να διαμορφώσει την αίθουσα με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχουν κοινοί χώροι εργασίας καθώς και κοινή χρήση των υλικών.*

- *Να συνθέσει ανομοιογενείς ομάδες , 3-5 μελών.*
- *Να προσπαθήσει η τάξη του να εργάζεται συνεργατικά και όχι ανταγωνιστικά.*
- *Να ενθαρρύνει το διάλογο ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τη γνώμη τους.*
- *Να αναθέτει σε κάθε μαθητή εργασίες ανάλογες των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του. Επιβραβεύοντάς τον στο τέλος της εργασίας ανεβαίνει το αυτοσυναίσθημά του , η αυτοεικόνα του κι η αυτοεκτίμησή του. Οι μαθητές με αυτοπεποίθηση**η** μαθαίνουν περισσότερα και αισθάνονται καλύτερα με τον εαυτό τους.*
- *Όταν ο μαθητής αποτυγχάνει πολλές φορές θα πρέπει να τον οδηγήσει και στην επιτυχία για να μην απογοητευθεί.*

Η σπουδαιότητα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι πολύ μεγάλη. Οι ομάδες εργασίας βοηθούν στο να ελαττωθεί το άγχος που θα είχαν οι μαθητές στην περίπτωση που θα έπρεπε να εργαστούν ατομικά. Η κοινή προσπάθεια μέσα στην ομάδα δημιουργεί συναισθηματικούς δεσμούς και καλλιεργεί την αλληλεγγύη, τη συντροφικότητα και την αγάπη.

Έρευνες έδειξαν ότι η συνεργασία στις ανομοιογενείς ομάδες συντελεί στην αύξηση της αυτοπεποίθησης α) των μαθητών χαμηλής επίδοσης και β) των μαθητών μέτριας επίδοσης. Ακόμη μαθητές με χαμηλή επίδοση και προβληματική συμπεριφορά, μπόρεσαν να αλλάξουν συμπεριφορά και να προσαρμοστούν στην ομαδική εργασία.

Σχολικά βιβλία – διδασκαλία

Στα σχολικά βιβλία παρουσιάζεται η παραδοσιακή οικογένεια με τους δυο γονείς και τα παιδιά, πολύ ευτυχισμένη. Τα προβλήματα, όπου υπάρχουν, εμφανίζονται με το θάνατο του πατέρα ή της μητέρας. Οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες νιώθουν αφύσικα, αποξενωμένοι από αυτήν την ευτυχισμένη ζωή, που απεικονίζεται στα βιβλία και στη διδασκαλία.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να πληροφορηθεί για την οικογενειακή κατάσταση όλων των μαθητών της τάξης και του σχολείου. Γνωρίζοντας θα αποφύγει λάθη και ερωτήσεις που θα πληγώσουν το παιδί και θα φέρουν όλους σε αμηχανία. Κατά τη διδασκαλία και τη διεξαγωγή συζητήσεων μέσα στην τάξη, διερευνώντας την οικογενειακή ζωή των μαθητών, οφείλει ο εκπαιδευτικός να είναι ευαίσθητος στις «διαφορές» που παρουσιάζουν οι οικογένειες, ώστε το ορφανό παιδί να μην ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα ως μη φυσιολογικό. Καλό είναι να γίνονται απρόσωπες συζητήσεις ή να γίνεται αναφορές μέσα από ποιήματα ή λογοτεχνικά κείμενα.

Στο παιδί δεν αρέσει να του συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός διαφορετικά, από ότι στα άλλα παιδιά, λόγω της συγκεκριμένης οικογενειακής του κατάστασης. Ούτε να προωθεί στερεότυπα για το παιδί κάνοντας υποθέσεις στη βάση της οικογενειακής του κατάστασης. Για παράδειγμα, ότι είναι ανοργάνωτο ή αδιάβαστο γιατί δεν έχει πατέρα ή μητέρα για να του επιβάλει πειθαρχία.

Χρειάζεται προσοχή και εχεμύθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού γιατί θα χάσει την εμπιστοσύνη του παιδιού, αν δημοσιοποιηθούν στο σχολείο πληροφορίες που του έχει εμπιστευθεί. Ιδιαίτερη προσοχή ακόμη χρειάζεται στα έγγραφα που στέλνονται στο σπίτι π.χ. υπεύθυνες δηλώσεις που ζητούν να υπογράψει η μητέρα και ο πατέρας.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι έτοιμος για έντονα συναισθήματα που μπορεί να εκφραστούν από το παιδί και να το ακούσει με ευαισθησία και κατανόηση αν θελήσει να του μιλήσει. Ακόμα κι αν το ίδιο το παιδί δυσκολεύεται, πρέπει να ενθαρρύνεται να εκφράζει αυτό που σκέφτεται, αισθάνεται και ζει (Ραιμπό, Ζινέτ,1978).

Η δημιουργία ατμόσφαιρας ασφάλειας, μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να καταλάβουν ότι τίποτε δεν είναι τόσο διαφορετικό ώστε να μη μπορεί να υπάρχει στη ζωή μας. Όλα μπορεί να συμβούν, γι αυτό χρειάζεται να απαντώνται με απλό και κατανοητό τρόπο όλες οι ερωτήσεις που τίθενται, ώστε να μη δημιουργούνται παρερμηνείες.

Αποτελεί λάθος η συνηθισμένη τακτική της απόκρυψης του γεγονότος ή η παραποίησή του (π.χ. ότι το άτομο που πέθανε πήγε ταξίδι). Αυτή η τακτική δημιουργεί στα παιδιά μία αίσθηση έντονης ανασφάλειας. Καλό είναι να αποφεύγονται εκφράσεις, όπως «χάθηκε», «έφυγε» ή «τον πήρε ο Θεός» που πολλές φορές παρερμηνεύονται από τα μικρά παιδιά (http://www.merimna.org.gr/).

Διαχείριση ξαφνικής απώλειας

Η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού θα δοκιμαστεί ιδιαίτερα σε περίπτωση που κάποιος μαθητής/μαθήτρια, χάσει το γονιό του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Θα πρέπει να έχει επεξεργαστεί ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων, ώστε με τις ενέργειές του να βοηθήσει στις αντιδράσεις της όλη τη σχολική κοινότητα:

- *Επικοινωνία με το μαθητή/μαθήτριά πριν την επιστροφή του στο σχολείο, για να διαπιστωθεί τι θα τον/την βοηθούσε στην πρώτη μέρα που θα επιστρέψει στο σχολείο.*
- *Συζήτηση με τους συμμαθητές του/της ώστε, αφού διαχειριστούν τις δικές τους ανησυχίες και απορίες, να στηρίξουν το συμμαθητή τους/ συμμαθήτρια.*
- *Σεβασμός στο θρήνο και τις αντιδράσεις του παιδιού, στήριξη όλης της τάξης και κυρίως των παιδιών που έχουν βιώσει παρόμοια απώλεια.*
- *Υπομονή και παροχή απαραίτητου χρόνου για να βιώσει και να ξεπεράσει την απώλεια.*
- *Συνεργασία και επικοινωνία με την οικογένεια του παιδιού και*
- *Συνεργασία με τα κατάλληλα Κέντρα για στήριξη και καθοδήγηση.*

Επίλογος

Κάθε παιδί έχει την ανάγκη να του συμπεριφέρονται με σεβασμό, συνεχώς και από τις πρώτες στιγμές της ζωής του. Οι άνθρωποι μαθαίνουν να εκτιμούν την αξία τους μέσα στην ατμόσφαιρα της οικογένειας που αγαπάει και αποδέχεται. Παρόλα αυτά όμως υπάρχουν κι άλλοι χώροι που μπορούν να καλλιεργήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά (όπως το σχολείο, η εκκλησία, ο εργασιακός χώρος). Αυτοί οι χώροι μπορούν να προσφέρουν την αναγκαία υ-

ποστήριξη για να δημιουργηθεί η ακεραιότητα του χαρακτήρα και η αυτοεκτίμησή μας. http://epapanis.blogspot.gr/2008/09/blog-post_12.html.

Όλοι όσοι βρισκόμαστε στο άμεσο περιβάλλον ενός παιδιού, αν το περιβάλλουμε με στοργή, σεβασμό και εμπιστοσύνη, τότε μπορεί κι εκείνο να σκεφτεί τον εαυτό του ως άξιο στοργής, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Είναι πολύ σημαντικό να αντέξουμε και να απορροφήσουμε σαν σφουγγάρι τους κραδασμούς πένθους που διαπερνούν το παιδί, να το βοηθήσουμε να κατανοήσει τι του συμβαίνει και να το στηρίξουμε να συνεχίσει με την ανάμνηση του αγαπημένου να φωτίζει την καρδιά και ζωή του. Χρειαζόμαστε ένα σχολείο που να σέβεται τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού. Ένα σχολείο που θα δημιουργεί τη χαρά της μάθησης και θα ικανοποιεί τις βασικές ανάγκες της αγάπης και της αυτοαξίας. Από τη γέννησή μέχρι τα γηρατειά χρειαζόμαστε να αγαπάμε και να μας αγαπούν. Όταν δεν μπορούμε να ικανοποιήσουμε ολικά την ανάγκη μας γι' αγάπη, υποφέρουμε και αντιδρούμε με πολλά ψυχολογικά συμπτώματα.

Βιβλιογραφία

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2007). *Η σχολική τάξη*, Εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.

Neimeyer, Robert (1998). Η ανα-νοηματοδότηση της εμπειρίας του πένθους. Στο Νίλσεν, Μυρτώ και Δανάη Παπαδάτου (επιμ.). *Το πένθος στη ζωή μας*. Εκδόσεις: Μέριμνα, Αθήνα

Παρασκευόπουλου Ιω.,(1985*). Εξελικτική Ψυχολογία*, τόμος γ΄, Εκδόσεις: του ιδίου, Αθήνα.

Ραιμπό, Ζινέτ (1978). *Το παιδί και ο θάνατος. Άρρωστα παιδιά μιλούν για το θάνατο: Προβλήματα της κλινικής του πένθους* (μτφρ. Μίνα Μπούρα). Εκδόσεις: Κέδρος, Αθήνα.

Τριλιανός, Αθ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμος Β΄, Εκδόσεις: του ιδίου, Αθήνα.

Τσιπλητάρης, Αθ. (1988). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης,* Εκδόσεις Εκπαιδευτικών «Περιβολάκι», Αθήνα

Τσιάντης, Γ. (1988). *Η σημασία του σχολείου για την πρόληψη των διαταραχών της ψυχοκοινωνικής εξέλιξης του παιδιού*, Ιατρική, τόμ. 38, τεύχος 2, Αθήνα

Δικτυογραφία

http://www.ptks.gr/scientific-material/%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B4%CE%AF%CE%BD%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%80%CE%AD%CE%BD%CE%B8%CE%BF%CF%85%CF%82

http://www.academia.edu/961279/_-_

http://www.merimna.org.gr/

http://epapanis.blogspot.gr/2008/09/blog-post_12.html.

Η σχέση σχολικού κλίματος και σχολικού εκφοβισμού

Γιαννακούρα Αδαμαντία
Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ05,
Ψυχολόγος, Μ.Α. στην Παιδαγωγική Ψυχολογία,
Υποψήφια Διδάκτορας Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
adamantiagiannakoura@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας αναφορικά με τη σχέση του σχολικού εκφοβισμού με το σχολικό κλίμα. Η έρευνα διενεργήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου σε μαθητές πέντε γυμνασίων διαφορετικών περιοχών της Αθήνας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι 9,8% των μαθητών θυματοποιούνται από «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά» και ότι 6,4% είναι δράστες εκφοβισμού με την ίδια συχνότητα. Το σχολικό κλίμα συσχετίζεται αρνητικά με τον σχολικό εκφοβισμό και προβλέπει την άσκηση και την παρακολούθηση εκφοβισμού σε ποσοστό 22% και τη θυματοποίηση σε ποσοστό 12%. Από τους παράγοντες του σχολικού κλίματος λειτουργεί περισσότερο ανασταλτικά στην άσκηση εκφοβισμού και τη θυματοποίηση η ύπαρξη κανόνων και στην παρακολούθηση εκφοβισμού ο σεβασμός. Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν εφαρμογή στο σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, σχολικό κλίμα, άσκηση εκφοβισμού, θυματοποίηση

Εισαγωγή

«Ο εκφοβισμός είναι μακροχρόνια σωματική ή ψυχολογική βία που ασκείται από ένα άτομο ή ομάδα ατόμων εναντίον ενός ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στη συγκεκριμένη κατάσταση. Ο σωματικός εκφοβισμός μπορεί να περιλαμβάνει κλωτσιές, σπρωξίματα ή ξύλο ενώ οι πιο συνηθισμένοι τρόποι ψυχολογικού εκβιασμού είναι τα πειράγματα και ο αποκλεισμός» (Roland, 1989, σελ.143). Αντίστοιχο ορισμό δίνει και ο Olweus (2009, σελ.29): «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές». Με τον όρο αρνητικές ενέργειες εννοούνται οι βλάβες ή οι ενοχλήσεις που γίνονται σκόπιμα είτε με λεκτικό τρόπο (απειλές, χλευασμός, πειράγματα, βρισιές) είτε με σωματικό (ξύλο, σπρωξίματα, κλωτσιές, τσιμπήματα, στρίμωγμα) ή με άλλο τρόπο όπως γκριμάτσες ή άσεμνες χειρονομίες, σκόπιμος αποκλεισμός κάποιου ατόμου από μια ομάδα ή άρνηση συμμόρφωσης προς την επιθυμία του θύματος. Το cyber bullying, δηλ. ο εκφοβισμός που πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικών μέσων, όπως είναι τα κινητά τηλέφωνα, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι δικτυακοί τόποι και τα chat rooms, αποτελεί ένα πρόσφατο και ιδιαίτερα ανησυχητικό φαινόμενο.

Στη χώρα μας ένα στα δέκα παιδιά εκτίθεται συστηματικά σε εκφοβιστικές πράξεις (Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2005). Το ποσοστό των μαθητών – θυμάτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανέρχεται στο 7,87% του συνόλου των μαθητών και το ποσοστό των μαθητών – θυτών στο 5,61% (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., αποτελέσματα έρευνας στα πλαίσια του Ευρωπαϊκού Διακρατι-

κού Προγράμματος «Δάφνη», 2009), ενώ, μεταξύ των μαθητών ηλικίας από 11 έως 15 ετών, 8,7% είναι θύματα εκφοβισμού και από 7,45% έως 10,3% είναι δράστες.

Προβληματική της παρούσας έρευνας

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας για τη βία, ιδιαίτερα σ' ό, τι αφορά στην παραβατικότητα και τον εκφοβισμό, εστιάζει σε μεταβλητές στο ατομικό επίπεδο και ψυχοκοινωνικά μοντέλα αιτιότητας και όχι σε μεταβλητές στο επίπεδο του συστήματος και κοινωνιο-δομικά μοντέλα αιτιότητας (Akiba et al., 2002).

Το σχολικό κλίμα έχει θεωρηθεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών (Gottfredson & Gottfredson 2001; Gottfredson & Gottfredson, 2005). Μολονότι υπάρχουν πολλές έρευνες που μελετούν την επιρροή του σχολείου στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών, εμπειρικές έρευνες σχετικά με τις κοινωνικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στα σχολεία και μπορεί να επηρεάζουν τον εκφοβισμό μεταξύ μαθητών εκλείπουν σχεδόν εντελώς (Roland & Galloway, 2004). Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό έχουν εστιάσει στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δραστών και των θυμάτων και στις οικογένειες τους. Οι Galloway & Roland (2004) υποστηρίζουν ότι είναι χρήσιμο να εξεταστεί ο εκφοβισμός, πέρα από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των πρωταγωνιστών, ως μια συμπεριφορά που επηρεάζεται από την ποιότητα του κοινωνικού και εκπαιδευτικού κλίματος του σχολείου και της τάξης. Ο Lee (2010) επισημαίνει ότι υπάρχουν παράγοντες που ενδεχομένως να συνδέονται με τον εκφοβισμό και δεν έχουν ερευνηθεί ή έχουν ερευνηθεί πολύ λίγο: τέτοιοι παράγοντες είναι το σχολικό κλίμα και οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εκφοβισμό. Παρόλο που έχει αναφερθεί η σημασία αυτών των παραγόντων (Espelage & Swearer, 2003), η έρευνα που εστιάζει σ' αυτούς τους παράγοντες είναι περιορισμένη.

Μεθοδολογία

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της συσχέτισης του σχολικού κλίματος με το σχολικό εκφοβισμό. Η υπόθεση μας ήταν ότι το σχολικό κλίμα θα συσχετίζεται αρνητικά με τον εκφοβισμό. Για το σκοπό αυτό κατασκευάσαμε ένα ερωτηματολόγιο που χορηγήσαμε σε 694 μαθητές, 374 αγόρια (53,9% του δείγματος) και 320 κορίτσια (46,1% του δείγματος, που φοιτούσαν και στις τρεις τάξεις πέντε γυμνασίων που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές της Αθήνας.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις δημογραφικού περιεχομένου, ερωτήσεις για το κλίμα του σχολείου τους, τον εκφοβισμό στο σχολείο τους (άσκηση εκφοβισμού, θυματοποίηση, παρακολούθηση εκφοβισμού), τις στάσεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό και τον τρόπο αντίδρασης που επιλέγουν απέναντι σε περιστατικά εκφοβισμού. Το ερωτηματολόγιο ελέγχθηκε ως προς την αξιοπιστία της εσωτερικής συνάφειας των ερωτήσεων με τον συντελεστή *α* του Cronbach: για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στο σχολικό κλίμα, ο συντελεστής Cronbach's Alpha=,899 και για τις ερωτήσεις σχετικά με τον εκφοβισμό, ο συντελεστής Cronbach's Alpha=,850.

Αποτελέσματα

Η διενέργεια παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξε έξι παράγοντες του σχολικού κλίματος που αναγνωρίζουν οι μαθητές του δείγματος: το περιβάλλον του σχολείου, ο σεβασμός, η συμμετοχή, τα κίνητρα, οι κανόνες και οι φιλίες και τρεις παράγοντες σχολικού εκφοβισμού: άσκηση εκφοβισμού, παρακολούθηση εκφοβισμού και θυματοποίηση. Σχετικά με τον εκφοβισμό, η πλειοψηφία των μαθητών (69,3%) απαντούν ότι θυματοποιούνται από «ποτέ» έως «σπάνια», αλλά 9,8% των μαθητών δηλώνουν ότι είναι θύματα εκφοβισμού όλων των μορφών από «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά ή καθημερινά». 87,7% των μαθητών δηλώνουν ότι εκφοβίζουν από «ποτέ» έως «σπάνια», αλλά 6,4% δηλώνουν ότι είναι δράστες εκφοβισμού όλων των ειδών από «μερικές φορές» έως «πολύ συχνά ή καθημερινά».

Συσχετίσεις παραγόντων

Όλοι οι παράγοντες του σχολικού κλίματος συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά αρνητικά με όλους τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού, δηλαδή όσο αρνητικότερο είναι το σχολικό κλίμα τόσο περισσότερος εκφοβισμός θα συμβαίνει. Η ισχυρότερη αρνητική συσχέτιση του παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού» παρατηρείται με τον παράγοντα του σχολικού κλίματος «κανόνες» (τιμή r=-,437 και p=,000) και στη συνέχεια με τους παράγοντες «περιβάλλον» (τιμή r=-,359 και p=,000) και «κίνητρα» (τιμή r=-,339 και p=,000). Ο παράγοντας «άσκηση εκφοβισμού» συσχετίζεται, επίσης, αρνητικά με τους παράγοντες «συμμετοχή» (τιμή r=-,264 και p=,000), «σεβασμός» (τιμή r=-,228 και p=,000) και «φιλίες» (τιμή r=-,227 και p=,000). Η ισχυρότερη αρνητική συσχέτιση του παράγοντα «παρακολούθηση εκφοβισμού» παρατηρείται με τον παράγοντα του σχολικού κλίματος «σεβασμός» (τιμή r=-,448 και p=,000). Ο παράγοντας «παρακολούθηση εκφοβισμού» συσχετίζεται, επίσης, αρνητικά με τους παράγοντες «περιβάλλον» (τιμή r=-,335 και p=,000), «κίνητρα» (τιμή r=-,331 και p=,000), «κανόνες» (τιμή r=-,318 και p=,000), «συμμετοχή» (τιμή r=-,222 και p=,000) και «φιλίες» (τιμή r=-,161 και p=,000). Η ισχυρότερη αρνητική συσχέτιση του παράγοντα «θυματοποίηση» σημειώνεται, όπως και για τον παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού», με τον παράγοντα του σχολικού κλίματος «κανόνες» (τιμή r=-,310 και p=,000). Ο παράγοντας «θυματοποίηση» συσχετίζεται, επίσης, αρνητικά με τους παράγοντες «περιβάλλον» (τιμή r=-,275 και p=,000) «σεβασμός» (τιμή r=-,250 και p=,000) «κίνητρα» (τιμή r=-,217 και p=,000) «φιλίες» (τιμή r=-,194 και p=,000) και «συμμετοχή» (τιμή r=-,169 και p=,000) (πίνακας 3.40.). Φαίνεται από τα παραπάνω αποτελέσματα ότι όλοι οι παράγοντες του σχολικού κλίματος λειτουργούν ανασταλτικά στον εκφοβισμό, προφυλάσσουν, δηλαδή, το σχολείο από την εκδήλωση περιστατικών εκφοβισμού.

Συσχετίσεις των παραγόντων του σχολικού κλίματος με τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού

Παράγοντες		Άσκηση εκφοβισμού	Παρακολούθηση εκφοβισμού	Θυματοποίηση
Περιβάλλον	Pearson R	-,359**	-,335**	-,275**
	p	,000	,000	,000
	N	683	683	683
Σεβασμός	Pearson R	-,228**	-,448**	-,250**
	p	,000	,000	,000
	N	683	683	683

Συμμετοχή	Pearson R	-,264**	-,222**	-,169**
	p	,000	,000	,000
	N	682	682	682
Κίνητρα	Pearson R	-,339**	-,331**	-,217**
	p	,000	,000	,000
	N	683	683	683
Κανόνες	Pearson R	-,437**	-,318**	-,310**
	p	,000	,000	,000
	N	683	683	683
Φιλίες	Pearson R	-,227**	-,161**	-,194**
	p	,000	,000	,000
	N	682	682	682

Ανάλυση παλινδρόμησης

Οι συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν με τον συντελεστή συσχέτισης Pearson's r έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών σχέσεων των εξαρτημένων μεταβλητών (παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού) με τις ανεξάρτητες (παράγοντες του σχολικού κλίματος). Προκειμένου να διαπιστώσουμε την προβλεπτική αξία της κάθε μεταβλητής, δηλαδή σε ποιο βαθμό μπορούμε, αν γνωρίζουμε τις τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής, να προβλέψουμε τις τιμές της εξαρτημένης, εφαρμόσαμε ανάλυση παλινδρόμησης μεταξύ των μεταβλητών του σχολικού κλίματος και των μεταβλητών του σχολικού εκφοβισμού που συσχετίζονται αρνητικά στατιστικά σημαντικά. Καθώς η σχέση μεταξύ των μεταβλητών ήταν ευθύγραμμη, εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο της ευθύγραμμης ανάλυσης παλινδρόμησης.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή όλους τους παράγοντες του σχολικού κλίματος μαζί και μεταβλητή κριτήριο κάθε έναν από τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής «άσκηση εκφοβισμού» που οφείλεται στην επίδραση της ανεξάρτητης «σχολικό κλίμα» είναι 21,8% (Adjusted R2=,218 και p=,000), δηλαδή το σχολικό κλίμα προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 21,8%. Αντίστοιχα, η μεταβλητή «σχολικό κλίμα» προβλέπει τη μεταβλητή «παρακολούθηση εκφοβισμού» σε ποσοστό 22,3% (Adjusted R2=,223 και p=,000) και τη μεταβλητή «θυματοποίηση» σε ποσοστό 11,9% (Adjusted R2=,119 και p=,000). Αν, λοιπόν, γνωρίζουμε πώς είναι το κλίμα σε ένα σχολείο μπορούμε να προβλέψουμε την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 21,8%, την παρακολούθηση εκφοβισμού σε ποσοστό 22,3% και τη θυματοποίηση σε ποσοστό 11,9%.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε ευθύγραμμη ανάλυση παλινδρόμησης με προβλεπτική μεταβλητή έναν-έναν ξεχωριστά τους παράγοντες του σχολικού κλίματος και μεταβλητή κριτήριο κάθε έναν από τους παράγοντες του σχολικού εκφοβισμού. Ισχυρότερη προβλεπτική επίδραση στην άσκηση εκφοβισμού έχει ο παράγοντας του σχολικού κλίματος «κανόνες». Η διακύμανση της εξαρτημένης μεταβλητής «άσκηση εκφοβισμού» που οφείλεται στην επίδραση της ανεξάρτητης «κανόνες» είναι 19% (Adjusted R2=,019 και p=,000). Επομένως, αν γνωρίζουμε κατά πόσο ισχύουν κανόνες συμπεριφοράς σε ένα σχολείο, μπορούμε να προβλέψουμε την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό19%. Ο επόμενος παράγοντας που προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού είναι το «περιβάλλον» του σχολείου σε ποσοστό 12,8%

(Adjusted R2=,128 και p=,000), ενώ ο παράγοντας «κίνητρα» προβλέπει την άσκηση εκφοβισμού σε ποσοστό 11,4% (Adjusted R2=,114 και p=,000).

Το ποσοστό της διακύμανσης του παράγοντα «άσκηση εκφοβισμού» που ερμηνεύεται από τους υπόλοιπους παράγοντες του σχολικού κλίματος («συμμετοχή», «σεβασμός», «φιλίες») είναι πολύ χαμηλό. Επομένως οι συγκεκριμένοι παράγοντες του σχολικού κλίματος δεν φαίνεται να προβλέπουν σημαντικά την άσκηση εκφοβισμού.

Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης για την άσκηση εκφοβισμού

Μεταβλητή κριτήριο	Προβλεπτική μεταβλητή	B	b (beta)	Adjusted R2	p
Άσκηση εκφοβισμού	Περιβάλλον	-,343	-,359	,128	,000
	Σεβασμός	-,220	-,228	,051	,000
	Συμμετοχή	-,232	-,264	,068	,000
	Κίνητρα	-,335	-,339	,114	,000
	Κανόνες	-,405	-,437	,190	,000
	Φιλίες	-,236	-,227	,051	,000

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας γίνεται φανερό ότι το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού δεν εμφανίζεται ανεξάρτητα από παράγοντες που συνδέονται με τη λειτουργία του σχολείου. Επομένως, η εκφοβιστική συμπεριφορά δεν πρέπει να αποδίδεται αποκλειστικά σε ατομικά και ενδεχομένως οικογενειακά χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μαθητών. Αντιθέτως, πρόκειται για ένα φαινόμενο που σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον μέσα στο οποίο εκδηλώνεται, κάτι που σημαίνει ότι βελτιώσεις του περιβάλλοντος συνεπάγονται μείωση του φαινομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με αποτελέσματα και άλλων ερευνών (Gottfredson & Gottfredson, 2005; Welsh, 2003; Smith & Birney, 2005; Reis et al., 2007; Lee, 2010) που έχουν επισημάνει τη σημασία του σχολικού κλίματος στην εκδήλωση του σχολικού εκφοβισμού. Η επίδραση της ύπαρξης κανόνων στον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση έχει τονιστεί από τον Olweus (2009). Στα προγράμματα αντιμετώπισης του εκφοβισμού που έχει εφαρμόσει ο συγκεκριμένος ερευνητής πρωταρχικό ρόλο κατέχει η θέσπιση και ευλαβική τήρηση συγκεκριμένων κανόνων συμπεριφοράς.

Η διαπίστωση της ύπαρξης αρνητικής συσχέτισης μεταξύ του σχολικού κλίματος και του σχολικού εκφοβισμού, όπως προέκυψε από την έρευνα μας, θεωρούμε ότι χρειάζεται να ληφθεί υπόψη κατά τον καθορισμό του είδους των παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Είναι σημαντικό να μελετάται, πέραν της ατομικής συμπεριφοράς των μαθητών, ο τρόπος λειτουργίας των σχολικών μονάδων και το σχολικό κλίμα που επικρατεί, με σκοπό την τροποποίηση των διαστάσεων του σχολικού κλίματος που φαίνεται ότι συνδέονται με τον εκφοβισμό. Έχει έρθει, ίσως, η στιγμή που η «αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος», η οποία αποτελούσε κατά το παρελθόν την πλέον συνηθισμένη πρακτική αντιμετώπισης σοβαρών περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, δεν θα αναφέρεται στο μαθητή, αλλά στην ίδια τη σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφία

Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D., Goesling, B. (2002). Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Educational Research Journal, 39, (4), 829-853.*

Δεληγιάννη–Κουϊμτζή, Β. (2005) *Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία – ερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό χώρο.* Ενδιάμεση έκθεση του προγράμματος Πυθαγόρας, Περίοδος 1/3/2004-31/3/2005.

Espelage, D. L. and Swearer, S. M. (2003) Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32, 365-383.*

Galloway, D. and Roland, E. (2004) Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Eds) *Bullying in schools. How Successful Can Interventions Be?* Cambridge: Cambridge University Press.

Gottfredson, G. D. and Gottfredson , D. C. (2001) What schools do to prevent delinquency and promote safe environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12 (4), 313-344.*

Gottfredson., G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005) School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency, 42, 412-444.*

Lee, C. (2010) An Ecological Systems Approach to Bullying Behaviors Among Middle School Students in the United States. *Journal of Interpersonal Violence, XX(X) 1-30.*

Olweus, D. (2009) *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε.* Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Roland, E. (1989) A system oriented strategy against bullying. In E. Roland and E. Munthe (Eds) *Bullying: An international perspective.* London: Professional Development Foundation.

Smith, P. K. and Birney, L. L. (2005) The organizational trust of elementary schools and dimensions of student bullying. *International Journal of Educational Management, 19, 469-485.*

Welsh, W. N. (2003) Individual and Institutional Predictors of School Disorder. *Youth Violence and Juvenile Justice, vol.1, No 4.*

Θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες. Αξιολόγηση του βαθμού κατάκτησής τους και μεθοδολογικές επιλογές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατάκτησης

Κοκκινάκη Αριάδνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
ΜΠΣ: Μαθησιακές δυσκολίες – Δυσλεξία.
ariadnikok@gmail.com

Περίληψη

Θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες θεωρούνται η έννοια του αριθμού, η μέτρηση– απαρίθμηση, η θεσιακή αξία και η διάκριση των αριθμητικών συμβόλων. Είναι οι γνώσεις και δεξιότητες που βρίσκονται στη βάση του μαθηματικού οικοδομήματος και πάνω σ' αυτές θεμελιώνονται όλες οι μετέπειτα συνθετότερες μαθηματικές γνώσεις και δεξιότητες. Ο μαθητής πρέπει να τις έχει κατακτήσει πλήρως προκειμένου να κατανοήσει επόμενες έννοιες ανώτερου επιπέδου. Η αλυσιδωτή σύνδεση της μαθηματικής γνώσης επιβάλλει τον έλεγχο του βαθμού εμπέδωσης των θεμελιωδών μαθηματικών γνώσεων. Στην παρούσα εργασία παρατίθενται οι συνηθέστερες αδυναμίες και ελλείμματα που παρουσιάζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην κατάκτηση των θεμελιωδών εννοιών, παράλληλα με μεθοδολογικές επιλογές και διδακτικές πρακτικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Λέξεις – κλειδιά: έννοια του αριθμού, μέτρηση- απαρίθμηση, θεσιακή αξία, διάκριση αριθμητικών συμβόλων.

Θεμελιώδεις μαθηματικές έννοιες

Έννοια του αριθμού

Ως έννοια του αριθμού θεωρείται η καλή διαίσθηση για τους αριθμούς και τις σχέσεις τους. (Κολέζα, 2009).Εξελίσσεται παράλληλα με την κατάκτηση της ταξινόμησης, σειροθέτησης και διατήρηση της ποσότητας (Παρασκευόπουλος, 1985, Mercer, 1997).Οι προμαθηματικές έννοιες συμβάλλουν στην οικοδόμηση της λογικο-μαθηματικής σκέψης. (Πόρποδας, 2003).

Με την **ταξινόμηση** το παιδί απομονώνει χαρακτηριστικά των αντικειμένων και σχηματίζει τάξεις με σαφή χαρακτηριστικά, δημιουργώντας ιεραρχικά συστήματα. Με τη **σειροθέτηση** το παιδί διατάσσει σε λογική σειρά αντικείμενα και αναπαριστά σχέσεις ανισότητας. Με **τη διατήρηση** το παιδί διατηρεί στη σκέψη του την εικόνα ενός αντικειμένου, ώστε να το αναγνωρίζει ανεξάρτητα από επιφανειακές αλλοιώσεις. (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η έννοια του αριθμού σχετίζεται με την ταξινόμηση και σειροθέτηση στο ότι κάθε στοιχείο του αριθμητικού συστήματος δηλώνει συγχρόνως τάξη ομοειδών πραγμάτων (απόλυτη σημασία του αριθμού) και θέση σε κάποια σειρά (τακτική σημασία). Με τη διατήρηση της ποσότητας, το παιδί βεβαιώνει την ισοδυναμία συνόλων, η οποία δεν εξαρτάται από αλλαγές στη χωρική τους διάταξη, αλλά μόνο από προσθέσεις ή αφαιρέσεις στοιχείων. (Παρασκευόπουλος, 1985). Τα προαναφερόμενα συμβάλλουν στην κατανόηση της δομής του αριθμητικού συστήματος: ο κάθε αριθμός προκύπτει από τον προηγούμενο με την προσθήκη μιας μονάδας, δύο διαδοχικοί αριθμοί έχουν ίδια διαφορά, δέκα μονάδες μιας τάξης αντιστοι-

χούν με μονάδα επόμενης τάξης και ο ίδιος αριθμός μπορεί να εκφραστεί με διαφορετικές μονάδες μέτρησης ή συνδυασμούς. (Αγαλιώτης, 2011).

Ένα παιδί έχει κατακτήσει την έννοια του αριθμού όταν μπορεί: να εκτιμά και να συγκρίνει ποσότητες με ευχέρεια, να αναγνωρίζει εύκολα τυχόν παράλογα αποτελέσματα πράξεων, να κάνει νοερούς υπολογισμούς με ποικίλους τρόπους και να αντιλαμβάνεται τις διαφορετικές αναπαραστάσεις του ίδιου αριθμού και να επιλέγει την καταλληλότερη και συντομότερη στρατηγική. (Αγαλιώτης, 2011, σ. 225, Gersten, 2005).

Η αίσθηση του αριθμού περιλαμβάνει ένα σύνολο ιδεών, όπως: Το νόημα του αριθμού (τι σημαίνει 2/3),την αξία θέσης των ψηφίων του, τους τρόπους αναπαράστασης του, τις σχέσεις μεταξύ των αριθμών (κατανόηση ισοδύναμων εκφράσεων) ,το σχετικό μέγεθος των αριθμών και την ικανότητα χρήσης των αριθμών για την επίλυση προβλημάτων.(Κολέζα,2009, σελ.255).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υιοθετούν ατελείς στρατηγικές προσέγγισης των προμαθηματικών εννοιών. Τυχόν αποτυχία στην ταξινόμηση μπορεί να σχετίζεται με : αντιληπτικές αδυναμίες (δυσκολίες διάκρισης μορφής – πλαισίου),αδυναμίες ολοκλήρωσης και αφηρημένης σκέψης. Η αποτυχία στη σειροθέτηση μπορεί να οφείλεται σε : δυσκολίες χωρο-χρονικής οργάνωσης και μη κατάκτησης των εννοιών της ποσότητας (π.χ. λίγο-πολύ) και της χρονικής διαδοχής (π.χ. πριν-μετά), ενώ δυσκολίες στην έννοια της διατήρησης μπορεί να προκύπτουν από αδυναμίες αφηρημένης σκέψης, αντίληψης και διαταραχές προσοχής. (Αγαλιώτης, 2011).

Άλλες δυσκολίες με την έννοια του αριθμού είναι: η αδυναμία σύγκρισης αριθμητικών συμβόλων ως προς το μέγεθος που υποδηλώνουν, λόγω αδυναμίας απόδοσης των ποσοτικών τους χαρακτηριστικών. Η δυσκολία νοερής ή γραπτής εκτίμησης αποτελεσμάτων πράξεων, λόγω αδυναμίας αντίληψης των αλλαγών των αριθμών μέσω των πράξεων. Δυσκολίες στο να εφαρμόσουν στρατηγικές εύρεσης αποτελεσμάτων, π.χ. με ενδιάμεσο σταθμό τη δεκάδα. (Αγαλιώτης, 2011)

Ικανότητα μέτρησης - Απαρίθμηση

Η ικανότητα για μέτρηση αντικειμένων αποτελεί προϋπόθεση για την ορθή εκτέλεση προσθέσεων ή αφαιρέσεων. (Πόρποδας,2003) Η απαρίθμηση θεωρείται πρόδρομο γνωστικό σχήμα της στρατηγικής μέτρησης για τον προσδιορισμό μεγέθους ποσοτήτων και αποτελεσμάτων πράξεων. (Αγαλιώτης,, 2011, σελ. 261).

Παιδιά προσχολικής ηλικίας απαγγέλλουν μηχανιστικά την ακολουθία των αριθμών (Λεμονίδης, 1998).Ομως δεν έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα απαρίθμησης. (Παρασκευόπουλος,1985).Κι αυτό, γιατί δεν αρκεί η λεκτική εκφορά της ακολουθίας των αριθμό-λέξεων, αλλά απαραίτητος είναι και ο συντονισμός με την οπτική επεξεργασία (διάκριση των προς μέτρηση αντικειμένων),η κινητική δράση (κίνηση χεριού), η διατήρηση στη μνήμη του στόχου του έργου ,η διάκριση των στοιχείων που μετρήθηκαν από αυτά που απομένουν ,η εκτίμηση του αναμενόμενου αποτελέσματος και η γενική εποπτεία του έργου. Απαιτείται η

συνειδητοποίηση ότι η σειρά των αριθμο-λέξεων είναι σταθερή, ενώ η σειρά με την οποία θα μετρηθούν τα αντικείμενα δεν παίζει κανένα ρόλο. (Αγαλιώτης,, 2011).

Η απαρίθμηση κλιμακώνεται μέσα από στρατηγικές μέτρησης υλικού, δακτύλων και λεκτική (Αγαλιώτης,, 2011). Η πιο «ανώριμη στρατηγική » είναι, στην εύρεση του αθροίσματος 3+8, να μετρήσει τρία αντικείμενα, μετά άλλα οχτώ και στο τέλος όλα μαζί. Μια πιο ώριμη στρατηγική είναι να ξεκινήσει από το 3 και να μετρήσει 8 προς τα πάνω. Μια ακόμα πιο ώριμη είναι να ξεκινήσει από το 8 και να μετρήσει 3 προς τα πάνω. Τέλος, να είναι σε θέση να επιτύχει άμεση ανάκληση του αποτελέσματος από τη μνήμη (δηλωτική γνώση). (Λεμονίδης, 1998, Gersten, 2005). Οι μαθητές με δυσκολίες καταφεύγουν σε ανώριμες στρατηγικές απαρίθμησης (Prior, 1996)και απαριθμούν από την αρχή. Απαγγέλλουν τους αριθμούς, χωρίς να γνωρίζουν ότι ο τελευταίος αριθμός χαρακτηρίζει το πλήθος της συλλογής των δεδομένων. (Λεμονίδης, 1994, Λεμονίδης 1998).

Η κατάκτηση της αρίθμησης περιλαμβάνει τη γνώση της ακολουθίας των αριθμών, την αντιστοίχισή τους έναν προς έναν με αντικείμενα, την κατανόηση ότι η σειρά της αντιστοίχισης δεν επηρεάζει το αποτέλεσμα, τη διάκριση της ειδικής σημασίας του τελευταίου αριθμού που δηλώνει το πλήθος των αντικειμένων. (Αγαλιώτης, 2011).

Τα συνηθέστερα λάθη απαρίθμησης είναι: Η συνέχιση της εκφοράς των αριθμών και μετά την εξάντληση των προς απαρίθμηση αντικειμένων. Η αντιστοίχιση ενός αντικειμένου με δυο λέξεις –αριθμούς. Η αντιστοίχιση μιας αριθμολέξης με περισσότερα του ενός αντικείμενα. (Αγαλιώτης, 2011 σελ. 283, Λεμονίδης, 1998)Η κακή οργάνωση της απαρίθμησης, δηλ. ο μη διαχωρισμός αντικειμένων που έχουν απαριθμηθεί από αυτά που πρόκειται να απαριθμηθούν. (Λεμονίδης, 1998).

Τα λάθη στην απαρίθμηση οφείλονται στην αδυναμία αντιστοίχισης ένα προς ένα (Mercer, 1997). Η κατανόηση της έννοιας της αντιστοίχισης συνεπάγεται ότι ένα στοιχείο μιας ομάδας αντιπροσωπεύει τον ίδιο αριθμό με ένα στοιχείο άλλης ομάδας, ανεξάρτητα από τα φυσικά χαρακτηριστικά τους. (Παρασκευόπουλος, 1985). Περιλαμβάνει το συντονισμό ακουστικών, λεκτικών, οπτικών και κιναισθητικών διαδικασιών. Οι δυσχέρειες μπορεί να προκαλούνται από : 1. Δυσκολίες στη δημιουργία οπτικών και ακουστικών συνειρμών, που οφείλονται σε αδυναμίες της μνήμης ακολουθιών. Ο μαθητής δε μπορεί να μάθει τη σειρά των αριθμών, δεν μπορεί να ελέγξει πόσους αριθμούς έχει ήδη πει και πόσοι απομένουν ακόμη. 2. Δυσκολίες αντίληψης μορφής – πλαισίου, όπου ο μαθητής δε διακρίνει τα αντικείμενα που έχει μετρήσει, από αυτά που απομένουν να μετρηθούν. 3. Δυσκολίες εκφραστικού λόγου ,όπου το παιδί δεν εκφέρει τους αριθμούς με ευχέρεια, ώστε να συντονιστεί η λέξη με αυτό που βλέπει και αυτό που μετακινεί ι. 4.Δυσκολίες λεπτής κινητικότητας, που δυσχεραίνουν τον κιναισθητικό χειρισμό των υλικών μέτρησης. (Αγαλιώτης, 2011).

Θεσιακή αξία

Η έννοια της θεσιακής αξίας του ψηφίου αποτελεί ένα από τα θεμέλια κάθε εργασίας με αριθμούς. Δυσκολίες στην κατάκτηση αυτής της έννοιας συνήθως γίνονται εμφανείς:

- *Με τη δυσκολία του παιδιού να διακρίνει τον μεγαλύτερον και τον μικρότερον μεταξύ δύο αριθμών που αποτελούνται από τα ίδια ψηφία (152-125)*

- *Με την αδυναμία διάκρισης της αξίας ενός και του αυτού ψηφίου, ανάλογα με τη θέση του (π.χ. στους αριθμούς 35, 521, 256, με τι ισούται το 5;)*
- *Με το να αποδίδονται αριθμοί όπως το 432 με τη μορφή 40032 ή 4032*
- *Με την αδυναμία σχηματισμού του μικρότερου ή του μεγαλύτερου αριθμού, που μπορεί να προκύψει από δύο ή περισσότερα δοθέντα ψηφία.*
- *Με λάθη που αποδίδονται στη μη επαρκή εμπέδωση του αλγόριθμου, όπως είναι η αδυναμία στη σωστή διάταξη διψήφιων αριθμών σε κάθετο αλγόριθμο. (Prior, 1996).Η πρόσθεση όλων των ψηφίων των προσθετέων σαν να ήταν μεμονωμένοι αριθμοί στη σειρά. Η πρόσθεση των ψηφίων σε ανεξάρτητες μεταξύ τους στήλες.*

Σύμβολα – Διάκριση αριθμητικών συμβόλων

Στα μαθηματικά χρησιμοποιούνται τα σύμβολα για επικοινωνία. Οι αριθμητικές ποσότητες αναπαρίστανται με ψηφία και το σημαίνον της ποσότητας δεν έχει σχέση με το σημαινόμενο. (Λεμονίδης, 2003) Η αξιοποίησή τους προϋποθέτει τη σύνδεσή τους με τις ιδέες που εκφράζουν. Π.χ. το ψηφίο 3 φανερώνει διαφορετικά πράγματα στις περιπτώσεις: 35, 13, 3Χ, 2/3, ¾, -3, 5,03. (Αγαλιώτης, 2000).

Τα σύμβολα αναφέρονται σε οντότητες και ενέργειες γενικά και όχι συγκεκριμένα. Σημασία έχουν οι ποσότητες και όχι τα αντικείμενα που τις αναπαριστούν. Παρεκτροπή από τα σύμβολα δε συνιστά ανορθογραφία, αλλά αλλάζει εντελώς το νόημα της παράστασης. Πχ. Το 6+4 διαφέρει από το 9+4 ή το 6-4,περισσότερο απ’ ότι το «προσθέτω» με το «πρωσθαίτο». Η ανάγνωση και γραφή των συμβόλων συνεπάγεται ορθή εκτέλεση πράξεων και επίλυση προβλημάτων. Η ανάγνωση στηρίζεται στη δημιουργία μιας νοητικής αναπαράστασης για κάθε αριθμό. Τυχόν διαταραχές στην οπτική μνήμη οδηγούν σε σύγχυση αριθμών με κοινά αντιληπτικά χαρακτηριστικά(6 με 9) και (2 με 5). (Αγαλιώτης, 2011)

Μεθοδολογικές επιλογές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών κατάκτησης των θεμελιωδών μαθηματικών εννοιών

Η έννοια του αριθμού

Η διδασκαλία της έννοιας του αριθμού επικεντρώνεται στις έννοιες: α. **της ποσότητας,** όπου οι έννοιες κατακτώνται στο επίπεδο των φυσικών ποσοτήτων πριν περάσουν στην αφηρημένη συμβολική τους έκφραση. Β. **της ισότητας,** όπου **δ**ιαφορετικές ενέργειες επί πραγμάτων μπορούν να έχουν ισοδύναμα αποτελέσματα, άρα και διαφορετικές πράξεις με αριθμούς οδηγούν σε ισότητα. Μαθητής που δεν κατανοεί ότι 8=4 + 4 =10-2 = 4Χ2 = 24: 3,θα δυσκολευτεί να αντιληφθεί ότι ½ = 4/8 = 5/10 και ότι ¾ =75/100 = 0,75.(Αγαλιώτης, 2011)

Βασικό υποστηρικτικό εργαλείο θεωρείται η άδεια αριθμογραμμή. Αυτή είναι μια μη διαβαθμισμένη ευθεία που διευκολύνει την καταγραφή και επεξεργασία των στρατηγικών των μαθητών. Λειτουργεί σαν «σκαλωσιά» για τη μάθηση, επειδή παρουσιάζει ποια μέρη του υπολογισμού ολοκληρώθηκαν και ποια παραμένουν εκκρεμή. (Κολέζα,2009)

Η κατάκτηση της **ταξινόμησης, της σειροθέτησης και της διατήρησης** επιτυγχάνεται με:

- *Τη χρησιμοποίηση μεγάλης ποικιλίας υλικών και όλων των αντιληπτικών δομών, για να αντισταθμιστούν τυχόν αντιληπτικές αδυναμίες.*
- *Τη διαδοχική αναπαράσταση των εννοιών, με πραξιακό, εικονιστικό και συμβολικό τρόπο*
- *Την έναρξη της διδασκαλίας με μικρό αριθμό αντικειμένων, που προοδευτικά αυξάνεται.*
- *Τη λεκτική υποστήριξη των ενεργειών με το κατάλληλο λεξιλόγιο.*
- *Την επισήμανση ταυτόσημων αντικειμένων, για να αναπτυχθούν τα κριτήρια αντίληψης.*
- *Την ανακάλυψη προτύπων για την καλλιέργεια της ικανότητας εξαγωγής συμπερασμάτων.*
- *Τη διάκριση ιδιοτήτων, όπως πολύ-λίγο, φαρδύ-στενό, για την ανάπτυξη ποιοτικών χαρακτηριστικών, με τα οποία μπορούν να γίνουν ταξινομήσεις και σειροθετήσεις.*
- *Τη διενέργεια ομαδοποιήσεων, ταυτίσεων και διακρίσεων με κριτήριο την ποσότητα και χωρίς τη χρήση αριθμών, ώστε να αναπτυχθούν στοιχειώδεις ποσοτικές εκτιμήσεις.*

Μέτρηση – απαρίθμηση

Οι παρεμβατικές τεχνικές που στοχεύουν στο συντονισμό των οπτικών, κιναισθητικών, λεκτικών και ακουστικών διαδικασιών είναι:

- *Το ρίξιμο χαντρών ή φακέλων αλληλογραφίας σε ένα κουτί με κατάλληλο άνοιγμα.*
- *Το πέρασμα πλαστικών βραχιολιών σε σωλήνα με σταθερή βάση.*
- *Το χτύπημα των χεριών με σταθερό ρυθμό.*
- *Η εκτέλεση επιτόπιων αλμάτων με σταθερό ρυθμό.*
- *Το χτύπημα ενός τυμπάνου με σταθερό ρυθμό.*

Κατόπιν, γίνεται σύνδεση με την εκφώνηση των λέξεων. Παρεμβάλλεται ένα στάδιο, όπου μετά την κίνηση (ρίξιμο χάντρας) παράγεται ένας φθόγγος (ε). Κατόπιν, το «ε» αντικαθίσταται από λέξεις- αριθμούς. (βάση ικανότητας μέτρησης).

Μετά, ο μαθητής ακούει τον ήχο, λέει τον αριθμό και τοποθετεί ένα αντικείμενο. Η διασύνδεση (άκουσμα – λεκτική αντίδραση) εμπλουτίζεται με κιναισθητική δραστηριότητα (επιλογή και μετακίνηση αντικειμένου). Με τη συγκέντρωση όλων των αντικειμένων, ο μαθητής με τη βοήθεια μουσικού οργάνου μετρά τα αντικείμενα και δηλώνει τον πληθικό τους αριθμό. Ακολουθεί μέτρηση χωρίς μουσική.

Ακολουθεί η χρήση ημισυμβολικών αντικειμένων : ακούει το μουσικό όργανο, λέει τη λέξη αριθμό (1,2,3)και τραβάει μια γραμμή στο τετράδιό του. Στο τέλος ο μαθητής μετρά τις γραμμές και δηλώνει τον πληθικό τους αριθμό (πέρασμα στο χειρισμό γραπτών συμβόλων).

Περνάμε στη χρήση των λέξεων – αριθμών ως αντικείμενα μέτρησης. Ο εκπαιδευτικός παράγει ήχους ,μετά φθόγγους και στο τέλος προφέρει λέξεις –αριθμούς και ζητά κάθε φορά από το μαθητή να του πει πόσους πρόφερε.

Για άμεση εκτίμηση ποσοτήτων χωρίς απαρίθμηση των αντικειμένων, προτείνεται η ανάγνωση οργανωμένων σχηματισμών (ζάρια). Έτσι, γίνεται απευθείας σύνδεση αριθμών – ποσοτήτων και αποκτάται δηλωτική γνώση. (Λεμονίδης, 2002).

Για την έναρξη μέτρησης από οποιοδήποτε σημείο της αριθμοσειράς και για αντίστροφη μέτρηση προτείνονται τα εξής:

- *θα πρέπει να επικολληθεί μια αριθμογραμμή στο θρανίο του μαθητή.*
- *Ο μαθητής πρέπει να καλύψει ελλιπείς αριθμογραμμές με συγκεκριμένο, εικονιστικό υλικό και μετά με σύμβολα.*
- *Να τοποθετηθεί αριθμογραμμή στο δάπεδο της τάξης, ώστε ο μαθητής να τοποθετείται επάνω της και να συνεχίζει με βήματα εμπρός ή πίσω τη μέτρηση.*
- *Για εξάσκηση στην αντίστροφη μέτρηση ,παρουσιάζονται στο μαθητή κάρτες, που από τη μια μεριά είναι λευκές και από την άλλη περιέχουν αριθμούς. Αρχικά, ο μαθητής μετρά τις κάρτες από τη λευκή πλευρά και δηλώνει τον πληθικό αριθμό. Κατόπιν αναποδογυρίζει τις κάρτες, τις απομακρύνει μια μια και μετρά αντίστροφα.*
- *Σύνδεση της ακολουθίας των αριθμών με την κίνηση ανελκυστήρα. Στην άνοδο το παιδί μετρά 1,2,3, στοιχίζοντας κύβους με αριθμούς. Στην κάθοδο το παιδί μετρά αντίστροφα απομακρύνοντας τους κύβους από τον προηγούμενο πύργο. (Αγαλιώτης, 2011, σελ. 432)*
- *Η μετάβαση από μια προηγούμενη σε μια επόμενη δεκάδα . (Πόρποδας, 2003)*

Θεσιακή αξία

Για τη θεσιακή αξία των ψηφίων των αριθμών προτείνονται τα παρακάτω:

- *Ομαδοποίηση πραγματικών αντικειμένων ανά δεκάδες, δένοντάς τις με ένα σκοινάκι.*
- *Αμφίδρομη σχέση συμβόλων και υλικού. Μετατρέπουν αριθμούς σε υλική (ξυλάκια) ή εικονιστική αναπαράσταση με γραμμές και το αντίθετο. (Πόρποδας,2003).*
- *Οι μαθητές παίζουν «τον ταμία». Χρησιμοποιούν δύο μάρκες, μια κόκκινη (μονάδα) και μια πράσινη (δεκάδα), η οποία ισοδυναμεί με 10 κόκκινες. (Λεμονίδης, 2002)*

Να μετατρέπουν μονάδες σε δεκάδες με πραξιακό, εικονιστικό και με συμβολικό τρόπο.

Η χρήση κάθετου άβακα, που επιτρέπει καλή οπτικοποίηση της ανταλλαγής 10 μονάδων μιας τάξης με μια μονάδα της επόμενης τάξης. (Λεμονίδης, 2002)

- *Για δυσχέρειες στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, λόγω δυσκολιών στην εκτίμηση του χώρου, συστήνονται: α) η χρήση τετραγωνισμένου χαρτιού. Β) η κάλυψη των κενών στηλών με μικρό χαρτόνι, ώστε να μην επιβαρύνεται η οπτική αντίληψη. (Αγαλλώτης, 2011)*
- *Η χρήση ειδικού πίνακα παρουσίασης της πρώτης εκατοντάδας, όπου ξεκινά από την πάνω δεξιά γωνία, λειτουργεί κάθετα και τελειώνει στην κάτω αριστερή γωνία με το 99. Αποτελεί εισαγωγή στην εκτέλεση των κάθετων πράξεων. (Αγαλιώτης, 2011)*
- *Η χρήση κύβων για τις ομαδοποιήσεις. Απλοί κύβοι για τις μονάδες, μια λουρίδα 10 συνδεμένων κύβων για τη δεκάδα και μια τετράγωνη πλάκα από 10 λουρίδες ή 100 κύβους για την εκατοντάδα. (Λεμονίδης, 2002)*
- *Η αναπαράσταση ενός αριθμού με μονάδες διαφορετικής τάξης. (Αγαλιώτης, 2000).*
- *Εύρεση αθροισμάτων και διαφορών της μορφής: 10 + ν, 1ν – ν κ.λ.π. (Λεμονίδης, 2003)*

Η ανάγνωση και γραφή των αριθμητικών συμβόλων

- *Οι μαθητές σχηματίζουν τους αριθμούς με το σώμα και με κινήσεις του χεριού στον αέρα.*
- *Κατασκευή αριθμών με γυαλόχαρτο, ώστε το οπτικό ερέθισμα να ενισχυθεί με το απτικό.*
- *Ο μαθητής σχηματίζει ποσότητες με πραγματικό υλικό και γράφει τον αριθμό-σύμβολο.*
- *Οι μαθητές φτιάχνουν αριθμούς με πλαστελίνη (βιβλίο δασκάλου, Α Δημοτικού)*
- *Αναγνωρίζουν αριθμούς από διάφορες πηγές (εφημερίδες, περιοδικά).*
- *Χρωματίζουν σχήματα που είναι χωρισμένα σε αριθμημένα τμήματα, έχοντας ως οδηγό μια ορισμένη αντιστοιχία αριθμών – χρωμάτων.*

Για δυσκολία στη γραφή διψήφιων αριθμών γίνεται σύνθεση των παραπάνω τεχνικών: γράφουμε με πράσινο χρώμα τις δεκάδες. Γίνεται σύνδεση με το πράσινο φανάρι κυκλοφορίας και με τη δομή της λέξης του αριθμού. (17: πρώτα ακούμε τις δεκάδες, άρα πρώτα γράφουμε το 1). Μετά, ο αριθμός φτιάχνεται από υλικό με σαφές απτικό ερέθισμα για να επιτευχθεί η σύνδεση οπτικού ερεθίσματος, λέξης –αριθμού και αφής. Τέλος ,ζητάμε από το μαθητή να κλείσει τα μάτια, να φανταστεί τον αριθμό και να τον γράψει.

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης,Ι.,(2000)Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Αγαλιώτης, Ι.,(2011) Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη

Gersten, R., Jordan, N.C.,& Flojo,J.R.(2005) Early Identification and Intervations for Students with Mathematics Difficulties. Journal of Learning Disabilities, 38, 293-304.

Καραντζής ,Ι.(2007)Εφαρμογές βασικών αρχών μάθησης στην εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Gutenberg

Κολέζα, Ε.(2009) Θεωρία και πράξη στη διδασκαλία των μαθηματικών, εκδ. Τόπος

Λεμονίδης, Χ. ,(1994) Περίπατος στη Μάθηση της Στοιχειώδους Αριθμητικής, Θεσσαλονίκη. Εκδ. Αδερφών Κυριακίδη,

Λεμονίδης, Χ., (1998) Διδασκαλία των πρώτων αριθμητικών εννοιών. Ερευνητική διάσταση της Διδακτικής των Μαθηματικών. Περιοδική έκδοση του Παραρτήματος Κεντρικής Μακεδονίας της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας, τ.3,σ.σ. 87-122

Λεμονίδης,Χ., (2002) Μια νέα πρόταση διδασκαλίας στα Μαθηματικά για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Θέματα στην εκπαίδευση, τόμος 3/1, σ.5-22.

Λεμονίδης, Χ., (2002) Μια διαφορετική διδασκαλία για τους αριθμούς και τις πράξεις στην αρχή του σχολείου. Γέφυρες, τεύχος 9, σ. 22-29

Λεμονίδης, Χ., (2003). Η αναπαράσταση των ποσοτήτων στις αριθμητικές έννοιες και η ικανότητα των υποψηφίων δασκάλων να τις χειριστούν. Επιστημονική επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, τόμος 1, σ. 291-308

Λεμονίδης, Χ., (2003). Μια νέα πρόταση διδασκαλίας των Μαθηματικών στια πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, εκδ. Πατάκη

Mercer, C.D.(1997). Students with learning disabilities. New Jersey: Prentice-Hall

Παρασκευόπουλος, Ι., (1985) Εξελικτική Ψυχολογία. Αθήνα. Τόμος 3

Πόρποδας, Κ.Δ. (2003) Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). Πάτρα

Prior, M. (1996). Understanding Specific Learning Difficulties, Psychology Press

Κριτική θεώρηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για τη διαχείριση της ΔΕΠ-Υ

Αλεξοπούλου Πελαγία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
pelli_alex@hotmail.com

Αλεξοπούλου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
ealexop1@gmail.com

Γερμανού Σοφία
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
germanos2@ath.forthnet.gr

Μαμογιώργης Βασίλειος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.
bill.mamo025@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η καταγραφή των επικρατέστερων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων απέναντι στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) και η κριτική θεώρηση αυτών, ενώ αρχικά επιχειρείται μια εννοιολογική αποσαφήνιση της συγκεκριμένης διαταραχής. Εν συνεχεία, γίνεται μία προσπάθεια να επισημανθούν οι λόγοι που καθιστούν επιτακτική ανάγκη τη διαχείριση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό πλαίσιο. Έπειτα, καταγράφονται οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θεωρούνται ως επικρατέστερες, σύμφωνα με την σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία, για την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, ενώ τέλος γίνεται λόγος για την αποτελεσματικότητα ή μη των παρεμβάσεων αυτών με βάση τα αποτελέσματα πρόσφατης μετα-ανάλυσης.

Λέξεις-κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, αποτελεσματικότητα παρεμβάσεων

Εισαγωγή

Το βασικό γνώρισμα της ΔΕΠ-Υ είναι ένα επίμονο πρότυπο απροσεξίας και/ή παρορμητικότητας – υπερκινητικότητας υψηλότερης συχνότητας και σοβαρότητας συγκριτικά με το πρότυπο που παρατηρείται σε άτομα αντίστοιχου αναπτυξιακού επιπέδου (Heward, 2011). Τα παιδιά λαμβάνουν τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τα κριτήρια του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical: Manual-IV-Text Revised-DSM-IV-TR). Ο ειδικός που κάνει τη διάγνωση προσδιορίζει έναν από τους τρεις υποτύπους της ΔΕΠ-Υ ανάλογα με το σύνολο των συμπτωμάτων: 1. ΔΕΠ-Υ με προεξέχοντα τον απρόσεκτο τύπο2. ΔΕΠ-Υ με προεξέχοντα τον υπερκινητικό-παρορμητικό τύπο 3. ΔΕΠ-Υ συνδυασμένος τύπος όπου τα παιδιά πληρούν τα κριτήρια και για τους δυο προηγούμενους τύπους και έχουν σοβαρότερη διαταραχή που οφείλεται στον αριθμό και στη φύση των συμπτωμάτων (Barkley & Mash, 2003· Heward, 2001· Wenar & Kerig, 2008· Wilmshurst, 2011).Ειδικότερα το σχολείο είναι από τα πιο βασικά πλαίσια στα οποία εκδηλώνονται τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, με τον εκπαιδευτικό να κατέχει πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαχείριση και αντιμετώπιση της διαταραχής (Αγαπητού-Χαλμπέ, 2010), καθώς είναι πιθανότερο να είναι οι πρώτοι που προτείνουν τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ (κατά το 46%) ακολουθούμενοι από τους γονείς (30%) (Heward, 2011).

Αναφορικά με τον ***επιπολασμό*** της ΔΕΠ-Υ, υπολογίζεται συχνά στο 3-5% του σχολικού πληθυσμού, ενώ τα αγόρια είναι περίπου τέσσερις φορές πιθανότερο να λάβουν τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, με την αναλογία να είναι υψηλότερη στις μικρότερες ηλικίες (Heward, 2011· Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009· Wenar & Kerig, 2008).

Σχετικά με τη ***συννοσηρότητα*** της διαταραχής, περίπου τα 2/3 των παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχουν μία άλλη συννοσηρή διαταραχή, το 30% επαναλαμβάνουν μία τάξη ενώ το 16%-45% έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Wilmshurst, 2011). Όσον αφορά την ***αιτιολογία,*** δεν υπάρχει μόνο μία πίσω από την ανάπτυξη της συγκεκριμένης διαταραχής. Παρά τη διαφορετικότητα των ευρημάτων, μία πιθανή εξήγηση είναι ότι η ΔΕΠ-Υ οφείλεται πρωταρχικά σε δυσλειτουργία των συστημάτων των πολλαπλών νευροδιαβιβαστών του εγκεφάλου και στον τρόπο λειτουργίας ορισμένων τμημάτων του εγκεφάλου, χωρίς βέβαια να αποκλείονται και οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες (Heward, 2011· Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009· Wilmshurst, 2011).

Η ανάγκη παρέμβασης για την διαχείριση της ΔΕΠ-Υ στο σχολικό πλαίσιο

Μερικές από τις πρώιμες ενδείξεις της ΔΕΠ-Υ, όπως οι δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου και η τάση μεταπήδησης από μία δραστηριότητα στην άλλη, συνδέονται άμεσα με τη μεταγενέστερη εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών. Πολλές από τις δυσκολίες της ΔΕΠ-Υ έχουν αντίκτυπο στη γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο όσον αφορά στην ικανότητα τους να μαθαίνουν, με αποτέλεσμα χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και μειωμένη λειτουργία στο σχολικό περιβάλλον (Chronis, Jones, & Raggi, 2006). Οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες αντανακλούν στην αυτοεκτίμηση και στον αυτοσεβασμό του παιδιού και θεωρούνται ως περαιτέρω παρεμβαλλόμενοι παράγοντες στην ανάπτυξη προβληματικών συμπεριφορών. Τα συμπτώματα της διαταραχής συνδέονται άμεσα με μια ποικιλία αποδιοργανωτικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται μέσα στην τάξη (φωνές, άσκοπες περιφορές κ.ά.) (Λαμπροπούλου, 2010). Συνεπώς, οι ερευνητές εξέτασαν αποτελεσματικούς τρόπους για τη βοήθεια των παιδιών αυτών στο σχολικό πλαίσιο, παρεμβατικά προγράμματα, τα επικρατέστερα από τα οποία θα αναφερθούν στη συνέχεια, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της τελευταίας μετα-ανάλυσης ερευνών (1996-2010) των DuPaul, Eckert και Vilardo (2012).

Παρεμβάσεις στο σχολικό πλαίσιο (School-based interventions)

Όσον αφορά στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, η κατηγοριοποίησή τους παρακάτω θα γίνει σύμφωνα με αυτή της μετα-ανάλυσης του DuPaul, Eckert και Vilardo (2012), που έχει κύριο σκοπό την ποσοτική ανασκόπηση των σχολικών παρεμβάσεων για παιδιά με ΔΕΠ-Υ (νηπιακή ηλικία έως 12 χρ.) που υλοποιήθηκαν το 1996 ως το 2010 σε σχολικό πλαίσιο ή σε πλαίσιο με εκπαιδευτικές προεκτάσεις και αφορούν μελέτες περίπτωσης (single-subject), εντός της ομάδας (within-subject) και μεταξύ των ομάδων (between group) (συνολικά 60 μελέτες).Δεύτερος σκοπός της μετα-ανάλυσης είναι ο εντοπισμός πιθανών διαφορών ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους παρέμβασης σύμφωνα με την εξής κατηγοριοποίηση: **Α)** Ακαδημαϊκές παρεμβάσεις (Academic Interventions) **Β)** Διαχείρισης του «τυχαίου» (Contingency Management) **Γ)** Γνωσιακές-Συμπεριφοριστικές (Cognitive-Behavioral).

Αναφορικά με την *πρώτη κατηγορία*, οι ακαδημαϊκές παρεμβάσεις εστιάζουν στη διευθέτηση της ακαδημαϊκής πορείας με σκοπό τη βελτίωση τόσο της συμπεριφοράς όσο και τις ακαδημαϊκής επίδοσης (Chronis, Jones, & Raggi, 2006· DuPaul, Eckert, & Vilardo, 2012).

Η αλληλοδιδακτική μέθοδος διδασκαλίας (Classwide Peer Tutoring) είναι μία από αυτές και φαίνεται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (DuPaul ,Ervin, Hook, & McGoey, 1998). Κατά την αλληλοδιδακτική μέθοδο, ένας μαθητής με ΔΕΠ-Υ γίνεται ζευγάρι

με έναν καλό μαθητή (χωρίς ΔΕΠ-Υ) και έτσι υπάρχει αλληλοβοήθεια και ανατροφοδότηση, με θετικά αποτελέσματα τόσο στην κοινωνική συμπεριφορά όσο και στην ακαδημαϊκή επίδοση (Brock, 2002· Garcia, 2009· Loe & Feldman, 2007· Power, Tresco, & Cassano, 2009· Schultz, Storer, Watabe, Sadler, & Evans, 2011).

Ακόμα, τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών προτείνουν τη διδασκαλία μέσω Η/Υ (Computer-Assisted Instruction: CAI)ως αποτελεσματική παρέμβαση για παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Mautone, DuPaul, & Jitendra, 2005). Τα προγράμματα μέσω Η/Υ έχουν κάποια χαρακτηριστικά που λειτουργούν θετικά στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ: 1. συγκεκριμενοποίηση των υποκειμενικών στόχων της μάθησης, 2. τονισμό των προεξεχόντων πληροφοριών χρησιμοποιώντας πολυαισθητηριακά ερεθίσματα 3. κατάτμηση δραστηριοτήτων σε διαχειρίσιμες ενότητες κ.ά (Chronis et al., 2006· Garcia, 2009· Jitendra, DuPaul, Someki, & Tresco, 2008· Loe & Feldman, 2007· Power, Tresco, & Cassano, 2009).

Τόσο στην αλληλοδιδακτική όσο και στη διδασκαλία μέσω Η/Υ, ο μαθητής λαμβάνει συχνή ανατροφοδότηση από εξωτερικές πηγές, σε αντίθεση με τις παρεμβάσεις αυτό-διαχείρισης της συμπεριφοράς που απαιτούν από τους μαθητές να ρυθμίζουν τη δική τους συμπεριφορά. Έρευνες δείχνουν ότι η παραπάνω στρατηγική (CAI) μειώνει την εμφάνιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών και έχει συσχετισθεί με αυξημένη επίδοση στα μαθηματικά και την ανάγνωση (Jitendra et al., 2008· Schultz et al., 2011·).

Επιπλέον, στις ακαδημαϊκές παρεμβάσεις συμπεριλαμβάνονται και οι παρεμβάσεις βελτίωσης των οργανωτικών δεξιοτήτων (Organization skills interventions-Strategy training). Οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν πληθώρα από στρατηγικές που αφορούν απαιτήσεις μιας ακαδημαϊκής κατάστασης (notetaking, δεξιότητες μελέτης, ολοκλήρωση εργασιών κ.ά.) (Chronis, Jones, & Raggi, 2006). Τα μαθήματα θα πρέπει να είναι προσεκτικά δομημένα και πάντοτε μία σωστά δομημένη διάλεξη βοηθάει τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ να κρατούν σημειώσεις (notetaking, αφού διδαχθούν πρώτα τον τρόπο από τον εκπαιδευτικό) και κατ΄επέκταση να βελτιώνεται η προσοχή τους στο μάθημα (Brock, 2002).

Αναφορικά με τη *δεύτερη κατηγορία*, διαχείρισης του «τυχαίου», επικεντρώνεται σε παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν τον έπαινο/ενίσχυση ή την τιμωρία για την ενίσχυση της αποδεκτής συμπεριφοράς και την αποθάρρυνση της μη αποδεκτής στο σχολικό πλαίσιο (DuPaul, Eckert, & Vilardo, 2012). Το σύστημα αμοιβών και ποινών (Ισχυρή εξωτερική ενίσχυση: Power External Reinforcement) για παιδιά με ΔΕΠ-Υ πρέπει να χαρακτηρίζεται από ένταση, αμεσότητα και συχνότητα σε υψηλότερο βαθμό απ' ότι στους άλλους μαθητές, χρειάζονται ισχυρά εξωτερικά κίνητρα και γρήγορη ανταμοιβή (Κάκουρος, 2010) της επιθυμητής συμπεριφοράς (Brock, 2002). Αυτό πετυχαίνεται με τους εξής τρόπους (ενδεικτικά):

1) Συμβολικά συστήματα επιβράβευσης (Token Economy Systems) όπου διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των παιδιών ανταμείβοντας τη θετική συμπεριφορά με πρωτογενείς ενισχυτές (tokens) που εξαργυρώνονται σε προκαθορισμένο χρόνο με δευτερογενείς ενισχυτές δηλαδή πιο απτές αμοιβές ή προνόμια (Barkley, 2002· Brock, 2002· Schultz, 2011).
2) Καθημερινή κάρτα έκθεσης(Daily Report Card: DRC or home-school note) που αποτελεί ένα είδος σχολικής παρέμβασης. Σε μία κάρτα αναγράφονται στοχευμένες συμπεριφορές που επιλέγονται για κάθε μαθητή με ΔΕΠ-Υ και ο δάσκαλος

βαθμολογεί αυτές τις συμπεριφορές σε καθημερινή βάση. Οι μαθητές στη συνέχεια δίνουν τις κάρτες στους γονείς και αυτοί παρέχουν ανταμοιβές όταν οι στόχοι των DRCέχουν επιτευχθεί (Chronis, Jones, & Raggi, 2006· Langone & Glickman, 2002· Power, Tresco, & Cassano, 2009· Schultz et al., 2011).

3) Προγράμματα Αντίδρασης-κόστους (Response-cost Programs). Σύμφωνα με μελέτες μόνη της η θετική ενίσχυση για κατάλληλη συμπεριφορά δεν είναι τόσο αποτελεσματική όσο το να υπάρχει ακόμα μία επισήμανση των συνεπειών που έχει η αρνητική συμπεριφορά. Η χρήση του «Αντίδρασης-κόστους» είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση που υπογραμμίζει την ανάγκη περιορισμού των ανάρμοστων συμπεριφορών (το παιδί χάνει πόντους ή ένα προνόμιο) και την ενίσχυση των θετικών (Barkley, 2002· Brock, 2002· Power, Tresco,& Cassano, 2009· Schultz et al., 2011· Wilmschurst, 2011).

Στην *τρίτη κατηγορία* ανήκουν οι γνωσιακές-συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν: α) στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων β) εκπαίδευση στην αυτοκαθοδήγηση- αυτοπαρατήρηση γ) μάθηση μέσω ενισχύσεων δ) μάθηση μέσω προτύπου ε) εκπαίδευση στην έκφραση συναισθημάτων στ) ασκήσεις παιχνιδιών ρόλων. Κεντρικός στόχος είναι να βοηθήσουν τα παιδιά να ελέγχουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους ως μέσο για την αλλαγή της συμπεριφοράς τους (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2009· Κάκουρος, 2010· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006· Λαμπροπούλου, 2010· Σιαπάτη-Τελιούση, 2007· Χαλμπέ, 2010). Σύμφωνα με την ανασκόπηση των Schultz et al. (2011), ο Austin (ένας μαθητής δημοτικού με ΔΕΠ-Υ) μπορεί να έχει ένα χρονόμετρο στο θρανίο του και να καταγράφει αν βρίσκεται στη θέση του κάθε φορά που χτυπάει ο «συναγερμός». Στο τέλος μπορεί να λάβει μια ανταμοιβή αν κάθεται στο κάθισμα το 80% του χρόνου. Έρευνες έδειξαν ότι αυτή η παρέμβαση μπορεί να μειώσει ακατάλληλες συμπεριφορές και να αυξήσει την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών και την ακρίβεια σε αυτές, αν και τα αποτελέσματα έχουν «μπλεχτεί» οδηγώντας ερευνητές στο να αμφισβητήσουν την αποτελεσματικότητα μεμονωμένων στρατηγικών αυτοπεριορισμού. Γενικότερα, όμως, η έρευνα έδειξε ότι η αυτοπαρατήρηση είναι μία αποτελεσματική παρέμβαση για μαθητές με διάγνωση ΔΕΠ-Υ (Garcia, 2009· Heward, 2011).

Εξίσου θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ έχουν και τα προγράμματα καλοκαιρινής θεραπείας (Summer Treatment Program: STP) που ανήκουν στα προγράμματα πολυτροπικής παρέμβασης και αναπτύχθηκαν από τον William Pelham και τους συναδέλφους του και το Πανεπιστήμιο της California-Irvine/Orange County Department of Education (Barkley, 2002· Chronis, Jones, & Raggi, 2011· Langone & Glickman, 2002).

Ερευνητική τεκμηρίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων – Περιορισμοί

Τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης (DuPaul, Eckert, & Vilardo, 2012) έδειξαν ότι οι σχολικές παρεμβάσεις για παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποδίδουν μέτριες προς μεγάλες επιδράσεις τόσο στη συμπεριφορά όσο και στην ακαδημαϊκή επίδοση, με τα αποτελέσματα να ποικίλουν με βάση τη μεθοδολογία της έρευνας, το είδος της παρέμβασης και σε κάποιες περιπτώσεις τον σχολικό χώρο. Ειδικότερα έχουμε μία μέτρια προς μεγάλη επίδραση (ES=0,72) στη συμπεριφορά των μαθητών για τις έρευνες που μελετούν τη μεταβλητότητα της παρέμβασης εντός της ομάδας (within-subject design), καθώς επίσης και μεγάλες επιδράσεις στη συμπεριφορά (ES=2.20) και στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα (ES=3.48) για τις μελέτες περίπτωσης (single-subject design). Οι ακαδημαϊκές παρεμβάσεις καθώς και συνδυασμένες μορφές ακαδημαϊκών παρεμβάσεων-διαχείρισης του «τυχαίου» συσχετίζονται με μεγαλύτερες επιδράσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση σε σχέση με άλλες μορφές παρέμβασης, ανεξαρτήτως της μορφής της έρευνας (μελέτη περίπτωσης κ.λπ), ενώ παρεμβάσεις που αφορούν μόνο τη διαχείριση του «τυχαίου» (κυρίως σε μελέτες εντός της ομάδας) και γνωσιακές-συμπεριφοριστικές παρεμβάσεις (σε μελέτες περίπτωσης) ήταν υπέρ της βελτίωσης της συμπεριφοράς (behavioral outcomes). Παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν σε δημόσιο σχολείο συσχετίζονται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, ενώ παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν σε καλοκαιρινά προγράμματα (STP) ή σε ιδιωτικά σχολεία συσχετίζονται κυρίως με την αλλαγή της συμπεριφοράς.

Δεδομένου ότι τα ευρήματα υποδεικνύουν μία μέτρια προς μεγάλη αποτελεσματικότητα τόσο στην ακαδημαϊκή επίδοση όσο και στη λειτουργία της συμπεριφοράς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις θα πρέπει να είναι μιας πρώτης γραμμής θεραπευτική παρέμβαση για μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα από την παρούσα μετα-ανάλυση αλλά και από προηγούμενες μετα-αναλύσεις (Fabiano και συν., 2009) υποδηλώνουν ότι ακόμα και στις περιπτώσεις που χρησιμοποιούνται μεμονωμένα προγράμματα παρέμβασης π.χ. διαχείριση του «τυχαίου» εμφανίζουν αποτελεσματικότητα, ειδικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, αλλά και στην εμπλοκή με εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι παρεμβάσεις που αφορούν στην αυτοδιαχείριση της συμπεριφοράς και τις ακαδημαϊκές στρατηγικές παρέμβασης θα πρέπει να συνυπολογίζονται όταν τίθενται ζητήματα δυσκολιών συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα οι παραπάνω μορφές παρέμβασης μπορούν να θεωρηθούν ως μια μορφή πρόληψης ώστε να διευθετήσουμε προκλητικές συμπεριφορές πριν εμφανιστούν.

Σε αντίθεση με προηγούμενες μετα-αναλύσεις, τα αποτελέσματα της παρούσας μετα-ανάλυσης δείχνουν ότι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά σε μικρό χρονικό διάστημα, κυρίως με βραχύχρονες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση στρατηγικών που αφορούν άμεσα ακαδημαϊκές δεξιότητες. Δυστυχώς, λίγες μελέτες έχουν εξετάσει μακροχρόνια αποτελέσματα κάνοντας δύσκολο να συνάγουμε συμπεράσματα αναφορικά με την διάρκεια της επίδρασης (DuPaul, Eckert, & Vilardo, 2012· Trout, Lienemann, Reid, & Epstein, 2007) για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα.

Βέβαια, σε αυτό το σημείο θα ήταν σημαντικό να σημειωθούν κάποιοι βασικοί παράμετροι που ενδεχομένως επηρεάζουν την αξιοπιστία και αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων. Έτσι φαίνεται πως το 80% των μελετών δεν περιλάμβαναν μετέπειτα αξιολόγηση (follow-up). Όμως η μέση τιμή του μεγέθους επίδρασης που αφορά στη μελέτη συμπεριφοράς σε μελέτες εντός της ομάδας και μελέτες περίπτωσης (within-subject και single-subject designs), έδειξαν συνεχόμενη επίδραση της παρέμβασης στην αλλαγή της συμπεριφοράς. Δυστυχώς, καμία μελέτη δεν περιλάμβανε μετέπειτα παρακολούθηση (follow-up)όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επίδοση, γι' αυτό είναι αβέβαιο εάν οι επιδράσεις της εκάστοτε παρέμβασης σε αυτή την σημαντική περιοχή λειτουργίας παραμένουν μετά τη θεραπευτική παρέμβαση (Barkley, 2002˙ DuPaul, Eckert, & Vilardo, 2012). Επιπλέον, σχεδόν το 12% των μελετών δεν αναφέρουν το ιστορικό φαρμακευτικής αγωγής των συμμετεχόντων, πράγμα που δημιουργεί σύγχυση στα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης.

Παράλληλα, φαίνεται πως οι μελέτες περίπτωσης είναι η πιο κοινή προσέγγιση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, γι' αυτό είναι σημαντικό για μελλοντικές μετα-αναλύσεις να εξεταστεί η πειραματική και μεθοδολογικά -αντικειμενική- αυστηρότητα αυτών των μελετών όπως έγινε σε άλλα ερευνητικά πεδία που ερευνούν μελέτες μεταξύ των ομάδων (between group) κ.λπ.

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα της πρόσφατης μετα-ανάλυσης επιβεβαιώνουν πως οι παρεμβάσεις στο πλαίσιο του σχολείου βελτιώνουν τόσο την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ όσο και τη συμπεριφορά τους, βοηθώντας τα να ξεπεράσουν ποικίλα εμπόδια σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο. Οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πλέον να θεωρούν τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ως κυρίαρχες θεραπευτικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση τόσο των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών όσο και των γενικότερων δυσκολιών στη συμπεριφορά τους (DuPaul, Eckert, & Vilardo, 2012).

Βιβλιογραφία

Αγαπητού – Χαλμπέ, Β. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Πεδίο.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κάκουρος, Ε. (2010). *Το υπερκινητικό παιδί και οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καλαντζή – Αζίζι, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2009). *Προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπροπούλου, Α. (2010). Διερεύνηση της εφαρμογής ειδικού εκπαιδευτικού προγράμματος σε μαθητές με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα και Μαθησιακές δυσκολίες (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Πόρναλη, Α. (2011). Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα: Μελέτη Περίπτωσης. *Θέματα ειδικής αγωγής, 4,* 16-23.

Σιαπάτη – Τελιούση, Σ., (2007). Σχολική κοινωνική και συναισθηματική λειτουργικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής – υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) και κατάθλιψη (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Barkley, R. A. (2002). Psychosocial treatments for Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal Clinical Psychiatry, 63*, 36-43.

Barkley, R. A. & Mash, E. J. (2003). *Child Psychopathology*. New York: The Guilford Press.

Brock, S. E. (2002). Helping the students with ADHD in the classroom: Information for teachers. In S. E. Brock, , P. J. Lazarus, & S. R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention.* Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Chronis, A. M., Jones, H. A., & Raggi, V. L. (2006). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review, 26*, 486-502.doi:10.1 016/j.cpr.2006.01.002.

DuPaul, G. J., Ervin, R. A., Hook, C. L., & McGoey, K. E. (1998). Peer Tutoring for children with Attention Deficit Disorder: Effects on classroom behavior and academic performance. *Journal of applied behavior analysis, 31* (4), 579-592.

DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilardo, B. (2012). The effects of school-based interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review, 41* (4), 387-412.

Fabiano, G. A., Pelham, W. E., Coles, E. K., Gnagy, E. M., Chronis-Tuscano, A., & O' Connor B. C. (2009). A meta-analysis of behavioral treatments for attention deficit/hyperactivity disorder. *Clinical Psychology Review, 29*, 129-140.

Garcia, M. J. (2009). Teacher knowledge of Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and effective classroom intervention (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από τη βάση δεδομένων ProQuest. (Αρ. UMI 1466207).

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Τόπος.

Jitendra, A. K., DuPaul, G. J., Someki, F., & Tresco, K. E. (2008). Enhancing academic achievement for children with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence from school-based intervention research. *Developmental disabilities – Research Reviews, 14,* 325-330. doi: 10.1002/ddrr.39

Langone, K. G. & Glickman, R. M. (2002). Treating Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD) in school settings. *Child Study Center, 6* (5), 2-7.

Loe, I. M.& Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology, 32* (6), 643-657.

Mautone, J. A., DuPaul, G. J., & Jitendra, A. K. (2005). The effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance and classroom behavior of children with ADHD. *Journal of attention disorders, 9* (1), 301-312.doi: 10.1177/1087054705278832

Neuhaus, C. (1998). *Το υπερκινητικό παιδί και τα προβλήματά του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Power, T. J., Tresco, K. E., & Cassano, M. C. (2009). School-based interventions for students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Current Psychiatry Reports, 11*, 407-414.

Schultz, B. K., Storer, J., Watabe, Y., Sadler, J., & Evans, S. W. (2011). School-based treatment of Attention-deficit/hyperactivity disorder.*Psychology in the schools, 48* (3), 254-262. doi: 10.1002/pits.

Trout, A. L., Lienemann, T. O., Reid, R., & Epstein, M. H. (2007). A review of Non-Medication Interventions to improve the academic performance of children and youth with ADHD. *Remedial and Special Education, 28* (4), 207-226.

Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία. Αθήνα: Gutenberg.

Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαθηματικά στα ΕΕΕΕΚ – Ατομικό πρόγραμμα εκπαίδευσης

Στούμπος Αλέξανδρος
Μαθηματικός
alstoumpos@yahoo.gr

Ζουμπαδέλλη Φωτεινή
Πληροφορικός
zoubadelli_fotini@hotmail.com

Περίληψη

Το αντικείμενο των μαθηματικών είναι ίσως το πιο δύσκολο, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές των ΕΕΕΕΚ (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης). Αυτό οφείλεται αφενός στη φύση του μαθήματος και αφετέρου στις σοβαρές εκπαιδευτικές αδυναμίες που έχουν οι μαθητές των σχολείων αυτών. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) σπουδών των μαθηματικών που αφορά τα ΕΕΕΕΚ, θέτει ψηλούς στόχους για το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, με αποτέλεσμα η εφαρμογή του να είναι από δύσκολη έως ακατόρθωτη. Στόχος της εργασίας αυτής είναι να αναδείξει τα προβλήματα υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, μέσω στατιστικής έρευνας που έγινε σε δείγμα ΕΕΕΕΚ της Ελλάδας και να προτείνει την υλοποίηση Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΑΠΕ) για κάθε μαθητή.

Λέξεις - κλειδιά: αναλυτικό πρόγραμμα, μαθηματικά, ΕΕΕΕΚ, ατομικό πρόγραμμα

Εισαγωγή

ΕΕΕΕΚ και Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) στα Μαθηματικά

Σύμφωνα με το νόμο 2817/2000, όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματος, η εκπαίδευση παρέχεται σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής. Μέσα στα σχολεία αυτά περιλαμβάνονται και τα ΕΕΕΕΚ.

Στα οργανωτικά θέματα του νόμου 4186/2013, αναφέρεται ότι στα ΕΕΕΕΚη φοίτηση διαρκεί 6 χρόνια. Επίσης αναφέρει ότι όλες οι γνωματεύσεις των ΚΕΔΔΥ και των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων έχουν μόνιμη ισχύ.

Το ΑΠ των μαθηματικών στα ΕΕΕΕΚ θέτει ως ειδικούς σκοπούς: Την επίλυση προβλημάτων, την άσκηση στον προβληματισμό και στον υπολογισμό σε δραστηριότητες συναλλαγής στην καθημερινή ζωή των μαθητών - Την διαπραγμάτευση των πληροφοριακών δεδομένων και τη διαδικασία σκέψης – Την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή - Την ανάπτυξη υπευθυνότητας και τη συγκέντρωση της προσοχής - Την κατανόηση και την απόκτηση βασικών μαθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων - Την εξοικείωση με το μαθηματικό λεξιλόγιο - Την ευχέρεια χρήσης του υπολογιστή τσέπης.

Οι θεματικές ενότητες του ΑΠ περιλαμβάνουν: Υπολογισμούς και πράξεις από 0-10,10-20,0-100, γνώση των φυσικών αριθμών μέχρι το 1.000.000, κλάσματα, μεικτούς αριθμούς, δεκαδικούς αριθμούς, ποσοστά, συμμιγείς αριθμούς, γεωμετρικές έννοιες (χώρος , σημείο, ευθεία, ευθύγραμμο τμήμα, μεσοκάθετος), χαρακτηριστικά σχημάτων, κατασκευή σχημάτων, μετρήσεις μεγεθών, χρήματα, μήκος, ύψος, πλάτος, επιφάνεια, χωρητικότητα, μάζα, χρόνος, στατιστική.

Στη συγκεκριμένη εργασία έχουμε ως στόχο να αναδείξουμε την αναποτελεσματικότητα του ΑΠ που προτείνεται για τα ΕΕΕΕΚ και να υποστηρίξουμε την υλοποίηση και εφαρμογή ΑΠΕ για κάθε μαθητή.

Έρευνα μαθητικού δυναμικού των ΕΕΕΕΚ της επικράτειας

Με τη βοήθεια διευθυντών και συναδέλφων που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2012-13 και 2013-14 στα ΕΕΕΕΚ της Ελλάδας, κάναμε μια δειγματοληπτική έρευνα για το μαθητικό δυναμικό που φοιτά σε 24 από τα 82 σχολεία της χώρας. Χωρίσαμε σε τρεις βασικές κατηγορίες τις περιπτώσεις των μαθητών: α) αυτισμός, β) νοητική καθυστέρηση και γ) άλλες παθήσεις όπως τύφλωση, κώφωση, βαρηκοΐα, νευρολογικές παθήσεις, πολλαπλές αναπηρίες κτλ.(Πιάνος, 2000), (Doll, 1941).

Κάναμε ομαδοποίηση για το Δείκτη Νοημοσύνης (Δ.Ν) (Kirk, 1973) και αναζητήσαμε σε τρεις διαβαθμίσεις τις δυνατότητές τους στα μαθηματικά. Συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: το 23 % των μαθητών έχουν αυτισμό, το 56 % νοητική καθυστέρηση και το 21% άλλη πάθηση. Επίσης το 11% έχει Δείκτη Νοημοσύνης70-89, το 26%50-69, το36 % 30-49 και το27% μικρότερο από 29. Σημαντικά ευρήματα ήταν ως προς την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά. Το 55% αριθμεί, κατανοεί και κάνει πράξεις έως το 10, το27% έως το 20 και το18% πάνω από το 20. Από τα στοιχεία αυτά φαίνεται ότι το ΑΠ για τα μαθηματικά που προτείνει το υπουργείο έχει τεράστιες δυσκολίες να εφαρμοστεί.

Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (ΑΠΕ)

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση (Φ.Ε.Κ. 1503/Τ.Β΄/08-11-2001) τα Κ.Δ.Α.Υ (ΚΕΔΔΥ) υποχρεούνται να αξιολογούν τους μαθητές που παραπέμπονται από σχολικές μονάδες, με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα και να εκδίδουν γνωμάτευση.
Η κάθε γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ πρέπει να συνοδεύεται από πλαίσιο ΑΠΕ. Το ΑΠΕ και η γνωμάτευση γνωστοποιούνται στους γονείς και στο σχολείο που εντάσσεται ο μαθητής και τα στοιχεία καταχωρούνται στον ατομικό φάκελο του μαθητή.
Το ΑΠΕ είναι το εργαλείο, που θα ενεργοποιήσει όλους τους εμπλεκόμενους (σχολείο, οικογένεια, κοινωνικό περιβάλλον) στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού.
Με το νόμο 4186/2013 δεν αναφέρεται ότι στις υποχρεώσεις των ΚΕΔΔΥ είναι και η ανάπτυξη ΑΠΕ για κάθε μαθητή.

Θεωρητικό πλαίσιο

Μοντέλα Προγραμμάτων Εκπαιδευτικής Παρέμβασης

Ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης μπορεί να πάρει πολλές μορφές, όπως ατομικές συνεδρίες, ενισχυτική διδασκαλία, μικροομαδικές συνεδρίες σε επίπεδο παράλληλης διδασκαλίας ή εμπλοκή μεγάλου μέρους ή και ολόκληρης της τάξης.

Έτσι το συμβατικό σχολείο για να αντιμετωπίσει παιδιά με δυσκολίες μάθησης πρέπει να αναπτύξει πρακτικές και να χρησιμοποιήσει διαβαθμισμένες παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις αυτές, με την παροχή υπηρεσιών της ειδικής εκπαίδευσης, θα ξεκινούν από υπηρεσίες πρόληψης και θα καταλήγουν σε υπηρεσίες παρέμβασης από τον διδάσκοντα της τάξης, με ενδιάμεσα στάδια το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, την παρέμβαση, τη διαμορφωτική και την τελική αξιολόγηση (Ημέλλου, 2007).

Η Ημέλλου διακρίνει τρεις τύπους εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης: την Διαγνωστική-κανονιστική εκπαίδευση, την Γνωσιακή Εκπαίδευση και την Προσαρμοζόμενη Εκπαίδευση (Ημέλλου, 2003α).

Προσαρμοζόμενη Εκπαίδευση

Η προσαρμοζόμενη εκπαίδευση συνδυάζει την ειδική αξιολόγηση των μαθητικών ικανοτήτων με την ειδική διδασκαλία, η οποία υποστηρίζει κάθε μία από τις ικανότητες αυτές.

Τα ΑΠΕ προσδιορίζουν σαφώς τους στόχους για κάθε μαθητή. Κάθε ΑΠΕ πρέπει να προσδιορίζει τη φύση των δυσκολιών μάθησης του μαθητή, τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν, σε επίπεδο προσωπικού και διαθέσιμου εκπαιδευτικού υλικού, τη βοήθεια που μπορεί να παρέχει το σπίτι, τους στόχους για δεδομένο χρονικό διάστημα, την πιθανή αγωγή υγείας ή τυχόν ιατρική μέριμνα, τον τρόπο καταγραφής της διαμορφωτικής αξιολόγησης του προγράμματος και τον τρόπο της τελικής ανασκόπησής του (Rogers,1999).

Επιλογή Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Στην παρούσα εργασία θα ακολουθήσουμε το μοντέλο της προσαρμοζόμενης εκπαίδευσης για την κατάρτιση ΑΠΕ για το μαθητή που απευθύνεται.

Το ΑΠΕ θέτει τους στόχους που καθορίζει η ομάδα των ειδικών για το κάθε παιδί, καθώς και τα χρονικά περιθώρια αυτών. Οι στόχοι αυτοί καταρτίζονται αμέσως μετά την πρώτη αξιολόγηση του μαθητή και αποτελούν το εργαλείο και τον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς που θα εμπλακούν στην εκπαίδευση του κάθε μαθητή. Η κατάρτιση του ΑΠΕ και οι γνωστικές, κοινωνικές, επικοινωνιακές δεξιότητες που προτείνει, συντελούν στο να κατακτήσει ο μαθητής το γνωστικό μέρος που εμπεριέχεται στο ΑΠ.

Το ΑΠΕ προσδιορίζει τη φύση των δυσκολιών μάθησης του μαθητή και τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν από τα τρία περιβάλλοντα που προαναφέραμε, για την επίτευξη των στόχων μέσα στα χρονικά πλαίσια που καθορίζει, καθώς και την διαμορφωτική και τελική αξιολόγηση του προγράμματος.

Η προσαρμοζόμενη εκπαίδευση παρέχει την ευελιξία δημιουργίας ΑΠΕ, αλλά και την τροποποίηση του προγράμματος που θα προκύψει μετά την ενδιάμεση αξιολόγηση.

Εξέταση ειδικού αντικείμενου μελέτης

Ανάλυση Μελέτης Περίπτωσης Μαθητή

Στην παρούσα εργασία θα ασχοληθούμε με τον Η. Ο Η είναι ένας μαθητής με ελαφρά νοητική υστέρηση, βραδυμαθής και με μνημονικά προβλήματα. Φοιτά στην Α΄ τάξη του ΕΕΕΕΚ, είναι 14 ετών με οριακή νοημοσύνη.

Η αρχική διάγνωση του ΚΕΔΔΥ αναφέρει ότι ο Η παρουσιάζει δυσκολίες στη νοητική οργάνωση και εκδηλώνονται με περιορισμένη μνημονική ικανότητα, γνωστική ανωριμότητα, φτωχό λεξιλόγιο και σοβαρά προβλήματα μάθησης.

Στα μαθηματικά γνωρίζει τους αριθμούς μέχρι το 20και εκτελεί απλές αριθμητικές πράξεις πρόσθεσης και αφαίρεσης μέχρι το 5.

Στη συνέχεια το ΚΕΔΔΥ προτείνει συνέχιση της φοίτησης στο ΕΕΕΕΚ θέτοντας **πρωταρχικούς στόχους**, που για τα μαθηματικά είναι: Η εξάσκηση στις απλές αριθμητικές πράξεις και η επίλυση απλών προβλημάτων της καθημερινότητας -Η επεξεργασία ποσοτήτων και η αντιστοίχηση ποσοτήτων-αριθμών πέραν της πεντάδας - Η ωρίμανση της λογικομαθηματικής σκέψης

Αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας

Μετά την αρχική γνωριμία με τον Η, την εξέτασή του με βάση ένα διαγνωστικό τεστ για να διαπιστωθεί αν κατέχει προαπαιτούμενες μαθηματικές δεξιότητες (Kay & Yeo,2003) και την σχεδόν καθημερινή επαφή στην τάξη, διαπιστώθηκε ότι η ικανότητά του για αφηρημένη σκέψη είναι περιορισμένη και δυσκολεύεται στη γενικοποίηση των γνώσεων. Επαναλαμβάνει τα ίδια λάθη (μνημονική διαταραχή) ακόμα και όταν κατέχει κάποιο αντικείμενο. Δυσκολεύεται να κατανοήσει οδηγίες και όταν τις κατανοεί δυσκολεύεται να τις εκτελέσει αν πρώτα δεν παραδειγματιστεί. Ο Η έχει μειωμένη φωνημική και γραφημική ικανότητα και συγκεκριμένα, κάνει λάθη ανάγνωσης και γραφής.

Λάθη που αφορούν στα μαθηματικά

Δυσκολία στην εκτέλεση πράξεων με περισσότερους από 2 αριθμούς, αδυναμίες στην ανάκληση των ονομάτων των αριθμών, λάθη κατά τη γραφή 2ψήφιων αριθμών, δυσκολία στην εκτέλεση πράξεων όταν αλλάζει η σειρά παρουσίασης των αριθμών, λάθη στην αντιγραφή των αριθμών και των συμβόλων, αδυναμία γενίκευσης, αδυναμία απομνημόνευσης μεθοδολογίας.

Κατάρτιση και Υλοποίηση Α.Π.Ε. για τα Μαθηματικά

Μετά από τη μελέτη της διάγνωσης του ΚΕΔΔΥ και των ιατρικών γνωματεύσεων που υπάρχουν στον ατομικό φάκελο του Η, καθώς και τις πληροφορίες που αφορούν στο μαθησιακό επίπεδό του, ο καθηγητής των μαθηματικών, σε συνεργασία με τους καθηγητές της γλώσσας και της πληροφορικής θα καταρτίσει το ΑΠΕ. Από το νόμο η κατάρτιση ΑΠΕ προβλέπεται να γίνεται από το ΚΕΔΔΥ, αλλά αυτό στην πράξη δεν γίνεται, λόγω μη επαρκούς στελέχωσής του.

Το ΑΠΕ που θα καταρτιστεί για τον Η θα έχει χρονικό ορίζοντα ενός έτους. Το ΑΠΕ θα περιέχει μακροπρόθεσμους στόχους, που θα απευθύνονται στις μαθησιακές ανάγκες του Η και θα δείχνουν την πορεία της μάθησης που αναμένεται να κατακτηθεί. Το ΑΠΕ θα περιέχει στόχους που θα είναι κυρίως επικεντρωμένοι στο γνωστικό αντικείμενο (μαθηματικά) και σε δεξιότητες που πηγάζουν από αυτό και έχουν σχέση με την καθημερινότητα, την αυτόνομη διαβίωση και τα ενδιαφέροντα του Η.

Μέσα στο ΑΠΕ θα υπάρχουν και βραχυπρόθεσμοι στόχοι που θα έχουν σχέση στο τι θα χρειαστεί να μάθει ο Η, ώστε να πετύχει τον κάθε στόχο και ποια ενδιάμεσα βήματα θα πρέπει να γίνουν.

ΑΠΕ για τα μαθηματικά
ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ: Αντίληψη των αριθμών από 0-20
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:

- *Να διαβάζει, να γράφει και να παριστάνει με διάφορους τρόπους τους αριθμούς έως 20*
- *Να γνωρίζει την αξία του κάθε αριθμού από 0-20*
- *Να διατάσσει τους αριθμούς από 0-20*
- *Να αντιστοιχεί τους αριθμούς από 0-20 με αντίστοιχες ποσότητες*
- *Να βάζει σε σειρά τους αριθμούς από 0-20 από το μικρότερο προς το μεγαλύτερο και αντιστρόφως*
- *Να διακρίνει τα νομίσματα 1,2,5,10 και 20€ και να κατανοήσει συγκριτικά την αξία τους*

- *Να δημιουργεί ισοδυναμίεςκαι συνδυασμούς μέχρι την αξία των 20 euro με διαφορετικά χαρτονομίσματα και κέρματα.*
- *Να μάθει τη σωστή γραφή των αριθμών*

Στρατηγικές Διδασκαλίας

Πάνω στο προαναφερόμενο γνωστικό υπόβαθρο του μαθητή θα κινηθούμε ως εξής:

- *Θα επικεντρωθούμε στην επανάληψη της νέας γνώσης και στην αναδιατύπωσή της από το μαθητή, ώστε να διαπιστώσουμε ότι έχει κατανοήσει τις εκάστοτε πρακτικές.*
- *Θα εφαρμόσουμε πρακτικές από την καθημερινή ζωή ώστε να γίνουν παραλληλισμοί οικείοι και αποτελεσματικοί καθώς και πρακτική εξάσκηση.*
- *Θα χρησιμοποιήσουμε απλή γλώσσα και παραδείγματα βγαλμένα από την καθημερινή ζωή ενός14χρονου*
- *Θα επιχειρήσουμε συνεργασία με το μαθητή στην εύρεση μνημονικών στρατηγικών, οι οποίες είναι αποτελεσματικές για αυτόν (π.χ. οπτικά στοιχεία).*
- *Μάθηση με μικρά βήματα και παροχή οδηγιών βήμα προς βήμα (όχι 1 2 3 4 → 1 2, 3 4).*
- *Παροχή απλών, λογικών συνδέσμων με τη χρήση διαφορετικών χρωμάτων, διαγραμμάτων και γνωστών συμβόλων.*
- *Θα επικαλεστούμε προσωπικά κίνητρα ώστε να βοηθήσουμε το μαθητή να σκεφτεί ευκολότερα (θυμόμαστε καταστάσεις και αντικείμενα, όταν συντρέχουν προσωπικά κίνητρα).*
- *Θα δώσουμε έμφαση στη μακροπρόθεσμη μάθηση, έτσι ώστε να εισάγουμε τη μάθηση στη μακροπρόθεσμη μνήμη.*

Αξιολόγηση

Διαμορφωτική Αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει ως στόχο τη βελτίωση της εργασίας και της επίδοσης ενός μαθητή. Είναι μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης μέσα στα πλαίσια ενός ΑΠΕ.

Για να παρατηρηθούν στην περίπτωσή μας οι επιδόσεις και οι συμπεριφορές του Η που αφορούν το ΑΠΕ που καταρτίστηκε, θα συμπληρώνεται σε κάθε διδακτική ώρα μαθηματικών ένα έντυπο παρόμοιο με το Φυλλάδιο Ημερήσιων Καταγραφών.

Η συμπλήρωση του εντύπου ολοκληρώνεται με τη διαμορφωτική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων σε δύο επίπεδα:

1. *Ως προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.*
2. *Ως προς τα παρατηρούμενα λάθη του μαθητή.*

Η μορφή του εντύπου θα είναι η εξής:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:	
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ:	1234 5
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΗΜΕΡΑΣ:	
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ:	
ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΡΓΟΥ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ:	
ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ:	
ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ:	

ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ:	1. Δεν πέτυχαν οι στόχοι 2. Μερική επιτυχία στόχων 3. Πλήρης επιτυχία στόχων
ΛΑΘΗ ΠΟΥ ΠΑΡΑΤΗΡΗΘΗΚΑΝ	
ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ:	

Πίνακας 1: Έντυπο ημερήσιας παρακολούθησης μαθηματικών

Η ταξινόμηση και αξιοποίηση των λαθών θα αποτελέσουν σημείο έναρξης αλλαγών στο ΑΠΕ. Έτσι τα λάθη θα οδηγήσουν σε αλλαγή δραστηριοτήτων, σε εμπλουτισμό του ΑΠΕ με νέους διδακτικούς στόχους, σε πιθανή κατάτμηση των υπαρχόντων στόχων, ή και σε κατάργηση κάποιων που ο μαθητής δεν μπορεί να εμπεδώσει (Ημέλλου, 2004).

Τελική Αξιολόγηση

Σύμφωνα με το νόμο η τελική αξιολόγηση ενός ΑΠΕ γίνεται από εκπαιδευτικό του ΚΕΔΔΥ. Στην πράξη αυτό συνήθως δεν γίνεται και για το λόγο αυτό η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου ΑΠΕ που αφορά τον Η θα αξιολογηθεί μέσα από τη σχολική μονάδα.

Αρχικά με στοχευμένα τεστ θα ζητηθεί από τον Η να απαντήσει, ώστε να φανεί κατά πόσο κατακτήθηκε ο γενικός στόχος αλλά και οι ειδικοί, που τέθηκαν από το ΑΕΠ στα μαθηματικά. Ακόμη θα ζητηθεί από τους εκπαιδευτικούς των βασικών μαθημάτων(γλώσσας και πληροφορικής) να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τη μαθησιακή πορεία του Η κατά το διάστημα εφαρμογής του ΑΠΕ. Στο τέλος θα γίνει και μια συνέντευξη με τους γονείς του Η, όπου θα αναφέρουν και θα σχολιάσουν την εξέλιξη του, σε μαθησιακό, κοινωνικό και οικογενειακό επίπεδο.

Οι πληροφορίες και τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης, θα οδηγήσουν στην αναπροσαρμογή του ΑΠΕ του Η για το επόμενο έτος.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει στόχο την παροχή γνώσεων, αλλά και την ένταξη και την αποδοχή τους από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ο νόμος 4186/2013, έχει αρκετά θετικά στοιχεία, που συντελούν στην ανανέωση, τον εκσυγχρονισμό και τη λειτουργική αναδιάρθρωση των δομών του εκπαιδευτικού συστήματος που αφορά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Σημαντικό είναι ότι έχει διαβαθμίσει τα ΕΕΕΕΚ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και χορηγεί στους αποφοίτους πτυχίο επιπέδου 2α με επαγγελματικά δικαιώματα. Παρόλα αυτά υπάρχει κριτική για αρκετές διατάξεις του νόμου, για τις οποίες εγείρονται σημαντικοί προβληματισμοί ως προς την αποτελεσματικότητα των σχετικών ρυθμίσεων στην πρακτική τους εφαρμογή.

Στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική είναι απαραίτητη η συνεχής συνεργασία φορέων ειδικής και γενικής αγωγής. Σε επίπεδο ΕΕΕΕΚ το υποστηρικτικό πλαίσιο, που αφορά τους μαθητές που φοιτούν σε αυτά, προκειμένου να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να ξεκινάει από το σχολείο και να καταλήγει σε αυτό. Οι εκπαιδευτικοί των τάξεων είναι σε πρώτη φάση οι πιο κατάλληλοι να ανιχνεύσουν τις εκπαιδευτικές αδυναμίες και ανάγκες των μαθητών. Στη συνέχεια ανάλογα με τις ανάγκες που δημιουργούνται θα μπορούσε να επεκταθεί το πλαίσιο υποστήριξης στο σύμβουλο ειδικής αγωγής και στο ΚΕΔΔΥ.

Στην κάθε περίπτωση το υποστηρικτικό πλαίσιο θα πρέπει να καταλήγει στο ίδιο το σχολείο, μέσα από προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης και συγκεκριμένα στον κάθε μαθητή με την κατάρτιση Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΑΠΕ) με συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων.

Ως προς το ΑΠ των μαθηματικών για τα ΕΕΕΕΚ, υπάρχουν σοβαρά προβλήματα. Αρκετοί από τους ειδικούς σκοπούς που θέτει το ΑΠ για τα μαθηματικά είναι αξιόλογοι (άσκηση στον προβληματισμό και στον υπολογισμό σε δραστηριότητες συναλλαγής στην καθημερινή ζωή, ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, ανάπτυξη υπευθυνότητας και συγκέντρωση της προσοχής ευχέρεια χρήσης του υπολογιστή τσέπης) και άλλοι αρκετά στομφώδεις (διαπραγμάτευση των πληροφοριακών δεδομένων και διαδικασία σκέψης, εξοικείωση με το μαθηματικό λεξιλόγιο). Στην κάθε περίπτωση είναι πάρα πολύ δύσκολη η επίτευξή τους.

Σοβαρό πρόβλημα υπάρχει επίσης ως προς τις θεματικές ενότητες που καθορίζει το ΑΠ που αφορά τα μαθηματικά. Πολλές από αυτές είναι αρκετά δύσκολες και ανεφάρμοστες (μεικτοί-συμμιγείς-δεκαδικοί- φυσικοί αριθμοί μέχρι 1.000.000, γεωμετρικές έννοιες, κ.λ.π). Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι στα ΕΕΕΕΚ φοιτούν μαθητές με σημαντικές δυσκολίες μάθησης και με προβλήματα αυτισμού και νοητική καθυστέρηση. Δεν μπορεί λοιπόν να εφαρμοστεί το ΑΠ των μαθηματικών στους μαθητές αυτούς. Για την αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών θα πρέπει μέσα από ΑΠΕ να επιδιώκεται η σταδιακή εξέλιξη και πρόοδός τους.

Βιβλιογραφία

Doll, E.A. (1941). *The essentials of an inclusive concept of mental deficiency.*American Journal of Mental Deficiency.

Ημέλλου, Ο. (2004). *Η οικολογία της σχολικής τάξης Il*http:epeaek.ncsr.gr/library attach/2004 1221522220.IMELLOU EL2text.pdf

Ημέλλου, Ο. (2003α*).Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο.* Αθήνα, Ατραπός.

Ημέλλου, Ο.(2007). *Πρακτικές σχεδιασμού και υλοποίησης ατομικών προγραμμάτωνεκπαίδευσης μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Η υπάρχουσα κατάσταση, κριτική και προτάσεις βελτίωσης*. Στο Ορφανός Πέτρος (επιμ.). Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης. 1

Kay, J. & Yeo, D.(2003). *Dyslexia and maths*. London, David Fulton.

Kirk, S.(1973). *Η εκπαίδευσις των αποκλινόντων παιδιών* (Μετ. Τσιμπούκης Κ.). Αθήνα,, Τσιμπούκης, Κ.

Πιάνος, Κ. (2000). *Ψυχοκοινωνικές Διαταραχές και Αντιμετώπισή τους*. Αθήνα, Έλλην.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μετ. Παπαδοπούλου Μ, Τόμπρου Μ.). Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μελέτη περίπτωσης θεσμικής αντιμετώπισης μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. Διαδρομή, εμπόδια και προοπτικές

Γούπος Θεόδωρος
Δρ, Σχολ. Σύμβουλος Γενικής Αγωγής Π.Ε.
thgoupos@sch.gr

Τσούρμας Λεωνίδας
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΜΑ
ltsourmas@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά τη μελέτη περίπτωσης μαθητή με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμοστικότητας στο σχολικό περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης περιγράφεται η πορεία αντιμετώπισης του προβλήματος από την εγγραφή του μαθητή στο σχολείο μέχρι σήμερα, τρία χρόνια μετά. Περιγράφονται οι δυσκολίες στη θεσμική ενδοσχολική και εξωσχολική αντιμετώπιση του προβλήματος και αναδεικνύονται όλα τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν μέχρι τη δρομολόγηση ενός πολυμερούς κι οργανωμένου σχεδίου δράσης. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει τις δυνατότητες τις οποίες έχει η σχολική μονάδα καθώς και οι υποστηρικτικοί σε αυτήν θεσμοί της εκπαίδευσης, ώστε να συνδράμουν στο έργο των εκπαιδευτικών, με στόχο την καλύτερη πρόοδο των παιδιών εκείνων, που παρουσιάζουν έντονη αντικοινωνική συμπεριφορά στο σχολικό χώρο.

Λέξεις – κλειδιά: προβλήματα συμπεριφοράς, ενδοσχολική και εξωσχολική θεσμική αντιμετώπιση

Εισαγωγή

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, την προηγούμενη δεκαετία, το δημοτικό σχολείο χαρακτήριζε η προσπάθεια εξάλειψης των δυσκολιών που συναντούσαν οι μαθητές σε τομείς γνωστικούς, όπως η ανάγνωση, η γραφή και τα μαθηματικά, τις γνωστές ως «μαθησιακές δυσκολίες». Τα τελευταία χρόνια όμως, οι εκπαιδευτικοί, όλο και συχνότερα συνειδητοποιούν και την ύπαρξη μιας άλλης «δυσκολίας», η οποία διογκώνεται ανησυχητικά και την οποία θα μπορούσαμε να ονομάσουμε με τον γενικό όρο «προβλήματα συμπεριφοράς» (Κρασσάς 2001, Τσαπρούνης 2002).

Τα σημαντικότερα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αφορούν στις σχέσεις τους με το κοινωνικό τους περίγυρο: τους γονείς, τα αδέλφια, τους συνομηλίκους, τους δασκάλους, τους συμμαθητές τους και γενικά τις σχέσεις τους με τα συστήματα οικογένειας και σχολείου. Αφορούν ακόμα τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με το πόσο καλά μπορούν να προσαρμόζουν τις αντιδράσεις τους και να ρυθμίζουν τις σχέσεις τους μέσα στο σχολείο και έξω από αυτό με τους συνομηλίκους τους ή με την κοινωνία των ενηλίκων (Κρασσάς 2001, Τσαπρούνης 2002).

Καθώς ο αριθμός των μαθητών με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, ακόμη κι αν είναι μικρός, μπορεί να δυσχεράνει τη λειτουργία της τάξης ακόμα και της σχολικής μονάδας και καθώς οι γονείς των μαθητών αυτών είναι συχνά μη συνεργάσιμοι με το σχολείο (Κρασσάς 2001, Τσαπρούνης 2002), γεννιούνται τα παρακάτω ερωτήματα: Το σημερινό σχολείο, μέσα

από τις δομές του, είναι ικανό και επαρκές να καλύψει το κενό που αφήνει η οικογένεια ή που αδυνατεί να καλύψει; Το σχολείο μπορεί να αναλάβει το ρόλο της συμβουλευτικής στήριξης και ταυτόχρονα της συναισθηματικής διαπαιδαγώγησης ή και παράλληλα με αυτά της μαθησιακής; Το σχολείο εν τέλει μπορεί να αντιμετωπίσει τα έντονα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών του ώστε να καταστεί λειτουργικό;

Η συμβουλευτική στήριξη στην εκπαίδευση γίνεται έτσι μια αναγκαιότητα για να δημιουργηθούν οι ψυχικές ισορροπίες που διαταράσσονται στο άτομο από τα μαθητικά χρόνια και αποδομούν την προσωπικότητα. Οι ρίζες της βρίσκονται στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα της δεκαετίας του 60, με το σκεπτικό ότι τα ψυχολογικά και παρωθητικά μαθήματα θα γίνονταν κτήμα των παιδιών, αν περιείχαν μια άμεση εμπειρία με αυτά που διδάσκονταν. Ιστορικά λοιπόν η συμβουλευτική και η παρέμβαση επί θεμάτων πέραν των μαθησιακών προς τους μαθητές εμφανίζονται στη δεκαετία του ’60 στις ΗΠΑ (Boy & Pine, 1968). Υποστηρίχτηκε έντονα ότι η συμβουλευτική πρέπει να ανταποκρίνεται συνολικά στις αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών. Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκαν και πολλά προγράμματα παρέμβασης στα δημοτικά σχολεία.

Η αναγκαιότητα το δημοτικό σχολείο να στρέψει την προσοχή του και να κατευθύνει τις εκπαιδευτικές του δραστηριότητες αλλά και να εντάξει συμβουλευτικές διαδικασίες αναγνωρίζεται εδώ και χρόνια και στη χώρα μας (Κασσωτάκης 1981, Γκαρή 1992, Μπρούζος 1995, Δημητρόπουλος και Μπακατσή 1996, Αθανασούλα – Ρέππα 1996, Κρασσάς 2001, Τσαπρούνης 2002).

Σε ένα σχολείο που εξελίσσεται και που ο ρόλος του επαναπροσδιορίζεται, οι ρόλοι του σχολικού συμβούλου, του διευθυντή του σχολείου και του εκπαιδευτικού αλλάζουν. Οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν τον κύριο ρόλο να κατευθύνουν τις ενέργειες και τις δράσεις της σχολικής μονάδας στη δρομολόγηση των ενεργειών για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Δημητρόπουλος και Μπακατσή 1996). Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου, μπορεί να επεκταθεί στο να είναι και σύμβουλος στη σχολική μονάδα με ειδικές γνώσεις. Έτσι θα μπορεί να συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου στηρίζοντας και βοηθώντας τους μαθητές και κυρίως να διευρύνει τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών, για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Επίσης θα μπορεί να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς (Δημητρόπουλος και Μπακατσή 1996). Τέλος, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυεπίπεδος (Τριάρχη-Herrmann, 2001). Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που προσπαθεί συνεχώς, όχι μόνο για την ακαδημαϊκή μάθηση και την πνευματική ανάπτυξη, αλλά για την κοινωνικοποίηση και κυρίως για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του. Βρίσκεται συνεχώς σε ένα δίκτυο σχέσεων φορέων και ατόμων (σχολικό σύμβουλο, διευθυντή, ψυχολόγο) με τα οποία χρειάζεται να υπάρχει συνεχής επικοινωνία και συνεργασία.

Μεθοδολογία

Η έρευνα διήρκησε δύο χρόνια και για τη συλλογή των δεδομένων της μελέτης περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Η παρατήρηση αφορούσε τόσο τη συμπεριφορά ενός μαθητή με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς σε καθημερινή

βάση όσο και τις τακτικές συναντήσεις που γίνονταν στο σχολείο με την παρουσία των ερευνητών, των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και των γονέων. Στην παρατήρηση που αφορούσε τη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο τηρούνταν καθημερινό ημερολόγιο από εκπαιδευτικό του σχολείου. Οι παρατηρήσεις που αφορούσαν τις συναντήσεις καταγράφονταν ξεχωριστά από τους ερευνητές.

Η συγκεκριμένη μέθοδος, παρά τον κίνδυνο της υποκειμενικής ερμηνείας των εκπαιδευτικών φαινομένων, επελέγη ως η καταλληλότερη για να ερευνήσει και να αναλύσει το πολυσχιδές φαινόμενο της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών (Cohen & Manion, 2000). Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχική παρατήρηση διευκόλυνε τη συλλογή δεδομένων της μη λεκτικής συμπεριφοράς του μαθητή και επέτρεψε στους ερευνητές να διακρίνουν τη συμπεριφορά ενώ αυτή βρισκόταν σε εξέλιξη. Μπόρεσε να εκφράσει, στο μέτρο του δυνατού, το βαθμό της ασυμφωνίας και των συγκρούσεων μεταξύ των συμμετεχόντων που ήταν πολύ σημαντικός για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Adelman, Jenkins & Kemmis, 1980). Κυρίως όμως η μέθοδος αυτή ταίριαζε περισσότερο σε μια πιο στενή κοινωνική και άτυπη σχέση όπως είναι αυτή του μαθητή-δασκάλου ή του γονέα-σχολείου (Bailey, 1978).

Τέλος να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τους Adelman, Jenkins και Kemmis (1980) οι μελέτες περίπτωσης επιτρέπουν γενικεύσεις είτε σχετικά με μια περίπτωση είτε από μια περίπτωση σε μια τάξη περιπτώσεων. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά κοινή ομολογία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σημαντικές τάξεις ομοίων ή ανάλογων περιπτώσεων στα σχολεία, οπότε η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική μέθοδος επιτρέπει την εξαγωγή χρήσιμων γενικεύσεων και συμπερασμάτων με ευρύ πεδίο εφαρμογής. Ενδεικτικά να αναφερθεί ότι στην εκπαιδευτική περιφέρεια που διεξήχθη η έρευνα το 0,4% επί του συνολικού μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει ομοειδή προβλήματα συμπεριφοράς.

Ιστορικό της έρευνας - Αποτελέσματα

Ο Μάνος (ερευνητικό ψευδώνυμο) ενεγράφη στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου το 2011. Ήταν ένα αγόρι έξι χρονών, με φυσιολογική σωματική ανάπτυξη και εξωτερική εικόνα. Ήταν το μοναδικό παιδί ενός νέου σε ηλικία και μορφωμένου ζευγαριού που βρισκόταν σε διάσταση. Το παιδί διέμενε με την μητέρα του, όπου είχε και την προσωρινή επιμέλεια, και με τους γονείς της. Εξαιτίας της εργασίας της μητέρας, το πρόγραμμα της προσέλευσης και αποχώρησης του μαθητή στο σχολείο και της φροντίδας του μέχρι αργά το απόγευμα είχαν αναλάβει ο παππούς και η γιαγιά. Να σημειωθεί ότι ο παππούς και η γιαγιά παρά τη μεγάλη τους προθυμία να βοηθούν την κόρη και το εγγόνι τους σε αυτή τη δύσκολη στιγμή της ζωής τους, δύσκολα υποκαθιστούσαν το γονεϊκό ρόλο και συχνά γίνονταν ακουσίως η αιτία δημιουργίας επιπλέον έντασης στο παιδί.

Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την προσχολική του αγωγή αναφέρεται ότι ο Μάνος ήταν ζωηρός, ανέπτυσσε ανώριμη συμπεριφορά για να προσελκύει την προσοχή και αντιδρούσε με άρνηση σε δραστηριότητες που δεν τον ευχαριστούσαν.

Από τις πρώτες μέρες παρακολούθησης στο δημοτικό σχολείο οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν δυσκολίες στην τήρηση των ορίων συμπεριφοράς και των κανόνων του σχολείου καθώς και έντονα προβλήματα συμπεριφοράς με σημαντική απόκλιση από το μέσο όρο της τάξης. Ε-

ξαιτίας της βίαιης σωματικής και λεκτικής συμπεριφοράς του, που έθετε σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα του ιδίου και των συμμαθητών του, καθώς και των περιστατικών που αναφέρονταν καθημερινά με το μαθητή και έθεταν θέματα τάξεως και όχι μόνο, το σχολείο έκρινε ότι παρά το μικρό διάστημα από την έναρξη των μαθημάτων θα έπρεπε να πραγματοποιηθεί συνάντηση ενημέρωσης και εκτίμησης της κατάστασης μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου, του σχολικού συμβούλου γενικής αγωγής της αρμόδιας περιφέρειας, του δασκάλου της τάξης και των γονέων του μαθητή.

Στην πρώτη συνάντηση που έγινε το Νοέμβριο του ίδιου χρόνου, έγινε εμφανές ότι οι γονείς του μαθητή βίωναν έναν έντονο χωρισμό, θέτοντας άλλοτε ηθελημένα και άλλοτε αθέλητα το παιδί στο κέντρο της μεταξύ τους αντιπαράθεσης. Ένα δεύτερο πρόβλημα που αναδείχτηκε από αυτή τη συνάντηση ήταν η άρνηση των γονέων να δεχτούν ότι η συμπεριφορά του παιδιού τους αποκλίνει από το μέσο όρο και έχριζε άμεσης παρέμβασης. Αντιθέτως, έδειχναν να ανησυχούν ιδιαίτερα για την πρόοδο του παιδιού τους στο γνωστικό τομέα.

Για την οικονομία της εργασίας να αναφερθεί ότι οι συναντήσεις αυτές επαναλήφθησαν σε τακτά διαστήματα και καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Κάθε συνάντηση λειτουργούσε ως ανατροφοδότηση που στηριζόταν σε δυο βασικούς πυλώνες. Ο πρώτος αφορούσε στη θεμελίωση σχέσης ειλικρίνειας, εμπιστοσύνης και καλής πρόθεσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας με σκοπό τη βοήθεια του μαθητή και ο δεύτερος αφορούσε στην τροποποίηση της αντίληψης των γονέων για το μέγεθος του προβλήματος και την αλλαγή της αρνητικής στάσης τους απέναντι στις ενέργειες και τη θέση του σχολείου.

Προς το τέλος του ημερολογιακού έτους και καθώς τα επεισόδια στο σχολείο συνέχιζαν αμείωτα και ο δάσκαλος της τάξης αδυνατούσε να στηρίξει επαρκώς το Μάνο, παρά το χρόνο που του αφιέρωνε υποβαθμίζοντας το έργο του έναντι της υπόλοιπης τάξης, οι γονείς του φάνηκε να έχουν πεισθεί για την ιδιαιτερότητα του προβλήματος και για την ανάγκη λήψης μέτρων. Τα μέτρα που αποφασίστηκαν ήταν:

1. Η παραπομπή του μαθητή σε Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) με το αίτημα της αξιολόγησης.

2. Η υποστήριξή του στο σχολικό περιβάλλον από εκπαιδευτικό του Τμήματος Ένταξης (ΤΕ).

3. Η συμβουλευτική των γονέων για την καλύτερη υποστήριξή τους στη δύσκολη συγκυρία που διένυαν για την από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού τους.

Στην πορεία διαφάνηκε ότι εξαιτίας της μεγάλης λίστας αναμονής στο ΚΕΔΔΥ για αξιολόγηση μαθητών και των έντονων επεισοδίων του Μάνου στο σχολείο έγινε επιτακτική η ανάγκη παρακολούθησης του παιδιού από εξειδικευμένο προσωπικό καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του στο σχολείο. Μέχρι τότε για την αντιμετώπιση του προβλήματος, αυξήθηκαν οι ώρες εποπτείας και συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό του ΤΕ κατά το δυνατόν. Παρόλα αυτά, το σύνολο πλέον των εκπαιδευτικών του σχολείου αισθανόταν την ανάγκη της συνε-

χούς υποστήριξης του μαθητή από ειδικευμένο εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια υποστηρίχθηκε η πρόταση να υποστηρίζεται ο μαθητής από ιδιωτικό εκπαιδευτικό στην τάξη και τα διαλείμματα του σχολείου, αλλά απορρίφθηκε για οικονομικούς λόγους.

Τον Απρίλιο του νέου έτους το αρμόδιο ΚΕΔΔΥ προχώρησε στη διαδικασία της αξιολόγησης και περιληπτικά βεβαίωσε τα παρακάτω: Ο Μάνος λειτουργούσε νοητικά στα ανώτερα φυσιολογικά επίπεδα με σαφή υστέρηση της πρακτικής νοημοσύνης έναντι της λεκτικής. Είχε μέτριο βαθμό συγκέντρωσης προσοχής, διαστήματα έντονης διάσπασης προσοχής, βιασύνη και παρορμητικότητα στις λεκτικές δραστηριότητες και δυσκολία στη διαχείριση του χρόνου. Συναισθηματικά έδειχνε ανώριμος, ανασφαλής και χειριστικός. Είχε χαμηλό συναισθηματικό και συμπεριφορικό αυτοέλεγχο και μικρή ανοχή στη ματαίωση. Δεν είχε εσωτερικοποιήσει ισχυρό κίνητρο μάθησης και στερούνταν μαθησιακής ταυτότητας. Η σχολική προσπάθεια τον είχε επιβαρύνει και έδειχνε πιεσμένος ψυχοσυναισθηματικά σε όλα τα περιβάλλοντα. Κοινωνικά εμφανιζόταν λειτουργικός αλλά δυσκολευόταν στον έλεγχο του θυμού του και της συμπεριφοράς του μέσα στις ομάδες. Συνολικά έδινε ενδείξεις ύπαρξης διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), διαταραχή διαγωγής με διαταραγμένη κοινωνικοποίηση, δυσκολίες συναισθηματικού και συμπεριφορικού αυτοελέγχου με την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης. Επίσης κρίθηκε αναγκαίο ο μαθητής να υποστηρίζεται από πρόγραμμα Παράλληλης Στήριξης (ΠΣ).

Η πρώτη αυτή βεβαίωση του αρμοδίου ΚΕΔΔΥ καθώς και η γνωμάτευση που την ακολούθησε κατέληγαν σε ένα πολύ συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο για το μαθητή. Πρότειναν μια σειρά από καλές πρακτικές για την αντιμετώπιση του προβλήματος τόσο για το σχολικό περιβάλλον όσο και για το οικογενειακό. Της αξιολόγησης προηγήθηκε επίσκεψη κλιμακίου του ΚΕΔΔΥ στο σχολείο για επιτόπια παρατήρηση και συνεργασία και ακολούθησε άλλη επίσκεψη για την εκτίμηση της πορείας του σχεδίου δράσης. Η υποστήριξη αυτή ήταν ιδιαιτέρως χρήσιμη για το σχολείο τόσο σε πρακτικό επίπεδο όσο και σε ψυχολογικό.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν δυο ενέργειες που δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η πρώτη αφορά στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής (ΕΑ) και η δεύτερη στην εξωθεσμική βοήθεια ιδιώτη επαγγελματία ψυχικής υγείας.

Η διεύθυνση του σχολείου απευθύνθηκε στη βοήθεια του Σχολικού Συμβούλου ΕΑ για την αντιμετώπιση του προβλήματος και ζήτησε την επίσκεψή του στο σχολικό χώρο για την επιτόπια παρατήρηση του μαθητή και την παροχή εξειδικευμένης συμβουλευτικής. Εξαιτίας του φόρτου εργασίας όμως ο Σχολικός Σύμβουλος περιορίστηκε στην παραπομή του σχολείου στη σχετική βιβλιογραφία και στην προφορική εντολή να αυξηθούν οι ώρες που ο Μάνος παρακολουθούσε το ΤΕ. Οι προτροπές αυτές παρότι χρήσιμες δε βοήθησαν αρκετά στη λύση του προβλήματος. Σε επόμενη επικοινωνία η συνεργασία κινήθηκε στο ίδιο πλαίσιο κι έτσι σταδιακά διεκόπη.

Η δεύτερη ενέργεια έγινε από την πλευρά των γονέων. Απευθύνθηκαν σε ιδιωτικό κέντρο ψυχικής υγείας και ζήτησαν τη βοήθεια ειδικού. Το κέντρο πράγματι πέρα από τις όποιες ενέργειες ανάθεσε σε παιδοψυχίατρό του την παρακολούθηση του παιδιού. Μέσα από μια σειρά τηλεφωνημάτων συνεργασίας με το σχολείο αναδείχτηκε η διαφορά απόψεων τόσο ως προς την αξιολόγηση του Μάνου όσο και ως προς τον τρόπο αντιμετώπισής του εντός

του σχολικού χώρου. Η άποψη που σχημάτισε το σχολείο ήταν ότι σε μεγάλο βαθμό οι ενέργειες του κέντρου και του συγκεκριμένου ειδικού ήταν αυτές που προσδοκούσαν οι γονείς από αυτή τη συνεργασία και όχι οι ενδεικνυόμενες. Παρόλη τη βοήθεια που παρείχε το ιδιωτικό κέντρο στην οικογένεια και το Μάνο - και αυτό χρειάζεται να αναγνωριστεί - η διάσταση των απόψεων μεταξύ σχολείου και κέντρου ήταν τέτοια, που σταδιακά η συνεργασία περιορίστηκε σε απλή ανταλλαγή απόψεων δυο φορέων, που κινούνταν προς την ίδια κατεύθυνση αλλά σε παράλληλους δρόμους.

Η σχολική χρονιά συνεχίστηκε με το Μάνο να εμπλέκεται καθημερινά σε άσχημα επεισόδια που δοκίμασαν τις αντοχές της εκπαιδευτικής κοινότητας και ολοκληρώθηκε με την ανάγκη λήψης επιπρόσθετων μέτρων για το νέο σχολικό έτος. Το σχολείο σε συνεργασία με τους γονείς έκαναν όλες τις απαραίτητες ενέργειες ώστε ο Μάνος ως μαθητής με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να μπορεί με βάση το Νόμο 3699/2008 να υποστηριχθεί από πρόγραμμα ΠΣ από εκπαιδευτικό ΕΑ.

Το νέο σχολικό έτος ξεκίνησε με τα ίδια προβλήματα και έγιναν ενέργειες τόσο από το σύλλογο διδασκόντων όσο και από το σύλλογο των γονέων και κηδεμόνων, ιδίως όσων τα παιδιά φοιτούσαν στο ίδιο τμήμα με το Μάνο, για τη λήψη έκτακτων μέτρων. Τον Οκτώβριο, λίγες μέρες μετά, η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μέσω του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων διέθεσε έναν εκπαιδευτικό του προγράμματος ΠΣ για δύο μαθητές του σχολείου που αιτούνταν τη συμμετοχή τους. Ο εκπαιδευτικός αφιέρωσε το μεγαλύτερο μέρος του ωραρίου του στο Μάνο καθώς και όλο το χρόνο των διαλειμμάτων κι έτσι το πρόβλημα περιορίστηκε δραστικά.

Για την οικονομία της εργασίας και πάλι, να σημειωθεί ότι, παρόλο που τα προβλήματα του μαθητή συνεχίστηκαν, ήταν πλέον ενταγμένα σε ένα πολύ δομημένο πρόγραμμα που επέτρεπε τόσο τη λειτουργία του Μάνου ως μαθητή όσο και του σχολείου ως μια αδιάσπαστη λειτουργική μονάδα. Το πρόγραμμα αυτό στηρίχθηκε στις τακτικές συναντήσεις και στη συνεργασία των φορέων του σχολείου, της οικογένειας και των εξωσχολικών υποστηρικτικών θεσμών.

Φέτος, ο μαθητής φοιτά στην Γ΄ τάξη, επαναξιολογήθηκε με την ίδια περίπου διάγνωση και υποστηρίζεται και πάλι από πρόγραμμα ΠΣ.

Συμπεράσματα - Διαπιστώσεις

Όπως αναφέρεται και στην εισαγωγή και τη μεθοδολογία της εργασίας, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρατηρείται ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών με έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, τέτοια που η αντιμετώπισή τους εκ των ενόντων παρουσιάζεται σχεδόν αδύνατη. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να αποτελέσει την αιτία και άλλων προβλημάτων όπως μαθησιακές δυσκολίες, δυσπροσαρμογή και δυσκολίες κοινωνικοποίησης που σε μεγαλύτερες ηλικίες φτάνουν στην παραβατικότητα, διαταραχή του σχολικού κλίματος, μειωμένη μάθηση και μερική ή ολική πτώση της επίδοσης (Carter et al, 2006). Η αντιμετώπιση του προβλήματος αυτού συνιστά αναγκαιότητα για την ένταξη και λειτουργία του μαθητή σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον, άρα και το σχολικό, και ταυτόχρονα ένα πολύ δύσκολο έργο.

Μια σειρά από δομές τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου αν συνεργαστούν μπορούν να καταστήσουν το μαθητή κοινωνικά αποδεκτό και μαθησιακά λειτουργικό.

Στην πορεία αντιμετώπισης ενός τέτοιου προβλήματος διαφάνηκε ότι:

1. Οι εκπαιδευτικοί του σημερινού δημοτικού σχολείου δεν αισθάνονται αρκούντως ικανοί για να αντιμετωπίσουν επαρκώς τέτοιες περιπτώσεις μαθητών και άρα για την αντιμετώπισή τους απαιτείται η συνεργασία περισσότερων φορέων. Μια τέτοια συνεργασία θα μπορούσε να αποτελέσει το τρίπτυχο σχολείο – οικογένεια – εξωσχολικοί θεσμικοί φορείς.

2. Το διοικητικό συντονισμό της συνεργασίας αυτής μπορεί να αναλάβει ο διευθυντής στης σχολικής μονάδας και την παιδαγωγική καθοδήγηση ο σχολικός σύμβουλος γενικής αγωγής.

3. Ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής εξαιτίας του μεγάλου αριθμού σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών που επιβλέπει αδυνατεί να παράσχει εξατομικευμένη ειδική συμβουλευτική και περιορίζεται σε μια πιο γραφειοκρατικού τύπου παιδαγωγική επίβλεψη των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα.

4. Οι γονείς άλλοτε συνεργάσιμοι και άλλοτε όχι με την κατάλληλη και συνεχή καθοδήγηση μπορούν να βοηθήσουν το έργο αυτό.

5. Από τους εξωσχολικούς υποστηρικτικούς θεσμούς, τα ιδιωτικά κέντρα εξειδικευμένης συμβουλευτικής αποτελούν ζητούμενο καθώς τόσο ο αριθμός τους όσο και ο μεγάλος ανταγωνισμός της αγοράς συνιστούν πιθανούς κινδύνους παραπληροφόρησης και σύγχυσης. Τα επίσημα κέντρα της πολιτείας φαίνεται να παρέχουν πιο αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης και συμβουλευτικής αλλά ταλανίζονται από τα χρόνια προβλήματα της σύγχρονης διοικητικής κακαδαιμονίας, όπως η γραφειοκρατία, οι μεγάλοι χρόνοι αναμονής κ.ά.

6. Οι ενδοσχολικοί υποστηρικτικοί θεσμοί, με εξαίρεση τον εκπαιδευτικό της τάξης που συνιστά τον πρωταγωνιστή, παίζουν καταλυτικό ρόλο. Ο θεσμός του ΤΕ σε ένα σχολείο διευκολύνει τη λειτουργία του και εξομαλύνει ανισότητες. Ο θεσμός της ΠΣ για μαθητές όπως αυτοί που περιγράφονται στην εργασία κρίνεται ως ο πλέον απαραίτητος και απαιτείται η διεύρυνσή του.

Κλείνοντας, θεωρείται αυτονόητο ότι το συντονισμένο έργο όλων των παραπάνω δομών καθίσταται αναποτελεσματικό αν η αναγκαία υποστήριξη που χρειάζεται να βιώνει το παιδί στην οικογένεια δεν είναι επαρκής.

Βιβλιογραφία

Στα Ελληνικά

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1996). Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός και η συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο. Παιδαγωγικός λόγος, 3, σ. 52-75.

Γκαρή, Α. (1992). Οι αξίες και οι στάσεις των μαθητών στην Ελλάδα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους αποφάσεις. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Διδακτορική διατριβή.

Cohen, L. and Manion, L. (2000). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δημητρόπουλος Ε. και Μπακατσή Ρ. (1996). Ο θεσμός «συμβουλευτική - προσανατολισμός» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών, σ. 26-28.

Κασσωτάκης, Μ. Ι. (1981). Η πληροφόρηση για τις σπουδές και τα επαγγέλματα, Αθήνα, Γρηγόρης.

Κρασσάς, Σ. (2001). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η σημασία της στη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διπλωματική Εργασία.

Μπρούζος, Α. (1995). Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης, Αθήνα, Λύχνος.

Τριάρχη-Hermann, Β. (2001). Η σχολική συμβουλευτική: μια δυνατότητα άμεσης στήριξης του μαθητή και του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας, Στο Χατζηδήμου, Δ. *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, σ. 129-130.

Τσαπρούνης, Α. (2002). Η συμβουλευτική διδασκαλία στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα, Γρηγόρης.

Στα Αγγλικά

Adelman, C., Jenkins, D. and Kemmis, S. (1980). “Rethinking case study: notes from the Second Cambridge Conference”, στοH. Simons (ed.), *Towards a Science of the Singular*(Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia).

Bailey, K.D., *Methods of Social Research* (Collier-MacMillan, London, 1978).

Carter, M., Clayton, M. and Stephenson, J. (2006). Students With Severe Challenging Behaviour inRegular Classrooms: Prevalence and Characteristics. *Australian Journal of Guidance&Counseling*. 16(2), 189-209.

Boy, A.V. & Pine, G. J. (1968).The counselor in the schools-A reconceptualization. Boston. Miffin Company.

Μελέτη περίπτωσης παιδιού με φαινυλκετονουρία

Αναγνωστόπουλος Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Γενικής και Ειδικής Αγωγής Π.Ε.
georgioanagnos@hotmail.com

Περίληψη

Η φαινυλκετονουρία είναι ένα σπάνιο μεταβολικό νόσημα, το οποίο ανιχνεύεται κατά τη γέννηση των νεογνών με μέτρηση των επιπέδων φαινυλαλανίνης στο αίμα τους. Όταν η αντιμετώπιση και η θεραπεία δεν είναι άμεση, όπως στην περίπτωση του Γ., υπάρχουν ορισμένα συμπτώματα σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, ανάλογα με την καθυστέρηση της θεραπείας. Τα συμπτώματα της νόσου περιλαμβάνουν βαριά νοητική υστέρηση, σπασμούς, διαταραχές συμπεριφοράς, ποικίλες νευρολογικές διαταραχές, χαρακτηριστικό δερματικό έκζεμα και αποχρωματισμό του δέρματος, των μαλλιών και των ματιών. Συγκεκριμένα, ο Γ. παρουσιάζει δυσκολίες στο γραφοκινητικό συντονισμό, στην οπτικοχωρική αντίληψη, στην ακουστική και στην οπτική αντίληψη, στη διάκριση και στη μνήμη, στη σειροθέτηση και στις δεξιότητες αυτορύθμισης. Για τη βελτίωση αυτών των αδυναμιών θέσαμε στόχους και προβήκαμε σε ενέργειες που αφορούν τη σχολική ετοιμότητα, τις βασικές σχολικές δεξιότητες, τις κοινωνικές δεξιότητες και την προσαρμογή στο περιβάλλον και τις δημιουργικές δραστηριότητες.

Λέξεις – κλειδιά: Φαινυλκετονουρία, διδακτικοί στόχοι, διδακτικές ενέργειες

Εισαγωγή

Η Φαινυλκετουρία ορίζεται ως μία σπάνια μεταβολική διαταραχή που οφείλεται στην ανικανότητα του ήπατος να παράγει ένα ένζυμο την υδροξυλάση της φαιλαλανίνης. Η λειτουργία αυτού του ενζύμου είναι να μεταβολίζει το αμινοξύ φαιλαλανίνη σε ένα άλλο αμινοξύ, την τυροσίνη. Η απουσία αυτού του ενζύμου, λοιπόν, έχει ως αποτέλεσμα την υψηλή συγκέντρωση της φαιλαλανίνης στο αίμα και στον εγκέφαλο. Όταν τα επίπεδα της φαιλαλανίνης είναι μεγαλύτερα από το φυσιολογικό τότε αυτή γίνεται τοξική για τον οργανισμό. Εάν συμβεί αυτό τότε το νεογνό κινδυνεύει με βαριά διανοητική καθυστέρηση, καθώς δεν αναπτύσσεται φυσιολογικά η λειτουργία του εγκεφάλου, αλλά και με αναπτυξιακά προβλήματα, επιληψία και προβλήματα συμπεριφοράς. Άλλα συμπτώματα μπορεί να είναι το ανοιχτόχρωμο δέρμα, λόγω της απουσίας μελανίνης (εξαιτίας την ανεπαρκούς τυροσίνης, η οποία αποτελεί το πρώτο στάδιο της μεταβολικής οδού παραγωγής της μελανίνης), ιδιάζουσα οσμή, λόγω της συσσώρευσης φαιλαλανίνης, μικροκεφαλία και εκζέματα. Η φαινυλκετονουρία ανιχνεύεται εύκολα με εξέταση αίματος κατά τη γέννηση του νεογνού και πιο συγκεκριμένα την ημέρα που φεύγει αυτό από το νοσοκομείο, διότι για να είναι αξιόπιστη η μέτρηση πρέπει να σιτίζεται κανονικά.

Προς το παρόν δεν υπάρχει ριζική θεραπεία της νόσου. Η κοινή και πιο αποτελεσματική θεραπεία είναι η αυστηρή διατροφή. Στη δίαιτα των ατόμων αυτών επιτρέπονται θρεπτικά συστατικά όπως υδατάνθρακες, λίπη, βιταμίνες και ανόργανα συστατικά, τρόφιμα με μέτριες ποσότητες πρωτεϊνών, όπως οι πατάτες, καθώς και τρόφιμα με χαμηλές ποσότητες πρωτεϊνών, όπως φρούτα, λαχανικά και κατηγορίες ψωμιών με χαμηλά επίπεδα πρωτεϊνών.

Αντίθετα απαγορεύονται τρόφιμα που φέρουν υψηλά επίπεδα πρωτεϊνών, όπως το κρέας, το ψάρι,το κοτόπουλο, τα καρύδια, τα αυγά, τα φασόλια,τα κουκιά, το μητρικό γάλα και άλλα γαλακτοκομικά προϊόντα. Επίσης, απαγορεύονται προϊόντα που περιέχουν ως πρόσθετο τη φαιλαλανίνη είτε άμεσα είτε έμμεσα μέσω ασπαρτάμης. Η ασπαρτάμη είναι μία ουσία που προστίθεται αντί της ζάχαρης σε διάφορα προϊόντα, όπως για παράδειγμα σε αναψυκτικά διαίτης.

Καθοριστικό ρόλο παίζει έγκαιρη διάγνωση της νόσου και φυσικά η θεραπεία της μέσω της διατροφής, καθώς η διανοητική καθυστέρηση εξαρτάται από το χρόνο διάγνωσης. Τέλος, σημαντικό είναι να γίνονται τεστ ανά τακτά χρονικά διαστήματα για να παρακολουθείται το επίπεδο της φαιλαλανίνης.

Ιστορικό

α) Οικογενειακό

Ο Γ. είναι από τη Ρουμανία, γεννήθηκε στην Αθήνα, είναι 8 ετών, ζει σε πενταμελή οικογένεια και είναι δεύτερο παιδί αυτής. Ο πατέρας είναι άνεργος και η μητέρα εργάζεται σε συνεργείο καθαρισμού. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι κακή, παρ' όλα αυτά οι σχέσεις του ζευγαριού είναι καλές, όπως και οι σχέσεις τους με τα παιδιά. Το παιδί μετά το σχολείο βρίσκεται στο σπίτι αρκετές ώρες με κάποια γυναίκα ή οποία έχει αναλάβει τη φύλαξή του και δε μιλάει καθόλου ελληνικά. Ο πατέρας φαίνεται να μην ασχολείται καθόλου με τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Στα μαθήματά του τον βοηθάει κυρίως η μεγαλύτερη αδερφή του, η οποία είναι 14 ετών.

β) Ατομικό

Ο Γ. γεννήθηκε 3 κιλά και ο τοκετός ήταν φυσιολογικός, αλλά δεν έκλαψε αμέσως. Νοσηλεύτηκε σε θερμοκοιτίδα γιατί είχε ίκτερο για 2 ημέρες. Θήλασε 4 μήνες και άρχισε να τρώει στερεά τροφή σε ηλικία 7 μηνών. Βάδισε σε ηλικία 1 έτους και είπε τις πρώτες λέξεις σε ηλικία 8 μηνών, ενώ μίλησε καθαρά στα 4 έτη και απέκτησε τον έλεγχο των σφιγκτήρων στα 2 έτη.

Σύμφωνα με τη μητέρα, την ειδοποίησαν από το νοσοκομείο όταν το παιδί ήταν 6 μηνών και την ενημέρωσαν ότι ο Γ. πάσχει από ένα μεταβολικό νόσημα, τη φαινυλκετονουρία, για την αντιμετώπιση του οποίου χρειάζεται ειδική διατροφή από τη στιγμή που θα γίνει η διάγνωσή του. Επειδή καθυστέρησαν να την ειδοποιήσουν (σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενά της) ο Γ. παρουσίασε τα συμπτώματα της διάσπασης προσοχής, έλλειψης κοινωνικότητας και προβλήματα αντίληψης. Η μητέρα υποστηρίζει ότι για την κατάσταση αυτή ευθύνεται το νοσοκομείο, καθώς μέχρι την ηλικία τον 6 μηνών έδινε γάλα το οποίο απαγορεύεται σε παιδιά με το νόσημα αυτό. Επίσης κάποια στιγμή μεταξύ 3ου και 6ου μήνα παρουσίασε σπασμούς και μεταφέρθηκε στο νοσοκομείο. Οι γονείς του παρουσιάζουν τον Γ. ως ένα παιδί κοινωνικό, πολύ ζωηρό, με έντονη διάσπαση προσοχής, το οποίο δυσκολεύεται να κατανοήσει απλές οδηγίες και χαρακτηρίζεται από έντονη υπερκινητικότητα.

Όμως, το ιστορικό του παιδιού που παρουσιάζεται από τη γιατρό του νοσοκομείου είναι πολύ διαφορετικό από αυτό της μητέρας. Η γιατρός σε τηλεφωνική επικοινωνία ανέφερε ότι η μητέρα είχε ενημερωθεί την 6η ημέρα μετά τη γέννηση του παιδιού για το σπάνιο μεταβολικό νόσημα από το οποίο έπασχε ο Γ. και για την ειδική διατροφή που θα έπρεπε να ακολουθήσει και αδιαφόρησε. Έφυγε στη Ρουμανία για ένα μεγάλο διάστημα και όταν εντοπίστηκε από την εισαγγελία ανηλίκων ήταν πολύ αργά.

γ) Σχολικό – κοινωνικό

Ο Γ. φοιτά σε Ειδικό Δ.Σ. της Αθήνας, ενώ την περυσινή σχολική χρονιά φοιτούσε σε Γενικό Δ.Σ. της Αθήνας και συμμετείχε σε τμήμα ένταξης. Το πρόγραμμα του Γ. εμπεριέχει γλωσσική καλλιέργεια, μαθηματική σκέψη, αυτόνομη διαβίωση, συναισθηματική οργάνωση, εικαστικά και μουσική. Επίσης παρακολουθεί πρόγραμμα λογοθεραπείας, κοινωνικής λειτουργού και φυσικής αγωγής.

Ο Γ. είναι ένα μικρόσωμο, χαριτωμένο, συμπαθητικό και στρουμπουλό παιδί. Του αρέσει να τρώει αρκετά και οτιδήποτε. Όμως ένα σύνολο τροφών απαγορεύεται αυστηρά λόγου της νόσου του, οπότε πρέπει να παρακολουθείται και στο διάλειμμα. Είναι ένα παιδί αρκετά ευαίσθητο. Θυμώνει και κλαίει πολύ εύκολα, όταν κάποιος του φωνάξει ή του πάρει κάτι το οποίο θεωρεί ή είναι δικό του. Ίδια αντίδραση έχει ακόμα κι όταν δεν παίρνει αυτό που ζητάει ή όταν τον πειράζουν άλλα παιδιά. Μάλιστα, πολλές φορές υποκρίνεται ότι τον χτύπησε κάποιος άλλος, που απλά τον έχει αγγίξει ή χωρίς καν να το έχει κάνει. Μέσα στην τάξη δε συγκεντρώνεται καθόλου εύκολα και όταν το κάνει χρειάζεται κάποιο κίνητρο (πχ ότι μετά θα ακολουθήσει κάποιο παιχνίδι) και για για μικρά χρονικά διαστήματα. Ταυτόχρονα χρειάζεται πάρα πολύ ενθάρρυνση, αφού όταν καταλαβαίνει ότι κάτι δε το κάνει σωστά σταυρώνει τα χέρια, γυρίζει πλάτη και μονολογεί ότι δε θέλει άλλο και ότι δε θα το κάνει ποτέ σωστά. Προσπαθεί να επικοινωνήσει και να παίξει με τα υπόλοιπα παιδιά, όμως θέλει συνέχεια να γίνεται το δικό του. Αυτό παρατηρείται και κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων, όπου έχει κάνει μία συγκεκριμένη παρέα με την οποία παίζει, αλλά είναι κοινωνικός με όλα τα παιδιά.

Αξιολογήσεις

Η αξιολόγηση που έγινε στον Γ. από το Α' ΚΕΔΔΥ Αθηνών κατέληξε ότι ο Γ. παρουσιάζει φαινυλκετονουρία (σπάνιο μεταβολικό νόσημα) και διαταραχές σε αναπτυξιακούς τομείς. Στη συνολική εκτίμηση των μελών της διεπιστημονικής ομάδας, που αποτελούνταν από ειδική εκπαιδευτικό, ψυχολόγο και κοινωνική λειτουργό, περιληπτικά αναφέρει ότι φαίνεται ότι δεν τηρούνται οι οδηγίες των ειδικών σχετικά με τη διατροφή του παιδιού. Συμπερασματικά προκύπτει ότι υπάρχει ελλιπής παρακολούθηση και φροντίδα όσον αφορά την ατομική του υγεία και εκπαίδευση.

Από την ψυχολογική αξιολόγηση προκύπτει ότι όταν εξοικειώνεται γίνεται πιο συνεργάσιμος και προσπαθεί να ανταποκριθεί., ενώ από το σύνολο της αξιολόγησης διαπιστώνονται σοβαρές αδυναμίες γλωσσικής έκφρασης και κατανόησης, οι οποίες επιβαρύνονται από το αλλόγλωσσο οικογενειακό περιβάλλον του.

Σημαντικά ελλείμματα παρουσιάζει και στην ανάπτυξη της λεπτής κινητικότητας, ενώ γενικά διαπιστώνονται δυσκολίες οριοθέτησης, τήρησης κανόνων και οδηγιών, δυσκολίες στη συγκέντρωση της προσοχής και άσκοπη κινητικότητα. Δεδομένων των εγγενών δυσκολιών του, ο έλεγχος των νοητικών του ικανοτήτων με έναν ακριβή δείκτη νοημοσύνης δεν είναι αντιπροσωπευτικός, παρά μόνο στα πλαίσια ενδοατομικής ανάλυσης, από την οποία διαπιστώνεται ότι ο Γ. τα καταφέρνει καλύτερα στον χειρισμό πρακτικών δοκιμασιών σε σχέση με το σύνολο των λεκτικών.

Από την εκπαιδευτική του αξιολόγηση προκύπτει ότι ο Γ. παρουσιάζει αδυναμίες στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα με τη σχολική επίδοσή του και έμμεσα με την κοινωνικοποίησή του στο πλαίσιο της τάξης. Συγκεκριμένα παρουσιάζει δυσκολίες στο γραφοκινητικό συντονισμό, στην οπτικοχωρική αντίληψη, στην ακουστική και στην οπτική αντίληψη, διάκριση και μνήμη. Επίσης παρατηρήθηκε αδυναμία στη σειροθέτηση και στις δεξιότητες αυτορύθμισης. Αποτέλεσμα των παραπάνω δυσκολιών είναι ο μαθητής να συγχέει τα γράμματα, να δυσκολεύεται στη γραφή και στην ανάγνωση, στην αναγνώριση και τον χειρισμό των αριθμών, παρουσιάζοντας αργούς ρυθμούς εκτέλεσης των δοκιμασιών, ενεργώντας μόνο με τρόπο που του είναι οικείος. Ο περιφραστικός και αφηγηματικός του λόγος είναι περιφραστικός και χαρακτηρίζεται από την εκφορά των πολύ βασικών στοιχείων. Το βασικό του λεξιλόγιο βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα για τη χρονολογική του ηλικία και σε πιο σύνθετες έννοιες οι απαντήσεις του ήταν εκτός θεματολογίας. Είναι σε θέση να μεταδώσει τις σημαντικότερες προσωπικές πληροφορίες χωρίς όμως να ενδιαφέρεται να κάνει διάλογο με το συνομιλητή. Τέλος, η βλεμματική του επαφή δεν είναι σταθερή και παρατηρήθηκε δυσκολία συγκέντρωσης και προσοχής

Διδακτικοί στόχοι – διδακτικές ενέργειες

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς που κάναμε την άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση στον Γ. σχεδιάστηκε και καταρτίστηκε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα με έμφαση στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου, κυρίως όσον αφορά τη σαφήνεια και την ακρίβεια στην έκφραση, στην ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων, κυρίως της οπτικής και ακουστικής μνήμης, στη συγκέντρωση προσοχής, στη λογικομαθηματική σκέψη, καθώς και στον προσανατολισμό του χώρου, αλλά και σε σχέση με το χρόνο.

Όσο αφορά τη σχολική ετοιμότητα και πιο συγκεκριμένα την ανάπτυξη δεξιοτήτων προφορικού λόγου, όπου εντάσσονται η ικανότητα ακρόασης, ο προφορικός λόγος, το βασικό λεξιλόγιο και η συμμετοχή σε διάλογο τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

1. Διδακτικός στόχος: Ικανότητα ακρόασης ομιλητή.

Εδώ το υλικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν κυρίως αφηγήσεις παραμυθιών, πληροφοριών οι οποίες ενδιαφέρουν τον Γ. (πχ πληροφορίες για ζώα και αυτοκίνητα), πραγματικές ιστορίες, κουκλοθέατρο και προβολή ταινιών. Όλα αυτά ήταν μικρού μεγέθους και στη συνέχεια γινόταν αρχικά απλές ερωτήσεις και στη συνέχεια πιο σύνθετες.

2. Διδακτικός στόχος: Απάντηση ερωτήσεων.

Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος οι απαντήσεις στις ερωτήσεις που γινόταν δίνονταν και

ήταν στην αρχή λιγότερες, και όταν το ποσοστό επιτυχίας άγγιζε το 100%, τότε σταδιακά δίνονταν περισσότερες, ώσπου γίνονταν ανοιχτού τύπου.

3. Διδακτικός στόχος: Εκτέλεση προφορικών εντολών.

Και σε αυτή την περίπτωση ακολουθήθηκαν κλιμακούμενες ερωτήσεις αρχικά πιο απλές και στη συνέχεια πιο σύνθετες. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η ίδια βάση εντολών, κάτι που βοήθησε στην ανάπτυξη της λειτουργικής μνήμης του Γ. (πχ "Πήγαινε στη ντουλάπα και άνοιξέ την". Στη συνέχεια : "Πήγαινε στη ντουλάπα, άνοιξέ την και βγάλε τους μαρκαδόρους" κτλ).

4. Διδακτικός στόχος: Χρησιμοποίηση καθημερινών εκφράσεων.

Γι αυτό το σκοπό ο Γ. έκανε ζευγάρι με έναν συμμαθητή του και αντάλλαξαν φιλοφρονήσεις, χαιρετισμούς και λέξεις που δηλώνουν ευγένεια.

5. Διδακτικός στόχος: Έκφραση θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων.

Στη περίπτωση αυτή δείχθηκαν καρτέλες στον Γ., οι οποίες εξέφραζαν συναισθήματα. Στη συνέχεια περάσαμε στη μίμηση και την έκφραση αυτών των συναισθημάτων και τέλος στην αναγνώριση των συναισθημάτων των συμμαθητών του

Όσον αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων ψυχοκινητικότητας του Γ., μπορώ να πω ότι αναγνωρίζει απόλυτα την εικόνα του σώματός του και εκτελεί με ευκολία αδρές κινήσεις, οπότε οι στόχοι που τέθηκαν είναι οι εξής:

1. Διδακτικός στόχος: Να γνωρίζει τον εαυτό του.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε παρατήρηση του εαυτού του στον καθρέφτη και, κατά τη διάρκεια της οποίας ονομάτιζε τα μέρη του σώματός του. Στη συνέχεια, ταύτισε το πρόσωπό του με φωτογραφία του και, τέλος, άκουσε και αναγνώρισε την ηχογραφημένη φωνή του.

2. Διδακτικός στόχος: Να αισθάνεται επαρκής.

Στην περίπτωση αυτή πραγματοποιήθηκαν αρκετά παιχνίδια, όπως η τυφλόμυγα και οι μουσικές καρέκλες στα οποία ο Γ. βίωνε την επιτυχία τις φορές που κέρδιζε, όπως και τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό βοήθησε να νιώσει επαρκής και ότι δεν υστερεί σε τίποτα έναντι των υπολοίπων.

3. Διδακτικός στόχος: Σταθεροποίηση της πλευρίωσής του.

Αφού ο Γ. αναγνώριζε, πλέον, την εικόνα του σώματός του, οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν εδώ ήταν η εκτέλεση ασκήσεων από αριστερά προς τα δεξιά και αντίστροφα. Οι εντολές που δίνονταν ήταν της μορφής: "Σήκωσε το δεξί σου χέρι", "Κάνε ένα βήμα προς τα δεξιά", "Άκούμπησε το δεξί σου πόδι με το αριστερό σου χέρι" κτλ.

4. Διδακτικός στόχος: Να βιώνει με το σώμα του το χώρο.

Ήταν ένας στόχος ο οποίος επιτεύχθηκε με τη βοήθεια της λογοθεραπεύτριας σε μεγάλο βαθμό, αλλά όχι απολύτως, καθώς η νοητική του κατάσταση έχει σοβαρό αντίκτυπο στη μνήμη του. Καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους πραγματοποιούνταν ελεύθερα παιχνίδια που χρησιμοποιούνταν οι κινήσεις "από πάνω προς τα κάτω", από αριστερά προς τα δεξιά" κτλ, ώστε να καταφέρει να ξεχωρίζει τις συγκεκριμένες έννοιες που δείχνουν τον τόπο. Επίσης, γινόταν ασκήσεις τοποθέτησης διάφορων αντικειμένων χρησιμοποιώντας έννοιες όπως "απέναντι", "δίπλα", "ανάμεσα" κτλ, αλλά και ασκήσεις εκτέλεσης εντολών κινώντας το σώμα του σε συνάρτηση με άλλα αντικείμενα, όπως για παράδειγμα: "Πήγαινε και στάσου ανάμεσα από τη βιβλιοθήκη και το γραφείο".

5. Διδακτικός στόχος: Εκτέλεση λεπτών κινήσεων.

Μερικές από τις διδακτικές ενέργειες που χρησιμοποιήθηκαν είναι το πιάσιμο και η μετακίνηση, το άνοιγμα και κλείσιμο και το τύλιγμα και ξετύλιγμα διάφορων αντικειμένων. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία όπως το ψαλίδι, το μαχαίρι και το κατσαβίδι, αλλά και διάφορων γραφικών μέσων όπως το μολύβι, το στυλό, οι ξυλομπογιές και οι μαρκαδόροι. Τέλος ,πραγματοποιήθηκαν παζλ, συλλογή και ο διαχωρισμός αντικειμένων (πολλές φορές ανάλογα με το σχήμα ή με το χρώμα), αλλά και κινήσεις οπτικοκινητικού συντονισμού.

Όσο αφορά τη συναισθηματική οργάνωση ο Γ. βρίσκεται σε ένα καλό επίπεδο ως προς το ενδιαφέρον για τη μάθηση, την έκφραση των αποριών του, την εκμάθηση καινούργιων πραγμάτων και τη συνεργασία με τους άλλους, όμως το αυτοσυναίσθημά του κινείται σε χαμηλά επίπεδα. Γι αυτό το λόγο τέθηκαν οι παρακάτω διδακτικοί στόχοι:

1. Διδακτικός στόχος: Ανάπτυξη θετικού αυτοσυναισθήματος, δηλαδή να γνωρίζει και να αποδέχεται το πρόβλημά του.

Στην περίπτωση του Γ. το πρόβλημα δεν είναι εμφανές, ως εκ τούτου δε χρειάζεται να φορά πρόσθετα βοηθητικά εξαρτήματα, όπως γυαλιά, ανατομικά παπούτσια κτλ. Παρ' όλα αυτά ο Γ. δε γνωρίζει γιατί έχει το συγκεκριμένο πρόβλημα και πόσο σημαντικό είναι να προσέχει τη διατροφή του. Σε συνεργασία και με τους γονείς, όπως ανέφερα και στους διδακτικούς στόχους στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες και συζητήσεις που έχουν να κάνουν με τη διατροφή.

2. Διδακτικός στόχος: Αποτελεσματική αντιμετώπιση του προβλήματός του.

Αν και από την αρχή ο Γ. ήταν πρόθυμος να δέχεται τη βοήθεια που του δίνεται στις ειδικές τάξεις και να συνεργάζεται, όταν επιτεύχθηκε μερικώς η ανάπτυξη του αυτοσυναισθήματός του, ήταν πιο εύκολο για τον Γ. να αποδεχτεί τη βοήθεια της λογοθεραπεύτριας και της κοινωνικής λειτουργού.

Όσον αφορά τις βασικές σχολικές δεξιότητες του Γ., και συγκεκριμένα τις προαπαιτούμενες δεξιότητες για τη γλώσσα και τα μαθηματικά, από την αξιολόγηση φάνηκε ότι κατέχει τη χρήση γραφικών μέσων, γνωρίζει τη σωστή σειρά γραφής και μπορεί να κάνει ευθείες και πλάγιες γραμμές, κύκλους κτλ. Επίσης δείχνει να αγαπά το εικονογραφημένο βιβλίο και μπορεί να βιώνει διαδρομές γεωμετρικών σχημάτων και γραμμάτων. Οπότε οι στόχοι του τέθηκαν σχετικά με το προαναγνωστικό και το προγραφικό στάδιο του Γ. ήταν οι εξής:

1. Διδακτικός στόχος: Να προσανατολίζεται στο χώρο και στο χρόνο.

Οι διδακτικές ενέργειες που χρησιμοποιήθηκαν είναι διάφορα παιχνίδια με τις έννοιες του χώρου, όπως πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά, μπροστά-πίσω, δίπλα, απέναντι, ανάμεσα, αλλά και με τις έννοιες του χρόνου, όπως περίπου, πριν, μετά, τώρα, σήμερα, αύριο, το μεσημέρι, το βράδυ, το πρωί.

2. Διδακτικός στόχος: Σύγκριση μεγεθών.

Για αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκαν παιχνίδια μέτρησης, ζύγισης και σύγκρισης με βάση τις έννοιες ίσο, μικρότερο από, μεγαλύτερο από, ελαφρύτερο από, βαρύτερο από . Στα παιχνίδια αυτά χρησιμοποιήθηκαν διάφορα αντικείμενα τα οποία ενίοτε είχαν συγκεκριμένο σχήμα ή χρώμα, ώστε να κατακτηθούν κι αυτές οι γνώσεις.

3. Διδακτικός στόχος: Ταξινόμηση και σειροθέτηση αντικειμένων.

Εδώ έγινε ταξινόμηση αντικειμένων με βάση το σχήμα, το χρώμα, το μέγεθος και στη συνέχεια σειροθέτηση, με ανιούσα ή κατιούσα τάξη, βάση ύψους, μεγέθους, πάχους και μήκους.

4.Διδακτικός στόχος: Αντιστοίχιση αντικειμένων.

Σε αυτή τη περίπτωση δόθηκαν εικόνες όπως κότες-αυγά, ανθοδοχεία-λουλούδια, πρόβατα-γάλα κτλ.

Στις βασικές σχολικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής γραμμάτων και αριθμών από την αρχική μου αξιολόγηση έγινε αντιληπτό ότι ο Γ. δεν τις κατείχε καθόλου. Είναι προφανές ότι λόγω της νοητικής κατάστασης του Γ. δε μπορούσε να χρησιμοποιηθεί η ολιστική μέθοδος κι έτσι προτιμήθηκε η συλλαβική, οπότε τέθηκαν με τη σειρά οι παρακάτω στόχοι:

1. Διδακτικός στόχος: Αναγνώριση των φωνηέντων α, ο, ε, ι, η, υ,ω.

Αρχικά χρησιμοποιήθηκε υλικό για την αναγνώριση των γραμμάτων, όπως πλαστικοποιημένες έγχρωμες εικόνες με το κάθε γράμμα, αλλά και κυκλώνοντας τα γράμματα μέσα σε λέξεις. Αφού σχηματίστηκαν τα γράμματα με πλαστελίνη, στη συνέχεια έγιναν ασκήσεις αντιγραφής και ζωγραφικής αυτών σε μπλοκ ζωγραφικής και στον διαδραστικό πίνακα, αλλά και ασκήσεις αντιστοίχησης κεφαλαίων και πεζών. Έπειτα άρχισε να γράφει τα γράμματα στο διαδραστικό πίνακα με διάφορα χρώματα και στη συνέχεια στο τετράδιο.

2. Διδακτικός στόχος: Αναγνώριση των γραμμάτων π, τ, κ, λ, μ, ρ, δ.

Για το σκοπό αυτό ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία με τη διαφορά ότι οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν στις πλαστικοποιημένες εικόνες ήταν πλέον με γνωστά γράμματα. Για παράδειγμα: κότα, τόπι, πίτα, λάδι, μάτι, ρόδα, δώρο. Επιπλέον στις λέξεις που δόθηκαν για να αναγνωρίσει τα ζητούμενα γράμματα υπήρχαν λέξεις όπως παπί, πίτα, έλα, Μαρίνα, τόπι κτλ, τις οποίες συνάντησε αργότερα στις πρώτες σελίδες του σχολικού βιβλίου της γλώσσας της Α' δημοτικού.

3. Διδακτικός στόχος: Αναγνώριση, ανάλυση και σύνθεση συλλαβών.

Στην αρχή πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια με πλαστελίνη για τη σύνθεση συλλαβών και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε μαγνητικός μαυροπίνακας. Όταν κατακτήθηκαν οπτικά οι συλλαβές, συνέχισε ζωγραφίζοντας και γράφοντας αυτές στον διαδραστικό πίνακα και στη συνέχεια στο τετράδιο. Ταυτόχρονα και πιο εύκολα πλέον αναγνωρίστηκαν και τα υπόλοιπα γράμματα της αλφαβήτου. Αντιμετωπίστηκαν ορισμένα προβλήματα στην διάκριση, κυρίως στον προφορικό λόγο και ίσως λόγω της καταγωγής του Γ., των γραμμάτων β-δ, γ-χ και θ-φ, τα οποία όμως αντιμετωπίστηκαν με διάφορα παιχνίδια με λέξεις και εικόνες και τη βοήθεια της λογοθεραπεύτριας.

4. Διδακτικός στόχος: Αναγνώριση και γραφή λέξεων.

Με παρόμοιο τρόπο που συνδέθηκαν τα γράμματα, άρχισαν να συνδέονται και οι συλλαβές, π.χ. κο-τα, μα-μα, πα-πι κτλ. Στην αρχή επιλέχθηκαν λέξεις που ήδη τις γνώριζε οπτικά και στη συνέχεια λέξεις που θα μπορούσε να τις συνδέσει ο Γ. με το οικείο του περιβάλλον. Γι αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκαν διάφορα παιχνίδια με καρτέλες συλλαβών και αρκετά ο διαδραστικός πίνακας με αντιστοιχήσεις συλλαβών που συνέθεταν λέξη δίπλα στην οποία υπήρχε η εικόνα της.

5.Διδακτικός στόχος: Αναγνώριση και γραφή των αριθμών 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Ο Γ. γνώριζε να μετράει μέχρι το 10, αλλά όχι να γράφει και να αναγνωρίζει τους αριθμούς. Έτσι πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια, τα οποία τα επέλεγε, να ταξινομούσε, τα σειροθετούσε και έπειτα τα μετρούσε. Για παράδειγμα, ξεχώριζε τα τετράγωνα από τους κύκλους, τοποθετούσε τα τετράγωνα με σειρά από το μεγαλύτερο στο μικρότερο και στη συνέχεια τα μετρούσε). Αφού τα είχε μετρήσει σωστά έγραφε και τον ανάλογο αριθμό με πολλούς διαφορετικούς τρόπους.
6. Διδακτικός στόχος: Πρόσθεση και αφαίρεση με άθροισμα και διαφορά μέχρι το 10. Για αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκαν προφορικές και εικονογραφημένες ιστορίες και διάφορα παιχνίδια. Ο τρόπος υπολογισμού ήταν τα δαχτυλάκια στην αρχή και ο άβακας στη συνέχεια. Ταυτόχρονα με την μέτρηση των αντικειμένων γραφόταν και η αντίστοιχη παράσταση με τα αριθμητικά σύμβολα, ώστε να εξοικειωθεί ο Γ. με τη γραφή των αριθμών.

Όσο αφορά την κοινωνική προσαρμογή του Γ. και πιο συγκεκριμένα τις δεξιότητες αυτονομίας του στο περιβάλλον, που εμπεριέχουν την αυτοεξυπηρέτηση και την προφύλαξη του από κινδύνους παρατηρήθηκε ότι ο Γ. φροντίζει μόνος του την ατομική του υγεία, μπορεί να ντύνεται και να ξεντύνεται και τρώει μόνος του. Οπότε τέθηκαν οι εξής στόχοι:

1. Διδακτικός στόχος: Να φροντίζει τη διατροφή του

Σε συνεννόηση με τη μητέρα για τις τροφές που απαγορεύεται να τρώει, δημιουργήθηκε μία πυραμίδα που δεν εμπεριέχει καμία από αυτές, κόβοντας εικόνες από περιοδικά και ζωγραφίζοντας. Έτσι συνδυάστηκε η λεπτή κινητικότητα με τη συναισθηματική οργάνωση και συγκεκριμένα το αυτοσυναίσθημα, αφού κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων γινόταν και συζήτηση σχετικά με το πρόβλημα του και την αποδοχή του από αυτόν.

2. Να κυκλοφορεί στο δρόμο με ασφάλεια.

Αυτός ο στόχος επιτεύχθηκε με δραστηριότητες κυκλοφοριακής αγωγής. Ο Γ. έμαθε, μέσα από εικονογραφημένα βιβλία, βίντεο από το διαδίκτυο και συζητήσεις, τα βασικά σήματα κυκλοφορίας, τη σπουδαιότητα της ασφαλούς διέλευσης των πεζών και την αναγκαιότητα του κράνους για τους οδηγούς των ποδηλάτων.

Στο θέμα στης κοινωνικής συμπεριφοράς τέθηκε μόνο ένας στόχος, αφού ο Γ. ήταν σε καλό επίπεδο, γενικότερα.

1. Διδακτικός στόχος: Να δέχεται την αποτυχία.

Ο Γ. μέσα από συζητήσεις που γινόταν κατά τη διάρκεια όλων των δραστηριοτήτων που λάμβαναν χώρα μέσα στην τάξη, έπρεπε να κατανοήσει ότι και η αποτυχία είναι φυσιολογικό πράγμα και πρέπει να τη δέχεται και να συμβιβάζεται με αυτή, αναγνωρίζοντας τα λάθη του και διορθώνοντάς τα. Αυτό επιτεύχθηκε και με διάφορα καθημερινά παραδείγματα σε περιπτώσεις αποτυχιών σε δραστηριότητες του Γ. ή των συμμαθητών του, αλλά και με συνεχή επιβράβευση της επιτυχίας της προσπάθειας του σε περίπτωση αποτυχίας. Έτσι σιγά σιγά επήλθε η απαραίτητη αυτοπεποίθηση.

Σχετικά με τις δεξιότητες στο κοινωνικό περιβάλλον τέθηκε ο παρακάτω στόχος:

1. Διδακτικός στόχος: Να συμμετέχει στην πολιτιστική ζωή της κοινότητας.

Εκτός από τις εκδηλώσεις που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο, οι οποίες περιλάμβαναν θεατρικές παραστάσεις, ποιήματα, ζύμωμα χριστόψωμου κ.α., οργανώθηκαν και κάποιες επισκέψεις σε μουσεία και σε άλλους χώρους. Ο Γ. πάντα συμμετείχε ενεργά σε όλα τα παραπάνω.

Σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αισθητικής αγωγής και των τεχνών τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

1. Διδακτικός στόχος: Αναγνώριση των μέσων και των υλικών.

Συνδυάζοντας ταυτόχρονα την αίσθηση της αφής και της όρασης ο Γ. άρχισε να γνωρίζει τα μέσα και τα υλικά που χρησιμοποιεί στις χειροτεχνικές δραστηριότητες. Άρχισε να βλέπει, πιάνει, γνωρίζει και αναγνωρίζει χρώματα, δακτυλομπογιές, μαρκαδόρους, χρωματιστά μολύβια, εφημερίδες, περιοδικά, χαρτόνι, ρολό χαρτιών, χαρτί περιτυλίγματος, πλαστελίνη, άμμος, ζυμάρι, κόλλα, μαλακά ξυλάκια,, κόντρα πλακέ, κούτες, τενεκεδάκια, πλαστικά μπουκάλια, βότσαλα, κοχύλια, όσπρια, μακαρόνια, ρύζι, κ.ά.

2. Διδακτικοί στόχοι: Εκμάθηση τεχνικών επεξεργασίας των υλικών.

Για αυτό το σκοπό πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες ζωγραφικής και ιχνογραφίας με ελεύθερη και κατευθυνόμενη έκφραση. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες χαρτοκοπτικής, όπως το κόψιμο χαρτιού με ψαλίδι σε διάφορα σχέδια και σχήματα, αλλά και πλαστικής, όπως διάφορες κατασκευές με πλαστελίνη, ζυμάρι και πηλό.

Όσο αφορά το θεατρικό παιχνίδι, τη δραματοποίηση και τη μουσική του Γ.

1. Διδακτικός στόχος: Να χρησιμοποιεί ποικίλες μορφές θεατρικής έκφρασης.

Με αφορμή τις εθνικές εορτές και διάφορες πολιτιστικές εκδηλώσεις που έλαβαν χώρα στο σχολείο, οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν θεατρικές παραστάσεις και θεατρικά παιχνίδια, όπως “Το ποντικάκι που ήθελε να αγγίξει ένα αστεράκι” .

2. Διδακτικός στόχος: Να βιώνει ήχους και ρυθμούς από τον περίγυρο.

Μέσα στην τάξη, μέσω διάφορων cds, στο προαύλιο, αλλά και σε κάποιες εκδρομές που έγιναν παρατηρώντας ήχους και ρυθμούς ο Γ. άρχισε να αναγνωρίζει, να διακρίνει και να μιμείται ήχους που δε γνώριζε. Αυτό συνέβη, κυρίως, με ήχους ζώων, μέσων μεταφορών, αλλά και άλλων καθημερινών ήχων, όπως του ανέμου. Για το ρυθμό χρησιμοποιήθηκαν ξυλόφωνο, μεταλλόφωνο και μικρά τύμπανα. Τα παραπάνω συνδυάστηκαν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων προσαρμογής στο φυσικό περιβάλλον, κι αυτό γιατί ήταν αποδοτικότερο για τον Γ. να μαθαίνει και να περιγράφει στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος ταυτόχρονα με τη διάκριση ήχων. Μετά την επίτευξη των παραπάνω στόχων, έγιναν συζητήσεις μέσα στην τάξη για την αξία και το ρόλο του περιβάλλοντος, για τις συνέπειες της καταστροφής του και για το πόσο σημαντικό είναι να το αγαπάμε και να το φροντίζουμε.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η φαινυλκετονουρία, όπως και κάθε σπάνιο μεταβολικό νόσημα είναι κομμάτι της ζωής κάποιων παιδιών. Κάποια αρκετά εκπαιδεύσιμα, κάποια λιγότερο. Το ζητούμενο είναι ο κάθε εκπαιδευτικός να ενημερωθεί πολύπλευρα και λεπτομερώς για την κατάσταση του παιδιού, να οργανώσει την τάξη του σωστά, να βάλει μικρούς και εφικτούς στόχους και να χρησιμοποιήσει σωστά όποια εποπτικά μέσα διαθέτει. Σημαντικότατο ρόλο παίζει η συνεργασία με τις υπόλοιπες ειδικότητες του σχολείου και με τους γονείς, με σκοπό να κατακτήσει το παιδί όσα περισσότερα μπορεί ανάλογα, πάντα, με το επίπεδο της νοητικής του υστέρησης. Στην περίπτωση του Γ. παρατηρήθηκε τεράστια πρόοδος τόσο στις βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες και στη σχολική ετοιμότητα, όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες και την προσαρμογή του στο περιβάλλον. Κάποιοι στόχοι επιτεύχθηκαν ευκολότερα από κάποιους άλλους, κάποιοι χρειάστηκαν περισσότερες δραστηριότητες, κάποιοι επιτεύχθηκαν στο 100% και κάποιοι σε μικρότερο βαθμό. Καταλήγοντας. αυτό που πρέπει να αποτυπωθεί είναι ότι η γνώση, ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η συνεργασία, αλλά και η υπομονή θα φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφία – Ιστοπογραφία

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000), “Ψυχοκινητικότητα”. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000),

"Προφορικός λόγος". Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). "Νοητικές ικανότητες". Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

http://ghr.nlm.nih.gov/condition/phenylketonuria

http://www.genome.gov/25020037

http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmedhealth/PMH0002150/

http://www.pi-schools.gr/downloads/lessons/drast_math_etoimotitas/vivlio_ekp/kef_vivliou/9aps.pdf

http://www.capitalhealth.gr/Article.aspx?id=

Μορφές κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών με δυσλεξία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών.

Γιαβρίμης Παναγιώτης[1] & Ιωαννίδης Παναγιώτης[2]
[1]Λέκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, [2]Εκπαιδευτικός ΥΠΑΙΘ
[1]giavrimis@soc.aegean.gr, [2] daskira13@yahoo.gr

Περίληψη

Τα άτομα με δυσλεξία είναι μια ευάλωτη ομάδα, που έρχεται αντιμέτωπη με αρκετές μορφές του κοινωνικού αποκλεισμού. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των θεσμικών κειμένων (σχολικά βιβλία, αναλυτικά προγράμματα) απέναντι στα άτομα με δυσλεξία. Το δείγμα αποτελείται ήταν 75 εκπαιδευτικούς, από τους οποίους 57 (76%) ήταν γυναίκες και 18 (24%) άνδρες. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν δυσκολίες, που σχετίζονται με το εκπαιδευτικού σύστημα και την λειτουργία του απέναντι στα άτομα με δυσλεξία, αλλά και ένα σκεπτικισμό για ένταξη τους, αλλά και την τροποποίηση των εκπαιδευτών προγραμμάτων.

Λέξεις - κλειδιά: Κοινωνικός αποκλεισμός, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, Πρωτοβάθμια

Εισαγωγή

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια έννοια που σχετίζεται με την δυσκολία του ατόμου να έχει πρόσβαση σε πόρους, όπως είναι οι κοινωνικοί, οικονομικοί και οι θεσμικοί, και γενικότερα με τη μη συμμετοχή των ατόμων στις καθημερινές λειτουργίες της κοινωνίας (Parodi & Sciulli, 2012). Οι ανισότητες στην εκπαίδευση αποτελούν μια μορφή εκδήλωσης του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς στερούν από το άτομο ένα από τα βασικότερα, θεμελιωμένα δικαιώματα του, αυτό της εκπαίδευσης (Κατσούλης, 2005). Τα άτομα με δυσλεξία βιώνουν αρκετές φορές τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, αφού έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες πρόσβασης στην τυπική γνώση, απόρροια φυσικοποιημένων διαφορετικοτήτων ή της αδυναμίας της εκπαίδευσης να λειτουργήσει «ισότιμα» (Redley, 2009). Σύμφωνα με τον Reid (2009) η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από τις δυσκολίες στη αναγνωστική ικανότητα, μπορεί να έχει επιπτώσεις στην γνωστική λειτουργία, όπως στη μνήμη, στην ταχύτητα της επεξεργασίας, την χρονική διαχείριση, τον συντονισμό και την κατεύθυνση των μαθησιακών ενεργειών, περιλαμβάνει οπτικές και φωνολογικές δυσκολίες, ενώ υπάρχουν συνήθως αποκλίσεις στην σχολική επίδοση. Τα παραπάνω επηρεάζουν την γραπτή έκφραση και την αναγνωστική κατανόηση (Moats, 2010). Η διάγνωση της δυσλεξίας στηρίζεται στα γενικά αποδεκτά κριτήρια που πιστοποιούνται μέσα από στατιστικές ταξινομήσεις ή επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά της αναμενόμενης και της πραγματικής επίδοσης των μαθητών. Η δυσλεξία συνδέεται με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, αφού η εμφάνιση και η ένταση της εξαρτάται από την έμφαση στην παιδεία και τις ιδιαιτερότητες του αλφαβητικού συστήματος της κοινωνίας (π.χ ιδεογραφικό), ενώ διαγιγνώσκεται μόνο με την ένταξη του ατόμου στην εκπαίδευση. Η δυσλεξία θεωρείται σε αυτή την προσέγγιση ως κοινωνικά κατασκευασμένη (Hall, 2009). Ακολουθώντας το κοινωνικό μοντέλο για την αναπηρία, η δυσλεξία προσεγγίζεται όχι ως μια «φυσικοποιημένη ανικανότητα», αλλά ως μια απόρροια της κοινωνικο-πολιτικής διαδικασίας, φέρνοντας στην επιφάνεια την συζήτηση μεταξύ του «φυσιολογικού» ή μη και αναδεικνύοντας την αδυναμία της συγκεκριμένης ομάδας να

νοηματοδοτήση με τα δικά της βιο-πολιτισμικά στοιχεία τις ερμηνείες και τις αναλύσεις της κυρίαρχης κουλτούρας (Goodley, 2001).

Η επίσημη αναγνώριση των μαθητών με δυσλεξία και η θέσπιση κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου άρχισε ουσιαστικά τη δεκαετία του ΄90. Οι σχολικές εξετάσεις οι οποίες ήταν γραπτές και αποτελούσαν το κύριο κριτήριο σχολικής φοίτησης στην περαιτέρω εκπαίδευση, αποτέλεσαν το βασικό λόγο αποκλεισμού πολλών μαθητών από το χώρο της μετέπειτα ακαδημαϊκής κατάρτισης. Η καθιέρωση της υποχρεωτικότητας στην εκπαίδευση με την μεταρρύθμιση του 1976, και η ψήφιση των νόμων 2817/2000 και 3699/2008 δημιούργησαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις προκειμένου μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μπορούν να συνεχίζουν τη σχολική τους εκπαίδευση ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους (τουλάχιστον μέχρι την Γ΄ Γυμνασίου), αλλά και την στήριξη του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις ενταξιακές πολιτικές των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες που αναδείχθηκαν και γίνονται προσπάθειες να εφαρμοστούν κατά τα τελευταία χρόνια δόθηκε έμφαση σε πρώιμες ανιχνευτικές και αντισταθμιστικές διαδικασίες, με αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και της διδακτικής πρακτικής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η συμμετοχή στην τυπική σχολική τάξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, προϋποθέτει μια διδασκαλία για όλους, (Πολυχρόνη, 2011. Στασινός, 2003), αναγνωρίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, 1989) και τις γνωστικές και ψυχοκοινωνικές διαφορετικότητες τους (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και σχολικά εγχειρίδια

Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν τις αποτυπώσεις των ιδεολογικο-πολιτικών εκπαιδευτικών προσανατολισμών και επηρεάζουν τις παιδαγωγικο-διδακτικές πρακτικές, που εφαρμόζονται στην καθημερινότητα του σχολείο, αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. σχολικά εγχειρίδια) που χρησιμοποιείται. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνονται λύσεις στα θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα, που αφορούν την επιλογή και οργάνωση της σχολικής γνώσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Αλαχιώτης, 2002). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης παρέχει στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τη δυνατότητα να συμμετέχουν στη διδασκαλία διαντιδρώντας και εξυπηρετώντας τις καθημερινές τους κοινωνικό-ενταξιακές ανάγκες (Παντελιάδου, 1999). Μέσω του έργου του ΠΙ «Αναλυτικά Προγράμματα-Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση», έγιναν οι προσαρμογές του ισχύοντος ΔΕΠΠΣ στη γλώσσα, στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες για όλο το φάσμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, που είχαν ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών στο τυπικό σχολικό πλαίσιο.

Τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην ΣΤ΄ τάξη, είτε πρόκειται για το μάθημα της Γλώσσας, είτε των Μαθηματικών, είτε για οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο, δύσκολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές της τάξης αυτής με προβλήματα δυσλεξίας. Αυτό που πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός είναι να εξατομικεύσει, όσο αυτό είναι δυνατό, την ύλη του βιβλίου για το μαθητή και να επιλέξει δραστηριότητες προσιτές σε εκείνον ή να τροποποιήσει μέρη του βιβλίου και να τα προσαρμόσει προς όφελος του παιδιού (Παντελιάδου, 2000). Από τα βιβλία του δασκάλου που χρησιμοποιούνται στη ΣΤ΄ δημοτικού, μόνο εκείνα της Γλώσσας και της Φυσικής Αγωγής κάνουν αναφορά για προσαρμογές και βελτιώσεις των σχολικών εγχειριδίων που μπορούν να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς προς όφελος των μαθητών. Συγκεκριμένα στο βιβλίο της Γλώσσας αναφέρει

πως: «*Κατά τη σχεδίαση των δραστηριοτήτων λαμβάνονται υπόψη οι ενδοομαδικές και διαπροσωπικές (ατομικές) διαφορές και η ηλικία των μαθητών. Προβλέπονται γι' αυτό το λόγο επίπεδα δυσκολίας δραστηριοτήτων και κείμενα που τα παιδιά είναι δυνατόν να συναντήσουν στον κοινωνικό τους χώρο, κατάλληλα όμως από γλωσσική και παιδαγωγική άποψη όχι μόνο για τη συγκεκριμένη ηλικία αλλά και για ανάγκες ομάδων που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή*» (Ιορδανίδου και συν., 2004, σελ.12). Το βιβλίο του δασκάλου της Φυσικής Αγωγής (Διγγελίδης και συν., 2012), έχει ολόκληρο κεφάλαιο στο οποίο γίνεται αναφορά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναλύονται οι κατηγορίες τους και τρόποι ανίχνευσης και αντιμετώπισης.

Σκοπός της έρευνας μας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των θεσμικών κειμένων (αναλυτικά προγράμματα – σχολικά βιβλία) απέναντι στα άτομα με δυσλεξία.

Μέθοδος

Δείγμα

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν 289εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν εμπειρία διδασκαλίας στην ΣΤ΄ Δημοτικού τη χρονιά 2012-2013 στα σχολεία του νομού Ξάνθης. Ο νομός Ξάνθης αποτελεί μια ενδιαφέρουσα περιοχή για την μελέτη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς υπάρχουν αρκετές διαφορετικές γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Ελληνόφωνοι, Τουρκόφωνοι, Πομάκοι, Ρομά). Η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης (ΣΤ΄) έγινε, γιατί είναι η τελευταία τάξη του δημοτικού και οι μαθητές βρίσκονται ένα βήμα πριν τη μετάβασή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ έχουν δεχθεί σχεδόν όλο των όγκο των γνώσεων της συγκεκριμένης βαθμίδας. Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν η στρωματοποιημένη και οι συμμετέχοντες ήταν 75 εκπαιδευτικοί. Το δείγμα αποτελείται από 57 από γυναίκες (76%) και 18 άνδρες (24%). Οι 11 εκπαιδευτικοί (14,7%) είχαν 1-5 έτη υπηρεσίας, οι 15 εκπαιδευτικοί (20%) 6-10 έτη υπηρεσίας, οι 14 (18,7%) 11-15 έτη υπηρεσίας, οι 20 εκπαιδευτικοί (26,7%) 16-20 έτη και οι 15 εκπαιδευτικοί (20%) εργαζόταν περισσότερα από 21 έτη.

Μεθοδολογικό εργαλείο

Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε δύο μέρη. Το Α’ μέρος περιλάμβανε τα δημογραφικά στοιχεία (φύλο, χρόνια υπηρεσίας, ηλικία, σπουδές τους) και το Β’ μέρος περιλάμβανε τρεις ενότητες και 19 ερωτήσεις που αναπτύχθηκαν γύρω από τρεις άξονες που αφορούσαν: α) Τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχολική επίδοση, β) Τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία και γ) Την αντιμετώπιση από μέρους των εκπαιδευτικών των μαθητών με δυσλεξία. Το ερωτηματολόγιο της εργασίας διαμορφώθηκε, αφού αρχικά είχε δοθεί πιλοτικά σε 10 εκπαιδευτικούς της ΣΤ’ τάξης, από τους οποίους ζητήθηκε να το αξιολογήσουν. Στην παρούσα εργασία αναλύονται ερωτήσεις της β και γ ενότητας.

Ευρήματα

Από τα ευρήματα διαφάνηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικές δυ-

σκολίες κατά κύριο λόγο στα βιβλία της Ιστορίας, των Μαθηματικών και της Γλώσσας, ενώ αρκετές δυσκολίες αντιμετωπίζουν στα βιβλία Φυσικής, Γεωγραφίας και λιγότερες από όλα στα βιβλία των Θρησκευτικών. Υπάρχει ένα 10% των δυσλεκτικών μαθητών που αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες σε όλα τα μαθήματα.

	Διάμεσος	Τεταρτημόρια			
		10	25	50	75
Βιβλίο της Γλώσσας της Στ΄ δημοτικού	4	3	4	4	4
Βιβλίο των Μαθηματικών της ΣΤ΄ δημοτικού	4	3	4	4	4
Βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ΄ δημοτικού	4	3	4	4	4
Βιβλίο της Φυσικής της ΣΤ δημοτικού	3	2	2	3	3
Βιβλίο της Γεωγραφίας της ΣΤ΄ δημοτικού	3	2	2	3	3
Βιβλίο των Θρησκευτικών της ΣΤ΄ δημοτικού	2	2	2	2	3

Πίνακας 1. Δυσκολίες σε βιβλία της ΣΤ΄ Δημοτικού

Στη συνεχεία και με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι υπάρχει αρκετά η δυνατότητα τροποποίησης τους περιεχομένου των βιβλίων της ΣΤ΄ δημοτικού, ενώ το 25% των εκπαιδευτικών πιστεύει πάρα πολύ στην τροποποίηση τους. Επίσης, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν ότι τα βιβλία πρέπει να αλλάξουν.

	Διάμεσος	Τεταρτημόρια			
		10	25	50	75
Είναι δυνατό να τροποποιηθούν τα βιβλία	3	3	3	3	4
Δεν πρέπει να αλλάξουν γιατί οι μαθητές με δυσλεξία θα έχουν κίνητρο να προσπαθήσουν περισσότερο	2	1	2	2	2
Τα βιβλία του δασκάλου περιέχουν κάποιες οδηγίες προσαρμογής της διδασκαλίας για μαθητές με δυσλεξία	2	1	2	2	2

Πίνακας 2. Απόψεις για το περιεχόμενο των βιβλίων

Παράλληλα, παρατηρείται ότι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών, που συμφωνούν με το ότι τα βιβλία του δασκάλου της ΣΤ΄ δημοτικού απευθύνονται αποκλειστικά στον τρόπο διδασκαλίας μαθητών χωρίς προβλήματα δυσλεξίας και ότι είναι ελλιπή, όσον αφορά στην παροχή οδηγιών για την προσαρμογή της διδασκαλίας του μαθήματος, σε περίπτωση ύπαρξης στην

αίθουσα μαθητών με δυσλεξία είναι εξαιρετικά χαμηλά (13,3% και 14,7% αντίστοιχα), ενώ μόλις το 12,0% των εκπαιδευτικών απαντά καταφατικά στη θέση ότι τα βιβλία του δασκάλου της ΣΤ΄ δημοτικού δεν κάνουν πουθενά λόγο για τη δυσλεξία. Παρατηρείται, ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη αναφορικά με τα βιβλία του δασκάλου για τη ΣΤ΄ τάξη, ότι αυτά δεν περιέχουν οδηγίες προσαρμογής των μαθημάτων σε περίπτωση παρουσίας μαθητών με δυσλεξία.

Πρόσθετα, το 20% αυτών θεωρεί ότι απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές χωρίς δυσλεξία και το 42,6% δεν γνωρίζει, ενώ μόλις το 2,7% επί του συνόλου του δείγματος απαντά καταφατικά στο ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της ΣΤ΄ τάξης περιέχουν οδηγίες για την αντιμετώπιση μαθητών με δυσλεξία και το 58,6% δεν ξέρει.

	Απευθύνονται σε μαθητές χωρίς δυσλεξία		Περιέχουν οδηγίες για την αντιμετώπιση μαθητών με δυσλεξία	
	Απόλ. Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα	Απόλ. Συχνότητα	Σχ. Συχνότητα
Ναι	15	20,0	2	2,7
Όχι	28	37,4	29	38,7
Δεν ξέρω	32	42,6	44	58,6
Total	75	100,0	75	100,0

Πίνακας 3. Αναλυτικά προγράμματα

	Διάμεσος	Τεταρτημόρια			
		10	25	50	75
Έλλειψη κατάλληλου διδακτικού και εποπτικού υλικού	3,00	2,00	3,00	3,00	4,00
Πίεση του αναλυτικού προγράμματος	3,00	2,00	2,00	3,00	3,00

Πίνακας 4. Δυσκολίες στην αντιμετώπιση των μαθητών με δυσλεξία

Η πίεση του αναλυτικούπρογράμματος δημιουργεί αρκετές δυσκολίες στον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με την άποψη τους, για την αντιμετώπιση στην τάξη των μαθητών με δυσλεξία, ενώ η έλλειψη διδακτικού και εποπτικού υλικού συμβάλλει αρκετά. Υπάρχει μια κρίσιμη μάζα εκπαιδευτικών, που συμμερίζεται λίγο τις παραπάνω απόψεις.

Συζήτηση

Παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών τα τελευταία χρόνια και

ιδιαίτερα της δυσλεξίας (Avramidis & Kalyva, 2007) από τα αποτελέσματα της έρευνας μας διαφαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία έρχονται αντιμέτωποι με δυσκολίες που αφορούν τόσο τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται, όσο και το περιεχόμενο των βιβλίων. Αυτοί αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κυρίως στα βιβλία της Ιστορίας, των Μαθηματικών και της Γλώσσας, ενώ αρκετές δυσκολίες αντιμετωπίζουν στα βιβλία Φυσικής, Γεωγραφίας και λιγότερες από όλα στα βιβλία των Θρησκευτικών. Οι προλογικές εξαγγελίες των ΔΕΠΠΣ (2004) για ένταξη των διαφορετικοτήτων, δημοκρατικότητα και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν φαίνεται να αποτυπώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν τις αποτυπώσεις της ιδεολογίας της εκπαιδευτικής πολιτικής, μεταφέροντας πολιτισμικές αξίες, ιδέες και αντιλήψεις, που η κυρίαρχη τάξη θεωρεί σημαντικές (Apple, 1998). Τα βιβλία όλων των μαθημάτων της έκτης δημοτικού τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών δεν υποστηρίζουν μια προσέγγιση ένταξης των μαθητών με δυσλεξία. Οι διδακτικές πρακτικές σύμφωνα με την επίσημη τυπική εκπαιδευτική πολιτική κινούνται προς το μοντέλο της κανονικοποίησης, του τυπικό μαθητή και του μέσου όρου. Δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τις διαφοροποιήσεις του μαθητικού πληθυσμού τόσο στο κομμάτι των γνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, όσο και στους παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των μαθητών (Λάμνιας, 2001. Φραγκουδάκη, 1985). Η επίδοση στο εκπαιδευτικό σύστημα συσχετίζεται περισσότερο με τις ικανότητες και δεξιότητες που κατέχει και μπορεί να αναπτύξει ο μαθητής και λιγότερο με την ευθύνη των δομών και των λειτουργιών που πρέπει να υπάρχουν σε αυτό, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται ισότιμα στις ανάγκες των μαθητών. Το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στη λειτουργία των αξιοκρατικών, διαδικασιών που έχει (εξετάσεις, ανταπόκρισης στο καθημερινό μάθημα κ.ά) για να επιτύχει τους στόχους του, που είναι η κοινωνικοποίηση και η επιλογή (Wearne, 1989). Η ουδέτερη-αξιοκρατική στάση του φαντάζει κοινωνικά δίκαιη, αλλά δεν συνυπολογίζει τις κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν έξω απ' αυτό, λειτουργώντας, παράλληλα, ως ένα σύστημα απορρόφησης των διαμαρτυριών για αυτές. Οι φωνές των μαθητών δεν εισακούγονται και η ευθύνη μεταβιβάζεται σε αυτούς και στην οικογένειά τους, αντιστοιχίζοντας το κρατικό ενδιαφέρον για εργατικό δυναμικό με τις αντίστοιχες επιλογές του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η έκφραση της άποψης ότι υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των βιβλίων της ΣΤ΄ δημοτικού καταδεικνύει ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει τη δυνατότητα αναστοχασμού, αφού έχει βρεθεί σε άλλες έρευνες ότι η επιμόρφωση και η κατάρτιση του σε νέες καινοτόμες διδακτικές πρακτικές υπολείπεται πολύ από τις ανάγκες τους (ΠΙ, 2010). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας δεν γνωρίζουν καθόλου τόσο για το περιεχόμενο, όσο και για την παιδαγωγική και διδακτική βάση των αναλυτικών προγραμμάτων. Παράλληλα, οι διδακτικές πρακτικές τους περιορίζονται στο μεγαλύτερο μέρος τους από τις κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές (ρητές εντολές, έλλειψη διδακτικού και εποπτικού υλικού) που μετουσιώνονται σε αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία, και το υπηρεσιακό τους καθήκον. Χαρακτηριστικά αναφέρουν οι περισσότεροι για την πίεση του αναλυτικού προγράμματος. Η ταξινόμηση και η περιχάραξη είναι ισχυρή, ενώ η εφαρμοζόμενη παιδαγωγική είναι «ορατή» θα λέγαμε σύμφωνα με τον Bernstein (2003), διαμορφώνοντας ιεραρχικές σχέσεις, διαδικασίες έλεγχου και κριτήρια αξιολόγησης. Το ερώτημα, λοιπόν, που τίθεται εδώ είναι αν το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα κατασκευάζοντας αποκλειόμενους σε πρακτικό και συμβολικό επίπεδο, μπορεί να αναπτύξει δημοκρατικούς πολίτες με κριτική

σκέψη.

Τα παραπάνω καταδεικνύουν δυσκολίες, που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό σύστημα και την λειτουργία του απέναντι στα άτομα με δυσλεξία, αλλά και ένα σκεπτικισμό που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη τους, αλλά και την τροποποίηση των εκπαιδευτών προγραμμάτων, κάτι που αναδεικνύεται στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία (Avramidis & Kalyva, 2007. Coutsocostas & Alborz, 2010). Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια θέση ισχύος μέσα στη διαδικασία του εκπαιδευτικού συστήματος και οι νοηματοδοτήσεις, καθώς οι στερεοτυπικές αντιλήψεις τους για τα κοινωνικά φαινόμενα και τους δρώντες μέσα σε αυτό επηρεάζουν την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, την εφαρμογή των εφαρμοζόμενων πολιτικών, αλλά και στη δημιουργία κατηγοριοποιήσεων και κοινωνικά αποκλεισμένων από το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, συνειδητά ή και ασυνείδητα διαμορφώνουν το περίγραμμα δυνατοτήτων ενός ατόμου με δυσλεξία, μέσα από συνθήκες συμβολικής διαντίδρασης και διαμόρφωσης των γνωστικών (Herbert, 1996) και πολιτισμικών αποτυπώσεων (Bourdieu & Passeron, 1996) του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Υπάρχει η αναγκαιότητα, λοιπόν, για ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά και αναδόμηση της οργάνωσης και λειτουργίας της ίδιας της επιμόρφωσης. Η εθελοντική βάση πάνω στην οποία θεμελιώνεται η επιμόρφωση για τις μαθησιακές δυσκολίες στην Ελλάδα, καθώς και η χαμηλή ποιότητα των επιμορφώσεων που εκπονούνται από κρατικούς φορείς συνηγορούν σε αυτό.

Βιβλιογραφία

Apple, M.W. (1998). *Ιδεολογία και Αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Παρατηρητής.

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007): The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22* (4), 367-389

Bernstein, B. (2003). *Theoretical Studies towards a Sociology of Language: Class, Codes and Control*. London: Routledge

Bourdieu, P & Passeron, J. C. (1996). *Οι κληρονόμοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσας

Coutsocostas G. & Alborz, A. (2010): Greek mainstream secondary school teachers' perceptions of inclusive education and of having pupils with complex learning disabilities in the classroom/school. *European Journal of Special Needs Education, 25*(2), 149-164

Goodley, D. (2001). Learning Difficulties: The Social Model of Disability and Impairment: Challenging epistemologies. *Disability & Society, 16*(2), 207-231

Hall, W. (2009). *Dyslexia in the Primary Classroom Achieving*. Exeter: Learning Matters Ltd

Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας* (Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, επόπτης Ελληνικής έκδοσης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Redley, M. (2009). Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities. *Disability & Society, 24*(4), 489-501.

Moats, L. C. (2010). *Speech to print*: *Language essentials for teachers* (2nd Ed.). Baltimore, MD: Paul. Brookes Publishing.

Parodi, G. & Sciulli, D. (2012). *Social Exclusion: Short and Long Term Causes and Consequences*. Berlin Heidelberg : Springer-Verlag

Reid, G. (2011). *Dyslexia*. London: Continuum

Wearne, B. (1989). *The theory and scholarship of Talcott Parsons to 1951*: *A Critical Commentary*. Cambridge: Cambridge University Press

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων: Ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα,* 7, 7-18.

ΔΕΠΠΣ (2004). *ΔΕΠΠΣ και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Π.Ι. Ανάκτηση στις 2/1/2014 από: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης Ι., Ζέτου, Ε. & Δήμας, Ι. (2012). *Βιβλίο Δασκάλου Φυσικής Αγωγής Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Π.Ι.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011) (επιμ.) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις* (Τόμ. Α΄): Αθήνα: Πεδίο.

Ιορδανίδου, Α., Κανελλοπούλου, Ν., Κοσμά, Ε., Κουταβά, Β., Οικονόμου, Π. & Παπαιωάννου, Κ. (2004). *Βιβλίο Δασκάλου Γλώσσας ΣΤ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Π.Ι.

Κατσούλης, Η. (Επ. υπ.) (2005). *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα: κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Καψάλης Α. & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Σχολική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική.* Αθήνα: Έκφραση.

Λάμνιας (2001). *Κοινωνιολογική* θεωρία και *εκπαίδευση.* Αθήνα*:* Μεταίχμιο

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων* (Μερ. 8). Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Αθήνα: ΠΙ. Ανάκτηση στις 2/1/2014 από www.esos.gr/downloadMeleti.php?fileId=7

Παντελιάδου, Σ. (1999). *Διδασκαλία Γλώσσας και Μαθηματικών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.* Αθήνα: Πεδίο.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παπαζήσης

Ο σχολικός εκφοβισμός ως πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Σουλιώτη Ιουλία ***Χατζηγιάννη Ευανθία***
Εκπαιδευτικοί Π.Ε. 60
iouliasoul@gmail.com evahatzi62@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ποιοτική έρευνα διενεργήθηκε με σκοπό, να διερευνηθεί η νοηματοδότηση του σχολικού εκφοβισμού (Bullying) μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε Δημοτικά Σχολεία της Νήσου Λέσβου. Πραγματοποιήθηκαν 15 μη δομημένες συνεντεύξεις. Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης στηρίχτηκε στην Οικοσυστημική θεώρηση του Bronfenbrenner. Το εμπειρικό υλικό ανέδειξε ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι υπαρκτό, αλλά δεν ορίζεται στις πραγματικές του διαστάσεις. Πιο συχνές και επικίνδυνες μορφές βίας θεωρούνται η σωματική και η λεκτική. Ως προς την έκταση του φαινομένου οι απόψεις διίστανται. Εμφανίζεται κυρίως στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και συνήθως λαμβάνει χώρα στην αυλή του σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ταυτότητα του θύτη και του θύματος διαφοροποιούνται ανάλογα με τα βιώματα και τις αναπαραστάσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται το φαινόμενο εφαρμόζοντας πολιτικές σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου.

Λέξεις - Κλειδιά: Σχολικός Εκφοβισμός, Δημοτικό Σχολείο, Εκπαιδευτικοί, Θύτης – Θύμα Σχολικού Εκφοβισμού.

Εισαγωγή

Ο εκφοβισμός ή θυματοποίηση, σύμφωνα με τον Dan Olweus (2009, p.29), πρωτοπόρο στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού, ορίζεται ως εξής: «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες». Ως μορφές στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού αναφέρονται: α)Ο Σωματικός εκφοβισμός, που περιλαμβάνει χτυπήματα, κλοτσιές, τσιμπήματα, κ.α. β) Ο Λεκτικός Εκφοβισμός στον οποίο οι δράστες, για να πληγώσουν τα θύματα τους χρησιμοποιούν επανειλημμένα προσβλητικά λόγια, βρισιές, παρατσούκλια, απειλές, χλευασμούς (Olweus, 2009).γ) Ο Κοινωνικό - Συναισθηματικός ή Ψυχολογικός Εκφοβισμός, που πρόκειται για μια έμμεση μορφή εκφοβισμού. Πραγματοποιείται, κυρίως με τη διαμεσολάβηση τρίτων, μέσω του κουτσομπολιού και τη διάδοση φημών. Αποσκοπεί στην κοινωνική απομόνωση του θύματος και στην μείωση του κοινωνικού του προφίλ στην παρέα των συνομηλίκων (O'Connell, Pepler & Craig, 1999).δ) Ο Ρατσιστικός Εκφοβισμός, που πραγματοποιείται, όταν η αρνητική συμπεριφορά του δράστη κατευθύνεται προς ένα άτομο, που ανήκει σε διαφορετική φυλή. ε)Ο Σεξουαλικός εκφοβισμός, που περιλαμβάνει υβριστικά σχόλια, γκράφιτι με σεξουαλικό περιεχόμενο, ανήθικες χειρονομίες, μέχρι και σοβαρές σεξουαλικές επιθέσεις (Rigby, 2002) και στ)ο Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyberbullying) που αποτελεί ένα εναλλακτικό είδος λεκτικού και ψυχολογικού εκφοβισμού. Πραγματοποιείται μέσω της χρήσης κινητών τηλεφώνων ή της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή (Kowalski, Limber & Agatston, 2008). Σύμφωνα με τη Salmivalli (2010) οι εμπλεκόμενοι ρόλοι στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι: ο θύτης/δράστης, το θύμα και οι μάρτυρες/ παρευρισκόμενοι.

Βάση της οικολογικής-συστημικής προσέγγισης του Bronfenbrenner (1977) οι Swearer και Doll (2001) υποστηρίζουν ότι η αλληλεπίδραση στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών, που εμπλέκονται στο φαινόμενο του εκφοβισμού, αλλά και στις ενέργειες των συνομηλίκων, των δράσεων των εκπαιδευτικών και του άλλου προσωπικού του σχολείου, των σχολικών παραγόντων (πολιτικές του σχολείου, το σχολικό κλίμα του σχολείου), των οικογενειακών παραγόντων και των παραγόντων, που σχετίζονται με την κοινότητα. Από έρευνες, που έχουν διενεργηθεί σε ευρωπαϊκά κράτη, διαπιστώνεται ότι προσεγγίζουν το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού σε μακροκοινωνιολογική προσέγγιση εστιασμένη στα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών και σε μικροκοινωνιολογική προσέγγιση, που εστιάζει στις κοινωνικές διεργασίες και τη δυναμική της σχολικής τάξης, την προσωπικότητα των μαθητών και τη διαδικασία της μάθησης (Αρτινοπούλου, 2001). Στον Ελλαδικό χώρο πλείστες έρευνες έχουν σαν αντικείμενο μελέτης την διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο φωτίζοντας πτυχές, όσον αφορά το μέγεθος, τη συχνότητα (Sapouna, 2008), τις μορφές βίας (Houndoumadi & Pateraki, 2001), τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την ταυτότητα του θύτη και του θύματος στο φαινόμενο του εκφοβισμού (Ασημόπουλος, Χατζηπέμος, Σουμάκη, Διαρεμέ, Γιαννακοπούλου, Τσιάντης, 2008), τους παράγοντες, που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου (Bibou-Nakou, Tsiantis, Assimopoulos, Chatzilambou & Giannakopoulou, 2012), τις συνέπειες και τις στρατηγικές διαχείρισης (Houndoumadi & Pateraki, 2001). Η σφαιρική διερεύνηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού τεκμηριώνει την επιστημονική πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας.

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να διερευνηθεί μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε Δημοτικά Σχολεία της Νήσου Λέσβου, πώς νοηματοδοτείται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying) ως πραγματικότητα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.

Δείγμα

Το δείγμα επιλέχτηκε, σύμφωνα με τον Mantzoukas (2007) με βάση την υποκειμενική γνώση του ερευνητή για τα χαρακτηριστικά του (δείγμα σκοπιμότητας). Θεωρήθηκε σκόπιμο να συμπεριλάβουμε εκπαιδευτικούς και από τα δύο φύλα, προκειμένου να καταγραφούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις τους. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών κριτήριο αποτέλεσε η μονιμότητα, η επιστημονική κατάρτιση, η αστικότητα, η λειτουργικότητα των σχολείων, που υπηρετούν και τα χρόνια υπηρεσίας τους. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 15 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιλέχτηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα η μη δομημένη συνέντευξη, διότι η διερεύνηση του σχολικού εκφοβισμού απαιτεί τη συλλογή «εις βάθος» πληροφοριών (King & Horrocks, 2010). Για την ανάλυση του εμπειρικού υλικού χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η Ανάλυση Περιεχομένου, από την κωδικοποίηση του οποίου προέκυψαν οι παρακάτω Θεματικές Ενότητες: Ο Ορισμός του Σχολικού Εκ-

φοβισμού, Οι μορφές του, Τα επιδημιολογικά του χαρακτηριστικά, Οι κατευθύνσεις της Σχολικής Βίας, Η ταυτότητα του θύτη, Η ταυτότητα του θύματος, Οι συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού, και Οι στρατηγικές διαχείρισης του φαινομένου.

Αποτελέσματα - Ερμηνεία

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία της Νήσου Λέσβου αναγνωρίζουν και εντοπίζουν την ύπαρξη του σχολικού εκφοβισμού, εντούτοις όμως δεν τον ορίζουν στην πραγματική του διάσταση, γεγονός που επισημαίνεται και από τους Γιαννακοπούλου, Διαρεμέ, Σουμάκη, Χατζηπέμου, Ασημόπουλου και Τσιάντη (2010). Για να τον ορίσουν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις μορφές εκδήλωσής του, στις κατευθύνσεις της βίας, στο χώρο που λαμβάνει χώρα, αλλά και στις συνέπειες, που επιφέρει. Ο σχολικός εκφοβισμός οριοθετείται με κριτήριο τα άτομα ή τις ομάδες, που εμπλέκονται στο φαινόμενο. Ε1: "*Όπως μέσα στην κοινωνία οι αδύνατοι υποφέρουν από τους ισχυρούς, έτσι γίνεται και στο σχολείο, γιατί το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας".* Οι μορφές που εντοπίζονται εντονότερα στο εμπειρικό μας υλικό είναι ο σωματικός, ο λεκτικός και ο κοινωνικό-συναισθηματικός εκφοβισμός. Οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τη σωματική μορφή βίας μέσα από "σπρωξιές", "μπουνιές", "κλωτσιές", τη λεκτική βία με "βρισιές" και υποτιμητικά σχόλια και τον κοινωνικο-συναισθηματικό εκφοβισμό με τη διάδοση φημών, στοιχεία που συνάδουν με τα ερευνητικά δεδομένα των Houndoumadi και Pateraki (2001). Πιο συχνές μορφές βίας εμφανίζονται να είναι η σωματική και η λεκτική μορφή, όπως διαπιστώνεται και από τους Χατζή, Χουντουμάδη και Πατεράκη (2000, όπως αναφέρεται από την Αρτινοπούλου 2001). Στο λόγο των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται μια τάση να μην δίνεται η απαιτούμενη προσοχή σε περιστατικά, που δεν αφορούν τη σωματική βία, όπως υποστηρίζεται και από τους Ασημόπουλος κ.α. (2008). Ε7: "*Στο δικό μας σχολείο σπανίζει, δεν έχουμε έντονο το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Παρουσιάζονται προβληματάκια, που έχουν σχέση με την σωματική βία κυρίως την ώρα του παιχνιδιού".* Επισημαίνεται ότι ο εκφοβισμός εμφανίζεται κυρίως στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και αυτό αποδίδεται στη φάση προεφηβείας και στην ανάγκη των παιδιών για κοινωνική αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, όπως αναφέρουν και οι Carney & Merrell (2001). Ως πιο επικίνδυνες μορφές βίας εμφανίζονται ο σωματικός και ο λεκτικός εκφοβισμός, καθώς οι συνέπειές τους είναι πιο ορατές. Ε16: " *Και η λεκτική μπορεί να έχει άσχημα αποτελέσματα στο ψυχικό κόσμο του παιδιού και η σωματική, μπορεί να αποβεί μοιραία".*

Ως προς τις κατευθύνσεις της βίας αναγνωρίζονται στο χώρο του σχολείου η βία α) από Εκπαιδευτικό σε Μαθητή, ως επί το πλείστον υπό τη μορφή της λεκτικής βίας. Ε4: "*Μες την τάξη οι δάσκαλοι πολλές φορές για να επιβάλλουν την τάξη, βάζουν τις φωνές. Δυστυχώς είναι το μόνο όπλο, που έχουμε".* Κάποιοι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι κάνουν χρήση και της σωματικής βίας, γεγονός που δηλώνει κατάχρηση εξουσίας, όπως υποστηρίζεται από τον McEvoy (2005). Ε9: "*έχω τραβήξει αυτί και μαλλί και δεν το μετανιώνω"*, β) από Μαθητή σε Εκπαιδευτικό. Κάποιες φορές εν γνώσει τους οι μαθητές αγνοούν την παρουσία του εκπαιδευτικού κάνοντας προσωπικά σχόλια για αυτόν ή καταστρέφοντας την περιουσία του, όπως υποστηρίζεται και από τους Pervin and Turner (1998).Ε9*: "ο δάσκαλος, επειδή επανειλημμένα τον είχε τιμωρήσει, του έσπασε το αυτοκίνητο",* γ) από Μαθητή σε Μαθητή που θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως η πιο επικίνδυνη μορφή βίας, όπως υποστηρί-

ζεται και από τους Athanasiades και Deliyanni-Kouimtzis (2010). Ε1*: "το πιο σπουδαίο είναι εκφοβισμός από παιδί προς παιδί"*, δ) από Γονείς σε Εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δέχονται την λεκτική και σωματική βία από τους γονείς των μαθητών γεγονός, που λειτουργεί ανασταλτικά στην ψυχοσύνθεσή τους. Η Μπεζέ (1998) επισημαίνει ότι η διερεύνηση της βίας, που εκδηλώνεται από την πλευρά εκπαιδευτικών ή άλλων ενηλίκων υστερεί, καθώς δεν έχουν διενεργηθεί αντίστοιχες μελέτες. Συνήθως τηρείται μια τακτική αποσιώπησης των περιστατικών, προκειμένου να μην μειωθεί το κύρος των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα. Ε5:"...η *συμπεριφορά των γονέων ήταν τελείως απρεπής. Σε τέτοιο σημείο τον είχαν φέρει το δάσκαλο, που είχε αρρωστήσει".*

Ο θύτης από τους εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται ως ένα παιδί έξυπνο, που επινοεί τρόπους για να εκφοβίζει τους συνομηλίκους του. Εντάσσεται στην κατηγορία των "απειθάρχητων" μαθητών, που αποσπάται η προσοχή του, και καταναλώνεται στο να σκέφτεται, πως θα εκφοβίσει τους συνομηλίκους του. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με τα αποτελέσματα της έρευνας του Tjavanga (2012). Ε8: *"....Πιστεύω κάτω από το μέτριο μαθητής. Δεν είναι θέμα εξυπνάδας ή μυαλού, είναι θέμα, που όλη τους την ενέργεια την διοχετεύουν σε τέτοιες καταστάσεις".* Υποστηρίζεται ότι τα αγόρια κυρίως προκαλούν σωματικό εκφοβισμό με "χειροδικίες", ενώ τα κορίτσια εμπλέκονται σε πιο έμμεσες μορφές εκφοβισμού όπως "κουτσομπολιά", "απομόνωση από τις παρέες", "απειλές", άποψη, που υποστηρίζεται και από τους Hess and Hagen (2006). Ε8: "*Τα αγόρια εμπλέκονται σε χειροδικίες, δηλαδή σε σωματικό εκφοβισμό. Τα κορίτσια δεν φαίνονται, μετά τα καταλαβαίνουμε. Κουτσομπολιά, δεν σε θέλουμε"*. Ως προς τα σωματικά τους χαρακτηριστικά τα παιδιά που προκαλούν σχολικό εκφοβισμό εμφανίζονται να είναι αυτά που υπερισχύουν στη σωματική δύναμη ή παρουσιάζουν διαφορά ύψους, διαπιστώσεις που συνάδουν με τα εμπειρικά δεδομένα του Olweus (2009). Από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ότι τα παιδιά που δέχονται εκφοβισμό δεν είναι ιδιαίτερα έξυπνα, σύμφωνα με το μέσο όρο της τάξης. Θυματοποιούνται πιο συχνά τα ευαίσθητα, τα ευάλωτα, τα ανασφαλή, τα απομονωμένα παιδιά, άποψη που επιβεβαιώνεται και από τον Rigby (2002). *Ε8: "θύματα συνήθως είναι τα παιδάκια, που είναι πιο ευαίσθητα, πιο ευάλωτα, τα ανασφαλή, τα ήσυχα".* Σύμφωνα με το εμπειρικό μας υλικό οι μαθητές εθνοτικών μειονοτήτων παρουσιάζονται να έχουν περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης συγκριτικά με τους γηγενής μαθητές, γεγονός που έχει επισημανθεί και από την έρευνα της Sapouna (2009). *Ε20: "Το έχω ζήσει πολλές χρονιές αυτό "ο Αλβανός", "ο Ουκρανός..".* Αναφέρεται ότι συνήθως δέχονται σχολικό εκφοβισμό, τα κορίτσια, επειδή από τη φύση τους είναι πιο ευαίσθητα ή τα συνεσταλμένα αγόρια. Σύμφωνα με τον Rigby (2002) αγόρια, που παρεκκλίνουν από τον κοινωνικά προσδιορισμένο ρόλο τους, συχνά θυματοποιούνται.

Από την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων διαφαίνεται ότι το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού επιφέρει σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, που εμπλέκονται είτε ως θύμα, είτε ως θύτης, είτε ως παρευρισκόμενοι. Τα παιδιά που δέχονται σχολικό εκφοβισμό κυριεύονται από φόβο και αυτό επιδρά αρνητικά στη σχολική τους επίδοση, σύμπτωμα, όπως επιβεβαιώνεται και από τον Tjavanga (2012). *Ε9: " Όταν νιώσεις απειλή πρώτη σου σκέψη θα είναι ο φόβος και δεύτερη θα είναι η μάθηση".* Δεν μπορούν εύκολα να προσαρμοστούν, αισθάνονται στεναχώρια και θλίψη. Κοινωνικά στιγματισμένα, απομονώνονται, δυσκολεύονται να επανενταχθούν στις παρέες των συνο-

μηλίκων και προφασίζονται αδιαθεσία και κοιλιακά άλγη, προκειμένου να μην παν σχολείο, επιπτώσεις που επιβεβαιώνονται από τον Thornberg (2010). Ε10*: "δεν θέλουν να έρχονται στο σχολείο το πρωί, με διάφορες αιτίες περίεργες, ότι πονάει η κοιλιά τους, ότι δεν αισθάνονται καλά".* Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι στα παιδιά, που δημιουργούν καταστάσεις σχολικού εκφοβισμού επηρεάζεται αρνητικά η ακαδημαϊκή τους επίδοση, καθώς επικεντρώνονται κυρίως στον εκφοβισμό των συνομηλίκων τους. Σύμφωνα με τον Morisson (2002) τα παιδιά που προκαλούν εκφοβισμό είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το σχολείο και να συμμετάσχουν σε παραβατικές συμπεριφορές. Οι παρευρισκόμενοι σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού διακατέχονται από φόβο για αντίποινα από το θύτη, γι' αυτό και δεν αποκαλύπτουν τα περιστατικά θυματοποίησης, όπως επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά από τον Rigby(2002). *Ε7: Ίσως φοβάται να πει, μήπως έχει συνέπειες μετά ".*

Οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση περιστατικών σχολικού εκφοβισμού εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου. Φέρνουν σε αντιπαράθεση το θύμα και το θύτη, προκειμένου να διασταυρωθούν οι απόψεις τους. Για να αποφευχθεί η πιθανότητα παραποίησης των γεγονότων, λαμβάνεται υπόψη και η γνώμη των παρευρισκόμενων. Συμπεριφορές που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, μπορεί να μην συνεχιστούν, εσκεμμένα αγνοούνται, στάση όμως που σύμφωνα με τον Olweus (2009) ερμηνεύεται από τους μαθητές ως σιωπηρή αποδοχή. Ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών υιοθετούν εναλλακτικές μεθόδους παρέμβασης και διερευνούν τη καταλληλότητά της εφαρμογής τους, ανάλογα με την κάθε περίπτωση σχολικού εκφοβισμού, τακτική που υποστηρίζεται βιβλιογραφικά και από τον Rigby (2011). Σε επίπεδο τάξης, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την έγκαιρη διάγνωσή του φαινομένου. *Ε7: "Προσπαθούμε να διαλύσουμε τις ομαδοποιήσεις αυτές, εν τη γενέσει, πριν μεγαλώσει το κακό".* Εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας, που ευνοούν την ενίσχυση της ομαδικότητας και της ευγενούς άμιλλας, όπως η ομαδική διδασκαλία, πρακτικές που προτείνονται από τον Olweus (2009). Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι επιβάλουν άσκηση λεκτικού εκφοβισμού με φωνές και κυρώσεις υπό τη μορφή στερήσεων, όπως στέρηση διαλείμματος και αποστασιοποίηση από τους υπόλοιπους μαθητές. *Ε9: " μπορεί να το στερήσει το παιχνίδι στο διάλειμμα, μπορεί να του φωνάξει, όχι να τον βρίσει, μπορεί να τον ξεχωρίσει από τους άλλους. Ότι εσύ δεν είσαι σαν τους άλλους να τον στοχοποιήσει".* Μεμονωμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών ανέφεραν την χρήση της μεθόδου της Κοινωνιομετρίας, η οποία όπως αναφέρουν οι Coie, Dodge and Coppotelli (1982)ανιχνεύει τις αρνητικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, που μπορεί να οδηγήσουν σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Σε επίπεδο σχολείου αναφέρθηκαν πρακτικές όπως: α) Η επίβλεψη των μαθητών κατά την ώρα του διαλείμματος. Σύμφωνα με τον Olweus, (2009) φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού εκδηλώνονται κυρίως, όπου υπάρχει ελλιπής επιτήρηση από τους εκπαιδευτικούς. β)Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς υποστηρίζεται ότι μέσω της αλληλόδρασης οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τους συναδέλφους τους, που δεν έχουν την ευελιξία να αντιμετωπίσουν περιστατικά εκφοβισμού. γ)Η ενημέρωση και η συνεργασία με το διευθυντή του σχολείου στην περίπτωση που είναι διαλλακτικός, διαφορετικά αποφεύγεται κάθε είδους αναφορά. *Ε12: "Εξαρτάται. Αν ο Διευθυντής είναι δεκτικός, γιατί υπάρχουν και Διευθυντές απόλυτοι, οπότε μ' αυτούς κοιτάς μόνος σου να κάνεις ότι μπορείς".* Πρακτικές που υποστηρίζονται βιβλιογραφικά από τον Olweus (2009). Κατά κοινή παραδοχή όλων των εκπαιδευτικών του δείγματος, η απουσία επιμόρφωσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού

δυσχεραίνει το διδακτικό τους έργο άποψη που υποστηρίζεται βιβλιογραφικά από τον Allen (2010).

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν στα Δημοτικά Σχολεία της Νήσου Λέσβου, αν και αναγνωρίζουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, ωστόσο δεν το ορίζουν στις πραγματικές του διαστάσεις. Κυρίως αναγνωρίζουν το χαρακτηριστικό της επιβολής δύναμης από τους ισχυρούς προς τους αδυνάτους. Διαπιστώθηκε μια τάση περιστασιακές αρνητικές ενέργειες να μην ορίζονται ως σχολικός εκφοβισμός. Εντονότερα εντοπίζονται ο σωματικός, ο λεκτικός και ο κοινωνικο - συναισθηματικός εκφοβισμός. Με την ισχυρότερη συχνότητα εμφανίζονται η σωματική και η λεκτική μορφή βίας, καθώς αποτελούν άμεσες μορφές εκφοβισμού. Ο βαθμός επικινδυνότητας στις μορφές βίας κρίνεται βάση των συνεπειών που επιφέρουν στη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών και επισημαίνεται ότι καμιά μορφή βίας δεν πρέπει να υποτιμάται. Ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται σε χώρους που δεν υπάρχει επαρκής επιτήρηση. Ως φαινόμενο εντοπίζεται στις μεγαλύτερες, κυρίως τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η συχνότητα εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού, διαφοροποιείται ανάλογα με το σχολικό πλαίσιο και τις ιδιαίτερες κοινωνικο-ιστορικές συνθήκες που επικρατούν. Ο θύτης/τες σκιαγραφούνται από τους εκπαιδευτικούς ως παιδιά έξυπνα, καθώς επινοούν τρόπους για να εκφοβίζουν τους συνομηλίκους τους. Είναι μέτριοι μαθητές, με διάσπαση προσοχής και χαρακτηρίζονται ως "ανυπάκουοι", "απειθάρχητοι" και "ζωηροί". Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Στην ταυτότητα του θύτη η σωματική διάπλαση δρα καθοριστικά. Στα παιδιά που δέχονται σχολικό εκφοβισμό οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγουν τα ανασφαλή, τα αγχώδη και τα ευαίσθητα παιδιά, που παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων. Δεν παρουσιάζονται ως ιδιαίτερα έξυπνοι μαθητές και την αξιολόγηση αυτή οι εκπαιδευτικοί την στηρίζουν στη σχολική τους επίδοση. Πιο εύκολα εμφανίζονται να θυματοποιούνται τα κορίτσια ή τα αγόρια που εμφανίζουν θηλυπρεπή συμπεριφορά. Η εθνικότητα των μαθητών που προέρχονται από τις Ανατολικές κυρίως χώρες, αποτελεί σημαντικό δείκτη θυματοποίησης.

Για τη διαχείριση φαινομένων σχολικού εκφοβισμού οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να φέρνουν σε αντιπαράθεση τα δύο παιδιά θύμα - θύτη, ώστε να εκθέσει ο καθένας την άποψή του και να αποφευχθεί ο κίνδυνος παραποίησης των γεγονότων. Η εμπλοκή των παρευρισκόμενων κρίνεται απαραίτητη, καθώς με την μαρτυρία τους μπορεί να διαλευκανθεί η όλη κατάσταση. Σε επίπεδο τάξης η παιδαγωγική διαχείριση του φαινομένου επιτυγχάνεται εφαρμόζοντας ευέλικτα σχήματα διδασκαλίας, τα οποία συντείνουν στην ενδυνάμωση της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών. Όσον αφορά την πειθαρχία, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών επιβάλουν κυρώσεις υπό τη μορφή στερήσεων, ενώ ελάχιστοι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε αυστηρές ποινές υπό τη μορφή σωματικής ή λεκτικής τιμωρίας. Σε επίπεδο σχολείου σε σοβαρά περιστατικά προωθείται η στενή και εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς, επιδιώκεται η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, αποφεύγεται όμως σε πολλές περιπτώσεις η εμπλοκή του Διευθυντή του σχολείου. Από τους εκπαιδευτικούς επισημαίνεται ότι η ελλιπής επιμόρφωση και η απουσία υποστηρικτικών δομών δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό τους έργο.

Βιβλιογραφία

Allen, P.K. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator,* 34(1).

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο Σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ασημόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ. Σ., Γιαννακοπούλου, Δ. & Τσιαντής, Γ. (2008). Το φαινόμενο του Εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις Μαθητών, Απόψεις Εκπαιδευτικών. *Παιδί και έφηβος – Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία,* 10(1), 6-100.

Athanasiades, C. & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The Experience of Bullying among Secondary Schools Students. *Psychology in the Schools,* 47 (4), 335.

Bibou-Nakou, I., Tsiantis, J., Assimopoulos, H., Chatzilambou, P. & Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: a gualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education*, 15(2), 125-145.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist,* 32(7), 513-531.

Carney, G. A. & Merrell, W. K. (2001). Bullying in Schools. Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International*, 22(3), 367.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18* (4), 557-570.

Γιαννακοπούλου, Φ. Δ., Διαρεμέ. Π. Σ., Σουμάκη, Ε., Χατζηπέμου, Θ., Ασημόπουλου, Χ. & Τσιάντης, Ι. (2010). Καταγραφή αναγκών και ευαισθητοποίηση για το φαινόμενο του εκφοβισμού σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αθήνας. *Ψυχολογία*, 17(2), 156-175.

Hess, H. N., Hagen, H. E. (2006). Sex differences in indirect aggression Psychological evidence from young adults. *Evolution and Human Behavior*, 27, 231 – 245.

Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and Bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents awareness. *Educational Review*, *53*(1), 16-26.

King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research.* London: Sage.

Kowalski, M. R., Limber P. S., & Agatston, W. P. (2008). *Cyber Bullying. Bullying in the Digital Age.* USA: Blackwell.

Mantzoukas, S. (2007). Qualitative research in six easy steps. The epistemology, the methods and the presentation, Review*. Nosileftiki*, 46(1), 88-98.

McEvoy, A. (2005). Teachers who bully students: patterns and policy implications. In *Hamilton Fish Institute's Persistently Safe Schools Conference, September 11 - 14, 2005 (p.3). Philadelphia*.

Μπεζέ, Λ. (1998).Βία στο σχολείο και βία του σχολείου. Στο Μπεζέ, Λουκία (Επιμ.), *Βία στο σχολείο… Βία του σχολείου…* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Morrison, B. (2002). Bullying and Victimisation in Schools: A Restorative Justice Approach, *Trents and Issues in Crime and Criminal Justice*, 219, 1-6.

O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22 (4), 437-452.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Γ., Τσιαντής (Επιμ.), Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Pervin, K., & Turner, A. (1998). A study of bullying of teachers by pupils in an inner London school. P. Lang (ed), *Pastoral Care in Education,* 16(4), 4.

Rigby, K. (2002). *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις* (Β. Δόμπολα Μτφρ.) Α. Γιοβαζολιάς (Επιμ.). Αθήνα: Τόπος.

Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying?. *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273–285.

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior,* 15,112–120.

Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek Primary and Secondary Schools. *School Psychology International*, 29(2), 199-213.

Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. *Journal of Emotional Abuse,* 2(2/3) 7-23.

Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools,* 47(4), 311–327.

Tjavanga, H. (2012). School Bullies and Education in Botswana: Impact on Other Students and Academic Performance, *Academic Research International*, 2(1),647-648.

Πρόγραμμα αγωγής υγείας για την πρόληψη από εξαρτησιογόνες ουσίες, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Σκούφη Ναταλία
Επισκέπτρια υγείας
skounata@yahoo.gr

Περίληψη

Η χρήση και η κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών έχει πάρει μεγάλη έκταση στις σύγχρονες κοινωνίες. Οι νόμιμες εξαρτησιογόνες ουσίες, κυρίως το αλκοόλ η κάνναβη και ο καπνός, αποτελούν τις πιο διαδεδομένες ουσίες παρά τις αδιαμφισβήτητα σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία του χρήστη καθώς και στο ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Donovan, 2007). Αξιολογώντας τα αποτελέσματα των πανελλαδικών ερευνών ESPAD και ΕΚΤΠΕΝ για το έτος 2011, συμπεράνουμε την ανάγκη για την δημιουργία προστατευτικών παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να αποσαφηνιστούν οι παράγοντες(προστατευτικοί-κινδύνου) βασιζόμενοι στο οικολογικό μοντέλο το οποίο εστιάζει στην αμοιβαία αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος και των επιμέρους παραγόντων: ενδωπροσωπικούς, κοινοτικούς, διαπροσωπικούς (McLeroy et al., 1988). Σκοπός είναι η δημιουργία παρεμβατικών μέτρων για την τροποποίηση της συμπεριφοράς (πεποιθήσεις, στάσεις) στοχεύοντας στην αποδυνάμωση των παραγόντων κινδύνου και την ευαισθητοποίηση για την ενίσχυση της υγιούς συμπεριφοράς. Βασικός στόχος της πρόληψης πρέπει να είναι η ενίσχυση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας και της συλλογικότητας, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της υπευθυνότητας όλων των μελών μιας κοινωνικής ομάδας, από την οικογένεια και το σχολείο μέχρι την κοινότητα.

Λέξεις - κλειδιά: Έφηβος, σχολείο, πρόγραμμα στήριξης μαθητών , πρόληψη ναρκωτικών, σχολική εκπαίδευση, μείωση τη επίπτωσης, συμπεριφορικός αντίκτυπος

Εισαγωγή

Η περίοδος της εφηβείας είναι μία από τις σπουδαιότερες φάσεις της ζωής του ανθρώπου. Κατά την περίοδο αυτή, η φυσιολογική ψυχοσωματική επανάσταση, που βιώνει ο έφηβος με την ραγδαία σωματική του αύξηση και την τελική ωρίμανση των χαρακτηριστικών του φύλου του, συνοδεύεται από κοινωνικές απαιτήσεις και υποχρεώσεις που θέτουν σε δοκιμασία τις ψυχικές του άμυνες και ικανότητες να ανταπεξέρχεται στις δυσκολίες και τα προβλήματα του δημιουργικά και επωφελή για τον ίδιο και το περιβάλλον του (Orlando et al., 2005). Η εφηβεία είναι μια αναπτυξιακή φάση που συνδέεται με τον πειραματισμό και τα ναρκωτικά. Υπάρχουν κάποιες ενδείξεις ότι ο πειραματισμός έχει αρχίσει σε προηγούμενα ηλικιακά στάδια (1,7%), ενώ ιδιαίτερη αύξηση παρατηρείται στον αριθμό των νέων ανθρώπων που έχουν δοκιμάσει κάνναβη. Θεωρείται αποτελεσματική πρακτική η παρέμβαση μέσα στο σχολικό περιβάλλον για την αντιμετώπιση των εξαρτησιογόνων ουσιών ενισχύοντας την ανθεκτικότητα και την ευημερία, προωθώντας τη μάθηση μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον.

Επιδημιολογικά χαρακτηριστικά

Οι εξαρτησιογόνες ουσίες επιδρούν στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα και προκαλούν εξάρτηση. Οι ουσίες διακρίνονται σε νόμιμες (αλκοόλ και καπνός, εισπνεόμενες «κόλλα, μπλάνκο, βενζίνη») και παράνομες (κάνναβη, ηρωίνη, κοκαΐνη) Kliewer(2007). Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία από τα διεθνή ερευνητικά προγράμματα Health Behaviouring SchoolagedChildren τα ποσοστά χρήσης ναρκωτικών ουσιών στην Ελλάδα είναι σημαντικά χαμηλότερα σε σύγκριση με την πλειονότητα των χωρών της Ευρώπης. Εξαίρεση αποτελούν οι εισπνεόμενες ουσίες και η μη ιατρική χρήση ηρεμιστικών - υπνωτικών, των οποίων τα ποσοστά επικράτησης είναι υψηλότερα στην Ελλάδα σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Διαχρονικά ωστόσο τριπλασιάζεται η χρήση ναρκωτικών μέσα στην εικοσιπενταετία από 6% το 1984 σε 15,3% το 2011 (Kokkevi et al., 2006 & 2011). Συγκεκριμένα η χρήσης κάνναβης έστω και μία φορά πραγματοποιείται από την πλειονότητα των μαθητών 15-19 ετών σε ποσοστό (13,3%) παρατηρείται επίσης και σε ηλικίες 13-14 σε ποσοστό (1,7%). Οι υπόλοιπες ουσίες αναφέρονται από μαθητές σε ποσοστό κάτω του 5%.(Kokkevi et al, 2011). Ο κάθε σχολικός πληθυσμός έχει τις δίκες του ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Για αυτό το λόγο ένα παρεμβατικό πρόγραμμα θεωρείται αποτελεσματικό όταν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να ωθήσουν ένα μαθητή στην προβληματική συμπεριφορά, οι βασικότεροι εκ των οποίων είναι ο κοινωνικός περίγυρος και οι συνομήλικοι. (Schmied, 2007). Οι επιπτώσεις μπορούν να είναι ψυχολογικές και βιολογικές. Ακόμη και μια «αθώα» περιστασιακή χρήση κάνναβης μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα τοξικής ψύχωσης κατά 40% (National Institute on Drug Abuse 2011).

Παράγοντες στους οποίους οφείλεται το συγκεκριμένο πρόβλημα

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες κινδύνου που σχετίζονται με τη χρήση ναρκωτικών ουσιών, με τον καθένα να αντιπροσωπεύει μια πρόκληση για την ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Βασιζόμενοι στο οικολογικό μοντέλο οι παράγοντες κινδύνου είναι αποτέλεσμα μιας αμοιβαίας αλληλεπίδρασης του περιβάλλοντος και των επιμέρους παραγόντων κοινοτικούς, διαπροσωπικούς και κοινοτικούς(McLeroy et al., 1988). Οι παράγοντες αφορούν το άτομο, την προσωπικότητά του, τις ουσίες και ιδιαίτερα τη διαθεσιμότητα και την εύκολη πρόσβαση σε αυτές το πλαίσιο, της οικογένειας, της κοινωνίας και του πολιτισμού και τον τρόπο που η κρίση του πλαισίου βιώνεται από το άτομο κατά τη στιγμή της συνάντησης του με τις ουσίες παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην εγκατάσταση της εξάρτησης. Ο αντίκτυπος είναι διαφορετικός ανάλογα με τη φάση της ανάπτυξης του μαθητή. Οι συνομήλικοι και η χρήση ουσιών από τους συνομήλικους ίσως και να είναι ο βασικότερος παράγοντας που οδηγεί στη χρήση(*Bond et al., 2000*).

Κοινωνικοί παράγοντες

Οι νέοι στρέφονται στο κοινωνικό περιθώριο, προκαλώντας το κατεστημένο των γονιών και της κοινωνίας, δημιουργώντας την ψευδαίσθηση ενός κόσμου επικοινωνίας, και ανθρωπιάς. Συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, μαζικής ανεργίας, φτώχειας, ακραίας αποξένωσης, πολιτιστικής παρακμής, διαρκούς απαξίωσης προτύπων και αξιών κάνουν ελλειμματική την οργάνωση της προσωπικότητας των νέων (Hawkins et al., 1992). Η πρόωρη αντικοινωνική συμπεριφορά είναι ο πιο ισχυρός προγνωστικός παράγοντας χρήσης ουσιών,

όταν εμφανίζεται σε συνδυασμό με την απομόνωση, την ανάκληση ή την υπερκινητικότητα(Γιαννούσης, *2008*). Η αποξένωση ή επαναστατικότητα έχει συνδεθεί με την πρόωρη ή συχνή χρήση . Όταν τα παιδιά εμφανίζουν αδύναμους δεσμούς με τους γονείς, χαμηλή δέσμευση στο σχολείο, καθώς και μη συμμόρφωση προς τους κοινοτικούς νόμους και κανόνες, αυξάνονται οι πιθανότητες κατάχρησης ουσιών (Hawkins et al., 1992). Η ακαδημαϊκή αποτυχία φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντική στα τέλη του δημοτικού σχολείου. Οι νέοι που αποτυγχάνουν στη σχολική επίδοση για οποιονδήποτε λόγο, αυξάνουν τις πιθανότητες να εμπλακούν σε χρήση ναρκωτικών ουσιών κατά τη διάρκεια του γυμνασίου (Hawkins et al., 1992). Η χρήση ναρκωτικών συνδέεται επίσης με σκασιαρχείο τις ώρες των μαθημάτων. *Μαθητές* που δεν τους αρέσει το σχολείο, οι οποίοι παρίστανται μόνο ώστε να κάνουν παρέα με τους φίλους τους και να καπνίζουν, χάνουν την όποια δέσμευσή τους ως μαθητές, λαμβάνοντας μια εκπαίδευση, που διατρέχει αυξημένο κίνδυνο και χαρακτηρίζεται προβληματική (*Hawkins, et all 1992*). Η χαμηλή δέσμευση στο σχολείο μπορεί να σχετίζεται εν μέρει με το μέγεθος του σχολείου. Τα σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών προσφέρουν περισσότερες ακαδημαϊκές δραστηριότητες ωστόσο επιλέγονται πάντα οι καλύτεροι. Σε μεγάλα σχολεία, οι μεσαίοι μαθητές συχνά αισθάνονται περιττοί ή ξένοι. Σπάνια συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Στα μικρά σχολεία, όμως, οι μαθητές βιώνουν την αίσθηση του ανήκειν, της συμμετοχής και της υποχρέωσης, ίσης με των πολύ καλών μαθητών. Όταν οι μαθητές μετακινούνται από ένα δημοτικό σχολείο σε ένα γυμνάσιο ή λύκειο, η ακαδημαϊκή επιτυχία μειώνεται καθώς και η εξωσχολική συμμετοχή ενώ αντίθετα αυξάνονται τα συναισθήματα της ανωνυμίας και της μη αποδοχής. Συνακολούθως αυξάνονται και τα ποσοστά χρήσης ναρκωτικών *(Steinberg, 1991)*. Το χρονοδιάγραμμα των σχολικών μεταβάσεων εμφανίζεται με σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις. Αυτό συμβαίνει σε συνδυασμό με διάφορες αλλαγές στη ζωή ενός μαθητή καθώς οι μεταβάσεις είναι πιο συχνές σε μαθητές μέτριας ή χαμηλής επίδοσης καθώς απομακρύνονται από το φιλικό τους περιβάλλον λόγω της μετακίνησης, ή σε μαθητές που αντιμετωπίζουν άλλης φύσεως προβλήματα (*Steinberg, 1991*).

Διαπροσωπικοί παράγοντες

Η μοναξιά στην παιδική καθώς και στην πρώιμη εφηβική ηλικία μπορεί να οδηγήσει στην κατανάλωση των ουσιών ως τρόπο διαφυγής, έχοντας ως αποτέλεσμα τον υψηλότερο κίνδυνο στον εθισμό (kroger, 1997). Η αποξένωση και η επαναστατικότητα έχει συνδεθεί με την πρόωρη ή συχνή χρήση της ουσίας *(Hawkins et al., 1992).* Μέσα από μελέτες που αφορούν τα κοινά χαρακτηριστικά των οικογενειών που έχουν παιδιά εξαρτημένα από ουσίες, επιβεβαιώνεται ότι η χρήση ουσιών από τους γονείς ή ακόμα περισσότερο από τα μεγαλύτερα αδέλφια αποτελεί σοβαρό παράγοντα κινδύνου για τον έφηβο *(Brook et al*.,1990) Οικογενειακές συγκρούσεις, έλλειψη πειθαρχίας, αντικοινωνική συμπεριφορά, αναποτελεσματική ανατροφή των παιδιών, ειδικά των παιδιών με δύσκολη ιδιοσυγκρασία και διαταραχές συμπεριφοράς, το χαοτικό περιβάλλον του σπιτιού, ιδίως όταν οι γονείς κάνουν οι ίδιοι κατάχρηση ουσιών ή πάσχουν από ψυχικές ασθένειες, αποτελούν παράγοντες που μπορούν να ωθήσουν το νέο στην χρήση ουσιών (*Knopf et all 2008*).

Ατομικοί παράγοντες

Το αγχος και η κατάθλιψη συνδέονται με την υψηλή χρήση ναρκωτικών *(Steinberg et al, 1991)*, όταν εμφανίζονται στην πρώιμη εφηβεία. Κρίσεις πανικού και καταθλιπτικά συμπτώματα εμφανίζονται να συνδέονται με τη χρήση ναρκωτικών πριν από την ηλικία των 15 ετών αλλά έχουν μικρή επίδραση. Η συστηματική χρήση αρχίζει μεταξύ των ηλικιών 15 και 25 *(Robins & Przybeck,1987).* Η θετική στάση απέναντι στις εξαρτησιογόνες ουσίες οδηγεί στην αύξηση της χρήσης. Σχετικά παραδείγματα αποτελούν οι φράσεις των παιδιών όπως «η κατανάλωση οινοπνευματωδών ποτών κάνει τους ανθρώπους να ενεργούν ανόητα», ή «όσοι χρησιμοποιούν κάνναβη διασκεδάζουν περισσότερο» (kroger, 1997).

Προστατευτικοί παράγοντες

Με βάση την διεθνή βιβλιογραφία οι προστατευτικοί παράγοντες πρέπει να αναζητηθούν στο ατομικό επίπεδο (αυτοπεποίθηση, αίσθημα προσωπικής επάρκειας και ασφάλειας, προσωπικότητα με χαρακτηριστικά αποφυγής του κινδύνου), στο επίπεδο της οικογένειας (γονείς ικανοί να καλύπτουν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών), του σχολείου, των συνομηλίκων (αντίθετων στη χρήση ουσιών), της κοινότητας (ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί). Είναι τεράστιος ο ρόλος που παίζει η οικογένεια και οι συνομήλικοι στο αν θα μυηθεί ο νέος στη χρήση ουσιών (Lohrmann et al., 2005). Η οικογένεια έχει μια κοινωνική ζωή που λειτουργεί με κανόνες και όρια καθώς και ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά ενώ έχει μια πολύ θετική επίδραση στην επιλογή ως παρέα στο παιδί με εκείνους τους συνομήλικους που δεν έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά και δεν κάνουν χρήση. Η οικογένεια πρέπει να λειτουργήσει ως γέφυρα για τη μετάβαση του παιδιού και την ένταξή του στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο(Lohrmann et al., 2005). Οι δημοκρατικές σχέσεις μεταξύ γονιών και παιδιών, χωρίς καταπίεση, με σεβασμό, κατανόηση και διάλογο δεν συνεπάγονται μια συμπεριφορά μεταξύ τους «σαν να είναι συνομήλικοι»(Church,1994). Το σχολικό περιβάλλον ενισχύοντας της αίσθησης του ανήκειν στους μαθητές, η συμμετοχή και ουσιαστική συμβολή στο πλαίσιο πέρα από την τάξη προωθεί τη μάθηση και τη συμμετοχή στη σχολική ζωή. Η δημιουργία θετικού και υποστηρικτικού κλίματος μέσα στην τάξη μπορεί να κάνει τους μαθητές πιο υπεύθυνους και πρόθυμους. κεντρικός σχεδιασμός, η πολιτική βούληση, η ανάπτυξη επιμέρους δράσεων, η ενίσχυση πρωτοβουλιών κοινωνικών ομάδων. Δημιουργία τοπικών δικτύων επιμέρους φορέων μέσα στην τοπική κοινότητα που θα συντονίζουν τις δράσεις τους στους τομείς της πρόληψης, της θεραπείας και της κοινωνικής επανένταξης. Χώροι ελεύθερου διαλόγου και κοινής δράσης για την αντιμετώπιση των επικίνδυνων συμπεριφορών, των συνεπειών, της φτώχειας, των δυσκολιών της καθημερινής ζωής, ιδιαίτερα στις υποβαθμισμένες περιοχές, με τα μεγάλα κοινωνικά και οικολογικά προβλήματα (Medina*, 2005*).

Δημιουργία στόχων

Ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας πρέπει να βασίζεται πάντα στην τρέχουσα βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνοντας πρακτικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές μέσα από την τρέχουσα έρευνα. Η δημιουργία των εκπαιδευτικών στόχων πρέπει να είναι ρεαλιστική να ανταποκρίνεται στις ουσιαστικές ανάγκες του πληθυσμού(Midford, 2001). Είναι γνωστό ότι ο πειραματισμός στην εφηβεία είναι ένα φυσιολογικό κομμάτι της ηλικίας τόσο λόγο τις περιεργείας και της προσπάθειας για αυτονομία. Ρεαλιστική προσέγγιση δεν είναι η προώθηση της αποχής (πχ. «ΠΕΣ ΟΧΙ ΣΤΑ ΝΑΡΚΩΤΙΚΑ») αλλά η ενημερωμένη επιλογή η οποία ονο-

μάζεται και «harm reduction» η καθυστέρηση της έναρξης χρήσης καθώς και η αποφυγή τακτική χρήσης από τους νέους αποτελούν σημαντικούς στόχους)(Midford et al., 2000).

Προαγωγή υγείας στο σχολικό πλαίσιο

Η δημιουργία ενός ασφαλούς και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος που προστατεύει τους νέους ενάντια σε μια σειρά από κινδύνους που σχετίζονται με την υγεία. Ένα θετικό κλίμα εντός και εκτός της τάξης προωθεί τη μάθηση, την ανθεκτικότητα και την ευημερία των μαθητών και του προσωπικού(Glover et al. 1998; Stansfeld 1999). Τα σχολεία μπορούν να βοηθήσουν τους νέους να αυξήσουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τις στάσεις τους και να ενισχύσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται. Αυξάνοντας την ανθεκτικότητα των μαθητών απέναντι στην κατάχρηση ουσιών προάγονται σχέσεις φροντίδας και ενδιαφέροντος, παρέχοντας ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεισφορά στους μαθητές δημιουργούνται υψηλές αλλά και θετικές προσδοκίες (Benard &Constantine 2001). Η ενίσχυση της αίσθησης του ανήκειν στους μαθητές, η συμμετοχή και η ουσιαστική συμβολή τους στο πλαίσιο της σχολικής ζωής πέρα από την τάξη προωθεί τη μάθηση και τη συμμετοχή (Howard &Johnson 2000). Η αίσθηση ότι οι μαθητές είναι αξιόλογοι και κοινωνικά ενταγμένοι είναι ουσιαστικής σημασίας για την ενίσχυση της ανθεκτικότητας και την προαγωγή της μακροπρόθεσμης θετικής αλλαγής στη ζωή ενός νεαρού ατόμου (Benard, 1997).

Προώθηση συνεργασίας

Η ενσωμάτωση της οικογενείας συμβάλλει στην ενημέρωση και τι διαβούλευση. Η γονική υποστήριξη επιτρέπει στους μαθητές να συσχετίσουν τα μηνύματα της υγείας του σχολείου σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο με αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της θέτωντας οριa και πειθαρχία. Ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση του παιδιού στις αναπτυξιακές αλλαγές και κυρίως στην εφηβεία (Hawkins et al,. 1992). Συμμαχίες άλλων τοπικών σχολείων και τοπικών φορέων συμβάλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών καθώς και στην ανταλλαγή απόψεων και ανησυχιών σχετικά με τις τοπικές τάσεις της χρήσης ναρκωτικών (Perry et al., 1996). Τα σχολεία μπορούν να προωθήσουν τη συμμετοχή της κοινότητας στα προγράμματα διδασκαλίας ,στην τάξη , στις λειτουργιές , της δραστηριότητες, (συμμετοχή στην κοινότητα μέσω αθλητισμού, τέχνης, προγράμματα κοινωφελούς εργασίας) (Perry et al., 1996). Η εκπαίδευση της πρόληψης χρήσης των ναρκωτικών πρέπει να είναι σχετική και ευαίσθητη ως προς τις εμπειρίες και τα βιώματα όλων των μαθητών. Το φύλο, η κουλτούρα, η γλώσσα, το κοινωνικοοικονομικό και αναπτυξιακό επίπεδο θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στα προγράμματα για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών (Newcomb, 2005). Επίσης η εκπαίδευση στα ναρκωτικά θα πρέπει να βασίζεται σε μια καλή κατανόηση των παραγόντων που προδιαθέτουν, διευκολύνουν και ενισχύουν τη χρήση ουσιών από τους νέους(Newcomb, 2005).

Αξιόπιστες και ουσιαστικές μαθησιακές δραστηριότητες.

Ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας πρέπει να εστιάζει σε ένα σύνολο διαφορετικών δεξιοτήτων. Βασιζόμενοι στη γνωσιακή-συμπεριφορική ψυχολογία οι μαθητές μπορούν να διδαχτούν δεξιότητες τεχνικής κατάρτισης , συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης , της ανατροφοδότησης, της κοινωνικής ενίσχυσης , και εκτεταμένης πρακτικής με τη μορφή της συ-

μπεριφοράς και ανάθεσης εργασίας(Griffin et al., 2010). Η εκπαίδευση για δεξιότητες αντίστασης στις ναρκωτικές ουσίες, δίνει τι δυνατότητα να αναγνωρίσουν οι μαθητές τους κίνδυνους από την χρήση ουσιών καθώς και να διαλευκανθούν κοινές παρανοήσεις σχετικά με τη χρήση τους. Αποτελεσματική πρακτική θεωρείται η εκπαίδευση της αντοχής, ανθεκτικότητας από την επιρροή τόσο των συνομήλικων όσο και των μέσων μαζικής ενημέρωσης για χρήση ουσιών με την παροχή ακριβών πληροφοριών και ουσιαστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων ώστε να διαλυθούν οι μύθοι σχετικά με τη χρήση ναρκωτικών και οι μαθητές να εστιάσουν σε πραγματικές συνθήκες ζωής (Medina*, 2005*). Οι σχετικές και αξιόπιστες πληροφορίες είναι ένα σημαντικό συστατικό μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Ωστόσο η παροχή της γνώσης δεν αρκεί από μόνη της. Οι πληροφορίες σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για τα ναρκωτικά θα πρέπει να είναι μέρος μιας προσέγγισης ανάπτυξης δεξιοτήτων(Villani,2001). Οι μαθητές πέραν της μάθησης έχουν ανάγκη από υποστήριξη. Για την δημιουργία διαδραστικών προγραμμάτων απαιτούνται εξειδικευμένες δεξιότητες για τη διευκόλυνση μάθησης, όπως οι τεχνικές της ομάδας και η διαχείριση της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να διαχειριστούν στρατηγικές, όπως μικρές ομαδικές δραστηριότητες, συζήτηση και παιχνίδια ρόλων. Είναι αναγκαίο να προωθείται η εποικοδομητική ανατροφοδότηση σχετικά με τις απόψεις και τις δεξιότητες(Medina*,2005*). Οι διαδραστικές στρατηγικές βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν την επίλυση προβλημάτων, τη διεκδικητικότητα και τις δεξιότητες αναζήτησης βοήθειας που δίνουν σημασία στην ενσωμάτωση(Whitson,2011). Δημιουργία προσωπικών δεξιοτήτων αυτοδιαχείρισης βοηθώντας τους μαθητές να εξετάσουν την αυτοεικόνα τους και τις πιθανές επιπτώσεις μιας παρεμβατικής συμπεριφοράς, θέτει στόχους για προσωπική πρόοδο με καθημερινές αποφάσεις και πώς μπορούν να επηρεαστούν από άλλους. Αναλύοντας τις προβληματικές καταστάσεις, εξετάζοντας συνέπειες εναλλακτικών λύσεων πριν από τη λήψη απόφασης. Εκπαίδευση βασικών δεξιοτήτων επικοινωνίας(ενσυναίσθηση , αντανάκλαση συναισθημάτων) δίνουν στους μαθητές τις απαραίτητες δεξιότητες για να ξεπεράσουν τη συστολή , να επικοινωνούν αποτελεσματικά ώστε να αποφευχθούν παρανοήσεις, η εκπαίδευση για τη χρήση λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας συμβάλει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να αναγνωρίσουν εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης εκτός από την επιθετικότητα ή την παθητικότητα όταν έρχονται αντιμέτωπα με δύσκολες καταστάσεις(Whitson,2011). Η μέτρηση των παραγόντων κινήτρων, όπως στάσεις, πεποιθήσεις και προσδοκίες, ικανότητες λήψης απόφασης, αυτοέλεγχος και η αντιμετώπιση των δεξιοτήτων, σχετικά με τη χρήση ουσιών βοηθούν τους μαθητές να πάρουν αποφάσεις που οδηγούν σε συμπεριφορές που προάγουν την υγεία (Medina,2005). Η δημιουργία ενός θεωρητικού προτεινόμενου πλαισίου σε νέους που διατρέχουν κίνδυνο θα μπορούσε να υλοποιηθεί μέσο καταιγισμού πληροφοριών και ανταλλαγή απόψεων σχετικά με τις παρενέργειες της χρήσης , την επαρκή αντιμετώπιση, τον αυτο-ελέγχο, και άλλες δεξιότητες(Fletcher et al., 2008). Δημιουργία στρατηγικής διακοπής καπνίσματος και άλλες μορφές χρήσης ουσιών συμβάλλοντας στις καλές δεξιότητες λήψης απόφασης. Αποτελεσματική πρακτική διαφαίνεται η υπάρξει εγχειρίδιου με οδηγίες, ένα βίντεο για το πώς η κατάχρηση ουσιών μπορεί να εμποδίσει τους στόχους της ζωής , ένα τετράδιο σαν ημερολόγιο για την αποτύπωση συναισθημάτων μπορεί να συνδράμει στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος πρόληψης συνδυαστικά με άλλες τεχνικές όπως παιχνίδια ρόλων, βιωματικές εργασίες(Fletcher et al., 2008).

Συμπεράσματα

Ενάγοντας την πρόληψη ουσιών σε ένα ολιστικό πρόγαμα αγωγής υγεία τα αποτελέσματα θα είναι υψηλοτέρα. Ένα πρόγραμμα πρόληψης απαιτεί, εκπαιδευόμενο προσωπικό, ή επαγγελματίας υγείας. Αποτελεσματική σαν πρακτική διαφαίνεται η δημιουργία συνεργασιών στο σχολικό περιβάλλον ανάμεσα στην οικογένεια και την κοινότητα. Η δημιουργία προστατευτικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος ενισχύει τους μαθητές προάγοντας ένα κλίμα χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις ένα κλήμα που τονίζει την αίσθηση του ανήκειν και την κοινωνική αποδοχή απαλλαγμένο από στερεότυπα και εκφοβιστικές πρακτικές τιμωριτικού χαρακτήρα(από παλιότερες μελέτες έχουν φανεί αναποτελεσματικές). Η διαδραστικές τεχνικές εξασφαλίζουν μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα όταν συμπληρώνονται από βιωματικά παιχνίδια, έκφραση προσωπικών εμπειριών, κατάλληλων προτύπων μιμήσεις, χώρο για συζήτηση και επικοινωνία προάγοντας την θετική σκέψη και την αυτοαντίληψη .

Βιβλιογραφία

Γιαννούσης, Γ. (2008). Η πρόληψη της τοξικομανίας ως διακύβευμα της νεωτερικότητας. *Τετράδια Ψυχιατρικής Νο 101 Ιαν 2008*.

Κοκκέβη, Ά., Φωτίου, Α., Ξανθάκη, Μ., & Καναβού, Ε. (2011). Εξαρτησιογόνες ουσίες στην εφηβεία. Σειρά θεματικών τευχών: Έφηβοι, Συμπεριφορές & Υγεία. *Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής. Αθήνα,*

Benard, B. (1997). Turning It Around For All Youth: From risk to resilience, Bonnie Bernard Resiliencey *Associates, ERIC Digest, available at http://resilnet.uiuc.edu/library/dig126.html*

Benard, B. Constantine, N. (2001) . Supporting Positive Youth Development In Our Schools: *A research based guide to approaches that work'*, viewed 23/3/03 *http://crahd.phi.org/AASA_Summary.PDF*.

Brook J. et al., (1990). The psychosocial aetiology of adolescent drug use: *a family interactional approach*" Genetic, social and general psychology monographs

Bond. L.*,* Thomas, L.*,* Toumbourou, J.*,* Paton, G.*, &* Catalano, R. (2000)*. Improving the lives of young Victorians in our community*: A survey of risk and protective factors*. Melbourne, Australia: Center for Adolescent Health sage journal. 20-29.*

Church, E., (1994). The role of autonomy in adolescent psychotherapy Psychotherapy 31 ,1, Spring, 1994

Donovan J.E. (2007). Really Underage Drinkers: TheEpidemiology of Children's Alcohol *Use in the United States. Prev Sci, 8: 192-205*.

Fletcher, A., Bonell, C., & Hargreaves, J. (*2008).* School effects on young people's drug use: A systematic review of intervention and observational studies. *J Adolesc Health.;42:209–220*

Griffin, K, W., Botvin J.G., *(2010)*, Evidence-Based Interventions for Preventing Substance Use Disorders in Adolescents *Child Adolesc Psychiatr Clin N Am*. Jul; 19(3): 505–526. doi: 10.1016/j.chc.2010.03.005

Glover, S., Burns, J., Butler, H., &Patton, G. (1998). 'Social Environments And The Emotional Wellbeing Of Young People', *Family Matters,* No 49 Autumn, pp 11-16.

Hawkins, D., Richard, E., Catalano, J., & Miller, Y. (1992). *Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention,* Social Development Research Group, School of Social Work University of Washington Psychological Bulletin, Vol. 112. No. 1.64-105

Howard, S., Johnson, B., (2000). 'Young Adolescents Displaying Resilient And Non-Resilient Behaviour: Insights from a qualititative study, can schools make a difference?', University of South Australia, *AARE Conference Papers, viewed 18/03/2003* http://www.aare.edu.au/00pap/how00387.htm

Kliewer, W., Murrelle, L. (2007). Risk and protective factors for adolescent substance use: findings from a study in selected central American countries.*J Adolesc Health, 40:448-455.*

Knopf, M,. Park, J., & Mulye, T**.** (2008). The Mental Health of Adolescents*: A National Profile*

Kokkevi A., Gabhainn S.N.,& Spyropoulou M., The Risk Behaviour Focus Group of the HBSC. (2006). Early initiation of cannabis use: A cross-national European perspective.*J Adolesc Health,39: 712-719.*

Kroger, Chr., Winter, H., & Shaw R**.** (1997). EMCDDA: *Guidelines for the evaluation of drug prevention intervention. A manual program for evaluators,* Germany IFT Institut for Therapieforscung**.** 66-71.1997

Lohrmann D, K., Alter, RJ., Greene, R., & Younoszai TM. (2005). Long-term impact of a district-wide school/community-based substance abuse prevention initiative on gateway drug use. J *Drug Educ. pp 44-66*

McLeroy, K. ,Bibeau,D, Steckler,A., &Glanz,K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly, 15,351-37*

Medina, M., (2005). "Prevention of substance abuse: a brief overview, World Psychiatry *4:1 Februarypage 25-30*

Midford, R., Snow, P., & Lenton,S. (2001) 'School-Based Illicit Drug Education Programs: A critical review and analysis', *RFT 637, 1-80, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Melbourne.*

Midford, R. (2000). 'Does Drug Education Work?', Drug And *Alcohol Review, Vol 19, pp 441-446.*

National Institute on Drug Abuse (2011). Principles of drug addiction treatment. A *research-based guide, (7,14).*

Newcomb, MD., Locke, T. (2005) .Health, social, and psychological consequences of drug use and abuse. In: Sloboda Z, editor. Epidemiology of drug abuse. Springer; New York: pp. 45–59.

Orlando, M., Tucker, J.S., Ellickson P.L., Klein D.J. (2005).Concurrent use of alcohol and cigarettes from adolescence to young adulthood: An examination of developmentaltrajectories and outcomes.Substance Use & *Misuse 40: 1051-1069*

Perry , CL., Williams, CL., Veblen-Mortenson, S., Toomey, TL,, Komro, KA., Anstine, PS., McGovern, PG.,Finnegan, JR., Forster, JL., Wagenaar, AC., and Wolfson, M., (1996).Project Northland: Outcomes Of A Community-Wide Alcohol Prevention Program During Adolescence', *American Journal Of Public Health, 86, 956-965*

Robins, L. N., & Przybeck, T. R., (1987). *Age of onset of drug use as a factor in drug and other disorders. NATIONAL INSTITUTE ON DRUG ABUSE MONOGRAPH 56 (pp. 178-180). (DHHS Publication No. ADM 87-1335). Washington, DC: U. S. Government Printing Office.*

Schmied,V., &Walsh,P .(2007) .*Effective case workpractice with adolescents*: *Study report of DocS staff perceptions and practices. Sydney:NSW Department of Community Services(DoCS).*

Stansfeld, S., (1999). *Social Support And Social Cohesion', in Marmot,* M & Wilkinson, R (eds), Social Determinants Of Health, Oxford University Press, New York.

Steinberg, L., (1991). *Adolescent transitions and alcohol and other drug use prevention. PREVENTING ADOLESCENT DRUG USE: FROM THEORY TO PRACTICE. Office of Substance* Abuse Prevention Monograph-8, (pp. 13-51). Washington, DC: U. S. Department of Health and Human Services

Villani S., (2001).Impact of media on children and adolescents: A 10-year review of the *research. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*.pp;40:392–401.

Whitson, L. Connell, M., Stanley,B., & Kaufmanj., (2011). The Impact of Youth and Family Risk Factors on Service Recommendations and Delivery in a School-Based System of Care*, J Behav Health Serv Res.; 38(2): 146–158.*

Προς μια πιο συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και τα εμπόδια που προκύπτουν

Καλογήρου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
lilia.kalogirou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του ΄90 φέρνοντας μια ρηξικέλευθη προσέγγιση στην Ειδική Εκπαίδευση. Ο στόχος είναι το σχολείο για όλους, ένα σχολείο δηλαδή όπου μαθητές με και χωρίς αναπηρία παρακολουθούν κοινά μαθήματα και συμμετέχουν από κοινού στις σχολικές δράσεις. Η προσέγγιση αυτή αφορά το σύνολο των μαθητών και δίνει έμφαση στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι στη διαφορετικότητα. Στόχος της εργασίας είναι να προσδιοριστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως κύριου μοχλού στην προσπάθεια για ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο. Σε δεύτερο επίπεδο προσεγγίζονται οι παράγοντες που αποτελούν τροχοπέδη στην προσπάθεια αυτή.

Λέξεις - κλειδιά: Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ρόλος εκπαιδευτικού, εμπόδια

Εισαγωγή

Στον 21ο αιώνα όπου η Ειδική Εκπαίδευση αναγνωρίζεται για τη σημαντικότητα του ρόλου που έχει να επιτελέσει, η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) με τις καινοτομίες της πρότασής της φέρνει ελπίδες για ένα σχολείο ίσων ευκαιρίων και κατ’ επέκταση για μια κοινωνία χωρίς προκαταλήψεις και με αποδοχή της διαφορετικότητας. Συγκεκριμένα στον Ελλαδικό χώρο σήμερα που η οικονομική κρίση δημιουργεί έντονους διαχωρισμούς σε ό,τι αφορά στην κοινωνικο-οικονομική διαστρωμάτωση και η παρουσία μεταναστών διαφόρων εθνικοτήτων είναι έντονη, τα άτομα με ειδικές ανάγκες αποτελούν ένα μέρος μόνο του μαθητικού δυναμικού στο οποίο η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσδοκά να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Αναφέροντας τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση εννοούμε την προσέγγιση κατά την οποία όλα τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία συμμετέχουν σε κοινή διδασκαλία. Το σκεπτικό είναι ότι η ποικιλία της συνεύρεσης διαφορετικών ατόμων συμβάλλει στη δημιουργία ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που σέβονται τη διαφορετικότητα και είναι απαλλαγμένες από προκαταλήψεις (Sehrbrock, 2004· Ζώνιου – Σιδέρη, 2000). Η παγκόσμια συνδιάσκεψη της UNESCO στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας το 1994 επαναπροσδιόρισε τον όρο «ειδικές ανάγκες» και τόνισε ότι εκτός από τις περιπτώσεις «αναπηρίας» αναφέρεται και στις εξαιρετικές δεξιότητες καθώς και στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Τίθενται κατά αυτό τον τρόπο τα θεμέλια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, όπου το σχολείο θα είναι ένα «σχολείο για όλους» ανεξάρτητα από κοινωνικές, φυσικές, πνευματικές ή συναισθηματικές καταστάσεις (Σούλης, 2002; UNESCO, 1994).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση: πραγματικότητα ή ουτοπία;

Οι συμπεριληπτικές πρακτικές στην εκπαίδευση προσφέρουν το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο για να προσφερθούν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Αγγελίδης, 2011). Αυτό συμβαίνει καθώς η φιλοσοφία πίσω από τη συμπερίληψη είναι απλή: κάθε άτομο είναι εξίσου σημαντικό κομμάτι του κοινωνικού ιστού, επομένως αναφορικά με την εκπαίδευση, πρέπει το σχολείο να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (Johnson, 1999). Μαθητές με κινητικά προβλήματα, δυσκολίες μάθησης, παιδιά μεταναστών ή με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο φοιτούν στα σχολεία της γειτονιάς τους και στόχος είναι να παρέχονται σε όλους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής και μάθησης (Booth & Ainscow, 2002). Είναι όμως η ιδέα της συμπερίληψης πραγματοποιήσιμη ή πρόκειται για μια ουτοπία;

Η συμπερίληψη είναι μια φιλοσοφία που ξεπερνά τα όρια της εκπαίδευσης, αγγίζει την κοινωνία και απαιτεί συνεχή προσπάθεια. Ερευνητές όπως οι Ainscow και Booth σημειώνουν ότι η συμπερίληψη αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για τα σχολικά συστήματα σε όλο τον κόσμο καθώς αμφισβητεί την παιδαγωγική αποτελεσματικότητά τους και τη στάση τους απέναντι στα ανθρώπινα δικαιώματα (Ainscow, 2005· Ainscow, 2007). Επιπλέον, σημειώνεται ότι χρειάζεται προσοχή ώστε ο ενθουσιασμός να μην αποσπάσει την προσοχή από τις όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή της συμπερίληψης στην πράξη (Booth & Ainscow, 1998). Πέρα από την έννοια της συνεχούς προσπάθειας και της εγρήγορσης την οποία απαιτεί η στροφή προς ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο, ένα σημείο που επίσης χρήζει προσοχής είναι ότι δεν υπάρχουν «συνταγές» που να μπορούν να εφαρμοστούν αλλά οι ερευνητές προτείνουν «συστατικά» που αξίζουν να δοκιμαστούν σε κάθε σχολείο δεδομένων των διαφορετικών συνθηκών (Ainscow, 2000).

Λαμβάνοντας όλα τα παραπάνω υπόψιν αντιλαμβανόμαστε ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς καθίστανται οι κεντρικοί μοχλοί στην προσπάθεια για ένα συμπεριληπτικό σχολείο. Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα οι πρωτοβουλίες, ο προσεκτικός σχεδιασμός της διδασκαλίας τους και η εν γένει στάση τους απέναντι σε όλους τους μαθητές τους συμβάλλουν ώστε σε μεγάλο βαθμό να επιτευχθεί τελικά η παροχή ίσων ευκαιριών στη μάθηση (Αγγελίδης, 2011). Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την πεποίθηση ότι η μάθηση δεν συντελείται μόνο στα πλαίσια του σχολείου αλλά και μέσα στην καθημερινότητα του παιδιού. Ορμώμενοι λοιπόν από αυτή την παραδοχή προωθούν τη μάθηση σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια, για παράδειγμα στη φύση και στη γειτονιά. Παράλληλα σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους με τη μέθοδο project που είναι κατεξοχήν συνεργατική μέθοδος και δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συνεισφέρουν ο καθένας από την πλευρά του, στο βαθμό που μπορεί και θέλει, προς την κοινή επίτευξη του στόχου (Kaldi, Filippatou & Govaris 2011). Επίσης αξιοποιούν πολλαπλές πηγές μάθησης ξεφεύγοντας από το σχολικό εγχειρίδιο. Οι μαθητές συνεργάζονται σε κοινές μαθησιακές εμπειρίες, συμετέχουν ενεργά στη μάθηση και έχουν λόγο σχετικά με τη μόρφωσή τους (Booth & Ainscow, 2002). Μέσα στο παραπάνω μαθησιακό πλαίσιο η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή θεωρείται ο πλέον σημαντικός παράγοντας και είναι σεβαστή κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας (Zionts, 1997).

Απαντώντας στο αρχικό μας ερώτημα του κατά πόσο η διαδρομή προς ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο μπορεί να γίνει πραγματικότητα ή είναι ουτοπία, οι έρευνες δείχνουν ότι τα δείγματα είναι θετικά. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται καταλυτικός ως προς αυτή την κατεύθυνση καθώς είναι αυτός που μέσα από τις στρατηγικές διδασκαλίας και τη στάση του θα τολμήσει να αλλάξει το παραδοσιακό μαθησιακό πλαίσιο και θα διαμορφώσει ένα νέο, πιο συμπεριληπτικό με στόχο την παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές.

Εμπόδια στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η διαδρομή προς ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο δεν είναι εύκολη ούτε απλή. Ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει να ακολουθήσει αυτή τη διαδρομή συναντά ποικίλα εμπόδια τα οποία ομαδοποιούνται σε οργανωτικά, γνωστικά και συμπεριφορικά (Kochhar, West & Taymans, 2000). Είναι σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να είναι ενήμερος των πιθανών προβλημάτων, ώστε αφενός να μην απογοητευτεί αλλά αφετέρου να είναι έτοιμος να τα αντιμετωπίσει.

Τα προβλήματα σχετικά με την οργάνωση του σχολείου και της τάξης προκύπτουν όταν η ηγεσία του σχολείου δεν ενστερνίζεται τη φιλοσοφία της συμπερίληψης. Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός στερείται της ελευθερίας κινήσεων, του απαραίτητου χρόνου που μπορεί να διαθέσει σε εναλλακτικές δραστηριότητες αλλά και πιθανής χρηματοδότησης για την αγορά υλικών (Glazzard, 2011· Kochhar, West & Taymans, 2000). Όπως αναφέρει και ο Αγγελίδης (2011), η εκπαιδευτική πολιτική της κάθε χώρας παίζει καταλυτικό ρόλο σε αυτό τον τομέα καθώς η εκάστοτε ηγεσία ακολουθεί τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας. Όταν το Υπουργείο προωθεί ένα άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα και μια διδασκαλία που απευθύνεται σε όλους τους μαθητές χωρίς να λαμβάνει υπόψιν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά του καθενός, τότε η προώθηση συμπεριληπτικών πρακτικών γίνεται ιδιαίτερα δύσκολη. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται περιστατικά εκπαιδευτικών που ένιωσαν θυμό και απογοήτευση όταν η ηγεσία του σχολείου τους αντί να τους στηρίξει τους κατηγόρησε ότι παραμελούν τις υποχρεώσεις τους προς τους μαθητές ή φυγοπονούν όταν επιλέγουν να διδάξουν εκτός τάξης σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Αγγελίδης, 2011· Glazzard, 2011).

Τα γνωστικά εμπόδια που προκύπτουν αναφέρονται στα ελλείμματα γνώσεων σχετικά με τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τις μεθόδους διδασκαλίας που μπορούν να αξιοποιηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν μετεκπαιδευτεί αναφορικά με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Επομένως δεν κατανοούν ούτε την ανάγκη εφαρμογής της αλλά ούτε και τον τρόπο να το κάνουν (Kochhar, West & Taymans, 2000). Επίσης από τις έρευνες προκύπτει και η έλλειψη γνώσεων σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Glazzard, 2011). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο της αβεβαιότητας και της άγνοιας, η σημασία της εκπαίδευσης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ώστε να αυξηθεί το δυναμικό των επαγγελματιών που προωθούν τη συμπερίληψη κρίνεται απαραίτητη (Lancaster & Bain, 2007· Sharma, 2012). Η έρευνα του Devine (2012) έδωσε ενθαρρυντικά αποτελέσματα καθώς φάνηκε ότι πετυχημένες πρακτικές συμπερίληψης μπορούν να εφαρμοστούν όχι μόνο από ειδικούς στην ειδική εκπαίδευση αλλά και από δασκάλους με υπόβαθρο γενικής κατεύθυνσης.

Τα συμπεριφορικά προβλήματα αναφέρονται στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στο σχολείο. Ο Αγγελίδης (2011) κάνει λόγο για τον τρόπο που η σχολική κουλτούρα εν γένει δρα ανασταλτικά στην προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. «Τα πιστεύω, οι αξίες και οι νόρμες γενικότερα που καθόριζαν την πρακτική των εκπαιδευτικών και των σχολείων φάνηκε σε ορισμένες περιπτώσεις να δρουν ως φραγμός στις προσπάθειες κάποιων εκπαιδευτικών για παροχή ίσων ευκαιριών» (Αγγελίδης, 2011, σελ.60). Γίνεται αντιληπτό πόσο δύσκολο έως αδύνατο είναι για έναν εκπαιδευτικό να δράσει συμπεριληπτικά μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον αφιλόξενο προς τις αξίες και τις αρχές της συμπερίληψης καθώς δεν μπορεί να εφαρμόσει τις απαραίτητες πρακτικές (Glazzard, 2011).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία προσέγγισε σημαντικά ζητήματα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Προέκυψε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση αποτελεί μια προσπάθεια συνεχή και χωρίς τέλος που στοχεύει σε μια πιο συμπεριληπτική κοινωνία. Η δυνατότητα να έχουν όλοι οι μαθητές ίσες ευκαιρίες στη μάθηση ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη θρησκεία, το γένος, την κοινωνική τάξη, τις ικανότητές τους και τις όποιες μαθησιακές δυσκολίες, αποτελεί κεντρικό άξονα της φιλοσοφίας της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση είναι βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και θεμέλιο μιας πιο δίκαιης κοινωνίας (Ainscow & César, 2006· Τάφα, 1998) συνοδεύει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών που φιλοδοξούν να συμβάλλουν σε ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο.

Τέλος, παρουσιάζονται βασικά προβλήματα που αποτελούν τροχοπέδη στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για ένα πιο συμπεριληπτικό σχολείο. Η θετική διάθεση κάποιων μεμονομένων εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατό να ευωδοθεί και ο δρόμος προς τη συμπερίληψη φαντάζει ουτοπικός όταν η σχολική κουλτούρα είναι αντίθετη προς αυτή τη φιλοσοφία. Οργανωτικά, γνωστικά και συμπεριφορικά προβλήματα ανακύπτουν ως αποτέλεσμα της έλλειψης εκπαιδευτικής πολιτικής από το Υπουργείο Παιδείας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγγελίδης Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Ainscow, M. (2000). The Next Step for Special Education: Supporting the Development of Inclusive Practices. *British Journal Of Special Education*, *27*(2), 76-80.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal Of Educational Change*, *6*(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M. & César, M. (2006, September). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education - EJPE (Instituto Superior de Psicologia Aplicada)*. pp. 231-238.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, *7*(1), 3-7. doi:10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x

Booth, T . & Ainscow, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education.* Routledge.

Booth T. & Ainscow M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools.* CSIE.

Devine, M. (2012). A Nationwide Look at Inclusion: Gains and Gaps. *Journal Of Park & Recreation Administration*, *30*(2), 1-18.

Glazzard, J. (2011). Perceptions of the Barriers to Effective Inclusion in One Primary School: Voices of Teachers and Teaching Assistants. *Support For Learning*, *26*(2), 56-63.

Johnson G. (1999). Inclusive Education: Fundamental Instructional Strategies and Considerations. *Preventing School Failure [serial online],43(2):72*. Available from: Academic Search Complete, Ipswich, MA. Accessed November 15, 2013.

Kaldi S., Filippatou D. & Govaris C. (2011): *Project-based learning in primary schools: effects on pupils' learning and attitudes*, Education 3-13, 39:1, 35-47

Kochhar C., West L., Taymans J. (2000). *Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility*. Prentice Hall.

Lancaster, J., & Bain, A. (2007). The Design of Inclusive Education Courses and the Self-efficacy of Preservice Teacher Education Students. *International Journal Of Disability, Development & Education*, *54*(2), 245-256. doi:10.1080/10349120701330610

Sharma, U. (2012). Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia. *Australian Journal Of Teacher Education*, *37* (10).

Sehrbrock, P. (2004). Ενσωμάτωση (integration) και ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος;, στο Ζώνιου-Σιδερή, Α. (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, τόμ. Ά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Ελληνικά Γράμματα.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO

Zionts, P. (1997). *Inclusion Strategies for Students with Learning and Behavior Problems: Perspectives, Experiences, and Best Practices*. ERIC, EBSCOhost (accessed December 7, 2013).

Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2000). *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα;* Ελληνικά Γράμματα.

Προφορική επικοινωνία και δυσλεξία

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
gbtmatina@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συγκρίνει τις δεξιότητες της αναφορικής επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, και συγκεκριμένα δυσλεξία, και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Εξετάζονται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της δυσλεξίας, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία, τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας και πιο συγκεκριμένα της αναφορικής επικοινωνίας καθώς και αν η συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας στις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, θα εντοπιστούν και θα περιγραφούν οι διαφορές που πιθανώς υπάρχουν στις δεξιότητες αναφορικής επικοινωνίας των παιδιών με και χωρίς δυσλεξία με τη χρήση του τεστ αναφορικής επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται και από άλλους ερευνητές, που διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις δεξιότητες που απαιτούνται στην αναφορική επικοινωνία.

Λέξεις - κλειδιά: προφορική επικοινωνία, δυσλεξία, μαθησιακές δυσκολίες

Εισαγωγή

Η δυσλεξία είναι μία από τις πιο συνηθισμένες μαθησιακές διαταραχές, γνωστές ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ), οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά στο να αποκτήσει ένα παιδί δεξιότητες στην σχολική τάξη. Αυτές οι δυσκολίες, με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά τη μνήμη των παιδιών και την παραγωγή του λόγου (Troia, 2011). Είναι πιθανό λοιπόν, ένα μικρό ποσοστό να παρουσιάσει και ελλείμματα στη σημασιολογία και την πραγματολογία του λόγου (Bishop & Adams, 1992˙ Bishop & Norbury, 2002).

Μια πτυχή της επικοινωνίας των παιδιών είναι γνωστή ως «αναφορική επικοινωνία», η οποία ορίζεται ως η ικανότητα περιγραφής αντικειμένων, κατασκευών ή γεγονότων με τέτοιο τρόπο, ώστε ένας ακροατής να μπορεί να διακρίνει τι θα συμβεί από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις, που έχει στην διάθεσή του. Υποστηρίζεται, ότι αυτή η ικανότητα και η ικανότητα ακρόασης είναι βασικές για τον επιτυχή διάλογο, όχι μόνο στην τάξη, αλλά και στις περισσότερες εκφάνσεις της επικοινωνίας. Έτσι, μερικές δυσκολίες στην επικοινωνία μπορούν να προκύψουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας των παραπάνω ικανοτήτων (Dickson, 1981).

Δυσλεξία

Ορισμός

«Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευρολογική προέλευση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων, στην ορθογραφία και στις ικανότητες αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες συνήθως προκύπτουν από ένα έλλειμμα στο φωνολογικό στοιχείο της γλώσσας που είναι συχνά απρόσμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικα-

νότητες. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου και τη μειωμένη αναγνωστική ικανότητα που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και του γνωστικού υπόβαθρου» (The International Dyslexia Association, 2008). Περίπου l% -3% του συνολικού πληθυσμού εμφανίζει δυσλεξία ενώ περίπου 20% -30% των περιπτώσεων που έχουν διαγνωστεί με «γενική αναγνωστική δυσκολία» είναι και αυτά πιθανώς άτομα με δυσλεξία (Gagatsis, 1999).

Χαρακτηριστικά μαθητών με δυσλεξία και προβλήματα που αντιμετωπίζουν

Η παράλειψη των τελευταίων γραμμάτων-που είναι φωνολογικώς περιττά- στις λέξεις συμφωνεί με προγενέστερες παρατηρήσεις, ότι τα άτομα με δυσλεξία είναι σχετικά απρόσεκτα με τα άκρα των οπτικών ερεθισμάτων (Veater, Plester, & Wood, 2011). Οι δυσλεκτικοί αναγνώστες βασίζονται σε μη φωνολογική, κυρίως οπτική κωδικοποίηση της μνήμης για τη κατανόηση του γραπτού λόγου (Miller, & Kupfermann, 2009). Πιο συγκεκριμένα ο μαθητής με δυσλεξία συνήθως παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά στην ανάγνωση: Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. της-στη), δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων, λαθεμένη προφορά φωνηέντων, «καθρεφτική ανάγνωση» κ.α (Πόρποδας, 1993). Στο γραπτό κείμενο ενός μαθητή με δυσλεξία παρατηρούμε ακαταστασία και δυσανάγνωστες λέξεις, ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί, απουσία περιγραφικής ικανότητας και επαρκούς ανάπτυξης του θέματος κ.α. (Αθανασιάδη, 2001).

Εκτός από τις γλωσσικές δυσκολίες, οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στον γνωστικό τομέα. Παρουσιάζουν δυσκολία στην οπτική διάκριση σε επίπεδο χώρου- κατεύθυνσης καθώς και ακουστικά ελλείμματα. Παρατηρείται έλλειψη σύνδεσης πληροφοριών, έλλειμμα στην τήρηση της ακολουθίας συμβόλων ή άλλων καταστάσεων και στη βραχύχρονη μνήμη. Δεν έχουν την επίγνωση του χρόνου, ξεχνούν τις οδηγίες που τους δίνει ο εκπαιδευτικός, δεν μπορούν να επαναλάβουν για π.χ. τις ημέρες της εβδομάδας κ.α. Όλα τα παραπάνω, συνήθως οδηγούν στην εμφάνιση προβλημάτων και στον ψυχοκοινωνικό τομέα, όπως είναι η κοινωνική απόσυρση-αναστολή, το αίσθημα απογοήτευσης και ματαίωσης, το άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Πολυχρόνη, 2006). Αυτές οι δυσκολίες αναμένεται να έχουν αρνητικές συνέπειες στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Schalock, 1996).

Επικοινωνία

Ορισμός

Η επικοινωνία ουσιαστικά, είναι μια αμφίδρομη διαδικασία: ο ακροατής πρέπει να είναι σε θέση να κατανοήσει ένα μήνυμα καθώς και ως ομιλητής να είναι σε θέση να το κωδικοποιήσει. Και οι δύο είναι απαραίτητες ικανότητες ώστε η επικοινωνία να είναι επιτυχής (Dickson, 1981). Πρόκειται για την ικανότητα να αφήνουμε κάποιον άλλον να γνωρίζει ότι θέλουμε κάτι, να αναφερθούμε σε κάποιο θέμα, να περιγράφουμε μια ενέργεια και να αναγνωρίζουμε την παρουσία των άλλων. Μπορεί να κατορθωθεί διαμέσου χειρονομιών, χρήσης νευμάτων ή με το να δείχνουμε με το δάχτυλο μια εικόνα ή μια λέξη. Η επικοινωνία

επίσης, περιλαμβάνει μια κοινωνική κατάσταση μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. (Watson, 1987).

Αναφορική επικοινωνία

Η ικανότητα χρήσης συμβόλων (μηνυμάτων) ώστε να εντοπιστεί και να ερμηνευτεί το θέμα γύρω από το οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση είναι η επικοινωνία που ονομάζεται αναφορική. Είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία ελέγχου της κατανόησης των εμπλεκομένων. Απαιτεί μεταγνωστική ευαισθησία και πραγματολογική ενημέρωση προκειμένου να χρησιμοποιείται η γλώσσα (προφορική, γραπτή, συμβολική) στην παραγωγή, ανάλυση και αξιολόγηση των μηνυμάτων. Το μήνυμα που θα παραχθεί μπορεί να είναι σαφές ή ασαφές και είναι αυτό που θα καθορίσει το πεδίο στο οποίο θα αναπτυχθούν οι κατάλληλες υποθέσεις. (Loyd, 1997).

Στην αναφορική επικοινωνία τα άτομα έχουν κάποιες ικανότητες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτή τη διαδικασία. Αυτές αφορούν στην ικανότητα ακοής και ανταπόκρισης του μηνύματος, τον εντοπισμό και την αξιολόγηση των πληροφοριών και την εύρεση των τρόπων αποκατάστασης των διάφορων δυσκολιών που προκύπτουν (Lloyd,1997). Το άτομο που αναλαμβάνει το ρόλο του ακροατή θα πρέπει να είναι ικανό να προσλάβει το μήνυμα, να το επεξεργαστεί γλωσσικά και στη συνέχεια να το διατηρήσει στη μνήμη του, να το παρατηρήσει, να το συγκρίνει και να το διακρίνει. Η διαδικασία τελειώνει με τον εντοπισμό του στοιχείου, την ερμηνεία και την ανατροφοδότηση. Αναλαμβάνοντας το ρόλο του ομιλητή το άτομο καλείται να εντοπίζει τα διακριτά χαρακτηριστικά, να τα ορίζει με σαφήνεια και να διατυπώνει το μήνυμα με ακρίβεια. Ακολουθεί η γλωσσική, γνωστική, κοινωνική προσαρμογή του μηνύματος σύμφωνα με τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του ακροατή και τέλος, η αξιολόγηση της πληρότητας και η ενδεχόμενη τροποποίηση ή ενίσχυση του μηνύματος, όπου κρίνεται φυσικά απαραίτητο (Bonitatibus,, 1988 ˙ Lloyd,1997).

Μελέτη των Maridaki-Kassotaki & Antonopoulou (2011), δείχνει μια σχέση μεταξύ της ικανότητας των παιδιών στα έργα λανθασμένων πεποιθήσεων και στις δεξιότητες της αναφορικής επικοινωνίας. Κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα των Resches, & Perez-Pereira (2007) και των Roth, Spekman, & Fye, (1995)σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερη ακρίβεια στον προφορικό λόγο όταν καλούνται να παράξουν μια ιστορία προφορικά.

Επικοινωνία και δυσλεξία

Το χαμηλό επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελεί μια ενδιάμεση μεταβλητή που επηρεάζει την ικανότητα συλλογισμού και επικοινωνίας και που -με την επίδραση που κάτι τέτοιο έχει στην κοινωνική ικανότητα- ενδέχεται να εμπλέκεται στην αιτιολογία της συσχέτισης των αναγνωστικών δυσκολιών με τις διαταραχές διαγωγής (Schonfeld, 1990). Η μελέτη των Brinton & Fujiki (1982) εξέτασε τις δεξιότητες των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές πάνω σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διευκρινίσεων κ.α και διαπίστωσε ότι δεν είχαν κατανοήσει επαρκώς το περιεχόμενο της επικοινωνιακής ανταλλαγής. Τα παιδιά λοιπόν, που αντιμετωπίζουν γλωσσικές διαταραχές έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε τέτοιες δοκιμασίες. Ένα χρόνο αργότερα ο Bishop (1992) διαπίστωσε και πάλι ότι τα παιδιά

με ειδικές διαταραχές λόγου είχαν χαμηλότερη επίδοση, όταν έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με μια ιστορία που τους δόθηκε. Έρευνες δείχνουν ότι, τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν πρέπει να επικοινωνήσουν μια ιδέα που μπορεί να σκεφτούν ξαφνικά ενώ σε περίπτωση που στη συζήτηση εισβάλλει ένα θέμα δεν μπορούν να ταξινομήσουν την σκέψη τους, να κατανοήσουν το μήνυμα ή το χιούμορ των άλλων (Chin& Crossman, 1995˙Riddick, Farmer & Sterling ,1997).

Η επικοινωνία λοιπόν ως διαδικασία ανταλλαγής σκέψεων, ή πληροφοριών μέσω της ομιλίας, του γραπτού λόγου, των νοημάτων και της συμπεριφοράς χρειάζεται έναν πομπό (για την κωδικοποίηση), έναν δέκτη (για την αποκωδικοποίηση) και ένα κοινό κώδικα επικοινωνίας με σκοπό την αμοιβαία κατανόηση. Είναι μια περίπλοκη νοητική διεργασία που περιλαμβάνει μια σειρά από γνωστικές, γλωσσικές και ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (Flavell et al.,1981). Από την άλλη πλευρά γνωρίζουμε ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν μειωμένη λεκτική μνήμη, δυσκολία στην περιγραφή, κατασκευή, ερμηνεία και κατανόηση νοήματος. Έχουν λανθασμένη αντίληψη και κρίση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν την πραγματολογία του λόγου και να δυσκολεύονται στον προσανατολισμό ενώ αδυνατούν να διακρίνουν τις πληροφορίες (ερμηνεία χάρτη, επιλογές αντικειμένων, εικόνων κ.α.) (Chinn& Crossman, 1995 ˙ Frith, 1997). Γεννάται το ερώτημα λοιπόν, αν τα παιδιά που έχουν δυσλεξία και παρουσιάζουν γνωστικές και γλωσσικές ελλείψεις θα μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στην διαδικασία της αναφορικής επικοινωνίας που απαιτεί ικανότητες στους συγκεκριμένους τομείς.

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να εντοπίσει τις διαφορές στις δεξιότητες της παραπεμπτικής επικοινωνίας (ομιλητή, ακροατή) ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία. Συμμετείχαν συνολικά 16 παιδιά που φοιτούν στην Δ και Ε τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά προέρχονταν από το 1ο δημοτικό σχολείο Νέου Φαλήρου του Νομού Αττικής. Η επιλογή των μαθητών έγινε από τον υποδιευθυντή και υπεύθυνο του τμήματος ένταξης του συγκεκριμένου σχολείου.

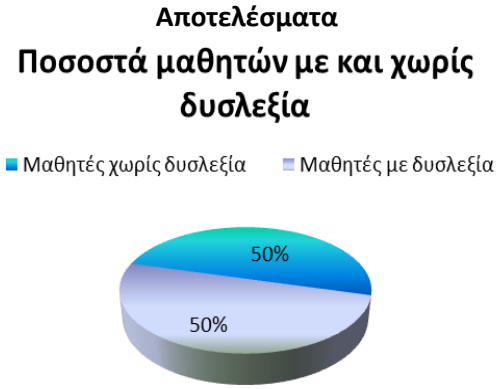
Πειραματική ομάδα		**Ομάδα ελέγχου**		**Σύνολο**	
Κορίτσια	**Αγόρια**	**Κορίτσια**	**Αγόρια**	**Κορίτσια**	**Αγόρια**
4	**4**	**4**	**4**	**8**	**8**

Πίνακας 1: Αριθμός μαθητών ανά ομάδα (n=8)

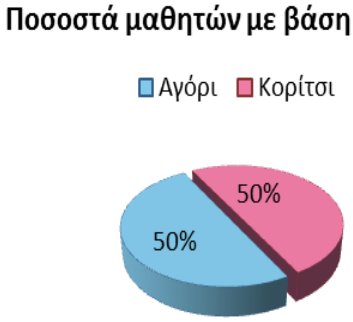
Ερευνητικά εργαλεία

Χρησιμοποιήθηκε το Τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (Test of Referential Communication, TREC) (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995) ενώ η αξιολόγηση γινόταν σε φύλλο απαντήσεων ταυτόχρονα με το τεστ, χωρίς τα παιδιά να γνωρίζουν ότι σημειώνονται οι απαντήσεις τους. Στο φύλλο απαντήσεων βαθμολογήθηκαν 29 προσπάθειες οι οποίες περιελάμβαναν τις δεξιότητες ως ομιλητή και ως ακροατή επαρκών και ανεπαρκών μηνυμάτων. Το τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας εξετάζει την ικανότητα του παιδιού, βλέποντας μια σειρά από εικόνες, να διαμορφώνει ως ομιλητής προφορικά μηνύματα κατανοητά και ακριβή. Επίσης, εξετάζεται αν το παιδί αναλαμβάνοντας το ρόλο του ακροατή μπορεί να ανταποκριθεί σε αντίστοιχα σαφή ή ασαφή μηνύματα που του δίνει ο εξεταστής περιγράφοντας συγκεκριμένες

εικόνες. Η διεξαγωγή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας διήρκησε 30 περίπου λεπτά. Το παιδί και ο εξεταστής έχουν μπροστά τους από ένα πανομοιότυπο βιβλίο με εικόνες ενώ το παιδί δεν γνωρίζει ότι τα βιβλία είναι πανομοιότυπα. (Antonopoulou, 2006). Τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.



Σχήμα 1: Ποσοστά μαθητών με και χωρίς δυσλεξία που συμμετείχαν στην έρευνα



Σχήμα 2 :Ποσοστά μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με βάση το φύλο

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων στις δοκιμασίες της αναφορικής επικοινωνίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας (μαθητές με δυσλεξία) και της ομάδας ελέγχου (μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

	Ομάδα ελέγχου (Μαθητές χωρίς δυσλεξία) n=8		**Πειραματική Ομάδα (Μαθητές με δυσλεξία) n=8**	
	Μέση Τιμή	Τ.α	Μέση Τιμή	Τ.α
Ομιλητής	30,75	4,23	22,75	6,11
Ακροατής (Επαρκές μήνυμα)	3	0	2,88	0,35
Ακροατής (Ανεπαρκές μήνυμα)	31	3,07	25,25	8,94

Πίνακας 2: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (mean percentage correct) στις δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων μετά την εφαρμογή του παραμετρικού independent Samples t-test.

	t	**Sig (2 –tailed)**
Ομιλητής	3.04	**0,009***
Ακροατής (Επαρκές μήνυμα)	1	0,33
Ακροατής (Ανεπαρκές μήνυμα)	1,72	0,10

Πίνακας 3: Διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες αναφορικής επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στη μέση βαθμολογία του ομιλητή (p=0.009) ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της αναφορικής επικοινωνίας, ενώ οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι καλύτεροι στην επικοινωνία. Παρατηρείται ότι για τους μαθητές και των δύο ομάδων είναι πιο εύκολο να διατυπώνουν ένα ακριβές μήνυμα και να το μεταδίδουν, από το να δέχονται, να κωδικοποιούν και να αξιολογούν μηνύματα που τους μεταφέρει ο εξεταστής. Συγκρίνοντας τα σκορ των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους, τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού είχαν υψηλότερο σκορ συνολικά χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά στις επιδόσεις τους. Υπήρξαν όμως κάποιες παρατηρήσεις από τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού σχετικά με την ανεπάρκεια των μηνυμάτων που έδινε ο ερευνητής. Όσον αφορά το φύλο δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών ανάμεσα στα δύο φύλα. Παρατηρήθηκε επίσης αρκετές φορές, ότι τα παιδιά με δυσλεξία έκαναν περιττές ερωτήσεις ή ζητούσαν να τους επαναλάβει ο ερευνητής την ερώτηση της δοκιμασίας. Τα παιδιά με δυσλεξία διαπιστώθηκε ότι δεν έκαναν ερωτήσεις για να διασαφηνίσουν τη γνώση ή να εντοπίσουν και να επιλύσουν προβλήματα στην κατανόηση ενώ σε άλλες περιπτώσεις έκαναν περιττές ερωτήσεις ή ξεχνούσαν τα δεδομένα που τους δίνονταν.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας φαίνεται να επιβεβαιώνονται από την μελέτη των Antonopoulou, Kouvava & Stampoltzis (2008) όπου και εκεί διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με δεξιότητες που απαιτούνται στην αναφορική επικοινωνία. Παρατηρήθηκε επίσης, ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων (τα παιδιά με δυσλεξία και τα παιδιά χωρίς δυσλεξία) συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο σκορ σωστών απαντήσεων στην περίπτωση που τους ανατέθηκε ο ρόλος του ακροατή. Έρευνες δείχνουν, ότι ακόμα και τα παιδιά που έχουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης ή νοητική υστέρηση αν και έχουν ιδιαίτερα φτωχές δεξιότητες επικοινωνίας όταν ενεργούν στο ρόλο του ακροατή σε μια αναφορική εργασία, έχουν μεγαλύτερα ποσοστά επιτυχίας. Δηλαδή, είναι συνήθως σε θέση να ερμηνεύσουν τις περιγραφές των αντικειμένων, επιλέγοντας το σωστό. Ωστόσο, όταν τους ζητείται να αναλάβουν το ρόλο του ομιλητή και να περιγράψουν αντικείμενα, δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό (Longhurst, 1974).

Συγκρίνοντας τα σκορ των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους, τα παιδιά της πέμπτης δημοτικού είχαν υψηλότερο σκορ συνολικά χωρίς όμως να είναι στατιστικά σημαντική η διαφορά στις επιδόσεις τους . Ο Fern (1980) υποστηρίζει, ότι καθώς τα παιδιά ωριμάζουν δημιουργούν σαφέστερα αναφορικά μηνύματα που είναι και πιο κατανοητά από τους άλλους. Ανεξάρτητα όμως από την ηλικία, τα παιδιά παράγουν σαφέστερα αναφορικά μηνύματα όταν το πλαίσιο είναι περισσότερο επικοινωνιακό παρά περιγραφικό. Η εστίαση των παιδιών σε ένα συγκεκριμένο σκοπό κάνει τη διαφορά στα μηνύματα που δημιουργούν. Σε έρευνα των Robinson and Robinson (1977) διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα παιδιά, σε αντίθεση με τα μικρότερα, ακόμα και αν τελικά επικοινώνησαν επιτυχώς, έκαναν παρατήρηση στον ομιλητή για την ανεπάρκεια του μηνύματος που έδωσε, κάτι που παρατηρήθηκε και στην παρούσα έρευνα.

Παρατηρήθηκε αρκετές φορές ότι τα παιδιά με δυσλεξία έκαναν περιττές ερωτήσεις ή ζητούσαν να τους επαναλάβει ο ερευνητής την ερώτηση της δοκιμασίας. Γεγονός που διαπιστώνουν και στην μελέτη τους οι Asher & Oden (1976) σχετικά με την επιρροή της μνήμης ως ένας σημαντικός παράγοντας που ευθύνεται για την επιτυχία ή την αποτυχία της επικοινωνίας. Υπάρχει όμως και η μελέτη του Sonnenschein, (1982) όπου αναφέρεται ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είναι πιο πιθανό να δίνουν τα πλεονάζοντα μηνύματα με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι σύμφωνα με τις ανάγκες των ακροατών. Αυτό συμβαίνει επειδή αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα της εργασίας και προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της δοκιμασίας. Τα μικρότερα παιδιά αδυνατούν να το κάνετε αυτό γιατί δεν γνωρίζουν πώς να διαμορφώσουν ένα μήνυμα για να καλύψει τις ανάγκες ενός ακροατή. Αν και τα μικρότερα παιδιά έχουν το κίνητρο να βοηθήσουν τον ακροατή, ωστόσο δεν γνωρίζουν πώς να το κάνουν αυτό. Η εξήγηση τελικά για τις σχετικά χαμηλές επιδόσεις φαίνεται να βρίσκεται στη χρήση της γλώσσας και όχι σε παράγοντες όπως η βραχυπρόθεσμη μνήμη, το περιορισμένο ή ανεπαρκές λεξιλόγιο (Bryant, 1967).

Υποστηρίζεται ότι τα παιδιά ενδέχεται να ωφεληθούν από την εκπαίδευση με απλά αντικείμενα και κατασκευές μαζί με άλλα παιδιά κάτι το οποίο μπορεί να ενσωματωθεί άμεσα στις άλλες πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης (Robinson, 1977). Είναι πιθανό, επίσης, η προσοχή στις ιδιότητες των αντικειμένων να ενισχυθεί από τη φυσική επαφή μαζί τους και τις ασκήσεις καθοδήγησης, και όχι με την απλή οπτική επαφή, θα πρέπει δηλαδή να λαμβάνουν εκπαίδευση και πρακτική εφαρμογή στις ασκήσεις βελτίωσης της αναφορικής επικοινωνίας (Watson,1978). Αποτελέσματα ερευνών ερμηνεύονται ως γεγονός που υποδηλώνει ότι μπορούμε να προωθήσουμε την λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας των παιδιών, όχι μόνο παρέχοντάς τους πληροφορίες σχετικά με την επικοινωνία, αλλά βοηθώντας τα να κατανοήσουν ότι τα μηνύματα μπορεί να είναι διφορούμενα και μπορεί να προκαλέσουν την αποτυχία της επικοινωνίας (Robinson and Robinson,1982).

Σε μελλοντική επέκταση της έρευνας, η μελέτη μεγαλύτερου δείγματος και επιπρόσθετων στοιχείων θα βοηθούσε στην εξαγωγή πιο ολοκληρωμένων αποτελεσμάτων. Θα μπορούσαν να μελετηθούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες των παιδιών, ο βαθμός της ενσυναίσθησης και οι τρόποι παρέμβασης για την βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών με δυσλεξία.

Βιβλιογραφία

Antonopoulou, Ek. (2006), Comprehension monitoring in referential communication. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 163-175.

Antonopoulou, K., Kouvava, S. & Stampoltzis, A. (2008), Referential communication of dyslexic and non-dyslexic children. *Electronic Proceedings of the 7th British Dyslexia Association (BDA) International Conference,* 27th-29th Match 2008, Harrogate, UK.

Asher, S. R., & Oden, S. L. (1976), Children's failure to communicate: An assessment of comparison and egocentrism explanations. *Developmental Psychology, 12,* 132-140.

Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1992), Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech & Hearing Research, 35,* 119–129.

Bishop, D. V. M., & Norbury, C. F. (2002), Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*,*43*, 917–929.

Bonitatibus, G. (1988), Comprehension monitoring and the apprehension of literal meaning. *Child Development*, 59, 60-70.

Brinton B, Fujiki M.(1982), A comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *J Speech Hear Disord.*47(1):57-62.

Bryant, P.E. (1967), Verbalisation and immediate memory of complex stimuli in normal and severely subnormal children, *Br. J. Soc Clin. Psychol.,* 6,212-19.

Chinn, S. & Crossman, M. (1995), Stress factors in the adolescent. In T. R. Miles V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress* (pp. 49–54). London: Whurr Publishers Ltd.

Dickson, W. P. (1981), Introduction: Toward an interdisciplinary conception of children's communication abilities. In W. P. Dickson (ed.) *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press.

Fern L. J. (1980), Communicative purpose in children's referential language, *Communication Monographs, 47*:1, 46-55.

Flavell, J., Speer, J., Green, F. & August, D. (1981), The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 46*, 5, Serial No. 192.

Frith, U. (1997), Brain, mind and behavior in dyslexia. In C. Hulme & M. J. Snowling (Eds.), Dyslexia: *Biology, cognition and intervention* (pp. 1–19). London: Whurr.

Gagatsis, A. (1999), Communicative Interaction Situations Between Children with Symptoms of Dyslexia Constructing Geometrical Figures, *Early Child Development and Care,* 151:1, 29-40.

Lloyd, P. (1997), Developing the ability to evaluate verbal information: the relevance of referential communication research. In G. Kasper and E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives.* London: Longman.

Lloyd, P., Camaioni, L., & Ercolani, P. (1995), *Test of Referential Communication: (TREC) skills*. London: The Psychological Corporation.

Longhurst, T.M. (1974), Communication in retarded adolescents: sex and intelligence level, *Am. J. Merit. Defic*, 78, 607-18.

Maridaki-Kassotaki, K. & Antonopoulou, K. (2011), Examination of the relationship between false-belief understanding and referential communication skills. *European Journal of Psychology of Education*.Vol 26, 1, p.75-84, DOI: 10.1007/s10212-010-0037-2

Miller, P. & Kupfermann, A. (2009), The role of visual and phonological representations in the processing of written words by readers with diagnosed dyslexia: evidence from a working memory task. *Annals of Dyslexia,* 59 no1 12-33.

Resches, M., & Perez-Pereira, M. (2007). Referential communication abilities and theory of mind development in preschool children. *Journal of Child Language*, 34, 21–52

Riddick, B., M. Farmer, and C. Sterling. (1997), *Students and dyslexia*: *Growing up with a specific learning difficulty*. London: Whurr.

Robinson, E. J. and Robinson, W. P. (1977), Development in the understanding of causes of success and failure in verbal communication. *Cognition,* 5: 363—378.

Robinson, E. J. and Robinson, W. P. (1982), The advancement of children's verbal referential communication skills: the role of metacognitive guidance. *International Journal of Behavioral Development, 5*: 329-355.

Roth, F. P., Spekman, N. J., & Fye, E. (1995), Oral reference cohesion in the oral narratives of learning disabled and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly, 1*, 25–41.

Schalock, R. L. (1996), Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Conceptualization and measurement* (Vol. 1, pp. 123–139).Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

Schonfeld, I.S. (1990), A developmental perspective and antisocial behavior: Cognitive functioning. *American Psychologist,* Vol 45(8), 983-984.

Sonnenschein, S. (1982), The effects of redundant communications on listeners: When more is less. *Child Development, 53*, 717-729.

The International Dyslexia Association, (2008), Definition of Dyslexia. *IDA Fact Sheets On Dyslexia and Related Language-Based Learning Differences.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του IDA, http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition.pdf (5-1-2012).

Troia, G. A. (2011), How Might Pragmatic Language Skills Affect the Written Expression of Students with Language Learning Disabilities? *Lippincott Williams & Wilkins,*31(1):40-53.

Veater, H. M., Plester, B. and Wood, C. (2011), Use of text message abbreviations and literacy skills in children with dyslexia. *Dyslexia*, 17: 65–71.

Watson J.M. (1978), Referential Communication in Normal and Educationally Subnormal Children, *Educational Research*, 20:2, 109-113.

Watson, L. (1987), Pragmatic abilities and disabilities of autistic children. In T. Layton (Ed), *Language and Treatment of Autistic and Developmentally Disordered Children.* Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Αθανασιάδη, Ε. (2001), *Η Δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται, διαφορετικός τρόπος μάθησης διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσλεξία : ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1993), Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση). Αθήνα: Μορφωτική.

Στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Ερευνητική μελέτη

Κουντουριώτου Παναγιώτα
Med, Ειδική Παιδαγωγός
totakount@gmail.com

Δημακοπούλου Μαρία
Phd, Med, Ειδική Παιδαγωγός
mdimako@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στο ρόλο που διαδραματίζει η πολιτική της συνεκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα, επιχειρείται ο καθορισμός του βαθμού επίδρασης του ρόλου του/της εκπαιδευτικού της γενικής τάξης ως σημαντικού ρυθμιστικού παράγοντα της κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής που είναι αναγκαία στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, αφού η επιτυχία της ενσωμάτωσης των μαθητών/τριών με ε.ε.α. εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς αυτήν. Αποτελεί τμήμα μιας μεγαλύτερης έρευνας, η οποία επιχειρεί να καταγράψει στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά τη δυνατότητα συμπερίληψης των μαθητών/τριών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που την προωθούν. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι το *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber et al., 1998), το οποίο διερευνά τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση. Τα ευρήματα κατέδειξαν τη βαρύτητα του παράγοντα γνώση – κατάρτιση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της συνεκπαίδευσης των μαθητών/τριών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο.

Λέξεις – κλειδιά: παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης, στάσεις εκπαιδευτικών, κατάρτιση - επιμόρφωση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι όροι «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», «ένταξη, ενσωμάτωση, συνεκπαίδευση στο γενικό σχολείο» και «άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής» στις σχολικές μονάδες για την υποστήριξή τους κερδίζουν συνεχώς έδαφος και απασχολούν έντονα τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής.

Παράλληλα, έχει γίνει σημαντική πρόοδος στον τρόπο με τον οποίο η επιστημονική κοινότητα και η πολιτεία αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν τις ανάγκες αυτής της ευαίσθητης ομάδας του σχολικού πληθυσμού. Οι έρευνες καταδεικνύουν ένα μεγάλο κενό στη γνώση των εκπαιδευτικών ως προς τις διαφορετικού είδους ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες έχουν τα παιδιά (Scruggs & Mastropieri, 1996), καθώς και διαμαρτυρίες ως προς την ελλιπή τους επιμόρφωση (Allan, 2004).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός παράγοντας προκειμένου η ιδέα της ύπαρξης ενός κοινού σχολείου για όλα τα παιδιά να έχει διάρκεια και αξία (Moore et al., 2001). Το πρότυπο πρόγραμμα σχολικής ενσωμάτωσης που μπορεί να εφαρμοστεί για ένα συγκεκριμένο παιδί εξαρτάται συχνά από παράγοντες όπως τη στάση του εκπαιδευτικού αλλά και όλου του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου απέναντι στο μαθητή με τις ειδικές ανάγκες, την ύπαρξη εκπαιδευτικών με ειδική εκπαίδευση ή επιμόρφωση σε θέματα εκτίμησης, αξιολόγησης και διδασκαλίας παιδιών με προβλήματα μάθη-

σης και συμπεριφοράς, την ύπαρξη ειδικού υποστηρικτικού και βοηθητικού προσωπικού, την προσπελασιμότητα και καταλληλότητα των σχολικών κτιριακών συγκροτημάτων, τη διαθεσιμότητα αιθουσών, την ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού (Δημακοπούλου, 2009).

Την παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης μπορούμε να την κατανοήσουμε ως «γενική παιδαγωγική που επιχειρηματολογεί και έχει στη βάση της τα ανθρώπινα δικαιώματα, στρέφεται ενάντια στο περιθώριο, αποδίδει σε όλους τους ανθρώπους τα ίδια δικαιώματα για προσωπική εξέλιξη και εξασφαλίζει την κοινωνική συμμετοχή χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές ανάγκες που τυχόν έχουν για υποστήριξη» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Η συνεκπαίδευση αφορά την προσπάθεια που καταβάλλεται για την *συνύπαρξη* και *συνδιδασκαλία* των περισσότερων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με τους συμμαθητές τους που δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες, σε κοινά σχολεία όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και στις συνηθισμένες σχολικές τάξεις (Zigmond, 2003).

Οι στάσεις, ως ψυχολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, φανερώνουν το πώς το άτομο κινείται μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον. Σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των στάσεων ασκούν τα στερεότυπα θετικά και αρνητικά (Αντωνοπούλου, 1999, Ajzen & Fishbein, 2000, Γεώργας, 1995). Οι στάσεις εμπεριέχουν τρεις διαστάσεις: γνωστική, συναισθηματική και έκφραση συμπεριφοράς. Η γνωστική διάσταση, θεωρείται ως *«ένα απαραίτητο υπόβαθρο για τη στάση»,* και μπορεί να περιλαμβάνει κάθε αντίληψη του ανθρώπου, η οποία βασίζεται στη γνώση, αλλά και κάθε προφορική δήλωση ή άποψη ή γνώμη που στηρίζεται στη γνώση. Η συναισθηματική διάσταση αναφέρεται τόσο στις αντιδράσεις του αυτόνομου νευρικού συστήματος του ατόμου όσο και σε αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας και δυσαρέσκειας ως προς το αντικείμενο της στάσης. Η διάσταση της συμπεριφοράς μπορεί να αναφέρεται σε συμπεριφοριστικές τάσεις ή πράξεις του ατόμου, δηλαδή την πραγματική συμπεριφορά του ατόμου, καθώς και σε τυχόν εκδήλωση πρόθεσης συμπεριφοράς, όταν δεν ταυτίζεται με το αποτέλεσμα των πράξεων του ατόμου (Βοσνιάδου, 1999).

Μεθοδολογία

Στόχος της έρευνας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι αφενός να αποτυπωθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη συνεκπαίδευση και αφετέρου να τονιστούν οι δυσκολίες που μπορεί να δυσχεραίνουν το έργο τους και να τους καθιστούν πιο επιφυλακτικούς απέναντι στην σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με ε.ε.α. Τέτοιες δυσκολίες είναι η ελλιπής κατάρτιση όσον αφορά την Ειδική Αγωγή (Ε.Α.) και η έλλειψη διεπιστημονικού προσωπικού και υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία.

Η παρούσα έρευνα συγκεντρώνει, μέσω ερωτηματολογίων που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τις απόψεις τους γύρω από τη συνεκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, διερευνά τις στάσεις τους για τη φοίτηση μαθητών με ε.ε.α. στην τάξη τους και κατά πόσο είναι έτοιμοι και επαρκώς καταρτισμένοι για κάτι τέτοιο. Παράλληλα, καταγράφονται τα πιστεύω τους σχετικά με το βαθμό που μπορούν να ενσωματωθούν μαθητές με ε.ε.α. στην κανονική τάξη, τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεκπαίδευση καθώς και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που προωθούν την ενσωμάτωση των συγκεκριμένων μαθητών.

Το εργαλείο

Η έρευνα διενεργήθηκε στον Νομό Αττικής. Τον πληθυσμό της έρευνας αποτέλεσαν 151 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία.

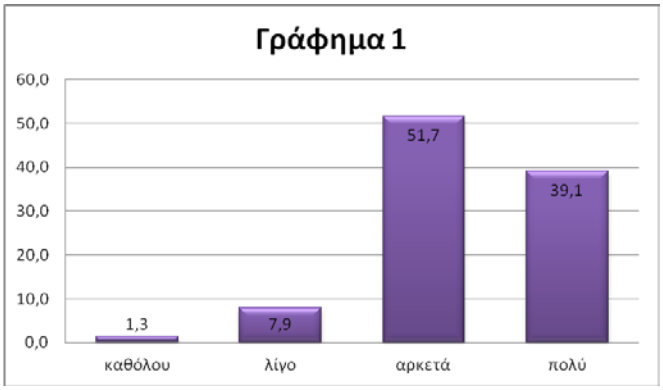
Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη είναι το *My Thinking About Inclusion-MTAI* (Stoiber et al., 1998), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα. Το συγκεκριμένο εργαλείο διερευνά τη στάση των δασκάλων απέναντι στη συνεκπαίδευση. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 10 ερωτήσεις αναφορικά με δημογραφικά και υπηρεσιακά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 28 δηλώσεις που διερευνούν: α) Βασικές αντιλήψεις (Core Perspectives), β) Προσδοκώμενα αποτελέσματα (Expected Outcomes) και γ) Ενταξιακές πρακτικές (Classroom Practices). Τέλος, στην τρίτη ενότητα διερευνάται η ετοιμότητά τους να διδάξουν διαφόρων κατηγοριών μαθητές με ε.ε.α. μέσα στη γενική τάξη, οι απόψεις τους σχετικά με τη δυνατότητα συμπερίληψης αυτών των μαθητών καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμπερίληψη και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που την προωθούν.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Ο παρακάτω πίνακας 1 και το γράφημα 1 αντικατοπτρίζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με το βαθμό που επηρεάζει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης **η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών**. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν τη βαρύτητα του συγκεκριμένου παράγοντα με τις εξής επιλογές: «καθόλου», «λίγο», «αρκετά» και «πολύ».

	Συχνότητες	**Ποσοστά**
Καθόλου	2	1,3%
Λίγο	12	7,9%
Αρκετά	78	51,7%
Πολύ	59	39,1%
Σύνολο	151	100,0%

πίνακας 1



Στον πίνακα 1.α. που ακολουθεί, έχουν καταχωρηθεί οι Μ.Ο. και οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας που πέτυχαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, με συμμετοχή ή όχι σε σεμινάρια Ε.Α. συνολικά στην ερώτηση για την αποδοχή ή όχι της συνεκπαίδευσης των μαθητών με ε.ε.α. στο γενικό σχολείο. Δίνονται, επίσης, οι τιμές οι οποίες αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των Μ.Ο.

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι ο Μ.Ο. της βαθμολογίας που πέτυχαν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με συμμετοχή σε σεμινάρια Ε.Α. είναι 2,31 ενώ ο αντίστοιχος των εκπαιδευτικών με μη συμμετοχή σε σεμινάρια Ε.Α. είναι 2,48. Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (t(149)= -1,98 p=,004).

Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με συμμετοχή σε σεμινάρια Ε.Α. έχουν πιο θετική στάση σχετικά με τη συνεκπαίδευση των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. στο γενικό σχολείο από τους συναδέλφους τους, οι οποίοι δεν έχουν συμμετάσχει σε σεμινάρια Ε.Α. και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική.

Πίνακας.1.α

Επίδραση του παράγοντα **«Συμμετοχή σε σεμινάρια Ε.Α.»** στη στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση.

Συμμετοχή σε σεμινάρια Ειδικής Αγωγής			
	N	Μ.Ο.	Σ
Συμμετοχή	75	2,31	0,35
Μη συμμετοχή	76	2,48	0,29
Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας			
	t	df	P
	-1,98	149,00	0,004

Πίνακας 1.β.

Σε ποιο βαθμό επηρεάζει την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης **η έλλειψη κατάλληλης γνώσης και κατάρτισης**.

	Συχνότητες	**Ποσοστά**
Καθόλου	1	0,7%
Λίγο	16	10,6%
Αρκετά	65	43,0%
Πολύ	69	45,7%
Σύνολο	151	100,0%



Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα, δεν αισθάνονται έτοιμοι να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τους μαθητές με ε.ε.α. μέσα στη γενική τάξη, αφού δεν έχουν δεχθεί την απαραίτητη και απαιτούμενη, στις συγκεκριμένης περιπτώσεις, εκπαίδευση και κατάρτιση. Το παραπάνω συμπέρασμα ταυτίζεται με τους Kavale & Forness (2000), Harding & Darling, (2003), Koh & Robertson (2003), Ammah & Hodge (2005), Ring & Travers, (2005), των οποίων οι ερευνητικές προσπάθειες συνηγορούν στο ότι εκπαιδευτικοί με την απαιτούμενη κατάρτιση ή καθοδήγηση φαίνονται να αντιμετωπίζουν με λιγότερη ανασφάλεια το θέμα της συνεκπαίδευσης και τελικά να πετυχαίνουν τους στόχους που έχουν τεθεί για το μαθητή με τις ε.ε.α.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας μας, προκύπτει, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας, οι οποίοι έχουν συμμετάσχει σε επιμορφώσεις-σεμινάρια Ε.Α., εμφανίζουν θετικότερη στάση απέναντι σε μορφές συνεκπαίδευσης μαθητών με ε.ε.α. και τυπικών μαθητών στο γενικό σχολείο, όπως άλλωστε έχει υποστηριχθεί και από τους Nes, 2000, Farrell, 2004, Avramidis & Kalyva 2007, Πέννα, 2008 και MacFarlane & Marks Woolfson, 2013. Η εν λόγω αποτίμηση μπορεί να αποτελέσει αφόρμηση για ένα γενικότερο προβληματισμό στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και πιο συγκεκριμένα της Ε.Α.

Προτάσεις

Από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, γίνεται εμφανές πως απαιτείται αλλαγή του τρόπου φιλοσοφίας ολόκληρης της εκπαίδευσης για την οποία πλέον χρειάζονται σχέδια και στόχοι, οι οποίοι θα είναι κοινοί για όλους τους μαθητές, αφού η Ε.Α. δε σημαίνει την προσαρμογή των παιδιών με ε.ε.α. στο σχολείο αλλά ακριβώς το αντίθετο: την προσαρμογή του συνηθισμένου σχολείου και την αλλαγή του σε ένα σχολείο επαρκώς στελεχωμένο, πλούσιο σε εμπειρίες και ικανό να αντιμετωπίσει και να εξυπηρετήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών του. Τα ευρήματα της έρευνας μας θα μπορούσαν, επιπλέον, να αξιοποιηθούν και στον τομέα της επιμόρφωσης και της κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής ώστε να μπορούν να αναπτυχθούν ευνοϊκότερες συνθήκες συνεκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς ε.ε.α. στο γενικό σχολείο.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αντωνοπούλου, Ν. (1999). Η αξιολόγηση της επικοινωνιακής δεξιότητας στην ελληνική ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. *Πρακτικά του Α΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών*

Σπουδών, Βερολίνο, 2-4 Οκτωβρίου 1998 με θέμα: *Ο Ελληνικός Κόσμος ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση 1453-1981.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 825-831.

Βοσνιάδου, Σ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δημακοπούλου, Μ. (2009*). Γνώσεις και στάσεις τυπικών και δυσλεξικών μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: συγκριτική μελέτη*. Ρόδος: Διδακτορική Διατριβή.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Φλώρινα: Διδακτορική διατριβή.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(4), 367-389.

Allan, J. (2004). Working together for inclusion. *Education in the North, 12,* 14-20.

Ammah, J.O.A., & Hodge, S.R. (2005). Secondary physical education teachers' beliefs and practices in teaching students with severe disabilities: A descriptive analysis. *High School Journal, 89*(2), 40-54.

Ajzen, I. & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. *European Review of Social Psychology, 10*, 1-33.

Harding, K.A. & Darling, C.A. (2003). Understanding inclusion: The perspectives of family and consumer sciences teachers. *Journal of Family and Consumer Sciences: From Research to Practice, 95*(1), 38-46.

Kavale, K.A., & Forness, S.R. (2000). History, rhetoric and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education, 21*(3), 279-296.

Koh, M. & Robertson, J.S. (2003). School reform models and special education. *Education and Urban Society, 35*(4), 421-442.

MacFarlane, K. & Marks Woolfson, L. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education, 29,* 46-52.

Moore, D.W., Prebble, S., Robertson, J., Waetford, R., Anderson, A. (2001). Self - recording With Goal Setting: a self - management programme for the classroom. *Educational Psychology, 21*(3), 254-265.

Nes, K. (2000). *The inclusive school and teacher education: About curricula and cultures in initial teacher education*. Proceedings of the 5th International Special Education Conference, Manchester. U.K.

Ring, E. & Travers, J. (2005). Barriers to inclusion: A case study of a pupil with severe learning difficulties in Ireland. *European Journal of Special Needs Education, 20*(1), 41-56.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1985-1995: a research synthesis. *Exceptional Children, 63*(1), 59-74.

Stoiber, K.C., Gettinger, M. & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion, *Early Childhood Research Quarterly, 13*(1), 107-124.

Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, *37*(3), 193-199.

Στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης στο Πρόγραμμα Σπουδών, τον Οδηγό για τη Νεοελληνική Γλώσσα και τα βιβλία του δασκάλου του δημοτικού, κατάλληλες για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Γεωργουλάκου Ιωάννα
Φιλόλογος Msc Ειδικής Αγωγής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μεταπτυχιακό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
angeorgo@uth.gr

Τζιβινίκου Σωτηρία
Λέκτορας – Μαθησιακές Δυσκολίες -Διδακτικές Προσεγγίσεις
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Μεταπτυχιακό Τμήμα Ειδικής Αγωγής
sotitzivi@uth.gr

Περίληψη

Ο μαθητικός πληθυσμός χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια και ένα ποσοστό του παρουσιάζει υποεπίδοση λόγω μαθησιακών δυσκολιών. Με βάση το παραπάνω επιστημονικό δεδομένο αναζητήθηκαν *στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και λογοτεχνία* (ΠΣ), στον *Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (ΟΝΓ) και στα *βιβλία του δασκάλου* των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού (ΒΔΔ, ΒΔΕ, ΒΔΣΤ αντίστοιχα) στοιχεία που να δείχνουν αν λαμβάνονται υπόψη και σε ποιο βαθμό οι μαθητές αυτοί κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας. Παράλληλα, εξετάστηκε αν προβλέπεται η χρήση στρατηγικών βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης, καθώς τα προβλήματα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο συγκεκριμένο τομέα είναι εγγενή και πολλαπλά. Από την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου του υλικού φάνηκε ότι γίνεται αναφορά σε ΜΜΔ, αν και όχι ανεξάρτητα από άλλες κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Επίσης, φάνηκε ότι σε γενικές γραμμές στο υλικό που παρέχεται στο δάσκαλο για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας περιλαμβάνονται διάφορες ασκήσεις ή στρατηγικές που στη διεθνή βιβλιογραφία θεωρούνται ότι έχουν αυξημένη αποτελεσματικότητα όσον αφορά την καλλιέργεια της αναγνωστικής κατανόησης χωρίς, όμως, να είναι πάντα ξεκάθαρο πως και πότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις - κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, αναγνωστική κατανόηση, Πρόγραμμα σπουδών, Οδηγός για τη Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο δασκάλου, Νεοελληνική Γλώσσα, Δημοτικό.

Εισαγωγή

Στη συνήθη σχολική τάξη συνυπάρχουν μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με υποεπίδοση. Η υποεπίδοση αυτή είναι πολυπαραγοντική, αφού πολλοί είναι οι παράγοντες που ορίζουν και επηρεάζουν την επίδοση. Οι μαθησιακές δυσκολίες ωστόσο, αποτελούν μια διακριτή ομάδα δυσκολιών, για την οποία, τα τελευταία χρόνια επιδεικνύεται έντονο ενδιαφέρον τόσο σε ερευνητικό-επιστημονικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών εφαρμογών και πολιτικών (Gersten κ.ά.,2001). Ένα στοιχείο που επιβεβαιώνει τη πιθανή παρουσία Μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα στη γενική τάξη είναι το γεγονός πως ο όρος *Μαθησιακές Δυσκολίες* (ΜΔ) είναι παραδοσιακά συνώνυμος με την απροσδόκητα χαμηλή επίδοση παρόλο που έχει δοθεί η ευκαιρία στο μαθητή και έχουν υπάρξει οι κατάλληλες συνθήκες για μάθηση (Lyon et al, 2001). Έτσι, έμμεσα φωτίζεται ο τομέας της καταλληλότητας της διδασκαλίας ή του υλικού που χρησιμοποιείται μέσα στη γενική τάξη και

μπορούν να διευκολύνουν ή όχι τη μάθηση των μαθητών αυτών. Είναι γεγονός πως είναι δύσκολο να εντοπιστούν κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, γιατί ο τρόπος εκδήλωσης τους όσο και η πιθανή αιτιολογία ποικίλουν. Σε όλους, όμως, τους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών αδιαπραγμάτευτο χαρακτηριστικό αποτελούν τα προβλήματα στην ανάγνωση. Οι μαθητές με ΜΔ, όμως, αντιμετωπίζουν πιο σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες από αυτές που αντιμετωπίζουν οι «φτωχοί» αναγνώστες, οι οποίοι δεν έχουν χαρακτηριστεί με ΜΔ, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτές, τις σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου (Fuchs et al., 2000). Φαίνεται ότι κατέχουν τα απαραίτητα γνωστικά εργαλεία για την πρόσβαση στη γνώση, αλλά για κάποιο λόγο το κάνουν με τρόπο αναποτελεσματικό. Οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι αυτό οφείλεται σε αποτυχίες στον τομέα της χρήσης στρατηγικών, καθώς και στην ενεργοποίηση των διαδικασιών της μεταγνώσης (Gersten et al., 2001). Δεδομένου ότι η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί σημαντικό στόχο της ανάγνωσης (Faggella-Luby & Deshler, 2008) και προαπαιτούμενο παράγοντα για την πρόσληψη και οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Μπότσας, 2007), η εκπαιδευτική έρευνα εξετάζει τους μηχανισμούς της και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Η ανάγνωση, δηλαδή, είναι πολύ σημαντική για τη μάθηση γιατί χωρίς την αναγνωστική ικανότητα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί ακαδημαϊκή επιτυχία (Strong, 2002). Για όλους τους παραπάνω λόγους, θεωρήσαμε σημαντικό να εξετάσουμε αν στις επίσημες οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς προβλέπεται η παρουσία ΜΜΔ μέσα στη γενική τάξη κι έπειτα, αν γίνεται λόγος για στρατηγικές που μπορούν να διευκολύνουν την αναγνωστική τους κατανόηση. Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αναζήτηση αναφορών στην περίληψη ως μια πολύ σημαντική στρατηγική διδασκαλίας και βελτίωσης της αναγνωστικής κατανόησης.

Μεθοδολογία

Η μέθοδος που εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου με βάση τα εξής κριτήρια: Αναφορές σε ΜΜΔ, αναφορές σε στρατηγικές για την ανάπτυξη και βελτίωση της αναγνωστική κατανόησης, αναφορές στην περίληψη, καθώς και εξέταση του πλαισίου εμφάνισης των ανωτέρω.

Υλικό

Το υλικό που εξετάστηκε ήταν *το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και λογοτεχνία* (ΠΣ), ο *Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση* (ΟΝΓ) και *τα βιβλία του δασκάλου* των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού (ΒΔΔ, ΒΔΕ, ΒΔΣΤ αντίστοιχα).

Ανάλυση του υλικού

Τι αναφέρεται για τους ΜΜΔ στο υλικό που εξετάστηκε

Στο Προγράμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα & Λογοτεχνία (ΠΣ) γίνεται λόγος για παιδιά «με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες, που προκύπτουν από δυσλεξία, δυσγραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής κ.ά. αλλά και αναπηρίες, όπως η ελλειμματική όραση ή η κώφωση», καθώς και για τα παιδιά που «μαθαίνουν συχνά τα ελ-

ληνικά ως δεύτερη γλώσσα, στο βαθμό που η πρώτη τους γλώσσα είναι η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα». Για τους μαθητές αυτούς επισημαίνεται ότι απαιτείται διαφοροποιημένη διδασκαλία προκειμένου να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να ενταχθούν στην τάξη. Στα βιβλία, βέβαια, του δασκάλου για τις Δ'-Στ' Δημοτικού οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα (ΜΜΠ) φαίνεται να κατατάσσονται στην ίδια ομάδα με τους αδύνατους μαθητές καθώς και αυτούς που έχουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Γ2). Στο δε Βιβλίο του δασκάλου της Ε' Δημοτικού (ΒΔΕ) αναφέρεται ότι: «κατά τη σχεδίαση των δραστηριοτήτων λαμβάνονται υπόψη οι ενδοομαδικές και διαπροσωπικές (ατομικές) διαφορές και η ηλικία των μαθητών. Προβλέπονται γι'αυτό το λόγο επίπεδα δυσκολίας δραστηριοτήτων και κείμενα [...] κατάλληλα όμως από γλωσσική και παιδαγωγική άποψη [...] για ανάγκες ομάδων που χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή (ΟΧΙΠ), π.χ. μαθητές για τους οποίους η ελληνική αποτελεί δεύτερη γλώσσα ή μαθητές με μαθησιακά προβλήματα» (σελ. 10). Επίσης, στο Βιβλίο του δασκάλου της Στ' Δημοτικού (ΒΔΣτ) αναφέρεται ότι οι ΜΜΠ συγκαταλέγονται μεταξύ των ομάδων που «χρειάζονται ιδιαίτερη προσοχή». Τέλος, στη σελ. 21 του ΒΔΣτ οι μαθητές με την ελληνική ως Γ2 και οι ΜΜΠ αναφέρονται ως «μαθητές που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση των κειμένων».

Τι είδους ασκήσεις προτείνονται για τους ΜΜΔ

Βασική διαφορά του Βιβλίου του δασκάλου Δ' Δημοτικού (ΒΔΔ) από τη μια πλευρά και των ΒΔΕ και ΒΔΣτ από την άλλη, είναι ότι στην περίπτωση του πρώτου δεν υποδεικνύονται ούτε άμεσα ούτε έμμεσα κάποιες ασκήσεις. Αντίθετα, στα ΒΔΕ και ΒΔΣτ έχουμε έμμεση υπόδειξη ασκήσεων με την έννοια ότι σε διάφορα σημεία τους γίνεται λόγος για διαβάθμιση δυσκολίας όταν υπάρχουν περισσότερες από μία ασκήσεις. Από την εξέταση των ασκήσεων για ΟΧΙΠ φαίνεται ότι οι ασκήσεις που θεωρούνται λιγότερο απαιτητικές και άρα καταλληλότερες για τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών έχουν τα εξής χαρακτηριστικά: 1) βασίζονται στην αξιοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι θεωρούμενες ως περισσότερο απαιτητικές, 2) οι ασκήσεις που δεν απαιτούν την παραγωγή ενός ολοκληρωμένου κειμένου θεωρούνται λιγότερο απαιτητικές, 3)σε ορισμένες περιπτώσεις κατάλληλες θεωρούνται οι ασκήσεις όπου δίνονται κάποια στοιχεία οργάνωσης του κειμένου, κυρίως με τη μορφή ερωτήσεων με τις οποίες οι μαθητές καθοδηγούνται στο πώς θα εντοπίσουν στοιχεία που θα τα χρησιμοποιήσουν σε ένα άλλο κείμενο το οποίο θα συνθέσουν, καθώς και με ποια σειρά θα τα παραθέσουν, 4) φαίνεται ότι ασκήσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνται να παραγάγουν ένα κείμενο μικρότερης έκτασης, θεωρούνται καταλληλότερες για τις ΟΧΙΠ.

Τι αναφέρεται για τις στρατηγικές στο υλικό για τους δασκάλους

Στον *Οδηγό νεοελληνικής γλώσσας* (ΟΝΓ) (σελ. 12-13) υιοθετείται η τυπολογία στρατηγικών των Chamot & O'Malley(1990), σύμφωνα με την οποία οι στρατηγικές μάθησης διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με τη διαδικασία που επιτελείται κατά την εφαρμογή τους: α) μεταγνωστικές στρατηγικές (metacognitive strategies), μέσω των οποίων ο μαθητής παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί ο ίδιος τη μάθηση, β) γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies), μέσω των οποίων ο μαθητής αλληλεπιδρά με το αντικείμενο μάθησης, γ) κοινωνικοσυναισθηματικές στρατηγικές (social-affective strategies), που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση μεταξύ προσώπων. Επίσης, στον πίνακα των σελ. 13-14 εμφανίζο-

νται εκείνες οι στρατηγικές που θεωρούνται επιτυχημένες με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (Berkeley κ.ά., 2010·Stanberry & Swanson, 2009): αυτοέλεγχος, αυτοαξιολόγηση, επεξεργασία/ενεργοποίηση προγενέστερης γνώσης, παρακολούθηση της δομής του κειμένου, αναζήτηση του γενικού νοήματος (skimming) του κειμένου, ερωτήσεις, εξαγωγή συμπεράσματος / πρόβλεψη, γραφικοί οργανωτές, σημειώσεις, εικόνες, περίληψη των βασικότερων σημείων του κειμένου, συνεργασία. Αναφορικά με τη διδασκαλία των στρατηγικών, στον ΟΝΓ (σελ. 14-15) αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός, αφού πρώτα προβεί σε διάγνωση του επιπέδου, των αναγκών και των στρατηγικών τις οποίες εφαρμόζουν ασύνειδα οι μαθητές, στη συνέχεια οργανώνει τη διδασκαλία των στρατηγικών στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Έτσι, επιλέγει τις κατάλληλες κάθε φορά στρατηγικές και τις περιγράφει κατονομάζοντάς τες, τονίζοντας τη σημασία τους και παρουσιάζοντας το πού, πότε και πώς μπορούν να αξιοποιηθούν. Επιπλέον, μοντελοποιεί την κάθε στρατηγική-η μοντελοποίηση πολύ αποτελεσματική για ΜΜΔ (Gajria κ.ά., 2007)- και δίνει παραδείγματα χρήσης της, ενώ εκμαιεύει και πρόσθετα παραδείγματα από τους μαθητές. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός παρέχει ευκαιρίες εξάσκησης στους μαθητές όσον αφορά τη χρήση των στρατηγικών που διδάχθηκαν, σε αντίστοιχες δραστηριότητες, έτσι ώστε να εμπεδώσουν τη λειτουργία τους. Σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών από τους μαθητές ακολουθείται το μοντέλο της φθίνουσας καθοδήγησης. Επιπρόσθετα, αξιολογείται η επίτευξη των μαθησιακών στόχων από τον εκπαιδευτικό, αλλά και από τους μαθητές, ενώ σε περίπτωση αρνητικής ανάδρασης επαναλαμβάνονται τα στάδια της περιγραφής και μοντελοποίησης των στρατηγικών. Στο πλαίσιο των (1-3) σημαντικό ρόλο παίζει η αυτοαξιολόγηση, η οποία θεωρείται αποτελεσματική στρατηγική για τους ΜΜΔ (Gajria κ.ά., 2007). Ειδικά όσον αφορά την κατανόηση κειμένων με δραστηριότητες που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία στρατηγικών επισημαίνεται στον ΟΝΓ (σελ. 18) ότι κατάλληλες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι η αναζήτηση του γενικού νοήματος, η αναζήτηση και απόσπαση συγκεκριμένων πληροφοριών, η εικασία, η πρόβλεψη, η ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, η χαρτογράφηση των κειμένων, η εξάσκηση των μαθητών να απαντούν αλλά και να διατυπώνουν οι ίδιοι διάφορους τύπους ερωτήσεων, η παρακολούθηση της δομής του κειμένου, η επαναληπτική αναθεώρηση και η περίληψη. Ως ενδεικτικό μοντέλο διδασκαλίας της κατανόησης κειμένων που αξιοποιεί πολλές από τις παραπάνω δραστηριότητες, προτείνεται η αμοιβαία διδασκαλία (reciprocal teaching), που πραγματώνεται σε ένα πλαίσιο συνεργατικής μάθησης, όπου κυριαρχεί ο διάλογος μεταξύ των μελών των ομάδων, και ο οποίος διεξάγεται αρχικά μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αφού πρώτα διδαχθούν τις στρατηγικές κατανόησης, και έπειτα μεταξύ των μαθητών, καθώς εκφράζουν τις σκέψεις τους για κάθε στρατηγική που υιοθετείται. Οι τέσσερις στρατηγικές που, σύμφωνα με τον ΟΝΓ (σελ. 18) αξιοποιούνται στα πλαίσια της αλληλοδιδασκαλίας είναι: 1) η στρατηγική των ερωτήσεων που υποβάλλονται πριν την ανάγνωση του κειμένου και μετά, 2) η στρατηγική της διευκρίνισης για τη λύση αποριών και παρανοήσεων, τον εμπλουτισμό λεξιλογίου, 3) η στρατηγική των προβλέψεων, όπου ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να προβλέψουν με βάση τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους και τις ενδείξεις του κειμένου, τι ακολουθεί, και 4) η στρατηγική της περίληψης.

Άμεσες ή έμμεσες αναφορές στην περίληψη στο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ)

Στην ενότητα 2.2 (Σκοποί και στόχοι, σελ. 11) αναφέρεται ότι επιδιώκεται οι μαθητές «Να κατακτήσουν τις αναγκαίες στρατηγικές για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων, όπως: κατανόηση άγνωστων λέξεων από τα συμφραζόμενα, περίληψη βασικών σημείων του κειμένου, χρήση γραφικών οργανωτών κτλ.». Το σημαντικό στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι η ένταξη της «περίληψης βασικών σημείων του κειμένου» στις απαραίτητες για την κατανόηση και παραγωγή κειμένων στρατηγικές, κάτι που συνάδει και με τα όσα αναφέρονται για τις στρατηγικές στον ΟΝΓ. Επιπλέον, στις σελ. 17-18 της ίδιας ενότητας του ΠΣ γίνεται λόγος για «δραστηριότητες με τις οποίες επιδιώκεται να γίνουν κατανοητοί οι μηχανισμοί και οι δομές της ΝΕ» και ως τεχνικές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν για την επίτευξη αυτού του στόχου αναφέρονται οι «παραφράσεις, δραστηριότητες πύκνωσης (περίληψης) ενός κειμένου και σύγκρισης των διαφορετικών ειδών πύκνωσης». Είναι σημαντικό ότι στην περίπτωση αυτή η περίληψη συνδέεται και με την προαγωγή της κατανόησης της δομής της νεοελληνικής γλώσσας και όχι μόνο της λειτουργίας της σε κειμενικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, έμμεσες αναφορές σε διάφορα στοιχεία που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κατά τη σύνταξη μιας περίληψης, υπάρχουν σε διάφορα σημεία του ΠΣ, όπως η εύρεση τίτλου, ή να βρίσκονται βασικά στοιχεία του κειμένου, απόδοση των βασικών πληροφοριών κάθε παραγράφου, ερωτήσεις για την ανάδειξη συγκεκριμένων πληροφοριών του κειμένου, εξάσκηση στην απόδοση του κυρίως νοήματος μιας παραγράφου, αφαίρεση ή προσθήκη στοιχείων πολυτροπικότητας (εικόνας, ήχου κτλ.) σε τμήμα κειμένου, κ.ο.κ. Επίσης, στα πλαίσια της περίληψης παρατηρείται συνδυασμός στρατηγικών (ερωτήσεις εντοπισμού πληροφοριών, υπογράμμιση με διαφορετικό χρώμα των τοπικών προσδιορισμών και των χρονικών προσδιορισμών), γεγονός που θεωρείται αποτελεσματικό για ΜΜΔ (Pressley, 2002).

Συζήτηση

Όπως φάνηκε από την έρευνα, στις επίσημες οδηγίες προς τους δασκάλους τονίζεται η πιθανή παρουσία μέσα στη γενική τάξη ΜΜΔ, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Gersten κ.ά.,2001). Βέβαια, οι αναφορές είναι σποραδικές και δεν ξεχωρίζονται οι ΜΜΔ από τις υπόλοιπες κατηγορίες μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και συγκαταλέγονται στους *μαθητές που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής*. Επίσης, είναι σημαντικό πως στο ΠΣ υποδεικνύονται ασκήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας για ΟΧΙΠ, τονίζοντας τις ανάγκες διαφοροποιημένης διδασκαλίας για τους μαθητές αυτούς, χωρίς, όμως, να εξηγείται για ποιο λόγο μια άσκηση είναι πιο δύσκολη από κάποια άλλη. Αν συνέβαινε αυτό, θα ήταν μια μορφή «εκπαίδευσης» των δασκάλων για το ποιες ασκήσεις είναι κατάλληλες για τους ΜΜΠ, ακόμη κι όταν διαφοροποιείται το γνωστικό αντικείμενο ή όταν θέλουν να χρησιμοποιήσουν άλλες ασκήσεις, πέραν αυτών που υποδεικνύονται στο ΠΣ. Όσον αφορά τις στρατηγικές, για τη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού προβλέπονται διάφορες στρατηγικές που με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία θεωρούνται αποτελεσματικές για ΜΜΔ. Στη μεγάλη πλειοψηφία των περιπτώσεων αξιοποιούνται οι ερωτήσεις είτε μόνες τους είτε σε συνδυασμό με κάποια άλλη στρατηγική. Η αξιοποίηση των ερωτήσεων, θεωρείται μια αποτελεσματική στρατηγική όσον αφορά την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας στους ΜΜΔ (Gajria κ. ά., 2007). Στις ασκήσεις που υποδεικνύονται από το ΠΣ, οι ερωτήσεις συνδυάζονται με την αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης ή με την πύκνωση. Και για τις δύο αυτές στρατηγικές, είναι αποδεκτό στη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ.Lederer, 2000) ότι είναι αποτελεσματικές όσον αφορά

την καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας. Επιπρόσθετα, και ο συνδυασμός στρατηγικών έχει φανεί στις διεθνείς έρευνες (π.χ. Pressley, 2002) να αποτελεί μια αποτελεσματική για τους ΜΜΔ στρατηγική. Μια άλλη στρατηγική που αξιοποιείται με βάση τα όσα προτείνονται από το ΠΣ, είναι η εστίαση στη δομή του κειμένου. Είδαμε ότι προτείνονται ασκήσεις όπου οι μαθητές θα πρέπει οι ίδιοι να κατασκευάσουν το σχεδιάγραμμα του κειμένου που θα παράγουν, ενώ, συμπληρωματικά, και οι ερωτήσεις που υποδεικνύονται στους μαθητές σε διάφορες ασκήσεις είναι διατυπωμένες με τέτοια σειρά ώστε να υποδεικνύεται στον μαθητή όχι μόνο σε ποια σημεία ενός ήδη υπάρχοντος κειμένου θα εστιάσει προκειμένου να τις απαντήσει αλλά και με ποια σειρά εμφανίζονται διάφορα στοιχεία είτε σε ένα ήδη υπάρχον, προς επεξεργασία από τους μαθητές, κείμενο είτε σε ένα κείμενο που ζητείται να παραχθεί. Και οι προσθήκες στο κείμενο θεωρούνται ως μια αποτελεσματική στρατηγική για ΜΜΔ (Jitendra και Gajria, 2011). Στο ΠΣ προτείνονται ασκήσεις όπου είτε αξιοποιούνται σχεδιαγράμματα είτε αξιοποιούν κάποιες πληροφορίες που υποδεικνύονται μέσα στο κείμενο είτε με διαφορετικό χρώμα είτε με υπογράμμιση. Τέλος, ο εντοπισμός ή η εστίαση σε εκείνα τα στοιχεία του κειμένου που θεωρούνται σημαντικότερα, θεωρείται ένα στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την αναγνωστική κατανόηση όχι μόνο σε επίπεδο ΜΜΔ αλλά και μη ΜΜΔ (Gajria κ.ά., 2007). Στο ΠΣ προτείνονται διάφορες ασκήσεις όπου ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν βασικά στοιχεία ενός κειμένου, είτε στα πλαίσια της αναγνωστικής κατανόησης είτε (και) για να τα αξιοποιήσουν προκειμένου να συντάξουν ένα δικό τους κείμενο. Επιπρόσθετα, φάνηκε ότι στον ΟΝΓ γίνεται λόγος για την αξιοποίηση της μοντελοποίησης κατά τη διδασκαλία των διαφόρων στρατηγικών. Τέλος, η διεθνής έρευνα (Gajria κ.ά., 2007) έδειξε ότι και η αυτοαξιολόγηση αποτελεί μια στρατηγική αποτελεσματική για τους ΜΜΔ. Φαίνεται, δηλαδή, από τα παραπάνω ότι προτείνεται η χρήση στρατηγικών που είναι σημαντικές για τους ΜΜΔ και προτείνονται ασκήσεις που εμπεριέχουν κατάλληλες στρατηγικές. Το αν οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την χρησιμότητα τους και πως πρέπει να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεί ερώτημα και πιθανόν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών.

Βιβλιογραφία

Berkeley, S., Scruggs, T. A., & Mastropieri, M. A. (2010). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006: a meta-analysis. *Remedial & Special Education*, 31, 423-436.

Chamot, A., & O'Malley, J. M., (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Faggella- Luby, M., & Deshler, D.(2008).Reading comprehension in adolescents with LD: What we know; what we need to learn. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 70.

Gajria, M., Jitendra, A. K., Sood, S., & Sacks, G. (2007). Improving comprehension of expository texts in students with LD: a research synthesis. *Journal of Learnind Disabilities*, 40, 210-225.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: a review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.

Jitendra, A. K., & Gajria, M. (2011). Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43, 1-16.

Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 91–106.

Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Torgesen, J.K., Wood, F.B., Schulte, A., & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. In C.E. Finn, R.A.J. Rotherham, & C.R. Hokanson (Eds.). *Rethinking special education for a new century* (pp. 259–287). Washington, DC: Thomas B. Fordham Foundation and Progressive Policy Institute.

Pressley, M. (2002). At-risk students: learning to break through comprehension barriers. Στο C. Collins Block, L. Gambrell & and M. Pressley (epim.), *Improving comprehension instruction* (σσ. 354–369). San Francisco: Jossey-Bass.

Stanberry, K., & Swanson, H. L. 2009. *Effective reading interventions for kids with learning disabilities*. Ανακτημένο στις 31 Οκτωβρίου 2013 από: http://www.ldonline.org/article/33084/?theme=print

Strong, R. W. (2002). *Reading for academic success: powerful strategies for struggling, average, and advanced readers, grades 7-12*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Συσχέτιση του βαθμού της μαθηματικής επάρκειας με τις απόψεις των δασκάλων των μαθητών με σύνδρομο Down για τις επιδόσεις των μαθητών τους.

Χαριτάκη Γαρυφαλιά
Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
lcharitaki@hotmail.com

Μπαραλής Γεώργιος
Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
gmparalis@primedu.uoa.gr

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
spolychr@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης των αριθμητικών δεξιοτήτων των παιδιών με σύνδρομο Down με την μαθηματική τους επάρκεια. Στην έρευνα συμμετείχαν 40 παιδιά με σύνδρομο Down, ηλικίας 7:02 και 14:07 (έτη:μήνες) ετών που φοιτούν σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία της Αττικής. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το *Utrecht ENT* (σταθμισμένο ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας)[1] μέσω ατομικών συνεντεύξεων με τους μαθητές και το *Academic Attainments Checklist* (μη σταθμισμένο κριτήριο) στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι δάσκαλοι των παιδιών με σύνδρομο Down. Ως ιδιαιτέρως σημαντική αναδεικνύεται η στατιστικώς σημαντική συσχέτιση *r=0,733* των δύο κριτηρίων, δεδομένου ότι το *Academic Attainments Checklist* από την βιβλιογραφία[2] είναι θετικώς συσχετισμένο *r=0,783* με το *Kaufman Assessment Battery for Children (arithmetic scale)*, σε πληθυσμούς μαθητών με σύνδρομο Down.

Λέξεις - κλειδιά: Utrecht ENT, Academic Attainments Checklist, Kaufman Assessment Battery for Children, σύνδρομο Down, πρώιμη μαθηματική επάρκεια

Μαθηματική Δεξιότητες μαθητών με σύνδρομο Down

Τελευταία γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών με σύνδρομο Down. Το σύνδρομο Down είναι μια χρωμοσωμική διαταραχή, η οποία προκαλεί ένα συγκεκριμένο μοτίβο φυσικών και αναπτυξιακών χαρακτηριστικών. Είναι γενικώς παραδεκτή η άποψη ότι όλα τα παιδιά που γεννιούνται με σύνδρομο Down θα έχουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά η δριμύτητα της δυσκολίας ποικίλει από παιδί σε παιδί[3].

[1] Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008). Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή – στάθμιση), Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

[2] Nye, J., Clibbens, J., & Bird, G. (1995). Numerical ability, general ability and language in children with Down syndrome. Down syndrome research and practice, 3(3), 92-102.

[3] Carr, J. (1988). Six weeks to twenty-one years old: A longitudinal study of children with Down's syndrome and their families. Journal of child Psychology and Psychiatry, 29(4), 407-431.

Από την μέχρι τώρα έρευνα γίνεται σαφές ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στον έλεγχο βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων όπως εκτιμάται από δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μεγέθη, πληθυκότητα, μέτρηση, αλλά και απλή αριθμητική[4]. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down μετρούν μηχανικά, αποστηθίζουν χωρίς να κατανοούν εννοιολογικά τους αριθμούς[5].

Η έννοια της πρώιμης μαθηματικής επάρκειας αναφέρεται στο σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων οι οποίες αποτελούν προϋπόθεση για να εισαχθεί αποτελεσματικά ένα παιδί προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στα μαθηματικά της τυπικής εκπαίδευσης[6]. Αυτές οι γνώσεις και δεξιότητες αφορούν κυρίως στη δημιουργία της έννοιας του αριθμού (number sense), καθώς βασικός τομέας των σχολικών μαθηματικών στα πρώτα χρόνια της τυπικής εκπαίδευσης είναι η επεξεργασία αριθμητικών εννοιών και σχέσεων. Για τον προσδιορισμό της πρώιμης μαθηματικής επάρκειας στα πλαίσια τις παραπάνω έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Ψυχομετρικό Κριτήριο Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης[7] .

Οι P. Aunio et al[8] χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους το *Φιλανδικό Early Numeracy Test (ENT-Fin)* σε ένα δείγμα 511 μαθητών χαμηλής επίδοσης μέσης ηλικίας 6:04 (έτη:μήνες) και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υστερούν σε σχέση με τους συνομήλικούς τους ως προς τη μαθηματική τους γνώση ήδη από την πρώιμη παιδική τους ηλικία. Επιπλέον υπογράμμισαν τη σημασία της παρέμβασης, μιας και υπήρχε μεγάλη συσχέτιση της ηλικίας με τις επιδόσεις στο κριτήριο.

Οι Godfrey et al[9] , σε μια διεθνή έρευνα που συμπεριελάμβανε 7 κράτη και δείγμα 319 μαθητών τυπικής ανάπτυξης αλλά και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιχείρησαν να συσχετίσουν μέσω του κριτηρίου τις μαθηματικές επιδόσεις των μαθητών με την ηλικία, το φύλο τους, αλλά και με τη χώρα καταγωγής τους. Επιπλέον, προσπάθησαν να διερευνήσουν αν υπάρχει διαφοροποίηση στις επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα έργα *(έργα Piaget – έργα Gelman).*

[4]Brigstocke, S., Hulme, C., & Nye, J. (2008). Number and arithmetic skills in children with Down syndrome.

[5]Gelman, R., & Cohen, M. (1988). Qualitative differences in the way Down syndrome and normal children solve a novel counting problem. The psychobiology of Down's syndrome, 51-99.

[6] Van de Rijt, B. A. M., Van Luit, J. E. H., & Pennings, A. H. (1999). The construction of the Utrecht early mathematical competence scales. Educational and Psychological Measurement, 59(2), 289-309.

[7]Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008). Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή – στάθμιση), Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

[8]Aunio, P., Hautamäki, J., Sajaniemi, N., & Van Luit, J. E. (2009). Early numeracy in low-performing young children. British Educational Research Journal, 35(1), 25-46.

[9] Godfrey, R., & Aubrey, C. (2001). Assessing early mathematical development. Research in Mathematics Education, 3(1), 55-68.

Οι Aubrey et al[10] , διεξήγαγαν μιας μικρής κλίμακας διαχρονική έρευνα για να εξετάσουν την εξέλιξη της μαθηματικής επάρκειας σε 319 μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα σε ηλικία 5 ετών, στο μέσο της 1ης τάξης και σε ηλικία 6 ετών. Ως αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας, αναδεικνύεται το γεγονός ότι τα σκορ των μαθητών ήδη από το μέσο της 1ης τάξης είναι ενδεικτικά για τη μετέπειτα επιτυχία του μαθητή. Εξαιρέσεις σε αυτό ήταν εκείνες οι χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών, οι οποίοι χαρακτηρίστηκαν περισσότερο από την αποτυχία τους να προχωρήσουν και όχι από μια αξιόλογη αρχική χαμηλή απόδοση.

Οι Navarro et al[11] χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 127 μαθητών ηλικίας 5-7 συμπέραναν ότι το επίπεδο της μαθηματικής ικανότητας μεταξύ των μαθητών ηλικίας 5-7 ετών, παραμένει σχετικά σταθερό ανεξάρτητα από το αρχικό επίπεδο επίτευξης. Ωστόσο, η έγκαιρη εξέταση για μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά θα μπορούσε να είναι χρήσιμη στην προσπάθεια βοήθειας μαθητών χαμηλών επιδόσεων να υπερβούν μαθησιακά εμπόδια.

Οι Aubrey et al[12] σε μιας μικρής κλίμακας διαχρονική έρευνα με 319 μαθητές, ηλικίας 5, 6 και 11 ετών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι χωρίς ενεργή παρέμβαση μέσω επίλυσης προβλήματος οι μαθητές που ξεκινούν το σχολείο με περιορισμένη μαθηματική γνώση, συνεχίζουν να παραμένουν μαθητές “χαμηλής επίδοσης” και κατά τα επόμενα χρόνια.

Οι Van de Rijt et al[13] που διεξήγαγαν μιας μικρής κλίμακας διαχρονική έρευνα με 928 μαθητές από 6 χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το ΕΝΤ είναι ένα χρήσιμο εργαλείο και για διακρατική σύγκριση και ανέδειξαν το ρόλο των γονέων ως κεντρικό, αφού και η μετέπειτα ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή σχετίζεται στενά με τις πρώιμες μαθησιακές εμπειρίες του.

Μεθοδολογία Έρευνας

Μέθοδος

Η μελέτη είναι διερευνητική - περιγραφική, ωστόσο γίνεται μια προσπάθεια ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγονται. Τέλος η χρήση της ανάλυσης συσχέτισης μεταβλητών είναι βαρύνουσας σημασίας μιας και είναι αυτή που αναδεικνύει την πιθανή συμμεταβολή-συσχέτιση των χαρακτηριστικών που αναζητούμε.

Ερευνητικά ερωτήματα

[10] Aubrey, C., & Godfrey, R. (2003). The development of children's early numeracy through Key Stage 1. British Educational Research Journal, 29(6), 821-840.

11 Navarro, J. I., Aguilar, M., Marchena, E., Ruiz, G., Menacho, I., & Van Luit, J. E. (2012). Longitudinal study of low and high achievers in early mathematics. British Journal of Educational Psychology, 82(1), 28-41.

[12] Aubrey, C., Godfrey, R., & Dahl, S. (2006). Early mathematics development and later achievement: Further evidence. Mathematics Education Research Journal, 18(1), 27-46.

[13] Van de Rijt, B., Godfrey, R., Aubrey, C., van Luit, J. E., GhesquiËre, P., Torbeyns, J., ... & Tzouriadou, M. (2003). The development of early numeracy in Europe. Journal of Early Childhood Research, 1(2), 155-180.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των μαθηματικών επιδόσεων των μαθητών με σύνδρομο Down, μέσω δύο διαφορετικών κριτηρίων. Ο συσχετισμός των αποτελεσμάτων αυτών των κριτηρίων, μας επιτρέπει να συνδέσουμε την πρώιμη μαθηματική επάρκεια των μαθητών με σύνδρομο Down με τις μαθηματικές τους επιδόσεις, όπως αυτές καθορίζονται μέσω της αξιολόγησης των διδασκόντων των μαθητών. Ουσιαστικά μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ του Academic Attainments Checkilst και του Utrecht Early Numeracy Test (ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας, σταθμισμένο στην Ελλάδα).

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές με σύνδρομο Down ηλικίας, μεταξύ 7:02 και 14:07 (έτη:μήνες) ετών, που φοιτούν σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία της Αττικής. Το μέγεθος του δείγματος είναι συνέπεια αφενός του γεγονότος ότι ο πληθυσμός των μαθητών με σύνδρομο Down είναι ένας κατά γενική ομολογία φθίνων πληθυσμός (εξαιτίας των προγεννητικών ελέγχων)[14] και αφετέρου του περιορισμού σε εκείνους των οποίων η νοητική ηλικία ήταν μεταξύ 4.00 και 7.05. από το σύνολο των μαθητών με σύνδρομο Down που φοιτούν σε ειδικά δημοτικά σχολεία. Για τον προσδιορισμό της νοητικής ηλικίας, όπου αυτό ήταν δυνατό, χρησιμοποιήθηκε το Wisc III, ενώ όπου δεν ήταν εφικτό, χρησιμοποιήθηκαν μη σταθμισμένες μέθοδοι.

Ερευνητικά Εργαλεία

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά εργαλεία :

1. ***Ψυχομετρικό Κριτήριο Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης για παιδιά ηλικίας 4.00-7.02 (Utrecht Early Mathematical Compe-tence Test)***

   Το συγκεκριμένο σταθμισμένο κριτήριο αποτελεί μετάφραση και προσαρμογή του Utrecht E.N.T. στα ελληνικά δεδομένα. Αποτελείται από τις εξής οκτώ ενότητες : *Σύγκριση – Ταξινόμηση – Αντιστοίχιση – Σειριοθέτηση – Χρήση λέξεων αρίθμησης – Δομημένη καταμέτρηση – Αποτελεσματική καταμέτρηση – Γενική γνώση αριθμών* και χαρακτηρίζεται ως αξιόπιστο αλλά και ως έγκυρο τόσο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς την εννοιολογική του κατασκευή. Για κάθε ορθή απάντηση ο μαθητής λαμβάνει 1 βαθμό, ενώ για κάθε λανθασμένη 0. Το άθροισμα των βαθμών του κάθε μαθητή με την χρήση πίνακα και σε συνάρτηση με την νοητική του ηλικία μετατρέπεται στον χαρακτηρισμό της Μαθηματικής Επάρκειας, ο οποίος μπορεί να είναι από Ε *(Πολύ αδύναμο έως αδύναμο)* έως Α *(Καλό έως πολύ καλό)*.

   Σύμφωνα με τον *Piaget,*η εξελικτική πορεία ανάπτυξης των τεσσάρων ικανοτήτων, της σύγκρισης, της ταξινόμησης, της αντιστοίχησης και της σειριοθέτησης, βρίσκεται στον

[14] Verweij, E. J., Oepkes, D., & Boer, M. A. (2013). Changing attitudes towards termination of pregnancy for trisomy 21 with non-invasive prenatal trisomy testing: a population-based study in Dutch pregnant women. Prenatal diagnosis.

πυρήνα της πορείας διαμόρφωσης της έννοιας του αριθμού[15]. Εν αντιθέσει με τη *Gelman* που ισχυρίζεται ότι τα παιδιά από πολύ νωρίς αναπτύσσουν τη δεξιότητα της καταμέτρησης μη συνεχών ποσοτήτων. Η σύνθεση των δύο παραπάνω αντιφατικών προσεγγίσεων λειτουργεί συμπληρωματικά για την ερμηνεία της ανάπτυξης των αριθμητικών εννοιών και σχέσεων. Στον πυρήνα αυτής της πορείας ανάπτυξης είναι οι δεξιότητες καταμέτρησης, οι οποίες όμως, διέπονται κατά την εξέλιξη τους από αρχές που βασίζονται στις τέσσερις ικανότητες που εντοπίζει ο *Piaget*. Σε αυτήν την οπτική κινείται άλλωστε και ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου κριτηρίου.

2. Academic Attainments Checklist (Sloper et al, 1990)

Το συγκεκριμένο κριτήριο αποτελεί μια λίστα που σχετίζεται με τις μαθηματικές επιδόσεις των μαθητών με σύνδρομο Down και συμπληρώθηκε από τους διδάσκοντες των παιδιών. Στην περίπτωση που το παιδί μπορεί να εκτελέσει την δεξιότητα που του ζητείται λαμβάνει 3 βαθμούς, στην περίπτωση που μπορεί με βοήθεια 2 και τέλος στην περίπτωση που δεν μπορεί λαμβάνει 1 βαθμό.

Ανάλυση

Αρχικά συλλέχθηκαν τα σκορ από το Academic Attainments Checklist (μέσω των διδασκόντων) και το Utrecht Early Mathematical Compe-tence Test (μέσω ατομικών συνεντεύξεων). Δεδομένου ότι τα σκορ από το Utrecht ENT συνιστούν ποιοτική μεταβλητή, προκειμένου να επιτευχθεί η συσχέτιση, χρησιμοποιήθηκε ψευδομεταβλητή (dummy variable) η οποία λαμβάνει τις τιμές από 1 έως 5 για αντίστοιχο Βαθμό Μαθηματικής Επάρκειας από Ε έως Α. Για την συσχέτιση των παραπάνω αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε ο δειγματικός συντελεστής γραμμικής συσχέτισης του Pearson.

Αποτελέσματα

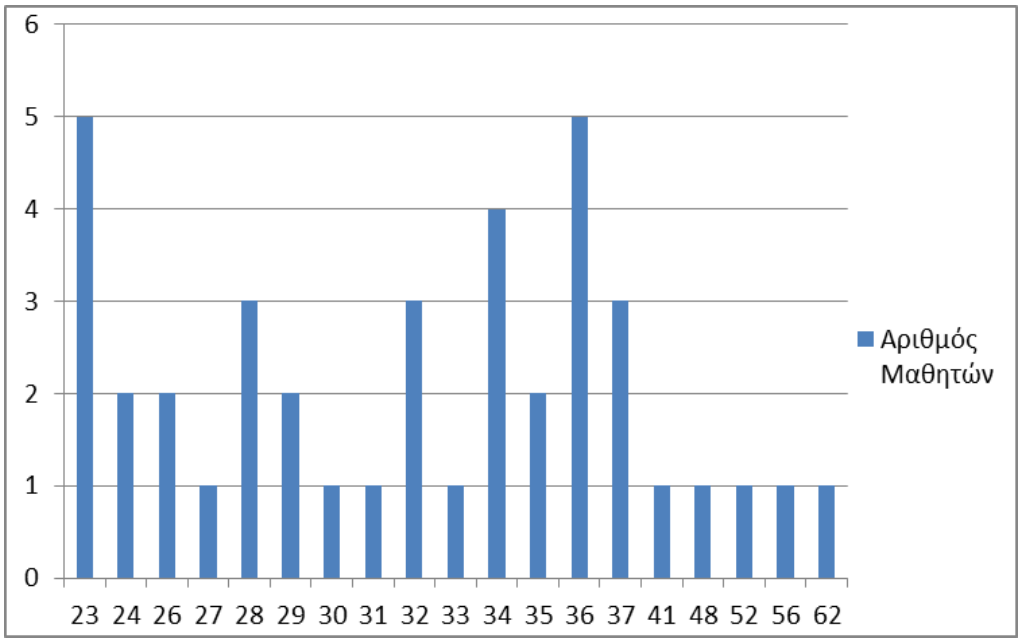
Academic Attainments Checklist

Στην Εικόνα 1 μπορούμε να δούμε την κατανομή των σκορ. Στον Πίνακα 1 αποτυπώνεται η περιγραφική στατιστική *(μέση τιμή, τυπική απόκλιση, μέγιστη τιμή και ελάχιστη)* των σκορ στο Academic Attainments Checklist από την τρέχουσα έρευνα, την έρευνα των Nye, Clibbens, & Bird (1995) και Sloper, Cunningham, Turner & Knussen (1990). Τόσο στην έρευνα των Nye et al (1995), όσο και στην έρευνα των Sloper et al (1990) χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερευνητικό εργαλείο. Στην πρώτη χρησιμοποιήθηκε ένας πληθυσμός 16 μαθητών με σύνδρομο Down, ενώ στην δεύτερη ένας πληθυσμός 117 μαθητών. Το μέσο σκορ στην τρέχουσα έρευνα είναι λίγο πιο χαμηλό από την έρευνα των Nye et al (1995) ενώ σε σχέση με την έρευνα των Sloper et al (1990) είναι πολύ μεγαλύτερο.

[15] Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008). Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή – στάθμιση), Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

	Πιθανά Σκορ	Τρέχουσα Έρευνα N=40	Έρευνα Nye et al N=16	Έρευνα Sloper et al N=117
Μέσο Σκορ	-	38.20	40.12	31.04
Τυπική Από-κλιση	-	9.00	6.40	8.93
Ελάχιστη Τιμή	22	22	28	22
Μέγιστη Τιμή	66	62	49	64

Πίνακας 1: Περιγραφική στατιστική των σκορ στο Academic Attainments Checklist από την τρέχουσα έρευνα, την έρευνα των Nye et al (1995) και Sloper et al (1990.)



Εικόνα 1: Κατανομή των σκορ από το Academic Attainments Checklist.

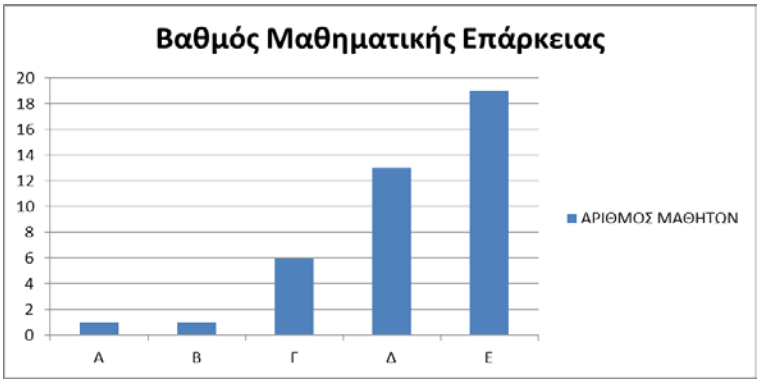
Ψυχομετρικό Κριτήριο Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας της Ουτρέχτης για παιδιά ηλικίας 4.00-7.02 (Utrecht Early Mathematical Compe-tence Test)

Στους Πίνακες 3 και 4 μπορούμε να δούμε τα αποτελέσματα από το κριτήριο Utrecht Early Mathematical Compe-tence Test. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, το 47,5% των μαθητών θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως πολύ αδύναμα έως αδύναμα. Το 32,5% των μαθητών θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αδύναμα έως μέτρια. Ενώ είναι πολύ σημαντικό να αναφέρουμε ότι το 20% είναι από μέτριο έως πολύ καλό[16].

[16] Χαριτάκη, Γ., Μπαραλής, Γ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Διερεύνηση του επιπέδου της Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας των μαθητών με σύνδρομο Down. Πρακτικά 5ου συνεδρίου ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ., 14-16 Μαρτίου 2014, Φλώρινα.

ΒΑΘΜΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΜΑΘΗΤΩΝ
Α	1	2,50%
Β	1	2,50%
Γ	6	15,00%
Δ	13	32,50%
Ε	19	47,50%
Σύνολο	**40**	**100,00%**

Πίνακας 2: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων για τον βαθμό μαθηματικής επάρκειας (Utrecht Early Numeracy Test)



Πίνακας 3: Ραβδόγραμμα κατανομής συχνοτήτων για τον βαθμό μαθηματικής επάρκειας (Utrecht Early Numeracy Test)

Ανάλυση Συσχετισμών

Για την διερεύνηση της ύπαρξης ή μη συσχέτισης, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson. Όπως μπορούμε να διακρίνουμε στον πίνακα 4 τα σκορ από το Academic Attainments Checklist και το Utrecht Early Mathematical Compe-tence Test εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση με *r=0.733.* Επιπλέον θα πρέπει να αναφερθεί ότι και από την βιβλιογραφία[17] υπάρχει υψηλή συσχέτιση του Kaufman Assessment Battery for Children (arithmetic scale) με το A.A.C. με *r=0.783.*

	A.A.C.	UTRECHT ENT
UTRECHT EARLY MATHEMATICAL COMPE-TENCE TEST	0,733	
KAUFMAN ASSESSMENT BATTERY FOR CHILDREN	0,783	

Πίνακας 4: Πίνακας με τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των κριτηρίων.

Συζήτηση

[17] Nye, J., Clibbens, J., & Bird, G. (1995). Numerical ability, general ability and language in children with Down syndrome. Down syndrome research and practice, 3(3), 92-102.

Μέσω της παρούσας έρευνας αναδεικνύεται η στατιστική συσχέτιση του Academic Attainments Checklist με το Utrecht Early Mathematical Compe-tence Test, η σπουδαιότητα της οποίας έγκειται στο γεγονός ότι μας παρέχει ενδείξεις για την εγκυρότητα του μη σταθμισμένου εργαλείου ως μέτρου των μαθηματικών δεξιοτήτων σε πληθυσμούς μαθητών με σύνδρομο Down. Επιπλέον ισχυροποιείται και η υπόθεση των Nye et al (1990) για την εγκυρότητα του εργαλείου και σε πληθυσμούς Ελλήνων μαθητών με σύνδρομο Down.

Επιπλέον οι απόψεις των δασκάλων των μαθητών με σύνδρομο Down ,όπως αποτυπώνονται μέσω του Α.Α.C., που αφορούν στις βασικές μαθηματικές τους δεξιότητες, φαίνεται να σχετίζονται με την μαθηματική τους επάρκεια και να την επηρεάζουν με μεγάλο βαθμό.

Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί και το ενδεχόμενο ύπαρξης συσχέτισης των δύο σταθμισμένων εργαλείων, σε πληθυσμούς μαθητών με σύνδρομο Down.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μπάρμπας, Γ., Βερμέουλεν, Φ., Κιοσέογλου Γ. & Μενεξές Γ. (2008). Ψυχομετρικό κριτήριο πρώιμης μαθηματικής επάρκειας της Ουτρέχτης (προσαρμογή – στάθμιση), Στο πλαίσιο του έργου ΕΠΕΑΕΚ «Ψυχομετρική - διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες», Θεσσαλονίκη, 2008.

Χαριτάκη, Γ., Μπαραλής, Γ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Διερεύνηση του επιπέδου της Πρώιμης Μαθηματικής Επάρκειας των μαθητών με σύνδρομο Down. Πρακτικά 5ου συνεδρίου ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ., 14-16 Μαρτίου, Φλώρινα, 2014.

Ξενόγλωσση

Aubrey, C., & Godfrey, R. (2003). The development of children's early numeracy through Key Stage 1. British Educational Research Journal, 29(6), 821-840.

Aubrey, C., Godfrey, R., & Dahl, S. (2006). Early mathematics development and later achievement: Further evidence. Mathematics Education Research Journal, 18(1), 27-46.

Aunio, P., Hautamäki, J., Sajaniemi, N., & Van Luit, J. E. (2009). Early numeracy in low-performing young children. British Educational Research Journal, 35(1), 25-46.

Brigstocke, S., Hulme, C., & Nye, J. (2008). Number and arithmetic skills in children with Down syndrome.

Charitaki, G., Baralis, G., Polychronopoulou, S., Lappas, D., & Soulis S.-G. (2013). Numerical Ability of Children with Down's syndrome and correlation with external factors. εγκεκριμένο για συμμετοχή στα πρακτικά του διεθνούς συνεδρίου Twenty-First International Conference on Learning, 15-17 July 2014 (http://thelearner.com/the-conference/program-and-events/list-of-accepted-proposals).

Carr, J. (1988). Six weeks to twenty-one years old: A longitudinal study of children with Down's syndrome and their families. Journal of child Psychology and Psychiatry, 29(4), 407-431.

Gelman, R., & Cohen, M. (1988). Qualitative differences in the way Down syndrome and normal children solve a novel counting problem. The psychobiology of Down's syndrome, 51-99.

Godfrey, R., & Aubrey, C. (2001). Assessing early mathematical development. Research in Mathematics Education, 3(1), 55-68.

Navarro, J. I., Aguilar, M., Marchena, E., Ruiz, G., Menacho, I., & Van Luit, J. E. (2012). Longitudinal study of low and high achievers in early mathematics. British Journal of Educational Psychology, 82(1), 28-41.

Nye, J., Clibbens, J., & Bird, G. (1995). Numerical ability, general ability and language in children with Down syndrome. Down syndrome research and practice, 3(3), 92-102.

Van de Rijt, B. A. M., Van Luit, J. E. H., & Pennings, A. H. (1999). The construction of the Utrecht early mathematical competence scales. Educational and Psychological Measurement, 59(2), 289-309.

Van de Rijt, B., Godfrey, R., Aubrey, C., van Luit, J. E., GhesquiËre, P., Torbeyns, J., ... & Tzouriadou, M. (2003). The development of early numeracy in Europe. Journal of Early Childhood Research, 1(2), 155-180.

Verweij, E. J., Oepkes, D., & Boer, M. A. (2013). Changing attitudes towards termination of pregnancy for trisomy 21 with non-invasive prenatal trisomy testing: a population-based study in Dutch pregnant women. Prenatal diagnosis.

Ακολουθεί σε παράρτημα το:

Academic Attainments Checklist

(Μετάφραση)

	Παιδιά						
Α/Α ΠΑΙΔΙΩΝ							
Χρονολογική Ηλικία							
Δεξιότητες							
1. Διακρίσεις μεταξύ των μεγαλύτερων και των μικρότερων ομάδων αντικειμένων.							
2. Προσδιορίζει ομάδες με τον ίδιο αριθμό αντικειμένων.							
3. Κάνει μια ομάδα από πέντε αντικείμενα.							
4. Κάνει μια ομάδα από εννέα αντικείμενα.							
5. Όταν δίνεται μια ομάδα αντικειμένων, προσθέτει ένα.							
6. Όταν δίνεται μια ομάδα αντικειμένων, αφαιρεί ένα.							
7. Λέει και γράφει σύμβολα , 0 - 9.							
8. Γράφει σύμβολα, 0 - 9.							
9. Γράφει σύμβολα, 10 έως 20.							
10. Προσθέτει γραπτούς αριθμούς μέχρι το 10, με υλικά, (π.χ., τα δάχτυλα, μετρώντας με συσκευή).							
11. Προσθέτει γραπτούς αριθμούς μέχρι 10, χωρίς υλικά.							
12. Αφαιρεί από γραπτούς αριθμούς έως 9, με υλικά.							
13. Αφαιρεί από γραπτούς αριθμούς έως 9, χωρίς υλικά.							
14. Προσθέτει δύο αριθμούς μέχρι το 20, με υλικά.							
15. Προσθέτει δύο αριθμούς μέχρι το 20, χωρίς υλικά.							
16. Αφαιρεί από αριθμούς μέχρι το 20, με υλικά.							
17. Αφαιρεί από αριθμούς μέχρι το 20, χωρίς υλικά.							
18. Προσθέτει αριθμούς, 20 +, χωρίς υλικά.							
19. Αφαιρεί από αριθμούς μέχρι το 50.							
20. Εκτελεί απλούς πολλαπλασιασμούς.							
21. Εκτελεί απλές διαιρέσεις.							
	ΚΛΕΙΔΑ	ΜΠΟΡΕΙ		ΜΠΟΡΕΙ ΜΕ ΒΟΗΘΕΙΑ		ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙ	

Σχολικό πρόγραμμα πρόληψης κατά του φαινομένου του εκφοβισμού - θυματοποίησης σε μαθητές Πρώτης Γυμνασίου του Δήμου Βύρωνα

Χριστάκου Δέσποινα
Εκπαιδευτικός ΠΕ10, Ms : Προαγωγή και Αγωγή υγείας
debchristac@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στόχευσε στο σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση ενός προγράμματος πρόληψης του φαινομένου του εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Πραγματοποιήθηκε παρέμβαση σε μαθητές της Α Γυμνασίου και συγκρίθηκαν δύο ομάδες: η ομάδα παρέμβασης, η οποία έλαβε τη σχετική εκπαίδευση και τις προβλεπόμενες δράσεις και η ομάδα ελέγχου, η οποία αξιολογήθηκε με τα ίδια εργαλεία και κατά τις ίδιες χρονικές στιγμές με την ομάδα παρέμβασης, χωρίς όμως να είναι αποδέκτης οποιασδήποτε παρεμβατικής πρακτικής. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης αύξησαν τις γνώσεις τους και τις θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού τόσο σε σχέση με αυτές πριν την παρέμβαση όσο και σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου. Επίσης, οι καθηγητές της ίδιας ομάδας, αύξησαν τις παρεμβάσεις τους σε επεισόδια εκφοβισμού μετά την παρέμβαση σε σχέση με την προηγούμενη πρακτική τους. Η υπόθεση για μείωση των περιστατικών εκφοβισμού/ θυματοποίησης ως αποτέλεσμα της παρέμβασης δεν επιβεβαιώθηκε.

Λέξεις- κλειδιά: εκφοβισμός –θυματοποίηση, θύμα, θύτης, παρατηρητής, καλές πρακτικές.

Παρουσίαση του προβλήματος

Ορισμός και ρόλοι

Ο εκφοβισμός/ θυματοποίηση (bullying) είναι μια μορφή βίας που έχει συζητηθεί κυρίως στο πλαίσιο του σχολείου. Αναφέρεται σε βίαιες ή επιθετικές πράξεις που ασκούνται επανειλημμένα από ένα παιδί ή από ομάδα παιδιών εναντίον ενός άλλου παιδιού με στόχο να του προκαλέσουν σωματικό ή ψυχικό πόνο και να το υποτάξουν (Olweus, 1993).Ο εκφοβισμός / θυματοποίηση διακρίνεται από άλλες μορφές επιθετικότητας, διότι αυτός που ασκεί τη βία θεωρεί το παιδί που είναι αποδέκτης εύκολο στόχο. Δηλαδή, συνήθως το παιδί που ασκεί τη βία έχει μεγαλύτερη δύναμη. Ακόμα ένα άλλο χαρακτηριστικό του φαινομένου είναι ότι επαναλαμβάνεται πάντα εναντίον συγκεκριμένων παιδιών που αδυνατούν να προστατέψουν τον εαυτό τους (Rigby, 1996).

Ο Σύνδεσμος Δημόσιας Υγείας του Καναδά (Canadian Public Health Association) διακρίνει τέσσερα είδη εκφοβισμού/θυματοποίησης, τα οποία αναφέρονται τόσο στην άμεση, όσο και στην έμμεση μορφή του φαινομένου: α) σωματική βία, καταστροφή και κλοπή περιουσίας, β) λεκτική βία, χρήση παρατσουκλιών, κοροϊδία, απειλές, εξευτελισμός, γ) κοινωνική απομόνωση, διάδοση φημών, άνιση μεταχείριση και δ) ηλεκτρονική βία, μέσα από το διαδίκτυο, όπως απειλές, διάδοση φημών, αποκάλυψη προσωπικών δεδομένων. Η οριοθέτηση αυτή βασίζεται στην έρευνα που έγινε στο Δυτικό Βανκούβερ για την ασφάλεια των σχο-

λείων (West Vancouver School District Safe School Surveys) και στις διεθνείς έρευνες του Π.Ο.Υ. για τα παιδιά σχολικής ηλικίας (Totten, Quigley & Morgan, 2004)

Ένα επεισόδιο εκφοβισμού/ θυματοποίησης θεωρείται ότι μπορεί να περιλαμβάνει έως 5 ξεχωριστές ομάδες παιδιών: τους θύτες (bullies), τους συνένοχους (accomplices), τους προστάτες (guardians), τους παρατηρητές/παρευρισκόμενους (bystanders) και τα θύματα (victims) (Mckinnon, 2001).

Ως θύτης (bully) ορίζεται ο μαθητής που ασκεί τη δύναμη που έχει για να πληγώσει και να θίξει ένα άλλο μαθητή, σωματικά, ψυχικά ή κοινωνικά. Με τον όρο θύμα (victim) ορίζεται ο μαθητής που γίνεται στόχος κακομεταχείρισης από τους συμμαθητές του, επαναλαμβανόμενα και με σκοπό να τον βλάψουν. Ως παρατηρητές/παρευρισκόμενοι (bystanders) ορίζονται οι μαθητές που παρευρίσκονται στα επεισόδια και αποτελούν το κοινό για τον θύτη. Ως συνένοχοι (accomplices) ορίζονται οι παρευρισκόμενοι μαθητές που ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τους θύτες στις ενέργειες τους εναντίον των θυμάτων και κάποιες φορές παίρνουν και αυτοί ενεργό μέρος σε αυτά. Ως προστάτες (guardians) ορίζονται οι παρευρισκόμενοι μαθητές που προσπαθούν να βοηθήσουν το θύμα και να επιλυθεί το πρόβλημα (Fairholm & Fairholm, 2006)

Χρειάζεται επίσης να αναφερθεί ότι, μεταξύ των θυμάτων και των θυτών υπάρχει και μια ενδιάμεση κατηγορία που ανήκει και στις δύο ομάδες, δηλαδή θύτες και θύματα μαζί, (bullies- Victims). Μελέτες δείχνουν ότι από 3% έως και 66% των παιδιών που εμπλέκονται σε επεισόδια εκφοβισμού, αναφέρουν τους εαυτούς τους ως θύτες και θύματα μαζί. Συγκεκριμένα σε μια έρευνα από τους 301 μαθητές που αναφέρουν ότι υπήρξαν θύτες τρεις ή περισσότερες φορές τον τελευταίο χρόνο, οι 159 από αυτούς αναφέρουν ότι υπήρξαν και θύματα τρεις ή περισσότερες φορές το ίδιο διάστημα. (Antunes., Craig, Dewit, Dionne,George, Julien., Lorimer, Maclntosh, Martin, Mccall, Pepler., Reed, Ronson, Seddon, Shaw M, Sloat , Spott, Wekerle, Williamson & Willms, 2003).

Σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού δημιουργείται μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των πιο πάνω ομάδων, η οποία προσδιορίζει την έννοια και τη σημασία του φαινομένου του εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Επίσης, σύμφωνα με τους Cairns, Neckerman, Ferguson & Gariepy. (1989), αυτού του είδους οι συμπεριφορές πρέπει να εξετάζονται μέσα στο πλαίσιο, στο οποίο εμφανίζονται. Όπως επίσης, έχει σημασία να εξετάζεται και το τι αναγνωρίζει κάθε κοινωνία ως βία, χωρίς αυτό να διακυβεύει τα οικουμενικά κριτήρια για την ανθρωπότητα , όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα (Δημητρίου, 2003).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση πρότυπων προγραμμάτων πρόληψης του εκφοβισμού/θυματοποίησης

Παραδείγματα πρότυπων προγραμμάτων

Με βάση τη βιβλιογραφία αναφέρονται τέσσερις κατηγορίες πρότυπων προγραμμάτων: α) παρεμβάσεις που αφορούν όλο το σχολείο, β) παρεμβάσεις ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων/ διαχείρισης προβλημάτων και δ) παρεμβάσεις ενδυνάμωσης της κοινότητας των

νέων(Olweus, 1991,. Minton, et.al., 2004, (Hamilton, Hamilton & Pittman 2004, Mckenzie & Smeltzer, 2001)

Χαρακτηριστικά επιτυχημένων προγραμμάτων (best practices)

Παράγοντες επιτυχίας ενός προγράμματος πρόληψης του εκφοβισμού/θυματοποίησης μπορεί να είναι: 1) η συμμετοχή όλων των μαθητών, 2) ο έγκαιρος χαρακτήρας της παρέμβασης, 3) η δημιουργία δημοκρατικού και υποστηρικτικού κλίματος στο σχολείο, 4) η χρήση πολλαπλών μοντέλων και μεθόδων, 5) η μεγάλη διάρκεια του προγράμματος, 6) η συμμετοχή μαθητών που αυτοαναγνωρίζονται ως θύματα, 7) η εμπλοκή των γονέων και 8) η εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές γνωστικές, συναισθηματικές δεξιότητες και διαχείρισης προβλημάτω (Eddy, 2004, Rigby, 2002, Hawkins, Catalno, Kosterman, Abbott & Hill 1999, Battistich, Schaps, Watson & Solomon, 1996).

Σκοποί και στόχοι

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η εκπόνηση ενός προγράμματος πρόληψης του εκφοβισμού/θυματοποίησης σε μαθητές της Α γυμνασίου. Οι **ειδικότεροι στόχοι** είναι:**1)** Η ανάπτυξη και η εφαρμογή μιας παρέμβασης για την πρόληψη του εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Στόχοι της παρέμβασης ήταν α) Η αύξηση της επίγνωσης του φαινομένου σε μαθητές, γονείς και καθηγητές, καθώς και του ρόλου που διαδραματίζουν σε αυτόβ) Η ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση των μαθητών σε κοινωνικές δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων (στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου).γ) Η δημιουργία μιας υποστηρικτικής ομάδας συνομηλίκων για την αντιμετώπιση του φαινομένου και τη στήριξη των άμεσα εμπλεκόμενων και η εκπαίδευση τους σε δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας.**2)** Η αξιολόγηση της εφαρμογής και της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης.

Ερευνητικές Υποθέσεις

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας μελέτης είναι:**1) Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης** μετά το τέλος του προγράμματος σε σχέση με πριν και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου **1.1** θα έχουν αυξήσει τις γνώσεις τους σχετικά με τον εκφοβισμό/ θυματοποίηση,**1.2** θα έχουν διαμορφώσει αρνητικές στάσεις ως προς τον εκφοβισμό,**1.3**θα έχουν υιοθετήσει θετικές στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων/ αντιμετώπισης του φαινομένου,**2)** Οι **καθηγητές, οι γονείς και οι συνομήλικοι της ομάδας παρέμβασης** μετά το τέλος του προγράμματος σε σχέση με πριν και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου θα έχουν ευαισθητοποιηθεί και θα έχουν αυξήσει τις παρεμβάσεις τους σε επεισόδια εκφοβισμού/ θυματοποίησης**, 3)** Τα **ποσοστά εκφοβισμού/ θυματοποίησης του σχολείου παρέμβασης** μετά το τέλος του προγράμματος σε σχέση με πριν και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου αναμένεται να μειωθούν.

Η δομή του προγράμματος

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια τεσσάρων μηνών (Παράρτημα 1). Περιελάμβανε την εφαρμογή μιας παρέμβασης για την πρωτογενή πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού/θυματοποίησης και την αξιολόγηση της. Το σχέδιο της παρέμβασης αναπτύχθηκε με βάση τους στόχους του προγράμματος και περιελάμβανε τα εξής: 1) Παρέμβαση στο σύλ-

λογο των καθηγητών με τη μορφή εισήγησης για το φαινόμενο, 2) Ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το φαινόμενο και εκπαίδευση σε κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων, 3) Εκπαίδευση υποστηρικτικής ομάδας συνομηλίκων σε θέματα διαπροσωπικής επικοινωνίας, παροχής συμβουλών σχετικά με το θέμα και δημιουργία αφίσας κατά του εκφοβισμού/ θυματοποίησης και 4) Παρέμβαση σε γονείς με τη μορφή ενημερωτικού φυλλαδίου, οδηγού αντιμετώπισης του φαινομένου.

Για την αξιολόγηση του αντίκτυπου της παρέμβασης, συγκρίθηκαν δύο ομάδες: η ομάδα παρέμβασης, η οποία έλαβε τη σχετική εκπαίδευση και τις προβλεπόμενες δράσεις και η ομάδα ελέγχου, η οποία αξιολογήθηκε με τα ίδια εργαλεία και κατά τις ίδιες χρονικές στιγμές με την ομάδα παρέμβασης, χωρίς όμως να είναι αποδέκτης οποιασδήποτε παρεμβατικής πρακτικής. Η αξιολόγηση και των δύο ομάδων πραγματοποιήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση, με ειδικό ερωτηματολόγιο. Η σύγκριση των δύο ομάδων περιελάμβανε: 1) την αλλαγή στις γνώσεις, 2) στις στάσεις, 3) στις δεξιότητες διαχείρισης των συγκρούσεων, στρατηγικές αντιμετώπισης του φαινομένου του εκφοβισμού/ θυματοποίησης, 4) στα ποσοστά παρέμβασης των συνομηλίκων, καθηγητών και των γονέων με σκοπό τον τερματισμό επεισοδίων εκφοβισμού/ θυματοποίησης και τέλος, 5) στα ποσοστά του ίδιου του φαινομένου.

Περιγραφή Πληθυσμού- Δείγματος

Ο πληθυσμός της μελέτης ήταν μαθητές της Α Γυμνασίου (12-13 ετών) που φοιτούν σε δύο σχολεία της Αθήνας. Οι μαθητές του ενός σχολείου αποτέλεσαν την ομάδα παρέμβασης και οι μαθητές του άλλου σχολείου, αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η επιλογή της ηλικιακής αυτής ομάδας δεν είναι τυχαία. Το φαινόμενο του εκφοβισμού/ θυματοποίησης φαίνεται να εντείνεται κατά την πρώτη εφηβική περίοδο, περίοδο της μετάβασης των μαθητών από τη πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κάποιες από τις αλλαγές που συντελούνται σε αυτή την ηλικία ευνοούν την ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς. Τέτοιες αλλαγές είναι η αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας, της ανεξαρτητοποίησης από τους ενήλικες, σωματικές αλλαγές, αλλαγές στις παρέες (Pellegrini & Long, 2002).

Το μέγεθος του δείγματος ήταν 71 μαθητές και αποτελούνταν από δύο τμήματα της Α΄ γυμνασίου του σχολείου παρέμβασης και δύο τμήματα της ίδιας τάξης από το σχολείο ελέγχου. Έγινε μη τυχαιοποιημένη μελέτη με ομάδα ελέγχου, δηλαδή χρησιμοποιήθηκε δείγμα ευκολίας. Ο λόγος που δε μπορούσε η μελέτη να βασιστεί σε τυχαία δειγματοληψία είναι ότι υπήρχε η δέσμευση της συνεργασίας με ένα ορισμένο Δήμο της Αττικής για την εκπόνηση της Διπλωματικής Εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, το Κέντρο Υγείας Βύρωνα αποτελούσε τον Συνεργαζόμενο Φορέα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών για την υλοποίηση της μελέτης και υπέδειξε τα σχολεία παρέμβασης και ελέγχου.

Η παρέμβαση

Η επιλογή του Σχεδίου Δράσης

Η παρέμβαση που υιοθετείται στην παρούσα μελέτη έχει σχεδιαστεί κατά κύριο λόγο με βάση τη συστημική προσέγγιση. Όμως, αντλεί στοιχεία και από την κοινωνικογνωστική θε-

ωρία, το μοντέλο του Olweus, το μοντέλο της έλλογης δράσης, το μοντέλο του Salmivali και από προγράμματα διαχείρισης συγκρούσεων και ενδυνάμωσης της κοινότητας των συνομηλίκων. Η συστημική θεωρία αποτελεί τη γενική θεωρία στην οποία στηρίζεται η παρέμβαση. Ειδικότερα όμως, για κάθε επίπεδο επιρροής υπάρχει και ένα επιπλέον και διαφορετικό μοντέλο θεωρητικής στήριξης. Συγκεκριμένα το ατομικό επίπεδο επιρροής στηρίζεται στο μοντέλο της έλλογης δράσης και στην κοινωνικογνωστική θεωρία, το διαπροσωπικό επίπεδο επιρροής στηρίζεται στο μοντέλο του Salmivali και του Olweus και το θεσμικό επίπεδο στο μοντέλο του Olweus.

Το περιεχόμενο της παρέμβασης

Η παρέμβαση αυτή εφαρμόστηκε στο σύνολο των μαθητών της ομάδας παρέμβασης, μέσα στη σχολική τάξη, κατά τη διάρκεια του αναλυτικού προγράμματος. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο τριών συναντήσεων διάρκειας 2 ωρών η καθεμία. Ο γενικοί στόχοι της ήταν η ευαισθητοποίηση των μαθητών έναντι του φαινομένου του εκφοβισμού/ θυματοποίησης και κατά επέκταση ο τερματισμός τέτοιων συμπεριφορών ή η αποτροπή τους από την εκδήλωση ή ενίσχυση αυτών, όπως επίσης και η ενδυνάμωση των θυμάτων στην αντιμετώπιση αυτών.

Η παρέμβαση στην ομάδα των συνομηλίκων- ηγετών των τάξεων (στο εξής ομάδα συνομηλίκων) είχε διάρκεια τρεις ώρες και έγινε σε τρεις συναντήσεις. Ως ομάδα συνομηλίκων ορίστηκαν 3 μέλη του πενταμελούς συμβουλίου από κάθε τμήμα. Η επιλογή των μελών βασίστηκε στην εθελοντική συμμετοχή. Το πενταμελές συμβούλιο αποτελεί τους ηγέτες της κάθε ομάδας, οι οποίοι θεωρείται ότι μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτές στους μαθητές- θύματα του εκφοβισμού και ως πρωταγωνιστές στην ανάληψη πρωτοβουλιών παρέμβασης για την διακοπή περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Η δημιουργία μιας ομάδας συνομηλίκων καταπολέμησης του εκφοβισμού που να μπορεί να στηρίζει τους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια, απαιτεί την εκπαίδευση σε βασικές κοινωνικές δεξιότητες και την εκμάθηση πρακτικών συμβουλών αντιμετώπισης του προβλήματος.

Η παρέμβαση στους καθηγητές αφορούσε μια ομιλία 10 λεπτών που έγινε στο Σύλλογο των καθηγητών κατά τη διάρκεια του μεγάλου διαλείμματος, ύστερα από σχετική ενημέρωση τους από τη Διεύθυνση του σχολείου. Οι στόχοι της παρέμβασης ήταν η αύξηση της επίγνωσης των καθηγητών για το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης, η συνειδητοποίηση ότι επηρεάζει και επηρεάζεται από το κλίμα του σχολείου, η ευαισθητοποίηση τους και κατά επέκταση η αύξηση των παρεμβάσεων τους σε τέτοιου τύπου επεισόδια.

Η παρέμβαση που έγινε στους γονείς των μαθητών ήταν η διανομή ενός οδηγού- ενημερωτικού φυλλαδίου σχετικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Ο οδηγός αυτός βασίζεται σε έναν οδηγό για γονείς που έχει εκδώσει το Υπουργείο Παιδείας του Οντάριο στον Καναδά. Οι στόχοι της παρέμβασης στους γονείς ήταν η αύξηση της επίγνωσης του φαινομένου του εκφοβισμού/ θυματοποίησης, η ευαισθητοποίηση τους και τέλος, η αύξηση των παρεμβάσεων τους, είτε στην πρόληψη, είτε στην εκδήλωση, ή στην αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών

Μετρήσεις και Εργαλεία

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης και πιο συγκεκριμένα για την αξιολόγηση του αντίκτυπου της παρέμβασης στους μαθητές, γονείς και καθηγητές, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο μέτρησης:« Η Ζωή στο Σχολείο». Το εργαλείο αυτό καταρτίστηκε και εφαρμόστηκε στο πλαίσιο του Αριστοτέλειου Παν/μιου Θεσσαλονίκης με τίτλο: «Ταυτότητες φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο». Πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο καταγράφει τη συχνότητα του εκφοβισμού/ θυματοποίησης και τον τρόπο που γίνεται κατανοητό και αποδεκτό από τους μαθητές. Επίσης, στο ερωτηματολόγιο με βάση τις δηλώσεις των μαθητών καταγράφεται η συμπεριφορά των καθηγητών και των γονέων σε σχέση με την παρέμβαση τους σε επεισόδια εκφοβισμού/ θυματοποίησης (Δεληγιάννη- Κουιμτζή et.al, 2005).

Για την κατάρτιση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν κυρίως τα εξής ερωτηματολόγια: The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire- Senior (1996) και Pro-Victim Scale (PVS) των Rigby & Slee (1991), τα οποία μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στην ελληνική πραγματικότητα από την ερευνητική ομάδα του συγκεκριμένου προγράμματος (Δεληγιάννη- Κουιμτζή et.al, 2005).

Αποτελέσματα- Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα είχε θετικό αντίκτυπο σε ότι αφορά στις γνώσεις, στις στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού των θυμάτων και στις παρεμβάσεις των καθηγητών σε επεισόδια εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Καμία, ευνοϊκή επίδραση δεν σημειώθηκε μετά την υλοποίηση της παρέμβασης στις στάσεις των μαθητών και στις παρεμβάσεις των συνομηλίκων σε επεισόδια εκφοβισμού/θυματοποίησης, ενώ σε ότι αφορά, στην παρέμβαση των γονέων, δεν στάθηκε δυνατή η διερεύνηση τους, λόγω στατιστικών περιορισμών από το πρόγραμμα SPSS. Τέλος, αποθαρρυντικά ήταν τα αποτελέσματα αναφορικά με τα ποσοστά του εκφοβισμού και της θυματοποίησης.

Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τις ερευνητικές υποθέσεις που αναπτύχθηκαν τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι μετά την παρέμβαση: 1)οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης αύξησαν τις γνώσεις τους και τις θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού σε σχέση με πριν και σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, 2)οι καθηγητές της ομάδας παρέμβασης αύξησαν τις παρεμβάσεις τους σε επεισόδια εκφοβισμού, σε σχέση με πριν, 3)Οι μαθητές της ομάδας παρέμβασης που θυματοποιούνται και αυτοί που εκφοβίζουν αυξήθηκαν σε σχέση με πριν

Η αύξηση των γνώσεων συνιστά αύξηση της επίγνωσης του φαινομένου, το οποίο είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να αλλάξει κανείς στάση και συμπεριφορά. Βάσει του μοντέλου της έλλογης δράσης, οι πεποιθήσεις που έχει κανείς για το αναμενόμενο αποτέλεσμα μιας συμπεριφοράς καθορίζουν τη στάση του έναντι της συμπεριφοράς αυτής και κατά επέκταση την πρόθεση του για την τέλεση της και την εκδήλωση της (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1999). Ακόμα σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία οι πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και οι πράξεις συνδέονται (Totten, et.al., 2004).

Οι θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού αποτελούν δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων και επίλυσης προβλημάτων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία οι άμεσα εμπλεκόμενοι σε επεισόδια εκφοβισμού/ θυματοποίησης υπολείπονται σε τέτοιου τύπου κοινωνικές δεξιότητες. Η έλλειψη αυτή θεωρείται ένας από τους αιτιολογικούς παράγοντες του φαινομένου και για αυτό η ενίσχυση τους συνιστάται ως μια καλή πρακτική αντιμετώπισης του (Rigby, 2004).

Στην παρούσα μελέτη η ενίσχυση των θυμάτων επιτεύχθη μέσα από την αύξηση των θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού, όπως είναι η άμεση αντιμετώπιση, η αναζήτηση βοήθειας ή ακόμα και η αποφυγή. (Badame, et.a., 1996). Επιπρόσθετα, όλες αυτές οι θετικές στρατηγικές αντιμετώπισης του εκφοβισμού εκτός από το ότι ενισχύουν το θύμα αποτελούν μέρος της λύσης του ίδιου του προβλήματος, εφόσον ένας από τους κύριους λόγους για τους οποίους το φαινόμενο υφίσταται σχετίζεται με την παθητική αντιμετώπιση του θύματος . (Bollemer, et.al., 2006). Στην προκειμένη περίπτωση βέβαια η υιοθέτηση θετικών στρατηγικών αντιμετώπισης του εκφοβισμού σε μεγαλύτερο βαθμό μετά την παρέμβαση δε φάνηκε να οδήγησε σε παράλληλη μείωση του φαινομένου

Μέσα από την ολιγόλεπτη παρέμβαση ευαισθητοποίησης που έγινε στους καθηγητές, ένας από τους στόχους της μελέτης που ήταν η αύξηση των παρεμβάσεων των καθηγητών του σχολείου σε επεισόδια εκφοβισμού, μετά την παρέμβαση, επιτεύχθη. Η αύξηση των παρεμβάσεων των καθηγητών σε επεισόδια εκφοβισμού θεωρείται σημαντικός παράγοντας καταπολέμησης του φαινομένου (Olweus, 1993). Αυτό όμως, από μόνο του δεν μπορεί να θεωρηθεί ως αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος και της κουλτούρας του σχολείου. Για να πετύχει κανείς αλλαγές στο περιβάλλον του σχολείου, ίσως χρειάζεται να αφιερώσει περισσότερο χρόνο στην εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου.

Σε ότι αφορά στον εκφοβισμό παρατηρήθηκε αύξηση στη συχνότητα εμφάνισης του έμμεσου εκφοβισμού, όπως είναι οι απειλές, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η κλοπή χρημάτων. Επίσης, παρατηρήθηκε αύξηση της λεκτικής θυματοποίησης και της κλοπής χρημάτων. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν μερικώς με τη βιβλιογραφία, ως προς το ότι οι μαθητές στο πέρασμα τους στην πρώτη εφηβική περίοδο, εγκαταλείπουν τις πιο άμεσες μορφές εκφοβισμού και κυρίως το σωματικό εκφοβισμό (Rivers & Smith, 1994).

Στην παρούσα μελέτη λήφθηκε υπόψη ότι, η αλλαγή της συμπεριφοράς του εκφοβισμού/ θυματοποίησης μέσα από την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων δεν είναι αρκετή, αν δεν διασφαλιστεί ότι και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας των συνομηλίκων θα ενισχύσουν αυτή την αλλαγή (Salmivali, 1999). Κάτι τέτοιο επιχειρήθηκε να γίνει μέσα από τη δημιουργία και λειτουργία της ομάδας στήριξης των συνομηλίκων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα ένα ποσοστό 25,9 % απευθύνθηκε σε αυτή την ομάδα και το 42,9% απάντησε ότι το βοήθησε η επαφή μαζί τους να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του εκφοβισμού/ θυματοποίησης. Τα αποτελέσματα αυτά θεωρούνται ενθαρρυντικά, εάν λάβει κανείς υπόψη του το μικρό χρονικό διάστημα, στο οποίο αναφερόταν η λειτουργία της ομάδας στήριξης των συνομηλίκων και το οποίο ήταν μόλις, ένας μήνας.

Βιβλιογραφία

Antunes. V., Craig W., Dewit D., Dionne G., George P., Julien K., Lorimer A., Maclntosh B., Martin J., Mccall D., Pepler D., Reed P., Ronson B., Seddon C., Shaw M., Sloat E., Spott J., Wekerle C., Williamson S., & Willms D.(2003) Bullying, School Exclusion And Literacy. Canadian Public Health Association, Canada

Badame, F., Bhoolai, E., Chung J,& Schwarz, T.(1996) "We can work it out".Ear, You, Eyes, Undivided attention, Heart. These strokes together form the Chinese word "to lishen". A Prosocial Skills Resource (k-8).ETOBICOKE BOARD OF EDUCATION, TORONTO, CANADA.

Battistich V., Schaps M., Watson M. & Solomon D. (1996) Prevention Effects of the Child Development Project: Early Findings From an Ongoing Multisite Demonstration Trial. Journal of Adolescent Research. Vol.11 No.1:12-35

Boollmer, J.M., Harris M. J. & Milich R. (2006) Reactions to bullying and peer vicrimization: Narratives, physiological arousal, and personality. Journal of Resarch in Personality (40) 803-828

Cairns, R. B. D., Neckerman, H.G., Ferguson, L.L & Gariepy, J. (1989) Growth and Aggression: 1. Childhood to Early Adolescence. Developmental Psychology, 25: 320-330

Eddy J.M.(2004) World Health Organization Prevention of Mental Disorders. Effective Interventions and Policy Options. Summary report. Chapter Three, WHO, Geneva

Fairholm J. & Fairholm K. (2006) Resource Materials. Beyond the Hurt.Peer Harassment and Bullying Prevention for Adults who Work with Youth. Canadian Red Cross.

Hawkins D., Catalno R., Kosterman R., Abbott R. & Hill K.(1999) Preventing Adolescent Health-Risk Behaviors by Strengthening Protection During Childhood. Archives Pediatrics Adolescent Medicine. 153: 226-234

Mckinnon E. (2001) An examination of bullying from a group dynamic perspective: the third party role of peers in bullying incidents. Thesis. University of Waterloo, Ontario, Canada.

Olweus, D (1993).Bullying at School: What we Know and What We Can Do. Cambridge, MA: Blackwell.

Pellegrini, A.D.& Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. British Journal of Developmental Psychology, 20, 259-280

Rigby, K. (2002) New Perspectives on Bullying. London: Jessica Kingsley

Rigby, K.(1996)Bullying in schools and what to do about it. London: Jessica Kingsley Publishers

Rigby, K.(2004)Addressing Bullying in Schools: Theoretical Perspectives and their implications. School Psychology International,25, 287.Rivers, L., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviors and their correlates. Aggressive Behavior, 20, 359-368.

Rivers, L., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviors and their correlates. Aggressive Behavior, 20, 359-368.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intercntions. Journal of Adolescence, 22, 453-459

Totten M., Quigley P. & Morgan M.(2004) Assessment Toolkit for Bullying, Harassment and Peer Relations at school.Canadian Public Health Association, Ottawa

Δεληγιάννη- Κουιμτζή Β., Αθανασιάδου Χ., Ζαφειρόπουλος Κ, Παπαθανασίου Μ. & Ψάλτη Ν. (2005) Ταυτότητες φύλου, Εθνικές Ταυτότητες και Σχολική Βία: διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο.

Δημητρίου Σ.(2003) Μορφές Βίας. Σαββάλας, Αθήνα

Σχολικός εκφοβισμός. Καλές εκπαιδευτικές πρακτικές για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του.

Παπαχρήστου Ιωάννα
Φιλόλογος, Δασκάλα
MSc στη Συμβουλευτική
& τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό
ioannitsap@hotmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο άρθρο εξετάζει τον πολυδιάστατο και σημαντικό ρόλο της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής αναφορικά με την πρόληψη του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή δύναται να αποτελέσει ένα άρτια δομημένο σύστημα για την προαγωγή και τη βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών. Η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων αποτελεί απαραίτητο συστατικό προγραμμάτων αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και γενικότερα παραβατικών συμπεριφορών. Οι πρακτικές που θα παρουσιαστούν επισημαίνουν τη σημασία των δυναμικών επιρροών που ασκούν το σχολείο, η οικογένεια, οι ομάδες ομηλίκων, η κοινοτήτα αλλά και ολόκληρη η κοινωνία σε οποιοδήποτε συμβάν εκφοβισμού.

Λέξεις - κλειδιά: κοινωνικές δεξιότητες, συναισθηματικές δεξιότητες, σχολικός εκφοβισμός

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ζήτημα διεθνές και διαχρονικό. Ο πρωτοπόρος στο πεδίο του σχολικού εκφοβισμού Dan Olweus (1993) τον ορίζει ως εξής: «ένας μαθητής/ μία μαθήτρια (εκφοβίζεται) θεωρείται θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα και σε διάρκεια χρόνου σε αρνητικές ενέργειες ενός ή περισσότερων μαθητών, οι οποίοι δρουν χωρίς να προκληθούν άμεσα». Την έννοια του σχολικού εκφοβισμού συμπληρώνει η έννοια της θυματοποίησης (victimisation). Ο όρος θυματοποίηση αναφέρεται στον αντίκτυπο που έχει ο εκφοβισμός στο άτομο-στόχο και στη θέση που κατέχει το άτομο που υφίσταται τον εκφοβισμό, που γίνεται δηλαδή θύμα (Κασάπη, 2007).

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι ο εκφοβισμός και η βία στο σχολείο αποτελούν πράξεις επιθετικότητας, σχετίζονται δηλαδή με ένα οικουμενικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, που εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την ηλικία και το φύλο. Τα μικρότερα παιδιά εκφράζονται περισσότερο με το σώμα τους, ενώ τα μεγαλύτερα χρησιμοποιούν περισσότερο το λόγο και σταδιακά πιο συγκαλυμμένες μορφές επιθετικότητας, όπως η υπονόμευση και η απομόνωση.

Οικουμενικό πλαίσιο για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης

Οι συσχετισμοί και οι αιτίες της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού ερευνώνται εδώ και δεκαετίες. Προάγγελοι αυτής εμφανίζονται να είναι τυχόν βιολογικές επιδράσεις, ατομικά χαρακτηριστικά (Miles & Carey, 1997), πολιτιστικές προσδοκίες, επιρροή συνομηλίκων (Espelage, Holt & Henkel, 2003), γονικοί παράγοντες, έλλειμμα συναισθηματικών δεξιοτήτων ή ανεπάρκεια κοινωνικών δεξιοτήτων. Έχει υποστηριχθεί πως η βέλτιστη προσέγ-

γιση για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού περιλαμβάνει παρεμβάσεις όπου μετέχουν τόσο τα εμπλεκόμενα άτομα- θύματα, θύτες, παρατηρητές- όσο και ολόκληρη η σχολική (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, σχολικός ψυχολόγος, ειδικό βοηθητικό προσωπικό) και τοπική κοινότητα (Guerra & Huesmann, 2004). Η θεωρία και η πρακτική αποδεικνύουν ότι ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση εκδηλώνονται ως αποτέλεσμα διαδράσεων μεταξύ πλαισίων εντός των οποίων κάθε παιδί μετέχει. Το οικουμενικό πλαίσιο πρόληψης αναφέρεται σε μία πολυεπίπεδη παρέμβαση, η οποία περιλαμβάνει χάραξη συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, εστίαση σε κανόνες, εποπτεία μαθητών, αλλά και μαθήματα απόκτησης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων με σκοπό να προσδιοριστούν οι διάφορες μορφές εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, να ενθαρρυνθούν θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και παράλληλα να εκπαιδευτούν οι μαθητές στην ενσυναίσθηση, τη ρύθμιση και τον έλεγχο των συναισθημάτων τους, την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους και την ενίσχυση των φιλικών τους δεσμών ή της ομάδας των ομηλίκων γενικότερα (Frey et al., 2005).

Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή: ρόλος κλειδί για την πρόληψη του εκφοβισμού

Η κοινωνική και συναισθηματική αγωγή αναφέρεται στη συστηματική ανάπτυξη μιας σειράς βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που βοηθούν τα περισσότερα παιδιά να χειριστούν αποτελεσματικά τις προκλήσεις στη σχολική ζωή και να ευδοκιμήσουν τόσο στο κοινωνικό όσο και στο μαθησιακό περιβάλλον (Ragozzino & Utne O'Brien, 2009). Αφορά σε ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η διαχείριση των συναισθημάτων, οι δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, τα οποία συλλήβδην συμβάλλουν στην σύναψη φιλικών δεσμών μεταξύ των μαθητών, την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων, την ομαλή ένταξή τους σε ομάδες ομηλίκων και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους. Η ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων αποβλέπει στη βελτίωση των ενδοπροσωπικών δεξιοτήτων προκειμένου οι μαθητές να έχουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους και να ξεπερνούν τη συστολή τους. Μέσω των κοινωνικών δεξιοτήτων και της ανάπτυξης της αυτοπεποίθησης οι μαθητές επωφελούνται, καθώς δεν ντρέπονται να ζητήσουν βοήθεια από τους δασκάλους τους, μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά εκφοβιστικές συμπεριφορές ή και ακόμα ως παρατηρητές να επέμβουν για να αποτρέψουν μία δύσκολη κατάσταση.

Ειδικότερα, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν λεκτικές ή μη λεκτικές δεξιότητες και να αναγνωρίζουν ότι έχουν επιλογές πέρα από την επιθετικότητα ή την παθητικότητα όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις (Botvin & Griffin, 2002). Ειδικώς δομημένες διδασκαλίες μπορούν να προβάλουν τη διαφορά μεταξύ παθητικής, επιθετικής και διεκδικητικής στάσης ή συμπεριφοράς. Ασκούνται, λοιπόν, στη βελτίωση της ενεργητικής ακρόασης, δεξιότητα που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε μία επιτυχημένη συνδιάλεξη και επικοινωνία.

Επίσης, η αυτοπεποίθηση είναι μια κοινωνική δεξιότητα που συνήθως καλλιεργείται στα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων και μπορεί να μειώσει την πιθανότητα οι μαθητές- θύματα να κατηγορήσουν τον εαυτό τους (θυματοποίηση) για το γεγονός ότι έπεσαν θύματα εκφοβισμού (Graham, Bellmore & Junoven, 2006). Η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης βοηθά τα άτομα να ανταποκριθούν περισσότερο αποτελεσματικά σε περιστάσεις εκφοβισμού, όπως το να μιλήσουν σε κάποιον άλλο για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Επιπλέον, η καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης δύναται να αλλάξει τη συμπεριφορά των πα-

ρατηρητών κατά τη διαδραμάτηση εκφοβιστικών συμβάντων. Πολλές φορές οι παρατηρητές μπορούν να συμβάλουν στην λήξη τέτοιων συμπεριφορών γρήγορα, καθώς η στάση τους δεν ενθαρρύνει εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Τόσο οι μαθητές- θύματα όσο και οι μαθητές- θύτες υπολείπονται κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Cook et al., 2010). Το κοινωνικό προφίλ των μαθητών και οι σχέσεις μεταξύ των ομηλίκων επιδρούν σημαντικά στην ανάπτυξη εκφοβιστικών συμπεριφορών και τη θυματοποίηση (Salmivalli, 2010). Το να είναι ένας μαθητής αντιπαθής, κοινωνικά περιθωριοποιημένος ή ακόμα και να έχει δεχθεί απόρριψη από τους συνομήλικούς του αυξάνει τον κίνδυνο να πέσει θύμα εκφοβισμού (Putallaz et al., 2007 ˙ Cook et al., 2010). Συνήθως, οι μαθητές-θύματα τείνουν να έχουν λιγότερους φίλους, οι οποίοι και αυτοί με τη σειρά τους είναι θύματα μειώνοντας έτσι την ικανότητά τους να παράσχουν σε οποιαδήποτε περίπτωση κοινωνική προστασία από εκφοβιστικά φαινόμενα και συμπεριφορές (Rodkin & Hodges, 2003). Το χαμηλό προφίλ που διατηρούν στην ομάδα των ομηλίκων και η σχεδόν ανύπαρκτη κοινωνική υποστήριξη στο χώρο του σχολείου αυτόματα μετατρέπει τα συγκεκριμένα παιδιά σε εύκολους στόχους και τα καθιστά περισσότερο ευάλωτα σε συναισθηματικές βλάβες (Slaby, 2005).

Αντίθετα, οι φιλικοί δεσμοί και η κοινωνική υποστήριξη προστατεύουν άμεσα τους μαθητές από εκφοβιστικές συμπεριφορές (Hanish, Ryan, Martin & Fabes, 2005). Οι μαθητές που έχουν τουλάχιστον έναν φίλο είναι λιγότερο πιθανό να θυματοποιηθούν και οι μαθητές- θύματα που έχουν έναν καλό φίλο αντιμετωπίζουν λιγότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς όταν πέσουν θύματα εκφοβισμού (Goldbaum et al. 2006 ˙Schmidt & Bagwell, 2007).

Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις έχουν αποδειχθεί ότι μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές σε θετικά αποτελέσματα, όπως να περιορίσουν τις πειθαρχικές παραπομπές και τις απουσίες από το σχολείο, να μειώσουν την επιθετική συμπεριφορά και την παραβατικότητα, να αυξήσουν τα ποσοστά αποφοίτησης, να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή επίδοση και την αυτοαποτελεσματικότητα (Schweinhart & Weikart,1997 ˙Twemlow et al., 2001 ˙Linacres et al., 2005), να δημιουργήσουν μεγαλύτερη δέσμευση με το σχολείο και την αίσθηση της ασφάλειας σε αυτό, να εκπαιδευτούν σε θετικές κοινωνικές συμπεριφορές και να βιώνουν λιγότερη συναισθηματική δυσφορία (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Ωστόσο, η συστηματική ανασκόπηση των παρεμβάσεων για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν έναν συνδυασμό ευρύτερων πολιτικών, όπως την ευαισθητοποίηση, την εκπαίδευση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα θέματα (Bradshaw, Waasdorp, O' Brennan, Gulemetova & Henderson, 2011), κανόνες σχετικούς με την πρόληψη του εκφοβισμού και βελτίωση της εποπτείας των μαθητών υψηλού κινδύνου (Farrington & Trofi, 2009). Οι εκπαιδευτικοί σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να ενθαρρύνουν οποιαδήποτε θετική συμπεριφορά παροτρύνοντας τους μαθητές να εξασκούν αυτές τις δεξιότητες σε καταστάσεις πιο ελεγχόμενες (π.χ. κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής εργασίας). Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν να διαχειριστούν καλύτερα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση άλλες προκλήσεις όπως οι συγκρούσεις με συνομήλικους ή εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Ενσυναίσθηση

Η ενσυναίσθηση δύναται να διαδραματίσει άμεσο ρόλο στη μείωση εκφοβιστικών συμβάντων (Mayberry & Espelage, 2007). Ο όρος ενσυναίσθηση αναφέρεται στον μαθητή, ο οποίος μπορεί να αντιληφθεί και να νιώσει τα συναισθήματα του συνομηλίκου του. Το να είναι ένας μαθητής σε θέση να αναγνωρίσει, να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στα συναισθήματα του άλλου αποτελεί σημαντικό θεμέλιο για τη μάθηση μιας χρήσιμης και κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς, για τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, τη συνεργασία και την επίλυση διαφόρων συγκρούσεων. Έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά με υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης τείνουν να είναι λιγότερο επιθετικά, περισσότερο δημοφιλή, με περισσότερες επικοινωνιακές δεξιότητες και παράλληλα εκδηλώνουν μεγαλύτερα ποσοστά ακαδημαϊκής επιτυχίας (Arsenio, Cooperman & Lover, 2000˙ Izard, 2002˙ Denham,2006).

Τα προγράμματα μάθησης συναισθηματικών δεξιοτήτων μπορούν κάλλιστα να βελτιώσουν τις δεξιότητες των μαθητών διδάσκοντάς τους πως διαφορετικοί άνθρωποι μπορεί να έχουν διαφορετικά συναισθήματα κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Οι μαθητές τοποθετώνται νοητικά στη θέση κάποιου άλλου και παροτρύνονται να σκεφτούν υποθετικά πώς θα αισθάνονταν εάν βρίσκονταν στη θέση του. Μαθητές με ενσυναίσθηση είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλώσουν σωματική ή λεκτική επιθετική συμπεριφορά και περισσότερο πιθανό να προσφέρουν συναισθηματική υποστήριξη στους άλλους.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι η ενσυναίσθηση μπορεί έμμεσα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των παρατηρητών κατά την εκδήλωση ενός αντικοινωνικού ή εκφοβιστικού συμβάντος. Η καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση συμβάλλουν στο να παρέμβουν οι μαθητές για να σταματήσει ο εκφοβισμός (Rigby & Johnson, 2007˙ Nickerson, Mele & Princiotta, 2008) ή τουλάχιστον να μην συμβεί ανάλογο περιστατικό, καθώς δεν θα υποστηρίζεται από αυτούς (Salmivalli, Voeten & Poskiparta, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν από πλευράς τους να βοηθήσουν τους μαθητές να αυξήσουν την ενσυναίσθησή τους μέσω συζητήσεων για το πώς νιώθουν, πώς να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και να ευαισθητοποιούνται απέναντι σε αυτά. Μέσω της αφήγησης ιστοριών ή παραμυθιών ή μέσα από τη δραματοποίηση μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να αντιληφθούν τα συναισθήματα του εκάστοτε χαρακτήρα, ειδικά όταν αυτός είναι διαφορετικός. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει σε κάθε περίπτωση να βοηθούν τους μαθητές να διερευνήσουν πώς νιώθει κάποιος όταν γίνεται το επίκεντρο κατά τη διάρκεια συγκρούσεων ή διαφωνιών.

Διαχείριση συναισθημάτων

Οι μαθητές που στερούνται συναισθηματικής αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου είναι πιθανό να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά σε μεγαλύτερο ποσοστό (Cook, Willliams, Guerra, Kim & Sadek, 2010). Σχεδόν τα μισά παιδιά από αυτά που θυματοποιούνται εκδηλώνουν υψηλής έντασης συναισθηματικές αντιδράσεις. Βελτίωση των δεξιοτήτων διαχείρισης έντονων συναισθημάτων όπως ο θυμός, η ντροπή, η ανησυχία, ο φόβος και η ζήλια, είναι δυνατόν να συμβάλουν στη μείωση προκλητικών και επικίνδυνων συμπεριφορών. Οι δεξιότητες διαχείρισης συναισθημάτων βοηθούν τους μαθητές να συμπεριφέρονται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, γεγονός το οποίο αυξάνει την ικανότητά τους να συνάπτουν φιλικούς δε-

σμούς και να επιλύουν τα προβλήματά τους επιστρατεύοντας τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Donohew et al.,2000˙ Simons, Carey & Gaher, 2004).

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υπενθυμίζουν στους μαθητές να είναι ανά πάσα στιγμή έτοιμοι να αξιοποιήσουν έγκαιρα τις δεξιότητες που διδάχθηκαν για να προλάβουν με αυτόν τον τρόπο συναισθηματικά δύσκολες καταστάσεις, όπως το άγχος πριν από ένα διαγώνισμα, τον ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια μιας εργασίας, τις διαφωνίες κατά την ομαδική εργασία ή τις συγκρούσεις κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων. Οι μαθητές μπορούν να καθοδηγηθούν στην αξιοποίηση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων ούτως ώστε να ηρεμήσουν όταν είναι αναστατωμένοι και βεβαίως να διατηρήσουν τον αυτοέλεγχό τους (βαθιές αναπνοές, εσωτερικός διάλογος, σκέψη μιας χαλαρωτικής εικόνας, ακρόαση ενός τραγουδιού που τους ηρεμεί).

Επίλυση συγκρούσεων

Το έλλειμμα δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων αποτελεί προγνωστικό παράγοντα για τη συμμετοχή μαθητών σε εκφοβιστικές πράξεις είτε ως θύματα, είτε ως θύτες ή ακόμα και σε εναλλασσόμενους ρόλους (Cook et al., 2010). ‘Εχει ερευνηθεί ότι όσοι μαθητές αντιδρούν παθητικά ή επιθετικά θυματοποιούνται συχνότερα, εντονότερα και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Οι μαθητές που εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, εκφοβίζουν συνομηλίκους τους και παρερμηνεύουν τις κοινωνικές νόρμες. Τείνουν συχνά να βγάζουν λανθασμένα συμπεράσματα και να θεωρούν τους άλλους εχθρικούς ενώ στην πραγματικότητα δεν είναι. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές που πέφτουν θύματα εκφοβισμού, συνήθως δε διαθέτουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, στοιχείο το οποίο μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς όταν πέσουν θύματα εκφοβισμού. Για την αποτελεσματική διαχείριση τέτοιου είδους κρίσεων, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να εκτιμήσουν ακριβώς τις εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις και να αναταποκριθούν με αποτελεσματικό τρόπο.

Έτσι, οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν σε δημιουργικές δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν το διάλογο σε κάθε περίσταση και να ενημερώνουν άμεσα τους εκπαιδευτικούς. Ακόμα μέσω του βιωματικού παιχνιδιού μπορούν να προσομοιωθούν καταστάσεις που απαιτούν επίλυση συγκρούσεων και να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να ενεργήσουν έτσι όπως θα έκαναν σε πραγματικές συνθήκες. Τέλος, το κουκλοθέατρο ενδείκνυται για μικρότερα παιδιά και μία πρωτότυπη ιδέα είναι το κουτί «παραπόνων» της τάξης, όπου όλα τα «παράπονα» που δημιουργούν εντάσεις μπορούν να διατυπωθούν ανώνυμα και να συζητηθούν αργότερα μέσα στην αίθουσα (Cook et al., 2010).

Επίλογος

Συνολικά, τα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στοχεύουν στη δημιουργία θετικών προτύπων. Διδάσκουν τους μαθητές να επικοινωνούν (π.χ. να ανοίγουν μια συζήτηση ή να εκφράσουν την απόψή τους μέσα σε μια ομάδα, να συμπεριφέρονται με σεβασμό σε αυτόν που μιλά), να ακολουθούν κανόνες (π.χ στην αίθουσα, στο προαύλιο) και να κοινωνικοποιούνται (π.χ. να εντάσσονται σε ομάδες, να καλούν άλλους να ενταχθούν σε μια ομάδα). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν εξαντλείται μόνον στη

διδασκαλία των δεξιοτήτων, αλλά και στην υπενθύμιση και την ενθάρρυνση της εφαρμογής αυτών καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας.

Το παρόν άρθρο παρουσίασε τη χρησιμότητα της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής αναφορικά με την πρόληψη του εκφοβισμού σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Οι συγκεριμένες δεξιότητες βοηθούν τους μαθητές να προσανατολιστούν προς περισσότερο κοινωνική διάδραση και διαπροσωπική επίλυση συγκρούσεων, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν στρατηγικές αποθάρρυνσης ή και αποτελεσματικής αντιμετώπισης προκλήσεων μεταξύ συνομήλικων. Επίσης, η ορθή επίλυση προβλημάτων μπορεί να μειώσει το «ευάλωτο» ορισμένων μαθητών στην θυματοποίηση, να τους βοηθήσει να αποκτήσουν φίλους και υποστηρικτικό δίκτυο για τη μείωση προκλητικών στάσεων. Βέβαια, όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω δεν αποτελούν πανάκεια και δεν θα πρέπει να χρησιμοποιούνται μεμονωμένα ως λύση για την πρόληψη και αντιμετώπιση εκφοβιστικών φαινομένων. Γι' αυτό είναι περισσότερο αποτελεσματικά όταν ενσωματώνονται στο γενικότερο πρόγραμμα του εκάστοτε σχολείου (βιωματικές δράσεις, συζητήσεις, προβολή ταινιών εκπαιδευτικού χαρακτήρα) και υποστηρίζονται από την τοπική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί σε κάθε περίπτωση καλούνται να σταθούν αρωγοί και ενθαρρυντές για τη δημιουργία ενός ασφελέστερου, φιλικότερου και αρμονικότερου σχολικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arsenio, W. F., Cooperman, S., & Lover, A. (2000). Affective predictors of preschoolers' aggression and peer acceptance. *Developmental Psychology*, 36, 438–448.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2002). Life Skills Training as a Primary Prevention Approach for Adolescent Drug Abuse and Other Problem Behaviors. *International Journal of Emergency Mental Health, 4*(1), 41-47.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., Gulemetova, M., & Henderson, R. D. (2011). *Findings from the National Education Association's nationwide study of bullying: Teachers' and education support professionals' perspectives*. Washington, DC: National Education Association.

Cook, C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of childhood bulling and victimization: A meta-analytic review. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–8

Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What it is and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17, 57–89.

Donohew, L., Zimmerman, R., Cupp, P. S., Novak, S., Colon, S., & Abbell, R. (2000). Sensation seeking, impulsive-decision making, and risky sex: Implications for risk-taking and design of interventions. *Personality and Individual Differences*, 28, 1079–1091.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B.,Taylor, R. D., & Schellinger, D. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–432.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32, 365–383.

Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Oslo, Norway: Campbell Systematic Reviews.

Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, 41, 479–491.

Garbarino, J., & deLara, E. (2002). *And words can hurt forever: How to protect adolescents from bullying, harassment, and emotional violence*. New York,NY: Free Press.

Goldbaum, S., Craig, W. M., Pepler, D., & Connolly, J. (2006). Developmental trajectories of victimization: Identifying risk and protective factors. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment* (pp. 143–160). New York, NY: Haworth.

Graham, S., Bellmore, A., & Juvonen, J. (2006). Peer victimization in middle school: When self- and peer views diverge. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment* (pp. 121–141). New York, NY: Haworth Press.

Guerra, N. G., & Huesmann, L. R. (2004) A cognitive– ecological model of aggression. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 17, 177–203.

Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development*, 14, 2–19.

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, 128, 796–824.

Κασάπη, Στ. (2007). *Εκφοβισμός και θυματοποίηση συνομηλίκων σε χώρους προσχολικής αγωγής.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Linacres, O. L., Rosbruch, N., Stern, M. B., Edwards, M. E., Walker, G., & Abikoff, H. B. (2005). Developing cognitive social–emotional competencies to enhance academic learning. *Psychology in the Schools*, 42, 405–417.

Mayberry, M., & Espelage, D. L. (2007). Associations among empathy, social competence, and reactive/ proactive subtypes. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 787–798.

Miles, D.R., & Carey, G. (1997). Genetic and Environmental Architecture of Human Aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 207-217.

Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687–703.

Olweus, D. (1993). *Understanding children' s worlds: Bullying at School. What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell Publishing.

Ragozzino,K., & Utne O'Brien, M. (2009). *Social and emotional learning and bullying prevention*. Ανακτήθηκε 23 Ιανουαρίου 2014, από http://casel.org/downloads/2009_bullyingbrief.pdf.

Rigby, K., & Johnson, B. (2007). Playground heroes: Who can stop bullying? *Greater Good Magazine,* 3, 14–17.

Rodkin, P. C., & Hodges, E. V. E. (2003). Bulliesand victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 384–400.

Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45, 523–547.

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40, 668–676.

Schmidt, M. E., & Bagwell, C. L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill-Palmer Quarterly*, Special Issue: Gender and Friendship, 53, 439–460.

Schweinhart, L. J., & Weikart, D. P. (1997). *Lasting differences: The HighScope Preschool Curriculum comparison study through age 23* (Monographs of the HighScope Educational Research Foundation,12). Ypsilanti, MI.: High/Scope Press.

Simons, J. S., Carey, K. B., & Gaher, R. M. (2004). Lability and impulsivity synergistically increase risk for alcohol-related problems. *American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 30, 685–694.

Slaby, R. G. (2005). The role of bystanders in preventing bullying. *Health in Action*, 3, 6.

Twemlow, S., Fonagy, P., Sacco, F., Gies, M., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158, 808–810.

Σχολικός εκφοβισμός

Γναφάκη Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
aikaterina13@gmail.com

Περίληψη

Για τη διαχείριση και αντιμετώπιση περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο σχολείο είναι απαραίτητη η έγκαιρη αντιμετώπισή τους ώστε να παραστεί δυνατή εκείνη η παιδαγωγική παρέμβαση που θα αποτρέψει την κλιμάκωση του φαινομένου. Η διαμόρφωση όμως ενός πλαισίου διαχείρισης και αντιμετώπισης τέτοιων περιστατικών απαιτεί ενημερωμένους εκπαιδευτικούς. Με την εργασία αυτή με απλό και σύντομο τρόπο επιχειρούμε να δώσουμε έναν ορισμό του σχολικού εκφοβισμού, να δούμε τις μορφές του, τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμπλέκονται σ' αυτόν, τα αίτια που τον προκαλούν και να προτείνουμε τρόπους αντιμετώπισής του, συμβάλλοντας έτσι στην ενημέρωση.

Λέξεις – κλειδιά: ορισμός, μορφές, άτομα που εμπλέκονται, αίτια, αντιμετώπιση

Ορισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή βίας που ασκείται σκόπιμα, απρόκλητα και επανειλημμένα από έναν ή από μια ομάδα μαθητών οι οποίοι χρησιμοποιούν τη δύναμή τους για να προκαλέσουν πόνο σε άλλο μαθητή ο οποίος δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του, με κύριο στόχο την επιβεβαίωση της δύναμής τους.

Ο σχολικός εκφοβισμός ως συμπεριφορά ξεκινά από τη στιγμή που το παιδί πηγαίνει σχολείο και κορυφώνεται στην ηλικία των 11 - 14 ετών. Διαφέρει από τις ενδοσχολικές συγκρούσεις στις οποίες οι συμπλοκές δεν είναι προγραμματισμένες, ούτε επαναλαμβανόμενες, αλλά τυχαίες και οι μαθητές που συγκρούονται είναι ισότιμοι. Διαφέρει επίσης από το πείραγμα το οποίο συμβαίνει μεταξύ φίλων. Ωστόσο το πείραγμα μπορεί να μετατραπεί σε εκφοβισμό αν το παιδί που το δέχεται δεν το βιώνει σαν αστείο και αυτό συμβαίνει για πολύ καιρό.

Μορφές

Ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί με πολλές μορφές:

Λεκτική βία: (ειρωνεία, κοροϊδία, βρίσιμο, χλευασμός, συκοφαντία, απειλές)

Σωματική Βία: (μπουνιές, κλωτσιές, χαστούκια, τρικλοποδιές, τραυματισμοί, φτύσιμο, τράβηγμα μαλλιών)

Κοινωνική Βία: (απομόνωση από την ομάδα, αποκλεισμός, διάδοση κακόβουλων φημών και ψευδών, καταστροφή ή κρύψιμο πραγμάτων, αρπαγή χρημάτων)

Ρατσιστική βία: (διάδοση αρνητικών σχολίων εξαιτίας της διαφορετικότητας)

Σεξουαλική βία: (προσβλητικά σχόλια και πειράγματα, υπονοούμενα, χυδαίες εικόνες και γράμματα, ανεπιθύμητο άγγιγμα, χειρονομίες και επιθέσεις)

Ηλεκτρονική βία: (εκβιασμός και ταπείνωση μέσω του κινητού και του διαδικτύου)

Άτομα που εμπλέκονται

Τα άτομα που εμπλέκονται σ΄ αυτό το φαινόμενο, είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές που εκφοβίζουν, οι μαθητές που εκφοβίζονται και οι μαθητές που παρατηρούν.

Οι μαθητές που εκφοβίζουν έχουν συχνά ναρκισσιστική και παρορμητική προσωπικότητα. Είναι άτομα χειριστικά, δεν ανέχονται την διαφορετικότητα, χαρακτηρίζονται από έλλειψη ενσυναίσθησης, διογκωμένη αυτοεικόνα, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, χαμηλή αυτοεκτίμηση και επιθετικότητα.

Η συμπεριφορά του θύτη δε δείχνει ότι είναι ένα κακό άτομο, αλλά ένα παιδί που και αυτό χρειάζεται βοήθεια και όχι τιμωρία. Η βία είναι ένας τρόπος για να εκφράσει το φόβο και το θυμό του. Οι γονείς του συνήθως αρνούνται το πρόβλημα, αγανακτούν και θυμώνουν με τον άλλο μαθητή.

Οι μαθητές που εκφοβίζονται είναι πολλές φορές παιδιά μοναχικά, αγχώδη, ανασφαλή, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματικές και μαθησιακές δυσκολίες, ψυχοσωματικά και ψυχολογικά προβλήματα ή ανήκουν σε μειοψηφική ομάδα.

Σε περίπτωση εκφοβισμού βιώνουν φόβο, θυμό, ντροπή, ενοχή και πιστεύουν ότι θα τιμωρηθούν επιπλέον ή δεν θα βοηθηθούν αν μιλήσουν, με αποτέλεσμα να μην αποκαλύπτουν αυτό που τους συμβαίνει. Αν όμως δεν βρουν υποστήριξη τα παιδιά αυτά θα έχουν στη συνέχεια προβλήματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στη σεξουαλική τους ζωή καθώς και στην ανάληψη ευθυνών.

Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού συχνά νιώθουν απόγνωση. Παρουσιάζουν συμπτώματα σχολικής φοβίας, γίνονται νευρικά και επιθετικά και πολλές φορές θύτες. Μερικά σημάδια αναγνώρισης είναι οι ανεξήγητες μελανιές, τα σκισμένα ρούχα, τα κατεστραμμένα αντικείμενα, υπερβολικό άγχος, εφιάλτες, αλλαγές στον ύπνο, την όρεξη, τη διάθεση.

Οι μαθητές που παρατηρούν σαν θεατές τον εκφοβισμό νιώθουν τύψεις και ανήμποροι να δράσουν. Νομίζουν πως αν αναφέρουν το γεγονός δεν θα αλλάξει κάτι. Μπορεί ακόμα να θαυμάζουν ή να φοβούνται τον εκφοβιστή, να παίρνουν το μέρος του, να διασκεδάζουν, να χαμογελούν, να ενθαρρύνουν τη βία ή να αδιαφορούν εντελώς και έτσι με τη στάση τους ενισχύουν τη ντροπή, τη μοναξιά και τις ενοχές που νιώθει το παιδί που εκφοβίζεται.

Αίτια

Τα αίτια αυτού του φαινομένου θα πρέπει να αναζητηθούν στην κοινότητα, στο περιβάλλον του σπιτιού, στο σχολείο και την ομάδα των συνομηλίκων.

Σε οικογένειες με αυταρχικούς, απορριπτικούς, μη υποστηρικτικούς γονείς που χρησιμοποιούν τη βία για την επίλυση των προβλημάτων. Σε οικογένειες που τις διακρίνει η έλλειψη ορίων και η ανοχή άσχημων συμπεριφορών. Σε αδιάφορους γονείς που δεν εκφράζουν τρυφερότητα και αποδοχή προς τα παιδιά τους.

Σε σχολεία με ανταγωνιστικότητα και ανεπαρκή υποστήριξη της συναισθηματικής ζωής των παιδιών.

Σε κοινωνίες που ανέχονται και προβάλλουν τη βία, τις κοινωνικές ανισότητες, το ρατσισμό. Σε κοινωνίες που δεν αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα.

Αντιμετώπιση

Ο σχολικός εκφοβισμός υπάρχει, μας αφορά και έχουμε ευθύνη για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του. Η αντιμετώπιση και η πρόληψη ξεκινά από τη σωστή ενημέρωση και συνεχίζεται με την οργάνωση παρεμβάσεων και την αξιολόγησή τους σε επίπεδο σχολείου, τάξης και κοινότητας. Τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτό το φαινόμενο πρέπει να βοηθηθούν να αναμορφώσουν και να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους (θύμα, θύτης, θεατής, γονέας, εκπαιδευτικός).

Οι γονείς τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων πρέπει να πάρουν στα σοβαρά το θέμα, να μην αγνοούν, να μην ανέχονται τον εκφοβισμό, να επιβλέπουν το παιδί και να προσπαθήσουν να βρουν λύσεις αναζητώντας και την βοήθεια των ειδικών όταν αυτό επιβάλλεται. Να παρέχουν ασφάλεια και συναισθηματική στήριξη στο παιδί και να ενισχύουν την αυτοεκτίμησή του. Να διατηρούν ένα ήρεμο και ασφαλές κλίμα μέσα στην οικογένεια. Να αφιερώνουν ουσιαστικό χρόνο στο παιδί, να το ενθαρρύνουν να μη φοβάται να μιλάει για το πρόβλημα που το απασχολεί. Να επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό της τάξης και να συνεργάζονται μαζί του.

Ο εκπαιδευτικός καλείται να διακρίνει ανάμεσα στις «φυσιολογικές συγκρούσεις» και στον εκφοβισμό, που θεωρείται ως κάτι το παθολογικό. Μοιάζει, αλλά δεν είναι απλό, γι' αυτό χρειάζεται να επιμορφώνεται συχνά να για μπορέσει να αναγνωρίζει το φαινόμενο και να διαχειρίζεται με επιτυχία τέτοιου είδους θέματα. Οφείλει να δημιουργήσει θετικό κλίμα στο σχολείο. Να υιοθετήσει ένα υποστηρικτικό στυλ για να προστατέψει και να ενισχύσει συναισθηματικά το παιδί που δέχεται τη βία και να αξιοποιήσει τη δύναμη του παιδιού που εκφοβίζει. Να ευαισθητοποιήσει τους γονείς να συνεργαστούν με το σχολείο και με άλλους φορείς. Να βοηθήσει τους παρατηρητές να κατανοήσουν ότι δεν είναι αθώοι αλλά συνυπεύθυνοι. Να βοηθήσει τα άτομα που ασκούν τον εκφοβισμό να συνειδητοποιήσουν τα κίνητρα και τις επιπτώσεις των πράξεών τους και να κατανοήσουν ότι η βία δε λύνει, άλλα δημιουργεί περισσότερα προβλήματα.

Τα παιδιά (θύτες, θύματα, θεατές) πρέπει να μάθουν να μιλούν και να νιώθουν ότι έχουν στήριγμα τους γονείς και το σχολείο.

Είναι δικαίωμα κάθε παιδιού να πηγαίνει σχολείο χωρίς να φοβάται και να ντρέπεται.

Δικτυογραφία

http://el.wikipedia.org/wiki

http://www.e-abc.eu/gr/

http://www.antibullyingnetwork.gr/Default.aspx

http://users.sch.gr/aparaske/docsaparaske/sxolikosekfovismos.pdf

http://www.keda.gr/eclass/courses/TED118/

http://www.alfavita.gr/apopsi%B1

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και πώς αντιμετωπίζεται

Βαστάκη Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Ειδικής Αγωγής
Μ.Sc «Εκπαίδευση ενηλίκων-Δια βίου μάθηση-Συνεχιζόμενη εκπαίδευση»
ΠΤΔΕ/ ΕΚΠΑ
mariavastaki@gmail.com

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) μέρα με τη μέρα στη χώρα μας γίνεται όλο και πιο αισθητός. Οι εκπαιδευτικοί ακόμη τον καλύπτουν για να μη στιγματιστούν τα παιδιά ή το σχολείο κι έτσι το πρόβλημα αμβλύνεται. Τα αίτια του σχολικού εκφοβισμού είναι κυρίως η οικογένεια, το περιβάλλον του σχολείου και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ). Πρωταγωνιστούν θύτες, θύματα και παρατηρητές ανήλικοι και ενήλικοι. Η ψυχική και συναισθηματική κατάσταση των παιδιών αλλάζει, αναλόγως της πλευράς που βρίσκονται, δηλαδή του θύτη, του θύματος ή του παρατηρητή. Η αντιμετώπιση αυτού του σοβαρού προβλήματος πρέπει να γίνεται οργανωμένα με τη συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών. Η πολιτεία είναι αναγκαίο να κατανοήσει το πρόβλημα και να λάβει μέτρα πρόληψης και υποστήριξης των παιδιών, των γονέων και των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, είναι ο καταλληλότερος να προλάβει το φαινόμενο, να γίνει ο διαμεσολαβητής των καταστάσεων, ώστε και να το αντιμετωπίσει αποτελεσματικά.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, θύτες, θύματα, παρατηρητές, διαμεσολαβητής

Ορισμός του σχολικού εκφοβισμού

Η βία που εκδηλώνεται σήμερα στα σχολεία είναι άνανδρη, γιατί το πρόσωπο ή η ομάδα εφαρμόζει βία σωματική ή ψυχολογική κατά ενός μαθητή, παρά τη θέλησή του και κυρίως σωματικά αδυνάτου κι όχι ισχυρού. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι γνωστός με τον όρο *bullying* που σημαίνει «εσκεμμένη, απρόκλητη, συστηματική, επαναλαμβανόμενη, βίαιη συμπεριφορά δυνατών προς αδυνάτους» (Olweus, 2009). Επίσης, δεν ταυτίζεται με τη νεανική παραβατικότητα, αλλά μπορεί να εξελιχθεί και να εκδηλωθεί από παιδί σε παιδί. Γενικότερα, όταν μιλάμε για τον σχολικό εκφοβισμό μιλάμε μόνο για τη βία μεταξύ παιδιών κι όχι για τη βία που μπορεί να ασκηθεί από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές ή τους μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς.

Ο ψυχολόγος Erik Erickson ανέφερε ότι η ηλικία για την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς είναι η εφηβεία, επειδή κυρίως στα αγόρια ταυτίζεται με την έννοια του «άνδρα» (Δραγώνα, 2011). Ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται περισσότερο στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και λιγότερο στο Λύκειο. Θύματα σχολικού εκφοβισμού πέφτουν συχνά τα παιδιά της Α΄ Δημοτικού και της Α΄ Γυμνασίου (http://www.epsype.gr/images/gia ekpaideutikous.pdf).

Η επιθετική συμπεριφορά εμφανίζεται με διάφορες μορφές: λεκτική βία (προσβολές, εξευτελισμοί, αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση, το στυλ) σωματική βία (χτυπήματα, τσακωμοί), ψυχοσυναισθηματική βία (απειλές, απομόνωση-αποκλεισμός, μυστικοπάθεια), σεξουαλική βία (άσεμνες χειρονομίες, βιασμοί), βανδαλισμοί και κλοπή προσωπικών αντικειμένων. Ο εκφοβισμός γίνεται συνήθως στα διαλείμματα, σε σημεία του σχολείου που δεν ελέγχονται επαρκώς από τους εκπαιδευτικούς, (λ.χ. τουαλέτες), καθώς και κατά την προσέλευση κι αποχώρηση από το σχολείο (Μόττη- Στεφανίδη και Τσέργας, 2000: 11-13). Μια νέα μορφή του bullying είναι το Fotobullying και το Cyber bullying. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για τον εκφοβισμό και την παρενόχληση μέσω των ηλεκτρονικών συσκευών, μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέσω μηνυμάτων, blogs, και ιστοχώρων. Περιλαμβάνει την επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση (victimization), η οποία γίνεται μέσω του ηλεκτρονικού κειμένου, απειλές, σεξουαλική παρενόχληση, μειωτικούς χαρακτηρισμούς ή δημοσιοποίηση των προσωπικών στοιχείων των θυμάτων στο διαδίκτυο.

Αίτια

Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε αυτό που οι περισσότεροι ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι και παιδαγωγοί υποστηρίζουν: ότι η επιθετική συμπεριφορά, ακόμη και η υπερβολική ή «παθολογική», είναι κάτι «σαν ευλογία». Γιατί ακόμη και με αυτό τον τρόπο τα παιδιά θέλουν να επικοινωνήσουν μαζί μας, να εξωτερικεύσουν το πρόβλημά τους και να το δηλώσουν. Η επιθετικότητα είναι καλό να εκφράζεται, για να μπορούμε έτσι να τη διαχειριζόμαστε (Ευαγγελοπούλου κ.ά., 2000: 92-96).

Τα σπουδαιότερα αίτια του σχολικού εκφοβισμού οφείλονται κυρίως σε τρεις παράγοντες, στην οικογένεια, το σχολείο και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ). Στην οικογένεια λόγω αστάθειας, ανεργίας, ανασφάλειας, απογοήτευσης και στερήσεων. Οι γονείς νιώθουν μετέωροι, αυτό μεταφέρεται στα παιδιά, σε ορισμένες περιπτώσεις επικρατεί σύγχυση ρόλων ή εμφανίζεται ενδοοικογενειακή βία, η οποία συχνά συνδέεται με μια παραβατική συμπεριφορά. Σε πολλές οικογένειες τα παιδιά υπερπροστατεύονται ή καταπιέζονται, παραμελούνται, απορρίπτονται ή υποβάλλονται σε σκληρούς ανταγωνισμούς ή αισθάνονται εσωτερική ανασφάλεια και δυστυχία. Για να κερδίσουν λοιπόν την αγάπη και την προσοχή των αγαπημένων τους προσώπων, προβαίνουν σε βίαιες ενέργειες, που θα μονοπωλήσουν το ενδιαφέρον τους. Ακόμη, σημαντικός είναι και ο ρόλος των τυπικών ή άτυπων ομάδων στις οποίες συμμετέχουν τα παιδιά τον ελεύθερο χρόνο τους (αθλητικές ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες). Τα παιδιά επίσης, όντας μιμητές των ενηλίκων, παρατηρούν και αντιγράφουν τη συμπεριφορά τους. Αντιγράφοντας τους ενηλίκους, ακολούθως οδηγούνται στην εκδήλωση ανάλογων συμπεριφορών (Γεωργούλας, 2000: 77-81; Μόττη- Στεφανίδη και Τσέργας, 2000: 17-19).

Τα σχολεία προσλαμβάνουν την κουλτούρα της γειτονιάς που λειτουργούν. Γι΄ αυτό συναντούμε σχολεία με περισσότερα ή λιγότερα ποσοστά βίας. Σε έρευνα που πραγματοποίησε το Ινστιτούτο Πολιτικής Κοινωνιολογίας του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών

Ερευνών (ΕΚΚΕ) προέκυψε ότι η βία στα σχολεία οφείλεται στην άνιση κατανομή προνομίων και αγαθών από το ίδιο το σχολικό σύστημα αλλά και από το ευρύτερο περιβάλλον των μαθητών (Δασκαλάκη κ.ά., 2008: 63-86; Γλαρέντζου κ.ά., 2010: 37-40). Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζει και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, η υλικοτεχνική υποδομή, ο τρόπος διδασκαλίας (ανία, ανταγωνιστικό κλίμα, αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, αναχρονιστικές μέθοδοι διδασκαλίας, στείρα απομνημόνευση, έλλειψη άλλων δραστηριοτήτων, έλλειψη σχέσης μαθητών-καθηγητών ή μαθητών με τους συμμαθητές τους κλπ.). Κάτω από αυτές τις συνθήκες η στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο κι ό,τι αυτό συνεπάγεται καθίσταται αρνητική και συχνά εκδηλώνεται με επιθετικότητα, παραβατικότητα ή και αυτοκαταστροφικές ενέργειες (Pain, 1998: 49-60).

Ένα παιδί που στο παρελθόν ήταν θύμα μπορεί να γίνει θύτης στο μέλλον, αν δε δικαιωθεί και αποκατασταθεί ηθικά. Καταγράφονται δε παραδείγματα θυτών, που λόγω της χρόνιας και βαριάς θυματοποίησής τους εκδικούνται, το θεσμό του σχολείου σκοτώνοντας συμμαθητές ή δασκάλους τους.

Τα ΜΜΕ επηρεάζουν πολύ τα παιδιά στο να εκδηλώσουν την κρυμμένη τους επιθετικότητα. Εκτός από την τηλεόραση έχουν προστεθεί τα ηλεκτρονικά παιχνίδια (video games), και το διαδίκτυο με ελεύθερη πρόσβαση σε παιχνίδια βίας (Doom). Μέσω αυτών των εικόνων, τα παιδιά ταυτίζονται με τους ήρωες που παρακολουθούν ενσαρκώνοντας αντίστοιχους ρόλους (Λαμπροπούλου, 1999: 74-75; Γεωργούλας, 2000: 113-121).

Ακόμη, η πληθώρα και η ελκυστικότητα των διαφημίσεων προκαλούν στα παιδιά πλασματικές ανάγκες, που για να τις εκπληρώσουν, μπορεί να εκδηλώσουν διάφορες μορφές επιθετικότητας (Γεωργούλας, 2000: 113-114).

Θύτες, θύματα και παρατηρητές

Οι παράγοντες που οδηγούν ένα παιδί να εκφραστεί με βίαιο τρόπο σε κάποιον συμμαθητή του είναι η ανάγκη επιβολής δύναμης, ο συσσωρεμένος θυμός, η ευχαρίστηση της πρόκλησης φόβου ή πόνου, η πρόκληση της προσοχής. Κάθε παιδί μπορεί να είναι υποψήφιος θύτης, αν δεν κατανοήσει τη βία που κρύβει μέσα του και τους παράγοντες που οδηγούν στον έλεγχο ή στην εξωτερίκευσή της κι αν δεν αντιληφθεί πόσο η προσωπική ιστορία διαφοροποιεί τις στάσεις και τις συμπεριφορές του. Συνήθως οι θύτες, γνωστοί ως bullies, είναι παιδιά με μέτρια ή κακή επίδοση, χωρίς ενδιαφέρον για το σχολείο, με αρχηγικές τάσεις, ανυπάκουα, με προκλητική συμπεριφορά και υπερβολική αυτοεκτίμηση που δεν αποδέχονται το διαφορετικό, με προβληματικές οικογενειακές σχέσεις, που παρουσιάζουν κοινωνικές αποκλίσεις. Έρευνες έχουν δείξει ότι η βία ή ο εκφοβισμός συνδέονται με το φύλο: τα αγόρια εμφανίζονται πιο επιθετικά στην άσκηση σωματικής ή σεξουαλικής βίας, ενώ τα κορίτσια φαίνεται να ασκούν περισσότερο λεκτική βία (Τσιάντης και Ασημόπουλος, 2010: 111-112).

Τα θύματα (bullied) είναι ήσυχα παιδιά, «καλοί μαθητές», ευαίσθητα, αγχώδη, ανασφαλή, ντροπαλά, μοναχικά, δεν ομαδοποιούνται και δε μιλάνε πολύ, υστερούν από το θύτη σε

δύναμη, με κάποια διαφορετικότητα από το σύνολο (αγόρια με θηλυπρεπή χαρακτηριστικά, εύσωμα ή μικροκαμωμένα παιδιά, με ψυχικά προβλήματα, με μαθησιακές δυσκολίες με προβλήματα εμφάνισης κι επικοινωνίας, έχουν κάποια σωματική αναπηρία, ανήκουν σε μειονοτικές ή μεταναστευτικές ομάδες) (Τσίγκανου, 2008).

Πολλές φορές ο ρόλος του θύτη και του θύματος μπορεί να αντιστραφεί. Αυτό εξαρτάται από τη συμπεριφορά που θα κρατήσουν οι παρατηρητές των περιστατικών εκφοβισμού. Σύμφωνα με έρευνες, ο ρόλος των μαθητών-παρατηρητών είναι πολύ σημαντικός. Ακόμα κι αν δε συμμετέχουν ενεργά σε περιστατικά εκφοβισμού, μπορεί να ενθαρρύνουν το θύτη με γέλια, χειροκροτήματα ή άλλες μορφές επιδοκιμασίας. Μπορεί, όμως και να βοηθήσουν αποδοκιμάζοντας τον θύτη και παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες για το γεγονός. Ακόμη με την παθητική στάση τους μπορεί να δίνουν το μήνυμα ότι αυτό που συμβαίνει είναι αποδεκτό. Έτσι τροφοδοτούν το φαινόμενο.

Το ίδιο ισχύει και για τους ενηλίκους παρατηρητές. Γι' αυτό και οι παρατηρητές χρειάζεται να συμπεριλαμβάνονται τόσο στον ορισμό, όσο και στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού και της σχολικής βίας, χωρίς να υπονοεί τη μετάθεση της ευθύνης στο θύμα και στους παρατηρητές. Ωστόσο τονίζει πως ο εκφοβισμός και η βία στο σχολείο είναι ένα πολυδιάστατο, δυναμικό, κοινωνικό φαινόμενο, που δεν αφορά απλοϊκά ένα κακό-δυνατό και ένα καλό– αδύναμο παιδί, αλλά εμπλέκει συνολικά το σχολείο ως οργανισμό.

Οι επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού σε ένα παιδί ή έφηβο λόγω της κρισιμότητας της ηλικίας για την όλη εξέλιξη της προσωπικότητάς του, επιφέρουν πολλά ψυχικά πλήγματα. Παρουσιάζεται με κατάθλιψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, «κλείνεται» στον εαυτό του, παραπονείται για πόνους στο στομάχι, δεν τρώει, φοβάται να κοιμηθεί, βλέπει εφιάλτες, γίνεται επιθετικό, πέφτει η σχολική του επίδοση, έχει ακόμη και αυτοκτονικές τάσεις (Μασαχουσέτη) (Blaquieres, 2009: 86-87; Ρούσσου, 2010: 251; http://www.bullying.co.uk).

Πρόγραμμα πρόληψης

Σχολεία και γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού, σωστά και συστηματικά, με συνεργασία όλων των παραγόντων (σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί, συμβουλευτικοί σταθμοί, Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης ΚΕΔΔΥ κ.ά.), των γονέων και των παιδιών αλλά και με εφαρμογή κανόνων και κυρώσεων. Στόχος μιας τέτοιας διαδικασίας είναι όχι μόνο η διόρθωση του δράστη αλλά και η ηθική δικαίωση του θύματος.

Τα θύματα απευθύνονται στους γονείς τους, όταν δεν μπορούν πια να διαχειριστούν το πρόβλημά τους. Φοβούνται μήπως τους στενοχωρήσουν, μήπως αντιδράσουν εκδικητικά και παρορμητικά ή μήπως αντιμετωπίσουν περισσότερα προβλήματα στο σχολείο από τους συμμαθητές τους. Οι γονείς των παιδιών θυμάτων συχνά δεν τολμούν να παρουσιάσουν το πρόβλημα του παιδιού τους στο σχολείο, για να μην εξελιχθεί εναντίον του, άλλες φορές πάλι φέρονται εκδικητικά και απειλητικά προς το σχολείο και τον θύτη, χωρίς να αντιλαμβάνονται

ότι ο θύτης έχει το πρόβλημα και είναι αναγκαίο να βρεθεί λύση για να αντιμετωπιστεί. Από την άλλη μεριά, οι γονείς των θυτών αποφεύγουν την παρουσία τους στο σχολείο, γιατί αισθάνονται άσχημα για τη συμπεριφορά του παιδιού τους και η στάση τους είναι κυρίως απολογητική. Δύσκολα πείθονται να συζητήσουν εκτενέστερα τη συμπεριφορά του παιδιού τους με τον εκπαιδευτικό ή να ζητήσουν βοήθεια από κάποιον «ειδικό» (Τσιάντης και Ασημόπουλος, 2010: 123) .

Στην Ευρώπη το ζήτημα αντιμετωπίζεται ποικιλοτρόπως: Στην Ιρλανδία για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού πραγματοποιείται συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν τα μεγάλα παιδιά να προστατεύουν τα μικρότερα. Στην Ολλανδία υλοποιείται μια οργανωμένη πολιτική ασφάλειας (safety), εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, ενώ στην Ισπανία ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται νομοθετικά για τη ρύθμιση της «συνύπαρξης» στο σχολικό περιβάλλον (Σπυρόπουλος, 2010: 280-303).

Η Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ) είχε οριστεί υπεύθυνη σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) και το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ΕΣΠΑ 2011-2013 και είχε εκπονήσει έρευνα που έλαβαν μέρος 500 εκπαιδευτικοί και 5000 μαθητές, με στόχο τη μείωση των περιστατικών εκφοβισμού, την αλλαγή στάσεων και πεποιθήσεων για την ενδοσχολική βία και την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι ένα πρόγραμμα πρόληψης, θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- Ένα θεωρητικό πλαίσιο παρέμβασης μέσα από τη βιωματική, διερευνητική, ενεργητική και συνεργατική μάθηση.
- Την ευαισθητοποίηση των γονέων, των εκπαιδευτικών και των παιδιών.
- Το ρόλο του σχολείου (αλλαγή στο σχολικό κλίμα, δημιουργία και εξασφάλιση νέου πλαισίου που δεν παράγει βία).
- Την κλινική και παιδοψυχιατρική παρέμβαση.
- Την ψυχοθεραπεία του παιδιού.
- Τη συμβουλευτική των γονέων.
- Τη συμμετοχή των γονέων και της κοινωνίας στην ευαισθητοποίηση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Σε έρευνα που έγινε το 2006-2007 με θέμα: «Διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας στο χώρο του σχολείου» μεγάλο ποσοστό μαθητών δήλωσε ότι θα συμμετείχε σε ένα πρόγραμμα πρόληψης, καθώς θεωρεί τη βία πολύ σοβαρή υπόθεση. Θα συμμετείχαν δε και στο θεσμό μαθητή-διαμεσολαβητή (Σπυρόπουλος, 2010: 134).

Για τον λόγο αυτό η ΕΨΥΠΕ υλοποιεί ειδικό πρόγραμμα στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού διακρατικού προγράμματος DAPHNE (ΔΑΦΝΗ). Για την άμεση ψυχική υποστήριξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο ή την οικογένεια, λειτουργεί η τηλεφωνική γραμμή στήριξης παιδιών και εφήβων στον αριθμό 116111. Αντίστοιχα, για γονείς εκπαιδευτικούς και ενηλίκους που χρειάζονται ενημέρωση ή υποστήριξη για ζητήματα που αφορούν παιδιά και έφηβους λειτουργεί ο αριθμός 8018011177. Ακόμη σχεδιάζεται και μια σχετική διαδικτυακή πλατφόρμα, ενώ λειτουργεί και το Κέντρο ημέρας εφήβων «Ωρίων» για παιδιά 11-16 ετών στο Χαλάνδρι, καθώς και το Κέντρο για παιδιά με γονείς ναρκομανείς, ή αλκοολικούς. Επιπλέον έχει εκδοθεί ένα εγχειρίδιο αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού με τίτλο «Μίλα, μη φοβάσαι» (http://www.epsype.gr/ekdoseis.aspx).

Η Ειδική Επιτροπή Μελέτης Ομαδικής Ενδοσχολικής Βίας (ΕΕΜΟΕΒ) / Special Committee for the Study of Violence Team–School η οποία συστάθηκε στην Ελλάδα στο πλαίσιο της Εθνικής Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου / Greek National Commission for Human Rights συνέλλεξε στοιχεία για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν επτά ευρωπαϊκές χώρες (Ισπανία, Ολλανδία, Ιρλανδία, Φινλανδία, Δανία, Σουηδία, Νορβηγία) τον σχολικό εκφοβισμό. Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία, όμως, δεν προβλέπεται ποινή για την παραβατικότητα των ανηλίκων στο σχολείο κι έτσι, εφαρμόζονται οι διατάξεις του Ποινικού Κώδικα, για τους ανηλίκους, ενώ οι περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίζονται σύμφωνα με τις σχετικές διατάξεις του Προεδρικού Διατάγματος Π.Δ. 104/1979 (Σπυρόπουλος, 2010: 277).

Επίλογος

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία αυξάνεται. Όπως κάθε πρόβλημα, όμως, πρέπει να προλαμβάνεται και να αντιμετωπίζεται έγκαιρα. Έτσι και σε αυτή την περίπτωση η πρόληψη και η αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού χρειάζεται καλό σχεδιασμό και συνεργασία γονέων, παιδιών και εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα ο σχολικός εκφοβισμός αντιμετωπίζεται επιπόλαια και περιστασιακά. Τα σοβαρά γεγονότα προκαλούνται, επειδή προηγουμένως πολλά, μικρότερης κλίμακας γεγονότα δεν αξιολογήθηκαν και δεν αντιμετωπίστηκαν, όταν και όπως έπρεπε, από τους φορείς που εμπλέκονται ζήτημα (Μπελογιάννη, 2010: 129).

Επιβάλλεται, λοιπόν, να θεσπιστούν εθνικές πολιτικές για την πρόληψη της βίας και την προστασία των ανηλίκων, να εφαρμοστούν στα σχολεία πολυδιάστατα προγράμματα διερεύνησης αναγκών, παρέμβασης και ευαισθητοποίησης, να αναπτυχθεί θετική σχολική ατμόσφαιρα, να υπάρξει υποστήριξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έμφαση στη φιλία και τη διαφορετικότητα και συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων.

«Όσο υπάρχει έστω κι ένα παιδί που έχει κακοποιηθεί στο σχολείο, είτε ως αποτέλεσμα εκφοβισμού, σεξουαλικής παρενόχλησης, ρατσισμού ή άλλης μορφής βίας, τότε το σχολείο έχει αποτύχει. Οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί και όλοι οι ενήλικοι στο σχολείο, σε συνεργασία με

τους γονείς, τον σχολικό σύμβουλο, το Υπουργείο Παιδείας, τους αρμόδιους φορείς και οργανισμούς θα πρέπει να δράσουν μέσα στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, ώστε να υποστηρίξουν τις θεμελιώδεις δημοκρατικές αρχές στο σχολείο και τα δικαιώματα του παιδιού» (Ingererd Warnersson, πρώην Υπουργός Παιδείας της Σουηδίας, στο Αρτινοπούλου, 2001: 25).

Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο, Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Blaquieres, M.-G. (2009). Ο Οδηγός των Εφήβων, μτφ. Καλογεράκη Ευφροσύνη. Αθήνα, Χρήστος Ε. Δαρδανός.

Γεωργούλας, Σ. (2000). Ανήλικοι παραβάτες στην Ελλάδα, Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Γλαρέντζου, Ε., Καραγιάννη, Λ., Κοταλακίδης, Γ., Τζελφέ-Ανέστη, Σ., Χαραμής, Π. (2010). Σχολικές μονάδες κακοποίησης μαθητών/μαθητριών-Ενδείξεις μιας ανιχνευτικής ερευνητικής προσέγγισης. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σ. 35-97). Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.

Δασκαλάκη, Κ. κ.ά. (2008). Κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας στο σχολικό χώρο - Εμπλοκή μαθητών σε βιαιότητες και σχολικές αντιδράσεις. Στο Β. Σβολόπουλος (επιμ.), Σύνδεση εκπαιδευτικής έρευνας και πράξης. Η ακαδημαϊκή πλευρά. (σ. 63-86). Αθήνα, Ατραπός.

Δραγώνα, Θ. (2011). Ανατομία της βίας και εύθραυστες ταυτότητες. Στην Ημερίδα του Κέντρου Έρευνας και Δράσης για την Ειρήνη ΚΕΔΕ, με θέμα Επικοινωνία δίχως βία για Σχολεία δίχως βία, 15 Οκτωβρίου 2011, Αθήνα.

Ευαγγελοπούλου, Ε., Κάβουρα-Σελλή, Μ., Κυριαζή, Ουρ., Μπενέκου, Ε., Παπαστυλιανού, Α., Σκαύδη, Δ. (2000). Δημοτικό Σχολείο και Γονείς. Οικοδομώντας μια δημιουργική σχέση. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λαμπροπούλου, Ε. (1999*).* Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Η περίπτωση της βίας και της εγκληματικότητας. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, Β' Έκδοση.

Μόττη-Στεφανίδη, & Φρ., Τσέργας, Ν. (2000). Όταν τα πράγματα στο σχολείο…αγριεύουν! Αθήνα, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπελογιάννη, Μ. (2010). Το πρόβλημα της βίας και της επιθετικότητας σε ένα σχολείο της Αθήνας-Από τη διάγνωση στη θεραπεία. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση

έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σ. 129-147). Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.

Olweus, D. (2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο, Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Ι. Τσιάντης (επιστ. επιμ.), μτφ. Μαρκοζάνε Έφη. Αθήνα, Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (ΕΨΥΠΕ).

Pain, J. (1998). Για τη θεσμική βία στο σχολικό περιβάλλον. Στο V. Courtecuisse κ. ά., Λ. Μπεζέ (επιμ.), Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου (σ. 49-60). Αθήνα, Εργαστήριο Ψυχολογίας του Παιδιού/Ελληνικά Γράμματα.

Ρούσσου, Αλ. (2010). Το φαινόμενο της θυματοποίησης παιδιών από παιδιά στα σχολεία-Χαρακτηριστικά των παιδιών θυτών και θυμάτων και του περιβάλλοντός τους. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σ. 241-258). Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.

Σπυρόπουλος, Φ. (2010). Καλές πρακτικές ευρωπαϊκών χωρών για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σ. 275-321). Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσιάντης, Ι. & Ασημόπουλος, Χ. (2010). Ενδοσχολική βία και εκφοβισμός στο Δημοτικό Σχολείο: Το διακρατικό Πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ» της ΕΨΥΠΕ. Στο Άλ. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (δ/νση έκδοσης), Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία (σ. 111-128). Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.

Τσίγκανου, Ι. (2008). Βία και θυματοποίηση του «καλού παιδιού» και «καλού μαθητή». Στο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο με θέμα: Κακοποίηση του Παιδιού και Ψυχικό τραύμα, της Ελληνικής Εταιρείας Μελέτης και Πρόληψης της Σεξουαλικής Κακοποίησης, 18-20 Δεκεμβρίου 2008, Αθήνα.

Ιστοσελίδες

http://www.bullying.co.uk Ανακτήθηκε: 13 Αυγούστου 2012

http://www.epsype.gr/images/gia_ekpaideutikous.pdf Ανακτήθηκε: 15 Σεπτεμβρίου 2012

Τρόποι πρόληψης της ενδοσχολικής βίας. Ο ρόλος των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων

Βάχλα Κατερίνα
Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Ημαθίας
Φιλόλογος Ms Παιδαγωγική -Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση
ssnimathia@gmail.com

Λιλιόπουλος Νικόλαος
Θεολόγος-Μέλος συγγραφικής ομάδας Κ.Π.Ε. Νάουσας
Υπεύθυνος Παιδαγωγικής Ομάδας ΚΠΕ Νάουσας
nliliopoulos@gmail.com

Παραστατίδης Κων/νος
Μηχανολόγος –Απόφοιτος Συμβουλευτικής Α.ΣΠΑΙ.ΤΕ.
Υπεύθυνος ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Ημαθίας
kparas@sch.gr

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή αποσκοπεί στο να αναδείξει το ρόλο των Συμβουλευτικών Σταθμών Νέων στην υλοποίηση προγραμμάτων στοχευμένων, στην πρόληψη και την αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς καθώς και στην κατάδειξη των βαθύτερων αιτίων αυτής της συμπεριφοράς. Επιπλέον να γνωστοποιήσουμε καινοτόμες πρακτικές που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια από τους Σ.Σ.Ν., όπως η Εστιασμένη σε Λύσεις Βραχεία Συμβουλευτική (ΕΛΒΣ), ένα μοντέλο το οποίο μπορεί εύκολα να διδαχθεί και να εφαρμοστεί. Στόχος μας είναι να δοθεί έναυσμα για μια ευρύτερη συζήτηση στην εκπαιδευτική κοινότητα της οποίας αποτέλεσμα θα είναι να εντοπιστούν καταρχήν καλές πρακτικές στη συμβουλευτική μαθητών και γονέων. Δέον γενέσθαι να συνδράμουμε κατ' ελάχιστο στη βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων στο σχολείο και συνεπώς να αλλάξει το κλίμα και σταδιακά να γίνει πιο θετικό, πυροδοτώντας θετικά συναισθήματα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, Σχολικός Εκφοβισμός, Βραχεία Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Τα αυξανόμενα προβλήματα συμπεριφοράς, η επιθετικότητα, η βία φαινόμενα που ενδεχομένως να συνδέονται και με παραβατικές συμπεριφορές αποτελούν μια ανησυχητική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολικό τοπίο. Το σχολείο είναι ο κατεξοχήν τόπος εκδήλωσης αυτών των προβληματικών συμπεριφορών. Γύρω από το σχολείο αναπτύσσονται πλέον υποστηρικτικές δομές όπως οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, προκειμένου να συμβάλλουν στον εντοπισμό των ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών και την άμεση αντιμετώπισή τους. Μέσα σ΄ αυτό το πλαίσιο, σε πιλοτικό στάδιο οι Σ.Σ.Ν. υλοποιούν βιωματικά εργαστήρια προκειμένου να ασκηθούν οι έφηβοι σε διαδικασίες διαμεσολάβησης και επίλυσης διαφορών και στην ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης. Στόχος μας είναι να καταγραφούν οι καλές πρακτικές, να διαδοθούν και να βελτιωθούν οι τεχνικές βραχείας συμβουλευτικής που εφαρμόζονται, ώστε να αποτελέσουν εργαλείο στα χέρια των καθηγη-

τών που διεξάγουν προγράμματα στα πλαίσια των βιωματικών δράσεων (project), της Αγωγής Υγείας και των υπολοίπων προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Οι παράμετροι της προβληματικής συμπεριφοράς

Τα φαινόμενα της προβληματικής και ανεπιθύμητης συμπεριφοράς αξίζει λοιπόν να μελετηθούν και θα πρέπει να τα δούμε ως συμπτώματα βαθύτερων προβλημάτων και δομικών ελλείψεων της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού σχολείου.(Ματσόπουλος, 2007) Με άλλα λόγια, πιστεύουμε ότι τα φαινόμενα αυτά είναι η επιφάνεια του προβλήματος και θα πρέπει να αναζητήσουμε τη βαθύτερη αιτία τους. Οι κοινωνιολόγοι μιλούν για αποσταθεροποιητικό περιβάλλον (π.χ. περιορισμένος χρόνος με πατέρα, διαζύγιο, έλλειψη κοινωνικών υποστηρικτικών δομών) που δημιουργεί μεγάλα κενά στη κοινωνικοποίηση και διαπαιδαγώγηση του παιδιού, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται υψηλότερα ποσοστά προβληματικής συμπεριφοράς και παραβατικότητας σε παιδιά και εφήβους (Μαυρογιάννης, 2006). Επίσης υπάρχουν τεκμηριωμένες μελέτες για την εγκληματικότητα των ανηλίκων που προσφέρουν μια ενδιαφέρουσα διεπιστημονική προσέγγιση από την οπτική της εγκληματολογίας και της κοινωνιολογίας στην εξήγηση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων (Κουράκης, 2004).

Οι ψυχολόγοι καταγράφουν σε έρευνες και από την κλινική τους εμπειρία ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια καταγεγραμμένη άνοδος των προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές. Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο υπάρχει μια αύξηση των ποσοστών του εκφοβισμού και της θυματοποίησης που καταγράφονται στα ελληνικά σχολεία (Pateraki & Houndoumadi, 2001). Οι τελευταίες μελέτες δείχνουν ότι το πρόβλημα του εκφοβισμού και της θυματοποίησης είναι υπαρκτό με το ποσοστό των παιδιών που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού σχεδόν το 10% του μαθητικού πληθυσμού (Sapouna, 2008). Επίσης, η εμπειρία εκπαιδευτικών και ψυχολόγων συνάδουν στο ότι υπάρχουν αρκετά περιστατικά παιδιών που θα κατατάσσονταν με κλινικά κριτήρια στην Εναντιωματική Προκλητική Συμπεριφορά ή θα πληρούσαν τα κλινικά κριτήρια της Διαταραχής Διαγωγής.(Ματσόπουλος, 2009). Δυστυχώς οι περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις δεν προχωρούν στο στάδιο της διάγνωσης και φυσικά ούτε στο στάδιο της παρέμβασης. Εδώ ακριβώς έγκειται και ο ρόλος – πρόκληση για τους Συμβουλευτικούς Σταθμούς Νέων οι οποίοι μπορούν να αποτελέσουν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην σχολική κοινότητα και τους υπόλοιπους φορείς που μπορούν να εμπλακούν στην ψυχοκοινωνική αντιμετώπιση των κρουσμάτων.

Τα φαινόμενα της προβληματικής συμπεριφοράς, επιθετικότητας, βίας και παραβατικής συμπεριφοράς στα σημερινά σχολεία, είναι σύνθετα φαινόμενα και πιθανότατα πολυπαραγοντικά. Μια υπόθεση εργασίας σχετικά με την αιτία των φαινομένων αυτών είναι ότι τα προβλήματα αυτά υπάρχουν και αυξάνονται περαιτέρω λόγω της έλλειψης θετικών συναισθημάτων για τη μάθηση, που έχει υποβιβαστεί σε στείρα αποστήθιση. Επίσης υπάρχει περιορισμένη καλλιέργεια θετικού κλίματος στο σχολείο που υποβοηθά την ουσιαστική μάθηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Κατά την άποψη μας, μια βαθύτερη αιτία πολλών δεινών, άρα και των προβλημάτων συμπεριφοράς που μπορούν να εξελιχθούν και σε παραβατική συμπεριφορά είναι ότι το σημερινό ελληνικό δημόσιο σχολείο είναι ένα περιβάλλον με υψηλούς δείκτες αρνη-

τικής ενέργειας και πολλά συσσωρευμένα αρνητικά συναισθήματα μαθητών και εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, το υψηλό άγχος είναι καθημερινή πραγματικότητα για σχεδόν όλους τους μαθητές. Υψηλό είναι και το άγχος των εκπαιδευτικών είτε λόγω έλλειψης δεξιοτήτων διαχείρισης παιδιών με ιδιαιτερότητες στη μάθηση και στη συμπεριφορά, είτε λόγω έλλειψης επιμόρφωσης σε καίρια κομμάτια του παιδαγωγικού τους ρόλου στο σχολείο, είτε λόγω πολλαπλών πιέσεων και αρμοδιοτήτων με τις οποίες είναι επιφορτισμένοι.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε πρόσφατη έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007) για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που έγινε σε μεγάλο πανελλαδικό συνολικό δείγμα (N=4164) από τις απαντήσεις φάνηκε ότι οι μαθητές κυρίως βίωναν αρνητικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα, σε ερωτήσεις όπως «Πως νιώθεις όταν βρίσκεσαι στο σχολείο σου;» το 68% των μαθητών απάντησε ότι νιώθει «Κούραση», το 58% ότι νιώθει «Πίεση», το 53% ότι νιώθει «Πλήξη», το 32% ότι νιώθει «απογοήτευση». Μετά ακολουθούν σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά, πιο θετικά συναισθήματα όπως ευχαρίστηση, χαρά, αισιοδοξία και ασφάλεια κ.α. Αυτά τα αποτελέσματα αναδεικνύουν περαιτέρω ότι στα ελληνικά σχολεία απουσιάζει η χαρά της μάθησης, της συνεργατικότητας, της ανακάλυψης νέων οριζόντων. Τα θετικά συναισθήματα στα σχολεία είναι λίγα και αυτή η πραγματικότητα επηρεάζει αρνητικά την όλη διαδικασία της μάθησης. (Rogers, 1969,1980)

Μια από τις σημαντικότερες αλλαγές που θα πρέπει να συντελεστεί είναι η αλλαγή σκεπτικού και φιλοσοφίας στο πως προσεγγίζουμε τα φαινόμενα προβληματικών συμπεριφορών στα σχολεία (paradigm shift). Αυτή η νέα προσέγγιση θα πρέπει να επικεντρώνεται στο σύστημα (συστημική) και διαμέσου της μελέτης διαφόρων παραμέτρων του σχολικού και ευρύτερου κοινωνικού συστήματος, θα προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε την συμπεριφορά των μαθητών αποστασιοποιούμενοι από την στερεότυπη ερμηνεία της ψυχοπαθολογίας που εντοπίζεται στον μαθητή και στα ατομικά του χαρακτηριστικά.

Η προβληματική συμπεριφορά κατανοείται καλύτερα μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπιδράσεων που συντηρούν αυτή την προβληματική συμπεριφορά. Αυτό συμβαίνει χωρίς οι εμπλεκόμενοι (π.χ. εκπαιδευτικοί) να το συνειδητοποιούν. Ενθαρρύνουν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί ή οι γονείς την προβληματική συμπεριφορά των μαθητών με κάποιες από τις δικές τους συμπεριφορές (π.χ. απειλές, προσβολές προς τους μαθητές κ.λ.π.). Η προβληματική συμπεριφορά συνήθως συνεχίζει να υφίσταται γιατί οι γονείς ή/και οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αντιδρούν με τον ίδιο τρόπο απέναντι στην προβληματική συμπεριφορά, και χωρίς να το επιδιώκουν, συμβάλλουν στη διατήρηση του προβλήματος.

Μια αλλαγή στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς μπορεί να οδηγήσει και σε άλλες αλλαγές και μακροχρόνιες θετικές επιπτώσεις σε πολλές πλευρές της συμπεριφοράς του μαθητή.

Συνήθως όταν υπάρχουν προβληματικές συμπεριφορές μαθητών, οι ειδικοί και οι παιδαγωγοί επικεντρώνονται σε ατομικό επίπεδο επίλυσης των προβλημάτων και αγνοούν το συστημικό επίπεδο. Επομένως οι αλλαγές αυτές είναι ασυντόνιστες, βραχυπρόθεσμες και χωρίς συνέπεια (Borgelt & Conoly,1999).Το να τροποποιηθούν τα οικοσυστήματα μέσα στα οποία διακυβεύεται η ζωή των παιδιών (π.χ. σχολεία, οικογένειες και τοπικές κοινωνίες), θα

πρέπει να είναι μια από τις βασικές προτεραιότητες των σχολικών ψυχολόγων και της εκπαιδευτικής κοινότητας (Ματσόπουλος, 2005). Επίσης, αυτή η φιλοσοφία θα βοηθά στο να γίνονται στοχευμένες παρεμβάσεις στα αίτια του προβλήματος -και όχι στα συμπτώματα που συνήθως είναι η επιφάνεια των προβληματικών συμπεριφορών-.

Στα πλαίσια της πρόληψης είναι χρήσιμο να μελετούνται και οι παράγοντες επικινδυνότητας (risk-factors) και οι στρεσογόνες καταστάσεις που βιώνουν οι μαθητές γιατί έτσι μπορούμε προτού αναδυθούν προβληματικές συμπεριφορές να δρούμε για να βοηθήσουμε τα παιδιά που είναι ευάλωτα. Είναι χρήσιμο να μελετάται όχι μόνο το παιδί και οι μεταβλητές που έχουν επίκεντρο το ίδιο, αλλά επίσης να μελετάται και το περιβάλλον του παιδιού και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να μάθουμε να μελετούμε τις συνθήκες που μπορεί να βάζουν ένα μαθητή σε επικινδυνότητα (at-risk), να μελετούμε τις αιτίες άγχους των μαθητών όπως σχολική αποτυχία, προβλήματα

στην οικογένεια (ανεργία, βία στην οικογένεια, κακοποίηση του ίδιου παιδιού κλπ), καθώς και την κοινωνική απομόνωση και έλλειψη φίλων (αλλοδαποί μαθητές, νέοι μαθητές από άλλα σχολεία). Κατανοώντας το παιδί μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου και των αλληλεπιδράσεων τους, μπορούμε καλύτερα να κατανοήσουμε τις αιτίες και τους παράγοντες επικινδυνότητας, που ενδεχομένως μπορούν να οδηγήσουν ένα παιδί σε προβληματικές συμπεριφορές, όπως η βία και η επιθετικότητα.

Σύσταση ομάδων από το Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων και βραχεία συμβουλευτική εστιασμένη σε λύσεις

Μέσα στο πλαίσιο της πρόληψης, σχεδιάζονται και υλοποιούνται προληπτικά και με την στήριξη των Σ.Σ.Ν. προγράμματα Αγωγής Υγείας και Βιωματικά Εργαστήρια για όλους τους μαθητές Τα προγράμματα επικεντρώνονται στην δημιουργική επίλυση συγκρούσεων και διαφορών (conflict resolution) στην καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και των Κοινωνικοσυναισθηματικών Δεξιοτήτων των μαθητών(Elias και συνεργάτες 1997) στην ενδυνάμωση της Ψυχικής Ανθεκτικότητας όλων των μαθητών (Freitas & Downey, 1998) και στη δημιουργία ισχυρών συναισθημάτων αυτοεκτίμησης και ενσυναίσθησης.

Οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων δημιουργήθηκαν και λειτουργούν τα τελευταία χρόνια έχοντας επωμιστεί βάσει του θεσμικού τους πλαισίου (ΦΕΚ 2315Β,10/08/2012) καθήκοντα και υποχρεώσεις οι οποίες- λαμβάνοντας υπόψη ότι πρόκειται για μονοπρόσωπες δομές – αφήνουν ελάχιστο χρόνο για τη συμβουλευτική στήριξη των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη την εμπειρία των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) στη σύσταση και τη δημιουργία παιδαγωγικών ομάδων προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των εκατοντάδων μαθητών που απευθύνονται σε αυτούς αλλά και την ατομική συμβουλευτική προσέγγιση που χρόνια τώρα εφαρμόζεται από τους Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού προχωρούμε από την προηγούμενη ήδη σχολική χρονιά στη δημιουργία ομάδων μαθητών. Οι ομάδες αυτές έχουν βραχύ κύκλο ζωής και βασίζονται στην εφαρμογή ενός μοντέλου συμβουλευτικής ιδανικού για τις συνθήκες που επικρατούν σήμερα στα σχολεία εστιασμένου σε λύσεις (Εστιασμένη σε Λύσεις Βραχεία Συμβουλευτική - ΕΛΒΣ –solution focused brief counceling) (Sklare,2000).

Αυτές οι ομάδες λειτουργούν με την καθοδήγηση του σχολικού ψυχολόγου και αποτελούν μια πλατφόρμα όπου εμπλέκονται ειδικοί όπως ψυχολόγοι, ειδικοί παιδαγωγοί, δάσκαλοι, διευθυντές ίσως και σχολικοί σύμβουλοι οι οποίοι συσκέπτονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα και συζητούν για θέματα συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών τους. Ιδιαίτερα φέτος η διαδικασία αυτή ανταλλαγής απόψεων συνεπικουρείται από την ύπαρξη του Παρατηρητηρίου για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό. Το δίκτυο συντονιστών, σχολικών συμβούλων, καθηγητών και επαγγελματιών ψυχικής υγείας βρίσκεται σε συνεχή επαφή προκειμένου να γίνει η διάχυση πετυχημένων δράσεων σε όλη τη σχολική κοινότητα. Ο στόχος των ομάδων είναι η καλύτερη κατανόηση των συμπεριφορών των μαθητών και η έγκαιρη παρέμβαση με συγκεκριμένα πλάνα δράσης. Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ όλων των ειδικών προωθεί την καλύτερη κατανόηση του μαθητή και των συνθηκών της μάθησης που τον περιβάλλουν. Τέτοιες ομάδες μπορούν να λειτουργούν και προληπτικά για συμπεριφορές που ακόμα δεν είναι προβληματικές, αλλά τείνουν να γίνουν στο βραχυπρόθεσμο ή μεσοπρόθεσμο μέλλον. Επίσης μπορούν να εντοπίζουν εγκαίρως παιδιά που μπορεί να χρειάζονται υποστήριξη ή βρίσκονται σε επικινδυνότητα (ar-risk) και να καταλήγουν σε συγκεκριμένες αποφάσεις και δράσεις για την επίλυση των υπαρκτών προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο.

Αυτή η πρόταση μπορεί να υποστηριχθεί χρονικά και μέσα στα πλαίσια των βιωματικών δράσεων των σχετικών με τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή που εισήχθη φέτος στα Γυμνάσια (ΣΚΖ) αλλά και μέσω των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που αρκετά χρόνια τώρα εκπονούν τα σχολεία με εκπληκτικά συχνά αποτελέσματα. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι να μεταφερθεί το κέντρο εστίασης από τα προβλήματα στις λύσεις και να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες ότι διαθέτουν οι ίδιοι τις δυνατότητες και τα εφόδια για την επίλυση των προβλημάτων τους. Έτσι κάθε συνάντηση περιστρέφεται γύρω από τη θετική πλευρά των πραγμάτων προκειμένου να ενδυναμώσει ψυχικά τους συμμετέχοντες. Αυτό που λαμβάνουμε επίσης υπόψη είναι ότι οι μαθητές που καταφεύγουν στους ΣΣΝ και τους υπόλοιπους σχολικούς συμβούλους το κάνουν ύστερα από αίτημα των δασκάλων ή των γονέων τους και προσέρχονται ικανοποιώντας μια απαίτηση των ενηλίκων παρά μια δική τους επιθυμία και ως εκ τούτου είναι δύσκολο να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία και συχνά εμφανίζουν αντίσταση στις αλλαγές που τους προτείνονται. Ταυτόχρονα η πίεση για άμεσα και παρατηρήσιμα αποτελέσματα δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο το έργο των συμβούλων. Συχνά όταν οι σύμβουλοι αποδεικνύεται ότι δεν έχουν το μαγικό ραβδί οι εκπαιδευτικοί χάνουν την εμπιστοσύνη τους σε αυτούς. Στη αρχή μιας διαδικασίας βασισμένης στην ΕΛΒΣ, γίνεται συζήτηση για υποθέσεις εργασίας ως προς τα αίτια του προβλήματος του κάθε παιδιού, και κατόπιν αποφασίζονται διάφορες δράσεις για επίλυση του προβλήματος και τέλος γίνεται μια αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Η όλη διαδικασία – την οποία ήδη πιλοτικά εφαρμόζουμε- απαιτεί γύρω στις έξι συναντήσεις οι οποίες εστιάζουν στο παρόν και στο μέλλον περισσότερο και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των συμμετεχόντων.

Οι ομάδες αυτές θα μπορούσαν να ξεκινήσουν και στα σχολεία πιλοτικά και ενδεχομένως να επεκταθούν σε περισσότερα σχολεία, όταν οι κατάλληλες συνθήκες είναι παρούσες. Προκειμένου οι ομάδες να χρησιμοποιήσουν την ΕΛΒΣ θα πρέπει να εκπαιδευτούν από το σχολικό ψυχολόγο ή κάποιον σύμβουλο που έχει εφαρμόσει τη μέθοδο και που θα μπο-

ρούσε στην συνέχεια να συντονίζει την ομάδα τουλάχιστον στα αρχικά της βήματα. Έχει ήδη αναφερθεί ότι το 89% των παιδιών ηλικίας δεκατριών έως δεκαοκτώ ετών κατάφεραν να κάνουν σημαντικά βήματα προς την επίτευξη των στόχων που είχαν θέσει κατά τη συμβουλευτική διαδικασία όταν επαναξιολογήθηκαν 7-9 μήνες μετά το πέρας της ΕΛΒΣ (Sklare, G.B.,2000). Αυτή είναι μια πρόταση που θα κάνει τους ειδικούς να συνεργάζονται και να ανταλλάσουν απόψεις σε συστηματική βάση, πράγμα που μόνο οφέλη μπορεί να αποφέρει.

Κουλτούρα συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων στο σχολικό πλαίσιο

Τα ελληνικά σχολεία έχουν ανάγκη από εκπαιδευμένους παιδαγωγούς και διευθυντές που κάθε τους πράξη και λόγος να συντείνουν στο να χτιστεί μια ευρύτερη σχολική κουλτούρα που θα ενθαρρύνει και θα επιβραβεύει τη συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων με τα λόγια και όχι με την βία. Αυτή η κουλτούρα θα περνάει το μήνυμα ότι κάθε πράξη βίας και επιθετικότητας για την επίλυση διαφορών στο σχολείο δεν είναι απαράδεκτη και άρα είναι απορριπτέα και συστηματικά θα αποθαρρύνεται καθώς οι μαθητές θα υφίσταται αρνητικές συνέπειες, αν χρησιμοποιούν βία. Θα μπορούσαν ενδεχομένως να δημιουργηθούν «επιτροπές» για την επίλυση διαφορών που θα είναι ευκαιρίες για τις αντιμαχόμενες πλευρές να συζητήσουν με τη βοήθεια ενός «διαιτητή» τις διαφορές τους και να βρουν κοινά αποδεκτές λύσεις, ώστε να επιλύονται οι διαφορές ειρηνικά και πολιτισμένα (Τριλίβα & Chiementi , 1996).

Μέσα στο πλαίσιο αυτής της πρότασης, θα πρέπει η διοίκηση του σχολείου να ξανασκεφτεί το θέμα των ποινών και των τιμωριών που επιβάλλονται στους μαθητές και να βρεθούν τρόποι που να μην χρειάζεται να καταλήξουμε σε αυτές τις ακραίες αρνητικές τιμωρητικές λύσεις που δεν είναι αποτελεσματικές έτσι κι αλλιώς.

Ποιοτική Διδασκαλία

Ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει βασικά ποιότητα στη διδασκαλία και στη παιδαγωγική προσέγγιση. Αυτή η πρόταση είναι η λυδία λίθος όπου «πατάει» ένα σωστά συγκροτημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού γίνεται άμεσα και ποιοτική αναβάθμιση της ίδιας της εκπαίδευσης. Η ποιοτική διδασκαλία είναι η βάση μιας αποτελεσματικής μάθησης και βοηθά ώστε πολλά από τα προβλήματα συμπεριφοράς να προληφθούν (Ματσόπουλος, Α. 2007).

Στο πλαίσιο της αναβάθμισης της ποιότητας της εκπαίδευσης και εκτός από τη σημαντικότατη διάσταση της βελτίωσης της διδακτικής και παιδαγωγικής ικανότητας των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να ενταχθούν στα δημόσια σχολεία και νηπιαγωγεία ειδικοί της ψυχικής υγείας όπως σχολικοί ψυχολόγοι, λογοπεδικοί, κοινωνικοί λειτουργοί και άλλοι ειδικοί ανάλογα των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Το υποστηρικτικό πλαίσιο υπηρεσιών που θα προσφέρουν οι ειδικοί, θα λειτουργήσει θετικά ώστε να ελαφρυνθεί το άγχος και ο κόπος των μαχόμενων εκπαιδευτικών και να ενδυναμωθούν οι δεξιότητες τους, ώστε να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών τους. Αυτό θα έχει ως άμεσο αποτέλεσμα να γίνουν πιο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί.

Συνεργασία με την οικογένεια

Τέλος, η συνεργασία με την οικογένεια (που αποτελεί μια από τις βασικές προτεραιότητες των ΣΣΝ), με απώτερο σκοπό να κατανοηθεί συνολικά η συμπεριφορά του παιδιού, είναι σημαντική προϋπόθεση προτού αποφασιστούν οι δράσεις για την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς, επιθετικότητας και παραβατικότητας (Christenson & Buerkle, 1999). Στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (Functional Behavioral Assessment) που γίνεται στο αρχικό στάδιο της κατανόησης της προβληματικής συμπεριφοράς του κάθε μαθητή, σαφώς μπορεί να «γεννήσουν» υποθέσεις εργασίας πουάμεσα συνδέονται με την οικογενειακή δυναμική για την καλύτερη κατανόηση της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού. Είναι σημαντικό (και εδώ οι γονείς θέλουν συμβουλευτική και υποστήριξη) να επιμορφωθούν οι γονείς για να μάθουν να χειρίζονται προκλητικές ή και προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών τους και να διδαχτούν εναλλακτικούς τρόπους θετικής πειθαρχίας με την αποφυγή ακραίων τιμωρητικών λύσεων, όπως είναι η σωματική βία, μια επιλογή που δυστυχώς αρκετοί γονείς χρησιμοποιούνκαι συνήθως συνδέεται με την αυξημένη επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο αργότερα. Εν κατακλείδι, θα πρέπει να ξανασκεφτούμε σοβαρά το θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς, της επιθετικότητας και της παραβατικότητας των μαθητών μέσα από ένα νέο πρίσμα που επικεντρώνεται στο όλο σύστημα και στην κάθε τάξη ξεχωριστά και θα απομακρύνεται από το ιατρικό μοντέλο, το οποίο πρεσβεύει ότι κάθε ψυχοπαθολογία βρίσκεται μέσα στο μαθητή(Ματσόπουλος, Α. 2007). Θα πρέπει να δούμε το θέμα της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών ευρύτερα και πιο σφαιρικά. Θα πρέπει να μελετήσουμε το περιβάλλον που εμφανίζονται οι προβληματικές συμπεριφορές, να μελετήσουμε τις αλληλεπιδράσεις μαθητών και εκπαιδευτικών, να μελετήσουμε τις επικοινωνιακές δεξιότητες και δεξιότητες διαχείρισης δύσκολων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και τέλος να μελετήσουμε (και αν χρειαστεί να δράσουμε δημιουργικά) για να αναβαθμίσουμε την ποιότητα της διδασκαλίας που προσφέρεται στα ελληνικά σχολεία. Αν μελετήσουμε συστηματικά όλους αυτούς τους παράγοντες, σίγουρα θα έχουμε κάνει ένα σημαντικό βήμα για την κατανόηση των προβληματικών συμπεριφορών των μαθητών ξεκινώντας από τις πιο ήπιες μορφές και μέχρι τις πιο ακραίες μορφές όπως επιθετικότητα, βία και παραβατικότητα. Εξαιτίας αυτού του βήματος, θα έχουμε περισσότερες πιθανότητες να αναλάβουμε αποτελεσματικές δράσεις για τη μείωση αυτών των φαινομένων στα σχολεία μας.

Επίλογος –Συμπεράσματα

Επιλογικά θα λέγαμε ότι αυτή η πρόταση μπορεί να αποτελέσει μια τομή (paradigm shift) στον τρόπο που σχετίζονται οι παιδαγωγοί με τους μαθητές και η διοίκηση με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Στόχος σε κάθε περίπτωση είναι να βελτιωθούν οι ανθρώπινες σχέσεις στο σχολείο και να αλλάξει το κλίμα και σταδιακά να γίνει πιο θετικό, πυροδοτώντας θετικά συναισθήματα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν για μια ακόμη φορά επιβεβαιώνουν τις έρευνες οι έχουν αναδείξει ότι το κλίμα του σχολείου (school climate) είναι μια βασική μεταβλητή που θα πρέπει να προσεχθεί, καθώς προσπαθούμε να κατανοήσουμε τις προβληματικές συμπεριφορές των μαθητών στα σημερινά σχολεία. Επιπλέον δε θα πρέπει να παραβλεφθεί το γεγονός ότι τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς, επιθετικότητας και παραβατικότητας

των μαθητών στα σημερινά σχολεία έχουν συνήθως και έναν επικοινωνιακό χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, τα παιδιά κάτι θέλουν να μας πουν. Εμείς ως ενήλικοι θα πρέπει να αναρωτηθούμε τι θέλουν να μας πουν. Θα πρέπει να προβληματιστούμε ποιες βαθύτερες ανάγκες των μαθητών εμείς ως παιδαγωγοί και εκπαιδευτικοί δεν ικανοποιούμε ή τι λάθη κάνουμε που μπορεί να εξηγούν εν μέρει ή εν όλω την προβληματική συμπεριφορά τους. Οι γονείς ίσως θα πρέπει να αναλογιστούν τι λάθη ενδεχομένως κάνουν που μπορεί να δημιουργούν έντονο στρες και ψυχική πίεση στα παιδιά τους και έτσι να «δημιουργούν»γόνιμο κλίμα για προβληματικές και παραβατικές συμπεριφορές. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι ο στόχος θα πρέπει να είναι η βελτίωση των σχέσεων μαθητών-καθηγητών και των μαθητών μεταξύ τους. Το πρόβλημα της βίας και της επιθετικότητας στα σχολεία είναι κατεξοχήν θέμα προβληματικών σχέσεων. Οι σχέσεις αυτές εντάσσονται και καλλιεργούνται σε ένα συγκεκριμένο ψυχολογικό και παιδαγωγικό κλίμα. Ο Carl Rogers (1969) τονίζει πολύ εύστοχα «το σχολείο δεν μιλά στην ψυχή του μαθητή, τα προγράμματα του δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες τους και μάλιστα μερικές φορές είναι ανιαρά» (σελ. 43). Μήπως λοιπόν είναι για μερικούς μαθητές αυτή η αρχή της προβληματικής συμπεριφοράς και αργότερα πιο εύκολα και με την παρουσία άλλων επιβαρυντικών παραγόντων μπορεί αυτοί οι μαθητές να επιλέγουν προβληματικές και παραβατικές συμπεριφορές. Το ελληνικό σχολείο πρέπει να ακούσει τις σοφές οδηγίες του πρωτοπόρου ψυχολόγου Carl Rogers και να αρχίσει να δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Ποιότητα στην εκπαίδευση σημαίνει ποιότητα στη διδασκαλία και βελτίωση των συνθηκών του κλίματος της σχολικής τάξης, ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν και να μαθαίνουν. Εκείνο που θα πρέπει να θυμόμαστε όλοι ο εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι, καθώς και εκείνοι που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική, είναι ότι η μάθηση προωθείται διαμέσου σχέσεων. Ανθρωπίνων σχέσεων. Σχέσεων με το δάσκαλο και σχέσεων με τα άλλα παιδιά. Θα πρέπει να ξανασκεφτούμε πως το σημερινό δημόσιο σχολείο, θα πρέπει να γίνει ένα σχολείο που θα στηρίζεται στην δυναμική των σχέσεων και των προσώπων.

Βιβλιογραφία

Borgelt Bethesda MD, C. & Conoly, J. (1999) Psychology in the Schools: System intervention case examples. In C.

Christenson, S. & Buerkle, K. (1999) Families as educational partners for children's school success: Suggestions for School Psychologists. In C. Reynolds, & T. Gutkin (Eds.) The Handbook of School Psychology (3ed Ed.) (pp. 707-744). New York: John Wiley & Sons.

Cooper, P. & Upton, G. (1990) An ecosystemic approach to emotional and behavioural difficulties in schools, Educational Psychology, 10 (4).

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Freey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., (1997) Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators. Alexandria. Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Freitas, A. L. & Downey, G. (1998) Resilience: A dynamic perspective. International Journal of Behavioral Development, 22(2), 263-285

Κουράκης, Ν. (2004) Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων: Συγγραφέας, Αθήνα.

Ματσόπουλος, Α. (2004) Αξιολόγηση βασισμένη στη Λειτουργική Ανάλυση της Συμπεριφοράς (ΑΛΑΣ) Ένα Διεπιστημονικό Μοντέλο για Παιδιά με Προβλήματα Συμπεριφοράς και ο Ρόλος του Σχολικού Ψυχολόγου. Στο Καλαντζή-Αζίζι Α. & Ζαφειροπούλου Μ. (Επιμ.) Προσαρμογή στο Σχολείο, Πρόληψη και Αντιμετώπιση στο

Σχολείο. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Ματσόπουλος, Α. (2005) Σχολική Ψυχολογία: Μια Νέα Επιστήμη. Συγγραφέας: Αθήνα

Ματσόπουλος, Α. (Προσωπική επικοινωνία, Μάρτιος, Μάιος 2008) Σεμινάρια Εκπαίδευσης Διευθυντών Σχολείων, Διευθυντών Γραφείων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα & Χανιά Κρήτης: Οργάνωση Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ματσόπουλος, Α. (Προσωπική επικοινωνία, Οκτώβριος 2006, 2007) Σεμινάρια Διαχείρησης της Συμπεριφοράς στη Σχολική Τάξη: Οργάνωση Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυραγάνης, Δ. (2006) Παιδική και εφηβική παραβατικότητα: Παθογενή αίτια αποδόμησης της θεσμικής κοινωνικοποίησης και επιπτώσεις εξωγενών παραγόντων, Προβληματισμοί, 36, Ελληνική Εταιρεία Στρατηγικών Μελετών.

Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001)Bullying among primary school children in Athens, Greece. Educational Psychology, 21 (2), 167-175

Sapouna, M. (2008) Bullying in Greek primary and secondary schools, School Psychology International, 29 (2), 199-213.

Τριλίβα, Σ. & Chiementi, G. (1996) Implementation of a Social Skills training in a Greek Elementary School. Ψυχολογικά Θέματα, 7(1), 52-65.

Rogers, Carl (1969) Freedom to learn: A view of what education might become (1st Ed.) Columbus, Ohio: Charles Merill.

Rogers, Carl (1980) A way of being. Boston: Houghton Muffin

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007)» Αξιολόγηση των Ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», Ερευνητικό πρόγραμμα.

Sklare G.B. (2000). Solution –focused brief counseling strategies in J. Carlson,& L. Sperry (Eds), Brief therapy with individuals and couples. Phoenix: Zeig, Tucker & Theisen, INC. Publishers. __

Απόψεις μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για την εθνική τους ταυτότητα

Γιαβρίμης Παναγιώτης [1], Τσαγκάτος Εμμανουήλ [2], Πολυχρόνη Αθηνά-Ειρήνη [3]
[1]Λέκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου, [2,3]Εκπαιδευτικός ΥΠΑΙΘ
[1]giavrimis@soc.aegean.gr, [2]mtsagkatos@gmail.com, [3]athinapoly@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν πτυχές της εθνικής ταυτότητας Ελλήνων μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η συσχέτιση τους με το συναίσθημα καταγωγής και τη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων. Το δείγμα αποτέλεσαν 327 μαθητές της δήμου Χίου. Οι 169 (51,7%) ήταν αγόρια και οι 158 (48,3%) κορίτσια. Συμπερασματικά, η αμφιθυμία (Κατεκτημένη, Σύγχυσης, Μορατόριουμ, Δοτή) που αναδύεται στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας είναι δηλωτική της επιπολιτισμικής ώσμωσης που ενυπάρχει αλλά και της προσπάθειας εναρμόνισης αντικρουόμενων πολιτισμικών στοιχείων και της εξασφάλισης, σε ένα μεγάλο βαθμό, της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου, σε μια εποχή 'ρευστότητας', κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων που εκτείνονται από το τοπικό στο παγκόσμιο περιβάλλον.

Λέξεις - κλειδιά: Εθνική ταυτότητα, Δημοτικό σχολείο, μαθητές

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εννοιολόγηση της ταυτότητας αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλευρη διαδικασία, η οποία βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη (Gewirtz & Cribb, 2011) σε αντίθεση με την κλασική προσέγγιση, όπου η ταυτότητα είχε μια στατική μορφή και περισσότερο αντιπροσώπευε χαρακτηριστικά που ο άνθρωπος είχε κατακτήσει (Kowert & Legro, 1996, σελ. 453). Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται τόσο σε άτομα (προσωπική ταυτότητα), όσο και σε συλλογικότητες (κοινωνική ταυτότητα) (Jenkins 1996. Oyserman et al., 2004). Η θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας που διατύπωσαν οι Tajfel & Turner (1979) καταδεικνύει ως κεντρική παράμετρο για τη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας την αντιδιαστολή της αυτό-εικόνας που οι έσω-ομάδες προσφέρουν στο άτομο με τις αντίστοιχες των έξω-ομάδων. Στο πλαίσιο της επίδρασης του μεταμοντερνισμού και των συζητήσεων για την πολυπολιτισμικότητα, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980, αρκετοί κοινωνικοί επιστήμονες υποστηρίζουν ολοένα και περισσότερο ότι για να διερευνηθεί η ταυτότητα θα πρέπει να εξεταστούν χαρακτηριστικά που αφορούν τη φυλή, την τάξη, την εθνικότητα, το φύλο, τη σεξουαλικότητα, την ιθαγένεια και άλλες κοινωνικές κατηγορίες (Alcoff & Mendieta, 2003). Η δυναμική μορφή της ταυτότητας είναι μια θεωρητική προσέγγιση που ταυτίζεται περισσότερο με την μετανεωτερική εποχή, περικλείει στοιχεία αποδόμησης του παραδοσιακού, ερμηνευτικής ανάλυσης των κοινωνικών φαινομένων και την αλλοιωτική εισαγωγή της ψηφιακής τεχνολογίας (Hogg & Abrams 1988).

Εθνική ταυτότητα και Ελλάδα

Η εθνική ταυτότητα είναι μια συμβολική κατασκευή και ήρθε να αντικαταστήσει το κενό που δημιούργησε η κατάλυση της παραδοσιακής μορφής κοινωνικής οργάνωσης, στην οποία η θρησκεία είχε το κεντρικό ρόλο και να προσφέρει στα μέλη των σύγχρονων κοινω-

νιών μια νέα βάση για την επίτευξη και τη δημιουργία της «φαντασιακής κοινότητας» του έθνους που στηρίζεται στην ύπαρξη κοινών πολιτισμικών στοιχείων (Anderson, 1991). Η εθνική ταυτότητα στηρίζεται στις αναπαραστάσεις που έχει η εκάστοτε εθνική ομάδα για τον εαυτό της και τα άλλα έθνη και αναφέρεται στην κοινή καταγωγή προκειμένου να νομιμοποιηθεί η σύσταση της ομάδας σε μια ανεξάρτητη πολιτική ενότητα (Φραγουδάκη & Δραγώνα, 1997, σελ. 14-15). Η εθνική ταυτότητα χαρακτηρίζεται ως κοινωνικό κατασκεύασμα με κοινωνικο-ιστορικές διαστάσεις (Βέικος 1999. Hall, 1997) και αναφέρεται σε ένα κοινό γεωγραφικό-ιστορικό χώρο, σε κοινές προγονικές παραδόσεις και ιστορικές μνήμες, σε έναν κοινό πολιτισμό, σε κοινές υποχρεώσεις και δικαιώματα (Smith, 1991, σελ. 14), καθώς και σε μια συλλογική αποτύπωση της υποκειμενικότητας του «ανήκειν» σε ένα έθνος, έχοντας κοινή γλώσσα, θρησκεία, ήθη και παραδόσεις (Γκότοβος, 2002). Η εθνική ταυτότητα περιλαμβάνεται σε κάθε πτυχή της καθημερινής μας ζωής από τον τρόπο διατροφής και ένδυσης, τη γλώσσα, τις συνήθειες και την εκπαίδευση, διαμορφώνοντας το πλαίσιο λειτουργίας της (Billig, 1995).

Όσον αφορά στην παιδική ηλικία, η εθνική ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα από βιωματικές εμπειρίες και αναπαραστάσεις. Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, τα παιδιά δεν έχουν ακόμα καμία επίγνωση της έννοιας των ταυτοτήτων, αλλά η γνώση για την ύπαρξη της εθνικής ομάδας είναι κάτι που θα διερευνηθεί εμπειρικά. Έρευνες που έγιναν στην Αγγλία έδειξαν ότι κατά την παιδική- εφηβική ηλικία η σημασία που δίνουν τα παιδιά στην εθνική ταυτότητα αυξάνεται χρόνο με το χρόνο (Barret, 2000). Η εθνική ταυτότητα κατασκευάζεται κυρίως μέσω του λόγου, όμως μπορεί να ενισχυθεί και με πολιτισμικά στοιχεία (τελετουργικές συμπεριφορές κά.), ενώ η χρήση γλωσσικών ιδιωμάτων αξιοποιείται ως σύμβολο της εθνικής ταυτότητας (Hall, 1997, σελ.184).

Η ελληνική εθνική ταυτότητα συνδέθηκε με την κοινή καταγωγή, την πολιτιστική κληρονομιά, αλλά και τη θρησκεία (Τριανταφυλλίδου, 1998, σελ. 490) τη συνέχεια, την ομοιογένεια, την ανωτερότητα, τη φιλοπατρία και τη γενναιότητα (Αβδελά 1997). Σύμφωνα με τους Gropas & Triantafyllidou (2009, σελ. 13-14) η εθνική ταυτότητα των Ελλήνων, όπως διαμορφώνεται κατά των 20^{ο} αιώνα, αναπτύχθηκε σε ένα πλέγμα σχέσεων ανάμεσα: α) στην κατασκευή και αντίληψη για την εθνική και την Ευρωπαϊκή ταυτότητα, β) στη νεωτερικότητα και την παράδοση, που είχε ως αποτέλεσμα μια ιδεολογικά συγκεχυμένη έννοια του όρου «Ελληνο-χριστιανισμός» και γ) στην θέση της χώρας στο σταυροδρόμι, τόσο γεωγραφικά όσο και πολιτισμικά, μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Η διαφοροποίηση από την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων γίνεται αντιληπτή ως ‘άλλο’ και αποτυπώνεται στον κοινωνικό σχηματισμό ως μειονότητα. Επιπλέον, η ελληνική ταυτότητα χαρακτηρίζεται ως «κλειστή» ή «ανελαστική» (Στρατουδάκη, 2005), έχοντας μια αμυντική μορφή, η οποία έχει διαποτίσει όλα τα σχολικά βιβλία (Vamvakidou., Golia, Kassidou & Zigouri, 2010). Σύμφωνα με την έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, οι Έλληνες νέοι αισθάνονται «πολύ» ή «αρκετά» υπερήφανοι στην πλειοψηφία τους (64,3%) για την ταυτότητα τους. Η μεγάλη πλειοψηφία των νέων (75.1%), αναφέρονται στον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και την λαϊκή παράδοση ως τις σημαντικότερους παράγοντες οικοδόμησης της εθνικής συνείδησης, ενώ απορρίπτουν την «ευρωπαϊκή» ταυτότητα. Διαφαίνεται, επίσης, ότι οι νέοι σε μεγάλο βαθμό απορρίπτουν την ευρωπαϊκή ταυτότητα (Γ.Γ.Ν.Γ., 2005). Σύμφωνα με έρευνα της Στρατουδάκη (2005) οι μαθητές στην πλειονότητά τους αισθάνονταν υπερήφανοι για την εθνικότητα τους, με ση-

μαντικότερες αξίες την οικογένεια, τους φίλους, τη δημοκρατία και τη θρησκεία. Ένας στους τέσσερις μαθητές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μπορεί να χαρακτηριστεί ως «εθνοκεντρικός». Παράλληλα, κοινωνικοί θεσμοί, όπως η οικογένεια, το σχολείο, οι φίλοι και τα ΜΜΕ συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, έχοντας πολλές φορές αντίρροπους προσανατολισμούς, που αναδύονται μέσα από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύουν αυτές τις αντιθετικές στάσεις (Καβουνίδη,, Κόντη, Λιανός & Φακιολάς, 2008. Τσιγκάνου, 2010. VPRC, 2007).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν πτυχές της εθνικής ταυτότητας των Ελλήνων μαθητών υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η συσχέτιση τους με το συναίσθημα καταγωγής και τη διατήρηση πολιτισμικών στοιχείων.

Μέθοδος

Δείγμα

Ο πληθυσμός αναφοράς στη συγκεκριμένη έρευνα είναι ο συνολικός πληθυσμός των μαθητών που φοιτούν στη ΣΤ΄ τάξη των δημοτικών σχολείων και στην Α΄ και Β΄ γυμνασίου του δήμου Χίου. Η επιλογή της νήσου Χίου έγινε, γιατί: α) τα νησιά του Β. Αιγαίου αποτελούν εξωτερικά σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, β) εξαιτίας της νησιωτικότητας και της γεωγραφικής ασυνέχειας που συνεπάγεται αυτή, εμφανίζονται κοινωνικοοικονομικές και εκπαιδευτικές ανισότητες και γ) η Χίος και γενικότερα τα νησιά του Β. Αιγαίου αποτελούν πύλες εισόδου και διαμονής μεταναστών. Συνολικά, από τους 1536 μαθητές, με την εφαρμογή της κατά στρώματα δειγματοληψίας απευθυνθήκαμε σε 327 μαθητές. Από αυτούς οι 60 (36,1%) προέρχονταν από τη ΣΤ΄ τάξη, οι 52 από την Α΄ γυμνασίου (31,3%) και οι 54 από τη Β΄ γυμνασίου (32,5%). Οι 169 (51,7%) είναι αγόρια και οι 158 (48,3%) κορίτσια.

Εργαλείο έρευνας

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως βάση το ερωτηματολόγιο της Phinney (1992), το οποίο διαμορφώθηκε καταλλήλως για τις απαιτήσεις της δικής μας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο της Phinney (1992) (Multigroup Ethnic Identity Measure - MEIM) αποτελείται από 12 ερωτήσεις. Το MEIM δημιουργήθηκε προκειμένου να μετρήσει τη διαδικασία της ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας σε εφήβους (12 ετών και άνω) και νεαρούς ενήλικες. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου MEIM μεταφράστηκαν και αναδιατυπώθηκαν προκειμένου να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές της έρευνάς μας. Το ερωτηματολόγιο, προτού διανεμηθεί στα σχολεία για συμπλήρωση από τους μαθητές, δοκιμάστηκε πειραματικά σε 30 μαθητές των ηλικιών που απευθύνεται η έρευνα, προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις και παρερμηνείες. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατανεμήθηκαν σε τρεις θεματικές: α) Δημογραφικά Χαρακτηριστικά (Φύλο, Ηλικία, Εθνικότητα, Τάξη, Σχολική επίδοση, Μορφωτικό επίπεδο γονέων), β) Ερωτήσεις του ερωτηματολογίου MEIM και γ) ερωτήσεις κοινωνιολογικού ενδιαφέροντος σε σχέση με την εθνική ταυτότητα. Στην έρευνά μας έγινε χρήση των δύο παραγόντων του ερωτηματολογίου MEIM (Εξερεύνηση / Δέσμευση). Η αξιοπιστία για τους δύο παράγοντες του MEIM ήταν για τον παράγοντα της Εξερεύνησης Cronbach a=0,608 και για τον παράγοντα της Δέσμευσης Cronbach a=0,741.

Ευρήματα

Συνδυάζοντας τους δύο παράγοντες της εθνικής ταυτότητας, την Εξερεύνηση και τη Δέσμευση, και κάνοντας χρήση της ανάλυσης «συστάδων», ταξινομήσαμε τα άτομα σε ένα υποσύνολο «συστάδων» ανάλογα με τη κατάσταση ταυτότητας που βρίσκονται τα άτομα σύμφωνα με τον Marcia (1966). Η ανάλυση «συστάδων» χρησιμοποιεί τις ομοιότητες μεταξύ των ατόμων ή περιπτώσεων σε σχέση με δοσμένες μεταβλητές (στην περίπτωσή μας οι μεταβλητές αυτές ήταν οι παράγοντες της εθνικής ταυτότητας) για την ταξινόμησή τους. Με τη χρήση, λοιπόν, της παραπάνω μεθόδου καταλήξαμε σε τέσσερις ομάδες.

	Cluster			
Διαστάσεις εθνικής ταυτότητας	Κατακτημένη ταυτότητα	Σύγχυση	Μορατόριουμ	Δοτή ταυτότητα
Αναζήτηση Ταυτότητας	4,80	2,40	4,00	2,20
Δέσμευση Ταυτότητας	4,86	2,29	3,00	4,29

Πίνακας 1. Κεντρικοί μέσοι των «συστάδων»

Παρατηρώντας τους κεντρικούς μέσους (πίν. 1) που παράγονται από την ανάλυση «συστάδων» διαπιστώνουμε ότι οι τέσσερις «συστάδες» που δημιουργήθηκαν έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά: α) Η πρώτη «συστάδα» (Κατακτημένη ταυτότητα) χαρακτηρίζεται από υψηλή εξερεύνηση και δέσμευση στην εθνική ταυτότητα, β) αντίθετα η δεύτερη «συστάδα» (Σύγχυση) χαρακτηρίζεται από χαμηλή εξερεύνηση και δέσμευση στην εθνική ταυτότητα, γ) η τρίτη «συστάδα» (Μορατόριουμ) χαρακτηρίζεται από υψηλή εξερεύνηση και χαμηλή δέσμευση στην εθνική ταυτότητα και δ) η τέταρτη «συστάδα» (Δοτή ταυτότητα) χαρακτηρίζεται από χαμηλή εξερεύνηση και υψηλή δέσμευση στην εθνική ταυτότητα. Η ταξινόμηση των μαθητών στις ομάδες ήταν ως εξής: Κατακτημένη ταυτότητα: 135 άτομα (41,3 %), Σύγχυση: 35 άτομα (10,7 %), Μορατόριουμ: 131 άτομα (40,1 %) και Δοτή ταυτότητα: 26 άτομα (8,0 %). Τα περισσότερα άτομα του δείγματος βρίσκονται στη διαδικασία του Μορατόριουμ και στην Κατακτημένη ταυτότητα. Οι τέσσερις ομάδες διαφοροποιούνται μεταξύ τους με στατιστική σημαντικότητα [χ^2 (3)= 13,711, p=0,003], αναδεικνύοντας τη διαφορετικότητα των μορφών της εθνικής ταυτότητας των ατόμων.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των μορφών της ταυτότητας (Κατακτημένη, Δοτή, Μορατόριουμ, Σύγχυση) των ελλήνων μαθητών με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο». Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση [χ^2 (12)= 79,162, p=0.000]. Μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι διάφορες ταυτότητες σχετίζονται με νοηματοδότηση των συναισθημάτων των ατόμων σε σχέση με την καταγωγή και το πολιτιστικό υπόβαθρο τους (πίν. 2). Τα άτομα με την ταυτότητα «Σύγχυση» αμφιταλαντεύονται σε ποσοστό 34,3% κάτι που δεν εκφράζεται από καμία άλλη ομάδα σε αυτό το μέγεθος, ενώ είναι και η λιγότερο ικανοποιημένοι από την καταγωγή τους σε σχέση με τις υπόλοιπες μορφές ταυτότητας. Επίσης, όλα τα άτομα σχεδόν με «Κατακτημένη» ταυτότητα τονίζουν την ικανοποίησή τους από την καταγωγή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Οι υπόλοιπες ομάδες κυμαίνονται ανάμεσα στα δύο άκρα ικανοποίησης που οριοθετούν οι δύο προηγούμενες ομάδες ταυτοτήτων, ενώ τα άτομα με «Μορατόριουμ» ταυτότητα τείνουν να είναι πιο ευχαριστημένα.

Εθνική ταυτότητα	Νιώθω καλά που κατάγομαι από αυτή τη χώρα και έχω αυτό το πολιτιστικό υπόβαθρο					Σύνολο
	ΔΑ	Διαφωνώ	ΟΣ/ΟΔ	Συμφωνώ	ΣΑ	
Κατακτημένη	0 (0,0%)	0 (0,0%)	5 (3,7%)	26 (19,3%)	104 (77,0%)	135 (100%)
Σύγχυση	1 (2,9%)	2 (5,7%)	12 (34,3%)	8 (22,9%)	12 (34,3%)	35 (100%)
Μορατόριουμ	0 (0,0%)	0 (0,0%)	19 (14,5%)	46 (35,1%)	66 (50,4%)	131 (100%)
Δοτή	1 (3,8%)	3 (11,5%)	4 (15,4%)	9 (34,6%)	9 (34,6%)	26 (100%)
Σύνολο	0,6%)	5 (1,5%)	40 (12,2%)	89 (27,2%)	191 (58,4%)	327 (100%)

Σημ.: ΔΑ: Διαφωνώ Απόλυτα, ΟΣ/ΟΔ: Ούτε Συμφ./Ούτε Διαφ., ΣΑ: Συμφωνώ Απόλυτα

Πίνακας. 2: Ταυτότητα, χώρα καταγωγής και πολιτιστικό υπόβαθρο

Στη συνέχεια εξετάστηκαν οι συσχετίσεις των διαστάσεων της ταυτότητας (Κατακτημένη, Δοτή, Μορατόριουμ, Σύγχυση) των ελλήνων μαθητών με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση «Μου αρέσει να χρησιμοποιώ στοιχεία της χώρας καταγωγής μου». Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων βρέθηκε να υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση [χ^2 (12)= 44,414, p=0.000]. Μπορούμε να αναφέρουμε ότι οι διάφορες ταυτότητες σχετίζονται με χρήση στοιχείων από το πολιτιστικό υπόβαθρο της χώρας τους (πίν. 3). Χαρακτηριστικά παρατηρείται ότι τα άτομα με την ταυτότητα «Σύγχυση» αμφιταλαντεύονται σε ποσοστό 22,9% κάτι που δεν εκφράζεται από καμία άλλη ομάδα σε αυτό το μέγεθος. Επίσης, όλα τα άτομα με «Κατακτημένη» ταυτότητα τονίζουν την απόλυτη σχεδόν ικανοποίησή τους από την καταγωγή και το πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Επίσης, τα άτομα με «Δοτή» ταυτότητα τείνουν να μην κάνουν χρήση των στοιχείων της χώρας τους με τον ίδιο τρόπο όπως οι υπόλοιπες ομάδες, ενώ η συμφωνία τους στη συγκεκριμένη άποψη έχει το χαμηλότερο ποσοστό. Όλες οι υπόλοιπες ομάδες σε σχέση με την ταυτότητά τους κυμαίνονται ανάμεσα στα δύο άκρα ικανοποίησης που οριοθετούν οι προηγούμενες ομάδες ταυτοτήτων.

Εθνική ταυτότητα	Μου αρέσει να χρησιμοποιώ στοιχεία της χώρας καταγωγής μου					Σύνολο
	ΔΑ	Διαφωνώ	Ο. Σ./ΟΔ	Συμφωνώ	ΣΑ	
Κατακτημένη	0 (0,0%)	0 (0,0%)	2 (1,5%)	43 (31,9%)	90 (66,7%)	135 (100,0%)
Σύγχυση	1 (2,9%)	3 (8,6%)	8 (22,9%)	12 (34,3%)	11 (31,4%)	35 (100,0%)
Μορατόριουμ	1 (0,8%)	2 (1,5%)	13 (9,9%)	41 (31,3%)	74 (56,5%)	131 (100,0%)
Δοτή	1 (3,8%)	0 (0,0%)	4 (15,4%)	9 (34,6%)	12 (46,2%)	26 (100,0%)
Σύνολο	3 (0,9%)	5 (1,5%)	27 (8,3%)	105	187	327

	(32,1%)	(57,2%)	(100,0%)

Πίνακας. 3: Ταυτότητα και χρήση στοιχείων της χώρας καταγωγής

Συζήτηση

Η εθνική ταυτότητα αποτελεί κομμάτι της κοινωνικής ταυτότητας και αφορά την ένταξη των ατόμων σε ομάδες με κοινά πολιτισμικά, γλωσσικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά, που παρέχουν στο άτομο ένα αίσθημα ασφάλειας, προστασίας και αυτοπεποίθησης και το αίσθημα του «ανήκειν». Λαμβάνοντας υπόψη το δυναμικό τρόπο, με τον οποίο τα άτομα διαπραγματεύονται και οικοδομούν την εθνική τους ταυτότητα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι μαθητές της νήσου Χίου, συσχετιζόμενοι τόσο με το εκπαιδευτικό σύστημα (σχολικά βιβλία, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς), αλλά και με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαβιούν, κατασκευάζουν τις διάφορες μορφές ταυτότητάς τους διαφοροποιώντας τις σύμφωνα με τους, ατομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς πόρους τους. Σύμφωνα με τον Τσαούση (1997) η αναπροσαρμογή της εθνικής ταυτότητας συνδέεται με τον κοινωνικό περίγυρο και τα πολιτιστικά στοιχεία που συνθέτουν κάθε φορά τη βάση της διαφοροποίησης και αντιδιαστολής. Οι στρατηγικές τοποθέτησης του εαυτού τους σε μια μορφή εθνικής ταυτότητας συγκροτείται σε σχέση με τους άλλους και κατασκευάζονται θέτοντας όρια και αποκλεισμούς. Βασικός παράγοντας στην αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας αποτελεί το κρατικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αβδέλα, 1997, σελ.33). Οι Έλληνες μαθητές εντάσσονται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που ενισχύει τα δικά τους πολιτιστικά στοιχεία προσδίνοντάς τους μια κυρίαρχη οντότητα. Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα οι Έλληνες μαθητές να εμφανίζουν στην πλειονότητά τους Κατεκτημένη ταυτότητα. Οι μαθητές με ταυτότητα σε σύγχυση και σε μορατόριουμ είναι σε μια διαδικασία μετάβασης, όπου προσπαθούν να συνδυάσουν διαφορετικές πολιτισμικές αφηγήσεις, αξίες και δεσμεύσεις, καθορίζοντας τις στάσεις τους και τις διαθέσεις τους σε σχέση μ' αυτά. Γι' αυτό η συσχέτισή τους με τα συναισθήματά τους για τη χώρα καταγωγής τους έχει διακυμάνσεις. Αυτή η διαδικασία αποτελεί και μέρος της ικανότητας των ατόμων να στέκονται αναστοχαστικά απέναντι στην ταυτότητά τους. Οι μαθητές με κατακτημένη και με δοτή ταυτότητα βρίσκονται σε ένα μεταγενέστερο στάδιο δημιουργίας της ταυτότητάς τους, έχουν αποκρυσταλλώσει τη στάση τους απέναντι στα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία του περιβάλλοντός τους και οι απόψεις τους χαρακτηρίζονται από μια μεγαλύτερη σταθερότητα. Εξάλλου, ως μέλος μιας ομάδας, το άτομο αποκτά συναισθηματικούς και ιδεολογικούς δεσμούς με την ομάδα στην οποία ανήκει και συμμετέχει (Tajfel, 1972, σελ.292), ορίζει τον εαυτό του μέσα σε αυτήν και ενστερνίζεται τους στερεοτυπικούς κανόνες αυτής της ομάδας (Turner, 1981, σελ.108).

Συμπερασματικά, η αμφιθυμία (Κατεκτημένη, Σύγχυσης, Μορατόριουμ, Δοτή) που αναδύεται στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας είναι δηλωτική της επιπολιτισμικής ώσμωσης που ενυπάρχει, αλλά και της προσπάθειας εναρμόνισης αντικρουόμενων πολιτισμικών στοιχείων και της εξασφάλισης, σε ένα μεγάλο βαθμό, της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου (Phinney, Horenczyk, Liebkind & Vedder, 2001). Βέβαια, σε μια εποχή (σε κατάσταση 'ρευστότητας') κοινωνικών αλληλεξαρτήσεων που εκτείνονται από το τοπικό στο παγκόσμιο περιβάλλον, όπου η καθημερινότητα ανασυγκροτείται κάτω από τις διαπραγματεύσεις που επιτελούνται μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων, η αναστοχαστική διαδικασία ακόμα και για τα άτομα με κατακτημένη ή δοτή ταυτότητα, ίσως είναι κάτι αναπόφευκτο, καταδεικνύ-

οντας το δυναμικό μέρος της δόμησης της εθνικής ταυτότητας. Η ελληνική κοινωνία, αλλά και κατ' επέκταση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στην καθημερινή πρακτική είναι αναγκαίο να αναπτύξουν τη διαπολιτισμική κατανόηση, αναγνωρίζοντας και σεβόμενοι την πολιτισμική διαφορετικότητα. Η ανάδειξη των αρχών της αποδοχής, της διαφορετικότητας, της αναγνώρισης του πολιτισμικού κεφαλαίου των ευπαθών ομάδων στο αναλυτικό πρόγραμμα και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή μπορούν να οριοθετήσουν το πλαίσιο νοηματοδότησης και διαμόρφωσης μιας λειτουργικής εθνικής ταυτότητας από τα άτομα.

Βιβλιογραφία

Alcoff, L. M., & Mendieta, E. (Eds.) (2003). *Identities: Race, class, gender and nationality*. Malden, MA: Blackwell.

Anderson, B. (1991). *Imagined Communities*. London: Routledge.

Barrett, M. (2000). *The development of national identity in childhood and adolescence*. Retrieved 2/1/2014 from http://epubs.surrey.ac.uk/1642/1/00_Inaugural_lecture.pdf

Billig, M.(1995). *Banal nationalism*. London: Sage.

Gewirtz, Sh. & Cribb, A. (2011). *Κατανοώντας την εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gropas, R. & Triandafyllidou, A. (2009). The state of the art: various paths to modernity. Greek case. Athens: ELIAMEP

Hall, J. M. (1997). *Ethnic Identity in Greek Antiquity*. Cambridge: Cambridge Univ. Press

Hogg, M. & Abrams, D. (1988). *Social Identications: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes*. London: Routledge.

Jenkins, R. (1996), *Social Identity.* London: Routledge

Kowert, P. & Jerey, L. (1996). *Norms, Identity, and Their Limits*. In P. Katzenstein (ed.), *The Culture of National Security*, (pp. 451-497). New York: Columbia University Press.

Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3(5), 551-558.

Oyserman, D., Bybee, D., Terry, K., & Hart-Johnson, T. (2004). Possible selves as roadmaps. *Journal of Research in Personality, 38* (2), 130-149.

Phinney, J. (1992), The Multigroup Ethnic Identity Measure. *Journal of Adolescent Research, 7*, 156-176.

Phinney, J.S., Horenczyk, G., Liebkind, K. & Vedder, P. (2001). Ethnic identity, immigration, and well-being: An interactional perspective. *Journal of Social Issues*, *57*, *493-510.*

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin 8c S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.

Turner, J.C. (1981). *The experimental social psychology of intergroup behavior.* In J.C. Turner & H. Giles (eds.), *Inter-group behavior* (pp. 66-101). Oxford: Blackwell.

Vamvakidou I., Golia P., Kassidou S. & Zigouri E., (2010), The perceptions of "Homeland": Greek universities students define the term. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 4546–4550.

VPRC (2007). *Στάσεις και αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες*. Αθήνα.

Αβδελά, Ε. (1997), *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι. Σ*το Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση* (σελ. 27-45). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Βέικος, Θ. (1999). *Εθνικισμός και εθνική ταυτότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, (2005). *Η Νέα Γενιά στην Ελλάδα σήμερα.* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επικοινωνίας και ΜΜΕ και ALCO. Ανάκτηση στις 2/1/2014 από www.neagenia.gr/appdata/documents/ερευνα/research_summary.doc

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καβουνίδη, Τ., Κόντη, Α., Λιανός, Θ., & Φακιολάς, Ρ. (2008). *Μετανάστευση στην Ελλάδα: Εμπειρίες - Πολιτικές – Προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ

Στρατουδάκη, Χ. (2005). *Έθνος και Δημοκρατία: Όψεις της Εθνικής Ταυτότητας των εφήβων*. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 116*(Α), 23-50.

Τριανταφυλλιδού, Α. (1998). *Οι «άλλοι» ανάμεσα μας-Ελληνική Εθνική Ταυτότητα και στάσεις προς τους μετανάστες.* Στο Ίδ. Σ. Καράγιωργα (επιμ.). *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός (*σελ. 488-498). Αθήνα: Εξάντας.

Τσαούσης, Δ., Γ. (1997). *Κοινωνική δημογραφία.* Αθήνα: Gutenberg

Τσιγκάνου, Ι. (Επιμ.) (2010). *Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ. Ανάκτηση 20/12/2012 από www.ekke.gr/html/gr/NewsEvents/ESS4_results.pdf

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γνώσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος
Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας
Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η καταγραφή των γνώσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο οι έλληνες εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την οποία χαρακτηρίζουν σχολικές τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (Day, 2003). Για να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς γυμνασίου της περιφέρειας Αττικής. Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε η ελλιπής γνώση και οι επιφανειακές ή λανθασμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, γεγονός που καθιστά αδήριτη ανάγκη την άμεση και στοχευμένη επιμόρφωση τους σε αντίστοιχα ζητήματα, ώστε να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις - κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, γνώσεις, αντιλήψεις, εμπειρική έρευνα

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρουσιάζει σημαντική αύξηση ο αριθμός των ανθρώπων που μετοικούν είτε με τη θέλησή τους, είτε χωρίς αυτή, προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής. Το φαινόμενο αυτό έχει αγγίξει σημαντικά την Ελλάδα με αποτέλεσμα οι συνθήκες που διαμορφώνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, να καθιστούν απαραίτητη τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων, προκειμένου τόσο οι γηγενείς μαθητές, όσο και τα παιδιά των μεταναστών, των προσφύγων και των παλιννοστούντων, να ενταχθούν κατά το δυνατόν πιο ομαλά σε αυτό. Προς αυτή την κατεύθυνση δύναται να συνεισφέρει τα μέγιστα η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Νικολάου, 2005). Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ο Essinger (1990) ορίζει την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που εμφανίζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, ενώ σύμφωνα με τους Batelaan και Van Hoof (1996) διαπολιτισμική είναι η εκπαίδευση που αποσκοπεί στην προετοιμασία ανεξάρτητων ανθρώπων για τη συμμετοχή τους σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα.

Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί, μέσω της διατύπωσης συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων, να καταγράψει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των ελλήνων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ειδικότερα, ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν αν οι εκπαιδευτικοί έχουν ακούσει για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αν

γνωρίζουν το σημασιολογικό περιεχόμενο της και τους τομείς ενασχόλησης της, καθώς υφίστανται έρευνες (Μπομπαρίδου κ.ά., 2004 · Γεωργογιάννης, 2005) που υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις αντίστοιχες γνώσεις και ότι προσεγγίζουν επιφανειακά ή λανθασμένα την έννοια. Η έρευνα θα προσπαθήσει να απαντήσει, αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις αναφορικά με την έννοια, το σημασιολογικό περιεχόμενο και τους τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αν την αντιλαμβάνονται είτε λανθασμένα, είτε σε περιορισμένο εύρος.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι οι εκπαιδευτικοί, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες δεν έχουν το κατάλληλο υπόβαθρο για να διαχειριστούν την πολυπολιτισμικότητα και να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις (De Waal – Lucas, 2007). Για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης συνεισφέρει σημαντικά η ενημέρωση – επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνιστά, επομένως, ερευνητικό ερώτημα αν και κατά πόσο οι έλληνες εκπαιδευτικοί ενημερώνονται - επιμορφώνονται για αντίστοιχα θέματα, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός που καλούνται να διδάξουν χαρακτηρίζεται από την πολυπολιτισμικότητα.

Ο εντοπισμός ζητημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα. Συγκεκριμένα, κατά το σχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων είχε ληφθεί μέριμνα, ώστε να υπάρχουν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε αυτά (Νικολάου, 2005). Ειδικότερα, στα σχολικά εγχειρίδια της νεοελληνικής λογοτεχνίας (Πεσκετζή, 2008), της νεοελληνικής γλώσσας (Αλεξοπούλου, 2008), της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής (Τριανταφύλλου, 2008) και των θρησκευτικών (Καδιγιαννόπουλος κ.ά., 2013) υφίσταται πληθώρα θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δομή ερωτηματολογίου

Για την εκπλήρωση του σκοπού της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο περιείχε 26 ερωτήσεις και τρεις θεματικές ενότητες που αφορούσαν διαδοχικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων, τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για την επεξεργασία των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 19.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα καταγράφει τις γνώσεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε γυμνάσια της περιφέρειας Αττικής. Επομένως, προκύπτουν περιορισμοί αναφορικά με το αν τα αποτελέσματα της μπορούν να γενικευτούν για τους εκπαιδευτικούς του λυκείου, αλλά και γεωγραφικά για όλη την υπόλοιπη Ελλάδα. Επιπλέον, στην Αττική υφίσταται υψηλός αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, οπότε οι ανάγκες για απόκτηση γνώσεων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερες σε σχέση με άλλες περιοχές της χώρας που έχουν μικρό αριθμό αντίστοιχων μαθητών. Αυτό το γεγονός δημιουργεί έναν ακόμη περιορισμό.

Ταυτότητα της έρευνας - Δείγμα

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά δεδομένα από τη διεύθυνση προσωπικού δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Υ.ΠΑΙ.Θ για το σχολικό έτος 2012 - 2013. Σύμφωνα με αυτά, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούσαν στα γυμνάσια όλης της χώρας ήταν 36770. Από αυτούς στην περιφέρεια Αττικής υπηρετούσαν 10687, δηλαδή το 29,1% του συνόλου των εκπαιδευτικών γυμνασίου της χώρας. Σε επόμενο στάδιο έγινε επιλογή των γυμνασίων ανά περιοχή της περιφέρειας Αττικής με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και λαμβάνοντας υπόψη τον αριθμό των εκπαιδευτικών που αυτές εκπροσωπούσαν. Η διανομή των ανώνυμων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο του 2012 και Ιανουάριο του 2013 και είχε την έγκριση του Υ.ΠΑΙ.Θ (Αρ. Πρωτ 139374/ Γ2, 08-11-2012). Τα 280 ερωτηματολόγια που συλλέγησαν πλήρως συμπληρωμένα, από τα 400 που διανεμήθηκαν, αποτελούν ποσοστό 2,62% των εκπαιδευτικών γυμνασίου στην περιφέρεια Αττικής και αφορούν μόνο σε μόνιμους εκπαιδευτικούς (Πίνακας: 1). Τα ερωτηματολόγια στην περιοχή των Αθηνών μοιράστηκαν αναλογικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε κάθε περιοχή. Συγκεκριμένα, στην Α΄ Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας υπηρετούσαν 2251 εκπαιδευτικοί κατά το σχολικό έτος 2012-13, στη Β΄ Αθήνας την ίδια χρονική περίοδο 1563, στη Γ΄ Αθήνας 1655 και στη Δ΄ Αθήνας 1480.

Περιοχή	*Υπηρετούντες σε γυμνάσια εκπαιδευτικοί*	*Δοθέντα*	*Επιστράφηκαν*	*Ποσοστό (%)*
Αθηνών	*6949*	*260*	*191*	*73,46*
Πειραιώς	*1604*	*60*	*39*	*65*
Ανατολικής Αττικής	*1579*	*59*	*38*	*64,4*
Δυτικής Αττικής	*555*	*21*	*12*	*57,14*
Σύνολο	*10687*	*400*	*280*	*70*

Πίνακας:1 Ερωτηματολόγια ανά περιφέρεια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική

Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων – Αποτελέσματα

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι το 35,7% όσων συμμετείχαν στην έρευνα ήταν άνδρες και το 64,3% ήταν γυναίκες. Ως προς την ηλικία, το 10% ήταν έως 35 ετών, από 36 έως 45 ετών ήταν το 39,6%, το 42,1% ήταν μεταξύ 46 και 55 ετών, ενώ πάνω από 56 ετών ήταν το 8,2%. Οι ερωτώμενοι είχαν κατά μέσο όρο 15,1 έτη υπηρεσίας. Η συντριπτική πλειονότητά τους (96,8%) ήταν κάτοχοι πτυχίου από Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, το 23,6% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ το 0,7% διδακτορικό.

Στην έρευνα συμμετείχε όλο το φάσμα των ειδικοτήτων που διδάσκουν στο γυμνάσιο. Το μεγαλύτερο ποσοστό (27,5%) εμφάνισε η ειδικότητα των φιλολόγων και ακολούθησαν αυτές των μαθηματικών (12,5%) και των φυσικών επιστημών (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι, γεωλόγοι) (11,8%). Αθροιστικά σημαντική ήταν η συμμετοχή των καθηγητών / τριών ξένων γλωσσών (18,2%), ενώ οι υπόλοιποι κλάδοι δεν εμφάνισαν, όπως ήταν αναμενόμενο, υψηλά ποσοστά.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (61,4%) υποστήριξε ότι έχει ακούσει αρκετά έως πάρα πολύ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Καταγράφηκε, όμως, και ένα αρκετά υψηλό ποσοστό (38,6%) που δηλώνει ότι είτε δεν έχει ακούσει καθόλου, είτε έχει ακούσει ελάχιστα γύρω από θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Πίνακας: 2). Το γεγονός αυτό προκαλεί αρνητική εντύπωση, καθώς η συγκεκριμένη έννοια είναι από τις κυρίαρχες στα εκπαιδευτικά δρώμενα την τελευταία δεκαετία.

Απάντηση	*Συχνότητα*	*Ποσοστό (%)*	*Αθροιστική συχνότητα*
Καθόλου	*11*	*3,9*	*3,9*
Λίγο	*97*	*34,6*	*38,6*
Αρκετά	*106*	*37,9*	*76,4*
Πολύ	*44*	*15,7*	*92,1*
Πάρα πολύ	*22*	*7,9*	*100*
Σύνολο	*280*	*100*	

Πίνακας:2 Έχετε ακούσει για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Από την κωδικοποίηση της ανοικτής ερώτησης που αναφέρονταν στην έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» προέκυψαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Ειδικότερα, στο μυαλό του 35% των ερωτηθέντων, όταν ακούνε την έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» έρχεται η εκπαίδευση για την ετερότητα, στους αλλοδαπούς μαθητές αναφέρεται το 17,5%, ενώ με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν η εκμάθηση της γλώσσας (7,5%), η ενσωμάτωση στην κοινωνία (6,8%), η ισότιμη συμμετοχή / ίσες ευκαιρίες (6,4%) και η κατανόηση / κατάρριψη των στερεοτύπων. Είναι άξιο λόγου ότι το 15,4% είτε δεν απάντησε καθόλου, είτε απάντησε ότι δεν ξέρει (Πίνακας: 3). Από τις δοθείσες απαντήσεις συνάγεται ως συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνδέσει στενά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με το φαινόμενο της μετανάστευσης και τα ζητούμενα και τις συνέπειες του σε κοινωνικό επίπεδο.

Έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»	*Συχνότητα*	*Ποσοστό (%)*
Εκπαίδευση για την ετερότητα	*98*	*35*
Αλλοδαποί μαθητές	*49*	*17,5*
Συνύπαρξη / Σεβασμός στην ετερότητα	*44*	*15,7*
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	*43*	*15,4*
Εκμάθηση γλώσσας	*21*	*7,5*
Ενσωμάτωση στην κοινωνία	*19*	*6,8*
Ισότιμη συμμετοχή / Ίσες ευκαιρίες	*18*	*6,4*
Κατανόηση / Κατάρριψη στερεοτύπων	*12*	*4,3*

Πίνακας:3

Όταν ακούτε την έκφραση «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» τι σας έρχεται στο μυαλό;

Στην ανοικτή ερώτηση «Τι σημαίνει για σας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» το 33,6% απάντησε «εκπαίδευση για την ετερότητα». Για το 20,7% των ερωτηθέντων η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με τη συνύπαρξη, την κατανόηση και το σεβασμό, ενώ για το 14,6% με την ισότιμη συμμετοχή και τις ίσες ευκαιρίες. Στην αντίστοιχη ερώτηση περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (18,6%) που συμμετείχαν είτε δεν απάντησε, είτε απάντησε ότι δε γνωρίζει (Πίνακας: 4). Είναι φανερό ότι η έννοια της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» δεν έχει αποσαφηνιστεί σημασιολογικά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχα ευρήματα κατέγραψε έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Γκόβαρης, 2005).

Σημασία «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»	*Συχνότητα*	*Ποσοστό (%)*
Εκπαίδευση για την ετερότητα	*94*	*33,6*
Συνύπαρξη / Κατανόηση / Σεβασμός	*58*	*20,7*
Δεν ξέρω / Δεν απαντώ	*52*	*18,6*
Ισότιμη συμμετοχή / Ίσες ευκαιρίες	*41*	*14,6*
Προσαρμογή στην πολυπολιτισμικότητα	*30*	*10,7*
Αλλοδαποί μαθητές	*16*	*5,7*
Διαπολιτισμικά σχολεία	*13*	*4,6*

Πίνακας: 4 Τι σημαίνει για σας Διαπολιτισμική Εκπαίδευση;

Στην ερώτηση για τους τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προέκυψαν χρήσιμα στοιχεία για τη γνώση των εκπαιδευτικών σε αντίστοιχα ζητήματα. Ειδικότερα, ένα αξιοπρόσεκτο ποσοστό, το οποίο κυμαίνεται από 11,4 έως 25,4%, δήλωσε ότι δε γνωρίζει κάποιον από τους τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, για βασικούς τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υποστήριξαν οι ερωτώμενοι, σε ποσοστό περίπου μεταξύ 20 και 35%, ότι είτε δεν ασχολείται καθόλου, είτε ασχολείται λίγο με αυτούς (Πίνακας: 5). Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται περισσότερο με την εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών, καθώς και με τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης. Συμπεραίνεται, επομένως, ότι η εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες γνώσεις αναφορικά με τους τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τομείς ενασχόλησης	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Δεν ξέρω
Με τα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα	23 (8,2%)	77 (27,5%)	78 (27,9%)	14 (5%)	24 (8,6%)	64 (22,9%)
Με τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης	12 (4,3%)	47 (16,8%)	71 (25,4%)	45 (16,1%)	63 (22,5%)	42 (15%)
Με τη διδακτική μεθοδολογία της πολυπολιτισμικής τάξης	14 (5%)	49 (17,5%)	64 (22,9%)	51 (18,2%)	57 (20,4%)	45 (16,1%)
Με τη δίγλωσση εκπαίδευση	31 (11,1%)	72 (25,4%)	57 (20,4%)	30 (10,7%)	30 (10,7%)	60 (21,4%)
Με τη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας	37 (13,2%)	58 (20,7%)	65 (23,2%)	31 (11,1%)	33 (11,8%)	56 (20%)
Με θέματα ταυτότητας	20 (7,1%)	62 (22,1%)	53 (18,9%)	42 (15%)	32 (11,4%)	71 (25,4%)

Με την εκπαίδευση αλλοδαπών	15 (5,4%)	38 (13,6%)	77 (27,5%)	47 (16,8%)	71 (25,4%)	32 (11,4%)
Με την εκπαίδευση παλιννοστούντων	14 (5%)	46 (16,4%)	78 (27,9%)	51 (18,2%)	50 (17,9%)	41 (14,6%)
Με την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων	20 (7,1%)	65 (23,2%)	75 (26,8%)	33 (11,8%)	42 (15%)	45 (16,1%)

Πίνακας:5 Τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ο πρώτος αριθμός στον πίνακα αντιπροσωπεύει τη συχνότητα και ο δεύτερος το ποσοστό επί τοις εκατό (%))

Σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (26,1%), ενώ οι υπόλοιποι (73,9%) δεν έχουν καμία επαφή με επιμορφωτικές δραστηριότητες σε σχετικά θέματα. Χαμηλό ποσοστό επιμόρφωσης σε αντίστοιχα θέματα έχει διαπιστωθεί και από τον Τσιμούρη (2009), ο οποίος μελέτησε καθηγητές γυμνασίου και λυκείου που εργάζονταν σε διαπολιτισμικά σχολεία. Η ελλιπής επιμόρφωση σε αντίστοιχα ζητήματα πιθανότατα να φανερώνει μια εν γένει αδιαφορία για τις επιμορφωτικές δραστηριότητες ή έλλειψη εμπιστοσύνης στην ποιότητα και στο περιεχόμενό τους. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε κάποια μορφή επιμόρφωσης σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ωφεληθήκαν από αρκετά έως πάρα πολύ (Πίνακας: 6). Αντίστοιχα οφέλη κατέγραψαν για τους εκπαιδευτικούς στην έρευνα τους οι Κουτρούμπα και Ζησιμοπούλου (2006). Αυτό καταδεικνύει ότι η επιμόρφωση σε αντίστοιχα θέματα παρέχει σημαντικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς στο παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο. Από τη σχετική ερώτηση προέκυψε πως όσοι επιλέγουν να ενημερωθούν – επιμορφωθούν σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης φαίνεται να προτιμούν συντριπτικά περισσότερο το διαδίκτυο (47,5%), ενώ ακολουθούν με αρκετά χαμηλότερο ποσοστό πιο κλασικοί τρόποι ενημέρωσης, όπως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (27,1%), τα βιβλία (22,5%) και οι ημερίδες, τα σεμινάρια και τα συνέδρια (20,4%).

Βοήθεια από σεμινάρια κ.ά	*Συχνότητα*	*Ποσοστό (%)*	*Αθροιστική συχνότητα*
Καθόλου	*2*	*0,7*	*0,7*
Λίγο	*12*	*4,3*	*5*
Αρκετά	*41*	*14,6*	*19,6*
Πολύ	*15*	*5,4*	*25*
Πάρα πολύ	*3*	*1,1*	*26,1*
Δεν έχω παρακολουθήσει	*207*	*73,9*	*100*
Σύνολο	*280*	*100*	

Πίνακας:6 Βοήθεια από σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η παρουσία θεμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου σημειώνεται από το 42,9% των συμμετεχόντων στην έρευνα, ενώ το 57,1% δε διαπίστωσε αντίστοιχα στοιχεία. Ειδικότερα, στη νεοελληνική λογοτεχνία (16,1%), στη νεοελληνική γλώσσα (12,5%) και στα μαθήματα των ξένων γλωσσών (11,1%) διαπίστωσαν οι εκπαιδευτικοί κυρίως θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μαθήματα με έμμεσες

αναφορές σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τους εκπαιδευτικούς είναι τα θρησκευτικά (5,7%) και η κοινωνική και πολιτική αγωγή (5%).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, δύναται κανείς να οδηγηθεί σε ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν είχαν σε σημαντικό ποσοστό ακούσει για την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην πλειονότητά τους συνδέουν την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την εκπαίδευση για την ετερότητα, το σεβασμό στην ετερότητα και τους αλλοδαπούς μαθητές. Σημασιολογικά φαίνεται να τη συνδέουν με την εκπαίδευση για την ετερότητα, τη συνύπαρξη, την κατανόηση, το σεβασμό, την ισότιμη συμμετοχή και τις ίσες ευκαιρίες. Ως βασικούς τομείς ενασχόλησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρούν την εκπαίδευση των αλλοδαπών και των παλιννοστούντων μαθητών και τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί δύναται να υποστηριχθεί ότι έχουν μερική γνώση και αντιλαμβάνονται σε περιορισμένο βαθμό την έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και ότι δεν είναι αρκούντως έτοιμοι να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας που έχει διαμορφωθεί στον ελλαδικό χώρο.

Όσοι εκπαιδευτικοί είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια, ημερίδες ή συνέδρια για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είχαν ωφεληθεί σημαντικά. Κύρια πηγή ενημέρωσης για τους εκπαιδευτικούς για τα αντίστοιχα ζητήματα αποτελεί το διαδίκτυο με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που το χαρακτηρίζουν. Στην πλειονότητά τους δεν είχαν διακρίνει θεματολογία σχετική με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα σχολικά εγχειρίδια του γυμνασίου, μολονότι υφίσταται. Όσοι, όμως, διέκριναν αντίστοιχα θέματα, αυτό συνέβη κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα όπως της νεοελληνικής λογοτεχνίας, της νεοελληνικής γλώσσας και των ξένων γλωσσών.

Καταληκτικά, κρίνεται απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επειδή οι σχετικές γνώσεις είναι πολύτιμες για το διδάσκοντα τόσο στη διδασκαλία, όσο και στη μαθησιακή διαδικασία. Προτείνεται, επομένως, η επιμόρφωση να πραγματοποιηθεί για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς μέσω των διαφόρων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε επίπεδο δευτεροβάθμιας ή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά περιοχή. Για τους εν δυνάμει εκπαιδευτικούς προτείνεται να λαμβάνουν αντίστοιχες γνώσεις όχι μόνο μέσα από επιμορφωτικές δραστηριότητες, αλλά και μέσα από αντίστοιχα μαθήματα στην εκάστοτε σχολή που σπουδάζουν, καθώς οι απαιτήσεις γι’ αυτούς μελλοντικά στη σχολική τάξη θα είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Σε αυτή την περίπτωση, όπου θεωρηθεί αναγκαία, κρίνεται ως επιβεβλημένη η μερική αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών των αντίστοιχων σχολών.

Βιβλιογραφία

Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, 7 (3), 5-16.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

De Waal – Lucas, A. (2007). Teaching in Isolation: An examination of the Treatment of Multicultural Content in a Predominantly White and Affluent Suburban School. *Social Studies Research and Practice*, 2 (1), 1-21.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, 52, 22-31.

Αλεξοπούλου, Μ. (2008). Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (σελ. 91-94). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Γεωργογιάννης, Π. (2005). Παράγοντες που διαμόρφωσαν τη διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα: πολιτικές και στρατηγικές. Στο *Διαπολιτισμική εκπαίδευση και σχολική πραγματικότητα: Επιστημονική Ημερίδα Παραρτήματος Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας*, 18 Ιουνίου 2005 (σελ. 1-19), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

Γκόβαρης, Χ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης – Πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσης τους. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: 8ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ*, 8-10 Ιουλίου 2005 (σελ. 1-5), Πάτρα: Εκδόσεις ΚΕΔΕΚ.

Καδιγιαννόπουλος, Γ., Καρβούνη, Ε., & Πουλιανίδης, Κ. (2013). Οι δυνατότητες προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσω των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών του γυμνασίου. Στο *Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*: 16ο Διεθνές Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ, 28-30 Ιουνίου 2013 (σελ. 291-300), Πάτρα: Εκδόσεις ΚΕΔΕΚ.

Κουτρούμπα, Α., & Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183-201.

Μπομπαρίδου, Χ., Κουνέλη, Β., & Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα – Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο του ΚΕΔΕΚ*, 10-11 Δεκεμβρίου 2004 (σελ. 71-83), Πάτρα: Εκδόσεις ΚΕΔΕΚ.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πεσκετζή, Μ. (2008). Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ' Γυμνασίου. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (σελ. 111-116). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Τριανταφύλλου, Α. (2008). Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Γ' Γυμνασίου. Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Μεθοδολογικός Οδηγός για τη χρήση σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία* (σελ. 123-129). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Τσιμούρης, Γ. (2009). Πρακτικές διαπολιτισμικότητας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η εμπειρία των εκπαιδευτικών. Στο Φ. Τσιμπιρίδου (Επιμ.), *Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες. Βιώνοντας την «κουλτούρα του κράτους»* (σελ. 151-172). Αθήνα: Κριτική.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές - αντιλήψεις φιλολόγων

Ιωάννα Βορβή, Ευγενία Δανιηλίδου
Σχολικές Σύμβουλοι Φιλολόγων
ioaborb@gmail.com, daniieugenia@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται έρευνα με την οποία επιδιώκεται να διερευνηθούν οι αντιλήψεις για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη, προκειμένου να εντοπισθούν ενδεχόμενες αδυναμίες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη και να διαμορφωθούν προτάσεις για τη θεραπεία και την ουσιαστική αντιμετώπισή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε φιλολόγους εκπαιδευτικούς σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι οι σύγχρονες συνεργατικές βιωματικές διδακτικές μέθοδοι συμβάλλουν στην ένταξη και στη μάθηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών και φαίνεται να αντιμετωπίζουν θετικά τη διδασκαλία με διαπολιτισμική οπτική.

Λέξεις - κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, έρευνα, φιλόλογοι, διδακτικές μέθοδοι

Εισαγωγή

Η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των σχολικών τάξεων, καθώς είναι γεγονός ότι στα περισσότερα σχολεία φοιτούν και αλλοδαποί μαθητές. Δημιουργούνται, έτσι, νέες προϋποθέσεις για τη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που δεν σχετίζονται μόνο με τις θεσμικές αλλαγές, αλλά και με τις στάσεις των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία απέναντι στις ιδιαίτερες ανάγκες μάθησης των παιδιών πολιτισμικών και γλωσσικών μειονοτήτων (Cummins, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, η επιλογή των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και πρακτικών είναι σημαντική για την ένταξη, τη συμμετοχή και την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών.

Με το σκεπτικό αυτό, πραγματοποιήθηκε έρευνα σε φιλολόγους εκπαιδευτικούς σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης, με σκοπό να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους για τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη.

Η έρευνα θεωρήθηκε σκόπιμη, καθώς αφορά συγκεκριμένη ειδικότητα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τους φιλολόγους καθηγητές, για τους οποίους είναι περιορισμένες οι συναφείς έρευνες και συγκεκριμένη περιοχή (νομός Θεσσαλονίκης). Εκτιμούμε ότι οι φιλόλογοι κατέχουν ένα ρόλο κλειδί όσον αφορά την καθιέρωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, καθώς είναι σημαντικό το εύρος των φιλολογικών μαθημάτων και ο χρόνος διδασκαλίας τους καλύπτει μεγάλο μέρος του ωρολογίου προγράμματος. Κρίνεται χρήσιμο, επομένως, να διερευνηθούν συστηματικά και να εντοπισθούν ενδεχόμενες αδυναμίες των φιλολόγων καθηγητών σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη. Τα δεδομένα της έρευνας θα

συμβάλουν στην αποτύπωση του βαθμού στον οποίο οι φιλόλογοι υιοθετούν διδακτικές μεθόδους και εκπαιδευτικές πρακτικές που συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα αξιοποιηθούν, προκειμένου να ληφθούν μέτρα για τη θεραπεία και την ουσιαστική αντιμετώπιση ενδεχόμενων αδυναμιών και να διαμορφωθούν στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη, τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλουν στη διαμόρφωση προτάσεων για το περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τα φιλολογικά μαθήματα και για τα αντίστοιχα διδακτικά εγχειρίδια όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικά ερωτήματα

Διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις διδακτικές πρακτικές σχετικά με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη.

Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 255 φιλόλογοι σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης.

Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου, το οποίο δημιουργήθηκε από τις ερευνήτριες. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με διαδικασία πιλοτικής συμπλήρωσής του από 30 εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολείων και ακολούθησε ανάλογη ρύθμιση, επαναδιατύπωση των ερωτήσεων και ολοκλήρωσή του, με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στους φιλολόγους διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο για συμπλήρωση σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή. Το ερωτηματολόγιο ξεκινάει με τα δημογραφικά στοιχεία. Στη συνέχεια ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να καθορίσουν το μέγεθος διαφωνίας ή συμφωνίας τους με μια σειρά ερωτήσεων, σύμφωνα με την κλίμακα Likert (Bell, 2001). Η διαδικασία ήταν ανώνυμη και προαιρετική.

Αποτελέσματα

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία, από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην έρευνα το 21% ήταν άντρες και το 78% γυναίκες. Το 46% των εκπαιδευτικών είχαν υπηρεσία πάνω από 20 χρόνια, το 28% 10-20 χρόνια, το 17% 5-10 χρόνια υπηρεσίας και μόνο το 7% 0-5 χρόνια. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (74%) δεν έχει μεταπτυχιακές σπουδές. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει διδάξει σε τάξη υποδοχής (92%), φροντιστη-

ριακό τμήμα (74%) ή διαπολιτισμικό σχολείο (93%), ενώ, αντίθετα, το 89% έχει διδάξει σε τάξεις με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν υπηρετούν κυρίως σε Γυμνάσια (48,2%) με μικρή διαφορά από τα Λύκεια (38%) και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε ΕΠΑΛ (10,2%), ενώ ένα μικρό ποσοστό υπηρετεί σε διαπολιτισμικά σχολεία (3,5%).

Στην έρευνα τέθηκε το ερώτημα (Ερ. 1) στους εκπαιδευτικούς αν πιστεύουν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι σημαντική για την ομαλή ένταξη και την ενίσχυση της μαθησιακής συμπεριφοράς των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο βαθμό (πολύ 36%, πάρα πολύ 24%) είναι υπέρ της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Ακολουθεί ένα αξιόλογο ποσοστό (25%) εκπαιδευτικών που θεωρούν αρκετά σημαντική την υιοθέτηση της εργασίας σε ομάδες, ενώ λίγοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν συμβάλλει σημαντικά στην ενσωμάτωση και τη μάθηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (7%) και (4%) πιστεύουν ότι δεν συμβάλλει καθόλου.

Στην ερώτηση αν οι Νέες Τεχνολογίες συμβάλλουν στην ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών (Ερ. 2), το 39% έχει τη γνώμη ότι η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών είναι μεγάλη στην κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία, το 24% ότι είναι αρκετή, το 21% ότι είναι πολύ μεγάλη. Ωστόσο, ένα όχι ευκαταφρόνητο ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι Νέες Τεχνολογίες συμβάλλουν λίγο (8%) έως καθόλου (5%) στην ενεργοποίηση των αλλοδαπών μαθητών.

44% των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν (Ερ. 3) θεωρούν ότι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης ενισχύει πολύ τη σχολική επίδοση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, 23% πιστεύουν ότι συμβάλλει αρκετά, 21% πάρα πολύ. Είναι άξιο λόγου ότι ένα, αν και μικρό ποσοστό (λίγο 4%, καθόλου 5%) των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι η βιωματική προσέγγιση της γνώσης δεν βοηθά στην επίδοση των μαθητών αυτών.

Αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί συμπεριλαμβάνουν συχνά στη διδασκαλία τους τις διδακτικές τεχνικές του παιχνιδιού και της δραματοποίησης (Ερ. 4), το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεών τους κυμαίνεται μεταξύ των διαβαθμίσεων αρκετά (38%) και λίγο (36%), ενώ μόλις 8% των φιλολόγων χρησιμοποιούν πολύ στη διδασκαλία τους το στοιχείο του παιχνιδιού και της δραματοποίησης και 4% πάρα πολύ. Ενδεικτικό είναι και το ποσοστό 9% που δηλώνει ότι δεν χρησιμοποιεί καθόλου τις παραπάνω τεχνικές.

Στην επόμενη ερώτηση (Ερ. 5), φαίνεται από τις απαντήσεις ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό υπόψη στη διδασκαλία τους την οικοδόμηση γνώσεων με αξιοποίηση της ιστορικής διάστασης της πολυπολιτισμικότητας στον τόπο μας (π.χ. έργα και μνημεία άλλων πολιτισμών, θρησκειών). Συγκεκριμένα, 40% απαντά «αρκετά», 30% «λίγο», 16% «πολύ», 5% «πάρα πολύ» και 4% «καθόλου».

Επιδιώκοντας να διαπιστωθεί αν αξιοποιούνται κατά τη διδακτική διαδικασία οι γλώσσες καταγωγής των μαθητών (Ερ. 6), οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν κατά πόσο το θεωρούν αυτό σκόπιμο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αξιοποίηση των γλωσσών καταγωγής θεωρείται σκόπιμη αρκετά (31%), λίγο (24%), πολύ (17%), καθόλου (14%), πάρα πολύ (8%).

Είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι φιλόλογοι που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν χρήσιμη την αναγνώριση πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Ερ. 7), 35% πολύ, 29% αρκετά, 16% πάρα πολύ, 11% λίγο και μόνο 5% καθόλου.

Με στόχο να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν στη διδασκαλία τους βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ερωτήθηκαν (Ερ. 8) αν παρέχουν ευκαιρίες και δυνατότητες στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές να ανακαλύψουν στα περιεχόμενα διδασκαλίας στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας (π.χ. διγλωσσία) και της οικογενειακής τους κουλτούρας (π.χ. θρησκεία). Η πλειοψηφία των φιλολόγων, σε ποσοστό 54%, δίνει σε περιορισμένο βαθμό ή και καθόλου (42% λίγο και 12% καθόλου) τις κατάλληλες ευκαιρίες στους μαθητές. Ακολουθεί ποσοστό 33% που παρέχει ευκαιρίες αρκετά, 9% πολύ και 2% πάρα πολύ.

Συμπεράσματα

Χωρίς να αποκλείουμε την πιθανότητα τυχαίων απαντήσεων, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι σε μεγάλο βαθμό οι φιλόλογοι θεωρούν θετική τη συμβολή των σύγχρονων συνεργατικών μεθόδων τόσο στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη όσο και στην ενεργοποίηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και, επομένως, και στην επίδοσή τους. Η υιοθέτηση συνεργατικών δομών σε πολυπολιτισμικές τάξεις θεωρείται πολύτιμη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει δυνατότητες αυτενέργειας τόσο στη δράση όσο και στη σκέψη, και γι' αυτό κάνει τους μαθητές και τις μαθήτριες να αισθάνονται υπεύθυνα και σημαντικά άτομα. Σε ομαδικά σχήματα με μικτή σύνθεση οι μαθητές που υστερούν ή δεν έχουν την κατάλληλη γλωσσική επάρκεια αισθάνονται πιο άνετα να εκφραστούν ελεύθερα με απορίες και απόψεις, να διακινδυνέψουν το λάθος. Ωφελούνται δε σημαντικά όλα τα μέλη της ομάδας, και οι καλής επίδοσης μαθητές, γιατί αναγκάζονται να εκφράζονται με πληρότητα και ακρίβεια, να αιτιολογούν θέσεις, να εξηγούν φαινόμενα, και οι αδύνατοι μαθητές, γιατί μέσα από την αλληλοεπικοινωνία και με την κατάλληλη καθοδήγηση εσωτερικοποιούν ανώτερες μορφές γνωστικής λειτουργίας (Ματσαγγούρας, 2008). Παράλληλα με τη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, καλλιεργείται και η αυτοεκτίμηση των παιδιών μέσα από γόνιμες αλληλεπιδράσεις τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος ενθαρρύνει, στηρίζει και συμμετέχει ενεργητικά στις προσπάθειες των παιδιών (Harwayne, 2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία εξασφαλίζει συνεκπαίδευση μαθητών σε αυθεντικές καταστάσεις προβληματισμού και επικοινωνίας, που συνεπάγονται την κινητοποίηση και εμπλοκή των μαθητών, και παρέχει το πλαίσιο άμεσης στήριξης των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και γενικότερα ένα μαθησιακό περιβάλλον ευνοϊκό για την ένταξη και την ενίσχυση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών.

Οι φιλόλογοι θεωρούν θετική και τη συμβολή της αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην ενεργοποίηση και δραστηριοποίηση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην τάξη διευρύνει τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές δυνατότητες επιτρέποντας την ενσωμάτωση πολλαπλών μέσων για τη διευκόλυνση, τον εμπλουτισμό και την αναβάθμιση του διδακτικού έργου. Συγχρόνως, η διδασκαλία και η μάθηση αποβαίνουν αποδοτικότερες, καθώς δημιουργείται ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, πλούσιο σε πολλαπλά ερεθίσματα, που προάγει την κριτική σκέψη και ευνοεί την ανάπτυξη

του πολυγραμματισμού και την ενεργοποίηση όλων των μαθητών σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) γίνεται ο καταλύτης για την αναβάθμιση του περιεχομένου των προγραμμάτων σπουδών και της σχολικής γνώσης, της διδασκαλίας, της μάθησης και της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών, γονιών και σχολείου.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, η βιωματική προσέγγιση της γνώσης θεωρείται ενισχυτικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης. Στο πλαίσιο των ενεργητικών – βιωματικών δραστηριοτήτων, οι μαθητές συμμετέχουν, αλληλεπιδρούν και ενεργοποιούνται, ώστε τελικά να μπορούν να εφαρμόσουν τα όσα βιωματικά μαθαίνουν. Οι προσεγγίσεις αυτές υπαγορεύουν τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που δίνει έμφαση στο άτομο και τις εμπειρίες του, στους δεσμούς που διαμορφώνονται κατά τη διαδικασία της μάθησης στη σχολική τάξη, αξιοποιώντας την κοινωνική πραγματικότητα και το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον των μαθητών. Ενεργοποιούν, ακόμη, το δυναμικό του ατόμου σε πραγματικές συνθήκες μάθησης ή εικονικά περιβάλλοντα μάθησης με Νέες Τεχνολογίες. Η βιωματική μάθηση προτείνεται για τους μαθητές στους οποίους αναφέρεται η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς η σωστή εφαρμογή της διασφαλίζει τη διαμόρφωση κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος στην ομάδα (αποδοχής, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και κατανόησης) και πλαισιώνει τις δραστηριότητες με αναστοχαστική διεργασία.

Το παιχνίδι και η δραματοποίηση αποτελούν τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και χρησιμοποιούνται σε κάποιο βαθμό, έστω και μικρό, από τους περισσότερους φιλολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα. Μέσω του παιχνιδιού, του παιχνιδιού ρόλων και της δημιουργικής έκφρασης οι μαθητές υποδύονται και βιώνουν αληθινές καθημερινές καταστάσεις σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που είναι προστατευμένο και μέσα στο οποίο επιτρέπονται τα λάθη, η δοκιμή και η εξάσκηση. Ο βιωματικός χαρακτήρας του παιχνιδιού και της δραματοποίησης με την ενεργοποίηση τόσο των αισθήσεων όσο και της κριτικο-στοχαστικής σκέψης, «τη διανοητική επαφή και την αισθητική συγκίνηση των διδασκομένων» (Γραμματάς, 2001), βοηθούν το παιδί να βιώσει τους ρόλους και μεταλλάσσει τη σχέση του με τους άλλους και τον εαυτό του (Άλκηστις, 1998). Οι μαθητές δεν προσπαθούν να σκεφτούν πώς θα ήταν να είναι ο «άλλος», αλλά με τους ρόλους που αναλαμβάνουν είναι ο «άλλος». Σημαντικό είναι ότι καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η οποία συντελεί στην αρμονική συνύπαρξη των μαθητών. Οι τεχνικές αυτές στηρίζονται στον αυθορμητισμό και στον αυτοσχεδιασμό του μαθητή και υπηρετούν τις ανάγκες του, ενώ, παράλληλα, αποτελούν εργαλεία για τη διδασκαλία μαθημάτων, χρήσιμα για τις μικτές τάξεις μαθητών.

Τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας συνάδουν με τις επιταγές της σύγχρονης διδακτικής, με δεδομένο ότι η ενεργητική – βιωματική μάθηση και η χρήση Νέων Τεχνολογιών προτείνονται, γιατί, σε σχέση με δασκαλοκεντρικές πρακτικές, ενεργοποιούν περισσότερο το προσωπικό στυλ μάθησης, τις προτιμήσεις και κλίσεις των μαθητών. Ωστόσο, παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις σε επιμέρους ερωτήματα. Ειδικότερα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι και τη δραματοποίηση καταδεικνύουν ότι οι συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές δεν είναι διαδεδομένες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ίσως γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι ως προς αυτές και θεωρούν ότι δεν έχουν στη διά-

θεσή τους τον απαιτούμενο διδακτικό χρόνο. Οι περισσότεροι ερωτηθέντες εκτιμούν ότι είναι μεγάλη η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην κινητοποίηση και συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία. Τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που δεν αναγνωρίζουν ως σημαντική τη συμβολή των παραπάνω μεθόδων και μέσων οφείλονται πιθανόν στην ελλιπή τους κατάρτιση, στην ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, στον όγκο της διδακτέας ύλης και στον αντιστρόφως ανάλογο διαθέσιμο διδακτικό χρόνο.

Προχωρώντας στα αποτελέσματα που αφορούν την αξιοποίηση της ιστορικής διάστασης της πολυπολιτισμικότητας, διαπιστώνεται ότι η διάσταση αυτή δεν λαμβάνεται υπόψη σε μεγάλο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς για την οικοδόμηση γνώσεων, ωστόσο, είναι καλό να αξιοποιείται για τη διαχείριση της διαφορετικότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των μαθητών. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να αξιοποιούν τόσο την ιστορία της χώρας υποδοχής όσο και την ιστορία του τόπου καταγωγής των μαθητών, γεγονός που μπορεί να συμβάλει στην πληρέστερη και σφαιρικότερη παρουσίαση του υπό διδασκαλία αντικειμένου. Η αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας, με καταγραφή στοιχείων από τα βιώματα και τις μνήμες των μαθητών που κατάγονται από διαφορετικές περιοχές, συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη των σκοπών της διδασκαλίας με διαπολιτισμική οπτική.

Οι απαντήσεις ως προς την αξιοποίηση των γλωσσών καταγωγής των μαθητών στη διδακτική διαδικασία διαφοροποιούνται αρκετά μεταξύ τους και δείχνουν την ελλιπή θεωρητική κατάρτιση ως προς το θέμα αυτό, η οποία οδηγεί και στη διαφορετική διδακτική στάση. Αναμφίβολα σημαντικός παράγοντας για την πρόοδο των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, τη σχολική τους επιτυχία και την επιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία της χώρας υποδοχής αποτελεί η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (εν προκειμένω, της ελληνικής). Σ’ αυτή τη διαδικασία, όμως, δεν είναι απαραίτητο να θυσιάζονται οι γλώσσες καταγωγής των μαθητών. Άλλωστε, η έρευνα έχει δείξει ότι η μητρική γλώσσα των μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ως γέφυρα για την κατάκτηση της δεύτερης. Στην πράξη, ωστόσο, η διατήρηση και καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας παραμελείται, αν και έχει περισσότερες θετικές παρά αρνητικές επιδράσεις στην προσπάθεια κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, καθώς η γνώση και οι δεξιότητες, που αναπτύσσονται στη μητρική όχι μόνον μεταφέρονται στη δεύτερη γλώσσα αλλά αποτελούν και μέσο για την κατάκτηση της (Saville-Troike, 1991).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις, θεωρείται χρήσιμη η αναγνώριση πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Κρίνεται, πράγματι, σημαντικό να δίνεται έμφαση στις ομοιότητες, στα κοινά βιώματα και στις εμπειρίες των μαθητών, ενώ η επισήμανση των διαφορών να αποβλέπει στη διέγερση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος για γνωριμία με τον «άλλο». Η γόνιμη διάδραση των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων πραγματοποιείται καλύτερα, όταν τα παιδιά μεταφέρουν και εκφράζουν τη διαφορετικότητα μέσα από δικές τους εμπειρίες και εντοπίζουν και συγκρίνουν ομοιότητες και διαφορές. Αυτό αποτελεί και το πρώτο βήμα για να περάσουν μετά και σε δραστηριότητες μελέτης άλλων λαών από τους οποίους οι προσλαμβάνουσες που έχουν είναι περιορισμένες μέσα από εικόνες, ταινίες, ντοκυμαντέρ κλπ. Με βάση θεματικούς πυρήνες και θεματικά μοτίβα μπορούν να οργανώνονται σχετικές συζητήσεις με διαπολιτισμικές προεκτάσεις, οι οποίες θα αποτελούν το πλαίσιο ενός γόνιμου προβληματισμού και αλληλεπίδρασης και θα συντελέσουν στον εντοπισμό πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών. Με τον τρόπο αυτόν το-

νώνεται και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοαντίληψη των αλλοδαπών μαθητών, καθώς οι μαθητές αυτοί έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους Έλληνες συμμαθητές τους για τις σχολικές επιδόσεις τους (Γεωργογιάννης, Γιάννακα, 2005).

Αναφορικά με την ενσωμάτωση στη διδασκαλία βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αξίζει να επισημανθεί ο περιορισμένος βαθμός παροχής ευκαιριών στους μαθητές να ανακαλύψουν στα περιεχόμενα διδασκαλίας στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας. Με δεδομένο ότι η πλειοψηφία των σχολικών τάξεων σήμερα είναι τάξεις πολυπολιτισμικές, θα ήταν χρήσιμο να επισημανθούν κείμενα και ερωτήσεις/δραστηριότητες των σχολικών εγχειριδίων που περιλαμβάνουν ανοιχτές διαπολιτισμικές αναφορές, αλλά και κείμενα, ερωτήσεις/δραστηριότητες που, χωρίς να περιλαμβάνουν σαφείς διαπολιτισμικές αναφορές, θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφόρμηση και έναυσμα συζητήσεων και παρεμβάσεων στην τάξη και να λειτουργήσουν ως πλαίσιο αναγνώρισης και αξιοποίησης του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών. Με τον τρόπο αυτόν, δίνονται ευκαιρίες σε αλλοδαπούς μαθητές να εκφρασθούν και να παρουσιάσουν στοιχεία της δικής τους χώρας και του δικού τους πολιτισμού, συμβάλλοντας έτσι στην ισότιμη αντιμετώπιση και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών αυτών, καθώς και στη γνωριμία, αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό μεταξύ όλων των μαθητών. Σημαντικό, πάντως, είναι οι μαθητές να προσλαμβάνουν με κριτικό και νηφάλιο τρόπο το παρελθόν, ώστε να αποφεύγεται η ταύτισή τους με πολιτικές κρατών και η βίωση σε προσωπικό επίπεδο ιδεολογικο-πολιτικών αντιθέσεων, που καλλιεργεί τη μισαλλοδοξία.

Σχετικά με τον κύκλο ερωτημάτων για τη χρησιμότητα και αναγκαιότητα υιοθέτησης στάσεων, στρατηγικών και πρακτικών με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι φιλόλογοι γενικά διάκεινται ευμενώς ως προς τη διδασκαλία με διαπολιτισμική οπτική. Βεβαίως, οι απαντήσεις ποικίλουν από ερώτημα σε ερώτημα και δεν προκύπτει ομοιομορφία αντιλήψεων ως προς τη σημασία και τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα δεν λαμβάνουν σε μεγάλο βαθμό υπόψη στη διδασκαλία τους την οικοδόμηση γνώσεων με αξιοποίηση της ιστορικής διάστασης της πολυπολιτισμικότητας στον τόπο μας και παρέχουν σε περιορισμένο βαθμό ή και καθόλου ευκαιρίες και δυνατότητες στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές να ανακαλύψουν στα περιεχόμενα διδασκαλίας στοιχεία της προσωπικής τους ταυτότητας. Είναι ενθαρρυντικό, όμως, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη την αναγνώριση πολιτισμικών ομοιοτήτων και διαφορών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς ένα σημαντικό στόχο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η διαμεσολάβηση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που φέρουν οι μαθητές, η οποία ενισχύει μια συνεχή και παραγωγική αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Συγχρόνως, όμως, παρουσιάζεται έμμεσα ένα έλλειμμα κατάρτισης και εξοικείωσης με μεθόδους και τεχνικές κατάλληλες και αποτελεσματικές για διδασκαλία σε πολυπολιτισμική τάξη. Διαφαίνεται, επομένως, η ανάγκη για μια συστηματική προσπάθεια στοχευμένης επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για το ρόλο που καλούνται να παίξουν στη νέα σχολική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Κοντογιάννη, Α. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Bell, J. (2001). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. Γιάννακα, Χ. (2005). Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη* Γλώσσα. Πρακτικά *8ου Διεθνούς Συνεδρίου, 8-10 Ιουνίου 2005.* Τόμος 2. Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.

Γραμματάς, Θ. (2001). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Cummins, J. (2002). Στο Ε. Σκούρτου (επιμ.) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Harwayne, S. (2000). *Lifetime guarantees.* Portsmouth. NH: Heinemann.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Saville-Troike, M. (1991). Teaching and testing for academic achievement: The role of language development. *NCBE FOCUS: Occasional Papers in Bilingual Education, 4.* NCBE.

Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Σαγρή Αλεξάνδρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70
Υποψήφια Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ
alexasagr@yahoo.gr

Πολυπολιτισμικότητα

Αναφέρεται στη φυσική κατάσταση των κοινωνιών, όπου είναι υπαρκτές διαφορές που αφορούν γλωσσικά, εθνοτικά, θρησκευτικά χαρακτηριστικά.

Διαπολιτισμικότητα

Αναφέρεται σε μια δημιουργική διαδικασία, που προϋποθέτει την αποδοχή της κουλτούρας του άλλου, όχι με βάση τις γνώσεις, αλλά τις κουλτούρες γενικότερα, σε πολλά επίπεδα. Περιέχει μια διαδραστική διάσταση και προάγει τη δυνατότητα των ατόμων να δημιουργούν και να διαμορφώνουν κοινές ταυτότητες. Υπονοεί την αλληλεπίδραση, την αμοιβαιότητα, την πραγματική αλληλεγγύη και θεωρείται η απάντηση στην πολυπολιτισμικότητα.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο της μετανάστευσης και παλιννόστησης στην Ελλάδα έχει αλλάξει σημαντικά τη δημογραφική σύνθεση πολλών σχολείων και περιοχών και εκτιμάται ότι οι «διαφορετικοί» ξεπερνούν το 10% του συνολικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα, υπολογίζεται πως οι αλλοδαποί και παλιννοστούντες μαθητές αποτελούν το 7,8% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στα νηπιαγωγεία, ενώ για τα δημοτικά σχολεία το ποσοστό αυτό αγγίζει το 11,9%. Η αυξημένη παρουσία αλλοδαπών σε ορισμένες περιοχές θέτει τα σχολεία μπροστά σε καινούργια δυσεπίλυτα προβλήματα και οδηγεί σε αρνητικές αντιδράσεις, όπως το σύνηθες πλέον φαινόμενο γηγενείς γονείς να αποφεύγουν να εγγράφουν τα παιδιά τους σε σχολεία με παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές, επειδή τα θεωρούν υποβαθμισμένα, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται σχολεία με αμιγή αλλόφωνο μαθητικό πληθυσμό. Η Ελλάδα, ως χώρα υποδοχής, πια, μεταναστών, αντιμετωπίζει όλα τα προβλήματα που αντιμετώπισαν και σε ορισμένες περιπτώσεις εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν άλλες χώρες μέλη της Ε.Ε. Η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί μια συνεχή και συστηματική προσπάθεια που είναι ενταγμένη στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής για τον εκσυγχρονισμό και την ποιοτική αναβάθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης.

Υπό αυτές τις συνθήκες, είμαστε υποχρεωμένοι ως εκπαιδευτικοί να προσαρμοστούμε στα νέα δεδομένα και να αντιμετωπίσουμε τις προκλήσεις που δημιουργεί η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού μας πληθυσμού, ώστε να μπορούμε να μιλάμε για ένα σχολείο που μπορεί να αγκαλιάσει μαθητές από κάθε χώρα και φυλή, να μπορούμε να μιλάμε για ένα σχολείο για όλους. Για να το κάνει αυτό ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται συνέχεια

για τεχνικές, μεθόδους και στρατηγικές που πρέπει να εφαρμόσει στη σχολική τάξη, έτσι ώστε να βοηθήσει τους αλλοδαπούς μαθητές να ενταχθούν, να νιώσουν άνετα στο νέο περιβάλλον, να αισθανθούν πως έχουν ίσες ευκαιρίες με κάθε άλλο μαθητή.

Παιδιά αλλοδαπών στο ελληνικό σχολείο

Α. Ερευνητικά στοιχεία- Πώς αντιμετωπίζονται από το ισχύον εκπ/κό σύστημα

Η μετανάστευση ως κοινωνικό φαινόμενο αποτελεί μία περίπλοκη και σύνθετη διαδικασία σε παγκόσμιο επίπεδο. Στην Ελλάδα υπάρχουν δυο ιστορικές μειονότητες, η μουσουλμανική και εκείνη των Αθιγγάνων. Σ΄ αυτές τις δυο εθνοτικές-πολιτισμικές ομάδες προστέθηκαν από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 και κυρίως τη δεκαετία του 1990 μετανάστες ελληνικής εθνοτικής καταγωγής, όπως οι Ρωσοπόντιοι παλιννοστούντες και οι Βορειοηπειρώτες, μετανάστες από τις πρώην κομμουνιστικές χώρες των Βαλκανίων και της Ανατολικής Ευρώπης αλλά και πολίτες χωρών της Ασίας και της Αφρικής. Σε μικρότερο βαθμό εξακολούθησε δε και ο επαναπατρισμός Ελλήνων μεταναστών από τη Δυτική Ευρώπη, την Αμερική και την Αυστραλία, καθώς και η μετανάστευση πολιτών αναπτυγμένων χωρών (όπως για παράδειγμα το Ηνωμένο Βασίλειο, η Γερμανία και άλλες) .

Στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες δυτικές χώρες υποδοχής μεταναστών, στις αστικές περιοχές και στις μεγάλες πόλεις φοιτά στα σχολεία ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών. Το 10% και πλέον των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία όλων των βαθμίδων έχει διαφορετική πολιτισμική καταγωγή και άλλη μητρική γλώσσα από την ελληνική (Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. 2004, Δαμανάκης 2002). Χωρίς να λαμβάνονται εντούτοις υπόψη αυτά, οι αλλαγές που κρίνονται απαραίτητες στην οργάνωση, στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης και στην έρευνα, για να μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά η κοινωνική, πολιτισμική αλλά και η δημογραφική πραγματικότητα, είναι ακόμα σε αναμονή.

Το ενδιαφέρον για παιδεία και οι ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, των οποίων η γνώση της σχολικής γλώσσας είναι περιορισμένη, και το γεγονός της αύξησης του κινδύνου μειονεκτικής μεταχείρισης και αποκλεισμού τους λόγω της εθνικότητάς τους και της θρησκείας τους - συχνά σε συνάρτηση με την κοινωνική τους προέλευση και το φύλο τους - , αντιμετωπίζονται ακόμα ως ένα «επιπρόσθετο πρόβλημα». Τα κατά περίπτωση αντισταθμιστικά μέτρα, σχεδόν αποκλειστικά με την είσοδο στο σχολείο, οφείλουν να εξασφαλίζουν και να διευκολύνουν, ιδιαίτερα από γλωσσικής απόψεως, την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

Συχνά τίθεται το ερώτημα, κατά πόσο το ελληνικό σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει τις κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές στα πλαίσια των δημιουργημένων δομών που αυξάνονται ιστορικά, αλλά και τη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων.

Το ελληνικό σχολείο εμμένει σε μεγάλο βαθμό στο μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του, παρά το γεγονός ότι είχε το χρόνο και την ευκαιρία να προετοιμαστεί για ένα διαπολιτισμικό άνοιγμα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην πεποίθηση ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να προσαρμόζονται στην πραγματικότητα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Εντούτοις ακόμα, καμία ιδιαίτερη αλλαγή δεν παρατηρείται στα σχολεία. Η διαπολιτισμική

εκπαίδευση περικλείει όλους τους τομείς της σχολικής ζωής. Αφορά τόσο τα αναλυτικά προγράμματα όσο και το «κρυφό πρόγραμμα» του σχολείου. Το να λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές, καθώς και η προώθηση της πολυγλωσσίας είναι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Ο George Auernheimer (2001) τονίζει στο βιβλίο του «Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen» ότι κάθε παιδαγωγική δράση πρέπει να ακολουθεί δύο θεμελιώδεις αρχές: «Ίση μεταχείριση» ως αξίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης και «σύνδεση με το βιόκοσμο» ως απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου να προωθήσουμε αποτελεσματική μετάδοση γνώσης και να φέρουμε τους μαθητές εκεί όπου αυτοί βρίσκονται (Πανταζής Β.,2003:123-131). Μεταξύ αυτών των δύο αρχών μπορούν να υπάρξουν συγκρούσεις, ιδιαίτερα εάν δεν υιοθετούνται και εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς και καταλύονται από την έννοια του μονόπλευρου προσανατολισμού στην προσαρμογή.

Δεδομένου ότι οι αλλοδαποί μαθητές δεν μπορούν να θεωρούνται μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση σε σύγκριση με τους μη αλλοδαπούς μαθητές, είναι απαραιτήτως αναγκαία μια αλλαγή προοπτικής. Οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι μαθητές με «έλλειμμα» και μια πρόσθετη επιβάρυνση για τους εκπαιδευτικούς, αλλά το σχολείο θα μπορούσε να προβεί στο μετασχηματισμό του συστήματος, σε μια εκπαίδευση προσανατολισμένη στη δικαιοσύνη. Πολλές αιτίες που συμβάλλουν σ' αυτήν την έλλειψη ισορροπίας έχουν μεν ήδη εξακριβωθεί και έχουν αναπτυχθεί πιθανές εναλλακτικές λύσεις, εντούτοις η εκπαίδευση χωλαίνει στην εφαρμογή επαρκών αρχών δράσης, προκειμένου να συμβάλει στο να απολαμβάνουν πραγματικά οι αλλοδαποί μαθητές ίσες ευκαιρίες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να αγνοεί τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές του παρόντος. Σήμερα απαιτείται ένας εκσυγχρονισμός στις εσωτερικές δομές και λειτουργίες του ελληνικού σχολείου. Ο εκσυγχρονισμός αυτός πρέπει να υπερβαίνει την εθνοκεντρική, μονοπολιτισμική και μονογλωσσική προσέγγιση των γεγονότων.

Β. Αρχές που πρέπει να διέπουν τη σύγχρονη εκπαίδευση

Δύο αρχές, οι οποίες είναι αλληλένδετες, πρέπει να καθοδηγούν τις σύγχρονες εκτιμήσεις και τις προτάσεις για ένα σχολείο ικανό να εντάξει στα πλαίσιά του μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες:

Καταρχήν, η εκπαίδευση είναι δικαίωμα και όχι «προϊόν» (Charlot, 2002:177-189). Είναι ένα καθολικό δικαίωμα, το οποίο συνδέεται άμεσα με την ανθρώπινη ύπαρξη και πρέπει να υπερασπίζεται ως δικαίωμα. Όλα τα άτομα έχουν το δικαίωμα να μαθαίνουν, αφενός α) στη μητρική τους γλώσσα, αφετέρου β) επιπλέον τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα, η οποία καθιστά δυνατή τη διεθνή επικοινωνία.

Κατά δεύτερον, η εκπαίδευση παρουσιάζει μια οικουμενική διάσταση: οποιεσδήποτε μπορούν να είναι οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, όλοι οι πολιτισμοί δημιουργήθηκαν από την ανθρώπινη φύση. Η εκπαίδευση στην ιδιότητά της ως καθολικό δικαίωμα πρέπει μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων να στοχεύει σε έναν αλληλέγγυο κόσμο, στον αγώνα για την

ειρήνη, ενάντια σε όλες τις μορφές βίας, διάκριση, εκμετάλλευση, υποτίμηση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Έχοντας ως αφετηρία τις προηγούμενες αναπτύξεις μπορούμε να προσδιορίσουμε τις βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση στη σύγχρονη κοινωνία. (Πανταζής Β.,2003:123-131)Οι αρχές αυτές είναι:

- Το σχολείο πρέπει να είναι προσιτό σε όλους, χωρίς διάκριση του φύλου ή εθνικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής καταγωγής. Στις Διεθνείς Συμβάσεις για τα δικαιώματα του παιδιού (Σύμβαση 20.11.1989, Η.Ε) καθορίζεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποσκοπεί «στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του» (Άρθρο 29,1γ). Το σχολείο πρέπει να εγγυάται για όλους την ίδια αντιμετώπιση.
- Με όλη την παρρησία για τις διαφορετικές πολιτισμικές επιρροές και τις δημιουργίες πρέπει να ισχύει ως κοινός κανόνας ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς επίσης και το θεμελιώδες δικαίωμα στην ελεύθερη ανάπτυξη κάθε ατόμου (Διεθνές Σύμφωνο ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων, 16.12.1966, Η.Ε.). Ενσυναίσθηση, ανεκτικότητα και αλληλεγγύη πρέπει να αποτελούν βασικά στοιχεία μιας σύγχρονης εκπαίδευσης. Η πραγματοποίησή της απαιτεί αποφασιστική αποποίηση και καταπολέμηση κάθε είδους άμεσων ή έμμεσων μορφών ρατσισμού εντός και εκτός του σχολείου. Μια σημαντική βαρύτητα παρέχεται στην προστασία του ανθρώπινου δικαιώματος από τη ρατσιστική διάκριση, επειδή ο ρατσισμός είναι στην ιδεολογία και την πρακτική μια από τις ριζικότερες απειλές για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ρατσιστική ιδεολογία της ανισότητας αρνείται την ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων: την ίση αξιοπρέπεια και αξία όλων των ανθρώπων και τα από αυτό παραγόμενα ίσα δικαιώματα. Αντ΄ αυτού ερμηνεύονται οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων ως αξιακές ανισότητες και δικαιολογείται από τις «σχεδιασμένες» άνισες αξίες των ανθρώπων η «δική μας» ανωτερότητα.
- Εκπαίδευση, η οποία αναγνωρίζει τις διαφορές των πολιτισμών και τις σέβεται (υπό την προϋπόθεση ότι δεν βρίσκονται σε αντίφαση με το δικαίωμα της αξιοπρέπειας ή με τα δικαιώματα του ατόμου).
- Εκπαίδευση στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στη «δική μου» αξιοπρέπεια όπως επίσης στην αξιοπρέπεια του «άλλου»: ενάντια στη βία, καταπίεση, κατά συνέπεια επίσης εκπαίδευση στις οικουμενικές αξίες: ελευθερία, ισότητα, αλληλεγγύη, ειρήνη, δημοκρατία, δικαιοσύνη.
- Εκπαίδευση, η οποία σέβεται τα δικαιώματα των παιδιών (τα οποία καθορίζονται στις Διεθνείς Συμβάσεις), ιδιαίτερα το δικαίωμα στην ελεύθερη έκφραση (Διακήρυξη των δικαιωμάτων του παιδιού, 20.11.1959, Η.Ε.).
- Εκπαίδευση για τον πολίτη της σύγχρονης κοινωνίας και για την ειρήνη, που αναπτύσσει τη συνείδηση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων του πολίτη, τα οποία δημιουργούν τα συναισθήματα του να ανήκει κάπου, όπου το παιδί είναι ανοιχτό στον πολιτισμό του, επιπλέον και σε άλλους πολιτισμούς.

- «Ξένοι» εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν στη διεξαγωγή των μαθημάτων στη μορφή της συλλογικής διδασκαλίας (team-teaching) (Βρεττός/Καψάλης 2002) ως ειδικοί για τους πολιτισμούς και τις γλώσσες προέλευσης.

Οι αρχές αυτές πρέπει να συνοδευτούν από ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και στην ανάπτυξη προγραμμάτων. Τα προγράμματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από σεβασμό δημοκρατικών αρχών οργάνωσης: δημοκρατική οργάνωση του Curriculum, στο οποίο ο εκπαιδευτικός θα αποδεσμεύεται από το δόγμα του απόλυτου προορισμού και θα αναπτύσσει δημιουργικές δυνάμεις που θα τον προτρέπουν όχι στο πώς να διδάξει, αλλά στο πώς να μη διδάξει, καλώντας τους μαθητές, να κατακτήσουν τη γνώση με τη συμμετοχή τους, των γονέων και αντιπροσώπων της κάθε κοινότητας(Παπάς,1998:393). Ωστόσο στο σημείο αυτό έχει αξία να τονίσουμε, ότι οποιαδήποτε παρέμβαση σε επίπεδο προγραμμάτων, μεθόδων και διαδικασιών στο σχολικό χώρο, προκειμένου να προσαρμοστεί στο νέο, πολύχρωμο περιβάλλον, εκτός από την αναγνώριση της ετερότητας και τις παραπάνω αρχές που παρατέθηκαν, πρέπει να λάβει υπόψη τις τρεις επιπλέον σημαντικές παραμέτρους:

- Την κοινωνική συνοχή
- Την ισότητα στις ευκαιρίες
- Την πραγματική δικαιοσύνη.

Ή με άλλα λόγια: **συνεκπαίδευση, συλλογικότητα, αλληλεγγύη, συνεργασία**. Πρόκειται συνεπώς για το σχολείο της ένταξης, για το σχολείο για όλους(Νικολάου, 2005:305). Μέσα από αυτή τη λογική διαμορφώνονται και οι καταλληλότερες μέθοδοι διδασκαλίας. Στο σημείο λοιπόν αυτό εύλογα διατυπώνονται τα ερωτήματα: *Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να χειριστεί τόσο διαφορετικούς μαθητές; Ποιες διδακτικές στρατηγικές θα τον οδηγήσουν στο να επιτύχει καλύτερα τους πολιτισμικούς του στόχους;* Έχουν προταθεί πολλές - και από διαφορετικές σκοπιές - διδακτικές μέθοδοι για την υλοποίηση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ωστόσο οι καθημερινές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ποικίλουν ανάλογα με τη δημιουργικότητά τους αλλά και τις ειδικότερες ανάγκες που αντιμετωπίζουν με τις συγκεκριμένες ομάδες μαθητών. Δεν θα πρέπει να υποστηριχθεί ότι υπάρχουν μέθοδοι- «πανάκεια» (Νικολάου, 2005:305), που μπορούν να λειτουργούν αποτελεσματικά σε κάθε ιδιαίτερη παιδαγωγική κατάσταση, ωστόσο θα γίνει παρακάτω μια προσπάθεια αναφοράς σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις, που ίσως διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους να ενώσουν τις οποιεσδήποτε πολιτισμικές αντιθέσεις μέσα στο σχολικό περιβάλλον

Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις

Πώς μπορεί ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν μια πολυπολιτισμική άποψη των πραγμάτων, καθώς ανταποκρίνονται σε μαθησιακές δραστηριότητες στην τάξη; Ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο του αναλυτικού του προγράμματος, εάν πράγματι επιθυμεί να στοχεύσει στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση;

Αρχικά θα πρέπει να κάνει έμβλημα στην τάξη του τους τρεις στόχους της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και να μιλήσει για **Εκτίμηση, Συμπάθεια, Δίκαιη μεταχείριση**. Να κρατήσει αυτούς τους τρεις στόχους στο μυαλό του και να τους θυμάται καθώς σχεδιάζει ολόκληρη τη χρονιά, ή καθημερινά καθώς σχεδιάζει τη διδακτική διαδικασία. Να έχει λοιπόν ως συνειδητό στόχο:

1. Να βοηθήσει κάθε μαθητή να αναπτύξει μια θετική αίσθηση αυτοεκτίμησης (ΕΚΤΙΜΗΣΗ)
2. Να καθοδηγήσει τους μαθητές σε αισθήματα συμπάθειας για τους άλλους (ΣΥΜΠΑΘΕΙΑ)
3. Να παράσχει ίσες ευκαιρίες σε κάθε μαθητή (ΔΙΚΑΙΗ ΜΕΤΑΧΕΙΡΙΣΗ) (Tiedt, 2006:99).

Αν ο εκπαιδευτικός αντιληφθεί την ουσιαστική σημασία των παραπάνω στόχων και δώσει έμφαση σε αυτούς, θα καταλάβουν σιγά-σιγά και οι μαθητές του την ιδιαίτερη βαρύτητά τους.

Επιπλέον η διαμόρφωση του χώρου και του κλίματος της σχολικής τάξης, θα πρέπει να αποτελέσουν τα πρώτα στοιχεία που θα πρέπει να προβληματίσουν τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στο νέο πολύχρωμο περιβάλλον της σχολικής τάξης. Η διάταξη των θρανίων των μαθητών κατά τις συζητήσεις ή τις ποικίλες συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ τους, ώστε να μην είναι μόνιμη η συνύπαρξη με ένα μαθητή στο ίδιο θρανίο, όπως και η ανάρτηση ενός μικρού καταλόγου με βασικούς κανόνες, οι οποίοι θα ρυθμίζουν τη γενική συμπεριφορά των μαθητών, κρίνονται σημαντικά, ώστε να μην απομονώνονται μαθητές που προέρχονται από ξένες χώρες(Τριλιανός 2004).

Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός, μπορεί να σχεδιάσει **πολυπολιτισμικές μαθησιακές εμπειρίες** για τους μαθητές προκειμένου να εκπληρώσει την αποστολή του, για ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία και σε όλους. Συγκεκριμένα:

- Περιγραφή από τους μαθητές του δικού τους πολιτισμού, των ιδιαιτεροτήτων, των παραδόσεων, των ηθών, εθίμων τους.
- Παιχνίδι ρόλων.
- Καταιγισμός ιδεών.
- Εντοπισμός αναγκών που είναι κοινοί σε όλες τις κοινωνίες και τους πολιτισμούς.
- Παράσταση λαϊκών παραμυθιών από επιλεγμένες εθνικές ομάδες.
- Περιγραφή των συνεισφορών των διάφορων ομάδων στην πλουραλιστική κοινωνία.
- Καταγραφή από τους μαθητές των ισχυρών και αδύνατων σημείων τους.
- Εντοπισμός των τομέων στους οποίους μπορούν να αναπτυχθούν.
- Συζήτηση της σημασίας της ανάπτυξης κατανόησης μεταξύ των ανθρώπων του κόσμου για την επίτευξη παγκόσμιας ειρήνης.
- Συζήτηση για τη σημασία της αναγνώρισης και του σεβασμού της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου.
- Εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες που στηρίζονται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.
- Διατήρηση της εθνικο-πολιτισμικής υπερηφάνειας και ταυτότητας των μαθητών.

- Ενθάρρυνση.
- Εργασία με ομάδες, κατά την οποία τονίζεται η αυτοπεποίθηση του ξένου και περιθωριοποιημένου μαθητή, νιώθει ο ίδιος συναισθηματικά ασφαλής, συμμετέχει στην ομάδα και αναπτύσσει την κριτική του σκέψη, τα κίνητρά του για μάθηση. Μέσω της συνεργατικής μάθησης, σύμφωνα με τον κύριο Τριλιανό (2003), παράγεται περισσότερη ακαδημαϊκή γνώση, επιτυγχάνονται καλύτερες επιδόσεις, καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της τάξης με πολυπολιτισμική σύνθεση, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και η θετική αυτοεικόνα των μαθητών και ενδυναμώνεται η σχέση μεταξύ των αδύνατων και των υπολοίπων μαθητών (καλών και μέτριων).
- Μάθηση που στηρίζεται σε Η/Υ και εισαγωγή στα δεδομένα τις νέας τεχνολογίας που απαιτεί ενασχόληση όλων των μαθητών και προσέλκυση του ενδιαφέροντός τους
- Σχέδια εργασίας (Projects)

Πέρα από τις παραπάνω πρακτικές όμως ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να νοσταλγεί πως οι μαθητές κάθε φορά επιδιώκουν να υιοθετήσουν το μοντέλο συμπεριφοράς του δασκάλου τους και πως εκείνος θα πρέπει να διδάξει τη συμπεριφορά που προωθεί τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τους οποίους αναφέραμε χαρακτηριστικά παραπάνω και που δεν είναι άλλοι από την Εκτίμηση, τη Συμπάθεια και τη Δίκαιη μεταχείριση. (Tiedt, 2006:97). Μπορεί λοιπόν μέσω της συζήτησης να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν νέες δεξιότητες, διαφορετικούς τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, γεγονός που θα διευκολύνει να τα πηγαίνουν καλά με τους άλλους. Να τους μάθει με ποιο τρόπο μπορούν να φέρονται πολιτισμένα και ευγενικά στους άλλους, ανεξάρτητα από πού κατάγονται ή ποιας προέλευσης είναι και να τους μεταδώσει το μήνυμα πως δεν είναι σωστό να καταδικάζουν τους ανθρώπους, προτού προηγουμένως τους γνωρίσουν, ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση και τις συνθήκες ζωής τους. Σημαντική σε αυτό το σημείο παράμετρος θεωρείται το ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να πιστεύει βαθιά μέσα του τα όσα προσπαθεί να διδάξει στους μαθητές, να αποτελούν στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις του, διαφορετικά δεν θα γίνει πειστικός από μέρους των μαθητών και δεν θα μπορέσει να είναι και αποτελεσματικός στην επίτευξη του στόχου του.

Προκειμένου όμως όλες οι παραπάνω προσπάθειες του εκπαιδευτικού να αποδώσουν και να μπορέσει να επιτύχει τη δίκαιη μεταχείριση όλων των μαθητών του, πρέπει να υπάρχουν και οι κατάλληλες υποδομές που να προωθούν την πραγματοποίηση όλων των παραπάνω μαθησιακών, πολιτισμικών εμπειριών και όταν λέμε υποδομές εννοούμε κυρίως τα σχολικά κτίρια και τον εξοπλισμό τους στα οποία μπορούν να γίνουν οι κατάλληλες διαρρυθμίσεις και να υπάρξουν οι σωστές προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να συνυπάρξουν:

- Έπιπλα (τραπέζια, καρέκλες, ράφια, κλπ.) «στα μέτρα» των παιδιών και κατάλληλα γι’ αυτού του είδους την εργασία.
- Γωνιά χαλάρωσης- «καθιστικό»
- Γωνιά Φυσικών επιστημών
- Γενίκευση της λειτουργίας των εργαστηρίων(Φυσικών επιστημών, μουσικής, χορού, εικαστικών)
- Λειτουργική διακόσμηση της τάξης και του σχολείου, με εκθετήρια των εργασιών των παιδιών

- Αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, με δυνατότητα καθημερινής χρήσης τους από τις ομάδες των μαθητών. (Νικολάου, 2005:329)

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων θα πρέπει να έχουν στο μυαλό τους πώς να καινοτομήσουν και να στοχεύουν με συγκεκριμένες πρωτοβουλίες στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα παραπάνω μέσα, ώστε εκείνη να μην παρεμποδίζεται από παράγοντες που στην πραγματικότητα είναι επουσιώδεις.

Σύνοψη

Σύμφωνα με τον Jacques Delors, Πρόεδρο της επιτροπής που συνέστησε η UNESCO για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής σχηματοποιούνται σε 4 «πυλώνες»:

1. *Μαθαίνοντας πώς να αποκτούμε τη γνώση (apprendre a connaitre)*
2. *Μαθαίνοντας πώς να πράττουμε (apprendre a faire)*
3. *Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί με τους άλλους (apprendre a vivre ensemble)*
4. *Μαθαίνοντας να υπάρχεις (apprendre a etre)*

Τα 4 παραπάνω προτάγματα συμπυκνώνουν τις ανάγκες και τις αγωνίες της εποχής μας και η οποιαδήποτε παρέμβαση στο σχολικό χώρο σε επίπεδο προγραμμάτων, μεθόδων ή διαδικασιών, προκειμένου το σχολείο να προσαρμοστεί στο νέο, πολύχρωμο περιβάλλον. Αναφερόμαστε δηλαδή στο σχολείο της ένταξης, στο σχολείο για όλους.

Συνεπώς το σχολείο στο σταυροδρόμι των μεταβολών της κοινωνίας, γίνεται ο αναπόφευκτος χώρος διαμεσολάβησης, ανάμεσα στην πολυπλοκότητα και τις αντινομίες του κόσμου, διαμεσολάβησης ανάμεσα στην ανάγκη και τη βούληση να οικοδομήσουμε έναν καλύτερο κόσμο, όπου θα ζούμε μαζί και στις αμφιβολίες και τα πιστεύω των μαθητών.

«Αν στην ψυχή υπάρχει το σωστό,

Τότε θα υπάρχει κάλλος στον άνθρωπο;

Αν υπάρχει κάλλος στον άνθρωπο,

Τότε θα υπάρχει αρμονία στο σπιτικό;

Αν υπάρχει αρμονία στο σπιτικό,

Τότε θα υπάρξει τάξη στο έθνος;

Αν υπάρχει τάξη στο έθνος,

Τότε θα υπάρχει ειρήνη στον κόσμο».

Παλιά κινέζικη παροιμία

Βιβλιογραφία

Βρεττός Ι., Καψάλης Α. (2002), „Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων“, Α-τραπός, Αθήνα.

Νικολάου Γ.(2005), Διαπολιτισμική Διδακτική, Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές, εκδ. Ελληνικά γράμματα, Αθήνα.

Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004), „Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης“, Ινστιτούτου Μεταναστευτικής Πολιτικής (Ι.ΜΕ.ΠΟ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Charlot B. (2002), „Demokratische Bildung für eine solidarische Welt“, München.

Πανταζής Β. (2003), „Εκπαίδευση ενηλίκων ως παράγοντας της ευρωπαϊκής πολιτισμικής ενοποίησης“, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ, 7/2003

Παπάς, Αθ.(1998), «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική, Αθήνα.

Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης(2000), «Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη», Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Α. Ράπτης- Α. Ράπτη(2004): « Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας», Τόμος Α’, εκδ. του ιδίου, Αθήνα.

Τριλιανός Αθ.(2004): «Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας», εκδ. του ιδίου, Αθήνα.

Tiedt, R.&Tiedt, I., (2006), «Πολυπολιτισμική Διδασκαλία», μτφρ. Τ. Πλύτάς, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

UNESCO (2002), Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, Αθήνα, Gutenberg.

Ετερότητα και διαπολιτισμικότητα. Η εκπαιδευτική πράξη ως διασταύρωση ταυτοτήτων και ανάδυση δημοκρατικών αξιών

Εμμανουηλίδου Σοφία
Δρ. Μέλος Παιδαγωγικής Ομάδας
Κέντρο Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία Λιθακιάς, Ζάκυνθος
semma@otenet.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει την εκπαιδευτική πράξη ως μία συνάντηση διαφορετικών ταυτοτήτων και ως την ιδανική συγκυρία για την εξάλειψη κοινωνικών ανισοτήτων. Πρόκειται για μία εργασία η οποία αναζητά τη φιλοσοφική διάσταση της εκπαίδευσης σε σχέση με το πολιτισμικό κεφάλαιο και τη διαμόρφωση ταυτότητας. Στην παρούσα προσέγγιση της εκπαίδευσης γίνεται εκτενής χρήση βασικών θεωριών των αλληλένδετων κλάδων της Φιλοσοφίας και της Φιλοσοφίας της Παιδείας. Ανάμεσα στις αναζητήσεις αυτής της εργασίας είναι η διερεύνηση της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας ως μία σύνθετη πράξη κοινωνικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλληλεξαρτήσεων. Το σχολείο προσεγγίζεται ως ένας χώρος ο οποίος αγγίζει καθημερινά σύνθετες φιλοσοφικές έννοιες όπως η διάχυση της πληροφορίας, η σημειωτική, η διαφορετικότητα και η σύζευξη του εμπειρικού κόσμου με το συναισθηματικό φορτίο του ατόμου.

Λέξεις-Κλειδιά: Φιλοσοφία της Παιδείας, Οριακότητα, Διαμόρφωση Ταυτότητας, Διαφορετικότητα, Πολυπολιτισμικότητα, Διάχυση Πληροφοριών, Δημοκρατικό Ήθος

Εισαγωγή: Η Φιλοσοφική Διάσταση της Εκπαιδευτικής Πράξης

Μία ιδεατή κοινωνία χαρακτηρίζεται από το δημοκρατικό ήθος της ισονομίας σύμφωνα με το οποίο η ετερότητα δεν προκαλεί συγκρούσεις αλλά τις κατάλληλες συνθήκες για εποικοδομητικές διασταυρώσεις αξιών και για ανταλλαγές πληροφοριών, εμπειριών και νοημάτων. Το δεδομένο της πολυπολιτισμικότητας σε πολυάριθμες ομαδοποιήσεις ανά τον πλανήτη, επιτρέπει τις συλλογικές και ατομικές ταυτότητες να έρχονται σε επαφή, να επικοινωνούν και να δημιουργούν πρωτόγνωρες διαπολιτισμικές εκφράσεις κοινωνικής παρουσίας. Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας εργασίας βασίζεται στο δεδομένο ότι η ουσιαστική και αποτελεσματική εκπαίδευση εγκαταλείπει τους παραδοσιακούς ρόλους της παρουσίασης και αξιολόγησης διδακτικής ύλης. Στη συγκεκριμένη εργασία η εκπαίδευση μετουσιώνεται σε χώρο διαμόρφωσης πολιτικών και πολιτισμικών ταυτοτήτων (Curren ed, 2007). Ως ακαδημαϊκή σκέψη και επεξεργασία εκπαιδευτικών θεμάτων, η Φιλοσοφία της Παιδείας αναγνωρίζει την πολυσημία της διδακτικής ύλης και προσεγγίζει την περιπλοκότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας στην ολότητά της δηλαδή ανθρωπολογικά, κοινωνιολογικά, πολιτικά, ψυχολογικά κτλ. Τέλος, η παρούσα εργασία επιχειρεί τη σύνδεση της φιλοσοφικής θεώρησης της εκπαίδευσης με ένα παράδειγμα καλής πρακτικής στα πλαίσια μονοήμερου προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΔΒΜΠΑ) Λιθακιάς Ζακύνθου. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του προγράμματος «Οικολογικό Αποτύπωμα Σχολικής Μονάδας» είναι ότι κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του η περιβαλλοντική κρίση του παρόντος ερμηνεύεται μέσα από τη πολιτισμική διάσταση του υπερκαταναλωτικού πρότυπου διαβίωσης των Δυτικών κοινωνιών. Στόχος

του προγράμματος είναι να διερευνήσει τα περιβαλλοντικά και πολιτικά προβλήματα σε σχέση με την υπεράντληση φυσικών πόρων, την εκμετάλλευση ανθρώπινου κεφαλαίου και την απόθεση απορριμμάτων και αποβλήτων σε χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου (Low Income Countries).

Η Φιλοσοφία της Παιδείας: Εκπαίδευση και Διαμόρφωση Ταυτοτήτων

Η υπερπήδηση εθνικών συνόρων (border crossings), η μετακίνηση πληθυσμών, η ταχύτατη διάχυση πληροφοριών (the dissemination of information) λόγω της τεχνολογίας και των μέσων μαζικής επικοινωνίας, η κατάρριψη προτύπων κοινωνικής συμπεριφοράς και η πολυσημία αποτελούν ορισμένα από τα σύνθετα αλλά και χαρακτηριστικά σημεία των πολυπολιτισμικών κοινωνιών στη μετανεωτερικότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο πλουραλισμός χαρακτηρίζει τις σύγχρονες ανθρώπινες ομαδοποιήσεις καθώς αυτές μεταλλάσσονται δημογραφικά και πολιτισμικά με γοργούς ρυθμούς. Η παρούσα κοινωνική κατάσταση της παγκοσμιοποίησης αντιπροσωπεύει μία σημαντική αλλαγή στους τρόπους σκέψης, τις αξίες, τις εθνικές και διεθνικές σχέσεις (Dale, 1999). Η κοινωνικοποίηση πλέον θεωρείται ως η εισαγωγή των πολιτών σε μία ελεύθερη διακίνηση στοιχείων ταυτότητας (π.χ. ατομικής, εθνικής, πολιτισμικής), η οποία αντιπαρατίθεται στις απολυταρχικές πολιτικές ταυτότητας του παρελθόντος και στην εμμονή με την ομοιογένεια. Παράλληλα με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές στις σύγχρονες κοινωνίες, η παγκοσμιοποίηση, ως μία κατάσταση ελεύθερης διακίνησης αγαθών και πληροφοριών, επηρεάζει καταλυτικά την εκπαιδευτική πράξη και μετατρέπει το σχολείο από μία απλή δεξαμενή πληροφοριών σε ένα τόπο σύγκλισης διαφορετικών ταυτοτήτων. Κάτω από το πρίσμα της παρούσας πλουραλιστικής κοινωνικής συνθήκης, το σχολείο αναλαμβάνει να διαμορφώσει πολίτες ικανούς να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της πολλαπλότητας και της διαφορετικότητας. Ένα εκσυγχρονισμένο και προοδευτικό εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μίας τέτοιας κοινωνικής πραγματικότητας, προσαρμόζει τις μεθόδους διδασκαλίας στην επιτακτική ανάγκη για ανοχή της ετερότητας και δομεί τους πυλώνες του σύμφωνα με τις εμπειρίες και τα κοινωνικο-πολιτικά ζητούμενα του παρόντος και του μέλλοντος (Dewey, 2009 [1916]).

Η Φιλοσοφία της Παιδείας αποτελεί μία εννοιολογική αναζήτηση η οποία ακροβατεί ανάμεσα στη φιλοσοφική θεώρηση της μάθησης και στην πρακτική εφαρμογή της εκπαίδευσης (Πολυχρονόπουλος, 1992). Διερευνά δηλαδή την οριακότητα (liminality) ανάμεσα στη θεωρία και στη πράξη, στην νοηματική αποσαφήνιση και στην εμπειρική καταγραφή εκπαιδευτικών πρακτικών. Επιπλέον, η έννοια της οριακότητας αφορά στους μαθητές/τριες καθώς κυριαρχεί στην συμπεριφορά και στην ψυχοσύνθεσή τους κατά τη διάρκεια του σχολικού βίου τους. Αυτό σημαίνει ότι από το Νηπιαγωγείο έως και τις Μεταλυκειακές σπουδές οι μαθητές/τριες διαρκώς μεταβαίνουν από μία πρότερη κατάσταση σε κάποια καινούργια (π.χ. το πέρασμα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, από τη μία διδακτική ενότητα στην άλλη κλπ). Με γνώμονα την ερμηνεία της ανθρωπολογίας, ο/η μαθητής/τρια βρίσκεται συνέχεια σε ένα μεταίχμιο κοινωνικής κατάστασης ή διαφορετικά στο μεταβατικό διάστημα κατωφλιού (threshold stage) (Turner, 1969). Σε αυτή την ρευστή και μετέωρη θέση, τα άτομα αλληλεπιδρούν έντονα λόγω της ανασφάλειας που η οριακότητά τους προκαλεί. Πιο συγκεκριμένα, ο/η μαθητής/τρια βιώνει την αβεβαιότητα

επειδή βρίσκεται σε ένα άγνωστο και ρευστό περιβάλλον, το οποίο εντούτοις φέρει την δυναμική της περαιτέρω κοινωνικής αλλαγής. Συνεπώς, η οριακότητα συνδηλώνει ελευθερία καθώς επιτρέπει στους μαθητές/τριες να αμφισβητούν ιεραρχικές δομές του παρελθόντος και να καταρρίπτουν κοινωνικές ταξινομήσεις.

Μία από τις βασικές αναζητήσεις της Φιλοσοφίας της Παιδείας είναι να εντοπίσει τα σημεία στα οποία οι μαθητές/τριες βρίσκονται αντιμέτωποι με συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα και να προτείνει μεθόδους προς την υπέρβαση αυτών (π.χ. διαφυλικών, ρατσιστικών, πολιτικών στερεοτύπων). Ο κλάδος της Φιλοσοφίας της Παιδείας αναζητά τα σημεία σύζευξης διαφορετικών ταυτοτήτων μέσα σε μία σχολική αίθουσα, συμβάλλει στην εκδημοκράτηση των σύγχρονων κοινωνιών και προάγει την διαπολιτισμικότητα. Η Φιλοσοφία της Παιδείας εξετάζει τις κοινωνικές δομές και πολιτισμικές εκφράσεις που ένα εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διατηρήσει, να ανατρέψει ή να οικοδομήσει μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις (Kilpatrick, 1959). Οι παιδαγωγικές αναζητήσεις ενός εκσυγχρονισμένου εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτουν την αναγνώριση της δυνατότητας του ατόμου για απεριόριστες διαφοροποιήσεις ταυτότητας. Με αυτό το δεδομένο είναι αναχρονιστική η θέση ότι το έργο του εκπαιδευτικού συνεπάγεται την εφαρμογή ενός πειθαρχικού καθεστώτος τελικής αξιολόγησης με στόχο την κανονικοποίηση (normalization) των νεαρών παραβατών στο στάδιο της οριακότητάς τους και τη συμμόρφωσή τους σε γνώσεις που καθορίζονται από κεντρικές μορφές εξουσίας (Foucault, 1991 [1975]). Η εκπαίδευση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες δεν αποτελεί ένα μέσο διαχείρισης ατόμων με στόχο την καταστολή του αληθινού εαυτού και την υποστήριξη των θεσμικών στόχων ενός κεντρικού πολιτικού και πολιτισμικού συστήματος. Υπό αυτό το πρίσμα, οι μαθητές/τριες, που αντιτάσσονται στο σύστημα αξιών της πλειοψηφίας, δεν αντιμετωπίζονται ως μία ιδιαιτερότητα σε αντιπαράθεση με την εξουσία. Αντίθετα, το δημοκρατικό σχολείο, το οποίο αναγνωρίζει το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, στηρίζει τον/την μαθητής/τρια στην αποκρυστάλλωση μίας ξεχωριστής και ίσως μοναδικής ιδεοπολιτικής ταυτότητας.

Ο σχεδιασμός και ο απολογισμός του διδακτικού έτους, η επίτευξη ή όχι των στόχων της κάθε διδακτικής ώρας αλλά και του συνόλου του σχολικού έτους ορίζονται κυρίως από τον ανθρώπινο παράγοντα. Σαφώς, η συγκρότηση των σχολικών τμημάτων επηρεάζεται από αστάθμητες παραμέτρους όπως η ψυχοσύνθεση και η δεκτικότητα των μαθητών/τριών, η μεταδοτικότητα και η διάθεση των καθηγητών/τριών αλλά και από το πολιτισμικό πεδίο μέσα στο οποίο κινούνται οι γονείς και κηδεμόνες. Το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης είναι πολυσήμαντο και μπορεί να οδηγήσει σε μία σειρά από δαιδαλώδεις αναζητήσεις των αιτιών της αποτυχίας ή των μυστικών της επιτυχίας της διδασκαλίας. Εκτός όμως από τον ανθρώπινο παράγοντα, υπάρχουν οι χωροταξικές συνισταμένες που επηρεάζουν σημαντικά την εκπαιδευτική πράξη. Για παράδειγμα, οι αρχιτεκτονικές τάσεις στα βαριά και τετραγωνισμένα κτίρια που στεγάζουν δημόσιες υπηρεσίες (π.χ. σχολεία, νοσοκομεία) συχνά συνηγορούν στην ομαλοποίηση των διαφορών ανάμεσα στα μέλη μίας κοινωνίας και συμβολίζουν την υποταγή σε ένα κεντρικό σύστημα αξιών. Επίσης, το αστικό τοπίο ορίζει τις καθημερινές παραστάσεις του συνόλου των μελών ενός σχολείου και συχνά συμβολίζει την δύναμη και τον ορθολογισμό της κεντρικής εξουσίας, ενώ ο περιβάλλοντας χώρος ενός σχολείου υποδηλώνει την κοινωνική θέση και την οικονομική κατάσταση στην οποία οι μαθητές/τριες βρίσκονται, όπως επίσης και τις πολιτισμικές καταβολές τους. Επιπλέον, το φυ-

σικό ή/και αστικό περιβάλλον γύρω από το σχολικό κτίριο αντανακλά τις κοινωνικο-πολιτικές εκδοχές μίας συγκεκριμένης ομαδοποίησης, οι οποίες εμμέσως καθορίζουν την προσέγγιση της διδακτικής ύλης και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) καθώς και τις απόψεις που ο/η κάθε μαθητής/τρια εκφέρει ως μέλος ενός σύνθετου κοινωνικού ιστού.

Εκπαιδευτική Πράξη και Διάχυση Πληροφοριών

Το απαρχαιωμένο μοντέλο της δασκαλοκεντρικής ή/και παθητικής μάθησης θεωρούσε ως επιτυχή εκπαιδευτική πράξη τη συσσώρευση γνώσεων με στόχο την δημιουργία πολιτικών ατόμων και φορέων γνώσης σε πλήρη συνάρτηση με ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτικό κατεστημένο (status quo). Η επιτυχής εκπαιδευτική διαδικασία όμως δεν μπορεί να είναι μία συνεχής παράθεση πληροφοριών προς αποστήθιση και αναπαραγωγή. Αντιθέτως, το εκπαιδευτικό έργο είναι μία πρόσκληση για την ερμηνεία, ανασύσταση και αναδιοργάνωση των πληροφοριών για την πραγματικότητα. Σε συνάφεια με την έννοια της οριακότητας, το σχολείο επιτρέπει στους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τον κόσμο μέσα από την αποδόμησή του (deconstruction). Η υγιής σχέση ανάμεσα στους καθηγητές/τριες και στους μαθητές/τριες επιτρέπει την ταλάντευση ανάμεσα σε κοινωνικά πρότυπα. Συνεπώς, μέσα στο σχολείο οι μαθητές/τριες μπορούν να πραγματώσουν την δική τους αντίληψη για τον κόσμο και να προχωρήσουν ακίνδυνα στην κατάρριψη πεπαλαιωμένων κωδικών συμπεριφοράς. Χωρίς να προβαίνει σε ουτοπική αποστασιοποίηση από τα κοινωνικά τεκταινόμενα ή να εθελοτυφλεί μπροστά στα πολιτισμικά στερεότυπα, των οποίων μαθητές/τριες και καθηγητές/τριες είναι φορείς, η φιλοσοφική χροιά του σχολείου προϋποθέτει την ενθάρρυνση στη δεξιότητα της κριτικής σκέψης. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες να προάγει, πρώτον την ελεύθερη επεξεργασία πληροφοριών και δεδομένων και, δεύτερον, το δημοκρατικό ήθος και το δικαίωμα στην διαφορετική άποψη.

Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μία πολυδιάστατη δράση, η οποία φέρει τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά μιας πράξης άρρηκτα συνδεδεμένης με ένα ευρύτερο κοινωνικό πλέγμα. Εν ολίγοις, το σχολείο λειτουργεί στη σφαίρα του δημοσίου βίου και δεν δύναται να οχυρωθεί απέναντι σε στερεότυπα, κοινωνικο-πολιτικές εξελίξεις και πολιτισμικές νόρμες. Ανάμεσα στις δράσεις ενός σχολείου είναι να μεταδώσει μία σειρά από πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο της κάθε ειδικότητας. Τα σχολικά εγχειρίδια παραθέτουν την πλειονότητα των πληροφοριών που με τη σειρά τους φιλτράρονται από το γνωστικό πεδίο και το κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι του/της καθηγητή/τριας ή δασκάλου/λας κατά την διάρκεια της μετάδοσης της διδακτικής ύλης. Σαφώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να μεταφέρουν συγκεκριμένες πληροφορίες στους μαθητές/τριες, να μεριμνήσουν για την επαρκή εμπέδωση αυτών των πληροφοριών και τη μετατροπή τους σε γνώση. Στο συγκεκριμένο και ίσως πιο σημαντικό καθήκον του εκπαιδευτικού, η Φιλοσοφία της Παιδείας αντιπροτείνει τον προβληματισμό απέναντι στην πληροφορία και προσκαλεί τους μαθητές/τριες σε δαιδαλώδεις σημασιολογικές διαδρομές (Κουμάκης, 1993). Οι πληροφορίες, οι έννοιες ακόμα και οι μεμονωμένες λέξεις είναι θετικά επιφορτισμένες από ένα είδος πολυφωνίας (multiaccentuality) (Bakhtin, 1981). Σύμφωνα με το Mikhail Bakhtin, η πολυφωνία καθιστά τις έννοιες δυναμικές και απρόβλεπτες πολιτισμικές εκφράσεις. Επιπλέον, η πολυ-

φωνία προστατεύει τις έννοιες από τον κίνδυνο να καθηλωθούν στο επίπεδο της ιδεολογίας.

Ο Bakhtin ορίζει ως απόλυτη ελευθερία το ταξίδι της λέξης προς το νόημα: «Καθώς η λέξη κατευθύνεται προς το αντικείμενό της, εισέρχεται σε ένα διαλογικά ταραγμένο και γεμάτο ένταση περιβάλλον αλλότριων λέξεων, αξιολογικών κρίσεων και φωνών, και εμπλέκεται σε ένα δίκτυο σχέσεων, συγχωνευμένη με μερικές από αυτές, απομακρυσμένη από άλλες και διασταυρωνόμενη με μια τρίτη κατηγορία» (Bakhtin, 1981: 276). Η πληροφορία, η έννοια, η λέξη, η κοινωνική δομή όπως διαχέεται μέσα στη σχολική αίθουσα αποδεσμεύεται από τον έλεγχο του εκπαιδευτικού και μετατρέπεται σε πεδίο διανοητικής επεξεργασίας από τον/την μαθητή/τρια. Αρχικά, το μαθησιακό περιεχόμενο μίας διδακτικής ώρας υλοποιείται και διεκπεραιώνεται σύμφωνα με τους στόχους του/της εκπαιδευτικού και του ΑΠΣ. Συγχρόνως όμως, η διδακτική ύλη υπόκεινται στην ανεξέλεγκτη επεξεργασία και νοηματοδότηση από μέρους των μαθητών/τριών (Καζεπίδης, 1991). Η μεταδομιστική θεώρηση της πληροφορίας περιπλέκει την πρότερη λανθασμένα ισορροπημένη σχέση ανάμεσα στο σημαίνον (signifier) και στο σημαινόμενο (signified) και αίρει την ισχύ του εκπαιδευτικού ως προς στην επεξεργασία και την αξιολόγηση της πληροφορίας ή/και της έννοιας (Barthes, 1984 [1964]). Πιο συγκεκριμένα, σε ένα πλουραλιστικό κοινωνικό περιβάλλον όπου οι εμπειρίες, οι ιδέες, οι προσδοκίες, οι στάσεις και οι συμπεριφορές τείνουν να αποκλίνουν όλο και περισσότερο από ένα μονοδιάστατο μοντέλο κοινωνικο-πολιτικής παρουσίας, οι μαθητές/τριες δύνανται πλέον να δομήσουν και να αποδομήσουν νοήματα, να αναλύσουν πληροφορίες σε συνάρτηση με τις δικές τους ανάγκες και τέλος να ορίσουν τις ξεχωριστές ταυτότητές τους. Αυτή η ελευθερία στην σύσταση σύνθετων νοημάτων αποτελεί τη βάση ενός εκσυγχρονισμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο συμβαδίζει με το δημοκρατικό ιδεώδες της ανοχής στη διαφορετικότητα. Όταν η εκπαίδευση αναγνωρίσει πλήρως την αμφισημία και την πολυπλοκότητα της πληροφορίας τότε θα επιτρέψει τους μαθητές/τριες να προχωρήσουν σε πολλαπλές και συχνά εναλλακτικές ερμηνείες της διδακτικής ύλης (π.χ. των κειμένων νεοελληνικής λογοτεχνίας ή των ιστορικών πηγών) και της πραγματικότητας.

Η εκπαιδευτική πράξη αποτελεί μία καθοριστική εμπειρία για τους μαθητές/τριες και τους καθηγητές/τριες, η οποία οδηγεί στο σχηματισμό ενός πολύπλοκου συναισθηματικού κόσμου. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αποσαφηνιστούν οι αλληλένδετοι αλλά και ξεχωριστοί όροι «εμπειρία» και «συναίσθημα». Η εμπειρία είναι ένας γενικός όρος για τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ένα άτομο μαθαίνει και δομεί την πραγματικότητα (Tuan, 1977). Οι εμπειρίες συσσωρεύονται με την πάροδο του χρόνου, οδηγούν στην απόκτηση γνώσεων και διαμορφώνουν κοινωνικές δεξιότητες. Η έννοια της εμπειρίας συχνά υποδηλώνει παθητικότητα. Εντούτοις, μπορεί να αποκαλύψει την δραστήρια πλευρά του ατόμου ως προς τον πειραματισμό, την απόπειρα και την επικινδυνότητα του διαφορετικού. Η δεκτικότητα σε διάφορες εμπειρίες και η αναζήτηση ενός πλούσιου εμπειρικού κόσμου απαιτεί το άτομο να τολμά το άλμα στο άγνωστο, στο αβέβαιο και φευγαλέο (Tuan, 1977). Το σύνολο των εμπειριών ενός ατόμου συχνά οριοθετεί την κοινωνική οντότητά του ενώ συνάμα αντικατοπτρίζει τον πολιτισμικό του ορίζοντα. Παράλληλα, το συναίσθημα διαπερνά όλες τις εκφάνσεις της ανθρώπινης εμπειρίας και κατευθύνει την αντίληψη και τη σύνθεση ιδεών. Το συναίσθημα εμπεριέχει την έννοια της σκοπιμότητας στην οποιαδήποτε πράξη ενός ατόμου και αποκαλύπτει τους τρόπους και τους λόγους για τους οποίους το άτομο ε-

πηρεάζεται εσωτερικά από την αισθητηριακή αντίληψή του (Ricoeur, 1967). Το συναίσθημα είναι αναμφισβήτητα σκόπιμο: είναι το συναίσθημα για κάτι—το αγαπητό, το μισητό, το τρομακτικό. Αλλά η ποιότητα των συναισθημάτων ενός ατόμου για πράγματα και για άτομα στον κόσμο αποκαλύπτει τους τρόπους με τους οποίους αυτό το άτομο επηρεάζεται εσωτερικά (Ricouer, 1967). Συνοψίζοντας, η σκέψη επιφορτίζεται από συναισθηματικά πεδία που με τη σειρά τους αναδύονται από τον εμπειρικό άξονα.

Η θεώρηση της εκπαίδευσης ως μία εμπειρία επιφορτισμένη με μία σειρά σύνθετων συναισθημάτων οδηγεί ξανά στην αμφισημία του νοήματος (Καραβάκου, 2012). Εάν η διδακτική ύλη, η συναναστροφή με ομηλίκους στο προαύλιο, η διαδικασία της αξιολόγησης και η συνολικότερη παρουσία των διδασκόντων ενός σχολείου δημιουργούν ποικίλα και συχνά ακαθόριστα συναισθήματα στο μαθητικό δυναμικό, τότε οι καθημερινές εμπειρίες στο σχολείο εγείρουν πολυάριθμες σκέψεις και συναισθήματα ακόμα και εάν το αρχικό σημείο είναι μία κοινή εμπειρία. Για παράδειγμα, εάν η κοινή εμπειρία για ένα τμήμα της ΣΤ΄ Δημοτικού είναι η δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής με την ειδικότητα των Θεατρικών Σπουδών ή η ερμηνεία ενός πίνακα ζωγραφικής με την ειδικότητα των Εικαστικών, το τελικό αποτέλεσμα σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής μάθησης θα είναι κείμενα δημιουργικής γραφής και ερμηνείες έργων ζωγραφικής ισάριθμες με τον αριθμό των ομάδων των μαθητών/τριών στο συγκεκριμένο τμήμα της ΣΤ΄ Δημοτικού. Συνεπώς, το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης καθορίζεται από την ετερότητα των μαθητών/τριών, γεγονός το οποίο καταρρίπτει την εκ των άνω ορθολογικότητα στο σχολείο και επιτρέπει την διαλεκτικότητα (Καραβάκου, 2010).

Παράδειγμα Καλής Εκπαιδευτικής Πρακτικής:

Οικολογικό Αποτύπωμα και Πολιτισμική Ταυτότητα

Το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (ΚΔΒΜΠΑ) Λιθακιάς Ζακύνθου ιδρύθηκε με την Υπουργική Απόφαση Γ25861/7-11-1999 και με στόχο να βοηθήσει στη διαμόρφωση καινούργιων στάσεων και συμπεριφορών σε σχέση με το περιβάλλον. Το ΚΔΒΜΠΑ Λιθακιάς Ζακύνθου υλοποιεί τριήμερα και μονοήμερα προγράμματα για σχολικές περιβαλλοντικές ομάδες εντός και εκτός του Νομού Ζακύνθου, διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσκαλεί την τοπική κοινωνία σε ημερίδες και εσπερίδες με περιβαλλοντική θεματική, συμμετέχει σε περιβαλλοντικές δράσεις και παρουσιάζει ερευνητικό έργο σε εθνικά και διεθνή συνέδρια. Το 2011 τα Μέλη της Παιδαγωγικής Ομάδας εισήγαγαν στα περιβαλλοντικά προγράμματα του ΚΔΒΜΠΑ Λιθακιάς Ζακύνθου το μονοήμερο πρόγραμμα «Οικολογικό Αποτύπωμα Σχολικής Μονάδας» και το 2013 διοργάνωσαν την επιμορφωτική ημερίδα με τίτλο «Περιβαλλοντικές Τομές: Οικολογικό Αποτύπωμα και το Φαινόμενο της Υπερκατανάλωσης». Οι στόχοι του συγκεκριμένου μονοήμερου προγράμματος συμπορεύονται με τις βασικές αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ) όπως τέθηκαν στην πρώτη διεθνή συνάντηση στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που συγκλήθηκε στο Βελιγράδι το 1975. Τα συμπεράσματα της συνάντησης 96 αντιπροσώπων και παρατηρητών από 65 χώρες οδήγησαν στην διακήρυξη που ονομάστηκε «Χάρτα του Βελιγραδίου» και αποτέλεσε βασικό και καθοριστικό κείμενο για την σύγχρονη έννοια της ΠΕ. Η στοχοθεσία της ΠΕ ορίστηκε στους εξής 5 άξονες (Φλογαΐτη, 1998):

1. Συνειδητοποίηση

2. Γνώση

3. Στάσεις: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν κοινωνικές αξίες, ζωηρό ενδιαφέρον και διάθεση για ενεργό συμμετοχή στην προστασία και βελτίωση του περιβάλλοντος.

4. Δεξιότητες: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων.

5. Ικανότητα αξιολόγησης: να βοηθήσει άτομα και κοινωνικές ομάδες να αξιολογούν περιβαλλοντικές παραμέτρους και εκπαιδευτικά προγράμματα ως προς οικολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, αισθητικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

6. Συμμετοχή (Φλογαΐτη, 1998)

Ως μία καινοτόμος δράση στην εκπαίδευση, το πρόγραμμα δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση πληροφοριών αλλά προσκαλεί τις περιβαλλοντικές ομάδες να επεξεργαστούν με επικριτική διάθεση τις καθημερινές συνήθειές τους και να αναρωτηθούν εάν το πρότυπο διαβίωσής τους συνδηλώνει την αντιδημοκρατική εκμετάλλευση φυσικών πόρων και ανθρώπινου κεφαλαίου (human capital). Η ιδιαιτερότητα του προγράμματος «Οικολογικό Αποτύπωμα Σχολικής Μονάδας» έγκειται στο ότι οι περιβαλλοντικές ομάδες επεξεργάζονται την περιβαλλοντική κρίση του παρόντος σε σχέση με σύνθετες φιλοσοφικές έννοιες όπως διαγενιακή αλληλεγύη, πολιτισμική ταυτότητα, βιοπολιτική, υπερκαταναλωτισμός, δημοκρατικό ήθος, πολιτικοποίηση, δυαδικές σχέσεις εξουσιαστή-εξουσιαζόμενου, περιβαλλοντικός ρατσισμός, σημειωτική κλπ. Το πρόγραμμα προσεγγίζει τα περιβαλλοντικά προβλήματα (π.χ. ρύπανση, αποψίλωση δασών, διάβρωση του εδάφους, αστικοποίηση) μέσω της πολιτισμικής σκοπιάς. Επίσης, επιχειρεί να ωθήσει τις περιβαλλοντικές ομάδες στην αποβολή της παθητικής στάσης απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα και στη διαμόρφωση ενός νέου ήθους και μίας νέας κουλτούρας. Τέλος, το πρόγραμμα εφαρμόζει την τεχνική της Αριστοτελικής προσέγγισης της θεματικής του με απώτερο στόχο οι ομάδες των μαθητών/τριών να ανοίξουν αυτόβουλα τους ορίζοντες της εκπαιδευτικής πράξης ως μία διαλογική διαδρομή επεξεργασίας πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών συγκερασμών.

Συμπεράσματα

Το σχολείο πρέπει να αξιολογεί θετικά την ετερότητα ανάμεσα στους μαθητές/τριες και να προάγει την ανταλλαγή πληροφοριών και την κριτική σκέψη. Μέσα στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, το σχολείο αξιοποιεί την διαφορετικότητα ως ένα εποικοδομητικό στάδιο για την ανάδυση νέων συμπεριφορών. Σε ένα δημοκρατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, η διαφορετικότητα υποστηρίζεται από τη διαρκή διάχυση πληροφοριών στη σχολική αίθουσα. Παράλληλα, οι εμπειρίες και τα συναισθήματα όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική καθημερινότητα (καθηγητών/τριών, δασκάλων, μαθητών/τριών, συλλόγου διδασκόντων, διεύθυνσης) διεισδύουν στο σχολείο και κατευθύνουν άλλοτε ακούσια και άλλοτε

εκούσια την εκπαιδευτική πράξη. Απώτερος στόχος τού φιλοσοφικά καταρτισμένου εκπαιδευτικού είναι το μαθητικό δυναμικό να αποδεχτεί το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, να αμφισβητήσει την οποιαδήποτε μονοδιάστατη γνώση που του παραδίδεται και να αποκτήσει τις αλληλένδετες δεξιότητες της αυτόβουλης νοηματοδότησης και της κριτικής σκέψης. Η αντίσταση κατά των οποιοδήποτε απολιθωμένων κοινωνικο-πολιτικών στερεοτύπων μπορεί να επιτευχθεί στη σχολική αίθουσα με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός καλλιεργεί κλίμα ομαδοσυνεργατικής μάθησης. Τέλος, ένας από τους στόχους του εκπαιδευτικού στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι να μετατρέψει την σχολική αίθουσα σε έναν χώρο ελεύθερης διακίνησης απόψεων και να συμβάλλει στη διαμόρφωση μίας νέας κουλτούρας απελευθερωμένης από στεγανά και προκαταλήψεις.

Βιβλιογραφία

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination.* Austin: University of Texas Press.

Barthes, R. (1984 [1964]). "Elements of Semiology." Lavers, A. & Smith C. (trans). *Writing Degree and Elements of Semiology.* London: Jonathan Cape, 77-165.

Curren, R. (2007) (ed). *Philosophy of Education: An Anthology.* Malden, MA: Blackwell.

Dale, R. (1999). Specifying Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms, *Journal of Education Policy,* 14 (1), 1-17.

Dewey, J. (2009 [1916]). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* Sioux Falls, SD: NuVision.

Foucault, M. (1991 [1975]). *Discipline and Punish.* London: Penguin.

Καραβάκου, Β. (2012). «Πολιτικός Κονστρουκτιβισμός, Πολιτικός Πλουραλισμός και Πολιτική Παιδεία». *Φιλοσοφείν*, τχ 6, 80-97.

Καραβάκου, Β. (2010^{α}). «Η Εννοιολογική Αμφισβητησιμότητα στη Φιλοσοφία της Παιδείας. Τι Είναι και Γιατί μας Ενδιαφέρει;». Θεοδωροπούλου, Ε. (επιμ). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Λόγοι, Όψεις, Διαδρομές.* Αθήνα: Πεδίο, 251-266.

Kilpatrick, W.H. (1959). *Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.

Καζεπίδης, Τ. (1991). *Φιλοσοφία της Παιδείας.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Κουμάκης, Γ (1993). *Φιλοσοφία της Παιδείας.* Αθήνα: [χ.ο.].

Πολυχρονόπουλος, Π. (1992). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Το Υπόβαθρο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Παιδαγωγία.

Ricouer, P. (1967). *Fallible Man: Philosophy of the Will.* Chicago: Henry Regnery Co.

Tuan, Y.F. (1977). *Space and Place: The Perspective of Experience.* Minneapolis: The University of Minnesota Press.

Turner, V. (1982) *From Ritual to Theatre: The Human Seriousness of Play*. New York: Performing Arts Journal Publishers.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζωντανεύοντας το μάθημα των αρχαίων ελληνικών. Εφαρμογή μερικών χρήσιμων πρακτικών και στρατηγικών της θεωρίας κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας (Γ2) για την περίπτωση της διδασκαλίας της παλαιότερης μορφής της Γ2 εν προκειμένω για την περίπτωση των Αρχαίων Ελληνικών

Μπουρούνη Ελένη
Φιλόλογος
nsakkada@otenet.gr

Ριζίκοβα Έλενα
Φιλόλογος
elenirizikova@windowslive.com

Σελέντη Αθανασία
Φιλόλογος
natom25@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση πραγματεύεται την εφαρμογή χρήσιμων πρακτικών και στρατηγικών κατάκτησης της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, ως γλώσσας-στόχου (Γ2), από μη Φυσικούς Ομιλητές (ΜΦΟ), μαθητές Γυμνασίου. Επικεντρώνεται περισσότερο στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών που έχουν έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα και υποχρεούνται από το Πρόγραμμα Σπουδών, να εξεταστούν στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, όπως οι Έλληνες μαθητές, χωρίς όμως να έχουν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό την Νέα Ελληνική. Επιχειρεί να καταδείξει ότι η μεθοδολογία της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών (ΑΕ) μπορεί να αντλήσει πολλά χρήσιμα στοιχεία από το χώρο των Θεωριών Κατάκτησης της Γ2. Η έννοια της Διαγλώσσας μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση των μηχανισμών γλωσσικής κατάκτησης και να αποτελέσει ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για τη γλωσσική διδασκαλία εν γένει και εν προκειμένω για τη διδασκαλία των Α.Ε. στις Τάξεις Υποδοχής για τους ΜΦΟ της Γ2.

Λέξεις-κλειδιά: Διαγλώσσα, θεωρίες κατάκτησης, Αρχαία Ελληνικά, κείμενα, γραμματική, λεξιλόγιο, κατανόηση.

Το θεωρητικό υπόβαθρο

Το σκεπτικό της ανακοίνωσής μας βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες κατάκτησης και συγκεκριμένα στη θεμελιώδη έννοια της θεωρίας κατάκτησης - την έννοια της Διαγλώσσας (Selinker, L.,1972). Με τον όρο Διαγλώσσα οριοθετείται κάθε γλωσσικό σύστημα, το οποίο δομείται και αναδομείται από το μαθητή της δεύτερης γλώσσας κατά τη διαδικασία της επαφής και διαδοχικής αντιπαράθεσης του μητρικού του γλωσσικού κώδικα με τη γλώσσα-στόχο και συμπεριλαμβάνει όλα τα ενδιάμεσα μεταβατικά στάδια της διαδικασίας κατάκτησης. Η θεωρία της Διαγλώσσας με αυτό τον τρόπο συγκλίνει με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης ειδικά όσον αφορά τη διαδικασία της συνεχούς αναπροσαρμογής της καινούριας (Γ2: γλώσσα-στόχος) στις δομές της προϋπαρχούσης γνώσης (Γ1: μητρική γλώσσα). Όμως, κατά κανόνα, οι όροι Γ1 - Διαγλώσσα - Γ2 χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν τις σχέσεις ανάμεσα στους ομιλούμενους γλωσσικούς κώδικες. Δανειζόμενοι την ορολογία από τις σύγχρονες θεωρίες κατάκτησης θα μπορούσαμε με κάποιες επιφυλάξεις να παρομοιάσουμε τα Αρχαία Ελληνικά (ΑΕ) με τη γλώσσα - στόχο και τα Νέα Ελληνικά (ΝΕ) που χρησιμοποιούν οι Φυσικοί Ομιλητές (ΦΟ) ως βασικό εργαλείο αποκωδικοποίησης των αρχαίων κειμένων με τη Διαγλώσσα, ένα γλωσσικό σύστημα που συνεχώς αναπροσαρμοζεται στα καινούρια γλωσσικά δεδομένα της γλώσσας - στόχου. Με αυτόν τον τρόπο τα ΝΕ αποτελούν έναν δισυπόστατο γλωσσικό κώδικα για τους ΦΟ που αφενός συνιστούν έναν τέλειο γλωσσικό κώδικα και αφετέρου ένα είδος Διαγλώσσας για τα ΑΕ. Όταν, ωστόσο, πρόκειται για μη Φυσικούς Ομιλητές (ΜΦΟ) της ΝΕ τα πράγματα περιπλέκονται πιο πολύ επειδή και

στην πρώτη και στη δεύτερη περίπτωση έχουμε να κάνουμε με δύο γλώσσες-στόχους και με ένα "ατελές" γλωσσικό σύστημα, δηλαδή τη Διαγλώσσα.

Συνεπώς οι μαθητές που ανήκουν στους ΜΦΟ χρειάζεται να καταβάλουν υπερδιπλάσια προσπάθεια για να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του ελληνικού σχολείου. Θα μπορούσαν, άραγε, αυτοί οι δυο γλωσσικοί στόχοι: αφενός η κατάκτηση των ΝΕ και αφετέρου η επαφή τους με τα ΑΕ να συμπορευτούν και όχι να διχάσουν το μαθητή καθιστώντας τον αντικείμενο διελκυστίνδας; Επιδίωξή μας είναι οι δυο αυτές διαδικασίες να μην αλληλοαναιρούνται, αλλά αντιθέτως να προωθούν την τόσο σημαντική για τους ΜΦΟ κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας φωτίζοντάς την και εμπλουτίζοντάς την παράλληλα με τα στοιχεία από την προηγούμενη φάση της ίδιας γλώσσας (ΑΕ)

Ο σκοπός της παρουσίασής μας είναι αφενός να μοιραστούμε με τους συναδέλφους τους προβληματισμούς που προέρχονται από παρατηρήσεις, διαπιστώσεις και εμπειρίες αποκτημένες κατά τη διάρκεια διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων στις Τάξεις Υποδοχής ΙΙ (Τ.Υ.ΙΙ) δεύτερου χρόνου, αλλά και στις κανονικές τάξεις, όπου διοχετεύονται τα παιδιά αυτά μετά τη φοίτησή τους στις Τ.Υ., αφετέρου να προβούμε σε διδακτικές προτάσεις οι οποίες θα μπορούσαν να έχουν πιο ευρεία εφαρμογή ξεπερνώντας τα όρια των Τ. Υ. δεδομένου ότι το μάθημα των ΑΕ λογίζεται σε αυτή την παρουσίαση ως ένα σημαντικό εργαλείο για την ενίσχυση της ελληνομάθειας και της γλωσσικής συνειδητότητας / επίγνωσης (language awareness) όπως στους ΜΦΟ έτσι και στους ΦΟ.

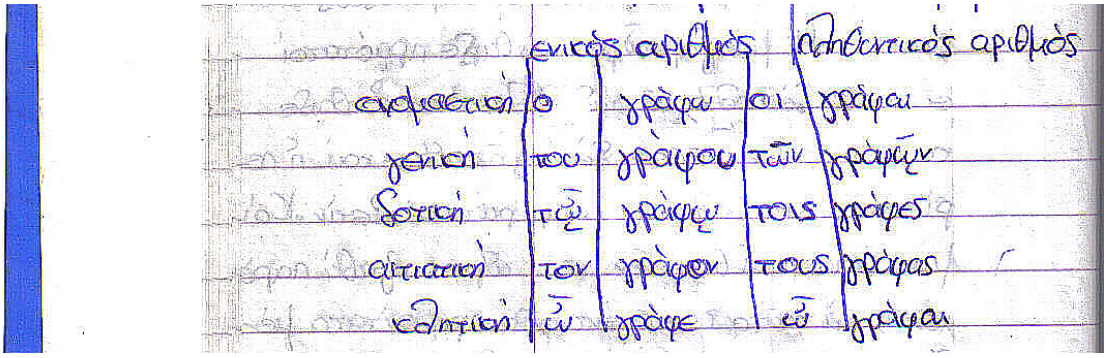
Χρονοδιάγραμμα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα των ΑΕ

Πριν προχωρήσουμε στις διδακτικές προτάσεις, ας δούμε τι προβλέπεται για τα παιδιά ΜΦΟ. Οι αλλοδαποί μαθητές καλούνται να ενταχθούν εξολοκλήρου στο αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου και να διδαχθούν τα αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο έχοντας ως προνόμιο τη μειωμένη βάση αξιολόγησης του "8" στην Τ.Υ. και εν συνεχεία να ακολουθήσουν τη φοίτησή τους σε κανονικές τάξεις επί ίσοις όροις με τους υπόλοιπους μαθητές, αναλυτικότερα:

1ος χρόνος φοίτησης στο ελληνικό γυμνάσιο - απαλλαγή από τα ΑΕ.
2ος χρόνος φοίτησης - πιο ευνοϊκή βαθμολόγηση στα ΑΕ. Η βάση του "8".
3ος χρόνος φοίτησης - διδασκαλία και αξιολόγηση στα ΑΕ .

Η αρχή του προβληματισμού

Ενίοτε βλέπουμε τους μαθητές των Τ.Υ. να αναπαράγουν στην εντέλεια την κλίση του "λύω" ή να εκτελούν εντελώς μηχανιστικά ασκήσεις κλίσεως, χωρίς ωστόσο να αντιλαμβάνονται την ουσία με συνέπεια τραγελαφικά λάθη, όπως αυτά στο παράδειγμα που ακολουθεί:



Όλες αυτές οι διαπιστώσεις μας ώθησαν να αναζητήσουμε διάφορες τακτικές ακόμη και από το χώρο της θεωρίας κατάκτησης Γ2, προκειμένου να προτείνουμε τρόπους για μια αξιοπρεπή διδασκαλία που δεν θα υποβιβάζει το μάθημα, ούτε θα προτρέπει τα παιδιά σε μια στείρα απομνημόνευση.

Διδακτικές προτάσεις

Τεχνικές πρόκλησης ενδιαφέροντος στο μάθημα Α.Ε.

Αν θέλουμε να ζωντανεύσουμε το μάθημα των ΑΕ μπορούμε να εφαρμόσουμε περικειμενικές και προαναγνωστικές δραστηριότητες οι οποίες στοχεύουν στον προϊδεασμό και την προετοιμασία των μαθητών για την επιτυχή διαδικασία αποκωδικοποίησης. Η διερεύνηση του εικαστικού υλικού που πλαισιώνει το κείμενο της κάθε ενότητας, η διασύνδεση του τίτλου με το περιεχόμενο, η μελέτη των σχολίων αποτελούν «εργαλεία για την κατάλληλη ερμηνεία του» (Goffman, E., 2001). Παράλληλα καθώς οι μαθητές επικοινωνούν στην εξωσχολική τους ζωή, κατά κύριο λόγο οπτικά, η πολυτροπική προσέγγιση του κειμένου συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στους εξωσχολικούς και τους ενδοσχολικούς κώδικες επικοινωνίας (Μεταξιώτης).

Ενδεικτικά αναφέρουμε κάποιες ασκήσεις για το κείμενο "Πατρική δικαιοσύνη" (1η ενότητα, βιβλίο Β΄ Γυμνασίου).

1. Παρατηρήστε το άγαλμα της Θέμιδος. Ποια σύμβολα / λεπτομέρειες της αναπαράστασης χαρακτηρίζουν τη Δικαιοσύνη ως αδέκαστη / ανεξάρτητη / αμείλικτη / αντικειμενική;
2. Ποια χαρακτηριστικά, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να έχει ο δικαστής;

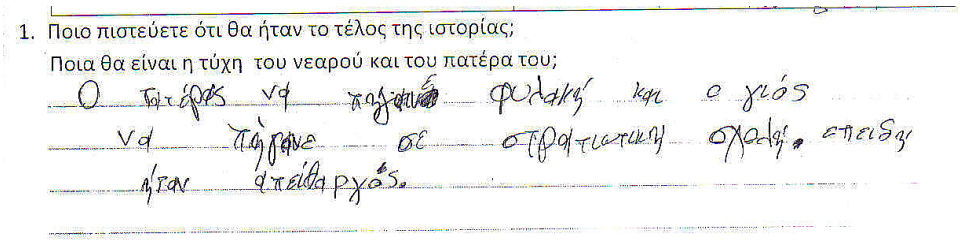
Είναι αναγκαία επίσης και η διασύνδεση των ιδεών που προβάλλονται στα αρχαιοελληνικά κείμενα με τη συγχρονία και την επικαιρότητα ή τις πανανθρώπινες αξίες και την πολιτισμική ετερότητα. Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Bloch, «δεν υπάρχει πραγματική γνώση χωρίς μια σειρά συγκρίσεων» (Bloch, M., 1974). Άρα σε κάθε ενότητα αναζητούμε τρόπους ώστε να εγείρουμε έναν προβληματισμό, μια συζήτηση, ανακουφίζοντας έτσι το μάθημα από το αυστηρά φορμαλιστικό πλαίσιο και την τυπολατρία και μεταθέτοντας το κέντρο βάρους από την γραπτή αναπαραγωγή και κλίση των τύπων στον προφορικό λόγο και την ελεύθερη έκφραση. Συνεκτιμώντας τη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές νοημοσύνες και τους διαφορετικούς τρόπους κατάκτηση της γνώσης (Gardner, H., 1996) και τις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, που είναι επικεντρωμένη στις διαδικασίες μάθησης (Σφυρόερα, Μ., 2007), προτείνεται ο εμπλουτισμός του μαθήματος με την εισαγωγή ενός ερωτήματος-προβλήματος, την ανταλλαγή απόψεων, το θεατρικό παιχνίδι, τη θεατρική αναπα-

ράσταση (π.χ. Η απολογία του Σωκράτους, 6η ενότητα, βιβλίο Β΄Γυμνασίου), προκειμένου να αναπτυχθούν οι διαφορετικές δεξιότητες των μαθητών. Η πρόκληση ενδιαφέροντος με την εμπλοκή του βιωματικού πεδίου με τη σειρά του μπορεί να παίξει εξίσου σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, μια αναφορά στη γλώσσα συγγραφής του Λουκιανού, η οποία όμως δεν είναι η μητρική του, θα μπορούσε να προκαλέσει αρκετό ενδιαφέρον από την πλευρά των ΜΦΟ, ώστε να αποτελέσει κίνητρο για τη μελέτη του έργου του. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται η δημιουργική φαντασία και η ιστορική ενσυναίσθηση, δηλαδή η λογική-ιστορική, πέρα από συναισθηματισμούς, κατανόηση συνθηκών, πεποιθήσεων, πράξεων (Lee P., Ashby, R., 2001).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ένα εκπαιδευτικό σενάριο οργανωμένο σε webqest για την ενότητα "Πατρική δικαιοσύνη" που αξιοποιεί κάποιες από τις προαναφερθείσες τεχνικές.

Κατανόηση - απόδοση – μετάφραση

Σχετικά με την επιλογή των κειμένων θα προτείναμε να επιμένουμε στα κείμενα όπου διαφαίνεται ανάγλυφα η πλοκή της υπόθεσης. Τα πιο κατάλληλα κείμενα είναι σύντομες, εύληπτες ιστορίες με αρχή, μέση και τέλος, όπως, για παράδειγμα, οι μύθοι του Αισώπου που προσφέρονται για τη διατύπωση διαφορετικού τέλους ή εξέλιξης της ιστορίας .


1. Ποιο πιστεύετε ότι θα ήταν το τέλος της ιστορίας;
Ποια θα είναι η τύχη του νεαρού και του πατέρα του;
Ο πατέρας να πηγαινε φυλακή και ο γιός
να πήγανε σε στρατιωτική σχολή. επειδη
ήταν απείθαρχός.

Στους μύθους του Αισώπου η γνώση του μύθου στη μητρική γλώσσα των μαθητών, καθώς και η δυνατότητα ανάγνωσης του μύθου στη ΝΕ συμβάλλουν στην παρακολούθηση της πορείας του κειμένου, διευκολύνουν την κατανόηση και την απόδοσή του στη ΝΕ, τονώνοντας παράλληλα το αυτοσυναίσθημα των μαθητών που καταφέρνουν να ξεδιαλύνουν το μυστήριο του αρχαίου κειμένου.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι εν μέρει οι μέθοδοι και οι στρατηγικές, οι οποίες προτείνονται από τις σύγχρονες θεωρίες κατάκτησης της Γ2 γλώσσας, είναι δυνατόν να εφαρμοστούν για τη διδασκαλία των ΑΕ δεδομένου ότι οι μαθητές που προέρχονται από τις Τ.Υ. είναι εξοικειωμένοι με ποικίλες στρατηγικές και πρακτικές γλωσσικής διδασκαλίας της Γ2. Έτσι, για παράδειγμα, θα μπορούσαμε να παροτρύνουμε τους μαθητές να αποκωδικοποιούν κάποια σημεία του κειμένου των ΑΕ, χρησιμοποιώντας τις ίδιες τεχνικές που επιστρατεύουν για την αποκωδικοποίηση του μηνύματος στα ΝΕ κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της Γ2. Σε αυτή τη φάση ικανοποιητική είναι μια πολύ αδρή απόδοση του νοήματος, ακόμη και αν δεν τηρούνται όλες οι χρονικοαιτιολογικές σχέσεις και δεν αποδίδονται με απόλυτο τρόπο όλοι οι ρηματικοί χρόνοι, εφόσον αυτό δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το κεντρικό νόημα του κειμένου. Δίνοντας μια τέτοια ευκαιρία στα παιδιά ουσιαστικά κινούμαστε στα πλαίσια της θεωρίας της Διαγλώσσας, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές έχοντας ελλιπή γνώση ενός γλωσσικού συστήματος (στην προκειμένη των ΑΕ) καταφέρνουν να επικοινωνήσουν (στην προκειμένη να αποκωδικοποιήσουν) αξιοποιώντας όλες τους τις γνώσεις του εν λόγω

συστήματος. Ενισχύουμε με κάθε τρόπο στους μαθητές την πεποίθηση ότι αυτό που επιχειρούν είναι μια πολύ δημιουργική και ωφέλιμη για αυτούς διαδικασία. Θα μπορούσαμε να την παρομοιάσουμε με την διανοητική κατασκευή του παζλ ή με την αποκωδικοποίηση ενός μυστικού κώδικα.

Διδάσκοντας τη γραμματική

Απαντώντας στο ερώτημα μορφή ή περιεχόμενο θα λέγαμε ότι σαφώς δίνουμε προβάδισμα στο περιεχόμενο (Content-Based Instruction or CBI(Brinton, D., 2003)) έναντι της διδασκαλίας των τύπων ή για να είμαστε πιο ακριβείς, επιλέγουμε να ασχοληθούμε με εκείνους τους τύπους που επιτελούν ένα σημαντικό, καθοριστικό ρόλο για τη μετάδοση του νοήματος του κειμένου. Μια από τις θεωρίες κατάκτησης που θα μπορούσε να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη σε αυτό το σημείο είναι εκείνη που κάνει διάκριση ανάμεσα στη διδασκαλία που επικεντρώνεται σε έναν συγκεκριμένο γλωσσικό τύπο, η επιλογή του οποίου καθορίζεται από το μήνυμα και τους σκοπούς του μηνύματος, και στη διδασκαλία γενικά όλων των τύπων, κατά την οποία γίνεται μια εξαντλητική παρουσίαση κάποιου από τα γλωσσικά στοιχεία, χωρίς να προβάλλεται η ουσιαστική του σχέση με την μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου (Focus on Form vs Focus on Forms, (Long, M., Robinson, P., 1998))

Για παράδειγμα, στα αφηγηματικά κείμενα θα μπορούσαμε να ασχοληθούμε με τους ιστορικούς χρόνους, τις χρονικές προτάσεις ή να κάνουμε μια αναφορά στις χρονικές μετοχές, στα περιγραφικά κείμενα να σταθούμε στα επίθετα και τους προσδιορισμούς, στα διαλογικά αποσπάσματα να επιμείνουμε στις ερωτηματικές αντωνυμίες, στα κείμενα με νουθεσίες ή στα αποφθέγματα στην Προστακτική.

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω κρίνουμε άστοχο και αναποτελεσματικό σε αυτή τη φάση να εμμένουμε στην εξαντλητική παρουσίαση των τύπων. Μπορούμε, ωστόσο, να πετύχουμε να αναγνωρίζουν κάποια πολύ χαρακτηριστικά γλωσσικά στοιχεία των ΑΕ, όπως η αναγνώριση του θεματικού και του εγκλιτικού φωνήεντος για τη διάκριση των ρηματικών χρόνων και των εγκλίσεων. Το κέντρο βάρους θα μπορούσε να μετατεθεί από τη διαδικασία του σχηματισμού των κλιτών μερών του λόγου στην ανάλυση και διάκριση των γραμματικών μορφημάτων και εν συνεχεία στην αναγνώρισή τους: συλλαβική / χρονική αύξηση - αναδιπλασιασμός - ρηματικό/χρονικό θέμα - θεματικό / εγκλιτικό φωνήεν / η υπογεγραμμένη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της δοτικής.

Ενδεικτικές ασκήσεις: Κυκλώστε τα φωνήεντα μέσα στους ρηματικούς τύπους που φανερώνουν την έγκλισή τους. Κυκλώστε εκείνο το μέρος του ρήματος που σας δείχνει ότι πρόκειται για τον Παρακείμενο ή τον Υπερσυντέλικο. Ποιο στοιχείο σας βοηθάει να διακρίνετε τον Υπερσυντέλικο από τον Παρακείμενο; Ποιο φωνήεν μέσα στην κατάληξη δείχνει ότι πρόκειται για τον Αόριστο;

Λεξιλόγιο. Χαρτογραφώντας τις λέξεις

"Η συνείδηση αντανακλάται στη λέξη όπως ο ήλιος σε μια σταγόνα νερού. Η λέξη συμπεριφέρεται προς τη συνείδηση, όπως ο μικρός κόσμος προς το μεγάλο, όπως το ζωντανό κύτταρο προς τον οργανισμό, όπως το άτομο προς τον κόσμο. Η νοηματοδοτημένη λέξη είναι ο μικρόκοσμος της συνείδησης." (Vygotsky, L., 1986)

'Ο, τι αφορά τους τύπους της γραμματικής θα μπορούσε να ισχύσει σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό και για το λεξιλόγιο της κάθε ενότητας ή τους λεγόμενους λεξιλογικούς πίνακες, όπου δίνεται ένας τεράστιος όγκος από αποπλαισιωμένες ομόρριζες λέξεις. Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό οι λέξεις αυτές να ενσωματωθούν μέσα σε κάποια μεγαλύτερη μονάδα λόγου, όπως μια μικρή στιχομυθία ή μια μικρή πρόταση, για να αποκτήσουν νόημα. Συνεπώς μια καλή πρακτική είναι να προτρέπουμε τους μαθητές εκτός από την εύρεση της σημασίας, που μπορεί να γίνεται και με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού λεξικού, να αναζητούν τις ίδιες λέξεις στα ηλεκτρονικά σώματα κειμένων από όπου θα επιλέγουν παραδείγματα που θα έχουν κάποιο νόημα για αυτούς. Επίσης οι λεξιλογικοί πίνακες που προτείνονται σε κάθε ενότητα δεν είναι δεσμευτικοί ή περιοριστικοί, παρά ενδεικτικοί, θεωρούμε, δηλαδή, ότι ο εκπαιδευτικός δικαιούται να έχει μια σχετική ευελιξία έτσι ώστε διερευνώντας τις ανάγκες των μαθητών ή αφορμώμενος από τις δυσκολίες ή απορίες των μαθητών κατά τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης να προτείνει άλλες λέξεις προς διερεύνηση. Επιπλέον αναζητούμε διάφορους τρόπους πρόσκτησης και διεύρυνσης του λεξιλογίου των μαθητών με εντοπισμό του θεματικού λεξιλογίου της ενότητας και τη μεταγραφή-μεταφορά του στα ΝΕ.

Ενδεικτικές ασκήσεις: Υπογραμμίστε όλες τις λέξεις που έχουν σχέση με τη δικαιοσύνη στο κείμενο "Πατρική δικαιοσύνη" ή με τη ναυμαχία στο "Τέχνασμα του Θεμιστοκλή" (2^{η} ενότητα , βιβλίο β΄Γυμνασίου) και μεταφέρετέ τες στα ΝΕ.

Επιπροσθέτως η κατανόηση της σημασίας μερικών προθημάτων και επιθημάτων μπορεί να ενισχύσει σημαντικά το λεξιλόγιο των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρεται ένα εκπαιδευτικό <u>σενάριο</u> για τα αχώριστα μόρια της ΝΕ και τα προθήματα της ΑΕ που έχουμε αναπτύξει στο πλαίσιο της επιμόρφωσης Β΄επιπέδου.

Διδάσκοντας τα συγκεκριμένα παιδιά πρέπει να έχουμε συνέχεια κατά νου ότι για αυτά τίποτα δεν είναι δεδομένο, οι σχέσεις ανάμεσα στις λεξιλογικές μονάδες είναι χαλαρές και το γλωσσικό τους αισθητήριο δεν είναι αρκετά ανεπτυγμένο. Οτιδήποτε μπορεί να αξιοποιηθεί ως αφορμή για εμβάθυνση και διεύρυνση του λεξιλογίου. Αν τελικά πάρουμε απόφαση να εισαγάγουμε όρους της μεταγλώσσας, σημειωτέον ότι αυτό πρέπει να γίνεται με πολλή φειδώ, είναι καλό, όπου είναι δυνατόν, παράλληλα με τον όρο να δίνεται και μια ομόρριζη λέξη πιο συχνόχρηστη από ό, τι ο φιλολογικός όρος, π.χ. η λήγουσα < λήγω < η ημερομηνία λήξης στα προϊόντα. Η δημιουργία της λογικής αλληλουχίας είναι το πρώτο λιθαράκι στην κατανόηση άρα και στη σωστή ταξινόμηση της νέας λεξιλογικής μονάδας και της σωστής διασύνδεσής της με άλλες ομόρριζες λέξεις. Γενικότερα η διδασκαλία των αφηρημένων εννοιών στους μαθητές αποτελεί ένα ιδιαίτερα δύσκολο κεφάλαιο. Συνήθως παρατηρείται ένα χάσμα ανάμεσα στην κατάκτηση του καθημερινού λεξιλογίου, που προχωρά με ταχύτατους ρυθμούς, και την κατάκτηση του αφηρημένου λεξιλογίου, που αν και συνιστά αναπόσπαστο μέρος του ακαδημαϊκού κώδικα, στον οποίο είναι γραμμένα όλα τα σχολικά εγχειρίδια, προχωρά με βραδύτατους ρυθμούς (Cummins J. ,1999). Παρατηρείται, δηλαδή, στους μαθητές της Γ2 μια μακρά περίοδος στασιμότητας όσον αφορά την κατάκτηση των λέξεων που δηλώνουν τις αφηρημένες έννοιες.

Στο μάθημα των ΑΕ πρέπει να στοχεύουμε με κάθε τρόπο στην ανάπτυξη του λεξιλογίου και των ποικίλων σχέσεων που αυτό αναπτύσσει στο γλωσσικό σύστημα, να παροτρύνουμε τα

παιδιά να επιχειρούν ερμηνευτικές και ετυμολογικές απόπειρες, καλλιεργώντας με αυτό τον τρόπο το γλωσσικό τους αισθητήριο, την ευχέρεια του λόγου και τη γλωσσική ακρίβεια.

Συμπεράσματα

Από την εφαρμογή των προαναφερθεισών μεθοδολογικών προσεγγίσεων που πηγάζουν από το χώρο των θεωριών κατάκτησης της Γ2 για τη διδασκαλία των ΑΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου και όσο έχει επιχειρηθεί μέχρι σήμερα, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Η θετική ανταπόκριση των παιδιών στο κατά γενική ομολογία κουραστικό μάθημα των ΑΕ.
2. Η αργή αλλά σημαντική βελτίωση στο λεξιλόγιο και η αξιοποίησή του στο μάθημα των ΝΕ.
3. Η αβίαστη εξοικείωση με βασικούς γραμματικούς τύπους.
4. Η αναγνώριση της διασύνδεσης μεταξύ της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας.
5. Η τόνωση του αυτοσυναισθήματος των μαθητών, που κατορθώνουν να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα κειμένων γραμμένων πολλούς αιώνες πριν.

Αναμφισβήτητα τα ανωτέρω συμπεράσματα χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης και τεκμηρίωσης. Στην εκπαιδευτική κοινότητα δεν απομένει παρά να συνεχίσει ένα γόνιμο διάλογο και βαθύ αναστοχασμό όσον αφορά τη διδακτική προσέγγιση των ΑΕ στο Γυμνάσιο με πιο συστηματική καταγραφή διδακτικών προτάσεων και υπερβάσεων που θα μπορέσουν να ανατρέψουν την καθαρά φορμαλιστική προσέγγιση του μαθήματος με σκοπό να του προσδώσουν μεγαλύτερη ζωντάνια, ώστε να αποκτήσει επιτέλους τη θέση που του αξίζει στις καρδιές των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Bloch, M. (1974). Apologie pour l' histoire ou métier d' historiens. Paris: Armand Colin.

Brinton, D. (2003). Content-based instruction. In D. Nunan (Ed.), Practical English Language Teaching). New York: McGraw Hill.

Brinton, D. M., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1989). *Content-based second language instruction*. New York: Newbury House.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Ε. Σκούρτου (επιμ.), Σ. Αργύρη (μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

De Carrico, J. S. (2001). Vocabulary learning and teaching. In M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.). Boston MA: Heinle & Heinle.

Gardner, H. (1996). *Les intelligences multiples,* Paris: Retz.

Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow, & D. M. Brinton (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* . NY: Longman. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Goffman, E., (2001). *Το Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*, (Δ. Μακρυνιώτη (μτφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Jonassen, D.H. (1990, July). What are cognitive tools?. In P.A.M. Kommers, D.H. Jonassen, & J.T. Mayes (Eds.), Proceedings of the NATA advanced research workshop 'Cognitive tools for learning', Enschede.: University of Twente.

Jonassen, D.H., Beissner, K., & Yacci, M.A. (1993). Structural knowledge: alike. The Science Teacher, 58(7).

Lee P., Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In O.L. Davis Jr, E.A. Yeager & S.J. Foster (eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Long, M., Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research and practice. In C. Doughty, J. Williams (eds), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Μεταξιώτης Γ., Η εικόνα στην εκπαίδευση, ανακτήθηκε από:
http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/thematikes/new_print/3/1.htm

Novak, J.D. (1991), Clarify with concept maps. The Science Teacher 58(7).
Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3.

Snow, M.A.(2001). Content-based and immersion models for second and foreign language teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (3rd ed.). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Σειρά *Κλειδιά και Αντικλείδια.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Tarone, E. (2006). Interlanguage. In K. Brown (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Boston: Elsevier.

Vilaca, M. L. C. (2009). Strategies in Vocabulary Teaching and Learning (Estratégias no Ensino e na Aprendizagem de Vocabulário) Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio. Volume VII. Número XXVIII. Janeiro

Vygotsky, L. (1986). *Language and Thought*, Cambridge, MA: MIT Press.

Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ζάχος Δημήτριος
Λέκτορας Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια κριτική ανάλυση του ρόλου που παίζει και του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην τρέχουσα κοινωνικοοικονομική συγκυρία. Ξεκινώντας από την επεξεργασία των προτάσεων που γίνονται για τη μεταρρύθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αναζητείται ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Στη συνέχεια, παρατίθενται οι βασικές αντιλήψεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο που θα πρέπει να έχει μια εκπαίδευση για να ανταποκρίνεται στις σύγχρονές πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Στο τελευταίο μέρος υποστηρίζεται η αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η εδραίωση και η ανάπτυξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μπορεί: Πρώτον, να καταστεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την καταπολέμηση των διακρίσεων και του ρατσισμού. Δεύτερον, να συμβάλει στη σημαντική βελτίωση της ζωής πολλών παιδιών και τρίτον, να οδηγήσει στην αλλαγή των δεδομένων της ζωής του συνόλου των «διαφορετικών» πληθυσμιακών ομάδων, εξυπηρετώντας τους στόχους μιας καλύτερης κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, πολυπολιτισμικότητα, σχολείο, ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη

Εισαγωγή

Την τελευταία πενταετία η ελληνική κοινωνία υφίσταται τις συνέπειες μιας παρατεταμένης οικονομικής κρίσης η οποία έχει αφήσει τα σημάδια της σε κάθε πλευρά της δημόσιας & ιδιωτικής ζωής. Το κύριο χαρακτηριστικό των πολιτικών που εφαρμόζονται για την υπέρβαση της κρίσης είναι ότι αποσκοπούν στην καθολική κυριαρχία της οικονομίας της αγοράς και στην ελαχιστοποίηση του κράτους πρόνοιας. Από αυτή τη στόχευση δεν εξαιρείται η εκπαίδευση, ένας από τους τελευταίους εναπομείναντες τομείς στους οποίους το κράτος στην Ελλάδα έχει σημαντική παρουσία.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι επιχειρούμενες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση έχουν παγκόσμιο χαρακτήρα, όπως και ότι προωθούνται με μια ρητορική η οποία επιχειρεί να τις συνδέσει με τις προσπάθειες καταπολέμησης της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Εστιάζοντας στην αποτυχία των πολιτικών -που έχουν εφαρμοστεί στο παρελθόν- να αντιμετωπίσουν την επίδραση της φτώχειας στις επιδόσεις των μαθητών και των σχολείων (Noguera & Wells, 2011), διεθνείς οργανισμοί, όπως ο Οργανισμός για την Οικονομική Σταθερότητα & Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), προτείνουν τη μεγαλύτερη ανάμειξη των ιδιωτών στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Το χαρακτηριστικό τρίπτυχο των μεταρρυθμίσεων είναι: *Αυτονομία* (των σχολικών μονάδων από την κεντρική διοίκηση), *επιλογή* (σχολείου από τους/τις γονείς και κηδεμόνες και *λογοδοσία* μέσω γραπτών δοκιμών (standardized tests), στις οποίες η αποτυχία των μαθητών μπορεί να επιφέρει το κλείσιμο σχολικών μονάδων (Haugen, 2013, Pinto, 2013:3).

Στην περίπτωση της Ελλάδας, οι μεταρρυθμίσεις που προτείνονται και επιχειρούνται στην τρέχουσα πολιτικοοικονομική συγκυρία στοχεύουν στη μείωση της των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του (κράτους). Το κλείσιμο πολλών Επαγγελματικών Λυκείων και Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, οι συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και πανεπιστημιακών τμημάτων αποτελούν σαφή δείγματα αυτής της πολιτικής. Επιπρόσθετα, επιχειρείται η μεταφορά της κάλυψης των οικονομικών βαρών μιας σειράς -μέχρι σήμερα δωρεάν παρεχόμενων- «εκπαιδευτικών υπηρεσιών» από το κράτους στους «πελάτες»: Σε αρκετά προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών οι φοιτήτριες/ες πληρώνουν ήδη δίδακτρα, ενώ οι γονείς και κηδεμόνες σχολικών μονάδων ωθούνται να αναλάβουν ορισμένα από τα λειτουργικά τους έξοδα, όπως τη θέρμανση, τη μετακίνηση των μαθητών, τη συντήρηση των φωτοτυπικών κα.

Παρά τη ρητορική τους σύνδεση με τη δικαιοσύνη, από τη μέχρι σήμερα εφαρμογή των μεταρρυθμίσεων στην εκπαίδευση προκύπτει ένα πλαίσιο, το οποίο κάθε άλλο παρά φιλικό για την ανάπτυξη εξισωτικών δράσεων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί. Έτσι, μια σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες αντισταθμιστικού χαρακτήρα που αφορούν στην εκπαίδευση των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον έχουν ακυρωθεί, ματαιωθεί ή αναβληθεί: Πρώτον, καταργήθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). Δεύτερον, αποδυναμώθηκε η λειτουργία των Φροντιστηριακών Τμημάτων & των Τάξεων Υποδοχής και των Διαπολιτισμικών Σχολείων. Τρίτον, καταργήθηκαν τα Διδασκαλεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σταμάτησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα, όπως και η χορήγηση νέων εκπαιδευτικών αδειών σε εκπαιδευτικούς που σπουδάζουν, γεγονός που επιδρά στη σχέση των τελευταίων με τη θεωρητική παραγωγή της Πολυπολιτισμικής / Αντιρατσιστικής / Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και με τις πρακτικές που η εν λόγω επιστημονική περιοχή προτείνει.

Η Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση και η Κοινωνική Δικαιοσύνη

Στα περιεχόμενα που δίδονται συνήθως στην έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση, (κοινή) θεμελιακή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι οι μαθήτριες/ές δεν προέρχονται να φοιτήσουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα από την ίδια αφετηρία. Οι ανισότητες έχουν τη ρίζα τους στις διαφορές που αφορούν στην τάξη, στο φύλο, στη «φυλή», στην εθνότητα και στην επάρκεια στη χρήση της επίσημης γλώσσας (Lucas & Beresford, 2010: 26-27). Πολλοί/ές θεωρητικοί της εκπαίδευσης υποστήριξαν και υποστηρίζουν την άποψη ότι τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση εναλλακτικών αντιλήψεων για της δημοκρατία, όπως και να βοηθήσουν στην οικοδόμηση μιας πιο δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας (Nagda, Gurin & Lopez, 2003:166). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι μεταξύ των ακαδημαϊκών και των ερευνητών, όπως άλλωστε και στις περισσότερες έννοιες και όρους των κοινωνικών επιστημών, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τους στόχους και το περιεχόμενο της «εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη». Σ' ότι αφορά στους στόχους, αυτοί μπορεί να εξαντλούνται στη διαχείριση και επίλυση των εντάσεων ανάμεσα στις διαφορετικές πληθυσμιακές ομάδες, μπορεί όμως να επιζητούν το σεβασμό στις πολιτισμικές διαφορές, την κοινωνική χειραφέτηση ή την απελευθέρωση από την καταπίεση (Tapper, 2013: 412). Μπορεί ακόμη να επιδιώκουν να παράσχουν στις μαθήτριες τη δυνατότητα να ενταχθούν στις ανώτερες βαθμίδες της κοινωνικής ιεραρχίας (ανοδική κοινωνική

κινητικότητα) ή να στοχεύουν στην αλλαγή της ισχύουσας κοινωνικής τάξης (Williamson et al., 2007: 195).

Η ένταξη των πολιτισμικών διαφορών στη θεματική της κοινωνικής δικαιοσύνης αποτέλεσε ένα βασικό αίτημα των κοινωνικών κινημάτων που αναπτύχθηκαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, τον Καναδά και σε άλλες δυτικές κυρίως χώρες ήδη από τη δεκαετία του 1960. Είχαν δε ως στόχο τους εκείνες τις κοινωνικές ομάδες, των οποίων, σύμφωνα με την έκφραση της North (2006: 508), η κουλτούρα είχε παραμεληθεί.

Αργότερα, ώθηση στην «αναγνώριση» των πολιτισμικών και ταυτοτικών διαφορών έδωσε το νέο «παγκόσμιο» οικονομικό περιβάλλον, το οποίο ευνόησε την ανάπτυξη κινημάτων υποστήριξης των μειονοτικών ομάδων, όπως των εθνικών / εθνοτικών / πολιτισμικών ομάδων, των γυναικών, των ομοφυλόφιλων, των τοπικών πολιτισμών και των τοπικών γλωσσών (Ζάχος, 2007). Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο όρος πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται τόσο για να δηλώσει την πολιτική μιας κυβέρνησης, όσο και την κοινωνική πραγματικότητα της εθνοτικής ποικιλομορφίας η οποία λαμβάνει χώρα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία (Abu-Laban & Stasiulis, 1992:367). Επιπρόσθετα, με τον όρο σηματοδοτείται εκείνη η ιδεολογία που προώθησε και προωθεί πρακτικές δικαιοσύνης, αφού επιδιώκει την εξισορρόπηση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Willett et al., 1999:170, 176). Εντούτοις, το είδος των πολυπολιτισμικών πολιτικών που προωθήθηκαν από τις κυρίαρχες οικονομικές, ιδεολογικές και πολιτικές δυνάμεις σε παγκόσμιο επίπεδο επέφερε την προοδευτική «αποδέσμευση» της αναγνώρισης των πολιτισμικών και ταυτοτικών διαφορών από το ζήτημα της ανακατανομής του πλούτου. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, οι πολιτικές αυτές καθορίστηκαν από την καθολική απόρριψη των οικουμενικών, πανανθρώπινων αξιών, γεγονός που οδήγησε σε έναν τέτοιο «πολιτισμικό σχετικισμό», ο οποίος προχώρησε αρκετά πιο πέρα από τη μη ιεράρχηση των πολιτισμών. Σε ένα σχετικισμό δηλαδή, που αρνήθηκε να αξιολογήσει πολιτισμικά χαρακτηριστικά και στοιχεία που παραβίαζαν κατάφωρα τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπως για παράδειγμα ο υποχρεωτικός γάμος σε παιδική ηλικία, ο βιασμός, ο λιθοβολισμός, η αφαίρεση της κλειτορίδας μικρών κοριτσιών και ο διαχωρισμός των φύλων.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι πολιτισμικές επανορθωτικές πολιτικές ταιριάζουν καλύτερα στο νέο «παγκοσμιοποιημένο» περιβάλλον των μετακινούμενων κεφαλαίων, επιχειρήσεων & εργαζομένων. Επιπρόσθετα, έχουν πολύ χαμηλότερο κόστος και άρα βρίσκονται σε αρμονία με το νεοφιλελεύθερο δόγμα της ελαχιστοποίησης των κρατικών εξόδων. Όμως αυτές οι πολιτικές δεν μπορούν να δώσουν λύσεις στα δομικά προβλήματα γι αυτό και είναι συμβατές με την λαϊκίστικη ρητορική των ακροδεξιών κομμάτων. Η καταπολέμηση των παραγόντων που γεννούν τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό προϋποθέτει την αναγνώριση της κοινωνικής διάστασης αυτών των φαινομένων και όχι την αποκλειστική τους απόδοση σε εγγενή ατομικά χαρακτηριστικά. Προϋποθέτει ακόμη πολιτικές που θέτουν σε προτεραιότητα την αντιμετώπιση της φτώχειας, της ανεργίας και των κοινωνικών ανισοτήτων. Όμως μια τέτοια πολιτική, η οποία θα μπορούσε να συμβάλλει ουσιαστικά στην κοινωνική ενσωμάτωση και τελικά στην υπέρβαση όσων χωρίζουν τους ανθρώπους, θα απαιτούσε την ενίσχυση του κοινωνικού κράτους και τη διάθεση μεγάλων χρηματικών κεφαλαίων.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής πολιτικών «αναγνώρισης της ταυτότητας» είναι αυτό της Μεγάλης Βρετανίας. Μετά τις «φυλετικές» ταραχές της δεκαετίας του 1980 και υπό την κυριαρχία του νεοφιλελεύθερου δόγματος για την ελαχιστοποίηση του κοινωνικού κράτους, επιλέχθηκε ως στόχος των πολιτικών παρεμβάσεων η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών, δηλαδή «της δημόσιας αναγνώρισης της συλλογικότητας των ατόμων» (Modood, 2007: 2). Η υλοποίηση της συγκεκριμένης πολιτικής συμπεριέλαβε την επίσημη αναγνώριση και την κρατική χρηματοδότηση μειονοτικών συλλογικών οργανισμών, φορέων και οργανώσεων, όπως και την ίδρυση και λειτουργία -με ανύπαρκτο έως χαλαρό έλεγχο από θεσμικά όργανα της πολιτείας- μιας σειράς θρησκευτικών σχολείων. Σαν αποτέλεσμα, συντηρήθηκαν, αναδείχθηκαν, υπερτονίστηκαν και αναπτύχθηκαν εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που συντελούν στη διατήρηση των φραγμάτων μεταξύ των διαφορετικών ομάδων και της «πλειοψηφικής». Μετά τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν από την περιθωριοποίηση αρκετών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ο Βρετανός πρωθυπουργός εκτίμησε ότι πρόκειται για αποτυχία του κρατικού πολυπολιτισμού (Kuenssberg, 2011). Παράλληλα, η ρητορική της λαϊκής δεξιάς και της ακροδεξιάς έστρεψε τα βέλη της στα ίδια τα θύματα: Η γκετοποίηση των διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων αποδόθηκε στην ασυμβατότητα του πολιτισμού τους με αυτό του «δυτικού κόσμου».

Στο τομέα της θεωρητικής παραγωγής που αφορά στην πολυπολιτισμικότητα, ιδιαίτερη ανάπτυξη είχε η προβληματική που αφορά στις έννοιες των ταυτοτήτων, του έθνους, της ιθαγένειας, του πολιτισμού, του φύλου και των μειονοτήτων. Όπως όμως συνέβη και με τις αντίστοιχες πολιτικές, ένα σημαντικό μέρος αυτής της παραγωγής εστίασε αποκλειστικά στις πολιτισμικές διαφορές παραμελώντας ή αγνοώντας το ζήτημα της οικονομικής ισότητας.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η πορεία προς την «αναγνώριση των ταυτοτήτων» δεν ήταν γραμμική, ούτε έλαβε χώρα χωρίς αντιδράσεις, πισωγυρίσματα και ανατροπές. Παρά τον πόνο, τις διώξεις, τους πόλεμους και τα εγκλήματα που προκάλεσε η διόγκωση των ξενοφοβικών και των εθνικιστικών συναισθημάτων και η καλλιέργεια των προκαταλήψεων και του ρατσισμού, οι κατά καιρούς πολιτικές που εφαρμόστηκαν δεν κατάφεραν να εξαλείψουν αυτά τα φαινόμενα. Φαίνεται ότι η στοχοποίηση ολόκληρων κοινωνικών / εθνοτικών / πολιτισμικών / εθνικών ομάδων και η λειτουργία τους ως αποδιοπομπαίων τράγων παρέχει μια επιπρόσθετη ασφάλεια στην υπεράσπιση κατεστημένων δομών και συμφερόντων. Σαν αποτέλεσμα, ολόκληρη την περίοδο που αναπτύχθηκαν και εξαπλώθηκαν οι πολιτικές της «αναγνώρισης», παρέμεινε ζωντανή και σε αρκετές περιπτώσεις διογκώθηκε μια φοβική ως προς την ετερότητα ρητορική. Οι «εθνοκεντρικοί» αποδείχτηκαν ιδιαίτερα ικανοί στην εκμετάλλευση των όποιων ευκαιριών τους παρουσιάζονταν (Ζάχος, 2013). Αξιοποίησαν τρομοκρατικές ενέργειες και υπαρκτές ή φανταστικές απειλές για να εδραιώσουν την παρουσία τους στην κοινωνική & πολιτική ζωή και να επιβάλουν την θεματική τους στη δημόσια συζήτηση αρκετών ευρωπαϊκών κρατών. Με μεγάλη ένταση, έχοντας και την υποστήριξη αρκετών μέσων μαζικής ενημέρωσης, προώθησαν τις κλασσικές τους θέσεις, σύμφωνα με τις οποίες: Πρώτον, η πολυπολιτισμικότητα επιφέρει την ηθική αποσύνθεση (Norberg 2000, 511). Δεύτερον, η ποικιλομορφία δημιουργεί προβλήματα στην κοινωνική ενότητα (Abu-Laban & Stasiulis, 1992:369). Τρίτον, η διαφορετικότητα μπορεί να προκαλέσει την αύξηση των εθνοτικών και φυλετικών συγκρούσεων, αλλά και την εκδήλωση απο-

σχιστικών τάσεων (Schlesinger, 1992:214) από κάποιες διαφορετικές εθνικές ομάδες. Σαν αποτέλεσμα, πολλά μέλη των «πλειοψηφικών» εθνικών ομάδων θεωρούσαν και θεωρούν την πολιτιστική διαφορά ως απειλή για την υποτιθέμενη πολιτιστική ομοιογένεια και για την εθνική τους ενότητα και ταυτότητα, ενώ η γλώσσα και ο πολιτισμός των μεταναστών /τριών καθίστανται σύμβολα διαφορετικότητας και αιτία διακρίσεων (Castles & Miller, 1998: 243). Ιδιαίτερα σ' ότι αφορά στις «πολιτικές της ταυτότητας», φαίνεται πως ένα μεγάλο μέρος της λοιδορίας των συντηρητικών γι' αυτές έχει εμποτίσει την λαϊκή φαντασία, στην οποία παραμένουν εν υπνώσει, αξιοποιήσιμες με την πρώτη παρότρυνση της προπαγάνδας της φασιστικής μηχανής (Shivani, 2002).

Μια τέτοια εξέλιξη φαίνεται πως συντελείται κατά την τρέχουσα περίοδο, κατά την οποία το ζήτημα της πολιτικών για τη «διαφορετικότητα» έχει λάβει νέες διαστάσεις. Η διαπίστωση σύμφωνα με την οποία οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός αναπτύσσονται ιδιαίτερα κατά τις περιόδους οικονομικής κρίσης επιβεβαιώνεται από την άνοδο των ακροδεξιών πολιτικών κομμάτων σ' ολόκληρη την Ευρώπη. Μαζί μ' αυτήν αμφισβητούνται έντονα οι πολυπολιτισμικές πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί.[1] Σ' αυτό το πλαίσιο, ενισχύθηκαν οι πιέσεις που αφορούν σε μια δημόσια εκπαίδευση προσανατολισμένη στην προστασία, την ενίσχυση και τη διαιώνιση της εθνικής καταγωγής και ταυτότητας (Schlesinger, 1998). Σε μια εκπαίδευση που οφείλει να προάγει κοινά πολιτισμικά πιστεύω και αξίες, να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην εθνική ιστορία και στον χριστιανισμό (White, 1996:338), έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η κοινωνική συνοχή από τον κίνδυνο που διατρέχουν από το διαφορετικό πολιτισμό των μειονοτήτων (Beck, 1996: 178). Σ' ότι αφορά στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις διαπολιτισμικού περιεχομένου και χαρακτήρα, οι συντηρητικοί υποστηρίζουν ότι (Onleck, 2000) ότι:

Πρώτον, η εκπαίδευση σε διαπολιτισμική τάξη υποβαθμίζει την ικανότητα των παιδιών να διαβάζουν, να γράφουν και να επιχειρηματολογούν.

Δεύτερον, η «αναγνώριση» των διαφορετικών γλωσσών οδηγεί στη υποτίμηση της αξίας της επίσημης γλώσσας. Αυτό είναι ένα εμπόδιο στην προσπάθεια των σχολείων να βοηθήσουν τους φτωχούς να αποκτήσουν καλλιεργημένη ομιλία.

Τρίτον, οι αλλαγές στο Αναλυτικό Πρόγραμμα υποβαθμίζουν την ποιότητα και την αξία της ακαδημαϊκής γνώσης. Η διδακτέα ύλη δεν θα πρέπει να εκθειάζει τις αξίες μη κυρίαρχων πολιτισμών. Η επιδίωξη εκπλήρωσης κοινωνικών στόχων λειτουργεί σε βάρος της απόκτησης ενός επαρκούς σώματος γνώσεων και αναλυτικών τρόπων σκέψης.

Οι ανωτέρω αντιλήψεις: Πρώτον, έρχονται σε αντίθεση με εδραιωμένες επιστημονικές θέσεις, όπως σχετικά με το ρόλο της μητρικής γλώσσας στην εκμάθηση και στην καλλιέργεια της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 1999). Δεύτερον, δαιμονοποιούν τη συνύπαρξη μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Τρίτον, ξεκινούν από μια εμφανή ή

[1] Εκτός από το βρετανό πρωθυπουργό, η γερμανίδα καγκελάριος, ο γάλλος πρόεδρος, ο ισπανός πρωθυπουργός (Ανώνυμου, 2011), όπως και πολλοί/ες αναλυτές/τριες και δημοσιολόγοι διακήρυξαν το «τέλος της πολυπολιτισμικότητας».

λανθάνουσα ιεράρχηση των πολιτισμών,[2] με βάση την οποία, όπως υποστηρίζουν, θα πρέπει να συντάσσεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια τέτοια αντίληψη προωθεί τις αξίες και τις πεποιθήσεις της αστικής τάξης, αγνοεί τις αντίστοιχες της εργατικής και των «διαφορετικών» ομάδων και ενισχύει ξεκάθαρα τη διατήρηση της ισχύουσας κατανομής οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής εξουσίας. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι ο συγγραφέας της παρούσας εργασίας θεωρεί προβληματική και την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία υπάρχει μια κοινή, σύγχρονη κουλτούρα, όχι απαραίτητα καλύτερη από άλλες, την οποία τα άτομα θα πρέπει να κατέχουν για να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους/τις παρέχει οικονομική, η πολιτική και πολιτισμική ζωή του έθνους (Hirsch, 1987).[3] Και αυτή η προσέγγιση κλείνει τα μάτια τόσο στις κοινωνικές, όσο και στις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και με πιο διακριτό τρόπο λειτουργεί υπέρ της επιβολής των αξιών και της ιδεολογίας της κυρίαρχης τάξης. Η χρήση του όρου «κοινή κουλτούρα» εμπεριέχει την διάθεση πολιτισμικής επιβολής, την οποία επιδεικνύουν οι φρουροί του σχετικού ακαδημαϊκού λόγου και οι κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις με τις οποίες σχετίζονται (Mclaren, 1988: 218). Κοινή κουλτούρα δεν υφίσταται ούτε για τα άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη, ούτε και για τα μέλη των διάφορων πολιτισμικών ομάδων. Επιπρόσθετα, μπορεί τα άτομα από διαφορετικές κοινωνικές ιεραρχίες (τάξη, «φυλή», φύλο) να μοιράζονται την ίδια κουλτούρα, όταν με τον όρο αυτό σηματοδοτούνται πρακτικές που σχετίζονται με την ταυτότητα (Eagleton, 1999). Η «υψηλή κουλτούρα» για παράδειγμα, δεν θα μπορούσε να ταυτιστεί με την αστική τάξη, όπως και η pop κουλτούρα με τα άτομα εργατικής προέλευσης.

Συμπεράσματα - προτάσεις

Η πολυπολιτισμική παιδαγωγική προέκυψε από την ανάγκη αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Στην ανάπτυξη της, πρωταρχικό ρόλο διαδραμάτισαν οι εκπαιδευτικοί της πράξης, οι ερευνητές/τριες και οι ακαδημαϊκοί στις Ενωμένες Πολιτείες της Αμερικής οι οποίοι/ες είχαν να αντιμετωπίσουν το οξύ πρόβλημα της εκπαιδευτικής ένταξης των αφροαμερικανών χωρίς να έχουν καταρτιστεί σχετικά με τη διδασκαλία των μειονοτικών ομάδων (Ladson-Billings, 1999: 220). Στη Δυτική Ευρώπη η πολυπολιτισμική Παιδαγωγική αναπτύχθηκε πρώτα στη Μεγάλη Βρετανία, όπου και δημιουργήθηκε η αντιρατσιστική παιδαγωγική. Αργότερα ακολούθησαν και χώρες όπως η Ολλανδία, η Γαλλία και η Γερμανία.

Στην Ελλάδα η αναγκαιότητα μιας πολυπολιτισμικής παιδαγωγικής έγινε αισθητή στη δεκαετία του 1980, όταν χρειάστηκε να αντιμετωπιστεί το ζήτημα της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών που προέρχονταν από την (τότε) Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατικών. Η προσέγγιση της «Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης», τόσο ως εκπαιδευτική «φιλοσοφία», όσο και ως πολιτική διαμορφώθηκε (στην Ελλάδα) κάτω από την επίδραση των θεσμικών

[2] Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει ξεκάθαρο ότι για το συγγραφέα της παρούσας εισήγησης είναι άλλο πράγμα η κατηγοριοποίηση των πολιτισμών και άλλο η αξιολόγηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών τους.

[3] Στην εκπαίδευση, η χρήση του όρου υποκρύπτει τη συστηματική επιβολή γνώσεων, αντιλήψεων, στάσεων και τρόπου ερμηνείας στοιχείων & γεγονότων, η οποία προωθείται μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα θα πρέπει να είναι κοινό για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες του έθνους και να προσφέρει και να καλλιεργεί τη γνώση επιλεγμένων λογοτεχνικών, ιστορικών πληροφοριών και έργων, όπως και την καλή χρήση της επίσημης γλώσσας.

οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και την πίεση των κοινωνικών κινημάτων. Στην ιστορική της διαδρομή, παρά τα μικρά και άτολμα βήματα που συντελέστηκαν, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση (στο εξής ΔΕ) αποτέλεσε ένα ανάχωμα στην εξάπλωση των ξενοφοβικών, ρατσιστικών και εθνικιστικών αντιλήψεων και ιδεών. Επέφερε, μετά από πολλές αντιδράσεις και πισωγυρίσματα, μια σειρά από αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά βιβλία. Επιπρόσθετα, έδειξε και πίεσε προς μια κατεύθυνση εισαγωγής θεσμικών ρυθμίσεων, οι οποίες διευκόλυναν την συμμετοχή των παιδιών των διαφορετικών ομάδων στην εκπαίδευση και βελτίωσαν τις καθημερινές σχολικές πρακτικές. Εντούτοις, χρειάζεται ακόμη μεγάλη προσπάθεια έτσι ώστε η ΔΕ να καταστεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο στην καταπολέμηση της ξενοφοβίας, των στερεότυπων, των προκαταλήψεων και στην αντιμετώπιση του ρατσισμού και της φασιστικής ιδεολογίας. Χρειάζεται να πάρει η ΔΕ μια τέτοια μορφή και ένα τέτοιο περιεχόμενο, με βάση τα οποία το σχολείο θα αντιμετωπίσει ισότιμα όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από κοινωνική τάξη, «φυλή», εθνότητα / εθνικότητα, φύλο, σεξουαλική προτίμηση και ειδικές ανάγκες. Ένα περιεχόμενο με το οποίο και δια του οποίου θα συμβάλλει στην αντιμετώπιση των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων και στην κοινωνική χειραφέτηση.[4]

Θα ήταν βέβαια αφελές να περιμένουμε ότι οι κυρίαρχες τάξεις θα αναπτύξουν μια τέτοια εκπαίδευση, η οποία θα δώσει τη δυνατότητα στις υποτελείς τάξεις να αντιληφθούν κριτικά τις κοινωνικές αδικίες (Freire, 1985: 102). Γι αυτό, προωθώντας τα συμφέροντά τους, οι συντηρητικοί υποστηρίζουν μια προσέγγιση της ΔΕ που προωθεί τα κέρδη της αγοράς, ενώ οι φιλελεύθεροι θέλουν να αποθεώσουν τη διαφορά στο πλαίσιο όμως μιας κουλτούρας συναίνεσης και αρμονικής συνύπαρξης (Sleeter & McLaren, 1995: 11). Ο συγγραφέας της παρούσας εισήγησης υποστηρίζει την αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση από μόνη της δεν μπορεί να ανατρέψει τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες. Χωρίς μια συνολική κοινωνική επίθεση στο ρατσισμό, τη φτώχεια και την έλλειψη εξουσίας των φτωχών (Bowles, 1968), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μπορούν μόνον να καθαρίσουν τη μια πλευρά μιας γυάλινης πόρτας (Anyon, 1997). Η υιοθέτηση αυτής της θέσης όμως δεν συνεπιφέρει και την παραίτηση από τη μάχη για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Αντίθετα, μέσα από τη συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών, μπορούν χωρίς υπερβολικές προσδοκίες και οδυνηρές διαψεύσεις να αξιοποιηθούν οι όποιες ευκαιρίες παρουσιάζονται και οι όποιες δυνατότητες παρέχονται. Σ' αυτό το πλαίσιο, η ΔΕ αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο όμως «χρειάζεται να ενδυναμωθεί και να συμπεριλάβει μια πιο ενισχυμένη εκδοχή της ισότητας» (Kalantzis & Cope, 1987: 19). Μια ΔΕ που εξαντλείται στην απλή παρουσίαση ορισμένων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των διαφορετικών ομάδων δεν επαρκεί. Η ΔΕ για να πετύχει θα πρέπει ξεκάθαρα, χωρίς υπονοούμενα, αμφιταλαντεύσεις και αναιρέσεις να επιδιώκει την καταπολέμηση των διακρίσεων, του ρατσισμού και του φασισμού. Είναι λοιπόν απαραίτητο να γίνουν περαιτέρω αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, στη διδακτέα ύλη, καθώς και στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και νοοτροπίας διδασκόντων και της διοίκησης της εκπαίδευσης (Banks, 1997). Αλλαγές που θα στηρίζονται στις κοινωνικές ανάγκες και θα σέβονται τα επιστημονικά δεδομένα. Είναι ζήτημα δικαιοσύνης τα παιδιά των «διαφορετικών» ομάδων να μην γίνονται στόχοι διακρίσεων και ρατσιστικών συ-

[4] Με τον όρο χειραφέτηση περιγράφεται η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα και οι ομάδες ελευθερώνονται από καταπιεστικές, κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες (Alvesson & Willmott, 1992: 432).

μπεριφορών. Είναι ζήτημα ισότητας να εδραιωθεί μια σχολική κουλτούρα, η οποία όχι μόνον «θα αποτρέπει συμπεριφορές και στάσεις που καλλιεργούν στα διαφορετικά παιδιά την ανάπτυξη μειονεκτικών αισθημάτων για την ιστορία και τις ρίζες τους» (Bigler, 1999: 690), αλλά και θα αναπτύσσει το αίσθημα της υπερηφάνειας για την πολιτιστική τους κληρονομιά (Prater, Sileo, & Sileo, 1997: 18). Η εμφάνιση στο προσκήνιο όλων εκείνων των ανθρώπων των οποίων η συνεισφορά στην ιστορία και στην κοινωνία παραμένει άγνωστη (Wills, 1996: 384), είναι μια ελάχιστη πράξη αποκατάστασης χρόνιων αδικιών και στερήσεων. Η δε ανάλυση των αιτιών για τις οποίες τα μέλη ολόκληρων πληθυσμιακών μερίδων «παρέμειναν σιωπηλά», είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και σκέψης του συνόλου των μαθητών/τριών.

Χρειάζεται όμως προσοχή: Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και η «αναγνώριση της διαφοράς», δεν θα πρέπει να οδηγήσει σε κανενός είδους διαχωρισμό των μαθητών/τριών, ούτε και σε «κατέβασμα του πήχη» των προσδοκιών και των απαιτήσεων του σχολείου από τα παιδιά που προέρχονται από «διαφορετικές» ομάδες. Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, όταν απευθύνεται σε συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό, μπορεί να επιτρέπει και να επιζητά τη διαφοροποίηση ορισμένων διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών, αλλά διατηρεί την ίδια κοινή με το σύνολο των εκπαιδευόμενων στόχευση.

Αρθρογραφία - Βιβλιογραφία

Abu-Laban, Y. & Stasiulis, D. (1992). Ethnic Pluralism under Siege: Popular and Partisan Opposition to Multiculturalism. *Canadian Public Policy / Analyse de Politiques*, 18(4), 365 – 386.

Anyon, J. (1997). Ghetto Schooling: A Political Economy of Urban Educational Reform. New York: Teachers College Press.

Alvesson, M. & Willmott H. (1992). On the Idea of Emancipation in Management and Organization. *The Academy of Management Review*, 17(3), 432-464.

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.

Beck, B. (1996). *Nation,* Curriculum and Identity in Conservative Cultural Analysis: A Critical commentary. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 171—198.

Bigler, R. S. (1999). The Use of Multicultural Curricula and Materials to Counter Racism in Children. *Journal of Social Issues*, 55(4), 687–705.

Bowles, S. (1968). Towards Equality of educational Opportunity. *Harvard Educational Review*, 38(1), 89-99.

Castles, S. & Miller, M. (1998). *The age of Migration*. USA: The Guilford Press.

Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Αθήνα: Gutenberg.

Eagleton, T. (1999). *The Idea of Culture*. Oxford: Blackwell Publishers.

Freire, P. (1985). *Politics of Education*. New York: Bergin and Garvey.

Haugen, C. R. (2013). Comparing the OECD's and Norway's Orientation to Equity in Their Teacher Education Policies-Teacher Autonomy under Attack? *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 11(2), 165-202. Online at:http://www.jceps.com/index.php?pageID=article&articleID=290, retrieved 18/1/2014.

Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.

Kalantzis, M. & Cope, B. (1987). *Why we Need Multicultural Education: A Review of the "Ethnic Disadvantage" Debate*. Occasional Paper No. 3. Wollongong: University of Wollongong.

Kuenssberg, L. (2011). State Multiculturalism Has Failed, Says David Cameron. *BBC News*, 5 February. Παρατίθεται στο: http://www.bbc.co.uk/news/uk-politics-12371994, ανακτήθηκε στις 7/2/2011.

Ladson-Billings, G. J. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: A Critical Race Theory Perspective. *Review of Research in Education*, 24 (1), 211 – 247.

Lucas, S. R. and Beresford, L. (2010). Naming and classifying: Theory, Evidence, and Equity in Education. *Review of Research in Education*, 34: 25-84.

Mclaren, P. L. (1988). Culture or Canon? Critical Pedagogy and the Politics of Literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213-234.

Nagda, B. ,Gurin, P. & Lopez, G. E. (2003). Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education,* 6 (2), 165-191.

Noguera, P. A. & Wells, L. (2011). The Politics of School Reform: A Broader and Bolder Approach for Newark. *Berkeley Review of Education*, 2(1), 5-25.

Norberg, K., (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education*, 16, 511-519.

North, C. E. (2006). More than Words? Delving into the Substantive Meaning(s) of “Social Justice” in Education. *Review of Educational Research*, 76(4), 507–535.

Onleck, M. (2000). Can Multicultural Education Change What Counts as Cultural Capital? *American Educational Research Journal*, 37, 317-348.

Pinto, L. E. (2013). Race, Inequality, and Fear of the “Other” in Common Sense Revolution Reforms. *Critical Education*, 4(2), 1-22.

Modood, T. (2007). *Multiculturalism*. Cambridge: Polity Press.

Schlesinger, A. M. (1998). *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. USA: Norton & Company.

Shivani, A. (2002). From Redistribution to Recognition: A Left Critique of Multiculturalism. *Counterpunch*, Weekend Edition October 19-21. Παρατίθεται στο: Http://www.counterpunch.org/2002/10/19/A-Left-Critique-Of-Multiculturalism/, ανακτήθηκε στις 15/5/2003.

Sleeter, C. & McLaren, P. (1995). *Multicultural Education, Critical Pedagogy, and the Politics of Difference.* Albany: State University of New York Press.

Tapper, A. J. H. (2013). A Pedagogy of Social Justice Education: Social Identity Theory, Intersectionality, and Empowerment. *Conflict Resolution Quarterly*, 30(4), 411-445.

White, J. (1996). Education and Nationality. *Journal of Philosophy of Education,* 30(3), 327-343.

Willett, J., Solsken, J. & Wilson-Keenan, J. A. (1999). The Im(Possibilities) of Constructing Multicultural Language Practices in Research and Pedagogy. *Linguistics and Education*, 10(2), 165 – 218.

Wills, J. S. (1996). Who Needs Multicultural Education? *Anthropology & Education Quarterly*, 27(3), 365-389.

Williamson, J. A., Rhodes, L. & Dunson M. (2007). A Selected History of Social Justice in Education. *Review of Research in Education*, 31, 195 – 224.

Prater, M. A., Sileo, T. W. & Sileo, N. M. (1997). Introduction to the Field of Exceptionalities: Do Textbooks Reflect Cultural Diversity? *Teacher Education and Special Education*, 20(1), 11-21.

Ζάχος, Δ. (2007). *Εκπαίδευση & Χειραφέτηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Ζάχος, Δ. (2013). Εθνικισμός, Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα της Κρίσης, *Νέος Παιδαγωγός*, 1, 45-57. Παρατίθεται στο: http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/1_Teyxos_Neou_Paidagogou_Septembrios_2013.pdf, ανακτήθηκε στις 27 Αυγούστου 2013.

Η γλώσσα ως παράγοντας σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας

Φώτη Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
Υποψήφια Διδακτωρ Πανεπιστημίου Αθηνών
vivifoti@gmail.com

Περίληψη

Ποια είναι τα αίτια της χαμηλής επίδοσης των μαθητών των οποίων η μητρική γλώσσα είναι διαφορετική γλώσσα ή διαφορετική ποικιλία από την γλώσσα του σχολείου και ποια θα ήταν η αντιμετώπιση αυτών των μαθητών από το σχολείο ώστε η γλωσσική διαφορά να μην οδηγεί σε χαμηλή επίδοση. Θα προτείνουμε τρόπους, για μια γνωστική παρέμβαση με έμφαση όμως στην κοινωνική διάσταση της διαπαιδαγώγησης και στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας, αλλά θα προτείνουμε τρόπους και για την προετοιμασία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που μπορεί να υποδεχτεί, να στηρίξει, να καθοδηγήσει να αυτενεργήσει έναν δίγλωσσο μαθητή.

Λέξεις – κλειδιά: Σχολική αποτυχία, διγλωσσία, μητρική γλώσσα

Εισαγωγή

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μέσα από τις έρευνες για το εκπαιδευτικό σύστημα και την αποτελεσματικότητα του, ανέδειξε την στατιστική συνάφεια της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική καταγωγή και άρχισε να ερευνά τα αίτια της σχολικής αποτυχίας ξεκινώντας από την αμφισβήτηση των μέχρι τότε ερμηνειών για σύνδεση σχολικής αποτυχίας με τον δείκτη νοημοσύνης, την μέτρηση της νοημοσύνης με τεστ, την «αξιοκρατική» επιλογή των ικανοτέρων για γράμματα συνδέοντας τις ατομικές διαφορές ευφυίας με τις διανοητικές ικανότητες.

Εκτός από την εγγενή ευφυία ως αίτιο επίδοσης, αμφισβητήθηκε και η αναφορά στην «φτωχή» γλώσσα και κατ΄ επέκταση στην «φτωχή» κουλτούρα των λαϊκών στρωμάτων.Στο κείμενο αυτό θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε το γεγονός ότι η σχολική επιτυχία ή αποτυχία όλων των μαθητών οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ικανότητα τους να χειρίζονται την γλώσσα σύμφωνα με τις απαιτήσεις του σχολείου. Μια γλώσσα που μπορεί να είναι είτε διαφορετική με την γλωσσική ποικιλία που ομιλεί ο μαθητής στο σπίτι του ή με τους φίλους του στο διάλειμμα (καθομιλουμένη) ή και διαφορετική, ξένη με την μητρική του (φαινόμενο διγλωσσίας).

Θα προτείνουμε τρόπους, για μια γνωστική παρέμβαση με έμφαση όμως στην κοινωνική διάσταση της διαπαιδαγώγησης και στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας, αλλά θα προτείνουμε τρόπους και για την προετοιμασία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που μπορεί να υποδεχτεί, να στηρίξει, να καθοδηγήσει να αυτενεργήσει έναν δίγλωσσο μαθητή.

Γλωσσική Πολυμορφία - Σχολική επίδοση.

Αν σε κάποιο δρόμο της Λάρισας παρακολουθήσουμε τον ακόλουθο διάλογο :

-Έμαθα πως ο Θανάσης έπιασε δουλειά.

-Μα ιμένα μ΄είπι ου ίδιους πως δεν έπιασι δλεια,

Θα καταλαβαίναμε ότι και οι δύο μιλούν Ελληνικά, αλλά τα Ελληνικά τους παρουσιάζουν κάποιες διαφορές ως προς την μορφολογία του λόγου, ως προς την φωνολογία, διαφορές μικρές ή μεγάλες, που μας δίνουν το δικαίωμα όμως να αντιληφθούμε το διαφορετικό τους κοινωνικό υπόβαθρο και να πούμε ότι μιλούν διαφορετικό γλωσσικό ιδίωμα. Η αμέσως επόμενη παρατήρηση που ίσως θα κάναμε θα ήταν: «Μα τι γλώσσα μιλάει αυτός?» (Μπασλής,2000).Ενώ στο σχολείο ο δάσκαλος πιθανόν, σε μια πρόταση ανάλογου γλωσσικού ιδιώματος, να προέτρεπε τον μαθητή να μιλήσει «πιο σωστά» !

Έτσι, η πρότυπη γλώσσα ακούγεται πιο σωστή στα αυτιά των μελών της γλωσσικής κοινότητας, εξαιτίας της κοινωνικής θέσης και του κύρους των ομιλητών της και αυτό ενισχύει τόσο την κοινωνική προκατάληψη, όσο και την άποψη του Bernstein (1980,σ.1), ότι οι «κώδικες» καθορίζονται από την κουλτούρα και ρυθμίζονται από την κατανομή εξουσίας. και η «σωστή χρήση της γλώσσας είναι εκείνη που έχει επιβληθεί σαν η σωστότερη και ανώτερη από μια μερίδα της κοινωνίας»

(Mounin,1974,σ.235) και αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή (Fishman,1971,σ.3). Τα παιδιά, πριν έρθουν στο σχολείο έχουν κατακτήσει την μητρική τους γλώσσα, σταδιακά έχουν αρχίσει να μαθαίνουν και να καταλαβαίνουν την διαφορετική χρήση της μορφής της γλώσσας, του ύφους, της παραγωγής των νοημάτων, αναγνωρίζουν τον ρόλο του συνομιλητή, ασκούν διαφορετικούς ρόλους, ενώ με τις γλωσσικές επιλογές τους, στέλνουν μηνύματα για καλή, άτακτη συμπεριφορά, για σεβασμό ή αυθάδεια, για ενδιαφέρον ή αδιαφορία. Και όλα αυτά χωρίς να το γνωρίζουν!

Εδώ χρειάζεται το σχολείο. Εδώ χρειάζεται ο δάσκαλος. Εδώ χρειάζεται να μάθουμε στα παιδιά και στους νέους με ποιους τρόπους και με ποιες γλωσσικές επιλογές της πρότυπης ή των επίσημων γλωσσικών ποικιλιών μπορούν να παράγουν μηνύματα αναγνώρισης και σεβασμού της κοινωνικής ιεραρχίας, τους μαθαίνουμε ποια είναι η χρήση της πρότυπης γλώσσας χωρίς να σημαίνει ότι είναι και η πιο «σωστή».

Αντίθετα, το σχολείο, υποτιμά και στιγματίζει την μητρική γλώσσα των μαθητών με λαική καταγωγή, που δεν μπορούν να μιλήσουν την πρότυπη – επίσημη γλώσσα, δεν πείθονται να την χρησιμοποιήσουν στην καθημερινή τους επικοινωνία γιατί απλά δεν μπορεί να εκφράσει νοήματα που θέλουν να μεταδώσουν, και τελικά δεν καταφέρνουν να την μάθουν, έχοντας κακή επίδοση στο σχολείο.

Κουλτούρα και γλωσσικές - κοινωνικές προκαταλήψεις.

Κάτι αντίστοιχο με την θεωρία της ευφυίας και των διανοητικών ικανοτήτων για μάθηση, είναι και η θεωρία της «πολιτισμικής ένδειας», που ερμήνευε την σχολική αποτυχία με αναφορά στο φτωχό περιβάλλον σε κουλτούρα, «στερημένο γλωσσικό περιβάλλον», «φτωχή γλώσσα», χαρακτηρισμοί που ακόμα και δεχτούμε ότι είναι έτσι, ο W.Labov,(1972), έδειξε ότι τα παιδιά έρχονται μιλώντας γλωσσικά ιδιώματα απόλυτα δομημένα και διαμορφωμέ-

να. Το πρόβλημα της αποτυχίας είναι του σχολείου που αρνείται να αναγνωρίσει αυτά τα γλωσσικά ιδιώματα, δεν τα λαμβάνει υπόψη όταν σχεδιάζει τον έργο του.

Τα παιδιά βιώνουν αυτή την αυθαίρετη ταξινόμηση της ταξικά διαφοροποιημένης κουλτούρας είτε θετικά, αν είναι παιδιά προνομιούχων στρωμάτων με τις ευνοϊκές προς αυτά, παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιεί το σχολείο και τις επαγωγικές γνώσεις που μεταδίδει, ενώ τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων αν και έχουν την ανωτερότητα της εξοικείωσης με την ύλη (Isambert-Jamati, 1984,σ. 509), δεν αναγνωρίζεται ούτε και αξιοποιείται βάζοντας σε ψυχικές δοκιμασίες αυτά τα παιδιά και ανάγοντας την όποια αδυναμία προσαρμογής τους, την κοινωνική διαφορά τους σε «φυσική ανισότητα» (Bourdieu,1984,σ.373-381).

Το κλειδί της κατανόησης της γλώσσας ή αλλιώς η έμφαση στην κοινωνική διάσταση της διαπαιδαγώγησης.

Η μέθοδος της επικοινωνίας και της επιβράβευσης είναι η φυσική μέθοδος που προτείνει ο C. Freinet (1994,σ.228), να χρησιμοποιήσει το σχολείο για την εκμάθηση της γλώσσας και σε αυτό ακριβώς το στοιχείο της επικοινωνίας στεκόμαστε, αναφερόμενοι στο περιστασιακό πλαίσιο της επικοινωνίας, (Φραγκουδάκη, 1987), και την ανάγκη να κατανοήσουν οι νέοι την γλώσσα εντός πλαισίου.

Είναι απόλυτη ανάγκη ο καθένας να χρησιμοποιεί την μητρική του γλώσσα στο σπίτι του στην παρέα του με τους φίλους του αλλά και να διδαχτεί την επίσημη γλώσσα του σχολείου, την κοινή νεοελληνική. Οφείλουμε όμως να μεταχειριζόμαστε τα δύο γλωσσικά ιδιώματα ως ξεχωριστές οντότητες, ενθαρρύνοντας το παιδί να αναπτύξει την ικανότητα του να μετακινείται από τον ένα γλωσσικό κώδικα στον άλλον, εφόσον η κατάσταση το απαιτεί.

Οφείλουμε να διδάξουμε τα παιδιά την ικανότητα να κατανοούν, να εκτιμούν και να ανέχονται τα ανεπίσημα γλωσσικά ιδιώματα ως σύνθετα, έγκυρα και επαρκή, μέσα από μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η διδιαλεκτική και η αναγνώριση των διαλεκτικών διαφορών είναι δύο προσεγγίσεις που αποτελούν ικανοποιητικές λύσεις στο πρόβλημα. (Μπασλής, 2000).

Διγλωσσία – Σχολική επιτυχία, αποτυχία.

Η διγλωσσία, δηλαδή η εναλλακτική χρήση δύο ή περισσοτέρων γλωσσών, προκύπτει όταν δύο ομάδες ανθρώπων, οι οποίες μιλούν διαφορετικές γλώσσες, έρχονται σε επαφή (Beardsmore,1986). Οι γλώσσες υπάρχουν και μιλιούνται, πρώτη, δεύτερη ή ξένη γλώσσα, επειδή υπάρχουν συγκεκριμένοι χώροι,όπως σπίτι, σχολείο (Κούρτη – Καζούλη,2000), όπου για να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι πρέπει να γνωρίζουν πώς να τις χειριστούν.Η χρήση τους λοιπόν είναι συνάρτηση του χώρου στον οποίον επικοινωνούν, του θέματος περί του οποίου επικοινωνούν και της συγκεκριμένης γλώσσας μέσω της οποίας επικοινωνούν.(Fishman,1971).

Η διγλωσσία, όρος που αποδίδεται από τον Ferguson (1959), και στα ελληνικά αποδίδεται, ως γλωσσική πολυμορφία/ διμορφία* είναι ένα φαινόμενο που συνεχώς διευρύνεται, λόγω

της μετακίνησης του πληθυσμού, μπορεί μα προσεγγιστεί σε δύο επίπεδα : α) στο επίπεδο της κοινότητας

Εδώ έχουμε όλες εκείνες τις παραμέτρους που εξηγούν τις λειτουργίες που επιτελούν οι γλώσσες και οι διαφορετικές μορφές γλώσσας σε συγκεκριμένους χώρους χρήσης, ή διαφορετικά η γνώση της «κοινωνικής πολυγλωσσίας» ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας και τον στόχο που επιτελείται (Φραγκουδάκη, 1987), το κοινωνικό κύρος των γλωσσών και το πολιτισμικό υπόβαθρο της κάθε γλώσσας.

Οι παραπάνω παράμετροι οδηγούν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας ή αντίστοιχα στην φθορά της, με την εισβολή της πιο δυνατής γλώσσας σε παραδοσιακούς χώρους χρήσης, με τους δεσμούς που διατηρούν οι μετανάστες με την χώρα καταγωγής τους, τις απόψεις μελών για την γλώσσα της μειονότητας, αλλά κυρίως με τον ρόλο του σχολείου στην υποστήριξη ή όχι των γλωσσών των μαθητών, στην διατήρηση της Διγλωσσίας ή στην κατάργησή της σε Μονογλωσσία ή και στην οδήγηση των μαθητών σε Ημιγλωσσία, κατά την οποία δεν αναπτύσσεται καμία από τις γλώσσες επαρκώς,κάνοντας απαραίτητη την πίστωση χρόνου για την ανάπτυξη της πρώτης του γλώσσας ως ελάχιστη εγγύηση για την μετέπειτα ανάπτυξη της νοητικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και στις δύο γλώσσες, αυτό δηλαδή που ονομάζει ο Cummins : bilingual proficiency (Harley et al 1992).

Η προσέγγιση όμως της διγλωσσίας γίνεται και στο επίπεδο του ατόμου, στην ατομική διγλωσσία μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου που αποτελεί ένα πολύ σημαντικό χώρο χρήσης της γλώσσας, με δικούς του κανόνες ως προς την πρότυπη γλώσσα και την «ορθότητα» στη χρήση της.

Ο μαθητής με μητρική γλώσσα ξένη από την Ελληνική, επίσημη, προσπαθεί να προσαρμοστεί είτε με την μεταφορά στοιχείων για την εκμάθηση της γλώσσας – στόχου π.χ «μπέρδεμα» γλωσσών, ή με την εναλλαγή κώδικα που υποδηλώνει ταύτιση και κοινές εμπειρίες με τον συνομιλητή ή και με τον συνδυασμό αυτών. Άλλωστε η δεύτερη γλώσσα θα πρέπει πρώτα να μαθευτεί και μετά να κατακτηθεί, σε αντίθεση με την μητρική που το παιδί ήδη έχει κατακτήσει πριν έρθει στο σχολείο, έστω και αν δεν το ξέρει.

Η σχέση ανάμεσα σε αυτές τις γλώσσες δεν είναι προσθετική αλλά αντίθετα, λειτουργεί ένα πλέγμα σχέσεων του οποίου οι γνώσεις της μιας γλώσσας αξιοποιούνται στην άλλη και αντίστροφα, η διαταραχή στην ανάπτυξη της μιας γλώσσας έχει επίπτωση στην ανάπτυξη της άλλης. (Cummins, 2001). Αν θέλουμε τώρα να συνδέσουμε το δίγλωσσο μαθητή με την επίδοσή του στο σχολείο, αυτό που αποκαλούμε γλωσσική επάρκεια είναι η ικανότητα του να αξιοποιεί τις γλώσσες του ανάλογα με τον χώρο χρήσης τόσο για να συμμετέχει στην διαπροσωπική επικοινωνία όσο και για να χειρίζεται τις αφηρημένες έννοιες που διδάσκεται στο σχολείο για τα γνωστικά αντικείμενα. Πώς μπορεί να γίνει αυτό;

Επίλογος

Η γλώσσα δεν είναι αυτοσκοπός. Ο δίγλωσσος μαθητής μπορεί να οικοδομήσει την γλώσσα και να την χρησιμοποιήσει για την εκμάθηση άλλων πραγμάτων, αν τον ενθαρρύνουμε να

στηριχθεί στην μητρική του, να εστιάζει στο νόημα, στην μορφή της γλώσσας, στην χρήση της γλώσσας (Cummins, 2000).

Το σχολείο και κυρίως οι εκπαιδευτικοί καλούνται να κατανοήσουν τις γλώσσες των μαθητών τους σε σχέση με την Ελληνική και όχι ανεξάρτητα από αυτή ενισχύοντας την προσθετική διγλωσσία, κατανοώντας το θεμελιακό σημείο στην παραδειγματική σχέση πρώτης και δεύτερης γλώσσας, αυτό της μεταγλωσσικής εγρήγορσης, (Cummins, 1984),και όχι να αξιολογούν τα παιδιά ή να τα διορθώνουν με βάση αυτό. Η αναγκαιότητα άρα της έγκαιρης διάγνωσης της μορφής διγλωσσίας την στιγμή που ο δίγλωσσος μαθητής εισάγεται στο σχολείο είναι αναγκαία.

Αναγκαία όμως είναι και η ανάπτυξη εργαλείων διάγνωσης, με πρώτο αυτό της εικόνας για το τι συμβαίνει στην οικογένεια, τον προφορικό λόγο που αναπτύσσεται, ώστε να μπορέσουμε να αποφασίσουμε από πού θα ξεκινήσουμε για τον αλφαβητισμό, από την μητρική του ή την ξένη γλώσσα, δηλαδή την Ελληνική. (Σκούρτου, 1997). Το ζητούμενο είναι η εισαγωγή στον αλφαβητισμό πάνω στους ήδη αποκτημένους τρόπους μάθησης, διευκολύνοντας έτσι την μεταφορά γνώσης από γλώσσα σε γλώσσα.

Τέλος είναι απαραίτητη, η αναγκαιότητα ανάπτυξης ενός μοντέλου το οποίο σε ένα ενιαίο σύνολο να ενσωματώνει δομές μάθησης μέσω της γλώσσας, με τρόπο όμως που να μπορούν και να υποστηρίζονται οι ακαδημαϊκές δραστηριότητες.(Cummins,1984).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., Εκπαίδευση : Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες,τομ. Α’, ΕΑΠ., Πάτρα, 2001.

Γεωργογιάννης Π., Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκδ. Guttenberg, Αθήνα, 1999.

Κοντογιάννη Ντ., «Η σχολική ένταξη των Βορειοηπειρωτόπουλων στο Νομό Ιωαννίνων» στο Σκούρτου Ε. (επιμ.) Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, εκδ. Ν΄ησος, Αθήνα,1997.

Κούρτη – Καζούλη Β., «Το Μοντέλο Γλωσσικής Ικανότητας όπως το βλέπει ο Δάσκαλος – Ταξιδεύοντας στο «πλαίσιο» του Jim Cummins», Τετράδια Εργασίας Ρόδου,τεύχος Διγλωσσία και μάθηση στο Διαδίκτυο, εκδ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρόγραμμα Ε-ΠΕΑΕΚ, Ακαδημαϊκή και Επαγγελματική Αναβάθμιση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,Ρόδος 2000α.

Μπασλής Γ., Κοινωνιογλωσσολογία,εκδ., Γρηγόρη, Αθήνα, 2000.

Σελλά - Μάζη Ε., Διγλωσσία και Κοινωνία, εκδ., Προσκήνιο, Αθήνα.

Σκούρτου Ε., «Εισαγωγή» στο Cummins J., Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση ¨Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη) εκδ. Guttenberg, Αθήνα, 2001.

Σκούρτου Ε., (επιμ.) Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης, εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1997.

Σκούρτου Ε., «Η παραδειγματική σχέση Πρώτης και Δεύτερης Γλώσσας και οι Παιδαγωγικές της συνέπειες» στο Γεωργογιάννης Π.,Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εκδ. Guttenberg, Αθήνα, 1999.

Φραγκουδάκη Α., Γλώσσα και Ιδεολογία, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα, 1987.

Ξενόγλωσση

Bernstein B., “Codes, modalities,and the process of cultural reproduction”, Psychological Bulletin, Dept of Education, University of London, τεύχος 7,London 1980.

Beardsmore Baetens Hugo., Bilingualism : Basic Principles,Clevedon,1986, {Multilingual Matters}.

Cummins J., “Wanted : A Theoritical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students” στο Rivera Ch. (επιμ.), Language Proficiency and Academic Achievement, Multilingual Matters, Clevedon 1984.

Ferguson Ch.A., “Diglossia”, Word, τεύχος 15, 1959, σ. 325 – 340.

Fishman J.A. (επιμ.), Advances in the Sociology of Language, τόμος 1, Mouton, The Hague 1971.

HARLEY, B., ALLEN, P., CUMMINS, J. & SWAIN, M (eds) : The Development of Second Language Proficiency, Cambridge, Mass. (Cambridge University Press).

Isambert – Jamati V., « Les ‘ handicaps socio – culturels’’ et leurs remedes pedegogiques », στο L’ apport des sciences fondamentales aux sciences de l’ education, Πρακτικά του 7ου διεθνούς συνεδρίου επιστημών της εκπαίδευσης, τόμος 1, EPI, Paris 1973, σ. 286 – 317.

Labov W., Language in the Inner City : Studies in the Black English Vernacular, University of Pensylvania Press, Philadelphia 1972.

Mounin J. (sous la direction de), Dictionnaire (de la linguistique), PUF, Paris 1974.

Η διαπραγμάτευση της ετερότητας στη σχολική τάξη μέσα από την λογοτεχνία

Τσιαγκάνη Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός
tsiagani@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Το κείμενο που ακολουθεί αποτελεί μέρος της έρευνας στο πλαίσιο της εκπόνησης διδακτορικής διατριβής. Στόχος της έρευνας ήταν η προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσα από την *αναγνωστική ανταπόκριση και την ανάγνωση της πολυφωνικότητας*, μια συνδυαστική προσέγγιση της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης του W. Iser και της θεωρίας της πολυφωνικότητας και διαλογικότητας του M.M. Bakhtin. Τα αποσπάσματα των συζητήσεων που ακολουθούν μετά την ανάγνωση του βιβλίου *Ο μαύρος Κότσυφας κι ο άσπρος Γλάρος* προέρχονται από τη δευτέρα τάξη του 5ου Δ. Σ. Παγκρατίου (13 μαθητές/τριες, ποσοστό αλλόγλωσσων 65%) και του 104ου Δ. Σ. Αμπελοκήπων (19 μαθητές/τριες, ποσοστό αλλόγλωσσων 26%) κατά την περίοδο 2003-2004. Τα παιδιά συνομιλούν μεταξύ τους αλλά και με τους ήρωες. Η τάξη μετατρέπεται σε εργαστήρι διαλογικής διεπίδρασης, όπου αρθρώνονται διαφορετικές, *έτερες*, φωνές, οι οποίες άλλοτε αντιτίθενται στο λόγο του υποκειμένου και άλλοτε συγκροτούν ένα λόγο κοινωνικό. Η ετερότητα αποτελεί στοιχείο της ανθρώπινης φύσης: το εγώ αναπτύσσεται μέσα από μια διαλογική διαδικασία, όχι μόνο σε σχέση με το ίδιο, αλλά και με το έτερο. Ανακαλύπτω, μελετώ το άλλο, το έτερο, δεν σημαίνει ότι αφομοιώνομαι ή αλλοτριώνομαι αλλά ότι εμπλουτίζω, φωτίζω στοιχεία του δικού μου εγώ, μέσα από μια ατέρμονη ανοιχτή διαλογική διαδικασία σε σχέση με τον άλλο.

Λέξεις - κλειδιά: αναγνωστική ανταπόκριση, ετερότητα, διαλογικότητα, επικοινωνία, ανταπόκριση

Εισαγωγή

Η τάξη εργαστήρι παραγωγής κοινωνικών λόγων

Η προετοιμασία του παιδαγωγικού κλίματος για την ομαλή και γόνιμη διεξαγωγή της συζήτησης βασίστηκε σε ένα Πρωτόκολλο παρέμβασης με θεμελιώδη αρχή την αντίληψη ότι οι ανταποκρίσεις των παιδιών δεν ταξινομούνται σε σωστές ή λανθασμένες. Ως ανταπόκριση στο λογοτεχνικό κείμενο θεωρούμε «κάθε εξωτερικό σημάδι αυτής της εσωτερικής δραστηριότητας, είτε σε επίπεδο λόγου είτε σε επίπεδο πράξης, το οποίο αποκαλύπτει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του αναγνώστη» (Huck, Heplez, Hickman, Kiefer 1997,40). Κινητοποιούνται, λοιπόν, γνώμες, συναισθήματα, αντιδράσεις, ιδέες, οι οποίες εκφράζονται μέσα σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού. Θεσπίζονται κανόνες οι οποίοι διευκολύνουν την απρόσκοπτη ακρόαση χωρίς διακοπή του ομιλητή, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αυθόρμητες παρεμβάσεις και σχολιασμοί, είτε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των βιβλίων είτε κατά την τοποθέτηση κάποιου παιδιού. Το πρωτόκολλο παρέμβασης αναγνωρίζει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των ανθρώπινων σχέσεων και γι' αυτό δεν στοχεύει στην εκμαίευση αναμενόμενων απαντήσεων. Σέβεται την κουλτούρα του κάθε υποκειμένου ενθαρρύνοντας τη διαφορετικότητα στις ανταποκρίσεις, την ανάπτυξη και επέκτασή τους. Τα παιδιά προτρέπονται να μοιραστούν τις ανταποκρίσεις τους, δεδομένου ότι η ανταπόκριση απο-

τελεί μέσο επικοινωνίας και διαλόγου. Συζητούμε με τους άλλους για τη λογοτεχνία, με σκοπό να αναπτύξουμε ένα διάλογο, να ακούσουμε νέες ιδέες, να μοιραστούμε νέες εμπειρίες σχετικά με τα κείμενα που έχουμε διαβάσει. Συγκρίνουμε τις δικές μας ανταποκρίσεις με των άλλων. Η ευχαρίστηση της λογοτεχνίας είναι η ευχαρίστηση της συζήτησης: οι διάλογοι που αναπτύσσονται ανάμεσα στους αναγνώστες και τα κείμενα και των αναγνωστών μεταξύ τους για τα κείμενα». (Nodelman 1996, 22).

Καθώς ζούμε σε ένα κόσμο όπου διαμεσολαβητές είναι τα κείμενα, (Barton 2009, 263) ο αναγνώστης μαθαίνει να επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες: ερμηνεύει, ανασκευάζει, αμφισβητεί, κατανοεί, διαπραγματεύεται, συγκρούεται με διαφορετικές ετερότητες, του κειμένου, του εαυτού του, του άλλου αναγνώστη, μέσα από το διαλογικό παιχνίδι των ανταποκρίσεων. Η συζήτηση που διεξάγεται στην τάξη ως «δημιουργική διαμάχη» (creative conflict) (Corden 2006, 15) αποκαλύπτει την ύπαρξη των διαφορετικών φωνών ανασύροντας στην επιφάνεια νέους ορίζοντες ερμηνείας και κατανόησης. Τα παιδιά διαμορφώνουν τις ανταποκρίσεις τους, ακούν με ενδιαφέρον τις απόψεις των άλλων συμμαθητών και αναμένουν το ίδιο και για τις δικές τους. Η ατομική ανταπόκριση διευρύνεται, αφού υπάρχει μια δυναμική διεπίδραση μεταξύ των υποκειμένων (Langer 1995,52-54). Οι ερμηνευτικές οπτικές διευρύνονται, καθώς το πολιτισμικό εγώ του κάθε υποκειμένου συγκρούεται με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον της ιστορίας. Οι ατομικές φωνές των μικρών μαθητών εμπλέκονται με τις φωνές των ηρώων και, τελικά, με αυτές των συμμαθητών τους και «κάθε συνομιλία φορτίζεται με μεταβιβάσεις και με ερμηνείες των λόγων του άλλου». (Μπαχτίν 1980, 348)

Βαγ/ς: Τον βλέπουν διαφορετικό από αυτούς.

Ε: Τους Αρέσει; Τον καλοβλέπουν.

Σοφ/ς: Όχι και πολύ.

Ε: Πώς το κατάλαβες;

Σοφ/ς: Γιατί δεν είναι ίδιος σαν τους άλλους γλάρους είναι διαφορετικός.

Ε: Τι χρώμα είναι;

Σοφ/ς: Μαύρος.

Ε: Και οι γλάροι;

Μ: Άσπροι.

Ρ: Εγώ βλέπω αυτό τον γλάρο που έχει θυμώσει. [δείχνει την εικόνα] Έχει πολύ μεγάλο ράμφος και είναι κάπως άγριος. Έχει ανοίξει και τα μάτια είναι κάπως άγρια και έχει αγριέψει επειδή έχει έρθει εκείνος εκεί. [εννοεί τον κότσυφα]

Κων/νος Τσ.: Δεν θα τον συμπαθήσουν ποτέ οι γλάροι, γιατί είναι κότσυφας. Είναι διαφορετικός από αυτούς.

Αγγ.: Συμφωνώ με τον Κων/νο.

Ε: Γιατί λες, Αγγ., ότι δεν πρόκειται να τον δεχτούν;

Αγγ: Επειδή είναι μαύρος.

[συζήτηση 104ο Δ.Σ. Πανόρμου]

Τα παιδιά εκφράζονται αλλά και εκφράζουν τα πολιτισμικά πρότυπα, τους κανόνες, τις αξίες, τους ρόλους και τις ταυτότητες. Οι φωνές που αρθρώνονται μέσα από τις εκφράσεις *είναι κάπως αλλιώτικος*, *είναι άλλο χρώμα*, *δεν είναι από αυτούς*, εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά διάβασαν την ιστορία. Μέσα από την ανάγνωση της εμπαθητικής φυγής (Φρυδάκη 2003, 159, Todorov 1981, 166), τα παιδιά ταυτίζονται ψυχικά με τον ήρωα χάνοντας προς στιγμήν τον εαυτό τους. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί ο μηχανισμός του κοινωνικού αποκλεισμού γίνεται έτσι ορατός, καθώς στην τάξη συγκροτούνται δύο λόγοι αντίπαλοι: ο ανανεωτικός, (Μπαχτίν 1980, 209) που συνδιαλέγεται με το δίπολο εγώ-ο έτερος και ο κυρίαρχος αυταρχικός, που μέσα από ένα λόγο «συμπαγή» (Μπαχτίν 1980, 209) προβάλλει τις αντιστάσεις στην αποδοχή του άλλου. Οι φωνές των παιδιών που εκφράζουν τον «συμπαγή» αυτό λόγο δεν αφήνουν τα περιθώρια να εισχωρήσει ο *άλλος*, ο ανανεωτικός λόγος και να δημιουργήσει ρωγμές. Στηρίζονται σε φυσικά αδιαπραγμάτευτα χαρακτηριστικά, άσπρος vs μαύρος, γλάρος vs κότσυφας. Αντίθετα, ο ανανεωτικός λόγος κινείται σε ένα πολυφωνικό πλέγμα αναπαράστασης της πραγματικότητας. Τα παιδιά τον στοιχειοθετούν και τον ενδυναμώνουν μέσα από την προσωπική τους εμπλοκή. Μεταφέρουν εμπειρίες, προβάλλουν επιθυμίες, φόβους, ανασφάλειες, στοιχεία που τελικά σχετίζονται με τον δικό τους αποκλεισμό και την απομόνωση: *δεν έχει κανέναν να συζητήσει, όταν βγαίνει έξω θα μπαίνουν όλοι στα σπίτια τους και θα μένει μόνος του, θα νιώθει μοναξιά, στα γενέθλιά του κανείς δεν θα έρχεται*. Δεν είναι τυχαίο ότι τα περισσότερα από τα παιδιά που εκφράζουν αυτά τα σχόλια είναι αλβανικής καταγωγής.

Αυτό που εντέλει δημιουργείται μέσα από τη συζήτηση είναι η επικοινωνία μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης και η ανταλλαγή των ατομικών λόγων, οι οποίοι διαμορφώνονται μέσα από την κοινωνική αυτή αλληλεπίδραση. Μέσα από εμπειρίες γραμματισμού που τα παιδιά αναπτύσσουν και μοιράζονται ως προς τη διαλογική συζήτηση, η σχολική τάξη μεταμορφώνεται σε εργαστήρι παραγωγής κοινωνικών λόγων. (Benton, Fox 1992, 30, Lee Galda 1993, 303-315, Hungerdord 1993, 27-42)

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι μαθητές μαθαίνουν έναν τρόπο ερμηνείας της λογοτεχνίας μέσα από τις ομάδες συζήτησης, ενώ παράλληλα ασκούνται στη δυνατότητα να προσεγγίζουν και να κατανοούν τις ερμηνείες που δίνουν οι «άλλοι» (Vygotsky 2000, Βυγκότσκι 1993[2], Dixon-Krauss Lisbeth 1996, Hart, Escobar, Jacobson, 2006, 483-509, Barton, Hamilton, Ivanič, 2000, Corden , 2000).

Ρ.: Εμένα η γνώμη μου είναι ότι πρέπει να τον συμπαθήσουν γιατί είναι μόνος του, κανέναν δεν έχει, δεν έχει κανένα να συζητήσει, να πάει πουθενά, να ψαρέψουνε μαζί: Κάθε φορά που ξυπνάει δεν έχει κάποιον να μιλήσει, να παίξει μαζί του, να ψαρέψει μαζί του, κάθε φορά μόνος του πάει, ποτέ δεν είναι κανείς μαζί του και αυτό είναι λυπηρό. Κάθε άνθρωπος, κάθε ζώο πρέπει να έχει κάποιον για να είναι καλύτερα, όπως εμείς στο σχολείο. […]

Δ/νης: Εγώ συμφωνώ με τον Ρ., γιατί όταν βγαίνει έξω θα μπαίνουν όλοι στα σπίτια τους και θα μένει μόνος του [ο κότσυφας] μέσα στο γλαρονήσι. Οι άλλοι θα είναι μέσα [στο σπίτι τους] και θα τον βλέπουν από το παράθυρο. Και δεν είναι καλό, αν ένας φίλος σου, αν είναι κάπως αλλιώτικος να μη τον έχεις φίλο, να τον έχεις ό,τι κι αν είναι.

Χρ/ς: Ο Τζίμης θα νιώθει μοναξιά μόνος του. [Τα παιδιά τον διορθώνουν: ο Ιάκωβος], γιατί κανείς δεν θέλει να του μιλά ούτε να τον προσέχει, θα του κρατάνε μούτρα, γιατί είναι άλλο χρώμα, δεν είναι γλάρος είναι κότσυφας και δεν θα του μιλάνε καθόλου, δεν θα πηγαίνουν να τον επισκέπτονται και όταν γιορτάζει δεν θα του λέει κανείς τίποτα και αυτά.

Αγγ.: Εγώ συμφωνώ με τον Ρ. γιατί αν θέλει κάτι ο κότσυφας αυτός δεν θα μπορεί να… δεν είναι από αυτούς και αυτοί δεν θέλουν να το κάνουν… γιατί δεν τον αγαπάνε γιατί είναι κότσυφας. [εννοεί ότι αν ζητήσει τη βοήθεια των γλάρων δεν θα του την προσφέρουν.]

Φ.: Εγώ συμφωνώ με τον Ρ. γιατί αν δεν έχει φίλους ο κότσυφας τότε στα γενέθλιά του κανείς δεν θα έρχεται, δεν θα του λένε χρόνια πολλά, δεν θα παίζουν μαζί του και θα μένει μόνος του.

Κων/νος Τσ.: Ο κότσυφας επειδή είναι μαύρος δεν θα τον δεχτούν.

Σπυρ.: Διαφωνώ με τον Κων/νο. Δεν έχει σημασία αν είναι μαύρος, είναι κι αυτό πουλί.

Βαγ/ς: Εγώ συμφωνώ με τον Κων/νο γιατί ο Ιάκωβος είναι από άλλη οικογένεια και στο νησί που θα είναι από κει πρέπει να κάνει φίλους. (εννοεί του Ιάκωβου)

Κων/νος: Με τον Κων/νο διαφωνώ γιατί αν πάει με τον Τζίμη, οι άλλοι γλάροι μπορεί να τον έχουν φίλο.

Ι.: Εγώ διαφωνώ με τον Κων/νο γιατί ο Ιάκωβος στο νησί που είναι, έχει κι άλλους φίλους και μπορεί να πάει με τον Τζίμη κάπου αλλού.

Χρ/ς: Διαφωνώ με τον Κων/νο γιατί ο Ιάκωβος με το Τζίμη θα νιώθουν μοναξιά. [εννοεί αν απομονωθούν από τους υπόλοιπους.]

Στην αναδιήγηση της ίδιας ιστορίας από τα παιδιά του 5ου Δ.Σ. Παγκρατίου δεν ενσωματώνεται μόνο ο λόγος των ηρώων ως λόγος του άλλου, αλλά και η προοπτική του άλλου σε έναν τελικό διφωνικό λόγο. Σύμφωνα με τον Bakthin, στον διφωνικό λόγο βρίσκεται σπερματικά «ένας εν δυνάμει, μη εκτυλιχτείς, συγκεντρωμένος στον εαυτό του, διάλογος, ένας διάλογος δύο φωνών, δύο αντιληπτικών συλλήψεων του κόσμου, δύο γλωσσών». (Μπαχτίν 1989, 187-188).

Πράγματι, στα αυτοσχεδιαστικά δρώμενα τα παιδιά αναπαράγουν τα λόγια των ηρώων με απόλυτη πιστότητα, χωρίς να έχουν το κείμενο μπροστά τους.

Προσκάλεσε τον Τζίμη στο σπίτι του και πετάξανε μαζί. Ο Τζίμης ένιωθε στο σπίτι του Ιάκωβου ενθουσιασμένος. Όταν πήγε στο χωριό, του γύρισαν την πλάτη. Ο Ιάκωβος ένιωσε άσχημα. Μετά βγήκαν μια βόλτα στο λιμάνι και συνάντησαν τον καπεταν-γλάρο και του είπε: «Ποιο είναι αυτό το παράξενο πουλί;»

«Αυτός είναι ο Ιάκωβος ο φίλος μου», τον σύστησε και στα άλλα πουλιά και του γύρισαν την πλάτη.

Η συζήτηση που εκτυλίσσεται στην επόμενη συνάντηση επιβεβαιώνει μέσα από τον διφωνικό λόγο τον διάλογο των δύο φωνών, έτοιμο να γονιμοποιηθεί: η αβίαστη συνομιλία που προκύπτει αποκαλύπτει έναν κοινωνικό διάλογο που εκφράζει τις σκέψεις των παιδιών σχετικά με τον *άλλο*, τον έτερο συμμαθητή τους.

Ναζ.: Δεν μου άρεσαν που του γύρισαν την πλάτη.

Μρς: Επειδή ήταν μαύρος και δεν είχε ξαναρθεί στη χώρα τους μόνο τον Τζίμη συμπαθούν.

Μ.: Επειδή είναι από ξένη χώρα και δεν τον ξέρανε. Δεν ξέρανε ότι υπάρχει.

Μ/λα: Επειδή δεν τον ξέρανε και ήταν μαύρος, δεν ήταν σαν και αυτούς άσπρος, δεν ήταν καλή η συμπεριφορά **γιατί έρχεται από μια ξένη χώρα και όποιος έρχεται σε μια ξένη χώρα πρέπει να τον περιποιηθούμε**.

Χρμ.: **Και ο Μουρ. είναι σε ξένη χώρα και ο Ο. που δεν ξέρει καθόλου ελληνικά.**

Γ.: Είναι από άλλο μέρος είναι άλλο χρώμα και δεν είναι το ίδιο χρώμα με αυτούς και γι' αυτό δεν τον συμπαθούνε, συμπαθούνε τον Τζίμη. **Και ο Μουρ. είναι από ξένη χώρα αλλά εμείς δεν το κάνουμε.**

Χρμ**: Του γυρνάνε την πλάτη γιατί είναι από ξένη χώρα και νομίζουν ότι είναι κακός δεν τον ξέρουνε.**

Στο σχόλιο «Επειδή δεν τον ξέρανε και ήταν μαύρος δεν ήταν σαν και αυτούς άσπρος. Δεν ήταν καλή η συμπεριφορά **γιατί έρχεται από μια ξένη χώρα και όποιος έρχεται σε μια ξένη χώρα, πρέπει να τον περιποιηθούμε**», η ταύτιση είναι εμφανής στο ζήτημα της αποδοχής του άλλου, στοιχείο που η τάξη διαπραγματεύεται μέσα από τη συζήτηση. Με την πρωτοπρόσωπη επιλογή «**πρέπει να τον περιποιηθούμε» γ**ίνεται φανερό ότι ο λόγος της μαθήτριας ενσωματώνει στην πληθυντική φωνή «εμείς» τις φωνές-προοπτικές των ηρώων, τη δική της αλλά και των συμμαθητών της. Σαν να αναγνωρίζει ότι η *συνείδησή της, αυτό που ξεκινάει από το στόμα, περνά από το στόμα των άλλων*, *συνειδητοποιεί τον εαυτό της μέσα από τους άλλους*, (Todorov 1981, 148) ακούει τη φωνή του στις φωνές των άλλων.

Συμπέρασμα

Μέσα από τη διαδικασία ανταλλαγής των ανταποκρίσεών τους, οι μαθητές δημιουργούν μια κοινότητα που εξερευνά νέους ορίζοντες. Με αφετηρία τη διαφορετικότητα των οπτικών, που εκφράζεται μέσα από την ποικιλότητα των δικών τους ανταποκρίσεων, ανακαλύπτουν σταδιακά την πολύπλοκη και πολυπρισματική πραγματικότητα. Έτσι, με όχημα αλλά και αφορμή τη λογοτεχνία τα παιδιά μαθαίνουν να ακούν, να επαναπροσδιορίζουν τα δεδομένα και να αντιμετωπίζουν τον πολυσχιδή κοινωνικό περίγυρο. Μέσα στη σχολική αίθουσα οι μαθητές βρήκαν το χρόνο και το χώρο να μιλήσουν, να εκφραστούν, να αισθανθούν αλλά και να αντιληφθούν ότι το περιεχόμενο των σχολίων τους μπορεί να εκτιμηθεί και να έρθουν σε διαπραγμάτευση τόσο με τον εαυτό τους, όσο και με τους συμμαθητές τους. Ο ήρωας, αυτός ο άλλος, έπαιρνε κάθε φορά διαφορετικές διαστάσεις ταύτισης: άλλοτε ταυτιζόταν με τον εαυτό και άλλοτε με τον συμμαθητή. Μέσα από τον ήρωα οι μικροί αναγνώστες-μαθητές διύλιζαν την πολυφωνική διάσταση της φωνής που άκουγαν ανασύροντας τις άλλες, τις *έτερες φωνές*, αποτελώντας την αφετηρία για τη δημιουργία του «διαπολιτισμικού αναγνώστη» (Παπαδάτος, 2009, 154), εκεί όπου το λογοτεχνικό γεγονός γίνεται πολυπρισματικός καθρέφτης, πολυεστιακός φακός θέασης των πραγμάτων και αφορμή κατανόησης του εαυτού σε μια παγκόσμια κοινότητα με στοιχεία κοινά και έτερα.

Βιβλιογραφία

Barton D., Hamilton M.,& Ivanič R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context*, London & New York: Routledge.

Barton D., (2009). *Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας*, Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (επιστημονική επιμ.), (Ι.Βλαχόπουλος Μτφρ), Αθήνα: Παπαζήση.

Benton M. & Fox G(1992).*Teaching Literature. Nine to Fourteen*, Oxford: Oxford University Press.

Βυγκότσκι Λ. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*, (2η έκδ.), (Α. Ρόδη Μτφρ.), Αθήνα: Γνώση.

Dixon-Krauss L.(1996). *Vygotsky in the classroom. Mediatel Literacy Instruction and Assessment*, New York: Longman Publishers.

Corden R., (2006). *Literacy and learning through talk. Strategies for the primary cla*ssroom, London: Open University Press.

Huck Ch. S, Heplez S., Hickman J., &Kiefer B. Z, (1997).*Children's literature in the elementary school*, USA: Holt, Rinehart and Winston.

Hart S., Escobar D.,& Jacobson S.C., (2006). Ο τραχύς Δρόμος των Σπουδαίων Συζητήσεων: Μαθαίνοντας πώς να Συντονίζουμε Λογοτεχνικές ομάδες συζήτησης στην Τετάρτη Δημοτικού. Στο Pappas Ch.C. & Zecker-Barrol B.L. (Επιμ.), *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού. Δεδομένα από τη συνεργασία με δασκάλους ερευνητές σε δημόσια σχολεία αστικών περιοχών*, Τρ. Κωστούλη (Επιμ.-θεώρηση), (Γ. Κουρμεντάλα Μτφρ.), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, (483-509).

Hungerdord R.A., (1993). Star Wars and the World Beyond» στο Holland K.E & Ernest S.B. (eds.) *Journeying Children Response to Literature,* Portsmouth: Heinemann, (27-42).

Knoeller Ch., (2004) Narrativeς of Rethinking. The Inner Dialogue of Classroom Discourse and Student Writing, Ball A.F. & Warshauer Freedman S. (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*, New York: Cambridge University Press, (148-171).

Lee Galda (1993). How preferences and expectations influence evaluative responses to literature», Holland K.E & Ernest S.B. (eds.) *Journeying Children Response to Literature,* Portsmouth: Heinemann, (303-315).

Μπαχτίν Μ. (1980). *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής,* (Γ. Σπανός Μτφρ.), Αθήνα: Πλέθρον.

Nodelman P. (1996). *The pleasures of children's Literature*, New York: Longman Publishers.

Παπαδάτος Γ., (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις- Δραστηριότητες*, Αθήνα: Πατάκης.

Todorov T., (1981). *Mikhail Bakhtine*: Le principe dialogique*,* Paris: Seuil.

Vygotsky L.S.,(2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανωτέρων ψυχολογικών διαδικασιών*, Στέλλα Βοσνιάδου (Επιμ.), (Α. Μπίμπου & Στ. Βοσνιάδου Μτφρ.), Αθήνα: Gutenberg.

Φρυδάκη Ε., (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα: Κριτική.

Η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Πρόγραμμα «Οδυσσέας» Η περίπτωση του Ν. Κορινθίας

Κοσμά Ιωάννα
Φιλόλογος - Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων στο Πρόγραμμα «Οδυσσέας»
ioannacosma@yahoo.gr

Κοντογιάννη Ειρήνη
Φιλόλογος -Υπεύθυνη Εκπαίδευσης «Οδυσσέα» Ν. Κορινθίας
Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων στο Πρόγραμμα «Οδυσσέας»
gakooyts@hotmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα εισήγηση στοχεύουμε να αναφερθούμε στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας γενικά μέσω του προγράμματος "Οδυσσέας" και θα εστιάσουμε στην περίπτωση του Νομού Κορινθίας. Το πρόγραμμα λειτουργούσε υπό την αιγίδα του Ι.Δ.Ε.Κ.Ε. του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και από το 2013 λειτουργεί υπό την αιγίδα του Ι.Ν.Ε.Δ.Ι.Β.Ι.Μ. Θα προβούμε σε μια σύντομη ανασκόπηση των ενεργειών του Υπουργείου Παιδείας από το 1990 έως και σήμερα. Έπειτα, θα ασχοληθούμε με την αξία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, γεγονός που συμβάλλει στην ένταξή τους στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον και εξασφαλίζει την κοινωνική συνοχή. Αποτελεί αναμφισβήτητη πραγματικότητα η αντιμετώπιση της εκπαίδευσης των ενηλίκων μεταναστών υπό πολυπολιτισμικό πρίσμα. Επιπρόσθετα, θα μας απασχολήσουν οι τεχνικές και οι μέθοδοι, τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές και ιδίως στην προσωπική επαφή, την ανοχή στη διαφορετικότητα, την συμπληρωματική σύνταξη σημειώσεων και στην προσπάθεια να προβούν σε εξατομίκευση περίπτωσης, για να καλύψουν τα όποια κενά είχαν. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι καταλυτικός, διότι πέραν της παροχής γνώσεων, είναι υπεύθυνος και για τη δημιουργία καλού και οικείου κλίματος μεταξύ του ίδιου και των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευόμενων μεταξύ τους. Επίσης, θα αναλύσουμε θα επισημάνουμε τα σχετικά με τη χρήση του διδακτικού υλικού και στην ανταπόκρισή του στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Ακόμα θα περιγράψουμε και θα σχολιάσουμε την εφαρμογή του προγράμματος στο Ν. Κορινθίας, τις αγκυλώσεις, την προσφορά των εκπαιδευτών, τις επιδόσεις των μαθητών και τις δράσεις που ανέπτυξαν εντός και εκτός του χώρου διδασκαλίας προσφέροντας στην τοπική κοινωνία. Η εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον συνεισφέρει στην κοινωνική μάθηση και η επιτυχημένη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων καθορίζει όλη τη ζωή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, βιωματική μάθηση, άτυπη εκπαίδευση, μεταναστευτικό ρεύμα, Συνθήκη της Λισσαβόνας, μετανάστευση, ετερότητα, πολυπολιτισμικότητα

Εισαγωγή

Στις μέρες μας ολοένα και περισσότερο τα κράτη και οι πολίτες τους ασχολούνται με το θέμα της μετανάστευσης. Οι διεθνείς οικονομικές κυρίως, αλλά και πολιτικές μεταβολές προκαλούν αναγκαστικές και μαζικές μετακινήσεις ανθρώπων. Παρατηρήθηκε τα τελευταία χρόνια, ότι η πτώση ολοκληρωτικών καθεστώτων, το άνοιγμα των συνόρων και η οικονομική κρίση ωθεί τα άτομα σε αναζήτηση νέας πατρίδας. Η γεωγραφική θέση της χώρας μας,

της Ελλάδας, την μετέτρεψε σε χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών και πολιτικών προσφύγων. Όλα αυτά τα νεοεισερχόμενα άτομα αναζήτησαν εργασία για βιοποριστικούς λόγους. Η εύρεση εργασίας δημιούργησε την ανάγκη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Σύμφωνα με μελέτη η ύπαρξη θέσεων εργασίας διευκόλυνε την ένταξη σε εργασιακά περιβάλλοντα, καθώς και η γνώση της ημέτερης γλώσσας μείωνε τα ποσοστά ανεργίας των μεταναστών (Παπαδοπούλου, 2006:322). Μέχρι να ληφθεί μέριμνα για τη γλωσσική εκπαίδευση των μεταναστών, οι οποίοι κατέφθασαν στην Ελλάδα κυρίως μετά το 1990, αυτοί εργάζονταν και μάθαιναν την ελληνική γλώσσα άτυπα μέσω της επικοινωνίας με τους γηγενείς (Γεωργιάδου, 2004:1). Βέβαια πέρα από την ένταξη στον εργασιακό χώρο και η επικοινωνιακή ένταξη, η καθημερινή επικοινωνία και η ανάπτυξη σχέσεων με ημεδαπούς καθιστά απαραίτητη και αναγκαία την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Αθανασίου, 2002:47).

Έπειτα από τις πολιτικές μεταβολές των αρχών της δεκαετίας του 1990 στα Βαλκάνια και στις χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ, το μεταναστευτικό ρεύμα αυξήθηκε. Η άφιξη ομογενών Βορειοηπειρωτών και Ποντίων καθώς και αλλοδαπών ενεργοποίησε την κρατική μηχανή, η οποία έδρασε με σκοπό την ένταξη τους. Το θεσμικό πλαίσιο το οποίο ίσχυσε από το 1996 έως σήμερα και συγκεκριμένα ο νόμος 2413/96 αναφέρεται στην εκπαιδευτική πολιτική των παλλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.) προέβη σε μία σειρά από ενέργειες:

- *Ψηφίζει τον νόμο 2413/96 περί διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*
- *Ιδρύει την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*
- *Ιδρύει το Ινστιτούτο Παιδείας και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)*
- *Αναμορφώνει τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα και μετατρέπει κάποια σχολεία σε Διαπολιτισμικά*
- *Υλοποιεί επιδοτούμενα προγράμματα για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσα από το Β΄ και Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ.) (Νικολάου, 2005:176-178)*

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης - Πρόγραμμα «Οδυσσέας»

Ένας από τους φορείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. είναι η Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, η οποία σχεδιάζει και οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα στον τομέα της δια βίου μάθησης. Η Γενική Γραμματεία ανέθετε την υλοποίηση προγραμμάτων στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.).Το μεταναστευτικό φαινόμενο και η διαχείριση του αποτέλεσε μέρος της στρατηγικής της Συνθήκης της Λισσαβόνας και αποτελεί σημαντικό άξονα της πολιτικής της Ε.Ε. Το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. ενδιαφέρθηκε ιδιαίτερα και με σημαντικές ενέργειες κατευθύνθηκε προς την κατοχύρωση των θεμάτων εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, υλοποιώντας το πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες από το 2004 και το πρόγραμμα «Οδυσσέας» από το 2008. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία νέα θεωρητική και πρακτική αντίδραση σε μία μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα (Μπεζάτη-Θεοδοσοπούλου, 2008:185-186).

Το Έργο «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό-ΟΔΥΣΣΕΑΣ» απευθύνεται σε Πολίτες της Ε.Ε. και υπηκόους τρίτων χωρών ανεξαρτήτως καταγωγής, από την ηλικία των 16 ετών και άνω, που διαμένουν μόνιμα

στην Ελλάδα. Εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο.

Σήμερα το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» υλοποιείται από το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) , το οποίο συστάθηκε έπειτα από συγχώνευση δια απορροφήσεως του Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και του Ινστιτούτου Νεολαίας από το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (Ε.Ι.Ν.) σε ενιαίο φορέα, που εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων βάσει της ΚΥΑ 127175/Η (ΦΕΚ Β2508/4-11-2011). Το Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. αποτελεί νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου που ανήκει στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, διαθέτει οικονομική και λειτουργική αυτοτέλεια, έχει κοινωφελή και μη κερδοσκοπικό χαρακτήρα, λειτουργεί προς εξυπηρέτηση του δημοσίου συμφέροντος και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων (http://www.inedivim.gr). Ακόμα , το 2010 θεσμοθετείται όργανο σε κάθε δήμο, το "Συμβούλιο Ένταξης Μεταναστών" για το σχεδιασμό αντιμετώπισης της νόμιμης μετανάστευσης . Το άρθρο 78 του προγράμματος Καλλικράτη προβλέπει την οργανωμένη αντιμετώπιση του ζητήματος της νόμιμης μετανάστευσης και μέσω αυτού θεσμοθετείται το συμβούλιο ένταξης μεταναστών ως συμβουλευτικό όργανο των Δήμων για την ενίσχυση της ένταξης των μεταναστών στην τοπική κοινωνία (ΦΕΚ 87 - Πρόγραμμα Καλλικράτη) .

Με την αρωγή του «ΟΔΥΣΣΕΑ», οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη, αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες και πρακτικές, κοινωνικές και διαπολιτισμικές ικανότητες. Οι ενήλικοι μαθητές κατανοούν τη γλώσσα και τις ιδιαιτερότητες του ελληνικού πολιτισμού, με αποτέλεσμα να εντάσσονται άμεσα και ενεργά στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Ακόμα οι εργαζόμενοι ωφελούμενοι του προγράμματος απασχολούνται και προσαρμόζονται ομαλότερα ή και επιτυγχάνουν τη βελτίωση της θέσης εργασίας τους. Επίσης οι ίδιοι και οι οικογένειες τους δεν απειλούνται από κοινωνικό αποκλεισμό, αφού ταυτόχρονα εκδηλώνουν έντονη κοινωνικότητα και διάθεση συναναστροφής με ημεδαπούς. Παράλληλα κατορθώνουν να επικοινωνούν και να συναλλάσσονται με τις δημόσιες υπηρεσίες ευκολότερα και γενικότερα γίνεται δυνατή η ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων και διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή. Αντίθετα , η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας συντέλεσε στην περιορισμένη επικοινωνία με το περιβάλλον έως και τον κοινωνικό αποκλεισμό τους (Βεργίδης, 2003:99).

Η ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα

Η ελληνική γλώσσα λόγω της μακραίωνης ιστορίας της θεωρείται μία από τις πιο δύσκολες γλώσσες κόσμου. Πολλοί μαθητές απογοητεύονται στα πρώτα μαθήματα και είναι έτοιμοι να τα παρατήσουν (Πάχη και Σιώρα, 2003:292). Για τη διδασκαλία λοιπόν των ενήλικων μαθητών της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας είναι απαραίτητο αυτή να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες επικοινωνίας των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζουν να μιλούν την ελληνική γλώσσα, αλλά δεν κατέχουν τις γραμματικοσυντακτικές δομές, την ανάγνωση και την ορθογραφία. Ακόμα τα εγχειρίδια του Α1 και Α2 επιπέδου εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας , τα οποία είχαν συνταχθεί από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. είναι ενδιαφέροντα και σχετίζονται με τις βιωματικές εμπειρίες των μαθητών από την ελληνική πραγματικότητα, την οποία καλούνται να σχολιάσουν εκφράζοντας τη γνώμη τους. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων σύμφωνα με έρευνα (Παθιάκη, 2008:135) αποδεικνύει τη χρήση κυ-

ρίως δασκαλοκεντρικών μεθόδων και ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών. Υπάρχει έντονη η τάση αποφυγής της εφαρμογής νέων τεχνικών που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή και τη βιωματική μάθηση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτές προτιμούν τις συνήθεις μεθόδους και τεχνικές που ήδη γνωρίζουν. Ταυτόχρονα η πρακτική αυτή που ακολουθείται αποκαλύπτει και την ελλιπή και περιορισμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα σχολεία (Δαμανάκη, 2005:180-182), αλλά και των εκπαιδευτών ενηλίκων μεταναστών σε θέματα βιωματικών τεχνικών και διαπολιτισμικότητας. Οι εκπαιδευτές ενηλίκων προσεγγίζουν καλύτερα τους μαθητές τους και γίνονται αποδεκτοί από αυτούς, αν γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά των εθνοτήτων που έχουν στην τάξη τους και ορισμένα έστω στοιχεία των πολιτισμών τους. Έτσι μέσω της ευαισθησίας και του σεβασμού του πολιτισμού των μαθητών τους μπορούν να προβούν σε δημιουργική προσέγγιση ομοιοτήτων και διαφορών, που θα οδηγήσουν κυρίως τους μαθητές σε κατανόηση συνηθειών, ηθών και εθίμων του ελληνικού πολιτισμού. Η ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων αίρει τη φοβία προς την ετερότητα. Ο εκπαιδευτής μέσω της τάξης του μπορεί να διαμορφώσει μία τοποθέτηση σε σημαντικά πολιτιστικά θέματα επεξεργαζόμενος στάσεις και δεξιότητες και είναι σε θέση να διαμορφώσει ανοικτή στάση έναντι της διαφορετικότητας. Από τη στιγμή που η διαφορετικότητα γίνει αποδεκτή από την τάξη, τότε όλοι οδηγούνται σε ουσιαστική ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με την ανασφάλεια, τα αρνητικά στερεότυπα και τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης που αντιμετωπίζουν τα μέλη μίας μειονοτικής ή πολιτισμικής ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου, 2005:216 και 245).

Το διδακτικό υλικό των επιπέδων Α1 και Α2 για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, που αποτελείται από ένα εγχειρίδιο και ένα τετράδιο ασκήσεων για το κάθε επίπεδο, ανταποκρίνεται στις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Είχε εκπονηθεί από το Ι.Δ.ΕΚ.Ε. και είχε συνταχθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι ενδιαφέρον για ένα ευρύ φάσμα χωρών και πολιτισμών, αφού οι ήρωες , που αναφέρονται, δρουν, συναλλάσσονται, αλληλεπιδρούν και μεταξύ τους και με Έλληνες πολίτες και φορείς του δημόσιου τομέα. Η πολυπολιτισμική φύση των βιβλίων καθρεφτίζει την πολυπολιτισμική σύνθεση των τάξεων και έτσι γίνονται πιο οικεία και αναγνωρίσιμα. Το εκπαιδευτικό υλικό γενικά πρέπει να είναι ευέλικτο, να προσαρμόζεται και να συνδυάζεται με εκπαιδευτικές δραστηριότητες , διότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας έχει και την κοινωνική της διάσταση και σπουδαιότητα, καθώς μέσα από τη συμμετοχή τους στην τάξη σε διάφορες δραστηριότητες, οι εκπαιδευόμενοι μετανάστες έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν ανθρώπους, να δημιουργήσουν φιλίες και να συμμετέχουν σε διάφορα κοινωνικά δρώμενα, κατανοώντας τη χώρα υποδοχής και αποκτώντας την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία κοινωνική ομάδα (απαραίτητες προϋποθέσεις της ένταξης τους) (Papageorgiou, 2006:5).

Ο εκπαιδευόμενος ωθείται, μέσω των ερεθισμάτων που λαμβάνει και από τον εκπαιδευτή και από το εγχειρίδιο του, να αναπτύξει κριτική ικανότητα, να προβεί σε συγκρίσεις, να μάθει την ελληνική γλώσσα μέσα στην κοινωνική της διάσταση και να συνειδητοποιήσει ότι οι ομοιότητες της ανθρώπινης φύσης είναι αυτές που ενώνουν τους ανθρώπους διαχρονικά και οι αντιφατικότητες μπορούν να έχουν δημιουργική εξέλιξη. Η προσέγγιση ετερόκλιτων πολιτισμών μέσα στην τάξη αίρει τον ρατσισμό και τις αντιπάθειες, καταργεί τις διακρίσεις, ενισχύει την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη. Ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι συντονιστικός και στοχεύει στην εμψύχωση, την υποστήριξη και στην επιβράβευση των μαθητών, για να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση τους. Η ζητούμενη διαπολι-

τισμικότητα επιτυγχάνεται μέσα από τις απαραίτητες αλλαγές στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων, στις οποίες προχωρούν εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές στα πλαίσια της διαπολιτισμικής τάξης εκμάθησης τηε ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Όλοι οι εμπλεκόμενοι με κριτική στάση μετασχηματίζουν τη μάθηση και ξεπερνούν τις διαφορές τους. Η βασική αρχή, την οποία πρέπει να αναγνωρίζει κανείς, όταν δουλεύει με ομάδες συνοψίζεται στα όσα επισημαίνει ο Βασιλείου (όπ. αναφ. στο Πολέμη-Τοδούλου, 2005:381-382): «αλλάζω τον άλλο, αλλάζοντας εγώ μέσα από αυτόν» ή με εκπαιδευτικούς όρους «βοηθώ τον άλλο να μαθαίνει, μαθαίνοντας εγώ μέσα από τη σχέση μου μαζί του».

Διαπιστώσεις κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας. Η περίπτωση του Ν. Κορινθίας

Η Κοντογιάννη Ειρήνη ως Υπεύθυνη του Προγράμματος «Οδυσσέας» του Ν. Κορινθίας και εκπαιδεύτρια και η Κοσμά Ιωάννα ως εκπαιδεύτρια διαπιστώσαμε τα εξής κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Οι επισημάνσεις αφορούν σε αλλοδαπούς μαθητές επιπέδων Α1 και Α2, οι οποίοι προέρχονταν κυρίως από την Αλβανία και την Ινδία στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, αλλά και από άλλες χώρες, όπως Ουκρανία, Κίνα, Λευκορωσία και Πακιστάν. Το Πρόγραμμα υλοποιείται εδώ και χρόνια στην Κορινθία. Το 2011 είχε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, επειδή η ύπαρξη θέσεων εργασίας συμβάλλει στην επιλογή της περιοχής μας ως τόπο διαμονής από αλλοδαπούς μετανάστες. Με την επανενεργοποίηση του «Οδυσσέα» το 2013, πολλοί δήλωσαν συμμετοχή εκ νέου για το επόμενο επίπεδο από αυτό που είχαν ήδη παρακολουθήσει και φρόντισαν να ενημερώσουν συμπατριώτες τους, που τώρα πια διαμένουν στην Κορινθία, ώστε να παρακολουθήσουν κι αυτοί τα μαθήματα ελληνικών. Στο μεσοδιάστημα της μη λειτουργίας του «Οδυσσέα» αρκετές φορές μας τηλεφωνούσαν μαθητές μας, για να μας ρωτήσουν πότε θα ξεκινήσουν μαθήματα εκ νέου, μιας και δεν υπάρχει κάποιο σταθερό σημείο αναφοράς, το οποίο να γνωρίζουν οι μετανάστες και να απευθύνονται σε αυτό για τέτοιου είδους πληροφορίες.

Οι επιδόσεις των ενήλικων εκπαιδευομένων σχετίζονταν με τη θετική ή αρνητική διάθεση απέναντι στο μάθημα, με υπόβαθρο τους, τους στόχους, τις προσδοκίες που είχαν σχετικά με το πρόγραμμα και με το βαθμό ένταξης τους στην τοπική κοινωνία. Όσοι από αυτούς χρησιμοποιούσαν προφορικά την ελληνική γλώσσα στην εργασία τους και στη συναναστροφή τους με ημεδαπούς, τόσο πιο δεκτικοί ήσαν στη μάθηση. Ταυτόχρονα οι έχοντες παιδιά που φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία κατανοούσαν ευκολότερα, αφού πολλά από τα γραμματικά φαινόμενα τα είχαν συναντήσει στην προσπάθεια τους να βοηθήσουν στα σχολικά μαθήματα τα παιδιά τους. Παράλληλα, σύμφωνα με παραδοχές των μεταναστών, που είναι γονείς, έπειτα από τα μαθήματα στον «Οδυσσέα», ήσαν πλέον σε θέση να εξηγήσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου. Εξαιρετικές επιδόσεις μάλιστα σημείωσαν οι γυναίκες των τμημάτων μας, οι οποίες αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά τους, αφού κυρίως αυτές τα βοηθούσαν στα μαθήματα. Επίσης ήμασταν σε θέση να διαπιστώσουμε την πρόοδο σχεδόν κάθε μαθητή, διότι περίπου από τα ίδια άτομα απαρτίστηκαν τα τμήματα επιπέδου Α1, έπειτα Α2 και τώρα Β1. Κατορθώσαμε με αυτό τον τρόπο να ανακαλούμε προαποκτηθείσες γνώσεις, τις οποίες χρησιμοποιήσαμε, για να ανεβάσουμε το επίπεδο των γνώσεων των μαθητών. Ακόμα, κατά τη σύνταξη επιστολών προς κάποιο πρόσωπο, εταιρεία ή φορέα στα πλαίσια των ασκήσεων των βιβλίων Α1 και Α2, οι εκπαι-

δευόμενοι αξιοποίησαν εμπειρίες και βιώματα από την ελληνική κοινωνία και τις ενέταξαν στα γραπτά τους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσαν στους εκπαιδευομένους κάποιες συγκεκριμένες γνώσεις και στο μάθημα της γλώσσας και σε αυτό της ιστορίας. Για τη συμπλήρωση της θεωρίας των βιβλίων προχωρήσαμε στη σύνταξη επιπρόσθετων ασκήσεων σχετικών με την κατηγοριοποίηση και την κλίση ουσιαστικών και ρημάτων, με σκοπό να κατανοήσουν τη χρήση των λέξεων και τη διαφορετικότητα τους. Σε επίπεδο κατανόησης της σημασίας των λέξεων εξέφραζαν απορίες σχετικές με την κυριολεκτική και τη μεταφορική χρήση των λέξεων. Εμείς κληθήκαμε να συντάξουμε εκ νέου σημειώσεις με την κυριολεκτική και μεταφορική σημασία των λέξεων, καθώς και προτάσεις, για να αντιληφθούν τις σημασίες σε χρήση. Ακόμα, με εξαιρετικό ενδιαφέρον παρακολούθησαν το μάθημα της Ιστορίας, το οποίο εντυπωσίασε τους εκπαιδευόμενους και προκάλεσε το θαυμασμό τους για το ένδοξο παρελθόν της Ελλάδας. Έτσι, λοιπόν αποτελέσαμε συνδετικό κρίκο μεταξύ μεταναστών και Ελλάδας, διότι στο τέλος των μαθημάτων Ιστορίας πραγματοποιούσαμε διαλόγους, συγκρίνοντας τον πολιτισμό και την κουλτούρα όλων των μαθητών μας με τον ελληνικό πολιτισμό.

Βέβαια υπήρξαν και ορισμένα προβλήματα στην προσπάθεια οργάνωσης των μαθημάτων, αλλά και κατά τη διδασκαλία. Αρκετές φορές οι μετανάστες δεν γίνονταν αποδεκτοί από τις τοπικές κοινωνίες και κατά συνέπεια αυτό υπήρξε τροχοπέδη στην εύρεση αιθουσών για τη στέγαση των μαθημάτων του «Οδυσσέα». Ορισμένοι συμπολίτες μας δυστυχώς διακατέχονταν από συμπλέγματα ανωτερότητας και εθνικιστικές απόψεις. Παράλληλα, άλλοι, προκειμένου να μη φανούν τόσο ακραίοι και δογματικοί επικαλούνταν λόγους υγιεινής των αιθουσών, εξαιτίας της αδυναμίας εύρεσης τρόπου καθαρισμού των χώρων, οι οποίοι έπειτα θα χρησιμοποιούνταν από ανήλικους μαθητές. Ως προς τη διδασκαλία κάποιες φορές αντιμετωπίσαμε την απογοήτευση των εκπαιδευομένων, που προόδευαν μεν, αλλά η ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας αποτελούσε σκόπελο για αυτούς. Ακόμα ιδιαίτερα οι Ινδοί και Πακιστανοί μαθητές χρειάστηκαν διαφορετικούς τρόπους και πιο αργούς ρυθμούς μάθησης. Για παράδειγμα χρησιμοποιούσαμε αγγλικούς όρους για να εξηγήσουμε την ελληνική γλώσσα, μια και όλοι γνώριζαν σε ικανοποιητικό επίπεδο την αγγλική γλώσσα. Επιπλέον, αξιοποιούσαμε ακόμα και τη λάθος απάντηση, την οποία επεξηγώντας την, οδηγούσαμε τους εκπαιδευόμενους στην εύρεση της σωστής.

Με αφορμή το Πρόγραμμα «Οδυσσέας»

Θα αποτελούσε παράλειψη μας, αν δεν επισημάνουμε ορισμένα θέματα επιπλέον. Ο μεγαλύτερος όγκος των μεταναστών μαθητών μας παρακινήθηκαν να παρακολουθήσουν μαθήματα από το γεγονός της χορήγησης βεβαιώσεων μέσω του «Οδυσσέα» και της δυνατότητας συμμετοχής σε εξετάσεις για τη πιστοποίηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους, τις βεβαιώσεις τις χρησιμοποιούσαν για την ανανέωση της διαμονής τους και το πτυχίο Ελληνομάθειας από την Γ.Γ.Δ.Β.Μ. για την απόκτηση του καθεστώτος «επί μακρόν διαμένοντος». Όμως, όσοι διέθεταν άδεια επ΄ αορίστου χρόνου παρακολούθησαν τα μαθήματα απλώς από διάθεση να μάθουν την ελληνική γλώσσα, τα στοιχεία πολιτισμού και την ιστορία. Μαθαίνοντας μάλιστα και για τα Σ.Δ.Ε. μέσω ημών και των βιβλίων κάποιοι μας δήλωσαν πως επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Ταυτόχρονα, προχωρήσαμε σε δράσεις, όπως φωτογραφική έκθεση εντός της τάξης με φωτογρα-

φίες από αξιοθέατα των πατρίδων των μαθητών μας. Ακόμα, την ίδια μέρα οι μαθητές μας προέβησαν σε προετοιμασία εδεσμάτων από την πατρίδα τους. Έπειτα από τη λήξη των μαθημάτων μας επισκεφθήκαμε τον αρχαιολογικό χώρο και το μουσείο της Αρχαίας Κορίνθου και οι ίδιες πραγματοποιήσαμε την ξενάγηση. Επιπλέον, την ημέρα ολοκλήρωσης του δεύτερου κύκλου μαθημάτων μας συγκεντρώσαμε σχολικά είδη, τα οποία προσφέραμε στο Ίδρυμα «Το Χαμόγελο του Παιδιού», στο σπίτι της Αρχαίας Κορίνθου, στα πλαίσια φιλανθρωπικών δράσεων που πρότειναν οι ίδιοι οι μαθητές μας.

Κριτική αποτίμηση - Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας θα ήταν σημαντικό να εστιάσουμε στα ζητήματα που μας απασχόλησαν και σε αυτά που θα αναφερθούν και είναι άξια παρατήρησης από τους σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών, όχι μόνο του προγράμματος "Οδυσσέας", αλλά και όλων όσων ασχολούνται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας εν γένει. Σαφώς ο ρόλος του εκπαιδευτή είναι καθοριστικός και η συνεργασία του με τους αλλόφωνους ενηλίκους είναι πρωταρχικής σημασίας καθώς και η σχολή φοίτησης των φιλολόγων, οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι επιμορφώσεις, η διαπολιτισμική αντίληψη και η εμπειρία, η οποία αποκτάται στην τάξη. Μέσα από την μεταλαμπάδευση γνώσεων οι ενήλικοι μαθητές επωφελούνται ιδιαίτερα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και επιτυγχάνεται πολιτισμική όσμωση μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και την περιγραφή των ιδιαιτεροτήτων του πολιτισμού μαθητών και εκπαιδευομένων.

Σκοπέλους συνάντησε το πρόγραμμα για ορισμένους λόγους, που θα παράλειψή μας να μην αναφέρουμε. Κατά τη λειτουργία του "Οδυσσέα" το 2011 υπήρξε μεγάλη καθυστέρηση στην αποστολή των εγχειριδίων, τα οποία λάβαμε, εφόσον είχαμε ήδη ολοκληρώσει το μισό πρόγραμμα μαθημάτων. Ευτυχώς το 2013 τα λάβαμε έγκαιρα. Αξιοσημείωτες είναι οι κακοδαιμονίες του προγράμματος, όπως οι καθυστερημένες πληρωμές των εκπαιδευτών, η μη λειτουργία του Κ.Ε.Ε. του τέως Δήμου Άσσου-Λεχαίου Κορινθίας, το οποίο αποτελούσε την έδρα του προγράμματος κατά τα προηγούμενα χρόνια και η δυσκολία ανεύρεσης αιθουσών, πρόβλημα το οποίο λύθηκε λόγω των προσωπικών γνωριμιών μας και της καλής θέλησης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Κορινθίας και του Δήμου Κορινθίων. Επίσης, αρωγοί μας στην προσπάθεια στέγασης του προγράμματος στάθηκαν ορισμένοι Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων, οι οποίοι ήσαν ευαισθητοποιημένοι στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Βέβαια η προβλεπόμενη χρηματοδότηση των σχολείων καθυστερεί λόγω γραφειοκρατικών διαδικασιών και ιδίως εξαιτίας της ευρωπαϊκής κυρίως προέλευσης των χρημάτων.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής μαθημάτων της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας ευτυχώς για την περίπτωση του Ν. Κορινθίας βρήκαμε θετική ανταπόκριση από τους εκπαιδευόμενους. Παρόλες τις οικογενειακές και εργασιακές τους υποχρεώσεις προσέρχονταν στα μαθήματα τακτικά, συμμετείχαν στην εκπαιδευτική διαδικασία και προόδευαν, γεγονός το οποίο γινόταν αντιληπτό και από τους ίδιους και από εμάς μέσω των επιδόσεών τους στα διαγωνίσματα εντός τάξης. Αποδείχθηκε πως εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, κατανόησαν τις γραμματικοσυντακτικές δομές και απέκτησαν σφαιρική αντίληψη για τον τρόπο λειτουργίας της ελληνικής κοινωνίας και αυτό είχε ως αποτέλεσμα την ομαλότερη ένταξή τους και την διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Η πρόοδός τους μάλιστα επιβραβεύτηκε ε-

μπράκτως, αφού οι περισσότεροι πέτυχαν στις εξετάσεις του Νοεμβρίου 2013 και απέκτησαν το Κρατικό Πιστοποιητικό Ελληνομάθειας επιπέδου Α2 και Ιστορίας.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ., (2002). Η Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας στο Σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση. Στο: Ν. Μήτσης κ.συν., Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τεύχος: 2, (σ. 46-52) . Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργιάδου, Ι., (2004). Ο Χάρτης της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης των Ξενόγλωσσων Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο: Συνέδριο του Πανεπιστημίου Αθήνας Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης. Αθήνα: Κέντρο Ελληνικού Πολιτισμού.

Δαμανάκης. Μ., (2005). Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.

Μπεζάτη-Θεοδοσοπούλου (2008). Στόχοι διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο: Πρακτικά Συνεδρίου Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.Ε.Κ.Ε., Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε./Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

Νικολάου, Γ., (2005). Διαπολιτισμική Διδακτική. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παθιάκη, Ε., (2008). Εθελοντικές Οργανώσεις και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Διδασκαλία της Ελληνικής σε Μετανάστες και Πρόσφυγες. Πάτρα, Διπλωματική διατριβή, ΕΑΠ

Παπαδοπούλου, Δ., (2006). Μορφές Κοινωνικής Ένταξης και Κοινωνικής Ενσωμάτωσης των Μεταναστών. Το παράδειγμα της Περιφέρειας Αττικής. Στο: Χ., Μπάγκαβος & Δ., Παπαδοπούλου (επιμ.), Μετανάστευση και ένταξη Μεταναστών στην Ελληνική Κοινωνία. Αθήνα: Gutenberg.

Πάχη, Σ., & Σιώρα, Μ., (2003). Διδάσκοντας την Ελληνική Γλώσσα ως Ξένη/Δεύτερη σε Ενήλικες στο Διαπολιτισμικό Κέντρο "Πυξίδα" του Ελληνικού Συμβουλίου για τους Πρόσφυγες. Στο: Σ., Μητακίδου (επιμ) Εκπαιδευτικοί Μιλούν σε Εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Αθήνα: Παρατηρητής.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ., (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Γ. Πάτρα, ΕΑΠ

Papageorgiou, I. (2007). Becoming a Social Actor: The Social-Political Significance of Adult Education Classes. Proceedings of the International Association Conferense "New Directions in Sociology of Education in/for the 21st Century", Cyprus College, 25-27 May, pp 185-200

Ιστοσελίδα

http://www.inedivim.gr

Μια πρόταση ενισχυτικής διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση σε μαθητές Ρομά

Διονυσοπούλου Γλυκερία – Παναγιώτα
MSc Φιλόλογος
glyka_dion@yahoo.com

Δελιόπουλος Γεώργιος
MSc Φιλόλογος, Γυμνάσιο Περδίκκα
georgedeliopoulos@yahoo.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια ενός προγράμματος ενισχυτικής διδασκαλίας στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας, σε παιδιά Ρομά από τα δύο Γυμνάσια της πόλης, το διδακτικό έτος 2011-2012, δημιουργήθηκαν δύο τμήματα στο μάθημα της Οδύσσειας και ένα τμήμα στο μάθημα της Ιλιάδας. Κατά την έναρξη του προγράμματος οι μαθητές δε γνώριζαν βασικά στοιχεία για τα δύο έπη και ο κύριος στόχος ήταν να αναπληρωθούν όσο το δυνατόν περισσότερα κενά, ώστε να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στα πρωινά τμήματα. Για να επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι στο μάθημα της Οδύσσειας, η διδάσκουσα σχεδίασε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με επιλεγμένες ερωτήσεις, ώστε να κινητοποιήσει τους μαθητές. Στο μάθημα της Ιλιάδας ανατέθηκαν στους μαθητές ατομικές εργασίες για μεμονωμένους ήρωες του έπους, καθώς και για τις διαφορές ανάμεσα στην ομηρική και την κινηματογραφική Ιλιάδα. Στο τέλος της χρονιάς οι διδακτικοί στόχοι είχαν επιτευχθεί, καθώς οι μαθητές παρακολούθησαν τα μαθήματα, απόλαυσαν τα δύο έπη ως ενδιαφέρουσες ιστορίες, γνώρισαν σε ικανοποιητικό βαθμό την εξέλιξη και τα βασικά τους χαρακτηριστικά, ενώ πέρασαν όλοι με επιτυχία τις σχολικές εξετάσεις.

Λέξεις – κλειδιά: Ενισχυτική διδασκαλία – Ρομά – Ιλιάδα – Οδύσσεια – παιχνίδι – ατομικές εργασίες

Εισαγωγή

Η ένταξη των μαθητών Ρομά στο ελληνικό σχολείο παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, καθώς το ποσοστό των αναλφάβητων Ρομά παραμένει σχετικά υψηλό και η μαθητική διαρροή μεγάλη (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2004). Τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια το Υπουργείο Παιδείας έχει αναλάβει ορισμένες πρωτοβουλίες για το συγκεκριμένο ζήτημα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011), αν και δεν πρέπει να παραγνωριστεί ότι αυτό δεν έχει μόνο εκπαιδευτικές διαστάσεις αλλά και κοινωνικοπολιτικές. Οι Ρομά βρίσκονται στο περιθώριο όχι μόνο του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και της ελληνικής κοινωνίας, ενώ το σχολείο ως θεσμός δεν έχει παράδοση στην κοινωνία των Ρομά, όπου η εκπαίδευση γίνεται κυρίως μέσω άλλων φορέων (π.χ. οικογένεια) (Liegeois, 1987).

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την παρουσίαση των διδακτικών μεθόδων, που εφαρμόσθηκαν σε ένα πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας, στα μαθήματα της Οδύσσειας (Α' Γυμνασίου) και της Ιλιάδας (Β' Γυμνασίου). Το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας έλαβε χώρα το διδακτικό έτος 2011-2012 στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας και απευθυνόταν σε μαθητές Ρομά των δύο Γυμνασίων της πόλης.

Το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας των μαθητών Ρομά

Το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας της παρούσας εργασίας είχε ενταχθεί στη δεύτερη δράση του προγράμματος «Ένταξη και εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Κεντρικής, Δυτικής, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης». Πρόκειται για ένα πρόγραμμα στο πλαίσιο του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», το οποίο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και από εθνικούς πόρους, ενώ υλοποιείται από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Η δεύτερη δράση του συγκεκριμένου προγράμματος αφορά τις ενδοσχολικές παρεμβάσεις (π.χ. θερινά μαθήματα, ενισχυτική διδασκαλία, εμπλουτισμός σχολικής βιβλιοθήκης) για τη σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης των μαθητών Ρομά (Πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά, 2010).

Στην Αλεξάνδρεια Ημαθίας υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός Ρομά, μόνιμα εγκατεστημένων σε ένα κομμάτι της πόλης, οι οποίοι ασχολούνται με το εμπόριο. Στα πλαίσια, λοιπόν, του παραπάνω προγράμματος δημιουργήθηκαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας διαφόρων μαθημάτων στην Αλεξάνδρεια, στα οποία μπορούσαν να λάβουν μέρος μαθητές Ρομά από τα δύο Γυμνάσια της πόλης. Έτσι, συγκροτήθηκαν τρία τμήματα για την ενισχυτική διδασκαλία των αρχαίων από μετάφραση στην Α’ και στη Β’ Γυμνασίου. Τα δύο τμήματα της Α’ Γυμνασίου (Οδύσσεια), ένα σε κάθε Γυμνάσιο της πόλης, αποτελούνταν από δεκαπέντε μαθητές το καθένα, ενώ το τμήμα της Β’ Γυμνασίου (Ιλιάδα) από πέντε μαθητές του 1ου Γυμνασίου.

Ενισχυτική διδασκαλία στο μάθημα της Οδύσσειας (Α΄ Γυμνασίου)

Όταν ξεκίνησαν τα μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας τον Οκτώβριο, οι τριάντα μαθητές των δύο τμημάτων της Α’ Γυμνασίου δε γνώριζαν βασικά πράγματα για τα κύρια γεγονότα και τους ήρωες της Οδύσσειας, καθώς και για τα βασικά χαρακτηριστικά του έπους, τους αοιδούς, τους ραψωδούς και τον Όμηρο. Αυτές οι ελλείψεις τούς εμπόδιζαν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη του έπους μέσα από τα μαθήματα και να απολαύσουν το λογοτεχνικό κείμενο.

Με βάση, λοιπόν, τη γενική εικόνα των δύο τμημάτων, τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι για την ενισχυτική διδασκαλία ως το τέλος της χρονιάς:

- Να μάθουν οι μαθητές τα βασικά πρόσωπα του έπους, τις μεταξύ τους σχέσεις και τη συμμετοχή του καθενός στην ιστορία.
- Να συνειδητοποιήσουν τη χρονική και χωρική εξέλιξη των γεγονότων τηw Οδύσσειας.
- Να μάθουν ορισμένα γενικά στοιχεία για το έπος (τι είναι ραψωδίες, αοιδοί, ραψωδοί)
- Να απολαύσουν την Οδύσσεια ως μια ιστορία με ανατροπές, ενδιαφέροντες χαρακτήρες και πλοκή.
- Να συνειδητοποιήσουν τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων μέσα από συζητήσεις στην τάξη.
- Μέσα από την επίτευξη των παραπάνω στόχων να μπορέσουν να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στην κανονική τάξη, ώστε να έχουν πιο ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της Οδύσσειας.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ελλείψεις των μαθητών, καθώς και τη δυσκολία τους να μείνουν προσηλωμένοι σε ένα βιβλίο μετά από επτά ώρες στην τάξη, επιλέχθηκε το παιχνίδι ως το προσφορότερο μέσο διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθούν οι παραπάνω διδακτικοί στόχοι.

Το παιχνίδι είναι μια δομημένη δραστηριότητα, όπου οι συμμετέχοντες συναγωνίζονται εντός συγκεκριμένων κανόνων, ώστε να πετύχουν έναν στόχο (Dempsey, Rasmussen & Lucassen, 1996). Από τη φύση του το παιχνίδι είναι συναρπαστικό, καθώς προκαλεί την έντονη και παρατεταμένη προσοχή των συμμετεχόντων, ενώ αποτελεί μια αφορμή για να διασκεδάσουν τα παιδιά, να ανταποκριθούν σε προκλήσεις και μέσα από αυτή τη διαδικασία να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες. Επομένως, το παιχνίδι και η μάθηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, όχι μόνο στις μικρές ηλικίες αλλά και αργότερα (Avedon & Sutton-Smith, 1971).

Το παιχνίδι της Οδύσσειας στα τμήματα της ενισχυτικής διδασκαλίας οργανώθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση η διδάσκουσα έφτιαξε καρτέλες με τα ονόματα των βασικών ηρώων και τόπων της Οδύσσειας. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι καρτέλες ήταν αναποδογυρισμένες, ώστε να μη φαίνονται τα ονόματα. Οι μαθητές, παίζοντας με τη σειρά, έπρεπε να διαλέξουν τυχαία μια καρτέλα, να τη γυρίσουν και να αναφέρουν ορισμένα στοιχεία για τον ήρωα ή τον τόπο που διάλεξαν. Αν ανέφεραν αρκετά στοιχεία, κέρδιζαν την καρτέλα, ενώ αν δεν έλεγαν τίποτα ή ανέφεραν ελλιπή στοιχεία, η καρτέλα έμενε στον σωρό με τις υπόλοιπες. Νικητής αναδεικνυόταν ο μαθητής με τις περισσότερες κερδισμένες καρτέλες. Η διδάσκουσα έγραψε το ίδιο όνομα στις καρτέλες περισσότερες από μία φορά, κάτι που το γνώριζαν οι μαθητές, ώστε να προσέχουν όχι μόνο τις δικές τους απαντήσεις αλλά και τις απαντήσεις των άλλων.

Εφόσον η διδάσκουσα έκρινε ότι οι μαθητές είχαν κατακτήσει σε ικανοποιητικό βαθμό κάποιες βασικές γνώσεις για την Οδύσσεια, προχώρησε στη δεύτερη φάση του παιχνιδιού. Βασισμένη στο επιτραπέζιο παιχνίδι από τη σειρά κόμικς «Τον καιρό της Οδύσσειας» του Νίκου Μαρουλάκη (1996), η διδάσκουσα σχεδίασε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με την πορεία του Οδυσσέα στη Μεσόγειο (Εικόνα 1). Πάνω στον χάρτη του παιχνιδιού σημειώθηκαν οι βασικοί σταθμοί του ταξιδιού, καθώς και 55 αριθμοί, πάνω στους οποίους μπορούσαν να κινούνται τα πιόνια των ομάδων. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες. Ξεκινούσε η πρώτη ομάδα, ρίχνοντας το ζάρι και κινώντας το πιόνι της στον αριθμό που υποδείκνυε το ζάρι. Για να μπορέσει να ξαναπαίξει, έπρεπε να διαλέξει μια κάρτα και να απαντήσει στην ερώτηση της κάρτας. Αν απαντούσε σωστά, μπορούσε να ξαναπαίξει. Διαφορετικά, συνέχιζε η επόμενη ομάδα. Νικήτρια ήταν η ομάδα, η οποία θα έφτανε πρώτη στην Ιθάκη. Οι κάρτες είχαν διάφορες ερωτήσεις μέσα από το μάθημα και την εισαγωγή της Οδύσσειας. Όλες οι ερωτήσεις δεν είχαν μονολεκτικές απαντήσεις, αλλά συχνά τα παιδιά έπρεπε να δώσουν ορισμούς (π.χ. τι είναι προοίμιο) ή να εξηγήσουν και να περιγράψουν ένα γεγονός (π.χ. πώς ο Οδυσσέας ξέφυγε από τον Πολύφημο). Σε συνεννόηση με τις καθηγήτριες των παιδιών στις κανονικές τους τάξεις, η διδάσκουσα της ενισχυτικής φρόντισε να επαναλαμβάνονται πολλές φορές ορισμένες ερωτήσεις, οι οποίες θεωρούνταν σημαντικές για το μάθημα.



Εικόνα1: Το επιτραπέζιο παιχνίδι της Οδύσσειας, σχεδιασμένο από τη διδάσκουσα (Γ. Διονυσοπούλου)

Φυσικά, παράλληλα με το παιχνίδι, η διδάσκουσα εξηγούσε στους μαθητές τυχόν απορίες από το πρωινό μάθημα, τους βοηθούσε να γράψουν τις ασκήσεις τους, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν στο καθημερινό μάθημα και να μη νιώθουν μειονεκτικά. Επιπλέον, στη μέση της χρονιάς, οι μαθητές παρακολούθησαν ένα ντοκιμαντέρ του History Channel (2009) για τον Οδυσσέα, σε μια προσπάθεια να ανανεωθεί το ενδιαφέρον τους για την Οδύσσεια. Τέλος, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς η διδάσκουσα και οι μαθητές συζητούσαν μεταξύ τους για τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων, προσπαθώντας να τις αιτιολογήσουν και να τις σχολιάσουν.

Ενισχυτική διδασκαλία στο μάθημα της Ιλιάδας (Β΄ Γυμνασίου)

Ανάλογο με των μαθητών της Α’ Γυμνασίου ήταν και το επίπεδο των μαθητών της Β’ Γυμνασίου στην Ιλιάδα. Οι πέντε μαθητές της ενισχυτικής διδασκαλίας αγνοούσαν βασικά πράγματα για τα κύρια γεγονότα και τους ήρωες της Ιλιάδας, καθώς και για τα βασικά χαρακτηριστικά του έπους, τους αοιδούς, τους ραψωδούς και τον Όμηρο. Προφανώς, αυτές οι ελ-

λείψεις δεν τους επέτρεπαν να παρακολουθήσουν την εξέλιξη του έπους στα πρωινά μαθήματα.

Με βάση, λοιπόν, τη γενική εικόνα του τμήματος, τέθηκαν παρόμοιοι στόχοι και για την ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών της Β' Γυμνασίου:

- Να μάθουν οι μαθητές τα βασικά πρόσωπα του έπους, τις μεταξύ τους σχέσεις και τη συμμετοχή του καθενός στην ιστορία.
- Να συνειδητοποιήσουν τη χρονική εξέλιξη των γεγονότων της Ιλιάδας.
- Να μάθουν ορισμένα γενικά στοιχεία για το έπος (τι είναι ραψωδίες, αοιδοί, ραψωδοί)
- Να απολαύσουν την Ιλιάδα ως μια ιστορία με ενδιαφέροντες χαρακτήρες και ανατρεπτική πλοκή.
- Να συνειδητοποιήσουν τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων μέσα από συζητήσεις στην τάξη.
- Μέσα από την επίτευξη των παραπάνω στόχων να μπορέσουν να συμβαδίσουν με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους στην κανονική τάξη, ώστε να έχουν πιο ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της Ιλιάδας.

Με βάση τις ελλείψεις των μαθητών, αλλά και τη δυσκολία τους να μείνουν προσηλωμένοι σε ένα βιβλίο μετά από επτά ώρες στην τάξη, επιλέχθηκαν διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας, όπως οι ατομικές εργασίες και η χρήση της κινηματογραφικής ταινίας ως διδακτικό μέσο.

Οι ατομικές εργασίες έχουν το μειονέκτημα ότι δεν καλλιεργούν τη συνεργατική μάθηση. Όμως, στη συγκεκριμένη περίπτωση η συνεργασία των μαθητών εκτός σχολείου ήταν αδύνατη για πρακτικούς λόγους. Επομένως, προκρίθηκε η λύση των ατομικών εργασιών, προσαρμοσμένων στις επιθυμίες του κάθε μαθητή. Ωστόσο, τηρήθηκαν όλα τα στάδια πραγματοποίησης μιας εργασίας με τη μέθοδο Project (Frey, 1999), καθώς υπήρξε προγραμματισμός και τακτικός έλεγχος από τη διδάσκουσα για τη σωστή διεξαγωγή των εργασιών, οι οποίες στο τέλος αξιολογήθηκαν.

Αφού, λοιπόν, η διδάσκουσα εξήγησε στους μαθητές ορισμένα βασικά στοιχεία για την εξέλιξη του έπους, παρουσιάζοντας τους πρωταγωνιστές του, ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν έναν ήρωα. Στη συνέχεια και σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς οι μαθητές έπρεπε να εκπονήσουν μια εργασία, όπου παρουσίαζαν τη συμμετοχή του ήρωα τους στην εξέλιξη της Ιλιάδας, αναφέροντας τις ενέργειές του και τις ραψωδίες όπου εμφανίζεται. Σε συνεννόηση με την καθηγήτριά τους στο πρωινό μάθημα, στο τέλος της χρονιάς οι μαθητές τής παρέδωσαν τις συγκεκριμένες εργασίες, ώστε να ληφθούν υπόψη στη βαθμολογία τους.

Προς το τέλος της χρονιάς και αφού οι μαθητές είχαν κατακτήσει ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεων στην Ιλιάδα, παρακολούθησαν την ταινία «Τροία» (Petersen, Rathbun & Wilson, 2004), έχοντας μπροστά τους φύλλο εργασίας. Η ταινία τούς ήταν γνωστή και αποτέλεσε μια καλή αφόρμηση, ώστε να αναθερμανθεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα. Οι μαθητές έπρεπε να συμπληρώσουν στο φύλλο εργασίας τις διαφορές ανάμεσα στην ομηρική και την κινηματογραφική Ιλιάδα, με τη βοήθεια και της διδάσκουσας της ενισχυτικής διδασκαλίας. Κατόπιν, συνέταξαν μια σχετική εργασία και την παρέδωσαν επίσης στην καθηγήτρια του πρωινού μαθήματος.

Φυσικά, παράλληλα με τις ατομικές εργασίες, η διδάσκουσα εξηγούσε στους μαθητές τυχόν απορίες από το πρωινό μάθημα, ενώ τους βοηθούσε και στις ασκήσεις, ώστε να παρουσιάζονται όσο το δυνατόν πιο συνεπείς στο καθημερινό τους μάθημα. Επιπλέον, σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς η διδάσκουσα και οι μαθητές συζητούσαν μεταξύ τους και σχολίαζαν τα κίνητρα των πράξεων των ηρώων, προσπαθώντας να ανακαλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερες αναλογίες με την καθημερινότητα και τα προσωπικά τους βιώματα.

Συμπεράσματα

Καταρχάς, το βασικό ζητούμενο σε ανάλογα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας είναι η αποφυγή της διαρροής των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να ωφεληθούν όσο το δυνατόν περισσότερο. Στα τρία τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας της Ιλιάδας και της Οδύσσειας ο συγκεκριμένος στόχος επιτεύχθηκε. Σχεδόν όλοι οι μαθητές παρακολούθησαν τα μαθήματα μέχρι το τέλος της χρονιάς, κάνοντας ελάχιστες απουσίες.

Παράλληλα, θεωρούμε ότι οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι τέθηκαν στην αρχή της χρονιάς από τη διδάσκουσα, επιτεύχθηκαν. Μετά το τέλος των μαθημάτων οι μαθητές ήταν σε θέση να αναδιηγηθούν τα δύο έπη, γνωρίζοντας τους βασικούς πρωταγωνιστές και τα κύρια γεγονότα. Επίσης, γνώριζαν σε ικανοποιητικό βαθμό βασικά στοιχεία για το έπος ως λογοτεχνικό είδος και για τον Όμηρο. Η κατάκτηση των παραπάνω γνώσεων αποτυπώθηκε και στα πρωινά μαθήματα με την πιο ενεργό συμμετοχή τους και τη σημαντική βελτίωση της βαθμολογίας τους. Μάλιστα, στο τέλος της χρονιάς όλοι οι μαθητές της ενισχυτικής διδασκαλίας πέρασαν με επιτυχία τις εξετάσεις.

Εκτός όμως από τους γνωστικούς στόχους, οι μαθητές εξάσκησαν την κριτική τους σκέψη, συζητώντας και σχολιάζοντας ενέργειες των ηρώων του έπους ή συγκρίνοντας την κινηματογραφική μεταφορά της Ιλιάδας με το αρχικό κείμενο. Τέλος, θεωρούμε ότι απόλαυσαν τα δύο έπη ως ενδιαφέρουσες ιστορίες, αν κρίνουμε από τη θέρμη και το ζήλο που επέδειξαν στο μάθημα και στις δραστηριότητες της ενισχυτικής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Avedon, E. M. & Sutton-Smith, B. (1971). *The study of games.* New York- London: John Wiley & Sons.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.* Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.: Ίδρυμα Νεολαίας και Δια βίου Μάθησης.

Dempsey, J., Rasmussen, K. & Lucassen, B. (1996). The Instructional Gaming Literature: Implications and 99 Sources. *University of South Alabama, Technical Report 96-1.* University of South Alabama: College of Education.

Frey, K. (1999). *Η «μέθοδος Project». Μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

History Channel (2009). *Clash of the Gods: Odysseus* [Τηλεοπτική σειρά]. USA: History Channel.

Liegeois, J. P. (1987). *School Provision for Gypsy and Traveller Children.* Commission of the European Communities.

Μαρουλάκης, Ν. (1996). *Τον καιρό της Οδύσσειας.* Ένθετο στο περιοδικό « Τα Σαΐνια».

Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική, Κοινωνική, Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.* ΥΠ.Ε.Π.Θ. και Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – τομέας Παιδαγωγικής.

Petersen, W., Rathbun, D. & Wilson, C. (Παραγωγοί). (2004). *Troy* [Κινηματογραφική Ταινία]. Malta, UK, USA/ Mexico: Warner Bros Pictures.

Πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά. (2010). *Δράσεις.* Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2014, από http://roma.eled.auth.gr.

Το πρόβλημα της περιθωριοποίησης και η αξία της ανατροφοδότησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Μαρούσης Κυριάκος
Ειδικός Παιδαγωγός
kyriakosmarousis@gmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης αφορά την αναγνώριση της κατάστασης της περιθωριοποίησης, όταν αυτή συμβαίνει σε εκπαιδευτικό πλαίσιο και στην ανάδειξη της λειτουργίας της ανατροφοδότησης, ως μέθοδο αντιμετώπισης του φαινομένου αυτού. Σε πρώτο στάδιο, για την περιγραφή της κατάστασης αυτής θα αναλυθούν οι μορφές με τις οποίες δύναται να παρουσιαστεί η περιθωριοποίηση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σε δεύτερο στάδιο, για την ανάδειξη πρακτικών που συμβάλλουν προς την εξάλειψη της περιθωριοποίησης, αναφέρονται αποτελέσματα ερευνών που αναγνωρίζουν την αξία της ανατροφοδότησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Λέξεις - κλειδιά: Περιθωριοποίηση, ανατροφοδότηση, εξατομίκευση.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, ιδιαίτερα μετά την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) που ορίζει ότι θα πρέπει τα συμβαλλόμενα κράτη να υλοποιήσουν ένα κοινό πλαίσιο δράσης βασιζόμενο στο δικαίωμα όλων των μαθητών στην εκπαίδευση, έχει σημειωθεί παγκόσμιο ενδιαφέρον στην παγκόσμια εκπαιδευτική αλλά και κοινωνική κοινότητα, αναφορικά με την προώθηση της συνεκπαίδευσης στα συνηθισμένα σχολεία. Με βάση λοιπόν την παραπάνω οδηγία και συγκεκριμένα αναφορικά με την αρχή της συμμετοχής όλων των μαθητών στις σχολικές δραστηριότητες, σημειώνεται ότι ένα από τα βασικότερα εμπόδια στην προώθηση της συνεκπαίδευσης αποτελεί η περιθωριοποίηση των μαθητών (Dyson, 1999). Υπό αυτό το πρίσμα, γίνεται φανερή η αξία της παροχής ανατροφοδότησης στη μείωση του φαινομένου της περιθωριοποίησης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, πρέπει να σημειωθεί ότι για να είναι αποτελεσματική η παροχή αυτή θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψιν όχι μόνο το λεκτικό αλλά και το μη λεκτικό κανάλι επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητή (Βρεττός, 2003).

Το πρόβλημα της περιθωριοποίησης στο σχολείο

Σύμφωνα με την επίσημη ετυμολογία της λέξης «περιθωριοποιούμαι», θα πει πως θέτομαι στο περιθώριο (Μπαμπινιώτης, 2002), ως περιθώριο βέβαια νοείται οτιδήποτε βρίσκεται εκτός των ορίων και τα όρια χαρακτηρίζονται από αποδεκτές συμπεριφορές. Ακόμη, οι εκάστοτε κοινωνικές μονάδες φαίνεται να είναι εκείνες που καθαρίζουν αυτά τα όρια στα οποία αλληλεπιδρούν και σημειώνουν συμπεριφορές τα μέλη τους (Becker, 1997). Παρατηρείται επαγωγικά, ότι τα μέλη λειτουργούν σαν σύνολο, με την έννοια της αγέλης ή και της ομάδας, και εξαιρούν από αυτό όσους δε συμμερίζονται τους κανόνες τους.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Carley (1994), περιθωριοποίηση στο σχολείο υφίσταται όταν οι μαθητές που φοιτούν σε αυτό είναι απρόθυμοι να συνεχίσουν την υιοθέτηση της λεγόμενης «αποδεκτής συμπεριφοράς», που ορίζεται αναλόγως στο εκάστοτε σχολείο. Αυτοί οι μαθητές φαίνεται να μην έχουν ανεπτυγμένη τη συναίσθηση του ανήκειν και της συνεκτικότητας, είτε λόγω της αδυναμίας τους ή ακόμα και της απροθυμίας τους για να προσαρμοστούν στις τυπικές προδιαγραφές συμπεριφοράς του συγκεκριμένου σχολείου. Ο ίδιος συμπληρώνει ακόμη ότι αυτή η έλλειψη σύνδεσης με το περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει σε υψηλές πιθανότητες απουσιών, δραστηριότητα συμμοριών, σε χαμηλές επιδόσεις, σε εκδηλώσεις βίας ή ακόμα και στη μη ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Carley, 1994).

Ένα χαρακτηριστικό της περιθωριοποίησης των μαθητών είναι ότι αυτή μπορεί να εμφανιστεί από την περίοδο της εφηβείας, που άλλωστε από μόνη της η περίοδος αυτή θεωρείται, σύμφωνα με την εξελικτική ψυχολογία (Corey, 2009), ένα ιδιαιτέρως δύσκολο και επώδυνο διάστημα, κατά την ανάπτυξη του ανθρώπου. Ακόμη, σύμφωνα με άλλη προσέγγιση, η περιθωριοποίηση θα πρέπει να εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία εξατομίκευσης και ανάπτυξης της ταυτότητας του ατόμου, η οποία συνοδεύεται από την ανασφάλεια και συναισθηματική δυσφορία, που ανατροφοδοτείται και επιδεινώνεται από τα συναισθήματά της αποξένωσης και της απόρριψης (Berk, 2007). Επιπροσθέτως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι τα σχολικά περιβάλλοντα τείνουν να αυξάνουν και να ενισχύουν αυτά τα συναισθήματα. Συγκεκριμένα, σε αυτό το συμπέρασμα φαίνεται να καταλήγει έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής (Edwards & Mullis, 2001). Τέλος, σε εξέλιξη αυτής της έρευνας, φαίνεται να αποδείχθηκε ότι ο ρόλος αυτός των σχολείων μπορεί να αποτελεί και το έναυσμα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Smokowski & Kopasz, 2005).

Μορφές περιθωριοποίησης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο

Ο όρος περιθωριοποίηση χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κατάσταση αποσύνδεσης, διαφοροποίησης και κατ' επέκταση υιοθέτησης πρακτικών αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η περιθωριοποίηση επίσης αποτελεί μια πολύπλοκη έννοια καθώς η διάγνωση αυτής εξαρτάται πολλές φορές από τη σκοπιά την οποία εξετάζεται. Συμπληρώνοντας τον ορισμό της, προχωράμε στο επόμενο στάδιο αυτό της καταγραφής των αιτιολογικών της παραγόντων, ώστε να κατανοηθεί και ποια είναι η μορφή θα μπορούσε να πάρει η περιθωριοποίηση, μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με το συλλογισμό της Schulz (2006). Στον τομέα της εκπαίδευσης συγκεκριμένα, η περιθωριοποίηση του μαθητή αναφέρεται στην έλλειψη του συναισθήματος του ανήκειν και της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό αλλά και με τους συμμαθητές του, μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Υπό αυτό το πρίσμα, ο Mau αναγνώρισε τέσσερις παράγοντες που πρέπει να κατευθύνουν την έρευνα που διεξάγεται για την περιθωριοποίηση, όταν αυτή πραγματοποιείται σε σχολικό περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί σημειώνονται ως εμφάνιση συναισθημάτων ανικανότητας, αδυναμία ανεύρεσης νοήματος στην πρακτική της εκπαίδευσης, αδυναμία συγχρονισμού ή διαφορετικότητα και κοινωνική αποξένωση (Mau, 1992).

Το συναίσθημα της ανικανότητας ενδέχεται να παρουσιαστεί όταν ένας μαθητής αντιλαμβάνεται και θέτει μια αξία σε ένα συγκεκριμένο στόχο, αλλά ταυτόχρονα έχει χαμηλές

προσδοκίες για την επίτευξη του στόχου αυτού. Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικές αρχές έχουν πλήρη εξουσία αναφορικά με την αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών, αν αυτή είναι δηλαδή επιτυχημένη ή όχι. Επειδή όμως η δυναμική του σχολικού περιβάλλοντος απαρτίζεται από τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών, διοίκησης και μαθητών, η προαναφερθείσα τακτική ενδέχεται να επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, οι Brown και συνεργάτες καταλήγουν στο ανησυχητικό συμπέρασμα ότι όταν οι μαθητές αντιληφθούν ότι υπάρχουν λίγα που μπορούν να πράξουν προσωπικά ώστε να επηρεάσουν το μέλλον τους στο σχολείο, τότε εκείνοι επιδιώκουν να απεμπλακούν πλήρως από την εκπαιδευτική διαδικασία (Brown, Higgins, & Paulsen, 2003). Όταν οι μαθητές κατανοήσουν τελικά ότι αυτά τα «παράπονά» τους και αυτές οι ανησυχίες τους αγνοούνται από τις εκπαιδευτικές αρχές, τότε εκείνοι απογοητεύονται με αποτέλεσμα αργά ή γρήγορα αντί οι προσπάθειες τους να προσανατολίζονται στη μάθηση, τελικά εκείνοι επιδιώκουν να προβαίνουν σε επαναστατικές συμπεριφορές όπως την τάση για απουσίες από την τάξη, την μη ολοκλήρωση ή τη μη παράδοση εκπαιδευτικών εργασιών και την ανυπακοή τους στους κανόνες και τις αξίες του σχολείου (Mau, 1992)

Η αδυναμία ανεύρεσης νοήματος στην πρακτική της εκπαίδευσης αναφέρεται στο θέμα της συνάφειας μεταξύ της εκπαίδευσης και της μελλοντικής αποκατάστασης. Οι μαθητές αδυνατούν να κατανοήσουν πλήρως την άμεση συσχέτιση μεταξύ των σημερινών προσδοκιών της σχολική εκπαίδευσης και τις μελλοντικές ανάγκες που αφορούν στην ανεύρεσης κοινωνικής ταυτότητας, στην ενηλικίωση και στην εργασία. Όπως υπογραμμίζουν οι Edwards και Mullis, οι μαθητές εκείνοι που αδυνατούν να νιώσουν άξιοι σε θετικά πρότυπα, θα επιδιώξουν συχνά της ικανοποίηση αυτού του συναισθήματος σε αρνητικά πρότυπα (Edwards & Mullis, 2001).

Ο όρος αδυναμία συγχρονισμού ή διαφορετικότητα, αναφέρεται στην αδυναμία συρρύθμισης του μαθητή με τους συμμαθητές του. Συγκεκριμένα, αντικατοπτρίζει μια λανθασμένη αντίληψη του μαθητή, η οποία περιγράφεται με την πεποίθηση ότι είναι απαραίτητη η υιοθέτηση μιας κοινωνικά μη αποδεκτής συμπεριφοράς, διαφορετικής από το σύνολο, προκειμένου να επιτευχθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία και η κοινωνική αποδοχή, για τον ίδιο. Τέτοια παραδείγματα συμπεριφοράς θα μπορούσαν να είναι η πρακτική της λογοκλοπής ή της αντιγραφής, με σκοπό επίτευξη ανώτερων επιδόσεων, ή ακόμα και η αντίληψη ότι ακόμα και η χαμηλή επίδοση είναι ικανοποιητική για τους ίδιους (Brown, Higgins, & Paulsen, 2003). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, φαίνεται ότι η συρρύθμιση συμπεριφοράς του μαθητή επηρεάζεται κατά κύριο λόγο από τον προσανατολισμό των κινήτρων μάθησης (Σαλβαράς, 2009).

Ο όρος κοινωνική αποξένωση ερμηνεύεται ως η ανικανότητα ή η απροθυμία του μαθητή να ενταχθεί στο σχολείο, ως ένα μέρος του συστήματος. Ένας φοιτητής, ο οποίος αισθάνεται αποξενωμένος απορρίπτει συνήθως τους στόχους και τις αξίες του σχολείου, καθώς και το σχολείο στο σύνολό του, συμπεριλαμβανομένων όλων όσων αυτό συμβολίζει. Σε αυτή την περίπτωση, οι Brown και συνεργάτες, περιλαμβάνουν τους κοινωνικά απομονωμένους μαθητές, περιγράφοντας αυτούς ως μαθητές οι οποίοι αδυνατούν να βασιστούν ή και να εμπιστευτούν τους συμμαθητές τους (Brown, Higgins, & Paulsen, 2003). Τέλος, στη βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι μαθητές που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία, ενδέχεται να

επιλέξουν έναν ενήλικα στον οποίο μπορούν να στραφούν για υποστήριξη και να βασιστούν σε αυτόν, είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι (Mau, 1992).

Η ανατροφοδότηση στην εκπαίδευση

Με την έννοια και τα χαρακτηριστικά της ανατροφοδότησης, στα πλαίσια της εκμάθησης απόδοσης κίνησης, ασχολήθηκαν διάφοροι ερευνητές οι οποίοι χαρακτηρίζουν αυτή ως φυσικό επακόλουθο μια συμπεριφοράς και τονίζουν τη σημαντικότητά της στην εκμάθηση μιας επιθυμητής συμπεριφοράς (Markalnd & Martiken, 1988; Little & McCullagh, 1989). Την ιδιαίτερη αξία στη συμβολή της ανατροφοδότησης προς την ομαλή ανάπτυξη του ατόμου ανέδειξε ο Bowlby (1969) στην κοινώς αποδεκτή θεωρία της προσκόλλησης *«attachment theory»*. Σε εξέλιξη αυτής της θεωρίας αυτής, οι Ainsworth και συνεργάτες (1978), χαρακτήρισαν την ανατροφοδότηση ως απαραίτητο εφόδιο, αναφορικά με το σχέδιο της σύνδεσης, εκείνο που οδηγεί στο ανώτερο επίπεδο κάλυψης αναγκών του ατόμου, δηλαδή του συναισθήματος της ασφάλειας που ακολουθεί το ίδιο το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Ακόμη, αναφορικά με τον τομέα της εκπαίδευσης, η ανατροφοδότηση φαίνεται να εκλαμβάνεται ως μια διαδικασία μάθησης η οποία περιγράφεται με ένα σύστημα αλληλεπίδρασης μεταξύ παροχής πληροφοριών και αντίδρασης του υποκειμένου (Van de Ridder, Stokking, McGahie & Ten Cate, 2008).

Αρχικά, η πρώτη παγκόσμια αναφορά που παραπέμπει στη συμβολή της ανατροφοδότησης, στα πλαίσια της εκπαίδευσης, φαίνεται να ανήκει στον μπηχεϋβιορισμό. Συγκεκριμένα, ο Thorndike (1912), αναφέρει ότι θα ήταν θαύμα αν το ίδιο το βιβλίο προς μελέτη μπορούσε να αναδιπλώνεται μόνο όταν ο μελετητής του προχωρούσε σε σωστή εφαρμογή των όσων διάβαζε. Ακόμη, σύμφωνα με τη προσέγγιση του Pavlov και την εισήγησή του για τη θεωρία του συμπεριφορισμού (1927), αξιοσημείωτο είναι το πείραμα που διενέργησε, μέσω του οποίου αναδεικνύεται η σημασία και η αποτελεσματικότητα της έγκαιρης και έγκυρης παροχής ανατροφοδότησης στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς, κατά τη διαδικασία μάθησης.

Η αξία της ανατροφοδότησης

Αναφορικά με την αναγνώριση της αξίας της ανατροφοδότησης στην εκπαίδευση, όπως παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία, πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα από τον Pressey, κατά τη δεκαετία του 1920. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι η αξία της ανατροφοδότησης, όταν αυτή προσφέρεται με αμεσότητα και εγκυρότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πρακτικής, δε λειτουργεί μόνο διορθωτικά ή επικυρωτικά, αλλά συνιστά παράλληλα σημαντική λειτουργία μάθησης, που είναι άλλωστε ο σκοπός της εκπαίδευσης (Pressey, 1927). Σε εξέλιξη αυτής της θεωρίας, ο ψυχολόγος και πατέρας του συμπεριφορισμού Skinner, υποστηρίζει τη σημαντικότητα της ορθής ανατροφοδότησης στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, ο ίδιος στα συμπεράσματά του, σημειώνει ότι η ανατροφοδότηση φαίνεται να μπορεί να καλύπτει όλο το φάσμα των μαθητών, τόσο τους δυνατούς όσο και τους αδύναμους, όταν αυτοί βρίσκονται στον ίδιο χώρο, αναγνωρίζοντας έτσι τη συμβολή της ανατροφοδότησης στην τροποποίηση της συμπεριφοράς και συγκεκριμένα στην καλυτέρευση της αντίληψης νέων πληροφοριών (Skinner, 1958).

Επιπροσθέτως, η σημαντικότητα της ανατροφοδότησης στην εκπαίδευση φαίνεται να προσέλκυσε το ενδιαφέρον και της γνωστικής ψυχολογίας. Συγκεκριμένα, αυτή περιγράφεται χαρακτηριστικότατα στη προσέγγιση του Vygotsky, ο οποίος ανέλυσε τη συντέλεση της γνωστικής ανάπτυξης μέσα από τη θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του ανθρώπου, που δύναται να φτάσει το άτομο, βασιζόμενος στην συνεχόμενη αλληλεπίδραση του ίδιου του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται. (Crain, 2005).

Τέλος, χαρακτηριστικό είναι το συμπέρασμα των Sender – Liberman και των συνεργατών (2005), που σε σχετική έρευνα το αποτέλεσμα έδειξε ότι ενώ το 90% των εκπαιδευτών δήλωσε ότι παρείχε ανατροφοδότηση, μόλις το 17% των εκπαιδευόμενων φαίνεται να εξέλαβαν αυτή την παροχή, σύμφωνα με τη δήλωσή τους. Σύμφωνα με τους ίδιους ο λόγος για τον οποίο σημειώνεται αυτή η απόκλιση έγκειται στη διαφοροποιημένη ερμηνεία του όρου ανατροφοδότησης μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένου. Συνεπώς, αφού διαπιστώνεται η σημασία της ανατροφοδότησης στην εκπαίδευση, για να εξακριβωθεί η ορθή μεταφορά και η αποτελεσματικότητα αυτής θα πρέπει να εξεταστεί η εννοιολογική προσέγγιση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή.

Βιβλιογραφία

Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, 5. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum

Becker, H. (1997). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance.* NY: Free Press

Berk, L. E. (2007). *Development Through the Lifespan* (4 εκδ.). Boston: Allyn & Bacon

Bowlby, J. (1969). Attachment and loss, Volume 1: Attachment. London: Hogarth Press

Βρεττός, Ι. Ε. (2003). *Μη Λεκτική Συμπεριφορά Εκπαιδευτικού - Μαθητή: Άσκηση με μικροδιδασκαλία.* Αθήνα: Ατραπός

Brown, R. M., Higgins, K., & Paulsen, K. (2003). Adolescent alientation: What is it and what can aucators do about it? *Intervention in School and Clinic , 39* (1), 3-9

Carley, G. (1994). Shifting allienated student - authority relationships in high school. *Social Work in Education , 16* (4), 221-231

Corey, G. (2009). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (8th ed.). Belmont: Thomson Books/Cole

Crain, W. (2005). *Theories of Development: Consepts and Applications.* (5th ed.). NJ: Pearson Prentice Hall

Dyson, A. (1999). Inclusion and inclusions: Theories and discourses in inclusive education. Στο H. Daniels, & P. Garner, *World Yearbook of Education: Inclusive Education* (σσ. 36-53). London: Kogan Page.

Edwards, D., & Mullis, F. (2001). Creating sense of belonging to built safe schools. *Journal of Individual Psychology , 57* (2), 196-203

Little, S. W. & McCullagh, P. (1989). Motivation orientation and modelled instruction strategies: The effects on form and accuracy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 41-53

Markland, R., & Martiken, K. J. (1988). Descriptive analysis of coach augmented feedback given to high-school varsity female volleyball players. *Journal of Teaching Physical Education, 4* (7), *289-301*

Mau, Y. R. (1992). The validity and devolution of a concept: Student alienation. *Adolescence, 27* (107), 731-742

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας.* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned Reflexes.* London: Routledge and kegan Paul

Pressey, S. L. (1927). A simple apparatus which gives tests and scores - and teaches. *School and Society , 23* (586), 373-376

Σαλβαράς, Ι. Κ. (2009). *Διδακτικός σχεδιασμός.* Αθήνα: Ατραπός

Sender–Liberman, A., Liberman, M., Steinert, Y., McLeod, P. & Meterissian, S. 2005. Surgery residents and attending surgeons have different perceptions of feedback. *Med teach 27* (5), 470-472

Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *Science, 128* (3330), 969-977

Smokowski, R. P., & Kopasz, H. K. (2005). Bulling in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools, 27* (2), 101-110

Schulz, L. L. (2007). *The experience of alienation for males ages 16-19 from high School in the Pacific Northwest: A phenomenological inquiry.* Oregon State University

Thorndike, E. L. (1912). *Education: A first book.* New York: The MacMillan Company

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education.* Salamanca: UNESCO.

Van de Ridder, M., Stokking, K., McGaghie, W., & Ten Cate, O., (2008). What is feedback in clinical education?. *Medical Education 42*, 189-197

Το πρόγραμμα γραμματισμού του Πάουλο Φρέιρε στην εκπαίδευση ενήλικων μεταναστών στην Ελλάδα

Τσιρώνη Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης
Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.
giwtatsiro@hotmail.com

Περίληψη

Η χειραφετική αντίληψη της εκπαίδευσης του Πάουλο Φρέιρε έχει μεγάλη αξία στην εκπαίδευση ενηλίκων και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των μεταναστών στο ελλαδικό χώρο. Τα άτομα που μεταναστεύουν στην Ελλάδα δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και κατ΄ επέκταση στην εύρεση εργασίας, στην προσαρμογή και στην ομαλή συμβίωση. Το πρόγραμμα γραμματισμού του Πάουλο Φρέιρε για τους αναλφάβητους, που εφαρμόστηκε στην Βραζιλία, έχει ως στόχο όχι μόνο την εκμάθηση της γλώσσας αλλά και την κοινωνική χειραφέτηση των εκπαιδευομένων. Συνεπώς, ένα πρόγραμμα βασισμένο στις αρχές του Φρέιρε θα μπορούσε να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση μεταναστών στην Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Πάουλο Φρέιρε, γραμματισμός, μετανάστευση, εκπαίδευση ενηλίκων

Σύμφωνα με τις απόψεις του Φρέιρε η πολιτική συνδέεται άρρηκτα με την παιδαγωγική. Σκοπός του εκπαιδευτικού ρόλου είναι να καταφέρει ο μαθητής να αντιλαμβάνεται με κριτικό τρόπο την πραγματικότητα. Ο μοναδικός τρόπος για να οδηγηθούν οι καταπιεζόμενοι στην αναζήτηση της ελευθερίας είναι η εκπαίδευση. *«Η αγωγή του καταπιεζόμενου ακολουθεί την παρακάτω διαδικασία: ο καταπιεζόμενος βοηθιέται να σκεφτεί την κατάσταση του και να ανακαλύψει τις αιτίες της. Από την στόχαση αυτή θα προκύψει κατανάγκη η ένταξη του στον αγώνα για την απελευθέρωση του. Και μέσα σε τούτη την πάλη η αγωγή αυτή πλάθεται και ξαναπλάθεται»* (Φρέιρε,1974:46) Στην χειραφετητική εκπαίδευση, οι άνθρωποι αναπτύσσουν την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται κριτικά τον τρόπο με τον οποίο δρουν στον κόσμο, με αποτέλεσμα να καταφέρνουν να αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα, όχι ως στατική κατάσταση, αλλά ως μια εξελισσόμενη διαδικασία. Σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία, που στοχεύει στον μετασχηματισμό, έχει η γλώσσα, η οποία συνιστά μέσο μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση. Στη χειραφετητική αγωγή ο εκπαιδευτικός εξετάζει σε συνεργασία με τους μαθητές την αντικειμενική πραγματικότητα, αναζητά τις αιτίες των πραγμάτων και ανιχνεύει τις προοπτικές τους. Η παιδαγωγική σκέψη τους Φρέιρε, καθώς και το πρόγραμμα γραμματισμού που ανέπτυξε για τους αναλφάβητους στην Βραζιλία, αναμφισβήτητα αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια ενός εκπαιδευτή ενηλίκων στη σύγχρονη μεταναστευτική Ελλάδα.

Το σημαντικότερο πρόβλημα προσαρμογής των μεταναστών στην Ελλάδα είναι η χρήση της γλώσσας, η οποία αποτελεί προϋπόθεση επικοινωνίας, έκφρασης, και κατ' επέκταση ανεύρεσης εργασίας, επίτευξης συναλλαγών με το κράτος και αποδοχής τους από την κοινωνία. Η γλώσσα συνιστά όχι μόνο μέσο επικοινωνίας αλλά μέσο πρόσληψης και απόδοσης τους κόσμου και ψυχικό εργαλείο ανάπτυξης της νόησης και της πλήρως ανεπτυγμένης εννοιο-

λογικής σκέψης, που μπορεί να γενικεύει και να συνδέει έννοιες. Ακόμη, μέσω της γλώσσας επιτυγχάνεται η πρόσβαση στο πνευματικό και πολιτισμικό πλούτο μιας χώρας και στην ενημέρωση για την επικαιρότητα. Αυτό σημαίνει ότι κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός και η ίδρυση σχολείων που να απευθύνονται σε ενήλικες μετανάστες, οι οποίοι έρχονται στην Ελλάδα και πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα προκειμένου να επικοινωνήσουν και να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία.

Ο Πάουλο Φρέιρε έδωσε τι συντεταγμένες πάνω στις οποίες μπορεί να κινηθεί ένα πρόγραμμα γραμματισμού που απευθύνεται σε αναλφάβητους ενήλικες. Ένα πρόγραμμα με τις ίδιες αρχές θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας σε μετανάστες που έρχονται στην Ελλάδα και δεν γνωρίζουν την ελληνική. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αντιμετωπίζεται όχι μόνο από παιδαγωγική οπτική αλλά κατά βάση από πολιτική, καθώς θεωρείται πολιτική και κοινωνική υποχρέωση η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες.

Σύμφωνα με τον Πάουλο Φρέιρε, οι φάσεις προετοιμασίας ενός προγράμματος γραμματισμού είναι πέντε. Στην πρώτη φάση οι εκπαιδευτές ερευνούν το λεξιλόγιο των εκπαιδευομένων, αναζητούν λέξεις εμποτισμένες με νόημα και συναισθήματα και συντάσσουν κατάλογους. Οι λέξεις στους καταλόγους εντάσσονται με κριτήριο τη θέση που έχουν στην καθημερινή ζωή των ατόμων και τη σύνδεση τους με τις επιθυμίες και τις ελπίδες τους. Στη δεύτερη φάση, επιλέγεται ένας αριθμός παραγωγικών λέξεων, οι οποίες αντιστοιχούν σε βασικές έννοιες, ιδέες και πρακτικές των μαθητών και προσφέρουν δυνατότητες για συζήτηση ζητημάτων της καθημερινής ζωής σε πολιτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται εφικτός ο στοχασμός για την πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά οι άνθρωποι και προσφέρεται το δυναμικό για μια βαθύτερη κριτική κατανόηση της πραγματικότητας. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα ανάλυσης κάθε λέξης σε συλλαβές ώστε σε συνδυασμό με την αλλαγή φωνηέντων, να αναδιαμορφώνονται για να παράγουν νέες λέξεις. (Γρόλλιος,2005:83-84)

Κατά την τρίτη φάση γίνεται η κατασκευή των κωδικοποιήσεων, δηλαδή των αναπαραστάσεων των παραγωγικών λέξεων που λειτουργούν ως προκλήσεις. Ουσιαστικά, αποτελούν κωδικοποιημένες προβληματικές καταστάσεις οι οποίες αποκωδικοποιούνται κατά την διδασκαλία από τους εκπαιδευόμενους με τη συνεργασία του εκπαιδευτή. Οι κωδικοποιήσεις συμπυκνώνουν καταστάσεις από την καθημερινή ζωή των εκπαιδευομένων και δίνουν την ευκαιρία για ενασχόληση με άλλα ζητήματα όπως ο εθνικισμός, η δημοκρατία, η ανάπτυξη και ο γραμματισμός. Η παραγωγική λέξη είτε εκφράζει ολόκληρη την κατάσταση που απεικονίζεται στην κωδικοποίηση είτε σχετίζεται με μια μόνο πλευρά της. Τα παραγωγικά θέματα αντιστοιχούν σε πραγματικές καταστάσεις και προβλήματα των εκπαιδευομένων και οδηγούν στην κατανόηση, στην απόκτηση της γνώσης και στην κριτική παρέμβαση στην πραγματικότητα που μελετάται. Στην τέταρτη και πέμπτη φάση επιλέγεται το περιεχόμενο, οι μέθοδοι και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για την αποκωδικοποίηση των κωδικοποιήσεων και την κατάκτηση των ικανοτήτων γραφής και ανάγνωσης. (ο.π:2005:84-85)

Βασικό στοιχείο στην εκπαίδευση των ενηλίκων είναι η σύνδεση της προφορικής και της γραπτής μορφής του λόγου, ώστε να μην τίθενται φράγματα ανάμεσα τους προκειμένου να γίνεται συστηματική εξάσκηση που θα συνδυάζει τη γραφή, την ανάγνωση και την ομιλία.

(Γρόλλιος, Καρανταίδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας, 2002: xxxvi) Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει έμφαση στην παραγωγή λόγου από τους μαθητές με τη δημιουργία πραγματικών επικοινωνιακών περιστάσεων στις οποίες οι εκπαιδευόμενοι οφείλουν να ανταποκριθούν με γλωσσική επάρκεια. Άλλωστε σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας σύμφωνα με σύγχρονες γλωσσολογικές και παιδαγωγικές θεωρήσεις είναι να καταστούν οι μαθητές επαρκείς ομιλητές, δηλαδή να μπορούν να ανταποκριθούν με γλωσσική επάρκεια στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες εμπλέκονται. Τέλος, σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού ο εκπαιδευτής οφείλει να λαμβάνει υπόψη του την ανασφάλεια των ενηλίκων που ενοχλούνται όταν τους μεταχειρίζονται σαν παιδιά, αξιοποιώντας την εμπειρική γνώση τους με σκοπό να την υπερβεί δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης. (ο.π: 2002: xxxvi)

Το πρόγραμμα των σχολείων που ασχολούνται με ενήλικες μετανάστες πρέπει να έχει ως στόχο την εκμάθηση της δομής και της χρήσης της γλώσσας, την προσέγγιση επιστημονικών θεμάτων και τη συγγραφή βιωματικών κειμένων με απώτερο σκοπό την κατανόηση και την παραγωγή λόγου. Η διδασκαλία πρέπει να είναι προσανατολισμένη στην κατανόηση από τη μεριά των μαθητών, ότι *μαθαίνω τη γλώσσα* δε σημαίνει μια τεχνική διαδικασία, που δεν έχει σχέση με ζητήματα της καθημερινής πραγματικότητας. Η διδασκαλία δεν γίνεται με αποστειρωμένο κοινωνικά τρόπο χρησιμοποιώντας κείμενα που αποκαλύπτουν την *αλήθεια* των γραμματικών κατηγοριών. Αντίθετα, ξεκινά και έχει ως στόχο την ενασχόληση με ζητήματα που αφορούν και ενδιαφέρουν τους μαθητευόμενους. (Γρόλλιος, Καρανταίδου, Κορομπόκης, Κοτίνης & Λιάμπας, 2002: 139) Το πιο κατάλληλο υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής είναι η χρήση κειμένων της καθημερινής ζωής όπως εφημερίδες, ΜΜΕ, λογοτεχνικά κείμενα ή κείμενα που έχουν παράγει οι ίδιοι οι μαθητές. (ο.π:123)

Η διδασκαλία της γλώσσας ασχολείται με τη γραμματική διότι θέλει με τη βοήθεια της, οι ομιλητές να μάθουν να βλέπουν μέσα από τη γλώσσα, να αναλύουν τον τρόπο κατασκευής των γεγονότων, των φαινομένων, των αιτιών και των σχέσεων. Η γνώση της γραμματικής βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα διάφορα φαινόμενα δομής της γλώσσας και να εξοικειωθούν με τη χρήση της μεταγλώσσας, μέσω της περιγραφής της λειτουργίας της γλώσσας σε πραγματικές καταστάσεις που τους αφορούν. Η γραμματική δεν είναι αναγκαίο να είναι προγραμματισμένη, αρκεί η ανάλυση της να εκκινεί από τα γραμματικά φαινόμενα που εξετάζονται στα κείμενα που μελετούν οι μαθητές. (ο.π:139)

Η ενασχόληση με τα κείμενα δεν περιορίζεται μόνο στην ανακάλυψη του τρόπου δόμησης των κειμένων, της γραμματικής και συντακτικής σύστασης τους, της υφολογική διάπλασης τους, τις φωνές και τα μηνύματα που ακούγονται. Αντίθετα, αναζητείται η αιτία που το κάθε κείμενο δομείται με αυτόν τον τρόπο και οι δυνατότητες αλλαγής τους. Η επεξεργασία των κειμένων περιλαμβάνει την αναζήτηση αδυναμιών σε επίπεδο ορθογραφίας, σύνταξης, μορφολογίας, λεξιλογίου, δομής και προφοράς. Διερευνώνται αποτελεσματικότεροι τρόποι έκφρασης προκειμένου να αποδοθεί με καλύτερο τρόπο το μήνυμα, το οποίο εξαρτάται από τον πομπό, τον δέκτη και την γλωσσική περίσταση. Έτσι, η διαδικασία επεξεργασίας των κειμένων είναι μια μεταγλωσσική δραστηριότητα, όπου οι μαθητές ξεκινώντας από το δικό τους γλωσσικό προϊόν αποκτούν γνώση για τη γλώσσα και αντιλαμβάνονται πώς μπορούν να βελτιώσουν και να διευρύνουν ο, τι οι ίδιοι πράττουν με την γλώσσα.(ο.π:135)

Αξίζει να σημειωθεί ότι η εκμάθηση της γλώσσας ενός λαού δεν ανταποκρίνεται μόνο στην επικοινωνία αλλά περιλαμβάνει όλο το φάσμα των πολιτισμικών και κοινωνικών επιτευγμάτων. Συνεπώς, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας δεν πρέπει να γίνεται με τρόπο που να υποτιμά την μητρική γλώσσα των μεταναστών, καθώς η γλώσσα τους αντανακλά όλη την κοινωνική και πνευματική τους πραγματικότητα. Η αντιμετώπιση της γλώσσας των μεταναστών με μειονεκτικό τρόπο σημαίνει ταυτόχρονα περιθωριοποίηση των ανθρώπων που τη μιλούν.

Η παιδαγωγική αντίληψη του Φρέιρε διαφέρει από την τεχνοκρατική λογική της εκπαίδευσης, η οποία επιδίδεται στην επίλυση τυποποιημένων προβλημάτων και επιδιώκει την κάλυψη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Σε αυτήν την εκπαίδευση «*ο δάσκαλος μιλάει για την πραγματικότητα σαν αυτή να ήταν στατική, ακίνητη, χωρισμένη σε στεγανά και προβλεπτή με κάθε ακρίβεια. Ή εκθέτει ένα θέμα που είναι τελείως ξένο στην υπαρξιακή εμπειρία των μαθητών. Σκοπός του είναι να γεμίσει τους μαθητές με την ύλη της αφήγησης, μια ύλη αποσπασμένη από την πραγματικότητα, αποσυνδεδεμένη από το σύνολο που την γέννησε , και που θα μπορούσε να της δώσει νόημα. Οι λέξεις αδειάζουν από τη συγκεκριμένη σημασία τους και καταντούν κούφια αλλοτριωμένη και αλλοτριωτική πολυλογία*» (Φρέιρε,1974: 77)

Αντίθετα, η παιδαγωγική του Φρέιρε ενέχει πολιτικά στοιχεία τα οποία καθιστούν σαφή την ανάγκη για «τοποθέτηση στο πρόβλημα» παρά για «επίλυση του προβλήματος». Όταν συζητιούνται προβλήματα όπως η έλλειψη κατοικίας, ο μαζικός αναλφαβητισμός, η φτώχεια, η εκμετάλλευση είναι προφανές ότι δεν υπάρχουν απλές λύσεις. Ο προσδιορισμός των αντιφάσεων στις ιδεολογικές θέσεις, στις κοινωνικές δομές και στις καθημερινές πρακτικές είναι μια διαδικασία κριτικής και προβληματισμού, αναγκαστικά συνεχής και ανολοκλήρωτη. (Γρόλλιος, Καρανταίδου, Κορομπόκης, Κοντίνης & Λιάμπας, 2002: xxvi).

Ο γραμματισμός δεν μπορεί να συνίσταται από μια απλή μηχανιστική απομνημόνευση λέξεων και γραμματικοσυντακτικών κανόνων. Αντίθετα συνιστά μια πράξη δημιουργίας όπου οι μαθητές είναι ενεργητικά υποκείμενα στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς συμμετέχουν κατά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων, και όχι παθητικοί δέκτες των λεγομένων του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος δεν είναι το άτομο που απλώς διδάσκει αλλά μέσω του διαλόγου με τους μαθητές του διδάσκεται και ο ίδιος. Δάσκαλος και μαθητής γίνονται συνυπεύθυνοι σε μια διαδικασία που όλοι αναπτύσσονται. «*Εδώ κανένας δεν διδάσκει τον άλλο, ούτε είναι αυτοδίδακτος. Οι άνθρωποι αλληλοδιδάσκονται, αλληλοσυνδεόμενοι με τον κόσμο που τους περιβάλλει , με τα προς γνώση αντικείμενα που στην τραπεζική εκπαίδευση είναι ιδιοκτησία του δασκάλου*». (Φρέιρε,1974: 89)

Το σχολείο που διδάσκει στους μετανάστες δεν περιορίζεται στην εκμάθηση της γλώσσας, αλλά επιζητά μέσω της ενασχόλησης των παραγωγικών θεμάτων και του διαλόγου να ενδυναμώσει του μετανάστες να αγωνιστούν για τα δικαιώματα τους και για την κατάκτηση της ελευθερίας τους. Η κριτική συνείδηση συντείνει στον απεγκλωβισμό από στερεοτυπικές ιδέες, ρατσιστικές αντιλήψεις και φυσικοποιήσεις. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης θεωρείται βασικό γνώρισμα της πραγματικής παιδείας και ένας από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα σχολεία που απευθύνονται σε μετανάστες οφείλουν να έχουν ως στόχο την κριτική συνειδητοποίηση. Η κριτική σκέψη είναι συνυφασμένη με την αναζήτηση των αιτιών και της αλλαγής καθώς εστιάζει στο γίγνεσθαι των πραγμάτων. Επιπλέον, η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας ισοδυναμεί με την καλλιέργεια του διαλεκτικού στοχασμού, της ικανότητας να συλλαμβάνει κανείς τις εσωτερικές αντιφάσεις ενός πράγματος ή μιας θεωρίας και να αναζητεί τον τρόπο επίλυσης τους. (Παυλίδης, 2008-2009: 142) Η προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης διαμέσου της εκπαίδευσης είναι δύσκολη να επιτευχθεί στην περίπτωση που η σχέση των ατόμων με το κοινωνικό τους περιβάλλον δεν γεννούν τη διάθεση για κριτική αντιμετώπιση της πραγματικότητας, αλλά αντιθέτως καλλιεργούν το συμβιβασμό και την υποταγή στις παραδεδομένες αξίες. Η παιδεία είναι δύσκολο να χειραφετήσει πνευματικά και κοινωνικά τους ανθρώπους που δεν επιθυμούν κάτι τέτοιο και ως εκ τούτου απαραίτητη προϋπόθεση είναι μια κριτική στάση απέναντι στα πράγματα, μια επιθυμία αμφισβήτησης και αλλαγής της κυρίαρχης κατάστασης.

Ο χειραφετικός ρόλος της κριτικής σκέψης αφορά τους ανθρώπους που επιθυμούν να διεισδύσουν στην ουσία της κοινωνικής πραγματικότητας να κατανοήσουν το γίγνεσθαι των πραγμάτων με σκοπό να αλλάξουν τον κόσμο. Σύμφωνα με τον *Φρέιρε « αντιμετωπίζοντας την παιδεία ανεξάρτητα από τη δύναμη που την συγκροτεί, αποκομμένη από τον συγκεκριμένο κόσμο όπου σφυρηλατείται, οδηγούμαστε είτε να την ανάγουμε σε έναν κόσμο αφηρημένων αξιών...είτε να την αντιληφθούμε σαν ένα βατήρα για την αλλαγή της πραγματικότητας... Αλλά, στην πραγματικότητα, δεν είναι η παιδεία εκείνη που διαπλάθει την κοινωνία σύμφωνα με ορισμένα πρότυπα, αλλά είναι η κοινωνία που αυτοδιαμορφώνεται σύμφωνα με τα δικά της πρότυπα και διαπλάθει την παιδεία...»* (Φρέιρε, 1985:88-89)

Η παιδεία που λειτουργεί στην υπηρεσία της κοινωνικής χειραφέτησης ξεκινά από τις ανάγκες των ανθρώπων που δεν ικανοποιούνται πλέον μέσα στα πλαίσια των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων. Η αυθεντική παιδεία που καλλιεργεί την κριτική ικανότητα είναι οργανικά ενταγμένη στην προσπάθεια αλλαγής του κόσμου, στη διαδικασία δημιουργίας της ιστορίας καθώς, «*η παιδεία που αποβλέπει στην απελευθέρωση προσπαθεί να γράψει την ιστορία, όχι απλώς να την αποδεχθεί ή να την διαβάσει»* (ο.π: 99)

Οφείλουμε να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές είτε ενήλικες είτε ανήλικες πρέπει να είναι οι ίδιοι κριτικά στοχαζόμενα άτομα και να επιδιώκουν τον μετασχηματισμό. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μην είναι προσκολλημένοι στις παραδεδομένες αξίες και στους τρόπους σύλληψης και ερμηνείας του κόσμου, διότι το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε αυτήν την περίπτωση θα είναι να παρατείνεται η υπάρχουσα κατάσταση. Δάσκαλοι και μαθητές θα κατορθώσουν μέσω μιας αμφίδρομης διαδικασίας χειραφετητικής σκέψης να στοχασθούν κριτικά, να ενδυναμωθούν και να επιδιώξουν την αλλαγή. Τέλος, ένα πρόγραμμα που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη συνειδητοποίηση και την κοινωνική χειραφέτηση πρέπει να απευθύνεται όχι μόνο σε σχολεία εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά να περιλαμβάνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Γρόλλιος, Γιώργος (2005), Ο Πάουλο Φρέιρε και το αναλυτικό πρόγραμμα, Βανιά: Θεσσαλονίκη

Γρόλλιος, Γιώργος, Καρανταίδου, Ρούλα, Κορομπόκης, Δημήτρης., Κοτίνης, Χρήστος, Λιάμπας, Τάσσος. (2002), *Γραμματισμός και συνειδητοποίηση, Μια παιδαγωγική προσέγγιση με βάση τη θεωρία του* Paulo *Freire*, Μεταίχμιο: Θεσσαλονίκη

Παυλίδης, Περικλής (2008-2009), Γνωσιολογικά ζητήματα της Παιδείας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη

Τριανταφυλλίδου, Άννα & Μαρούκης, Θάνος, (2010) *Η μετανάστευση στην ελλάδα του 21ου αιώνα,* Κριτική: Αθήνα

Φρέιρε, Πάουλο. (1974), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφ. Κρητικός Γιάννης, Κέδρος:Αθήνα

Φρέιρε, Πάουλο (1977) Η πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας, μτφ. Τσάμης, Σωτήρης, Καστανιώτη: Αθήνα

Φρέιρε, Πάουλο (1985), «Πρόσκληση για κριτική συνειδητοποίηση και αποεκπαίδευση» στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή* Κέντρο μελετών και αυτομόρφωσης: Αθήνα

Φρέιρε, Πάουλο (1985), Μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης, στο *Για μια απελευθερωτική αγωγή* Κέντρο μελετών και αυτομόρφωσης: Αθήνα

Φρέιρε Πάουλο, «Μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της "κριτικής συνειδητοποίησης"» *Για μια απελευθερωτική αγωγή*, Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης: Αθήνα

Χαραλαμπόπουλος, Αγαθοκλής & Χατζησαββίδης, Σωφρονής (1997) *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία της νέας ελληνικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση,* Κώδικας:Θεσσαλονίκη

Spring, J. (1985) «Η ανάπτυξη της συνείδησης: από τον Μαρξ στον Φρέιρε», στο: *Για μια απελευθερωτική αγωγή*, Κέντρο Μελετών και Αυτομόρφωσης: Αθήνα

Το φαινόμενο των διαρροών των ενηλίκων μεταναστών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας *Οδυσσέας*

Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα
Φιλόλογος-Ψυχολόγος, Υπ. Διδάκτωρ Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ
t.thomaitsa@yahoo.com

Περίληψη

Η έρευνα αυτή διεξήχθη στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση Ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) το χρονικό διάστημα 2012-2013. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση μιας συγκεκριμένης διάστασης του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, που αφορά στο φαινόμενο της ύπαρξης διαρροών στα τμήματα των ενηλίκων μεταναστών εκμάθησης ελληνικής γλώσσας του προγράμματος «Οδυσσέας» του ΙΝΕΔΙΒΙΜ. Συγκεκριμένα έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν οι αιτίες που ωθούν τους μετανάστες που συμμετέχουν στα τμήματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας σε διαρροή από τα εκπαιδευτικά προγράμματα και συγχρόνως να αναζητήσει τους παράγοντες που θα συγκρατήσουν τους εκπαιδευόμενους στην μαθησιακή διαδικασία μέχρι το πέρας του προγράμματος στο οποίο εντάχθηκαν. Η γνώση των ιδιαιτεροτήτων της ομάδας των μεταναστών και των κινήτρων που τους ωθούν να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας, συμβάλλουν προς την κατεύθυνση μιας κοινωνίας που αποδέχεται τη διαφορετικότητα και επιζητεί την ισότητα και τις ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση. Οι προτάσεις μας, οι οποίες πηγάζουν από τα συμπεράσματα της έρευνας, συγκλίνουν στη δυνατότητα συμμετοχής των μεταναστών σε εκπαιδευτικά χωρίς προκαταλήψεις, φόβους, προκαταλήψεις και διαχωριστικές γραμμές και φαινόμενα ρατσισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαιδευόμενοι, μετανάστες, εκπαιδευτές, διαρροές, προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας.

Εισαγωγή

Ο σκοπός της εκπαίδευσης σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον είναι η οργάνωση και η λειτουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την παροχή υποστηρικτικών μέτρων σε μετανάστες προκειμένου να ενισχύσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και τις διαπολιτισμικές ικανότητες, οι οποίες απαιτούνται για την ομαλή κοινωνική ένταξη των ίδιων και των οικογενειών τους.

Άλλωστε η ανεκτικότητα στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα σηματοδοτώντας μια διαφοροποίηση των κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών στηρίζεται πρωτίστως στη γνώση. Καθώς η γνώση περισσοτέρων γλωσσών διευρύνει τις αντιλήψεις για τον κόσμο, αλλάζει τον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και περιορίζει την εκδήλωση φαινομένων ρατσισμού (Καλαντζή, 2007).

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση, ανάλυση και ερμηνεία, στο βαθμό του δυνατού, των διαρροών των εκπαιδευομένων από τα προγράμματα εκμάθησης των μεταναστών της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα θα επιχειρηθεί η συσχέτιση των διαρροών και η διερεύνηση των δημογραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των ατόμων

που εγκαταλείπουν, χωρίς να ολοκληρώσουν, τα προγράμματα εκμάθησης των ελληνικών και θα διερευνηθούν οι αιτίες των διαρροών μέσα από συνεντεύξεις των εκπαιδευτών των τμημάτων αυτών.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο **πρώτο** μέρος παρατίθενται δομικά στοιχεία προκειμένου να στοιχειοθετεί όσο γίνεται καλύτερα το **θεωρητικό υπόβαθρο** για την κατανόηση της παρούσας έρευνας. Δίνονται οι απαραίτητες πληροφορίες για το φαινόμενο της μετανάστευσης στην ελληνική πραγματικότητα καθώς και για το πρόγραμμα **«Οδυσσέας»** το οποίο διοργανώνει τα μαθήματα επιμόρφωσης των μεταναστών την ελληνική γλώσσα και από το οποίο αντλήθηκε όλο το ερευνητικό υλικό της εμπειρικής έρευνας Το **δεύτερο μέρος** είναι το **Εμπειρικό** κομμάτι. Τονίζεται η σημασία της έρευνας, διατυπώνονται ο ερευνητικός σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Στη συνέχεια περιγράφεται η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε κατά την ερευνητική διαδικασία. Τέλος παρατίθενται τα **τελικά συμπεράσματα** του ερευνητικού μας εγχειρήματος.

Το φαινόμενο της μετανάστευσης

Το φαινόμενο της μετανάστευσης χρονολογείται πολύ βαθιά στην ιστορία και τα τελευταία χρόνια παρουσιάζει έξαρση τόσο στον ευρωπαϊκό χώρο, όσο και στην ελληνική κοινωνία. Η συμβίωση διαφορετικών πολιτισμών, συνέπεια πληθυσμιακών μετακινήσεων, είναι παλιό φαινόμενο όσο και η ανθρωπότητα και είναι αυτονόητο και λογικό πως η μετανάστευση επηρεάζει βαθιά τις δομές, τις συνήθειες της κοινωνίας και την διαμόρφωση της ως προς τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Η Ελλάδα αποτελεί έναν από τους πρώτους προορισμούς των μεταναστών από τον Τρίτο Κόσμο στην Ευρώπη τα τελευταία χρόνια. Η Ελλάδα είναι γνωστό ότι μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και έπειτα. Η ελληνική κοινωνία, όπως και οι κοινωνίες των άλλων ευρωπαϊκών χωρών είναι πλέον πολυπολιτισμική.

Ως συνέπεια του μεγάλου αριθμού των διαμενόντων μεταναστών στη χώρα μας, η ελληνική κυβέρνηση αναγκάστηκε να προβεί σε ένα συγκεκριμένο προγραμματισμό και να ψηφίσει σχετικούς νόμους που να προσδιορίζουν επακριβώς την διαδικασία νομιμοποίησης των μεταναστών και ποινικοποίησης της μη υπακοής στους σχετικούς νόμους. Συγκεκριμένα ο νόμος 3386/2005 που ψηφίστηκε το 2005. ρυθμίζει επακριβώς τα θέματα εισόδου, διαμονής και κοινωνικής ένταξης και προσδιορίζει το καθεστώς του «μακρός διαμένοντος στη χώρα». Τα άρθρα 65 και 66 εισάγουν ένα Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης για την κοινωνική ένταξη των αλλοδαπών με βάση τον σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων τους και με σκοπό την επιτυχή ένταξη στη ελληνική κοινωνία με έμφαση στους εξής τομείς: πιστοποιημένη γνώση της ελληνικής γλώσσας, παρακολούθηση εισαγωγικών μαθημάτων ιστορίας, πολιτισμού και τρόπου ζωής της ελληνικής κοινωνίας, ένταξη στην ελληνική αγορά εργασίας και ενεργό κοινωνική συμμετοχή (Τριανταφυλλίδου, 2005).

Η παρουσία των νεόφερτων αυτών ανθρώπων προέβαλε την ανάγκη τόσο για την δική τους επιμόρφωση προκειμένου να μπορέσουν να ενσωματωθούν στα κοινωνικά δεδομένα, όσο και την επιπλέον επιμόρφωση των αυτοχθόνων προκειμένου να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα κοινωνικά φαινόμενα όπως η ανεργία που προέκυψαν με την έλευση επιπλέον πληθυ-

σμού. Η πραγματικότητα, ωστόσο, δεν είναι τόσο ευνοϊκή και ειδικά για τους μετανάστες από τις χώρες του Τρίτου κόσμου ή των Βαλκανίων, χώρες που τελούν υπό δυσμενείς οικονομικές ή πολιτικές συνθήκες. Η εξέλιξη αυτή λοιπόν της κοινωνίας σε διαπολιτισμική δημιουργεί εκπαιδευτικές ανάγκες που απαιτούν ειδική οργάνωση και σχεδιασμό.

Στις μέρες μας έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί πολλά προγράμματα εκμάθησης της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης στους μετανάστες. Η συγκεκριμένη έρευνα αντλεί το ερευνητικό της υλικό από το πρόγραμμα «Οδυσσέας» του ΙΝΕΔΙΒΙΜ γιατί είναι από τους λίγους φορείς ανά την Ελλάδα που παρέχει την δυνατότητα σε όλους τους μετανάστες να παρακολουθήσουν μαθήματα ελληνικής γλώσσας δωρεάν.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα *Οδυσσέας*

Ο ακριβής τίτλος του Προγράμματος είναι «Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό- «ΟΔΥΣΣΕΑΣ»» και υποστηρίζει την απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων δίνοντας έμφαση στις πρακτικές διαπολιτισμικές ικανότητες, οι οποίες απαιτούνται για την προσαρμογή των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία(www.inedivim.gr).

Η υλοποίηση του Έργου είχε ανατεθεί στο Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) που υπάγονταν στη Γ.Γ.Δ.Β.Μ. του Υπουργείου Παιδείας. Το Έργο εντάσσεται στο επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο. Σήμερα όμως το πρόγραμμα υλοποιείται από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ πληροφορίες για το οποίο αναφέραμε πιο πάνω.

Οι προϋποθέσεις συμμετοχής στο πρόγραμμα προβλέπουν να είναι οι συμμετέχοντες πολίτες της Ε.Ε. και υπήκοοι τρίτων χωρών, ηλικίας από 16 ετών και πάνω και βέβαια να διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα. Τμήματα οργανώνονται σε όλους τους νομούς της χώρας, εφόσον συγκεντρωθεί ο απαραίτητος αριθμός εκπαιδευομένων. Το Έργο αφορά στην οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικού προγράμματος για την εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας ως Δεύτερης, στοιχείων της ελληνικής ιστορίας και του ελληνικού πολιτισμού, ώστε όλοι οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες και τις πρακτικές κοινωνικές και διαπολιτισμικές ικανότητες που απαιτούνται για την επίτευξη γλωσσικής και πολιτισμικής κατανόησης, απαραίτητων στοιχείων για την ενεργό κοινωνική ένταξη των ίδιων και των οικογενειών τους (www.inedivim.gr).

Αναλυτικά, ως **κύριοι στόχοι του** έργου ορίζονται**:**

- *Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως μέσο για την πρόληψη και αντιμετώπιση του κινδύνου κοινωνικού αποκλεισμού και την αποτελεσματικότερη ενεργό ένταξη των μεταναστών και των οικογενειών τους.*
- *Η ενίσχυση της αυξανόμενης κινητικότητας των εργαζομένων στην Ε.Ε.*
- *Η ενίσχυση της προσαρμοστικότητας και της απασχολησιμότητας και η βελτίωση της θέσης εργασίας τους.*
- *Η εξασφάλιση της ισότητας των ευκαιριών πρόσβασης στη (διά βίου) μάθηση.*

- *Η δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος για την οικογένεια.*
- *Η ενίσχυση της ισότητας ευκαιριών των δύο φύλων και της κοινωνικής και επαγγελματικής θέσης των γυναικών.*
- *Η προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης και η ενίσχυση των διαπολιτισμικών ικανοτήτων.*
- *Η προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.*
- *Η πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες.*
- *Η ενίσχυση και προώθηση της κοινωνικής συνοχής και της ατομικής ευημερίας (www.inedivim.gr).*

Η σημασία της παρούσας έρευνας

Αναφορικά με το θέμα που εξετάζεται στην εργασία αυτή που έχει να κάνει με την συμμετοχή των μεταναστών στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας, μπορούμε να πούμε ότι το έδαφος είναι σχετικά παρθένο ερευνητικά και αυτό συμβαίνει γιατί η δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα σε μετανάστες ξεκίνησε μόλις τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας

Η σημασία του θέματος της έρευνας κρίνεται αδήριτη καθώς παρεισέφρησε στα αίτια που οδηγούν τους ενήλικες μετανάστες να διαρρεύσουν από τα τμήματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας και παρεμποδίζουν την παραμονή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τα κίνητρα που τους βοηθούν να ξεπεράσουν τα εμπόδια.

Από την επισταμένη μελέτη ερευνών και βιβλιογραφικών αναφορών σχετικών με το παραπάνω θέμα αντιλαμβανόμαστε ότι η έρευνά μας θα συμβάλλει τα μέγιστα στην ήδη κεκτημένη γνώση καθώς το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί στη διάσταση αυτή και με τη συγκεκριμένη κατηγορία ανθρώπων (μετανάστες) σε βάθος. Ενώ υπάρχουν μεμονωμένες αναφορές σε διπλωματικές, άρθρα και βιβλία για τις διαρροές σε τμήματα ενηλίκων δεν αναφέρονται καθόλου στους μετανάστες με όλες τις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν την συγκεκριμένη ομάδα, υπάρχει ερευνητικό κενό στην διερεύνηση των αιτιών των διαρροών αυτών από τα τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Οι ερευνητικές υποθέσεις και τα ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τους στόχους, που προαναφέρθηκαν και τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας σε συνδυασμό με τα πορίσματα των ερευνών-μελετών διατυπώνονται οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα:

Αναλυτικά, οι **ερευνητικές υποθέσεις** που διατυπώνονται είναι:

- *Οι εκπαιδευόμενοι που τείνουν να εγκαταλείπουν το τμήμα είναι άνδρες ή γυναίκες;*
- *Οι εκπαιδευόμενοι που τείνουν να εγκαταλείπουν το τμήμα είναι νεότερης ηλικίας ή μεγαλύτερης;*
- *Οι εκπαιδευόμενοι που τείνουν να εγκαταλείπουν το τμήμα είναι ποιάς καταγωγής*
- *Οι εκπαιδευόμενοι που τείνουν να εγκαταλείπουν το τμήμα είναι υψηλού ή χαμηλού μορφωτικού επιπέδου;*

- *Οι εκπαιδευόμενοι που τείνουν να εγκαταλείπουν το τμήμα επηρεάζονται από συναισθηματικούς παράγοντες όπως η κόπωση ή η ματαίωση των προσδοκιών τους που τυχόν προκύπτουν;*
- *Οι εκπαιδευόμενοι που τείνουν να εγκαταλείπουν το τμήμα επηρεάζονται από τις επαγγελματικές υποχρεώσεις που τυχόν προκύπτουν;*
- *Οι εκπαιδευόμενοι που τείνουν να εγκαταλείπουν το τμήμα επηρεάζονται από τις οικογενειακές υποχρεώσεις που τυχόν προκύπτουν;*
- *Οι εκπαιδευόμενοι που τείνουν να εγκαταλείπουν το τμήμα επηρεάζονται από τον ρόλο-παρουσία του εκπαιδευτή των ενηλίκων κατά τη διάρκεια της ροής των μαθημάτων;*
- *Οι εκπαιδευόμενοι που τείνουν να εγκαταλείπουν το τμήμα επηρεάζονται από την ανομοιογένεια σε ένα τμήμα, αν δηλ. ο υπεύθυνος εκπαίδευσης φρόντιζε να είναι πιο ομοιογενή τα τμήματα θα αποφεύγονταν οι διαρροές;*
- *Οι εκπαιδευόμενοι που τείνουν να εγκαταλείπουν το τμήμα επηρεάζονται από το τη χρονική περίοδο που αυτό διεξάγεται;*

Ποιοτική μέθοδος

Η ποιοτική έρευνα, είναι μία συστηματική, υποκειμενική προσέγγιση που χρησιμοποιείται για την περιγραφή εμπειριών της ζωής και την απόδοση νοήματος (Leininger, 1995). Αυξάνοντας την κατανόηση που έχουμε για το «γιατί» και το «πώς». Στην ποιοτική έρευνα σε αντίθεση με την ποσοτική, αν και υπάρχει η απαιτούμενη γνώση, δεν προαποφασίζονται οι υποθέσεις και οι παράμετροι που θα διερευνηθούν αλλά κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προκύπτουν τόσο οι υποθέσεις όσο και οι παράγοντες που θα συσχετισθούν και θα βοηθήσουν στη συνέχεια στην ερμηνεία και κατανόηση των εννοιών και στοιχείων που προκύπτουν από όλη την έρευνα.

Στην περίπτωση που εξετάζουμε εδώ τα απαραίτητα στοιχεία αντλήθηκαν μέσα από προσωπικές δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε ένα δείγμα συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτών που αποτελείτο από οκτώ άτομα. Η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο μέτρησης των προτιμήσεων, των στάσεων και των πεποιθήσεων των υποκειμένων σε μια έρευνα, δίνει πολλές ευκαιρίες για περαιτέρω διερεύνηση και διευκρινίσεις, με πολλές πιθανότητες για εμβάθυνση (Cohen & Manion, 1997).

Οι συνεντεύξεις είναι φυσική διαδικασία, στο επίκεντρο της ποιοτικής έρευνας και μας επιτρέπει να διεισδύσουμε στην προσωπικότητα των ερωτώμενων και να φέρουμε στην επιφάνεια στοιχεία που με την ποσοτική προσέγγιση θα χάναμε, επιπλέον διευκολύνουν στην ευκολότερη έκφραση των συναισθημάτων χωρίς να υπάρχει εξωτερική καθοδήγηση και παρέμβαση.

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι ανοικτού τύπου. Έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να μην προβάλουν περιορισμό στο περιεχόμενο ή τον τρόπο απόκρισης, ήταν ευέλικτες και επέτρεπαν η συζήτηση να προχωρά σε βάθος. Στις συνεντεύξεις που ακολούθησαν, οι υποψήφιοι πληροφορητές ενημερώθηκαν για την έρευνα και τους στόχους της, το πλαίσιο στο οποίο εκπονείται καθώς και τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Ζητήθηκε από τους ενδιαφερόμενους η άδεια να γίνεται μαγνητοφώνηση της συζήτησης και έγινε δεκτό το αίτημα. Τους εξήγησε η ερευνήτρια ότι ο λόγος που θα γίνει αυτό είναι ώστε να υπάρχει αξιόπιστη

και έγκυρη καταγραφή των δεδομένων. Τους δόθηκε η σχετική διαβεβαίωση για το σεβασμό των πληροφοριών ως προσωπικών στοιχείων. Με τον τρόπο αυτό έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτών για τους λόγους διαρροής των εκπαιδευομένων μεταναστών από τα τμήματα.

Σχετικά με το προφίλ των συνεντευξιαζόμενων μπορούμε να πούμε ότι και τα οκτώ άτομα του δείγματος είναι φιλόλογοι-εκπαιδευτές (3 άνδρες και 5 γυναίκες) ενηλίκων με μεγάλη εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες.

Τα συμπεράσματα της ποιοτικής έρευνας

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των συνεντεύξεων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος :ανάλυση περιεχομένου προκειμένου να οδηγηθούμε στα σωστά συμπεράσματα. Η ανάλυση περιεχομένου είναι η καταλληλότερη μέθοδος με την οποία επιτυγχάνουμε την ταξινόμηση του ποιοτικού υλικού σε κατηγορίες, ώστε να μπορέσουμε να το περιγράψουμε και να το αναλύσουμε κατά ένα πιο αντικειμενικό και συστηματικό τρόπο.

Συγκεκριμένα η ***Ανάλυση περιεχομένου*** είναι μια τυποποιημένη μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες σχετικά με το θέμα του περιεχομένου. Η ποιοτική έρευνα παρόλο που οδηγεί σε βαθέως ανάλυση και διερεύνηση, γεγονός που δεν μας επιτρέπει η ποσοτική, ενέχει συγχρόνως και πολλούς κινδύνους, αν δεν διεξαχθεί προσεκτικά. Συνεπώς προέκυψαν τα κάτωθι συμπεράσματα σε σχέση με τις αιτίες των διαρροών στα τμήματα των μεταναστών για εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Οι διαρροές λοιπόν οφείλονται:

❖ Σε ***επαγγελματικούς λόγους*** πολύ συχνά. Οι περισσότεροι μετανάστες λόγω του ότι βρίσκονται σε μια ξένη χώρα και η επαγγελματική τους αποκατάσταση είναι αβέβαιη, σε περίπτωση που τους δοθεί η ευκαιρία να εργαστούν έστω και εποχιακά χωρίς να το έχουν προγραμματίσει, σπεύδουν να το κάνουν, ας έχουν ξεκινήσει κάποια υποχρέωση σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Αυτό όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτές στις συνεντεύξεις συμβαίνει κυρίως τους θερινούς μήνες κατά τους οποίους πολλοί μετανάστες βρίσκουν εποχιακή απασχόληση σε τουριστικά επαγγέλματα ή σε αγροτικές εργασίες.

❖ Σε ***προσωπικούς-οικογενειακούς*** λόγους. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτών πολλές γυναίκες μετανάστριες την εποχή προς το τέλος της Άνοιξης και αρχές του καλοκαιριού λόγω των εξετάσεων που διεξάγονται στα σχολεία, αναγκάζονται να διακόψουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο ξεκίνησαν και να παραμείνουν σπίτι για να φροντίσουν τα παιδιά τους την περίοδο αυτή. Επίσης με το πέρας της σχολικής χρονιάς κάποιες μητέρες μετανάστριες δεν έχουν την δυνατότητα να αφήσουν τα παιδιά τους κάπου, έτσι ωθούνται στην απόφαση να σταματήσουν τα μαθήματα που παρακολουθούν και να παραμείνουν σπίτι να προσέχουν τα παιδιά τους. Επιπλέον όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτές κάποιοι μετανάστες διαρρέουν από το τμήμα λόγω κάποιων απρόοπτων οικογενειακών προβλημάτων που τους αναγκάζουν να επιστρέψουν στην πατρίδα τους.

❖ Σε ***συναισθηματικούς λόγους***. Οι μετανάστες εκπαιδευόμενοι όταν εντάσσονται σε ένα πρόγραμμα εκμάθησης ελληνικών έχουν κάποιες προσωπικές προσδοκίες από αυτό. Πολλές φορές συμβαίνει οι προσδοκίες αυτές να μην ικανοποιούνται και έτσι οι εκπαιδευόμενοι να αποχωρούν από το τμήμα νιώθοντας κάποια προσωπική ματαίωση από την όλη διαδικασία. Λόγω του ότι τα προγράμματα απευθύνονται σε ενήλικες αν τυχόν ο εκπαιδευτής δεν φροντίσει να ανιχνεύσει και να ικανοποιήσει άμεσα τις ανάγκες τους ώστε αυτοί να νιώθουν ότι έχουν έναν λόγο να παραμείνουν σε αυτό είναι πολύ πιθανό να διακόψουν. Επιπλέον κάποιοι από τους μετανάστες εκπαιδευόμενους είναι μεγάλης ηλικίας και πολλές φορές κουράζονται είτε σωματικά είτε ψυχολογικά ιδίως αν δεν έχουν κάποιο κίνητρο για να συνεχίσουν, όποτε διακόπτουν την παρακολούθηση των μαθημάτων. Επίσης λόγο χαμηλής αυτοεκτίμησης πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν έντονο φόβο και άγχος και πιστεύουν ότι δεν θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν την μαθησιακή διαδικασία για αυτό την σταματούν. Οι εκπαιδευτές λοιπόν καλούνται να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν όλα τα παραπάνω εμπόδια και να μετασχηματιστούν μέσα από όλη τη μαθησιακή διαδικασία.

❖ Ο ***ρόλος του εκπαιδευτή*** επίσης είναι ένας παράγοντας που έχει πολύ μεγάλη σημασία στην παραμονή ή όχι των εκπαιδευμένων σε ένα πρόγραμμα. Ο εκπαιδευτής σε ένα πρόγραμμα πρέπει να είναι σύμβουλος, εμψυχωτής, καθοδηγητής, φίλος με τους εκπαιδευόμενους να ανιχνεύει τις ανάγκες τους και να τις ικανοποιεί σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό. Επιπροσθέτως πρέπει να τους δίνει κίνητρα για να παραμείνουν και να παρακολουθούν το πρόγραμμα και με την χρήση των διαφόρων τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και να τους κρατά το ενδιαφέρον αμείωτο. Επίσης πρέπει να παρακολουθεί συνέχεια τους εκπαιδευόμενους και σε περίπτωση που αντιληφτεί ότι για κάποιο λόγο κάποιος έχει την πρόθεση να διακόψει τα μαθήματα να προσπαθήσει να τον αποτρέψει. Συνάμα πρέπει μέσα στο μαθησιακό συμβόλαιο το οποίο θα συμφωνήσει μαζί τους, να καταλήξουν και στο χρονοδιάγραμμα μέσα στο οποίο θα υλοποιούνται τα μαθήματα και ταυτόχρονα να είναι ευέλικτος σε περίπτωση ανάγκης για να αποφύγει τις διαρροές.

Πρέπει δηλαδή να έχει ο εκπαιδευτής την ειλικρινή διάθεση να τους προσεγγίσει και να επικοινωνήσει μαζί τους εξατομικευμένα και αν χρειαστεί να κάνει αλλαγές είτε στο χρονοδιάγραμμα είτε στην εκπαιδευτική ύλη δηλ. πρέπει να είναι ευέλικτος.

Η αδυναμία του εκπαιδευτή να διαχειριστεί τα προβλήματα των εκπαιδευομένων οδηγεί στη διαρροή είναι εύρημα που συμπίπτει μια με την θεωρία των δύο παιδαγωγών και με την έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Κουρουτό Μιχάλη για το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής-Γ.Σ.Ε.Ε.

❖ Η ***αδυναμία της σωστής διοικητικής επεξεργασίας*** των αιτήσεων των εκπαιδευμένων είναι μια επιπλέον αιτία διαρροής. Πολλές φορές συμβαίνει να εντάσσονται εκπαιδευόμενοι στο ίδιο τμήμα χωρίς να έχει γίνει από τον υπεύθυνο εκπαίδευσης ένας προέλεγχος των αιτήσεων σε σχέση με το προφίλ των εκπαιδευμένων, το λόγο για τον οποίο επιθυμούν να ενταχθούν στο τμήμα ακόμη και τις ανάγκες που επιθυμούν να καλύψουν. Με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση των εκπαιδευμένων ως προς όλα αυτά και να δημιουργείται μεγάλη ανομοιογένεια και ο εκπαιδευτής να μην μπορεί να συγκεράσει τις διαφορές μεταξύ τους. Πολλές φορές μάλιστα συμβαίνει να μην είναι καν του ιδίου επιπέ-

δου μαθησιακά και να δημιουργούνται προβλήματα με την διδασκαλία της εκπαιδευτικής ύλης. Γι' αυτό λοιπόν ορθό είναι ο υπεύθυνος εκπαίδευσης να λαμβάνει υπόψη του όλα τα παραπάνω ακόμη και με μια προσωπική συνέντευξη να προσπαθήσει να περιορίσει τις μεγάλες διαφορές και να κάνει τα τμήματα όσο γίνεται πιο ομοιογενή.

❖ Τα ***δημογραφικά στοιχεία*** επίσης έχουν σχέση με τις διαρροές. Το φύλο όπως έδειξε και η ποιοτική και η ποσοτική έρευνα δεν αποτελεί παράγοντα που έχει άμεση συνάφεια με τις διαρροές. Η ηλικία το ίδιο, δεν αποδείχθηκε από την εμπειρική έρευνα που διεξήχθη ότι αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την παραμονή ή όχι των εκπαιδευμένων στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στους μετανάστες. Όσον αφορά στην καταγωγή συμπεράναμε και ότι οι Ευρωπαίοι έχουν περισσότερες πιθανότητες να διαρρεύσουν από ότι οι Ασιάτες και αυτό έχει να κάνει με τα κίνητρα για τα οποία εντάσσονται στα τμήματα. Οι Ασιάτες επειδή το κάνουν από ανάγκη διαρρέουν πιο δύσκολα από τους Ευρωπαίους. Επομένως η καταγωγή είναι παράγοντας για τον οποίο υπάρχει συνάφεια με το φαινόμενο των διαρροών. Τέλος για το μορφωτικό επίπεδο μπορούμε να πούμε ότι ενώ καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου και ότι οι μετανάστες χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου έχουν περισσότερες πιθανότητες να διαρρεύσουν δεν μπορούμε όμως να θεωρήσουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο είναι αιτία διαρροών από ένα πρόγραμμα.

Τελικές παρατηρήσεις

Η προσέγγιση των αιτίων της διαρροής των εκπαιδευομένων από τις εκπαιδευτικές δράσεις είναι έργο δυσχερές και πολύπλοκο. Σίγουρα απαιτείται ερευνητική προσπάθεια μεγαλύτερης κλίμακας και δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων. Οι διαρροές από την εκπαίδευση ενηλίκων, ως ένα σύνθετο και πολυπαραγοντικό κοινωνικό φαινόμενο, συνδέονται με μια ποικιλία καταστάσεων, που αφορούν αυτούς καθαυτούς τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτές και όλη την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως υλοποιείται κάθε φορά μέσα από φορείς και υπευθύνους και το ευρύτερο περιβάλλον εντός μέσα στο οποίο διαβιούν και αναπτύσσουν την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα. Συνδέονται με άλλα λόγια με τα ίδια τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ατόμων που διαρρέουν όσο όμως και με την όλη εκπαιδευτική διαδικασία, τους εκπαιδευτές ενηλίκων και τον εκπαιδευτικό χώρο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cohen, L. & Manion , L. (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

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

Freire, P. (1972). Cultural Action for Freedom. Harmondsworth: Penguin.

Freire, P. (1973). Education for Critical Consciousness. New York: Seabury Press

Jarvis, P. (2007), Οι Θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A., (1999), Η εκπαίδευση ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα

Καλαντζή, Αι.(2007), Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου εκπαιδευτών που διδάσκουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα στους μετανάστες, ΕΑΠ

Κόκκος, Α., Λιοναράκης Α., (1998), Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων, ΕΑΠ, Β Τόμος, Πάτρα

Κόκκος, Α., (2005), Η εκπαίδευση ενηλίκων, ΕΑΠ, Τόμος Β, Πάτρα

Τριανταφυλλίδου, Α (2005), Ελληνική Μεταναστευτική Πολιτική: Προβλήματα και κατευθύνσεις, Αθήνα, Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής (ΕΛΙΑΜΕΠ)

Ρασσιά, Κ. (2010). Το φαινόμενο της διαρροής στα Κ.Ε.Ε Βοιωτίας: Κίνητρα και εμπόδια των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αντιλήψεις, κίνητρα και εμπόδια στην επιμόρφωση των φιλολόγων στα πιλοτικά σχολεία

Γιώτη Λαμπρίνα
Δρ. ΕΚΠΑ, Καθηγήτρια –Σύμβουλος στο ΕΑΠ
lgioti@ppp.uoa.gr

Λυγούρα Ανδρομάχη
Εκπαιδευτικός Δ.Ε. , M.Ed. ΕΑΠ
alygoura@yahoo.gr

Περίληψη

Το σχολικό έτος 2011-2012 η πολιτεία εισήγαγε μια σειρά καινοτομιών στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» που εγκολπώνονται στο εγχείρημα «Νέο Σχολείο» (Ν.Σ.), στη βάση του οποίου ξεκίνησε η πιλοτική εφαρμογή ενός νέου προγράμματος σπουδών σε σχολικές μονάδες όλων των περιφερειών της χώρας. Η εφαρμογή των νέων προγραμμάτων υποστηρίχθηκε παράλληλα με συστηματικές επιμορφωτικές δράσεις στους εκπαιδευτικούς που στελεχώνουν τα πιλοτικά σχολεία. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα ευρήματα ποιοτικής έρευνας που διενεργήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις και αποσκοπούσε να αποτυπώσει και να ερμηνεύσει τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και τα εμπόδια των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των φιλολόγων που υπηρετούσαν στα πιλοτικά σχολεία της Θεσσαλίας τη χρονιά αυτή σχετικά με τις επιμορφωτικές δράσεις που έλαβαν χώρα στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου».

Λέξεις - κλειδιά: δια βίου μάθηση και εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, κίνητρα - εμπόδια συμμετοχής, επιμόρφωση εκπαιδευτικών/φιλολόγων

Εισαγωγή

Κεντρικός σκοπός της έρευνας μας αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων, των κινήτρων και των εμποδίων των εκπαιδευτικών της Δ.Ε. και πιο συγκεκριμένα των φιλολόγων που υπηρετούν στα πιλοτικά σχολεία της Θεσσαλίας και επιμορφώνονται στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής των Προγραμμάτων Σπουδών για το «Νέο Σχολείο» (ΥΠΔΜΘ, 2011α). Ειδικότερα, επιδιώξαμε να αποτυπώσουμε και να αναλύσουμε τις αντιλήψεις, τα κίνητρα και τα εμπόδια των φιλολόγων σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα για το «Νέο Σχολείο» και να προσεγγίσουμε ερμηνευτικά τα ευρήματα υπό το πρίσμα του θεωρητικού πλαισίου του πεδίου της δια βίου εκπαίδευσης και σχετικών με το θέμα ερευνών στην επιμόρφωση ενηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι φιλόλογοι την επιμόρφωση τους στα πλαίσια του Ν.Σ.
- Ποια και ποιας φύσης είναι τα κίνητρα που τους ώθησαν στην παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για το Ν.Σ.
- Ποια και τι είδους είναι τα εμπόδια που συναντούν οι φιλόλογοι ως προς την επιμόρφωσή τους για το Ν.Σ.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Βασική παράμετρος της δια βίου εκπαίδευσης είναι η επιμόρφωση ενηλίκων η οποία αφορά σε μια οργανωμένη και συστηματική διαδικασία που τελείται από κάποιον αρμόδιο φο-

ρέα, απευθύνεται σε ενήλικα άτομα και έχει ως στόχο την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η επιμόρφωση ενηλίκων, προκειμένου να είναι αποτελεσματική, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις αρχές μάθησης των ενηλίκων εκπαιδευόμενων και να δίνει έμφαση στην ενίσχυση των κινήτρων και την άρση των εμποδίων συμμετοχής και μάθησης (Courau, 2000; Knowles 1980).

Τα κίνητρα συνιστούν τον κύριο μοχλό συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και ορίζονται ως «η εσωτερική, βαθύτερη συναισθηματική παρόρμηση που παρακινεί ένα άτομο να συμπεριφερθεί και να δράσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο προκειμένου να επιτύχει κάποιον σκοπό» (Bovee & Thill, 1992:151). Διακρίνονται σε εσωτερικά και σε εξωτερικά. Τα εσωτερικά είναι δυνάμεις (ορμές, τάσεις, παρακινήσεις, παρωθήσεις) που βρίσκονται σε κάθε άτομο και δρουν ως ώθηση για την εκτέλεση ενός έργου, ενώ η ίδια η δράση αποτελεί αυτοσκοπό και όχι μέσο για ανταμοιβή. Τα εξωτερικά κίνητρα πηγάζουν από το περιβάλλον του ατόμου και υπαγορεύουν συμπεριφορές με στόχο την αμοιβή ή και την αποφυγή κινδύνου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 201).

Εμπόδιο είναι κάθε παράγοντας που δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής και κατά προέκταση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Μπορεί να είναι κάτι που υπάρχει ή κάτι που λείπει αντίστοιχα με αποτέλεσμα να εμποδίζει την αλλαγή που θα προκαλέσει η αφομοίωση της νέας γνώσης. Τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων κατατάσσονται σε τρεις βασικές κατηγορίες (Cross, 1981; Rogers, 1999): α) Τα *εμπόδια κατάστασης* (situational) που σχετίζονται με τα βιολογικά χαρακτηριστικά του ατόμου (Rogers, 1999), τις οικογενειακές, κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις (Falasca,2011), το μαθησιακό περιβάλλον και τα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια που επηρεάζουν τους όρους κατανόησης των συναισθημάτων (McKeracher et al, 2006; Dirkx, 2001:64). Άλλωστε, τα περιβάλλοντα εντός των οποίων διαδραματίζεται η μάθηση αντανακλούν τις επιδράσεις των κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών ισχύος και επομένως αποτελούν τα ίδια συναισθηματικά πεδία πολύμορφων συγκρούσεων για αναγνώριση και εξουσία (Γιώτη, 2012). β)Τα *θεσμικά εμπόδια* (institutional) τα οποία αφορούν σε οργανωτικές ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες (Κόκκος, 2005). γ) Τα *εσωτερικά εμπόδια* (dispositional) που συνδέονται με την εσωτερική διάθεση του ατόμου, σχετίζονται με προϋπάρχουσες γνώσεις, εμπειρίες (Κόκκος, 1999), προκαταλήψεις (Rogers, ό.π.) και εκφράζονται μέσα από στάσεις αντιλήψεις και συναισθήματα όπως η ανασφάλεια και το άγχος (Κόκκος, ό.π.; Jarvis, 2004).

Σύμφωνα με πορίσματα σχετικών με το θέμα ερευνών τα βασικότερα κίνητρα συμμετοχής σε επιμορφωτικές διαδικασίες είναι η ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, οι εξωτερικές πιέσεις, και η ανάγκη προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο (Morstain & Smart, 1974), τα επαγγελματικά οφέλη (Slowey, 2004), το γνωστικό ενδιαφέρον (Boeren,2012) και η προσωπική εξέλιξη (Wang,1997).

Τα συνηθέστερα εμπόδια κατάστασης είναι οι πολλαπλές και αντικρουόμενες υποχρεώσεις των ενηλίκων, τα οικονομικά προβλήματα (Archibald & Urion, 1995), ο περιορισμένος χρόνος (Dench & Regan, 2000) η έλλειψη υποστήριξης από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον (Furst-Bowe & Dillman, 2002). Μεταξύ των κυριότερων θεσμικών εμποδίων αναφέρεται το επιβαλλόμενο σκεπτικό και η υποχρεωτικότητα των επιμορφώσεων, καθώς και η σύνδεση

της συμμετοχής με το φόβο της αξιολόγησης (Γιώτη, 2010), αλλά και η απουσία ευελιξίας και η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η έλλειψη βασικών υποδομών και εξοπλισμού (Potter & Ferguson, 2003, Γιώτη, 2010), η ανυπαρξία υποστηρικτικών υποδομών όπως φύλαξη παιδιών και μεταφορά (Cumming, 1992), η ανεπάρκεια των εκπαιδευτών (Archibald & Urion, 1995), ο μη ευέλικτος προγραμματισμός των μαθημάτων (Cumming, ό.π.), η φτωχή επιλογή τοποθεσίας και η μη εξασφάλιση πρόσβασης (Fitchen et al., 2002), ο μη συμμετοχικός σχεδιασμός των προγραμμάτων (Mullen, 1992; Γιώτη, 2012). Τα βασικότερα εσωτερικά εμπόδια περιλαμβάνουν την χαμηλή αυτοεκτίμηση και τις αρνητικές προγενέστερες εκπαιδευτικές εμπειρίες (Cumming, ό.π.), την έλλειψη εμπιστοσύνης (Millar & Falk, 2000), την απουσία προσωπικών στόχων, προσδοκιών και φιλοδοξιών (Kerka, 2002), την προσκόλληση σε αρνητικές στάσεις και τον φόβο επίκρισης από άλλους (Mullen, ό.π.).

Μεθοδολογία και Ευρήματα της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνάς μας επιλέξαμε την ποιοτική μεθοδολογία, στο πλαίσιο της οποίας, διεξαγάγαμε 15 ημιδομημένες ατομικές συνεντεύξεις (σημείο κορεσμού) στον πληθυσμό των φιλολόγων που υπηρετούσαν στα πιλοτικά σχολεία στην περιφέρεια της Θεσσαλίας κατά την περίοδο Απριλίου-Μαΐου του 2011-12. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική και πραγματοποιήθηκε μετά από ανοιχτή πρόσκληση προς κάθε πιλοτικό σχολείο και η ανταπόκριση έφτασε στο 60% του πληθυσμού. Οι συνεντεύξεις ήταν ανώνυμες και μαγνητοφωνήθηκαν με την άδεια των ερωτώμενων (Bird et al. 1999). Η ανάλυση περιεχομένου του υλικού των συνεντεύξεων ανέδειξε κεντρικές εννοιολογικές κατηγορίες, καθώς και επιμέρους θεματικές, κατηγορίες και υποκατηγορίες (Ιωσηφίδης, 2003:62), οι οποίες είναι: α) οι θετικές και αρνητικές αντιλήψεις, β) τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα και γ) τα εμπόδια/αντιστάσεις των φιλολόγων ως προς την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο».

Αντιλήψεις φιλολόγων ως προς τη συμμετοχή στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Σχετικά με τις αντιλήψεις των φιλολόγων ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο» εντοπίστηκαν στο σύνολο 49 αναφορές, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν στις υποκατηγορίες των θετικών και αρνητικών αντιλήψεων, ανάλογα με το αν εξέφραζαν μια θετική ή αντίστοιχα αρνητική άποψη ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια για το Ν.Σ.. Το 57% εξέφρασε θετικές αντιλήψεις και το 43% αρνητικές.

Αντιλήψεις Φιλολόγων για τα σεμινάρια επιμόρφωσης για το «Νέο Σχολείο»	Ποσοστό (%) στο σύνολο των αντιλήψεων για τα σεμινάρια (N=49)
ΘΕΤΙΚΕΣ	57%
ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ	43%

Πίνακας 1: Αντιλήψεις Φιλολόγων ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο»

Από το σύνολο των 49 αναφορών εκφράστηκαν 28 θετικές απόψεις οι οποίες αναλύονται στις επιμέρους υποκατηγορίες που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Θετικές αντιλήψεις φιλολόγων ως προς τα σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο»	Ποσοστό (%) στο σύνολο των θετικών αντιλήψεων για τα σεμινάρια για το Ν.Σ (N=28)
Πρακτική Εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη	32,1%
Βοήθησε η επιμόρφωση	28,5%
Μάθηση Χρήσης Νέων Τεχνολογιών	17,8%
Καλή διάθεση επιμορφωτών	17,8%
Αίσθημα οικειότητας και ισότητας (στο σεμινάριο)	3,8%

Πίνακας 2: Θετικές Αντιλήψεις Φιλολόγων ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο»

Στην κατηγορία «θετικές αντιλήψεις ως προς τα σεμινάρια για το Ν.Σ.» ένας σημαντικός αριθμός των ερωτηθέντων αποτύπωσε θετική άποψη για την «Πρακτική Εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας στη τάξη». Ελαφρώς λιγότεροι απάντησαν ότι τους «Βοήθησε η επιμόρφωση» ουσιαστικά, πχ. *«Πήρα και εγώ πράγματα από την επιμόρφωση»(Υπ.:11).* Κάποιοι δήλωσαν ότι μέσω των σεμιναρίων έμαθαν τα νέα μέσα τεχνολογίας, ενώ άλλοι επεσήμαναν στα θετικά την καλή διάθεση των επιμορφωτών, πχ: *«Εγώ τουλάχιστον επικοινώνησα αρκετές φορές με κάποιους επιμορφωτές{…} ήταν πρόθυμοι να μου λύσουν απορίες»(Υπ.:6).* Τέλος, ένας πολύ μικρός αριθμός των συμμετεχόντων έκανε λόγο για «αίσθημα ισότητας και οικειότητας». Από το σύνολο των 49 αναφορών σχετικά με τις αντιλήψεις ως προς επιμορφωτικά σεμινάρια για το Ν.Σ. οι 21 εξέφραζαν αρνητικές απόψεις, οι οποίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Αρνητικές αντιλήψεις φιλολόγων ως προς τα σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο»	Ποσοστό (%) στο σύνολο των αρνητικών αντιλήψεων για τα σεμινάρια για το Ν.Σ (N=21)
Λάθος χρόνος/καθυστερημένα	33,5%
Ελλιπής ενημέρωση θεωρητικά προσανατολισμένη	28,7%
Βιαστικό και πρόχειρα οργανωμένο σεμινάριο/επιμορφωτές	14,2%
Ανούσια επιμόρφωση	14,2%
Άγχος και ανασφάλεια	4,7%
Κουραστικό /εξουθενωτικό σεμινάριο	4,7%

Πίνακας 3: Αρνητικές Αντιλήψεις Φιλολόγων ως προς τα επιμορφωτικά σεμινάρια για το «Νέο Σχολείο»

Ένας σημαντικός αριθμός των αρνητικών απόψεων που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες εμπίπτει στην υποκατηγορία «Λάθος χρόνο/καθυστερημένα», πχ.: *«ήταν πάρα πολύ αργά, για μένα, να με επιμορφώσουν» (Υπ.:6), «Ίσως αν η επιμόρφωση είχε γίνει αρκετούς μήνες νωρίτερα θα ήμουνα και εγώ καλύτερα προετοιμασμένη»(Υπ.:3).* Ελαφρώς μικρότερος αριθμός απαντήσεων αποτυπώθηκε ως «ελλιπής και θεωρητικά προσανατολισμένη ενημέρωση», πχ: *«{…}θεωρητικό και ανούσιο περιεχόμενο» (Υπ.:7), «αυτή η θεωρητική συζήτηση θα μπορούσε να παραμεριστεί και να περάσουμε σε πιο συγκεκριμένα προγράμματα» (Υπ.:3).* Αρκετά λιγότεροι, χαρακτήρισαν το σεμινάριο ως βιαστικό και πρόχειρα οργανωμένο: *«Κύριε, δεν μπορείς να με καλείς σε κάτι που φαίνεται εξόφθαλμα ότι είναι πρόχειρο» (Υπ.:10),*

ενώ ο ίδιος αριθμός απαντήσεων σημειώθηκε και στην υποκατηγορία «Δεν υπήρχε ουσιαστική επιμόρφωση»: *«δεν αισθάνθηκα ότι μας έδωσαν κάτι»(Υπ.:7).* Τέλος, λίγες απαντήσεις ανέφεραν «Άγχος και ανασφάλεια κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου» και «Κουραστικό/ εξουθενωτικό σεμινάριο».

Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα επιμορφωτικά σεμινάρια, αφορούν αποκλειστικά όσα πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του «Ν.Σ.» και όχι στην επιμορφωτική διαδικασία εν γένει. Μέσα από τις απαντήσεις προέκυψε ότι η πλειοψηφία έχει θετικές αντιλήψεις, αλλά ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (43%) φέρει αρνητικές αντιλήψεις, που σχετίζονται με την καθυστερημένη εφαρμογή, το θεωρητικό του προσανατολισμό και την προχειρότητα της οργανωτικής διαδικασίας. Οι θετικές αντιλήψεις αφορούν στην εκμάθηση νέων τεχνολογιών, γνώσεων και εφαρμογών στην τάξη.

Κίνητρα ως προς τη συμμετοχή των φιλολόγων στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Η δεύτερη εννοιολογική κατηγορία που προέκυψε αφορούσε τα κινήτρων των φιλολόγων για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση για το Ν.Σ. τα οποία διακρίνονται σε δυο θεματικές, των εσωτερικών (79,6%) και των εξωτερικών κινήτρων (20,4%), αντίστοιχα.

ΚΙΝΗΤΡΑ	Ποσοστό (%) στο σύνολο των κινήτρων (N=54)
ΕΣΩΤΕΡΙΚΑ	79,6%
ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ	20,4%

Πίνακας 4: Εσωτερικά και Εξωτερικά Κίνητρα Φιλολόγων για την συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωση για το «Νέο Σχολείο»

Από το σύνολο των 54 αναφορών, οι 43 αποτυπώνουν εσωτερικά κίνητρα. Ως εσωτερικά κίνητρα νοούνται όσα προέρχονται από εσωτερικές αξίες, πεποιθήσεις και βλέψεις των ερωτηθέντων. Οι επιμέρους υποκατηγορίες τους παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Εσωτερικά κίνητρα φιλολόγων για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση για το «Νέο σχολείο»	Ποσοστό (%) στο σύνολο των εσωτερικών κινήτρων (N=43)
Απόκτηση επιπλέον μόρφωσης/εξέλιξη/ενημέρωση	51,1%
Δυνατότητα ανταπόκρισης στο νέο ρόλο	39,5%
Δέσιμο με τους μαθητές	6,9%
Μη δυνατότητα ενημέρωσης με άλλο τρόπο	2,5%

Πίνακας 5: Εσωτερικά Κίνητρα Φιλολόγων για την συμμετοχή των φιλολόγων στην επιμόρφωση για το «Νέο Σχολείο»

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι είδε τις επιμορφώσεις σαν μια ευκαιρία να αποκτήσουν μια επιπλέον μόρφωση, να εξελιχθούν και να ενημερωθούν. Χαρακτηριστικά αναφέρουν: *«λειτούργησε με άλλα λόγια και σαν κίνητρο για μένα την ίδια να ανανεώσω τις γνώσεις μου, να τις διευρύνω, να εκσυγχρονιστώ{…}»(Υπ.:6).* Ορισμένοι άλλοι απάντησαν ότι κινητοποιήθηκαν, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο νέο τους ρόλο: *«Ο σημαντικότερος παράγοντας για μένα ήταν να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις που*

χρειαζόταν να έχει ο καινούριος καθηγητής μέσα στην τάξη»(Υπ.:6). Λιγότεροι δήλωσαν πως τους δόθηκε το κίνητρο να δεθούν με τους μαθητές τους και να τους είναι πιο χρήσιμοι. Τέλος, ένας απάντησε ότι για τη συμμετοχή του κίνητρο αποτέλεσε η αδυναμία ενημέρωσης για τις αλλαγές για το Νέο Σχολείο με άλλον τρόπο.

Από το σύνολο των 54 αναφορών», οι 11 εξέφρασαν εξωτερικά κίνητρα. Οι επιμέρους υποκατηγορίες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Εξωτερικά κίνητρα φιλολόγων για τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση για το «Νέο σχολείο»	Ποσοστό (%) στο σύνολο των εξωτερικών κινήτρων (N=11)
Επερχόμενη αξιολόγηση	36,3%
Πιστοποίηση	27,2%
Υποχρεωτική φύση σεμιναρίου	18,1%
Παρότρυνση Διεύθυνσης του σχολείου	9,2%
Ανασφάλεια (απολύσεων/οικονομική συγκυρία)	9,2%

Πίνακας 6: Εξωτερικά Κίνητρα για την συμμετοχή των φιλολόγων στην επιμόρφωση για το «Νέο Σχολείο»

Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων δήλωσε ότι συμμετείχε στα επιμορφωτικά σεμινάρια λόγω της επερχόμενης αξιολόγησης. Λιγότεροι δήλωσαν ότι συμμετείχαν στα σεμινάρια προκειμένου να πάρουν την πιστοποίηση: *«Η αλήθεια είναι ότι ειπώθηκε πως θα δοθεί βεβαίωση παρακολούθησης» (Υπ:1).* Πολύ μικρός αριθμός έλαβε μέρος γιατί ήταν υποχρεωμένος: *«Πιστεύω ότι υπήρχε και κάποια επιβολή, γιατί αν δεν υπήρχε θα μπορούσα να κάνω άλλη επιλογή» (Υπ.:10).* Ορισμένοι απάντησαν ότι βασικό κίνητρο συμμετοχής αποτέλεσε η «παρότρυνση από τη διευθύντρια», αλλά και ότι παρακολούθησαν τα συγκεκριμένα σεμινάρια, καθώς επηρεάστηκαν από τα σενάρια απολύσεων και την γενικότερη οικονομική συγκυρία: *«{..}.σενάρια για απολύσεις εκπαιδευτικών...δεν ξέρουμε τι μας ξημερώνει πλέον.!»(Υπ:1).*

Παρά την ισχυρή επίδραση παραγόντων που λειτούργησαν ως εξωτερικά κίνητρα στη συμμετοχή των φιλολόγων, στην πλειονότητά τους τα κίνητρα συμμετοχής είναι στη βάση τους εσωτερικά και πηγάζουν από ανάγκες αυτο-ολοκλήρωσης και αυτό-ανάπτυξης, ενώ η αξία της επιμόρφωσης αναγνωρίζεται για την επίτευξη τόσο προσωπικών αναγκών όσο και επαγγελματικών στόχων. Δείχνουν, επίσης, την επίγνωση των συμμετεχόντων σχετικά με την αναγκαιότητα της διαρκούς και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ως προϋπόθεσης για την εκπλήρωση και ουσιαστικοποίηση του ρόλου τους στη σύγχρονη εποχή.

Εμπόδια ως προς τη συμμετοχή των φιλολόγων στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Η τρίτη εννοιολογική κατηγορία που προέκυψε σχετίζεται με τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί ως προς την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια που διεξήχθησαν στο πλαίσιο του Ν.Σ., όπου ανέκυψαν δυο υποθεματικές, τα θεσμικά εμπόδια και τα εμπόδια κατάστασης, ενώ δεν αναφέρθηκαν καθόλου εσωτερικά εμπόδια. Το σύνολο των θεσμικών εμποδίων (37 αναφορές) αφορούσε σε εμπόδια που συνδέονταν με το σχεδιασμό

και την οργάνωση του σεμιναρίου και δυσχέραιναν την ίδια την επιμορφωτική διαδικασία, όπως παρουσιάζονται και στον πίνακα που ακολουθεί.

Θεσμικά εμπόδια ως προς την συμμετοχή των φιλολόγων στα επιμορφωτικά σεμινάρια	Ποσοστό (%) στο σύνολο των εξωτερικών εμποδίων (N=37)
Σχεδιασμός-οργάνωση	51,3%
Ανούσιο σεμινάριο	29,7%
Ανεπάρκεια εκπαιδευτών	18,9%

Πίνακας 7: Θεσμικά Εμπόδια που συνάντησαν οι φιλόλογοι ως προς την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Η πλειοψηφία των απαντήσεων αναφέρει εμπόδια που σχετίζονται με το σχεδιασμό και την οργάνωση των σεμιναρίων: *«Λάβαμε δυο επιμορφώσεις, καθυστερημένες και οι δυο και η καθεμία ήταν παρωδία» (Υπ.:7), «Πιστεύω ο χρόνος δεν ήταν αρκετός»(Υπ.:11).* Λιγότεροι διατυπώνουν την άποψη ότι το σεμινάριο ήταν ανούσιο, καθώς το περιεχόμενό του ήταν θεωρητικό και γενικό: *«Γενικά και αόριστα» (Υπ.:9), ενώ* αρκετοί αναφέρθηκαν στην «ανεπάρκεια εκπαιδευτών»: *«Οι επιμορφωτές ήταν οι ίδιοι ανενημέρωτοι» (Υπ.:7).*

Η θεματική των εμποδίων «κατάστασης των εκπαιδευόμενων» συγκέντρωσε 41 αναφορές οι οποίες κωδικοποιήθηκαν σε επιμέρους υποκατηγορίες.

Εμπόδια κατάστασης φιλολόγων ως προς την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια	Ποσοστό (%) στο σύνολο των εμποδίων κατάστασης (N=41)
Απόσταση (για την μετάβαση στα σεμινάρια)	29,5%
Έλλειψη χρόνου	26,8%
Κόστος	24,3%
Οικογενειακές υποχρεώσεις	17%
Μη ύπαρξη Η/Υ	2,4%

Πίνακας 8: Εμπόδια κατάστασης των φιλολόγων ως προς την συμμετοχή τους στα επιμορφωτικά σεμινάρια

Αρκετοί από τους συμμετέχοντες επισημαίνουν ως εμπόδιο το ζήτημα της απόστασης των κέντρων επιμόρφωσης σε συνδυασμό με την «έλλειψη χρόνου»: *«Με αποτέλεσμα θέλοντας να ανταποκριθούμε σε αυτό και αφού έχουν αλλάξει τα προγράμματα να καταναλώνουμε πάρα πολύ χρόνο {…}»(Υπ.:7),* αλλά και το «κόστος»: *«{…}το κόστος γιατί πολλές φορές καλούμαστε να καλύψουμε μόνοι μας τα έξοδα μετακίνησης» (Υπ.:8)*. Οι «οικογενειακές υποχρεώσεις» αποτέλεσαν εμπόδιο για κάποιους από τους συμμετέχοντες *«{…}γιατί εκτός από εργαζόμενη γυναίκα είμαι και μητέρα και νοικοκυρά και σύζυγος» (Υπ.:8),* ενώ ελάχιστοι έθιξαν το ότι «δεν έχουν όλοι σπίτι τους ηλεκτρονικό υπολογιστή»*.*

Στη σχετική βιβλιογραφία ως εμπόδια για τη συμμετοχή εκπαιδευομένων σε μία επιμορφωτική διαδικασία, καταγράφονται κυρίως οι αντιστάσεις και η δυσφορία των εκπαιδευτικών που απορρέουν από την υποχρεωτικότητα και το επιβαλλόμενο σκεπτικό των επιμορφώσεων στο πλαίσιο της υλοποίησης των κρατικών εκπαιδευτικών πολιτικών, όπως ο φόβος για την αξιολόγηση (Γιώτη, 2012), αλλά και από τις γενικότερες παθολογίες της οργάνωσης

επιμορφωτικών προγραμμάτων, που παρατηρούνται στην Ελλάδα (Μαυρογιώργος, 1999), στις οποίες μάλιστα δεν συμμετέχουν σε κανένα στάδιο του σχεδιασμού τους (Κόκκος, 1999; Courau, 2000; Γιώτη, 2010). Επιπρόσθετα, ως εμπόδια, καταμαρτυρούνται και προβλήματα που σχετίζονται με τις συνθήκες διεξαγωγής των επιμορφώσεων (τόπος, χρόνος και του τρόπος) ενώ, τελικά, δεν συνιστούν εμπόδια, όπως συχνά αναφέρεται, οι παγιωμένες αντιλήψεις που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως φραγμοί στην εισαγωγή καινοτομιών και κυρίως στη μαθησιακή διαδικασία.

Συμπέρασμα

Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την επιμόρφωση και είναι διατεθειμένοι να συμμετέχουν σε αυτή ξεπερνώντας εμπόδια που σχετίζονται με τις αντικειμενικές συνθήκες της προσωπικής τους κατάστασης (χρόνος, απόσταση, κόστος, άλλες υποχρεώσεις), γιατί επιθυμούν βαθιά την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, ωστόσο οι επιφυλάξεις και τα εμπόδια που παρουσιάζονται απορρέουν τόσο από τον καθετοποιημένο χαρακτήρα των επιμορφώσεων που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των πολιτικών του Νέου Σχολείου όσο και από το ευρύτερο πλαίσιο επαγγελματικής ανασφάλειας που χαρακτηρίζει τη σημερινή συγκυρία (πιστοποίηση, αξιολόγηση, συμμόρφωση στο θεσμικό πλαίσιο).

Βιβλιογραφία

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη. Εγχειρίδιο μελέτης: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

Boeren, E., Holford, J., Nicaise, I., Baert, H. (2012). Why do adults learn? Developing a Motivational Typology across 12 European countries, Globalisation, Societies and Education. 10 (2), pp.247-269

Bovee, C. L., Thill, J. V. (1992). *Marketing*. New York: McGraw-Hill

Courau, S. (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Μεταίχμιο, Αθήνα

Cross, K. P. (1981). Adults as learners. Jossey-Bass, San Francisco

Cumming, A. (1992). Access to literacy for language minority adults. ERIC Digest

Γιώτη, Λ. (2012). Οι «θεωρίες δράσης» και οι «θεωρίες σε χρήση» των Σχολικών Συμβούλων σχετικά με τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις ατομικές διαφορές στη μάθηση των εκπαιδευτικών. Στα Πρακτικά του 8ο Πανελλήνιου Συνέδριου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Ιωάννινα, 2-4 Νοεμβρίου 2012.

Γιώτη, Λ. (2010). «Διαβίου εκπαίδευση και εκπαιδευτικοί: Θεωρήσεις και πρακτικές των Σχολικών Συμβούλων». Διδακτορική Διατριβή, Φ.Π.Ψ.-ΕΚΠΑ.

Dench, S. & Regan, J. (2000). Learning in Later Life: Motivation and Impact. Research Report 183. Department for Education and Employment, Nottingham

Falasca, M. (2011). Barriers to Adult Learning: Bridging the Gap. Australian Journal of Adult Learning, 51 (3), pp. 583 – 590

Fichten, C.S., Asuncion, J.V., Barile, M., Fossey, M. & deSimone, C. (2000). Access to educational and instructional computer technologies for post-secondary students with disabilities: Lessons from three empirical studies. *Journal* of Educational Media, 25 (3), pp.179-201

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες. Κριτική, Αθήνα

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Μεταίχμιο, Αθήνα

Καψάλης, Α., Ραμπίδης, Κ. (2006). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. Εκπαίδευση και Επιστήμη, 10 (3),σελ. 257 - 273

Knowles, M. S. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Englewood Cliffs, Prentice Hall/Cambridge

Κόκκος, Α. (2005). *Ανιχνεύοντας το Πεδίο.* Μεταίχμιο, Αθήνα

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). Ψυχολογία Κινήτρων. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκη, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού,* τόμος Β. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

McGivney, V., (1999). Informal Learning in the Community: A Trigger for Change and Development. National Institute of Adult Continuing Education. England & Wales

McKeracher, D., Suart, T., & Potter, J. (2006). A Review of the State of the Field of Adult Learning: Barriers to participation in adult learning

Millar, P., & Falk, I., (2000). Seniors online: Online literacy and learning by senior citizens in rural centres. Launceston, AU: Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium

Potter, J. & Ferguson, C. (2003). Canada's Innovation Strategy and lifelong learning: Facilitating adult learningin Canada**.** Fredericton, NB: University of New Brunswick, College of Extended Learning

Rezabek, R. J (1999). A Study of the Motives, Barriers, and Enablers Affecting Participation in Adult Distance Education Classes in an Iowa Community College, phd Thesis, university of Nothern Iowa

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μεταίχμιο, Αθήνα

Slowey, M. (2004). The elusive nature of learning society: a profile of adult participation in education and training in Scotland.

Wang, S. E. (1997). The motives and barriers of Adult Learning in a Junior College in Taiwan: a pilot study. Journal of Deh Yu, 13, pp.25 - 35

Weber, P. R. (1990). Basic Content Analysis, Series: Quantitative Applications in the Social Sciences. Sage Publications, California

Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι απόψεις των δασκάλων του Ν. Αχαΐας

Φιτσιάλου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
spiliopan@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιο μοντέλο αξιολόγησης θα μπορούσε να εφαρμοστεί, ώστε να συμβάλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου σε 213 εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του Ν. Αχαΐας στο διάστημα 20-31 Μαΐου 2006. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικά για την αξιολόγηση είναι μάλλον αρνητικές, ενώ αρνητική είναι και η στάση τους για την προτεινόμενη από το ΥΠαιΘ. μορφή της σύμφωνα με το Ν.2986/2002. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το μοντέλο της αυτοαξιολόγησης σαν το πιο κατάλληλο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου, όπως αυτή είναι δυνατή μέσα από τις διάφορες μορφές επιμόρφωσης.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Ως Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μπορεί να οριστεί η διαδικασία εκείνη κατά την οποία αποτιμούνται όλοι οι παράγοντες που προσδιορίζουν το εκπαιδευτικό έργο ή και συμβάλλουν σ' αυτό, από την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα εγχειρίδια, ως την οργάνωση του σχολείου, τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και την εργασιακή συνέπειά τους (Ανδρέου, 1992). Η αξιολόγηση μπορεί να είναι εξωτερική, όταν πραγματοποιείται από φορείς που τοποθετούνται εκτός σχολείου (Σολομών, 1999) ή εσωτερική, όταν ο αξιολογητής ή η ομάδα των αξιολογητών έχει άμεση σχέση με το αξιολογούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή έργο. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί μοντέλα αξιολόγησης στα οποία λαμβάνουν μέρος ως αξιολογητές και τα ίδια τα άτομα που εφαρμόζουν την αντίστοιχη εκπαιδευτική διαδικασία (αυτοαξιολόγηση) με σκοπό τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων (Κουτούζης –Χατζηευστρατίου, 1999).

Η αξιολόγηση συνδέεται ή θα έπρεπε να συνδέεται με την **επιμόρφωση** των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζεται δε ως απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων, την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών, την **επαγγελματική ανάπτυξη** των εκπαιδευτικών και την επίτευξη της κοινωνίας της γνώσης (Δάντη, 2005). **Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι** μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής συνεργατικής εκπαίδευσης, κατά την οποία συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας για να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό έργο του συγκεκριμένου σχολείου. Η ενδοσχολική επιμόρφωση αναδεικνύει τη σχολική μονάδα ή δίκτυα σχολικής μονάδας σε φορείς επιμόρφωσης (Παπαναούμ, 2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη – όρος ευρύτερος της επιμόρφωσης

– ταυτίζεται με τη **βελτίωση** του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του, δηλαδή με την επιθυμία του «να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του» (Φώκιαλη κ.ά., 2005). Η αξιολόγηση, όπως σχεδιάστηκε από το ΥΠΕΠΘ (Ν.2986/2002), δεν προσφέρει πεδίο για την **επαγγελματική ανάπτυξη** των εκπαιδευτικών, καθώς κυριαρχεί έντονος διοικητισμός σε βάρος της παιδαγωγικής κριτικής και του στοχασμού. Πρόκειται για μια αξιολόγηση από τα πάνω και από τα έξω που επιτηρεί και συμμορφώνει (Μαυρογιώργος, 2002).

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το **πώς θα μπορούσε να εφαρμοστεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, ώστε να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.** Τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα: α) σε ποιο βαθμό είναι θετικές οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικά αλλά και την προτεινόμενη από το ΥΠΠαιΘ. μορφή της και β) σε ποιο βαθμό σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών η αξιολόγηση θα συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από την επιμόρφωση.
Υποθέτουμε ότι: α) η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζουν κάποια μορφή αξιολόγησης και β) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως με κατάλληλες αντικειμενικές διαδικασίες η συλλογική αξιολόγηση και όχι η εξωτερική αξιολόγηση μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Μέθοδος

Στην έρευνα συμμετείχαν 213 δάσκαλοι που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία του νομού Αχαΐας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν γυναίκες (64,3%), απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (65,3%), ηλικίας μεταξύ 31 και 40 ετών (43,7%), είχαν εκπαιδευτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 ετών (26,3%) και στην πλειοψηφία τους ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (88,7). Επίσης είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια (44%), ενώ ένα μικρό ποσοστό (16%) είχε εξομοίωση πτυχίου.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Χορηγήθηκε ερωτηματολόγιο με 27 ερωτήσεις κλειστού τύπου, εκ των οποίων οι πρώτες έξι απαντώνται με σημείωση του συμβόλου Χ, ενώ οι υπόλοιπες με επιλογή ενός αριθμού στην 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=αρκετά, 5= πολύ).

Η κωδικοποίηση και επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο statistical Package for social science, SPSS/PC v.14. Οι μετρήσεις των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν με τη διαδικασία των Nunnally και Churchill (Ρεκλείτης, 1998). Διενεργήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι για να διαπιστωθεί η ορθότητα καταγραφής των στοιχείων και τυχόν ασυνέπειες στις απαντήσεις του δομημένου ερωτηματολογίου, καθώς και έλεγχος της αξιοπιστίας και ομοιογένειας των κλιμάκων μέτρησης.

Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας (Cronbach alpha) για τις ερωτήσεις που αφορούν τις απόψεις των ερωτώμενων σχετικά με την *αξιολόγηση* και σχετικά με την *επαγγελματική ανάπτυξη* ήταν ικανοποιητικοί (0.74 και 0.88 αντίστοιχα).

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα 20-31 Μαΐου 2006. Οι δάσκαλοι, αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και το απόρρητο των απαντήσεών τους, συμπλήρωσαν ατομικά το ερωτηματολόγιο σε χρόνο περίπου 15-20 λεπτά.

Ευρήματα

Πίνακας: Μονομεταβλητή ανάλυση ερωτημάτων Ερωτηματολογίου							
N=213							
1=ΚΑΘΟΛΟΥ, 2=ΛΙΓΟ**, 3=ΜΕΤΡΙΑ, 4=ΑΡΚΕΤΑ, 5=ΠΟΛΥ**							
α/α	**ΕΡΩΤΗΣΗ**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**ΜΕΣΗ ΤΙΜΗ (ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ)**
Β. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΠΟΨΕΙΣ							
7.	Σε ποιο βαθμό κατά τη γνώμη σας η αξιολόγηση έχει κοινωνικοπολιτική σκοπιμότητα;	17,4	18,8	19,7	17,8	26,3	3,53 (1,13)
8.	Σε ποιο βαθμό μπορεί η αξιολόγηση να βελτιώσει τη σχολική απόδοση;	0,5	88,7	8,9	1,9	0	3,40 (1,14)
Γ.	**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΕΠΘ**						
9.	Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω σκοποί πιστεύετε ότι θα επιδιωχθούν στην πράξη με την εφαρμογή της αξιολόγησης;						
Α	Βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου	9,9	21,1	28,6	29,6	10,8	3,10(1,15)
Β	Ενίσχυση και βελτίωση των εκπαιδευτικών	8,9	24,4	31,9	21,6	13,1	3,06(1,16)
Γ	Καθορισμός των αναγκών για επιμόρφωση	4,7	14,6	32,4	26,3	22,1	3,46(1,13)
Δ	Περιορισμός της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας του εκπαιδευτικού	14,6	14,6	25,4	28,2	17,4	3,19(1,29)
Ε	Διοικητικός έλεγχος και συμμόρφωση των εκπαιδευτικών	10,8	14,6	18,3	31,5	24,9	3,45(1,30)
ΣΤ	Ιδεολογικός και πολιτικός έλεγχος της εκπαίδευσης και των σκοπών της	11,3	16,9	21,6	28,2	22,1	3,33(1,30)
Ζ	Εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΕΠΘ χωρίς μεγάλες αντιδράσεις	8	14,1	28,2	24,9	24,9	3,45(1,23)
Η	Επίρριψη ευθύνης στους εκπ/κούς για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης	9,4	13,6	17,4	29,1	30,5	3,58(1,30)
10	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχουν βάσιμους λόγους οι εκπαι-	7,5	12,7	16,4	32,9	30,5	3,66(1,24)

	δευτικοί να αντιδρούν στην α-ξιολόγηση						
11	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με την παρουσία αξιολογητή στην αίθουσα διδασκαλίας	51,2	20,2	19,2	6,1	3,3	1,90(1,11)
12	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η επιλογή των αξιολογητών γίνεται αξιοκρατικά	51,2	31,5	10,3	4,7	2,3	1,76(0,98)
13	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι σχολικοί σύμβουλοι έχουν τα προσόντα και την ικανότητα να λειτουργούν ως αξιολογητές	23	44,6	25,8	6,1	0,5	2,16(0,87)
14	Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε ότι η αξιολόγηση εμπεριέχει κάποιους κινδύνους για τους εκπαιδευτι-κούς	4,2	15,5	23	26,8	30,5	3,64(1,19)
15	Σε ποιο βαθμό κρίνετε θετικά να εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί σε διαδικασίες αξιολόγησης στο σχολείο τους	14,1	10,8	27,2	22,5	25,4	3,34(1,34)
16	Ποιο είδος αξιολόγησης μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου						
Α	Εξωτερική αξιολόγηση	4,2					
Β	Συλλογική αξιολόγηση	42,3					
Γ	Συνδυασμός των παραπάνω	53,5					
17	Ποιος φορέας προτιμάτε να α-ναλάβει την αξιολόγηση του εκ-παιδευτικού έργου στις σχολικές μονάδες (Σημειώστε παρακαλώ και την σειρά προτίμησής σας).						
Α	ΑΕΙ -ΑΤΕΙ	5,6					
Β	ΥΠΕΠΘ	16					
Γ	Σχολική Μονάδα	78,4					
18	Τι θα έπρεπε κατά την γνώμη σας να αξιολογείται						
Α	Εκπαιδευτικοί	7					
Β	Στελέχη εκπαίδευσης	18,8					
Γ	Εκπαιδευτικό έργο σχολείου συ-νολικά	73,7					

Δ. Συλλογική αξιολόγηση							
19	Σε ποιο βαθμό ο προσδιορισμός των στόχων της σχολικής μονά-δας στην αρχή της χρονιάς και ο έλεγχος του βαθμού επιτυχίας θα βελτίωνε το εκπ/κό έργο	1,9	6,1	22,1	33,3	36,6	3,97(1,00)
20	Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι η συλλογική αξιολόγηση σε επίπε-	2,8	2,3	23	39	32,9	3,97(0,95)

	δο σχολικής μονάδας θα βελτιώσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου						
21	Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικούς τους παρακάτω παράγοντες του εκπ/κού έργου μιας σχολικής μονάδας						
1	Επάρκεια της εκπαιδευτικής μονάδας σε εκπαιδευτικό προσωπικό	0	1,9	2,8	16,4	78,9	4,72(0,61)
2	Συνεργασία μεταξύ των εκπ/κών	0,9	2,8	2,8	15	78,4	4,67(0,75)
3	Σχέσεις εκπ/κών με τους μαθητές		2,3	6,1	17,8	73,7	4,63(0,71)
4	Σχέσεις σχολείου με γονείς	0,5	5,6	8,5	36,6	48,8	4,28(0,88)
5	Σχέσεις σχολείου με τοπικούς φορείς και την κοινωνία	2,3	6,6	18,8	36,6	35,7	3,97(1,01)
6	Ποιότητα διδακτικής πράξης	0,9	0,9	4,2	19,7	74,2	4,65(0,69)
7	Ποιότητα μάθησης	0,5	1,4	5,2	16,9	76,1	4,67(0,68)
8	Εξωδιδακτικές δραστηριότητες	1,9	9,9	13,6	28,6	46	4,07(1,08)
9	Παιδαγωγική-διδακτική επάρκεια	0,9	2,3	3,3	15	78,4	4,68(0,74)
10	Επιστημονική επάρκεια εκπ/κών	1,9	4,2	8	22,5	63,4	4,41(0,94)
11	Εφαρμογή σχολικού προγράμματος και τήρηση σχ. κανονισμού	3,8	4,7	11,7	31,5	48,4	4,16(1,05)
22	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι θα μπορούσε να αποτιμηθεί/αξιολογηθεί ο κάθε ένας από τους παράγοντες με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα						
1	Επάρκεια της εκπαιδευτικής μονάδας σε εκπαιδευτικό προσωπικό	2,3	2,8	11,3	18,8	64,8	4,41(0,96)
2	Συνεργασία μεταξύ των εκπ/κών	0,5	4,2	14,6	29,6	51,2	4,279(0,89)
3	Σχέσεις εκπ/κών με τους μαθητές	0,9	3,3	16,4	31,9	47,4	4,22(0,90)
4	Σχέσεις σχολείου με γονείς	0,9	7	23	33,3	35,7	3,96(0,98)
5	Σχέσεις σχολείου με τοπικούς φορείς και την κοινωνία	1,4	8,5	23,9	33,8	32,4	3,87(1,01)
6	Ποιότητα διδακτικής πράξης	4,2	5,6	16,9	22,1	51,2	4,10(1,13)
7	Ποιότητα μάθησης	0,9	6,1	18,8	28,2	46	4,12(0,98)
8	Εξωδιδακτικές δραστηριότητες	1,4	8	21,1	35,2	34,3	3,93(1,00)
9	Παιδαγωγική-διδακτική επάρκεια	3,3	7	16,4	25,4	47,9	4,08(1,10)
10	Επιστημονική επάρκεια εκπ/κών	5,6	6,1	17,8	25,4	45,1	3,98(1,18)
11	Εφαρμογή σχολικού προγράμματος και τήρηση σχ. κανονισμού	2,8	6,1	16	30	45,1	4,08(1,05)

Ε. Επαγγελματική ανάπτυξη							
23.	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του εκπ/κού έργου όπως σχεδιάστηκε από το ΥΠΕΠΘ θα συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών	9,9	22,1	42,7	18,8	6,6	2,90(1,03)
24	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η αξιολόγηση του εκπ/κού έργου γενικά μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελ/κή ανάπτυξη των εκπ/κών	7	13,6	38,5	26,8	14,1	3,27(1,09)
26	Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα παρακάτω μπορούν να λειτουργήσουν επιμορφωτικά και να συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπ/κών						
Α	Τα επιμορφωτικά σεμινάρια	2,3	7	16,4	31,5	42,7	4,05(1,00)
Β	Επιμορφωτικές εκδηλώσεις	6,1	10,8	24,4	29,6	29,1	3,65(1,18)
Γ	Επισκέψεις σχολικών συμβούλων	13,6	25,4	26,3	21,1	13,6	2,96(1,25)
Δ	Προσωπική μελέτη-Αυτομόρφωση	1,4	3,3	8	32,4	54,9	4,36(0,87)
Ε	Παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων	3,3	16,4	19,7	33,3	27,2	3,65(1,14)
ΣΤ	Επισκέψεις σε τάξεις συναδέλφων	10,8	17,4	25,8	26,8	19,2	3,26(1,16)
Ζ	Συζητήσεις με συναδέλφους	2,3	11,7	20,2	36,6	29,1	3,78(1,06)
Η	Συζητήσεις με τον διευθυντή	8,5	18,3	21,6	31	20,7	3,37(1,24)
Θ	Επιμορφωτικά προγράμματα	0,9	2,8	9,9	34,7	51,6	4,33(0,84)
27	Σε ποιο βαθμό από τις παρακάτω μορφές αξιολόγησης θεωρείτε κατάλληλη για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών						
Α	Η εξωτερική αξιολόγηση από συμβούλους ή άλλους αξιολογητές	15,5	23,9	34,7	24,4	1,4	2,72(1,04)
Β	Η συλλογική αξιολόγηση (σύλλογος διδασκόντων κ.λ.π.)	0,9	17,8	31,9	27,2	21,1	3,52(1,05)

Όπως προκύπτει από τη μελέτη του ανωτέρω πίνακα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικά είναι μάλλον αρνητικές. Επίσης, έντονα αρνητική στάση εκφράζεται για την προτεινόμενη ως σήμερα από το ΥΠαιΘ. μορφή της, η οποία βασίζεται στο μοντέλο της εξωτερικής αξιολόγησης.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το μοντέλο της συλλογικής αξιολόγησης ως το πιο κατάλληλο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτή είναι δυνατή μέσα από διάφορες μορφές επιμόρφωσης**.**

Ερμηνεία των ευρημάτων

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν μια μάλλον αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ιδέα της αξιολόγησης, στην οποία αποδίδουν κοινωνικοπολιτική σκοπιμότητα σε μεγάλο ποσοστό και στη συντριπτική τους πλειοψηφία δεν πιστεύουν ότι η εφαρμογή της θα βελτιώσει τη σχολική απόδοση**.** Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα άλλων ερευνών (Γκούσης, 2004, Καββαδίας, 2002).

Αν και συνδέουν την αξιολόγηση, όπως σχεδιάστηκε από το ΥΠαιΘ., με τον καθορισμό των αναγκών τους για επιμόρφωση, πιστεύουν σε μεγάλο βαθμό ότι άλλοι είναι στην ουσία οι σκοποί που θα υπηρετήσει: διοικητικός έλεγχος και συμμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να εφαρμόζεται η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠαιΘ. χωρίς μεγάλες αντιδράσεις και επίρριψη ευθύνης στους εκπαιδευτικούς για την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Ανάλογα ευρήματα έδειξαν και άλλες έρευνες (Θεοχάρης, 2003, Γκούσης, 2004). Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι η αξιολόγηση αυτή εμπεριέχει κινδύνους για τους εκπαιδευτικούς και ότι αυτοί έχουν βάσιμους λόγους να αντιδρούν στην αξιολόγηση. Ανάλογα ήταν τα ευρήματα πλήθους ερευνών (Καββαδίας, 2003, Νανούρης, 2003, Μαυρογιώργος, 2002, Σφυρής, 2004, Γκούσης, 2004).

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς δε δέχεται καθόλου την ύπαρξη αξιολογητή μέσα στην τάξη (ανάλογα ευρήματα Βερβενιώτης και συν., 1991, Γκούσης, 2004) και θεωρούν ότι η επιλογή των αξιολογητών δε γίνεται αξιοκρατικά. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι σχολικοί σύμβουλοι εν μέρει έχουν τα απαιτούμενα προσόντα και την ικανότητα να αξιολογούν (ανάλογο εύρημα Θεοχάρης, 2003).

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι πρέπει να αξιολογείται το Εκπαιδευτικό έργο του Σχολείου συνολικά και την αξιολόγηση αυτή πρέπει να την αναλαμβάνει η Σχολική Μονάδα (ανάλογο εύρημα Γκούσης, 2004 και MacBeath, 2001), ενώ αρνείται κατηγορηματικά την ατομική αξιολόγηση. Επίσης κρίνει θετικά την εμπλοκή της σε διαδικασίες αξιολόγησης στο σχολείο (ανάλογο εύρημα Θεοχάρης, 2003) και πιστεύει ότι η συλλογική αξιολόγηση μπορεί να βελτιώσει το εκπαιδευτικό έργο. Ωστόσο, έκπληξη προκαλεί το εύρημα ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς θεωρεί προτιμότερο το συνδυασμό συλλογικής και εξωτερικής αξιολόγησης.

Η γνώμη των εκπαιδευτικών για τη συλλογική αξιολόγηση σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας είναι ιδιαίτερα θετική και πιστεύουν ότι θα επιφέρει βελτίωση στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Θεωρούν επίσης ότι ο προσδιορισμός των στόχων της σχολικής μονάδας στην αρχή της χρονιάς και ο έλεγχος του βαθμού επιτυχίας θα βελτίωνε το εκπαιδευτικό τους έργο. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία επίσης πιστεύουν ότι όλοι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού έργου (επάρκεια της εκπαιδευτικής μονάδας σε εκπαιδευτικό προσωπικό, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, κ.ά) μπορούν να αποτιμηθούν με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης στη σχολική μονάδα. Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών (Γκούσης, 2004). Αν και πιστεύουν ότι γενικά η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου μάλλον μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη, εντούτοις δεν

είναι πεπεισμένοι ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως σχεδιάστηκε από το ΥΠαιΘ., θα συμβάλει πράγματι στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η επιμόρφωση μπορεί να συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ιδιαίτερα η προσωπική μελέτη- αυτομόρφωση, τα επιμορφωτικά σεμινάρια, οι επιμορφωτικές εκδηλώσεις, οι συζητήσεις με συναδέλφους και οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Ανάλογα ευρήματα βρέθηκαν και σε άλλη ελληνική έρευνα (Παπαναούμ, 2003).

Η συλλογική αξιολόγηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι το μοντέλο αξιολόγησης που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως το πιο κατάλληλο για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα ευρήματα αυτά είναι ανάλογα με εκείνα άλλων ερευνών (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999), Μαυρογιώργος, 2000, Ναξάκης, 2002, Καλομοίρης-Χαραμής, 2002, Παμουκτσόγλου, 2001).

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας χρειάζεται αλλαγή του πλαισίου αξιολόγησης στη χώρα μας προς μια αξιολόγηση που να ξεκινάει από τον εκπαιδευτικό και να έχει ως στόχο την επαγγελματική του ανάπτυξη και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου. Αυτή μπορεί να είναι η συλλογική αξιολόγηση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτουζής, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ΄. Ε.Α.Π., Πάτρα.

Ανδρέου, Α. (1992) (εισαγωγή-επιμέλεια). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών. Αθήνα.

Βερβενιώτη, Τ., Παπαλεωνίδα, Γ., Τριανταφυλλόπουλος, Η., Τριμπόνα, Κ. (1991). Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *56, σ. 77-83.*

Γκούσης, Κ. (2004). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Ε.Α.Π., Πάτρα.

Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης και εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο Μπαγάκης, Γ., *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Θεοχάρης, Δ. (2003). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Η πρόσληψη και η υποδοχή των νέων ρυθμίσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.* Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Ε.Α.Π.

Καββαδίας, Γ. (2002). Ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον, και γιατί.* Σαββάλας, Αθήνα.

Καλομοίρης, Γ., Χαραμής, Π. (2002). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού - Η Ελληνική περίπτωση. Στο Κάτσικας Χ., Καββαδίας, Γ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί.* Σαββάλας, Αθήνα.

Κουτούζης, Μ. – Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτουζή, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων-Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ'. Ε.Α.Π, Πάτρα.

Mac Beath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη.* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2000). Βασική εκπαίδευση επιμόρφωση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: Ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής. Στο *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Παράλληλα κείμενα.* Ε.Α.Π., Πάτρα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2002). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: η εναρμόνιση του πανοπτισμού. Στο Κάτσικας, Χ., Καββαδίας Γ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον, και γιατί.* Σαββάλας, Αθήνα.

Νανούρης, Δ. (2003). *Πώς αξιολογούν την αξιολόγηση.* Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία, φ. 7 Σεπτεμβρίου, σ. 44-45.

Ναξάκης, Α. (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο Κάτσικας, Χ. Καββαδίας, Γ., *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί*. Σαββάλας, Αθήνα.

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων (Π.Ι.), 1,* σ. 172-185.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Δαρδανός, Αθήνα.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Μπαγάκης Γ., *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ρεκλείτης, Π. (1998). *Καινοτομίες και ανταγωνιστικότητα. Η περίπτωση της ελληνικής βιομηχανίας.* Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.

Σολομών, Ι. (1999) (επιμ.). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Σφυρής, Γ. (2004). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και η συμβολή της στη βελτίωση της παρεχόμενης Εκπαίδευσης.* Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Ε.Α.Π.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Μπαγάκης Γ., *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Μεταίχμιο, Αθήνα.

Αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης Β' Επιπέδου σε σχέση με τα οφέλη για τους μαθητές. Απόψεις φιλολόγων Ν. Αχαΐας.

Ανάγνου Ευάγγελος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
ΣΕΠ στο ΕΑΠ
anagnouev@yahoo.gr

Αργυρόπουλος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
Μ.Δ.Ε. Σύγχρονη Ελληνική και Ευρωπαϊκή Ιστορία
nickargiropoulos@gmail.com

Σμπήλια Αναστασία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση
aasbilia@gmail.com

Πούντζα Αγγελική *Κοινωνιολόγος Εκπαιδευτικός Π.Ε.70*
aggpou@yahoo.gr

Περίληψη

Περίληψη

Στην εργασία αυτή γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της επίδρασης του προγράμματος β΄ επιπέδου στους μαθητές. Βασικοί στόχοι είναι να αναζητηθούν οφέλη και τυχόν ανασταλτικοί παράγοντες από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ για τους μαθητές. Η έρευνα με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 10 φιλολόγων του Ν. Αχαΐας, που είχαν επιμορφωθεί στις ΤΠΕ το χρονικό διάστημα 2010 και 2013. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικά θετικά αποτελέσματα για όλους τους μαθητές, με διαφοροποιήσεις απόψεων στο ποιοι ωφελούνται περισσότερο. Τα οφέλη εντοπίζονται τόσο στην αύξηση συμμετοχής και ενδιαφέροντος για τη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στη βελτίωση του κλίματος στη σχολική τάξη και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Προβλήματα εντοπίζονται όχι τόσο στη διδασκαλία με ΤΠΕ, αλλά σε επιμέρους παράγοντες όπως η υλικοτεχνική υποδομή, η λειτουργία των ομάδων και οι βασικές γνώσεις χρήσης Η/Υ από τους μαθητές.

Λέξεις - κλειδιά: ΤΠΕ, επιμόρφωση β΄ επιπέδου, μαθησιακά αποτελέσματα

Εισαγωγή

Η εισαγωγή των τεχνολογικών καινοτομιών στην εκπαίδευση, με κύριο άξονα τον υπολογιστή, λόγω των πολλαπλών δυνατοτήτων που προσφέρει στην αναπαράσταση της πληροφορίας, αλλά και στην δόμηση δικτύων επικοινωνίας, μεταβάλλει σε σημαντικό βαθμό τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία ως προς τα μέσα, τις πρακτικές αλλά και το ρόλο των εμπλεκομένων. Στην εκπαίδευση της «κοινωνίας της πληροφορίας» ο μαθητής λειτουργεί ως ενεργούν υποκείμενο που μαθαίνει να αναζητά τη γνώση εντός αλλά και εκτός σχολείου, να θέτει ερωτήματα και να δίνει απαντήσεις μέσα από συμμετοχικές και συνεργατικές διαδικασίες (Pelgrum, 2001).

Η αναγνώριση του υπολογιστή ως εργαλείου με γνωστικό δυναμικό, υποστηρικτικού της οικοδόμησης της μάθησης και της γνώσης, συναντάται τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία. Κατά τον Papert (1991), ο υπολογιστής τροποποιεί το παραδοσιακό περιβάλλον μάθησης, τη σχολική δηλαδή τάξη - το οποίο συχνά δεν προσφέρει τα κατάλληλα υλικά οικοδόμησης της γνώσης - και εμπλέκει τον μαθητή σε μία πιο ενεργητική διαδικασία εκμάθησης. Για την ακρίβεια, προσφέρει ένα περιβάλλον στο οποίο ο μαθητής μπορεί μέσα από το χειρισμό οικείων αντικειμένων να προσεγγίσει το αφηρημένο μέσω του

χειροπιαστού και του συγκεκριμένου, να πειραματιστεί, να δράσει και να ελέγξει τη δράση του, να αναπτύξει σταδιακά στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, να επικοινωνήσει με άλλους ανθρώπους, αλλά και προϊόντα της γνώσης (Ράπτης & Ράπτη, 1999). Αξιοποιώντας το γνωστικό δυναμικό των υπολογιστικών εργαλείων δίνεται η ευκαιρία στους μαθητευόμενους να εμπλακούν σε μία διαδικασία κριτικού στοχασμού σχετικά με το αντικείμενο της μάθησης και να αναπτύξουν όχι μόνο γνωστικές, αλλά και μεταγνωστικές ικανότητες που δεν είναι εύκολο να αναπτυχθούν σε παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης (Jonassen, Carr & Yueh, 1998 Βοσνιάδου, 2002). Από στοιχεία, επίσης, που προέκυψαν από ερευνητικές μελέτες σχετικά με την επίδραση της αξιοποίησης των νέων τεχνολογικών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία διαφαίνεται η συνεισφορά των ΤΠΕ στην αύξηση των μαθησιακών κινήτρων, στην ενίσχυση του αισθήματος αυτεπάρκειας των μαθητών μέσω της υπέρβασης μαθησιακών εμποδίων, αλλά και στην επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (Ruthven, Hennessy & Brindley, 2004 Βοσνιάδου, 2002 BECTA 2009).

Παράλληλα, με τη χρήση των ΤΠΕ ευνοείται τόσο το δημοκρατικό κλίμα μέσα στη σχολική μονάδα, όσο και η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, δεδομένου ότι η εργασία σε ομάδες ενισχύει και προωθεί την αυτονομία τους, την υπευθυνότητά τους, τη συνεργασία, τη γόνιμη αλληλεπίδραση, την απενοχοποίηση του λάθους, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει την παραγωγή αυθεντικής γνώσης (Ράπτης & Ράπτη, 1999 Ruthven, Hennessy & Brindley, 2004). Ο υπολογιστής δεν αποτελεί πια ένα *μέσο* διδασκαλίας, αλλά ένα *περιβάλλον* που ευνοεί την αναζήτηση και τον πειραματισμό, υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση και δημιουργεί αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας (Κουτσογιάννης, 2010).

Από τη σχετική, ωστόσο, βιβλιογραφική και ερευνητική επισκόπηση, καθίσταται εμφανές πως η οποιαδήποτε προστιθέμενη κάθε φορά παιδαγωγική αξία, που απορρέει από την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αποτιμάται σε συνάρτηση με το παιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η χρήση αυτή εντάσσεται. Εν ολίγοις, το περιβάλλον σε συνδυασμό με τους ανθρώπινους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκάστοτε εκπαιδευτική δράση καθορίζουν το βαθμό ενεργοποίησης του γνωστικού δυναμικού των τεχνολογικών εργαλείων, αναδεικνύοντας τη σημασία των μαθησιακών μοντέλων, διδακτικών στρατηγικών και πρακτικών που επιλέγονται σε κάθε διδακτική περίσταση (Depover, Karsenti & Komis, 2010 Kozma, 2003 BECTA 2009 Βοσνιάδου, 2002).

Μεθοδολογία

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φιλολόγων του δείγματος σε σχέση με τα οφέλη για τους μαθητές ως αποτέλεσμα της αξιοποίησης της επιμόρφωσης β΄ επιπέδου ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική τους πράξη.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια τα οφέλη για τους μαθητές από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ;

2ο ερευνητικό ερώτημα: Ποια η ανασταλτική λειτουργία όσον αφορά τους μαθητές από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ;

Δείγμα της έρευνας - Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε στα τέλη του 2013 σε δείγμα 10 φιλολόγων που εργάζονται σε δημόσια σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αχαΐας, οι οποίοι συμμετείχαν ως επιμορφούμενοι στο πρόγραμμα β΄ επιπέδου κατά τα έτη 2010 και 2013. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 8 φιλόλογοι που παρακολούθησαν το πρόγραμμα κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και 2 το σχολικό έτος 2009-2010. Η επιλογή τους έγινε με κριτήρια: α) τη διαθεσιμότητά τους για συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης συνέντευξης, β) τη δυνατότητα λήψης συνέντευξης από τα συγκεκριμένα άτομα χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (πχ. δυσκολίες μετακίνησης ερευνητών), γ) τον περιορισμένο χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας για την υλοποίηση της έρευνας και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων – συμπερασμάτων. Η έρευνα έγινε, συνεπώς, σε διαθέσιμο δείγμα (Κυριαζή, 2002, σσ.117-118) εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα τα συμπεράσματά της να μην είναι γενικεύσιμα.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Δεδομένου του σκοπού της έρευνας, που βασιζόταν στην ανάδειξη των προσωπικών ερμηνειών και απόψεων των ερωτώμενων, προκρίθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Όπως αναφέρεται σχετικά, «…όταν η έρευνα έχει ποιοτικό προσανατολισμό, ο ερευνητής επιδιώκει, μέσα από ένα ευέλικτο και ανοιχτό σχήμα συνέντευξης, να δώσει ο ερωτώμενος τις δικές του περιγραφές και ερμηνείες, χρησιμοποιώντας δικές του εννοιολογικές κατηγορίες…» (Κυριαζή, 2002, σ. 123). Η συνέντευξη, δηλαδή, επιτρέπει την πρόσβαση σε γνώσεις, αξίες, προτιμήσεις, στάσεις και πεποιθήσεις των ερωτώμενων (Cohen & Manion,1994, σ. 374). Ως μέθοδος ανάλυσης των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου και ως μονάδα καταγραφής το θέμα (Κυριαζή, 2002, σ. 291).

Αποτελέσματα έρευνας

Προφίλ υποκειμένων

Το προφίλ των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το ακόλουθο: 9 υποκείμενα ήταν γυναίκες και 1 ήταν άντρας. Ηλικία από 36-40 έτη είχαν 3 υποκείμενα, ηλικία από 41-45 είχαν επίσης 3 υποκείμενα, ενώ ηλικία 46-50 είχαν 4 υποκείμενα. Ως προς την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση, 3 συμμετέχοντες είχαν 10 έτη, 2 συμμετέχοντες είχαν 11 έτη, 1 υποκείμενο είχε 12 έτη, 1 άλλο 15 έτη, 1 συμμετέχοντας είχε 17 έτη και 2 υποκείμενα είχαν 21 έτη υπηρεσίας. Κάτοχοι β΄ πτυχίου ήταν 2 συμμετέχοντες. Μεταπτυχιακές σπουδές επιπέδου master είχαν 3 υποκείμενα.

Απόψεις υποκειμένων σε σχέση με τα οφέλη που προέκυψαν για τους μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι ήταν σημαντικά *τα οφέλη που διαπίστωσαν ότι αποκόμισαν οι μαθητές τους από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ ως προς τη συμμετοχή*

τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, αρκετοί τόνισαν ότι το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές, γεγονός που προκάλεσε τη μεγαλύτερη ενεργοποίησή τους και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ τους: *«Οι μαθητές παρουσίασαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, έμαθαν να συνεργάζονται σε ομάδες για να ανταποκριθούν στις διάφορες δραστηριότητες»* (Ε10), *«Οι μαθητές ήταν πιο συμμετοχικοί στη μαθησιακή διαδικασία αφού ο υπολογιστής ως μέσο είναι αρκετά ενδιαφέρον σ΄ αυτούς. Ακόμα με την ομαδική συνεργασία ανέπτυξαν προσωπική και συλλογική ευθύνη ως μέλη μιας ομάδας»* (Ε8). Η ενεργοποίηση αυτή αναφέρθηκε ότι εντοπίστηκε σε όλους τους μαθητές, ακόμη και σε αυτούς με τις χαμηλότερες επιδόσεις: *«Η μαθησιακή διαδικασία ήταν πιο ενδιαφέρουσα με τη χρήση των ΤΠΕ. Συμμετείχαν πιο ενεργά, ακόμη και οι πιο αδύνατοι μαθητές»* (Ε4). Η διαδικασία αυτή παρουσίασε αρχικά δυσκολίες για κάποιους: *«Είναι εντελώς διαφορετικό από τον καθιερωμένο τρόπο μάθησης. Αν και δυσκολεύτηκαν στην αρχή νομίζω ότι η συνεργασία με άλλους ήταν εποικοδομητική»* (Ε1)· ορισμένοι, βέβαια, σύμφωνα με μία αναφορά, αποσυντονίστηκαν με τον νέο τρόπο διδασκαλίας, γεγονός που αποτελεί μία ένδειξη ενδεχομένως για τις «αντιστάσεις» που έχουν κάποιοι μαθητές στην αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας: *«Έκαναν κάτι διαφορετικό, ενεργοποιήθηκαν, αλλά κάποιοι αποσυντονίστηκαν»* (Ε3). Υποστηρίχτηκε, επίσης, ότι οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες πειθαρχίας, αυτενέργειας και κριτικής διερεύνησης της γνώσης: *«Έμαθαν να ψάχνουν με πειθαρχία και καθοδήγηση και να αυτενεργούν φτιάχνοντας κάτι καινούργιο»* (Ε2), *«Έμαθαν να συνεργάζονται, να λειτουργούν ως ομάδα και να διερευνούν κριτικά και αυτοβούλως για την απόκτηση της γνώσης»* (Ε5).

Όσον αφορά το *αν υπήρξε θετική ή αρνητική μεταβολή του μαθησιακού κλίματος στη σχολική τάξη από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ,* ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστήριξαν ότι η μεταβολή που διαπιστώθηκε ήταν θετική. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Θετική μεταβολή. Τα παιδιά φάνηκαν πιο ενθουσιασμένα και αναζητούν και άλλες τέτοιες παρεμβάσεις»* (Ε3). Αυτό οφειλόταν στο ότι είχε κουράσει τους μαθητές ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας: *«Θετική, ξέφυγαν από τον καθιερωμένο τρόπο διδασκαλίας και η μεταβολή ήταν θετική»* (Ε1)· το ενδιαφέρον των μαθητών αυξήθηκε, ακόμη και αυτών με τις χαμηλότερες επιδόσεις: *«Θετική μεταβολή. Ενεπλάκησαν στη μαθησιακή διαδικασία και οι πιο αδύνατοι μαθητές»* (Ε4)· αυξήθηκε η συμμετοχικότητα: *«Θετική μεταβολή. Αυξήθηκε η συμμετοχικότητα και η προσωπική επαφή και σχέση με τους μαθητές»* (Ε6). Επιπλέον, η εργασία σε ομάδες δημιούργησε μεγαλύτερη συνεργασία, καλύτερη επικοινωνία και κλίμα άμιλλας, αλλά και αλληλοϋποστήριξης: *«Θετική, ως προς το θέμα της συνεργασίας και της αλληλοϋποστήριξης»* (Ε5), *«Θετική λόγω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και όσων αυτή συνεπάγεται: άμεση επικοινωνία από κοινού, επίλυση των προβλημάτων, διαμοίραση ρόλων κτλ.»* (Ε8), *«Θετική μεταβολή σίγουρα. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον, συνεργασία στα πλαίσια της άμιλλας, καλό κλίμα»* (Ε10).

Εξίσου σημαντικά, σύμφωνα με σχεδόν όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, είναι *τα οφέλη που διαπίστωσαν ότι αποκόμισαν οι μαθητές τους από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα*. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά και διερευνητικά στη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα να μπορούν να καταλήγουν οι ίδιοι σε συμπεράσματα: *«Μπλέχθηκαν με τη γνώση δημιουργικά»* (Ε6), *«Οι μαθητές με πολυμεσικό υλικό αντιλαμβάνονται τις έννοιες και μπορούν να*

ακολουθήσουν τη "δική τους πορεία" στην ανακάλυψη της γνώσης» (Ε10), *«Δεν ήταν παθητικοί δέκτες γνώσης που τους μετέφερα εγώ, αλλά διερευνητικά κατέληξαν στα συμπεράσματά τους»* (Ε1). Ένα άλλο θετικό αποτέλεσμα ήταν η καλύτερη κατανόηση του νέου περιεχομένου, η συσχέτισή του με την προηγούμενη γνώση και η κριτική του πρόσληψη: *«Κατανόησαν καλύτερα τις θεματικές ενότητες, συνδύασαν την προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα, έμαθαν να προσεγγίζουν κριτικά το υλικό που συνέλεξαν, συσχέτισαν το γραπτό κείμενο με την εικόνα και αντιλήφθηκαν τους διαφορετικούς τρόπους απόδοσης ενός περιεχομένου»* (Ε8). Σύμφωνα, μάλιστα, με μία συμμετέχουσα, η διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ οδηγεί σε διαρκέστερα μαθησιακά αποτελέσματα: *«Η γνώση θα έχει διαρκέστερα αποτελέσματα»* (Ε7). Από την άλλη, εκφράστηκε και η άποψη ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα δεν διαφέρουν από αυτά που προκύπτουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, απλώς η μαθησιακή διαδικασία είναι πιο ευχάριστη για τους μαθητές: *«Σχεδόν τα ίδια με την παραδοσιακή διδασκαλία ως προς το γνωστικό μέρος, αλλά το έκαναν λίγο πιο διασκεδαστικό για αυτούς»* (Ε2).

Όσον αφορά το *ποιοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ,* ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστήριξαν ότι ωφελούνται όλοι, διαφοροποιούμενοι μόνο ως προς το ποιοι ωφελούνται περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα: Σύμφωνα με δύο συμμετέχουσες ωφελήθηκαν όλοι: *«Πιστεύω όλες οι κατηγορίες των μαθητών»* (Ε9), *«Όλοι ακόμα και οι "κακοί" μαθητές»* (Ε2). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι ωφελούνται περισσότερο οι αδιάφοροι μαθητές και αυτοί με τις χαμηλότερες επιδόσεις: *«Νομίζω όλοι και κυρίως αυτοί που στην τάξη αδιαφορούσαν»* (Ε1), *«Όλοι οι μαθητές ίσως ενδεχομένως λίγο περισσότερο οι πιο αδύναμοι μαθητές, οι οποίοι αναλαμβάνουν ρόλους και λειτουργώντας ομαδοσυνεργατικά θεραπεύουν τυχόν αδυναμίες της»* (Ε8). Τέλος, υπήρξε η άποψη ότι ωφελούνται περισσότερο οι άριστοι και οι «μέτριοι»: *«Οι άριστοι και οι μέτριοι μαθητές»* (Ε4), όπως και η άποψη ότι ωφελούνται περισσότερο οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, αλλά και όσοι διακατέχονται από ερευνητικό πνεύμα: *«Οι αδύναμοι μαθητές, με μειωμένο ενδιαφέρον για την παραδοσιακή διδασκαλία, αλλά και οι μαθητές με έντονο ενδιαφέρον για επιπλέον αναζητήσεις»* (Ε5).

Απόψεις υποκειμένων σε σχέση με τον εντοπισμό ανασταλτικής λειτουργίας από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ όσον αφορά τους μαθητές

Αναφορικά με τις *περιπτώσεις κατά τις οποίες διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ λειτούργησε ανασταλτικά στη μαθησιακή διαδικασία*, αυτές σχετίζονταν κυρίως με προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής, όπως περιορισμένος αριθμός τερματικών ή τεχνικά προβλήματα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Υπήρχαν περιπτώσεις μαθητών που δεν συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία, λόγω περιορισμένου αριθμού τερματικών»* (Ε9). Ένα άλλο πρόβλημα που εντοπίστηκε αφορούσε τη μη εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση ΤΠΕ ή με κάποια εργαλεία: *«Η διδασκαλία λειτούργησε ανασταλτικά στους μαθητές που δεν ήταν εξοικειωμένοι με τους υπολογιστές»* (Ε4), *«Στο χρόνο που απαιτούσαν κάποια φύλλα εργασίας όταν οι μαθητές δεν γνώριζαν τα εργαλεία και απαιτούνταν χρόνος για την εξοικείωση τους με αυτά»* (Ε5). Μία άλλη παράμετρος ήταν η προβληματική λειτουργία των ομάδων: *«Δεν συμμετείχαν όλοι το ίδιο ενεργά ειδικά στις ομάδες τεσσάρων ατόμων, γι' αυτό και*

ίσως να ήταν περισσότερο ζωηροί» (Ε6). Τέλος, μία συμμετέχουσα ανέφερε ότι δεν υπήρξαν τέτοιες περιπτώσεις: *«Δεν νομίζω ότι λειτούργησε ανασταλτικά»* (Ε1).

Παράλληλα, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι δεν *διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ λειτούργησε ανασταλτικά στα μαθησιακά αποτελέσματα*. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: *«Σε καμιά περίπτωση»* (Ε4). Κάποια προβλήματα που αναφέρθηκαν αφορούσαν είτε τεχνικά προβλήματα: *«Όταν προέκυπταν τεχνικά προβλήματα και χανόταν χρόνος από τη διδασκαλία πράγμα που μπέρδευε και απογοήτευε τα παιδιά»* (Ε2)· είτε τη διαχείριση χρόνου: *«Δεν νομίζω ότι λειτούργησε ανασταλτικά. Απλά χρειάζεται διαφορετικός ρυθμός και ρύθμιση του χρόνου στη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ»* (Ε10)· είτε τη διαχείριση και λειτουργία των ομάδων: *«Σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές εστίασαν την προσοχή τους αυστηρά στα δικά τους φύλλα εργασίας και στις δικές τους δραστηριότητες με αποτέλεσμα να μην έχουν μια συνολική εποπτεία της ενότητας»* (Ε8)· είτε, τέλος, τα γενικότερα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένοι: *«Μαθητές αδιάφοροι, υπερκινητικοί, δημιουργούν προβλήματα έτσι κι αλλιώς στην τάξη»* (Ε7). Αυτό που χρειάζεται, σύμφωνα με μία συμμετέχουσα, είναι επαρκής χρόνος για να εξοικειωθούν σταδιακά οι μαθητές με τη διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ και πιο «φιλικά» προς τις ΤΠΕ αναλυτικά προγράμματα σπουδών: *«Δεν θεωρώ πως λειτούργησε ανασταλτικά. Απλά πιστεύω πως απαιτείται αρκετός χρόνος για να οδηγηθούν οι μαθητές επαγωγικά ή μέσα από συνεργατικές διαδικασίες στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεδομένου ότι υπάρχει ασυμβατότητα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών»* (Ε9).

Συμπεράσματα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι τα οφέλη που προέκυψαν για τους μαθητές ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας με χρήση ΤΠΕ ήταν σημαντικά. Ειδικότερα, ανέφεραν ότι παρατήρησαν μεγαλύτερη συμμετοχή και ενεργοποίησή τους στη μαθησιακή διαδικασία, ως αποτέλεσμα του ότι το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με σχετικές μελέτες που αναδεικνύουν τη θετική συσχέτιση των ΤΠΕ με την αύξηση των μαθησιακών κινήτρων (Ruthven, Hennessy & Brindley, 2004 ˙ Βοσνιάδου, 2002 ˙ BECTA 2009).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος διαπίστωσαν θετική μεταβολή του μαθησιακού κλίματος στη σχολική τάξη από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ, δεδομένου ότι η εργασία σε ομάδες ενίσχυσε τη συνεργασία, την επικοινωνία, το κλίμα άμιλλας, αλλά και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των μαθητών. Το γεγονός αυτό το αποδίδουν επίσης στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, ακόμη και αυτών με τις χαμηλότερες επιδόσεις, όταν το μάθημα γίνεται με τη χρήση ΤΠΕ, σε αντιδιαστολή με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας που υποστηρίζεται ότι τους είχε κουράσει, όπως επισημαίνεται και βιβλιογραφικά (Papert , 1991· Ράπτης & Ράπτη, 1999).

Το ίδιο θετικές ήταν οι απόψεις των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με τα οφέλη ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, αναφέρθηκε η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στη γνωστική διαδικασία, η ενίσχυση της διερευνητικής και κριτικής τους ικανότητας, η πληρέστερη κατανόηση της νέας γνώσης και η σύνδεσή της με την προϋπάρχουσα, καθώς και ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι διαρκέστερα. Μόνο μία συμμετέχουσα

διαφοροποιήθηκε, υποστηρίζοντας ότι δεν παρατηρήθηκε μεταβολή, απλώς ότι η μαθησιακή διαδικασία έγινε πιο ευχάριστη για τους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία είναι σημαντική η συνεισφορά των ΤΠΕ στη βελτίωση της γνωστικής και μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών, αλλά και στην επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων (Jonassen, Carr & Yueh, 1998 · Βοσνιάδου, 2002· Ράπτης & Ράπτη, 1999· Ruthven, Hennessy & Brindley, 2004).

Όλοι, επίσης, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστήριξαν ότι ωφελείται το σύνολο των μαθητών από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ. Οι απόψεις τους διαφοροποιούνται μόνο ως προς το ποιοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο, με την κυρίαρχη θέση να είναι ότι τα οφέλη είναι μεγαλύτερα για τους αδιάφορους μαθητές και αυτούς με τις χαμηλότερες επιδόσεις. Σύμφωνα με ορισμένους ωφελούνται όλοι, ενώ εκφράστηκαν και απόψεις για οφέλη είτε για τους άριστους και μέτριους, είτε για αυτούς που διακρίνονται από ερευνητικό πνεύμα.

Αναφορικά με τον εντοπισμό ανασταλτικής λειτουργίας από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ κατά τη μαθησιακή διαδικασία, τα προβλήματα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν οφείλονταν στη διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ per se, αλλά σε παράγοντες όπως η προβληματική υλικοτεχνική υποδομή, οι ελλιπείς γνώσεις των μαθητών σε ΤΠΕ και προβλήματα που σχετίζονταν με τη διαχείριση ομάδων.

Ταυτόχρονα, σχεδόν ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υποστηρίζουν ότι δεν διαπιστώθηκε πως η διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ λειτούργησε ανασταλτικά στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ορισμένα σχετικά προβλήματα που αναφέρθηκαν αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή, τη διαχείριση χρόνου, τη διαχείριση ομάδων, καθώς και τα γενικότερα μαθησιακά προβλήματα ορισμένων.

Διαπιστώνουμε, συνεπώς, ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας, τα οφέλη για τους μαθητές από τη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ είναι σημαντικά και πολυεπίπεδα, δεδομένου ότι αφορούν τόσο τη διαδικασία, όσο το κλίμα, αλλά και τα αποτελέσματα της μάθησης. Ωστόσο, αναφέρθηκαν και ανασταλτικοί παράγοντες που σχετίζονται με ζητήματα υποδομών, επιμόρφωσης και ετοιμότητας των μαθητών. Η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, ως εκ τούτου, δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά ένα πολύτιμο εργαλείο που είναι αναπόδραστα εξαρτημένο τόσο από τις συνθήκες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αξιοποιείται, όσο και από τους ανθρώπους που το χρησιμοποιούν. Η σημασία της διαρκούς επιμόρφωσης στη χρήση των ΤΠΕ, αλλά και της εξασφάλισης των κατάλληλων υλικών προϋποθέσεων για την ενσωμάτωσή τους στη σχολική πράξη θεωρούμε ότι αναδεικνύεται αδήριτη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μετάφραση Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Depover, C., Karsenti, T., & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων.* Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Papert, S. (1991). *Νοητικές Θύελλες*. Αθήνα : Οδυσσέας.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις.* Άρθρο που παρουσιάστηκε στο 3ο Συνέδριο της ΕΤΠΕ, Ρόδος, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2014 από http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe160.pdf.

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Θεωρητικό πλαίσιο της γλωσσικής διδασκαλίας και αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, β' έκδοση αναθεωρημένη & εμπλουτισμένη. Πάτρα: ΙΤΥ.

Κυριαζή, Ν. (2002[5]). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (1999). *Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού εργαλείου στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης.* Άρθρο που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Πληροφορική και Εκπαίδευση» (Μάϊος 1999). Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου 2014 από http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe283.pdf.

Ξενόγλωσση

British Educational Communications and Technology Agency (BECTA), (2009, July). *Harnessing Technology Schools Survey 2009. Analysis report.*

Jonassen, D., Carr, C., & Yueh, H-P. (1998, March). Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking. *TechTrends, 43*(2), 24-32.

Kozma, R. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14.

Pelgrum, W. (2001). Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education, 37,* 163-178.

Peralta, H., Costa, F.A. (2007). Teachers' competence and confidence regarding the use of ICT. *Educational Sciences Journal, 3*, 75-84.

Ruthven, K., Hennessy, S., & Brindley, S. (2004). Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school English, mathematics and science. *Teaching and Teacher Education, 20*, 259-275.

Αποτίμηση της επιμόρφωσης Β’ επιπέδου για τον κλάδο ΠΕ 19/20. Μελέτη περίπτωσης σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης σε Αθήνα και Κρήτη.

Παπαδάκης Σταμάτιος[1], Καλογιαννάκης Μιχαήλ[2]
[1] Εκπαιδευτικός Πληροφορικής - Επιμορφωτής Β΄ Επιπέδου,
[2] Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
stpapadakis@gmail.com , mkalogian@edc.uoc.gr

Περίληψη

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας με την ανάπτυξη και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής έχουν δημιουργήσει νέες ανάγκες για την εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί πεπεισμένοι για την ουσιαστική συμβολή των ΤΠΕ στη μάθηση αναζητούν τρόπους να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Όμως, συχνά η προσπάθειά τους αυτή δυσχεραίνεται από πολλούς παράγοντες, με κυριότερο την έλλειψη μιας παιδαγωγικής επιμόρφωσης. Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, αντιλαμβανόμενη ότι δεν αρκεί μόνο ο τεχνολογικός γραμματισμός των εκπαιδευτικών έχει δώσει τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη βαρύτητα στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, μέσω της υλοποίησης της επιμόρφωσης Β' επιπέδου. Στην παρούσα μελέτη, ερευνούμε αν η επιμόρφωση Β' επιπέδου για τον κλάδο ΠΕ19/20 σε επιλεγμένα ΚΣΕ της Αθήνας και του Ηρακλείου Κρήτης, επέφερε την επιθυμητή αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαιδευτική χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις - κλειδιά: Επιμόρφωση Β' επιπέδου, ΤΠΕ, Παιδαγωγικά, ΠΕ19-20.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί τη συνεχή επιμόρφωση των ατόμων κάτι που μετατρέπει αυτόματα την παραδοσιακή εκπαίδευση να αποτελεί ένα μόνο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2012). Η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση θα πρέπει να ιδωθεί υπό το πρίσμα του αναγκαίου εκσυγχρονισμού των μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας (Vosniadou & Kollias, 2001) και στις μέρες μας κρίνεται επιβεβλημένη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στη χρήση και κυρίως στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή σχολική πρακτική. Ωστόσο, μια καινοτομία για να πετύχει πρέπει να πραγματοποιηθεί αλλαγή, όχι μόνο στα υλικά, αλλά και τις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις και κατά συνέπεια, για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει αυτοί που καλούνται να την εφαρμόσουν να πιστεύουν στην αναγκαιότητά της (Τραψιώτη, Δοδοντσής & Χατσιούλης, 2009). Από διάφορες έρευνες φαίνεται ότι η εξέλιξη των εκπαιδευτικών ώστε να ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική γίνεται βαθμιαία μέσα από μια σειρά διακριτών φάσεων (Sherry, 1998; Vosniadou & Kollias, 2001; Kalogiannakis, 2010), όπου στα τελικά στάδια απαιτείται κυρίως αλλαγή στάσεων παρά δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, το πώς εντάσσουν τη χρήση των ΤΠΕ μέσα την τάξη εξαρτάται από το πώς οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ, τι ενδιαφέρον τους προκαλεί και πώς ενσωματώνουν τη χρήση του στις δικές τους παιδαγωγικές απόψεις (Kalogiannakis, 2010).

Όσον αφορά τη χώρα μας, διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αν και έχουν, εν γένει, θετικές στάσεις σχετικά με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, οι προσεγγίσεις τους φαίνεται να έχουν περισσότερο «καταναλωτικά» χαρακτηριστικά παρά να είναι συγκροτημένες στη βάση ενός παιδαγωγικού πλαισίου που αξιοποιεί τις ΤΠΕ (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Ο βασικός λόγος για τον οποίο δεν επιδεικνύουν την ίδια στάση σχετικά με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική, είναι ότι παρά τη θετική τους στάση, δεν θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να διδάξουν με τη χρήση των ΤΠΕ. Οι Καλογιαννάκης & Παπαδάκης (2012) επισημαίνουν ότι παρότι τα τελευταία 15 έτη έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές επιμορφωτικές δράσεις, με αποκορύφωμα την επιμόρφωση Α' επιπέδου (Π1) σε βασικές δεξιότητες ΤΠΕ, διάφορες έρευνες (Τζιμόπουλος, 2003; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004; Αλμπανοπούλου, Βεντούρης, Μάνθος, & Φραγκοπούλου, 2005; Καρακασίδης, 2005; Τραψιώτη, Δοδοντσής & Χατσιούλης, 2009; Kalogiannakis, 2010), φανέρωσαν ότι όλες οι δράσεις έπασχαν από παιδαγωγική φαντασία και πρωτοτυπία ενώ δεν συνέβαλαν ουσιαστικά στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Στα πλαίσια αυτά, το ΥΠΑΙΘ εισήγαγε το 2009 προγράμματα ολοκληρωμένης επιμόρφωσης για 27.500 εκπαιδευτικούς της Α'/θμιας και Β'/θμιας εκπαίδευσης. Τα επιμορφωτικά προγράμματα αφορούν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την παιδαγωγική αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου (Επιμόρφωση Β' επιπέδου ΤΠΕ).

Το έργο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για τη Βέλτιστη Αξιοποίηση των ΤΠΕ και των Εκπαιδευτικών Λογισμικών»

Το έργο «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» έχει ως αντικείμενο την επιμόρφωση 27.500 εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη. Ο όρος 'Β' επίπεδο' έχει επικρατήσει ως σύντομη αναφορά στο έργο καθώς αποτελεί φυσική συνέχεια της επιμόρφωσης 'Α' επιπέδου' σε βασικές δεξιότητες ΤΠΕ που έγινε στο πλαίσιο προηγούμενων έργων. Όπως αναφέρεται στον επίσημο ιστότοπο του έργου (http://b-epipedo2.cti.gr) το πρόγραμμα επιμόρφωσης έχει διάρκεια 96 ώρες και διεξάγεται εκτός σχολικού ωραρίου σε ειδικά εξοπλισμένα κέντρα, Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης – ΚΣΕ. Τα ΚΣΕ είναι συνήθως σχολεία, σ’ όλη τη χώρα, και εξειδικευμένοι επιμορφωτές (επιμορφωτές 'Β' επιπέδου'), έχοντας εκπαιδευτεί κατάλληλα για το σκοπό αυτό σε Πανεπιστήμια, τα Πανεπιστημιακά Κέντρα Εκπαίδευσης – ΠΑΚΕ εκτελούν το επιμορφωτικό έργο. Τα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιούνται σε ομάδες 10 έως 15 ατόμων και η διδασκαλία είναι κατανεμημένη κατά κανόνα σε 6 ώρες ανά εβδομάδα. Τα μαθήματα γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολείων. Στην επιμόρφωση 'Β' επιπέδου' αρχικά μπορούσαν να λάβουν μέρος φιλόλογοι (ΠΕ02), μαθηματικοί (ΠΕ03), καθηγητές φυσικών επιστημών (ΠΕ04), καθηγητές γαλλικής, αγγλικής και γερμανικής γλώσσας (ΠΕ05/06/07), δάσκαλοι (ΠΕ70) και νηπιαγωγοί (ΠΕ60), εφόσον είχαν ήδη πιστοποιηθεί ως προς τις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ - 'Α' επιπέδου' και ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων. Η Πληροφορική το 2011, εντάχθηκε για πρώτη φορά ως ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο στο Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' Επιπέδου (Γρηγοριάδου, Δαγδιλέλης, Κόμης, Τζιμογιάννης, 2012). Συνοπτικά, το αντικείμενο της επιμόρφωσης Β' επιπέδου αποτελεί η εκμάθηση των αρχών παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ, η απόκτηση δεξιοτήτων, κατά κλάδο εκπαιδευτικών, για την παιδαγω-

γική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και εργαλείων γενικής χρήσης και η καλλιέργεια του τρίπτυχου γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα - Ερευνητικά εργαλεία

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ19/20, οι οποίοι παρακολούθησαν το επιμορφωτικό πρόγραμμα σε 2 ΚΣΕ στο Ηράκλειο Κρήτης και σε 1 ΚΣΕ στην Αθήνα. Στην έρευνα, συμμετείχαν συνολικά 35 άτομα (18 άνδρες και 17 γυναίκες). Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονταν από 25 μέχρι 55 ετών (μέσος όρος = 43,8 έτη, τυπική απόκλιση = 4,8 έτη). Η επιλογή της χορήγησης ερωτηματολογίου θεωρήθηκε η πιο αποτελεσματική για την καταγραφή απόψεων και στάσεων, μετά από δοκιμές εναλλακτικών τρόπων συλλογής στοιχείων στο στάδιο της προετοιμασίας της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο το οποίο χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς αποτελούνταν από δύο τμήματα. Στο τμήμα των δημογραφικών στοιχείων (ενότητα Α') οι συμμετέχοντες καλούνταν να δηλώσουν την ηλικία τους, τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας τους, την ειδικότητά τους, το μορφωτικό τους επίπεδο, κ.ά. Η ενότητα Β' αποτελούσε μια κλίμακα μέτρησης στάσεων, απαρτιζόταν από 21 κρίσεις, χωρισμένες σε 3 ενότητες προκειμένου να καταγράψουν μέσω του τρίπτυχου γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις, τον μετασχηματισμό της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αθροιστικής βαθμολόγησης τύπου Likert, (πεντάβαθμη, 1..5) η οποία άλλωστε συνιστά μια από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις για τη μέτρηση στάσεων (Σίμος & Κομίλης, 2003). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν στην πλειονότητά τους «κλειστές» πολλαπλής επιλογής και καθεμία αναφέρονταν σε μια μεταβλητή που επηρεάζει απόψεις ή στάσεις, ώστε να μπορεί να γίνει καλύτερος έλεγχος των αποτελεσμάτων. Με τον τρόπο αυτό προσπαθήσαμε να εξασφαλίσουμε όσο το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα για το πλήθος των απόψεων που θα καταγράφαμε στην έρευνά μας, αφού οι κλειστές ερωτήσεις προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση και μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων (Μακράκης, 1997). Ο δείκτης alpha του Cronbach για την εκτίμηση της αξιοπιστίας της συνολικής κλίμακας στο τμήμα Β' του ερωτηματολογίου ήταν α=,80 ο οποίος κρίνεται ικανοποιητικός.

Η παρούσα έρευνα, η οποία λόγω του γεωγραφικού περιορισμού της και του μικρού δείγματος της, αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης, έχει ως βασικό στόχο να μελετήσει αν η ολοκλήρωση της υλοποίησης του επιμορφωτικού προγράμματος για τους εκπαιδευτικούς πληροφορικής (ΠΕ19/20) επέφερε την επιθυμητή αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις τους. Αλλαγή η οποία θα οδηγήσει στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση προκειμένου να συμβάλουν στην αναβάθμιση και το μετασχηματισμό της διδακτικής διαδικασίας για την επίτευξη των στόχων που θέτει το πρόγραμμα σπουδών.

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η εγκυρότητα οποιασδήποτε εμπειρικής έρευνας βασίζεται σε μεγάλο βαθμό από το δείγμα της έρευνας (Βάμβουκας, 1998). Ο αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ήταν 35, που ήταν αρκετά ικανοποιητικός (σε σχέση με το συνολικό αριθμό των επιμορφούμενων, ποσοστό 97%). Η συμπλήρωση κάθε ερωτηματολογίου απαίτησε περίπου 15 λεπτά και

πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2013 κατά την τελευταία επιμορφωτική εβδομάδα. Πιλοτική έρευνα που διενεργήθηκε με 5 εκπαιδευτικούς σε ΚΣΕ του Ηρακλείου δεν οδήγησε σε σημαντικές αλλαγές στη διατύπωση των αρχικών ερωτήσεων. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας για το Β' θεματικό άξονα χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS-19.0.

Αποτελέσματα

Η απλή παράθεση των στοιχείων δημογραφικού χαρακτήρα καθώς και η άθροιση των συχνοτήτων της Α' ενότητας του ερωτηματολογίου θεωρούμε ότι δεν έχει ιδιαίτερο στατιστικό ενδιαφέρον στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Αντίθετα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών και για αυτό θα επικεντρωθούμε σ’ αυτό το στοιχείο.

Ο μέσος όρος των προτάσεων της κλίμακας στο Β' τμήμα του ερωτηματολογίου ήταν 88,2, ο οποίος φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μια θετικότατη στάση ως προς το τρίπτυχο γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Στα αποτελέσματα της έρευνας, αναφορικά με το Β' θεματικό άξονα, αναζητήσαμε αρχικά τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή των λογισμικών τα οποία διδάχθηκαν για τη βελτίωση τόσο της μαθησιακής διαδικασίας όσο και των ίδιων ως μάχιμων εκπαιδευτικών.

Τα στοιχεία του Πίνακα 1 παρουσιάζουν τις παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες είναι για την πλειονότητα του δείγματος ιδιαίτερα θετικές.

Συμβολή στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας	**Σχετική Συχνότητα (%)**	**Συμβολή στην προσωπική βελτίωση**	**Σχετική Συχνότητα (%)**
Πολύ θετική	53,2	Πολύ θετική	57,4
Θετική	46,8	Θετική	42,6
Αδιάφορη	-	Αδιάφορη	-
Αρνητική	-	Αρνητική	-
Πολύ αρνητική	-	Πολύ αρνητική	-

Πίνακας 1: Στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συμβολή των λογισμικών στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και στην προσωπική βελτίωσή τους

Στην ερώτηση αν χρησιμοποιούν ή σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν κάποιο ή κάποια από τα πακέτα λογισμικού που διδάχθηκαν κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά, το 51,9% του δείγματος απάντησε ότι τα χρησιμοποιεί ήδη σχετικά συχνά και το 36,3% συχνά, στοιχεία που αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της επιμόρφωσης στην πρόθεση χρήση των λογισμικών στην τάξη. Περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεών τους με αντίστοιχη ανοικτού τύπου ερώτηση, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί πριν την επιμόρφωση δεν είχαν επαρκή γνώση των περισσότερων πακέτων λογισμικού που διδαχθήκαν (πλην του δημοφιλέστατου Scratch) και ως εκ τούτου τα προηγούμενα σχολικά έτη δεν έκαναν την ευρεία χρήση που ανέφεραν

για τη τωρινή χρονιά. Η παραπάνω διαπίστωση αποτελεί άλλη μια επιβεβαίωση της επιτυχίας και αναγκαιότητας του επιμορφωτικού προγράμματος για τον κλάδο των ΠΕ19/20.

Θέλοντας να διαπιστώσουμε την ύπαρξη και το βαθμό συσχέτισης μεταξύ του τρίπτυχου γνώσεις-δεξιότητες-στάσεις αναφορικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, εφαρμόσαμε το δείκτη συσχέτισης Pearson r. Από τη μελέτη του πίνακα 2 διαπιστώνουμε ότι οι τρεις διαστάσεις ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι τελείως ανεξάρτητες μεταξύ τους. Στην πραγματικότητα, τα στοιχεία του Πίνακα 2 φανερώνουν ότι οι παραπάνω διαστάσεις είναι μέτρια θετικά συσχετισμένες μεταξύ τους. Οπότε, μπορούμε να υποθέσουμε ότι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διαβλέπουν τα πλεονεκτήματα από τη χρήση των ΤΠΕ σε ένα τομέα (π.χ. γνώσεις) είναι επίσης πιθανόν να διαβλέπουν γενικότερα πλεονεκτήματα από την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ σ' ολόκληρο το σχολικό περιβάλλον.

Ερευνητικές υποθέσεις	**(H1)**	**(H2)**	**(H3)**
Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις προϋποθέσεις και τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση (H1)	1		
Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα και το ρόλο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην τάξη (H2)	,60 r(35)=0,60, p=0,000	1	
Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν παιδαγωγικά το εκπαιδευτικό λογισμικό και τα εργαλεία γενικής χρήσης (H3)	,43 r(92)=0,43, p=0,01	,30 r(92)=0,30, n.s	1

Πίνακας 2. Ύπαρξη και βαθμός συσχέτισης μεταξύ των τριών διαστάσεων της παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ

Συμπληρωματικές στατιστικές αναλύσεις

Στα πλαίσια των συμπληρωματικών αναλύσεων διερευνήθηκε η διάσταση του φύλου ως προς την αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των δυο ομάδων (άνδρες/γυναίκες) καθώς και τα αποτελέσματα του κριτηρίου t για ανεξάρτητα δείγματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Φύλο	**N**	**Μέσος Όρος**	**Διαφορά Μ.Ο.**	**Τυπική Απόκλιση**	***t* Test**
Άνδρες	18	56,40	-5,80	9,12	***t*(33)=-1,24, n.s**
Γυναίκες	17	62,20		7,68	

Πίνακας 3. Διαφορές φύλου στη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική

Όπως προκύπτει, το φύλο δεν επιδρά στη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις τους για τη χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περι-

βάλλον [t(33)=-1,24, n.s]. Επιπλέον, εξετάστηκε η επίδραση της ηλικίας των εκπαιδευτικών στη στάση τους ως προς τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον. Από την εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Pearson r στα δεδομένα της κλίμακας του Β' τμήματος διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της στάσης των εκπαιδευτικών ως προς τις ΤΠΕ [r(35)=-0,09, n.s].

Στη συνέχεια, επιχειρήσαμε να μελετήσουμε την επίδραση που έχουν τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών στις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση για την αναβάθμιση και το μετασχηματισμό της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης και την επίτευξη των στόχων που θέτει το πρόγραμμα σπουδών. Από την εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης Pearson r στα δεδομένα από την κλίμακα του Β' τμήματος του ερωτηματολογίου διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των χρόνων διδακτικής εμπειρίας και της στάσης τους ως προς τη δυνατότητα παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση [r(35)=-0,05, n.s]. Επίσης, προσπαθώντας να μελετήσουμε τη σχέση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο και στις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης ανεξάρτητων δειγμάτων. Από την εφαρμογή του κριτηρίου αυτού διαπιστώθηκε ότι το αποτέλεσμα ήταν μη στατιστικά σημαντικό [F(3,31)=0.33, n.s]. Από το στοιχείο αυτό προκύπτει ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς στις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Συναφή αποτελέσματα προέκυψαν από την εφαρμογή του ίδιου κριτηρίου όσον αφορά το βασικό πτυχίο των επιμορφούμενων [F(2,31)=0.42, n.s]. Επιπλέον, προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε αν το φύλο του εκπαιδευτικού και το μορφωτικό του επίπεδο αποτελούν παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση του ως προς την αντίληψη της αναγκαιότητας και του ρόλου της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην τάξη. Το στατιστικό κριτήριο που χρησιμοποιήσαμε ήταν η παραγοντική ανάλυση διακύμανσης (ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης). Από τα αποτελέσματα του ανακεφαλαιωτικού πίνακα διακύμανσης διαπιστώθηκε ότι τόσο οι δυο κύριες επιδράσεις (φύλο και μορφωτικό επίπεδο) όσο και η αλληλεπίδρασή τους ήταν στατιστικά μη σημαντικές: FA (1,31) = 1,29, n.s, FB (1,31) = 0,42, n.s, FAXB (1,31) = 0.64, n.s. Κατά συνέπεια, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τόσο το φύλο του εκπαιδευτικού όσο και το μορφωτικό του επίπεδο δεν επηρεάζουν τη στάση του ως προς τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η χρήση των ΤΠΕ στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο δεν επηρεάζουν την στάση τους ως προς την αντίληψη της αναγκαιότητας και του ρόλου της εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην τάξη.

Συμπεράσματα - Προτάσεις - Προοπτικές

Στη σύγχρονη κοινωνία, οι διαφοροποιήσεις που επέρχονται με τη χρήση των ΤΠΕ στη σχολική τάξη δημιουργούν νέες απαιτήσεις για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια επιμόρφωση για να πετύχει πρέπει να πραγματοποιηθεί αλλαγή, όχι μόνο στα υλικά, αλλά και τις διδακτικές προσεγγίσεις και αντιλήψεις και για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει αυτοί που καλούνται να την εφαρμόσουν να πιστεύουν στην αναγκαιότητά της. Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν και σε ποιο βαθμό, η επιμόρφωση Β' επιπέδου για τον κλάδο ΠΕ19/20 επέφερε την επιθυμητή αλλαγή στις διδακτικές προσεγγίσεις και

αντιλήψεις τους. Από τη μελέτη των απαντήσεων του ερωτηματολογίου φαίνεται ότι αφενός οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά την επιμόρφωσή τους αφετέρου μέσα από τις απαντήσεις τους δηλώνουν τόσο τη θετική τους στάση όσο και την ετοιμότητα τους αναφορικά με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση για την αναβάθμιση και το μετασχηματισμό της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης. Η χρήση των ΤΠΕ σε συνδυασμό με την κατάλληλα σχεδιασμένη διδασκαλία, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού κλίματος και να λειτουργήσει ως ένα βασικό εργαλείο το οποίο μπορεί να αλλάξει τις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη.

Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής έρευνας είναι η προοπτική επέκτασης της παρούσας αξιολόγησης του προγράμματος επιμόρφωσης και σ' άλλες περιοχές στην Ελλάδα, σε μια προσπάθεια εύρεσης κάποιων τοπικών παραγόντων-ιδιαιτεροτήτων που ενδεχομένως να επηρεάζουν τη λειτουργία του καθώς και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Επίσης, θα ήταν πολύ ενδιαφέρον μελλοντικές έρευνες να εστιαστούν στις επιμορφωτικές ανάγκες που θα προκύψουν, των εκπαιδευτικών που έχουν ήδη καταρτιστεί για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην καθημερινή πρακτική στην τάξη μετά την εφαρμογή και αξιοποίηση των όσων διδάχτηκαν. Είναι ωστόσο αναγκαίο να κατανοηθεί ότι εκείνο που προσδίδει αξία στις ΤΠΕ είναι η παιδαγωγική χρήση των δυνατοτήτων τους και όχι τόσο η τεχνολογική διάστασή τους καθαυτή (Ράπτης & Ράπτη, 2003). Το ερώτημα το οποίο τίθεται είναι κατά πόσο το σημερινό Ελληνικό σχολείο με τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του και σε μια περίοδο βαθιάς οικονομικής ύφεσης είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις προκλήσεις - προσκλήσεις της εποχής εντάσσοντας αποτελεσματικά τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainer's perspective. A Greek-case study, *Education and Information Technologies*, 15(1), 3-17.

Sherry, L. (1998). An integrated technology adoption and diffusion model, *International Journal of Educational Telecommunications*, 4(2), 113-145.

Vosniadou, S., & Kollias, V. (2001). Information and Communication Technology and the Problem of Teacher Training: Myths, Dreams, and the Harsh Reality, *Themes in Education*, 2(4), 341-365.

Αλμπανοπούλου, Α., Βεντούρης, Α., Μάνθος, Γ., & Φραγκοπούλου, Α. (2005). Η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση, *Μέντορας*, 8, 41-64.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Γρηγοριάδου, Μ., Δαγδιλέλης, Β., Κόμης, Β., & Τζιμογιάννης, Α. (2012). Η Επιμόρφωση των Πληροφορικών Β' Επιπέδου: ένας πρώτος απολογισμός και προοπτικές. Στο Θ. Μπράτιτσης (επιμ.) *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνέδριου «Διδακτική της Πληροφορικής»*, Φλώρινα: ΕΤΠΕ, 583-586.

Καλογιαννάκης, Μ., & Παπαδάκης, Στ. (2012). Αποτίμηση του έργου «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για τη βέλτιστη αξιοποίηση των ΤΠΕ και των εκπαιδευτικών λογισμικών». Μια μελέτη περίπτωσης για την Περιφέρεια Κρήτης, *Νέα Παιδεία*, 144, 98-112.

Καρακασίδης, Π. (2005). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στα Κέντρα Στήριξης της Επιμόρφωσης*, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση Δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*, Αθήνα: Gutenberg - Γ. Δαρδανός.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*, Αθήνα: Έκδοση ιδίων.

Σίμος, Π., & Κομίλη, Α. (2003). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Επιστήμη*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα: ΕΤΠΕ, 165-176.

Τζιμόπουλος, Ν. (2003). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες Πληροφορίας και επικοινωνιών. Η περίπτωση των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης του νομού Κυκλάδων*, Διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

Τραψιώτη, Α., Δοδοντσής, Μ., & Χατσιούλης, Θ. (2009). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής έγινε. Πέτυχε; Διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς τους. *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, Σύρος, 8-10 Μαΐου 2009.

Δια βίου μάθηση και ευρωπαϊκά προγράμματα

Γάλλου Γεωργία
Φιλόλογος
geofos@sch.gr

Πετρόπουλος Φώτιος,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υπ. Διδάκτορας
petrofos@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την έννοια της Δια βίου μάθησης (ΔΒΜ), την αναγκαιότητά της και να αναφερθεί στη συμβολή των ευρωπαϊκών προγραμμάτων δια βίου μάθησης σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Συγχρόνως κατατίθενται εμπειρίες από την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων ΔΒΜ στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Καλαμάτας. καταγράφοντας τα αποτελέσματα της συμμετοχής των εκπαιδευομένων που κατάφεραν να μετασχηματίσουν τις υπάρχουσες εμπειρίες τους, να κατακτήσουν με αυτενέργεια και κριτικό στοχασμό νέες γνώσεις και δεξιότητες και να υιοθετήσουν νέες πρακτικές στην καθημερινότητά τους.

Λέξεις -κλειδιά: Δια βίου Μάθηση, Ευρωπαϊκά προγράμματα

Εισαγωγή

Οι κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, η ταχύτατη ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, η αναγκαία μετάβαση από την Κοινωνία της Πληροφορίας στην Κοινωνία της Γνώσης καθιστούν επιτακτική την ανάγκη της δια βίου μάθησης.Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε ένα ενιαίο πρόγραμμα, έχει ενσωματώσει τις διάφορες πρωτοβουλίες εκπαίδευσης και κατάρτισης και παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα, σε όλα τα στάδια της ζωής τους, σε μία δυναμική διαδικασία μάθησης. Στα πλαίσια αυτών των προγραμμάτων, τα άτομα μαθαίνουν με δική τους πρωτοβουλία να αντιμετωπίζουν τα προβλήματα της ζωής με αυτονομία.

Ευρωπαϊκά προγράμματα

Με τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης που εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή Ένωση προσεγγίζει άμεσα ένα μεγάλο αριθμό πολιτών της. Γενικός στόχος του προγράμματος της διά βίου μάθησης είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη της Κοινότητας ως προηγμένης κοινωνίας της γνώσης, σύμφωνα με τους στόχους της στρατηγικής της Λισσαβόνας. Το πρόγραμμα πρέπει να υποστηρίξει και να συμπληρώσει τις ενέργειες των κρατών μελών και να ενισχύσει τις ανταλλαγές, τη συνεργασία και την κινητικότητα μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Κοινότητα, έτσι ώστε να καταστούν αυτά παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα. Σύμφωνα με την Απόφαση αριθ. 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006, τέθηκε σε ισχύ από την 1η Ιανουαρίου 2007 και για μια επταετία το ευρωπαϊκό πρόγραμμα δράσης στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης. Με τη λήξη του δημιουργήθηκε το ERASMUS+ που είναι το νέο πρό-

γραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, που στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας, καθώς και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, σε όλους τους τομείς της Δια Βίου Μάθησης. (ΙΚΥ Πρόγραμμα "Erasmus+" 2014-2020)

Στόχοι ευρωπαϊκών προγραμμάτων

- *Προαγωγή της έρευνας και συμβολή στον εκσυγχρονισμό της παιδείας*
- *Προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας, της ποιότητας, της καινοτομίας και της ευρωπαϊκής διάστασης σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης*
- *Παροχή μαθησιακών ευκαιριών σε παιδιά και ενήλικες για βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.*
- *Καλλιέργεια της ευρωπαϊκής συνείδησης, η οποία καθιστά τους συμμετέχοντες μέτοχους στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι*
- *ανάπτυξη των αξιών της συνεργασίας και της αλληλεγγύης, που οδηγούν στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού.*
- *Προώθηση της ισότητας, με την αναγνώριση της διαφορετικότητας, της ετερότητας και την αποδοχή της ύπαρξης του άλλου*
- *Παροχή ευκαιριών για τους μαθητές όλων των ηλικιών και των κοινωνικών ομάδων, να αποκομίσουν προσωπικές εμπειρίες από άλλες ευρωπαϊκές χώρες*
- *Βελτίωση της ποιότητας και της προσβασιμότητας σε προγράμματα κινητικότητας σε όλη την Ευρώπη, για άτομα που ασχολούνται με την εκπαίδευση ενηλίκων και αύξηση της συμμετοχής τους,*
- *Βελτίωση της ποιότητας και αύξηση του αριθμού των συμπράξεων μεταξύ οργανισμών που συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων σε ολόκληρη την Ευρώπη.*
- *Υποστήριξη προς άτομα από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και άτομα που βρίσκονται σε κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης, ιδιαίτερα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και σε όσους εγκατέλειψαν τις σπουδές τους χωρίς να κατορθώσουν να αποκτήσουν τα βασικά εφόδια, με απώτερο στόχο να τους δοθούν εναλλακτικές ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση ενηλίκων.*
- *Διευκόλυνση της ανάπτυξης καινοτόμων πρακτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων και μεταφορά τους, συμπεριλαμβανομένης της μεταφοράς εμπειρίας από μια συμμετέχουσα χώρα σε μια άλλη.*
- *Υποστήριξη της ανάπτυξης καινοτόμου περιεχομένου, υπηρεσιών, παιδαγωγικών και πρακτικών στη δια βίου μάθηση, μέσω των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ICT).*
- *Βελτίωση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων και της διοίκησης των οργανισμών που παρέχουν εκπαίδευση ενηλίκων.*

Εκπαιδευτικές συμπράξεις ενηλίκων

Οι Εκπαιδευτικές Συμπράξεις είναι διακρατικές συνεργασίες μεταξύ οργανισμών εκπαίδευσης ενηλίκων που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθηση, για την ανταλλαγή εμπειριών και εκπαιδευτικών μεθόδων σε θέματα κοινού ενδιαφέροντος με ενεργό συμμετοχή του προσωπικού και των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Αυτή η ανταλλαγή εμπειριών, πρακτικών και μεθόδων συμβάλλει στην ενίσχυση της ευαισθητοποίησης της ποικιλόμορ-

φης ευρωπαϊκής πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας και στην καλύτερη κατανόηση περιοχών κοινού ενδιαφέροντος στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ένας από τους συνεργαζόμενους οργανισμούς αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή, αλλά κάθε συμμετέχων οργανισμός επιχορηγείται από την Εθνική Μονάδα της χώρας του. Η συνεργασία των οργανισμών που συμμετέχουν στη σύμπραξη έχει διετή διάρκεια και περιλαμβάνει ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων:

- *συναντήσεις εκπροσώπων των οργανισμών - εταίρων*
- *ανταλλαγές/εκπαιδευτικές επισκέψεις προσωπικού και ενηλίκων εκπαιδευομένων των συνεργαζομένων οργανισμών*
- *ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών, επικοινωνία και δικτύωση, κυρίως με χρήση τεχνολογιών της επικοινωνίας και της πληροφορίας*
- *ανάπτυξη και πειραματική εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων στην εκπαίδευση ενηλίκων*
- *σεμινάρια, συνέδρια*
- *Καλλιτεχνικές δραστηριότητες, εκδηλώσεις, εκθέσεις σχετικές με τους στόχους της εκπαιδευτικής σύμπραξης*
- *Επιτόπιες εργασίες και έρευνες*
- *δραστηριότητες αυτο-αξιολόγησης*
- *παραγωγή και διάδοση ενημερωτικού υλικού*
- *Εκδηλώσεις ευαισθητοποίησης και διάδοσης εμπειρίας και αποτελεσμάτων από σχέδια συνεργασία με τοπικούς φορείς και συμπράξεις ή δίκτυα που δραστηριοποιούνται στον ίδιο θεματικό τομέα (ΙΚΥ)*

Σχέση δια βίου μάθησης- ευρωπαϊκών προγραμμάτων

Ο όρος "δια βίου μάθηση (ή εκπαίδευση)" αναφέρεται σε μια φιλοσοφική αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται ως μια μακροχρόνια διαδικασία που ξεκινάει από την γέννηση του ανθρώπου και συνεχίζει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. (CEDEFOR, 1996,80) Ο όρος αυτός καλύπτει όλα τα είδη, τύπους και επίπεδα της εκπαίδευσης, τυπικής και μη τυπικής. Στη σύγχρονη διαρκώς αναπτυσσόμενη κοινωνία, η αύξηση των γνώσεων γίνεται με πολύ γρήγορους ρυθμούς και οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας συνεχώς αλλάζουν. Συνεπώς, η επιμόρφωση και η συμπληρωματική εκπαίδευση αποτελούν μία διαρκή προτεραιότητα για το σύγχρονο εργαζόμενο. Όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουμε καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας και που έχουν σαν στόχο τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εφοδίων σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο ονομάζεται, με μια φράση, "δια βίου μάθηση".

Συνεπώς, η ΔΒΜ είναι μια διεργασία συνεχής, μπορεί να αφορά δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές, που οι άνθρωποι αποκτούν μέσα από τις καθημερινές τους εμπειρίες, ή σε χώρους διδασκαλίας ή ξεκούρασης και μπορεί να είναι επίσημη ή ανεπίσημη. Περιλαμβάνει κάθε είδους μάθηση, που μπορεί να υπάρξει σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. αλλά και κατάρτιση σε νέες δεξιότητες με έμφαση στην κινητικότητα.

Δια βίου μάθηση είναι όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και

ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων χρησιμοποιούνται συχνά οι όροι «Δια βίου εκπαίδευση" και " Δια βίου μάθηση». Σύμφωνα με τον Alan Rogers (1998) ο όρος εκπαίδευση χρησιμοποιείται συχνά με αόριστο τρόπο. Επισημαίνει ότι η εκπαίδευση είναι σχεδιασμένη και συγκροτημένη μάθηση με συγκεκριμένο στόχο και αποβλέπει σε κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ορισμός τον οποίο υιοθετεί και ο Κόκκος (1999). Η μάθηση είναι μια δραστηριότητα που διαρκεί ισόβια. Η εκπαίδευση δεν είναι απλώς μάθηση αν και την περιλαμβάνει ως διεργασία.

Ο Knowles θεωρεί τη δια βίου μάθηση οργανωτική αρχή για κάθε εκπαίδευση και παρατηρεί πως σε έναν κόσμο επιταχυνόμενης αλλαγής η μάθηση πρέπει να είναι δια βίου διαδικασία (1980)

Για τη Δια βίου μάθηση ο Jarvis παρατηρεί ότι με τη χρήση του όρου "μάθηση" μεταβιβάζεται η ευθύνη της εκπαίδευσης από το κράτος στο άτομο που είναι υπεύθυνο να αναλάβει την αυτομόρφωσή του ώστε να ενταχθεί αποτελεσματικά στην κοινωνία της γνώσης (2005).

Στον ορισμό της η UNESCO για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση αναφέρεται ότι: « … δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος… Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σ όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή μπορεί να θεωρηθεί ως σύνολο». (Καραλής Θ.)

Με τον παραπάνω ορισμό διαφοροποιείται η δια βίου εκπαίδευση από τη δια βίου μάθηση (δηλ. ο θεσμός και οι διαδικασίες από το αποτέλεσμα). Η μονομερής αναφορά στη δια βίου μάθηση δε συνιστά απλώς παράλειψη αλλά συχνά παραπέμπει στην αντίληψη ότι η μάθηση είναι ατομική υπόθεση του πολίτη αποσυνδεδεμένη από οργανωμένες και συλλογικές διαδικασίες, θεσμοθετημένες με την ευθύνη της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου.(Καραλής Θ, Βεργίδης 2001)

Μέσα από τα ευρωπαϊκά προγράμματα δια βίου μάθησης οι ενήλικες μπορούν να έχουν την παρώθηση, τη στήριξη, τα μέσα, τους πόρους και το χρόνο για συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους με στόχο τη δημιουργία μιας κοινωνίας στην οποία όλοι οι πολίτες θα συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα και θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της παραγωγικότητας, της καινοτομίας, της ανταγωνιστικότητας και του δυναμισμού της χώρας.

ΣΔΕ Καλαμάτας και ευρωπαϊκά προγράμματα

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) αποτελούν τον πιο ολοκληρωμένο θεσμό δια βίου εκπαίδευσης στη Ελλάδα. Το πρόγραμμα εκπαίδευσής τους απευθύνεται σε ενηλίκους και διαφέρει από το αντίστοιχο της τυπικής εκπαίδευσης ως προς το περιεχόμενο, τη φιλοσοφία σπουδών και την προσέγγιση της γνώσης. Ως φορείς παροχής συνεχούς πρόσβασης στη μάθηση, τα ΣΔΕ είναι προσανατολισμένα στην διαμόρφωση ατόμων που θα αντιμετωπίζουν διερευνητικά και κριτικά κάθε πρόβλημα και θα λαμβάνουν ενεργό ρόλο στην αντιμετώπισή του, ενώ αποβλέπουν στην απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων, η οποία θα είναι βασισμένη στις προσωπικές εξελικτικές και γνωστικές ανάγκες και ικανότητες κάθε εκπαιδευομένου, αλλά και στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος.Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι των ΣΔΕ ενθαρρύνονται να συμμετέχουν ενεργά και με βιωματικό τρόπο στην κατάκτηση της γνώσης, ώστε να μπορεί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στα διαφορετικά περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας που καλούνται να διαχειριστούν. Είναι προφανές ότι ένα σχολείο που απευθύνεται σε ενηλίκους θα πρέπει να προσφέρει στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας (λειτουργικός γραμματισμός). Όμως τα ΣΔΕ προχωρούν περαιτέρω: παρέχουν στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα της κριτικής και επιλεκτικής απόκτησης της γνώσης (κριτικός γραμματισμός). Η έννοια του γραμματισμού αποτελεί για τα ΣΔΕ τη βάση αλλά και το στόχο της διδακτικής φιλοσοφίας και μεθοδολογίας τους. (Χατζησσαβίδης 2003, Χοντουλίδου 2003). Η διαθεματική /διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης μέσα από σχέδια δράσης, ευρωπαϊκά προγράμματα βοηθούν στη βιωματική και κριτική διερεύνηση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μια τέτοια προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης μέσω του πολύγραμματισμού αποτελεί η συμμετοχή του σχολείου σε δύο ευρωπαϊκά προγράμματα. Έγινε μια προσπάθεια συνεργασίας του περιβαλλοντικού, αγγλικού, πληροφορικού, κοινωνικού γλωσσικού γραμματισμού προσανατολισμένη στην επίτευξη του κριτικού γραμματισμού.Το ΣΔΕ Καλαμάτας ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2005 και έχει συμμετάσχει σε δύο (2) ευρωπαϊκά προγράμματα δια βίου μάθησης Grundtving (2009-11 και 2011-13) ως εταίρος σε εκπαιδευτικές συμπράξεις. Στο πλαίσιο υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων πήραν μέρος στις δράσεις και δραστηριότητες του προγράμματος 50 εκπαιδευόμενοι και μετακινήθηκαν 21 εκπαιδευόμενοι και 9 εκπαιδευτικοί. Το πρώτο πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχε το ΣΔΕ τα έτη 2009-11 ήταν περιβαλλοντικό και είχε ως θέμα: «Green terraces across the Europe. Πράσινες ταράτσες στην Ευρώπη» και οι εταίροι ήταν εκπαιδευτικοί οργανισμοί ενηλίκων από Ρουμανία και Γαλλία. Το δεύτερο πρόγραμμα στο οποίο συμμετείχε το σχολείο τα έτη 2011-13 ήταν κοινωνιολογικό και είχε ως θέμα «Constructing a European female. Χτίζοντας μια γυναικεία ευρωπαϊκή ταυτότητα». Το σχολείο συνεργάστηκε με εκπαιδευτικούς οργανισμούς από Ισπανία, Τουρκία, Φινλανδία και Ολλανδία με θέμα: Στα πλαίσια υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών οι εκπαιδευόμενοι ασχολήθηκαν με:

- *κατασκευή πράσινης ταράτσας για τις ανάγκες του προγράμματος*
- *βιώσιμη ανάπτυξη, ανακύκλωση, διαχείριση φυσικών πόρων*
- *έκθεση φωτογραφίας*
- *διοργάνωση φεστιβάλ ταινιών,*
- *δημιουργία βίντεο, παρουσιάσεων σχετικών με τα παραπάνω θέματα,*

- *έκθεση γενεαλογικών δέντρων,*
- *έκθεση χειροτεχνημάτων,*
- *κατασκευή λογότυπων,*
- *κατασκευή ερωτηματολογίων,*
- *διοργάνωση ημερίδων,*
- *διάχυση των αποτελεσμάτων*

Αξιολόγηση προγραμμάτων

Πλεονεκτήματα για τους μαθητές:

- *Ανάπτυξη και βελτίωση βασικών δεξιοτήτων*
- *Κατανόηση εκπαιδευτικών πρακτικών*
- *Μαθησιακά αποτελέσματα*
- *Διευρυμένη χρήση ΤΠΕ*
- *Η σημαντικότερη συνεισφορά του σχεδίου δράσης υπήρξε ότι προκάλεσε την ενεργητική συμμετοχή όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα. Μέσα από την ενεργητική τους συμμετοχή οι εκπαιδευόμενοι ανέπτυξαν πνεύμα συνεργασίας και ασκήθηκαν στην ομαδική εργασία*
- *Μπόρεσαν να αναπτύξουν πετυχημένους κώδικες επικοινωνίας μεταξύ τους, ως μέλη μιας ομάδας αλλά και με τους εταίρους*
- *Ανέπτυξαν πρωτοβουλίες, με αποτέλεσμα να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους και να ενισχυθεί η απόφασή τους για συμμετοχή στη Δια βίου Μάθηση*
- *Εισέπραξαν ηθική ικανοποίηση από την ολοκλήρωση του στόχου τους*
- *Μέσω της κινητικότητας οι εκπαιδευόμενοι ήρθαν σε επαφή με εκπαιδευόμενους από άλλες χώρες της Ευρώπης*
- *Έμαθαν για την καταγωγή και τις παραδόσεις των άλλων χωρών*
- *Γνώρισαν άλλα μέρη διευρύνοντας τους πνευματικούς τους ορίζοντες*
- *Επικοινώνησαν στην Αγγλική γλώσσα*
- *Αντάλλαξαν ιδέες, γνώσεις και εμπειρίες*
- *Έπαψαν να έχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα*
- *Συνειδητοποίησαν ότι είναι ενεργά μέλη της ευρωπαϊκής ένωσης και ότι ζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*
- *Συμμετείχαν σε μια καινούρια εκπαιδευτική διαδικασία.*
- *Εξοικειώθηκαν με την εφαρμογή νέων μεθόδων μάθησης.*
- *Έμαθαν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, αύξησαν τις δεξιότητες λήψης αποφάσεων, ανάληψης ευθυνών, λύσης προβλημάτων και διαχείρισης χρόνου.*
- *Οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν, προβληματίστηκαν και εργάστηκαν σε θέματα που αφορούν στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και τους ίδιους ως αυριανούς Ευρωπαίους πολίτες*
- *Συνειδητοποίησαν τη δική τους πολιτιστική ταυτότητα, τη γλώσσα και την ιστορία, αλλά και τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους νέους των άλλων χωρών της Ευρώπης.*
- *Εμπλούτισαν τις γνώσεις*

Πλεονεκτήματα για τους καθηγητές

- *Κινητικότητα εκπαιδευτικών,*
- *Επικοινωνία, επαφή και συνεργασία με συναδέλφους από άλλες ευρωπαϊκές χώρες*
- *γνωριμία με τρόπους ζωής, τόπους και εκπαιδευτικά συστήματα άλλων ευρωπαϊκών χωρών.*
- *Σύγκριση διαφορετικών παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών*
- *υιοθέτηση καινούριων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, είτε βελτίωση όσων ήδη εφαρμόζονται.*
- *Ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών και εφαρμογή καινοτομιών.*
- *Εμπλοκή σε νέες παιδαγωγικές μεθόδους, σε συνεργασία με εταίρους άλλων χωρών*
- *Δημιουργία διδακτικού και μαθησιακού υλικού*
- *Βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης*
- *Υλοποίηση δύο ημερίδων βασισμένων στη θεματολογίες του προγράμματος*

Οι εκπαιδευόμενοι επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις υλοποίησης των σχεδίων δράσης. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι επετεύχθησαν, καθώς οι εκπαιδευόμενοι μπόρεσαν να κατανοήσουν τη σημασία της αειφόρου ανάπτυξης στο πρώτο σχέδιο δράσης (πράσινες ταράτσες) και τη σημασία της ισότητας των δύο φύλων στο δεύτερο πρόγραμμα (χτίζοντας μια γυναικεία ευρωπαϊκή ταυτότητα). Ανέλαβαν πρωτοβουλίες, αναζήτησαν, αξιολόγησαν και αξιοποίησαν τις πληροφορίες του διαδικτύου, ενώ παράλληλα στοχάστηκαν και επικοινώνησαν το στοχασμό τους στην ομάδα τους και στους εταίρους. Με τον τρόπο αυτό κατέστη εφικτή η κατάκτηση και του λειτουργικού αλλά και του κριτικού γραμματισμού. Τέλος η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιήθηκε μέσα σε ένα ευχάριστο και ζωντανό κλίμα με τις ομάδες να συνεργάζονται αρμονικά για την επιτυχή ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τις ιδιαιτερότητες του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας και των εκπαιδευομένων που φοιτούν σε αυτό, καθώς και την αξιολόγηση της συμμετοχής σε δύο ευρωπαϊκά προγράμματα πιστεύουμε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στα προγράμματα αυτά συνετέλεσαν στην προσωπική ανέλιξη των εκπαιδευομένων του σχολείου, στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους παρέχοντάς τους πλούσιες εμπειρίες μορφωτικές και εμπειρίες ζωής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βεργίδης Δ.(1997): Εκπαίδευση ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Βεργίδης Δ.(2001) Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, στο Κ.Π.Χάρης-Ν.Β.Πετρουλάκης-Σ Νικόδημος(επιμ) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση, Αθήνα, Ατραπός

Cedefop,-Centre for the development of vocational training (1996): vocational training glossarium. Thessaloniki: CEDEFPP

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Αθήνα: Μεταίχμιο

Jarvis, P. (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων: Προσωρινό φαινόμενο ή μόνιμη πραγματικότητα. Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, 1ο Συνέδριο (σσ. 19-28.). Αθήνα: Μεταίχμιο

ΙΚΥ. www.iky.gr

Καραλής Θ., Δια βίου μάθηση και εκπαίδευση: θεωρητικές προσεγγίσεις, πρόκληση και προοπτικές, ΧΧ

Knowles, M.S (1998): The modern practice of adult education-from pedagogy to andragogy. New Jersey: Cambridge books

Knowles, M. (1980). From Pedagogy to Andragogy. In the *Modern Practice of Adult Education*. Cambridge: Adult Education

Knowles, M. (1998). *The adult learner*. Houston, Texas: Gulf

Κόκκος, Α. (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων, το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές, τ. 1 . Πάτρα: Ε.Α.Π

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο

Rogers, A. (1999) Εκπαίδευση ενηλίκων, Αθήνα, Μεταίχμιο

Χατζησαββίδης Σωφρόνης (2003) Γλωσσικός Γραμματισμός (ελληνική και αγγλική γλώσσα) στο Βεκρής Λ., Χοντουλίδου Ε., Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία δεύτερης Ευκαιρίας, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα

Χοντουλίδου Ε.(2003) Η έννοια του γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο Βεκρής Λ., Χοντουλίδου Ε.,Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία δεύτερης Ευκαιρίας, ΙΔΕΚΕ, Αθήνα

Διδακτικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη και αξιολόγηση της κριτικής σκέψης των μαθητών στην Ιστορία. Σχεδιασμός ενός επιμορφωτικού προγράμματος

Φελούκα Βασιλική – Γιαννόπουλος Κωνσταντίνος
Σχ. Σύμβουλος 7ης Περιφ. Π.Ε. Αχαΐας - Σχ. Σύμβουλος 8ης Περιφ. Π.Ε. Αχαΐας
vfelouka@primedu.uoa.gr - kostasg65@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται να δοθεί απάντηση στο βασικό ερώτημα πώς μπορεί να καλλιεργηθεί η ανάπτυξη και αξιολόγηση της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσω του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η ανάπτυξη τριών ζητημάτων: το πρώτο αφορά το πώς μπορεί να μεταφραστεί ο στόχος της ανάπτυξης και της αξιολόγησης της κριτικής σκέψης των μαθητών σε συγκεκριμένες μαθητικές δεξιότητες. Ο ορισμός αυτών οδηγεί σε αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές και συνήθειες που πρέπει να συμπεριλάβει ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του, ώστε να επιτρέψει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς και σε δοκιμασίες αξιολόγησης που αναλογούν στους σύστοιχους στόχους και πρακτικές που εφαρμόζει. Το δεύτερο ζήτημα αφορά τον υποστηρικτικό ρόλο του/της Σχολικού/ής Συμβούλου (στο εξής Σ.Σ.) στο σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικού προγράμματος προς τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης από τους μαθητές. Το τρίτο και τελευταίο ζήτημα αφορά προτάσεις για ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία που αποσκοπούν να στηρίξουν την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Λέξεις - Κλειδιά: κριτική σκέψη, αμοιβαία διδασκαλία, μαθητικές δεξιότητες, δοκιμασίες αξιολόγησης, αξιοποίηση των ΤΠΕ και Ιστορία, επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και η αξιολόγηση της κριτικής σκέψης των μαθητών αποτελούν σημαντικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καταλαμβάνουν σημαντική θέση στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών της χώρας μας αλλά και διαφόρων άλλων χωρών παγκοσμίως. Ο στόχος της καλλιέργειας κριτικής σκέψης σχετίζεται άμεσα με την επίσημη γνώση και την ιδεολογία των αναλυτικών προγραμμάτων (Apple, 1986 & 1993), καθώς επίσης και με τη διδασκαλία και το σχολικό χρόνο (Μαυρογιώργος, 2003). Στα νέα προγράμματα σπουδών, τα οποία είναι στοχοκεντρικά, η ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης προτάσσεται ως βασική καινοτομία του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Εκεί, ο μαθητής καλείται να κάνει τα πρώτα του βήματα στην ερευνητική διαδικασία, να γίνει «μικρός επιστήμονας», αναπτύσσοντας δεξιότητες έρευνας και κριτικής ανάλυσης των κειμένων και των πάσης φύσης αιτημάτων των σχολικών εγχειριδίων. Οι σχολικοί σύμβουλοι, όπως απορρέει από το θεσμικό τους ρόλο, οφείλουν να σχεδιάζουν και να υλοποιούν επιμορφωτικές διαδικασίες για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους, με σκοπό να εφαρμόσουν στην πράξη τα νεότερα επιστημονικά και παιδαγωγικά πορίσματα. Από τη θεματική αυτή δεν λείπει και η κριτική προσέγγιση των σχετιζόμενων ζητημάτων (Μαυρογιώργος, 1993). Σύμφωνα με τα παραπάνω προκύπτουν τρία ζητήματα προς διαπραγμάτευση: Αυτό του ορισμού των μαθητικών δεξιοτήτων που αναμένονται να αναπτυχθούν μέσα από τις διδακτικές πρακτικές και των δοκιμασιών αξιολόγησης που επιλέγονται, με σκοπό την καλ-

λιέργεια της κριτικής σκέψης, αυτό της παρέμβασης των σχολικών συμβούλων προς τους εκπαιδευτικούς με σύστοιχο περιεχόμενο και αυτό της αναζήτησης της συνεισφοράς των ΤΠΕ στο όλο εγχείρημα. Τα ζητήματα αυτά αναλύονται στη συνέχεια.

Ζήτημα Α: Πώς μπορεί να μεταφραστεί ο στόχος της *ανάπτυξης και αξιολόγησης της κριτικής σκέψης των μαθητών* σε μαθητικές δεξιότητες, διδακτικές συνήθειες και δοκιμασίες αξιολόγησης στη σχολική τάξη;

Ορίζουμε ως Μαθητικές δεξιότητες την ικανότητα των μαθητών: να μπορούν να διαβάζουν με κριτικό τρόπο ιστορικά κείμενα, να τα τοποθετούν στην ιστορική εποχή που ανήκουν, να διακρίνουν και να αξιολογούν γεγονότα, αφορμές, αίτια, αποτελέσματα, ενέργειες προσώπων, θεσμούς, νομοθετικές πράξεις, κ.ά. προκειμένου να κατακτήσουν το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας, δηλαδή την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές πρέπει να μπορούν:

- *Να αναπτύσσουν το διάλογο στην ομάδα τους συζητώντας για τα ιστορικά γεγονότα, να κάνουν υποθέσεις γι' αυτά και να ερευνούν διάφορες πηγές προκειμένου να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τις υποθέσεις τους, δηλαδή να εργάζονται ως «μικροϊστορικοί» και «μικρο-ερευνητές».*
- *Να κρίνουν τις ενέργειες των ιστορικών προσώπων σε σχέση με την εποχή τους και να ανακαλύπτουν τα πραγματικά αίτια και τις προθέσεις τους, να τα συγκρίνουν και να τα αντιπαραθέτουν με τη σύγχρονη εποχή και να καταλήγουν σε γενικεύσεις.*
- *Να διατυπώνουν ερωτήματα περιεχομένου ή διευκρινιστικά, υποθέσεις και να προβλέπουν πιθανές εξελίξεις και αποτελέσματα.*
- *Να επιχειρηματολογούν αναπτύσσοντας επιχειρήματα που υποστηρίζουν τις προτάσεις τους.*
- *Να συσχετίζουν γεγονότα και ιστορικές περιόδους και να διατυπώνουν ιστορικές γενικεύσεις.*
- *Να συνδέουν το ιστορικό παρελθόν με το παρόν και να κατανοούν ότι η επαφή με τα γεγονότα της ιστορίας μπορεί να βοηθά στην ερμηνεία των τωρινών συμβάντων.*
- *Να αξιολογούν γεγονότα, καταστάσεις και προθέσεις προσώπων με συγκεκριμένα κριτήρια.*
- *Να διακρίνουν τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου και να διατυπώνουν την περίληψη και τη βασική ιδέα του κειμένου.*
- *Να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας ως μέλος ομάδας (ανάπτυξη διαλόγου με επιχειρήματα, ενεργητική ακρόαση, σεβασμός στους κανόνες επικοινωνίας).*
- *Να αναπτύσσουν δεξιότητες συμμετοχικής διερεύνησης, επιμερίζοντας στα μέλη της ομάδας τα υπό έρευνα θέματα με κριτήριο τα ενδιαφέροντα-κλίσεις και τις δυνατότητες των μελών της ομάδας.*

Διδακτικές συνήθειες: Αυτές αφορούν το πλαίσιο οργάνωσης της τάξης και τις διδακτικές πρακτικές και παρεμβάσεις που προωθούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας. Ειδικότερα: Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης που επιλέγει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να «ακολουθεί», όσο είναι δυνατό, τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα της διδακτικής μεθοδολογίας, ώστε να δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών του.

Ένα διδακτικό μοντέλο που προτείνει μεθόδους και πρακτικές, οι οποίες μπορούν να συνεισφέρουν σε αυτό το στόχο είναι η αμοιβαία διδασκαλία (Reciprocal Teaching) (Palinscar & Brown, 1984).

Στόχος της αμοιβαίας διδασκαλίας είναι η κατανόηση και ο έλεγχος της κατανόησης από τον ίδιο το μαθητή γραπτών κειμένων και πηγών με απώτερο στόχο να αναπτύξει δεξιότητες αυτορρύθμισης. Το θεωρητικό της πλαίσιο στηρίζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού, που αναπτύχθηκε με βάση την κοινωνική πολιτισμική θεωρία του Vygotsky (1997) σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση πρέπει να προσφέρεται σε αυθεντικές καταστάσεις, δηλαδή να είναι καταστασιακή (situatedlearning) και με κατάλληλα προσαρμοσμένες δραστηριότητες (Dunlap, 1997. Resnick, 1989. Collins κ.ά, 1991).

Η αμοιβαία διδασκαλία διέπεται από τρεις θεμελιώδεις διδακτικές αρχές και τεχνικές, οι οποίες είναι χαρακτηριστικά του κοινωνικού εποικοδομισμού: α) φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding) (Bruner, 1978. Ματσαγγούρας, 1998) β) προτυποποίηση (modeling) (Palinscar & Brown, 1984) και γ) καθοδηγημένη άσκηση και εμψύχωση του μαθητή (coaching). Οι δύο πρώτες εφαρμόζονται με στόχο να καθοδηγήσουν – με σταδιακή μείωση της καθοδήγησης – τους μαθητές στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη νέα γνώση με επαναλαμβανόμενες «επιδείξεις» της εργασίας με παροχή οδηγιών και νύξεων (προτυποποίηση) εκ μέρους αρχικά του εκπαιδευτικού και στη συνέχεια, αν αυτό είναι εφικτό, από μαθητές που μπορούν να αναλάβουν αυτό το ρόλο. Η τρίτη εφαρμόζεται ως συστηματική παρακολούθηση κατά τη φάση της αυτόνομης άσκησης των μαθητών με διπλό στόχο: α) παρακολούθηση-ανατροφοδότησή τους με επισημάνσεις και νύξεις κατά τη διάρκεια της εξάσκησής τους (Collins κ.ά., 1991) και β) συναισθηματική υποστήριξη και εμψύχωσή τους (Antonacci & Colasacco, 1995).

Στην αμοιβαία διδασκαλία χρησιμοποιούνται τέσσερις στρατηγικές για τη νοηματική προσπέλαση των κειμένων με απώτερο στόχο την αυτορρύθμιση του μαθητή στην ανάγνωση και κατανόηση των διαφόρων κειμενικών ειδών: α) στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων περιεχομένου (Κουλουμπαρίτση, 1993, 1997) β) στρατηγικές υποβολής διευκρινιστικών ερωτήσεων (Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτση, 1999. Κουλουμπαρίτση, 1995), γ) σύνθεση περίληψης (Ματσαγγούρας, 2000) και δ) διατύπωση προβλέψεων (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1992).

Λαμβάνοντας υπόψη το είδος και τα χαρακτηριστικά της διδακτικής παρέμβασης, όπως εκτέθηκαν παραπάνω, ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώνει το μάθημα της Ιστορίας με συγκεκριμένο τρόπο. Στο πλαίσιο της αμοιβαίας διδασκαλίας, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και η τάξη λειτουργεί σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο (Ματσαγγούρας, 2000α). Σε ότι αφορά τη συγκρότηση των ομάδων, τον αριθμό των μελών της και το ρόλο κάθε μέλους της, τις αρμοδιότητες κάθε ομάδας, καθώς και την ιεράρχηση του έργου των μελών της ομάδας, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του, γι’ αυτό και υπάρχουν διαφορές μεταξύ σχολείων, ακόμα και μεταξύ τάξεων του ίδιου σχολείου. Ωστόσο, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος είναι σημαντική επιλογή, καθώς επιτυγχάνεται η συμμετοχή όλων των μαθητών (Κουλουμπαρίτση, 2003), γεγονός που συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του μαθητή και εντέλει στην ολόπλευρη ανάπτυξή του που είναι και ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης.

Εφόσον η τάξη οργανώνεται ομαδοσυνεργατικά, αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον η «αυθεντία», εκείνος που κατέχει τη γνώση και πρέπει να τη μεταδώσει στους μαθητές του, αλλά ο διαμεσολαβητής της γνώσης. Γίνεται συνεργάτης, καθοδηγητής, εμψυχωτής, υποστηρικτής και σύντροφος του μαθητή στην αναζήτηση της γνώσης, την οποία θα κατακτήσει μέσω της οικοδόμησης βασικών δομών, κατανόησης εννοιών, ανακάλυψης σχέσεων και αιτιών, διερεύνησης αποτελεσμάτων και συνεπειών. Ο εκπαιδευτικός, ως διευκολυντής της γνώσης, θα παρεμβαίνει μέσω της προτυποποίησης όπου χρειάζεται, για να παρέχει οδηγίες ή νύξεις, να αποσαφηνίσει δύσκολα σημεία, να ενθαρρύνει τους μαθητές.

Απώτερος σκοπός κάθε διδακτικής παρέμβασης, επομένως και της αμοιβαίας διδασκαλίας που προτείνεται εδώ, είναι η εμπεριστατωμένη μάθηση, η οποία στηρίζεται στην ποιοτική εξάσκηση των μαθητών, η οποία πρέπει να είναι παρωθητική, καθοδηγούμενη, υποστηριζόμενη, διαβαθμισμένη ως προς το βαθμό δυσκολίας και ανατροφοδοτούμενη.
Μία άλλη πρόταση για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης που μπορεί να εφαρμοστεί όχι μόνο στην Ιστορία, αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα είναι η μέθοδος IDEAL, η οποία στηρίζεται θεωρητικά στην ανακαλυπτική θεωρία του Bruner και χρησιμοποιείται για την επίλυση μιας προβληματικής κατάστασης μέσω της κριτικής σκέψης (Θεοδότου, 2006).

Σύμφωνα με τον Brookfield (1987) *η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια πολύ σημαντική παράμετρος*. Οι Παρασκευόπουλος (2008) και Μαγνήσαλης (2003) επισημαίνουν ότι *με την κριτική σκέψη ο άνθρωπος μπορεί να επιλέγει, να αξιολογεί, να αναλύει, να συγκρίνει, να ταξινομεί και να συσχετίζει τις προσφερόμενες πληροφορίες*. Και ο Brookfield (2006) συμπληρώνει ότι *η κριτική σκέψη μας βοηθά να πάρουμε έγκυρες αποφάσεις, οι οποίες βασίζονται στις εμπεριστατωμένες υποθέσεις μας*.

Στη μέθοδο IDEAL οι μαθητές ακολουθούν πέντε βήματα για να επιλύσουν μια προβληματική κατάσταση επιστρατεύοντας την κριτική τους σκέψη. Τα βήματα αυτά είναι: α) η αναγνώριση του προβλήματος (Identify), β) η αναγνώριση των στόχων και η αναπαράσταση του προβλήματος (Define), γ) η εξερεύνηση πιθανών στρατηγικών που έχουν σχεδιάσει οι μαθητές με βάση τα σχήματα που ετοίμασαν στο προηγούμενο στάδιο (Explore), δ) η εφαρμογή των στρατηγικών (Act) και ε) η αξιολόγηση της λύσης που επιλέχθηκε και η ανασκόπηση της όλης προσπάθειας για την επίλυση της προβληματικής κατάστασης (Look) (Woolfolk, 2001).

Η μέθοδος αυτή δεν αντιστρατεύεται την αμοιβαία διδασκαλία, αντίθετα, μπορεί να ενσωματωθεί μέσα στο σχεδιασμό της και να λειτουργήσει συμπληρωματικά και παράλληλα με αυτή, καθώς τα βήματα της περιγράφουν με σαφήνεια τον τρόπο σκέψης του μαθητή για να επιλύσει ένα πρόβλημα. Ωστόσο, η ένταξη της μεθόδου IDEAL στο πλαίσιο της αμοιβαίας διδασκαλίας προϋποθέτει την ενεργοποίηση του μαθητή και τον αντίστοιχο ρόλο του εκπαιδευτικού με βάση τις διδακτικές αρχές της αμοιβαίας διδασκαλίας για την επίτευξη της ικανότητας αυτορρύθμισης.

Δοκιμασίες αξιολόγησης: Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο συστατικό στοιχείο κάθε διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας/παρέμβασης/πρακτικής και αφορά τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το μαθητή. Στον εκπαιδευτικό προσφέρει την αναγκαία ανατροφοδότηση για το βαθμό επίτευξης των στόχων που έθεσε και τη βάση για τον καθορισμό των επόμενων ενεργειών του. Στους μαθητές δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούν ότι είναι οργανικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να λείπει. Επίσης, μέσω της αξιολόγησης οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν το βαθμό στον οποίο κατέκτησαν τη νέα γνώση, τις μεταγνωστικές δεξιότητες που απέκτησαν αλλά και την ικανοποίηση της ολοκλήρωσης μιας εργασίας. Επομένως μιλάμε για μια αξιολόγηση που δεν τιμωρεί, ούτε αποσκοπεί στην κατηγοριοποίηση των μαθητών.

Ανάλογα με το στάδιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο οποίο πραγματοποιείται διακρίνεται σε αρχική, διαμορφωτική και τελική. Η αρχική αξιολόγηση αφορά κυρίως τον εκπαιδευτικό, που διερευνά τις πρότερες γνώσεις των μαθητών του στο συγκεκριμένο θέμα και εμμέσως τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν έτσι να αντιληφθούν το επίπεδο γνώσεών τους. Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι ανατροφοδοτική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές με παροχή οδηγιών, επισημάνσεων αλλά και ενθάρρυνση, υποστήριξη, ενώ η τελική αποτυπώνει το βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων και αποτελεί το κριτήριο για το επόμενο βήμα του εκπαιδευτικού και των μαθητών (επόμενη ενότητα στη διδακτέα ύλη ή παραμονή στην ίδια για επανορθωτική διδασκαλία). Εξίσου σημαντική μορφή αξιολόγησης, η οποία πρέπει να αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό, είναι και η ετεροαξιολόγηση μεταξύ ομάδων ή και μαθητών.

Με βάση όσα εκτέθηκαν ανωτέρω οι δοκιμασίες αξιολόγησης είναι ουσιαστικές και χρήσιμες για την εκπαιδευτική διαδικασία. Παραδείγματα δοκιμασιών αξιολόγησης στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας είναι η ικανότητα των μαθητών: α) να θέτουν πλαγιότιτλους σε κείμενα, β) να συνθέτουν περιλήψεις, γ) να αναγνωρίζουν και να εντάσσουν πηγές και τεκμήρια στην ιστορική περίοδο που ανήκουν, δ) να συμπληρώνουν έναν ημι-δομημένο εννοιολογικό χάρτη με τις απαραίτητες συνδέσεις μεταξύ των εννοιών, ή και να δημιουργούν έναν εξαρχής, ε) να συνθέτουν και να απαντούν σε ασκήσεις συμπλήρωσης κειμένων, ασκήσεις αναγνώρισης σωστού-λάθους, ασκήσεις αντιστοίχισης, στ) να συνθέτουν και να απαντούν σε ερωτήσεις με τη μορφή δοκιμίου κ.ά.

Στη σύνταξη τέτοιων μορφών αξιολόγησης μπορεί να συνδράμει ουσιαστικά η αξιοποίηση των ΤΠΕ για τις οποίες θα γίνει ειδική αναφορά σε επόμενη παράγραφο.

Ζήτημα Β. Επιμορφωτικό πρόγραμμα προς εκπαιδευτικούς για την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στους μαθητές τους

Εφόσον η ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης είναι εξέχον καινοτόμο στοιχείο των νέων προγραμμάτων σπουδών είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς της και πολύ περισσότερο στις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες αυτή καλλιεργείται. Βασικός στόχος ενός τέτοιου επιμορφωτικού προγράμματος είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών, η βιωματική επαφή τους με σύγχρονες διδακτικές

προσεγγίσεις που καλλιεργούν την κριτική σκέψη, η οικειοποίηση αυτών των μεθόδων και τελικά η υιοθέτησή τους στη σχολική τάξη.

Με βάση όσα εκτέθηκαν ανωτέρω σχεδιάζουμε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς μας με στόχο να τους βοηθήσουμε να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης στους μαθητές τους για να μπορέσουν να συντάξουν δοκιμασίες αξιολόγησης αυτών των δεξιοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας.

Λαμβάνουμε υπόψη μας ότι η σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας δίνει μεγάλη σημασία α) στη χρήση των πηγών (εικόνες και γραπτά κείμενα) διότι δραστηριοποιούν ουσιαστικά τα κίνητρα της ιστορικής μάθησης και προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, β) στις εκπαιδευτικές επισκέψεις με εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους, διότι εκτός από τη βιωματική μάθηση προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να συνδεθούν με το χρόνο και τους ανθρώπους που έζησαν τότε (ιστορικό παρελθόν) και να εκτιμήσουν τα έργα τους και την προσφορά τους στους νεώτερους και γ) στη μουσειοσκευή ή μουσειοβαλίτσα, η οποία «φέρνει» το μουσείο κοντά στους μαθητές, όταν δεν είναι δυνατή η επίσκεψή τους σε αυτό. Επομένως τα στοιχεία αυτά έχουν θέση στο πρόγραμμα επιμόρφωσης που σχεδιάζουμε.

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα που σχεδιάζουμε απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Ε΄ τάξης που διδάσκουν Ιστορία και διακρίνεται από (4) στοιχεία: α) χρονοδιάγραμμα 10 εβδομάδων με (6) δίωρες συναντήσεις (12.00-14.00, όπως προβλέπεται στο ΠΔ 201/1998, αρ.14, παρ. 4), β) περιοδικότητα, γ) προτυποποίηση διδασκαλίας από Σ.Σ. και δ) υποδειγματικές διδασκαλίες από τους εκπαιδευτικούς. Η επιμορφωτική ομάδα θα είναι 20 εκπαιδευτικοί, ώστε να μπορούν να εργαστούν σε (5) ομάδες των τεσσάρων μελών. Θα χρησιμοποιηθούν φύλλα εργασίας.

Το χρονοδιάγραμμα του προγράμματος και το περιεχόμενό του προτείνεται να είναι το ακόλουθο:

1η δίωρη συνάντηση (1η εβδομάδα): Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για το σημαντικό στόχο της ανάπτυξης κριτικής σκέψης και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί (χρήση πηγών, μουσειοβαλίτσες, εκπαιδευτικά προγράμματα μουσείων, μέθοδος IDEAL και αμοιβαία διδασκαλία). Προτείνεται η διδασκαλία της Ιστορίας με τη μέθοδο της αμοιβαίας διδασκαλίας. Γίνεται ειδικότερη αναφορά στο θεωρητικό της πλαίσιο και δίνεται ένα παράδειγμα υλοποίησης με βάση την ενότητα Α΄ της Ιστορίας Ε΄ δημ.: κεφ. 4 *Η καθημερινή ζωή στην αρχαία Ρώμη* (σελ. 17, οι δύο πρώτοι παράγραφοι). Συγκεκριμένα δίνεται ένα φύλλο εργασίας στις ομάδες με την πρώτη παράγραφο και ο/η Σ.Σ. λειτουργώντας ως πρότυπο δείχνει πώς υλοποιείται η μέθοδος (τι είδους ερωτήσεις υποβάλλονται, τι περιεχόμενο έχουν, πώς διατυπώνονται, ποιες είναι διευκρινιστικές, πώς συντάσσεται η περίληψη), ενώ οι ομάδες σημειώνουν στο φύλλο εργασίας ό,τι ο/η Σ.Σ. στο χαρτί του μέτρου. Στη συνέχεια, δίνεται άλλο φύλλο εργασίας με τη δεύτερη παράγραφο και οι ομάδες δουλεύουν μόνες τους σύμφωνα με όσα είδαν στην εφαρμογή της πρώτης παραγράφου (εξάσκηση). Ο/Η Σ.Σ. δίνει εύλογο χρόνο στις ομάδες, περιφέρεται ανάμεσά τους, δίνει οδηγίες όπου χρειάζεται, διευκρινίζει (καθοδηγημένη άσκηση) και εμψυχώνει. Με τη λήξη του δοθέντος χρόνου, κάθε ομάδα ανακοινώνει τις ερωτήσεις που έγραψε, ο/η Σ.Σ. γράφει στο χαρτί

του μέτρου (λειτουργώντας ως πρότυπο), γίνεται σύνθεση αυτών, κάποιες διαγράφονται και τελικά μένουν οι πιο σαφείς ερωτήσεις περιεχομένου και οι πιο διευκρινιστικές με βάση τις οποίες συντάσσεται η περίληψη. Σ' αυτή τη διαδικασία ο/η Σ.Σ. λειτουργεί καθοδηγητικά και ως πρότυπο, ενώ συγχρόνως ενθαρρύνει τις ομάδες για την εργασία τους. Στη συνέχεια προτείνεται στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν την αμοιβαία διδασκαλία στην τάξη τους για χρονικό διάστημα (2) εβδομάδων και να ακολουθήσει επόμενη συνάντηση μετά από τρεις εβδομάδες.

2η δίωρη συνάντηση (4η εβδομάδα) : Ανατροφοδότηση – οι εκπαιδευτικοί συζητούν για την εφαρμογή στην τάξη τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, πώς τις ξεπέρασαν, αν τις ξεπέρασαν, κάνουν προτάσεις υπέρβασης των εμποδίων. Ακολουθεί μια παραδειγματική αμοιβαία διδασκαλία από τη Σ.Σ. (προτυποποίηση) στην ενότητα Β΄ της Ιστορίας Ε΄ δημ.: κεφ. 12 *Η εκπαίδευση στο Βυζάντιο* (σελ. 38). Το παράδειγμα αφορά όλο το κεφάλαιο, ο/η Σ.Σ. λειτουργώντας ως πρότυπο δείχνει τη μέθοδο και ακολουθεί συζήτηση. Προτείνεται στη συνέχεια η εφαρμογή στη σχολική τάξη για (1) εβδομάδα και επόμενη συνάντηση μετά μία εβδομάδα.

3η δίωρη συνάντηση (6η εβδομάδα): Η συνάντηση είναι ανατροφοδοτική. Οι εκπαιδευτικοί σε ομάδες συζητούν με ένα φύλλο εργασίας την εφαρμογή που έκαναν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν, τον τρόπο που τα επίλυσαν ή όχι και διατυπώνουν προτάσεις για καλύτερη αντιμετώπιση. Ανακοινώνουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα. Στη συνέχεια ανά ομάδες σχεδιάζουν για ένα κεφάλαιο δικής τους επιλογής μια υποδειγματική διδασκαλία στις λεπτομέρειές της και κάθε ομάδα την ανακοινώνει. Αποφασίζεται να εφαρμόσει κάθε εκπαιδευτικός αυτό το υπόδειγμα στην τάξη του. Προτείνεται εφαρμογή για (1) εβδομάδα και επόμενη συνάντηση στην οποία ένα μέλος από τις δύο πρώτες ομάδες θα κάνει μια υποδειγματική διδασκαλία στην τάξη του, την οποία θα παρακολουθήσει όλη η επιμορφωτική ομάδα.

4η δίωρη συνάντηση (8η εβδομάδα): Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν (2) υποδειγματικές διδασκαλίες συναδέλφων τους, διάρκειας 30 λεπτών η καθεμία. Ακολουθεί συζήτηση-ανατροφοδότηση. Εδώ ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο, ενώ η καθοδήγηση από τον/την Σ.Σ. ελαχιστοποιείται. Η διαδικασία αυτή ακολουθείται και στην 5^{η} δίωρη συνάντηση με ένα μέλος από τις δύο επόμενες ομάδες.

5η δίωρη συνάντηση (9η εβδομάδα): Παρακολούθηση (2) υποδειγματικών διδασκαλιών 30 λεπτών η καθεμία. Συζήτηση-ανατροφοδότηση (εντοπίζονται εκείνα τα σημεία που δείχνουν ότι καλλιεργείται η κριτική σκέψη και επισημαίνονται δύσκολα σημεία).

6η δίωρη συνάντηση (10η εβδομάδα): Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν (1) υποδειγματική διδασκαλία από μέλος της τελευταίας ομάδας συναδέλφων τους, διάρκειας 30 λεπτών. Ακολουθεί συζήτηση-ανατροφοδότηση, τελικά σχόλια και αξιολόγηση (πώς τους φάνηκε η όλη διαδικασία, αν διευκολύνθηκαν, τι τους δυσκόλεψε περισσότερο, τι τους άφησε θετική εντύπωση, κ.λπ.). Ολοκλήρωση του προγράμματος.

Είναι σημαντικό σε όλη αυτή τη διαδικασία να γίνει κατανοητό στους εκπαιδευτικούς τι είναι η αμοιβαία διδασκαλία, πώς εφαρμόζεται, πού αποσκοπεί, τι ρόλο έχει ο εκπαιδευτικός

σε αυτή, πώς καθοδηγεί τους μαθητές, τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές (κατά τη διάρκεια του προγράμματος το ρόλο του μαθητή ενδύονται οι εκπαιδευτικοί), πώς ακριβώς εφαρμόζεται η φθίνουσα καθοδήγηση. Τα φύλλα εργασίας είναι σχεδιασμένα έτσι, ώστε να εξυπηρετούν το σκοπό της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και να καταλήγουν σε τρόπους ανάπτυξης της κριτικής σκέψης: ικανότητα υποβολής ερωτήσεων περιεχομένου ή διευκρινιστικών, σύνθεση περίληψης, συζήτηση-διάλογος μεταξύ των μελών της ομάδας, αλλά και μεταξύ των ομάδων, αντιπαράθεση επιχειρημάτων, διατύπωση συμπερασμάτων μέσω αξιολογικών κρίσεων και δοκιμασιών.

Ζήτημα Γ. Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαδικασία ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007. Herrington & Kervin, 2007). Αρχικά μπορεί να χρησιμοποιηθούν οι μηχανές αναζήτησης πληροφοριών (π.χ. της google) για συγκεκριμένα θέματα σχετικά με την ενότητα που πραγματεύονται (αξιολόγηση των σημαντικών, αξιόπιστων και έγκυρων πληροφοριών από το σύνολο που θα βρουν). Οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν εννοιολογικούς χάρτες από την αρχή ή να συμπληρώσουν ημι-δομημένους εννοιολογικούς χάρτες χρησιμοποιώντας λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης, όπως το Inspiration. Μπορούν να συντάξουν δικά τους τεστ αξιολόγησης με το λογισμικό HotPotatoes, γράφοντας ένα κείμενο με κενά για να συμπληρώσουν τις κατάλληλες λέξεις, φτιάχνοντας ασκήσεις αντιστοίχισης, πολλαπλής επιλογής, σωστού-λάθους ή κατασκευάζοντας σταυρόλεξα. Μπορούν ακόμα να σχεδιάσουν ή να «ακολουθήσουν» μια ιστοεξερεύνηση (Webquest) για ένα ιστορικό γεγονός ή για ένα αντικείμενο μιας ιστορικής εποχής ή άλλο ανάλογο θέμα. Μπορούν να κάνουν μια ηλεκτρονική παρουσίαση (π.χ. με PPT) για ένα θέμα επιλέγοντας τα σημαντικά σημεία του, τον τρόπο που θα το παρουσιάσουν, κ.ά. (Δαγδιλέλης & άλ. 2007, 2011, 2013, Κόμης & άλ. 2010).

Όταν οι ίδιοι οι μαθητές, με την παρότρυνση ή και την καθοδήγηση των δασκάλων τους χρησιμοποιούν λογισμικά που τους επιτρέπουν να σκεφτούν τι θα χρησιμοποιήσουν, πώς, με ποιο τρόπο, πώς θα θέσουν ερωτήματα, τι απαντήσεις μπορούν να δώσουν σε αυτά, τι θα επιλέξουν να ερευνήσουν, τότε αναπτύσσονται δεξιότητες κριτικής σκέψης.

Επειδή οι ΤΠΕ παρέχουν ένα ιδιαίτερα γοητευτικό περιβάλλον μάθησης που κινητοποιεί όλα τα παιδιά είναι σημαντικό να εντάσσονται στις επιμορφωτικές διαδικασίες των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα όταν η επιμόρφωση αφορά την ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Οι σχολικοί σύμβουλοι πρέπει να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς τους, ώστε αυτοί να εντάσσουν τις ΤΠΕ στη διδακτική διαδικασία και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη και καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο βαθμό βέβαια που το σχολείο διαθέτει υπολογιστές και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανταποκριθεί.

Επίλογος

Ο στόχος της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας καθώς και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα μεταφράζεται σε συγκεκριμένες μαθητικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν. Απαιτούνται σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, όπως για πα-

ράδειγμα η αμοιβαία διδασκαλία, που ενεργοποιούν το μαθητή και τον κάνουν συμμέτοχο στην πορεία της μάθησής του. Οι προσεγγίσεις αυτές συνδέονται με ανάλογες δοκιμασίες αξιολόγησης που διαφέρουν από τις τυπικές μορφές ενός τεστ με απαντήσεις που είναι απλά προϊόν απομνημόνευσης. Οι επονομαζόμενες καινοτομίες δεν είναι τίποτε άλλο από απόπειρες σύνθεσης ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο θα επιτρέπει την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα τη χρήση νέων πολυδύναμων μέσων και μεθόδων που θα δρουν ευνοϊκά στις προσπάθειές του, με σκοπό τη μάθηση. Τέτοια μέσα είναι η κατάλληλη επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, η χρήση των ΤΠΕ, ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής τάξης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κ.ά. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι αποτελούν το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στις προωθούμενες καινοτομίες και στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να τις υλοποιήσουν και ως εκ τούτου οφείλουν να είναι δίπλα τους και να παρέχουν κάθε δυνατή στήριξη και καθοδήγηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antonacci, P. & Colasacco, J.M. (1995). Thinking Apprenticeships: Cognitive learning environments (TACLE). Στο Hedley, C.N., Antonacci, P. & Rabinowitz, M. (Επιμ.) *Thinking and Literacy: The mind at work*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Apple, A. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Εκδόσεις: Παρατηρητής.

Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία.* Εκδόσεις: Παρατηρητής

Brookfield, S. (1987). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brookfield, S. (2006). *Developing critical thinkers.* Retrieved 5th December 2010 from: http://www.stephenbrookfield.com/Dr._Stephen_D._Brookfield/Workshop_Materials.html

Bruner, J. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. Στο Sinclair, A., Jarvella, R.J. & Levelt, W.J.M. (επιμ.) *The child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag.

Collins, A., Hawkins, J. & Carver, Sh. (1991). A Cognitive Apprenticeship for disadvantaged students. Στο Means, B. & Knapp, M. (επιμ.), *Teaching advanced skills to educationally disadvantaged students*. Final report. ED 338 722.

Dunlap, J.C. (1997). *Preparing Students for Lifelong Learning: A Review of Instructional Methodologies*. ED 409 835.

Herrington, J., & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236.

Palincsar, A. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of Comprehension – Fostering and Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.

Resnick, L. (επιμ.) (1989). *Knowing, Learning and Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Vygotsky, L. (1997). *Νους στην Κοινωνία*. Επιμέλεια & Μετάφραση Στέλλα Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

Δικτυακοί τόποι

WebQuest Πηγές [Online]: (Τελευταία επίσκεψη 2/2013)

WebQuest: http://webquest.sdsu.edu/ http://openwebquest.org/

Δημιουργώντας ένα WebQuest: Είναι πιο εύκολο απ' ότι νομίζεις! http://www.education-world.com/a_tech/tech011.shtml

Woolfolk, A. (2001). *Educational Psychology* (8th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Δαγδιλέλης, Β., & άλ., (2007). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των επιμορφωτών στα Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Δαγδιλέλης, Β., & άλ., (2011). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Δαγδιλέλης, Β., & άλ., (2013). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος, Γ΄ έκδοση, Αναθεωρημένη και Εμπλουτισμένη. Πάτρα: ΥπΔΒΜΚ, Ι.Τ.Υ.Ε.

Θεοδότου, Ευγ. (2006). Ικανότητες λύσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου IDEAL στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Εκπαιδευτικά*, τεύχος 101-102, Αθήνα. Διαθέσιμο στο: www.taekpaideutika.gr/ekp_101-102/06.pdf

Κόμης, Β., & άλ., (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 2α: Κλάδος ΠΕ70, Β΄ έκδοση, Αναθεωρημένη και Εμπλουτισμένη. Πάτρα: ΥπΔΒΜΚ, Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Κουλουμπαρίτση, Α. (1993). «Αναγνωσιμότητα: Η «Αχίλλειος πτέρνα» του εγχειριδίου Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού». *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 71, 48-55.

Κουλουμπαρίτση, Α. (1995). «Δυσνόητο περιεχόμενο στα σχολικά βιβλία ιστορίας: Μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία και την κατανόησή τους». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 22, 285 - 291.

Κουλουμπαρίτση, Α. (1997). «Γραφικές Αναπαραστάσεις – Εννοιολογικός Χάρτης: Όταν οι Γνώσεις Γίνονται Ευέλικτα Νοητικά Σχήματα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 95, 68-74.

Κουλουμπαρίτση, Α.. *Αυτο-ρύθμιση κατά την Κατανόηση Κειμένων: Θεωρητική Θεμελίωση και Πειραματική Εφαρμογή του Μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας.* Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/erevna_couloub.pdf

Κουλουμπαρίτση, Α.Χ. (2003). *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1992). *Γνωστική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη : Art of Text.

Μαγνήσαλης, Κ. (2003). *Δημιουργική σκέψη: Θεωρία, τεχνική, ασκήσεις, τεστ, παιχνίδια.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. & Κουλουμπαρίτση, Α. (1999). «Ένα Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Κριτικής Σκέψης: Θεωρητικές Αρχές και Εφαρμογές στην Παραγωγή του Γραπτού Λόγου». *Ψυχολογία, Ειδικό Τχ.: Η Διδασκαλία της Σκέψης, 6(3), 299-326.*

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000α). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1993). «Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Πτυχές ισομορφισμού στην Ευρωπαϊκή Διάσταση». Στο Ίδρυμα Μελετών Λαμπράκη – Εκπαιδευτήρια Κωστέα – Γείτονα (Ευρωπαϊκό Συνέδριο), *Ο Έλληνας Εκπαιδευτικός και η Ευρωπαϊκή του Διάσταση*. Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). «Εκπαίδευση, σχολικός χρόνος και διδασκαλία. Πόσο (και πώς) είναι σημαντική παράμετρος ο σχολικός χρόνος». Στο Μαυρογιώργος Γ., *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Νομοθετικό Πλαίσιο Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων: ΠΔ 201/1998.

ΟΕΔΒ, (2008). *Ιστορία, Ε΄ τάξης*, βιβλίο δασκάλου & βιβλίο μαθητή, κεφάλαια 4 (σελ. 17) και 12 (σελ. 38).

Παρασκευόπουλος, Ι. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια.* Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης.

Τζιμογιάννης, Α., & Σιόρεντα, Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης* (σ. 355-374). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1997). *Εκπαίδευση 2000. Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., – Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Δ/νση Π.Ε. –Δ.Ε. (1998). *Σεμινάριο Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εισαγωγή και εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας: Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο, Σχολείο Διευρυμένου Ωραρίου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Εισηγήσεις – Βιογραφικά Σημειώματα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Έκθεση αποτελεσμάτων έρευνας σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Χαϊδεμένου Ελένη
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Λευκωσίας
xaidhelenh_2008@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν κείμενο αποτελεί έκθεση αποτελεσμάτων μιας έρευνας, αποτελούμενο από ένα θεωρητικό και ένα εμπειρικό μέρος, με βασικό σκοπό να διερευνήσει κατά πόσο η θεωρία για την επαγγελματική ικανοποίηση, βρίσκει έδαφος στην πραγματικότητα της σύγχρονης εκπαιδευτικής κοινότητας. Μέσα από αυτή την διερεύνηση, θα είμαστε σε θέση να αποκτήσουμε μια σαφέστερη εικόνα της πνευματικής κατάστασης των εκπαιδευτικών, των συμπεριφορών εργασίας, του ζήλου τους για την διδασκαλία και του ενθουσιασμού τους για το εκπαιδευτικό τους έργο, συντελεστές οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης. Το επίπεδο ικανοποίησης εργασίας που νιώθουν τα μέλη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, μας δίνει πληροφορίες για την επικρατούσα διοίκηση μέσα από την εξέταση πολλών συναποτελούντων παραγόντων όπως είναι η επιτυχία, η αναγνώριση, η ευθύνη, η ανέλιξη, το επίπεδο που βρίσκουν ενδιαφέρουσα την εργασία τους και οι ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης, όπου αποτέλεσαν και τους βασικούς πυλώνες της παρούσας έρευνας.

Λέξεις – κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, διοίκηση, επιτυχία, αναγνώριση, ευθύνη, ανέλιξη, ενδιαφέρουσα εργασία, προσωπική ανάπτυξη.

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι το πιο πολυσυζητημένο αντικείμενο της οργανωσιακής συμπεριφοράς και διοίκησης. Πλειάδα ερευνητών ασχολούμενοι με αυτό το θέμα, δημιούργησαν μια ποικιλία απόψεων επί αυτού. Σύμφωνα, λοιπόν, με την διεθνή βιβλιογραφία η ικανοποίηση εργασίας ενός ατόμου περιγράφεται, ως ένα γενικό συναίσθημα για την εργασία του ή ως μια ομάδα στάσεων σχετικά με διάφορες πτυχές της εργασίας (Ρέππα, 2008).

Κάθε εκπαιδευτικός, βιώνει διαφορετικά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης, καθώς αποτελεί ένα σύμπλεγμα πολλών και διαφορετικών εξεταζόμενων παραγόντων. Ορισμένοι ερευνητές παραθέτουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως το ψυχολογικό αποτέλεσμα που νιώθει το άτομο μέσα από ένα πολυδαίδαλο συνονθύλευμα όπως είναι ο μισθός, η προαγωγή, οι εργασιακές καταστάσεις, η επιτήρηση και οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Misener, Haddock, Gleaton & Ajamieh, 1996, Zembylas, Michalinos; Elena Papanastasiou, 2006).

Σημαντική, ωστόσο διαφοροποίηση παρουσιάζουν οι απόψεις άλλων ερευνητών, που υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι το απαύγασμα μιας εναρμονισμένης συσχέτισης του περιβάλλοντος εντός και εκτός του εργασιακού χώρου, των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, αλλά και του ατομικού τρόπου και αξιών της ζωής.

Επιπρόσθετα, η εργασιακή ικανοποίηση, υποστηρίζει ο Osborn (1991), μπορεί να προέλθει από την πλήρωση βιολογικών αναγκών όπως η υγεία και το αίσθημα της ασφάλειας, αλλά και κοινωνικών αναγκών, ως αποτέλεσμα της εκτελούμενης εργασίας. Πρόσφατα, κάποιες έρευνες απέδειξαν ότι η ανεπαρκής εκτίμηση των ανθρώπινων αναγκών στον εργασιακό χώρο, οδηγεί τον εργαζόμενο στην πρόθεση για αποχώρηση, επιβράδυνση και παρόμοιες αμυντικές συμπεριφορές που αυξάνουν τις οικονομικές απώλειες. Ωστόσο, μια ισορροπία είναι αναγκαία μεταξύ της διασφάλισης της εργασιακής ικανοποίησης και της επίτευξης των στόχων του οργανισμού, με απώτερο σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας. (Martin & Bennett,1996 ; Tang, & Sarsfield – Barldwin, 1996 ;).

Θεωρητικό πλαίσιο

Έχοντας αποκτήσει μια σαφή εικόνα σχετικά με την σημασία της ικανοποίησης εργασίας, σε αυτό το μέρος της εισήγησης, είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε καλύτερα το θεωρητικό πλαίσιο που την εμπερικλείει και χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Όπως προαναφέραμε μαθαίνοντας για το επίπεδο της ικανοποίησης των εργαζομένων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, λαμβάνουμε άμεσα πληροφορίες για την διοίκηση της σχολικής μονάδας. Σε κάθε μοντέλο διοίκησης τα ποσοστά ικανοποίησης κυμαίνονται διαφορετικά. Για παράδειγμα, σε μια σχολική κλασσική και παραδοσιακή διοίκηση, όπου εφαρμόζεται η θεωρία Χ του Mc Gregor, η παρουσία έντονου συγκεντρωτισμού εξουσίας στον διευθυντή και η απαρέγκλιτη ιεραρχία, λειτουργούν ανασταλτικά για την παραγωγή συναισθημάτων ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Σε τέτοια μοντέλα διοίκησης, η εργασία μετατρέπεται σε αποκρουστική για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς και δεν υπάρχει καμία πρόθεση ή επιθυμία για πραγματοποίηση προσωπικών φιλοδοξιών, δημιουργικότητας και εμπλοκής στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Επεκτείνοντας την σκέψη μας, φτάνουμε στην θεωρία της πυραμιδικής ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, όπου γίνεται ευδιάκριτη η ικανοποίηση μόνο των αναγκών της κατώτερης βαθμίδας (βιολογικές) σε ένα τέτοιο διοικητικό μοντέλο. Για την επίτευξη των αναγκών της υψηλότερης βαθμίδας, χρήσιμη θα ήταν η εφαρμογή ενός διαφορετικού μοντέλου διοίκησης όπως αυτό της δομικής θεωρίας και της θεωρίας Ψ του Mc Gregor, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνοντας ένα κλίμα συνεργατικής κουλτούρας νιώθουν την αίσθηση του ανήκειν, παρωθούνται με ισχυρά κίνητρα από τους σχολικούς ηγέτες τους και συχνά περιβάλλονται από προθυμία να προσφέρουν στο εκπαιδευτικό σύνολο, μετατρέποντας την συνεισφορά αυτή, σε μια πηγή ικανοποίησης τόσο εν συνόλω, όσο και σε προσωπικό επίπεδο ανάπτυξης (Παπαδοπούλου,2010).

Η δύναμη του εργασιακού κινήτρου παρουσιάζεται και στη θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg, η οποία αποτελεί επωδός της θεωρίας του Maslow και πρόδρομος των θεωριών Χ και Ψ του Mc Gregor. Υπάρχει μια σημαντική διχοτομική διαχώριση, ανάμεσα στους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασία και μετέπειτα την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι κατηγορίες αυτές ονομάζονται οι μεν, ως παράγοντες υποκίνησης ή παρωθητές, όπως είναι για παράδειγμα, η εργασία, τα επιτεύγματα, η ευθύνη, η αναγνώριση, η επιτυχία και η ανέλιξη που αυξάνουν περισσότερο την εργασιακή ικανοποίηση και οι δε, ως παράγοντες υ-

γιεινής όπως είναι για παράδειγμα, οι διαπροσωπικές σχέσεις, η διοικητική πολιτική, η αμοιβή, η ασφάλεια και οι συνθήκες εργασίας που οδηγούν στην αυξομείωση της δυσαρέσκειας, όπως άλλωστε συνομολογεί και ο Πασιαρδής (2004).

Εμπειρικό μέρος

Εισαγωγή

Σε αυτό το μέρος της εργασίας, θα ασχοληθούμε με το πρακτικό κομμάτι της έρευνας. Αρχικά, θα προβούμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων και μετέπειτα θα επακολουθήσει συζήτηση επ' αυτών. Πρόκειται περί ποσοτικής έρευνας με χρήση ερωτηματολογίου, αποσκοπώντας στην διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί στους τομείς της επιτυχίας, αναγνώρισης, ευθύνης, προσωπικής ανάπτυξης, εργασιακού ενδιαφέροντος και ανέλιξης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με το θεωρητικό πλαίσιο, θα μας αποκαλύψει κατά πόσο η θεωρία μπορεί να γίνει πράξη και πραγματικότητα. Η πρόσβαση του δείγματος στο ερωτηματολόγιο κατέστηκε δυνατή με επίσκεψη, σε εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αττικής, μετά από σχετική άδεια των σχολικών διευθυντών. Χορηγήθηκε σε πληθυσμό εκατό εκπαιδευτικών, δημιούργημα των Everard και Morris, οι οποίοι ασχολήθηκαν κατεξοχήν με το φαινόμενο της ικανοποίησης εργασίας των εκπαιδευτικών. Αποτελείται από 16 ερωτήσεις δηλωτικού τύπου και διατακτικής κλίμακας πέντε βαθμίδων (Θεοφιλίδης, 2012). Τα αποτελέσματα αναδύθηκαν με την χρήση του προγράμματος SPSS, διενεργώντας έλεγχο εγκυρότητας του δείγματος, αλλά και των συσχετίσεων μεταξύ των ερωτήσεων, προκειμένου να παρατηρηθεί η επίδοση των εκπαιδευτικών στους υπό εξέταση τομείς.

Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Μετά την καταγραφή των δεδομένων και την κωδικοποίηση των ερωτήσεων, το αμέσως επόμενο βήμα, ήταν να διενεργηθεί t-test, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των μετρήσεων.

Στο πίνακα 1 του t-test, όπως αυτός παρουσιάζεται παρακάτω, παρατηρούμε αρχικά τον πληθυσμό του δείγματος (N=100) και τον μέσο όρο των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε κάθε ερώτηση, με βάση την διατακτική κλίμακα, που είχαν στην διάθεση τους, προκειμένου να δηλώσουν το πραγματικό τους συναίσθημα απέναντι στην εργασία.

Επιπρόσθετα, στις δυο τελευταίες στήλες, παρατηρούμε την τιμή της τυπικής απόκλισης και του τυπικού σφάλματος του μέσου όρου αντίστοιχα. Τα στοιχεία αυτά, όσο μικρότερα είναι, τόσο περισσότερο ενισχύουν την αντιπροσωπευτικότητα του μέσου όρου ως στατιστικό μέτρο για την κατανομή της μεταβλητής. Κάτι που ισχύει και στην συγκεκριμένη περίπτωση και αποτελεί πλεονέκτημα για την αξιοπιστία της έρευνας.

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Αξιοποίηση δυνατοτήτων	100	2,4300	1,11242	,11124
Σημασία καθηκόντων και ευθυνών	100	3,2000	,95346	,09535
Συμβολή στην πορεία εργασιών	100	2,6500	1,03840	,10384
Αίσθηση εγκατάλειψης εργασίας	100	3,4700	1,18454	,11845
Δυνατότητα ελευθερίας στην λήψη α-ποφάσεων	100	3,2400	,90028	,09003
Περιθώρια δημιουργικότητας	100	2,4000	1,11010	,11101
Αναγνώριση επιτυχίας	100	2,7500	1,18386	,11839
Ευκαιρία αναγνώρισης	100	2,9000	1,09637	,10964
Προοπτικές προσωπικής ανάπτυξης	100	3,5100	,99995	,09999
Ευκαιρίες ανέλιξης	100	3,4200	,96588	,09659
Αίσθηση επιτυχίας μέσω αξιολόγησης	100	3,1100	,98365	,09837
Επίγνωση ποιότητας εργασίας	100	3,5100	,89324	,08932
Δυνατότητα εισαγωγής καινοτομιών	100	3,1600	,95049	,09505
Ενδιαφέρον για την εργασία	100	3,9500	,93609	,09361
Αίσθηση εγκατάλειψης ή αλλαγής επαγ-γέλματος	100	3,8500	1,41689	,14169
Ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης	100	2,3500	1,25025	,12503

Πίνακας 1 – One Sample T-test

Στο πίνακα 2 του t-test, όπως αυτός παρουσιάζεται παρακάτω, προσπαθήσαμε να εξακριβώσουμε την στατιστική σημαντικότητα του δείγματος, αλλά και να εξετάσουμε κατά πόσο διαφέρει, αν δεν ισούται ο μέσος όρος, από το μέγιστο σημείο που θα μπορούσε να λάβει ως αποτέλεσμα η συγκεκριμένη έρευνα. Εφόσον p-value= 0.000 < 0.05, η υπόθεση πως ο μέσος όρος ισούται με πέντε απορρίπτεται, και βλέπουμε αντίστοιχα σε κάθε ερώτηση την διαφορά του μέσου όρου με το μέγιστο σημείο (Παπαναστασίου, 2005).

	Test Value = 5					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Αξιοποίηση δυνατοτήτων	-23,103	99	,000	-2,57000	-2,7907	-2,3493
Σημασία καθηκόντων και ευθυνών	-18,879	99	,000	-1,80000	-1,9892	-1,6108
Συμβολή στην πορεία εργασιών	-22,631	99	,000	-2,35000	-2,5560	-2,1440
Αίσθηση εγκατάλειψης εργασίας	-12,916	99	,000	-1,53000	-1,7650	-1,2950
Δυνατότητα ελευθερίας στην λήψη αποφάσεων	-19,549	99	,000	-1,76000	-1,9386	-1,5814
Περιθώρια δημιουργικότητας	-23,421	99	,000	-2,60000	-2,8203	-2,3797
Αναγνώριση επιτυχίας	-19,006	99	,000	-2,25000	-2,4849	-2,0151
Ευκαιρία αναγνώρισης	-19,154	99	,000	-2,10000	-2,3175	-1,8825
Προοπτικές προσωπικής ανάπτυξης	-14,901	99	,000	-1,49000	-1,6884	-1,2916
Ευκαιρίες ανέλιξης	-16,358	99	,000	-1,58000	-1,7717	-1,3883
Αίσθηση επιτυχίας μέσω αξιολόγησης	-19,214	99	,000	-1,89000	-2,0852	-1,6948
Επίγνωση ποιότητας εργασίας	-16,681	99	,000	-1,49000	-1,6672	-1,3128
Δυνατότητα εισαγωγής καινοτομιών	-19,358	99	,000	-1,84000	-2,0286	-1,6514
Ενδιαφέρον για την εργασία	-11,217	99	,000	-1,05000	-1,2357	-,8643
Αίσθηση εγκατάλειψης ή αλλαγής επαγγέλματος	-8,116	99	,000	-1,15000	-1,4311	-,8689
Ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης	-21,196	99	,000	-2,65000	-2,8981	-2,4019

Πίνακας 2 – One Sample T-test Statistics

Τέλος, στην δεύτερη στήλη (df- degree of freedom), μας δίνεται ο αριθμός των πιθανών συνδυασμών των απαντήσεων της έρευνας, όπου σε κάθε one sample t- test μορφοποιείται ως (N-1), οπότε εν προκειμένω το αποτέλεσμα 99, είναι σωστό. Η τελευταία δίπτυχη στήλη, μας υποδηλώνει την περιοχή εμπιστοσύνης, που γίνεται δεκτή η υπόθεση, αποκόπτοντας τις ακραίες θετικές ή αρνητικές τιμές.

Αναλογιζόμενοι την διατακτική μορφή της κλίμακας μέτρησης, η οποία είχε ως κατώτατο σημείο το 0 και ως ανώτατο το 5, διαπιστώνουμε την μετριότητα των εργασιακών συναισθημάτων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, και κατά συνέπεια της εκπαιδευτικής επαγγελματικής ικανοποίησης.

Για να γίνουμε όμως, πιο κατανοητοί, οφείλουμε να σημειώσουμε την ιδιομορφία του δοθέντος ερωτηματολογίου, το οποίο ανά σύνολα ερωτήσεων εξέταζε και έναν τομέα που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση. Στην προσπάθεια μας για συσχετισμό των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης, ομαδοποιήσαμε τις ερωτήσεις που αντιστοιχούσαν στον εκάστοτε τομέα και οδηγηθήκαμε στον παρακάτω πίνακα συσχετίσεων (correlations).

Correlations

		Επιτυχία	Ευθύνη	Αναγνώριση	Ανέλιξη	Ενδιαφέρουσα εργασία	Προσωπική ανάπτυξη
Επιτυχία	Pearson Correlation	1	-,997**	-,425	-,764	,982*	-,970*
	Sig. (2-tailed)		,003	,575	,236	,018	,030
	N	4	4	4	4	4	4
Ευθύνη	Pearson Correlation	-,997**	1	,379	,733	-,986*	,982*
	Sig. (2-tailed)	,003		,621	,267	,014	,018
	N	4	4	4	4	4	4
Αναγνώριση	Pearson Correlation	-,425	,379	1	,196	-,252	,395
	Sig. (2-tailed)	,575	,621		,804	,748	,605
	N	4	4	4	4	4	4
Ανέλιξη	Pearson Correlation	-,764	,733	,196	1	-,803	,592
	Sig. (2-tailed)	,236	,267	,804		,197	,408
	N	4	4	4	4	4	4
Ενδιαφέρουσα εργασία	Pearson Correlation	,982*	-,986*	-,252	-,803	1	-,946
	Sig. (2-tailed)	,018	,014	,748	,197		,054
	N	4	4	4	4	4	4
Προσωπική ανάπτυξη	Pearson Correlation	-,970*	,982*	,395	,592	-,946	1
	Sig. (2-tailed)	,030	,018	,605	,408	,054	
	N	4	4	4	4	4	4

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας συσχετίσεων (correlations)

Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson Correlation, και η στατιστική σημαντικότητα Sig. (2-tailed) του παραπάνω πίνακα, μας δίνουν τα απαραίτητα στοιχεία για τον χαρακτηρισμό των σχέσεων των παραγόντων της εργασιακής ικανοποίησης (Παπαναστασίου, 2005).

Θα πρέπει επίσης σε αυτό το σημείο, να διευκρινίσουμε πως εδώ το N=4, αντιπροσωπεύει έμμεσα τον αριθμό των ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν στο κάθε τομέα και άμεσα στο πραγματικό δείγμα N=100, καθώς προέρχονται από τους μέσους όρους των απαντήσεων των ερωτηθέντων και δεν συντρέχει πρόβλημα αναξιοπιστίας.

Επιπρόσθετα, παρατηρούμε να υπάρχουν πέντε ζεύγη παραγόντων ισχυρής στατιστικής σημαντικότητας, καθώς ο συντελεστής συσχέτισης προσεγγίζει το -1 και το 1, υποδηλώνοντας ισχυρή αντιστρόφως ανάλογη (αρνητική) και ανάλογη (θετική) συσχέτιση αντίστοιχα, μεταξύ των παρατηρούμενων μεγεθών. Ωστόσο, πρέπει να διευκρινίσουμε πως ο συγκεκριμένος πίνακας δεν παρουσιάζει σχέσεις αιτίου και αιτιατού, παραθέτει απλά τις συσχετίσεις μεταξύ των μεγεθών.

Κυρίαρχο μοντέλο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι το παραδοσιακό γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης, με αποτέλεσμα η ευθύνη να μετατρέπεται σε δεσμευτική για τους εκπαιδευτικούς, μειώνοντας το εργασιακό ενδιαφέρον και μην αφήνοντας περιθώρια δημιουργίας και ανάπτυξης (Θεοφιλίδης, 2012). Κάτι το οποίο υποδηλώνεται μέσα από την αρνητική σχέση της ευθύνης, τόσο με το εργασιακό ενδιαφέρον, όσο και με την προσωπική ανάπτυξη. Επίσης, η έλλειψη ισχυρών παρωθητικών δυνάμεων, σε συνδυασμό με την προηγούμενη σχέση, αποτελεί ένα επιπλέον στοιχείο, που λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα για την επίτευξη της σχολικής επιτυχίας. Συμπέρασμα, που εξάγεται παρατηρώντας την αρνητική σχέση της επιτυχίας και ευθύνης. Παρά ταύτα, το ευτυχές γεγονός σημειώνεται στην ισχυρά θετική συσχέτιση της επιτυχίας με το ενδιαφέρον εργασίας, σημειώνοντας την μεγάλη προσπάθεια των εκπαιδευτικών για επιτυχία, ανταποκρινόμενοι στις υψηλές απαιτήσεις και καθήκοντα της καθημερινότητας. Βεβαίως, σημαντικό μειονέκτημα της επιδιωκόμενης επιτυχίας, είναι πως δεν οδηγεί σε προσωπική ανάπτυξη, πιθανόν λόγω ελλιπούς ενδοσχολικής επιμόρφωσης, γεγονός που μαρτυρά η σημαντική αρνητική σχέση επιτυχίας και προσωπικής ανάπτυξης.

Παρατηρώντας τώρα τα υπόλοιπα ζεύγη συσχετίσεων, διαπιστώνουμε το σχεδόν ισοδύναμο ποσό αρνητικών και θετικών παραγοντικών σχέσεων. Σε περιπτώσεις που ο σχολικός ηγέτης, δεν αξιοποιεί σωστά τον ρόλο του, ως φορέας της ισχύουσας κουλτούρας και δεν προωθεί την αναγνώριση της δουλειάς των εκπαιδευτικών τόσο ενδοσχολικά, όσο και στους γονείς, πιθανόν να παρατηρείται η μέτρια αρνητική συσχέτιση της επιτυχίας και της αναγνώρισης. Προαναφέραμε τον αδύναμο χαρακτήρα της εκπαιδευτικής επιμόρφωσης, ο οποίος οφείλεται στο γεγονός πως αναλώνεται πολύ περισσότερο στο θεωρητικό κομμάτι και στερείται πρακτικής εφαρμογής, έτσι ώστε να ενισχυθεί η βιωματική προσομοίωση της επιμορφωτικής δραστηριότητας (Πασιαρδής,2010). Συνέπεια αυτών, η μείωση της επαγγελματικής ανέλιξης, αποδιδόμενη και μέσα από την αρνητική σχέση της επιτυχίας με την ανέλιξη.

Η έννοια της ευθύνης φαίνεται να προσπαθεί να λειτουργήσει ως ώθηση ανάπτυξης και επαγγελματικής ανέλιξης, ενισχύοντας το αίσθημα της αλληλεγγύης και της αμοιβαίας δέσμευσης στην υλοποίηση του κοινού στόχου, «ξεφεύγοντας» από τα στενά όρια των αναλυτικών προγραμμάτων. Με αυτό τον τρόπο, δίνει το κίνητρο στον εκπαιδευτικό να μαθαίνει όλο και περισσότερα νέα πράγματα για την εργασία του, ακολουθώντας τις σύγχρονες επιταγές και αποκλείοντας την επαγγελματική μονολιθικότητα. Η συγκεκριμένη μέτρια και

μεγάλη θετική συσχέτιση της ευθύνης, με την αναγνώριση και την ανέλιξη αντίστοιχα, βρίσκει συνάφεια στην θεωρία των δυο παραγόντων του Herzberg, κατά την οποία τονίζεται ιδιαίτερα ο ρόλος και η σημασία των συνθηκών εργασίας, σε άμεση σύνδεση με την παροχή εργασιακών κινήτρων και ευκαιριών (Παπαδοπούλου, 2010).

Ωστόσο, η μικρή θετική συσχέτιση της αναγνώρισης και ανέλιξης, υποδεικνύει την ύπαρξη ελάχιστων σχολικών μονάδων ως εξαίρεση στον τρόπο διοίκησης τους, απαρνούμενες το παραδοσιακό μοντέλο ηγεσίας και υιοθετώντας μοντέλα, όπως αυτά των ανθρώπινων σχέσεων ή της σύγχρονης διοίκησης. Εδώ, υπάρχει σύνδεση με την θεωρία της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow, όπου γίνεται έκδηλη η προσπάθεια των «χαρισματικών» σχολικών ηγετών για κάλυψη των ανώτερων αναγκών των εκπαιδευτικών, ενάντιας στην μονοδιάστατη μέχρι τώρα κάλυψη των κατώτερων (Ρέππα, 2008).

Ύψιστης σημασίας αναδεικνύεται, η επιρροή της επαγγελματικής ανέλιξης απέναντι στο εργασιακό ενδιαφέρον και την προσωπική ανάπτυξη. Όσο δεν παρέχονται ευκαιρίες ανέλιξης, υπάρχει αρνητική επίπτωση και στις δυο έννοιες. Τέλος, ο ρόλος της αναγνώρισης φαίνεται να είναι πολύ σημαντικός, δεδομένου των δύο αντιφατικών σχέσεων της με το εργασιακό ενδιαφέρον (μικρή αρνητική) και με την ανάπτυξη (μέτρια θετική). Για την αιτία της σχεσιακής διαφορετικότητας, μπορούμε να εστιάσουμε στην δράση της αναγνώρισης ως μοχλός κινητοποίησης των ατόμων για ανάπτυξη, χωρίς όμως να αυξάνει το εργασιακό τους ενδιαφέρον και το συνεργατικό πνεύμα.

Συμπεράσματα

Από ότι φαίνεται στο σχήμα 1, η μερίδα του λέοντος για την εκπαιδευτική ικανοποίηση, κυμαίνεται μεταξύ του βαθμού «αρκετά» (40%) και «πολύ» (48%). Ενθαρρυντικά στοιχεία για το «λειτούργημα» του εκπαιδευτικού αποτελούν, επίσης, η μικρή παρουσία των δυσαρεστημένων εκπαιδευτικών (0% - Καθόλου και 4% - Ελάχιστα), έναντι του μερικού, αλλά ελπιδοφόρου ποσοστού των εκπαιδευτικών, που έχουν βιώσει το απόγειο της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (8% - Πάρα πολύ).



Σχήμα 1

Σημαντικές παρατηρήσεις, τις οποίες θα πρέπει να έχουν υπόψη μελλοντικοί ερευνητές αλλά και αναγνώστες, είναι μερικές αδυναμίες, που παρουσιάστηκαν κατά την διεξαγωγή της συγκεκριμένης ενέργειας, βοηθώντας στην πιο εύκολη υπερνίκηση τους σε νέες έρευνες. Το δείγμα περιλαμβάνει 100 εκπαιδευτικούς από το νομό της Αττικής, σε ενδεχομένη νέα απόπειρα έρευνας, ωφέλιμο θα ήταν να διενεργηθεί πανελλαδικώς και τα αποτελέσματα να είναι απείρως πιο γενικεύσιμα. Επίσης, η καθαρά ποσοτική μεθοδολογία, ίσως να ήταν καλύτερη, αν γινόταν με χρήση ποικιλίας ερευνητικών εργαλείων, όπως να συμπεριληφθούν συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες, στα πλαίσια συζήτησης επί των αποτελεσμάτων, σκέψη κωλυόμενη από το περιορισμένο εκπαιδευτικό χρόνο.

Συνοψίζοντας, χρήσιμη θα ήταν η εισήγηση νέων πρακτικών αύξησης της ικανοποίησης εργασίας. Η αύξηση μισθού, λειτουργώντας ως ένα είδος αναγνώρισης, δεδομένου του υπερβολικού φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, μπορεί να αποτελέσει το ελάχιστο κίνητρο αύξησης εκπαιδευτικής ικανοποίησης. Επίσης, η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών , μια ενδεχόμενη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής και μια ουσιαστική αναδιοργάνωση των προσφερόμενων επιμορφώσεων, θα οδηγήσουν σταδιακά στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, στις μέρες μας, οποιαδήποτε μορφή αξιολόγησης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, λειτουργεί ως αναστοχασμός για το αποτέλεσμα, αποτελώντας κίνδυνο απόλυσης για τους εκπαιδευτικούς των εκάστοτε υπουργικών αποφάσεων, γι' αυτό κάνουμε λόγο βελτιωσης του αξιολογικού φορέα, ώστε να γίνει πιο προσφιλής στους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα – Ρέππα Α.,(2008) Εκπαιδευτική Διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012), *Σχολική ηγεσία και Διοίκηση: Από την Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.

Παπαδοπούλου Βασιλική Γ. (2010), *Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και εφαρμογές*, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Παπαναστασίου, Κ. & Ε. (2005), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Martin, C. L., & Bennet, N. (1996). The role of justice judgments in explaining the relationship between job satisfaction and organizational commitment. *Group & Organizational Management,* 21, 84-104.

Misener, T. R., Haddock, K. S., Gleaton, J. U., & Ajamieh A. R. (1996). Toward an international measure of job satisfaction. *Nursing Research*, 45, 87-91.

Osborn, S. H. (1991). Managing organizational behavior. San Francisco: John Willey & Sons.

Tang, T.L. P., & Sarsfield – Baldmin, L. J. (1996). Distributive and procedural justice as related to satisfaction and commitment. *Andvanced Management Journal, 61 (3*), 25-32.

Zembylas, Michalinos & Papanastasiou Elena. *Sources of Teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. Compare: A journal of Comparative Education.* Jun 2006, Vol 36 Issue 2, p.229-247.

Εκπαίδευση εκπαιδευτικών στα ανθρώπινα δικαιώματα. Μια αυτονόητη στρατηγική, μια ισχυρή αναγκαιότητα.

Γαλανού Βαρβάρα
Εκπαιδευτικός, M.ed,
barbaragalanou@gmail.com

Κουντούρη Καλλιόπη
Δρ., Εκπαιδευτικός- ιστορικός της τέχνης,
kalliopi.koundouri@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνει στην ανάδειξη της σημασίας και της αναγκαιότητας εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, καθώς και στη διαμόρφωση στρατηγικών και μεθόδων ένταξης της ΕΑΔ στα προγράμματα σπουδών και στη διά βίου εκπαίδευση δασκάλων, καθηγητών και εκπαιδευτών. Αρχικά, η εισήγηση εξαίρει την αξία της ΕΑΔ σήμερα, στη συνέχεια, χαρτογραφεί αδρομερώς την κατάσταση/θέση της στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών και, ολοκληρώνοντας, παρέχει προτάσεις για τη συστηματική, διαρκή και λειτουργική παρουσία της στην εκπαίδευσή τους. Πιο συγκεκριμένα, υπογραμμίζεται ότι η εκπαίδευση στα Α.Δ. αποτελεί και η ίδια ανθρώπινο δικαίωμα και η εκπαίδευση της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών είναι αδήριτη ανάγκη. Η εισήγηση, ακολούθως, καταδεικνύει τη μη συνεχή, δομικά ενταγμένη και ισόρροπα διαχεόμενη παρουσία της ΕΑΔ στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, γεγονός που προβληματικοποιεί τη διαδικασία της διδασκαλίας των Α.Δ. και την αποτελεσματικότητά της. Τέλος, η εισήγηση διαμορφώνει μία σειρά από δράσεις και στρατηγικές εισαγωγής, διάχυσης και εδραίωσης της ΕΑΔ στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Λέξεις - Κλειδιά: Ανθρώπινα Δικαιώματα, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα- ΕΑΔ, Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών σχετικά με τα Δικαιώματα του Παιδιού, ρατσισμός, προγράμματα σπουδών, ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, Μη Κυβερνητικοί Οργανισμοί- ΜΚΟ.

Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα δεν είναι, δυστυχώς, κεκτημένο. Είναι αέναο επιδιωκόμενο. Δεν είναι χαραγμένα στην πέτρα. Μετεξελίσσονται, αλλομορφίζουν, εγχρονίζονται. Καλούνται να απαντήσουν σε νεότευκτα αλλά και χρονίζοντα απαιτητικά ερωτήματα, γίνονται ενίοτε προσχηματικά εργαλεία διεμβολισμών και επεκτατισμών, Δούρειοι Ίπποι στρεβλών διεθνισμών, σχέδια επί χάρτου και άλλοθι καλοθρεμμένων ευαισθησιών. Δεν παύουν όμως ποτέ να τροχοδρομούν την πορεία προς το οικουμενικά και πανανθρώπινα επιθυμητό: έναν ουσιώδη, διηνεκή, ενεργό, θωρακισμένο, ισχυρό ανθρωπισμό.

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί και η ίδια ένα θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Από το 1948, η Διεθνής Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου καθιστά υπεύθυνο «κάθε άτομο και κάθε όργανο της κοινωνίας, να αγωνίζεται με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση για την προώθηση του σεβασμού αυτών των δικαιωμάτων και ελευθεριών»(Banks, 2000)

Επιπλέον, από το 1994, η Δεκαετία για την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα προτρέπει όλα τα μέλη των Ηνωμένων Εθνών να προωθούν «τις προσπάθειες εκπαίδευσης, διάδοσης και πληροφόρησης που στοχεύουν στη δημιουργία ενός παγκόσμιου πολιτισμού ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (Ramirez,Suarez,2004)

Ενώ, όμως, το ενδιαφέρον της διεθνούς κοινότητας για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι δεδομένο και αυξανόμενο, οι εκπαιδευτές των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων ακόμη προσπαθούν να ορίσουν αυτό που κάνουν.

Οι περισσότερες προσπάθειες να οριστεί η εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα έχουν γίνει από τρεις διαφορετικές ομάδες: τους Κυβερνητικούς Οργανισμούς, τις μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και τους ακαδημαϊκούς και φιλόσοφους της παιδείας. Ως αποτέλεσμα, έχουμε ένα μεγάλο αριθμό ορισμών, όχι αμοιβαία αποκλειόμενων, αλλά με λεπτές διαφορές στη διατύπωση των στόχων και των αρχών. Δεν είναι στις χρονικές δυνατότητες της παρούσας εισήγησης να ασχοληθεί διεξοδικά με τις παραπάνω απόπειρες ορισμού. Σημειώνουμε απλώς ότι, αν και αυτοί οι ορισμοί επικαλύπτονται από πολλές απόψεις, οι διαφορές στις προοπτικές τους φανερώνουν σημαντικές αντιθέσεις στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, με αποτέλεσμα να μην έχουμε ακόμη καταλήξει σε ένα συναινετικό ορισμό.(Flowers, N., 2004, σσ.105-7)

Στρεφόμενοι, τώρα, στην τρέχουσα πραγματικότητα, αναγνωρίζουμε κι εμείς ότι από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες του 21ου αιώνα είναι να μπορούν να συμβιώνουν αρμονικά με το διαφορετικό και να αξιοποιούν δημιουργικά την πολυμορφία. Σύμφωνα δε με τη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών σχετικά με τα Δικαιώματα του Παιδιού, ο σκοπός της εκπαίδευσης είναι τελικά να προετοιμαστεί το παιδί για μια υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς, τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής (U.N. General Assembly, (1989).

Το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προετοιμασία των νέων πολιτών για μια τέτοια συμβίωση, καθώς είναι επιφορτισμένο με την ευθύνη να καλλιεργήσει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και αξίες. Για το σκοπό αυτό πρέπει και η ίδια η σχολική ζωή να βασίζεται και να προάγει τις πανανθρώπινες αξίες και τα δικαιώματα του ανθρώπου.

Γνωρίζουμε, βέβαια, ότι στο χώρο του σχολείου η αντοχή των δικαιωμάτων του ανθρώπου δοκιμάζεται καθημερινά. Συχνά επισημαίνονται εκδηλώσεις ρατσισμού, ξενοφοβίας, εκφοβισμού και αρνητικών διακρίσεων σε βάρος συγκεκριμένων ομάδων μαθητών. Είναι, όμως, πεποίθησή μας ότι τέτοια φαινόμενα παραβίασης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου μπορούν και πρέπει να περιοριστούν. Στο πνεύμα αυτό, η εισαγωγή της ΕΑΔ στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπονοεί ότι το σχολείο γίνεται ένα πρότυπο περιβάλλον εκμάθησης και πρακτικής των δικαιωμάτων, που προσφέρει σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά την ίδια ευκαιρία να αναπτύξουν το σεβασμό στα Δικαιώματα του Ανθρώπου (Hammarberg,2006).

Εντός της σχολικής κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καίριο ρόλο για την επίτευξη του σκοπού αυτού, καθώς είναι εκ αρχικών υπερασπιστών των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και, επιπλέον, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία της ΕΑΔ. Είναι απαραίτητο, μέσω και της εκπαίδευσης, να υιοθετήσουμε μια στρατηγική πρόληψης που να στοχεύει στις ρίζες της «παθογένειας». Η προσπάθεια αυτή πρέπει οπωσδήποτε να αναζητά τις πανανθρώπινες αξίες των οικουμενικών δικαιωμάτων, της ισότητας, της δικαιοσύνης και του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.(Chitoran,2001,σσ.7).Είναι ζωτικής σημασίας να περιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος να παραμείνουν σε επίπεδο ρητορικής οι υψηλές φιλοδοξίες(ο.π.,σελ.9).

Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι, σε κάθε επίπεδο, εν πολλοίς, ανενημέρωτοι για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και, επομένως, επαγγελματικά απροετοίμαστοι, για να αναπτύξουν ένα πρόγραμμα ή ακόμα και να διδάξουν τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Δυστυχώς, η ΕΑΔ δεν αποτελεί απαραίτητο στοιχείο για την αρχική ή την ενδοϋπηρεσιακή τους εκπαίδευση. Τα περισσότερα προγράμματα σπουδών για τους εκπαιδευτικούς δεν παρέχουν ειδικές σειρές μαθημάτων για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τη διδακτική μεθοδολογία τους. Τα θέματα αυτά είναι συνήθως ενσωματωμένα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι η «Δημοκρατική Αγωγή» και η « Εκπαίδευση για την Ειρήνη» και, μάλιστα, κατά μη συστηματικό και επαρκή τρόπο. Η πρακτική αυτή αντανακλά δυστυχώς τη θέση της πολιτείας για τα προσόντα που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί (Flowers,N.,2004). Σε μεταπτυχιακό επίπεδο, εμφανίζονται, τον τελευταίο καιρό, δυνατότητες ειδίκευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, αλλά, ιδίως σε καιρούς κρίσης, πόσοι διαθέτουν τη δυνατότητα παρακολούθησης;

Έχοντας υπογραμμίσει τη σημασία της εκπαίδευσης νηπιαγωγών, δασκάλων και καθηγητών στην εφαρμογή των προγραμμάτων της ΕΑΔ, θεωρούμε απαραίτητο να αναφερθούμε σε ορισμένους σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευσή τους (Gollob, Huddleston, Krapf, Salema, Spajic-Vrkaš,2005,p.17):

- *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρέχεται από μια μεγάλη ποικιλία φορέων. Εδώ περιλαμβάνονται, κυβερνητικοί οργανισμοί, ΜΚΟ, ενδοκυβερνητικές οργανώσεις, παιδαγωγικά ινστιτούτα, επαγγελματικές ενώσεις. Είναι,, επομένως σημαντικό για την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών να εξακριβωθεί ποιοι ακριβώς διαφορετικοί τρόποι μετάδοσης είναι διαθέσιμοι και πώς αυτοί μπορούν να συνεργαστούν στην επίτευξη των στόχων της ΕΑΔ.*
- *Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρακολουθούν διαφορετικά προγράμματα σπουδών. Είναι, επομένως, πιθανό ότι διαφορετικές μορφές ΕΑΔ χρειάζονται για νηπιαγωγούς, δάσκαλους και καθηγητές, τόσο στην αρχική όσο και στην ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση.*
- *Οι νεοδιόριστοι και οι παλιοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την ίδια μορφή εκπαίδευσης. Η αρχική και ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση συνήθως έχει δομηθεί με τρόπο που αντανακλά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές εποχές.*
- *Η ενδοϋπηρεσιακή είναι συχνά εθελοντική εκπαίδευση. Στα λιγότερο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, η απόφαση για την παρακολούθηση σεμιναρίων εναπόκειται συνήθως στην επιλογή του εκπαιδευτικού. Με στόχο μια πιο συστηματική προσέγγιση της*

ΕΑΔ, είναι σημαντικό να αναπτυχθούν μηχανισμοί που θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς, να εκμεταλλεύονται τις ευκαιρίες για επιμόρφωση.

- *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών κάνει αυξανόμενη χρήση της νέας τεχνολογίας. Οι πηγές του διαδικτύου χρησιμοποιούνται σταθερά, για να υποστηρίξουν ιδιαίτερα την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, μερικές φορές και με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Είναι, επομένως, ανάγκη να εξεταστεί πώς θα αναπτυχθούν καλύτερα οι πηγές αυτές, για να προμηθεύουν θέματα της ΕΑΔ.*

Επιπλέον, είναι σημαντικό να επανεξεταστεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και να εφαρμοστεί μια νέα βιώσιμη πολιτική για την κατάρτισή τους, λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη βελτίωσης του επιπέδου επαγγελματισμού τους και των προσόντων τους, σύμφωνα με πιο ανταγωνιστικά κριτήρια. Είναι, επίσης, απαραίτητο να συνδεθεί η επίσημη αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με αυτή των εκπαιδευτών της ΕΑΔ, η οποία περιλαμβάνει συνήθως και τη μη τυπική εκπαίδευση. Αυτό θα μπορούσε κυριολεκτικά να σημάνει τους στενότερους δεσμούς μεταξύ των παιδαγωγικών τμημάτων στα πανεπιστήμια και των ειδικευμένων ΜΚΟ, που είναι ενεργές στον τομέα της εκπαίδευσης των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Η κατάρτιση των εκπαιδευτών από τις ΜΚΟ έχει ιδιαίτερη σημασία, δεδομένου ότι παρέχει κάτι που οι επίσημοι φορείς εκπαίδευσης συχνά αγνοούν τη συμμετοχική δηλαδή μάθηση. (Council of Europe, 2005,p.4)

Στο στρατηγικό τομέα της εκπαίδευσης, εξαρτάται κατά βάση από το κράτος να εξασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι επαρκώς καταρτισμένοι όχι μόνο όταν αρχίζουν να εκτελούν τα καθήκοντά τους, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου ενεργού υπηρεσίας τους. Η ευθύνη αυτή μάλιστα είναι ακόμα μεγαλύτερη, όταν καινοτόμες γνώσεις και δεξιότητες, όπως η ΕΑΔ, δε συμπεριλαμβάνονταν στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο παρελθόν (Inter-American Institute of Human Rights, 2005, p.9)

Ποιες είναι, λοιπόν, οι στρατηγικές που μπορούν να ακολουθηθούν με στόχο την αποτελεσματική θεσμοθέτηση της ΕΑΔ στην κατάρτιση στων εκπαιδευτικών; Στη Σύνοδο για το Σχεδιασμό Παγκόσμιας Στρατηγικής για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών στα Δικαιώματα του Ανθρώπου, το 2005, στη Νέα Υόρκη, επαγγελματίες και ερευνητές της ΕΑΔ πρότειναν τις ακόλουθες αναλυτικές συστάσεις, που αφορούν σε όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με την ΕΑΔ (Global Strategic Planning Meeting on Teacher Training in Human Rights Education, 2005):

- *διατύπωση πολιτικών και προτύπων για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην ΕΑΔ, κατόπιν διαβουλεύσεων με τους ίδιους,*
- *παροχή ενίσχυσης για μια διεθνή επιτροπή εκπαιδευτών, που θα προσδιορίσει τις αρχές και τις βασικές έννοιες, οι οποίες πρέπει να διέπουν οποιοδήποτε πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών στην ΕΑΔ και ανάπτυξη σχετικού εγχειριδίου,*
- *διάθεση πόρων για πρωτοβουλίες που ενσωματώνουν την ΕΑΔ στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών,*
- *ενθάρρυνση των κυβερνήσεων, για να εντάξουν την ΕΑΔ στα πρότυπα πιστοποίησης των εκπαιδευτικών,*

- *ανάπτυξη νέων ή αναθεώρηση των υπαρχόντων εθνικών προγραμμάτων δράσης για την ΕΑΔ, ώστε να περιληφθούν τα απαραίτητα τμήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών,*
- *ενίσχυση της αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης εκπαιδευτικών και*
- *παροχή κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς που ασχολούνται με την ΕΑΔ, όπως, για παράδειγμα, ερευνητικές επιχορηγήσεις και υποτροφίες.*

Ειδικότερα, όσον αφορά στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τα Παιδαγωγικά Ινστιτούτα, συστήνεται (ο.π.):

- *ανάπτυξη οδηγιών και ερευνητικών εργαλείων για την αποτελεσματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών,*
- *υποστήριξη ανάλογων ερευνητικών προγραμμάτων,*
- *δημιουργία δικτύου συνεργασίας ανάμεσα σε Πανεπιστήμια και Ινστιτούτα που ασχολούνται με την ΕΑΔ,*
- *δημιουργία διατμηματικών προγραμμάτων σχετικών με την ΕΑΔ,*
- *διάδοση των διεθνών εγγράφων για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο,*
- *παροχή ευκαιριών κατάρτισης σε επαγγελματίες εκπαιδευτικούς,*
- *δημοσίευση άρθρων και ερευνών, σχετικών με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Δικαιώματα του Ανθρώπου,*
- *συνεργασία και υποστήριξη σχολείων στα οποία εκδηλώνεται ενδιαφέρον για την εφαρμογή προγραμμάτων της ΕΑΔ και*
- *ανάπτυξη ιστοσελίδων που βοηθούν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών και τις προσπάθειες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.*

Έμπειροι εκπαιδευτές, συμμετοχικές μέθοδοι και εκπαιδευτικό υλικό, που εστιάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες, στα καθήκοντα, στις συνθήκες εργασίες και τους επαγγελματικούς στόχους των ομάδων είναι απαραίτητα, λοιπόν, για μια εκπαίδευση εκπαιδευτικών με ουσιώδη και μακρόπνοα αποτελέσματα, όπως τη δημιουργία ευαισθητοποίησης και επαγρύπνησης. Η πιστοποίηση, ο έλεγχος και η αξιολόγηση των διαδικασιών θα αυξήσουν την επιτυχία των προγραμμάτων, ενώ η συνεργασία κυβερνητικών ιδρυμάτων και ΜΚΟ μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα αποδοτική. Μια ισχυρή πολιτική βούληση, ένα ξεκάθαρο νομικό πλαίσιο και ένα εθνικό σχέδιο δράσης για την εκπαίδευσή των επαγγελματιών στα δικαιώματα του ανθρώπου θα αυξήσουν την αποτελεσματικότητα του αγώνα για την εδραίωση των πανανθρώπινων αυτών αξιών. Αυτά ως απαραίτητες γενικές κατευθύνσεις.

Ειδικότερα, το περιεχόμενο των προγραμμάτων που ήδη υπάρχουν αλλά και αυτών που πρέπει να καταρτιστούν, οφείλει να προωθεί τον οικουμενικό και αδιαίρετο χαρακτήρα των δικαιωμάτων, να περιλαμβάνει την ιστορία και τα διεθνή κείμενα και να καλύπτει μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων. Έχει, όμως, ιδιαίτερη σημασία να εστιάζει κυρίως σε πρακτικά θέματα, καθώς αυτό που ενδιαφέρει ιδιαίτερα, είναι η χρήση των αποκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων στην καθημερινή επαγγελματική ζωή. Ο βασικός αυτός στόχος της σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη επιτυγχάνεται με τη χρήση καινοτόμων προσεγγίσεων, που λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κάθε επαγγελματικής ομάδας. Η κλασική μέθοδος της παρου-

σίασης με διάλεξη, φερ'ειπείν, είναι αποδοτικότερη, όταν συνδυάζεται με την ομαδική συζήτηση ή τα εργαστήρια, που συχνά αποδεικνύονται πολύ αποτελεσματικά για τη μεταφορά γνώσης αλλά και την απόκτηση δεξιοτήτων. Για την επιτυχή εφαρμογή των μεθόδων είναι απαραίτητη, ως ευνόητο, η επιλογή ικανών εκπαιδευτών ποικίλων ειδικοτήτων.(Flowers,2004).

Ειδικότερα, για την αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα Δικαιώματα του Ανθρώπου, προτείνουμε να προωθηθούν ή/και να εδραιωθούν-επεκταθούν, όπου και αν υφίστανται, τα ακόλουθα:

- *ενσωμάτωση των αρχών των δικαιωμάτων του ανθρώπου στα προγράμματα αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης,*
- *θέσπιση της ΕΑΔ ως ουσιαστικού κριτηρίου για την απόκτηση τίτλου σπουδών και την επαγγελματική ανέλιξη,*
- *συμμετοχή αντιπροσώπων των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό της ΕΑΔ,*
- *επιλογή θεμάτων με βάση τις ανάγκες, τις αξίες και τις ιδιαιτερότητες της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών,*
- *περιοδική αναμόρφωση του περιεχομένου της ΕΑΔ, σε συνάρτηση με επίκαιρους προβληματισμούς που αφορούν στην εξάσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού,*
- *μάθηση για την ειρηνική συμβίωση, την ανοχή στη διαφορετικότητα, το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και το μηχανισμό αντίστασης στην αδικία,*
- *κριτική διερεύνηση των δυνητικών και πραγματικών παραβιάσεων των δικαιωμάτων κατά την εκτέλεση των επαγγελματικών καθηκόντων του εκπαιδευτικού,*
- *παροχή ευκαιριών πρακτικής εφαρμογής της θεωρητικής κατάρτισης,*
- *συνδυασμός δημιουργικών και συμμετοχικών μεθόδων,*
- *δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτή,*
- *προσεκτική αναζήτηση εκπαιδευτών ανάμεσα σε καθηγητές πανεπιστημίου, επαγγελματίες, ακτιβιστές,*
- *δημιουργία μικτών ομάδων επαγγελματιών για αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών και αντιλήψεων,*
- *συνεργασία των επαγγελματικών ενώσεων σε παγκόσμιο επίπεδο για τα θέματα των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου,*
- *καθιέρωση εθνικών επιτροπών, με ευρεία συμμετοχή αντιπροσώπων και παροχή οδηγιών για εθνικά σχέδια δράσης,*
- *ανάπτυξη δικτύων επικοινωνίας πανεπιστημίων και ερευνητικών ιδρυμάτων για ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών,*
- *συνέργεια φορέων για ανάπτυξη κατάλληλου διδακτικού υλικού,*
- *εκπόνηση ερευνών για τον κατάλληλο σχεδιασμό προγραμμάτων μη τυπικής εκπαίδευσης,*
- *αύξηση της χρηματοδότησης από κυβερνητικές οργανώσεις και αναζήτηση χορηγών και από τον ιδιωτικό τομέα.*

Είναι σαφές ότι η προσέγγιση στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα πρέπει να είναι προσεκτική και συντονισμένη. Αυτό που πρωτίστως ενδιαφέρει είναι

τόσο η αρχική όσο και η ενδοϋπηρεσιακή τους εκπαίδευση να εμπλουτιστούν με τις πανανθρώπινες και «αυτονόητες» αξίες των Δικαιωμάτων, με στόχο τη συνειδητοποίηση της έκτασης και της πολυμορφίας των παραβιάσεων, καθώς και την αλλαγή των επαγγελματικών στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά τα σχετικά προβλήματα. Στην προσπάθεια αυτή, η ΕΑΔ αντιπροσωπεύει μια μακροπρόθεσμη στρατηγική, που θα αποφέρει μακράς διάρκειας αποτελέσματα στην εργασία τους και, κατ` επέκταση, στον κοινωνικό τους ρόλο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Chitoran,D.,(2001),Το πιο ωραίο επάγγελμα στον κόσμο: Προβληματισμοί για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στην αυγή του 21ου αιώνα, στο Ο Ρόλος των Εκπαιδευτικών στον Πολιτισμό Ανθρώπινων Δικαιωμάτων και Ειρήνης, Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο, Έδρα UNESCO και Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη,Θεσσαλονίκη,σελ.7-8,διαθέσιμο στη: http://www.unesco.auth.gr/unescochair/gr/results.asp

Ξενόγλωσση

Banks, D.,(2000),Promises to Keep: Results of the National Survey of Human Rights Education, διαθέσιμο στη: http://hrusa.org/education/PromisestoKeep.htm

Council of Europe,(2005), Conference on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship (EDC) and Human Rights Education (HRE), DGIV/EDU/CIT (2005) 13, Strasbourg,p.4,διαθέσιμο στη:http://www.hrusa.org/workshops/HREWorkshops/usa/DraftProgramme.doc

Flowers, N.,(2004),Strategies for Introducing HRE into Primary and Secondary School at the National Level, HREAListserves, διαθέσιμο στη: http://www.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg01566.html

Flowers,N.,(2004),How to Define Human Rights Education?—A Complex Answer to a Simple Question, in International Perspectives in Human Rights Education, Bertelsmann Foundation Publishers, Gütersloh,σσ.105-7.

Gerber, P.,(2006),The 4th R - human rights education ,inHuman Rights 2006: The Year in Review, Conference of the Castan Centre for Human Rights Law, Melbourne, διαθέσιμο στη:http://law.monash.edu/castancentre/events/2006/conf-06-gerber-paper.html

Global Strategic Planning Meeting on Teacher Training in Human Rights Education,(2005), Recommendations For Primary And Secondary School Teacher Training For Human Rights Education, University of Minnesota, New York, διαθέσιμο στη:http://www.hrusa.org/workshops/HREWorkshops/usa/GlobalRecommendationsPlan.htm

Gollob R.,Huddleston,E.,Krapf,P.,Salema,M.,Spajic-Vrkaš,V.,(2005),Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education,Council of Europe,Strasbourg, DGIV/EDU/CIT (2004) 44rev4, διαθέσιμο στη: http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/Source/Pdf/Documents/2004_44_Tool4TeacherTraining.PDF

Hammarberg, T.,(2006),World Teachers Day: Support teachers for rights-based schools, HREAListservs, διαθέσιμο στη:http://www.erc.hrea.org/lists/hr-education/markup/msg02268.html

Inter-American Institute of Human Rights,(2005),Human rights education and teacher education-The commitment to incorporating human rights education into education,inThe Development of Teacher Education,San Jose,διαθέσιμοστη: http://www.hrusa.org/workshops/HREWorkshops/usa/FullReportChile.pdf

O'Shea, K.,(2003), Education for Democratic Citizenship Implications for on-going Professinal Development, in Solaza Mir,Tematski Dosjejl (2), Human Rights Education ,EIP Slovenia – School for Peace, Maribor, pp.42-46 διαθέσιμο στη:http://www.eip-ass.si/Publikacije_naslovnice/vlozki/Tematski%20dosjeji.pdf

Ramirez,F.,Suarez, D.,(2004),Human Rights and Citizenship: The Emergence of Human Rights Education, Center on Democracy, Development and the Rule of Law, Stanford Institute for International Studies,διαθέσιμο στη:http://cddrl.stanford.edu

U.N.-General Assembly,(1989),Convention on the Rights of the Child, διαθέσιμο στη: http://www.ohchr.org/english/law/crc.htm

UN-General Assembly,(2005), Revised Draft Plan of Action for the First Phase of the World Programme for Human Rights Education ,Fifty-ninth session, Agenda item 105 (b), διαθέσιμο στη: http://www.ohchr.org/english/issues/education/docs/A.59.525.Rev.1.pdf

Vienna Declaration and Programme of Action,(1993), διαθέσιμο στη: http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.CONF.157.23.En ?OpenDocument

Εκπαίδευση και μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών. Προσωπικές θεωρίες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδεδεμένες με τις πρακτικές διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Έρευνα σε εξέλιξη

Πιπίλης Κώστας
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70
pipiliskostas@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει κατά πόσο οι έμπειροι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι φοιτητές, μέλλοντες συνάδελφοί τους διαθέτουν συγκροτημένες ή μη θεωρίες σχετικές με τη διδασκαλία και μάθηση. Οι θεωρίες διερευνούνται στη βάση ισχυρών πεποιθήσεων ή απόψεων, οι οποίες φαίνεται να καθοδηγούν τη διδακτική τους πράξη, στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης των Φυσικών Επιστημών. Είναι εν πολλοίς υπόρρητες και πιθανόν να αποτελούν, αιτιολογημένα ή μη, την αιτία της αντίστασης στις αλλαγές / καινοτομίες που επιχειρούνται στη γενική εκπαίδευση ή και εμπόδιο σε διαδικασίες που έχουν σχέση με την εκπαίδευση και την μετεκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών, εκπαίδευση εκπαιδευτικών, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, θεωρίες εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Εδώ και αρκετές δεκαετίες, στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών έχει επικυρωθεί από διάφορες πλευρές ότι οι καινοτομίες ή τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα που κατά καιρούς προτείνονται, αποτυγχάνουν σε μεγάλο βαθμό επειδή οι συναφείς με τις καινοτομίες διδακτικές πρακτικές δεν έλαβαν υπόψη τους τις πεποιθήσεις, τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Για παράδειγμα, οι Peter Aubusson και Colin Webb (1992) διαπίστωσαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση αποτελούσαν εμπόδιο στην εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος επιστήμης και τεχνολογίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Primary Science/Technology Project). Η Yvonne Zeegers (1994) δείχνει μάλιστα ότι η επίδραση της εφαρμογής του συγκεκριμένου προγράμματος πάνω στους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν σ' αυτό, προήλθε ουσιαστικά μόνο από τα δίκτυα υποστήριξης του προγράμματος (χώροι συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών) και όχι από τις καινοτόμες διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες στις οποίες κλήθηκαν να εμπλακούν οι εκπαιδευτικοί.

Τέτοια φαινόμενα εντοπίζονται από εκτεταμένες έρευνες και σε εθνικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα στην Αυστραλία (Rennie, Goodrum and Hackling, 2001).

Αρκετές επίσης έρευνες, μικρότερης έκτασης, ασχολούνται με το φαινόμενο αυτό.

Ο J. Baird (1999) καταγράφοντας απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικές με τη διδασκαλία των ΦΕ, αν και διαπιστώνει ότι, γενικά για όλους τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν δύο σημεία εστίασης, οι «μαθητές» και η «δραστηριότητα / άσκηση της

διδασκαλίας», βρίσκει ότι αυτά τα σημεία εστίασης διαφοροποιούνται ευρύτατα από προσωπικές πεποιθήσεις και απόψεις.

Οι Wahyudi και David Treagust (2004) μελετώντας τις πρακτικές των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ινδονησία βρήκαν τεκμήρια ότι οι πρακτικές ενός ικανού εκπαιδευτικού κατευθύνονται από υπόρρητες πεποιθήσεις περί διδασκαλίας, παράλληλα με την περισσότερο ή λιγότερο καλή γνώση του περιεχομένου των Φ.Ε.

Από την άλλη μεριά πληθαίνουν οι ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν μέσα στην τάξη από τη διδασκαλία τους (Hoekstraa, Beijaardb, Brekelmansa and Korthagena, 2007). Ότι δηλαδή συγκροτούν μια λιγότερο ή περισσότερο καλή θεωρία για τη διδασκαλία και τη μάθηση στη βάση των πρακτικών τους.

Οι Cornett (1990) και Cornett et al (1990), επίσης, έχουν εντοπίσει δύο σχεδόν δεκαετίες πριν ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν προσωπικές θεωρίες υποστήριξης της πράξης τους, οι οποίες συγκροτούνται από συστηματικές πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Το γεγονός αυτό επαναβεβαιώνεται από τη Sweeney (2003). Όμως, οι πεποιθήσεις αυτές δείχνουν να έχουν προέλευση συνδεδεμένη με την προηγούμενη ζωή των εκπαιδευτικών και δεν είναι προϊόν διδακτικών δραστηριοτήτων. Εντοπίζονται μάλιστα τέσσερις θεωρητικές εστίες (τέσσερις «core personal practice theories» (PPT)) γύρω από τις οποίες συγκροτούνται οι συστηματικές απόψεις / προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών:

PPT 1. Ο μαθητής ως επιστήμονας (που πραγματοποιεί έρευνα στη βάση επιστημονικών μεθόδων).

PPT 2. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα θετικό και παραγωγικό μαθησιακό περιβάλλον.

PPT 3. Οι μαθητές πρέπει να προκαλούνται.

PPT 4. Η επιστήμη είναι μέρος της καθημερινής ζωής.

Ερώτημα – Υπόθεση εργασίας

Τα παραπάνω βιβλιογραφικά δεδομένα εκτιμούμε ότι μπορούν να στηρίξουν την ακόλουθη υπόθεση εργασίας:

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι φοιτητές, μέλλοντες συνάδελφοί τους, διαθέτουν προσωπικές θεωρίες σχετικές με τη διδασκαλία και μάθηση, περισσότερο ή λιγότερο καλά συγκροτημένες στη βάση ισχυρών πεποιθήσεων ή απόψεων. Οι προσωπικές αυτές θεωρίες καθοδηγούν τη διδακτική τους πράξη, στο πλαίσιο της διδασκαλίας και μάθησης των Φυσικών Επιστημών.

Οι θεωρίες αυτές:

- *Είναι εν πολλοίς υπόρρητες και περισσότερο ή λιγότερο καλά συγκροτημένες.*
- *Συνδέονται με προσωπικές εμπειρίες.*
- *Συνδέονται με την εκπαίδευση, μετεκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.*
- *Συνδέονται με τη διδακτική τους πράξη.*

Επίσης, οι θεωρίες αυτές:

- *Ανθίστανται στις αλλαγές / καινοτομίες που επιχειρούνται στη γενική εκπαίδευση και*
- *Αποτελούν εμπόδιο στις διαδικασίες επιμόρφωσης.*

Για τους δύο τελευταίους λόγους και με δεδομένη την εποικοδομητική υπόθεση περί μάθησης, αξίζει τον κόπο να ανιχνευθούν, τόσο οι προσωπικές αυτές θεωρίες όσο και τα χαρακτηριστικά / σχέσεις τους.

Μεθοδολογία

Υποθέτουμε ότι μια τέτοια προσωπική θεωρία ενός εκπαιδευτικού μπορεί να ανασυρθεί μέσα από τον τρόπο που αυτός εκτιμά ότι κάνει το μάθημά του, δηλαδή από τον τρόπο που εκτιμά το πως «αναπτύσσει διδακτικές, μαθησιακές και οργανωτικές δραστηριότητες κατά την ώρα της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης (εκπαιδευτικού - μαθητών/τριών)» καθώς και τον τρόπο με τον οποίο εκτιμά πως «οι δραστηριότητες αυτές αλληλοσυσχετίζονται, προκειμένου να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία και να διευκολύνουν την υλοποίηση των διδακτικών στόχων της συγκεκριμένης διδασκαλίας», (Ματσαγγούρας 1997).

Αν πετύχουμε μια τέτοια περιγραφή από έναν εκπαιδευτικό, θεωρούμε ότι η ερμηνεία της θα μας δώσει ως αποτέλεσμα υποθέσεις που αφορούν την προσωπική του θεωρία.

Για το σκοπό αυτό επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε 5 τρόπους / επίπεδα περιγραφής του τρόπου πραγματοποίησης ενός μαθήματος Φ.Ε (αναπαράσταση μιας ωριαίας διδασκαλίας) στηριζόμενοι βασικά στην πρόταση των Weil & Joyce (1978).

Αυτοί οι τρόποι / επίπεδα περιγραφής είναι α) η σύνταξη, β) το κοινωνικό σύστημα γ), οι αρχές αντίδρασής δ) το σύστημα υποστήριξης (Weil & Joyce 1978, σελ. 5-8), καθώς και ε) η εκτίμηση των διδακτικών και παιδαγωγικών επιδράσεων / αποτελεσμάτων.

Πιο αναλυτικά:

1. Σύνταξη

Η έννοια της σύνταξης αφορά την περιγραφή μιας διδασκαλίας στην εξέλιξή της. Για παράδειγμα: Πώς ξεκινάει η διδασκαλία; Τι θα συμβεί στη συνέχεια; Περιγράφει δηλαδή το μοντέλο που έχει στο μυαλό του ο εκπαιδευτικός με μορφή διακριτών ακολουθιών από δραστηριότητες, που μπορούμε να ονομάζουμε φάσεις. Κάθε περιγραφή διδασκαλίας είναι πιθανό να συντίθεται από μία διακριτή ροή φάσεων (Weil & Joyce 1978, σελ. 5). Αν γίνει σύγκριση των συντακτικών δομών που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί, αφενός αναδεικνύονται οι πρακτικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους τόσο στις δομές ή τις φάσεις όσο και στους σκοπούς για τους οποίους εφαρμόζεται. Αφετέρου, μια προσπάθεια ερμηνείας (γιατί οι συγκεκριμένες δομές ή φάσεις καθοδηγούνται από τους αντίστοιχους σκοπούς), μπορεί να δώσει ως αποτέλεσμα μια, περισσότερο ή λιγότερο σαφή, διδακτική θεωρητική υπόθεση, που καθοδηγεί υπόρρητα τον εκπαιδευτικό.

2. Κοινωνικό σύστημα

Η έννοια του κοινωνικού συστήματος αφορά τις περιγραφές των ρόλων και των σχέσεων των ρόλων, των μαθητών και του διδάσκοντα, καθώς και το είδος των κανόνων / προτύπων που ενθαρρύνονται και προωθούνται. (Weil & Joyce 1978, σελ. 6). Ο καθοδηγητικός ρόλος του διδάσκοντα διαφέρει από διδασκαλία σε διδασκαλία. Σε κάποιες διδασκαλίες ο διδά-

σκοντας αντιπροσωπεύει ή διευκολύνει μία ομαδική δραστηριότητα. Σε άλλες έχει συμβουλευτικό ρόλο και σε άλλες αναθέτει δραστηριότητες. Σε κάποιες διδασκαλίες, ο διδάσκοντας βρίσκεται στο κέντρο της δραστηριότητας και είναι ο ρυθμιστής όλης της κατάστασης, σε άλλες οι ρόλοι είναι σχεδόν ισοδύναμα μοιρασμένοι, ενώ σε κάποιες άλλες οι μαθητές είναι στο κέντρο της διαδικασίας έχοντας μεγάλο βαθμό κοινωνικής και την νοητικής ανεξαρτησίας. Όσο οι ρόλοι, οι σχέσεις, οι κανόνες και οι δραστηριότητες τίθενται ολοένα και περισσότερο υπό τον έλεγχο των μαθητών, το κοινωνικό σύστημα γίνεται λιγότερο δομημένο.

3. Αρχές αντίδρασης

Οι αρχές αντίδρασης καθοδηγούν το διδάσκοντα ως προς το πώς να θεωρήσει το μαθητή και πώς να ανταποκριθεί στις ενέργειες του. Έτσι φαίνεται πως επιβραβεύει συγκεκριμένες δραστηριότητες μαθητών και διατηρεί ουδέτερη στάση προς άλλες δραστηριότητες ανάλογα με την αντίδραση του μαθητή που αυτός περιμένει ή θεωρεί σωστή. Οι αρχές αντίδρασης παρέχουν στο διδάσκοντα εμπειρικούς κανόνες οι οποίοι τον οδηγούν στην επιλογή κατάλληλων μοντέλων. (Weil & Joyce 1978, σελ. 6).

4. Συστήματα υποστήριξης

Η έννοια αυτή χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις υποστηρικτικές συνθήκες – ανάγκες που απαιτούνται για την «επιβίωση» μιας μορφής διδασκαλίας. Αυτές αναφέρονται σε ιδιαίτερες ανθρώπινες δεξιότητες, ικανότητες και τεχνικές διευκολύνσεις. Έτσι, για παράδειγμα, σε μια διδασκαλία όχι τόσο καθοδηγούμενη, στην οποία οι μαθητές έχουν μεγάλο βαθμό ελευθερίας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ιδιαίτερα υπομονετικός και υποστηρικτικός με τους μαθητές. Ακόμα στην περίπτωση μιας διερευνητικής διδασκαλίας, στην οποία οι μαθητές «διδάσκονται μόνοι τους», πρέπει να υπάρχει ικανοποιητικός αριθμός διδακτικών μέσων και υλικών, διαφορετικά ακυρώνεται η ουσία της διδασκαλίας (Weil & Joyce 1978, σελ. 7).

5. Διδακτικές και παιδαγωγικές επιδράσεις / αποτελέσματα

Οι επιδράσεις ενός περιβάλλοντος διδασκαλίας-μάθησης μπορεί να έχουν σχεδιαστεί ώστε να προέρχονται από το περιεχόμενο του αντικειμένου και τις στοχούμενες δεξιότητες αλλά μπορεί να προκύπτουν και άρρητα. Για παράδειγμα, ένα μοντέλο διδασκαλίας που εστιάζεται στην ακαδημαϊκή πειθαρχία μπορεί επίσης (χωρίς να είναι απαραίτητο) να εστιάζει στην υπακοή προς την «αυθεντία». Ή κάποιο άλλο που ενθαρρύνει την προσωπική ανάπτυξη μπορεί (χωρίς να είναι απαραίτητο) να προωθεί ζητήματα σχετικά με την κοινωνική ευθύνη. Η εξέταση των άρρητων λειτουργιών μιας διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας μπορεί να είναι το ίδιο ενδιαφέρουσα και σημαντική όπως η διερεύνηση των άμεσων λειτουργιών.

Έτσι, οι επιδράσεις των διδασκαλιών που περιγράφουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να κατηγοριοποιηθούν με εγκυρότητα ως άμεσες ή διδακτικές και ως έμμεσες ή παιδαγωγικές. Οι διδακτικές επιδράσεις είναι αυτές που επιτυγχάνονται άμεσα καθοδηγώντας τους μαθητές προς διαφορετικές κατευθύνσεις. Οι παιδαγωγικές επιδράσεις προέρχονται από τις εμπειρίες του περιβάλλοντος που δημιουργεί το μοντέλο. Για παράδειγμα, ο μεγάλος ανταγωνισμός για την επίτευξη ενός στόχου μπορεί να αποτελέσει ισχυρό κίνητρο για την παραγωγή

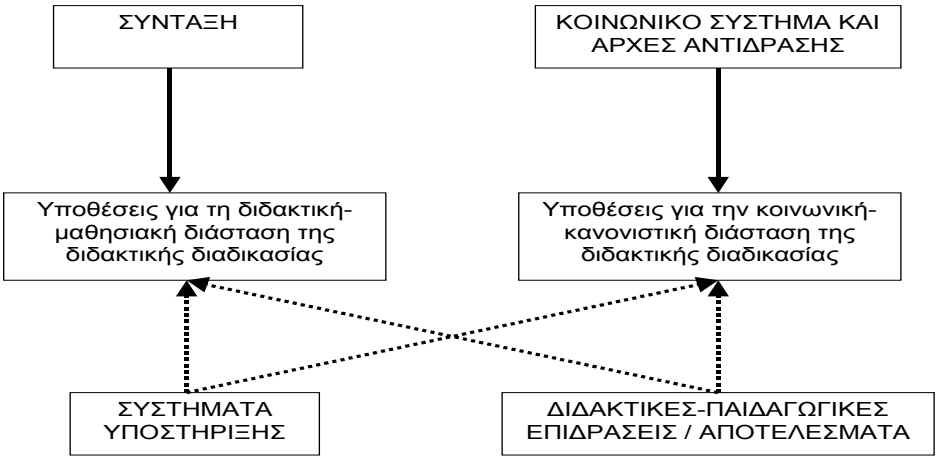
ικανοποιητικού μαθησιακού αποτελέσματος αλλά η ύπαρξη ανταγωνιστικού κλίματος μπορεί να επιφέρει αποξένωση στους ανθρώπους (Weil & Joyce 1978).

Το παραπάνω σχήμα της περιγραφής θα το διαχειριστούμε ως εξής:

Θα θεωρήσουμε πως το κοινωνικό σύστημα, που αναφέρεται στο ρόλο του δασκάλου, γίνεται πιο σαφές αν χρησιμοποιηθεί η έννοια του ρόλου όπως τον προσεγγίζει (μέσω προσδοκιών) η Κοινωνική Ψυχολογία. Μια τέτοια προσέγγιση ενοποιεί τη δεύτερη και την τρίτη συνιστώσα του μοντέλου περιγραφής, υποθέτοντας πως οι προσδοκίες συνδέονται με τις αντιδράσεις και τις αρχές που είναι πιθανό να τις καθοδηγούν. Έτσι από το δεύτερο και τρίτο επίπεδο περιγραφής μπορούμε να παράγουμε υποθέσεις για τις κοινωνικές και κανονιστικές συνιστώσες της προσωπικής θεωρίας / συστηματικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών.

Τέλος, μέσω του τέταρτου και πέμπτου επίπεδου περιγραφής μπορούμε να διασταυρώσουμε και να εγκυροποιήσουμε τις ερμηνευτικές υποθέσεις που έχουμε παράγει προηγουμένως (διδακτικές, κοινωνικές και κανονιστικές διαστάσεις των προσωπικών θεωριών).

Σχηματικά, η πρώτη φάση της ερευνητικής διαδικασίας θα ακολουθήσει τη μορφή του παρακάτω σχήματος.



Αν απευθυνθούμε σε ένα δείγμα 20 περίπου εκπαιδευτικών και φοιτητών με την ακόλουθη σύνθεση:

- *5 φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης τελευταίων ετών, που έχουν κάνει πρακτική άσκηση,*
- *5 φοιτητές της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) τελευταίων ετών (υποψήφιους δασκάλους της μειονοτικής εκπαίδευσης), , που έχουν κάνει πρακτική άσκηση,*
- *5 έμπειροι εκπαιδευτικοί,*
- *5 έμπειροι εκπαιδευτικοί (απόφοιτοι ΕΠΑΘ) που διδάσκουν στη μειονοτική εκπαίδευση.*

και συλλέξουμε με ημιδομημένη συνέντευξη τις περιγραφές τους για το πώς κάνουν ένα μάθημα Φ.Ε, ερμηνεύσουμε τα δεδομένα που θα συλλέξουμε (με την ανάπτυξη κατάλληλων εργαλείων ανάλυσης για κάθε βήμα που αναπαρίσταται με βέλος στο σχήμα) και επα-

νέλθουμε να ελέγξουμε αν οι ερμηνείες μας εγκυροποιούνται από τους εκπαιδευτικούς που έδωσαν τις συνεντεύξεις, τότε θα έχουμε στη διάθεσή μας ένα ικανοποιητικό σύνολο μοντέλων διδασκαλίας – προσωπικών θεωριών – που ερμηνεύουν τα δεδομένα και τις μεταβλητές που έχουμε υποθέσει (ιδιαίτερες εξωσχολικές εμπειρίες, εκπαίδευση, διδακτικές εμπειρίες).

Με βάση τα μοντέλα αυτά μπορούμε να κατασκευάσουμε κλειστό ερωτηματολόγιο που θα διακινηθεί στο κατάλληλο δείγμα και θα αναλυθεί πολύ-παραγοντικά, ώστε αφενός να επικυρώσει τα κατασκευασμένα από την πρώτη ανάλυση μοντέλα και αφετέρου, να δώσει ποσοτικές πληροφορίες για την ύπαρξή τους.

Εναλλακτικά, και αν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των προσωπικών θεωριών παρουσιάζουν αυξημένο ενδιαφέρον, αντί του ερωτηματολογίου μπορεί να συγκροτηθούν ομάδες εστίασης από εκπαιδευτικούς, για να πετύχουμε μια πληρέστερη εικόνα των προσωπικών θεωριών και των «λεπτών τους αποχρώσεων».

Πρώτα αποτελέσματα: Κάποια πρώτα αποτελέσματα δείχνουν ότι: α) οι προσωπικές θεωρίες, κυρίως των έμπειρων εκπαιδευτικών, διατηρούν ισχυρές συνιστώσες του μοντέλου μεταφοράς της γνώσης συνδεδεμένες όμως με ποικίλους τρόπους (στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς) με νεώτερες προσεγγίσεις της διδασκαλίας-μάθησης, β) όλοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν το κοινωνικό σύστημα ως ένα σύστημα ισχυρά δομημένων σχέσεων ελέγχου.

Τα διδακτικά μοντέλα – προσωπικές διδακτικές θεωρίες – που τελικά θα προκύψουν θα σχολιαστούν σε σχέση με την εκπαίδευση και την μετεκπαίδευση - επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Aubusson, P. & Webb, C. (1992). Teacher beliefs about learning and teaching in primary science and technology. Research in Science Education, 22, pp 20 – 29.

Baird, J. (1999). A Phenomenological Exploration of Teachers' Views of Science Teaching. Teachers and Teaching: theory and practice, 5 (1), pp 75-94.

Cornett, J. (1990). Utilizing action research in graduate curriculum courses. Theory into Practice, 29(3), pp 185–195.

Cornett, J., Yeotis, C. & Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practical theories and their influence upon teacher curricular and instructional actions: a case study of a secondary science teacher. Science Education, 74(5), pp 517–529.

Hoekstraa, A., Beijaardb, D., Brekelmansa, M. & Korthagena, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. Teachers and Teaching: theory and practice, 13(2), pp 189–206.

Ματσαγγούρας, Η. (1997). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας – Στρατηγικές διδασκαλίας – Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, τόμος ΙΙ. Εκδόσεις Gutenberg.

Rennie, L., Goodrum, D. & Hackling, M. (2001). Science Teaching and Learning in Australian Schools: Results of a National Study. Research in Science Education, 31, 455–498.

Σπύρτου, Α. (2002). Μελέτη εποικοδομητικής στρατηγικής για την εκπαίδευση των δασκάλων στις Φυσικές Επιστήμες. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Π.ΤΔ.Ε, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Swenney, A. (2003). Articulating the Relationships Between Theory and Practice in Science Teaching: A model for teacher professional development. Teachers and Teaching: theory and practice, 9(2), pp 107-132.

Treagust, W. & D. (2004). An Investigation of Science Teaching Practices in Indonesian Rural Secondary Schools. Research in Science Education 34, pp 455–474.

Weil, M., Joyce, B. (1978). Information processing models of teaching. New Jersey: Prentice-Hall.

Zeegers, Y. (1994). Teacher professional development: Which aspects of inservlce do teachers believe influence their classroom practice? Research in Science Education, 24, pp 358-365.

Η αγωνιστικότητα ως στοιχείο sine qua non της προσωπικότητας του νέου παιδαγωγού

Κωνσταντινίδης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Pg Cert, MA
eizenheim81@yahoo.gr

Μπουτοπούλου Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
ageraki@yahoo.gr

Κορρέ Αγγελική
Ποιήτρια
Φοιτήτρια Θεολογίας, ΕΚΠΑ.
aggelikikorre@yahoo.com

Περίληψη

Ο νέος παιδαγωγός αξίζει να συμμετέχει σε κοινωνικούς αγώνες που υποστηρίζουν την κοινωνική δικαιοσύνη, το περιβάλλον, την καταπολέμηση μειζόνων κοινωνικών προβλημάτων, όπως η φτώχεια, ο ρατσισμός ή η ανισότητα, όχι μόνο λόγω της νεότητας ως στοιχείου ανανεωτικού και ορμητικού, αλλά και στο πλαίσιο της παιδευτικής του αποστολής για έναν καλύτερο κόσμο. Ωστόσο παρατηρείται μια ασθενής συμμετοχή σε κοινωνικούς αγώνες. Στην παρούσα μελέτη καταγράφονται οι αιτίες της ελλιπούς συμμετοχής και οι λόγοι που στηρίζουν τη σημασία της συμμετοχής των νέων παιδαγωγών σε αυτούς, αλλά και μία χριστιανορθόδοξη θεώρηση της αγωνιστικότητας

Λέξεις-κλειδιά: προσωπικότητα παιδαγωγού, αγωνιστικότητα

Εισαγωγή

Μελετώντας την προσωπικότητα του νέου παιδαγωγού, αντιλαμβανόμαστε με τον όρο “νέος παιδαγωγός” τρεις διαφορετικές περιπτώσεις που δεν αλληλο-αποκλείονται αλλά ίσως αλληλοκαλύπτονται. Ως “νέος παιδαγωγός” μπορεί να οριστεί α) ο παιδαγωγός που είναι νέος σε ηλικία, που σημαίνει ότι είναι στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, β) ο παιδαγωγός που αισθάνεται νέος, μοντέρνος, ενώ ηλικιακά μπορεί να ανήκει σε μεγαλύτερο ηλικιακό group και γ) ο παιδαγωγός που ακολουθεί νέες, μοντέρνες διδακτικές και ψυχοπαιδαγωγικές μεθόδους. Η δε έννοια του όρου “παιδαγωγός” έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού αναφέρεται σε αυτόν που ασχολείται με την αγωγή των παιδιών, μικρών και μεγάλων, και των εφήβων. Η έννοια του “παιδαγωγού” είναι ευρύτερη από εκείνη του εκπαιδευτικού, έτσι όπως χρησιμοποιείται στην εποχή μας, αφού ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει αναλάβει την ορισμένη από το κράτος αποστολή της σχολικής εκπαίδευσης των παιδιών και εφήβων, ενώ ο παιδαγωγός μπορεί να είναι και κάποιος εκτός του επίσημου σχολικού συστήματος δημόσιας ή ιδιωτικής εκπαίδευσης. Παραδείγματος χάριν, ως παιδαγωγός μπορεί να δρα όχι μόνο ο δάσκαλος ή ο νηπιαγωγός ή ο καθηγητής, αλλά και ένας κατηχητής της εκκλησίας ή ένας ενήλικος που ανατρέφει παιδιά και ούτω καθεξής. Είναι δε ευτύχημα για τη νέα ελληνική γλώσσα που έχει αυτόν τον όρο στη φαρέτρα της, σε αντίθεση με την αγγλική επί παραδείγματι, που έχει τον όρο education αναφερόμενη σε αμφότερες την παιδαγωγική και εκπαίδευση (Suchodolski, 1997).

Η αγωνιστικότητα είναι μία έννοια που μπορεί να έχει ποικίλες αποχρώσεις. Η συγκεκριμένη έννοια την οποία εμείς μελετάμε έχει να κάνει με τη συμμετοχή σε κοινωνικούς αγώνες που αποσκοπούν στην υπεράσπιση θεμελιωδών ανθρωπιστικών ζητημάτων και ατομικών δικαιωμάτων, όπως η διασφάλιση της δημοκρατίας [ισονομία, ελευθεροτυπία, αντιμετώπιση κάθε είδους ρατσισμού (σεξισμός, φυλετισμός)], ο αγώνας για την υπεράσπιση θεμε-

λιωδών δικαιωμάτων στην εργασία, στην υγεία, στην παροχή παιδείας, στην ανεξιθρησκία, αλλά και η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, η καταπολέμηση της φτώχειας και γενικότερα αγώνες για βασικά θέματα ανθρώπινης αξιοπρέπειας και διαβίωσης.
Η διερεύνηση του παρόντος θέματος αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική, λόγω των παρόντων κοινωνικών συνθηκών που λαμβάνουν χώρα αυτή την περίοδο, με πληθώρα κοινωνικών αγώνων που οργανώνονται και αφορούν μεταξύ άλλων και στους νέους παιδαγωγούς.

Γιατί αξίζει ο νέος παιδαγωγός να είναι αγωνιστικός;

Ο στόχος των κοινωνικών αγώνων συναντάται σε ορισμένα σημεία με το στόχο της παιδείας. Στόχος της παιδείας είναι η δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας μέσα από την καλλιέργεια των μελλοντικών πολιτών, μέσα από τη διανοητική, ηθική, σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη. Στόχος της επίσης είναι η δημιουργία και μόρφωση δημοκρατικών πολιτών που θα είναι συμμέτοχοι και διαμορφωτές στις συλλογικές δημοκρατικές διαδικασίες. Μέσα από τις συλλογικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι άνθρωποι μαθαίνουν να αλλάζουν τον κόσμο μέσα από την αλλαγή του εαυτού τους. Οι κοινωνικοί αγώνες μπορούν να στοχεύουν στη δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας, μιας κοινωνίας δικαιότερης, πιο ανθρώπινης με ισονομία και ελευθερία, μιας κοινωνίας με βελτιωμένες συνθήκες διαβίωσης. Επίσης στα πλαίσιο μια υγιούς δημοκρατικής πολιτείας μπορούν να προάγουν τη δημοκρατία αφενός με την υπεράσπισή της, όταν αυτή μπορεί να μην προασπίζεται όπως πρέπει, αφετέρου εξαιτίας του ότι αποτελούν μία κίνηση συμμετοχική στη διαμόρφωση του πολιτικού γίγνεσθαι εξασφαλίζοντας συνάμα τον πλουραλισμό των απόψεων και των ιδεών.

Η παιδεία, επίσης, είναι εκ φύσεως μία διαδικασία που μπορεί ως ένα βαθμό να συντηρεί και να καλλιεργεί στοιχεία από το κατεστημένη ή την παράδοση αλλά ταυτόχρονα είναι και ανατρεπτική, αφού καλείται ο αυριανός πολίτης μέσω της παιδείας που λαμβάνει να αναδιαμορφώνει το κοινωνικό γίγνεσθαι. Καλείται, επίσης, αξιοποιώντας την παράδοση την πνευματική και πολιτισμική να την εξελίξει, να την αξιοποιήσει προσαρμόζοντας τους καρπούς της στις εκάστοτε κοινωνικές ανάγκες. Η νεότητα δε του παιδαγωγού ως ψυχολογικό ή ψυχοβιολογικό στοιχείο του φέρνει μία φρεσκάδα, μία νέα οπτική ανατρεπτική στον τρόπο ερμηνείας και προσέγγισης των πραγμάτων. Εξίσου ανατρεπτικοί μπορεί να είναι ή να αποβούν και οι κοινωνικοί αγώνες, όταν ο απώτερος σκοπός τους είναι η αναδιαμόρφωση της κοινωνίας. Η ανατρεπτικότητα και η επανανοηματοδότηση, η διεκδίκηση για πρόοδο μέσα από έναν δίκαιο αγώνα είναι κοινοί παρανομαστές της παιδείας, ειδικά της παιδείας της παρεχόμενης από νέους ανθρώπους, και των κοινωνικών αγώνων.

Η παιδαγωγική του νέου παιδαγωγού οργανώνεται σε μια μικρή κοινότητα, τη σχολική τάξη. Είναι μία διαδικασία συλλογική, κοινοτική, σχεσιοδυναμική. Παρόμοια και οι κοινωνικοί αγώνες είναι συλλογικές διαδικασίες, ενώ ακόμη και στην περίπτωση των ατομικών κοινωνικών αγώνων έχουνε αντίκτυπο κοινωνικό. Αμφότερες λοιπόν οι διαδικασίες έχουνε ομαδικό χαρακτήρα και κοινοτικό αντίκτυπο.

Ο νέους παιδαγωγός είναι λειτουργός. Δεν είναι ένας παθητικός δέκτης μηνυμάτων από την πολιτεία και εφαρμοστής τους. Δεν είναι ένα άβουλο, παθητικό όργανο αλλά μία προσωπικότητα που κινείται από αγάπη για τον άνθρωπο και τη γνώση, για την πρόοδο και την

κοινωνία. Αρνείται το ρόλο του «διαμεσολαβητή» στη διδακτική διαδικασία και υπερασπίζεται αυτόν του λειτουργού (Παπαδόπουλος, 2010). Το αληθινά νέο σχολείο είναι αυτό διαμορφώνει ολόπλευρα τους μαθητές και επιδιώκει την προσωπική ανάπτυξη του κάθε ανθρώπου. Η πολιτική, όντας η τέχνη του εφικτού, ενδέχεται να ζητήσει στοιχεία τέτοια που να αντιστρατεύονται το συμφέρον της παιδαγωγικής σχέσης και πράξης. Ενδέχεται να προωθήσει πολιτικές που αντιτίθενται στην πρόοδο των μαθητών. Πολλές φορές το βίωμα της τάξης διαψεύδει την αποτελεσματικότητα κάποιων προτεινόμενων μεθόδων, λαμβάνοντας υπ' όψιν την ποικιλομορφία του μαθητικού πληθυσμού και τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολείου κάθε περιοχής. Επιπλέον, η πολιτική λαμβάνοντας υπ' όψιν τον οικονομικό παράγοντα και προσπαθώντας να ισορροπήσει το ευκταίο με το πραγματικό ενδέχεται να τηρήσει λάθος στάση δίνοντας λάθος προτεραιότητα. Ο νέος παιδαγωγός με την ελπίδα και τη φρεσκάδα της νεότητάς του, ορμώμενος από την αγάπη του για τους μαθητές και την παιδεία, καλείται να συμμετάσχει σε διαδικασίες που να αποκαθιστούν τις λαθεμένες κινήσεις εκ μέρους της πολιτείας

Ο νέος παιδαγωγός δεν αποτελεί πρότυπο μόνο σε επίπεδο της σχέσης με τη γνώση ή σε σχέση με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Οι μαθητές μιμούνται ένα νέο δάσκαλο ή καθηγητή, αφού τον αισθάνονται ηλικιακά εγγύτερά τους και αν ειδικά αυτός τούς έχει πλησιάσει και ψυχικά τότε η μίμηση και ο θαυμασμός είναι μεγαλύτεροι. Τον μιμούνται και ως πολίτη, ως κοινωνικό δρων υποκείμενο. Ο παιδαγωγός ο οποίος διεκδικεί κοινωνία δικαιοσύνης που μάχεται για την προστασία του περιβάλλοντος και τη δυνατότητα κατοχής βασικών αγαθών, όπως της παιδείας, της υγείας και ενός βασικού βιοτικού επιπέδου τόσο σε επίπεδο κοινωνικών αγώνων όσο και σε απλό καθημερινό επίπεδο, δίνει ένα πρότυπο κοινωνικού όντος που μάχεται για τη δικαιοσύνη και την ομορφιά στον κόσμο. Όπως ο ηθοποιός στο θέατρο (Ηρακλέους, 2012)) έτσι και στο σχολείο ο νέος παιδαγωγός πρέπει να οδηγεί το μαθητή να κατανοήσει θεωρητικά και πρακτικά τον κόσμο, ώστε οι μαθητές να παίρνουν αποφάσεις με θέληση και αποφασιστικότητα. Η απόφαση είναι, άλλωστε, προϋπόθεση οποιασδήποτε αλλαγής, συμπεριλαμβανομένης και της βελτίωσης της ζωής μας (Αργυρίου, 2013).

Ένα θέμα που ακροθιγώς αναφέρθηκε προηγουμένως είναι αυτό της νεότητας του παιδαγωγού ως στοιχείο που συνάδει με τη συμμετοχή σε κοινωνικούς αγώνες για το χτίσιμο μιας καλύτερης αυριανής κοινωνίας. Η νεότητα ως ψυχοβιολογικό στοιχείο ακμαιότητας και ισχύος είναι αυτό που έχει τη δυνατότητα να αγωνιστεί για τη δόμηση μιας καλύτερης κοινωνίας. Ασφαλώς η νεότητα δεν αποδίδεται μόνο σε βιολογικά νέους ανθρώπους, αλλά μπορεί να την κατέχουν και πιο ηλικιωμένοι άνθρωποι οι οποίοι έχουνε φρεσκάδα, νεότητα αντιλήψεων και νοοτροπιών. Πάντως η νεότητα είναι που θα ανανεώσει το κοινωνικό γίγνεσθαι.

Γιατί υπάρχει έλλειψη αγωνιστικότητας;

Παρόλο το ότι η νεότητα θα μπορούσε να συμμετέχει σε κοινωνικούς αγώνες όπως σκιαγραφήθηκε, παρατηρείται μια μειωμένη συμμετοχή σε κοινωνικούς αγώνες όπως αυτοί περιγράφηκαν προηγουμένως, που αγγίζει τα όρια της πλήρους απουσίας όχι μόνο των νέων αλλά και του συνόλου της κοινωνίας. Το φαινόμενο αυτό έχει πολλές αιτίες.

Πρώτα από όλα, στην εποχή της νεωτερικότητας, από την Αναγέννηση και μετά, μαζί με το θρίαμβο του ανθρωπισμού ήρθε σταδιακά μία διάρρηξη της συλλογικότητας που οδήγησε σταδιακά στον ατομικισμό, διαδικασία που κορυφώθηκε με τη βιομηχανική επανάσταση. Μετά τη βιομηχανική επανάσταση έλαβε χώρα μία σταδιακή άνοδος του καταναλωτισμού που αποκορυφώθηκε με την ευρεία διάδοση της τηλεόρασης και των ΜΜΕ της εποχής μας. Κέντρο βάρους πια ήταν ο καταναλωτής και όχι ο πολίτης. Με την αστυφιλία χάθηκε σιγά-σιγά η έννοια της κοινότητας μες στις απρόσωπες πόλεις, με την εγκατάλειψη της θρησκείας και την αποθέωση του ανθρώπου κλονίστηκε η έννοια της ενορίας, η άλλοτε διευρυμένη οικογένεια έδωσε τη θέση της στην πυρηνική και τη μονογονεϊκή οικογένεια που με τις νέες κοινωνικές συνθήκες (εργασιακή διασπορά, διαφορετικά ωράρια) η συνοχή της δοκιμάζεται. Όλες οι συλλογικές μορφές, ακόμη και αυτή του έθνους, λόγω της παγκοσμιοποίησης δοκιμάζονται. Αυτή η εξατομίκευση είναι που αποτελεί το μεγαλύτερο εχθρό του κοινωνικού-ομαδικού αγώνα. Πόσο σοφά το έχει διατυπώσει ο Μπρεχτ λέγοντας: «Όταν ήρθαν να πάρουν τους τσιγγάνους δεν αντέδρασα. Δεν ήμουν τσιγγάνος. Όταν ήρθαν να πάρουν τους κομμουνιστές δεν αντέδρασα. Δεν ήμουν κομμουνιστής. Όταν ήρθαν να πάρουν τους εβραίους δεν αντέδρασα. Δεν ήμουν εβραίος. Όταν ήρθαν να πάρουν εμένα δεν είχε απομείνει κανείς για να αντιδράσει». Η έξαρση του ατομικισμού υποσκάπτει κάθε μορφή κοινωνικού αγώνα.

Η εποχή μας, αυτή των τελευταίων δεκαετιών, είναι μία εποχή ακραίου υλισμού και υλικού ευδαιμονισμού. Αποθεώθηκε η κτήση υλικών αγαθών και η κοινωνία μας έγινε μία παράλληλη μοναχική συμβίωση καταναλωτών. Τα ιδεώδη σταδιακά χρεοκόπησαν και ακόμη και η πίστη στη θρησκεία αντικαταστάθηκε από το μηδενισμό, έκφραση του οποίου είναι τόσο ο ακραίος υλισμός όσο και η αθεΐα. Εστιάζοντας ο άνθρωπος στα υλικά αγαθά και σε έναν άκρατο υλισμό παραμέρισε πολλές άλλες αξίες όπως είναι αυτή της κοινωνικότητας και της αγωνιστικότητας με την ευρύτερη έννοια. Οποιαδήποτε μορφή αγωνιστικότητας που θα στόχευε στην εσωτερική βελτίωση ή στην ολόπλευρη καλλιέργεια ή στην κοινωνική προσφορά υποκαταστάθηκε από την αγωνία του έχειν και του κτάσθαι. Ο υλισμός σε συνεργασία με τον ατομικισμό δημιουργούν μια συμπεριφορά και μια νοοτροπία πλήρως αδιάφορη για οτιδήποτε ιδεώδες ή πνευματικό ζήτημα. Μην αποδίδοντας σε άμεσο επίπεδο ή κοινωνικός αγώνας κέρδος ή υλικά αγαθά αφήνει αδιάφορη μεγάλη μερίδα ανθρώπων.

Άλλη μία αιτία του φαινομένου είναι η μεγάλη παθητικοποίηση που έχει φέρει η ζωή μας σήμερα αλλά μεγάλο μερίδιο ευθύνης φέρει η οθόνη. Ζούμε στον πολιτισμό του κουμπιού: έχουμε μάθει πως με το πάτημα ενός κουμπιού μπορούμε να έχουμε ό,τι επιθυμήσουμε: δροσιά, ζέστη, άμεση μετάβαση σε ένα μέρος, ενημέρωση, διασκέδαση. Η προσπάθεια και η αγωνιστικότητα έχουνε εκλείψει, αφού ο τεχνολογικός πολιτισμός της εποχής μας ωθεί στις εύκολες λύσεις και την αδράνεια. Ακόμα και όταν αρχίζουν οι δυσκολίες στη ζωή των σύγχρονων ανθρώπων, είναι τόσο μεγάλη η παθητικότητα και η αδράνεια που επικρατούν που δεν υπάρχουν τα κατάλληλα ανακλαστικά. Προς την ίδια κατεύθυνση προτρέπει και η οθόνη, η τηλεόραση. Οι Αμερικάνοι έχουν εφεύρει τον όρο “couch potato”: ο σύγχρονος άνθρωπος κάθεται σε έναν καναπέ καταναλώνοντας πατατάκια και περνά από μπροστά του μία άπειρη σειρά από εικόνες για τα πάντα μη δίνοντάς του περιθώριο ούτε για αναστοχασμό ούτε για κριτική τηλεθέαση. Οι νεότεροι ηλικιακά άνθρωποι ανατράφηκαν και γαλουχήθηκαν μέσα σε αυτό το πολιτισμικό συγκείμενο, της υλικής ευμάρειας, της αδράνειας και

της παθητικότητας. Για αυτό και η κριτική τοποθέτηση απέναντι στην τηλεόραση και στα Μ.Μ.Ε. θεωρείται απαραίτητη, αλλά και η τηλεοπτική αγωγή των παιδιών (Καμαριανός, 2002).

Η λίστα με τις αιτίες αλλά και τους παράγοντες που επιτείνουν το φαινόμενο της έλλειψης αγωνιστικότητας είναι ατελείωτη. Ασφαλώς πολλοί παιδαγωγοί επικαλούμενοι την αντικειμενικότητα και την ουδετερότητα, αρνούνται να αντιμετωπίσουν το γεγονός ότι η εργασία τους έχει και πολιτική και ιδεολογική φύση και έτσι δε δικαιολογείται η πολιτικοκοινωνική αποστασιοποίηση (Mc Laren & Farahmandpur, 2013). Κλείνοντας αναφερόμαστε και στο ζήτημα του εξευτελισμού των αγώνων αυτών όταν γίνονταν σε εποχές άνευ λόγου, ορμώμενοι από ευτελή κίνητρα, γεγονός που συμπορευόταν με την έκπτωση του συνδικαλιστικού ήθους. Όταν οι αγώνες αυτοί είναι ετεροκατευθυνόμενοι και εξυπηρετούν συμφέροντα, αντί να στοχεύουν στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και στη διεκδίκηση ανθρωπιστικών στόχων, τότε απαξιώνονται και εν τέλει αυτομηδενίζονται. Πάλι ο Μπρεχτ σημειώνει κάπου: *Σαν έρθει η ώρα της πορείας Πολλοί δεν ξέρουν Πως επικεφαλής βαδίζει ο εχθρός τους Η φωνή που διαταγές τους δίνει Είναι του εχθρού τους η φωνή Εκείνος που για τον εχθρό μιλάει Είναι ο ίδιος τους ο εχθρός.*

Η αγωνιστικότητα από τη χριστιανορθόδοξη οπτική

Ο άνθρωπος κατά την ορθόδοξη χριστιανική θεολογία είναι πλασμένος ‘κατ’ εικόνα και καθ’ ομοίωσιν’ του Τριαδικού Θεού. Ως ‘κατ’ εικόνα’ έχει ως οντολογικά στοιχεία του την αγάπη, την ελευθερία και την κοινωνικότητα. Η αγάπη και η διακονία είναι οι δρόμοι που έδειξε το δεύτερο ενσαρκωμένο πρόσωπο της Αγίας Τριάδας, ο Υιός. Ο Χριστός υποστήριξε και βοήθησε πάντα τον ασθενή, τον φτωχό, τον αδικημένο. Επεσήμανε τη δυσκολία ενός πλουσίου να εισέλθει στη Βασιλεία των Ουρανών (Κατά Λουκάν 18,25). Μεταξύ άλλων είχε πει ακόμα πως στο πρόσωπό Του απεικονίζεται ο πτωχός, ο φυλακισμένος και ο άρρωστος.

Οι πρώτες εκκλησίες είχαν καθιερώσει τις αγάπες και την κοινοκτημοσύνη. Πολλοί άγιοι της εκκλησίας είχαν ταχτεί στην υπεράσπιση των φτωχών. Τελείως ενδεικτικά, ο Μ. Βασίλειος, ως επίσκοπος, είχε στείλει επιστολή στους ιδιοκτήτες ορυχείων που είχαν καθυστερήσει επί μήνες την πληρωμή των εργατών τους. Είχε γράψει ακόμα πως περισσεύει σε υλικό επίπεδο ανήκει σε αυτόν που το έχει ανήκει (Μ. Βασίλειος, 368 μ. Χ.). Πολλοί άγιοι της εκκλησίας ασκούσαν κριτική σε λάθος τακτικές των αρχόντων όπως ο άγιος Ιωάννης ο Πρόδρομος, οι διά Χριστόν σαλοί, που υπέρβαιναν τη λογική χάριν της εκκλησιαστικότητας, (Μπέγζος, 2011), ο άγιος Γρηγόριος ο Θεολόγος και πολλοί άλλοι.

Ο Νικολαΐδης πολύ σωστά επισημαίνει πως το βίωμα και το μήνυμα του εκκλησιαστικού λόγου είναι σωτηριολογικό και εσχατολογικό. Η κλήση του Θεού στον άνθρωπο είναι κλήση αγάπης αφενός στην ύπαρξη και τη ζωή, αφετέρου με την πίστη του ο άνθρωπος υποδέχεται την αγάπη του Τριαδικού Θεού και πορεύεται προς τον αγιασμό και τη θέωση. Ο Νικολαΐδης μιλάει για τον κίνδυνο εκκοσμίκευσης του εκκλησιαστικού λόγου με την έκπτωσή του σε κοινωνικοπολιτικό κήρυγμα (Νικολαΐδης, 2002, σελ. 32-44). Ο λόγος του Θεού, τα Ευαγγέλια, το παράδειγμα και οι ζωές των αγίων, η παράδοση και η εκκλησιαστική εμπειρία σίγουρα έχουνε εσχατολογική προοπτική και όχι κοινωνικοπολιτική σκοπιμότητα. Από

την άλλη πλευρά, όμως, αναλογιζόμενοι τα λόγια του άγιο Εφραίμ του Σύρου: «Τι σημαίνει ελεήμων καρδιά; Είναι μια καρδιά που φλέγεται από αγάπη για ολόκληρη τη δημιουργία, τους ανθρώπους , τα ζώα , τους δαίμονες, για όλα τα πλάσματα. Αυτός που έχει αυτήν την καρδιά δεν μπορεί να θυμηθεί, ούτε και να δει ένα πλάσμα χωρίς τα μάτια του να γεμίζουν δάκρυα εξαιτίας της απέραντης συμπόνιας που κυριεύει την καρδιά του. Και η καρδιά του γίνεται τρυφερή και δεν αντέχει να βλέπει ή να μαθαίνει από άλλους μια οποιαδήποτε δυστυχία, ακόμα και αν πρόκειται για μια ελάχιστη τιμωρία που επιβλήθηκε σε ένα πλάσμα. Για αυτόν το λόγο ένας τέτοιος άνθρωπος δε σταματά να προσεύχεται για τους εχθρούς της αλήθειας, για αυτούς που τη βλάπτουν, έτσι ώστε να παραμείνουν προφυλαγμένοι και εξαγνισμένοι . Προσεύχεται ακόμα και για τα φίδια παρακινημένος από τον απέραντο οίκτο που ξυπνά στην καρδιά εκείνων που εξομοιώνονται με το Θεό» (Clément, 2006 σελ.49), νομίζουμε πως δεν αντιστρατεύεται τον λόγο του Θεού, όταν συμμετέχει σε αγώνες που αποσκοπούν στην κοινωνική δικαιοσύνη. Ο Μπερντιάγιεφ έχει γράψει κάτι πολύ εύστοχο: «Όταν αγωνίζομαι για το δικό μου ψωμί, ο αγώνας είναι υλικός. Όταν αγωνίζομαι για το ψωμί του πλησίον μου, ο αγώνας γίνεται πνευματικός». Η διεκδίκηση που γίνεται αγαπητικά (Morelli, 2011) με κοινωνική ευαισθησία για το συνάνθρωπο ή το περιβάλλον και δεν αναλώνεται στην απανθρωπία της διεκδίκησης του ατομικού δικαιώματος ενός προπολιτικού επιτεύγματος, όπως σημειώνει ο Γιανναράς (Γιανναράς, 2006) έχει χριστιανική χροιά.

Από χριστιανική πλευρά, βέβαια, η δικαιοσύνη είναι χάρισμα που αποτελεί αγιοπνευματική δωρεά και χαρίζεται σε όποιον ζει εν Χριστώ (Κοσμόπουλος, 2005). Ο νέος παιδαγωγός που προσανατολίζεται χριστιανορθόδοξα έχει τη διάκριση ως δωρεά για τους αγώνες που αξίζουν την υποστήριξή του, αλλά και την πνευματική καθοδήγηση του εξομολόγου τους. Η νεότητα από χριστιανορθόδοξη πλευρά μπορεί και με την αθωότητα να συμβαδίζει μπορεί και με την αγιοσύνη (Καριώτογλου στο Ζούρας(επιμ.)2001). Τόσο η αθωότητα όσο και η αγιοσύνη εμπνέουν και συμβαδίζουν με την αγωνιστικότητα υπό ευρύτερη αλλά και στενότερη έννοια. Άλλωστε, ο άγιος έχει τις κεραίες του στραμμένες στην κοινωνία που ζει και είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένος για όλα τα κοινωνικά ζητήματα. Όπως γράφει και ο Φωτίου: «Ο άγιος συγκρούεται με οτιδήποτε υποβαθμίζει τον άνθρωπο, με οτιδήποτε οδηγετεί τη ζωή.» (Φωτίου στο Αγόρας, Κ., Γιαγκάζογλου, Στ. Λουδοβίκος, Ν, Φωτίου, Στ., 2002, σελ. 229)

Συμπεράσματα

Η συμμετοχή σε κοινωνικούς αγώνες που αποσκοπούν στην κοινωνική δικαιοσύνη και σε ζητήματα ζωτικά για την ανθρώπινη ύπαρξη όπως και προστασία του περιβάλλοντος, είναι μια κίνηση που αξίζει να συμμετέχει ο νέος παιδαγωγός, όχι μόνο στο πλαίσιο της κοινής επιδίωξης του λειτουργήματός του και των αγώνων για μια καλύτερη κοινωνία, αλλά και λόγω της κοινής σύστασης της νεότητας και των αγώνων για την ελπίδα και την αισιοδοξία. Οι παράγοντες που παρακωλύουν την αγωνιστικότητα των νέων και όχι μόνο, είναι πολλοί και είναι σύμφυτοι με τα τρωτά σημεία της σύγχρονης παθητικής και υλιστικής κοινωνίας. Η αγωνιστικότητα πάντως και από θεολογική άποψη είναι μία ευγενής επιδίωξη όταν δεν αφορμάται από εγωιστικά και ιδιοτελή κίνητρα. Η αγωνιστικότητα αποτελεί ένα τμήμα της συνολικής αγωνιστικότητας και δεν εξαντλείται μόνο σε κοινωνικούς αγώνες αλλά απαρτίζεται και από την ατομική εσωτερική προσπάθεια για βελτίωση, και την αγωνιστικότητα για έλεγχο των βιολογικών επιθυμιών και της καταναλωτικής μανίας, ώστε να μην γίνονται ο-

δηγοί της ύπαρξης, από την καταπολέμηση του ίδιου θελήματος. Σε χριστιανικό- εκκλησιαστικό επίπεδο η αγωνιστικότητα έγκειται στο να ανταποκρίνεται ο άνθρωπος στην αγαπητική κλήση του Θεού και να δρα κατά το παράδειγμα του Ιησού Χριστού και συμφώνως με την ορθόδοξη χριστιανική πίστη και παράδοση. Αυτή η υπογράμμιση της καθολικής αγωνιστικότητας είναι σημαντική γιατί ειδάλλως υπάρχουν περιπτώσεις που συμμετέχουν κάποιοι σε κοινωνικούς αγώνες προκειμένου να αποφορτίσουν εσωτερικά απωθημένα ή μεταθέτοντας έτσι οποιαδήποτε ατομική ευθύνη σε μία απρόσωπη εξουσιαστική αρχή εναντίον της οποίας στρέφονται με κάθε αφορμή ομαδική συνάθροισης, αλλά και διεκδικώντας ατομικά δικαιώματα με το πρόσχημα της απονομής δικαιοσύνης, αδιαφορώντας για το κοινό καλό (δικαιωματισμός).

Η αγωνιστικότητα είναι ένα στοιχείο που δεν καλλιεργείται, δε μεταλαμπαδεύεται στον παιδαγωγό αυτούσιο, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο της αναγκαίας διαμόρφωσής του ως προσώπου, μέσα από εκπαιδευτικές και ψυχοθεραπευτικές πρακτικές (βλ. σχετ. Κωνσταντινίδης, Γ., Βασιλόπουλος, Στ., 2010) και έγκειται βέβαια και στην ιδία επιθυμία του παιδαγωγού για προσωπική ανάπτυξη. Άλλωστε, σύμφωνα με τα συνθετικά ψυχοθεραπευτικά μοντέλα, η αναζήτηση της σχέσης του ανθρώπου με τον πολιτισμό και την κοινωνία του είναι ένα από τα στάδια της προσωπικής του ψυχολογικής ανίχνευσης , κατά την ψυχοθεραπεία (Evans & Gilbert, 2005). Ασφαλώς υπάρχουν μαθήματα που θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στο πρόγραμμα σπουδών των ανώτερων σχολών σχετικά με τη σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής προέλευσης, σχετικά με την επίδραση του καπιταλιστικού οικονομικού μοντέλου στο παγκόσμιο κοινωνικό γίγνεσθαι, την κοινωνιολογία της φτώχειας και των κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων για τη σημασία των αγώνων αλλά και ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες αυτογνωσίας, μέσα από τις οποίες θα μπορούσε ο μελλοντικός εκπαιδευτικός να διερευνήσει τις προσωπικές του αντιλήψεις για θέματα διεκδίκησης.

Κλείνουμε με τα λόγια του Μπρεχτ από την «Αγία Ιωάννα των Σφαγείων» : «Σιγουρέψου σαν φύγεις από τον κόσμο, όχι απλά πως ήσουνα καλός, μα πως πίσω σου αφήνεις έναν κόσμο καλό.»

Βιβλιογραφία

Αργυρίου, Κ. (2013). *Το βιβλίο της αυτογνωσίας*. Αθήνα : Ενάλιος.

Γιανναράς, Χρ. (2006). *Η απανθρωπία του δικαιώματος*. Αθήνα: Δομός.

Ηρακλέους, Γ.(2012). Το ζήτημα της γνώσης, της μόρφωσης και της λαϊκής παιδείας στο έργο του Μπρεχτ. *Θέματα Παιδείας*, τ.49-50, σελ. 294-300.

Καμαριανός, Ι.(2002). *Εξουσία, ΜΜΕ και εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg- Γιώργος και Κώστας Δαρδανός.

Καριώτογλου, Αλ. (2001). Αγιότητα και νέοι. Στο Ζούρας, Π. (επιμ.), *Αγιότητα, ένα λησμονημένο όραμα (*σελ. 113-120 *)*. Αθήνα: Ακρίτας.

Κοσμόπουλος, Αλ. (2005). *Μελετήματα Ορθόδοξης Χριστιανικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Κωνσταντινίδης, Γ., Βασιλόπουλος, Στ. (2010). Χρειάζεται ο σημερινός εκπαιδευτικός συμβουλευτική στήριξη ή και ψυχοθεραπεία;. Στο Καλούρη, Ρ., Κιμουλάκης, Ν., Παγιατάκης, Γ., Πανέτσος, Σπ., Τσακιράκις, Γ. (επιμ.) , *Συλλογικός τόμος πρακτικών 1ου Επιστημονικού Συνεδρίου Συλλόγου Εκπαιδευτικού Προσωπικού Σ.Ε.Π.-Α. Σ. ΠΑΙ. ΤΕ. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*(σελ. 391-400). Αθήνα, Πρακτικά Συνεδρίου.

Νικολαϊδης, Απ.(2002). *Κριτική θεολογία, κοινωνικές προεκτάσεις του θεολογικού προβληματισμού*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Μ. Βασίλειος, «Εις τό ρητόν "καθελώ μου τάς αποθήκας καί μείζονας οικοδομήσω" καί περί πλεονεξίας»

Μπέγζος, Μ.(2011). *Ψυχολογώντας τη θρησκεία*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Παπαδόπουλος, Μ.(2010). Το νέο πρότυπο Πειραματικό Σχολείο προπομπός αντιδραστικών αλλαγών στην ελληνική εκπαίδευση, *Θέματα Παιδείας*, τ. 43-44, σελ. 79-85.

Φωτίου, Στ. (2002). Η έννοια της αγιότητας. Στο Αγόρας, Κ., Γιαγκάζογλου, Στ. Λουδοβίκος, Ν, Φωτίου, Στ.(επιμ.). *Πίστη και Βίωμα της Ορθοδοξίας, τ. Α' , Δόγμα, Πνευματικότητα και Ήθος της Ορθοδοξίας* (σελ. 223-244) , Πάτρα : εκδ. ΕΑΠ.

Clément, Ol., (2006). *Η Ορθοδοξία, τι γνωρίζω;.* Αθήνα: εκδ. Λαμπράκη.

McLaren, Peter & Farahmandpur, Ramin (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης, Διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και το νέο ιμπεριαλισμό*. Αθήνα : εκδόσεις Τόπος.

Morelli, G. (2011). Διεκδικητικότητα και χριστιανική αγάπη, *Ψυχής Δρόμοι*, 1, 56-68.

Suchodolski, B.(1997). *Δοκίμια για μια φιλοσοφία του προσώπου*. Αθήνα : Γρηγόρης.

Evans, K. & Gilbert, M. (2005). *An introduction to Integrative Psychotherapy*. New York: Palgrave Macmillan.

Η ανάδυση ενός ανοικτού και ευέλικτου περιβάλλοντος μάθησης στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αποτύπωση και ερμηνεία του αναδυόμενου περιβάλλοντος

Παπαδοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός, Πτυχιούχος του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Υλικό:Τυπική, Άτυπη και από Απόσταση Εκπαίδευση (Συμβατικές και e-Μορφές)» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
mpapado@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά το επιμορφωτικό περιβάλλον που αναδύεται στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα με στόχο τη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, καταγράφει και μελετά τις προτεινόμενες προς τους εκπαιδευτικούς επιμορφωτικές δράσεις που δημοσιοποιούνται στο σχολείο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail)και διερευνώνται οι αλλαγές που δρομολογούνται και οι πιθανές συνέπειές τους. Η έρευνα έχει ως θεωρητική βάση το Εθνικό Θεσμικό Πλαίσιο για τη Δια Βίου Μάθηση (Ν. 3879/2010) και διερευνά τους φορείς επιμόρφωσης, τους δέκτες, τις μορφές επιμόρφωσης, το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τη διάρκεια, την πιστοποίηση, τη χρηματοδότηση, το είδος μάθησης και την εξάρτησή τους από το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ένα νέο επιμορφωτικό περιβάλλον, ανοικτό, πολύμορφο, αποκεντρωμένο, ευέλικτο, αυτόνομο, που λειτουργεί με τους νόμους της ελεύθερης αγοράς, δηλαδή πλούσια προσφορά αγαθών, απ’ όπου ο κάθε εκπαιδευτικός ανάλογα με τις ανάγκες του κάθε φορά επιλέγει αυτό που επιθυμεί και μπορεί.

Λέξεις - κλειδιά: δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη, ανοικτό και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης, προσφορά επιμορφωτικών αγαθών, αυτονομία

Εισαγωγή

Ο Bredeson (2009) διερευνώντας τη σύνδεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις Ηνωμένες Πολιτείες με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υποστηρίζει πως η επαγγελματική ανάπτυξη χρησιμοποιείται ως εργαλείο πολιτικής για πραγματοποίηση αλλαγών στις εκπαιδευτικές πρακτικές (σ. 63) και αποτελεί μια ισχυρή στρατηγική για την επίτευξη των αλλαγών που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των πιεστικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει η δημόσια εκπαίδευση (σ.64). Αντίστοιχα, και οι εξελίξεις που παρατηρούνται στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου επανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών στόχων και πρακτικών (παγκόσμιων και ευρωπαϊκών) που ασκούν έντονες πιέσεις και στη εθνική εκπαιδευτική πολιτική. «Το σχολείο που αλλάζει προϋποθέτει αντίστοιχα επαναπροσδιορισμό της εργασίας των εκπαιδευτικών» (Μαυρογιώργος, 2011:613), γεγονός που συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωσή τους. Το ανοικτό, πολύμορφο, ευέλικτο, αυτόνομο, δια βίου περιβάλλον μάθησης που αποτελεί το πρόταγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής σήμερα, εμπεριέχει και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και διαμορφώνει ένα νέο περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι αλλαγές συνδέονται τόσο με τον προσανατολισμό, τις αρχές, τις αξίες ως προς το περιεχόμενο σπουδών, τη διδακτική, τις παιδαγωγικές μεθόδους του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και με το ρόλο του εκπαιδευτικού. Το νέο εκπαιδευτικό τοπίο, για ν΄ ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτητικές οικονομικο-κοινωνικές συνθήκες προϋποθέτει μια εκπαίδευση που παρέχει υψηλής ποιότητας μάθηση, ανοικτή σε όλους και με στόχο να εφοδιάζειτους νέους με λειτουργικές δεξιότητες και ικανότητες (κριτική, ευελιξία, προσαρμογή, δημιουργικότητα, επίλυση προβλημάτων, λήψη απόφασης, συνεργασία). Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2006) «…το οικείο σε μας σχολείο των γνώσεων και των γνωστικών επιδόσεων δεν ικανοποιεί και δεν επαρκεί, πια…Χρειαζόμαστε και πρέπει να δημιουργήσουμε έναν διαφορετικό τύπο σχολείου, ένα σχολείο το οποίο να απελευθερώνει και να καλλιεργεί τη σκέψη και τη βούληση του νέου ανθρώπου και να αποτελεί εστία σπουδής και κριτικού προβληματισμού σε κλίμα δημιουργικότητας και ελευθερίας» (σσ.91-92). Αυτό θα επιτευχθεί με Πρόγραμμα Σπουδών ανοικτό και ευέλικτο για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, διαθεματικό, με ενσωμάτωση στοιχείων της σύγχρονης ζωής, με νέες διδακτικές μεθόδους: μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, βιωματική και διερευνητική μάθηση, ενεργητικότερη συμμετοχή μαθητών, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, εξατομίκευση της διδασκαλίας και διδασκαλία σε ομάδες.

Οι αλλαγές, όμως, αυτές συνεπάγονται και μεταβολές στο έργο και επομένως στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τα γενικό πλαίσιο, σύμφωνα με έγγραφο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Επανεξετάζοντας Εκπαίδευση: Επένδυση σε δεξιότητες γιακαλύτερα κοινωνικοοικονομικά αποτελέσματα» (2012), για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού είναι πως στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον η εκπαίδευσημεταβάλλεται σε μάθηση, δεν προβληματίζει πια η γνώση του αντικειμένου αλλά η συνεχής και διαρκή αλλαγή στην παιδαγωγική, τα νέα περιβάλλοντα μάθησης, με αποτέλεσμα, για να επιτευχθεί ηαποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, τα σχολεία μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε αυτόνομα και ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα με συνέπεια οι εκπαιδευτικοί ν΄ αποκτούν όλο και μεγαλύτερη ευθύνη όσον αφορά τόσο το περιεχόμενο, την οργάνωση και την παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μεταβάλλεται σε προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη καθ’ όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους με:

- *πρόσβαση σε ευκαιρίες συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης*
- *δημιουργία ευέλικτων οδών μάθησης*
- *ανάπτυξη της ανοικτής εκπαίδευσης και της τηλεκπαίδευσης*
- *άνοιγμα προς τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση*
- *χρήση νέων διδακτικών και μαθησιακών τεχνολογιών εκπαιδευτικών και ερευνητικών ιδρυμάτων και άλλων φορέων*
- *δημιουργία δικτύων καινοτομίας σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο*
- *δραστηριότητες ανάπτυξης ολόκληρου του εκπαιδευτικού προσωπικού*
- *εξατομικευμένο τρόπο «any time and at any place*»

Όλα τα παραπάνω δρομολογούνται και κατοχυρώνονται με το Ν. 3879/2010: Ανάπτυξη της Δια βίου Μάθησης. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με αυτόν αναγνωρίζονται όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, τα θέματα συμβάλλουν

στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, το πλαίσιο διεξαγωγής περιλαμβάνει πολλές και διαφορετικές μορφές δράσης, η πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (εκροές) γίνεται μέσω διπλωμάτων, βεβαιώσεων, πτυχίων, πιστοποιήσεων, βραβεύσεων κ.α. και τέλος θεσπίζονται κίνητρα συμμετοχής στη δια βίου μάθηση.

Η έρευνα

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση, καταγραφή και ανάλυση των αλλαγών που παρατηρούνται στον τομέα της επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με βάση τις επιμορφωτικές δράσεις-προτάσεις που δημοσιοποιούνται στο σχολείο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.Για την υλοποίηση της έρευνας υιοθετήθηκε μια μέθοδος συνήθης στην εκπαιδευτική έρευνα: η ανάλυση περιεχομένου (content analysis). Το προς ανάλυση ερευνητικό υλικό για την παρούσα εργασία είναι 526 μηνύματα του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mails) που κατέφθασαν στο 2^{ο} Γυμνάσιο Κιάτου Κορινθίας από την έναρξη της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριο) έως και το Φεβρουάριο.

Συγκεκριμένα, τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής:

- *Ποιοι φορείς ασχολούνται σήμερα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, σε ποιο πλαίσιο (μορφές) διεξάγουν επιμορφωτικές δράσεις και σε ποιους απευθύνονται ;*
- *Ποιες είναι οι τάσεις ως προς το περιεχόμενο, τις μεθόδους (πρακτικές) και τη διάρκεια της επιμόρφωσης;*
- *Ποια είναι τα κίνητρα για τη συμμετοχή ;*
- *Αμβλύνονται τα όρια ανάμεσα στις μορφές μάθησης (τυπική/μη τυπική/άτυπη);*

Παρουσίαση και ανάλυση αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις εμπλέκουν τέσσερις κατηγορίες προσώπων: τους φορείς, τους συνεργάτες, τους δέκτες και τους συμμετέχοντες σε αυτές. Το κοινό χαρακτηριστικό που παρουσιάζουν όλες οι παραπάνω κατηγορίες και αποτελεί νέο εκπαιδευτικό δεδομένο είναι η διεύρυνση, το άνοιγμα, η πολυμορφία.

Συγκεκριμένα, οι φορείς διευρύνονται φθάνοντας τους 22 το Σεπτέμβριο, είναι φορείς κάθε μορφής, είτε ΝΠΔΔ είτε ΝΠΙΔ, είτε μεμονωμένα άτομα είτε ομάδα ατόμων π.χ. πολιτιστικός σύλλογος. Οι παραδοσιακοί φορείς π.χ. ΠΕΚ υποβαθμίζονται δίνοντας όμως το προβάδισμα στο Σύμβουλο, που παρουσιάζει έντονη επιμορφωτική δράση, στο Υπουργείο Παιδείας, στη Δευτεροβάθμια Διεύθυνση, στην Επιστημονική Ένωση και στο Πανεπιστήμιο, ενώ παράλληλα εμφανίζονται δυναμικά νέοι φορείς άτυπης μάθησης (Ένωση, Ίδρυμα, Μουσεία, ΜΚΟ κ.α.). Στον κύριο φορέα πιο περιορισμένη είναι η προσφορά επιμορφωτικών δράσεων των ΝΠΔΔ τους περισσότερους μήνες, ενώ αύξηση καταγράφουν τα ΝΠΙΔ.

Παρατηρείται, λοιπόν, η διεύρυνση και ως προς το πλήθος και ως προς τον τύπο των επιμορφωτικών φορέων. Σε κάθε μήνα δραστηριοποιούνται κατά μέσο όρο 20 φορείς. Επιμορφωτική δράση μπορούν ν’ αναπτύσσουν μεμονωμένα άτομα (Εκπαιδευτικός, Σύμβου-

λος, Πανεπιστημιακός) αλλά και συλλογικά όργανα (Ομοσπονδία, Σχολεία, Επιστημονική Ένωση), δημόσιοι οργανισμοί (Υπουργεία, Διευθύνσεις κ.α.) αλλά και ιδιωτικοί (Ιδρύματα, Ιδιωτικές εταιρείες, Εκδόσεις κ.α.), εθνικοί φορείς αλλά και ευρωπαϊκοί και παγκόσμιοι, θεσμοθετημένοι (Π.Ε.Κ., Α.Ε.Ι., Σύμβουλοι κ.α.) αλλά και μη θεσμοθετημένοι (Ιδρύματα, Επιμελητήρια κ.α.), φορείς τυπικής, μη τυπικής αλλά και άτυπης μάθησης. Συνεπώς, ευδιάκριτος είναι ο κατακερματισμός των εμπλεκόμενων φορέων, η αποκέντρωση τους, με συνέπεια τη σταδιακή μετάβαση από τα ελεγχόμενα από την κεντρική εξουσία επιμορφωτικά προγράμματα σε πιο ανεξάρτητα και αυτόνομα

Επίσης, οι επιμορφωτικές δράσεις «ανοίγονται» σε συνεργασίες, καθώς το 22% αυτών αποτελούν συνεργασίες, στις οποίες κυρίαρχη θέση έχει το Πανεπιστήμιο (πρώτη θέση) και ακολουθούν οι Επιστημονικές Ενώσεις και οι Διεθνείς Οργανισμοί, προκειμένου να προσδώσουν κύρος και αξιοπιστία σε αυτές. Αξιοσημείωτη είναι και η επιμορφωτική δράση που παρουσιάζουν και μεμονωμένα άτομα, π.χ. εκπαιδευτικός, Πανεπιστημιακός. Παρατηρείται, λοιπόν, πως ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (22%) των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων είναι αποτέλεσμα συνεργασιών. Συγκεκριμένα, καταγράφονται συνεργασίες δύο διαφορετικού τύπου φορέων π.χ. Επιστημονική Ένωση με Πανεπιστήμιο, Σχολείο με ΜΚΟ κ.α., συνεργασίες ΝΠΔΔ με ΝΠΙΔ, με αποτέλεσμα την συνύπαρξη, την αλληλεξάρτηση και την κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών ανάμεσα στους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς επιμόρφωσης, θεσμοθετημένους και μη, τυπικούς και άτυπους. Βέβαια, η πρωτοκαθεδρία των ΝΠΔΔ στο συνεργαζόμενο φορέα αποτυπώνει το κύρος και την αξιοπιστία που προσδίδουν στην επιμορφωτική δράση οι δημόσιοι φορείς, αντίληψη που απηχεί την κυριαρχία των θεσμοθετημένων επίσημων φορέων επιμόρφωσης όλα τα προηγούμενα χρόνια και τη δυνατότητά τους να παρέχουν επίσημη πιστοποίηση και αναγνώριση στις δράσεις.

Διευρύνονται και οι δέκτες των προτεινόμενων δράσεων, καθώς σε μεγάλο ποσοστό που αγγίζει το 80% οι δράσεις απευθύνονται σε όλες τις ειδικότητες, γεγονός που διαμορφώνει τη νέα ταυτότητα του εκπαιδευτικού, όχι πλέον ο εξειδικευμένος επιστήμονας, ο ειδικός μιας επιστημονικής γνώσης αλλά ο «διαχειριστής» και ο «διαμεσολαβητής» της γνώσης, γεγονός που οδηγεί σε μια «από-επαγγελματοποίηση» (deprofessionalization). Έτσι, η υποβάθμιση της παρεχόμενης εξειδικευμένης γνώσης είναι εμφανής στους περισσότερους επιστημονικούς κλάδους εκτός από τρεις (Φιλόλογοι, Φυσικοί, Πληροφορικοί). Η επιμόρφωση δεν συνδέεται με την εξειδικευμένη γνώση αλλά με γενικές δεξιότητες, με γενικά θέματα πρακτικής φύσεως κυρίως, με αποτέλεσμα να δρομολογείται η άρση της μόνωσης ανάμεσα στις ειδικότητες και η αποδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας. Αυτό υποβαθμίζει και την ευθύνη για την ποιότητα της παρεχόμενης προς τους μαθητές επιστημονική γνώση.

Τέλος, καταγράφεται «άνοιγμα» στους συμμετέχοντες στην επιμορφωτική δράση, καθώς σε αρκετά αυξημένο ποσοστό (40%-47%) των δράσεων καλούνται να μυηθούν στην ανακάλυψη και διαχείριση της γνώσης ταυτόχρονα μαθητές και εκπαιδευτικοί διαμορφώνοντας ένα νέο παιδαγωγικό και διδακτικό περιβάλλον (άμβλυνση ορίων, κατάργηση αυθεντίας, συνεργατικό πνεύμα, διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση). Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, εκπαιδευτικοί και μαθητές καλούνται να εκπαιδευτούν ταυτόχρονα, να συμμετέχουν από κοινού σε επιμορφωτικές δράσεις, να συνεργαστούν σε μια ισότιμη βάση, να βιώσουν με

λίγα λόγια μαζί τη μαθησιακή διαδικασία. Το γεγονός επιφέρει πολλαπλές συνέπειες όχι μόνο στις σχέσεις τους και στο μαθησιακό περιβάλλον γενικότερα που καλούνται να δράσουν (Wilkins, Busher, Kakos, Mohamed & Smith, 2012:69) αλλά και στην οργάνωση των επιμορφωτικών δράσεων. Η επιμόρφωση που απευθύνεται μόνο στους εκπαιδευτικούς (ενήλικες) είναι λογικό να διαφέρει απ' αυτήν που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές ταυτόχρονα (ενήλικες και ανήλικοι) ως προς το περιεχόμενο, τη μέθοδο, τη διάρκεια κ.α.

Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων αναγνωρίζονται, γεγονός που διευρύνει το φάσμα των μορφών των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων φθάνοντας τις 37καταγεγραμμένες μορφές και οι περισσότεροι φορείς να υλοποιούν τις δράσεις τους αξιοποιώντας όλο και περισσότερες μορφές. Το γεγονός αυτό δίνει τη δυνατότητα τόσο στους φορείς να οργανώσουν δράσεις όσο και στους δέκτες να παρακολουθήσουν ανάλογα με τις δυνατότητες και τους στόχους τους. Παράλληλα, ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της δια βίου μάθησης και παρέχει πολλές και ευέλικτες οδούς μάθησης. Όμως, η αποσπασματικότητα, ο κατακερματισμός και ευκολία πρόσβασης π.χ. ηλεκτρονική επιμόρφωση εγείρουν θέματα ποιότητας. Αξιοσημείωτη είναι η κυριαρχία νέων μορφών, της ηλεκτρονικής ενημέρωσης (1^{η} θέση με ποσοστό 19%) και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (2^{η} θέση με ποσοστό 12%), των διαγωνισμών (4^{η} θέση με ποσοστό 7%) δίπλα σε παραδοσιακές μορφές, π.χ. σεμινάριο (3^{η} θέση), ημερίδα (6^{η} θέση), που παραπέμπουν σε μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης. Οι πρώτες με ποσοστό 58% και οι δεύτερες με 39% αξιοποιούμενες από τους περισσότερους φορείς καθιστούν επιτακτική την ανάγκη σύνδεσης τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και αναγνώρισής τους, καθώς το 54% των δράσεων δε λαμβάνουν κανενός είδους αναγνώριση/επιβεβαίωση. Άλλωστε τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών καταργούν τα διαχωριστικά όρια τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μάθησης, όταν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται με δραστηριότητες και εκπαιδευτικό υλικό που βρίσκεται εκτός του παραδοσιακού σχολικού χώρου π.χ. επαφή με οικολογική Οργάνωση, Κείμενα-φυλλάδια-μπροσούρες περιβαλλοντικών οργανώσεων, κινηματογραφικές ταινίες και βίντεο από το youtube, ηλεκτρονικά λεξικά κ.α.

Η παρουσίαση μερικών ενδεικτικών συσχετισμών π.χ. φορέας-μορφές από τρεις πολυπληθείς ως προς τα δεδομένα μήνες, Οκτώβριο, Νοέμβριο και Φεβρουάριο καταδεικνύει πως οι επιμορφωτικές προτάσεις των περισσότερων φορέων τις χαρακτηρίζει πολυμορφία, καθώς πάνω από τους μισούς φορείς στους εξεταζόμενους μήνες αξιοποιούν για τις επιμορφωτικές τους δράσεις τέσσερις διαφορετικές μορφές και πάνω. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Επιστημονικής Ένωσης τον Οκτώβριο (8 διαφορετικές μορφές) και του Πανεπιστημίου (7 μορφές), των ΜΚΟ το Νοέμβριο και των ιδιωτικών εταιρειών το Φεβρουάριο (7 μορφές)

Οι νέες τάσεις ως προς το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τη διάρκεια αποτυπώθηκαν στην παρούσα έρευνα. Όταν οι προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις απευθύνονται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε μεγάλο ποσοστό σε όλες τις ειδικότητες επακόλουθο είναι να κυριαρχούν θέματα γενικού ενδιαφέροντος με ποσοστό 54% (θέματα δημόσιας υγείας, πολιτισμού, αθλητισμού, περιβάλλοντος, δράσεις προώθησης της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας, δράσεις συλλογικού χαρακτήρα κ.α.) και ν΄ ακολουθούν τα διδακτικά (27%),

καθώς εξυπηρετούν το νέο προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου ν' ανταποκριθούν οι σύγχρονες κοινωνίες στην «οικονομία της γνώσης». Η καταγραφή των παραπάνω τάσεων ως προς το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων αποκαλύπτει πως: η εκπαίδευση γίνεται μάθηση, η επιστημονική γνώση αντικαθίσταται από τη γενική, οι επιστημονικές αξίες από τις τεχνοκρατικές (διδακτικές δεξιότητες).Στόχος η διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων με κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, πρωτοβουλία, ευελιξία, συνεργατικό πνεύμα, γεγονός που επιτυγχάνεται και σταδιακή υποχώρηση των παραδοσιακών εκθετικών μεθόδων και την υιοθέτηση νέων μεθόδων, ενεργητικών-συμμετοχικών και e-learning. Ειδικότερα, οι e-learning προτεινόμενες επιμορφωτικές δράσεις σημειώνουν αυξητική πορεία, γεγονός που εξυπηρετεί τόσο την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική όσο και τους εκπαιδευόμενους. Επιμορφωτικά προγράμματα ευέλικτα, ευπροσάρμοστα και με μικρό οικονομικό κόστος

Σε ποσοστό που αγγίζει το 60-70% οι δράσεις είναι βραχείας διάρκειας, γεγονός που σημαίνει μείωση χρόνου οργάνωσης, κάλυψη περισσότερων θεμάτων, γρήγορη προσαρμογή σε νέα δεδομένα και επομένως μείωση κόστους.

Σύμφωνα με τον Neave (1998) το αίτημα να «αποποιηθεί» το Κράτος ορισμένες από τις αρμοδιότητές και να ενισχύσει τη διοικητική αυτονομία των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση και των εκπαιδευτικών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες εξελίξεις της τελευταίας δεκαετίας (σελ. 235). Αυτό το γεγονός διαφάνηκε στην παρούσα έρευνα, καθώς το 44% των προτεινόμενων επιμορφωτικών δράσεων είχε άμεση πρόσβαση στο σχολείο μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και δεν προηγήθηκε η μεσολάβηση και έγκριση του Υπουργείου Παιδείας ή της Δευτεροβάθμιας Διεύθυνσης. «Η υλοποίηση αυτής της αρχής (αποποίηση αρμοδιοτήτων από το Κράτος) έχει λανθάνουσες συνέπειες» (Neave, 1998:236). Μία από αυτές είναι και η οικονομική επιβάρυνση που επωμίζονται οι εκπαιδευτικοί για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις είτε με τη μορφή διδάκτρων (20%) είτε με τη μορφή λειτουργικών εξόδων - μετακίνηση, διαμονή κ.α. (38%). Αυτό το γεγονός, σε συνδυασμό μάλιστα με την απουσία αναγνώρισης πολλών επιμορφωτικών δράσεων, καθώς τα ποσοστά των μη τυπικά επιβεβαιωμένων-αναγνωρισμένων δράσεων κυμαίνεται από 49% (Οκτώβριος) έως 65% (Δεκέμβριος), είναι πιθανό να λειτουργήσει ως αντικίνητρο στην επιθυμία των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή στη δια βίου εκπαίδευση. Η πιστοποίηση που προσδίδει αναγνωρισμένα προσόντα π.χ. πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, παρουσιάζει πολύ χαμηλά ποσοστά. Αυτού του τύπου οι επιμορφωτικές δράσεις είναι μακροχρόνιες, πολυδάπανες, επίπονες και προϋποθέτουν συνήθως τη παρέμβαση των Α.Ε.Ι. Από τη μια το υψηλό ποσοστό μη πιστοποιημένων επιμορφωτικών δράσεων και από την άλλη η παροχή «βεβαιώσεων» χωρίς ουσιαστικό αντίκρισμα πολλές φορές εγείρουν ζητήματα αναγνώρισης συμμετοχής σε αυτές. Τέλος, η βράβευση αποτελεί ένα νέο είδος αναγνώρισης που προέκυψε από τους βραχυπρόθεσμους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης για το διάστημα 2011-2014 για την προώθηση της αριστείας και καινοτομίας (Το ανακοινωθέν της Bruges σχετικά με την ενισχυμένη ευρωπαϊκή συνεργασία στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, σ. 9).

Συζήτηση-Προτάσεις για έρευνα και μελέτη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται σήμερα στο ευρύτερο πλαίσιο της «απόλυτα παιδαγωγούμενης κοινωνίας», όπως την όρισε ο Bernstein (Totally Pedagogised Society) των μετανεωτερικών κοινωνιών, όπου όλοι πρέπει να εκπαιδεύονται συνεχώς (δια βίου) (Bonal & Rambla, 2003:174) και μάλιστα «προβάλλεται η ανάγκη να δει τη μάθηση ως προσωπική επιλογή και ανάγκη… υπεύθυνος «ατομισμός», όπου η γραφειοκρατία των στατιστικών επιβάλλει ταξινομήσεις μέσα στις οποίες οι άνθρωποι σκέφτονται τους εαυτούς τους και τις ενέργειες που έχουν στη διάθεση τους» (Lawn & Grek, 2012:84/98). Ειδικότερα, σύμφωνα με την έρευνα του Hodkinson (2009) σε καθηγητές Δευτεροβάθμιας στην Αγγλία το χρονικό διάστημα 2000-2003 «ένας αποτελεσματικός τρόπος για τη βελτίωση της μάθησης των εκπαιδευτικών είναι μέσω της ενθάρρυνσης των εκτατών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης» (Hodkinson, 2009:164). Έτσι, αν και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν πάντα ένα επάγγελμα δια βίου μάθησης (τυπικής και άτυπης) (Day, 2003:22), σήμερα δέχεται ιδιαίτερα έντονες πιέσεις προς αυτήν την κατεύθυνση που επηρεάζει, όμως, την ταυτότητά του, την ποιότητα της επιμόρφωσης του και γενικότερα την εξέλιξη της τυπικής εκπαίδευσης.

Έτσι, στην κοινωνία της γνώσης διαμορφώνεται μια νέα μορφή επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού που επηρεάζει και την επιμόρφωσή του. Ελάχιστα ενδιαφέρει η γνώση του αντικειμένου (ειδικότητα/επιστημονική γνώση) αλλά το να ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός συνεχώς στα νέα περιβάλλοντα μάθησης, με αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση της επιστημονικής του κατάρτισης και την ενίσχυση της με θέματα γενικού ενδιαφέροντος. Έτσι, απαιτούνται όλο και λιγότερο εξειδικευμένες ταυτότητες («singulars»), ενώ κερδίζει συνεχώς έδαφος η γενική γνώση («genericism»), που είναι εμφανής σε πολλά προγράμματα κατάρτισης π.χ. «βασικές δεξιότητες», «δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων» κ.α. που ισχύουν για όλα τα θέματα, για όλους τους τομείς (Beck & Young, 2005:190).Στα πλαίσια της αυτονομίας και της ευθύνης του (accountability)για τα αποτελέσματα του σχολείου και της προσωπικής του ανάπτυξης τίθεται διαρκώς σε ένα καθεστώς ελέγχου που τον οδηγεί στην αναζήτηση διαρκούς επιμόρφωσης, έτσι ώστε να δημιουργήσει και να εμπλουτίσει το προσωπικό του φάκελο (portfolio). Η επίδραση των παραπάνω και στην ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων-δράσεων είναι άμεση. Δεν αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό ως έναν επαγγελματία με γνώση και εμπειρία και τη μάθηση ως συνέχεια αλλά του προσφέρουν πληθώρα δραστηριοτήτων αποσυνδεδεμένων μεταξύ τους και χωρίς συνέχεια. Επιπλέον, στις ταχύτατες αλλαγές και στο απρόβλεπτο μέλλον η εκπαίδευση απαντά με γενικούς τρόπους εκπαίδευσης και βραχυπρόθεσμες λύσεις. Βραχείας διάρκειας προγράμματα που μπορούν εύκολα να οργανωθούν, ν’ αναπτυχθούν, ν’ αντικατασταθούν και να πετύχουν την «εκπαιδευσιμότητα» (trainability) για την αντιμετώπιση των συνεχώς νέων απαιτήσεων της αγοράς (Beck, 2002:623)

Επίσης, στα πλαίσια της αποκέντρωσης, της αυτονομίας (ανοικτά μαθησιακά περιβάλλοντα) και της σύνδεσης του σχολείου με την ευρύτερη κοινότητα προβάλλεται «το αίτημα να αποποιηθεί» το Κράτος ορισμένες από τις αρμοδιότητές του και να ενισχύσει τη διοικητική αυτονομία των σχολικών μονάδων» (Neave, 1998:235). Το γεγονός αυτό θα δώσει από τη μια εξατομικευμένες λύσεις επιμόρφωσης και πιθανόν να ενισχύσει την ανταγωνιστική

πρακτική σχολείων και διδασκόντων δημιουργώντας σχολεία και εκπαιδευτικούς δύο ταχυτήτων και υπακούοντας περισσότερο στους νόμους και στις ανάγκες της αγοράς. Παράλληλα, όπως συνέβη με την εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων το διάστημα 1989-1999 με την εφαρμογή της πολιτικής του ΕΚΤ, πιθανόν και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να σημειωθεί «στροφή προς τους ιδιωτικούς φορείς κατάρτισης…συρρίκνωση συμμετοχής του δημόσιου τομέα…λειτουργία του συστήματος σε ανταγωνιστική βάση» (Καραλής & Βεργίδης, 2003:408). Από την άλλη, η επιλογή τόσο του φορέα επιμόρφωσης όσο και του προγράμματος εγείρει θέματα ποιότητας και αξιοπιστίας που θα καλούνται να επιλύουν εκπαιδευτικοί και σχολεία χωρίς πολλές φορές να έχουν τα απαραίτητα εφόδια. Επίσης, το αίτημα για ανοικτά και αυτόνομα μαθησιακά περιβάλλοντα άρει τα όρια και τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στον κόσμο του σχολείου και της ευρύτερης κοινωνίας, γεγονός που οδηγήσει στην αναδιαμόρφωση τόσο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς όλο και περισσότερο μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης εισέρχονται και πιέζουν το χώρο της τυπικής εκπαίδευσης.

Ο τύπος της επιμόρφωσης που προωθείται συνδέεται άμεσα και με τη δυναμική παρουσία ή την αποδυνάμωση του κλάδου των εκπαιδευτικών στον ευρύτερο πολιτικό χώρο. Η επιμόρφωση που οργανώνεται κεντρικά από το κράτος, είναι συνήθως μέσης ή μακράς διάρκειας, είναι μαζική, συνδυάζει θεωρητική κατάρτιση με πρακτική εξάσκηση, ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κάθε ειδικότητας, ενδυναμώνει πολιτικά τον κλάδο και, όπως αναφέρουν οι Χαραμής και Κοτσιφάκης (2005) «Ένα συνεκτικό και μακράς διάρκειας επιμορφωτικό πρόγραμμα, όπως απαιτούν οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, παρέχει ισχυρά επιχειρήματα για τη διεκδίκηση καλύτερων συνθηκών εργασίας» (σ.367). Αντίθετα, η εξατομικευμένη προσέγγιση της επιμόρφωσης, τα βραχείας διάρκειας προγράμματα, η αυτονομία και αποκέντρωση στην επιλογή φορέων και προγραμμάτων, η συρρίκνωση του δημόσιου φορέα στο χώρο της επιμόρφωσης, η κυριαρχία προγραμμάτων γενικών θεμάτων και δεξιοτήτων με την ταυτόχρονη υποβάθμιση της εξειδικευμένης επιστημονικής γνώσης αποτελούν τρόπους αποδυνάμωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Με αυτόν τον τρόπο, όμως, αποποιείται το κράτος την ευθύνη του για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και αποδυναμώνεται ταυτόχρονα το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να διεκδικούν από την κεντρική εξουσία τόσο τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους όσο και της επιμόρφωσης τους (εκπαιδευτικές άδειες, κάλυψη εξόδων, συνεκτικά και μακράς διάρκειας προγράμματα κ.α.)

Περιορισμοί έρευνας

Το Εθνικό Πρόγραμμα ΔΒΜ βρίσκεται σε μια εξελικτική διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης. Επομένως, και το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα στα πλαίσια της δια βίου μάθησης αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο που θα διερευνηθεί περαιτέρω και θα προβληματίσει για καιρό, καθώς αυτή τη στιγμή βρίσκεται και αυτό σε φάση εξέλιξης και αναδιαμόρφωσης. Επίσης, η παρούσα έρευνα αποτελεί την πρώτη προσπάθεια καταγραφής των νέων δεδομένων στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η έρευνα περιορίστηκε σε ερευνητικό υλικό έξι μηνών ενός σχολείου και μιας περιοχής, για ένα θέμα που καθημερινά εξελίσσεται. Αλλάζοντας, λοιπόν, συνολικά το τοπίο της επιμόρφωσης, από συγκεντρωτικό σε

αποκεντρωτικό, από μαζικό σε ατομικό, από ετεροκαθοδηγούμενο σε αυτοδιαχειριζόμενο, από εθνικό σε διεθνικό, από την επιστημονική γνώση στη γενική γνώση, από παθητικό σε ενεργητικό, είναι λογικό η έρευνα να επεκταθεί στο μέλλον σε πολλά επίπεδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beck, J. (2002). The sacred and the Profane in Recent Struggles to Promote OfficialPedagogic Identities, British Journal of Sociology of Education, 23(4), 617-626 Beck, J. & Young, M. (2005). The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis, British Journal of Sociology of Education, 26 (2), 183-197

Bredeson, P. (2009). Teacher learning as work and at work: exploring the content and contexts of teacher professional development. Journal of In-Service Education, 26, 63-72

Bonal, X. & Rambla, X. (2003): Captured by the Totally Pedagogised Society: Teachers and teaching in the knowledge economy, Globalisation, Societies and Education, 1:2, 169-184

Γενική Γραμματεία ΔΒΜ (2013). Εθνικό Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2013-2015. Στρατηγικό Πλαίσιο

Γενική Γραμματεία ΔΒΜ (2013). Έκθεση 2012 για τη Δια Βίου Μάθηση στην Ελλάδα

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω

Επανεξετάζοντας Εκπαίδευση: Επένδυση σε δεξιότητες για την καλύτερη κοινωνικοοικονομικών αποτελεσμάτων. COM (2012) 669 τελικό, 20.11.2012 http://ec.europa.eu/education/news/rethinking/com669_el.pdf

Hodkinson, H. (2009). Improving schoolteachers' workplace learning. In S.Gewirtz, P. Mahony, I.Hextall & A. Cribb (Eds), Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward (pp.157-169). London: Routledge

Καραλής, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2003). Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα 1989-1999: Αξιολόγηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή της πολιτικής του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση (σσ. 401-409). Αθήνα:Μεταίχμιο

Lawn, M. & Grek, S. (2012). Europeanizing Education, governing a new policy space. Hobbs the Printers, Southampton

Μαυρογιώργος, Γ.(2011). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως ενήλικες διανοούμενοι; Στο Β. Δ. Οικονομίδης (Επιμ.), Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις (σσ.608-621). Αθήνα: Πεδίο

Neave, G. (1998). Οι Εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ν. 3879 (ΦΕΚ 163 - 21.09.2010). «Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις»

Ξωχέλλης, Π.(2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος

Wilkins, C., Busher, H., Kakos, M., Mohamed, C. & Smith, J. (2012). Crossing borders: new teachers co-constructing professional identity in performative times. Professional Development in Education, 38, 65–77

Χαραμής, Π. & Κοτσιφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμελ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού(σσ.355-361). Αθήνα: Μεταίχμιο

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.php

Η αξιοποίηση της μετασχηματίζουσας μάθησης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Ζούνη Ευαγγελία[1], Ντέλλα Κατερίνα[2], Ντέλλα Κωνσταντία[3]
[1]Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Κάτοχος ΜΔΕ στη «Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας», [2]Εκπαιδευτικός ΠΕ19, [3]Εκπαιδευτικός ΠΕ19
[1]ezouni@mail.teilam.gr, [2] kaiti.d24@gmail.com, [3]dinad80@yahoo.gr

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη των επιστημών και των τεχνολογιών καθιστά αναγκαία τη δια βίου εκπαίδευση όλων των εργαζομένων. Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητη η διαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ανεξαρτήτου ειδικότητας.

Η εργασία αυτή αναδεικνύει το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και η εφαρμογή της στην αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πρόθεσή μας είναι η κατάθεση μιας εφαρμόσιμης πρότασης επιμόρφωσης που αφορά εκπαιδευτικούς πληροφορικής. Λόγω της μετάταξης των εκπαιδευτικών πληροφορικής από τη δευτεροβάθμια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, κρίνεται ακόμη πιο αναγκαία η επιμόρφωσή τους ώστε να αντιμετωπίσουν τις διαφορετικές συνθήκες στο νέο τους ρόλο, που αφορούν κυρίως στο διδακτικό αντικείμενο, τις κατάλληλες παιδαγωγικές μεθόδους και το διαφορετικό φάσμα ηλικιών που έχουν να αντιμετωπίσουν στην τάξη, από αυτό που έχουν συνηθίσει.

Αρχικά παρουσιάζεται σύντομα η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, όπως αυτή εκφράστηκε από τον Mezirow, και στη συνέχεια δίνεται ένα παράδειγμα εφαρμογής της προτεινόμενης μεθοδολογίας στην εκπαιδευτική πρακτική.

Λέξεις - κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αποπροσανατολιστικό δίλημμα

Εισαγωγή

Ο αμερικανός στοχαστής Jack Mezirow ανέπτυξε από το 1978 μέχρι σήμερα τη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, στο επίκεντρο της οποίας τοποθέτησε τον *κριτικό στοχασμό.* Η παραπάνω θεωρία στηρίζεται στο έργο του Dewey και Freire, τις ιδέες του Habermas για το στοχαστικό διάλογο, τη θεωρία για τη μάθηση του Bateston, τις ιδέες του Kuhn για τη διεργασία της αλλαγής παραδείγματος στην επιστημονική γνώση και τις ιδέες του ψυχοθεραπευτή Gould και αποτελεί την πλέον τεκμηριωμένη, επιστημονικά και επίκαιρη προσέγγιση της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με το Mezirow η μάθηση γίνεται κατανοητή ως μια διεργασία κατά την οποία αξιοποιούνται προηγούμενα ερμηνευτικά σχήματα ώστε να δομηθεί ένα νέο ερμηνευτικό σχήμα «του νοήματος των εμπειριών ενός ατόμου, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ως οδηγός για μελλοντική δράση». Υπάρχουν τέσσερα επίπεδα μάθησης, κατά τα οποία μόνο στα δύο τελευταία «υλοποιείται» ο μετασχηματισμός (Mezirow,2007,σ.45).

- *1ο Επίπεδο Μάθησης: Επεξεργασία μιας υπάρχουσας άποψης*

Βελτίωση ή αλλαγή μιας άποψης που έχει υιοθετηθεί, χωρίς να αμφισβητείται το ευρύτερο σύστημα των νοητικών συνηθειών.

- *2ο Επίπεδο Μάθησης: Υιοθέτηση μιας νέας άποψης.*

Επέκταση των απόψεων του ατόμου σε νέα πεδία χωρίς να υποστούν αλλαγές οι γενικές παραδοχές του με τις οποίες ερμηνεύει την πραγματικότητα.

- *3ο Επίπεδο Μάθησης: Ριζικός μετασχηματισμός μιας άποψης.*

Αλλαγή της άποψης του ατόμου.

- *4ο Επίπεδο Μάθησης: Μετασχηματισμός μιας νοητικής συνήθειας ή ολόκληρου του συστήματος των νοητικών συνηθειών.*

Αλλαγή του τρόπου αντίληψης της πραγματικότητας και μάθησης μέσω εμπειριών.

Στο τρίτο και τέταρτο είδος της μάθησης κεντρικό στοιχείο της διεργασίας είναι ο κριτικός στοχασμός ο οποίος, σύμφωνα με τον Mezirow, αποτελεί το επίκεντρο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.

Κινητήριος μοχλός της μετασχηματιστικής μάθησης είναι η ανάγκη του ανθρώπου να κατανοήσει τις εμπειρίες του, προκειμένου να καθοδηγήσει σωστά τη δράση του. Ο Mezirow περιγράφει αυτή τη διαδικασία ως το μετασχηματισμό των *νοητικών συνηθειών*, των *νοηματοδοτικών προοπτικών* και των *νοητικών συνόλων* έτσι ώστε «να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση» (Mezirow, 2007,σ.47).

Κατά την άποψη του Mezirow, το ζητούμενο της μάθησης είναι η επανεξέταση του τρόπου με τον οποίο δημιουργούμε τις αντιλήψεις μας, καθώς και η αλλαγή τους (*μετασχηματισμός*) όταν αποδεικνύονται εσφαλμένες ή καθίστανται προβληματικές, μέσω του *στοχασμού*. Όταν ο στοχασμός κατευθύνεται στη διερεύνηση διαδικαστικών και μεθοδολογικών θεμάτων ή προβλημάτων (π.χ. αν μια συγκεκριμένη δράση έχει συνάφεια με τους τεθέντες στόχους), αφορά την *πρακτική*, δηλαδή το *πώς πράττουμε*. Όταν ο στοχασμός επεκτείνεται και στην *αμφισβήτηση* των καθιερωμένων, αποδεκτών ή θεωρούμενων ως μοναδικά απόλυτα ορθών τρόπων με τους οποίους αντιμετωπίζουμε τα ζητήματα που εξετάζουμε, αναφέρεται και στο *γιατί πράττουμε*, «τους βαθύτερους λόγους και τις συνέπειες της συμπεριφοράς μας.» (Κόκκος, 2005,σ.76).

Οι φάσεις της διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης

Η εκκίνηση της μετασχηματιστικής διεργασίας είναι *το σημείο στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι κλονίζεται ο τρόπος με τον οποίο νοηματοδοτούν και τακτοποιούν τις καταστάσεις*. Η αναμενόμενη αντίδραση στη διαπίστωση αυτή, είναι η ενεργοποίηση του

κριτικού στοχασμού, η επανεξέταση, δηλαδή, των θεμελιωδών πεποιθήσεών μας σχετικά με το αν και σε ποιο βαθμό συνεχίζουν να ισχύουν και να είναι πρακτικά λειτουργικά αυτά που μέχρι τώρα θεωρούσαν «*γνώση*». Το σημείο αυτό, κατά Mezirow, είναι το «αποπροσανατολιστικό δίλημμα» – μια εμπειρία που βιώνει το άτομο και στην οποία οι ήδη υπάρχοντες νοηματικοί συσχετισμοί φαίνονται ασυμβίβαστοι (Mezirow, 2007,σ.60).

Ο Mezirow διαμόρφωσε μια αλληλουχία φάσεων μέσα από τις οποίες διέρχεται η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Είναι δυνατόν κάποιες από αυτές τις φάσεις να μην συμβαίνουν, να επισυμβαίνουν ταυτόχρονα συναρτώμενες με άλλες, ή να εμπεριέχονται σε κάποιες από τις προηγούμενες ή τις επόμενες φάσεις (Mezirow, 2007,σ.61).

Φάσεις της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

1	Αποπροσανατολιστικό Δίλημμα (αντιμετώπιση ενός σημαντικού περιστατικού ή κατάστασης που λειτουργεί ως καταλύτης και ενεργοποιεί την όλη διεργασία)
2	Αυτοεξέταση των συναισθημάτων (φόβου, θυμού, ενοχής ή ντροπής)
3	Κριτική αποτίμηση (αξιολόγηση) των βασικών παραδοχών
4	Αναγνώριση της πηγής της δυσαρέσκειας και μοίρασμα της διεργασίας του μετασχηματισμού με άλλα άτομα
5	Διερεύνηση των επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις
6	Σχεδιασμός μιας πορείας δράσεων (ενός προγράμματος δράσεων)
7	Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή των σχεδίων
8	Δοκιμαστική εφαρμογή των νέων ρόλων
9	Οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης επάνω στους νέους ρόλους και στις σχέσεις
10	Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές

Πίνακας 1: Φάσεις της Μετασχηματίζουσας Μάθησης (Mezirow, 2007, σ.60-61)

Η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί μια θεωρητική βάση που μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε κλάδο και σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, αρκεί ο εκπαιδευτής που θα επιχειρήσει να τη χρησιμοποιήσει να έχει την κατάλληλη θεωρητική προετοιμασία και την απαραίτητη πρακτική εμπειρία.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτή/τριας στη μετασχηματίζουσα μάθηση

Ο/η εκπαιδευτής/τρια οφείλει να ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης των εκπαιδευομένων ώστε να αντιμετωπίζουν το αποπροσανατολιστικό δίλημμα, προσπαθώντας να εμπλουτίσει την εμπειρία τους, μέσα από μια νέα άποψη σε σχέση με την παλιά. Αυτό που πρέπει να κάνει είναι να προετοιμάσει κατάλληλα τους εκπαιδευόμενους βοηθώντας τους να αντιληφθούν την κατάσταση τους να τους παρουσιάσει τη νέα άποψη, προκειμένου ο ίδιος να αναλάβει δράση που βασίζεται σε μετασχηματιζόμενα νοήματα, όταν οι περιστάσεις τον ευνοούν (Λευθεριώτου, σ.278).

Ένα άλλο ζήτημα που πρέπει να χειριστεί με προσοχή ο/η εκπαιδευτής/τρια είναι να αποφύγει την κατήχηση. Είναι καθήκον του να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες να «σχεδιάσουν τις τακτικές και να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες με τις οποίες θα φέρει σε πέρας τη δράση». Ο ρόλος του/της είναι να υποστηρίζει συναισθηματικά και να συμβουλεύει τους/τις εκπαιδευόμενους/ες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο/η εκπαιδευτής/τρια επιχειρεί να δημιουργήσει συνεργατικό κλίμα ανάμεσα στους/στις εκπαιδευόμενους/ες, αναπτύσσοντας την εμπιστοσύνη, την αλληλεγγύη, την ασφάλεια, τη συναισθηματική κατανόηση, αλλά παράλληλα επιχειρεί να εξουδετερώσει τις σχέσεις εξουσίας που συνυπάρχουν στην κοινωνία, συμπεριλαμβανομένης και της σχέσης εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου. Τέλος, πρέπει οι ίδιοι να διαθέτουν υψηλή «συναισθηματική νοημοσύνη» που συνεπάγεται συνειδητοποίηση, αυτοέλεγχο και ενσυναίσθηση (Λευθεριώτου, σ.278-279).

Τέλος, ως συντονιστές της εκπαιδευτικής διεργασίας, θα πρέπει να είναι προσεκτικοί ώστε αφενός να κινούνται μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αφετέρου να αποφύγουν τις 'ψυχοθεραπευτικές διεργασίες' (Mezirow, 2007,σ.43-69).

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Τον Ιούνιο του 2013, με υπουργική απόφαση, μεταφέρονται οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφόρων κλάδων, μεταξύ αυτών και εκπαιδευτικών Πληροφορικής, και μετατάσσονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (ΦΕΚ 1514/20-06-2013, τ.Β').

Όλες αυτές οι συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κάνουν επιτακτική την ανάγκη της επιμόρφωσής τους στις εξελιγμένες διδακτικές μεθόδους και στους προβληματισμούς που αναδύονται (Νικολακάκη, 2003).

Παράδειγμα εφαρμογής φάσεων μετασχηματίζουσας μάθησης σε πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Ο τίτλος του προγράμματος επιμόρφωσης είναι «Οι Νέες Τεχνολογίες στο Νέο Σχολείο». Στο πρόγραμμα συμμετέχουν ως εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί πληροφορικής που απασχολούνται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και υπηρετούν σε Δημοτικά σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ). Ο φορέας που αναλαμβάνει την υλοποίηση του προγράμματος είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Η συνολική διάρκεια του προγράμματος είναι 200 ώρες οι οποίες κατανέμονται σε 15 συναντήσεις των 6 ωρών, ενώ οι υπόλοιπες 110 ώρες απαιτούνται για μελέτη και εργασία στο σπίτι, καθώς και για συνεργασία από απόσταση.

Σκοπός του προγράμματος είναι η συμπλήρωση του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευτικών πληροφορικής, ο εμπλουτισμός των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων και η βελτίωση και ανάπτυξή τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Γκότοβος, κ.ά, 1992).

Το περιεχόμενο του επιμορφωτικού προγράμματος πραγματεύεται ενότητες όπως διδακτική μαθημάτων ειδικότητας, διδακτική μεθοδολογία, σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις, ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παιδαγωγικές εφαρμογές με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, εκπαιδευτικά λογισμικά, παιδαγωγική ψυχολογία.

Ανίχνευση προβληματικών παραδοχών

Οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής καλούνται να αντιμετωπίσουν διαφορετικές συνθήκες στο νέο τους ρόλο. Έρχονται αντιμέτωποι με ένα διαφορετικό φάσμα ηλικιών, μέσα στην τάξη, από αυτό που έχουν συνηθίσει. Λαμβάνοντας υπόψη τη μικρή σχετικά εμπειρία στην εκπαίδευση αυτής της ηλικιακής ομάδας (παιδιά 6-12 ετών), θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στο ρόλο αυτό. Αυτές οι προβληματικές παραδοχές των εκπαιδευόμενων αποτελούν το πλαίσιο αναφοράς το οποίο θα πρέπει να μετασχηματιστεί.

Με το ξεκίνημα του προγράμματος απαιτείται να ανιχνευτούν και να καταγραφούν οι προβληματικές παραδοχές των εκπαιδευόμενων. Για το σκοπό αυτό ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να συμπληρώσουν ερωτηματολόγιο ώστε να γίνει διερεύνηση αναγκών και προβληματικών παραδοχών.

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτής ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να γράψουν ατομικά ένα μικρό κείμενο με τίτλο: «Πώς νομίζω ότι μπορώ να ανταπεξέλθω στο νέο μου ρόλο;». Δίνει οδηγίες ώστε να καταγράψει ο κάθε εκπαιδευόμενος το πώς μπορεί να διδάξει το μάθημά του στο δημοτικό σχολείο, τι είδους εκπαιδευτικές τεχνικές μπορεί να χρησιμοποιήσει και με ποια μέσα μπορεί να πετύχει το σκοπό του (Καγιαβή, 2009). Στο τέλος γίνεται συζήτηση με σκοπό την έκφραση των εκπαιδευόμενων και ακολουθεί τελική σύνθεση από τον εκπαιδευτή (Κόκκος, 2005).

Ανάλυση των 10 φάσεων κατά τον Mezirow

Κατά την πρώτη φάση '*Αποπροσανατολιστικό Δίλημμα*' ο εκπαιδευτής, στα πλαίσια της ενότητας «Διδακτική μαθημάτων ειδικότητας», ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να εργαστούν σε ομάδες και να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία του αντικειμένου τους στο δημοτικό σχολείο και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διαδικασία αυτή (Κόκκος, 2005). Οι αντιτιθέμενες οπτικές δημιουργούν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα.

Κατά τη δεύτερη φάση '*Αυτοεξέταση των συναισθημάτων*' οι εκπαιδευόμενοι αναστοχάζονται και αμφισβητούν τις μέχρι πρότινος απόψεις τους (Mezirow, 2007). Ακολουθεί συζήτηση μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι αυτοεξετάζουν συναισθήματα όπως φόβο για το νέο τους ρόλο αλλά και οργή λόγω του ότι η μετάταξή τους, από τη δευτεροβάθμια στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έγινε χωρίς να αποτελεί δική τους επιλογή.

Κατά την τρίτη φάση '*Κριτική αποτίμηση (αξιολόγηση) των βασικών παραδοχών*' ο εκπαιδευτής, στα πλαίσια της ενότητας «Σύγχρονες διδακτικές κατευθύνσεις», κάνει μια σύντομη εισήγηση και ενεργοποιεί τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων με περιστασιακή πρόκληση (Τσιμπουκλή, &Φίλλιπς, 2010). Η εισήγηση διακόπτεται περιστασιακά και ζητείται από τους εκπαιδευόμενους να δώσουν παραδείγματα για τα θέματα που αναλύονται. Επίσης καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που θέτει ο εκπαιδευτής. Έτσι αναστοχάζονται και αξιολογούν κριτικά τις παραδοχές τους (Mezirow, 2007).

Κατά την τέταρτη φάση '*Αναγνώριση της πηγής της δυσαρέσκειας και μοίρασμα της διεργασίας του μετασχηματισμού με άλλα άτομα*' ο εκπαιδευτής διανέμει έντυπα στους εκπαιδευόμενους όπου καταγράφουν τις απόψεις τους αναγνωρίζοντας την πηγή δυσαρέσκειάς τους και τις παραδοχές. Ακολουθεί καταιγισμός ιδεών με σκοπό την ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση των εκπαιδευόμενων (Κόκκος, 2005), οπότε συνειδητοποιούν ότι οι παραδοχές τους συγκλίνουν με αυτές των υπόλοιπων εκπαιδευόμενων και μοιράζονται τη διεργασία του μετασχηματισμού (Mezirow, 2007).

Κατά την πέμπτη φάση '*Διερεύνηση των επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις*', στα πλαίσια της ενότητας «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», οι εκπαιδευόμενοι καλούνται σε παιχνίδι ρόλων. Ο εκπαιδευτής μοιράζει καρτέλες με λεπτομέρειες για τα χαρακτηριστικά των ρόλων και τον τρόπο που μπορούν να δράσουν (Κόκκος, 2005). Έτσι οι εκπαιδευόμενοι διερευνούν τις επιλογές τους για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις (Mezirow, 2007).

Κατά την έκτη φάση '*Σχεδιασμός μιας πορείας δράσεων (ενός προγράμματος δράσεων)*', στα πλαίσια της διδακτικής ενότητας «Παιδαγωγικές εφαρμογές με χρήση Η/Υ», οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες και καλούνται να σχεδιάσουν ένα εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση οποιασδήποτε εφαρμογής του Η/Υ που να ανταποκρίνεται σε τάξη του δημοτικού σχολείου που οι ίδιοι επιλέγουν. Οι ομάδες καλούνται να εργαστούν απευθυνόμενες σε διαφορετικές τάξεις. Ο διαχωρισμός των ομάδων γίνεται σε πεντάδες για να αποφευχθεί ο κίνδυνος εξάντλησης ανταλλαγής απόψεων (3 άτομα) και το αδιέξοδο ύστερα από διαφωνία (4 άτομα) (Τσιμπουκλή, &Φίλλιπς, 2010). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εργασιών και ακολουθεί συζήτηση, σχολιασμός καθώς και σύνθεση από τον εκπαιδευτή (Κόκκος, 2005).

Κατά την έβδομη φάση '*Απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την εφαρμογή των σχεδίων*' οι ομάδες παρουσιάζουν την εργασία τους στην ολομέλεια (Τσιμπουκλή, &Φίλλιπς, 2010). Στη συνέχεια πραγματοποιείται συζήτηση, σχολιασμός καθώς και σύνθεση από τον εκπαιδευτή. Έτσι εστιάζουν στα θετικά και αρνητικά στοιχεία των εργασιών που εκπονήθηκαν με σκοπό τη βελτίωση και την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων (Mezirow, 2007, Douglas, 1997).

Κατά την όγδοη φάση '*Δοκιμαστική εφαρμογή των νέων ρόλων*' ο εκπαιδευτής προχωρά στην παρουσίαση μιας ολοκληρωμένης διδασκαλίας του μαθήματος της πληροφορικής που απευθύνεται σε συγκεκριμένη τάξη του δημοτικού σχολείου. Σκοπός της διαδικασίας αυτής είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι και να αντιληφθούν μέσα από μια διαφορετική προσέγγιση ότι υπάρχουν πολλές επιλογές και εναλλακτικές μέθοδοι που μπορούν να χρη-

σιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους και να ανταποκριθούν επαρκώς στο ρόλο τους. Έτσι λοιπόν ο εκπαιδευτής μπορεί να χρησιμοποιήσει έργα τέχνης, όπως πίνακες ζωγραφικής, τραγούδια, αποσπάσματα ταινιών, ώστε να δημιουργήσει ερεθίσματα στους εκπαιδευόμενους. Μέσα από καταιγισμό ιδεών οι εκπαιδευόμενοι καταγράφουν την πρώτη λέξη που τους έρχεται στο νου. Οι λέξεις αυτές κατηγοριοποιούνται και στη συνέχεια γίνεται συζήτηση (Τσιμπουκλή, &Φίλλιπς, 2010). Οι εκπαιδευόμενοι αυτοεξετάζουν το ενδεχόμενο αίσθημα φόβου απέναντι στο ξένο, αξιολογούν τις παραδοχές τους αισθανόμενοι ενοχή ή ντροπή για κάποιες αρνητικές σκέψεις και σταδιακά υποβάλλονται σε διαδικασία μετασχηματισμού (Mezirow, 2007).

Κατά την ένατη φάση '*Οικοδόμηση ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης επάνω στους νέους ρόλους και στις σχέσεις*' ο εκπαιδευτής ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να προετοιμάσουν και να παρουσιάσουν ατομικά μια μικροδιδασκαλία. Στέκεται στο πλευρό τους και τους διαβεβαιώνει ότι θα τους βοηθήσει σε οποιοδήποτε πρόβλημα ή απορία προκύψει (Jacques, 2004). Μετά την παρουσίαση των μικροδιδασκαλιών ασκείται κριτική, παραθέτονται σχόλια και ο εκπαιδευτής πραγματοποιεί μια σύντομη ανατροφοδότηση (Καψάλης, &Βρεττός, 2002). Η διαδικασία αυτή ενισχύει το αίσθημα αυτοπεποίθησης των εκπαιδευόμενων οι οποίοι αρχίζουν να αλλάζουν στάση και να βλέπουν πιο θετικά το νέο τους ρόλο

Κατά τη δέκατη φάση '*Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές*' η επανένταξη των εκπαιδευόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πλέον με τις συνθήκες που διαμορφώθηκαν κατά την επιμόρφωσή τους και ανοίγονται νέες προοπτικές (Mezirow, 2007).

Συμπεράσματα

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασική προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τις τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης.

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Jack Mezirow δύναται να οδηγήσει στην αναθεώρηση σκέψεων και στάσεων μέσα από την διεργασία του κριτικού στοχασμού πάνω στις πηγές των παραδοχών των ανθρώπων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Douglas, T. (1997). Η επιβίωση στις Ομάδες: Βασικές Αρχές της Συμμετοχής σε Ομάδες, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jacques, D. (2004). Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J, &Συνεργάτες (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση (Μτφρ. Κουλαουζίδης, Γ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ., &Κόκκος, Α. (2009). Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., &Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Καγιαβή, Μ. (2009). Η κοινωνική διάσταση της νόσου του AIDS: Ένα σεμινάριο βασισμένο στις θεωρίες του Mezirow, Freire και Perkins. Στο «Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων», Κείμενο 20. Πάτρα: ΕΑΠ.

Καψάλης, Γ. Α., &Βρεττός, Ε. Ι. (2002). Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων. Αθήνα: Ατραπός.

Κόκκος, Α. (2005). Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης (Τόμος Α). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λευθεριώτου, Π. (2009). Ο ρόλος και η εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων στην Ελλάδα (στο: Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, Τεύχος 8. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσιμπουκλή, Α., &Φίλλιπς, Ν. (2010). Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων – Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Αθήνα.

Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι., (2013). Μεταφορά οργανικών θέσεων ειδικοτήτων Δ.Ε. σε σχολικές μονάδες Π.Ε.. ΦΕΚ τευχ. Β’ 1514/20-06-2013.

Η αποτελεσματικότητα συμμετοχικών τεχνικών σε ενήλικες εκπαιδευόμενους τουρκικής γλώσσας

Σταθάκη Μαρία
Εκπαιδευτικός
mariastathaki@ymail.com

Κουτρούκης Θεόδωρος
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
theodoroskoutroukis@cyta.gr

Περίληψη

Σε εκπαιδευτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της Διά Βίου Εκπαίδευσης επιχειρήθηκε η διερεύνηση της επίδρασης της συμμετοχικής μάθησης στην επίδοση των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Με πειραματισμό αξιολογήθηκαν μέσω τεστ επίδοσης τα μαθησιακά αποτελέσματα 25 ενηλίκων συμμετεχόντων σε πρόγραμμα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας. Η αξιολόγηση έγινε σε συνάρτηση με τις συμμετοχικές και παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιηθήκαν από τον εκπαιδευτή του προγράμματος και κατ' επέκταση σε συνάρτηση με τη συμμετοχική και την παθητική μάθηση που προωθήθηκε αντιστοίχως. Η επίδοση των εκπαιδευομένων στα τεστ έδειξε ότι η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία βελτιώνει τα μαθησιακά τους αποτελέσματα σε σύγκριση με την παθητικότητα κατά την εκπαιδευτική πράξη που προωθείται με την εφαρμογή παραδοσιακών εκπαιδευτικών τεχνικών. Ο βαθμός επίδρασης της συμμετοχικότητας στη μάθηση στην επίδοση των εκπαιδευομένων διαφοροποιείται, μάλιστα, σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευομένων.

Λέξεις - κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, συμμετοχική μάθηση, παθητική μάθηση, συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Εισαγωγή

Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιούνται στα πλαίσια της Εκπαίδευσης Ενηλίκων είναι το ζητούμενο για όσους εμπλέκονται σε αυτά. Οι φορείς σχεδιασμού και υλοποίησης, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι, όλοι από την πλευρά τους επιδιώκουν να στεφθούν με επιτυχία οι εκπαιδευτικές τους προσπάθειες. Μεταξύ άλλων παραγόντων που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα, σημαντική είναι η επιλογή και εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών (ΕΤ) από τον εκπαιδευτή (McKeachie, Pintrich, Yi-Guang, & Smith, 1986), η οποία με τη σειρά της επηρεάζει το ρόλο που θα αναλάβουν οι εκπαιδευόμενοι κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και κατά συνέπεια το είδος της μάθησης που θα επέλθει, δηλαδή συμμετοχική μάθηση(ΣΜ) ή παθητική μάθηση (ΠΜ).

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές (ΕΤ) εφαρμόζονται με σκοπό να ενεργοποιηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευομένων και να καλυφθούν οι ατομικές και ομαδικές ανάγκες τους (Gordon, 1999).

Σύμφωνα με τον Jarvis (2004), οι εκπαιδευτικές τεχνικές κατατάσσονται στις παραδοσιακές (ΠΕΤ), οι οποίες επικεντρώνονται στον εκπαιδευτή (εισήγηση, επίδειξη, κατευθυνόμενη ή ελεγχόμενη συζήτηση) και στις συμμετοχικές (ΣΕΤ), οι οποίες θέτουν ως επίκεντρο τον εκ-

παιδευόμενο (καταιγισμός ιδεών, ομάδες συζήτησης, ανοικτή συζήτηση, εργασία σε ομάδες, μελέτη περίπτωσης, παίξιμο ρόλων και προσομοίωση).

Η σχέση των ΕΤ με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, την επίτευξη, δηλαδή, των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σύμφωνα με τους προκαθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους (Ανδρεαδάκης & Καδιανάκη, 2010) καθίσταται έκδηλη, καθώς η διάκριση της μάθησης στην εκπαίδευση σε συμμετοχική και παθητική συναρτάται από το ρόλο που υιοθετεί ο εκπαιδευόμενος κατά την εκπαιδευτική πράξη με τη βοήθεια των ΕΤ.

Ως συμμετοχική μάθηση (ΣΜ) ορίζεται κάθε διδακτική μέθοδος που εμπλέκει τους εκπαιδευόμενους στη διαδικασία της μάθησης (Prince, 2004) και απαιτεί από αυτούς να συμμετέχουν σε μαθησιακές δραστηριότητες και να συνεργάζονται μεταξύ τους (Bonweil & Eison, 1991). Η ΣΜ έρχεται σε αντίθεση με την παθητική μάθηση (ΠΜ), όπου οι εκπαιδευόμενοι δέχονται παθητικά πληροφορίες από τον εκπαιδευτή (Prince, 2004). Η ΣΜ συνδέεται στενά με τη βαθύτερη μάθηση, η οποία εστιάζει στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, ενώ η ΠΜ συχνά ερμηνεύεται ως επιφανειακή και αναφέρεται στην αναπαραγωγή της γνώσης με τη βοήθεια της απομνημόνευσης (Atherton, 2009).

Ερευνητικά πορίσματα υποστηρίζουν ότι τα ποιοτικά υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα συγκλίνουν προς τη βαθύτερη μάθηση, η οποία διευκολύνεται, όταν οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργά και εμπλέκονται στη μάθηση, όταν, δηλαδή, εφαρμόζονται ΣΕΤ (Biggs & Tang, 2007· Cabrera, Colbeck & Terenzini, 2001).

Επισκόπηση βιβλιογραφίας

Πολλές έρευνες που διεξήχθησαν στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διεργασία της εκπαίδευσης συμβάλλει θετικά στη μάθηση (Ebert–May, Brewer & Allred, 1997· Jarvis, 2007· Prince, 2004· Cimer, 2007). Υπήρξαν, όμως, και ευρήματα που παρουσίασαν εξίσου θετικά αποτελέσματα από την ΠΜ που επήλθε έπειτα από τη χρήση των ΠΕΤ (Fabius, Grissom & Fuentes, 1994· Van Dijk, Van Den Berg & Van Keulen, 2001).

Σε έρευνα της Hundley (2007) που διεξήχθη σε φοιτητές Γεωλογίας σε Πανεπιστήμιο του Ohio δεν υπήρξε σημαντική στατιστική διαφορά στην επίδοση των τμημάτων που διδάχθηκαν με ΠΕΤ και ΣΕΤ. Η ενσωμάτωση ΣΕΤ στην εισήγηση με σκοπό την αύξηση της συμμετοχικότητας στη μάθηση δε βελτίωσε τα μαθησιακά αποτελέσματα των φοιτητών συγκρινόμενη με την αποκλειστική χρήση εισήγησης.

Κατά τη σύγκριση της παθητικότητας και της συμμετοχικότητας στη μάθηση μέσω της εφαρμογής ΠΕΤ και ΣΕΤ αντιστοίχως, σε έρευνα των Vidal et al. (2001), στην οποία συμμετείχαν εργαζόμενοι του ιατρικού και παραϊατρικού κλάδου από τη Βραζιλία δεν παρατηρήθηκαν διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων.

Οι Beeson και Kring (1999), όμως, που σύγκριναν τις επιδόσεις στα τεστ αξιολόγησης 104 φοιτητών Νοσηλευτικής που εκπαιδεύτηκαν με διαφορετικές ΕΤ βρήκαν σημαντικές διαφορές στην επίδοση των εκπαιδευομένων. Όσοι υπήρξαν απλοί ακροατές της εισήγησης του εκπαιδευτή είχαν σημαντικά υψηλότερα αποτελέσματα κατά την αξιολόγηση της γνώσης

του αντικειμένου σε σύγκριση με όσους ενεπλάκησαν στη μαθησιακή διεργασία μέσω των ΣΕΤ και τη χρήση εποπτικών μέσων.

Από την άλλη πλευρά, σε έρευνες των Johnson, Johnson και Smith (1998) βρέθηκε ότι η εργασία σε ομάδες βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η μάθηση και οι αλλαγές της συμπεριφοράς ευνοούνται όταν το μαθησιακό κλίμα είναι συνεργατικό (Johnson & Johnson, 2002). Η υποστήριξη, που μπορεί να εξασφαλιστεί μέσα στην ομάδα και όχι ατομικά, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης (Miller & Croccia, 1997). Το μαθησιακό περιβάλλον που δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων επιδρά θετικά στην επίδοσή τους, στις γνωστικές τους ικανότητες και στη στάση τους (Slavin, 1983).

Σε έρευνα των Ebert–May et al. (1997) διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές Βιολογίας στο Πανεπιστήμιο της Northern Arizona στους οποίους προωθήθηκε η συμμετοχικότητα και η ενεργός δράση μέσω των ΣΕΤ είχαν σημαντικά υψηλότερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης σε σχέση με τους συμφοιτητές τους που διδάχθηκαν με την τεχνική της εισήγησης.

Παρομοίως, οι McCarthy και Anderson (2000) κατά την εκπαίδευση φοιτητών στην Επιστήμη της Ιστορίας και των Πολιτικών Επιστημών διαπίστωσαν ότι οι ΣΕΤ που εφαρμόστηκαν με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής στη μάθηση ήταν αποτελεσματικότερες από τις ΠΕΤ. Η υπεροχή της συμμετοχικότητας φάνηκε κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών. Σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία όσοι ενεπλάκησαν ενεργά στην εκπαιδευτική διεργασία από όσους υπήρξαν παθητικοί δέκτες.

Οι Redish, Saul και Steinberg (1997) σε έρευνα που διεξήγαγαν ενθάρρυναν την ενεργό συμμετοχή των φοιτητών Μηχανικής του Πανεπιστημίου του Maryland κατά την εκπαίδευσή τους. Αντικατέστησαν σε κάποια τμήματα τις παραδοσιακές ασκήσεις επίλυσης προβλημάτων με εργαστηριακή εξάσκηση βασισμένη στις νέες τεχνολογίες. Η σύγκριση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η προσωπική εμπλοκή των φοιτητών οδήγησε σε σημαντική βελτίωση της επίδοσης, όταν αξιολογήθηκαν με πολλαπλών επιλογών προβλήματα.

Η έρευνα των Ruhl, Hughes και Schloss (1987) αναδεικνύει, επίσης, τη θετική επίδραση της συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία της μάθησης. Ειδικότερα, όσοι φοιτητές συμμετείχαν σε μαθήματα που η παραδοσιακή εισήγηση διακόπτονταν σε τακτά χρονικά διαστήματα και συζητούσαν για το περιεχόμενο της διδασκαλίας μεταξύ τους, σημείωσαν υψηλότερη επίδοση στα φύλλα αξιολόγησης σε σχέση με αυτούς που διδάχθηκαν κυρίως με εισήγηση. .

Παρόλο, όμως, που η αποτελεσματική διδασκαλία σήμερα τείνει να γίνει συνώνυμη με τη χρήση των ΕΤ που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία, η βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής στη μάθηση δεν είναι απόλυτα σαφής.

Με βάση την παραπάνω επισκόπηση των σχετικών ερευνών, αναδύθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα (Bell, 1997):

Ε1: Διαφοροποιούνται οι επιδόσεις των ενηλίκων εκπαιδευομένων που διδάχθηκαν τέσσερα κεφάλαια της τουρκικής γλώσσας με ΠΕΤ από αυτές των εκπαιδευομένων που διδάχθηκαν τα ίδια κεφάλαια με τις ΣΕΤ;

Ε2: Υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην επίδοση μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευομένων στο τμήμα που εφαρμόστηκαν οι ΣΕΤ;

Μέθοδος

Η μέθοδος προσέγγισης ήταν πειραματική καθώς έπρεπε να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα μίας παρέμβασης (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η παρέμβαση αυτή μετάβαλε την ανεξάρτητη μεταβλητή (ΕΤ) με σκοπό να καταγράψει την διαφοροποίηση στις εξαρτημένες μεταβλητές (επίδοση, φύλο).

Η έρευνα διεξήχθη σε ενήλικες που συμμετείχαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα εκμάθησης της τουρκικής γλώσσας, φορέας υλοποίησης του οποίου ήταν το Κέντρο Διά Βίου Μάθησης του Δήμου Αλεξανδρούπολης την περίοδο Οκτώβριος 2012-Ιούνιος 2013 (συμμετέχοντες: 25, άνδρες: 8, γυναίκες: 17). Τα δύο τμήματα συμπεριέλαβαν αρχάριους εκπαιδευόμενους.

Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία. Τα δύο τμήματα εκμάθησης τουρκικών από ενήλικες είχαν ήδη δημιουργηθεί από τον φορέα σχεδιασμού και υλοποίησής τους και κατά τη συγκρότηση των ομάδων, ακολουθήθηκε η διαδικασία της τυχαιοποίησης (Βάμβουκας, 1993).

Κατά τη διεξαγωγή του πειραματισμού έγινε μόνο μία τροποποίηση της κατάστασης, η οποία ήταν εσκεμμένη και συστηματική. Το πεδίο παρατήρησης χωρίστηκε σε δύο ισότιμα μέρη, το ένα τροποποιήθηκε, ενώ το άλλο αποτέλεσε το στοιχείο ελέγχου (Βάμβουκας, 1993· Verma & Mallick, 2004).

Η οργάνωση της πειραματικής κατάστασης βασίστηκε στον κλασικό πειραματικό σχεδιασμό (προέλεγχος, μεταέλεγχος, πειραματική ομάδα, ομάδα ελέγχου), ο οποίος χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαιδευτική έρευνα (Verma & Mallick, 2004). Στον πειραματισμό συμμετείχαν δύο ομάδες, η πειραματική και η ομάδα ελέγχου, ενώ μόνο η πειραματική ομάδα εκτέθηκε στην επίδραση της ειδικής παρέμβασης (Βάμβουκας, 1993· Verma & Mallick, 2004). Ο εκπαιδευτής ήταν ίδιος για τις δύο ομάδες.

Πριν την παρέμβαση συμπληρώθηκε το ίδιο προκαταρκτικό τεστ από τους 25 συμμετέχοντες της έρευνας. Στη συνέχεια διδάχθηκαν τέσσερα κεφάλαια του γνωστικού αντικειμένου της τουρκικής γλώσσας για αρχαρίους και στις δύο ομάδες. Στην ομάδα ελέγχου με την ΠΕΤ της εισήγησης και στην πειραματική ομάδα με ΣΕΤ. Οι ΕΤ που εφαρμόστηκαν στην κάθε ομάδα είχαν σκοπό να προωθήσουν την ΠΜ και τη ΣΜ αντίστοιχα. Έπειτα δόθηκε στις δύο ομάδες το τεστ μετά την παρέμβαση το οποίο συμπληρώθηκε επίσης από τους 25 συμμετέχοντες της έρευνας.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ήταν το τεστ επίδοσης ή απολογισμού, που χορηγήθηκε από το Ινστιτούτο Dilmer της Κωνσταντινούπολης. Στους 25 συμμετέχοντες χορηγήθηκαν δύο διαφορετικά φύλλα αξιολόγησης. Το ένα ήταν προκαταρτικό τεστ και το άλλο ήταν τεστ μετά την παρέμβαση (Cohen et al.,

2008). Τα φύλλα αξιολόγησης ήταν ίδια για τις δύο ομάδες και περιελάμβαναν 10 ερωτήσεις κλειστού τύπου (σωστό ή λάθος) και 15 ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών.

Αποτελέσματα

Σκοπός της ανάλυσης των δεδομένων στην ενότητα αυτή είναι να δείξει αν η ΣΜ που προωθείται με την εφαρμογή ΣΕΤ επηρεάζει ή όχι στη μαθησιακή επίδοση των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

1. Ανάλυση δείγματος κατά φύλο

Το τμήμα που ορίστηκε ως ομάδα ελέγχου απαρτίστηκε από 12 εκπαιδευόμενους και το τμήμα που αποτέλεσε την πειραματική ομάδα απαρτίστηκε από 13 εκπαιδευόμενους. Το σύνολο του δείγματος αποτέλεσαν 8 άνδρες και 17 γυναίκες. Ειδικότερα, στην ομάδα ελέγχου συμμετείχαν 3 άνδρες και 9 γυναίκες, ενώ στην πειραματική ομάδα συμμετείχαν 5 άνδρες και 8 γυναίκες.

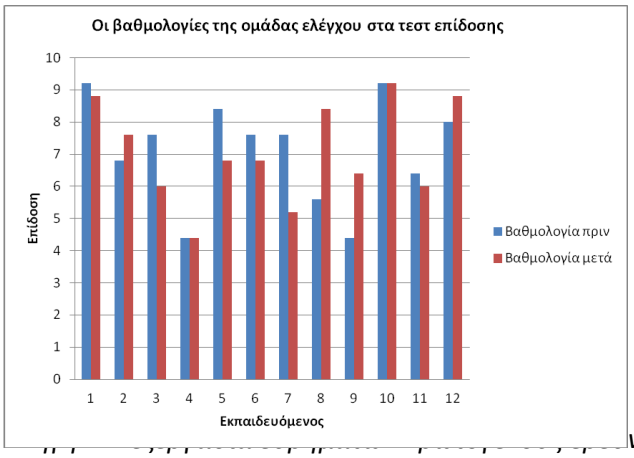
2. Σύγκριση των επιδόσεων των εκπαιδευομένων στα τεστ των δύο φάσεων του πειράματος

Οι εκπαιδευόμενοι των δύο τμημάτων συμπλήρωσαν δύο τεστ επίδοσης. Το πρώτο ήταν προ-πειραματικό και συμπληρώθηκε από 12 εκπαιδευόμενους της ομάδας ελέγχου και 13 εκπαιδευόμενους της πειραματικής ομάδας. Οι επιδόσεις των εκπαιδευόμενων των δύο τμημάτων δε διέφεραν σημαντικά. Ο Μ.Ο. επίδοσης των εκπαιδευομένων της ομάδας ελέγχου ήταν 7,10 και της πειραματικής ομάδας ήταν 7,60. Η διαφορά τους ήταν 5%.

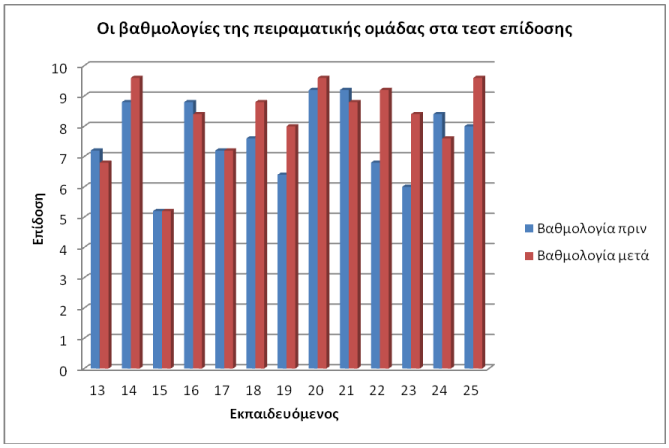
Το δεύτερο τεστ επίδοσης χορηγήθηκε στους εκπαιδευόμενους των δύο ομάδων κατά τη φάση του μετα-ελέγχου. Οι εκπαιδευόμενοι από την ομάδα ελέγχου που το συμπλήρωσαν ήταν 12 και της πειραματικής ομάδας ήταν 13. Οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στο δεύτερο τεστ παρουσίασαν μικρή υποχώρηση (διάγραμμα 1). Μειώθηκαν κατά 0,70% σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους στο πρώτο τεστ. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν σε σημαντικό βαθμό την επίδοσή τους στο τεστ μετα-ελέγχου (διάγραμμα 2). Οι επιδόσεις τους ήταν αυξημένες κατά 6,5 %. Αναλυτικότερα, ο Μ.Ο. επίδοσης στο τεστ της δεύτερης φάσης του πειραματισμού των συμμετεχόντων της ομάδας ελέγχου ήταν 7,03, ενώ ο Μ.Ο. της πειραματικής ομάδας ήταν 8,25. Η διαφορά των δύο ομάδων αυξήθηκε από 5,00% στην προ-πειραματική φάση σε 12,20% στην μετα-πειραματική φάση.

Η αυξημένη επίδοση των εκπαιδευομένων της πειραματικής ομάδας μπορεί να αποδοθεί στη διδασκαλία τους με ΣΕΤ και την ενίσχυση της ΣΜ. Οι ΕΤ αποτέλεσαν την ανεξάρτητη μεταβλητή της πειραματικής έρευνας και συνεπώς την αιτία στη σχέση «αιτία–αποτέλεσμα» (Τουλούπης, 1999).

Διάγραμμα 1: Οι επιδόσεις της ομάδας ελέγχου στα τεστ



Διάγραμμα 2: Οι επιδόσεις της πειραματικής ομάδας στα τεστ



Πηγή: Επεξεργασία ευρημάτων πρωτογενούς έρευνας

3. Σύγκριση των επιδόσεων των τεστ των εκπαιδευομένων της πειραματικής ομάδας ανάλογα το φύλο τους

Οι επιδόσεις των συμμετεχόντων της πειραματικής ομάδας παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο. Οι γυναίκες έλαβαν στο πρώτο τεστ αξιολόγησης καλύτερη βαθμολογία από τους άνδρες. Ο Μ.Ο. της βαθμολογίας πριν τον πειραματισμό για τις γυναίκες ήταν 8,25, ενώ για τους άνδρες 6,56. Οι γυναίκες ξεπέρασαν την επίδοση των ανδρών στο τεστ προελέγχου κατά 16,9%.

Από τα δεδομένα της πειραματικής έρευνας, όμως, κατά τη φάση του μετα-ελέγχου προκύπτει ότι η βελτίωση των ανδρών που συμπλήρωσαν τα δύο τεστ αξιολόγησης ήταν φανερά μεγαλύτερη από αυτή των γυναικών εκπαιδευομένων της πειραματικής ομάδας. Μπορεί η επίδοσή τους να ήταν και πάλι μικρότερη από αυτή των γυναικών, ήταν όμως κατά πολύ αυξημένη σε σχέση με την προηγούμενη δική τους.

Ειδικότερα, ο Μ.Ο. της βαθμολογίας μετά τον πειραματισμό για τους άνδρες εκπαιδευόμενους της πειραματικής ομάδας ήταν 7,68, ενώ για τις γυναίκες 8,60. Φαίνεται ότι οι άνδρες εκπαιδευόμενοι της πειραματικής ομάδας έλαβαν μεγαλύτερη βαθμολογία στο δεύτερο τεστ κατά 11,2% σε σύγκριση με το πρώτο. Οι γυναίκες που συμμετείχαν στον πειραματική ομάδα βελτίωσαν την επίδοσή τους στο δεύτερο τεστ 3,5% συγκριτικά με το πρώτο. Η βελτίωση της επίδοσης, δηλαδή, ήταν 7,7% μεγαλύτερη για τους άνδρες της πειραματικής ομάδας από ότι για τις γυναίκες εκπαιδευόμενες.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό την αποτίμηση της συμβολής της ΣΜ, η οποία επιδιώχθηκε με την εφαρμογή των ΣΕΤ και τη σύγκρισή της με την ΠΜ, την οποία προώθησαν οι ΠΕΤ στη μαθησιακή επίδοση ενηλίκων που συμμετείχαν σε πρόγραμμα εκμάθησης τουρκικών.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά, ερμηνεύονται και συζητώνται τα αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα. Ακολουθεί, η σύγκριση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών.

Ε1: Η επίδραση της ΣΜ μέσω της χρήσης ΣΕΤ είναι θετική στην επίδοση των ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Η βαθμολογία της πειραματικής ομάδας, όπου οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν ενεργά στη μάθηση με τη βοήθεια των ΣΕΤ, ήταν κατά 12,2% υψηλότερη από την αντίστοιχη βαθμολογία της ομάδας ελέγχου, όπου η διδασκαλία διεξήχθη κατά κύριο λόγο με την χρήση ΠΕΤ (κυρίως της εισήγησης). Οι ΣΕΤ που εφαρμόστηκαν κατά τη διδασκαλία των τουρκικών και ενίσχυσαν τη συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία διαπιστώθηκε ότι αυξάνουν την επίδοση των ενηλίκων εκπαιδευομένων και οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ε2: Διαπιστώθηκε ότι, αν και οι γυναίκες εκπαιδευόμενες έλαβαν γενικά υψηλότερη βαθμολογία στα δύο τεστ, οι άνδρες εκπαιδευόμενοι βελτίωσαν περισσότερο την επίδοσή τους στο μετα-πειραματικό τεστ συγκρινόμενοι με το γυναικείο φύλο. Ξεπέρασαν, δηλαδή, σε μεγαλύτερο βαθμό την προηγούμενη δική τους επίδοση σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευόμενες της ομάδας τους. Η έρευνα διαπίστωσε ότι οι άνδρες εκπαιδευόμενοι, που παρακολούθησαν τα μαθήματα τουρκικής γλώσσας επωφελήθηκαν περισσότερο από τη προώθηση της ΣΜ μέσα από τη χρήση των ΣΕΤ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι γυναίκες εκπαιδευόμενες δεν αποκόμισαν οφέλη από τις ΣΕΤ.

Τα αποτελέσματα του παρόντος πειραματικού εγχειρήματος, συμφωνούν με τις έρευνες των Ebert–May et al. (1997) και McCarthy και Anderson (2000) που διαπίστωσαν ότι η εφαρμογή ΣΕΤ σε ενήλικες με σκοπό την ενεργό δράση και την αύξηση της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διεργασία αύξησε την κατάκτηση της πραγματικής γνώσης περισσότερο από τις ΠΕΤ, που επεδίωξαν την παθητικότητα των εκπαιδευομένων κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους.

Σε αντίθεση, όμως, με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται τα ευρήματα της Hundley (2007), όπου οι φοιτητές Γεωλογίας δεν παρουσίασαν διαφορά στην επίδοση εξαρτώμενη από την ΕΤ που εφαρμόστηκε και το είδος της μάθησης που προωθήθηκε.

Ωστόσο, οι ΣΕΤ και κατά συνέπεια η ΣΜ δεν επιδρούν στον ίδιο βαθμό σε όλους τους εκπαιδευόμενους. Η συσχέτιση της επίδοσης των εκπαιδευομένων με τα δημογραφικό στοιχείο του φύλου έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ τους. Οι άνδρες φαίνεται να ευνοούνται περισσότερο από τις ΣΕΤ από ότι οι γυναίκες.

Επιπροσθέτως, παράγοντες που σχετίζονται με την προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και του εκπαιδευτή πιθανόν να συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της επίδοσής τους έπειτα από τη χρήση διαφορετικών ΕΤ. Η εξοικείωση και η προηγούμενη επαφή των εκπαιδευομένων με τις ΠΕΤ ή ΣΕΤ μπορεί να επηρέασε τα μαθησιακά αποτελέσματα (Felder & Brent, 1999). Επιπλέον, επιδραστικοί παράγοντες στην επίδοση των εκπαιδευομένων μπορεί να είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, όπως η διάθεση συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Oakley, Felder, Brent & Elhajj, 2004), η στάση τους απέναντι στις ΕΤ (Ho, 2004) καθώς και οι δεξιότητες του εκπαιδευτή ως προς την παραδοσιακή ή τη συμμετοχική διδασκαλία (Covill, 2011). Ωστόσο, όλα αυτά θα πρέπει να υποβληθούν σε περαιτέρω διερεύνηση.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά και για την επιλογή εκπαιδευτικών τεχνικών και την προώθηση της συμμετοχικής μάθησης από τα στελέχη των μονάδων εκπαίδευσης ενηλίκων και τους εκπαιδευτές. Με αυτό τον τρόπο η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων θα αυξηθεί και το ανά μονάδα κόστος της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο θα μειωθεί.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρεαδάκης, Ν., & Καδιανάκη Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 57,* 5-30.

Βάμβουκας, Μ. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Τουλούπης, Δ. Χ. (1999). *Η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας.* Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Atherton, J. S. (2009) *Learning and teaching. Deep and surface learning.* Ανακτήθηκε 6/6/2013. Από: http://www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm

Beeson, S. A., & Kring, D. L. (1999). The effects of two teaching methods on nursing students' factual knowledge and performance of psychomotor skills. *Journal of Nursing Education, 38,* 357-359.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας.* Αθήνα: Gutenberg.

Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university.* England: Society for Research into Higher Education and Open University Press.

Bonweil, C., & Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom.* Ανακτήθηκε 2/12/2012 από: http://www.oid.ucla.edu/about/units/tatp/old/lounge/pedagogy/downloads/active-learning-eric.pdf

Cabrera, A. F., Colbeck C. L., & Terenzini P. T. (2001). Developing performance indicators for assessing classroom teaching practices and student learning. *Research in Higher Education, 42,* 327-352.

Cimer, A. (2007). Effective teaching in science: A review of literature. *Journal of Turkish Science Education, 4*(1), 20-44.

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

Covill, A. (2011). College students' perceptions of the traditional method. http://web.ebscohost.com/ehost/viewarticle?data=dGJyMPPp44rp2%2fdV0%2bnjisfk5Ie45PFIsKevTbek63nn5Kx95uXxjL6nr0evqa1KrqewOK%2bnuEuusLNNnrfLPvLo34bx1%2bGM5%2bXsgeKzq0mvr7dJtauwT6%2bc6nns3bt97Jziervl5Iuk6t9%2fu7fMPt%2fku02urq9Rrq%2bvSKTc7Yrr1%2fJV5OvqhPLb9owAκαιhid=125, *College Student Journal, 45*(1), 92-101.

Ebert – May, D., Brewer, C., & Allred, S. (1997). Innovation in large lectures-teaching for active learning. *Bioscience, 47*(9), 601–607.

Fabius, D. B., Grissom. E. L., & Fuentes, A. (1994). Recertification in cardiopulmonary resuscitation. *Journal of Nursing Staff Development, 70*(5), 262-268.

Felder, R. M., & Brent, R. (1999). How to improve teaching quality. *Quality Management Journal, 6*(2), 9-21.

Gordon, T. (1999). *Ο αποτελεσματικός δάσκαλος,* Αθήνα: Ευρωσπουδή.

Ho, K. Y. (2004). *Perceptions of collaborative learning: a case study in the teaching context of history.* (Postgraduate thesis: The University of Hong Kong). http://dx.doi.org/10.5353/th_b3016821

Hundley, A. S. (2007). *A comparative study of traditional lecture methods and interactive lecture methods in introductory geology courses for non-science majors at the college level.* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). Ανακτήθηκε 23/10/2012 από: http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Hundley%20Stacey%20A.pdf?osu1196191640

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Johnson, D.W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of education, 22*(1), 95-105.

Johnson, D. Johnson, R., & Smith, K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom,* Edina, MN: Interaction Book Company.

McCarthy, J. P., & Anderson, L. (2000). Active learning techniques versus traditional teaching styles: Two experiments from History and Political science. *Innovative Higher Education, 24,* 279-297.

McKeachie, W. J., Pintrich, P.R., Yi-Guang, L., & Smith, D. A. F. (1986). *Teaching and learning in the college classroom: a review of the research literature.* Ann Arbor, MI: Regents of the University of Michigan.

Miller, J. E., & Groccia, J. E. (1997). Are four heads better than one? A comparison of cooperative and traditional teaching formats in an introductory biology course. *Innovative Higher Education, 21,* 253–273.

Oakley, B., Felder, R.M., Brent, R., & Elhajj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centred Learning, 2*(1), 9-34.

Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education, 93,* 223 – 231.

Redish, E., Saul, J., & Steinberg, R. (1997). On the effectiveness of active-engagement microcomputer-based laboratories. *American Journal of Physics, 65*(1), 45-54.

Ruhl, K.L., Hughes, C.A., & Schloss, P.J. (1987). Using the pause procedure to enhance learning recall. *Teacher Education and Special Education, 10,* 14-18.

Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin, 94*(3), 429-445.

Van Dijk, L. A., Van Den Berg, G. C., & Van Keulen, H. (2001). Interactive lectures in Engineering education'. *European Journal of Engineering Education, 26,* 15-28.

Verma, G. K., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Vidal, S.A., Ronfani, L., da Mota Silveira, S., Mello MJ, dos Santos ER, Buzzetti R. και Cattneo, A. (2001). Comparison of two training strategies for essential newborn care in Brazil. *Bulletin of World Health Organisation, 79,* 1024-1031.

Ο ρόλος της τέχνης στη μετασχηματίζουσα μάθηση και η αξία της στην εκπαίδευση ενηλίκων

Τσιολάκη Κλεοπάτρα
Κοινωνιολόγος, Εκπαίδευση Ενηλίκων Med
klairitsiol@yahoo.gr

Περίληψη

Ο Mezirow είναι ο κυριότερος εκφραστής της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, στον πυρήνα της οποίας βρίσκεται ο κριτικός στοχασμός και ο στοχαστικός διάλογος με στόχο τον μετασχηματισμό των δυσλειτουργικών παραδοχών. Ένα από τα πεδία εφαρμογής της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι η χρήση των έργων τέχνης ως έναυσμα για την ανάπτυξη της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Η μέθοδος ¨Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία¨ βασίζεται στις ιδέες του Freire, των θεωρητικών της Σχολής της Φρανκφούρτης καθώς και του Perkins. Ο Freire συνέβαλε μέσω της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία, η Σχολή της Φρανκφούρτης προσέγγισε το ρόλο της τέχνης ως προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στάσης ενώ η τεχνική του Perkins αποτέλεσε βασικό πυλώνα της θεωρίας σε ότι αφορά στη συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης. Η μέθοδος ¨Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία¨ εφαρμόζεται τόσο στην Εκπαίδευση Ενηλίκων επιμορφώνοντας εκπαιδευτικούς όσο και στην τυπική εκπαίδευση για τη δημιουργία του Νέου Σχολείου.

Λέξεις - κλειδιά: μετασχηματίζουσα μάθηση, δυσλειτουργικές παραδοχές, αποπροσανατολιστικό δίλημμα, κριτικός στοχασμός, στοχαστικός διάλογος, αισθητική εμπειρία, έργο τέχνης υψηλής αισθητικής, ολιστική διάσταση, διαλεκτική σχέση, αντισυμβατική υφή, αντισυμβατικός χαρακτήρας, διαλογική ανάλυση, εμπλουτισμός αισθητικής εμπειρίας, συστηματική έκφραση, επεξεργασία υποθεμάτων, κριτική αποτίμηση, στερεοτυπικές αντιλήψεις, εκπαίδευση ενηλίκων, τυπική εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτών, διδακτικές πρακτικές.

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης

Στο βιβλίο του για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση ο Jack Mezirow (2007) λέει: «μια καθοριστική συνθήκη της ανθρώπινης ύπαρξης είναι η επιτακτική ανάγκη να κατανοήσουμε και να ταξινομήσουμε το νόημα της εμπειρίας μας και να την ενσωματώσουμε σε αυτά που ήδη γνωρίζουμε έτσι, ώστε να αποφύγουμε την απειλή του χάους […]. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό η ενήλικη μάθηση να δίνει έμφαση στην κατανόηση του πλαισίου, τον κριτικό στοχασμό των παραδοχών και την επαλήθευση του νοήματος μέσω της αξιολόγησης των αιτιών. Η αιτιολόγηση πολλών από όσα γνωρίζουμε και πιστεύουμε, οι αξίες μας και τα αισθήματά μας, εξαρτώνται από το πλαίσιο -βιογραφικό, ιστορικό, πολιτισμικό- στο οποίο είναι εγχαραγμένα».

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970 και θεωρείται η πληρέστερη θεωρία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Τσιμπουκλή, Φίλλιπς, 2010, σ. 34). Ο Jack Mezirow είναι ο κυριότερος εκφραστής της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης. Υποστηρίζει

ότι η μάθηση δεν είναι απλή συσσώρευση νέων γνώσεων στα όσα ήδη γνωρίζουμε, αλλά μια διαδικασία όπου αξίες και παραδοχές με τις οποίες λειτουργούμε αλλάζουν (Κόκκος, 2005, σ. 75). Οι παραδοχές αυτές έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Μέσω των παραδοχών οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητάς τους (Κόκκος, 2005, σ. 75). Όμως κάποιες από τις παραδοχές είναι εσφαλμένες ή δυσλειτουργικές. Έτσι, μάθηση δεν είναι η κατάκτηση νέων γνώσεων οι οποίες απλά προστίθενται στις παλιές, αλλά προκειμένου να επιτευχθεί μια νέα οπτική πρέπει να μετασχηματίσουμε όσα ήδη γνωρίζουμε. Ο μετασχηματισμός της οπτικής συμβαίνει όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τις δυσλειτουργικές παραδοχές τους μέσω της κριτικής σκέψης. Έτσι, συνειδητοποιούν ότι οι παραδοχές που έχουν, περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται, κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο γύρω τους (Mezirow, 1990, σ. 368).

Ο J. Mezirow υποστηρίζει πως η διαδικασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης είναι ουσιαστικά το αποτέλεσμα μιας κρίσης που οφείλεται στα αποπροσανατολιστικά διλλήματα τα οποία βιώνει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος (Τσιμπουκλή, Φίλλιπς, 2010, σ. 35). Όταν αυτά τα διλλήματα δεν μπορούν να επιλυθούν με βάση τις πρότερες διαδικασίες τις οποίες επιστράτευε, όταν αντιμετώπιζε παλαιότερα προβληματικές καταστάσεις. Έτσι, το άτομο, οδηγείται σε αυτό-εξέταση που πολλές φορές συνοδεύεται από συναισθήματα ντροπής, ενοχής, οργής ή φόβου. Αυτό που συμβαίνει σε επόμενο στάδιο είναι η κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που φτάνει στη διαπίστωση ότι και άλλα άτομα έχουν βιώσει τη διεργασία του μετασχηματισμού. Έπειτα το άτομο διερευνά νέους ρόλους, σχέσεις και τρόπους δράσης που οδηγούν στην επανασχεδίαση του πλάνου δράσης. Το άτομο αποκτά γνώσεις και ικανότητες για την υλοποίηση του σχεδίου του. Το άτομο δοκιμάζει νέους ρόλους, έπειτα οικοδομεί την αυτοπεποίθηση του και ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθεί στους νέους ρόλους και στις νέες σχέσεις. Στο τελευταίο στάδιο ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εντάσσεται στη ζωή του σύμφωνα με τις καινούργιες συνθήκες οι οποίες είναι διαμορφωμένες από τις νέες προοπτικές (Mezirow, 2007).

Τα στάδια σύμφωνα με τον J. Mezirow (2007):

1. *Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα*
2. *Αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής*
3. *Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών*
4. *Το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσαρέσκειάς του και μοιράζεται με άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού*
5. *Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις.*
6. *Σχεδιασμός ενός προγράμματος δράσης.*
7. *Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου.*
8. *Δοκιμή των νέων ρόλων*
9. *Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις.*
10. *Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις συνθήκες που έχουν πλέον διαμορφωθεί από τις νέες προοπτικές.*

Ο μετασχηματισμός της ατομικής οπτικής αποτελεί μια καθαρά προσωπική υπόθεση στην οποίαν το εκπαιδευτικό πλαίσιο λειτουργεί μα τρόπο που να διευκολύνει και να κατευθύνει

μέσα από τα βήματα ώστε να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση έχει σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να καλλιεργήσουν την αυτόνομη σκέψη. Η αυτόνομη σκέψη έχει ως προϋπόθεση την αλληλεπίδραση προσωπικών και κοινωνικών δεδομένων και έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση ικανοτήτων ερμηνείας των εμπειριών (Τσιμπουκλή, Φίλλιπς, 2010).

Η «Σχολή της Φρανκφούρτης» για το ρόλο της Τέχνης

Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση πέρα από την οπτική του Jack Mezirow έχει εξελιχθεί μέσα από άλλες σύγχρονες τάσεις, μια εκ των οποίων συνιστά στη μέθοδο που σχετίζεται με αυτή στο πλαίσιο προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων μέσα από τη λεπτομερή εξέταση έργων τέχνης υψηλής αισθητικής, ώστε να προκαλέσει την ανάπτυξη του στοχαστικού διαλόγου (Κόκκος, 2011, σ. 70). Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στο πλαίσιο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας από αρκετούς επιστήμονες. Κάποιοι από τους επιστήμονες που ασχολήθηκαν με τον εκπαιδευτικό ρόλο της αισθητικής εμπειρίας είναι οι Kant (1790), Dewey (1934), Proust (1905), Sartre (1947), Gardner (1973, 1983, 1990), Aderson (1988, 1993), Broudy (1987), Einsner (1976, 1997), Olson (2000), Perkins (1994), Alto (1981) και Watzlawick (1981).

Σημαντική είναι η συμβολή της κριτικής θεωρίας στο ρόλο της τέχνης όπως παρουσιάστηκε από τους θεωρητικούς της Σχολής της Φρανκφούρτης από τους Adorno και Horkheimer. Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011) οι δυο θεωρητικοί ισχυρίζονται ότι η αισθητική εμπειρία επηρεάζει τον τρόπο σκέψης διαφορετικά από τον ισχύοντα. Συνεχίζει λέγοντας πως το περιεχόμενο και η δομή των έργων τέχνης εμπεριέχει χαρακτηριστικά που δεν απαντώνται στην κοινωνική πραγματικότητα, έτσι «η επαφή με την τέχνη καλλιεργεί έναν τρόπο σκέψης που εναντιώνεται στις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής ζωής».

Ένα έργο τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας έχει βαθιά εσωτερική συνοχή στα επιμέρους στοιχεία του, γεγονός που του προσδίδει ολιστική διάσταση. Το νόημα του έργου τέχνης βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με τη μορφολογική δομή του όπως είναι για παράδειγμα τα χρώματα και οι αναλογίες στα εικαστικά έργα τέχνης. Τα μορφολογικά στοιχεία των έργων τέχνης είτε πρόκειται για λογοτεχνικά έργα, είτε πρόκειται για εικαστικά έργα ή για μουσικά έργα, εκφράζουν το περιεχόμενο που διαμορφώνει το πνεύμα του έργου. Τα στοιχεία που απαρτίζουν το έργο αλληλοσυνδέονται και έτσι δημιουργούν ένα ακέραιο κομμάτι με συνοχή. Το σύνολο των επιμέρους στοιχείων βοηθούν στην κατανόηση του έργου ενώ το μήνυμα χάνεται όταν τα στοιχεία εξετάζονται μεμονωμένα. Επίσης ένα έργο τέχνης έχει ολιστική διάσταση απεικονίζοντας τις όψεις και τις διαλεκτικές αντιθέσεις αυτού που παρουσιάζεται (Κόκκος, 2011, σ. 75).

Σύμφωνα με τους Adorno και Horkheimer (1984, σ. 99) τα αυθεντικά έργα τέχνης εκφράζουν μιαν αλήθεια μια «μεστή από νοήματα εξήγηση της ζωής». «Η συγκίνηση από σημαντικά έργα […] αφορά στη στιγμή κατά την οποία ο προσλαμβάνων ξεχνά τον εαυτό του και χάνεται μέσα στο έργο: όταν ο ίδιος συγκλονίζεται. Όταν χάνει το έδαφος κάτω από τα πόδια του η δυνατότητα της αλήθειας, που ενσαρκώνεται μέσα στην αισθητική εικόνα, γίνεται ολοζώντανη μπροστά του (Adorno, 2000, σ. 415).

Επίσης, τα έργα έχουν και την αντισυμβατική υφή τους. Η δομή και το περιεχόμενο τους έρχονται σε αντίθεση μα τα στερεότυπα και το αυτονόητο. Μας οδηγούν σε αναζητήσεις που δεν μπορεί κανείς εύκολα να ερμηνεύσει να νοήματα. Έτσι, τα νοήματα που κρύβονται έχουν περισσότερες από μια ερμηνείες. Ο καθένας διαμορφώνει μια διαλεκτική σχέση με αυτά, τα προσεγγίζει με τον δικό του τρόπο και ανακαλύπτει το δικό του νόημα (Κόκκος, 2011,σ. 75). Οι δυο εκπρόσωποι της Σχολής της Φρανκφούρτης πιστεύουν ότι ο παρατηρητής στο έργο του πρέπει να καταβάλει έντονη προσπάθεια προκειμένου να ανιχνεύσει τα νοήματα και να δώσει τη δική του ερμηνεία, εμβαθύνοντας όλο και περισσότερο, οδηγώντας το σε αναδημιουργία (Κόκκος, 2011).

Εξ' αιτίας των παραπάνω χαρακτηριστικών των έργων τέχνης, δηλαδή της αντισυμβατικότητας, της ολιστικής τους διάστασης, της αυθεντικότητας και των πολλαπλών ερμηνειών που επιδέχονται, έρχονται σε αντίθεση με τους στερεότυπους κανόνες και τις αλλοτριωμένες σχέσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, προσδίδοντας στην αισθητική εμπειρία μια κριτική λειτουργία. Τα αυθεντικά έργα τέχνης καλλιεργούν την κριτική συνείδηση και μας οδηγούν στην αμφισβήτηση του κατεστημένου με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ζωής μας (Κόκκος, 2011).

Η μέθοδος του Freire

Σημαντική υπήρξε και η συμβολή του Freire σε ότι αφορά στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία. Ο Freire ανέπτυξε τη μέθοδό του επηρεασμένος από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζούσε. Στο πλαίσιο εκμάθησης της γλώσσας σε ενήλικους εκπαιδευόμενους ο Freire χρησιμοποιούσε κείμενα Βραζιλιάνων συγγραφέων και στη μετέπειτα πορεία του ως εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε έργα τέχνης κυρίως σκίτσα. Το ζητούμενο ήταν οι συμμετέχοντες να επεξεργάζονται τις κωδικοποιήσεις, οι οποίες ήταν άμεσα συνδεδεμένες με τις καταστάσεις τις οποίες ζούσαν οι εκπαιδευόμενοι. Η διαλογική ανάλυση των επιμέρους στοιχείων των έργων έκανε τους εκπαιδευόμενους να το κατανοούν κριτικά. Έτσι μέσα από τη συνθετική, ολιστική ανάλυση του έργου οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μετασχημάτιζαν την αντίληψή τους. Η μέθοδος που χρησιμοποιούσε ο Freire απευθυνόταν στοχευμένα στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες τις οποίες αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευόμενοι. Τα έργα τα οποία επιλέγονταν, γίνονταν με τρόπο που να φωτίζονται οι αιτίες της κατάστασής τους. Στις δυτικές, ανεπτυγμένες κοινωνίες οι ομοιότητες είναι ελάχιστες, με αποτέλεσμα η μέθοδος του Freire για την ολιστική αξιοποίηση έργων τέχνης με στόχο την κριτική συνειδητοποίηση να χρησιμοποιείται με κάποιες διαφορές (Κόκκος, 2011).

Η συμβολή του Perkins

Ο Perkins προτείνει μια τεχνική για τη μεθοδική παρατήρηση ενός εικαστικού έργου τέχνης η οποία αποτελείται από τέσσερις φάσεις. Στο βιβλίο The Intelligent Eye (1994) αναλύεται η τεχνική κατά την οποία ο παρατηρητής αντιλαμβάνεται τεκμηριωμένα ένα έργο τέχνης. Εμβαθύνει την κρίση του απέναντι στο έργο προχωρώντας βαθύτερα και πέρα από τα αν ανταποκρίνεται στην αισθητική του. Αναπτύσσει μια μεθοδολογία που το άτομο εμπλουτίζει την αισθητική του εμπειρία καθώς και μια κριτική στοχαστική ματιά του εκπαιδευτικού πλαισίου (Perkins, 1994, σ. 87-89). Οι τέσσερις φάσεις της τεχνικής είναι οι εξής:

1. *τα άτομα παρατηρούν το έργο προσεκτικά και έργα δίχως να προβαίνουν σε ερμηνείες απαντούν σε κάποιες κατευθυντήριες ερωτήσεις όπως: ποιες είναι οι πρώτες σκέψεις σας; τι ενδιαφέρον βρίσκετε; αν ναι σημειώστε το, τι έχετε ανάγκη να διευκρινιστεί περισσότερο;*

2. *τα άτομα παρατηρούν το έργο, αυτή τη φορά ¨με ανοικτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση¨ όπως συγκεκριμένα αναφέρει ο Αλ. Κόκκος (2011). Δεν προβαίνουν σε οριστικά συμπεράσματα και πάλι απαντούν σε κάποιες κατευθυντήριές ερωτήσεις όπως: σε ποια ζητήματα θα θέλατε οπωσδήποτε μιαν απάντηση; Υπάρχει ένα γεγονός ή μια ιστορία που δεν την είχατε δει πιο πριν;*

3. *τα άτομα εμβαθύνουν ακόμη περισσότερο κατευθυνόμενοι από τα στοιχεία που συγκέντρωσαν στις δυο προηγούμενες φάσεις και εδώ απαντούν σε κατευθυντήριες ερωτήσεις όπως: ποια από τα στοιχεία του έργου προσδίδουν σημασίες- βαρύτητες; επιστρέψτε στα βασικά ερωτήματα που επεξεργαστήκατε ως εδώ και δώστε τεκμηριωμένες απαντήσεις.*

4. *στη τελευταία φάση τα άτομα παρατηρούν το έργο συνθετικά με βάση την πρότερη παρατήρησή τους, αναστοχάζονται επάνω στο έργο και καταγράφουν τα βιώματά τους, σε σχέση με την παρατήρηση τους, τους μετασχηματισμούς των αρχικών σκέψεων του και τις παραδοχές τους.*

Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω θα παρουσιάσουμε τη μέθοδο ¨Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία¨ η οποία διατυπώθηκε από τον Αλ. Κόκκο μέσω του προγράμματος ARTiT: Development of Innovative Methods of training the trainers που συμμετείχαν φορείς από τέσσερις χώρες, η Ελλάδα, η Ρουμανία, η Δανία και η Σουηδία. Η μέθοδος αυτή αποτελείται από έξι στάδια.

Στο πρώτο στάδιο γίνεται η διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό επάνω σε ένα θέμα που ο εκπαιδευτής παρατηρεί στερεοτυπικές παραδοχές. Στο δεύτερο στάδιο οι συμμετέχοντες εκφράζουν συστηματικά τις απόψεις τους για το θέμα με έναυσμα τη διεργασία που ξεκινά ο εκπαιδευτής. Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτής μελετά τις απαντήσεις που του δίνουν οι εκπαιδευόμενοι και προσδιορίζει τις απόψεις, υπο-θέματα που θα εξεταστούν. Στο τέταρτο στάδιο επιλέγονται από τον εκπαιδευτή τα έργα τέχνης που θα χρησιμοποιηθούν και θα λειτουργήσουν ως εναύσματα για τη διαδοχική επεξεργασία των υποθεμάτων. Στο πέμπτο στάδιο πραγματοποιείται διαδοχικά, μέσω της επεξεργασίας των έργων τέχνης, κριτική προσέγγιση των υποθεμάτων. Ο εκπαιδευτής έχει στόχο την αποκάλυψη διαφορετικών οπτικών γωνιών προκειμένου οι συμμετέχοντες να ανακαλύψουν περισσότερες διαστάσεις και να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Η αισθητική εμπειρία είναι το βασικό μαθησιακό εργαλείο σε αυτό το στάδιο. Τα έργα τέχνης τα οποία θα μελετηθούν μπορούν να επιλεγούν από τον εκπαιδευτή, όμως μπορεί να επιλεγούν και από τους συμμετέχοντες. Το κάθε ένα από τα έργα τέχνης μελετάται κριτικά και συνδέεται με τα υποθέματα μέσα από την έκφραση εμπειριών, συναισθημάτων και σκέψεων από την πλευρά των συμμετεχόντων. Η τεχνική του Perkins χρησιμοποιείται προκειμένου να γίνει η συστηματική

παρατήρηση των έργων. Στο έκτο στάδιο της μεθόδου ¨Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία¨, γίνεται σύνθεση, κριτική αποτίμηση και εμπλουτισμός των ιδεών που προέκυψαν. Ο εκπαιδευτής κατευθύνει του εκπαιδευόμενους να εξετάσουν τα στερεότυπα που συνδέονται με το θέμα και έπειτα τους οδηγεί στο να συγκρίνουν τις αρχικές τους θέσεις με αυτές που προέκυψαν μέσα από το διάλογο. Στο τέλος ο εκπαιδευτής παρουσιάζει τη σύνθεση η οποία προέκυψε μέσα από όλη τη διαδικασία.

Ο ρόλος της τέχνης στη Μετασχηματίζουσα Μάθηση για το νέο παιδαγωγό

Σύμφωνα με τον Αλ. Κόκκο (2011) σε πολλές χώρες της Ευρώπης και της Β. Αμερικής εφαρμόζεται η αξιοποίηση της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Για παράδειγμα στη Γαλλία προβάλλονται αποσπάσματα ταινιών σε όλα τα Λύκεια της χώρας, στο πλαίσιο διδασκαλίας των μαθημάτων Ιστορίας και Γλώσσας και έπειτα εκπαιδευτικοί και μαθητές προχωρούν σε συζήτηση πάνω σε θέματα που αφορούν τη διδακτέα ύλη και σχετίζονται με την ταινία. Στη χώρα μας υπάρχουν κάποιες περιπτώσεις εφαρμογής της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς σε Ι.Ε.Κ. και Σ.Δ.Ε. (Κόκκος, 2011).

Πέραν όμως της εφαρμογής του εν λόγω προγράμματος σε ότι αφορά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, υπάρχει σχεδιασμός για την εφαρμογή του και στην τυπική εκπαίδευση, σύμφωνα με το σχεδιασμό του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Το πρόγραμμα εφαρμογής της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς προορίζεται να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης ξεκινώντας από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο. Όπως συγκεκριμένα αναφέρεται στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στόχος του Νέου Σχολείου είναι η ριζική αναδόμηση του σχολείου, του ρόλου των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. Η εφαρμογή της τέχνης για εκπαιδευτικούς σκοπούς βασίζεται σε δύο κεντρικούς άξονες. Αφ’ ενός αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και την υιοθέτηση του νέου τους ρόλου και αφ’ ετέρου στην ενσωμάτωση της τεχνικής στην εκπαιδευτική διαδικασία της τυπικής εκπαίδευσης.

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναδιαμορφώσουν το ρόλο τους σε σχέση με το νέο σχολείο, κρίνεται απαραίτητο να αξιοποιήσουν τη μεθοδολογία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει την εκπαίδευσή τους μέσα από την τέχνη με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται αναγκαία καθώς αφορά στο μετασχηματισμό τους σε κριτικό αναδημιουργό του εκπαιδευτικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και πρακτικών όπως είναι για παράδειγμα ο καταιγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση και η επίδειξη θα διαμορφώσουν το πλαίσιο επιμόρφωσής τους. Η χρήση της αισθητικής εμπειρίας δεν υποκαθιστά τις παραπάνω μεθόδους οι οποίες χρησιμεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η χρήση των έργων τέχνης ως εναυσμάτων είναι πολύ σημαντική και αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης και μπορεί να χρησιμοποιείται συχνά (Κόκκος, 2011).

Η χρήση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία στην τυπική εκπαίδευση θα βοηθήσει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών. Θα τους βοηθήσει σε τομείς όπως για παράδειγμα είναι η δημιουργικότητα, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η συνεργασία με άλλους,

ο προγραμματισμός και η ανάληψη πρωτοβουλιών. Οι διδακτικές πρακτικές που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σύμφωνα με το Πλαίσιο Αναφοράς του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών είναι η εμπλουτισμένη διδασκαλία, οι ερωτήσεις - απαντήσεις, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι (για το νηπιαγωγείο), ο καταιγισμός ιδεών, το project, η εκπαιδευτική επίσκεψη, η προσομοίωση, τα πειράματα, η ομαδική εργασία, η διαθεματική προσέγγιση, και η εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη.

Βιβλιογραφία

Κόκκος, Α. (2005*). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. 1η διδακτική ενότητα. Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων.* Αθήνα: ΕΚ.Ε.Σ.ΑΠ.

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. 3η διδακτική ενότητα. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας.* Αθήνα: ΕΚ.Ε.Σ.ΑΠ.

Adorno, Th. (2000). *Αισθητική θεωρία.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Horkheimer, M. & Adorno, Th (1947 [1984]). «Η βιομηχανία της κουλτούρας: Ο διαφωτισμός ως εξαπάτηση των μαζών». Στο Adorno, Th. κ.ά., *Τέχνη και μαζική κουλτούρα.* Αθήνα: Ύψιλον.

Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. And Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. San Francisco: Jossey-Bass.*

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye.* Harvard Graduate School of Education.

Ο ψηφιακός εγγραμματισμός ως πολύδωρο, εκπαιδευτικό κληροδότημα της αυτοαξιολόγησης

Μαστρογιάννης Αλέξιος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε
alexmastr@yahoo.gr

Περίληψη

Ο θεσμός της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, ως μια συνεχής δυναμική διαδικασία, ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου, τάραξε τα λιμνάζοντα «αξιολογικά ύδατα» της ελληνικής εκπαίδευσης. Πεντακόσια περίπου σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης έλαβαν μέρος «ιδία βουλήσει» σε αυτή τη ριζοσπαστική απόπειρα υποστήριξης διαρθρωτικών αλλαγών στις δομές, τις διαδικασίες, τις σχέσεις και στην κουλτούρα της Σχολικής Μονάδας, κατά την πρώτη πιλοτική εφαρμογή της, τα σχολικά έτη 2010-11 και 2011-12. Η παρούσα εργασία αναφέρεται στις παρεμβάσεις, εντυπώσεις, κρίσεις και προτάσεις Σχολικού Συμβούλου, κατά τη διττή συμμετοχή του στον θεσμό της Αυτοαξιολόγησης, ως επιστημονικά υπεύθυνου κατά πρώτοις, σε σχολείο της περιφέρειάς του αλλά και ως επιμορφωτή εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης σε μιαν άλλη, απομακρυσμένη Σχολική Μονάδα του Νομού. Κοινή συνιστώσα των παρεμβάσεων, κατά την υλοποίηση των Σχεδίων Δράσης και στα 2 σχολεία, υπήρξαν οι αντισταθμιστικές πρακτικές για αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και υπερακόντιση του «τεχνολογικού ελλείμματος» των εκπαιδευτικών, το οποίο δυσχεραίνει και παρακωλύει το καθημερινό, εκπαιδευτικό τους έργο.

Λέξεις - κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, πιλοτική εφαρμογή, ψηφιακός εγγραμματισμός

Ο Σχολικός Σύμβουλος και η πιλοτική αυτοαξιολόγηση

Σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο (Υ.Α Φ.353.1./324/105657/Δ1, Αριθ. Φύλλου 1340/16-10-2002), οι Σχολικοί Σύμβουλοι πραγματοποιούν παιδαγωγικές συναντήσεις με το διδακτικό προσωπικό, οργανώνουν την επιμόρφωσή τους, παρεμβαίνουν στον προγραμματισμό και απολογισμό του έργου του σχολείου, ενισχύουν και αναδεικνύουν τη λειτουργία των εργαστηρίων, των βιβλιοθηκών και των λοιπών εξοπλιστικών μέσων και δημιουργούν παιδαγωγικά εύκρατες συνθήκες για την ορθή εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών. Γενικά, φροντίζουν για την αντιμετώπιση κάθε προβλήματος της αρμοδιότητάς τους, το οποίο ενδεχομένως παρακωλύει την ομαλή λειτουργία του σχολείου και δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστεί από τον Σύλλογο των Διδασκόντων.

Στα προαναφερθέντα αυτά πλαίσια των αρμοδιοτήτων του, και για πρώτη φορά, ο Σχολικός Σύμβουλος, κατά το σχολικό έτος 2010-11, κλήθηκε να υποστηρίξει τον άκρως καινοτόμο, για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, θεσμό της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας (ΑΕΕ).

Με τη με αριθ. πρωτ. Φ.12/80/8876/Γ1 της 24/01/2011, Εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας είχαν οριστεί οι Σχολικές Μονάδες της Α/Θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης που συμμετείχαν στην Αυτοαξιολόγηση. Συγκεκριμένα, κατά την πρώτη του πιλοτική - προαιρετική εφαρμογή,

στον θεσμό της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου, μετά από σχετική απόφαση των οικείων Συλλόγων Διδασκόντων, συμμετείχαν 116 Νηπιαγωγεία, 177 Δημοτικά και 205 σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συνολικά, 6.000 εκπαιδευτικοί και 500 περίπου Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπηρέτησαν τις δίχρονες διαδικασίες του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης.

Δοθείσης και της στρεβλωτικής και παθογενούς τριακονταετούς «αξιολογικής απραξίας» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005), ως γενικός σκοπός της Αυτοαξιολόγησης τέθηκε η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της Σχολικής Μονάδας. Τα τελευταία χρόνια, οι μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα αποτελούν υψηλή προτεραιότητα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, κατέχουν κεντρική θέση και εμφανίζουν μια ιδιαίτερη δυναμική (Υφαντή, 2000).

Μετά την περιστολή των συστημάτων εξωτερικής αξιολόγησης, άρχισε να εμφανίζεται στο εκπαιδευτικό προσκήνιο η δυναμικότητα της εσωτερικής αξιολόγησης ή Αυτοαξιολόγησης. Πλέον, η Αυτοαξιολόγηση είναι μια κύρια και σημαντική σχολική έννοια, γι΄ αυτό και τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα σε ολόκληρη την Ευρώπη προσπαθούν να βρουν τρόπους για την ενσωμάτωσή της, ως μιας καθημερινής, απαραίτητης πρακτικής, στα σχολικά συγκροτήματα (Mc Namara & O' Hara, 2008).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι σαφώς έννοια πολυπαραγοντική, πολυδιάστατη και πολυσήμαντη και αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους και τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς, τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα διδακτικά υλικά, την κτιριακή υποδομή κ.λπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, Κουτούζης & Χατζηευστρατίου, 1999).

Φυσικά, για πολλούς εκπαιδευτικούς και σχολεία η Αυτοαξιολόγηση δεν είναι μια καινούργια διαδικασία, αφού αυτή έχει χρησιμοποιηθεί επί σειρά ετών, ίσως και άτυπα, για να προσδιορίζεται η ποιοτική λειτουργία των σχολείων, αλλά και να αποσαφηνίζεται και να καθορίζεται το πακέτο των διορθωτικών παρεμβάσεων, ώστε να βελτιώνεται η σχολική αποτελεσματικότητα (The Irish Department of Education and Skills, 2012α). Οπωσδήποτε, τα «καλά» ευρωπαϊκά σχολεία, από πολύ παλιά, υλοποιούσαν διαδικασίες άτυπης Αυτοαξιολόγησης σε κάθε τομέα των εργασιών τους, ωστόσο μια συστηματικότητα και αντικειμενικότητα στις παρεμβάσεις τους, γενικά, εξέλιπε (NCSL, 2011).

Στην ελληνική, άκρως συγκεντρωτική, εκπαιδευτική ενδοχώρα, η ΑΕΕ, ως μια σημαντική συνιστώσα εσωτερικής αξιολόγησης αποτέλεσε ένα ριζοσπαστικό τόλμημα με αφετηρία την αλλαγή δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας και τελικό στόχο τη σταδιακή αποσυγκέντρωση και την ενίσχυση της αυτονομίας των Σχολικών Μονάδων.

Η ανάπτυξη και η ανάδειξη της Σχολικής Μονάδας, μέσω της πλουραλιστικής συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, με στόχο τη βελτίωση εκπαιδευτικών πρακτικών και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, η καλλιέργεια συνεργασίας και αυτοδέσμευσης, η δημιουργία συνθηκών για αυτογνωσία και αυτοβελτίωση, η παρακολούθηση της προόδου της, αλλά και η δημιουργία κουλτούρας αξιολόγησης στα σχολεία υπήρξαν

καίριοι, παράπλευροι στόχοι της ΑΕΕ (ΙΕΠ, 2011α). Με τη συνένωση και τη συστράτευση των μελών της σχολικής κοινότητας δημιουργούνται συνθήκες συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων, καθώς και ευοίωνες προοπτικές ενεργοποίησης νέων κοινοτήτων πρακτικής, που μπορούν να αποδώσουν ποιοτικούς, εκπαιδευτικούς καρπούς, αλλά και να παραγάγουν τις επιθυμητές αλλαγές στο σχολικό σύστημα (Ryan & Telfer, 2011). Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της Αυτοαξιολόγησης είναι ότι επιτρέπει στο προσωπικό να αναπτύξει τις δικές του ατζέντες και να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα θέματα, που χρήζουν άμεσης βελτίωσης. Μάλιστα, ευρήματα από την Αυτοαξιολόγηση είναι πιθανότερο να τηρηθούν πιο αποτελεσματικά (McNicol, 2003).

Ειδικότερα, ως γενικός στόχος της ΑΕΕ ορίσθηκε η διαμόρφωση ενός δημιουργικού συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης των σχολείων, ώστε να διαπιστώνονται τα θετικά στοιχεία του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, να εντοπίζονται οι αδυναμίες και να αναδεικνύονται οι σωστές παρεμβάσεις για την επίλυση των προβλημάτων, με βάση τις ιδιαιτερότητες των Σχολικών Μονάδων (ΙΕΠ, 2011β).

Γενικά, λοιπόν, η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου είναι μια συνεργατική, στοχαστική διαδικασία εσωτερικής θεώρησης του σχολείου. Είναι ένα ζωτικής σημασίας αποτελεσματικό εργαλείο για τη βελτίωση και την ανάπτυξη των σχολικών παραμέτρων, αφού αρχικά βοηθά να εντοπιστούν οι τομείς που χρήζουν ανάπτυξης και ακολούθως να επισημανθούν οι κατάλληλες ενέργειες, που πρέπει να ληφθούν, ώστε να βελτιωθούν αυτοί οι ελλειμματικοί τομείς (The Irish Department of Education and Skills, 2012β; Ryan & Telfer, 2011). Συνοπτικά και συγκεκριμένα, η Αυτοαξιολόγηση βελτιώνει τη μάθηση των μαθητών, υποστηρίζει τη συνεχή ανάπτυξη και βελτίωση, ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών (McNicol, 2003) και τέλος παρέχει τη δυνατότητα στα σχολεία να πουν τη «δική τους ιστορία» (The Irish Department of Education and Skills, 2012β).

Η σχολική πραγματικότητα μπορεί να αναλυθεί σε πέντε θεματικά πεδία, τα οποία και αποτέλεσαν το αντικείμενο της Αυτοαξιολόγησης. Μάλιστα σε κάθε πεδίο αντιστοιχούν και οι σχετικοί, επιμέρους δείκτες, οι οποίοι εξειδικεύουν τους τομείς της Αυτοαξιολόγησης και αποτιμώνται με κριτήρια, ποσοτικά ή ποιοτικά. Αναλυτικά, τα πέντε θεματικά πεδία και οι επιμέρους τομείς τους αναφέρονται αμέσως παρακάτω (ΙΕΠ, 2011α):

- *1ο Πεδίο: Μέσα - Πόροι - Ανθρώπινο Δυναμικό (Υλικοτεχνική υποδομή - Οικονομικοί Πόροι - Ανθρώπινο δυναμικό)*
- *2ο Πεδίο: Οργάνωση και Διοίκηση του Σχολείου (Οργάνωση του σχολείου - Διοίκηση του σχολείου - Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων)*
- *3ο Πεδίο: Κλίμα και Σχέσεις στο Σχολείο*
- *4ο Πεδίο: Εκπαιδευτικές Διαδικασίες (Εφαρμογή προγράμματος Σπουδών - Ποιότητα της Διδασκαλίας - Οργάνωση της τάξης - Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών)*
- *5ο Πεδίο: Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα (Φοίτηση και Διαρροή Μαθητών - Επίδοση και Πρόοδος μαθητών - Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη Μαθητών)*

Η διάρκεια του έργου της ΑΕΕ ήταν διετής χωρισμένη σε τέσσερα στάδια. Συγκεκριμένα:

- *Στο 1ο στάδιο αποτυπώθηκε η γενική εικόνα του σχολείου (Σεπτ. 2010 – Ιαν. 2011)*
- *Στο 2ο στάδιο προετοιμάστηκαν Σχέδια Δράσης με βάση τα στοιχεία της αποτίμησης της γενικής εικόνας του σχολείου (Φεβρ. 2011 – Ιουν. 2011)*
- *Στο 3ο στάδιο υλοποιήθηκαν τα Σχέδια Δράσης της Σχολικής Μονάδας (Σεπτ. 2011 – Ιαν. 2012)*
- *Στο 4ο στάδιο με την ολοκλήρωση των Σχεδίων Δράσης, παρουσιάστηκαν και αξιολογήθηκαν τα αποτελέσματα της διετούς αυτής παρέμβασης (Φεβρ. 2012 – Ιουν. 2012)*

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πιλοτικής εφαρμογής του έργου υπήρξαν διαδικασίες υποστήριξης και ανατροφοδότησης των Σχολικών Μονάδων καθώς και διαδικασίες ενδιάμεσης αξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα αλλά και σε περιφερειακό επίπεδο (Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης), καθώς επίσης και σε κεντρικό επίπεδο (Δ/νσεις Σπουδών ΠΕ και ΔΕ, Ομάδα έργου της ΑΕΕ στο ΙΕΠ).

Σε περιφερειακό επίπεδο, οι Σχολικοί Σύμβουλοι, των οποίων σχολεία της περιφέρειάς τους συμμετείχαν στο πρόγραμμα της ΑΕΕ, είχαν την ευθύνη παρακολούθησης της υλοποίησης του έργου της Αυτοαξιολόγησης στις Σχολικές Μονάδες. Οι υπόλοιποι Σχολικοί Σύμβουλοι, σχολεία των οποίων δε δήλωσαν συμμετοχή στο πρόγραμμα, συμμετείχαν ως επιστημονικοί συνεργάτες Σχολικών Μονάδων άλλων Περιφερειών.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, λοιπόν, ως θεμελιώδεις μοχλοί της εφαρμογής του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης παρακολουθούσαν συστηματικά, παρενέβαιναν συμβουλευτικά και διοργάνωναν επιμορφωτικές συναντήσεις σε τοπικό και σε ενδοσχολικό επίπεδο, όπου κρινόταν αναγκαίο. Στα παραδοτέα δε, του έργου των Σχολικών Συμβούλων συμπεριλαμβάνονταν:

- *Εκθέσεις προόδου του έργου στην Περιφέρειά τους μετά την ολοκλήρωση του κάθε σταδίου (α΄ και β΄ τετραμήνου κάθε έτους).*
- *Εκθέσεις αξιολόγησης του έργου*

Η συμμετοχή σε προγράμματα Αυτοαξιολόγησης, κατά την πιλοτική εφαρμογή

Σχολικός Σύμβουλος συμμετείχε ως επιστημονικός υπεύθυνος της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης στο μοναδικό σχολείο της περιφέρειάς του το οποίο δήλωσε οικειοθελώς συμμετοχή. Ως σχολικός Σύμβουλος της περιοχής έλαβε μέρος με επιμορφωτικό και καθοδηγητικό ρόλο, σε όλες τις ολομέλειες αλλά και στις συναντήσεις των 2 υποομάδων που πραγματοποίησε το σχολείο, σχετικά με την ΑΕΕ. Ακόμη, συμμετείχε και ως ειδικός επιμορφωτής εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση Σχεδίου Δράσης, σε άλλη Σχολική Μονάδα του Νομού.

Συμμετοχή ως επιστημονικός υπεύθυνος στην πιλοτική εφαρμογή

Ως επιστημονικός υπεύθυνος στο Δημοτικό Σχολείο παρείχε πέραν των άλλων και καθαρά επιμορφωτικό έργο 15 ωρών, περί της Αυτοαξιολόγησης και των τρόπων εφαρμογής και υλοποίησής της, με τις 5 τελευταίες ώρες να είναι αφιερωμένες στην ανάπτυξη, αξιοποίηση και τον εμπλουτισμό της ιστοσελίδας του σχολείου, που ήταν και το αντικείμενο του Σχεδίου Δράσης.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2010-2011, η διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος ξεκίνησε κανονικά με την εθελοντική συμμετοχή του Διευθυντή του σχολείου και 8 εκπαιδευτικών. Μάλιστα, από τον Σχολικό σύμβουλο, παραδόθηκαν έγκαιρα στον Διευθυντή του σχολείου, σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή, τα τρία τεύχη της ΑΕΕ (έκδοσης ΚΕΕ) και συζητηθήκαν τα χρονοδιαγράμματα υλοποίησης του προγράμματος.

Μετά το πέρας της διερεύνησης των τομέων, τον Ιανουάριο του 2011, επιλέχτηκαν οι δύο τομείς: α. Η υλικοτεχνική υποδομή (από το 1ο πεδίο) και β. Ατομική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (από το 5ο πεδίο), για περαιτέρω συστηματική διερεύνηση. Αποφασίστηκε να σχηματιστούν δύο ομάδες, μία ανά τομέα. Μάλιστα, η υλικοτεχνική υποδομή κατάσταση του σχολείου κρίθηκε ανεπαρκής και απάδουσα παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών συνθηκών. Ακόμη και οι αντισταθμιστικές παρεμβάσεις του σχολείου σε ενταξιακά, διαφοροποιημένα και εξατομικευμένα πλαίσια κρίθηκαν ατελέσφορες.

Στη Β΄ φάση της διαδικασίας έγινε η επιλογή του Σχεδίου Δράσης και η κατάρτισή του. Στην πρώτη συνάντηση της ομάδας Αυτοαξιολόγησης τον Φεβρουάριο του 2011 καθορίστηκε η διαδικασία ιεράρχησης των προτεραιοτήτων. Αποφασίστηκε να υλοποιηθεί Σχέδιο Δράσης με τίτλο «Ανάπτυξη σχολικής ιστοσελίδας» από το Πεδίο «Μέσα – Πόροι – Ανθρώπινο δυναμικό», τον Τομέα «Υλικοτεχνική υποδομή» και τον Δείκτη «Μέσα του σχολείου». Εννοιολογικά, η Αυτοαξιολόγηση μπορεί να κατανοηθεί ως ένα Σχέδιο Δράσης που εκπονεί το σχολείο, μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες, με συστηματικό τρόπο, περιγράφουν και αξιολογούν τη λειτουργία του σχολείου, παίρνουν αποφάσεις και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στα πλαίσια της σχολικής ανάπτυξης (Ryan & Telfer, 2011).

Στην επόμενη συνεδρίαση μετείχαν ο Σχολικός Σύμβουλος, ο επιστημονικός συνεργάτης του προγράμματος (Σχολικός Σύμβουλος άλλης, όμορης περιφέρειας), ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας και οι οκτώ εκπαιδευτικοί της ομάδας Αυτοαξιολόγησης. Αποφασίστηκε στην επόμενη συνάντηση να κληθούν να συμμετάσχουν και τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου για να καταθέσουν τις προτάσεις τους σχετικά με το Σχέδιο Δράσης που επιλέχτηκε, αλλά και να συνεργαστούν, γενικότερα, με τη σχολική κοινότητα για την υλοποίησή του.

Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, του δεύτερου έτους εφαρμογής του έργου της ΑΕΕ στο Δημοτικό Σχολείο υλοποιήθηκε Σχέδιο Δράσης με τίτλο: «Ανάπτυξη Σχολικής Ιστοσελίδας». Αρχικά, επειδή παρατηρήθηκε σημαντικό «ψηφιακό έλλειμμα» στο σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του Προγράμματος πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από ενημερωτικές συναντήσεις, επιμορφωτικού κυρίως χαρακτήρα. Μάλιστα, από τον Σχολικό Σύμβουλο πραγματοποιήθηκε επιμόρφωση, επιπλέον του Σχεδίου Δράσης, σε θέματα ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων χρήσης του υπολογιστή, στα πλεονεκτήματα χρήσης της ιστοσελίδας (κυρίως) αλλά και σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως και επίδειξη και δημιουργία δραστηριοτήτων, μέσω διάφορων εκπαιδευτικών λογισμικών. Την ιστοσελίδα σχεδίασε και υλοποίησε συνάδελφος επιμορφωτής «Β΄ Επιπέδου» στις ΤΠΕ, ο οποίος ανέλαβε και ως επιμορφωτής την υλοποίηση Σεμιναρίου 30 συνολικά ωρών, περιστρεμμένου σε θέματα βασικών χρήσεων του υπολογιστή, αξιοποίησης του Διαδικτύου αλλά και διαχείρισης της ιστοσελίδας.

Είναι αδιαμφισβήτητο επιστημονικό γεγονός ότι την τελευταία δεκαετία ο Παγκόσμιος Ιστός αναπτύχθηκε αλματωδώς και από ένα εξειδικευμένο εργαλείο για επιστήμονες, μετασχηματίσθηκε σε έναν καθολικό χώρο πληροφοριών με περισσότερους από δυόμισι δισεκατομμύρια χρήστες παγκοσμίως. Αυτήν την περίοδο, το διαδίκτυο παρέχει απλόχερα τις εφαρμογές του, βαφτισμένες ως Web 2.0, δίνοντας έμφαση και επενδύοντας στην κοινωνικότητα και στη συμμετοχικότητα (Anderson, 2007), ενώ εισέρχεται σταδιακά και δυναμικά στα εξατομικευμένα παλάτια του Web 3.0. Μάλιστα από την αρχή του τρέχοντος αιώνα, το ενδιαφέρον για αξιοποίηση του υπολογιστή στη διδακτική διαδικασία αναζωπυρώθηκε. Ως κύρια, ίσως και αποκλειστική αιτία αυτής της αναθερμάνσεως προβάλλουν τα θέλγητρα και κάλλη του παγκόσμιου, διαδικτυακού ιστού (Βοσνιάδου, 2006; Μαστρογιάννης, 2013).

Πάντως, με την κατασκευή της σχολικής ιστοσελίδας επιχειρήθηκε να αναδυθούν τα πλεονεκτήματα που προσφέρει η ύπαρξή της, ως ενός δηλαδή, καίριου διδακτικού, μαθησιακού, συνεργατικού, επικοινωνιακού και προπαντός οικονομικού εργαλείου. Οι πλεονεκτικοί αυτοί, παραπάνω πυλώνες αποτέλεσαν και τους σκοπούς όλων των επιμορφωτικών παρεμβάσεων κατά την εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης. Ο κύριος σκοπός μιας σχολικής ιστοσελίδας είναι η δημιουργία σχολικού κοινωνικού δικτύου και η δημοσίευση χρονοδιαγραμμάτων, ημερομηνιών εξετάσεων αλλά και απαντήσεων επί «συχνών ερωτήσεων». Παρέχεται online βοήθεια στους μαθητές, αλλά και αναδεικνύονται πλαίσια αλληλεπιδραστικότητας και συνεργατικότητας μεταξύ τους. Η ιστοσελίδα του σχολείου μπορεί να χρησιμοποιηθεί για ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων για τις σχολικές δραστηριότητες στο εσωτερικό της σχολικής κοινότητας. Ακόμα, η σχολική ιστοσελίδα, λειτουργώντας και ως εργαλείο marketing, μπορεί να περιέχει επικαιροποιημένες πληροφορίες, όσον αφορά στις διαδικασίες εγγραφής, μετεγγραφών καθώς και παραλαβής διάφορων πιστοποιητικών (Μαστρογιάννης, 2014).

Γενικά, τα οφέλη που απορρέουν από τη χρήση και διαχείριση μιας σχολικής ιστοσελίδας, ολοκληρωμένης, φιλικής και εξαιρετικά εύκολης στη χρήση, αποτέλεσαν και σημεία αναφοράς και ανάλυσης αλλά και μέλημα όλων των επιμορφωτικών δράσεων του σχετικού σχεδίου. Ομολογουμένως, μια σχολική ιστοσελίδα μπορεί να οργανωθεί και να λειτουργήσει με πολύ ελάχιστη επένδυση, στα πλαίσια ανάπτυξης ιστοσελίδων που προσφέρει δωρεάν, το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ενήργησαν ως πολλαπλασιαστές στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα αλλά και στους μαθητές των μεγάλων τάξεων. Πολλοί δε από τους μαθητές αυτούς εκδήλωσαν ενδιαφέρον και ενθουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία εμπλουτισμού της ιστοσελίδας, αναλαμβάνοντας μερικώς και τον ρόλο του διαχειριστή. Τέλος, η ιστοσελίδα λειτούργησε ως πρότυπος και αρχικός, μιμητικός προπομπός για την δημιουργία ιστοσελίδων και από άλλα γειτονικά σχολεία, γεγονός που καταχωρίζεται και ως ένα παράπλευρο όφελος, αφού οι Σχολικοί Σύμβουλοι μπορούν έτσι να συντονίζουν καλύτερα τα σχολεία τους, επισκεπτόμενοι τα διάφορα σχολικά sites της περιφέρειάς τους (Μαστρογιάννης, 2014).

Συμμετοχή ως ειδικός επιστήμονας κατά την πιλοτική εφαρμογή

Η νέα «πληροφοριακή» τεχνολογία με την καθολική διείσδυσή της, σε κάθε ανθρώπινη πτυχή και δραστηριότητα θα προκαλεί εσαεί κάθε «σύγχρονο» άνθρωπο να την κατακτήσει και να την αξιοποιήσει, δελεάζοντάς τον καθημερινά με τις τεράστιες και εξωπραγματικές

δυνατότητές της. Η αναβάθμισή της και η χρησιμότητά της ως τωρινό και μελλοντικό, περισσότερο, εκπαιδευτικό «εργαλείο» είναι αδιαμφισβήτητη.

Φυσικά, ουδείς παραγνωρίζει και τις διχαστικές επιπτώσεις και συνέπειές της στους, περί αυτήν, αδαείς (ψηφιακός αναλφαβητισμός). Η ψηφιακότητα και ο εγγραμματισμός της αποτελεί ισχυρή, αναπτυξιακή συνιστώσα μιας ολόπλευρης προσωπικότητας ενός σύγχρονου, ενεργού πολίτη και βασική μονάδα ικανοτήτων, που λειτουργεί ως λιπαντικό για την κοινωνική ένταξη, την ανάπτυξη αλλά και την απασχόλησή του. Φυσικά, δε θα πρέπει να παραγνωριστεί πως ο ψηφιακός εγγραμματισμός παρέχει ευκαιρίες ελευθερίας και μονοπάτια πνευματικής διαφυγής, ειδικά σε αναπτυσσόμενες χώρες αλλά και σε περιπτώσεις αποκλεισμών και απαγορεύσεων, όπως τα περιορισμένα από τον νόμο ή τις παραδόσεις δικαιώματα των γυναικών, σε κάποιες περιοχές του πλανήτη (Tristan-Lopez & Ylizaliturri-Salcedo, 2014).

Πολλές συναρπαστικές εφαρμογές της τεχνολογίας (πχ. οι εφαρμογές του Web 2.0) επιβεβαιώνουν ότι μέσω νέων μοντέλων διδασκαλίας και μάθησης μπορούν να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα (Μαστρογιάννης, 2013). Η εκπαιδευτική κοινότητα, ωστόσο, είναι αντιμέτωπη με πολλές προκλήσεις, περισπασμούς και ανασχέσεις, που δυσχεραίνουν ή και παρακωλύουν την τεχνολογική εδραίωση και παγίωση (Dede, 1998; Fouts, 2000). Μάλιστα, η αδιαφορία ή και η φοβία εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η διστακτικότητα και επιφυλακτικότητα της κοινωνίας αλλά και η μη επίτευξη αποτελεσματικής και επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών αποτελούν τα σοβαρότερα προσκόμματα (Μαστρογιάννης, 2013). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, το 20% των εκπαιδευτικών δήλωσε την αδυναμία του να ανταποκριθεί έστω και στοιχειωδώς στις σημερινές τεχνολογικές απαιτήσεις, περί της χρήσης των ΤΠΕ (ΜΠΕ, 2010).

Σε αυτά τα μάλλον μελαγχολικά, ελληνικά, τεχνολογικά πλαίσια, και ως κύριο μέρος του Σχεδίου Δράσης σε ένα άλλο Δημοτικό Σχολείο μιας απομακρυσμένης περιοχής του Νομού, υλοποιήθηκαν επιμορφωτικές δράσεις 30 ωρών (10 τρίωρες συναντήσεις) ως προς την χρήση και αξιοποίηση βασικών λειτουργιών των ΤΠΕ, κατά το διάστημα Μάρτιος- Ιούνιος 2012. Η επιμόρφωση περιστράφηκε σε βασικές δεξιότητες στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ όπως για παράδειγμα Εισαγωγικές Έννοιες, Επεξεργασία Κειμένου, Υπολογιστικά φύλλα, Διαχείριση Πληροφοριών και Επικοινωνίας κ.λπ.

Επιβεβαιωτικό και αποδεικτικό του «θερμού παιδαγωγικά» επιμορφωτικού κλίματος αποτέλεσε και η επιτυχία στις εξετάσεις πιστοποίησης για το λεγόμενο Α΄επίπεδο, όλων και των 7 συναδέλφων, οι οποίοι συμμετείχαν στο πρόγραμμα Αυτοαξιολόγησης. Στις εξετάσεις έλαβαν μέρος σε κέντρο πιστοποίησης που έδρευε στην περιοχή, τον Ιούλιο του 2012.

Σε ένα δεύτερο στάδιο και επειδή η επιμόρφωση είναι καθοριστικής και θεμελιώδους σημασίας για την επαγγελματική και επιστημονική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού, το λεγόμενο Β΄ Επίπεδο, το οποίο αφορά στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, θα πρέπει να αποτελέσει μια αναγκαστικά δρομολογημένη και εκ των ων ουκ άνευ διαδικασία για το σύνολο όλων των εκπαιδευτικών. Αναμφισβήτητα, η σημερινή, απαιτητική ψηφιοχώρα απαιτεί, σαφώς, εκπαιδευτικούς «τεχνολογικά αρματωμένους».

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Ο θεσμός της σχολικής Αυτοαξιολόγησης σύμφωνα με έρευνες και μελέτες (The Irish Department of Education and Skills, 2012β; Ryan & Telfer, 2011; McNicol, 2003) όντως μεταφέρει και δωρίζει παιδαγωγικά ωφελήματα στα σχολικά συστήματα. Η γενίκευσή της, ωστόσο στην Ελλάδα, συναντά τις κάθετες αντιδράσεις των κατά τόπους συλλόγων των εκπαιδευτικών. Παρότι αποτελεί νόμο του κράτους, η πραγματοποίηση των σχετικών με την πορεία της υλοποίησης τής ΑΕΕ σεμιναρίων, αποτράπηκε σε πολλές περιοχές της Ελλάδας. Πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η αυτοαξιολόγηση είναι κυρίαρχα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση και τις άδικες ποσοστώσεις της. Σύμφωνα με εκπαιδευτικούς, σε ένα κλίμα απολύσεων, οικονομικού παροπλισμού, υποχρηματοδότησης, μισθολογικής εξαθλίωσης αλλά και περιθωριοποίησης του εκπαιδευτικού και του δημόσιου σχολείου, οποιεσδήποτε διαδικασίες αξιολόγησης είναι άκαιρες, σκόπιμες, επισφαλείς, τιμωρητικές και αθέμιτες.

Κατά την πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ, οι εμπειρίες που αποκομίστηκαν, τουλάχιστον στα δυο προαναφερθέντα προγράμματα, ήταν άκρως θετικές και ελπιδοφόρες. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών υπήρξε αγαστή και εποικοδομητική και αποτέλεσε μια ισχυρή παράμετρο πλαισίωσης μιας ουσιαστικής κοινότητας μάθησης και πρακτικής, αναδεικνύοντας τη δυναμική της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας.

Παρεκκλίσεις από τον αρχικό προγραμματισμό δεν απαιτήθηκαν, πλην κάποιων αναγκαίων διαφοροποιήσεων στα πρώτα στάδια, λόγω κάποιων αγκυλώσεων και ανασχέσεων, οφειλομένων σε δισταγμούς και «τεχνολογικές φοβίες» εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για υιοθέτηση νέων τεχνολογικών προτύπων.

Η καλύτερη παρακαταθήκη και στις 2 περιπτώσεις των σχολείων, υπήρξε ο ψηφιακός εγγραμματισμός των μεταναστών στην ψηφιοχώρα εκπαιδευτικών, μέσω των πολλαπλών και πολυποίκιλων επιμορφωτικών δράσεων, που υλοποιήθηκαν, κατά την ανάπτυξη των Σχεδίων Δράσης. Μάλιστα, το 80% των Σχεδίων Δράσης (ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, 2013), που εκπονηθήκαν στην επικράτεια κατά την πιλοτική εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης στα Δημοτικά Σχολεία, περιλάμβαναν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (συνολικά 920 ώρες). Η ανάπτυξη ιστοσελίδων, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, η γνωριμία και αξιοποίηση λογισμικών και η χρήση διαδραστικού πίνακα στην τάξη αποτέλεσαν δημοφιλείς στόχους και σκοπούς των επιμορφωτικών δράσεων, πανελλαδικά (ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, 2013).

Φυσικά, στην περίπτωση της σχολικής ιστοσελίδας, για να επιτευχθεί περισσότερη αποτελεσματικότητα απαιτείται συνεχής επικαιροποίηση του υλικού και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα και τρόπους αξιοποίησης των ΤΠΕ και του Διαδικτύου στην καθημερινή, εκπαιδευτική πρακτική. Βέβαια, μια τέτοια επιμορφωτική δράση, που θα πρέπει να αφορά και να αγκαλιάζει όλους τους εκπαιδευτικούς, είναι αναγκαίο να είναι ενταγμένη στα γενικότερα εκπαιδευτικά πλαίσια και όχι μόνο ως μέρος διαδικασιών Αυτοαξιολόγησης. Αποτελεί, αναντίρρητα, μιαν αξιωματική, παιδαγωγική πραγματικότητα η διαρκής και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να πριμοδοτείται με αυτόν τον τρόπο πολλαπλώς, η επιζητούμενη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Και σίγουρα, ένας καλά επιμορφωμένος και ανταποδοτικά μισθοδοτούμενος εκπαιδευτικός θα επιζητεί ο ίδιος συνεχείς και πυκνές (αυτο)αξιολογικές κρίσεις, ώστε μέσω αυτών να αποδεικνύεται περίτρανα η δυναμική και η αξία του, αλλά και να σφραγίζεται πανηγυρικά η δικαίωσή του…

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999). Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Τόμος Β. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π

Anderson, P. (2007). What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education. JISC Technology and Standards Watch, Feb. 2007

Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά Σχολεία και Υπολογιστές. Αθήνα: Gutenberg

Dede, C. (1998). Six Challenges for Educational Technology. Accessed on 30/01/14, from www.virtual.gmu.edu/pdf/ASCD.pdf.

Fouts, T. (2000). Research on computers and education: Past, present and future. Accessed from www.esd189.org/tlp/images/TotalReport3.pdf on 30/01/14

Ινστιτούτο εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2011β). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος ΙΙ: Διαδικασίες και Εργαλεία Εφαρμογής Πρώτου Σταδίου, Σεπτέμβριος 2011

Ινστιτούτο εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2011α). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο, Σεπτέμβριος 2011

Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ). Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μαστρογιάννης, Α. (2014). Εκπαιδευτική Τεχνολογία, Εκπαιδευτικό Λογισμικό και Θεωρίες Μάθησης. 2η Έκδοση Εμπλουτισμένη. Αγρίνιο: Αυτοέκδοση

Μαστρογιάννης Α. (2013). Η εκπαίδευση στον καιρό των υπολογιστών: Ελεύθερη κατάδυση κοντά …στις ακτές του απρόβλεπτου μέλλοντος. Επιστημονικό, Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», Τόμος 1, Τεύχος 3, 71-86

McNamara, G. & O'Hara J. (2008). The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. Studies in Educational Evaluation, 34, 173–179

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΜΠΕ) (2010). Συγκριτική Έκθεση Αποτελεσμάτων της Διερεύνησης Επιμορφωτικών Αναγκών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

McNicol, S. (2003). Developing a Self-Evaluation Model for English School Libraries. School Libraries Worldwide, Volume 9, Number 1, 16-32

Ryan, T. & Telfer, L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. International Electronic Journal of Elementary Education, Vol. 3, Issue 3

The Irish Department of Education and Skills, (2012b). An Introduction to School Self-Evaluation of Teaching and Learning in Post-Primary Schools. Accessed on 15/02/14, from http://schoolself-evaluation.ie/post-primary/wp-content/uploads/2012/11/An Introduction-to-School-Self-Evaluation-of-Teaching-and-Learning-in-Post-Primary-Schools.pdf

The Irish Department of Education and Skills, (2012a). School Self-Evaluation Guidelines for Post-Primary Schools. Accessed on 15/02/14, from http://www.education.ie/en/Publications/Inspection-Reports-Publications/Evaluation-Reports-Guidelines/sse_guidelines_post_primary.pdf

Tristan-Lopez, A. & Ylizaliturri-Salcedo, M. A. (2014). Evaluation of ICT Competencies. In J. M Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), Handbook of Research on Educational Communications and Technology (pp.323-336). Fourth Edition, Springer Science+Business Media New York, 2014

ΥΠΑΙΘ / ΙΕΠ, (2013). Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά, Οκτώβριος 2013

Υφαντή, Α. Α. (2000). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο 3ήμερο Επιστημονικό Συνέδριο, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου, Πάτρα, 19-21 Μαΐου 2000

Πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος της Μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας. Αναστοχαστικές αντιλήψεις των ασκούμενων

Οικονομάκου Μαριάνθη
Διδάσκουσα στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου
oikonomakoum@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2013 και έθεσε ως στόχο την καταγραφή των αναστοχαστικών αντιλήψεων των ασκούμενων για τον τρόπο λειτουργίας των πρακτικών ασκήσεων της γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Επιχειρήθηκε ειδικότερα με τη βοήθεια ερωτηματολογίου που περιλάμβανε κλειστού κι ανοιχτού τύπου ερωτήματα η αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος της Μεντορείας με στόχο να καταδειχθεί η συνεισφοράς του στην ενίσχυση της *επάρκειας* και της *ετοιμότητας* των εκπαιδευτικών, να αναδειχθεί ο καίριος ρόλος των εθελοντών Μεντόρων και να καταγραφούν δυσχέρειες ή εμπόδια που προέκυψαν κατά την υλοποίηση. Μέσω της αξιολογικής διαδικασίας υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα ουσιαστικότερης διασύνδεσης της παιδαγωγικής θεωρίας με τη διδακτική πρακτική μέσω της συνεχούς αναπροσαρμογής του θεσμικού πλαισίου και της ανάληψης περαιτέρω πρωτοβουλιών τόσο στο χώρο του πανεπιστήμιου όσο και σε αυτόν των συνεργαζόμενων σχολικών μονάδων.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαίδευση εκπαιδευτικών, πρακτικές ασκήσεις, παιδαγωγικά τμήματα, το πρόγραμμα της Μεντορείας, γλωσσική διδασκαλία

Εισαγωγή

Η Μεντορεία ως βασικός πυλώνας της πρακτικής άσκησης δημιουργήθηκε μέσα από τη συγκριτική μελέτη του τρόπου υλοποίησης των πρακτικών ασκήσεων σε παιδαγωγικά τμήματα διαφόρων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Σοφός, 2013: 18, Μπούγλας, 2007: 37). Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος από το 2011 στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου υπαγορεύτηκε από την αναγκαιότητα αναβάθμισης της ποιότητας των ασκήσεων μέσω της ανάπτυξης ενός πλαισίου στενότερης συνεργασίας του πανεπιστημίου με τις σχολικές μονάδες και ενσωμάτωσης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών στο κορμό των προπτυχιακών μαθημάτων. Ο σχεδιασμός, ύστερα από τις αναγκαίες τροποποιήσεις που υπέστη επί τη βάσει των διαδοχικών αξιολογήσεων (Σοφός, 2013: 10-7), υιοθέτησε τις βασικές συνιστώσες των θεσμικών στόχων, εμπλουτίζοντάς τους παράλληλα και με άλλους ειδικότερους που άπτονταν της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Έμφαση δόθηκε αρχικά στις γενικότερες επιδιώξεις του προγράμματος που υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα, υπό το βάρος και των ραγδαίων κοινωνικοπολιτισμικών εξελίξεων, περαιτέρω σύνδεσης της παιδαγωγικής θεωρίας με τη διδακτική πράξη μέσω της ενίσχυσης διαδικασιών ανατροφοδότησης και κριτικού στοχασμού (Αυγητίδου et al, 2012: 22, Σοφός, 2011: 4). Οι στόχοι αυτοί πλαισιώθηκαν στη συνέχεια από τον σχεδιασμό δράσεων που αποσκοπούσαν, μεταξύ άλλων, στην πιο αποτελεσματική αξιοποίηση στο πεδίο των αρχών

της επικοινωνιακής κειμενοκεντρικής προσέγγισης (ΔΕΠΠΣ 2003, Χαραλαμπόπουλος, 2001, Ματσαγγούρας, 2001) και στο μέτρου του εφικτού *του κριτικού γραμματισμού* (Π.Σ. του νέου σχολείου 2011, Fairclough 1992). Κατά την υλοποίηση πραγματοποιήθηκαν υποστηρικτικά, σε συνεργασία και με τους Σχολικούς Συμβούλους της περιφέρειας, επιμορφωτικές και ενημερωτικές συναντήσεις με τους ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των οποίων κατατέθηκαν απόψεις και προτάσεις τόσο για ζητήματα που αφορούν τις προκλήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών όσο και για επιμέρους θέματα διδακτικής μεθοδολογίας.

Στόχοι και Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση του τρόπου εφαρμογής του προγράμματος της Μεντορείας στις πρακτικές ασκήσεις της γλώσσας, ώστε να διερευνηθεί, μέσω της καταγραφής των αναστοχαστικών αντιλήψεων των τελειοφοίτων, ο βαθμός επίτευξης των προβλεπόμενων θεσμικών στόχων. Με τη βοήθεια ερωτηματολογίου που επιδόθηκε στο σύνολο των επί πτυχίω φοιτητών μετά το πέρας του εαρινού εξαμήνου επιχειρήθηκε η κριτική αποτίμηση με βάση την κλίμακα Likert πτυχών της οργάνωσης των ασκήσεων τόσο σε επίπεδο πανεπιστήμιου όσο και σε επίπεδο σχολικών μονάδων, η καταγραφή των δυσχερειών που ανέκυψαν κατά τη διενέργεια των προβλεπόμενων διδασκαλιών και η κατάθεση συγκεκριμένων προτάσεων βελτίωσης. Παράλληλα, στο πλαίσιο πάντοτε της ερευνητικής σκιαγράφησης της συνεισφοράς των ασκήσεων στην *επάρκεια* και την *ετοιμότητα* (Γεωργογιάννης, 2006: 23) των μελλοντικών εκπαιδευτικών μελετήθηκε η αποτελεσματικότητα του πλαισίου συνεργασίας των ασκούμενων με τους Μέντορές τους. Στόχο έτσι της δεύτερης θεματικής ενότητας του ερωτηματολογίου αποτέλεσε η ανίχνευση της φύσης της παρέμβασης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών τόσο κατά την προετοιμασία και τον σχεδιασμό όσο και κατά την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και η ανάδειξη των εμποδίων στα οποία προσκρούει η πραγματοποίηση σε ρεαλιστικές συνθήκες της συμβουλευτικής τους καθοδήγησης.

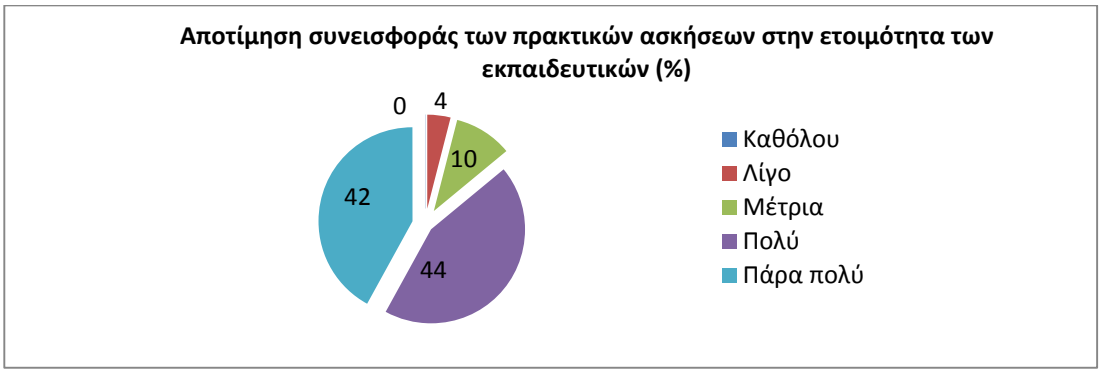
Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε εθελοντικά τον Ιούνιο του 2013 από 127 τεταρτοετείς φοιτητές, 104 γυναίκες και 23 άντρες, οι οποίοι κατά πλειοψηφία εισήχθησαν στο Παιδαγωγικό Τμήμα με πανελλήνιες εξετάσεις (ή σε πολύ μικρό ποσοστό με παγκύπριες), με εξαίρεση 7 μόλις από το σύνολο που είχαν λάβει μέρος στις ειδικές κατατακτήριες εξετάσεις.

Αξιολόγηση του τρόπου λειτουργίας των ασκήσεων

Η πρώτη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου επικεντρώθηκε, μέσα και από τη διερεύνηση επιμέρους οργανωτικών και λειτουργικών θεμάτων, στη μελέτη του βαθμού ετοιμότητας και επάρκειας που οι ασκούμενοι κρίνουν πως απέκτησαν κατά τη διάρκεια των πρακτικών ασκήσεων της γλώσσας. Η συντριπτική πλειοψηφία έτσι των ερωτηθέντων θεωρεί πως οι πρακτικές ασκήσεις συνέβαλαν σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό (86%) στην ετοιμότητά τους (Γεωργογιάννης, 2006: 45) ως εκπαιδευτικών (**Γράφημα 1**), ενώ οι γενικές αυτές τοποθετήσεις κρίθηκε σκόπιμο να αποσαφηνιστούν περαιτέρω μέσω ανοιχτού τύπου ερωτήματος για τις αδυναμίες που τελικά ανέκυψαν σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας. Σημα-

ντικό μέρος των απαντήσεων ανέδειξε το ζήτημα της σχολικής πειθαρχίας στις πιο μικρές κυρίως τάξεις, ενώ επισημάνθηκε εν γένει η ανάγκη ουσιαστικότερης εξοικείωσης με το σχολικό περιβάλλον. Οι ασκούμενοι υπογράμμισαν ειδικότερα την έλλειψη ή και αδυναμία αξιοποίησης των δυνατοτήτων της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, καθώς και την αδυναμία στενότερης συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό λόγω του μεγάλου αριθμού φοιτητών που υποδέχονται οι μονάδες και του φόρτου εργασίας των εμπλεκομένων. Έμφαση δόθηκε και στη δυσκολία εφαρμογής στη σχολική τάξη του πλαισίου αρχών της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της εξατομικευμένης διδασκαλίας λόγω ενίοτε της ελλιπούς πληροφόρησης των φοιτητών για τα κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά ορισμένων κατηγοριών του μαθητικού πληθυσμού.

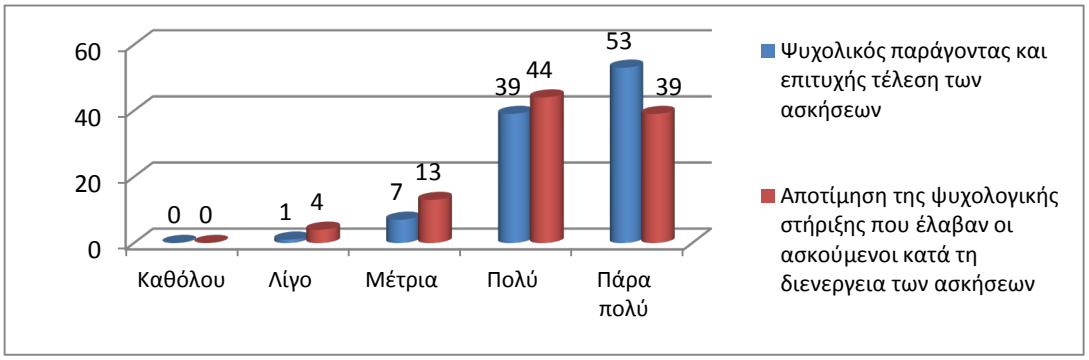


Γράφημα 1: ετοιμότητα των μελλοντικών εκπαιδευτικών

Κοινή συνισταμένη των απαντήσεων αποτέλεσε και ο περιορισμένος χρόνος που οι ασκούμενοι εκτιμούν πως είχαν στη διάθεσή τους για την προετοιμασία και την επιτυχή διενέργεια των ασκήσεων. Έτσι, παρόλο που η εφαρμογή του προγράμματος της Μεντορείας συνέβαλε σημαντικά στη διεύρυνση των χρονικών ορίων, το 54% των ασκουμένων θεωρεί πως δε διέθετε τελικά επαρκή χρόνο (η επιμέρους κατανομή για τον βαθμό ικανοποίησης είναι μέτρια 43%, 9% λίγο και 2% καθόλου) σε αντίθεση με το 26% και το 20% αντίστοιχα που χαρακτήρισε τον προβλεπόμενο χρόνο επαρκή σε μεγάλο και πολύ μεγάλο βαθμό. Στις θετικές πλευρές συγκαταλέγεται, από την άλλη, η επανένταξη το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 στο πρόγραμμα των ασκήσεων των μικρότερων τάξεων (Α' και Β') στις οποίες πραγματοποιήθηκαν οι καθορισμένες και για τις υπόλοιπες τάξεις παρακολουθήσεις και διδασκαλίες. Παρότι επισημάνθηκαν οι ιδιαίτερες απαιτήσεις των βαθμίδων αυτών, ο βαθμός ικανοποίησης από τη μελέτη και κριτική επεξεργασία του ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού αγγίζει το 93% (57% και 36% για τις τιμές "παρά πολύ" και "πολύ ικανοποιητική" αντίστοιχα).

Σημαντικά ερευνητικά δεδομένα προέκυψαν και από τη δέσμη ερωτημάτων που αφορούσε την καθιέρωση και επέκταση των υποχρεωτικών ατομικών ή ομαδικών συμβουλευτικών (Vennman et al, 1998: 414) συναντήσεων στο χώρο του πανεπιστημίου κατα την προετοιμασία των διδασκαλιών. Η συνεισφορά τους αξιολογείται ως πάρα πολύ και πολύ ικανοποιητική με ποσοστά 58% και 37% αντιστοιχα, ενώ το εναπομείναν 5% συκεντρώνεται εξ ολοκλήρου στην ένδειξη "αρκετά ικανοποιητική". Όπως προκύπτει παράλληλα από το **Γράφημα 2**, η επιθυμία αυτή για εξατομικευμένη στο μέτρο του εφικτού υποστήριξη από τους υπευθύνους των ασκήσεων μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης δε σχετίζεται μόνο με γνωστικής φύσεως παραμέτρους αλλά και με αμιγώς ψυχολογικές, καθώς και η ψυχολογική

στήριξη κρίνεται από το 92% των ασκούμενων ως πάρα πολύ και πολύ καθοριστική (με τιμές 53% και 39% αντίστοιχα) για την επιτυχή τέλεση των ασκήσεων. Σε ένα αξιολογικό πλαίσιο, στην καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης των ασκούμενων από την υποστήριξη που τελικά έλαβαν καθόλη τη διάρκεια των ασκήσεων υψηλότερες θέσεις καταλαμβάνει η επιλογή "πολύ" και "πάρα πολύ" με τιμές 44% και 39% αντίστοιχα, ενώ ακολουθεί η επιλογή "μέτρια" και "λίγο" με σαφώς μικρότερα ποσοστά (13% και 7% και 4% και 1% αντίστοιχα).



Γράφημα 2: ο ρόλος της ψυχολογικής στήριξης των ασκούμενων

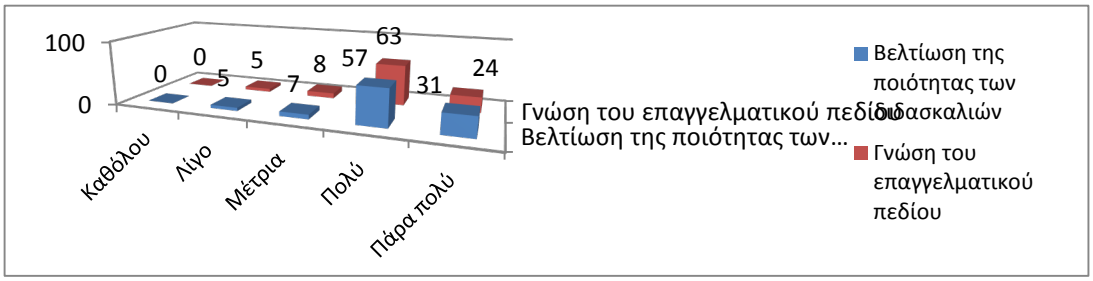
Η άντληση δεδομένων για την γνωστική επάρκεια των αποφοίτων (Γεωργογιάννης, 2006: 44) πραγματοποιήθηκε μέσω διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και προέβλεπε τον εντοπισμό με βάση την αξιολογική κλίμακα του βαθμού ικανοποίησης των τελειόφοιτων τόσο σε ζητήματα γλωσσολογικής ανάλυσης όσο και διδακτικής μεθοδολογίας. Βάσει της συγκρικής αντιπαράθεσης προέκυψε πως υψηλότερο ποσοστό εμφανίζεται στην επιλογή "πολύ" (66% και 64% και για τη εφαρμοσμένη διδακτική και τη γλωσσολογία αντίστοιχα), ενώ οι θετικές κρίσεις ενισχύονται από το 13% και 12% κατ'αντιστοιχία που συγκεντρώνει η ένδειξη "πάρα πολύ". Ωστόσο, στο σύνολο του 79% κι 76% των θετικών τοποθετήσεων προστίθεται και το ποστοστό όσων θεωρούν μέτριο (24% και 21% για τη γλωσσολογία και την εφαρμομένη διδακτική αντίστοιχα) το επίπεδο γνώσεών τους στα δυο αυτά γνωστικά αντικείμενα. Τις απόψεις αυτές κλήθηκαν στη συνέχεια οι ερωτώμενοι να αιτιολογήσουν κατά βούληση βάσει σχετικού ερωτήματος στο οποίο υπογραμμίστηκε η δυσκολία, κατά την κρίση τους, της γλωσσολογικής επιστήμης σε όλο της το φάσμα και η αναγκαιότητα ενίσχυσης των γλωσσικών και παιδαγωγικών μαθημάτων στο υφιστάμενο Πρόγραμμα Σπουδών.

Αποτίμηση του πλαισίου συνεργασίας Μεντόρων-ασκούμενων

Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε η καταγραφή των αναστοχαστικών αντιλήψεων των φοιτητών για τη φύση και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας τους με τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της Μεντορείας και η διατύπωση συγκεκριμένων προτάσεων βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου επί τη βάσει και των αδυναμιών που εντοπίστηκαν. Οι αξιολογικές κρίσεις υποστηρίχθηκαν και εδώ από ερωτήματα ανοιχτού τύπου και αποτέλεσαν τον καρπό μιας διερευνητικής στοχαστικής διαδικασίας (Schön, 1987) που ξεκινά από την ανάλυση του διδακτικού πεδίου και καταλήγει μέσω ανατροφοδότησης στον κριτικό αναστοχασμό (Frydaki et al, 2011: 226) και τη σταδιακή αυτορρύθμιση. Οι ασκούμενοι με τη βοήθεια σχετικών εντύπων/ημερολογίων (Σοφός, 2011: 5-6) έρχο-

νται σε επαφή με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής τάξης στην οποία πρόκειται να πραγματοποιήσουν τις διδασκαλίες τους. Σε αυτή τη διερευνητική πορεία οι Μέντορες με τους οποίους συνεργάζονται παρεμβαίνουν συμβουλευτικά και αναλαμβάνουν, απαλλαγμένοι από το άγχος της αξιολόγησης, πρωτοβουλίες, ώστε μέσα από διαλεκτικές διαδικασίες να επιλεγούν ενδεδειγμένα μεθοδολογικά εργαλεία και προσεγγίσεις και ν' αντιμετωπιστούν πρακτικής φύσεως προβλήματα.

Από το σύνολο των θεσμικών στόχων σε αξιολογική βάση τέθηκε εύλογα η αποτίμηση της συνεισφοράς των Μεντόρων τόσο στη βελτίωση της ποιότητας των διδασκαλιών των ασκούμενων όσο και στην ουσιαστικότερη γνώση του επαγγελματικού τους πεδίου. Όπως προκύπτει από το **Γράφημα 3**, το 88% και 87% επί του συνόλου (έναντι του 12% και 13% που απαντά στις υπόλοιπες τιμές) θεωρεί αντίστοιχα πως η συμβουλευτική καθοδήγηση των Μεντόρων συνέβαλε στην αναβάθμιση της ποιότητας του διδακτικού έργου και στην πληρέστερη κατανόηση των διαφορετικών παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.



Γράφημα 3: Η συνεισφορά των Μεντόρων

Παράλληλα, επιδιώχθηκε μέσω των ανοιχτού τύπου επεξηγηματικών ερωτημάτων η διερεύνηση της διαλεκτικής σχέσης ασκούμενων-εκπαιδευτικών σε ρεαλιστικούς συνθήκες. Έτσι, στο ερώτημα που αφορούσε την αποσαφήνιση των σημείων παρέμβασης των Μεντόρων που οι ασκούμενοι αποτιμούν ως καίρια επισημάνθηκε η ενίσχυση διαδικασιών εξοικείωσης με τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της σχολικής τάξης και η ανεύρεση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με βάση την εμπεριστατωμένη από κοινού ανάλυση του διδακτικού πεδίου και την αξιοποίηση επιπρόσθετης βιβλιογραφίας. Ειδικότερα, κατά τον σχεδιασμό των διδασκαλιών, η πραγματοποίηση των αναστοχαστικών κριτικών συζητήσεων συντέλεσε στην πιο στοχευμένη επιλογή επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, την κριτική επεξεργασία των επιλεγμένων κειμενικών ειδών (Ματσαγούρας, 2001: 201) και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των ΤΠΕ (ΠΣ του Νέου Σχολείου, 2011: 10) με σημείο αιχμής τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων. Καθοριστική κρίνεται επίσης η συμβουλευτική καθοδήγηση των Μεντόρων σε ζήτημα διδασκαλίας του γλωσσικού συστήματος και ιδιαιτέρως της γραμματικής, καθώς κάποιοι από τους ασκούμενους ομολογούν πως κατέφυγαν στην υιοθέτηση πρακτικών παραδοσιακής διδασκαλίας που δεν ανταποκρίνονταν τελικά στο επίπεδο των μαθητών/τριων. Κοινή συνισταμένη όλων των απαντήσεων αποτέλεσε, ωστόσο, η πιο αποτελεσματική διαχείριση του διδακτικού χρόνου μέσω της τροποποίησης του αρχικού σχεδιασμού της διδακτικής πορείας, ειδικότερα στις δυο μικρότερες τάξεις.

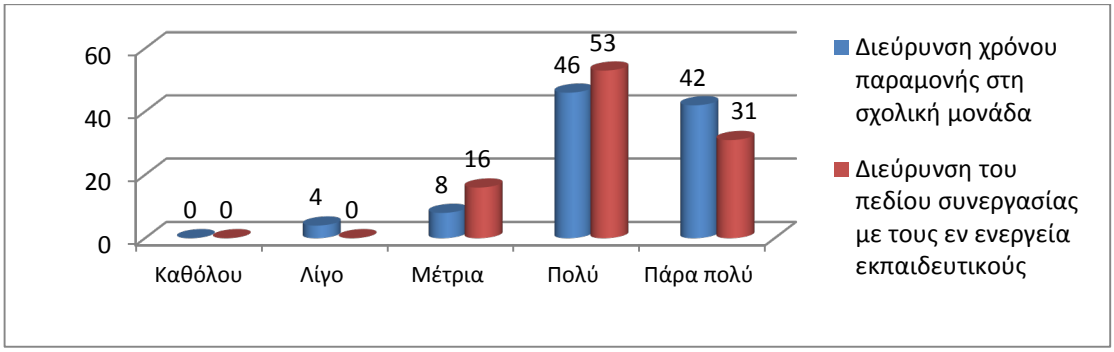
Οι ασκούμενοι κλήθηκαν να προσδιορίσουν και τα βασικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει, κατά την κρίση τους, ένας Μέντορας. Στις αρετές που υπογραμμίστηκαν συγκαταλέγονται έτσι η ευγένεια, η υπομονή, η προθυμία και η επικοινωνιακή ικανότητα, ενώ έμφαση δίνεται στην ικανότητά τους να λειτουργούν ως συνοδοιπόροι, επιδεικνύοντας σεβασμό και εμπιστοσύνη προς τους νέους εκπαιδευτικούς (Veenman et al, 1998: 414). Η ευρηματικότητα, η δημιουργική φαντασία, η εξωστρέφεια είναι άλλα επιμέρους στοιχεία της προσωπικότητας των εθελοντών Μεντόρων που οι φοιτητές θεωρούν καθοριστικά, γιατί ευνοούν στην πράξη την ανάπτυξη καινοτόμων διδακτικών δράσεων.

Η καταγραφή, από την άλλη, των προβλημάτων που εντοπίστηκαν στο πεδίο ενισχύει τη βαρύτητα των προσδοκιών αυτών, καθώς οι αδυναμίες δεν περιορίστηκαν σε οργανωτικής φύσεως δυσλειτουργίες αλλά κατέδειξαν και τη σημασία αμιγώς ψυχολογικών παραμέτρων. Σε οργανωτικό επίπεδο, η έλλειψη χρόνου, ο φόρτος εργασίας τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των ασκούμενων, καθώς και άλλα πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία των σχολικών μονάδων καθιστούσαν σε κάποιες περιπτώσεις δύσκολο τον προγραμματισμό των προβλεπόμενων συναντήσεων, συντελώντας έτσι στην τυπική διεκπεραίωση των εργασιών υπό την πίεση της κάλυψης των τρεχουσών εκπαιδευτικών/διδακτικών αναγκών. Ενίοτε η αναγκαιότητα ή επιθυμία για συνεχή ανατροφοδότηση μέσα σε δεδομένα χρονικά πλαίσια δυσχέραινε την επίτευξη των στόχων δημιουργώντας άγχος ή ανασφάλεια. Παρόλο που η συνεργασία των μελών δεν επισκιαζόταν από το βάρος για τους ασκούμενους της τυπικής βαθμολόγησης, ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, παγιωμένες αντιλήψεις, πεποιθήσεις (Κορτέση et al, 2013: 260) αλλά και προσδοκίες διαφαίνεται πως επέδρασαν καθοριστικά στη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού κατά περίπτωση κλίματος και στη διαμόρφωση τελικά της συνολικής αποτίμησης της διαδικασίας.

Καθώς η διερεύνηση των αδυναμιών θεωρήθηκε άριστα συνδεδεμένη με την κατάθεση από μέρους των ασκουμένων συγκεκριμένων προτάσεων βελτίωσης της ποιότητας των ασκήσεων ζητήθηκε αρχικά ο προσδιορισμός του βαθμού ικανοποίησής τους από το ενδεχόμενο διεύρυνσης του χρόνου παραμονής στη σχολική μονάδα υποδοχής και αναπροσαρμογής του υπάρχοντος θεσμικού πλαισίου με στόχο την ουσιαστικότερη διασύνδεση πανεπιστημίου-εκπαιδευτικών. Όπως προκύπτει από το συνδυαστικό **Γράφημα 4**, η συντριπτική πλειοψηφία τάχθηκε και στα δυο ερωτήματα με μικρή διαφοροποίηση υπέρ της μακροπρόθεσμης και πολυεπίπεδης συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων. Το 84% και 88% επέλεξε έτσι τις ενδείξεις "πολύ" και "πάρα πολύ" στηρίζοντας την πιο ενεργό εμπλοκή των Μεντόρων και την αύξηση του χρόνου διενέργειας των ασκήσεων, ενώ οι λιγότερες θετικές κρίσεις συγκεντρώνονται κατά κύριο λόγο στην ένδειξη "μέτρια" (16% και 8% αντίστοιχα).

Οι δυο αυτοί άξονες-κλειδιά διέπουν και τις απαντήσεις ελεύθερης ανάπτυξης όπου υπογραμμίστηκε η αναγκαιότητα ανάληψης περισσότερων πρωτοβουλιών τόσο από τους ασκούμενους όσο και από τους Μέντορές τους, ώστε να διευκολυνθεί ο σχεδιασμός στο πεδίο εναλλακτικών εκπαιδευτικών δράσεων. Από το σύνολο των απαντήσεων διαφάνηκε πως μέσω της ενίσχυσης των διαλεκτικών και συνεργατικών διαδικασιών οι ασκούμενοι δεν επιζητούν μόνο τη βελτίωση του επίπεδου των προβλεπόμενων διδασκαλιών, δεν εστιάζουν, με άλλα λόγια, απλώς στη διεκπεραίωση των προαπαιτούμενων ενός προπτυχιακού κύκλου μαθημάτων. Η διεύρυνση του γνωστικού τους πεδίου σε ζητήματα οργάνωσης και

διοίκησης των σχολικών μονάδων, η ουσιαστικότερη συνειδητοποίηση και κριτική επεξεργασία των προκλήσεων που αναδύονται στο μελλοντικό επαγγελματικό τους πεδίο, η έκφραση της δημιουργικής φαντασίας μέσω της αξιοποίησης των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αφομοιωθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών αποτελούν βασικές συνιστώσες αναστοχασμού.



Γράφημα 4: αξιολόγηση προτάσεων βελτίωσης του θεσμικού πλαισίου

Κριτικός αναστοχασμός -Συμπεράσματα

Η μελέτη επιχείρησε ν' αποτυπώσει μέσω της καταγραφής αναστοχαστικών αντιλήψεων τη συνεισφορά της διετούς πιλοτικής εφαρμογής της Μεντορείας στις Πρακτικές Ασκήσεις της γλώσσας, να προσδιορίσει λειτουργικές δυσκολίες και ν' αναδείξει διαφαινόμενες προοπτικές στο χώρο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Μέσω της αποτίμησης διαφορετικών πτυχών του προγράμματος αντλήθηκαν χρήσιμα συμπεράσματα που θέτουν στο επίκεντρο την έννοια της επάρκειας και ετοιμότητας των ασκούμενων δασκάλων αλλά τη σημασία καλλιέργειας ενός ουσιαστικού διαλόγου με σημείο αναφοράς τη σύζευξη της διδακτικής θεωρίας με τη διδακτική πρακτική στις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Παρόλη την πολυπλοκότητα του εγχειρήματος που ανάγεται στον υποκειμενικό χαρακτήρα των καταγεγραμμένων θέσεων, διαφάνηκε πως η υιοθέτηση των βασικών αξόνων του προγράμματος συνέβαλε, μεταξύ άλλων, στη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου διδακτικού έργου και στην πιο ουσιαστική διερεύνηση του επαγγελματικού πεδίου των αποφοίτων.

Σε επίπεδο διδακτικής της γλώσσας, η θετική ανταπόκριση που συνάντησαν οι ατομικές ή ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις στο χώρο του πανεπιστημίου, καθώς και η θετική αποτίμηση του συμβουλευτικού ρόλου των εθελοντών Μεντόρων μέσα στις συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες κατέδειξαν τη βαρύτητα της ψυχολογικής στήριξης και καθοδήγησης των ασκούμενων σε όλη τη διάρκεια των ασκήσεων. Η ανταλλαγή απόψεων υπό τη μορφή ανατροφοδότησης, παρακάμπτοντας διαδικασίες τυπικά αξιολογικές, υποβοηθά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδακτικών δράσεων που επικεντρώνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού. Δίδεται έτσι η ευκαιρία στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς όχι μόνο ν' αξιοποιήσουν στη σχολική τάξη μεθοδολογικά διδακτικά εργαλεία, αλλά και ν' αναπτύξουν ικανότητες κριτικού στοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική πράξη (Κορτέση et al, 2013: 259). Με τη βοήθεια του μέντορα, ενός ισότιμου στα μάτια τους συνομιλητή και συνοδοιπόρου, οδηγούνται έτσι μέσω της παρατήρησης και του αναστοχασμού στη σταδιακή αυτορρύθμιση.

Ως προς τις διαφαινόμενες προοπτικές, η επιθυμία ενδυνάμωσης του υποστηρικτικού πλαισίου και αύξησης των χρονικών ορίων τέλεσης των ασκήσεων προϋποθέτει ριζικές αναπροσαρμογές που δεν μπορούν να επιτευχθούν χωρίς τη διάθεση προς εκμετάλλευση επιπρόσθετων πόρων και ανθρώπινου δυναμικού. Η διευθέτηση των οργανωτικών ζητημάτων δεν είναι συνεπώς αποκομμένη από τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου λειτουργίας του συνόλου των πρακτικών ασκήσεων στα Παιδαγωγικά Τμήματα, από τη λήψη δεδομένων αποφάσεων σε θεσμικό επίπεδο. Καθοριστική σε κάθε περίπτωση είναι η επίδοση κινήτρων τόσο στους ασκούμενους όσο και στους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ώστε να μετέχουν από κοινού ενεργά στην υλοποίηση παρεμβάσεων που θα χαράσσονται στο πεδίο με άξονα όχι μόνο την κάλυψη δεδομένων εκπαιδευτικών αναγκών αλλά και τη συγκρότηση μιας κοινότητας μάθησης στη βάση των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτισμικών χαρακτηριστικών της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2012). Ο σχεδιασμός και η αξιολόγηση ενός εργαλείου ενίσχυσης του στοχασμού των υποψηφίων εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education, 3*, 21-43.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βαθμιας και Β/βαθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Typocenter.

Fairclough, N. (επιμ). (1992). *Critical Language Awareness*. London & New York: Longman.

Frydaki, E. & Mamoura, M. (2011). How Can Practicum Experiences Transform Pre-Service Teachers' Knowledge about Teaching and Learning?, *The International Journal of the Humanities* 9(1), 225-236.

Κορτέση-Δαφέρμου Χ., Σφυρόερα Μ. & Τσερμίδου Λ. (2013). Αντιλήψεις, προσδοκίες και μετατοπίσεις των τριτοετών φοιτητριών/ών του ΤΕΑΠΗ σε σχέση με την Πρακτική τους Άσκηση: εστιάζοντας στα δεδομένα μιας ακαδημαϊκής χρονιάς. Στο: Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σ. 257-288), Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού λόγου*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπούγλας, Χ. (2007). *Ο ρόλος του Μέντορα στην πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession.* San Francisco: Jossey-Bass.

Σοφός, Α. (2011). Προς ένα ολιστικό μοντέλο διερευνητικής και στοχαστικής πρακτικής άσκησης για την ένταξη των νέων Μέσων στην εκπαιδευτική διεργασία, *i-teacher 4*, 1-16.

Σοφός, Α. (2013). *Παρουσίαση του Προγράμματος Πρακτικής Άσκησης και της Μεντορείας.* Ρόδος: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (2000). Επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία της ελληνικής. Πηγή: ΚΕΓ. Διαθέσιμο (23/1/2014): http://abnet.agrino.org/htmls/M/M003.htm

Veenman, S., De Laat H., & Staring, C. (1998). Evaluation of a coaching program for mentors for beginning teachers, *Journal of in-service education 24(3)*, 411-427.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο. (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. (2011). ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) –Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα: μια συγκριτική αποτίμηση

Κοτρωνίδου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Νομικός, M.Sc. Διαχείριση & Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.
ikotr3366@gmail.com

Περίληψη

Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέεται με τον εκπαιδευτικό και το έργο του. Ο εκπαιδευτικός συνδιαμορφώνει τη σχολική πραγματικότητα και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της παιδαγωγικής πράξης. Η επιμόρφωση αναδεικνύεται βασική προϋπόθεση υποστήριξης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια του εκπαιδευτικού συστήματος. Η παρούσα ερευνητική εργασία διερευνά τις στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης σχετικά με τη συμμετοχή τους έως σήμερα σε επιμορφωτικά προγράμματα και προβαίνει σε μία συγκριτική αποτίμηση ανάμεσα στους δύο νομούς. Η έρευνα έγινε το 2011 και χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση.

Λέξεις - κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, αποτελεσματικό-ποιοτικό σχολείο.

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα με δυναμική λειτουργία, που συνεχώς εξελίσσεται. Σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, καθώς και η κατάλληλη προετοιμασία τους, ώστε να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής ως σκεπτόμενοι, υπεύθυνοι, ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες. Ωστόσο, ακόμα και ένα καλά οργανωμένο σχολείο, με άριστες κτιριακές υποδομές και σύγχρονα μέσα διδασκαλίας, δεν μπορεί να επιφέρει ικανοποιητικά αποτελέσματα χωρίς τους κατάλληλα εκπαιδευμένους και με αίσθηση του επαγγελματικού τους ρόλου εκπαιδευτικούς (Ball, 2008. Barnett, 2008. Evans, 2002, 2008. Finnan & Levin, 2000. Σαΐτης, , 2008. Υφαντή και Βοζαΐτης, 2007, 2009).

Οι απόψεις των ειδικών συγκλίνουν στο ότι για να είναι αποτελεσματικό το σχολείο, θα πρέπει τα πρόσωπα που στοιχειοθετούν τη δομή και εμπλέκονται στη λειτουργία του, να καταφέρουν να δημιουργήσουν μια σχολική μονάδα που να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές και επιστημονικές εξελίξεις. Οι ανθρώπινοι πόροι αποτελούν πολύτιμο παράγοντα στη λειτουργία ενός οργανισμού. Είναι σαφές ότι όσο πιο πολλές γνώσεις και ικανότητες διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, για να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους, τόσο αυξάνονται οι πιθανότητες να επιτευχθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση. Επομένως η διαρκής δια βίου επιμόρφωσή τους κρίνεται απαραίτητη(Cheng-Tam,1997).

Στην Ελλάδα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατοχυρώνεται με το νόμο 1566/1985 και διακρίνεται ανάλογα με το χαρακτήρα της σε υποχρεωτική και προαιρετική. Στις μορφές της υποχρεωτικής επιμόρφωσης περιλαμβάνονται: α)Η εισαγωγική επιμόρφωση των υποψηφίων για διορισμό ή νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. β) Η περιοδική επιμόρφωση, η οποία επαναλαμβάνεται για τους εκπαιδευτικούς κάθε τέσσερα έως έξι έτη και έχει σκοπό την

ενημέρωσή τους σχετικά με τις εξελίξεις της επιστήμης τους. γ) Τα ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα βραχείας διάρκειας, που συνδέονται με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και καινοτομίες. Φορείς της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι τα Π.Ε.Κ, ο Ο.ΕΠ.ΕΚ, τα Α.Ε.Ι και Α.Τ.Ε.Ι, η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε καθώς και τα στελέχη της εκπαίδευσης όπως σχολικοί σύμβουλοι κ.ά.

Την τελευταία εικοσαετία το ενδιαφέρον των Ελλήνων ερευνητών εστιάζεται σε έρευνες που αναλύουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ή εξετάζουν συνολικά το θεσμό της επιμόρφωσης. Όπως τους σκοπούς, τους στόχους, τη μορφή της, καθώς και τους τρόπους που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί, με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση του θεσμού. Έρευνες όπως αυτές του Γκόλιαρη (1998), της Παπαναούμ (2003), καταλήγουν στα συμπεράσματα ότι οι εκπαιδευτικοί επιζητούν την επιμόρφωση, γιατί αισθάνονται ότι έχουν ελλείψεις και θεωρούν σημαντική την ενημέρωση σε θέματα παιδαγωγικά, διδακτικής μεθοδολογίας, ψυχολογίας και νέας τεχνολογίας.
Ωστόσο παρά τη σπουδαιότητα του θεσμού της επιμόρφωσης, τα ερευνητικά δεδομένα (Παπαπροκοπίου, 2002, Παπαναούμ, 2003, κ.ά) έδειξαν ότι ο συγκεκριμένος θεσμός παρουσιάζει ελλείψεις και αδυναμίες. Αμφισβητείται η ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης και εντοπίζονται προβλήματα όπως: Ο σχολειοκεντρικός χαρακτήρας, η συγκεντρωτική λειτουργία, η διάσταση ανάμεσα στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τα εφαρμοζόμενα προγράμματα, οι ανεπάρκειες επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτών κ.ά. (Δούκας & Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Κούτρα, Σμυρνιωτοπούλου, 2007). Και ενώ συμπεραίνεται η θετική στάση όλων ως προς την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, γεννιέται εύλογα το ερώτημα αν και κατά πόσο η παρεχόμενη επιμόρφωση καλύπτει τις επιμορφωτικές ανάγκες του εκπαιδευτικού και συμβάλλει πραγματικά στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση ενός τέτοιου προβλήματος και εξετάζει με τη μέθοδο του γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιούνται όλες οι μορφές επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Ημαθίας και Θεσσαλονίκης. Κριτήριο επιλογής των δύο νομών είναι ότι στο συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο δεν έχουν διερευνηθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή τους στην επιμόρφωση και τη διαμόρφωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, ώστε να γίνει μια συγκριτική αποτίμηση μεταξύ των δύο νομών.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει: α)Τις απόψεις εκπαιδευτικών των νομών Ημαθίας και Θεσσαλονίκης αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα. β)Να καταγράψει τις προτάσεις τους σχετικά με τη διαμόρφωση αυτών των προγραμμάτων. γ)να προσδιορίσει τις παραμέτρους εκείνες που σύμφωνα με τα ερευνητικά αποτελέσματα μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του θεσμού της επιμόρφωσης, με απώτερο σκοπό την επίτευξη της ποιότητας στην εκπαίδευση.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το Μάιο-Ιούνιο του 2011. Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχτηκε το έντυπο ανώνυμο ερωτηματολόγιο με 19 ερωτήσεις κλειστού και μίας ερώτησης ανοιχτού τύπου, το οποίο δόθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης και του νομού Ημαθίας. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας αποτελείται από τέσσερα (4)μέρη. Το πρώτο αφορά τη συγκέντρωση δημογραφικών στοιχείων. Στο δεύτερο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις που αφορούν τα προσωπικά και υπηρεσιακά στοιχεία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Στο τρίτο μέρος οι ερωτήσεις σχετίζονται με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική άσκηση του έργου τους. Στο τέταρτο μέρος υπάρχει μία ερώτηση ανοιχτού τύπου και ζητούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναβάθμιση του θεσμού της επιμόρφωσης. Ως μέθοδος επιλογής του δείγματος για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η τυχαία δειγματοληψία.

Ανταποκρίθηκαν 149 εκπαιδευτικοί από το νομό Θεσσαλονίκης και 86 εκπαιδευτικοί από το νομό Ημαθίας. Η στατιστική ανάλυση έγινε με πίνακες συνάφειας με κατάλληλους ελέγχους $\chi^{2,}$ προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά μεταξύ των ομάδων. Για τους ελέγχους ανεξαρτησίας χρησιμοποιήθηκαν επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας α=0,05(5%) ή α=0,1(10%) Pearson Chi-Square Test.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στοιχεία εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα στο νομό Θεσσαλονίκης, το 95% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούν σε σχολεία μεγάλα 6/θέσια και πάνω και μόλις το 5% σε μικρά σχολεία μονοθέσια έως 4/θέσια, ενώ στον νομό Ημαθίας τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 85,9% και 14,1%.

Ως προς την περιοχή των σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί. Στο νομό Θεσσαλονίκης υπηρετεί σε αστικές και ημιαστικές περιοχές το 88,7% των εκπαιδευτικών και το 11,3% σε αγροτικές περιοχές, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά στον νομό Ημαθίας είναι 82,7% και 17,3% .

Ως προς το φύλο: α) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων, το 70,7% στο νομό Θεσσαλονίκης είναι γυναίκες και β) το 29,3% είναι άνδρες. Παρόμοια σύνθεση του δείγματός μας έχουμε και στον νομό Ημαθίας το 67,5% είναι γυναίκες και το 32,5% είναι άνδρες.

Ως προς την ηλικία: α) Μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων και στους δυο νομούς το 49,7% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 38,4% στο νομό Ημαθίας, έχει ηλικία 41-50 έτη. β) Το 28,9% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 27,9% στο νομό Ημαθίας έχει ηλικία από 31 έως 40 έτη. γ)Το 16,1% στη Θεσσαλονίκη έχει ηλικία μικρότερη των 30 ετών ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στην Ημαθία είναι το 19,8%. Και δ) μόλις το 5,4% των εκπαιδευτικών έχει ηλικία από 51 και πάνω έτη στο νομό Θεσσαλονίκης ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στο νομό Ημαθίας είναι 14%.

Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση :α) Μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών και στους δύο νομούς, το 35% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 45,1% στο νομό Ημαθίας υπηρετεί μέχρι 10 χρόνια. β) Το 30,1% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 24,4% στο

νομό Ημαθίας υπηρετεί πάνω από 21 έτη. Και τέλος γ) το 35% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 30,5% στο νομό Ημαθίας, έχει συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία 11-20 έτη.

Ως προς τους τίτλους σπουδών: α) η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και στους δύο νομούς, με ποσοστό 68,5% στο νομό Θεσσαλονίκης και 64% στο νομό Ημαθίας, έχει πτυχίο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι β) Μικρό ποσοστό, το 11,4% στο νομό Θεσσαλονίκης και 15,1% στο νομό Ημαθίας, έχει μεταπτυχιακό τίτλο και τέλος γ) το 14,1% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 27,9% στο νομό Ημαθίας έχει άλλες σπουδές.

Στοιχεία Επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού.

Στην ερώτηση «αν έχετε τύχει εισαγωγικής επιμόρφωσης» από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, έχει παρακολουθήσει προγράμματα εισαγωγικής επιμορφωτικής εκπαίδευσης το 73,2% των εκπαιδευτικών του νομού Θεσσαλονίκης και το 57,6% των εκπαιδευτικών του νομού Ημαθίας.

Σε συνδυασμό με την ηλικία προκύπτει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που παρακολούθησαν εισαγωγική επιμόρφωση στις διάφορες κατηγορίες ηλικίας και στους δύο νομούς διαφοροποιείται και προκύπτει ότι περισσότερο οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και στους δύο νομούς έχουν παρακολουθήσει εισαγωγική επιμόρφωση(Πίνακας 1). Συμπεραίνεται ότι η απάντηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακολούθηση εισαγωγικής επιμόρφωσης έχει σημαντική σχέση με την ηλικία τους. Η τιμή ελέγχου Pearson chi-square είναι 19,169 σε παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,00 (Πίνακας 2).

			Παρακολούθηση εισαγωγικής επιμόρφωσης		
			ναι	όχι	Total
Ηλικία	30 και κάτω	Count	28	12	40
		% within Ηλικία	70,0%	30,0%	100,0%
		% within Παρακολούθηση εισαγωγικής επιμόρφωσης	18,3%	16,2%	17,6%
		% of Total	12,3%	5,3%	17,6%
	31-40	Count	51	13	64
		% within Ηλικία	79,7%	20,3%	100,0%
		% within Παρακολούθηση εισαγωγικής επιμόρφωσης	33,3%	17,6%	28,2%
		% of Total	22,5%	5,7%	28,2%
	41-50	Count	69	35	104
		% within Ηλικία	66,3%	33,7%	100,0%
		% within Παρακολούθηση εισαγωγικής επιμόρφωσης	45,1%	47,3%	45,8%
		% of Total	30,4%	15,4%	45,8%
	51 και άνω	Count	5	14	19
		% within Ηλικία	26,3%	73,7%	100,0%
		% within Παρακολούθηση εισαγωγικής επιμόρφωσης	3,3%	18,9%	8,4%
		% of Total	2,2%	6,2%	8,4%
Total		Count	153	74	227
		% within Ηλικία	67,4%	32,6%	100,0%
		% within Παρακολούθηση εισαγωγικής επιμόρφωσης	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	67,4%	32,6%	100,0%

*Πίνακας 1: Ηλικία * Παρακολούθηση εισαγωγικής επιμόρφωσης Crosstabulation*

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,169[a]	3	,000
Likelihood Ratio	18,387	3	,000
Linear-by-Linear Association	8,196	1	,004
N of Valid Cases	227		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,19.

Πίνακας 2: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

Καλούμενοι να αξιολογήσουν πόσο χρήσιμη θεωρούν την εισαγωγική επιμόρφωση που έχουν λάβει, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του νομού Θεσσαλονίκης δήλωσαν ως «αρκετά» χρήσιμη την εισαγωγική επιμόρφωση(ποσοστό 61,6%), ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (38,5%) δήλωσαν «καθόλου». Στο νομό Ημαθίας, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (51,0%) δήλωσαν «αρκετά», αλλά εξίσου σημαντικό ποσοστό (49,0%) δήλωσε «καθόλου».

Στην ερώτηση «αν η απάντησή σας είναι λίγο ή καθόλου σε ποιους λόγους αποδίδετε την περιορισμένη χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήσατε». Το 86,4% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 96% στο νομό Ημαθίας θεωρεί ως αιτία την έλλειψη σύνδεσης του περιεχομένου της επιμόρφωσης με τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες. Το 43,2% των εκπαιδευτικών στο νομό Θεσσαλονίκης και το 64% στο νομό Ημαθίας στην ανεπάρκεια των επιμορφωτών. Όσο αφορά το γνωστικό αντικείμενο και τη μεθοδολογία προσέγγισής του. Το 27,3% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 48% στο νομό Ημαθίας στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής. Το 13,6% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 48% στο νομό Ημαθίας τη μη σωστή επιλογή του χρόνου υλοποίησης της επιμόρφωσης και το 20,5% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 52% στο νομό Ημαθίας στον ανεπαρκή συντονισμό και διοικητική υποστήριξη του επιμορφωτικού προγράμματος.

Στην ερώτηση «έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή ημερίδες σχετικά με το παιδαγωγικό και το διδακτικό σας έργο». Το 96,6% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 93% στο νομό Ημαθίας απάντησε «ναι». Μόνο το 3,4% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 7% στο νομό Ημαθίας απάντησε «όχι».

Στην ερώτηση «πόσο συχνά συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή ημερίδες παιδαγωγικού και διδακτικού περιεχομένου». Το 43% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 45% στο νομό Ημαθίας απάντησε ότι παρακολούθησε μία φορά το χρόνο. Το 31% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 33,8% στο νομό Ημαθίας παρακολούθησε δύο φορές το χρόνο. Το 14,8% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 11,3% στο νομό Ημαθίας παρακολούθησε τρεις φορές το χρόνο. Μικρότερο ποσοστό, το 11,3% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 10% στο νομό Ημαθίας, παρακολούθησε περισσότερες από τρεις φορές το χρόνο.

Σε συνδυασμό με τον παράγοντα φύλο προκύπτει και στους δύο νομούς ότι περισσότερο οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρακολουθούν επιμορφωτικά σεμινάρια ή ημερίδες σχετικά με το παιδαγωγικό και το διδακτικό τους έργο(Πίνακας 3).

			Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων		
			ναι	όχι	Total
Φύλο	Γυναίκα	Count	157	3	160
		% within Φύλο	98,1%	1,9%	100,0%
		% within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	71,7%	27,3%	69,6%
		% of Total	68,3%	1,3%	69,6%
	Άνδρας	Count	62	8	70
		% within Φύλο	88,6%	11,4%	100,0%
		% within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	28,3%	72,7%	30,4%
		% of Total	27,0%	3,5%	30,4%
Total		Count	219	11	230
		% within Φύλο	95,2%	4,8%	100,0%
		% within Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	95,2%	4,8%	100,0%

*Πίνακας 3: Φύλο * Παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων Crosstabulation*

Σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05% η τιμή παρατηρούμενου επιπέδου σημαντικότητας είναι 0,02% (Pearson chi-square) και συμπεραίνεται ότι η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων από τους εκπαιδευτικούς έχει σχέση με το φύλο τους και στους δύο νομούς(Πίνακας 4)

Όσον αφορά τη χρησιμότητα των γνώσεων που απέκτησαν από τη συμμετοχή τους στα προαναφερθέντα σεμινάρια και ημερίδες, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και των δύο νομών δήλωσαν αρκετά ικανοποιημένοι από τις επιμορφωτικές ημερίδες/ σεμινάρια (82,3% στο νομό Θεσσαλονίκης και 65,8% στο νομό Ημαθίας). Αντίθετα το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι δεν έμειναν ικανοποιημένοι ήταν σχετικά χαμηλό στο νομό Θεσσαλονίκης (17,7%), αλλά σεβαστό στο νομό Ημαθίας (34,2%).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,760[b]	1	,002		
Continuity Correction[a]	7,775	1	,005		
Likelihood Ratio	8,793	1	,003		
Fisher's Exact Test				,004	,004
Linear-by-Linear Association	9,717	1	,002		
N of Valid Cases	230				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,35.

Πίνακας 4: Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης κλήθηκαν να αξιολογήσουν μια σειρά από παράγοντες ως προς τη συμβολή τους στην απόφασή τους να παρακολουθήσουν τα εν λόγω σεμινάρια(Πίνακας 5).

Παράγοντες επιρροής για την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων	**Ν. Θεσ/νίκης Συχν/τες %**	**Ν. Ημαθίας Συχν/τες %**
Ο διευθυντής του σχολείου	16 (11,1)	13 (17,1)
Ο σχολικός σύμβουλος	49 (34)	29 (37,7)
Το ειδικότερο περιεχόμενο των σεμιναρίων	115 (79,9)	56 (71,8)
Η προσωπική έφεση για περαιτέρω επαγγελματική ανέλιξη	67 (46,5)	35 (45,5)
Η δημιουργία νέων κοινωνικών επαφών με συναδέλφους	8 (5,6)	16 (20,8)

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων και σχετικών % για τους παράγοντες που επηρέασαν για την παρακολούθηση σεμιναρίων.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δήλωσαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια επιμόρφωσης κλήθηκαν να επιλέξουν μεταξύ μιας σειράς παραγόντων οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για το γεγονός αυτό(Πίνακας 6).

Αιτίες μη παρακολούθησης επιμορφωτικών σεμιναρίων	**Ν.Θεσ/νίκης Συχν. %**	**Ν. Ημαθίας Συχν. %**
Μη πραγματοποίηση επιμορφωτικού προγράμματος	2 (40)	2 (33,3)
Προσωπική αδυναμία παρακολούθησης	5 (100)	5 (83,3)
Πεποίθηση κατοχής απαραίτητων παιδαγωγικών και διδακτικών γνώσεων	1 (20)	0 (0)
Έλλειψη άδειας Προϊσταμένου	1 (20)	2 (33,3)

Πίνακας 6:Κατανομή συχνοτήτων σχετικά με τις αιτίες μη παρακολούθησης σεμιναρίων

Στην ερώτηση «σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω προτάσεις είναι αποτελεσματικές όσον αφορά το χώρο, το χρόνο, τους φορείς και τις μορφές επιμόρφωσης», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και στους δύο νομούς απάντησε ότι θεωρεί πιο αποτελεσματική την πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων μακράς διάρκειας (π.χ. ετήσιας) με την απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επέλεξε τη συγκεκριμένη πρόταση στο νομό Θεσσαλονίκης είναι 48,9% και στο νομό Ημαθίας 57,7%.

Επίσης η πρόταση για πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων με στόχο την κάλυψη πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών χαρακτηρίστηκε ως «πάρα πολύ» αποτελεσματική από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (το 55,4% των εκπαιδευτικών του νομού Θεσσαλονίκης και το 57,5% των εκπαιδευτικών του νομού Ημαθίας).

Ως προς το φορέα διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων η πρόταση για την πραγματοποίηση της επιμόρφωσης από τα Διδασκαλεία κρίθηκε από την πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών ως πάρα πολύ αποτελεσματική και συγκέντρωσε το ποσοστό 83,2% στο νομό Θεσσαλονίκης και το 72,5% στο νομό Ημαθίας.

Στην ερώτηση «ποιες από τις παρακάτω θεματικές ενότητες θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικές για την κάλυψη των επιμορφωτικών σας αναγκών», παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και στους δύο νομούς προτιμούν κυρίως να επιμορφωθούν σε θέματα διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς, μάθησης και διδακτικών προσεγγίσεων των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ιεραρχήσουν μια σειρά από μεθοδολογικές προσεγγίσεις που θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης. Παρατηρείται ότι και στους δύο νομούς οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ακριβώς τις ίδιες επιθυμίες ως προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις των θεματικών ενοτήτων. Κατά προτεραιότητα επιθυμούν τη συνδυαστική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων. Αυτή η επιλογή συγκεντρώνει το ποσοστό 37,0% στο νομό Θεσσαλονίκης και 32,1% στο νομό Ημαθίας. Δεύτερη στις προτιμήσεις τους είναι ο συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής, με ποσοστά 29,5% για το νομό Θεσσαλονίκης και 29,3% για την Ημαθία και ακολουθεί η συζήτηση και προβληματισμός πάνω σε θέματα που τους ενδιαφέρουν, με ποσοστά 16,6% στο νομό Θεσσαλονίκης και 16,0% στο νομό Ημαθίας. Ακολουθούν οι παρακολουθήσεις δειγματικών διδασκαλιών και η διεξαγωγή μικροδιδασκαλιών με μικρά ποσοστά, ενώ την τελευταία θέση στις προτιμήσεις τους καταλαμβάνει η εισήγηση από τον επιμορφωτή.

Στην ερώτηση αν «η επιμόρφωση θα πρέπει να συνοδεύεται από αξιολόγηση», οι εκπαιδευτικοί του νομού Θεσσαλονίκης δήλωσαν «ναι» σε ποσοστό 47,6%, ενώ το ποσοστό ήταν υψηλότερο στους εκπαιδευτικούς του νομού Ημαθίας 57,3%. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι η αξιολόγηση της επιμόρφωσης έχει σημαντική σχέση με την παρακολούθηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης καθώς και με το φύλο των εκπαιδευτικών, γιατί προκύπτει ότι την επιζητούν περισσότερο οι γυναίκες.

Ερωτώμενοι οι εκπαιδευτικοί αν τους έχει δοθεί η ευκαιρία να μιλήσουν για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες πριν την κατάρτιση επιμορφωτικών προγραμμάτων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του νομού Θεσσαλονίκης δήλωσαν «ποτέ», σε ποσοστό 56,4%. Οι εκπαιδευτικοί του νομού Ημαθίας δήλωσαν «ποτέ» σε μεγαλύτερο ποσοστό 77,4%.

Συμπεράσματα-προτάσεις

Όπως φαίνεται από το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα επηρεάζεται από ορισμένα γενικά στοιχεία όπως: Ο νομός, η περιοχή και η οργανικότητα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μεγαλύτερους νομούς, μεγαλύτερα αστικά κέντρα και σχολεία με μεγάλη οργανικότητα απολαμβάνουν περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή σε παρεχόμενα επιμορφωτικά προγράμματα. Το φύλο, η ηλικία, αλλά και η επαγγελματική εμπειρία, φαίνεται να διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Παρότι αρκετά μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα έχει τύχει εκπαιδευτικής επιμόρφωσης, πολλοί είναι αυτοί που δηλώνουν ότι δεν είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τα προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει.

Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν η επιμόρφωση να έχει συνέχεια, διάρκεια και συστηματικότητα. Να υπάρξει σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης ώστε να είναι ικανοί μέσα από τις επιμορφωτικές δράσεις να διαχειρίζονται τα πραγματικά, υπαρκτά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στις σχολικές αίθουσες, συμπληρώνοντας τις ελλείψεις της βασικής τους εκπαίδευσης.

Από τις απόψεις της πλειοψηφίας προκύπτει η επιθυμία να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των εκπαιδευτικών πριν το σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και οι εκπαιδευτικοί και των δύο νομών επιζητούν τη σύνδεση της επιμόρφωσης με την αξιολόγηση.

Από τα ερευνητικά και βιβλιογραφικά δεδομένα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επιμόρφωση είναι δικαίωμα όλων των εκπαιδευτικών και η πολιτεία έχει υποχρέωση να προβεί στη χάραξη μιας νέας επιμορφωτικής πολιτικής που θα έχει ως επίκεντρό της τον εκπαιδευτικό και τις ανάγκες του. Γιατί όσο πιο καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς έχει μία χώρα τόσο το επίπεδο της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές αυξάνεται και βελτιώνεται.

Βιβλιογραφία

Ball, S., (2008), “Performativity, privatization, professionals and the state”, in: Cunningham, B. (Ed.), *Exploring Professionalism,* London: University of London, Institute of Education, pp.50-72

Barnett, R., (2008),”Critical professionalism in an age of super complexity”, in: Cunningham, B. (Ed.), *Exploring Professionalism,* London: University of London, Institute of Education, ,pp.190-207

Cheng, Y. &Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education,* 5, (I), 22-31

Γκόλιαρη, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 101

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνιωτοπούλου, Α., (2007). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου, στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος (1).

Evans, L., (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Education Studies*, 56(1), 20-38

Evans, L., (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, 28(1), 122-137

Finnan, C., & Levin, H.M (2000). Changing school cultures, in: Altrichter, H. & Elliott, J.,(Eds,) *Images of Educational Change*, , Buckingham: Open University Press, pp. 87-98

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). ‘Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή’ στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης Χ.,(2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αυτοέκδοση,

Υφαντή Α. & Βοζαΐτης Γ. (2009). 'Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο'. *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, (3).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνά μας στοχεύει στη διερεύνηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ημερομηνία ……./……./……..

Α΄ Γενικά Στοιχεία

Νομός: ……..

Οργανικότητα Σχολείου:……/θέσιο Περιοχή Σχολείου: α. Αστική ☐

β. Ημιαστική ☐

γ. Αγροτική ☐

Β΄ Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Γυναίκα ☐ Άνδρας ☐

2. Ηλικία: α. 30 και κάτω ☐ β. 31-40 ☐ Γ. 41-50 ☐ δ. 51 και άνω ☐

3. Χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση: α. συνολικά…… ☐

β. στο σχολείο που υπηρετείτε τώρα … ☐

4. Οικογενειακή κατάσταση: ☐ α. έγγαμος ☐ β. άγαμος ☐ γ. άλλο ……

5. Θέση στο σχολείο: α. οργανική ☐ β. απόσπαση ☐ γ. αναπληρωτής/τρια ☐

6. Τίτλοι Σπουδών / επίπεδο γνώσεων (εκτός των βασικών παιδαγωγικών σπουδών):

α. **Πτυχίο ΑΕΙ / ΤΕΙ** ☐ β. Μεταπτυχιακός Τίτλος ☐ γ. άλλο ☐

Γ΄ Στοιχεία Επιμόρφωσης του Διδακτικού Προσωπικού

7. Έχετε τύχει εισαγωγικής επιμορφωτικής εκπαίδευσης; Ναι ☐ Όχι ☐

8. Αν η απάντησή σας είναι «Ναι», πόσο χρήσιμες θεωρείτε ότι ήταν οι γνώσεις που αποκτήσατε στην εισαγωγική επιμόρφωση για την αποτελεσματική άσκηση των διδακτικών σας καθηκόντων;

Πάρα πολύ ☐ Αρκετά ☐ Λίγο ☐ Καθόλου ☐

9. Αν η απάντησή σας είναι «Λίγο» ή «Καθόλου», σε ποιους λόγους αποδίδετε την περιορισμένη χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήσατε; (Σημειώστε με Χ ό,τι από τα παρακάτω ισχύει).

α	Στην ανεπάρκεια των επιμορφωτών όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο και τη μεθοδολογία προσέγγισής του	
β	Στην έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής του χώρου διεξαγωγής της επιμόρφωσης	
γ	Στον ανεπαρκή συντονισμό και διοικητική υποστήριξη του επιμορφωτικού προγράμματος	
δ	Στην έλλειψη σύνδεσης του περιεχομένου της επιμόρφωσης με τις πραγματικές επιμορφωτικές σας ανάγκες	
ε	Στη μη σωστή επιλογή του χρόνου υλοποίησης της επιμόρφωσης	
στ	Άλλο ……..	

10. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια ή ημερίδες σχετικά με το παιδαγωγικό και το διδακτικό σας έργο; Ναι ☐ Όχι ☐

11. Αν η απάντησή σας είναι «Ναι»:

α. πόσο συχνά συμμετέχετε σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή ημερίδες παιδαγωγικού και διδακτικού περιεχομένου;

Μία φορά το χρόνο ☐ Δύο φορές το χρόνο ☐ Τρεις φορές το χρόνο ☐

Περισσότερο από τρεις φορές το χρόνο ☐

β. Πόσο χρήσιμες θεωρείτε τις γνώσεις που αποκτήσατε από τα εν λόγω σεμινάρια ή ημερίδες;

Πάρα πολύ ☐ Αρκετά ☐ Λίγο ☐ Καθόλου ☐

γ. Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες σας επηρέασαν να παρακολουθήσετε σεμινάρια επιμόρφωσης; (Σημειώστε με Χ ό,τι ισχύει).

α	Ο διευθυντής του σχολείου	
β	Ο σχολικός σύμβουλος	
γ	Το ειδικότερο περιεχόμενο των σεμιναρίων	
δ	Η δική σας έφεση για περαιτέρω επαγγελματική ανέλιξη	
ε	Η δημιουργία νέων κοινωνικών επαφών με συναδέλφους	
στ	Άλλος, ποιος;	

12. Αν η απάντησή σας στην ερώτηση 10 είναι «Όχι», σε ποιους από τους παρακάτω λόγους αποδίδετε την μη παρακολούθηση; (Σημειώστε με Χ ό,τι από τα παρακάτω ισχύει).

α	Στη μη πραγματοποίηση ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης στην περιφέρειά σας	
β	Στη δική σας αδυναμία να το παρακολουθήσετε (π.χ. οικογενειακοί λόγοι)	
γ	Νομίζετε ότι έχετε τις απαραίτητες παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις	

δ	Δεν δόθηκε άδεια από τον αρμόδιο Προϊστάμενό σας	

13. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω προτάσεις είναι αποτελεσματικές όσον αφορά το χώρο, το χρόνο, τους φορείς και τις μορφές επιμόρφωσης;

α/α		Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
α	Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου				
β	Η πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων μακράς διάρκειας (π.χ. ετήσιας) με απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά τους καθήκοντα				
γ	Η πραγματοποίηση επιμορφωτικών δράσεων μεσαίας διάρκειας (π.χ. τριμηνιαίας)				
δ	Η πραγματοποίηση παιδαγωγικών συσκέψεων εντός ωραρίου (από τις 12 έως τις 2 μ.μ.)				
ε	Η πραγματοποίηση ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων με στόχο την κάλυψη πραγματικών εκπαιδευτικών αναγκών σας.				
στ	Η επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα				
ζ	Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης από τον Ο.ΕΠ.ΕΚ				
η	Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης από τα ΠΕΚ				
θ	Η πραγματοποίηση της επιμόρφωσης από τα Διδασκαλεία				
ι	Άλλο …….				

14. Ποιες από τις παρακάτω θεματικές ενότητες θεωρείτε ότι είναι περισσότερο σημαντικές για την κάλυψη των επιμορφωτικών σας αναγκών; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1, 2, 3… τις παρακάτω θεματικές ενότητες).

α	Διαχείριση προβλημάτων μάθησης στη σχολική τάξη	
β	Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον	
γ	Αξιολόγηση (μαθητή, εκπαιδευτικού έργου, σχολικής μονάδας)	
δ	Αυτοαξιολόγηση (μαθητή, εκπαιδευτικού έργου, σχολικής μονάδας)	
ε	Διδακτικές προσεγγίσεις των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων (γλώσσας, μαθηματικών, ιστορίας, κ.ά.)	
στ	Οργάνωση και Διοίκηση της σχολικής μονάδας (π.χ. Διαχείριση κρίσεων, καθήκοντα και Δικαιώματα Εκπαιδευτικών)	
ζ	Καινοτόμες προσεγγίσεις στη σχολική τάξη (π.χ. Εφαρμογή Σχεδίων Εργασίας – Projects, Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα κ.ά.)	
η	Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών) στο σχολείο	

15. Ως εκπαιδευτικός (άμεσος ενδιαφερόμενος) ερωτηθήκατε για τις επιμορφωτικές σας ανάγκες (π.χ. από το σχολικό σύμβουλο) πριν από την κατάρτιση των επιμορφωτικών προγραμμάτων;

Ποτέ ☐ Μερικές φορές ☐ Πάντοτε ☐

16. Αν η απάντησή σας είναι «Ποτέ» ποιος ή ποιοι νομίζετε, ότι πρέπει να συμμετέχουν στη διαμόρφωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων; (Σημειώστε μέχρι τρία Χ).

α	Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο	
β	Σχολικοί σύμβουλοι	
γ	Καθηγητές Α.Ε.Ι.	
δ	Συνδικαλιστικοί φορείς	
ε	Μάχιμοι εκπαιδευτικοί	
στ	Άλλος, ποιος;	

17. Ποιες από τις παρακάτω μεθοδολογικές προσεγγίσεις θεωρείτε ότι θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα; (Ιεραρχήστε με βάση τη σειρά σημαντικότητας π.χ. 1, 2, 3, … τις παρακάτω προσεγγίσεις).

α	Συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής	
β	Συζήτηση και προβληματισμός πάνω σε θέματα που σας ενδιαφέρουν	
γ	Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών	
δ	Διεξαγωγή μικροδιδασκαλιών	
ε	Συνδυαστική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων (π.χ. εργαστηριακού-βιωματικού τύπου προσεγγίσεις, διερευνητική μέθοδος (μελέτη περίπτωσης – ανάλυση εκπαιδευτικού περιστατικού κ.ά.) προσαρμοσμένων στις ανάγκες του μαθησιακού αντικειμένου	
στ	Εισήγηση από τον επιμορφωτή	
ζ	Άλλο ……..	

18. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να συνοδεύεται από αξιολόγηση;

Ναι ☐ Όχι ☐

19. Αν «Ναι», με ποιους από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων; (Σημειώστε με Χ ό,τι από τα παρακάτω ισχύει):

α	Με τη συμπλήρωση κατάλληλα σχεδιασμένων ερωτηματολογίων	
β	Με τη συμμετοχή των επιμορφούμενων σε γραπτές εξετάσεις	
γ	Με την αυτοαξιολόγηση των επιμορφούμενων	
δ	Με τη συνδυαστική χρήση διαφόρων μορφών αξιολόγησης της επιμόρφωσης (π.χ. γραπτές εξετάσεις και παρουσιάσεις εργασιών)	
ε	Άλλο ……	

20. Τι έχετε να προτείνετε για τη βελτίωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

α. Ως προς το περιεχόμενο κατάρτισης των επιμορφωτικών προγραμμάτων

……

β. Ως προς τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων

……

γ. Ως προς τον φορέα διοργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων

……

δ. Ως προς τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις

……

Στάσεις νηπιαγωγών απέναντι σε προβλήματα γλωσσικών διαταραχών παιδιών προσχολικής ηλικίας

[1] *Τζακώστα Μαρίνα* & [2] *Άρτεμις Σταυριανίδου*
[1] Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης & [2] Νηπιαγωγός, Απόφοιτος Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
martzak74@gmail.com, martzak@edc.uoc.gr
artemoula88@hotmail.com

Περίληψη

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι διττός. Στοχεύει να διερευνήσει, αφενός, το βαθμό στον οποίο οι νηπιαγωγοί είναι σε θέση να ανακαλύψουν την ύπαρξη προβλημάτων που εμφανίζονται στο λόγο παιδιών που φοιτούν στο ελληνικό νηπιαγωγείο και, αφετέρου, το επίπεδο ενημέρωσης καθώς και την προσωπική στάση των νηπιαγωγών πάνω σε θέματα γλωσσικών διαταραχών. Η γενική διαπίστωση η οποία προέκυψε από την έρευνα ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη γλωσσικών διαταραχών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και την σπουδαιότητα της έγκαιρης διάγνωσης και της άμεσης παρέμβασης. Ωστόσο, σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν είναι αρκετά ενημερωμένοι ως προς το θέμα. Ερευνητικά πορίσματα σαν τα παραπάνω καθιστούν αναγκαία τη διαρκή ενημέρωση των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας πάνω σε θέματα γλωσσικών διαταραχών είτε μέσω επιμορφώσεων κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας είτε μέσω εξειδικευμένων μαθημάτων προσφερόμενων κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσική κατάκτηση, γλωσσική ανάπτυξη, γλωσσικές διαταραχές, έγκαιρη διάγνωση, έγκαιρη παρέμβαση, εκπαίδευση εκπαιδευτικών.

Εισαγωγή

Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας αφορά καταρχήν την ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η γλωσσική κατάκτηση είναι επιτυχής σε δύο επίπεδα, αφενός, το επίπεδο της αντίληψης/ κατανόησης και, αφετέρου, το επίπεδο της παραγωγής/ πραγμάτωσης του προφορικού λόγου. Πέρα όμως από επιτυχής, η γλωσσική κατάκτηση είναι ολοκληρωμένη όταν η μητρική γλώσσα μαθαίνεται και διδάσκεται και στο επίπεδο του γραπτού λόγου. Επομένως, η γλωσσική κατάκτηση αναπτύσσεται πάνω σε τέσσερεις άξονες: την αντίληψη/ κατανόηση και παραγωγή/ πραγμάτωση του προφορικού λόγου και την αντίληψη/ κατανόηση και παραγωγή/ πραγμάτωση του γραπτού λόγου. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι η αντίληψη/ κατανόηση του προφορικού λόγου επιδρά καταλυτικά τόσο στην αντίληψη/ κατανόηση του γραπτού λόγου όσο και στην παραγωγή/ πραγμάτωση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου (βλ. ενδεικτικά Cain & Oakhill, 2008). Κατά συνέπεια, η ανεπαρκής ή ελλειμματική ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης/ κατανόησης επηρεάζει αρνητικά τη γενικότερη γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου (για σχετική συζήτηση βλ. Πρωτόπαπας, 2008). Σε αυτό το σημείο ας ξεκαθαρίσουμε την χρήση των όρων γλωσσική κατάκτηση και γλωσσική ανάπτυξη. Η γλωσσική κατάκτηση αφορά τη μάθηση αποκλειστικά της μητρικής γλώσσας (ή των μητρικών γλωσσών στην περίπτωση πολυγλωσσίας), ενώ η γλωσσική ανάπτυξη αφορά διάφορες όψεις γλωσσικής αντίληψης και εκφοράς, για παράδειγμα, την εκμάθηση των δεύτερων γλωσσών, την εκμάθηση του γραπτού λόγου και την

αποκλίνουσα, ή αλλιώς ατυπική, γλωσσική ανάπτυξη, μέρος των οποίων είναι οι γλωσσικές διαταραχές.

Σύμφωνα με τον Leonard (1997), περίπου 7% των παιδιών εμφανίζουν κάποια επιβράδυνση στη γλωσσική τους ανάπτυξη. Στην πλειοψηφία τους τα παιδιά αυτά καταφέρνουν να φτάσουν το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών με τυπική ανάπτυξη πριν την έναρξη της σχολικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, τα παιδιά που δεν καταφέρνουν τελικά να επιτύχουν μια επιτάχυνση της γλωσσικής ανάπτυξης πριν την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν σημαντικό γλωσσικό έλλειμμα το οποίο έχει ως αποτέλεσμα διάφορες γλωσσικές και αργότερα γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες (Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000). Με έναν γενικότερο όρο, το γλωσσικό αυτό έλλειμμα το οποίο δεν σχετίζεται με ούτε επηρεάζεται από κάποια άλλη προφανή αιτία, όπως νευρολογικά αίτια, μειωμένη ακοή, αυτισμό, νοητική υστέρηση, ορίζεται ως «Ειδική Γλωσσική Διαταραχή» (στο εξής ΕΓΔ) (Specific Language Impairment) (βλ. Βογινδρούκας, Οκαλίδου & Σταυρακάκη, 2010, όπου και εκτενείς βιβλιογραφικές παραπομπές). Η πιο γνωστή όψη, όμως, γλωσσικής διαταραχής είναι η δυσλεξία, πιθανότατα λόγω των συμπτωμάτων της τα οποία γίνονται ευκολότερα αντιληπτά στο γραπτό λόγο των παιδιών (βλ. ενδεικτικά Νικολόπουλος, 2008, όπου και περισσότερες παραπομπές, επίσης Σπαντιδάκης, 2011).

Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η ΕΓΔ πρωτίστως οφείλεται στην ελλειμματική φωνολογική αντίληψη και φωνητική πραγμάτωση της γλώσσας εκ μέρους του παιδιού (βλ. Οκαλίδου, 2008). Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στην αναγνώριση του ήχου και την ένταξή του σε ένα γενικότερο σύστημα ήχων/ φθόγγων/φωνημάτων των οποίων οι σχέσεις καθορίζονται από ένα συγκεκριμένο δίκτυο κανόνων και αρχών (φωνολογία) με συνέπεια τη λανθασμένη εκφορά του λόγου (φωνητική) (Dinnsen, Chin & Elbert, 1992, Edwards & Shriberg, 1983, Ferguson, Menn & Stoel-Gammon, 1992, Grunwell, 1981, Stackhouse & Wells, 1993). Κατά τους Gierut, Elbert & Dinnsen (1987) και Kamhi (1992) φωνολογικές και φωνητικές διαταραχές μπορούν να συνυπάρχουν.

Σε φωνολογικό και φωνητικό επίπεδο οι διαταραχές διακρίνονται σε τεμαχιακές και υπερτεμαχιακές (βλ. Οκαλίδου, 2008 για εκτεταμένη συζήτηση). Πιο συγκεκριμένα, οι τεμαχιακές διαταραχές αφορούν την κατάκτηση μεμονωμένων τεμαχίων, συμφώνων και φωνηέντων, ενώ οι υπερτεμαχιακές διαταραχές αφορούν την εξέταση της συνεμφάνισης συμφώνων σε ταυτοσυλλαβικά ή ετεροσυλλαβικά συμπλέγματα, της συνεμφάνισης συμφώνων και φωνηέντων σε συλλαβές, τη θέση του τόνου, την επίδραση του τονισμού και του επιτονισμού στην εκφορά λόγου.

Βάσει των παραπάνω, οι τεμαχιακές διαταραχές ταξινομούνται σε τρεις μείζονες κατηγορίες (Templin & Darley 1969), συγκεκριμένα, α) παραλείψεις συμφώνων, όπως στις περιπτώσεις [**γ**έλα] – [Øέλα] ή/ και φωνηέντων, β) αντικαταστάσεις συμφώνων ή/ και φωνηέντων, όπως στις περιπτώσεις [**τ**όνος] – [**π**όνος], γ) αλλοιώσεις συμφώνων ή/ και φωνηέντων, όπως σε περιπτώσεις φωνηεντικής και συμφωνικής αρμονίας ([**ά**λα] αντί για [**έ**λα] και [**π**απέλο] αντί για [**κ**απέλο], αντιστοίχως). Οι προσωδιακές διαταραχές αφορούν στην αδυναμία των παιδιών να συλλαβίσουν και να τονίσουν σωστά τις λέξεις ή να αποδώσουν τον δέοντα επιτονισμό σε μια φράση ή σε μια πρόταση καθώς και να τεμαχίσουν μια πρόταση σε λεξικά συστατικά (λέξεις και μορφήματα). Κατά την προσχολική εκπαίδευση, παιδιά με γλωσσικές

διαταραχές αδυνατούν να συμμετέχουν με επιτυχία σε δραστηριότητες οι οποίες ελέγχουν τη φωνολογική κατάκτηση των παιδιών.

Η έρευνα

Η παρούσα έρευνα εστιάζει όχι στα παιδιά, αλλά στους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης με στόχο να διερευνήσει το κατά πόσο οι τελευταίοι είναι σε θέση να διαπιστώσουν την εμφάνιση ή ύπαρξη γλωσσικών διαταραχών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας καθώς και το κατά πόσο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το θέμα. Η καθημερινή επαφή μας τόσο με φοιτητές τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης όσο και με εν ενεργεία παιδαγωγούς της προσχολικής εκπαίδευσης και ο προβληματισμός σχετικά με τις γνώσεις τους και τις δυνατότητές τους να αντιμετωπίσουν προβλήματα γλωσσικών προβλημάτων που εμφανίζουν στο λόγο τους οι μικροί μαθητές τους μας έδωσε το κίνητρο να ασχοληθούμε με το θέμα. Στις υποενότητες που ακολουθούν παρουσιάζουμε το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε κατά την ερευνητική διαδικασία, τη σύνθεση του δείγματος και τα αποτελέσματα.

Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο στο οποίο βασιστήκαμε προκειμένου να διεξάγουμε τη μελέτη μας είναι ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συνίσταται από 24 ερωτήσεις. Οι 20 διερευνούν το πόσο ενημερωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί της όσον αφορά θέματα γλωσσικών διαταραχών καθώς και την προσωπική τους στάση πάνω στο θέμα. Οι 4 ερωτήσεις αφορούν προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τις 20 ερωτήσεις οι 12 είναι κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής) και οι 8 είναι ημιανοιχτού τύπου (σύντομης απάντησης).

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 νηπιαγωγοί (συμπεριλαμβανομένων 3 βοηθών) από 3 νηπιαγωγεία της πόλης του Ρεθύμνου Κρήτης. Όλοι οι νηπιαγωγοί ήταν γυναίκες και από αυτές 9 είχαν συμπληρώσει μέχρι 5 χρόνια διδακτικής/ επαγγελματικής εμπειρίας, 3 είχαν συμπληρώσει 6 έως 10 χρόνια εμπειρίας, 1 νηπιαγωγός είχε συμπληρώσει σχεδόν 15 χρόνια υπηρεσίας, ενώ 2 νηπιαγωγοί είχαν συμπληρώσει πάνω από 16 χρόνια υπηρεσίας.

Αποτελέσματα-συζήτηση

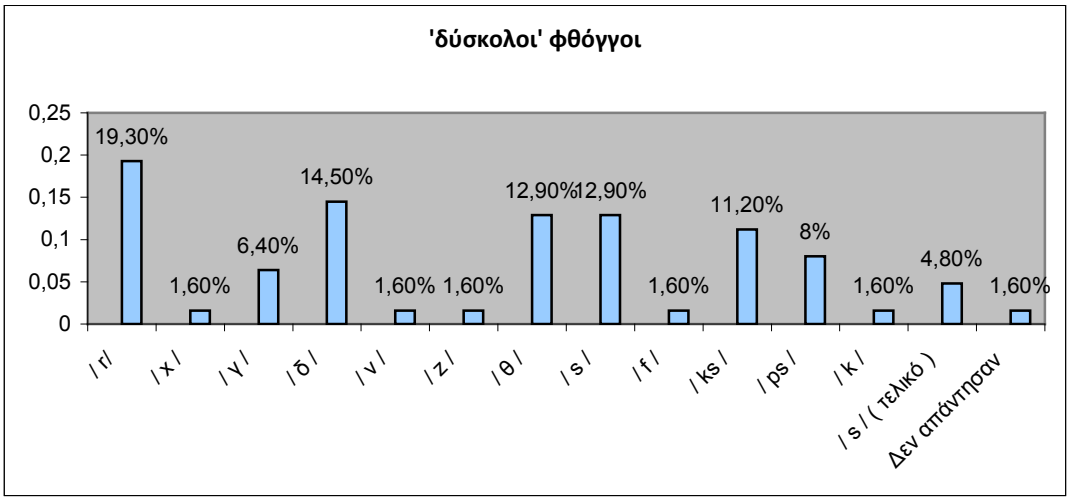
Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, συνολικά, 6 νηπιαγωγοί (ποσοστό 40%) δήλωσαν ότι έχουν ενημερωθεί σχετικά με τα προβλήματα λόγου και ομιλίας διαβάζοντας ή μελετώντας βιβλία σχετικά με το θέμα, 7 νηπιαγωγοί (ποσοστό 46,6%) παραδέχτηκαν ότι δεν έχουν ενημερωθεί σχετικά με το θέμα, ενώ 2 νηπιαγωγοί (ποσοστό 13,3%) προτίμησαν να μην απαντήσουν την ερώτηση. Από τους 15 νηπιαγωγούς 5 (ποσοστό 33,3%) δήλωσαν ότι συνεργάζονται ή έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν με κάποιον λογοθεραπευτή.

Επιπλέον, οι νηπιαγωγοί ρωτήθηκαν για το αν πιστεύουν ότι τα παιδιά συγκεκριμένου φύλου εμφανίζουν συχνότερα προβλήματα άρθρωσης. Η πλειοψηφία των νηπιαγωγών (N=12, ποσοστό 80%) πιστεύουν ότι τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα γλωσσικές διαταραχές, χωρίς όμως να μπορούν να ερμηνεύσουν το γεγονός αυτό.

Οι νηπιαγωγοί επίσης ρωτήθηκαν αν αναμένουν να παράγονται σωστά οι ήχοι [s] και [r] στην ηλικία των 5 ετών. Η ερώτηση επικεντρώθηκε στα συγκεκριμένα φωνήματα διότι τα [s] και [r] είναι δύσκολα φωνήματα τόσο στο επίπεδο της θεωρητικής τους ανάλυσης όσο και στο επίπεδο συχνότητας εμφάνισης και πραγμάτωσής τους (Tzakosta & Vis, 2009a, b, c). 14 από τους 15 νηπιαγωγούς (ποσοστό 93,3%) απάντησαν ότι τα παιδιά έχουν δυσκολία με το [s] ενώ στο σύνολό τους οι νηπιαγωγοί (ποσοστό 100%) απάντησαν ότι τα παιδιά εμφανίζουν δυσκολίες με το φώνημα [r]. Στην πλειοψηφία τους και πάλι οι εκπαιδευτικοί (N=12, ποσοστό 80%) υποστηρίζουν ότι τα προβλήματα λόγου που εμφανίζονται στο νηπιαγωγείο οφείλονται στις μη γερές βάσεις των παιδιών από το σπίτι τους. Πιο συγκεκριμένα, 11 νηπιαγωγοί (ποσοστό 73,3%) θεωρούν ότι η μωρουδίστικη ομιλία (baby talk) που χρησιμοποιούν οι ενήλικες όταν απευθύνονται στα παιδιά ευθύνεται για τα προβλήματα γλωσσικών διαταραχών των παιδιών στην προσχολική ηλικία. Ωστόσο, οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν ότι η γλωσσική κατάκτηση είναι μια περίπλοκη διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται από διαβαθμιζόμενη δυσκολία αναφορικά με την ορθή πραγμάτωση συγκεκριμένων φθόγγων.

Το γράφημα 1 απεικονίζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το βαθμό δυσκολίας στην κατάκτηση και πραγμάτωση συγκεκριμένων συμφώνων. Πιο συγκεκριμένα, το 19,30% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το δυσκολότερο σύμφωνο να πραγματωθεί είναι το [r]. Τα αμέσως επόμενα αυξημένης δυσκολίας συμφωνικά τεμάχια είναι το [δ] (14,5%), το [θ] (12,9%) το [s] (12,9). Τέλος, επίσης υψηλά ποσοστά εμφανίζουν τα [ps] και [ks] (με ποσοστό 11,2% και 8%, αντιστοίχως).

Οι παραπάνω απόψεις συνάδουν με πορίσματα ερευνών πάνω στη σειρά κατάκτησης των συμφώνων στα ελληνικά. Πιο συγκεκριμένα, τα τριβόμενα/ διαρκή σύμφωνα είναι πολύ δυσκολότερα τα κατακτηθούν από τα κλειστά/ στιγμικά σύμφωνα. Από αυτά, τα συριστικά είναι ακόμη δυσκολότερα διότι χαρακτηρίζονται από επιπλέον χαρακτηριστικά της διάρκειας, δηλαδή τη συριστικότητα όσον αφορά το [s] και την πλευρικότητα όσον αφορά το [r] (Kappa, 2002, Tzakosta, 2001, 2003, 2006, 2007). Είναι κοινός τόπος στη βιβλιογραφία της γλωσσικής κατάκτησης ότι όσο πιο σύνθετο είναι ένα σύμφωνο (ή και μια συλλαβή), δηλαδή όσο περισσότερα είναι τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά που το συνθέτουν, τόσο δυσκολότερα είναι να κατακτηθούν. Αυτή η άποψη θεωρητικά εναρμονίζεται με την θεωρία του μαρκαρίσματος (markedness theory) σύμφωνα με την οποία ο βαθμός συνθετότητας μιας δομής έχει ως αποτέλεσμα την βραδύτητα της διαδικασίας της γλωσσικής κατάκτησης αυτής της δομής (βλ. Tzakosta & Kappa, 2008).



Γράφημα 1: ποσοστά πραγμάτωσης συμφωνικών τεμαχίων και συμφωνικών συμπλεγμάτων ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους

Γενικότερα, οι νηπιαγωγοί (N=10, ποσοστό 66,6%) συμφωνούν ότι η σωστή άρθρωση εκ μέρους των παιδιών είναι ένα από τα σημαντικά ζητούμενα της προσχολικής εκπαίδευσης. Πιθανότατα, αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο 13 στους 15 νηπιαγωγούς (ποσοστό 86,6%) θεωρούν ότι είναι καίριας σημασίας η πρώιμη λογοθεραπευτική παρέμβαση. Μάλιστα στο ίδιο ποσοστό (86,6%), οι νηπιαγωγοί έχουν προτείνει στους γονείς να συμβουλευθούν κάποιον ειδικό σχετικά με την πορεία, την εξέλιξη και την πρόοδο της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού τους.

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών (N=6, ποσοστό 40%), οι γονείς δυσκολεύονται να δεχθούν την πιθανότητα ύπαρξης κάποιου γλωσσικού προβλήματος του παιδιού τους. Για το λόγο αυτό, οι περισσότεροι νηπιαγωγοί (N=10, ποσοστό 66,6%) δυσκολεύονται με τη σειρά τους να συζητήσουν τις απόψεις τους με τους γονείς των παιδιών.

Σε απόλυτα νούμερα (100%), οι νηπιαγωγοί επισημαίνουν την σημαντικότητα της έγκαιρης ανίχνευσης διαταραχών λόγου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα νηπιαγωγούς, οι 7 (ποσοστό 46,6%) συνδέουν τα προβλήματα λόγου με γενικότερα προβλήματα γνωστικής ανάπτυξης, ενώ οι 3 (ποσοστό 20%) τα συνδέουν ειδικά με τη σχολική αποτυχία. 5 νηπιαγωγοί (ποσοστό 33,3%) προτίμησαν να μην δώσουν κάποια απάντηση. Οι συμμετέχοντες επιπλέον θεωρούν σε ποσοστό 80% (N=12) ότι η ύπαρξη γλωσσικών προβλημάτων ενισχύει την αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών. Άλλοι παράγοντες που πιθανώς επηρεάζουν την εμφάνιση γλωσσικών προβλημάτων είναι α) μια γενικότερη νοητική επιβράδυνση (N=10, ποσοστό 23,8%), β) προβλήματα στην οδοντοστοιχία των παιδιών (N=11, 26,1), γ) το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων (N=7, ποσοστό 16,6%), δ), η κληρονομικότητα, δηλαδή γονείς που έχουν εμφανίσει προβλήματα λόγου είναι πολύ πιθανό να κληροδοτούν την ‘αδυναμία’ τους αυτή στα παιδιά τους (N=15, ποσοστό 100%) ε) η βαρηκοΐα (N=10, ποσοστό 23,8%), στ) κινητικά προβλήματα (N=3, ποσοστό 71,%). Σύμφωνα με την εμπειρία των συμμετεχόντων (N=8, ποσοστό 53,3%), τα παιδιά αδυνατούν να συμμετέχουν επιτυχώς σε ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης.

Υπογραμμίζουμε το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες (N=13, ποσοστό 86,6%) αναγνωρίζουν την ελλιπή και μη επικαιροποιημένη ενημέρωσή τους πάνω σε θέματα γλωσσικών διαταραχών. Μάλιστα, πιστεύουν ότι υπάρχει έλλειψη διαρκούς ενημέρωσης τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο αλλά και στη συνέχεια κατά την επαγγελματική τους ζωή (N=8, ποσοστό 53,3%).

Συμπεράσματα-προτάσεις

Συμπερασματικά, το γενικό πόρισμα που προέκυψε από το δεδομένα του ερωτηματολογίου που διανείμαμε στους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης είναι ότι οι τελευταίοι αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα των προβλημάτων γλωσσικών διαταραχών και την σπουδαιότητα της έγκαιρης διάγνωσης και άμεσης παρέμβασης των ειδικών με στόχο την γρηγορότερη αποκατάσταση των όποιων γλωσσικών προβλημάτων εμφανίζουν παιδιά προσχολικής ηλικίας, πριν τα τελευταία εισαχθούν στη δημοτική εκπαίδευση. Ωστόσο, σε μεγάλο ποσοστό αναγνωρίζουν ότι δεν είναι αρκετά ενημερωμένοι ως προς το θέμα. Οι νηπιαγωγοί, χωρίς να παραγνωρίζουν το γεγονός ότι η διαδικασία της ανάπτυξης της μητρικής γλώσσας είναι δύσκολη και σύνθετη, σημειώνουν τη σημαντικότητα της στάσης που πρέπει να έχουν οι γονείς όσον αφορά την ομαλή και χωρίς προβλήματα γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Τα παραπάνω δεδομένα κάνουν επιτακτική την ανάγκη άμεσης και διαρκούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας πάνω σε θέματα γλωσσικών διαταραχών είτε μέσω επιμορφώσεων κατά τη διάρκεια της επαγγελματική τους πορείας είτε μέσω εξειδικευμένων μαθημάτων που παραδίδονται κατά τη διάρκεια των ανώτατων σπουδών τους. Δεδομένου μάλιστα ότι η ύπαρξη γλωσσικών διαταραχών επηρεάζει αρνητικά τη μεταγλωσσική χρήση της γλώσσας αλλά και την ομαλή εκμάθηση του γραπτού λόγου της μητρικής γλώσσας των παιδιών – πράγμα το οποίο συνδέεται άμεσα με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (βλ. Πρωτόπαπας, 2008, όπου και περισσότερες ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες παραπομπές) – τίθεται σε άμεση προτεραιότητα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο όσον αφορά τη συμπτωματολογία των γλωσσικών διαταραχών και αποκλίσεων λόγου όσο και την απόκτηση θεμελιωδών γλωσσολογικών γνώσεων οι οποίες θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίζουν και να συμβουλεύονται εγκαίρως τους ειδικούς λογοθεραπευτές και λογοπαιδικούς. Σημαντικότατη θα ήταν η συνεργασία λογοθεραπευτών και λογοπαιδικών με τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης σε θεσμικό και επίσημο πλέον επίπεδο και όχι εξωθεσμικώς και ανεπισήμως. Με δεδομένη την υλοποίηση των παραπάνω, μπορούμε να υποθέσουμε ότι σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα αποτελέσματα του ίδιου ερωτηματολογίου θα είναι πολύ θετικότερα όσον αφορά τη γνώση και τη στάση των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα γλωσσικών διαταραχών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βογινδρούκας, Ι., Οκαλίδου, Α. & Σταυρακάκη, Σ. (επιμ.) (2010). *Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές. Από τη βασική έρευνα στην κλινική πράξη*. Αθήνα/ Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Μιχελογιάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Νικολόπουλος, Δ. (2008). Ανάπτυξη και διαταραχές δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σελ. 345-393) Αθήνα: Τόπος.

Οκαλίδου, Α. (2008). Ομιλία: Ανάπτυξη και διαταραχές τεμαχιακής δομής. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σελ. 175-229). Αθήνα: Τόπος.

Πρωτόπαπας, Α. (2008). Η ανάπτυξη της αντίληψης της ομιλίας.Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σελ. 65-133). Αθήνα: Τόπος.

Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Cain, K. & Oakhill, K. (eds.) (2008). *Children's comprehension problems in oral and written language. A cognitive perspective*. New York/ London: The Guilford Press.

Dinnsen, D., Chin, S.B. & Elbert, M. (1992). On the lawfulness of change in phonetic inventories. *Lingua* 86, 207-222.

Edwards, M.L. & Shriberg, L.D. (1983). *Phonology: Applications in communicative disorders*. San Diego: College Hill.

Ferguson, C.A., Menn, L. & Stoel-Gammon, G. (1992). *Phonological development: Models, research, implications*. Parkton, MD: York Press.

Gierut, J., Elbert, M. & Dinnsen, D. (1987). A functional analysis of phonological knowledge and generalization learning in misarticulating children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 30, 462-479.

Grunwell, P. (1981). *The nature of phonological disability in children*. New York: Academic Press.

Kamhi, A.G. (1992). The need for a broad-based model of phonological disorders. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 23, 261-268.

Kappa, I. (2002). On the acquisition of syllabic structure in Greek. *Journal of Greek Linguistics*, 3, 1-52.

Leonard, L.B. (1997). *Children with specific language impairment*. Cambridge, MA: MIT Press.

Okalidou, A., & Kampanaros, M. (2001). Teacher perceptions of communication impairment at screening stage in pre-school children living in Patras, Greece. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36(4), 489-502.

Stackhouse, J. &Wells, B. (1993). Psycholinguistic assessment of developmental speech disorders. *European Journal of Disorders Communication*, 27, 19-34.

Templin, M. & Darley, F.L. (1969). *The Templin-Darley tests of articulation* (2nd Ed.). Iowa City: University of Iowa.

Tzakosta, M. (2001). The acquisition of manner features in Modern Greek. Στο Féry, C., Green, A.D. & Vijver van de, R. (Επιμ.), *Proceedings of HILP5* (σελ. 178-193). Potsdam: Παν/μιο Potsdam.

Tzakosta, M. (2003) Deletion and insertion: Two pathways towards optimality. Στο Mela-Athanasopoulou, E. (επιμ.), *Proceedings of the 15th international symposium of theoretical and applied linguistics* (σελ. 259-271). Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Φιλολογίας: Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης.

Tzakosta, M. (2006). Developmental paths in L1 and L2 phonological acquisition: Consonant clusters in the speech of native speakers and Turkish and Dutch learners of Greek. Στο Belletti, A. , Bennati, E., Chesi, C., Di Domenico, E. & Ferrari, E. (Επιμ.), *Language acquisition and development: Proceedings of GALA 2005, Generative approaches in language acquisition* (σελ. 536-549). Cambridge: Cambridge Scholars Press.

Tzakosta, M. (2007). Positional and qualitative asymmetries of consonant clusters in Greek L1. Στο Agathopoulou, E., Dimitrakopoulou, M. & Papadopoulou, D. (Επιμ.), *Selected papers on theoretical and applied linguistics. Proceedings of the 17th international symposium: Festschrift for Prof. E. Panagopoulos*, τ. 1, (σελ. 64-73). Θεσσαλονίκη, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Παν/μιο.

Tzakosta, M. & Kappa, I. (2008). Syllable types in child Greek: A developmental account. Στο Gavarró, A. & Freitas, M.J. (Επιμ.), *Language acquisition and development. Proceedings of GALA 2007* (σελ. 467-471). Cambridge: Cambridge Scholars Press.

Tzakosta, M. and Vis, J. (2009c). Phonological representations of consonant sequences: the case of affricates vs. 'true' clusters. Στο Γιαννάκης, Γ.Κ., Μπαλταζάνη, Μ., Ξυδόπουλος, Γ.Ι. & Τσαγγαλίδης, Τ. (Επιμ.), *Ηλεκτρονικά πρακτικά του 8ου Διεθνούς συνεδρίου ελληνικής γλωσσολογίας* (8ICGL) (σελ. 558-573). Ιωάννινα, Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Παν/μιο Ιωαννίνων. (ISBN: 978-960-233-195-8).

http://www.linguist-uoi.gr/cd_web/arxiki_en.htm)

Tzakosta, M. & Vis, J. (2009b). Perception and production asymmetries in Greek: evidence from the phonological representation of CC clusters in child and adult speech. *Πρακτικά της 29ης ετήσιας συνάντησης του τομέα γλωσσολογίας του τμήματος φιλολογίας του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης* (σελ. 553-565). Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Tzakosta, M. & Vis, J. (2009a). Asymmetries of consonant sequences in perception and production: affricates vs. /s/ clusters. Στο Tsangalidis, A. (Επιμ.), *Selected papers from the 18th international symposium on theoretical and applied linguistics* (σελ. 375-384). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Παν/μιο Θεσσαλονίκης. Μονοχρωμία.

Σχολική διαρροή και ένταξη στην αγορά εργασίας. Το παράδειγμα της επαρχίας Πλωμαρίου-Λέσβου

Διαμαντόπουλος Ηλίας & Ρούπακα Μαρία
Εκπαιδευτικοί Π.Ε
socm12006@soc.aegean.gr & socm12002@soc.aegean.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη έρευνα μελετά το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής στις αγροτικές περιοχές της Λέσβου και πιο συγκεκριμένα της επαρχίας Πλωμαρίου. Πρόκειται ουσιαστικά για μια έρευνα που μελετά, με βάση τον παράγοντα της νησιωτικότητας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, το περιβάλλον τους και τη μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας απορρέει ότι η σχολική διαρροή αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό ζήτημα, το οποίο έχει πάρει τις διαστάσεις ενός σύγχρονου και μεγάλου κοινωνικού προβλήματος και συνδέεται με την επαγγελματική πορεία των ατόμων.

Λέξεις - κλειδιά: μαθητική διαρροή, νησιωτικότητα, εκπαίδευση, επαγγελματική πορεία

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, η εκπαίδευση αποτελεί το μεγαλύτερο συγκριτικό πλεονέκτημα, τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο, που μπορεί να οδηγήσει στην οικονομική ανάπτυξη και ευημερία μιας κοινωνίας. Οι χώρες που έχουν επενδύσει από πολύ νωρίς στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο παρέχει γνώσεις και δεξιότητες, αλλά ταυτόχρονα είναι ανταγωνιστικό και αποτελεσματικό, σήμερα παρουσιάζουν σημαντικό ρυθμό ανάπτυξης (Ανθοπούλου & Παλαιοδήμος, 2006).

Σύμφωνα με τον Durkheim, η εκπαίδευση ορίζεται ως η μεθοδευμένη και οργανωμένη άσκηση αγωγής από ενήλικους σε ανήλικα άτομα με στόχο τη συστηματική ηθικοποίηση και κοινωνικοποίησή τους, ώστε να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες -πνευματικές και σωματικές- για την ανάπτυξη της κοινωνίας μέσα στην οποία θα ζήσουν. Ο παραπάνω ορισμός τονίζει το πόσο σημαντικό ρόλο έχει η εκπαίδευση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των νέων ατόμων, στη διατήρηση της ίδιας της κοινωνίας, αλλά και στην πίεση που ασκείται στα νέα μέλη της με στόχο την κοινωνική τους ένταξη και την κοινωνική συνοχή (Γιαβρίμης, Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007).

Μια πιο πρόσφατη προσέγγιση της Σαΐτη (2000), ως εκπαίδευση ορίζει την οργανωμένη ενέργεια από την ίδια την πολιτεία ή την κοινωνία μέσα από την οποία επιδιώκεται, σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο σχέδιο, η μετάδοση θεωρητικών γνώσεων, πρακτικών και τεχνικών ικανοτήτων στη νέα γενιά. Το στοιχείο όμως, που καθιστά την εκπαίδευση ιδιαίτερα πολύτιμη για τους νέους κυρίως ανθρώπους, είναι ότι στη σύγχρονη εποχή της γνώσης, της τεχνολογίας και των διαρκών κοινωνικο - οικονομικών αλλαγών, τα άτομα πρέπει να έχουν την ικανότητα να ανταποκρίνονται με επιτυχία (Cummins, 2003; Κεδράκα, 2007) σε όλες τις εξελίξεις των εργασιακών απαιτήσεων γρήγορα και ευέλικτα (Καρυωτάκη, 2008; Νικολάου, 2009).

Στις μέρες μας οι πληροφορίες διπλασιάζονται περίπου κάθε πέντε χρόνια και το άτομο, για να ανταπεξέλθει στην εργασία του, θα πρέπει να αναπτύξει εκτός από ένα ευρύ γνωστικό πεδίο και κάποιες δεξιότητες όπως η ευφυΐα, η αφηρημένη και η κριτική σκέψη (Cummins, 2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι νέοι που δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, αυτόματα να αποκλείονται από την αγορά εργασίας (Cummins, 2003· Κεδράκα, 2007), γιατί στις σύγχρονες συνθήκες ζωής, ακόμη και για ανειδίκευτες εργασίες απαιτούνται πλέον εκπαιδευτικές προϋποθέσεις που θα επιτρέπουν στα άτομα να προσαρμόζονται ανά πάσα στιγμή σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον (Νικολάου, 2009). Ετησίως, σε παγκόσμια κλίμακα μεγάλος αριθμός νέων ανθρώπων εγκαταλείπει πρόωρα το σχολείο. Το φαινόμενο αυτό της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής φοίτησης των μαθητών αποδίδεται σύμφωνα με τον Fossey (1996) με τους όρους «σχολική διαρροή» και «διακοπή». Στο Παρατηρητήριο Μετάβασης το 2006 ο Παλαιοκρασάς και συν (1999), τονίζουν χρησιμοποιώντας τους παραπάνω όρους, αναφερόμενοι ουσιαστικά σε μαθητές που απουσιάζουν από το σχολείο, χωρίς παράλληλα να έχουν εγγραφεί σε κάποιο άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Αυτά τα άτομα, μετά από ένα μεγάλο διάστημα απουσίας τους, χαρακτηρίζονται ως άτομα που εγκαταλείπουν το σχολείο και δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Νικολάου, 2009). Σύμφωνα με τον ορισμό της Eurostat (2004), στην παραπάνω κατηγορία ανήκουν όσοι: α) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 18-24 ετών και έχουν εκπαίδευση το πολύ μέχρι και το απολυτήριο του κατώτερου κύκλου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αντιστοιχεί στο επίπεδο ISCED 2 (το αντίστοιχο του ελληνικού Γυμνασίου) και β) δε συμμετέχουν σε οποιαδήποτε δραστηριότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Μαθητική διαρροή και αγορά εργασίας στο Βόρειο Αιγαίο

Στην ιδιαίτερη νησιωτική περιοχή του Βορείου Αιγαίου, λόγω των υψηλών επιπέδων φτώχειας, των προβλημάτων απασχόλησης, των γεωγραφικών ανισοτήτων, του αυξημένου ποσοστού της σχολικής διαρροής, για την κάλυψη βασικών αναγκών όπως οι μεταφορές, η υγεία και η παιδεία απαιτούνται επιπλέον δαπάνες.

Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην Περιφέρειες Βορείου Αιγαίου, καθώς στο σύνολο των δεκατριών Περιφερειών της Ελλάδας, η εξεταζόμενη περιοχή βρίσκεται σε υψηλή θέση σε σχέση με τη σχολική εγκατάλειψη (γενιές μαθητών 2000-2001 και 2003-2004) με ποσοστά διαρροής 6,91% (Βρετάκου & Ρουσέας, 2008;· Παραδείση, 2008;· Σπιλάνης, 2003).

Τα μικρότερα ποσοστά μαθητικής διαρροής από τους τρεις Νομούς του Βορείου Αιγαίου διαχρονικά εμφανίζονται στον Νομό Χίου. Από τη γενιά μαθητών 1997-1998 και μετά, τα ποσοστά αυτά είναι μικρότερα από τον επίσημο εθνικό μέσο όρο, σε αντίθεση με αυτά των Νομών Λέσβου και Σάμου που διαχρονικά βρίσκονται αρκετά πάνω σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο (Παραδείση, 2008).

Βέβαια, στην περιοχή που μελετάμε, σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες προκύπτει πως δεν υπάρχει άμεση συσχέτιση της ανεργίας με το εκπαιδευτικό επίπεδο του ανέργου, καθώς στη σημερινή εποχή γίνεται αντιληπτό ότι συχνά οι περισσότερο προνομιούχοι είναι οι εντελώς ανειδίκευτοι και οι πολύ εξειδικευμένοι που διαθέτουν ειδικές γνώσεις (Σαΐτη, 2000;· Δημουλάς, 2002)

Η σχολική διαρροή μπορεί στην περιοχή που ερευνούμε να μην οδηγεί πάντα στην ανεργία, ωστόσο το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού ή κάποιες πτυχές του, προσβάλλει την κοινωνική ισότητα. Έχει αποδειχτεί ότι όσο ψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο έχει το σύνολο του πληθυσμού μιας κοινωνίας, τόσο πιο ανοδικοί είναι οι οικονομικοί δείκτες. Όπου βελτιώνονται οι εκπαιδευτικοί δείκτες, επηρεάζεται η κοινωνική σύνθεση των περιοχών και το αντίστροφο. Το ψηλό (και συνεχώς ψηλότερο) γενικό μορφωτικό επίπεδο ευνοεί την ανάπτυξη της κοινωνίας των πολιτών και αυξάνει την τάση των νέων για συμμετοχή στα κοινά, βελτιώνοντας τα κοινωνικά δεδομένα της περιοχής (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999;· Καραθανάση & Μαμούχα, 2008;· Καρυωτάκη, 2008;· Φραγκουδάκη, 2008).

Έτσι λοιπόν, η βελτίωση των εκπαιδευτικών δεικτών μιας περιοχής δεν αποσκοπεί μόνο στην είσοδο περισσότερων μαθητών στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση, αλλά στην άμβλυνση των γεωγραφικών ανισοτήτων και την τοπική ανάπτυξη, μέσα από την κατάκτηση της γνώσης (Μουζέλης, 2006).

Νησιωτικότητα και αποκλεισμός

Καθώς η παρούσα έρευνα λαμβάνει χώρα στο νησί της Λέσβου και δεδομένου ότι οι νησιωτικές περιοχές παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές και σημαντικές φυσικές και γεωγραφικές μειονεξίες σε σχέση με την ηπειρωτική χώρα, κρίνουμε αναγκαίο να αναφέρουμε κάποια χαρακτηριστικά των νησιωτικών περιοχών.

Σύμφωνα με τους οικονομικούς και κοινωνικούς δείκτες ανάπτυξης, οι νησιωτικές περιοχές χαρακτηρίζονται ως προβληματικές ζώνες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς εμφανίζουν σημαντικές αποκλίσεις από τις ηπειρωτικές περιφέρειες. Ο Σπιλάνης (1996) αναφέρει ότι σύμφωνα με την ταξινόμηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι νησιωτικές περιοχές μαζί με τις παράκτιες, τις ορεινές και τις αραιοκατοικημένες περιοχές κατατάσσονται στις πιο απομονωμένες και οικονομικά στερημένες, γιατί συνοδεύονται από σημαντικές φυσικές και γεωγραφικές μειονεξίες. Παρά τις διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους τα νησιά, υπάρχουν ορισμένες ιδιαιτερότητες που συνθέτουν την ταυτότητα τους και τα διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες περιοχές. Αυτές είναι: α) Το μικρό τους μέγεθος, β) Η απομόνωση και η περιφερειακότητα, γ) Η ιδιομορφία και η ευπάθεια του νησιωτικού περιβάλλοντος και δ) Η ιδιαίτερη βιωματική και πολιτιστική ταυτότητα του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος (Μουσούρα, 2007;· Σπιλάνης, 2003). Η περιθωριοποίηση των νησιωτικών περιοχών δε συνδέεται αποκλειστικά με τη γεωγραφική τους θέση, αλλά είναι κυρίως αποτέλεσμα του μεταπολεμικού μοντέλου ανάπτυξης της αγοράς, που βασίζεται στην μαζική παραγωγή ομοιόμορφων κυρίως προϊόντων με χαμηλό κόστος, στις αστικές περιοχές, προκειμένου να μειωθεί στο ελάχιστο το κόστος παραγωγής. Σύμφωνα με τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι τα νησιά δεν είναι σε θέση να ανταγωνιστούν, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα προϊόντα των ηπειρωτικών περιοχών, εξαιτίας της μικρής τους έκτασης και των περιορισμένων φυσικών πόρων που διαθέτουν. Έτσι, δε μπορούν να δημιουργήσουν ανάλογες συνθήκες με αυτές της ηπειρωτικής χώρας και επομένως βγαίνουν εκτός ανταγωνισμού (Μουσούρα, 2007). Με βάση όλα τα παραπάνω, δημιουργήθηκε ένας φαύλος κύκλος υπανάπτυξης των νησιωτικών περιοχών, ο οποίος στηρίζεται τόσο στα δομικά προβλήματα, όσο και στις ιδιαιτερότητες του νησιωτικού χώρου. Οι ιδιαιτερότητες αυτές εμποδίζουν μόνιμα και με συσσωρευτικό τρόπο τη νησιωτική ανάπτυξη.

Αναμφίβολα, το ζήτημα της παιδείας αποτελεί βασικό κεφάλαιο για τις τοπικές κοινωνίες, καθώς συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη αλλά και την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού. Οι χαμηλοί δείκτες εκπαιδευτικής πρόσβασης στις νησιωτικές περιοχές, πιθανότατα «υπονομεύουν» την τουριστική ή άλλη προοπτική των περιοχών αυτών, την επαγγελματική αναβάθμιση των κατοίκων και την κοινωνική συνοχή. Η εκπαίδευση όμως, δεν έχει αναγνωριστεί στην πράξη ως ο κύριος μοχλός ανάπτυξης της εθνικής και περιφερειακής πολιτικής. Η χώρα ουσιαστικά αδρανεί στην καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και δεν εφαρμόζει τέτοιες πολιτικές, ώστε να υπάρχει διασύνδεση της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Στις περισσότερες περιπτώσεις κυριαρχεί η απαξίωση της γνώσης και η ιδεολογία του εύκολου πλουτισμού με κεφάλαια που επενδύονται από ιδιώτες που συχνά δεν κατοικούν μόνιμα στην περιοχή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδρανοποίηση της τοπικής κοινωνίας και κατ' επέκταση το μαρασμό της σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο (Σαλαμούρας, Φραγκουδάκη & Φωτόπουλος, 2008).

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να μελετήσουμε με βάση τον παράγοντα της νησιωτικότητας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και του περιβάλλοντός τους, σε συνδυασμό με τη μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη.

Μεθοδολογία της έρευνας

Δείγμα

Στην ερευνά μας έλαβαν μέρος νέοι και νέες από την περιοχή Πλωμαρίου, οι οποίοι εγκατέλειψαν το σχολείο από το 2000 και έπειτα, ηλικίας από 19 έως 25 ετών.

Εργαλείο της έρευνας

Βασικό εργαλείο της έρευνάς μας είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία είναι προσεκτικά οργανωμένη εκ των προτέρων, με ευελιξία όμως και ελευθερία. Στηρίζεται στον οδηγό συνέντευξης ανάλογης έρευνας που είχε κάνει το Π.Ι. το 1995 και αποτελείται από έξι θεματικές ενότητες: στην 1η ερωτώνται τα ατομικά στοιχεία των μαθητών όπως φύλο, ηλικία, επάγγελμα τόπος κατοικίας, στη 2η διερευνάται το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών ως προς το κοινωνικό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο, στην 3η διερευνώνται οι λόγοι και οι συνθήκες που οδήγησαν τον μαθητή σ' αυτήν την απόφαση, στην 4η διερευνάται η εργασιακή πορεία των νέων, στη 5η διερευνώνται τα επαγγελματικά σχέδια καθώς και οι δυνατότητες επαγγελματικής κατάρτισης και ενημέρωσης των νέων, και στην 6η θεματική ενότητα η γνώμη των νέων για το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής.

Ευρήματα -Συζήτηση

Από τα ευρήματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι οι γονείς των ερωτώμενων ήταν κατά κύριο λόγο αγρότες και τρεις από αυτούς είχαν παράλληλα και καφενείο. Σε ότι αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα όλοι απαντούν ότι οι πατέρες τους έχουν τελειώσει το δημοτικό, ενώ για τις μητέρες τους, η πλειοψηφία απαντά ότι έχουν φοιτήσει σε μερικές τάξεις του δημοτικού και μόνο μία μητέρα έχει τελειώσει το Λύκειο. Επίσης, οι νέοι, νέες στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν μετανιώσει που σταμάτησαν το σχολείο, καθώς αυτό

έχει ως αποτέλεσμα να αποκλείονται από προγράμματα που αφορούν την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς βασική προϋπόθεση για αυτά αποτελεί το απολυτήριο του Γυμνασίου. Ακόμη και όσοι δε μετάνιωσαν, αφήνουν να εννοηθεί ότι πιθανώς να το αισθανθούν στο μέλλον, καθώς οι απαιτήσεις συνεχώς αυξάνονται σε όλους τους τομείς.

Οι νέοι και νέες που φοιτούν σε σχολεία αστικών περιοχών χαμηλού πολιτισμικού, οικονομικού επιπέδου ή αγροτικών περιοχών έχουν στην πλειοψηφία τους περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν το σχολείο. Αξίζει επίσης να τονίσουμε οι νέοι που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι παιδιά χαμηλών κοινωνικών, οικονομικών και εισοδηματικών οικογενειών. Επίσης, παρατηρούμε ότι ενώ αρκετοί νέοι εγκαταλείπουν τα χωριά και μετακομίζουν στο Πλωμάρι, στην πόλη της Μυτιλήνης και σε μεγάλα αστικά κέντρα, αναζητώντας εργασία, αυτοί συνεχίζουν να μένουν στα χωριά τους ακολουθώντας τα επαγγέλματα των γονιών τους χωρίς να κάνουν σχέδια για το μέλλον τους.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνάς μας, προκύπτει ότι κανείς από τους ερωτώμενους δεν είναι άνεργος αυτήν τη στιγμή, καθώς οι περισσότεροι εργάζονται στις οικογενειακές τους επιχειρήσεις ή βοηθούν τους γονείς τους στις αγροτικές εργασίες, ενώ η μια εκ των ερωτώμενων διατηρεί μικρή ιδιόκτητη επιχείρηση, η οποία της επιτρέπει να καλύψει τα έξοδα διαβίωσής της. Ως προς το αν είναι ικανοποιημένοι από τη σημερινή τους εργασία, οι πλειοψηφία απαντά «μέτρια», ενώ οι υπόλοιποι απαντούν «αρκετά».

Επίσης από τα ευρήματα της έρευνάς μας προκύπτουν και τα εξής συμπεράσματα:

α) Οι νέοι εγκαταλείπουν το σχολείο κατά κύριο λόγο γιατί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθήματα. Το σχολικό περιβάλλον δεν είναι το ίδιο υποστηρικτικό προς όλους τους μαθητές, επομένως οι «πιο αδύναμοι» δεν μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό μάθησης της υπόλοιπης τάξης. Το μοντέλο αυτό οργάνωσης των σχολείων, όπως παρατηρούμε δεν ευνοεί τους «αδύναμους» μαθητές καθώς δεν έχει την απαιτούμενη προσαρμοστικότητα και ευελιξία ανάλογα με την προσωπικότητά του κάθε παιδιού ξεχωριστά (*«Οι καθηγητές έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για τους καλούς μαθητές και αδιαφορία για την πρόοδό μου». «Δεν ήταν και πολύ εντάξει. Στην αρχή έδειχναν ενδιαφέρον, μετά όχι». «Αν ήταν πιο κοντά μου μπορεί να μην σταματούσα το σχολείο. Ίσως να το τελείωνα κανονικά»*).

β) Πολλοί μαθητές εγκαταλείπουν την εκπαίδευση για να βγουν στην αγορά εργασίας, λόγω οικονομικών προβλημάτων της οικογένειας καταγωγής (αυτό είναι πολύ συχνό φαινόμενο κυρίως στα αγόρια πολύτεκνων οικογενειών). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύουν το οικογενειακό τους εισόδημα, ενώ παράλληλα οι ίδιοι καταφέρνουν να αυτοσυντηρούνται. Όμως οι μαθητές που εργάζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης ωθούνται ολοένα και γρηγορότερα εκτός σχολείου, καθώς αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους απαιτήσεις (Ακριτίδης, Παπαδόπουλος & Τοκατζόγλου, 2008).

γ) Η επιλογή δημιουργίας οικογένειας από την εφηβική κιόλας ηλικία, κυρίως για τα κορίτσια, τα ωθεί πολύ νωρίς εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Τα κοινωνικά στερεότυπα επιβάλλουν πολλές φορές διαφορετικούς ρόλους για άντρες και γυναίκες. Ο ρόλος του άντρα είναι να εργάζεται για να κερδίζει το ψωμί της οικογένειας, ενώ ο ρόλος της γυναίκας είναι να φροντίζει το σπίτι και τα παιδιά της, γιατί αυτό αποτελεί στοιχείο της φύσης της *(«Μόλις*

σταμάτησα το σχολείο παντρευτήκαμε με τον άντρα μου και μείναμε μαζί. Είχαμε πάρει την απόφαση αυτή αρκετό καιρό πριν. Την τελευταία χρονιά δεν πήγαινα στο σχολείο». «Οι γονείς μου ήθελαν να με παντρέψουν και να κάνω οικογένεια»).

δ) Βασικό παράγοντα για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελεί η αρνητική ή η αδιάφορη στάση των γονέων απέναντι στον εκπαιδευτικό θεσμό. Η στάση αυτή των γονέων οδηγεί στην απουσία κανόνων προς τα παιδιά, τα οποία με τη σειρά τους αδιαφορούν για τη σχολική τους πορεία και την εγκαταλείπουν (Βρετάκου & Ρουσέας, 2006).

ε) Τα πορίσματα της παρούσας έρευνας, μαρτυρούν ότι πάρα πολλοί γονείς, απαξιώνοντας με τη στάση τους την αξία της γνώσης, μεταδίδουν στα παιδιά τους την ίδια περίπου νοοτροπία αδιαφορώντας ή και ενθαρρύνοντάς τα να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο και

στ) Εξίσου σημαντική για την πορεία των μαθητών στο σχολείο, όπως διαφαίνεται και από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, αποτελεί η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών (προς συγκεκριμένους μαθητές), οι οποίοι υποστηρίζουν στη συντριπτική πλειοψηφία τους, ότι οι δάσκαλοί τους δεν ενδιαφέρονταν αρκετά για την επιτυχία τους στα μαθήματα, *λόγω της ταπεινής τους καταγωγής***,** και ότι αδιαφόρησαν όταν εκείνοι αποφάσισαν να σταματήσουν το σχολείο.

Όσον αφορά το επαγγελματικό προφίλ των ατόμων που εγκατέλειψαν νωρίς το σχολείο, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς μας, προέκυψε ότι μεγάλος αριθμός ερωτώμενων του δείγματος εργάζεται σε οικογενειακές επιχειρήσεις ή υποαπασχολείται με τη μορφή του ανειδίκευτου εργάτη σε εποχιακές δουλειές, στη γεωργία και την κτηνοτροφία, με μικρό και πολλές φορές όχι σταθερό μηνιαίο εισόδημα. Παρόλα αυτά, δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι η εξασφάλιση σταθερής εργασίας από τους νέους ανθρώπους αφενός εξυπηρετεί το ατομικό τους συμφέρον και την επιβίωσή τους, αφετέρου τους καθιστά ενεργούς πολίτες της κοινωνίας. Επίσης, φαίνεται να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της μόρφωσης μέσα στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι, καθώς οι ευκαιρίες για απασχόληση στην περιοχή Πλωμαρίου είναι μειωμένες, λόγω του ότι δεν υπάρχει η μεγάλη τουριστική - οικονομική ανάπτυξη που συναντάμε σε άλλες νησιωτικές περιοχές. Για αυτό η πλειοψηφία των ερωτώμενων, απαντούν ότι θα ήθελαν να συνεχίσουν το σχολείο, αν τους δινόταν η ευκαιρία. Η κοινωνική ένταξη σε αυτήν την περίπτωση επιτυγχάνεται μέσα από την εργασία, αφού αυτή λειτουργεί ως ισχυρός μηχανισμός κοινωνικοποίησης, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που το σχολείο δεν έχει δράσει εξίσου προς αυτήν την κατεύθυνση (Καρυωτάκη, 2008). Τέλος, οι νέοι νησιώτες, που μελετήθηκαν, α) είναι επιφυλακτικοί ως προς το να κάνουν όνειρα και επαγγελματικά σχέδια για το μέλλον, ίσως λόγω της γενικότερης ρευστής κατάστασης που επικρατεί και β) δεν επιθυμούν να συμμετέχουν σε προγράμματα κατάρτισης, καθώς θεωρούν ότι αυτά δεν τους προσφέρουν τίποτα στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Συμπερασματικά, καταλήγουμε στο ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα πρόβλημα μείζονος σημασίας για κάθε τοπική κοινωνία, καθώς εξαιτίας της ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού αδυνατεί να καρπωθεί τα οφέλη της εκπαίδευσης. Αυτό έχει ως συνέπεια την μερική αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου μιας περιοχής, αλλά και κατ’ επέκταση την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική δυσπραγία της. Στα λιγότερο αναπτυγμένα νησιά και ορει-

νές περιοχές που μελετάμε, εμφανίζονται αρκετές ανισότητες, σε σχέση με την ηπειρωτική χώρα, αλλά και μια πληθώρα άλλων προβλημάτων, όπως η υποαπασχόληση, η ανεργία, η ελλιπής εκπαίδευση, το τεχνολογικό έλλειμμα και η γήρανση του πληθυσμού. Η αντιμετώπιση αυτών των ανισοτήτων και των προβλημάτων, πάντα στο πλαίσιο της τοπικής αειφορίας, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της ενίσχυσης των υποδομών, της υγείας, της εκπαίδευσης, της καινοτομίας, και με τη δημιουργία κλίματος προοπτικής και ασφάλειας για τους κατοίκους τους.

Βιβλιογραφία

Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.), *Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία ετερότητας* (Μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg .

Eurostat (2004). *The statistical guide to Europe*. Brussels : European Commission.

Fossey, R. (1996). *School drop outs rates: Are we sure they are going* down? Phi delta Kappan, *78(*2), 140-144.

Ακριτίδης, Ν., Παπαδόπουλος, Σ. & Τοκατζόγλου, Μ. (2008). *Μελέτη της Σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων μαθητών στα Διαπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία Ευόσμου & Ελευθέριου-Κορδελιού του Νομού Θεσσαλονίκης.* Ανάκτηση 12/11/2013 από http://www.inpatra.gr/forum/praktika/synedrio2008/tomos1/akritidispapadopoulos.php

Ανθοπούλου, Σ. & Παλαιοδήμος,Γ. (2006). Η οικονομική διάσταση της Παιδείας στην Ελλάδα - *Κείμενο τεκμηρίωσης*. Αθήνα: ΙΣΤΑΜΕ.

Βρετάκου, Β. & Ρουσέας, Π. (2006). *Εμπειρική έρευνα: Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, ενιαίο λύκειο, ΤΕΕ).* Παρατηρητήριο μετάβασης στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βρετάκου, Β., Παλαιοκρασάς, Στ., Παναγιωτοπούλου, Ι. & Ρουσέας, Π. (1996). *Οι μαθητές που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο και οι ανάγκες τους για επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου, Μ. (2009). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

Δημουλάς, Κ. (2002). *Κράτος Πρόνοιας και Επαγγελματική Κατάρτιση στην Ελλάδα* (Αδημοσίευτη Διδ. Διατριβή). Αθήνα: Παν. Αθηνών.

Καραθανάση, Γ. & Μαμούχα, Ι. (2008). *Φτώχεια, Εκπαίδευση και Κοινωνικές Ανισότητες*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ / ΓΣΕΕ.

Καρυωτάκη, Μ. (2008). *Μαθητική Διαρροή και Αγοράς Εργασίας. Η περίπτωση του Δ. Κορυδαλλού / Σύγκριση με την Ευρώπη.* (Μεταπτυχιακή εργασία), Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Κεδράκα, Α. (2007). Κοινοτική Πρωτοβουλία EQUAL- Έργο επί τροχών επόμενη στάση: Αγορά εργασίας, η στήριξη ατόμων που έχουν εγκαταλείψει την εκπαίδευση. Αθήνα: Δεκέμβριος 2007.

Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουζέλης, Ν. (2006). Εκπαιδευτικές ανισότητες. Εφημερίδα "Το Βήμα", 29/1/2006.

Μουσούρα, Δ. (2007). Τα Προβλήματα του Νησιωτικού Χώρου. Η περίπτωση του Νομού Ζακύνθου. ΕΥΠΛΟΙΑ, 17, Νοέμβριος 2007.

Νικολάου, Σ. (2009). Η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στοιχεία και προβληματισμοί. ΣΚΕΨΥ, 2, 285-305.

Παραδείση, Μ. (2008). Η εξέλιξη της μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο. Ημερήσια Χιακή Εφημερίδα "Η ΑΛΗΘΕΙΑ",8/2/2008.

Σαΐτη, Α. (2000). Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαλαμούρας, Γ., Φραγκουδάκη, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2008) Μελέτη συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση- Γενικές εξετάσεις 2004-2005- 2006. Σενάρια εκπαιδευτικής πολιτικής . Ζώνες εκπαιδευτικής προτεραιότητας. ΚΑΝΕΠ/ ΓΣΕΕ, Τόμος 12

Σπιλάνης, Γ. (1996). Για μια Ευρωπαϊκή Πολιτική των Νησιών. Κείμενα Έρευνας και Τεκμηρίωσης, αρ.41, ΕΚΕΜ.

Σπιλάνης, Γ. (2003) Αναπτυξιακές προοπτικές και απασχόληση στον ελληνικό νησιώτικο χώρο. Στο Η. Ευθυμιόπουλος & Μ. Μοδινός (επιμ), Οι δρόμοι της αειφορίας. Περιβάλλον, εργασία, επιχειρηματικότητα (σ. 183-200) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα "σχολές γονέων" και η επίδραση στην ψυχική υγεία. Μελέτη περίπτωσης στο Ν. Κορινθίας

Ρούκη Δήμητρα
Ψυχολόγος
dimitrar1984@hotmail.com

Περίληψη

Η προαγωγή ψυχικής υγείας έχει ως στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των υγιών στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου καθώς και την εξασφάλιση υποστηρικτικών κοινωνικών δομών, προκειμένου να προαχθεί και να βελτιωθεί η ψυχική και η σωματική υγεία σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο δημόσιας υγείας μέσω της πρόληψης. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας τοποθετεί την εκπαίδευση των γονέων στις βασικές στρατηγικές πρόληψης επισημαίνοντας ότι μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία της οικογένειας σε πολλούς τομείς και να οδηγήσει στην έγκαιρη ανίχνευση τυχόν προβλημάτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι οι Σχολές Γονέων αποτελούν πολύτιμο εργαλείο για την προώθηση της ψυχικής υγείας του πληθυσμού στο νομό Κορινθίας. Ειδικά αν λάβουμε υπόψη την τρέχουσα οικονομική κατάσταση, η προαγωγή της ψυχικής υγείας του πληθυσμού (με στόχο την ενδυνάμωση και την καλύτερη ποιότητα ζωής) είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη σωματική υγεία και, ως εκ τούτου, εξαιρετικά σημαντική και αναγκαία.

Λέξεις-κλειδιά: γονείς, εκπαίδευση, ψυχική υγεία, Κορινθία

Ψυχική υγεία και προαγωγή της

Αναφορικά με την ψυχική υγεία, ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας έχει δώσει τον εξής ορισμό: *«είναι μία κατάσταση ευημερίας, κατά την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις δυνατότητές του, είναι σε θέση να αντιμετωπίσει τα συνηθισμένα άγχη της ζωής, μπορεί να εργάζεται παραγωγικά και αποτελεσματικά και είναι ικανό να προσφέρει στο κοινωνικό του περιβάλλον»*.

Τι είναι όμως η «προαγωγή ψυχικής υγείας»; Σύμφωνα με τη Βασιλειάδου (2007) *«αποτελεί νέο ιατρικό αντικείμενο που αναπτύχθηκε τα τελευταία χρόνια με στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των υγιών στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου καθώς και την εξασφάλιση υποστηρικτικών κοινωνικών δομών, προκειμένου να προαχθεί και να βελτιωθεί η ψυχική και η σωματική υγεία σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο δημόσιας υγείας. Η εκπαίδευση αποτελεί τη σημαντικότερη μέθοδο την οποία χρησιμοποιεί η ΠΨΥ για την επίτευξη των στόχων της,* η φιλοσοφία και το περιεχόμενο των οποίων επεκτείνονται της πρόληψης και αποβλέπουν στην *εξασφάλιση εκείνων των συνθηκών που θα επιτρέψουν τη θετική προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου* (Orley & Weisen, 1998).

Το θέμα της πρόληψης και της προαγωγής υγείας ενός ανθρώπου προέρχεται από τα στοιχεία που τον περιβάλλουν, δηλαδή τόσο από το οικογενειακό όσο και από το φιλικό περιβάλλον. Η οικογένεια έρχεται σε πρώτο επίπεδο σημασίας για ένα βασικό λόγο: είναι το πρώτο και σημαντικότερο περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί και από αυτό δέχεται τα πρώτα ερεθίσματα των ανθρωπίνων και κοινωνικών σχέσεων. (Μπρούμου,

Παππά, 2010). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας τοποθετεί την εκπαίδευση των γονέων στις βασικές στρατηγικές πρόληψης επισημαίνοντας ότι μπορεί να βελτιώσει τη λειτουργία της οικογένειας σε πολλούς τομείς, όπως βελτίωση της επικοινωνίας των συζύγων αλλά και συζύγων-παιδιών, απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών για την έγκαιρη ανίχνευση τυχόν προβλημάτων (WHO,2003).

Οι γονείς πίστευαν και πιστεύουν μέχρι σήμερα ότι επειδή διαθέτουν ένστικτο και αγάπη, έχουν εξασφαλισμένη τη σωστή αγωγή του παιδιού τους. Όμως για την προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας του παιδιού και τη διαμόρφωση σωστής προσωπικότητας, οι γονείς χρειάζονται περισσότερα εφόδια από εκείνα που τους προσφέρει η αγάπη και το ένστικτό τους: γνώσεις και δεξιότητες, συνεχή ενημέρωση, διαρκή προβληματισμό και αναζήτηση, επαγρύπνηση και αφύπνιση η οποία θα οδηγήσει τους γονείς στην αυτοσυνειδησία, στη γνωριμία με τον εαυτό τους, στην αυτοαποδοχή και τελικά στην αποδοχή των άλλων και κυρίως των παιδιών τους. Αυτό το «κενό» έρχονται να καλύψουν οι Σχολές Γονέων. (Μπρούμου, Παππά, 2010).

Σχολές Γονέων

Στη Σχολή Γονέων διενεργείται στην ουσία ομαδική συμβουλευτική γονέων με στόχο κυρίως την πρόληψη, την ενημέρωση των γονέων και την προετοιμασία τους για δια βίου ανάπτυξη και αυτογνωσία (Μπεχράκη, 2002). Οι Σχολές Γονέων είχαν ανθίσει στο εξωτερικό αρκετά χρόνια πριν αποκτήσουν μορφή στην Ελλάδα. Αυτό το μαρτυρά και η ύπαρξη της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την Εκπαίδευση Γονέων, η International Federation of Parents' Education (I.F.P.E.). Η Διεθνής Ομοσπονδία ιδρύθηκε το 1964 στη Γαλλία με σκοπό να ενώσει σωματεία, οργανισμούς και κάθε ενδιαφερόμενο από διάφορες χώρες σε όλο τον κόσμο, προσφέροντας ένα χώρο για ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και πληροφοριών σε όλους όσους προσπαθούσαν να βοηθήσουν τους γονείς να εκπληρώσουν το ρόλο τους. Στον ελλαδικό χώρο, οι Σχολές Γονέων είναι ένας όρος που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τη Μαρία Χουρδάκη το 1962 σε μια διάλεξη της στη ΧΕΝ Αθηνών (Χουρδάκη, 1995), κατόπιν της οποίας προέκυψε και η λειτουργία των πρώτων ομάδων γονέων. Ωστόσο, η ανεπάρκεια σε επιστημονικό προσωπικό και η έλλειψη κρατικής οικονομικής βοήθειας ανέστειλαν για καιρό την περαιτέρω ανάπτυξή τους (Μπεχράκη, 2002).

Το Ινστιτούτο Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.) υπάγεται στη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας, Διά βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και είναι ο κυριότερος φορέας στην Ελλάδα που υποστηρίζει με οργανωμένο τρόπο τη λειτουργία Σχολών Γονέων σε όλους τους νομούς της χώρας. Ανεξαρτήτως του φορέα υλοποίησης, στόχος των Σχολών Γονέων είναι η συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευση των γονέων (και γενικότερα κάθε ενδιαφερόμενου) σε θέματα που αφορούν: (α) στη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο, (β) στη βελτίωση των γνώσεων των γονέων σχετικά με τις ψυχικές, κοινωνικές, πνευματικές και άλλες ανάγκες των παιδιών σε κάθε στάδιο ανάπτυξής τους, (γ) στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων των γονέων, όπως αυτές της ενσυναίσθησης και της ενθάρρυνσης, με σκοπό την καλύτερη επικοινωνία γονέα-παιδιού και την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων και συμπεριφορών των παιδιών και, τέλος, (δ) στη βελτίωση των γνώσεων των γονέων ως προς κάποια ειδικά θέματα-π.χ., μαθησιακές δυσκολίες, σε-

ξουαλική διαπαιδαγώγηση, εξαρτησιογόνες ουσίες, κατάλληλη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών,διαζύγιο- (Τσιρογιαννίδου, 2010).

Τα προγράμματα των Σχολών Γονέων από την πρώτη στιγμή λειτουργίας τους απευθύνονταν όχι μόνο σε γονείς, αλλά αφορούν τον κάθε έναν από μας που θέλει να είναι ενεργό μέλος της διά βίου μάθησης, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί προσωπικά. Όσον αφορά στη λειτουργία τους, για να ξεκινήσει ένα τμήμα απαιτείται η συμμετοχή τουλάχιστον 18 ατόμων, ενώ με την έναρξη των εργασιών ή τουλάχιστον κατά τη δεύτερη ή την τρίτη συνάντηση, η ομάδα «κλείνει», γεγονός απαραίτητο για να αναπτυχθεί σταδιακά ένα «δέσιμο» ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Τον συντονισμό των Σχολών Γονέων αναλαμβάνουν επιστήμονες της ψυχικής υγείας, κυρίως ψυχολόγοι, αλλά και κοινωνιολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί, ενώ η μεθοδολογία είναι η βιωματική μέθοδος (experiential learning, learning by doing/participating), σύμφωνα με την οποία, η μετάδοση της γνώσης γίνεται με την ενεργητική εμπλοκή του συμμετέχοντα στη μαθησιακή διαδικασία -κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές παιδαγωγικές εμπειρίες.

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι ομάδες γονέων συμβάλλουν καθοριστικά στην ομαλή προσαρμογή των συζύγων με τον ερχομό του νέου μέλους. Προετοιμάζουν και θωρακίζουν τους γονείς ψυχολογικά και συναισθηματικά για τις αλλαγές που θα επέλθουν στη ζωή τους, παρέχοντας γνώσεις σχετικά με την εξέλιξη του παιδιού και δεξιότητες απαραίτητες για την αντιμετώπιση αυτής της τόσο μοναδικής και πρωτόγνωρης εμπειρίας. Τέλος, παρέχουν σε κάθε ενδιαφερόμενο ένα πλαίσιο κοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης η οποία παρέχεται τόσο από τον ειδικό που συντονίζει την ομάδα, όσο και από τα υπόλοιπα μέλη που συμμετέχουν σε αυτή. Αποτελούν ένα πολύ σημαντικό πλαίσιο πρόληψης που προωθεί την ψυχική υγεία όχι μόνο των γονέων, αλλά και των νέων επερχόμενων μελών της οικογενειακής ομάδας (Παππά, 2006)

Ορισμός του προβλήματος και διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Η αρχική υπόθεση είναι ότι οι Σχολές Γονέων μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στο επίπεδο της πρόληψης και της προαγωγής της ψυχικής υγείας. Η θετική ψυχική υγεία ενισχύει σημαντικά το προσωπικό δυναμικό του ατόμου και τις ικανότητες του να ανταποκρίνεται σε ρόλους και καταστάσεις και συσχετίζεται θετικά και με τη σωματική υγεία. Επιπλέον, ο καθένας μπορεί εν δυνάμει, να αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα ψυχικής υγείας, επομένως τα θέματα της ψυχικής υγείας μας αφορούν όλους.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από 18 άτομα που συμμετείχαν στις Σχολές Γονέων του Νομού Κορινθίας κατά το έτος 2011. Το εν λόγω δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, ενώ για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δομημένης συνέντευξης με χορήγηση ερωτηματολογίου ερωτήσεων ανοιχτού και κλειστού τύπου, ώστε να δοθεί η ευκαιρία στα άτομα να εκφράσουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους εκτενέστερα.

Αποτελέσματα

Στοιχεία εκπαιδευομένων:

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερωτηματολογίων, το 89% των ατόμων είναι γυναίκες. Υπάρχει επαρκής αντιπροσώπευση από όλες τις ηλικιακές ομάδες, καθώς έχουμε 39% ατόμων από 68 ετών + άνω, 39% των ατόμων από 30-45 ετών, 11% ατόμων από 57-67 ετών και 11% ατόμων από 46-56 ετών. Παρόλο που ο τίτλος «Σχολές Γονέων» πιθανόν να παραπέμπει αποκλειστικά στην κάλυψη αναγκών γονέων, το 16% των ερωτηθέντων δεν είναι γονείς, γεγονός που αποκαλύπτει ότι οι Σχολές Γονέων είναι κάτι πολύ περισσότερο από απλός «οδηγός επιβίωσης για νέους γονείς»! Το 33% των ατόμων εργάζονται, επομένως η εργασία δε φαίνεται να είναι ανασταλτικός παράγοντας για την παρακολούθηση των προγραμμάτων. Το μορφωτικό επίπεδο δε φαίνεται επίσης να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παρακολούθηση ή μη των σεμιναρίων, καθώς το 33% των ερωτηθέντων είναι απόφοιτοι Δημοτικού. Το 83% συμμετείχαν σε 2 κύκλους θεματικών ενοτήτων, γεγονός που καταδεικνύει την αυξημένη ανάγκη του πληθυσμού για συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (χαρακτηριστικό είναι ότι το 50% των ατόμων αυτών είναι άτομα 3^{ης} ηλικίας). Το 78% των ατόμων δεν είχε λάβει ξανά μέρος σε αντίστοιχα προγράμματα, ενώ το 89% δεν παρακολουθεί αυτή την περίοδο κάποιο άλλο πρόγραμμα-*επειδή δεν υπάρχει, διαφορετικά θα ήθελαν να παρακολουθήσουν.*

Για Σχολές γονέων:

Σχετικά με τους λόγους που παρακίνησαν τα άτομα για συμμετοχή στο πρόγραμμα, όλοι ανέφεραν την ανάγκη να μάθουν κάτι, το 50% ανέφερε επιπρόσθετα την ανάγκη για ψυχαγωγία, ενώ η αυτοβελτίωση ως επιπλέον παράγοντας κατέχει 22%. Όλοι ανέφεραν ότι έμειναν ευχαριστημένοι, είτε γιατί λειτούργησε ψυχοθεραπευτικά-με την εξωτερίκευση συναισθημάτων και την ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων-, είτε γιατί απλά επικοινώνησαν με νέους ανθρώπους κι έμαθαν νέα πράγματα (ή επιβεβαίωσαν κάποια που ήδη ήξεραν). Με ενθουσιασμό και χαρά θα συμμετείχαν ξανά σε επόμενο κύκλο Σχολών Γονέων και θα το πρότειναν και σε άλλους (100% των εκπαιδευόμενων). Χαρακτηριστικά αναφέρονται από το 22% των ερωτηθέντων συγκεκριμένα περιστατικά κατά τη διάρκεια παρακολούθησης των σεμιναρίων στα οποία βοηθήθηκαν σημαντικά από το πρόγραμμα, ενώ ένα 11% ανέφερε ότι γενικά ένιωθε μεγαλύτερη ηρεμία.

Όσον αφορά τις προτάσεις των ατόμων για προαγωγή της ψυχικής υγείας γενικότερα, ως πρώτη επιλογή (61%) αναφέρεται η συνέχεια των προγραμμάτων των Σχολών Γονέων. Το 17% προτείνει γενικότερα την επικοινωνία και την εξωτερίκευση των συναισθημάτων, το 11% αναφέρει γενικά τη διά βίου μάθηση, ενώ το υπόλοιπο 11% μιλά για καλλιέργεια αυτογνωσίας σε κάθε άνθρωπο *(λειτουργίες που επιτελούνται και στα πλαίσια των προγραμμάτων των Σχολών Γονέων)*. Ειδικότερα για τις Σχολές Γονέων, το 33% επιπρόσθετα αναφέρει ότι θα επιθυμούσε μεγαλύτερη διάρκεια των σεμιναρίων, ευρύτερη θεματολογία, ενώ ένα 6% επισημαίνει την ανάγκη καλύτερης ενημέρωσης του ευρύτερου πληθυσμού, ώστε το πρόγραμμα να γίνει περισσότερο γνωστό και προσιτό.

Όσον αφορά την ουσιαστική βοήθεια των Σχολών Γονέων στους εκπαιδευόμενους, το 55% των ατόμων απάντησαν ότι ενεργοποιήθηκαν για ευρύτερη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες. Το 50% ανέφερε τη διεύρυνση γνώσεων και δεξιοτήτων για τη λειτουργία της οικογένειας, την αποτελεσματική αντιμετώπιση δυσκολιών και αγχογόνων καταστάσεων, την πίστη στην προσωπική τους αξία και στην αξία των άλλων, καθώς και την ενεργητική

μάθηση μέσα από την εμπειρία άλλων συμμετεχόντων, αλλά και εξειδικευμένου επιστήμονα. Το 44% επισημαίνει τη βοήθεια στην πρόληψη αρνητικών φαινομένων στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον, *ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο ένα 5,5% αναφέρει τη διευκόλυνση στην εύρεση εργασίας λόγω μοριοδότησης από την πιστοποίηση ολοκλήρωσης του προγράμματος.*

Συμπεράσματα έρευνας

Τα αποτελέσματα τις έρευνας (τα οποία αναλύθηκαν μέσω των συμπερασμάτων των ερωτηματολογίων και ανασκόπησης της βιβλιογραφίας) επιβεβαιώνουν την αρχική μας υπόθεση ότι οι Σχολές Γονέων είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την προαγωγή της ψυχικής υγείας του πληθυσμού στο νομό Κορινθίας. Αυτό καταδεικνύεται ιδιαίτερα από την ένθερμη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, καθώς και το έντονο αίτημά τους για συνέχιση των προγραμμάτων.

Το γεγονός αυτό είναι ενδεικτικό της αυξημένης ανάγκης του πληθυσμού για συμμετοχή σε προγράμματα που προάγουν την επικοινωνία, την έκφραση συναισθημάτων και την ψυχική υγεία γενικότερα. Άλλωστε, η ψυχική υγεία του πληθυσμού δεν αποτελεί «είδος πολυτελείας», είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με τη σωματική υγεία. Ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε την επικρατούσα κατάσταση, η προαγωγή της ψυχικής υγείας του πληθυσμού (με στόχο την ενδυνάμωσή του και την καλύτερη ποιότητα ζωής) είναι εξαιρετικά σημαντική και αναγκαία. Και παρά το γεγονός ότι η εν λόγω έρευνα διεξήχθη το 2011, το αίτημα του πληθυσμού για συμμετοχή σε προγράμματα βελτίωσης της οικογενειακής ζωής και της ψυχικής υγείας εν γένει, εξακολουθεί να είναι επιτακτικό και τα συμπεράσματα πιο επίκαιρα από ποτέ.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

1. Να δούμε την έμμεση συμβολή (ή μη) των Σχολών Γονέων Νομού Κορινθίας στη ζωή των υπολοίπων μελών μιας οικογένειας που δεν τις έχουν παρακολουθήσει οι ίδιοι (π.χ. σύζυγος, παιδιά μιας μητέρας που έχει παρακολουθήσει τις Σχολές Γονέων)

2. Να ερευνήσουμε τους λόγους για τους οποίους κάποια άτομα, ενώ αρχικά είχαν δηλώσει συμμετοχή στις Σχολές Γονέων Νομού Κορινθίας, δεν ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα και εγκατέλειψαν νωρίς (μη αρχική ικανοποίηση προσδοκιών; ελάχιστα ενδιαφέρον; έλλειψη χρόνου; κ.ά.)

3. Να διεξαχθούν πανελλαδικά έρευνες (όχι μόνο σε τοπικό επίπεδο) σχετικά με τη συμβολή των Σχολών Γονέων στην προαγωγή της ψυχικής υγείας του πληθυσμού-τόσο των ατόμων που έχουν πάρει μέρος στις Σχολές, όσο και του οικογενειακού, αλλά και ευρύτερου περιβάλλοντός τους-. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα ήταν να οι λόγοι για τους οποίους έχουμε τόσο μικρό ποσοστό ανδρών που συμμετέχουν σε τέτοια προγράμματα.

5. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της έρευνας, το 50% των συμμετεχόντων σε δύο κύκλους σεμιναρίων είναι άτομα 3^{ης} ηλικίας. Το γεγονός αυτό χρήζει περαιτέρω

διερεύνησης-σχετικά με τις ανάγκες των ατόμων της 3ης ηλικίας να συμμετέχουν ενεργά και να μαθαίνουν διά βίου-.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βασιλειάδου, Μ., (2007). Προαγωγή Ψυχικής Υγείας: Αρχές, Μέθοδοι, Στόχοι

Ζήση, Α, Στυλιανίδης, Σ. Αγωγή και προαγωγή ψυχικής υγείας: Αποσαφηνίσεις και προοπτικές. Update [online]. Available from: http://www.encephalos.gr/full/41-1-03g.htm [accessed 20 November 2011]

Ιωσηφίδης, Θ., Σπυριδάκης, Μ. (επιμ.), (2006). Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα: Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων. Αθήνα: Κριτική

Μπεχράκη, Κ., (2002). Σχολές γονέων: εμπειρίες, προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούμου, Μ., Παππά, Β., (2010). Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής γονέων ως θεσμός πρόληψης της ψυχικής υγείας των παιδιών. 5ο Πανελλήνιο Συμπόσιο Παιδοψυχιατρικής: Η Παιδοψυχιατρική στο Γενικό Νοσοκομείο. Ιωάννινα: 30-31 Οκτωβρίου 2010

Παππά, Β., (2006). Επάγγελμα Γονέας. Αθήνα: Καστανιώτη

Τσιρογιαννίδου, Ευ., (2010). Η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των συμμετεχόντων στις Σχολές Γονέων. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακή εργασία Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Χατζηχρήστου, Χ., (2004). Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω

Χουρδάκη, Μ., (2001). Οι αναντικατάστατοι Παιδαγωγοί. Η εκπαίδευση της Οικογένειας. Σχολές Γονέων. Σύγχρονη Εκπαίδευση 118, 33-39

Χουρδάκη, Μ., (2000β). Σχολές Γονέων (1962-2000). Αθήνα: Σχολές Γονέων

Χουρδάκη, Μ., (1995). Ψυχολογία της οικογένειας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ξενόγλωσση

Durlak, J.A, Wells. A.M., (1997). Primary prevention mental health programs for children and adolescences: A meta-analytic review. J of Com Psycho 25:155-152.

Herrman, H., Saxena, S., Moodie, R., & Walker, L.(2005). Introduction: Promoting Mental Health as a Public Health Priority. In: Herrman, H., Saxena, S., Moodie, R, (Eds), 2005. Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice. Geneva: World Health Organization, pp 2-17.

Orley J., Weisen, R.B., (1998). Mental health promotion: What it is and what it is not. Inter J of Mental Health Prom, Inaugural issue: 41-44

WHO, (2003). Investing in mental health. Geneva, World Health Organization.

Τι είναι το a-learning

Γεωργογιάννης Παντελής
τ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών
georgog@upatras.gr

Εισαγωγή

Προαπαιτούμενο για να κατανοήσουμε την αναγκαιότητα του a-learning είναι να αναφερθούμε στις ικανότητες που οφείλει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός όταν αναλαμβάνει εκπαιδευτικό έργο. Μέχρι πρόσφατα θεωρείτο ότι οι εκπαιδευτικοί που αποφοιτούσαν από τα αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα ήταν σε θέση να αναλάβουν εκπαιδευτικό έργο στην α'/θμια και β΄/θμια εκπαίδευση. Μακροχρόνιες έρευνες έδειξαν ότι ο εκπαιδευτικός που τοποθετείται στην εκπαίδευση πρέπει να διαθέτει δύο βασικές ικανότητες, την εκπαιδευτική επάρκεια και την εκπαιδευτική ετοιμότητα.

Οι έννοιες της επάρκειας και της ετοιμότητας

Οι έννοιες της επάρκειας και της ετοιμότητας γίνονται καλύτερα αντιληπτές με το εξής παράδειγμα:

«Σε έναν υποψήφιο οδηγό προσφέρουμε κάθε θεωρητική γνώση που έχει σχέση με την οδήγηση ενός αυτοκινήτου, δηλαδή τα σήματα της Τροχαίας, τη χρήση του πεντάλ του συμπλέκτη, τη χρήση του πεντάλ του φρένου, τη χρήση του πεντάλ του γκαζιού, την τεχνική αλλαγής ταχυτήτων, τη χρήση των φώτων και των φλας, τη χρήση του τιμονιού, τους τρόπους παρκαρίσματος, τις οπισθογωνίες, τη χρήση του καθρέφτη, τεχνικά θέματα, συμπεριφορά οδήγησης, τη χρήση της ζώνης και γενικά όλες τις κινήσεις και όλα τα χρήσιμα στοιχεία για να οδηγήσει το αυτοκίνητο.

Όλα αυτά συνθέτουν τη θεωρητική γνώση που πρέπει να διαθέτει ο υποψήφιος οδηγός για να οδηγήσει το αυτοκίνητο. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι ο υποψήφιος οδηγός του θεωρητικού εργαστηρίου είναι, λοιπόν, σε θέση να οδηγήσει το αυτοκίνητο, αφού γνωρίζει τα πάντα σχετικά με την οδήγηση.

Όμως, ενώ είμαστε βέβαιοι πως ο υποψήφιος οδηγός είναι θεωρητικά σε θέση να τα αναπαράγει στην πράξη, είναι βέβαιο ότι δεν μπορούμε να του εμπιστευτούμε την οδήγηση ενός αυτοκινήτου, γιατί του λείπει το πρακτικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας για την απόκτηση του διπλώματος οδήγησης.

Θα πρέπει, δηλαδή, ο υποψήφιος οδηγός, εκτός από την άψογη θεωρητική του κατάρτιση, που είχε στο θεωρητικό εργαστήριο, να εξασκηθεί στην πράξη, δηλαδή να μετουσιώσει τη θεωρητική οδηγητική του κατάρτιση σε οδηγητική πράξη και συμπεριφορά. Για να γίνει όμως αυτό, θα χρειαστεί χρόνος και ίσως ενδεχομένως περισσότερος από όσο χρειάστηκε για τη θεωρητική του κατάρτιση, οδηγώντας το αυτοκίνητο με τη βοήθεια του οδηγού-εκπαιδευτή του, έτσι ώστε ο εκπαιδευτής να τον βοηθήσει στη μετουσίωση της θεωρίας σε πρακτική εφαρμογή, δηλαδή να μπορεί να οδηγήσει ο ίδιος ο υποψήφιος οδηγός το

αυτοκίνητο χωρίς τη βοήθεια κανενός άλλου, δηλαδή να αποκτήσει οδηγητική ετοιμότητα» (Γεωργογιάννης, 2006, σ.σ. 30-31).

Εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα

Κατ' αντιστοιχία με το παράδειγμα ως εκπαιδευτική επάρκεια εννοούμε τη «θεωρητική, επιστημονική και ερευνητική κατάρτιση, που καλύπτει όλες τις απαραίτητες γνώσεις που χρειάζεται να έχει ο εκπαιδευτικός, οι οποίες παρέχονται ή θα έπρεπε να παρέχονται στα πανεπιστημιακά τμήματα που παράγουν εκπαιδευτικούς για την Α'/βάθμια και Β'/βάθμια εκπαίδευση» (Γεωργογιάννης, 2006, σ. 45). Η εκπαιδευτική επάρκεια εν γένει περιλαμβάνει την κατάρτιση που οφείλει να αποκτά ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του και πιστοποιείται με το παρεχόμενο πτυχίο (Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, 2006· Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2006). Συνεπώς, κάθε διδασκόμενο μάθημα και άρα η διδακτική μεθοδολογία είναι μέρος της συνολικής επάρκειας του απόφοιτου ως εκπαιδευτικού, αποτελεί δηλαδή τη διδακτική του επάρκεια (Γεωργογιάννης, 2010, σ. 24).

Αντίστοιχα, με τον όρο «εκπαιδευτική ετοιμότητα» εννοούμε την ικανότητα μετουσίωσης των θεωρητικών, διδακτικών και ερευνητικών γνώσεων σε εκπαιδευτική πράξη. Γενικά, η ετοιμότητα ορίζεται ως «η ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης σε αυτά ως αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας» (Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης, 2006). Συγκεκριμένα, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός εκτός από τα παραπάνω, να γνωρίζει τους κανόνες διδακτικής των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος που διδάσκονται στο σχολείο και να μπορεί να τους εφαρμόζει κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη. Τους κανόνες αυτούς όφειλε να τους είχε διδαχθεί στο Πανεπιστήμιο και να αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής επάρκειάς του. Οι κανόνες αυτοί δεν αφορούν μόνο το διδάσκοντα και τη διδασκαλία, αφορούν και το διδασκόμενο και τη μάθησή του (Γεωργογιάννης, 2010, σ. 24). Ο διδάσκων οφείλει να γνωρίζει τι θα διδάξει και πώς θα το διδάξει, έτσι ώστε ο διδασκόμενος να κατανοεί τη διδακτέα ύλη, κυρίως όμως να μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

Και οι δύο παράμετροι, δηλαδή η παράμετρος «διδασκαλία» και η παράμετρος «μάθηση», αφορούν το διδάσκοντα και έχουν άμεση σχέση με τη διδακτική του επάρκεια, που οφείλει να αποκτήσει στο Πανεπιστήμιο, ενώ η δεύτερη πρέπει να αποκτηθεί σε σχέση με τα υποκείμενα διδασκαλίας (μαθητές) και αποτελεί τη διδακτική του ετοιμότητα (Γεωργογιάννης, 2010, σ. 24).

Επιπλέον, ο διδάσκων οφείλει να κατέχει γνώσεις (επάρκειες), αλλά και δεξιότητες (ετοιμότητες) και σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης, όπως τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους, το διευθυντή του σχολείου, τους σχολικούς συμβούλους, τις σχολικές υπηρεσίες, τους συλλόγους των γονέων και κηδεμόνων, αλλά και γνώσεις σχετικές με την αντίστοιχη νομοθεσία που διέπει τόσο τις παραπάνω παραμέτρους όσο και τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα (ΤΕΑΠΗ Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, 2006· Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αιγαίου,2006).

Απόκτηση ετοιμότητας με το θεσμό του ασκούμενου εκπαιδευτικού στα Κέντρα Ασκούμενων Εκπαιδευτικών

Έρευνες σχετικά με την εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητα (Γεωργογιάννης, 2010) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης αποκτούν ελλιπή εκπαιδευτική επάρκεια με την απόκτηση του πτυχίου τους από τα πανεπιστημιακά τμήματα στα οποία φοίτησαν. Και τούτο γιατί βασικά μαθήματα που συνιστούν αναγκαία προϋπόθεση για την απόκτηση μιας ολοκληρωμένης επάρκειας δε συμπεριλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων, και κυρίως σε εκείνα που παράγουν εκπαιδευτικούς για τη Β΄/βάθμια εκπαίδευση, ενώ υπάρχει πληθώρα μαθημάτων που δε συμβαδίζουν με την ενίσχυση της ειδίκευσης του εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α΄/βάθμιας και της Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης, θεωρούμε ότι αυτή δεν αποκτάται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, αφού το Πανεπιστήμιο δεν είναι σε θέση να την προσφέρει ούτε να πιστοποιήσει ετοιμότητα αλλά μόνο επάρκεια. Μπορεί ενδεχόμενα να αποκτούν μια αρχικής μορφής ετοιμότητα μέσω των πρακτικών ασκήσεων, κατά τη διάρκεια των σπουδών, όπως γίνεται στα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά αυτό σε καμία περίπτωση δε συνιστά ετοιμότητα. Εκτός αυτού κι αν ακόμη προσφερθεί στους εκπαιδευτικούς η άριστη πρακτική άσκηση, από τη στιγμή που κανείς δεν τους εγγυάται ότι μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους θα ενταχθούν άμεσα στην παραγωγική διαδικασία, δηλαδή την εκπαίδευση, η όποια ετοιμότητα μέσω πρακτικής άσκησης είναι ανώφελη.

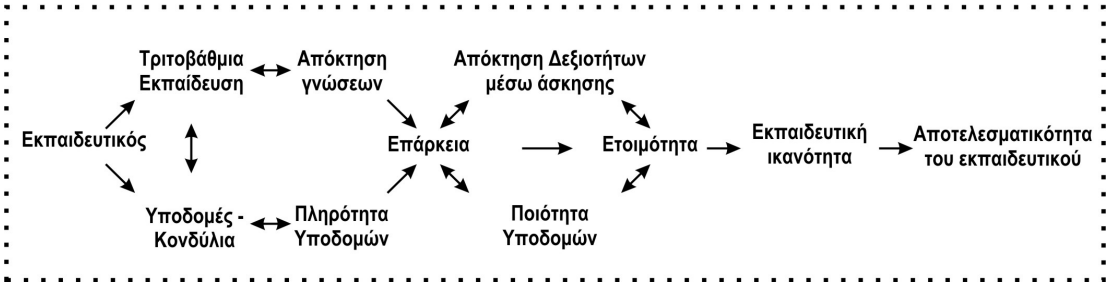
Θεωρούμε λοιπόν ότι η ετοιμότητα δεν πρέπει να προσφέρεται κατά τη διάρκεια των σπουδών ούτε να πιστοποιείται με το πτυχίο, αλλά να αποκτάται από τη στιγμή που θα είναι σίγουρο ότι ο εκπαιδευτικός θα μπει στην παραγωγική διαδικασία, δηλαδή να αποκτάται με την έναρξη ανάληψης του εκπαιδευτικού έργου, μέσα από το θεσμό του ασκούμενου εκπαιδευτικού, όπως του ασκούμενου γιατρού, δικηγόρου κ.λπ.

Το περιεχόμενο και ο στόχος του θεσμού αυτού είναι ο εκπαιδευτικός που ολοκλήρωσε τις πανεπιστημιακές του σπουδές και απέκτησε την απαιτούμενη εκπαιδευτική επάρκεια σε θεωρητικό, επιστημονικό και ερευνητικό επίπεδο, να αποκτήσει μετά το πέρας των πανεπιστημιακών σπουδών του και αμέσως με την έναρξη του εκπαιδευτικού έργου την εκπαιδευτική ετοιμότητα στη σχολική πραγματικότητα.

Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται να καταργηθεί ο θεσμός των αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών και στη θέση τους να προσλαμβάνονται εκπαιδευτικοί με πλήρεις αποδοχές, οι οποίοι θα εργάζονται 27 ώρες την εβδομάδα ως εξής: 9 ώρες την εβδομάδα θα διδάσκουν στο σχολείο με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού της τάξης, 9 ώρες θα συμμετέχουν σε ειδικά σεμινάρια σε Κέντρα Ασκούμενων Εκπαιδευτικών και 9 ώρες θα είναι διαθέσιμοι στο σχολείο για την εξυπηρέτηση διαφόρων αναγκών, όπως αναπληρώσεις, δουλειές γραφείου κτλ. Όπως γίνεται αντιληπτό, για να λειτουργήσει ο θεσμός του ασκούμενου εκπαιδευτικού προαπαιτείται η ίδρυση των Κέντρων Ασκούμενων Εκπαιδευτικών σε επίπεδο νομού ή διανομαρχιακό επίπεδο, τα οποία θα αναλαμβάνουν να προετοιμάσουν για συγκεκριμένο διάστημα 2 ετών τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς για την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου (Γεωργογιάννης, 2010,σ. 156).

Η γραφική απεικόνιση της γνωστικής και υλικής εξίσωσης της επάρκειας και ετοιμότητας

Μια συνολική απεικόνιση των παραμέτρων που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την ικανότητα και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία μπορούμε να δούμε στο σχήμα που ακολουθεί:



Ένας εκπαιδευτικός για να είναι σε θέση να ασκήσει το έργο του οφείλει να φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία θα του παράσχει τις απαιτούμενες γνώσεις για να συγκροτήσει την εκπαιδευτική του επάρκεια, η οποία αποτελεί μια ξεχωριστή ικανότητα. Η ικανότητα όμως αυτή οφείλει να συμπληρωθεί με συγκεκριμένες δεξιότητες στα Κέντρα Ασκούμενων Εκπαιδευτικών, όπως προαναφέραμε, οι οποίες στο σύνολό τους θα συνιστούν την ετοιμότητά του ως μια συμπληρωματική ικανότητα. Και οι δύο αυτές ικανότητες, δηλαδή η εκπαιδευτική επάρκεια και η εκπαιδευτική ετοιμότητα, συνιστούν στο σύνολό τους την εκπαιδευτική του ικανότητα.

Όμως η απόκτηση της επάρκειας και της ετοιμότητας του εκπαιδευτικού δεν εξαρτάται μόνο από τη φοίτησή του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα Κέντρα Ασκούμενων Εκπαιδευτικών, αλλά και από την ύπαρξη των απαιτούμενων υλικοτεχνικών υποδομών και οικονομικών κονδυλίων, τα οποία οδηγούν τόσο στην πληρότητα (επάρκεια) όσο και στην ποιότητα (ετοιμότητα) των υλικοτεχνικών υποδομών.

Ο συντονισμός όλων των παραμέτρων που προαναφέρθηκαν συντελούν στον να αποκτούν οι εκπαιδευτικοί το μέγιστο της απαιτούμενης επάρκειας και ετοιμότητας και άρα μια υψηλού επιπέδου εκπαιδευτική ικανότητα, που οδηγούν στην αντίστοιχη εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα.

Στόχοι του a-learning και τα Αρχέτυπα

Καθώς όμως δεν υπάρχουν Κέντρα Ασκούμενων Εκπαιδευτικών, ούτε προβλέπεται να ιδρυθούν, και θέλοντας να συμβάλουμε στην ενίσχυση της ετοιμότητας των εκπαιδευτικών σε όλα τα διδασκόμενα μαθήματα στην Α΄/βάθμια και Β΄/βάθμια εκπαίδευση, εισάγουμε το a-learning. Το a-learning είναι μια καινοτόμος προσέγγιση με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και πραγματοποιείται με τα Αρχέτυπα Διδασκαλίας.

Τα Αρχέτυπα αποτελούν σχέδια διδασκαλίας, δηλαδή διαγραμματικές απεικονίσεις της διδασκαλίας, και αφορούν τα σχολικά μαθήματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, καθώς και ξένες γλώσσες, συμπεριλαμβανομένων των ελληνικών ως ξένης γλώσσας. Περιλαμβάνουν τα βήματα της διδακτικής διαδικασίας, μέσα

από προοργανωτές, σχεδιαγράμματα, αφορμίσεις, στάδια διδασκαλίας κειμένων, θεωρίες, κανόνες, τύπους, ασκήσεις, παιχνίδια, διάφορες προσεγγίσεις, κείμενα, εικόνες, ήχο, βίντεο και ό,τι άλλο κρίνει ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με την ενότητα και τη στρατηγική ή τις στρατηγικές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει, με στόχο να κάνουν πιο ελκυστική τη διδακτική διαδικασία.

Επιπλέον, τα Αρχέτυπα περιλαμβάνουν μαθητικές δράσεις, δραστηριότητες αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, προτάσεις δραστηριοτήτων που ενισχύουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, καθώς και πηγές (βιβλιογραφία ελληνική και ξενόγλωσση, διαδικτυακούς χώρους κτλ.). Βασίζονται στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, αξιοποιώντας ταυτόχρονα τις νέες τεχνολογίες.

Στα πλαίσια των επιμορφωτικών σεμιναρίων που οργανώσαμε με τίτλους:

1. «Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2011-2012 για την απόκτηση Παιδαγωγικής Επάρκειας και Ετοιμότητας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Έρευνα, με έμφαση στη Διδακτική και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας σε μαθητές και ενήλικες» και

2. «Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2011-2012 για την απόκτηση Επάρκειας και Ετοιμότητας στη Διδακτική και τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας»

ζητήσαμε από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης να ετοιμάσουν σχέδια διδασκαλίας-Αρχέτυπα για τα σχολικά μαθήματα που διδάσκει ο καθένας, με στόχο να εξετάσουμε δυνατότητες εφαρμογής του a-learning για τη βελτίωση της διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών. Κατασκευάσαμε λοιπόν ένα Αρχέτυπο, το οποίο στείλαμε ως δείγμα σε όλους τους επιμορφούμενους και παράλληλα τους δώσαμε μια φόρμα-κενό Αρχέτυπο, με οδηγίες συμπλήρωσης, με βάση τα οποία θα δημιουργούσαν εκείνοι τα δικά τους αρχέτυπα στα μαθήματα που διδάσκουν. Αποτέλεσμα της προσπάθειας αυτής ήταν να συγκεντρώσουμε έναν μεγάλο αριθμό αρχετύπων, από τα οποία επιλέξαμε τα καλύτερα και τα αναρτήσαμε στο a-learning.gr.

Παράλληλα, γνωρίζουμε ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δημιουργούν αξιόλογα και ποιοτικά σχέδια διδασκαλίας για τις καθημερινές διδακτικές ανάγκες τους στην τάξη, τα οποία όμως παραμένουν στην αφάνεια, ενώ θα ήταν χρήσιμο να τα γνωρίσουν όλοι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, ώστε να βοηθηθούν στην εξέλιξη της προσωπικής τους διδακτικής ετοιμότητας.

Στόχος μας είναι όλα αυτά τα ποιοτικά αρχέτυπα που δημιουργούν εκπαιδευτικοί σε όλη τη χώρα να τα δημοσιοποιήσουμε, αν και οι ίδιοι το επιθυμούν, αναρτώντας τα στο a-learning.gr, ώστε να είναι στη διάθεση όλων των εκπαιδευτικών.

Από τη δημοσιοποίηση των Αρχετύπων ωφελούμενοι θα είναι:

1. όλοι οι εκπαιδευτικοί, κυρίως όμως οι νεοεισερχόμενοι στην εκπαίδευση, από τους οποίους λείπει η διδακτική εμπειρία, καθώς δεν είχαν τη δυνατότητα να την αποκτήσουν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους,

2. οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που τα έχουν εκπονήσει, καθώς η ανάρτησή τους θα γίνεται έπειτα από κρίση ειδικών στις αντίστοιχες διδακτικές των μαθημάτων, αποτελώντας έτσι μια μορφή δημοσίευσης διδακτικής εφαρμογής, που είναι αποδεικτικό της διδακτικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, τα οποία θα μπορούν να κατατίθενται σε αξιολογικές κρίσεις στελεχών της εκπαίδευσης,

3. οι ίδιοι οι μαθητές, αφού οι εκπαιδευτικοί που θα συμβουλεύονται επιλεγμένα αρχέτυπα θα βελτιώνουν τη διδακτική τους διαδικασία.

Το a-learning δεν αφορά μόνο τις διδακτικές των μαθημάτων αλλά και κάθε άλλη εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό το διαπιστώσαμε στο πλαίσιο του «Ετήσιου Διαπανεπιστημιακού Διαδικτυακού Σεμιναρίου 2011-2012 για την απόκτηση Επάρκειας και Ετοιμότητας στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική Πραγματικότητα», κατά τη διάρκεια του οποίου κατασκευάσαμε ένα νέο Αρχέτυπο-Σχέδιο Εργασίας σχετικό με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Ακολουθώντας την ίδια διαδικασία όπως και στα προαναφερθέντα σεμινάρια, συγκεντρώσαμε πολλά αξιόλογα αρχέτυπα, τα οποία είναι αναρτημένα στο a-learning.gr, με στόχο τη βελτίωση της διοικητικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης.

Από όσα λέχθηκαν έγινε σαφής η πρόθεσή μας να συγκεντρωθούν στο a-learning.gr Αρχέτυπα Διδασκαλίας και Αρχέτυπα Εργασίας από εκπαιδευτικούς και στελέχη εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και όλων των γνωστικών αντικειμένων από όλη τη χώρα. Για το λόγο αυτό αναρτήσαμε στο a-learning.gr 2 κενά Αρχέτυπα, ένα για τη Διδακτική και ένα για τη Διοίκηση, με Οδηγίες για τη συμπλήρωσή τους, περιμένοντας τη δική σας ανταπόκριση.

Στόχος μας είναι να αρχίσει ένας διάλογος για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και τη διδακτική των μαθημάτων Α΄/βάθμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης και να γίνει η ιστοσελίδα μας πηγή εύρεσης και έμπνευσης εκπαιδευτικού υλικού για καινοτόμες διδασκαλίες, καθώς και βοηθητικό εργαλείο σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄/θμιας & Β΄/θμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα.

Κυπριανού, Δ., Γεωργογιάννης, Π. (2007), Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης. . Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2007*), Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, 10ο Διεθνές Συνέδριο (με κριτές), Πάτρα, σ.σ. 93-108.

Λάγιος Β., Γεωργογιάννης, Π. (2007), Συγκριτική παρουσίαση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας εκπαίδευσης. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2007), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*, 10ο Διεθνές Συνέδριο (με κριτές), Πάτρα, σ.σ. 184-192.

Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β., Μανίκα, Δ. (2006), *Η σχέση της διοικητικής επάρκειας με το stress που προκαλούν διάφοροι παράγοντες στο Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας,* Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2006)(επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, 1ο Διεθνές Συνέδριο Άρτας (με κριτές), Τόμος ΙΙ, Πάτρα, σ.σ. 161-171.

Γεωργογιάννης, Π., Μπομπαρίδου, Χ., (2006) *Η Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών: Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση.* Στο: Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Α., Κοντάκος, Α. (2006), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής,* Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργογιάννης, Π., (2005), *Κριτήρια επιλογής και πιστοποίηση διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας για υποψήφιους εκπαιδευτικούς διευθυντών σχολικών μονάδων, στελεχών εκπαίδευσης και σχολικών συμβούλων. Η πρότασή μας.* Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2005)(επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο (με κριτές), Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πάτρα, σελ. 33-45.

Γεωργογιάννης, Π., Λάγιος, Β., Κουνέλη, Β., (2005), *Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων.* Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2005)(επιμ.), *Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο (με κριτές), Άρτα 2-4 Δεκεμβρίου 2005, Πάτρα, σελ. 19-32.

Γεωργογιάννης, Π., (2004), *Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών.* Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2004)(επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο (με κριτές), Συνεδριακό Κέντρο Άρτας «Διώνη»10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πάτρα, σελ. 49-70.

Κουνέλη, Β., Μανίκα, Δ., Γεωργογιάννης, Π., (2004), *Η Εκπαιδευτική Επάρκεια και η Εκπαιδευτική Ετοιμότητα των Πρωτοδιόριστων Εκπαιδευτικών.* Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2004)(επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,* 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο (με κριτές), Συνεδριακό Κέντρο Άρτας «Διώνη»10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πάτρα, σελ. 84-97.

Μπομπαρίδου, Χ., Κουνέλη, Β., Γεωργογιάννης, Π., (2004), *Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα – Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών.* Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2004)(επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση,* 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο (με κριτές), Συνεδριακό Κέντρο Άρτας «Διώνη»10-11 Δεκεμβρίου 2004, Πάτρα, σελ. 71-83.

Γεωργογιάννης, Π., Μπομπαρίδου, Χ., (2006) *Η Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών: Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση.* Στο: Γκόβαρης, Χ., Θεοδωροπούλου, Α., Κοντάκος, Α. (2006), *Η Παιδαγωγική Πρόκληση της Πολυπολιτισμι-*

κότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Ατραπός.

Ιστοσελίδες

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου 2006, από http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/index.html.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου 2006, από http://www.eled.duth.gr.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου 2006, από http://www.primary.edu.uoi.gr/index.htm.

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης. Ανακτήθηκε 11 Ιουνίου 2006, από http://www.edc.uoc.gr.

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Ανακτήθηκε 13 Ιουνίου 2006, από http://www.ccc.uoa.gr/ptde/tomeis_periexomena.htm.

Βιογραφικό σημείωμα

Ο **Παντελής Γεωργογιάννης** γεννήθηκε στα Πιστιανά Άρτας. Είναι πτυχιούχος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Μυτιλήνης. Σπούδασε Κοινωνικές Επιστήμες στο Πανεπιστήμιο Bochum της Δ. Γερμανίας, από το οποίο αναγορεύτηκε διδάκτορας το 1985. Από το 1987 υπηρετεί στο Πανεπιστήμιο Πατρών και είναι Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το πλήρες βιογραφικό του σημείωμα καθώς και το επιστημονικό και ερευνητικό του έργο είναι αναρτημένο στο http://www.georgogiannis.gr

Scientix: μια κοινότητα για την εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών στην Ευρώπη

Νίκου Σταύρος
Φυσικός – Πληροφορικός MSc
Scientix Ambassador for Greece
stavrosnikou@sch.gr

Περίληψη

Το Scientix είναι μια ανοιχτή κοινότητα για την εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών στην Ευρώπη. Δημιουργήθηκε για να διευκολύνει την διάδοση και την ανταλλαγή τεχνογνωσίας και βέλτιστων πρακτικών στον τομέα της εκπαίδευσης των Φυσικών Επιστημών στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει συνοπτικά τις λειτουργίες της εκπαιδευτικής πύλης Scientix και φιλοδοξεί να κινητοποιήσει τον εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετάσχει ενεργά στο έργο. Τα οφέλη θα είναι αφενός για τον εκπαιδευτικό η αναβάθμιση των εκπαιδευτικών του πρακτικών με μια γκάμα δοκιμασμένων εκπαιδευτικών εργαλείων που παρέχει η πύλη και αφετέρου για τον μαθητή μια πιο σύγχρονη παιδαγωγικά προσέγγιση στις Φυσικές Επιστήμες.

Λέξεις - κλειδιά: Scientix, Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι φορείς χάραξης της πολιτικής για την Ευρώπη του 2020 αναγνωρίζουν την ανάγκη για εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών. Ο στόχος είναι να αποκτήσουν οι νέοι τις γνώσεις και δεξιότητες εκείνες που απαιτούνται για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις του μέλλοντος. Υπολογίζεται ότι μέχρι το 2020 ένα εκατομμύριο περισσότεροι ερευνητές θα χρειαστούν στην Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και η ζήτηση σε θέσεις που έχουν σχέση με τις Φυσικές Επιστήμες και την Τεχνολογία (Science Technology Engineering Mathematics) δεν θα μπορεί να καλυφθεί από τους αποφοίτους των αντιστοίχων σχολών. Η αυξανόμενη ζήτηση σε τεχνικά επαγγέλματα συνοδεύεται δυστυχώς και από μειωμένο ενδιαφέρον των νέων για σπουδές που έχουν σχέση με STEM. Έτσι λοιπόν θα πρέπει να ενισχυθεί το ρεύμα των νέων ανθρώπων που ακολουθούν κάποια καριέρα σε STEM.

Αν και κάθε κράτος μέλος της ΕΕ είναι υπεύθυνο για την οργάνωση και το περιεχόμενο του συστήματος της εκπαίδευσης των πολιτών του, είναι χρήσιμη και αναγκαία μια ευρύτερη συνεργασία μεταξύ ερευνητικών φορέων αλλά και φορέων εκπαίδευσης για την αποτελεσματικότερη προώθηση αφενός της έρευνας αλλά και αφετέρου της εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. Ένα κατακερματισμένο σύστημα προώθησης των νέων εκπαιδευτικών πρακτικών μπορεί να είναι δυσκίνητο και όχι και τόσο αποτελεσματικό. Μια κοινή Ευρωπαϊκή ομπρέλα κάτω από την οποία θα καλλιεργούνται οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές προς μια πιο τεχνολογικά ενημερωμένη και συνειδητοποιημένη κοινωνία αποκτά ιδιαίτερη σημασία στις μέρες μας. Φορείς χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους στην διαμόρφωση κοινών στόχων, πρακτικών και μεθοδολογιών, δάσκαλοι και καθηγητές να μπορούν να επιλέξουν από μια ευρεία γκάμα εκπαιδευτικών εργαλείων και να ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες εφαρμογής τους στην τάξη και τέλος μαθητές και γονείς να έχουν την ευκαιρία να αξιοποιούν τις καλύτερες και αποτελεσματικότερες εκπαι-

δευτικές πρακτικές. Είναι λοιπόν απαραίτητη η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων προς την επίτευξη του κοινού στόχου που είναι η αναβάθμιση της εκπαίδευσης των Φυσικών Επιστημών στην Ευρώπη. Το Scientix μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προσπάθεια αυτή (Cunha, Gras-Velázquez, & Gerard, 2012). Μπορεί να χτίσει τις γέφυρες μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών διευκολύνοντας το διάλογο και την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, πολιτικών και αποτελεσμάτων της έρευνας. Κάθε χρόνο εκατοντάδες έργα που αφορούν στην Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες χρηματοδοτούνται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Τα περισσότερα έργα υλοποιούνται με επιτυχία. Όμως πολύ λίγοι άνθρωποι είναι ενήμεροι για τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών εκτός από αυτούς που εμπλέκονται άμεσα στην υλοποίησή τους.

Scientix: Μια πύλη για την Εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών στην Ευρώπη

Το Scientix λοιπόν έρχεται να καλύψει το κενό αυτό. Ο στόχος του είναι να συγκεντρώσει όλες τις μεθοδολογίες και τα αποτελέσματα των ερευνών που αφορούν στην εκπαίδευση των Φυσικών επιστήμων στην Ευρώπη και χρηματοδοτήθηκαν από την Ευρωπαϊκή Ένωση κάτω από το 6ο και 7ο Πλαίσιο Στήριξης για την έρευνα και την Τεχνολογική Ανάπτυξη (Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Πολιτισμού) αλλά και διάφορες Εθνικές Πρωτοβουλίες (Gérard & Snellmann, 2011).

Η διαχείριση του Scientix γίνεται από το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο (www.eun.org) για λογαριασμό της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. Το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο εκπροσωπεί ένα δίκτυο 30 υπουργείων Παιδείας των κρατών μελών που απαρτίζουν την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ο κύριος ρόλος του είναι η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η προώθηση των STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) αλλά και η ενίσχυση της Ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης. Βοηθά στην παραγωγή εκπαιδευτικού περιεχομένου για τα σχολεία της Ευρώπης αλλά και προωθεί και ενισχύει την έρευνα και πρωτοπορία.

Το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις Φυσικές Επιστήμες, την Τεχνολογία, την Μηχανική και τα Μαθηματικά (Science, Technology, Engineering, Mathematics; STEM). Μερικά από τα ενεργά STEM projects του Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου αποτελούν τα ακόλουθα: NanOpinion, Futururenergia, Chemistry is all around You, Experimania, GoLab, GLobla Excursion, Ingenious, DESIRE.

Το Scientix είναι επίσης ένα από τα έργα που στηρίζει το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο. Για την Ελλάδα η αρμόδια αρχή ορίστηκε το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕΔ). Η αρχική σελίδα του έργου φαίνεται στην εικόνα 1.

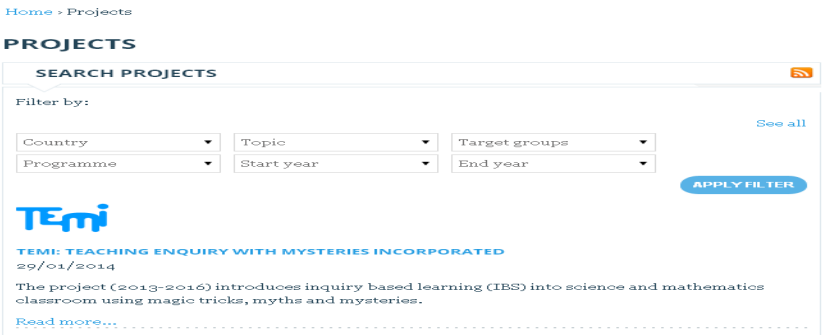


Εικόνα 1. Αρχική σελίδα της εκπαιδευτικής πύλης Scientix

Περιγραφή της Πύλης

Αναζήτηση του Εκπαιδευτικού Υλικού

Η αναζήτηση του εκπαιδευτικού υλικού στην πύλη μπορεί να γίνει με κριτήρια τη θεματική ενότητα, την ομάδα-στόχο στην οποία απευθύνεται, την περίοδο υλοποίησης του προγράμματος ή τις συμμετέχοντες χώρες (Εικόνα 2). Όλες οι πληροφορίες για τα παρουσιαζόμενα έργα είναι διαθέσιμες σε έξι γλώσσες : Αγγλικά, Γαλλικά, Γερμανικά, Ιταλικά, Πολωνικά και Ισπανικά .



Εικόνα 2. Αναζήτηση Project

Οι πληροφορίες για το κάθε έργο χωρίζονται σε τρεις σελίδες (Εικόνα 3).

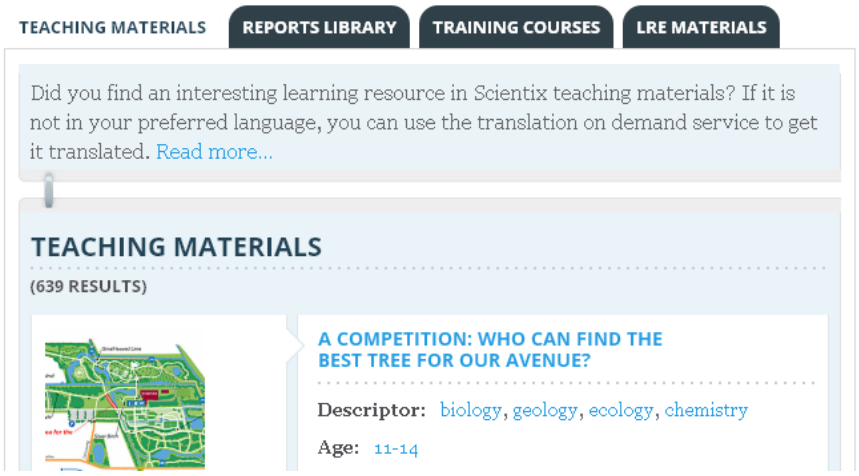


Εικόνα 3. Περιγραφή Project

Στην πρώτη σελίδα υπάρχουν οι γενικές πληροφορίες του έργου, όπως οι φορείς υλοποίησης, οι γενικοί στόχοι, οι συνεργάτες, θέματα). Απευθύνεται κυρίως σε φορείς χάραξης πολιτικής. Η δεύτερη σελίδα απευθύνεται σε ερευνητές και περιέχει χρήσιμο υλικό και σχετικές με το έργο μελέτες περίπτωσης. Στην τρίτη σελίδα παρέχεται η εκπαιδευτική μεθοδολογία και σύνδεσμοι με το εκπαιδευτικό υλικό που παρέχεται δωρεάν. Η σελίδα αυτή απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι και θα υλοποιήσουν το έργο στην τάξη τους.

Πολύ σημαντική είναι η υπηρεσία «μετάφραση κατά ζήτηση» κατά την οποία μπορεί να μεταφραστεί εκπαιδευτικό υλικό σε οποιαδήποτε από τις 23 επίσημες γλώσσες της Ευρωπαϊκής Ένωσης αν ζητηθεί από τρεις τουλάχιστον εγγεγραμμένους χρήστες στην πύλη. Η μόνη προϋπόθεση είναι να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

Μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτικού υλικού (σχέδια μαθήματος, αναφορές από την υλοποίηση των έργων, εκπαιδευτικό υλικό αλλά και εκπαιδευτικοί οδηγοί) είναι διαθέσιμο μέσα από το τη πύλη (Εικόνα 4).



Εικόνα 4. Resources

Όλο το υλικό είναι διαθέσιμο δωρεάν. Ο τίτλοι και μια σύντομη περιγραφή είναι σε όλες τις γλώσσες του Scientix ενώ το υλικό είναι στην γλώσσα που έχει δημιουργηθεί αρχικά.

Βασικός άξονας στο εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται από την πύλη είναι η υποστήριξη αφενός της διερευνητικής μάθησης (inquiry based learning) και αφετέρου η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και τής Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση. Η διερευνητική μάθηση είναι μια σύγχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση κατά την οποία η μάθηση δεν ξεκινά με την απλή παρουσίαση της νέας γνώσης. Ξεκινά με το να θέτουμε ερωτήσεις και προβλήματα τα οποία και οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να επιλύσουν. Στη διαδικασία αυτή ο εκπαιδευτικός παίζει υποστηρικτικό ρόλο. Η συγκεκριμένη υποκείμενη θεωρία μάθησης αποτελεί και τη βάση των περισσότερων έργων στην πύλη.

Άλλες υπηρεσίες

Άλλες υπηρεσίες που παρέχει στον εκπαιδευτικό η πύλη, είναι:

- *Περιοδική ενημέρωση με τη μορφή newsletter σχετική με τις εξελίξεις στο χώρο της εκπαίδευσης των Φυσικών Επιστημών.*
- *Δυνατότητα ενημέρωσης με RSS feeds αλλά και μέσω twitter.*
- *Ενημέρωση για προγράμματα, εκδηλώσεις, συνέδρια, διαγωνισμούς και άλλα γεγονότα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο που σχετίζονται με την εκπαίδευση και τις Φυσικές Επιστήμες.*
- *Μια ενεργό online κοινότητα που παρέχει τη δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα μέλη της μέσω : (α) forum με διάφορες κατηγορίες θεμάτων που μπορούν να δημιουργηθούν από εγγεγραμμένους χρήστες. Η συμμετοχή μπορεί μάλιστα να γίνει σε διαφορετικές γλώσσες, (β) chat που πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο ανάμεσα στα συνδεδεμένα μέλη και (γ) με τη δυνατότητα συμμετοχής σε on-line meeting rooms του Ευρωπαϊκού Σχολικού Δικτύου στην πλατφόρμα Cisco's WebEx Conference tool.*
- *Δωρεάν online εκπαίδευση με το εκπαιδευτικό εργαλείο MOODLE. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθήσουν online, σύμφωνα με τον δικό τους μαθησιακό ρυθμό, σειρά μαθημάτων που μεταξύ άλλων αφορούν σ τα Μαθηματικά, τη δημιουργία του δικού τους μαθήματος στο moodle, μεθόδους αποτελεσματικής αναζήτησης στο Google και άλλα ενδιαφέροντα.*
- *μια σειρά από εργαστήρια (workshops) που πραγματοποιούνται σε τακτά διαστήματα πάνω σε θέματα που αφορούν σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές.*
- *Δυνατότητα συμμετοχής σε Πανευρωπαϊκό συνέδριο στο οποίο παρουσιάζονται αποτελέσματα του έργου αλλά και μελλοντικές εξελίξεις. Το συνέδριο που έκλεισε την πρώτη φάση λειτουργίας του Scientix πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2013. Το επόμενο θα πραγματοποιηθεί στις 24-26 Οκτωβρίου 2014 στις Βρυξέλλες.*
- *Science: it's a girl thing. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία για την ευαισθητοποίηση και ενθάρρυνση των κοριτσιών σε ηλικίες 13-18 να σπουδάζουν Φυσικές Επιστήμες.*

Οι χρήστες ενθαρρύνονται να ενταχθούν στην κοινότητα των ενεργών χρηστών και να υποβάλλουν τη γνώμη τους για οτιδήποτε υπάρχει αναρτημένο στην πύλη μέσω σχολίων. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι χρήστες λαμβάνουν γρήγορα απάντηση στα σχόλια τους. Με βάση τα σχόλια των χρηστών η πύλη συνεχώς ανανεώνεται ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των χρη-

στών της. Οι χρήστες της πύλης γενικά ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν ενεργά, μαζί με συναδέλφους στους από όλη την Ευρώπη, στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών αλλά και στην διαμόρφωση κοινών εκπαιδευτικών πρακτικών (Aguirre-Molina & Gras-Velázquez, 2011).

Παραδείγματα έργων στην πύλη

Μερικά έργα που φιλοξενούνται στην πύλη είναι τα παρακάτω όπως φαίνεται και στην εικόνα 5.



Εικόνα 5. Παραδείγματα έργων στην πύλη Scientix

- *FIBONACCI - Disseminating inquiry-based science and mathematics education in Europe - Πρόκειται για ένα έργο στο οποίο πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός, έλεγχος και η εφαρμογή της διερευνητικής μεθόδου διδασκαλίας στις Επιστήμες και τα Μαθηματικά. Μεταξύ των αποτελεσμάτων του έργου είναι μια πολύ χρήσιμη προτεινόμενη μεθοδολογία διερευνητικής μάθησης με πρακτικές συμβουλές και παραδείγματα.*
- *S-TEAM - Sharing advanced science teacher education methods - Το έργο εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διδάσκονται αποτελεσματικά οι Φυσικές Επιστήμες.*
- *ESTABLISH - "European Science and Technology in Action, Building Links with Industry, Schools, and Home"*
- *INQUIRE: Offering a one-year teacher training on IBSE methods - Το έργο προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μεθόδους εφαρμογής της διερευνητικής μάθησης μέσα από εκπαιδευτικά σενάρια που υλοποιήθηκαν σε 14 Βοτανικούς Κήπους και Μουσεία της Ευρώπης.*
- *SPICE - Creating a Science Pedagogy Innovation Centre for Europe. 14 εκπαιδευτικέ πρακτικές διερευνητικής μάθησης που αποδεδειγμένα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών είναι διαθέσιμες στην πύλη.*

Συμπεράσματα

Το Scientix ως ενεργή κοινότητα εκπαιδευτικών, φορέων εκπαίδευσης και ερευνητών συνεχώς μεγαλώνει, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί γίνονται ενεργά μέλη της κοινότητας και επίσης αυξάνεται συνεχώς η ποσότητα του εκπαιδευτικού υλικού που διατίθεται από την πύλη του έργου (Gras-Velázquez et al. 2013).

Η συγκεκριμένη παρουσίαση έχει σκοπό να κάνει γνωστή την πύλη Scientix στον Έλληνα εκπαιδευτικό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και να προσφέρει μια σύντομη περιγραφή των διαθέσιμων εργαλείων της τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν

στην εκπαιδευτική πράξη. Φιλοδοξεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού στην αξιοποίηση του Scientix προς όφελος των Φυσικών Επιστημών στην Εκπαίδευση.

The work presented in this document is supported by the European Commission's FP7 programme – project Scientix 2 (Grant agreement N. 337250). The content of this document is the sole responsibility of the consortium members and it does not represent the opinion of the European Commission and the Commission is not responsible for any use that might be made of information contained herein.



Βιβλιογραφικές αναφορές

Aguirre-Molina, D. & Gras-Velázquez, Á. (2011). Scientix, the community for Science Education in Europe. In Proceedings of the EDULEARN11, pp. 4763-4768.

Cunha, C., Gras-Velázquez, Á. & Gerard, E. (2012). Scientix: the new internet-based community for science education in Europe. EUN Partnership AISBL.

Gérard, E. & Snellmann J. (2011). Scientix: the community for Science education in Europe. In Gras-Velázquez, A. and) and Menapace, M. (eds). EUN Partnership AISBL and European Commission, Directorate-General for Research & Innovation.

Gras-Velázquez, À., Schwarzenbacher, B., Tasiopoulou, E., Debry, M., Bargoin, M., Kudenko, I. & Hernández, M. (2013), The Scientix Observatory: Online Communication Channels with Teachers and Students – Benefits, Problems and Recommendations, Morten F. Paulsen - András Szucs, 2013 (Ed.), *The Joy of Learning: Enhancing Learning Experience, Improving Learning Quality, Proceedings of the EDEN Annual Conference 2013*, pp. 457-466

Ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας στα πλαίσια του μαθήματος των αγγλικών σε μαθητές Α' & Β' τάξεων

Πόπα Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Υποψήφια Διδάκτορας στο Π.Τ.Δ.Ε. του Α.Π.Θ.
santana.santana98@yahoo.com

Χόνδρης Γιώργος
Δρ. Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
hondris@gmail.gr

Περίληψη

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της σημερινής κοινωνίας απαιτεί την εφαρμογή της γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλομορφίας στη διδακτική πράξη και την ενσωμάτωση της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση με σκοπό την ανάπτυξη πολυπολιτισμικά εγγραμμάτων ατόμων που δέχονται, αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν εποικοδομητικά τη διαφορετικότητα. Με την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών επιδιώκεται η ανάπτυξη της συναισθηματικής και γνωστικής επιδεξιότητας να δημιουργούν και να διατηρούν διαπολιτισμικές σχέσεις, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα την αντίληψη της ταυτότητάς τους μέσα από την επαφή και την αλληλεπίδραση με άλλη κουλτούρα. Θεωρήθηκε χρήσιμη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της μητρικής καθώς απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας είναι η κατάκτηση και η καλή αφομοίωση του λεξικού πλούτου και των γραμματικών κανόνων της μητρικής γλώσσας. Μόνο με τη σωστή αφομοίωση και τον εμπλουτισμό του ελληνικού λεξιλογίου, είναι εφικτός ο σχηματισμός και η ενδυνάμωση του δεσμού με την ξένη γλώσσα.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική οπτική, διαπολιτισμική διδασκαλία, διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα, ενσυναίσθηση, διγλωσσία, μεταγλωσσική συνείδηση, μεταγλωσσικές ικανότητες, διαγλώσσα (interlanguage)

Εισαγωγή

Το σχολικό έτος 2013 – 2014 πραγματοποιείται στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ένα δίγλωσσο πρόγραμμα εκμάθησης αγγλικής γλώσσας από έναν καθηγητή αγγλικής γλώσσας και μια δασκάλα, στα πλαίσια διδασκαλίας της Α' ξένης γλώσσας σε μαθητές Α' και Β' τάξης δημοτικού. Το παραπάνω πρόγραμμα διεξάγεται εξ' ολοκλήρου κατά τις διδακτικές ώρες του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου.

Το συγκεκριμένο μάθημα πραγματοποιείται μέσα σ' ένα γόνιμο πλαίσιο συνδιδασκαλίας όπου δύο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται τακτικά με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Οι διδακτικές ενέργειες εστιάζουν στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στη μητρική γλώσσα και στην ομαλή, αυτοφυή μετάβασή τους στην εκμάθηση της αγγλικής, μέσα από την αλληλεπίδραση μ' ένα διαπολιτισμικό φάσμα θεμάτων. Επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία καθώς συμβάλει στην εξέλιξή τους ως (πολύ)δίγλωσσα άτομα με διαπολιτισμική αντίληψη, ικανοί

να ενεργούν αποτελεσματικά με κύριο εργαλείο και εφόδιο τη γλώσσα σε κάθε πλαίσιο. Είναι γνωστό ότι οι γλώσσες μέσα από τη διαπολιτισμική οπτική αποτελούν ενδυνάμωση και κατά συνέπεια η γλωσσική διδασκαλία που αποτελεί εργαλείο ενδυνάμωσης είναι αυτή που λαμβάνει υπόψη της, ενσωματώνει και αξιοποιεί το πολιτισμικό φορτίο που μεταφέρει τόσο η πρώτη γλώσσα κάθε μαθητή/ριας όσο και η δεύτερη και ξένη. (Fitzgerald,1999)

Με την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στο μάθημα των αγγλικών επιδιώκεται η ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης, ενσυναίσθησης και ανεκτικότητας προς το «άλλο» καθώς η ικανότητα του ατόμου να συναισθάνεται το συνομιλητή του όπως και η ικανότητα εξωτερίκευσης ή εσωτερίκευσης των συναισθημάτων του, μπορούν να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (Τριάρχη – Herrmann, 2000). Επιδιώκεται επιπλέον, η ανάπτυξη της ικανότητας εναλλαγής γλωσσικών κωδικών που κάνει τα δίγλωσσα άτομα πιο ευέλικτα στην σκέψη, η ανάπτυξη της ικανότητας «να σκέφτεσαι σφαιρικά ενώ ταυτόχρονα είσαι ικανός να ενεργείς εντοπισμένα» (Bolten, 1993) όπως και η ανάπτυξη της ικανότητας σύγκρισης, αντιπαράθεσης και εξέτασης δύο γλωσσών που εφοδιάζει τους μαθητές με μεταγλωσσικές ικανότητες (Baker, 2001), δηλαδή με ικανότητες συνειδητού συλλογισμού πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας. Στα πλαίσια του μαθήματος οι διδακτικές ενέργειες στοχεύουν στην ακριβή διαπίστωση του επιπέδου επάρκειας της μητρικής γλώσσας των μαθητών και στη συστηματική βελτίωση και εμπλουτισμό του ως βασική προϋπόθεση για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας καθώς και στην ανακάλυψη και την εκμετάλλευση διαφορετικών παραγόντων συμβατότητας μεταξύ των δύο γλωσσών όπως τα κοινά και στις δύο γλώσσες στοιχεία που ευνοούν τη διαγλωσσική μεταφορά. Δίνεται βάρος επίσης στην πρόγνωση και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβληματικών φαινομένων γλωσσικής παρεμβολής τα οποία επηρεάζουν αρνητικά την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Βασικός στόχος του μαθήματος παραμένει όμως η ανάπτυξη της ικανότητας αποδοχής και ενσυναίσθησης διαφορετικών κουλτούρων καθώς και η συγκράτηση και εκμετάλλευση τυχόν ευεργετικών στοιχείων τους από τους μαθητές.

Λόγω συμβατότητας ανάμεσα στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα θεωρήθηκε αναγκαία η εκμάθηση της αγγλικής σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας καθώς είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι η επίδραση της μητρικής γλώσσας στην κατάκτηση μιας δεύτερης εξαρτάται άμεσα από τον παράγοντα «συμβατότητας» ή «αναλογίας» που υπάρχει ανάμεσα στην πρώτη και τη δεύτερη γλώσσα. Η κατανομή του διδακτικού υλικού σε ελκυστικές θεματικές ενότητες που σχετίζονται άμεσα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών αντικαθιστά πιο εύκολη τη μετάβαση στη διαγλώσσα, δηλαδή στο ενδιάμεσο επίπεδο που διαβαίνει ο μαθητής ανάμεσα στη γλώσσα-αφετηρία και τη γλώσσα-στόχο καθώς «η διαγλώσσα αποτελεί ουσιαστικά απόρροια της καλύτερης δυνατής προσπάθειας του ομιλητή σε δεδομένη χρονική στιγμή να ιεραρχήσει και να οργανώσει τα γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος.» (Βαρλοκώστα &Τριανταφυλλίδου, 2003)

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η έναρξη της εκμάθησης μιας άλλης γλώσσας σε μικρή ηλικία βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι σε άλλους πολιτισμούς και γλώσσες και βάζει τα θεμέλια για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η διαδικασία αυτή προσφέρει πολύτιμες γλωσσικές και

διαπολιτισμικές εμπειρίες που μπορεί να παίξουν ευεργετικό ρόλο στην πνευματική, κοινωνική, πολιτισμική, συναισθηματική, γλωσσική και προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Έρευνες υποστηρίζουν ότι το πολύγλωσσο άτομο αναπτύσσει υψηλότερο επίπεδο κατανόησης της μητρικής του γλώσσας από το μονόγλωσσο άτομο, ενώ παράλληλα εξελίσσει τις γλωσσικές του δεξιότητες και βελτιώνεται συνολικά ως προσωπικότητα. (Kecskes&Papp, 2000) Οι πιο πρόσφατες έρευνες καταλήγουν ότι υπάρχει θετική επίδραση της ξένης γλώσσας στη μητρική καθώς αυτή όχι μόνο δεν εμποδίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των μικρών μαθητών, αλλά αντίθετα την ενισχύει. (Kecskes&Papp, 2000)

Η εκμάθηση της αγγλικής, παράλληλα με την έναρξη της διδασκαλίας της μητρικής για την ανάπτυξη σχολικού γραμματισμού, αξιοποιεί την έμφυτη διεργασία γλωσσικής ανάπτυξης και ενθαρρύνει τη σύγκριση ανάμεσα στη μητρική και την ξένη γλώσσα και τη μεταφορά των δεξιοτήτων επικοινωνίας από τον ένα γλωσσικό κώδικα στον άλλο. Η σύγκριση και η μεταφορά είναι νοητικές διεργασίες ανώτερου επιπέδου για τις οποίες είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης που είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα της εκπαίδευσης. Συγκρίνοντας λέξεις, ήχους και προφορά τα παιδιά κατανοούν τη μητρική τους γλώσσα καλύτερα και αντιλαμβάνονται τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις γλώσσες. Χρησιμοποιώντας έννοιες και σχήματα που μαθαίνουν στην άλλη γλώσσα, ενισχύουν αυτά που μαθαίνουν στη δική τους. (Fisher, 1995)

Συγκρίνοντας δύο γλώσσες και 2 πολιτισμούς και συνδυάζοντας τις εμφανείς ομοιότητες και διαφορές αναμεταξύ τους η επικοινωνία γίνεται αντιληπτή ως ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο επικοινωνίας. Μ' αυτόν τον τρόπο, η απόκτηση επικοινωνιακής ικανότητας μετατρέπεται σε απόκτηση διαπολιτισμικής επικοινωνιακής ικανότητας (Crozet &Liddicoat,1999) που περιλαμβάνει τις γνώσεις και τις ικανότητες για μια ολοκληρωμένη διαπολιτισμική αντίληψη και επιτρέπει στους μαθητές να ενεργούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. (Sellami,2000)

Επίσης, ερευνητικά ευρήματα αποδεικνύουν ότι η δίγλωσση εκπαίδευση προσφέρει σημαντικά οφέλη καθώς διευκολύνει και ενισχύει τη γνωστική και τη γλωσσική ανάπτυξη (Cummins,1999),αυξάνει τα επίπεδα προσοχής των μαθητών (Bialystok&Martin, 2004), βελτιώνει τη μνήμη και την αντίληψη, ενισχύει όλες τις ικανότητες διαχείρισης πληροφοριών (Bialystok&Craik, 2012), αναπτύσσει μεταγνωστικές ικανότητες που παρέχουν μια καλύτερη αντίληψη της μητρικής γλώσσας, καθώς και τη μεταφορά αρμοδιοτήτων από τη μία γλώσσα στην άλλη. (Charkova, 2005)

Διδακτική Μεθοδολογία

Τα διδακτικά υλικά που χρησιμοποιούνται επιδιώκουν στην έκθεση της γλώσσας στόχου και πολιτισμού σε μαθητές μικρής ηλικίας και ταυτόχρονα τους παρέχουν τη δυνατότητα συλλογισμού πάνω στη μητρική γλώσσα και πολιτισμό και κυρίως μέσα από τη σύγκριση των δύο κουλτούρων. Οι μαθητές εισάγονται σε διεπιστημονικές ενότητες μελέτης, τόσο της Αγγλικής όσο και της Ελληνικής γλώσσας όπως: «Η καθολικότητα του οικογενειακού θεσμού στον κόσμο», «Σχολεία στις γειτονιές του κόσμου», «Είδη κοινωνικών αναπαραστάσεων», «Ταξίδι στο φανταστικό περιβάλλον της γης», «Αρχέγονα και σύγχρονα παιχνί-

δια στη ‘’μητέρα’’ φύση», «Ο συναρπαστικός κόσμος των ζώων. Ζώα και συναισθήματα», «Παγκόσμια κληρονομιά ο πολιτισμός και η παράδοση των λαών», «Δικαιώματα – κοινές εμπειρίες και χόμπι παιδιών ».

Μέσα σ’ ένα κλίμα πειραματισμού, συνεργασίας και βιωματικής μάθησης, οι μαθητές αποκτούν ποιοτικές γνώσεις και λεπτές ικανότητες. Ανάλογα με το διδακτικό προσανατολισμό γίνεται χρήση ακόλουθων διδακτικών μεθόδων: της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, της διδασκαλίας σε πυρηνικές ομάδες μαθητών, της μεθόδου επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία γλωσσών, της μεθόδου συνεργατικής μάθησης και της προσέγγισης της μάθησης με έμφαση στις κοινωνικές πτυχές της διδασκαλίας, της διερευνητικής μεθόδου μάθησης, της εκτεταμένης χρήσης των διδακτικών παιχνιδιών, του θεατρικού παιχνιδιού και των πολυμέσων (τα οποία προσφέρουν κίνητρα μάθησης και διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών) και της δημιουργικής μεθόδου (brainstorming). Για την εμπέδωση των νέων γνώσεων εφαρμόζονται οι «νοητικοί χάρτες» (concept maps) που επινοούνται με τη βοήθεια των μαθητών τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα. Με βάση το σχήμα «team – teaching» οι παραπάνω μέθοδοι διδασκαλίας συνδυάζονται με σκοπό την καλύτερη αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου.

Επιδιώκεται άμεσα: ο εμπλουτισμός και η βελτίωση λεξιλογίου και στις δύο γλώσσες, η συνειδητοποίηση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των δύο γλωσσών και πολιτισμών, η γνωριμία και η σταδιακή εξοικείωση με τον ήχο και τη γραφή της αγγλικής γλώσσας, η εισαγωγή στην έννοια των λεκτικών πράξεων και στις δυο γλώσσες, η ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής συνείδησης μέσα από τη σύγκριση των διαφορετικών τρόπων επιτέλεσης ίδιας λειτουργίας και στις δύο γλώσσες, η ανοικοδόμηση λεξιλογίου στη μητρική γλώσσα και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσω σύγκρισης παρόμοιων γραμμάτων και στις δυο γλώσσες καθώς και μέσω χρήσης κοινών γραμμάτων στη δημιουργία νέων ελληνικών λέξεων. Η μαθησιακή διαδικασία συντελείται μέσα από την προσέγγιση λεκτικών ομάδων/ εννοιών και όχι μέσα από την προσέγγιση μεμονωμένων λέξεων.

Στα πλαίσια του μαθήματος εφαρμόζεται ποικίλο διδακτικό υλικό και δραστηριότητες του τύπου: κλασικά παραμύθια και μύθους που σχετίζονται με πανανθρώπινες αξίες, παροιμίες και ρητά στις δύο γλώσσες, τραγούδια από διαφορετικές κουλτούρες και συζήτηση σχετικά με τα συναισθήματα που προκαλούν, χρήση πολυμέσων (φωτογραφίες, βίντεο, κινούμενα σχέδια, κλπ.) για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών αλλά και με σκοπό την ενεργοποίηση της ήδη αποκτημένης γνώσης, χρήση flashcards για την εισαγωγή νέου λεξιλογίου στα αγγλικά όπως και χρήση flashcard παιχνιδιών για την εξάσκηση του προφορικού λόγου και στις δύο γλώσσες, επινόηση «νοητικών ταξιδιών» με σκοπό την ανάπτυξη προφορικού λόγου πρώτον στη μητρική και δεύτερον στην αγγλική γλώσσα (π.χ. ένα εικονικό ταξίδι σε ένα αγγλικό σχολείο), ποίκιλα φύλλα εργασίας (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, απλά ερωτηματολόγια, συμπλήρωση/ αναπλήρωση λέξεων, ολοκλήρωση/ επινόηση ιστοριών, δημιουργία μικρών ιστοριών με βάση εικόνων, δημιουργία κόμικς και λεζάντων από τα παιδιά κλπ). Δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην κριτική εξέταση και τη σύγκριση μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Αξιολογώντας μέχρι τη δεδομένη χρονική στιγμή το συγκεκριμένο πρόγραμμα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά πραγματοποιήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου Οκτώβρη – Δεκέμβρη υλοποιήθηκε αποτελεσματικά ένα μέρος του προγράμματος και δημιουργήθηκε ένα δίκτυο δράσεων και συνεργασίας τόσο ανάμεσα στους μαθητές της τάξης όσο και ανάμεσα στα τμήματα αυτών των τάξεων. Μέσα σ' ένα διαπολιτισμικό και διαθεματικό πλαίσιο συνδιδασκαλίας οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν τόσο με θέματα που σχετίζονται με την οικογένεια και συγκεκριμένα με τη σύνθεση, τη λειτουργία και τη σημασία της σε διάφορα μέρη του κόσμου όσο και με θέματα που σχετίζονται με τη σχολική ζωή σε διάφορες «γειτονιές» του κόσμου. Οι νέες γνώσεις αποκτήθηκαν αβίαστα μέσα από παιχνίδι, ερευνητικές διαδικασίες, ατομικές δραστηριότητες και ομαδικές δράσεις. Εξοικειώθηκαν, ιδιαίτερα, με την αναζήτηση και επεξεργασία πληροφοριών σε ομάδες και γνώρισαν διάφορες τεχνικές για την προφορική παρουσίαση του έργου τους. Σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές κυρίως της Β' τάξης συνέδεσαν την πρότερη κεκτημένη γνώση με νέες διαπολιτισμικές γνώσεις, τις οποίες απέκτησαν μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της ύλης κατά τη διάρκεια των τριών μηνών διδασκαλίας.

Δόθηκε βάρος στην ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας στη σύνδεση και τη σταδιακή συνταύτισή της με την αγγλική. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν στην εξοικείωση των μαθητών με την ξένη γλώσσα μέσα από την ελληνική που αποτέλεσε σημείο αναφοράς, κεντρικός πυρήνας ανατροφοδότησης της αγγλικής και ταυτόχρονα δίαυλος μετάβασης σ' αυτή. Όλα αυτά επιδιώχθηκαν μέσα από ασκήσεις εμπλουτισμού ελληνικού λεξιλογίου, (πχ. χρήση συνώνυμων και αντίθετων λέξεων) με σύγκριση και τακτική αναφορά σε αγγλικές λέξεις ελληνικής ρίζας. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές συνέδεσαν την ξένη γλώσσα με την ελληνική και αυτόματα με την καθημερινή ζωή τους. Συνειδητοποίησαν ότι μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν άμεσα αφού πολλές λέξεις είναι στην ουσία ελληνικές. Σε συναισθηματικό επίπεδο, η καινοτομία του μαθήματος και οι παρουσία δυο εκπαιδευτικών δημιούργησε ευχάριστο κλίμα συνεργασίας στην τάξη προάγοντας διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των μαθητών αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, οι διδακτικές ενέργειες εστίασαν στην προφορική παρουσίαση και την εξοικείωση των μαθητών τόσο με λέξεις/έννοιες όσο και με λεκτικές πράξεις που σχετίζονταν κάθε φορά με τη συγκεκριμένη διαθεματική ενότητα. Με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), οι μαθητές ενεργοποιούσαν την προγενέστερη γνώση τους για το κάθε θέμα και προετοιμάζονταν για την εκμάθηση των νέων λέξεων. Γίνονταν προσπάθειες ώστε η σημασία των αγγλικών λέξεων που παρουσιάζονταν, να γίνει κατανοητή από τα παιδιά μέσα από την δικιά τους ανακάλυψη/αναζήτηση, κάτι που επιτύγχαναν μέσω της σύγκρισης ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ της αγγλικής και ελληνικής γλώσσας. Στις περιπτώσεις που κάτι τέτοιο δεν μπορούσε να επιτευχθεί, οι μαθητές καλούνταν να ανακαλύψουν την σημασία των αγγλικών λέξεων μέσα από εικόνες (χρήση flashcards), πολυμέσα (βίντεο, ηχητικά κλιπάκια) ή ακόμα και με την χρήση παντομίμας. Επίσης, με την βοήθεια νοητικών χαρτών (mind maps) που σχεδιάζονταν από τους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές, οι τελευταίοι προσπαθούσαν να συνδέσουν τις

νέες λέξεις που γνώρισαν με αυτές που ήδη γνωρίζουν και να διερευνήσουν τις όποιες νοηματικές σχέσεις μεταξύ τους μπορούσαν να φανταστούν.

Συμπερασματικά, η πραγματοποίηση του μαθήματος των αγγλικών σε συνδυασμό με την επιτακτική καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας προσφέρει πολλά οφέλη τόσο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές που συμμετέχουν σε αυτό, όσο και σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Ειδικότερα, η ανάληψη τέτοιων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων από εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών σε συνεργασία με δασκάλων δημοτικού δίνει μια επιπλέον διάσταση σ' αυτό το είδος προγράμματος, καθώς οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να εξοικειωθούν με την ξένη γλώσσα υπό το πρίσμα της μητρικής και συνάμα να εξασκηθούν στη χρήση της σε ρεαλιστικές – οικίες καταστάσεις και για πραγματικούς επικοινωνιακούς σκοπούς.

Συμπεράνουμε επίσης ότι από τα δεδομένα της παρούσας εργασίας, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική η συνεργασία των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών με δασκάλους δημοτικού στη διεξαγωγή ξενόγλωσσου μαθήματος με στόχο την προαγωγή της ουσιαστικής διαπολιτισμικής γνώσης των μαθητών μέσω της διαθεματικής προσέγγισης της διδακτέας ύλης.

Βιβλιογραφία

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση,* Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική 6, σ. 226, 230.

Βαρλοκώστα, Σπ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Γλωσσομάθεια στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα* Αθήνα, σ. 34 – 35.

Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, *16*, pp.240-250.

Bialystok, E. & Martin, M., M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: from the dimensional change card sort task. *Developmental Science 7:3*, pp. 325–339.

Bolten, J. (1993). Interaktiv - interculturelles Fremdsprachlernen. In H. P. Kelz (Ed.), *Internationale Kommunikation und Sprachkomptenz* (pp. 99 – 139). Bonn: Dummler.

Charkova, K., D. (2005). "Early foreign language education and metalinguistic development: A study of monolingual, bilingual and trilingual children on noun definition tasks", in J. Kohen, K. T. Mc Alister, K. Rolstad, & J. Macswan (Eds.), *Proceedings of the 4 th International Symposium on Bilingualism* (pp. 506 – 521). Someville, MA: Cascadilla Press.

Crozet, C. & Liddicoat, A. (1999). The Challenge of intercultural teaching: Engaging with culture in the classroom. In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education,* pp.103-113. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση,* Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg – Διαπολιτισμική Παιδαγωγική / 5, σ. 154.

Fisher, R. (1995). Teaching Children to Think, Clevedon: Multilingual Matters.

Fitzgerald, H. (1999). What culture do we teach? In J. Lo Bianco, A. Liddicoat & C. Crozet (Eds.), Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education, pp.113-127. Melbourne: Australian National Languages and Literacy Institution

Kecskes, I. & Papp, T. (2000). Foreign Language and Mother Tongue, Mahwah NJ: Lawrence Edbaum Associates.

Sellami A., L. (2000). *Teaching cultural awareness and intercultural competence: From What through How to Why culture is.* Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, pp.1-16.

Τριάρχη - Herrmann, Β. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία,* σειρά Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg, σ. 188.

Ανάπτυξη δικτύων ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο ρόλο της εκπαίδευσης στην κοινωνία της μάθησης.

Ψαράς Χαράλαμπος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
mfpsaras@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης πρέπει να κατανοήσουμε το ρόλο της γνώσης και της μάθησης τόσο στο πλαίσιο της οικονομικής ανάπτυξης όσο και σ' αυτό της κοινωνικής συνοχής. Έτσι θα καταστεί ευκολότερο το έργο της εστίασης στις προσπάθειες για βελτίωση στην παραγωγή, τη διαμεσολάβηση και τη χρήση των γνώσεων των επαγγελματιών της εκπαίδευσης. Χωρίς αυτή τη βελτίωση, διαφαίνεται ότι το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα κινδυνεύει να περιθωριοποιηθεί στην αναδυόμενη κοινωνία της γνώσης. Στο άρθρο αυτό παρουσιάζουμε τη γενική φύση των διαδικασιών παραγωγής, διαμεσολάβησης και χρήσης της γνώσης στην εκπαίδευση (και υπαινικτικά σε άλλους τομείς -υγεία, ΤΠΕ, έρευνα και ανάπτυξη) στις σύγχρονες οικονομίες. Τέλος, προτείνουμε τρόπους πρακτικής εφαρμογής των ιδεών, σε μαθήματα και ενότητες του επίσημου αναλυτικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: γνώση, διαχείριση γνώσης, παραγωγή-μεσολάβηση-χρήση γνώσης, δίκτυα ανταλλαγής γνώσεων

Εισαγωγή

Ζούμε σε μια εποχή που μπορεί να αντιστοιχηθεί με τη βιομηχανική επανάσταση ως προς το εύρος της μεταμόρφωσης που υφίστανται οι κοινωνίες. Στον αναδυόμενο τρόπο παραγωγής όμως το βασικό στοιχείο δεν είναι οι μηχανές, διότι έχουν αντικατασταθεί από τη γνώση, και η σπουδαιότερη διαδικασία είναι η μάθηση. Τα νέα αυτά δεδομένα έθεσαν τα εκπαιδευτικά συστήματα, όχι μόνο του δυτικού κόσμου, σε αμφισβήτηση ως προς το βαθμό προσαρμογής τους στις αλλαγές της κοινωνίας και της οικονομίας καθώς αυτές μετατρέπονται σε «κοινωνίες της γνώσης» (Jarvis, 2007). Για να μπορέσουν τα σχολεία να συντηρήσουν και να τροφοδοτήσουν την «κοινωνία της γνώσης» και να μην περιθωριοποιηθούν, χρειάζεται να υιοθετήσουν καινοτομίες και να συστηματοποιήσουν τις γνώσεις τους και τις εμπειρίες τους κατά τρόπο που δεν θα υπονομεύει το κοινωνικό κεφάλαιο (Keeley, 2007; Lin, 2004; Badescu & Uslaner, 2003) και θα προωθεί και θα υποστηρίζει τη δημοκρατική μάθηση (MacBeath, 2005).

Το ανθρώπινο κεφάλαιο δημιουργεί και διασφαλίζει την οικονομική επιτυχία. Αυτό περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά, τα οποία επιτρέπουν στους ανθρώπους να συμβάλλουν όχι μόνο στην προσωπική και κοινωνική ευημερία τους, αλλά επίσης και των χωρών τους. Ο βασικός παράγοντας στη διαμόρφωση του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι η εκπαίδευση. Οι άνθρωποι με καλύτερη εκπαίδευση τείνουν να έχουν μεγαλύτερα εισοδήματα - ένα πλεονέκτημα που αντικατοπτρίζεται άμεσα στην βελτίωση της οικονομικής ανάπτυξης. Πρέπει να σημειώσουμε όμως ότι ο αντίκτυπος του ανθρώπινου κεφαλαίου ξεπερνά το χώρο της οικονομίας. Η βελτίωση του ανθρώπινου κε-

φαλαίου αυξάνει τα επίπεδα της υγείας, την κοινοτική συμμετοχή και τις προοπτικές απασχόλησης. Καθώς η παγκοσμιοποίηση αυξάνει την ανάγκη για τεχνολογικές δεξιότητες και προσαρμογές, η σημασία του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι αδιαμφισβήτητο ότι θα αυξηθεί κατά τα επόμενα χρόνια (Keeley, 2007; Jarvis, 2007; Lin, 2004).

Σύμφωνα με τους Lundvall & Hargeaves (2000) αν κατά τη βιομηχανική επανάσταση οι μηχανές χρησιμοποιήθηκαν για να παράγουν μηχανές, είναι δελεαστικό να αναμένουμε την αναλογία με βάση την οποία στην πορεία μετασχηματισμού προς μια οικονομία της μάθησης, η συστηματική εφαρμογή της γνώσης θα παράγει γνώση. Πολλά έχουν ειπωθεί και γραφτεί για την κοινωνία της γνώσης. Αλλά τι εννοούμε με τον όρο αυτό; Για μας τους εκπαιδευτικούς είναι θεμελιώδες να συνειδητοποιήσουμε και να κατανοήσουμε το ρόλο της γνώσης και της μάθησης όχι μόνο σε σχέση με την οικονομία, αλλά και σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιό της (Jarvis, 2007; Kai-ming Cheng, 2005).

Στην παγκοσμιοποιημένη οικονομία, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η μάθηση, τα ταλέντα και τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων - το ανθρώπινου κεφαλαίο δηλαδή - έχουν καταστεί η λυδία λίθος τόσο για την ικανότητά τους να κερδίζουν τα προς το ζην όσο και για την ευρύτερη οικονομική ανάπτυξη. Αυτό που αναμένεται είναι ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να κάνουν πολλά για να βοηθήσουν τους ανθρώπους να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, ενώ όταν αποτυγχάνουν σ' αυτό, μπορεί να οδηγήσει τους ανθρώπους σε δια βίου κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα (Keeley, 2007; Jarvis, 2007; Kai-ming Cheng, 2005 ; Lin, 2004; Badescu & Uslaner, 2003 ; Lundvall & Hargeaves, 2000;).

Εννοιολογικές διασαφήσεις.

Το να ορίσουμε και να κατανοήσουμε τη γνώση είναι μία αρκετά ευρεία και αόριστη αναζήτηση. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία δεν θα εντοπίσουμε ομοφωνία στις απόψεις των ερευνητών σχετικά με την ορολογία της γνώσης καθώς και για το αν η γνώση είναι δημόσιο ή ιδιωτικό αγαθό. Έτσι, εντοπίζουμε μία γκάμα απόψεων, όπως σιωπηρή (άρρητη) εναντίον ρητής (Nonaka & Takeuchi, 1995), περιγραφική εναντίον διαδικαστικής (Holsapple & Winston, 1996), τοπική εναντίον παγκόσμιας (Novins & Armstrong, 1997) και δηλωτική εναντίον διαδικαστικής. Πριν προχωρήσουμε στις σύγχρονες απόψεις, θα κάνουμε ένα βήμα πίσω και θα αναφερθούμε στις θεμελιακές – και στον τομέα αυτό - απόψεις που διατυπώθηκαν από τον Αριστοτέλη. Τα συγγράμματα του Αριστοτέλη έχουν αποδειχθεί ότι είναι γόνιμο έδαφος για την αποκάλυψη των θεμελίων της διαχείρισης της γνώσης (Buchholz, 2006 ; Butler, 2006 ; Snowden, 2006; Schwartz, 2006).

Ο Αριστοτέλης στα *Ηθικά Νικομάχεια*, παρουσιάζει τις πέντε αρετές της σκέψης που μπορούν να αντιστοιχιστούν σε επίπεδα γνώσης:

1. **Επιστήμη**: Πραγματική ή επιστημονική γνώση,
2. **Τέχνη**: Τεχνική γνώση βασισμένη σε δεξιότητες και προσανατολισμένη στη δράση, **Φρόνηση**: Βιωματική αυτογνωσία ή πρακτική σοφία βασισμένη στην εμπειρία,
3. **Νους**: Διαίσθηση
4. **Σοφία**: Θεωρητική γνώση των πανανθρώπινων αληθειών ή πρωταρχικών αξιωμάτων.

Κάθε είδος της γνώσης έχει διαφορετική εφαρμοσμένη αξία και αναδεικνύει διαφορετικές προκλήσεις όσον αφορά την απόκτηση, την οργάνωση και τη διανομή. Αυτές οι πέντε βασικές διανοητικές αρετές μπορεί ακόμα και σήμερα να χρησιμεύσουν επεξεργασίας της θεωρίας διαχείρισης της γνώσης (Schwartz, 2006).

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες, η γνώση μπορεί να ταξινομηθεί σε:

α)Γνώση του-τι, β) γνώση του-γιατί, γ) γνώση του-πώς και δ) γνώση του-ποιος (Schwartz, 2006; Lundvall & Hargeaves, 2000).

Πιο συγκεκριμένα: α) η Γνώση του-τι αναφέρεται στο τι ξέρω, αναφέρεται σε γεγονότα ή πληροφορίες (, π.χ. πόσοι είναι οι κάτοικοι της Ε.Ε., πότε ψηφίστηκε το πρώτο σύνταγμα στο ελεύθερο ελληνικό κράτος κ.λπ.) β) η Γνώση του-γιατί αναφέρεται στη γνώση που σχετίζεται με τις αρχές και τους νόμους τις κινήσεις στη φύση, στον άνθρωπο και την κοινωνία. Είναι οι γνώσεις με τις οποίες κατέστη δυνατή η τεχνολογική ανάπτυξη σε ορισμένους επιστημονικούς κλάδους και βιομηχανίες (ηλεκτρικές χημικές κ.λπ.) γ) η Γνώση του-πώς αναφέρεται σε ικανότητες και δεξιότητες με βάση τις οποίες ο άνθρωπος ενεργεί. Δεν ταυτίζεται απόλυτα η γνώση αυτή με το περιεχόμενο της έννοιας «τεχνογνωσία», διότι δεν είναι μόνο τεχνική γνώση, αλλά, αντίθετα, έχει ταυτόχρονα και θεωρητικό υπόβαθρο. δ) Τέλος, η Γνώση του-ποιος, η οποία εξελίσσεται σε μια ιδιαίτερα σημαντική κατηγορία γνώσεων εξαιτίας της συσσώρευσης μεγάλης ποσότητας γνώσεων στις σύνθετες βάσεις δεδομένων, που σχετίζονται με νέα προϊόντα και συνδυάζουν συνήθως πολλές τεχνολογίες (Ein-Dor, 2006; Lundvall & Hargeaves, 2000).

Ένα ζωτικής σημασίας θέμα αφορά όλες τις παραπάνω μορφές γνώσεις και σχετίζεται με τη δυνατότητα που έχουν οι γνώσεις αυτές να μεταβιβάζονται. Η δυνατότητα αυτή έχει να κάνει με το αν η γνώση είναι σε ρητή ή άρρητη (σιωπηρή) μορφή. Έτσι όσο περισσότερο σιωπηρή (άρρητη) είναι μια γνώση, τόσο δυσκολότερα μοιράζεται μεταξύ ανθρώπων, επιχειρήσεων και περιφερειών. Ως άρρητη αναφέρεται η γνώση που δεν είναι καταγεγραμμένη σε κάποια μορφή και γίνεται σαφής (ρητή) μόνο σε εκείνον που τη χρησιμοποιεί και την ελέγχει. Τέτοιου τύπου γνώση αποτελεί η γνώση του-πώς των εκπαιδευτικών, οι οποίοι διαθέτουν σημαντικές ποσότητες τέτοιων γνώσεων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τις δικές τους ιδέες για το πώς θα διδάξουν τους μαθητές τους και πολύ σπάνια τις καταγράφουν (τις καθιστούν ρητές δηλαδή) σε μια μορφή που να είναι προσιτή και σε άλλους. Γενικά πάντως η γνώση είναι ευκολότερο να μοιράζεται αν είναι κωδικοποιημένη. Αυτό δεν ισχύει για τους εκπαιδευτικούς διότι αυτοί δεν ανταλλάσσουν γνώσεις, αλλά βασίζονται στην άρρητη γνώση του-πώς που κατέχουν. (Montano, 2005; Lundvall & Hargeaves, 2000).

Εκπαίδευση και οικονομία της μάθησης

Το τέλος του προηγούμενου αιώνα χαρακτηρίστηκε από την αύξηση της έντασης της γνώσης στο σύστημα παραγωγής και έχει ήδη εμπεδωθεί μια στροφή της οικονομικής ανάπτυξης με βάση τον κύριο ρόλο της παραγωγής νέας γνώσης και της μάθησης (Jarvis, 2007). Στις περισσότερες χώρες του ΟΟΣΑ ο ταχύτερα αναπτυσσόμενος τομέας των οικονομιών τους είναι οι επιχειρηματικές υπηρεσίες έντασης γνώσης (OECD 2003). Για τους λόγους αυτούς η νέα οικονομία έχει ονομαστεί οικονομία της μάθησης.

Η επιτάχυνση των αλλαγών οφείλεται και στην ταχεία διάδοση των ΤΠΕ, στη διεύρυνση της παγκόσμιας αγοράς και στην ένταξη σε αυτήν νέων ισχυρών ανταγωνιστών (Lundvall & Hargeaves, 2000 ; Drucker 1993). Σ' αυτό το πλαίσιο και με την οπτική της οικονομίας της μάθησης, αυτή (η μάθηση) ορίζεται ως η διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να έχει μεγαλύτερες επιτυχίες στην επίτευξη των ατομικών στόχων ή αυτών του οργανισμού στον οποίο εργάζεται.

Με την οπτική της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου (όπως αναφέρθηκε νωρίτερα), η μάθηση είναι μια κοινωνική και όχι απλά μια τεχνικο-οικονομική διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει το σύνολο της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, καθώς επίσης και την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Γνωρίζουμε ότι οι σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων που εμπλέκονται σε μια διαδραστική μάθηση είναι κρίσιμης σημασίας για το τελικό προϊόν μάθησης. Για αυτού του είδους τη μάθηση, βασικές προϋποθέσεις αποτελούν ο αμοιβαίος σεβασμός και η εμπιστοσύνη (Lin, 2004; Lundvall & Hargeaves, 2000). Εκτός αυτού, υπάρχει ορατό το ενδεχόμενο το κοινωνικό κεφάλαιο είτε να υποστηρίζεται είτε να υπονομεύεται από αυτά που συμβαίνουν στην οικονομία της μάθησης.

Με δεδομένο ότι η διαρκής αναπαραγωγή του πνευματικού κεφαλαίου προϋποθέτει τη διασφάλιση του κοινωνικού κεφαλαίου, τότε η μάθηση και η δημιουργία γνώσης απειλείται όταν υπονομεύεται η κοινωνική συνοχή. Η επισήμανση αυτή δεν πρέπει να μας διαφεύγει, αφού υπάρχουν δυνάμεις στην οικονομία της μάθησης που υπονομεύουν την κοινωνική συνοχή. Οι εκπαιδευτικοί το αντιλαμβάνονται αυτό περισσότερο, μια και η επιτάχυνση του ρυθμού των αλλαγών και οι αυξημένες απαιτήσεις για γρήγορη μάθηση, οδηγούν σε αποκλεισμό αυτούς που μαθαίνουν με πιο αργούς ρυθμούς. Σύμφωνα με τους Lundvall & Hargeaves (2000) αν αυτό δεν αντιμετωπισθεί σχεδιασμένα και συνειδητά, θα οδηγηθούμε σε μια διαρκώς αυξανόμενη κοινωνική πόλωση. Το μαρτυρούν αυτό οι ανειδίκευτοι εργάτες οι οποίοι βλέπουν να αποδυναμώνεται διαρκώς η θέση τους.

Για να αντιμετωπιστούν οι τάσεις αυτές, απαιτείται να κατανοήσουμε ότι είναι περισσότερο από ποτέ απαραίτητες κοινωνικές καινοτομίες, συμπεριλαμβανομένων και των καινοτομιών στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι παραπάνω προκλήσεις απευθύνονται στην εκπαίδευση σε πολλαπλά επίπεδα (προετοιμασία των μαθητών για ένα μέλλον διαρκούς μάθησης-προσαρμογής, μέριμνα για τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, οργάνωση της εκπαίδευσης ενηλίκων, ανάδειξη της ηθικής διάστασης της μάθησης στην ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου κ.ά. (Watkins, 2005 ; Lin, 2004). Αυτά διαμορφώνουν το πλαίσιο με βάση το οποίο απαιτείται να αναπτυχθούν νέες μορφές οργάνωσης για τα σχολεία, με νέο περιεχόμενο και νέες μεθόδους διδασκαλίας. Πώς θα μπορέσουν όμως να γίνουν όλα αυτά, αν δεν καλλιεργηθεί μια αυξημένη συνειδητοποίηση του πώς η γνώση παράγεται, διαμεσολαβητές και χρησιμοποιείται στα σχολεία; (Jarvis 2007 ; Packer, 2001).

Ξέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλοί στο να αξιοποιούν και να μεταφέρουν τη γνώση, αλλά όμως δεν έχουν εξοικειωθεί με τον προβληματισμό σχετικά με το πώς να χρησιμοποιούν και πώς να μεταφέρουν την επαγγελματική γνώσης τους (Watkins, 2005 ; Lundvall & Hargeaves, 2000). Η επιστημονική κοινότητα έχει αποδεχθεί ότι η αποτελεσματική ανάπτυξη, διάδοση και εφαρμογή στην πράξη της γνώσης είναι ένα ιδιαίτερα σύνθετο ζήτημα (Jarvis-2007 ; King, 2006a ; King, 2006b ; Lundvall & Hargeaves-2000). Ένα βασικό συστατικό

της επιτυχημένης βελτίωσης του σχολείου αποτελεί η ικανότητα των εκπαιδευτικών να ξεφύγουν από την απομόνωση της τάξης και την ικανότητά τους να μοιραστούν την τεχνογνωσία και την εμπειρογνωμοσύνη τους. Γίνεται όλο και πιο εμφανές ότι η δικτύωση και η ανταλλαγή ημι-επίσημων γνώσεων και κατανόησης, αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες της αλλαγής στην εκπαίδευση.

Πλαίσιο διαχείρισης της γνώσης στην εκπαίδευση.

Στην συνέχεια θα ασχοληθούμε με τη διαδικασία με την οποία η εκπαίδευση μεταδίδει τις γνώσεις που έχουν επιλεγεί ως σχολικές γνώσεις και υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια. Δεν θα ασχοληθούμε με αυτή καθεαυτή τη γνώση που αποτελεί το περιεχόμενο του παραδοσιακού αναλυτικού προγράμματος, αλλά θα προσπαθήσουμε να εστιάσουμε σε μερικές διδακτικές καινοτομίες οι οποίες στοχεύουν σε μια καλύτερη κατανόηση του πώς η νέα γνώση παράγεται, διαμεσολαβείται και εφαρμόζεται από τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης.

Με την είσοδο του 21ου αιώνα έχουμε διαπιστώσει ότι οι προσδοκίες των γονέων και των πολιτικών εμφανίζουν μία αυξανόμενη ένταση σχετικά με την βελτίωση των αποτελεσμάτων στους μαθητές αλλά και με το τι πρέπει να αλλάξεις στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς για να επιτευχθούν αυτά τα αποτελέσματα. Το νέο αυτό δεδομένο έχει αυξήσει την πίεση στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι πρέπει να βρουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης των εκπαιδευτικών οργανισμών. Παράλληλα με αυτά, η πολιτεία μεταρρυθμίζει τις δομές της εκπαίδευσης εισάγοντας καινοτομίες (διαδικασίας και περιεχομένου) προσπαθώντας να οργανώσει και να οδηγήσει την όλη προσπάθεια.

Για να έχουμε όμως ορατά αποτελέσματα στους μαθητές, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να προχωρήσουν σε μια πιο έξυπνη χρήση της γνώσης του-πώς στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να το κάνουν αυτό που δουλεύοντας σκληρότερα, αλλά δουλεύοντας εξυπνότερα (Lundvall & Hargeaves, 2000). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πετύχουν μεγαλύτερα επίπεδα παραγωγικότητας μέσω της δημιουργίας γνώσης του-πώς και της εφαρμογής αυτής της γνώσης. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει μακροπρόθεσμα σε μια εκ νέου σύλληψη των εννοιών της φύσης των εκπαιδευτικών οργανισμών και την αναμόρφωση της κουλτούρας τους (Montano, 2005; Lundvall & Hargeaves, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν σε μεγάλο βαθμό άγνοια του πώς θα μπορούσαν να χειριστούν καλύτερα τη δική τους γνώση του-πώς. Η δημιουργία και διαχείριση των επαγγελματικών γνώσεων του προσωπικού στο χώρο της εκπαίδευσης (η οποία θα μπορούσε να εμπλουτίσει και να βελτιώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση), είναι μια αγνοημένη σε μεγάλο βαθμό διαδικασία και πολύ μικρή ποσότητά της έχει κωδικοποιηθεί και μοιραστεί από την σε μεγάλο βαθμό εξατομικευμένη βάση των γνώσεών τους. Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή και εμπεδωμένη σε άλλους κλάδους (μηχανικούς, γιατρούς, δικηγόρους, επιστήμονες ΤΠΕ) οι οποίοι αξιοποιώντας την κωδικοποιημένη ρητή γνώση του-πώς, ενισχύονται στο έργο τους (Lundvall & Hargeaves, 2000).

Αυτό που συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς είναι ότι εργάζονται σε ένα πολύ εξατομικευμένο περιβάλλον, είναι ένας δάσκαλος με μια ομάδα μαθητών μέσα σε μια αίθουσα, όπου αποκτούν την περισσότερη ποσότητα της επαγγελματικής τους γνώσης μέσω μιας διαδικασίας μάθησης δοκιμής και λάθους (την ώρα της δουλειάς). Για τους λόγους αυτούς η επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών είναι προσωπική και όχι συλλογική, περισσότερο άρρητη παρά ρητή.

Συνεπώς, ως πρώτο βήμα για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς στη διαχείριση της γνώσης θα μπορούσε να είναι το μοίρασμά της στο εσωτερικό του οργανισμού. Οι εκπαιδευτικοί, όπως και άλλοι επαγγελματίες, είναι παραγωγοί της γνώσης διεξάγοντας συνεχώς πειράματα στην τάξη. Είναι τεχνίτες που εργάζονται κατά κύριο λόγο μόνοι τους, με μια ποικιλία εκπαιδευτικών υλικών σε ένα προσωπικά σχεδιασμένο περιβάλλον εργασίας. Σιγά σιγά «διαβάζουν» τη διδακτική κατάσταση καλύτερα και γρηγορότερα και ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες του έργου τους. Αναπτύσσουν ένα ρεπερτόριο δοκιμάζοντας και κρίνοντας τι λειτουργεί και τι δεν λειτουργεί. Όταν τα πράγματα πάνε καλά, οι ρουτίνες εμπεδώνεται. Όταν όμως δεν πάνε καλά, οι πειραματισμοί συνεχίζονται. (Huberman, 1992)

Διδασκαλία χωρίς πειραματισμό είναι αποτυχημένη διαδικασία γιατί αυτός εμπεριέχεται ως διαδικασία στη φύση της δραστηριότητας αυτής. Δεν μαθαίνουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο ρυθμό, ούτε όλες οι δράσεις είναι αποτελεσματικές για όλους τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί πάντα πρέπει να εντοπίσουν για τον εαυτό τους, τι λειτουργεί, με ποια παιδιά και με ποιο θέμα (Murnane & Nelson 1984).

Η λειτουργία του πειραματισμού υπήρξε θεμελιώδης στην πρακτική όλων των επαγγελμάτων, αφού εξυπηρετεί: α) τον έλεγχο αν κάτι λειτουργεί, β) την προσαρμογή της αφηρημένης γνώσης στις ατομικές περιστάσεις, γ) την ενσωμάτωση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του καθενός και δ) τη διάδοση- ανταλλαγή των γνώσεων με άλλους επαγγελματίες.

Οι Lundvall & Hargeaves (2000) εστιάζουν στο τελευταίο από τα προαναφερόμενα σημεία, όπου ο πειραματισμός μαζί με άλλους επαγγελματίες είναι πιο εύκολος. Έτσι, για τους εκπαιδευτικούς, αν δύο ή περισσότεροι πειραματιστούν μαζί, μπορούν να μοιραστούν τις ιδέες τους και να υποστηρίξουν ο ένας τον άλλο. Αν και απέχει πολύ ακόμα από το να γίνει η ιδέα αυτή ένας συνήθης τρόπος εργασίας, ο αμοιβαίος πειραματισμός ανοίγει το δρόμο στους εκπαιδευτικούς να εξερευνήσουν την επαγγελματική μάθηση μέσα από τα λάθη και τις αποτυχίες, οι οποίες είναι συνυφασμένες με τον πειραματισμό. Οι εκπαιδευτικοί έχουν να διδαχθούν πολλά από τις επιχειρήσεις έντασης της γνώσης, στις οποίες η μάθηση μέσω της αποτυχίας είναι αναπόσπαστο τμήμα της κουλτούρας της επιτυχίας.

Ένας από τους ερευνητές του φαινομένου της Silicon Valey, ο Saxenian (1994) αναφέρει: «Αν δεν είναι πιθανή η αποτυχία, τότε δεν είναι δυνατή η μάθηση… κι έτσι η ανεκτικότητα της αποτυχίας έγινε απολύτως κρίσιμη για την επιτυχία της Silicon Valey. Αν δεν ανέχεσαι την αποτυχία, δεν μπορείς να επιστρέψεις στην επιτυχία. Οι επιτυχημένοι άνθρωποι έχουν πολύ περισσότερες αποτυχίες από όσες έχουν οι αποτυχημένοι».

Για να μετασχηματίσουμε τα σχολεία πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η βασική προϋπόθεση είναι να γίνουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο συνεργατικοί. Αυτό βέβαια είναι επιθυμητό

να το επιδιώκουμε, αλλά είναι πολύ δύσκολο να πραγματωθεί λόγω του μεγάλου αριθμού μας. Καταρχήν μια καλή λύση θα μπορούσε να είναι η δικτύωση μεταξύ των εκπαιδευτικών, με την αναγνώριση των υπαρχόντων δικτύων εντός των σχολικών μονάδων, την ενίσχυσή τους στη συνέχεια και τη συστηματικότερη αξιοποίησή τους.

Σύμφωνα με τους Lundvall & Hargeaves (2000) η μεταφορά της γνώσης από τον ένα εκπαιδευτικό στον άλλον προϋποθέτει όχι την απλή μεταφορά (από τον ένα) και λήψη (από τον άλλο) των πληροφοριών, αλλά και τη μετατροπή και την εφαρμογή τους στην πραγματικότητα του άλλου. Στα δίκτυα των εκπαιδευτικών, τέτοιου τύπου αμοιβαίοι πειραματισμοί δεν είναι δεδομένοι, ούτε συμβαίνουν αυτόματα. Απαιτείται ενεργή ενθάρρυνση από αυτούς που είναι ο ρόλος τους να το κάνουν. Ο αμοιβαίος πειραματισμός υποστηρίζεται από συνθήκες που μπορεί να δημιουργήσει η συνεργασία η οποία καλλιεργείται συστηματικά και δεν προκύπτει μόνη της, ως φυσικό φαινόμενο. Η συνεργασία εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας, η οποία διευκολύνει τη διάχυση των επαγγελματικών γνώσεων από τον εν επαγγελματία στον άλλο, δημιουργεί αυτό που αναφέρεται ως μεταφορά γνώσης. Τα δίκτυα εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο μπορούν να πετύχουν ευκολότερα την εσωτερική μεταφορά. Σε ένα άλλο επίπεδο, η γνώση διαδίδεται από ένα μέρος σε ένα άλλο (από το ένα σχολείο στο άλλο, για παράδειγμα). Εδώ έχουμε τη μετάθεση του γνώσης. Όμως, μια σειρά ζητημάτων επηρεάζουν καίρια τόσο τη μεταφορά όσο και τη μετάθεση της γνώσης (για παράδειγμα, η κουλτούρα του οργανισμού, το σχολικό κλίμα, το υπόβαθρο των μαθητών, οι αξίες των εκπαιδευτικών κ.ά.), (King, 2006a / 2006b ; Lundvall & Hargeaves, 2000).

Έχουν διατυπωθεί μια σειρά από σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα θέματα μεταφοράς και μετάθεσης γνώσεων μεταξύ των επαγγελματιών. Η μεταφορά γνώσης είναι ευκολότερη στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ είναι πολύ δυσκολότερη στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης λόγω των εξειδικευμένων γνωσιακών βάσεων των διαφορετικών ειδικοτήτων που εργάζονται στα γυμνάσια και λύκεια.

Στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διαχείριση γνώσεων, η προαναφερόμενη δυσκολία που εμφανίζεται στη μεταφορά της γνώσης (και που περιγράφεται ως «ακαμψία»), πρέπει να γίνει κατανοητή και να αντιμετωπιστεί κατάλληλα από αυτούς που έχουν χρέος να διευκολύνουν την αλλαγή (στελέχη επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης, διευθυντές, κ.ά.). Είναι πάρα πολύ σημαντικό να αναπτυχθεί ο σχετικός προβληματισμός και στο χώρο της εκπαίδευσης (αντίστοιχος προβληματισμός στο χώρο της βιομηχανίας έχει προχωρήσει πάρα πολύ), για τα αίτια αυτής της ακαμψίας. Έτσι το πρόβλημα ενδέχεται να μην είναι η βούληση για τη μεταφορά ή/και τη μετάθεση της γνώσης, αλλά η ικανότητα για να γίνει αυτό (v. Hippel, 1994 ; Leonard-Barton, 1996 ; Szulanski, 1996).

Τα σχολεία πρέπει να δώσουν χρόνο στο προσωπικό να συνεργάζεται και να πειραματίζεται με προσωπική επαφή και για το λόγο αυτό κρίσιμος θεωρείται ο ρόλος των στελεχών της εκπαίδευσης. Στο επίπεδο αυτό είναι λογικό να υποθέσουμε ότι στον τομέα της εκπαίδευσης, η καινοτομία δε θα πρέπει να αναφέρεται σε «μεγάλες ιδέες» ή τεχνολογικές αλλαγές, αλλά μάλλον θα πρέπει να εστιάζει σε τρόπους αξιοποίησης και εκμετάλλευσης των υφιστάμενων επαγγελματικών γνώσεων και τεχνολογιών διδασκαλίας (Wee et al., 2008 ; Land & Nolas, 2008 ; Lundvall & Hargeaves, 2000).

Τομείς πρακτικής εφαρμογής στο επίσημο Α.Π. της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Οι κατεξοχήν τομείς όπου μπορεί να ενθαρρυνθεί ο πειραματισμός και να εφαρμοστεί η ανάπτυξη δικτύων ανταλλαγής γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι στα μαθήματα των φυσικών επιστημών στις μεγαλύτερες τάξεις. Έτσι, κάποιες ενότητες του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ' τάξης και το μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος Φυσική των τάξεων Ε' και ΣΤ' είναι το ιδανικό πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν, όχι μόνο να επεξεργάζονται από κοινού και να ανταλλάσσουν διδακτικές γνώσεις και εμπειρίες, αλλά και να πειραματίζονται με τη νέα γνώση και να προσπαθούν να την οικειοποιηθούν στη δική τους διδακτική πράξη.

Αν αρχίσουν από εδώ, στη συνέχεια είναι ευκολότερη η διάχυση της πρακτικής αυτής και σε άλλους τομείς του Α.Π.

Βιβλιογραφία

Badescu G., & Uslaner E., (2003). *Social capital and the transition to democracy*, Routledge, N.Y.

Buchholz, W. (2006). Ontology, στο D. G. Schwartz (Ed.), *Encyclopedia of knowledge management* (σελ. 694-702), Hershey, PA: Idea Group Reference, London

Butler, T. (2006). An anti-foundational perspective on knowledge management. In Schwartz D., (Ed.), *Encyclopedia of knowledge management*, (σελ. 32-40), Hershey, PA: Idea Group Reference, London

Drucker P. (1993), *The Post-Capitalist Society,* Butter Worth Heinemann, Oxford.

Ein-Dor P., (2006) Taxonomies of Knowledge, στο Schwartz D., (Ed) *Encyclopedia of knowledge management*, (σελ. 879-885), Hershey, PA: Idea Group Reference, London

HIPPEL, E. von (1994), "Sticky information and the locus of problem solving: Implications for innovation", *Management Science*, Vol. 40, pp. 429-439.

Holsapple, C., & Winston, A. (1996). *Decision support systems: A knowledge based approach.* West Publishing.

Huberman M. (1992) Teacher development and instructional mastery", στο Hargreaves A. & Fullan M. (eds.), *Understanding Teacher Development*, Cassell/Teachers College Press.

Jarvis, P., (2007) *Globalisation, lifelong learning & the learning society : sociological perspectives* , Routledge, N.Y.

Kai-ming Cheng (2005) Learning in a knowledge society. The democratic dimension, στο MacBeath J., Moos L. (Eds) *Democratic Learning: The challenge to school effectiveness*, Routledge, N.Y.

Keeley B., (2007), *Human Capital. How what you know shapes your life*, OECD Publications, Paris.

King R. W. (2006a) Knowledge Sharing, στο Schwartz D., (Ed) *Encyclopedia of knowledge management*, (σελ. 524-529), Hershey, PA: Idea Group Reference, London

King R. W. (2006b) Knowledge Transfer, στο Schwartz D., (Ed) *Encyclopedia of knowledge management*, (σελ. 569-576), Hershey, PA: Idea Group Reference, London

Land F., Nolas S.-M., (2008) Theoretical and Practical Aspects of Knowledge Management, στο Murray J., (Ed) *Knowledge management : concepts, methodologies, tools and applications,* (τομ. 1 σελ. 886-892), Information Science reference, Hershey, New York

Lin N., (2004), *Social Capital. A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge University Press, U.K.

Leonard-Barton, D. (1996), *Wellsprings of Knowledge: Building and Sustaining the Sources of Innovation,* Harvard Business School Press.

Lundvall B.- A. & Hargeaves D. (2000), Knowledge Management in the Learning Society, στο Jean-Michel Saussois (Ed.)*Knowledge Management in the Learning Society, Education and Skills*, OECD Publications, Paris.

MacBeath J., (2005)Democratic learning and school effectiveness. Are they by any chance related? στο MacBeath J., Moos L. (Eds) *Democratic Learning: The challenge to school effectiveness*, Routledge, N.Y.

MacBeath J., (1999), *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-evaluation,* Routledge.

Montano B., (2005) *Innovations of knowledge management*, IRM Press, UK.

Murnane J. and Nelson R. (1984), "Production and innovation when techniques are tacit: The case of education", *Journal of Economic Behavior and Organization,* pp. 353-373.

Nonaka, I., & Takeuchi, T. (1995). *The knowledge creating company.* New York: Oxford University Press.

Novins, P., & Armstrong, R. (1997). Choosing your spots for knowledge management: A blueprint for change. Perspectives on Business Innovation: *Managing Organizational Knowledge*, 1.

OECD (2003), *Education Policy Analysis*, OECD Publications, Paris.

Packer, J. M., (2001) *Changing classes: school reform and the new economy*. Cambridge University Press

Polanyi, M. (1978), *Personal Knowledge,* Routledge and Kegan, London.

Saxenian A. (1994), *Regional Advantage: Culture and Competition in Silicon Valley and Route 128,* Harvard University Press.

Snowden, D. (2006). Narrative, στο Schwartz D. (Ed.), *Encyclopedia of knowledge management*, (σελ. 709-713), Hershey, PA: Idea Group Reference, London

Szulanski G. (1996), "Exploring internal stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm", *Strategic Management Review,* Vol. 17(1), pp. 27-43.

Schwartz D., (2006) Aristotelian View of Knowledge Management, στο Schwartz D., (Ed)*Encyclopedia of knowledge management*, (σελ. 41-47), Hershey, PA: Idea Group Reference, London.

Watkins C., (2005) *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools?* Routledge, N.Y.

Wee T., Koh T., Hung L., (2008) Knowledge Management, Communities of Practice, and the Role of Technology: Lessons Learned from the Past and Implications for the Future, στο Murray J., (Ed) *Knowledge management : concepts, methodologies, tools and applications,* (τομ. 1, σελ. 195-206), Information Science reference, Hershey, New York

Ziman J. (1979), *Reliable Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge.

Αντιλογίες για τη Δημιουργία του κόσμου – Μια πρόταση διδασκαλίας

Γκίκας Αλέξανδρος
Υποψήφιος Διδάκτορας Α.Π.Θ.
alexgkikas@gmail.com

Περίληψη

Η πρόταση διδασκαλίας στηρίχτηκε στις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες μάθησης και στο αναλυτικό πρόγραμμα ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303/13-3-2003. Οι μαθητές κλήθηκαν να εμπλουτίσουν και να οργανώσουν τη γνώση τους με ένα τρόπο που δεν είχαν ξανακάνει μέχρι τότε. Η διδακτική ενότητα στην οποία στηρίχθηκε η πρόταση, ήταν από το βιβλίο του μαθήματος των Θρησκευτικών της Β' Λυκείου και είχε τίτλο: «Αρχή και πορεία του κόσμου». Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Διαδίκτυο και ως εργαλεία, το περιβάλλον Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου και το εμπλουτισμένο ψηφιακό βιβλίο της Β΄ Λυκείου. Οι μαθητές εργαζόμενοι ομαδικά (σε τρεις ομάδες), άντλησαν υλικό από το Διαδίκτυο και συνεργαζόμενοι παρουσίασαν το αποτέλεσμα της έρευνάς τους στους υπόλοιπους μαθητές, δημιουργώντας ένα ιδιότυπο debate, αφού στο τέλος των παρουσιάσεων, ακολούθησε δημιουργικός διάλογος συνεισφέροντας αποφασιστικά στη σφαιρικότερη αντιμετώπιση και τελικά στην πληρέστερη κατανόηση του ζητήματος. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες, μαθαίνουν να συνεργάζονται, πώς να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στην ομάδα και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους.

Λέξεις - κλειδιά: Δημιουργία του κόσμου, μαθητές, αντιλογίες

Εισαγωγή

Στην ιστορία της Εκπαίδευσης, έχουν κατά καιρούς προταθεί και εφαρμοστεί εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, κάθε μία από τις οποίες βασίζεται σε συγκεκριμένες παραδοχές για τη φύση του εκπαιδευόμενου, τη διαδικασία της μάθησης, τους ρόλους του εκπαιδευτικού και του μαθητή στη διδακτική πρακτική (Ματσαγγούρας, 2004). Η παραδοσιακή (μετωπική) διδασκαλία, προκειμένου να ανταποκριθεί σε όλες αυτές τις ανάγκες, οφείλει να εμπλουτιστεί με νέες μορφές, που θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά προς αυτή (Αγορογιάννης, Ζάχαρης & Γούδος 2008), ώστε να προετοιμάσει τους μελλοντικούς πολίτες για να ζήσουν σε μια κοινωνία διαρκούς ανανέωσης και συνεχών αλλαγών (Γκίκας,2010).

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης είναι δυνατό να προσφέρει μεθοδολογικά και παιδαγωγικά τον προσανατολισμό και τη διασύνδεση των γνώσεων του θρησκευτικού μαθήματος με όλα τα άλλα μαθήματα, γνωστικά αντικείμενα ή καινοτόμα προγράμματα. Επιχειρώντας την πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης και την σύνδεσή της με τη ζωή και την σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, η διαθεματικότητα παρέχει ευδιάκριτα και συνδυαστικά στο μαθητή τις δυνατότητες οικείωσης των μορφωτικών αγαθών του θρησκευτικού μαθήματος αλλά και στο ίδιο το μάθημα τους ανοικτούς ορίζοντές του καθώς και την μορφωτική, παιδαγωγική και πολιτισμική του ευελιξία (Γιαγκάζογλου,2008).

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση, επιλέχθηκε να αναφέρεται ως 'αντιλογία', επειδή ο δημιουργικός διάλογος, πέρα από στείρες προκαταλήψεις, φανατισμούς και ιδεοληψίες δίνει

τη δυνατότητα στους νέους ανθρώπους, στους μαθητές, να επεξεργάζονται τα πληροφορίες που λαμβάνουν, και να διαμορφώνουν ελεύθερα απόψεις και στάσεις, μέσα από μια νοητική, κριτική διαδικασία μάθησης.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Η διδακτική πρόταση αφορά την ανάμιξη μαθητών σε καταστάσεις αυθεντικών συνεργατικών εργασιών. Οι μαθητές επηρεάζονται θετικά από μια κατάσταση που είναι όσο το δυνατόν πιο αυθεντική, ιδιαίτερα όταν περιλαμβάνει τη χρήση ΤΠΕ και Διαδικτυακών Περιβαλλόντων Μάθησης (ΔΠΜ). Όταν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια αυθεντικών διδακτικών καταστάσεων, δοκιμάζουν βιωματικές εμπειρίες, είναι πιθανόν να αλλάξουν τις στάσεις τους προς την κατάσταση αυτή (Simonson & Maushak, 1996:236).

Επίσης, ακολουθώντας τις προτάσεις του κοινωνικού εποικοδομητισμού, λαμβάνονται υπόψη, τόσο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, όσο και το επίπεδο γνώσεών τους. Οι μαθητές, με τον τρόπο αυτό, δε βλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία ως ατομική υπόθεση, αλλά ως μια διαδικασία που συντελείται και εξαρτάται από τη συμμετοχή και συνεργασία και άλλων ατόμων (Ματσαγγούρας 2004). Στο ταξίδι αυτό της μάθησης αρωγός τους θα είναι ο εκπαιδευτικός, που θα τους καθοδηγεί στην εξέλιξη της εργασίας, αποτρέποντάς τους να «χαθούν» μέσα στο πλήθος των πληροφοριών.

Σύμφωνα με το 162550/Γ2/21-12-2012, έγγραφο του ΥΠΑΙΘΠΑ, η αντιλογία συχνά συγχέεται με την ανούσια ανταλλαγή λεκτικών διαξιφισμών, με την εριστικότητα και την αυθάδεια. Ωστόσο, η συγκροτημένη και ευπρεπής ανταλλαγή απόψεων, η αντιπαράθεση επιχειρημάτων υπέρ και εναντίον μιας δεδομένης θέσης, συνεισφέρει συνήθως αποφασιστικά στη σφαιρικότερη αντιμετώπιση και τελικά στην πληρέστερη κατανόηση ενός ζητήματος. Παράλληλα, φέρνει τους συνδιαλεγομένους πιο κοντά μεταξύ τους, παρέχοντάς τους έναν κοινό χώρο επικοινωνίας στο επίπεδο του λόγου, μακριά από στείρες προκαταλήψεις και φανατισμούς. Ο Σωκράτης, «ο της πόλεως οίστρος», η «αλογόμυγα» δηλαδή που δεν άφηνε τους Αθηναίους συμπολίτες του να εφησυχάσουν, αλλά τους παρωθούσε διαρκώς προς τη συζήτηση και την κριτική θεώρηση των ζητημάτων, αποτέλεσε πρότυπο και σύμβολο γόνιμου «πνεύματος αντιλογίας». Όμως διαφορετικές μορφές αντιλογικής σκέψης βρίσκουμε στα έργα και άλλων μεγάλων πνευματικών μορφών της αρχαιότητας, όπως ο τραγικός ποιητής Ευριπίδης και ο ιστορικός Θουκυδίδης. Ίσως δεν θα ήταν υπερβολικό να πούμε ότι η αντιλογία αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη συστατικά του πολιτισμού μας.

Στοχοθεσία

Παράλληλα, με τους στόχους της διδακτικής ενότητας όπως καθορίζονται στο ΔΕΠΠΣ (ΦΕΚ 303/13-3-2003) τέθηκαν οι παρακάτω επιμέρους διδακτικοί στόχοι (Μητροπούλου κ.αλ., 2000):

Οι μαθητές :

- *Να είναι σε θέση να γνωρίζουν και να κατανοούν τα βασικότερα θέματα της ορθόδοξης πίστης μέσα από τα κείμενα της Αγίας Γραφής*

- *Να αντιληφθούν την αξία της κριτικής και νηφάλιας ενημέρωσης για διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις, όπως είναι η προσέγγιση στο θέμα της Δημιουργίας ή της προέλευσης του σύμπαντος.*
- *Να κατανοήσουν ότι η Ορθοδοξία δεν είναι μόνο παράδοση, αλλά είναι και σύγχρονη ζωή. Το θρησκευτικό μάθημα επιβάλλεται να είναι διαρκώς ανοικτό στη σύγχρονη κοινωνία, στη ζωή, στον πολιτισμό, στον κόσμο ολόκληρο*
- *Να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ, το Διαδίκτυο, τις υπηρεσίες και τα εργαλεία του στη μαθησιακή διαδικασία.*
- *Η παρακάτω προσέγγιση της διδακτικής ενότητας αποβλέπει και στην ανάπτυξη των ακόλουθων δεξιοτήτων των μαθητών (Μητροπούλου κ.αλ., 2000):*
- *άσκηση στην ανεύρεση πληροφοριών για θέματα που περιέχονται στην Αγία Γραφή, την εξοικείωση με το κείμενο της και για θέματα διεπιστημονικού και διαθεματικού ενδιαφέροντος*
- *γραπτή διατύπωση των απόψεων και συμπερασμάτων των μαθητών για ένα συγκεκριμένο θέμα και ανταλλαγή αυτών των απόψεων με τους συμμαθητές της ίδιας ή και των άλλων ομάδων, συμμετέχοντας έτσι σε μια ομαδική εργασία που θα παρουσιαστεί στην τάξη ή στο διαδίκτυο και*
- *εξάσκηση στη λύση προβλημάτων.*

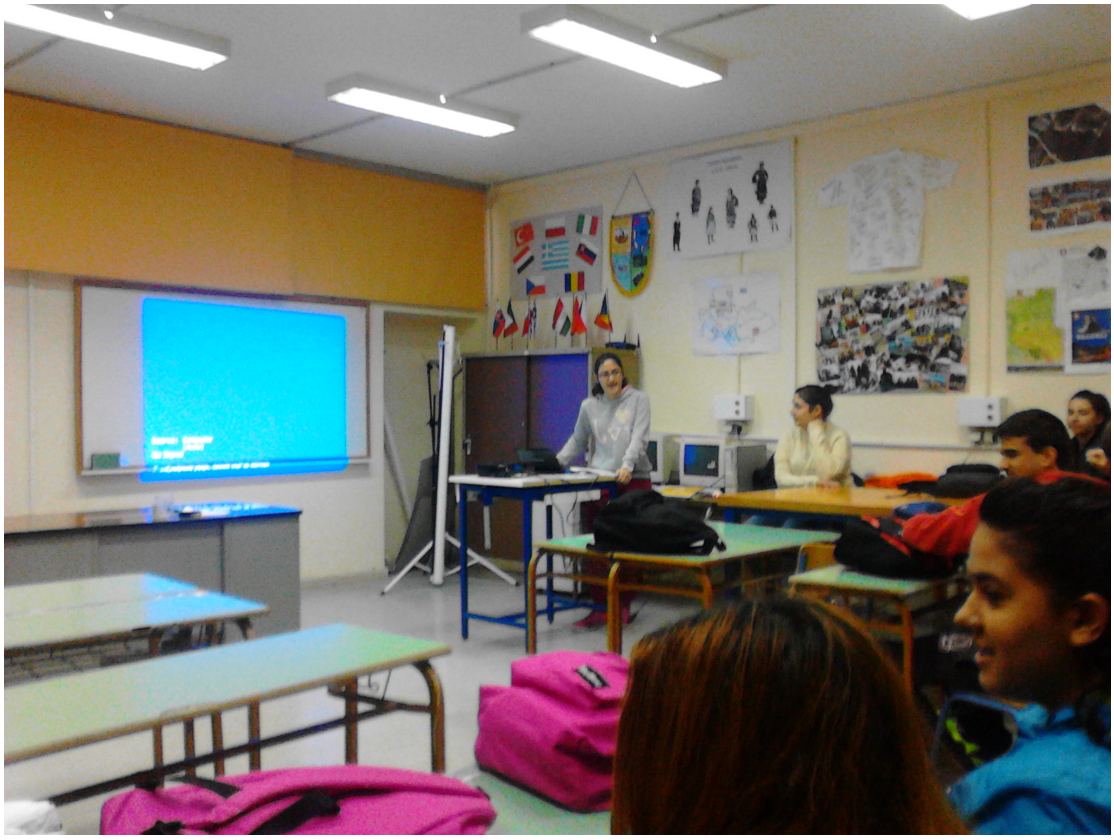
Περιγραφή της Δραστηριότητας

Μέσα από την πρώτη συνάντηση και συζήτηση, η οποία έγινε σε προγενέστερο χρόνο (περίπου δύο εβδομάδες πριν τη διδακτική παρέμβαση), δόθηκε στους μαθητές αρχικά να διαβάσουν και να μελετήσουν την πρόταση του διδάσκοντος εκπαιδευτικού (Θεολόγου), σχετικά με τον τρόπο δόμησης της διδακτικής παρέμβασης. Ο διδάσκων πρότεινε στους μαθητές του πρώτου τμήματος της Β΄ τάξης του Γενικού Λυκείου προαστίου, την προσέγγιση του μαθήματος «Αρχή και πορεία του κόσμου», με ένα εντελώς διαφορετικό τρόπο. Προτάθηκε να εγκαταλειφτεί η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία και να αναλάβουν οι μαθητές την παρουσίαση του θέματος, με έναν τρόπο που προσομοίαζε με αντιλογία (debate). Οι μαθητές, θα εντάσσονταν σε τρεις ομάδες εργασίας και μάθε μία θα αναλάμβανε να διερευνήσει το θέμα της «Δημιουργίας του κόσμου» κάτω από το πρίσμα της Θεολογίας (Αγία Γραφή), Επιστήμης (επιστημονικές θεωρήσεις περί σύμπαντος) και Μυθολογίας (παγκόσμια μυθολογία).

Το πρώτο στάδιο ήταν η παροχή όλων των πληροφοριών σε όλους τους μαθητές. Ως αρχικές πηγές προτάθηκαν (από τον εκπαιδευτικό) το βιβλίο των Θρησκευτικών της Β΄ Λυκείου «Χριστιανισμός και Θρησκεύματα» και το διαδραστικό ψηφιακό βιβλίο της Β΄ Λυκείου στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://digitalschool.minedu.gov.gr . Αποφασίστηκε, από κοινού, το επιπλέον υλικό να αντληθεί από το διαδίκτυο. Σε δεύτερο στάδιο αποφασίστηκε η κατανομή των μαθητών σε ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντα ή τις φιλικές τους σχέσεις και η ανάθεση καθηκόντων σύμφωνα με τις ιδιαίτερες δεξιότητες των μαθητών αποφεύγοντας την κατηγοριοποίησή τους με βάση την σχολική επίδοση (Peterson 1999). Οι προτεινόμενες ομάδες εργασίας, στην οποία κατανεμήθηκαν οι μαθητές της τάξης ήταν: η πρώτη ομάδα εργασίας με οχτώ μαθητές/τριες, θα αναλάμβανε την προσέγγιση του θέματος από της πλευρά της Βιβλικής θεώρησης. Η δεύτερη ομάδα, με οχτώ μαθητές/τριες, θα αναλάμβανε

την προσέγγιση του θέματος από της πλευρά της παγκόσμιας μυθολογίας και η τρίτη ομάδα με οχτώ μαθητές/τριες, θα αναλάμβανε την προσέγγιση του θέματος από της πλευρά των τελευταίων επιστημονικών θεωριών. Κατόπιν, με την κατανομή των εργασιών/δραστηριοτήτων, κάθε ομάδα συνεδρίασε και πραγματοποιήθηκε εκλογή του υπευθύνου και ο ορισμός καθηκόντων στα μέλη της ομάδας.

Ο χρόνος που δόθηκε στους μαθητές ήταν δεκαπέντε ημέρες για την έρευνα και η παρουσίαση των εργασιών θα γινόταν στην τάξη, χρησιμοποιώντας ΤΠΕ (επεξεργασία των κειμένων σε μορφή παρουσίασης PowerPoint και προβολή με τη χρήση ΗΥ και βιντεοπροβολέα). Ο/Η επικεφαλής κάθε ομάδας, θα ανέβαζε στο περιβάλλον Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης (http://e-learning.sch.gr/course/view.php?id=641) της τάξης το τελικό κείμενο της κάθε ομάδας, για να έχει πρόσβαση σε αυτό και ο διδάσκων καθηγητής. Την καθορισμένη ημερομηνία, θα γινόταν η παρουσίαση των εργασιών στην τάξη, με του ακόλουθους όρους: α. κάθε ομάδα θα είχε στη διάθεσή της 10΄ για την παρουσίαση της εργασίας και γενικά των επιχειρημάτων της. Στο τέλος όλων των παρουσιάσεων, θα δίνονταν χρόνος 15΄ για ερωτήσεις και δημιουργικό διάλογο.



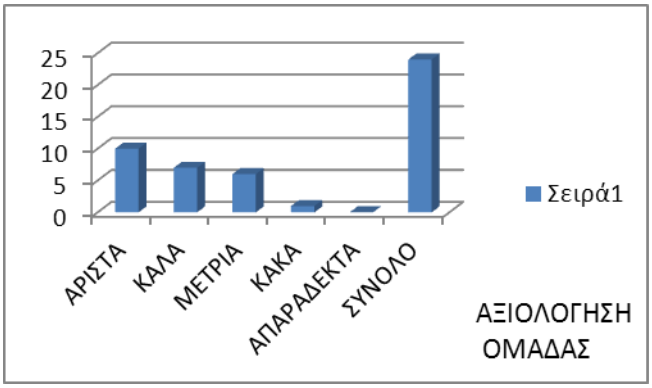
Φωτογραφία 1: Από τη διδακτική παρέμβαση στην τάξη

Η εν λόγω εκπαιδευτική δραστηριότητα – μαθησιακή παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στις 28/11/2013 στην αίθουσα του Εργαστηρίου Τεχνολογίας του Γενικού Λυκείου Προαστίου και διήρκεσε αυστηρά (σύμφωνα με τους όρους διεξαγωγής) μία διδακτική ώρα. Οι τρεις ομάδες των μαθητών παρουσίασαν η κάθε μία την εργασία που είχαν αναλάβει και το τέλος ακολούθησε πραγματικά εποικοδομητικός διάλογος και ανταλλαγή επιχειρημάτων για

τα θέμα τα που παρουσίασαν. Οι εργασίες των μαθητών υπάρχουν στο Περιβάλλον Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης της τάξης στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (http://e-learning.sch.gr/course/view.php?id=641). Επειδή το περιβάλλον είναι απόλυτα προστατευμένο και ασφαλές, πρόσβαση σε αυτό έχουν μόνο οι μαθητές της τάξης και ο υπεύθυνος καθηγητής.

Αξιολόγηση της Δραστηριότητας

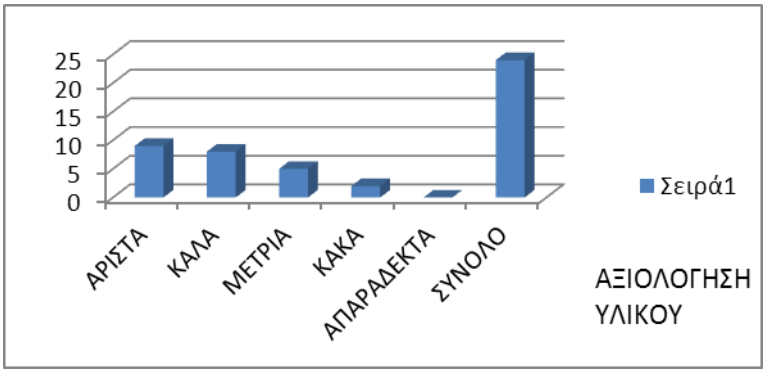
Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας μπορεί να είναι όχι μόνο τελική, αλλά και διαμορφωτική, δηλαδή να πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σχεδίου εργασίας. Μ' αυτή την εποικοδομητική θεώρηση οι μαθητές αναπτύσσουν μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή συνείδηση του πώς μαθαίνουν, πώς να συνεισφέρουν εποικοδομητικά στην ομάδα κλπ., και τους δίνεται η ευκαιρία σταδιακά να διαμορφώσουν αναστοχαστικούς μηχανισμούς με αποτέλεσμα την ολοένα μεγαλύτερη αυτονόμησή τους όπως έχει αποδειχθεί και σε άλλα σχετικά εγχειρήματα (Osberg,1997), (Krakow, 2004).
Οι μαθητές του τμήματος (εννιά (09) αγόρια και (15) δεκαπέντε κορίτσια), μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο, ανώνυμα, το οποίο μοιράστηκε από το διδάσκοντα. Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν τέσσερεις ομάδες ερωτήσεων σχετικά με ην ομάδα που ανήκε ο καθένας, την αναζήτηση του υλικού, την παρουσίαση και γενική αξιολόγηση της μαθησιακής παρέμβασης. Το ερωτηματολόγιο ήταν διαμορφωμένο κατά την πεντάβαθμη κλίμακα Lickert.
Στο ερωτηματολόγιο οι μαθητές κλήθηκαν στην αρχή να αξιολογήσουν την ομάδα στην οποία συμμετείχαν και ειδικότερα τον τρόπο συνεργασίας και τη συμμετοχή στην ομάδα. Οι μαθητές, στη συντριπτική τους πλειοψηφία ήταν ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους στην ομάδα (άριστη συνεργασία το 42%, καλή το 29% και μέτρια το 21% των μαθητών). Υπήρξαν όμως δύο μαθητές (8% του συνόλου), οι οποίοι δεν ήταν καθόλου ευχαριστημένοι από τη συνεργασία με τα μέλη της ομάδας τους.



Διάγραμμα 1: Αξιολόγηση της συμμετοχής στις ομάδες εργασίας

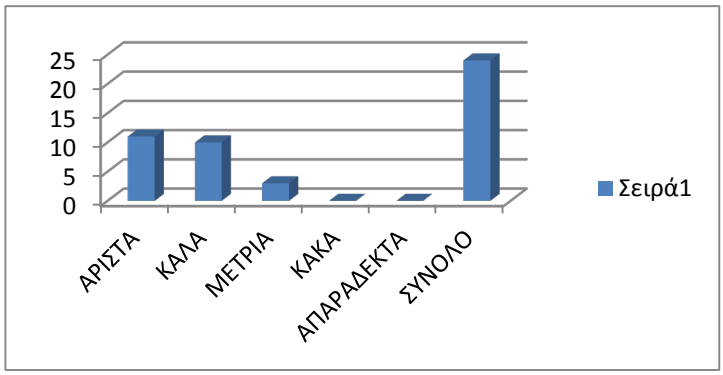
Στο επόμενο ερώτημα οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν την ερευνητική διαδικασία της ομάδας τους, δηλαδή την μέθοδο αναζήτησης υλικού, το υλικό και τη συμμετοχή στην προσπάθεια. Οι περισσότεροι μαθητές, φαίνεται ότι ενεπλάκησαν ενεργά στην ερευνητική διαδικασία της ομάδας τους και ήταν εμφανίστηκαν ευχαριστημένοι στο δείκτη αυτό (άριστη συνεργασία το 38%, καλή το 33% και μέτρια το 21% των μαθητών). Ξανά

εμφανίστηκε ένα ποσοστό (8%), το οποίο δήλωνε μη ευχαριστημένο από την όλη διαδικασία έρευνας των δεδομένων της εργασίας της ομάδας.



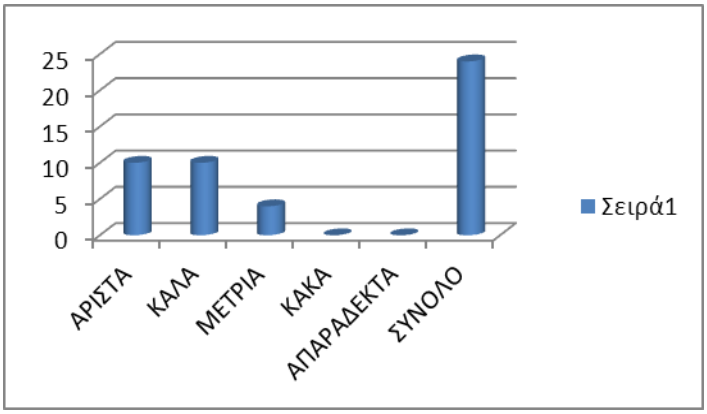
Διάγραμμα 2: Αξιολόγηση της ερευνητική διαδικασίας στις ομάδες εργασίας

Η επόμενη ερώτηση αξιολόγησης αναφερόταν στην παρουσίαση της κάθε ομάδας (αξιολόγηση συνεργασίας της ομάδας, της παρουσίασης της ομάδας και του εαυτού του, ως μέλους της ομάδας). Τα αποτελέσματα ήταν εντυπωσιακά, αφού οι μαθητές, χωρίς καμία αρνητική αξιολόγηση ήταν απόλυτα ευχαριστημένοι, έως ευχαριστημένοι από τη διαδικασία της παρουσίασης των εργασιών τους. Ειδικότερα το 46 % θεώρησε άριστη την όλη διαδικασία της παρουσίασης, το 42% καλή και το 14% και μέτρια.



Διάγραμμα 3: Αξιολόγηση της παρουσίασης στην τάξη

Τέλος, ζητήθηκε από τους μαθητές να αξιολογήσουν τη μαθησιακή-διδακτική παρέμβαση. Κι εδώ φαίνεται μια θετική αντιμετώπιση της όλης διαδικασίας, αφού το 84% των μαθητών χαρακτήρισαν τη μαθησιακή-διδακτική παρέμβαση άριστη έως καλή και μόνο το 16% θεώρησε ότι ήταν μέτρια.



Διάγραμμα 4: Αξιολόγηση της όλης διαδικασίας της μαθησιακής παρέμβασης

Στο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε από τους μαθητές, αν το επιθυμούσαν να καταγράψουν αυτό που τους άρεσε ή αυτό που δεν τους άρεσε στην όλη διαδικασία.
Οι περισσότεροι μαθητές που απάντησαν σε αυτή την ερώτηση (απάντησαν οι δέκα οχτώ από τους είκοσι τέσσερεις), είχαν θετικά σχόλια και τα αρνητικά σημεία επικεντρώθηκαν στο πολύ σφιχτό χρονοδιάγραμμα και στη συμπεριφορά κάποιων συμμαθητών τους κατά τη διάρκεια της παρουσίασης.
Εκείνο που προξένησε ιδιαίτερη εντύπωση είναι δύο σχόλια, τα οποία έγιναν από διαφορετικούς μαθητές, αλλά εκφράζουν την πραγματικότητα σε τέτοιου είδους εγχειρήματα και τα οποία παρατίθενται:
Μαθητής/τρια 1: *«Η ομάδα μας δε συνεργάστηκε καθόλου και πιστεύω ότι δεν καταφέραμε να βγάλουμε μια καλή παρουσίαση»*
Μαθητής/τρια 2: *«ΕΠΙΤΕΛΟΥΣ! Η συνεργασία όλων των μαθητών»*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αγορογιάννης Α. Ζάχαρης Ζ. Γούδος Σ (2008): Σύγχρονη Τηλεκπαίδευση: Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και μελέτες περιπτώσεων αξιοποίησής τους στο Α.Π.Θ., στο Παναγιώτης Αναστασιάδης (επιμέλεια), Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, σ.σ. 133-179. Αθήνα, Gutenberg.

ΑΓΩΝΕΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ - ΑΝΤΙΛΟΓΙΑΣ 2012-2013, Αρ.Πρωτ.162550/Γ2/21-12-2012, έγγραφο του ΥΠΑΙΘΠΑ.

Γιαγκάζογλου Σ. (2008). Το μάθημα των Θρησκευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Άρθρο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: Ανάκτηση στις 6/3/2014 από το: http://www.pi-schools.gr/lessons/religious/analekta/30.pdf .

Γκίκας Α. (2010). Ψηφιακή Τάξη: Μια περίπτωση αξιοποίησης των μαθητικών Η/Υ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΕΠ-ΤΠΔΕ), με θέμα: «Το μέλλον της Μάθησης», Τα Πρακτικά σ.σ. 199-215.

Krakow, E. (2004) Project Collaboration: experiment in education, McGill Reporter > Volume 36: 2003-2004 > January 22, 2004 > Project Collaboration: Experiment in education. Ανάκτηση στις 28/2/2014 από το: http://www.mcgill.ca/reporter/36/09/collaboration/

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. (3η εκ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Μητροπούλου Β., Βασιλόπουλος Χ., Ακανθοπούλου Κ., & Χύτας Αθ., (2000). Βιβλίο Καθηγητή για τις διδακτικές ενότητες : 1. Η δεύτερη περιοδεία του Αποστόλου Παύλου στην Ελλάδα 2. Η Βυζαντινή Θεσσαλονίκη 3. Το Ισλάμ.. Συνοδευτικό υλικό σε CD ROM του εκπαιδευτικού λογισμικού, που αναπτύχθηκε στα πλαίσια του έργου ΝΑΥΣΙΚΑ του ΥΠΕΠΘ και του Ι.Τ.Υ. (Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών) στα πλαίσια της ΟΔΥΣΣΕΙΑΣ με τίτλο: «Θρησκευτική Πληροφορική : Ανάπτυξη Πιλοτικού Λογισμικού Πολυμέσων για τη θεματική ενότητα της Θρησκευτικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση» Αθήνα.

Osberg, K.M. (1997) Constructivism in practice: the case for meaning-making in the virtual world, Dissertation University of Washington.

Peterson, B. (1999). Tracking and the Project Method, Rethinking schools online, Volume 13, No. 2-Winter 1998/99. Ανάκτηση στις 28/2/2010 από το http://www.rethinkingschools.org/archive/13_02/track.shtm .

Simonson, M. & Maushak, N. (1996). Situated Learning, Instructional Technology and Attitude Change. In Hillary McLellan (Ed.) Situated Learning Perspectives, 225-242. NJ: Educational Technology Publications: Englewood Cliffs

Αξιοποίηση εκπαιδευτικής μουσειοσκευής

Κουσκούτη Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 M.Ed.
vakous@gmail.com

Περίληψη

Η σχέση πολιτισμού και παιδείας είναι ευρύτατη και είναι γνωστές οι θέσεις εκείνες που θεωρούν τους χώρους πολιτισμικής προσφοράς όπως τα μουσεία, ως γόνιμο περιβάλλον ανάπτυξης και καλλιέργειας πολιτιστικής παιδείας και μουσειακής αγωγής. Τα μουσεία, ως εκπαιδευτικά ιδρύματα, προσπαθούν να ανταποκριθούν επάξια στον ρόλο τους μέσα από τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικού υλικού ή δραστηριοτήτων. Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζεται η εκπαιδευτική μουσειοσκευή με θέμα «*Οι ήρωες της ελληνικής επανάστασης μέσα από τις προσωπογραφίες του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου για μαθητές Ε΄ και Στ΄ τάξης*», η οποία σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε από εκπαιδευτικούς Π.Ε.70 στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας. Έγινε προσπάθεια σύνδεσης, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού, του μουσείου με το σχολείο. Τα οφέλη που θα προκύψουν από τη συνεργασία αυτή αφορούν τόσο το μουσείο όσο και το σχολείο.

Λέξεις - κλειδιά: μουσειακή εκπαίδευση, μουσειοσκευή, αναλυτικό πρόγραμμα

Εισαγωγή

Όταν η επίσκεψη μιας σχολικής τάξης σε ένα μουσείο είναι δύσκολο να πραγματοποιηθεί, όπως είναι η περίπτωση των σχολείων που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές, ή όταν ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να εξασφαλίσει την καλύτερη εξοικείωση των μαθητών του με τα αντικείμενα των συλλογών του μουσείου, που πρόκειται να επισκεφτεί, ένα χρήσιμο εργαλείο είναι οι μουσειοσκευές. Η αφετηριακή σκέψη πάνω στην οποία στηρίζεται η δημιουργία τους είναι η παραδοχή της άποψης ότι η εμπειρία της γνωριμίας με το αυθεντικό μουσειακό αντικείμενο έχει αναντικατάστατη παιδευτική αξία(Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 1991, σελ. 33-35).

Η σχέση μουσείου-σχολείου ως αμφίδρομη διεργασία

Στη σύγχρονη εποχή η θεωρία του εποικοδομισμού στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στους πολιτιστικούς οργανισμούς, γιατί ταιριάζει στην άτυπη και εθελοντική φύση της παιδείας που παρέχεται σε αυτούς (Hein, 2006, σελ. 340-352).

Η δια βίου μάθηση αποτελεί στις μέρες μας έναν από τους σημαντικότερους στόχους της εκπαίδευσης. Τα μουσεία καλούνται να λειτουργήσουν όχι μόνο ως συμπληρώματα στην επίσημη σχολική εκπαίδευση, αλλά και ως φορείς ίσης υπόστασης, με σκοπό την ανάπτυξη κινήτρων που θα συμβάλει στην προώθηση της δια βίου μάθησης ανατρέποντας τις παραδοσιακές δομές της εκπαίδευσης (Ντιρογιάννη, 2011). Τα μουσεία αποτελούν πηγή πολύτιμης πολιτιστικής, ιστορικής και επιστημονικής γνώσης. Η συμβολή τους όμως στον χώρο της εκπαίδευσης είναι η εναλλακτική μορφή προσέγγισης της γνώσης μέσω της παρατήρησης,

της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και της οργάνωσης εκπαιδευτικών προγραμμάτων απευθυνόμενα σε μαθητές σχολείων.

Στόχος των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού που παράγουν είναι η δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε μέσα από τον πειραματισμό, την ανακάλυψη, την έρευνα και την παρατήρηση να βιώσουν μια ευχάριστη εμπειρία αποδεσμευμένα από το άγχος της εξέτασης και της αποτυχίας (Hein, 2006, σελ. 348).

Στη μακρά πορεία του το μουσείο, μέχρι να κατακτήσει τον κοινωνικό του χαρακτήρα πέρασε πολλές διακυμάνσεις. Σήμερα καλείται να προσδιορίσει με σαφήνεια τον ρόλο του και να επικεντρωθεί στον επισκέπτη και τα ενδιαφέροντά του. Τα παιδιά και οι νέοι θα πρέπει να είναι οι πρώτοι αποδέκτες του διευρυμένου ρόλου του και σε κοντινή απόσταση από το σχολείο αναζητώντας σε αυτό το κοινό του, αλλά και σε άμεση σχέση με την εκπαιδευτική κοινότητα για τη διάγνωση των αναγκών που βασίζονται στον σχολικό προγραμματισμό (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002).

Από την άλλη πλευρά το σχολείο καταγράφει τις αδυναμίες του και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις μιας πραγματικότητας που συνεχώς μεταβάλλεται. Η συνεργασία μουσείου και σχολείου προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την ολιστική καλλιέργεια των παιδιών, που διευκολύνεται τα τελευταία χρόνια από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κακούρου-Χρόνη, 2005, σελ.37). Τη συνεργασία αυτή ενισχύει και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, στο οποίο εντάσσεται και η Ευέλικτη Ζώνη, που καλύπτει δύο έως τέσσερις διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως του σχολικού προγράμματος και στη στοχοθεσία της συνιστάται η επίσκεψη σε μουσεία και μουσειακούς χώρους. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να κάνει τις επιλογές του και να ορίσει προτεραιότητες συνδυάζοντας τη διδακτική με την επίσκεψη στο μουσείο ή σε κάποιον άλλο χώρο.

Η επιλογή της ύλης των μαθημάτων που διδάσκονται στα σχολεία σχετίζεται με στοιχεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Το σχολείο αντιμετωπίζει το μουσείο ως χώρο συμπλήρωσης της γνώσης και ευκαιρία εμπέδωσής της. Για τον λόγο αυτό αποτελεί αίτημα από την πλευρά των εκπαιδευτικών η αναθεώρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων των μουσείων και η προσαρμογή τους στα σχολικά προγράμματα (Δάλκος, 2000, σελ. 27). Τα μουσεία από την άλλη δεν στοχεύουν να υποκαταστήσουν τη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό, αλλά να δώσουν σε αυτόν τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί τις μουσειακές εκθέσεις αξιοποιώντας τες κατάλληλα στις επιδιώξεις του και τους βασικούς του στόχους (Χατζηασλάνη, 1991, σελ. 65-69).

Εκείνη που συμβάλλει καθοριστικά στη συνεργασία μουσείου και σχολείου είναι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, μέσω της οποίας προωθείται η διασύνδεση γνωστικών αντικειμένων και η σφαιρική ανάλυση βασικών θεμάτων. Το σχολείο μπορεί να ζητήσει από το μουσείο, ανάλογα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τις διδακτικές ενότητες να εκπονήσει εκπαιδευτικά προγράμματα ή να παράγει εκπαιδευτικό υλικό που θα πληροί τους στόχους του (Κακούρου-Χρόνη, 2005, σελ. 42).

Η μουσειοσκευή ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη σχολική τάξη και υλικό προπαρασκευαστικό της μουσειακής επίσκεψης

Πρόκειται για «βαλίτσες» ή «κουτιά» ή γενικότερα «φορητή κατασκευή», που περιέχουν τρισδιάστατο εποπτικό υλικό από αντικείμενα του μουσείου ή αντίγραφα αυτών, φυλλάδια ενημέρωσης και δραστηριοτήτων, διαφάνειες, οπτικοακουστικό υλικό, παιχνίδια και ό,τι άλλο κρίνεται απαραίτητο για την καλύτερη προσέγγιση των συλλογών του μουσείου από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Ταξιδεύουν από σχολείο σε σχολείο και φέρνουν σε επαφή τον κόσμο του μουσείου με το σχολείο (Πλατή, 2002). Κάθε μουσειοσκευή έχει διαφορετικό θέμα (ιστορικά θέματα, λαογραφικά, εικαστικά, φυσικής ιστορίας, λογοτεχνικά κ.λπ.) και σύμφωνο με το είδος του μουσείου, που αντιπροσωπεύει. Η δυνατότητα για μάθηση από αυθεντική πηγή, την οποία προσφέρουν αντικείμενα του μουσείου επαναφέρει και ανανεώνει τη χρήση εποπτικού υλικού στην αίθουσα διδασκαλίας (Νάκου, 2001, σελ. 63-67).

Η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού από το μουσείο, με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, ο ελκυστικός τρόπος της παρουσίασης των εκθεμάτων του με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, συμβάλλουν στη διεύρυνση του θεσμού του μουσείου και στην ανάδειξή του. Ο μαθητής ερχόμενος σε επαφή με τον πολιτισμό που προάγει το μουσείο έχει τη δυνατότητα να εντάσσει τον εαυτό του σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, να γνωρίζει την ιστορία του τόπου του, αλλά και την ιστορία άλλων λαών και πολιτισμών.

Ξεφεύγοντας από τον ρόλο του «παθητικού» επισκέπτη οι μαθητές έχουν την ευκαιρία, μέσω των μουσειοσκευών, να αναπτύσσουν δεξιότητες κατανόησης και να συνδιαλέγονται με εκθέματα της εποχής στην οποία ανήκαν, τους δημιουργούς ή τους ανθρώπους που τα χρησιμοποιούσαν, την καθημερινή τους ζωή. Η πρώτη λοιπόν επαφή των παιδιών με την πολιτισμική μας κληρονομιά πραγματοποιείται αβίαστα μέσα στον οικείο χώρο της σχολικής αίθουσας. Όμως η μουσειοσκευή δεν λειτουργεί μόνο ως μέσο επικοινωνιακής στρατηγικής του μουσείου, αλλά και ως πρωτότυπο προϊόν που περιέχει κυρίως εποπτικό υλικό και μπορεί να ενισχύσει το διδακτικό πρόγραμμα του εκπαιδευτικού με προτάσεις και ιδέες δίνοντας τη δυνατότητα στους χρήστες να αξιοποιούν και να αναπτύσσουν όλα τα είδη της νοημοσύνης (Κοκκινάκης, 2008, σελ.21-35).

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι αναγκαίο να λαμβάνουν υπόψη την ηλικία, τις ατομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των ατόμων και των ομάδων στις οποίες απευθύνονται. Πρέπει να διεγείρουν τη φαντασία, να ελέγχουν τις προηγούμενες γνώσεις και να δημιουργούν θετικά συναισθήματα, απορία, ενθουσιασμό για περαιτέρω αναζητήσεις μέσα σε πλαίσιο ψυχαγωγίας και αισθητικής απόλαυσης.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή η κατασκευή μουσειοσκευών σε μουσεία είναι μια πρόκληση, καθώς επιβάλλει ανοιχτές εναλλακτικές διαθεματικές διαπολιτισμικές μεθόδους για την ανάδειξη της πολυσημίας των πολιτισμικών αντικειμένων. Με τον τρόπο αυτόν παρέχεται η δυνατότητα σε διαφορετικές ομάδες κοινού να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής προσέγγισης, ανάγνωσης, ερμηνείας και κατανόησης του πολιτισμού (Νάκου, 2006, σελ. 67-74). Το περιεχόμενο των μουσειοσκευών δεν αποτελεί

κλειστό σχήμα, αλλά ανάλογα με το κοινό που απευθύνεται μπορεί να εμπλουτιστεί και να διαμορφωθεί κατάλληλα (Αντζουλάτου - Ρετσίλα, 1991, σελ. 33).

Κυρίαρχο ρόλο στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού της μουσειοσκευής έχει πάντα ο εκπαιδευτικός. Εκείνος γνωρίζει το γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο της τάξης του κι εκείνος μπορεί να θέσει στόχους και να εμβαθύνει στο θέμα όσο θέλει και κρίνει απαραίτητο (Χατζηασλάνη, 1991, σελ.11). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει το υλικό με όποιον τρόπο θεωρεί καλύτερο για την ομάδα του προτρέποντας τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά στην παρουσίασή του. Ο εκπαιδευτικός διαθέτει την πείρα του γνωστικού αντικειμένου του και της ομάδας με την οποία συνεργάζεται.

Μια μουσειοσκευή συνήθως περιλαμβάνει: έντυπο εκπαιδευτικού (οδηγίες χρήσης και πληροφορίες, διδακτικοί στόχοι), έντυπο δραστηριοτήτων (ασκήσεις με αντιστοίχιση, ακροστιχίδες, σταυρόλεξα, συμπλήρωση κενών, κ.λπ.), προτεινόμενες δραστηριότητες – εφαρμογές με τη μορφή puzzle, επιτραπέζιου παιχνιδιού, χειροτεχνίας, λογισμικά κ.λπ., cd με το παραπάνω υλικό σε ψηφιακή μορφή.

Όλα τα παραπάνω τοποθετούνται μέσα σε μια ειδική κατασκευή που ετοιμάζεται (βαλιτσάκι, τσάντα, κασελάκι κ.λπ.) ανάλογα με το θέμα της μουσειοσκευής.

Σημαντικό είναι ότι η μουσειοσκευή είναι εναλλακτικός τρόπος μάθησης, γι’ αυτό πρέπει να προβλέπεται η ευελιξία του υλικού, καθώς και να επιλέγονται μέσα ελκυστικά και αποτελεσματικές μέθοδοι προσέγγισης. Στο κέντρο του σχεδιασμού της μουσειοσκευής βρίσκεται η πεποίθηση ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία ενεργητικής συναισθηματικής εμπλοκής και εμπειρίας. Η άριστη γνώση των αντικειμένων αποτελεί βασική αρχή για τους σχεδιαστές της μουσειοσκευής.

Η μουσειοσκευή: «Εθνικό Ιστορικό Μουσείο:
Ανακαλύπτω τους ήρωες της ελληνικής επανάστασης»

Η φορητή εκπαιδευτική μουσειοσκευή «Εθνικό Ιστορικό Μουσείο: Ανακαλύπτω τους ήρωες της Ελληνικής Επανάστασης», σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από τη γράφουσα στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας για Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Η μουσειοσκευή απευθύνεται σε μαθητές που φοιτούν στην Ε΄(Πέμπτη) και στην ΣΤ΄ (Έκτη) τάξη του Δημοτικού Σχολείου (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), δηλαδή στην ηλικιακή ομάδα 10-12 ετών. Ως διδακτικό υλικό και αντικείμενο, εντάσσεται στο μάθημα της Ιστορίας των Νεότερων Χρόνων, την οποία διδάσκονται οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Με κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών από τον εκπαιδευτικό μπορεί να παρουσιαστεί και στους μαθητές της Ε΄ τάξης.

Το θέμα της μουσειοσκευής είναι: «Οι ήρωες της ελληνικής επανάστασης μέσα από τις προσωπογραφίες του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου» και περιλαμβάνει τα εξής:

Φάκελο εκπαιδευτικού: καρτέλα περιεχομένων, καρτέλα με τους γενικούς και ειδικούς στόχους του παιχνιδιού και των φύλλων εργασίας, καρτέλα με οδηγίες χρήσης του υλικού, καθώς και με ιδέες, προτάσεις, κατευθύνσεις.

Καρτέλες με τα περιεχόμενα, τον στόχο και τους κανόνες του παιχνιδιού κατασκευής (για κάθε παιχνίδι-κατασκευή ξεχωριστά στο εσωτερικό του κουτιού τους).

Φυλλάδιο εκπαιδευτικού με πληροφορίες για το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο και τις προσωπογραφίες των ηρώων της Επανάστασης του 1821.

Φυλλάδιο με φύλλα εργασίας για τους μαθητές.

Διαφάνειες (ppt σε cd) για τη σχολική τάξη.

Πτυσσόμενες κάρτες που εικονίζουν τις προσωπογραφίες των ηρώων.

Αφίσα, που θα αναρτηθεί στον πίνακα ανακοινώσεων της σχολικής αίθουσας ως εποπτικό υλικό.

Επιτραπέζιο παιχνίδι «Μάντεψε ποιος» με θέμα τις προσωπογραφίες των ηρώων της Επανάστασης.

Κατασκευή «Φτιάχνω τη δική μου προσωπογραφία». Οδηγίες, πινέλα, νερομπογιές και λαδοπαστέλ.

Cd με επιλεγμένα μουσικά κομμάτια, Cd με το φυλλάδιο των φύλλων εργασίας και της χειροτεχνίας, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να εκτυπώσει και Cd με έξι επιλεγμένα βίντεο από την Εκπαιδευτική Τηλεόραση με θέμα τη βιογραφία σημαντικών προσώπων της Επανάστασης του 1821.

Έντυπο παράδοσης και παραλαβής, και έντυπο αξιολόγησης του υλικού από τον εκπαιδευτικό.



Εικόνα 1: Το περιεχόμενο

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Το υλικό της συγκεκριμένης μουσειοσκευής σχεδιάστηκε με βάση τους εξής εκπαιδευτικούς στόχους και σύμφωνα πάντα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματι-

κό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του μαθήματος της Ιστορίας, των Εικαστικών και της Μουσικής της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες)

Να γνωρίσουν το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο και τις προσωπογραφίες των ηρώων της ελληνικής επανάστασης. Να γνωρίσουν τα σημαντικότερα γεγονότα (κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά, στρατιωτικά, κ.ά.) από τις παραμονές της ελληνικής επανάστασης του 1821 μέχρι την ίδρυση του ελληνικού κράτους. Να εκτιμήσουν τους αγώνες για ελευθερία, εθνική ανεξαρτησία και κοινωνική δικαιοσύνη. Να γνωρίσουν ήθη και έθιμα της περιόδου εκείνης. Να εκτιμήσουν τον ρόλο των θρύλων των παραδόσεων και των συμβολισμών κατά τα χρόνια της σκλαβιάς στη διατήρηση της ιδιαιτερότητας των Ελλήνων. Να εκτιμήσουν την αυτοθυσία των αγωνιστών, τους λόγους της αποτυχίας και τις επιπτώσεις που είχε αυτή η Επανάσταση. Να ασκηθούν στο να οργανώνουν και να ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και τις απόψεις τους προφορικά ή γραπτά, μέσω τεχνικών του περιγραφικού και αναφορικού λόγου. Να γνωρίσουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των ανθρώπων στην ιστορική τους πορεία. Να σχηματίσουν προσωπική άποψη για και να διαμορφώσουν υπεύθυνη στάση για τα κοινωνικά, πολιτιστικά και εθνικά προβλήματα όσο είναι δυνατό. Να βιώσουν την κατανόηση του ιστορικού χρόνου και να εξοικειωθούν με την ορολογία της ιστορικής επιστήμης. Να έρθουν σε επαφή με την τέχνη της προσωπογραφίας και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν την τέχνη.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Στο πλαίσιο της διερευνητικής/ανακαλυπτικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης επιδιώκεται να κατανοήσουν τις προσωπικότητες των ηρώων της ελληνικής επανάστασης μέσα από τις προσωπογραφίες του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου, τις πληροφορίες, τις εικόνες, τις δραστηριότητες, την επίσκεψη και την επαφή με αντικείμενα, έγγραφα κ.ά.

Να οικοδομήσουν τη νέα γνώση αναλαμβάνοντας κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης και να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητά της. Να εξοικειωθούν με τη διερεύνηση και επιλογή πληροφοριών μέσα από το πλούσιο υλικό του διαδικτύου.

Ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. οι μαθητές

Να εξοικειωθούν με τη χρήση του Η/Υ. Να προσεγγίσουν τις Τ.Π.Ε ως εργαλεία και πηγές μάθησης. Να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα (παρατήρηση, επιλογή και καταγραφή χρήσιμων πληροφοριών, σύγκριση με την ερμηνεία κ.ά.).

Γενικότερα οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν τη χρηστικότητα του υπολογιστή ως μέσο διδασκαλίας ή ακόμη –χωρίς να είναι αναγκαίο- ως γνωστικό αντικείμενο (το ίδιο το λογισμικό δηλαδή) μέσα από απλές δραστηριότητες. Έτσι μπορεί να επιτευχθεί η σύνδεση της παιδαγωγικής διάστασης της διδασκαλίας με την τεχνολογική.

Λογισμικά που χρησιμοποιούνται: Εφαρμογές Διαδικτύου (internet). Λογισμικό παρουσίασης, Power Point.

Αξιολόγηση του υλικού από εκπαιδευτικούς ΠΕ70

Η φορητή εκπαιδευτική μουσειοσκευή με θέμα Εθνικό Ιστορικό Μουσείο: Ανακαλύπτω τους ήρωες της Ελληνικής Επανάστασης, μετά τον λεπτομερή σχεδιασμό και την κατασκευή της, διανεμήθηκε σε έξι εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δάσκαλοι ΠΕ70) προκειμένου να αξιολογήσουν το περιεχόμενό της. Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών ήταν: η υπηρεσιακή κατάσταση (έτη συνολικής υπηρεσίας, θέση ευθύνης), η διδακτική εμπειρία σε Ε΄και Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, οι σπουδές- επιμόρφωση, η γνωριμία με το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο κατά το παρελθόν και η διδακτική αξιοποίηση φορητού εκπαιδευτικού υλικού άλλου Μουσείου. Εργαλείο αξιολόγησης ήταν το ερωτηματολόγιο (10 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ανοιχτού).

Συμπεράσματα

Τα ερωτηματολόγια εξετάστηκαν προσεκτικά μετά τη συμπλήρωσή τους και τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν τα εξής:

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και είχαν από 13 έως 34 έτη υπηρεσίας. Είχαν επιμορφωθεί στις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση (Α΄ και Β΄ επίπεδο). Δύο από αυτούς είχαν μετεκπαιδευθεί σε Διδασκαλεία στην Ειδική Αγωγή και είχαν επιμορφωθεί στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Δύο κατείχαν θέση ευθύνης, του διευθυντή και υποδιευθυντή σχολικής μονάδας. Η διδακτική τους εμπειρία σε τμήματα Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου ήταν από 3 έως 20 χρόνια.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν επισκεφτεί μουσειακούς χώρους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν επισκεφτεί στο πλαίσιο των σχολικών επισκέψεων το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο εκτός από έναν. Κανένας δεν είχε δανειστεί εκπαιδευτικό υλικό από το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο και τρείς είχαν δανειστεί εκπαιδευτικό υλικό (μουσειοσκευή) από άλλο μουσείο.

Όσον αφορά τον βαθμό κάλυψης του θέματος σε συνάρτηση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) : α) για τους μαθητές της Ε΄ τάξης, πέντε εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως είναι επαρκής και ένας πλήρης και β) για τους μαθητές της Στ ΄τάξης και οι έξι εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως είναι πλήρης.

Όσον αφορά τον βαθμό κάλυψης των γνωστικών και των συναισθηματικών στόχων του υλικού και οι έξι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι είναι πλήρης.

Όσον αφορά τον βαθμό κάλυψης των ψυχοκινητικών στόχων του υλικού τρεις σημείωσαν ότι είναι πλήρης και τρεις επαρκής.

Όσον αφορά τον βαθμό επάρκειας των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του υλικού και οι έξι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως είναι πλήρης.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική αξία του υλικού σχετικά με τη συνεργατική μάθηση και τον εποικοδομισμό και οι έξι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως είναι πλήρης.

Όσον αφορά τον βαθμό παρουσίασης του θέματος και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων ως προς την αλληλουχία, τη συνάφεια, την αλληλοκατανόηση και τη συμπληρωματικότητα, πέντε εκπαιδευτικοί σημείωσαν πλήρης και ένας επαρκής.

Όσον αφορά τη φιλικότητα και ευχρηστία του υλικού και την κατανόηση των οδηγιών χρήσης του και οι έξι εκπαιδευτικοί σημείωσαν πως είναι πολύ εύχρηστο και κατανοητό τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τις οδηγίες χρήσης του υλικού και οι έξι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι είναι πολύ κατανοητές.

Όσον αφορά τα παιχνίδια, το έντυπο και το ψηφιακό υλικό που περιλαμβάνεται στη μουσειοσκευή οι εκπαιδευτικοί έκριναν στην πλειοψηφία τους ότι είναι ικανοποιητικό ως και πολύ ικανοποιητικό.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε σαφές πως η μουσειοσκευή αποτελεί ένα πολύπλευρο εποπτικό υλικό. Παρουσιάζει ποικιλία και ευρηματικότητα στις δραστηριότητές της μετατρέποντας τη μάθηση σε ένα γοητευτικό παιχνίδι, που προσφέρει πλήθος ιστορικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων. Σχεδιασμένη με τρόπο που συνδυάζει τις νέες τεχνολογίες με την εικόνα και το κείμενο, ωθεί τους μαθητές στη διερευνητική μάθηση και τον εποικοδομισμό και τους προετοιμάζει, ώστε η επίσκεψη στο Μουσείο να καταστεί παιδαγωγικά ωφέλιμη και εκπαιδευτικά γόνιμη. Συμβάλλει στην αποτελεσματική συνεργασία μουσείου και σχολείου, έτσι ώστε να εξασφαλιστούν κίνητρα για ενεργητική μάθηση, εξοικείωση με τον μουσειακό χώρο και τις συλλογές του συγκεκριμένου Μουσείου, δηλαδή του Εθνικού Ιστορικού Μουσείου και να δοθεί το έναυσμα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς για προγραμματισμό διδακτικών επισκέψεων σε αυτό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (1991). «Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης: Οι φορητές εκπαιδευτικές μονάδες». *Αρχαιολογία και Τέχνες*, τ. 38, σ. 33-35.

Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2005). *Μουσείο-Σχολείο: Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης

Κοκκινάκης, Π. (2008). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner και στη σχέση της με την εκπαίδευση*, Κέντρο Δια Βίου Μάθησης και Αειφόρου Ανάπτυξης-Koge Business College Denmark.

Νάκου, Ε. (2001). *Εμείς τα πράγματα και ο πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος

Νάκου, Ε.(2006). «Μουσεία και Σχολεία –Εμπειρίες και Προοπτικές» Εισήγηση στο Επιστημονικό Διήμερο με θέμα: Η τέχνη και ο πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων, Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 67-74, ανακτήθηκε 19/1/14 από: http://www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/NAKOY.pdf

Ντιρογιάννη, Δ. (2011). «Μουσεία: πεδία εφαρμογής σύγχρονων θεωριών μάθησης» στο Δ., Καλεσοπούλου, (επιμ.). *Παιδί και εκπαίδευση στο Μουσείο*, Αθήνα: Πατάκη, σ. 75-92.

Πλατή, Μ. (2002). «Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης-Ίδρυμα Ν. Π. Γουλανδρή. Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων», στο Γ., Κόκκινος και Ε., Αλεξάκη, *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 235.

Σπαθάρη-Μπεγλίτη, Ε, (2002). «Μεθοδολογικές αρχές σύνδεσης σχολείου και κοινωνίας μέσω της διαδικασίας σύστασης εκπαιδευτικής σκευής και σχολικού μουσείου-Προετοιμασία του μαθητή στην ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργίας και αξιοποίησής τους στο πλαίσιο ενός ανοιχτού στην κοινωνία σχολείου» στο Γ., Κόκκινος, και Ε., Αλεξάκη, *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή,* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 213-218.

Χατζηασλάνη, Κ. (1991). «Α΄ Εφορεία Προϊστορικών & Κλασικών Αρχαιοτήτων: «Οι εκπαιδευτικές μουσειοσκευές», *Αρχαιολογία και Τέχνες,* (38),σ. 11.

Χατζηασλάνη, Κ. (1991). «Η δημιουργία και η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων στην Ακρόπολη Αθηνών», *CECA 88 Proceedings*, Αθήνα: International Council of Museums, σ. 65-69.

Ξενόγλωσση

Hein, G, (2006). «Museum Education», στο S., Mc Donald, *A companion to Museum Studies.* Oxford: Blackwell Publishing, pp 340-352.

Αξιοποίηση των Project Λυκείου για θέματα Φ.Α. και Αθλητισμού

Λαμπάκη Ολυμπία[1], Αντωνίου Παναγιώτης[2]
[1]*Υποψήφια Διδάκτορας,, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, 1ο ΓΕΛ Ξάνθης*
2006@windtools.gr
[2]*Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, Δ.Π.Θ., panton@phyed.duth.gr*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση της αξιοποίησης των ερευνητικών εργασιών (Projects) Λυκείου για θέματα ΦΑ και Αθλητισμού και η διερεύνηση της ικανοποίησης των συμμετεχόντων. Το συγκεκριμένο project είχε ως θέμα την ασφαλή κολύμβηση και διδάχθηκε καθ όλη τη διάρκεια του Α τετραμήνου σε 27 μαθητές και μαθήτριες της Β’ τάξης Γενικού Λυκείου της Ξάνθης. Στο μεγαλύτερο μέρος των διδακτικών δίωρων του μαθήματος (10) οι μαθητές συμμετείχαν στην πράξη με κινητικές δραστηριότητες, ενώ στα υπόλοιπα δίωρα (6) απασχολήθηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής. Ένα σύνολο εφαρμογών του web.02 χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της συμμετοχής των μαθητών στην εργασία. Ιδιαίτερα χρησιμοποιήθηκε όμως ένα ιστολόγιο, ως αποθετήριο γνώσης και χώρος επικοινωνίας. Για την διερεύνηση της ευχαρίστησης που αντλούν ή όχι τα παιδιά σε δράσεις αυτής της μορφής, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «ικανοποίησης από το μάθημα της ΦΑ» των Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis (2002), που συμπλήρωσαν οι μαθητές/ήτριες στο τέλος του τετραμήνου. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι συμμετέχοντες παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις σε κάθε ένα από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου και στο συνολικό σκορ.

Λέξεις - κλειδιά: ερευνητική εργασία, ασφαλής κολύμβηση, ικανοποίηση

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα του 2014 αλλά και σε ολόκληρη την ευρωπαϊκή ήπειρο το πρόβλημα της υποκινητικότητας και των διαφόρων μεταβολικών παθήσεων που συνδέονται μ αυτή, θα μπορούσε να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί έως ένα βαθμό με την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας (ΦΔ) εντός κι εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Fernandes & Sturm, 2011· Thivel et al., 2011). Ωστόσο στο Λύκειο λόγω των περιορισμένων ωρών που διατίθενται για το μάθημα και της μειωμένης παρακίνησης για ενεργή συμμετοχή των μαθητών , δεν επιτυγχάνεται το επίπεδο της φυσικής δραστηριότητας (ΦΔ) που συντελεί στην ψυχοσωματική υγεία (Διγγελίδης, Κάμτσιος & Θεοδωράκης, 2007· Μπερτάκη, Μιχαλοπούλου, Αργυροπούλου & Μπιτζίδου, 2007). Για να υπάρχουν βελτιώσεις σε φυσιολογικές παραμέτρους μέσα από την κάθε μορφής άσκηση, απαιτείται χρόνος. Οι έφηβοι πρέπει να συμμετέχουν σε οργανωμένη μέτριας έντασης ΦΔ τουλάχιστον τρεις φορές την εβδομάδα και να λαμβάνουν τα ερεθίσματα για την περαιτέρω εξωσχολική ενασχόλησή τους (Cavill, Biddle & Sallis, 2001· NASPE, 2010).

Στο σημείο αυτό παρατηρείται το οξύμωρο όσον αφορά στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική για τη Φυσική Αγωγή (ΦΑ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι ώρες δεν επαρκούν και

δυστυχώς υπάρχει σταδιακή μείωση στο Γυμνάσιο (Β τάξη) και στο Γενικό Λύκειο (Β τάξη). Σύμφωνα με το νόμο 4186 της 17-9-2013, στο Γενικό Λύκειο και στο ΕΠΑΛ, προβλέπεται να διδάσκεται η ΦΑ δύο (2 ώρες) την εβδομάδα στην Α΄ τάξη και μία (1) ώρα στις άλλες δύο τάξεις.

Συνεπώς το πρόβλημα της υποκινητικότητας με ό τι αυτό συνεπάγεται έχει τις ρίζες του στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Είναι απαραίτητη η αναζήτηση λύσεων από τους ΚΦΑ για την αντιμετώπιση του.

Σκοπός εργασίας: Τα project ως επιπλέον ώρες ΦΑ

Αντισταθμιστικός παράγοντας, έως ένα σημαντικό ποσοστό, θα μπορούσε να καταστεί η αξιοποίηση των κάθε λογής project, είτε με τη μορφή της «Άσκησης και Φύση» (Γυμνάσιο), είτε ως «Ερευνητική Εργασία» (Α και Β Λυκείου) στο πεδίο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών σπουδών είτε τέλος ως αυτόνομα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας). Τέλος, και οι αδελφοποιημένες συνεργασίες σχολείων σε επίπεδο ευρωπαϊκής ένωσης (e-twinning) με σχετικές θεματικές ενότητες που αφορούν στη ΦΔ και στον αθλητισμό μπορούν να συμβάλλουν στη φυσική και συναισθηματική κινητοποίηση των εφήβων μέσα από την αύξηση των διατιθέμενων ωρών.

Οι ΚΦΑ μπορούν να αξιοποιήσουν ανάλογα με τις επιστημονικές γνώσεις και τα ενδιαφέροντα τους τα κάθε λογής project ώστε να παρατείνουν ουσιαστικά τις ώρες του μαθήματος μέσα από τις ενότητες της βιωματικής – πρακτικής μάθησης. Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αξιοποιούνται οι περισσότερες από τις ώρες για εξάσκηση κινητικών δεξιοτήτων στην αυλή και οι διαθέσιμες εκπαιδευτικές μετακινήσεις σε χώρους άθλησης και φυσικής δραστηριότητας. Μέσα από την κίνηση μπορούν να επιτευχθούν αλλαγές στο γνωστικό, συναισθηματικό - κοινωνικό τομέα των μαθητών/τριών και φυσικά οφέλη στο κομμάτι που αφορά τη διά βίου άσκηση για την υγεία.

Η επιλογή του θέματος: «Κολυμπάω με ασφάλεια»

Η αξιοποίηση των ερευνητικών εργασιών (ε. ε.) σε θέματα ΦΑ και αθλητισμού δεν αποτελεί καινοτομία, ιδίως σε θεωρητικό επίπεδο (Ντάνης, 2013). Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε με σκοπό την επιπλέον άσκηση των μαθητών/τριών κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος και τη δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι στην κολύμβηση δια βίου. Ο ρόλος της κολύμβησης στην υγεία, αποκατάσταση και αναψυχή είναι γνωστός (Κουτλιάνος, Μαμελετζή, Σαμαρά, 2006· Αυλωνίτου, 2009). Επίσης, θεωρήθηκε απαραίτητη η διδασκαλία της ναυαγοσωστικής και των βασικών αρχών της λόγω των αρνητικών επιδόσεων που κατέχει η χώρα μας. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας εκτιμά ότι περίπου 450.000 θάνατοι οφείλονται σε πνιγμό ετησίως σε παγκόσμιο επίπεδο (WHO, 2013).

Η Ελλάδα είναι πρώτη στη λίστα με τους πνιγμούς σε όλη την Ευρώπη και δεύτερη παγκοσμίως. Στη χώρα μας σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, έχασαν τη ζωή τους από πνιγμό 5.704 άνθρωποι κατά την εικοσαετία 1980-1999. Το 2005 έχασαν τη ζωή τους λόγω πνιγμού 215 άνθρωποι, το 2006, 290, ενώ το 2007 ο αριθμός ανήλθε στους 302. Σύμφωνα με τα στοιχεία αυτά κατά μέσο όρο κάθε χρόνο 35 παιδιά και έφηβοι και 270 ενήλικες πε-

θαίνουν από πνιγμό στη χώρα μας. Το 80% των ατυχημάτων αφορά άντρες. Προφανώς, αυτή η δυσάρεστη πρωτιά καθιστά επιτακτική την ανάγκη για πληροφόρηση μικρών αλλά και μεγάλων σχετικά με τους κινδύνους που εγκυμονεί η θάλασσα και γενικά το υγρό στοιχείο. Ο αυξημένος αριθμός πνιγμών οφείλεται τόσο στην έλλειψη δεξιοτήτων κολύμβησης όσο και στην έλλειψη των προδιαγραφών ασφαλείας ή στη μη τήρησή τους (Farmakis, Spyridopoulos & Petridou, 2005).

Μέθοδος έρευνας

Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές/ήτριες της Β Λυκείου, είκοσι επτά στο σύνολο. Μετά την ανακοίνωση του θέματος – προβλήματος ακολούθησε ο διαχωρισμός της ολομέλειας σε ομάδες. Τηρήθηκε όσο γινόταν περισσότερο η δομή του project, όπως εστάλη στις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας (2013). Τηρήθηκε η αρχή της διερευνητικής – ανακαλυπτικής μάθησης και της διαθεματικότητας – διεπιστημονικότητας που αποτελεί κυρίαρχη φιλοσοφία του μαθήματος. Η ομαδοσυνεργατική πρακτική αποτέλεσε από την αρχή βάση των μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2011). Η ερευνά στηρίχτηκε σε θεωρητικές μεθόδους (αναζήτηση στο διαδίκτυο), εφαρμοσμένες (ερωτηματολόγια) και στη βιωματική – πρακτική τακτική.

Διαδικασία – Οργάνωση - Ρόλος ΤΠΕ

Αφού οργανώθηκε ο σχεδιασμός του μαθήματος, ανατέθηκαν οι εργασίες στις ομάδες. Ανακοινώθηκε ότι κάθε δεύτερη εβδομάδα το δίωρο μάθημα θα διεξάγεται στο Δημοτικό Κολυμβητήριο. Προηγουμένως ζητήθηκαν όλες οι άδειες και εγκρίσεις από τοπικούς φορείς, σχολικούς συμβούλους και γονείς – κηδεμόνες. Το πρακτικό μέρος περιλάμβανε τη διδασκαλία ενός κολυμβητικού στυλ κάθε φορά. Στην αρχή προηγούνταν επίδειξη από τη διδάσκουσα και έπειτα ακολουθούσε πρακτική εξάσκηση σε ομάδες των τεσσάρων ανά διαδρομή. Για παράδειγμα στο «ελεύθερο» διδάχτηκε πρώτα η αναπνοή, έπειτα η σωστή θέση του σώματος σε συνδυασμό με την αναπνοή, η προώθηση με τα πόδια με τη χρήση σανίδας, κατόπιν η σωστή χεριά σε συνδυασμό με την αναπνοή και ο συγχρονισμός χεριών - ποδιών. Τέλος, διδάχτηκαν η εκκίνηση από βατήρα και η στροφή.

Μία ομάδα παιδιών που βρίσκονταν εκ περιτροπής στην κερκίδα βιντεοσκοπούσε τα μαθήματα με ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές, τη βιντεοκάμερα του σχολείου και τα κινητά τηλέφωνα τους, αφού προηγουμένως δόθηκε έγγραφη άδεια από τους γονείς όλων των μαθητών/τριών. Με τη λήξη της ενότητας, γίνονταν ομαδικές ελεύθερες συνεντεύξεις για την αίσθηση που τους άφησε η όλη διαδικασία.

Για την επικοινωνία των συμμετεχόντων και τη διάδραση μεταξύ των μελών καθ όλη τη διάρκεια του τετραμήνου, σχεδιάστηκε ιστολόγιο στο οποίο δόθηκε πρόσβαση σε όλους ως διαχειριστές. Το παρόν ιστολόγιο χρησιμοποιήθηκε εκτός από την επικοινωνία, ως portfolio για το σχετικό υλικό. Επίσης, αρκετοί μαθητές «ανέβασαν»το ημερολόγιο τους. Σε κάθε μάθημα, «θεωρητικό» ή «πρακτικό» τηρούνταν ατομικό και ημερολόγιο ομάδας. Επίσης, τοποθετούσαν βίντεο υποδειγματικής τεχνικής από κορυφαίους αθλητές. Το θεωρητικό μέρος για τα επιμέρους ζητήματα του project, μετά από κάποιες δικτυογραφικές επιλογές της

διδάσκουσας, το διεκπεραίωναν οι μαθητές/ήτριες κατά κύριο λόγο στο σπίτι. Οι διορθώσεις - παρεμβάσεις γίνονταν κατά την επόμενη συνάντηση στην τάξη.

Η αξιολόγηση των κινητικών δεξιοτήτων της κολύμβησης υπήρξε αυθεντική κάθε φορά στο τέλος του μαθήματος. Χρησιμοποιήθηκε λίστα με τα σημεία κλειδιά – ελέγχου για κάθε στυλ, την οποία είχε η ΚΦΑ και κάποιοι μαθητές/ήτριες που δεν έμπαιναν για μάθημα τη συγκεκριμένη μέρα. Για παράδειγμα στο ύπτιο, δόθηκε έμφαση στα εξής σημεία: είσοδος χεριού στο νερό με το μικρό δάχτυλο πρώτα, τέντωμα γονάτων, ρολάρισμα ώμων και στροφή παλάμης προς τα επάνω. Ακόμη, μία δεύτερη αξιολόγηση μετά το πέρας των μαθημάτων πραγματοποιούνταν στην τάξη, μέσω της επίδειξης βίντεο για το οποίο είχε ληφθεί μέριμνα από την αρχή από την ομάδα των παιδιών που είχε αναλάβει την ψηφιακή αποτύπωση της προσπάθειας των συμμαθητών τους.

Ο αρχικός σχεδιασμός των πρακτικών μαθημάτων έφτανε στα οκτώ αλλά αξιοποιήθηκαν και ώρες από το μάθημα της ΦΑ για την εμπέδωση των νέων διδακτικών αντικειμένων που αφορούν στην κολύμβηση. Υπήρχαν κάποιες αρχικές αναστολές, κυρίως από τα κορίτσια για το σωματοτυπό τους, οι οποίες ξεπεράστηκαν στα δύο πρώτα μαθήματα.

Μία άλλη ομάδα μαθητών κατασκεύασε με τη χρήση των google docs ερωτηματολόγια τα οποία, τυπώθηκαν και διανεμήθηκαν σε ένα τυχαίο δείγμα μαθητών και καθηγητών. Οι μαθητές/ήτριες του συγκεκριμένου project τα συμπλήρωσαν μέσω Η/Υ, ενώ οι υπόλοιποι που έλαβαν μέρος στην έρευνα, έντυπα. Η επεξεργασία τους έγινε με την καταχώριση των δεδομένων στο excel, που είχε ήδη δημιουργηθεί στο drive, από την αρμόδια ομάδα. Από υλικό που συγκεντρώθηκε από όλες τις ομάδες της ε.ε. (παρουσιάσεις, βίντεο, φωτογραφίες, αποτελέσματα κα) δημιουργήθηκε ένα ψηφιακό βιβλίο (e-book) που αναρτήθηκε στο ιστολόγιο.

Εργαλεία Μέτρησης

Για τον έλεγχο της ευχαρίστησης των μαθητών/τριών από την κινητική κατά βάση δομή του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας διανεμήθηκε με τη λήξη του Α Τετραμήνου το ερωτηματολόγιο «ικανοποίησης» των Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis (2002). Το συγκεκριμένο όργανο σταθμίστηκε και τροποποιήθηκε για τον ελληνικό πληθυσμό αυτής της ηλικίας από το αρχικό ερωτηματολόγιο των Duda και Nicholls (1992) και αποτελείται από έναν παράγοντα και πέντε ερωτήσεις («βρίσκω το μάθημα/δραστηριότητα ενδιαφέρον/ουσα», «διασκέδασα», «δεν κατάλαβα πως πέρασε η ώρα», «μου άρεσε η δραστηριότητα» και «ήμουν πλήρως αφοσιωμένος στη δραστηριότητα»). Οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν με βάση την πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1= διαφωνώ απόλυτα, 5= συμφωνώ απόλυτα). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες S.P.S. S. 20.0. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως $p < .0.05$.

Στατιστική Επεξεργασία

Για την περιγραφή του δείγματος χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά στοιχεία των κατανομών (μέσος όρος, τυπική απόκλιση). Οι υπολογισμοί έγιναν τόσο για την ικανοποίηση συνολικά, όσο και για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε. Κατόπιν έγινε

σύγκριση των μέσων τιμών των παραγόντων ανά φύλο. Για τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο μετρήσεων χρησιμοποιήθηκε το t test για ανεξάρτητα δείγματα.

Αποτελέσματα

Η συνοχή των υποκλιμάκων – ερωτήσεων εξετάστηκε με τον συντελεστή α του Cronbach, ο οποίος υπολογίστηκε ίσος με 0.658. Όλες οι κλίμακες του ερωτηματολογίου είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής α>.60 (Λυγουριώτη & Διγγελίδης, 2013). Σε παλαιότερες έρευνες ο δείκτης κυμάνθηκε από .67 (Διγγελίδης, Κάμτσιος, & Θεοδωράκης, 2008) μέχρι .81 (Αναγνώστου, 2008).

Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας εμφανίζεται στις 1, 2, 4 ερωτήσεις ενώ ο μικρότερος στις 3, 5 (πίνακας 1). Δεν εμφανίζονται διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών σε καμία από τις ερωτήσεις αλλά ούτε και στο συνολικό σκορ, όπως προέκυψε από τη δοκιμασία t test. Οι μέσες τιμές των υποκλιμάκων και του συνολικού σκορ μπορούν να συγκριθούν με ανάλογες έρευνες. Ο Μ.Ο. του συνολικού σκορ, ικανοποίηση από το μάθημα, κυμάνθηκε από 4.15 έως 4.41 σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Λυγουριώτη & Διγγελίδης, 2013), από 3,98 έως 4,39 (Μίζιος, 2007) και από 4,46 έως 4,56 (Διγγελίδης, Κάμτσιος & Θεοδωράκης, 2007).

Ερωτήσεις	**Μέση Τιμή & Τυπική Απόκλιση**		**P**
	Φύλο		
	Κορίτσι (n=14	Αγόρι (n=13)	
Βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον (25)	4,4 ± 0,5	4,5 ± 0,7	,632
Μου αρέσει το μάθημα(25)	4,4 ± 0,5	4,5 ± 0,5	,585
Είμαι πλήρως αφοσιωμένος στο μάθημα(25)	3,6 ± 0,6	3,5 ± 0,5	,886
Διασκεδάζω(25)	4,4 ± 0,7	4,3 ± 0,8	,865
Δεν καταλαβαίνω πώς περνάει η ώρα(25)	3,6 ± 0,9	3,8 ± 1,1	,748
Score (25)	4,1 ± 0,5	4,1 ± 0,4	,770

Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ανά φύλο

Σημείωση: οι αριθμοί στις παρενθέσεις δηλώνουν το μέγιστο σκορ (βαθμούς) ανά κατηγορία (ερώτηση), δηλαδή το μέγιστο πιθανό σύνολο σε κάθε απάντηση (25).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η αξιοποίηση των ερευνητικών εργασιών σε θέματα ΦΑ συνοδεύτηκε από ικανό βαθμό ικανοποίησης από το μάθημα. Η ευχαρίστηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα της ΦΑ. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ευχαρίστηση σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνει καθένας στις φυσικές δραστηριότητες, κατά πόσο συμμετέχει κάποιος σε αθλητικές ομάδες και κατά

πόσο υψηλά εσωτερικά παρακινημένος είναι (Αναγνώστου, 2008). Επομένως η ικανοποίηση που προέκυψε από ένα μάθημα που ουσιαστικά αποτελεί μέθοδο εργασίας, ομαδοσυνεργατικής μάθησης μέσα από ερευνητικές διαδικασίες, μπορεί πιθανόν να ερμηνευτεί και από το γεγονός ότι του αποδόθηκε κατά κύριο λόγο κινητικός χαρακτήρας σε ικανή αναλογία ωρών.

Από τα ημερολόγια των μαθητών/τριών και τις επιτόπιες αξιολογήσεις στο κολυμβητήριο προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες εξοικειώθηκαν με τις βασικές αρχές ασφάλειας, υγιεινής καθώς και με τα κολυμβητικά στυλ σε ικανοποιητικό επίπεδο. Η πλειοψηφία κατάφερε να κολυμπήσει εφαρμόζοντας τα σημεία κλειδιά της βασικής τεχνικής σε κάθε στυλ. Επιπλέον, οι μαθητές/ήτριες επιδόθηκαν με μεγαλύτερη διάθεση στα θεωρητικά μαθήματα και, μέσα από τις βασικές αρχές μεθοδολογίας της έρευνας, κατανόησαν την αξία της κολύμβησης στη ζωή μας. Τέλος, ζήτησαν παράταση του θέματος της ερευνητικής εργασίας σε όλο το έτος.

Προτάσεις

Η αξιοποίηση του μαθήματος των ερευνητικών εργασιών θα μπορούσε να αποτελέσει μία πιθανή λύση στο πρόβλημα των λίγων ωρών ΦΑ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συνακόλουθα, το γεγονός αυτό πιθανόν να συμβάλει στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας των εφήβων και στη βελτίωση του επιπέδου της φυσικής κατάστασης για υγεία. Προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω, αποτελούν οι γόνιμες συναντήσεις με συμβούλους ΦΑ και παιδαγωγικής καθοδήγησης των σχολικών μονάδων. Επίσης, η αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων δημοτικών αθλητικών εγκαταστάσεων και η οργάνωση των μετακινήσεων. Τέλος, η επικοινωνία με γονείς και κηδεμόνες των μαθητών είναι ένα ακόμη θετικό βήμα για την υλοποίηση βιωματικών δράσεων που εξασφαλίζουν στους μαθητές γνώσεις και κινητικές, κοινωνικές, συναισθηματικές δεξιότητες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αυλωνίτου, Ε. (2009). Κολύμβηση και υγεία. Πρακτικά 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σύγχρονος Τρόπος Ζωής & Πρόληψη Καρδιαγγειακών & Μυοσκελετικών Παθήσεων», Ελληνικό Κολλέγιο Αθλητιατρικής και Εταιρεία Αθηροσκλήρωσης Β. Ελλάδος. Θεσσαλονίκη 28-30 Μαΐου.

Αναγνώστου, Μ. (2008). Η αντιλαμβανόμενη επιθετική συμπεριφορά και το επικοινωνιακό στυλ σε σχέση με την ικανοποίηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τρίκαλα.

Διγγελίδης, Ν. Κάμτσιος, Σ. & Θεοδωράκης, Γ. (2007).Σωματική Δραστηριότητα ,Στάσεις προς την Άσκηση ,Αντίληψη Εαυτού ,Διατροφικές Συνήθειες και Δείκτης Μάζας Σώματος Μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 5(1),27-40.

Ελληνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδας, 1980-1999.

Κουτλιάνος, Ν., Μαμελετζή, Δ., Σαμαρά, Α. (2006). Κολύμβηση και σωματική υγεία). Σημειώσεις Μαθήματος. Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Λυγουριώτη, Μ-Ε. & Διγγελίδης, Ν. (2013). Αθλητικές Δραστηριότητες Αναψυχής στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό. 11 (3), 1 – 8.

Ματσαγγούρας Η. (2011), Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα: ΟΕΔΒ

Μίζιος, Δ. (2007). Οι μέθοδοι της αμοιβαίας διδασκαλίας και του αυτοελέγχου στο Γυμνάσιο. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Πρόγραμμα ΤΕΦΑΑ ΑΠΘ & ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ. Τρίκαλα.

Μπερτάκη, Χ., Μιχαλοπούλου, Μ., Αργυροπούλου, Ε., Χ., & Μπιτζίδου, Χ., (2007). Φυσική Δραστηριότητα Μαθητών και Μαθητριών Λυκείου στην Ελλάδα. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 5(3), 386-395.

Ντάνης Α. Τα Projects στη Φυσική Αγωγή: ερευνητικές και διαθεματικές διαστάσεις Ημερομηνία ανάκτησης 20-10—2013 από: http://users.sch.gr/adanis/Imerides/imerida_26&27_3_12/Projects_danis.pdf

Υπουργείο Παιδείας (2013), Οδηγίες για την ερευνητική εργασία στην Α' και Β' Λυκείου σχ. έτος 2012 2013. Ημερομηνία ανάκτησης 06/09/2013 από: http://www.minedu.gov.gr

Υπουργείο Παιδείας. ΦΕΚ Ά. 193/17-9-2013 με το νόμο Ν. 4186/2013 για το Νέο Λύκειο. Ημερομηνία ανάκτησης 06/09/2013 από: http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2013/N.4186-2013.pdf

Ξενόγλωσση

Cavill N., Biddle S. & Sallis F.J. (2001). Health enhancing physical activity for young people: statement of the United Kingdom expert consensus conference. Pediatric Exercise Science, 13 (1), 12–25.

Farmakis, T., Spyridopoulos, T. & Petridou, E. (2005). Drowing prevention in childhood: Ten messages of the Greek campaign. Annual Conference of Clinic Paediatrics, 52 (4), 376-380.

Fernandes, M. & Sturm R. (2011). The role of school physical activity programs in child body mass trajectory. Journal of Physical Activity and Health, 8 (2), 174-181.

National Association for Sport and Physical Education. (2012). Phusical Education Guidelines. Ημερομηνία ανάκτησης 22-09-2013 από: http://www.aahperd.org/naspe/standards/nationalguidelines/PEguidelines.cfm

Thivel, D., Isacco, L., Lazaar, N., Aucouturier, J., Ratel, S., Dore, E., Meyer, M., Duche, P. (2011). Effect of a 6-mpnth school-based physical activity program on body composi-

tion and physical fitness in lean and obese schoolchildren. European Journal of Pediatrics. DOI 10.1007/s00431-011-1466-x.

World Health Organization (WHO): Mortality Statistics. 1989 -1998.

WHO. Global Strategy on Diet, Physical activity and Health. Physical activity and Young people. Ημερομηνία Ανάκτησης 08/12/2013 από http://www.who.int/dietphysicalactivity/factsheet_young_people/en

Γεφυρώνοντας τη μάθηση με την απόλαυση στο Νηπιαγωγείο

Σοφία Πουλιώτη[1], Βασιλική Τσολοπούλου[2]
[1] Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
Ανώτερη Δραματική Σχολή «Σύγχρονο Θέατρο Βασίλης Διαμαντόπουλος»
Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
spoulioti@gmail.com
[2]Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
v.tsolopoulou@windowslive.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση διαθεματικής διδασκαλίας που άπτεται της νέας μαθησιακής περιοχής, Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, που εισάγει το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, «Νέο Σχολείο» (2011). Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια πρόταση με θέμα τη φιλία και τη συνεργασία στο Νηπιαγωγείο μέσω του Θεάτρου και του Θεάτρου Σκιών διάρκειας ενός μήνα που υλοποιήσαμε το περασμένο σχολικό έτος στο Νηπιαγωγείο Αμμοχωρίου του Δήμου Φλώρινας. Ο σκοπός του όλου προγράμματος, που αναδύθηκε από τις ανάγκες των μαθητών/τριών όπως αυτές έγιναν αντιληπτές από εμάς, ήταν: να δοθούν ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν τις μεταξύ τους σχέσεις μέσα από αλληλεπιδράσεις και προβληματισμό, να εξοικειωθούν στο να δουλεύουν συνεργατικά στο πλαίσιο μιας ομάδας, να αναμειχθούν και να γνωριστούν καλύτερα, παίρνοντας αποφάσεις για πράγματα που τους ενδιαφέρουν.

Λέξεις-κλειδιά: Φιλία-συνεργασία, Θέατρο, Θέατρο Σκιών.

Εισαγωγή

Στο Νέο (πιλοτικό) Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Π.Σ. 2011) πέρα από τις όποιες αλλαγές εντοπίζουμε στη φιλοσοφία και στον τρόπο χρήσης του από τους/τις εκπαιδευτικούς εντοπίζουμε μια βασική αλλαγή στο περιεχόμενό του, την εισαγωγή της Προσωπικής και Κοινωνικής Ανάπτυξης ως ξεχωριστή μαθησιακή περιοχή που περιλαμβάνει τις επιμέρους «ενότητες» της ταυτότητας, της αυτορρύθμισης, της προσωπικής ενδυνάμωσης, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ξεκάθαρη, όσο και στο υπόλοιπο του προγράμματος, την εμπλοκή των γονέων στη μάθηση των παιδιών. Πρόκειται για κάτι παραπάνω από μια μαθησιακή περιοχή αφού τα χαρακτηριστικά της οφείλουν να διατρέχουν και να διαποτίζουν κάθε δράση και πτυχή της ζωής στο Νηπιαγωγείο.

Το ζήτημα της φιλίας και της συνεργασίας, με το οποίο επιλέξαμε να ασχοληθούμε, ανήκει ξεκάθαρα στην εν λόγω μαθησιακή περιοχή όντας ταυτόχρονα κάτι τόσο λεπτό αλλά θεμελιώδες για τη ζωή του νηπίου και την εξασφάλιση μια καλής μετέπειτα σχολικής πορείας και μιας καλής κοινωνικής νοοτροπίας με θετικές προεκτάσεις στους περισσότερους τομείς της ζωής. Η φιλία είναι μια αξία που διαμορφώνεται παράλληλα με την ανάπτυξη του ατόμου. Είναι ανάγκη να αρχίσουμε να την «μαθαίνουμε» στα παιδιά μας και στους μαθητές/τριες από πολύ μικρή ηλικία, έστω κι αν ξέρουμε ότι σε αυτές τις πρώτες φάσεις της ζωής τους, τα παιδιά βιώνουν μόνο ορισμένα ψήγματα φιλίας τα οποία αποκτούν υπόσταση μεγαλώνοντας. Η γενναιοδωρία, η ανιδιοτέλεια, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η διάρκεια

είναι μόνο ορισμένα από τα χαρακτηριστικά της πραγματικής φιλίας και δεν συμβαδίζουν με τις συνεχείς αλλαγές στη διάθεση και τον εγωκεντρισμό, που αποτελούν βασικές ιδιότητες της εφηβικής και της παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, η φιλία συνιστά μια μορφή αγάπης, και ως τέτοια, βρίσκεται πάντα σε συνεχή εξέλιξη. Αφορά μια διαδικασία που ξεκινάει, προχωράει και δεν φτάνει ποτέ στην τελειότητα, αν και ρέπει προς αυτή. Δεν σχετίζεται τόσο πολύ με το «είμαι φίλος» όσο με το «γίνομαι φίλος». Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, τη φιλία ως έναν καρπό ωριμότητας, οι ρίζες του δέντρου από το οποίο προέρχεται αυτός ο καρπός, βρίσκονται στη νηπιακή κατά κύριο λόγο ηλικία του ατόμου, καθώς είναι η πρώτη φορά που αναπτύσσει σχέσεις με συνομηλίκους, εντασσόμενο στην «κοινωνία» του Νηπιαγωγείου. Εκεί, στο χώρο του νηπιαγωγείου, μέσα από ευκαιριακές καταστάσεις αναπτύσσονται οι πρώτες «φιλίες» του παιδιού, που όμως φαίνεται να μεταβάλλονται εύκολα. Για αυτό η έννοια της φιλίας σε αυτή τη φάση της ζωής του παιδιού είναι σχετική. Ακόμα, η φιλία αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την «εδραίωση» της αξίας της συνεργασίας. Είναι η συμπάθεια που τρέφουμε για τον άλλο, αφού είναι σαφές πως ένα άτομο συνεργάζεται με τα υπόλοιπα όταν αναμεταξύ τους δένονται με φιλία, ή με φιλικά συναισθήματα, διαφορετικά μιλάμε μόνο για απλή βοήθεια. Όταν μιλάμε για συνεργασία, εννοούμε ότι δουλεύουμε όλοι μαζί, αγωνιζόμαστε για τον ίδιο σκοπό, προχωράμε μαζί σε μια κοινή προσπάθεια. Από πολύ μικρά τα παιδιά αρχίζουν να μπαίνουν σε διαδικασίες που απαιτούν τη συνεργασία. Ωστόσο η διαδικασία εκμάθησης της συνεργασίας είναι επίπονη τόσο από την πλευρά των γονιών όσο και από αυτή των εκπαιδευτικών και αυτό γιατί ναι μεν ο άνθρωπος είναι ένα κοινωνικό ον και ρέπει προς την κοινωνικότητα, αλλά από την άλλη πλευρά ο εγωκεντρισμός είναι επίσης μια πτυχή της ανθρώπινης υπόστασης που στην αρνητική του έκφανση δυσχεραίνει την ανάπτυξη συνεργασίας. Πρέπει λοιπόν να ενισχυθεί η συνεργασία αφού μέσα από την ύπαρξη της γίνεται παραδεκτή τόσο η δική μας ατομικότητα όσο και των άλλων, έτσι ώστε να επικοινωνούμε μαζί τους, να τους βοηθήσουμε και να τους αφήσουμε να μας βοηθήσουν, να τους επηρεάσουμε και να τους αφήσουμε να μας επηρεάσουν (Pujol i Pons, 2006).

Τόσο η φιλία, λοιπόν, όσο και η συνεργασία είναι αδύνατο να διδαχθούν με την παραδοσιακή έννοια του όρου. Το μόνο που μπορούμε να κάνουμε ως εκπαιδευτικοί είναι να μυήσουμε τους/τις μαθητές/τριές μας σε αυτές. Προκειμένου να γίνει αυτό με τρόπο έμμεσο, αβίαστο και καθόλα φυσικό, που θα εξασφαλίζει το ενδιαφέρον της συμμετοχής των παιδιών επιλέξαμε ως καμβά του προγράμματός μας το Θέατρο και το Θέατρο Σκιών αποβλέποντας μέσω αυτών των δύο τεχνών να «αντιμετωπίσουμε» και επιπλέον «αδυναμίες» των παιδιών όπως η απουσία ανάπτυξης συμβολικού παιχνιδιού, η συστολή ορισμένων παιδιών να εκφραστούν, η έλλειψη σεβασμού στο/στη συνομιλητή/τρια που μεταξύ άλλων οφείλονταν και στο φτωχό σε ερεθίσματα περιβάλλον του νηπιαγωγείου.

Γενικά χαρακτηρίστηκα του προγράμματος-μεθοδολογία

Το όλο πρόγραμμα ως διαθεματικό περιλαμβάνει δραστηριότητες που αντιπροσωπεύουν ισόμορφα και τις οκτώ μαθησιακές περιοχές του Νέου (πιλοτικού) Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Π.Σ. 2011). Κάθε μια από αυτές φέρει στο προσκήνιο μια σαφή, καταλυτική για την εξέλιξη της δραστηριότητας προβληματική κατάσταση που ωθεί τα παιδιά στην ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών για τη λήψη αποφάσεων και εν συνεχεία τη δράση-

εργασία στο πλαίσιο ομάδων (Αυγητίδου, 2008) μεικτού χαρακτήρα. Άλλωστε η μάθηση που συντελείται στο πλαίσιο ομάδων έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς διακρίνεται σε δύο είδη: αυτή που αφορά την αφομοίωση στοιχείων κουλτούρας (κοινωνική μάθηση) και αυτή που σχετίζεται με γνωστικές διαδικασίες (Γερμανός, 2002). Επιπλέον επιδιώκοντας να δοθεί έμφαση περισσότερο στις ποιοτικές γνώσεις, παρά στις ποσοτικές με σημαντικότερη την ανάδειξη του πως μαθαίνουμε και λιγότερο του τι μαθαίνουμε οι περισσότερες εκ των δραστηριοτήτων καταλήγουν σε μια αναστοχαστική διαδικασία κατά την οποία η εκάστοτε ομάδα παρουσιάζει, και θέτει το έργο της στην κρίση της ολομέλειας της τάξης κάνοντας ταυτόχρονα γνωστό τον τρόπο που εργάστηκε. Ακόμα, προσπαθήσαμε να υπάρχει διαφοροποίηση των μεθόδων και των τρόπων εργασίας ώστε να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών ενώ παράλληλα φροντίσαμε να υπάρχει μια λογική ροή και συνέχεια μεταξύ των επιμέρους δραστηριοτήτων, με κάποιες από αυτές να εφοδιάζουν τα παιδιά με προηγούμενες εμπειρίες/γνώσεις ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν με επιτυχία σε επόμενες.

Για την εξασφάλιση του σεβασμού μεταξύ των συνομιλητών και την αποφυγή του φαινόμενου «μιλάω πάνω στον άλλο» αλλά και της ανάληψης λόγου από την πλειονότητα των μαθητών/τριών χρησιμοποιήσαμε τη «μαγική καραμέλα». Πρόκειται για μια κατασκευή που δινόταν από εμάς σε όποιον/α ήθελε να έχει το λόγο. Έτσι όταν και για όσο κάποιος/α την κρατά οι υπόλοιποι τον/την ακούνε με προσοχή. Όσο αφορά τον χωρισμό σε ομάδες, και καθώς σκοπός ήταν η γνωριμία και η ανάμειξη των παιδιών, αυτές σχηματίζονταν πάντα με τυχαίο τρόπο. Πιο συγκεκριμένα υπήρχαν λαχνοί τριών ειδών (όσες και οι ομάδες), κάρτες ουσιαστικά που απεικόνιζαν πάντα κάτι σχετικό με την εκάστοτε δραστηριότητα και αντιστοιχίζονταν από τα παιδιά στα τραπεζάκια εργασίας που έφεραν πάνω τους μια μεγεθυμένη εικόνα αυτής που υπήρχε στον κάθε λαχνό.

Ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι

Σενάριο-πλαίσιο

Με κύρια αφορμή την παρακολούθηση μιας θεατρικής παράστασης στον υπολογιστή και τη συζήτηση που ακολουθεί συνθέτοντας τις παρατηρήσεις των παιδιών για τα όσα παρακολούθησαν αλλά και τις προηγούμενες, σχετικές με το θέατρο, γνώσεις τους προκύπτει η δημιουργία ιστογράμματος που περιλαμβάνει τα όσα απαιτούνται για την οργάνωση μιας θεατρικής παράστασης όπως η διανομή ρόλων, η δημιουργία σκηνικών και ρούχων, η δημιουργία πλάνου καθισμάτων, η δημιουργία ορχήστρας, η δημιουργία πρόσκλησης και προγράμματος της παράστασης κ.ά. Τη διαδικασία πέραν της νηπιαγωγού συντονίζει ο κύριος Σκηνοθέτης, που δεν είναι παρά μια συμπαθητική γαντόκουκλα που εμφανίζεται αρκετά συχνά. Σύντομα διαβάζεται στα παιδιά το παραμύθι της Ε. Πριοβόλου, «Ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι» που πραγματεύεται την πορεία απόκτησης φίλων ενός ιδιαίτερου χελωνούλη, του Λίνου, σε δική μας θεατρική απόδοση. Οι ρόλοι μοιράζονται και με οδηγό το ιστόγραμμα εργαζόμαστε (σε μεικτές ομάδες, σε ορισμένες φάσεις ανά ζευγάρια αλλά και ως μια μεγάλη ομάδα), με σκοπό την περάτωση των όσων προβλέπονται από αυτό. Το όλο πρόγραμμα πέραν των παρασκευαστικών της παράστασης δράσεων διατρέχεται και από άλλες, που υπαγορεύονται από ειδικές περιστάσεις (π.χ. γιορτή του Πολυτεχνείου) αλλά

κυρίως με δραστηριότητες που αποσκοπούν στην ανάδειξη της αξίας της φιλίας. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με το ανέβασμα της παράστασης παρουσία των γονέων.

Ενδεικτικές δραστηριότητες

-Τα συστατικά της φιλίας

Στόχοι: Να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το πόσο σημαντικοί είναι οι φίλοι στη ζωή μας και το πως επιλέγουν τους φίλους τους επιχειρηματολογώντας. Να συγκρίνουν τις απόψεις τους και να εξάγουν τα συμπεράσματα της παραπάνω συζήτησης. Να καταγράψουν τα συμπεράσματα της συζήτησής τους.

Περιγραφή: Με αφορμή μια μουσικοκινητική δραστηριότητα που προηγήθηκε και η οποία απέβλεπε στη διάσωση του χελωνούλη συντονισμένη από μια παραλλαγή της αφήγησης του γνωστού παραμυθιού του Κοντορεβιθούλη, συζητάμε για τα πιθανά συναισθήματα του ήρωα, το τι θα επιλέγαμε να κάνουμε αν ήμασταν στη θέση του, τι πρέπει να κάνουμε για να είμαστε καλοί φίλοι και αγαπημένοι. Με σκοπό να μην ξεχαστούν τα όσα ειπώθηκαν καταγράφονται σε χαρτόνι με τη βοήθεια της νηπιαγωγού. Τα παιδιά ανέτρεξαν πολλές φορές καθόλη τη διάρκεια του προγράμματος στην «λίστα της φιλίας» που συντέθηκε από δικές του προτάσεις όταν η συμπεριφορά κάπου συμμαθητή ή συμμαθήτριας αντέβαινε τους «κανόνες» που η λίστα περιελάμβανε.

-«Ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι»-διανομή ρόλων

Στόχοι: Να αναγνωρίσουν τη δομή του θεατρικού κειμένου. Να κατανοήσουν την αντιστοιχία μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου. Να δώσουν παραδείγματα μέσα από τις δικές τους εμπειρίες για το πόσο σημαντικοί είναι οι φίλοι τους.

Περιγραφή: Διαβάζουμε στα παιδιά το διασκευασμένο παραμύθι «Ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι» συζητάμε σχετικά με το θεατρικό κείμενο και ως προς τη δομή του (Τίτλος, συγγραφέας, ρόλοι κ.τ.λ) αλλά και ως προς το περιεχόμενό του, το οποίο πραγματεύεται την πορεία απόκτησης φίλων ενός ιδιαίτερου χελωνούλη, του Λίνου. Το κείμενο είναι και αυτό που θα ανεβάσουμε. Στη συνέχεια προβαίνουμε στη διανομή των ρόλων. Έχουμε γράψει τα ονόματα των ρόλων σε κομμάτια χαρτονιού που περιέχουν και την απεικόνιση του ήρωα και τα παιδιά τραβάνε από ένα έτσι ώστε να είναι τυχαία η διανομή. Το κάθε παιδί γραφεί το όνομά του στο χαρτονάκι που τυχαίνει, καθώς και σε ένα μεγάλο χαρτόνι που έχουμε κολλήσει στον τοίχο κάτω από την εικόνα του αντίστοιχου με το ρόλο ήρωα. Μόλις τελειώσει η διανομή δείχνουμε στα παιδιά το κείμενο και ζητάμε από το καθένα να βρει και να κυκλώσει το ρόλο του. Κόβουμε το αντίστοιχο κομμάτι το οποίο και θα πάρει στο σπίτι του για να δείξει στους γονείς του τι πρέπει να μάθει.

-Που θα καθίσουν οι καλεσμένοι μας;

Στόχοι: Να καταγράψουν τους καλεσμένους της παράστασης. Να αντιστοιχίσουν καθίσματα και εισιτήρια με προσκεκλημένους. Να προβληματιστούν σχετικά με το πως θα πρέπει να κατανεμηθούν οι καλεσμένοι στο χώρο έτσι ώστε να βλέπουν όλοι.

Περιγραφή: Ο κύριος Σκηνοθέτης προτρέπει τα παιδιά να επισκεφτούν το χώρο όπου θα γίνει η παράστασή. Μεταβαίνουμε στο χώρο και τον παρατηρούμε. Δημιουργούμε μια λίστα με όλους τους καλεσμένους μας, προβληματιζόμαστε σχετικά με το πως θα τοποθετηθούν οι καρέκλες και τα παγκάκια ώστε να χωρέσουν όλοι αλλά και να βλέπουν όσο το δυνατόν καλύτερα. Κοιτάμε πόσα καθίσματα θα χρειαστούμε και δημιουργούμε ένα πλάνο των θέσεων.

-Πρόβα τζενεράλε

Στόχοι: Να αναγνωρίσουν ότι για να πετύχει μία θεατρική παράσταση είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των συντελεστών της. Να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους για να δείξουν εικόνες και παραστάσεις. Να δοκιμάσουν την αναπνοή τους και τις φωνητικές τους δυνατότητες ώστε να είναι έτοιμοι για την παράσταση. Να πειραματιστούν με εναλλαγές κινήσεων και έντασης φωνής.
Περιγραφή: Τα παιδιά κυκλώνουν όπως κάθε φορά στο ιστόγραμμα την κατάλληλη λέξη, εδώ «πρόβα», και υπό την καθοδήγηση του κ. Σκηνοθέτη συζητούν για το τι θα χρειαστούν για την πρόβα τους, τι είναι απαραίτητο να μεταφέρουν από την τάξη τους στην αίθουσα που θα διεξαχθεί η παράσταση (σκηνικά, κοστούμια, μουσικά όργανα κ.τ.λ). Έτσι σιγά-σιγά τα παιδιά πραγματοποιούν τις κατάλληλες μετακινήσεις και, όταν όλα τα απαραίτητα συγκεντρωθούν, τοποθετούν το κάθε τι στο κατάλληλο σημείο που θα τους εξυπηρετεί όσο παίζουν. Η πρόβα ξεκινά, όλα γίνονται με τη σειρά που θα παρουσιαστούν και επισήμως αφού πρώτα κάνουμε ένα μικρό ζέσταμα ως «ηθοποιοί». Κατά τη δραστηριότητα αυτή για πρώτη φορά όλες οι προσπάθειες των παιδιών που προηγήθηκαν παίρνουν σάρκα και οστά και για μια ακόμα φορά συνεργάζονται όλα για έναν κοινό σκοπό!

Δρούμε ελεύθερα σε μια ατμόσφαιρα πανηγυριού, δεν εξαναγκάζουμε την προσέγγιση επιπέδων επαγγελματικού θεάτρου, δίνουμε απλά ευκαιρίες επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης και πρωτοβουλίας χωρίς ανταγωνισμούς (Κουρετζής, 1991).

Ο Καραγκιόζης πάει Νηπιαγωγείο

Σενάριο-πλαίσιο

Ο Καραγκιόζης βρίσκεται σε περιοδεία ανά την Ελλάδα, κατά την οποία, μαζί με τον αποτελούμενο από τους υπόλοιπους ήρωες του νεοελληνικού Θεάτρου Σκιών θίασό του, οργανώνει παραστάσεις για τους μαθητές και τις μαθήτριες κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας. Φτάνοντας στο Αμμοχώρι αποφασίζει να φιλοξενηθεί, για τις δύο εβδομάδες παραμονής του σε αυτό, από τα παιδιά του 1ου Νηπιαγωγείου εξαιτίας της φιλικής του σχέσης με τη νηπιαγωγό τους αλλά και των πολύ καλών λόγων που εκείνη του έχει μεταφέρει για τους μικρούς της μαθητές. Όλα αυτά γίνονται γνωστά στα παιδιά από την πρώτη τους επαφή με τον Καραγκιόζη, ο οποίος εμφανίζεται, όπως και τα περισσότερα μέλη του θιάσου του, με εξαίρεση την ημέρα της παράστασης εσκεμμένα σαν «κούκλα» και όχι πίσω από τον μπερντέ· είναι άλλωστε γνωστή η δύναμη της χρήσης της κούκλας που επισημάνεται και από τον παγκοσμίου φήμης παραμυθά Gianni Rodari με τη χρήση μιας κούκλας σε ρόλο δασκάλου: *«Τα παιδιά έλεγαν ό,τι δεν τολμούσαν να πουν στον αληθινό τους δάσκαλο» (Rodari, 1985: 183).* Κατά τη διάρκεια αυτής της φιλοξενίας εμφανιζόταν πότε ο ίδιος ο Καραγκιόζης και

πότε κάποιοι από τους φίλους του (που έγιναν γνωστοί από την πρώτη μέρα) ή τα παιδιά του (αυτά έγιναν γνωστά μέσω της παράστασης) ζητώντας από τους/τις μαθητές/τριές βοήθεια σε θέματα προετοιμασίας των παραστάσεων που θα δοθούν και για τα παιδιά των άλλων τάξεων τους αλλά και βαθμίδων (π.χ. κατασκευή σκηνικών για την «Πολιτεία της φιλίας») ή αναθέτοντας τους/τις δουλειές με πρόφαση το φόρτο εργασίας που έχουν εξαιτίας των ετοιμασιών για τις άλλες παραστάσεις (π.χ. κατασκευή χαρτονένιων φιγούρων, μάζεμα-ανακύκλωση σκουπιδιών που προέκυψαν από παρακολούθηση παράστασης στη διπλανή τάξη, δυσκολία του Νιόνιου να ολοκληρώσει τους στίχους για ένα τραγούδι με θέμα τη φιλία). Ενώ υπήρχαν και δραστηριότητες που προέκυψαν στο πλαίσιο της καθημερινής συμβίωσης των παιδιών με τα μέλη του θιάσου (π.χ. ερμηνεία & εικαστική απόδοση παροιμιών για τη φιλία, αναζήτηση του καλύτερου δώρου-έκπληξη για τα γενέθλια του Μπαρμα-Γιώργου, πρόβλημα αριθμητικής Κολλητηριού, το κοίταγμα μέσα από τον καθρέφτη της καρδιάς του Καραγκιόζη, κατασκευή ημερολογίου αντίστροφης μέτρηση για τα Χριστούγεννα κ.ά). Όσο οι μέρες παραμονής του Καραγκιόζη στο νηπιαγωγείο λιγοστεύουν ζητά να γνωρίσει τους γονείς των παιδιών. Έτσι οργανώνεται με πρωτοβουλία των παιδιών μια γιορτούλα αποχαιρετισμού με γλυκίσματα από τα χεράκια τους, την παρουσίαση των έργων τους, του τραγουδιού του Νιόνιου, του χορού του Μπαρμπα-Γιώργου με τα παιδιά να αναλαμβάνουν επίσης ρόλους σε διάφορα πόστα (επί των κερασμάτων, των φωτογραφιών και της υποδοχής).

Ενδεικτικές δραστηριότητες

-Μια ιστορία φιλίας δια χειρός Καραγκιόζη

Στόχοι: Να περιγράψουν αυτό που τους παρουσιάστηκε και να το συγκρίνουν με προσωπικές εμπειρίες. Να δώσουν παραδείγματα μέσα από τις δικές τους εμπειρίες για το πόσο σημαντικοί είναι οι φίλοι τους. Να εκφραστούν παίζοντας αυτοσχέδιες ιστορίες πίσω από το μπερντέ. Να πειραματιστούν με εναλλαγές στην ένταση της φωνής.

Περιγραφή: Τα παιδιά παρακολουθούν μια σύντομη παράσταση Θεάτρου Σκιών με τίτλο: «Μία ιστορία αληθινής φιλίας». Σύμφωνα με το σενάριο (βασισμένο σε προσωπική ιδέα) ένα από τα Κολλητήρια που είναι περίπου στην ίδια ηλικία με αυτή των παιδιών είναι λυπημένο επειδή ένα παιδί στο σχολείο του είπε πως δεν είναι πια φίλοι, κάτι παρόμοιο προκύπτει από τη στιχομυθία ότι είχε πει και ένα από τα αδέρφια του σε ένα συμμαθητή του. «*Μα τι είναι τέλος πάντων αυτή η φιλία, να φτιάχνει και να χαλάει τόσο εύκολα;»* Την απάντηση αναλαμβάνει να δώσει ο πατέρας τους, Καραγκιόζης περιγράφοντας μια επιχείρηση διάσωσης του φίλου του Χατζιαβάτη που άδικα είχε κατηγορηθεί για κάτι που δεν έκανε και κινδύνευε να εκδιωχθεί από το χωριό στο οποίο ζούσε μέχρι τώρα με την οικογένεια του και τους φίλους του. Ο Καραγκιόζης είναι αποφασισμένος να αποδείξει την αθωότητα του καλύτερού του φίλου, που πάντα τον βοηθούσε στα δύσκολα. Συζητάμε για το περιεχόμενο και το είδος του θεάματος και ανά ομάδες των τεσσάρων ατόμων τα παιδιά περνάνε πίσω από το μπερντέ και συνεργαζόμενα παίζουν σύντομες αυτοσχέδιες παραστάσεις Θεάτρου Σκιών, ενώ οι υπόλοιποι παρακολουθούν την προσπάθεια της κάθε ομάδας.

Κατά αυτή τη δραστηριότητα η δυναμική του Θεάτρου Σκιών κινητοποίησε τα παιδιά να εκφράσουν χωρίς δισταγμούς τη δυσαρέσκειά τους από συγκρούσεις που είχαν με συμμαθητές/τριές τους/τις και να επισημάνουν με τον τρόπο τους την αξία της ομόνοιας σε συζήτηση που ακολούθησε της παράστασης. Εν συνεχεία περνώντας πίσω από τον μπερντέ ικανοποίησαν την περιέργεια τους σχετικά με τον τρόπο «παραγωγής» αυτού του θεάματος και συνεργαζόμενα παρήγαγαν τις δικές τους αυτοσχέδιες παραστάσεις, είτε σχετικές με τα όσα παρακολούθησαν προηγουμένως είτε όχι. Παράλληλα, ο μεσολαβητικός ρόλος της σκηνής παρείχε γενικότερα αλλά και ειδικότερα στα ντροπαλά παιδιά ένα έμμεσο προστατευτικό συναίσθημα, το οποίο διευκόλυνε την ελεύθερη έκφρασή τους (Αγραφιώτης, 2008). Η ανάληψη ρόλου καραγκιοζοπαίχτη από τα παιδιά αποτέλεσε την αρχή της παραγωγής συμβολικού παιχνιδιού που συνήθως δεν βλέπαμε από τα παιδιά και ολοκληρώθηκε με την κατασκευή των δικών τους χαρτονένιων φιγούρων σε επόμενη δραστηριότητα σύμφωνα με οδηγίες, σε πολυτροπικό κείμενο, που τους δόθηκαν από τον Καραγκιόζη και έκτοτε αποτέλεσαν βασικό τους παιχνίδι κατά τις ελεύθερες δραστηριότητες.

-Ο Μορφονιός δεν έχει ιδέα από σκηνικά...

Στόχοι: Να κάνουν υποθέσεις, να πειραματιστούν και να παρατηρήσουν ποια υλικά διαπερνά το φως και ποια όχι. Να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους σε πίνακες διπλής εισόδου και να συγκρίνουν τα αποτελέσματα. Να χωρίσουν τα υλικά σε κατηγορίες με κριτήριο το κατά πόσο διαπερνώνται από το φως, ή όχι.

Περιγραφή: Ο Καραγκιόζης έχει αναθέσει στον Μορφονιό την κατασκευή των σκηνικών για μια παράσταση με τίτλο: «Στην πολιτεία της φιλίας», αλλά εκείνος καθώς δεν το έχει ξανακάνει, δεν ξέρει από τι υλικό να τα φτιάξει ώστε να φαίνονται τα χρώματα με το φως, πίσω από τον μπερντέ. Έτσι έχει κουβαλήσει διάφορα υλικά όπως: ζελατίνες, χοντρό ύφασμα, τούλι, αλουμινόχαρτο, ξύλο. Τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τα διάφορα υλικά και να προτείνουν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαμε να ελέγξουμε, ποια από αυτά είναι κατάλληλα για το σκοπό μας. Διατυπώνουν υποθέσεις ως προς το ποια από αυτά διαπερνώνται από το φως και ανά ομάδες πειραματίζονται για να δουν τι τελικά συμβαίνει. Καταγράφουν τα αποτελέσματα σε πίνακες διπλής εισόδου που συνοδεύονται από εικόνες. Εν συνεχεία η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματά της και όλοι μαζί τα συγκρίνουμε μεταξύ τους αλλά και ως προς τις αρχικές υποθέσεις. Τέλος, τα παιδιά χωρίζουν τα υλικά σε αυτά που το φως περνά από μέσα τους και σε αυτά που δεν περνά.

Έτσι σε επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά επιλέγουν το καταλληλότερο υλικό για τα σκηνικά επιχειρηματολογώντας, καθώς και το είδος μπογιάς που θα χρησιμοποιήσουν για αυτά κάνοντας τις απαραίτητες δοκιμές όπου είναι απαραίτητο, και εν συνεχεία επιδίδονται στην κατασκευή τους δουλεύοντας σε ομάδες. Τέλος, η κάθε ομάδα παρουσιάζει το έργο της στην ολομέλεια της τάξης.

-Ο καθρέφτης της καρδιάς

Στόχοι: Να εκφράσουν θετικά σχόλια για τους συμμαθητές τους ακόμα και αν τυγχάνει να έχουν διαφορές.

Περιγραφή: Ένα μεγάλος, παράξενος καθρέφτης αφήνεται στο τραπεζάκι της παρατήρησης από την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων. Είναι ο καθρέφτης που χρησιμοποιεί συχνά και έχει κουβαλήσει μαζί του ο Καραγκιόζης. Πριν αποκαλυφθούν οι μαγικές τους ιδιότητες συζητείται η ενδεχόμενη διαπίστωση της διαφορετικότητάς του από τους κοινούς καθρέπτες. Διαφέρει πρωτίστως από τους κοινούς (από κατασκευής του) καθώς μέσα από αυτόν δεν είναι δυνατό να δει κανείς το είδωλό του, αλλά αυτό των γύρων του και είναι μαγικός! Σε αυτόν, ο Καραγκιόζης βλέπει επιπλέον την ομορφιά της καρδιάς των γύρων του αλλά κυρίως των φίλων του. Με τη νηπιαγωγό να κάνει την αρχή κοιτάζοντας έναν έναν τους/τις μαθητές/τριές της κάνοντας παράλληλα ένα θετικό σχόλιο για τον/την καθένα/μία ο καθρέφτης περνά στα χέρια των παιδιών που καλούνται να κάνουν το ίδιο για το διπλανό τους. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας αναρωτιόμαστε και για την συχνότητα χρήσης του από τον Καραγκιόζη. Είναι μια πρώτης τάξης ευκαιρία να τονωθεί το αυτοσυναίσθημα των παιδιών.

Συζήτηση

Σε μια εποχή που η εκπαίδευση ρέπει προς ένα βιωματικό χαρακτήρα, επιδιώκοντας την αντικατάσταση της απομνημόνευσης από την αναζήτηση του νοήματος και την συναισθηματική κοινωνικοποίηση του/της μαθητή/τριας, αξίζει να επιχειρούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς τέτοιου είδους προγράμματα. Άλλωστε όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Dewey *«μονάχα ό,τι δέχτηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και στο χαρακτήρα σου».*

Βιβλιογραφία

Αγραφιώτης, Θ. (2008). Το Νεοελληνικό Θέατρο Σκιών ως μέσο αγωγής των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδερφών Κυριακίδη.

Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2008). Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση: έρευνα και εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2002). Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κουρετζής, Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι: Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική & θεατρολογική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα). Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Αθήνα: ΠΙ.

Πριοβόλου, Ε. (2002). Ένα χελωνάκι χωρίς καβούκι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pujol i Pons, E. (2006). 20 αξίες της ζωής (μτφ: Β. Χωρεάνθη). Αθήνα: Άγκυρα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2002).

Rodari, G. (1985). Η γραμματική της φαντασίας (μτφ: Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη, Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη) Αθήνα: Τεκμήριο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1973).

Γεφυρώνοντας την εκπαίδευση με την εργασία. Μια εκπαιδευτική δράση στο μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού με μαθητές Γυμνασίου της Λάρισας

Βλαχοδήμου Ευπραξία
Υπεύθυνη ΣΕΠ, ΚΕΣΥΠ Λάρισας
vlachodi@sch.gr

Περίληψη

Ζούμε ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς της ζωής μας. Νέα πρότυπα, νέες μορφές απασχόλησης, πολυπλοκότητα και πολυτισμικότητα, οικονομική κρίση, ύφεση και ανεργία επηρεάζουν την κοινωνία, την εργασία, την εκπαίδευση. Οι μαθητές μας για να διεκδικήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας θα πρέπει αφού συλλέξουν, αναλύσουν, συνθέσουν και οργανώσουν τις πληροφορίες για τον εαυτό τους, την εκπαίδευση, τον χώρο της εργασίας να οδηγηθούν στη λήψη απόφασης και να είναι έτοιμοι να κάνουν μεταβάσεις, να είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί. Δίνει το σχολείο τα κατάλληλα εφόδια; Έχουν οι μαθητές μας τις δεξιότητες να ανταπεξέλθουν στο δύσκολο εργασιακό περιβάλλον; Τι κάνουμε οι εκπαιδευτικοί; Παρουσιάζω μια καλή πρακτική ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας και δημιουργικότητας και όχι μόνο, με χρήση Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών, (Τ.Π.Ε.), όπως υλοποιήθηκε στα πλαίσια του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, (Σ.Ε.Π.) και σχολικών δραστηριοτήτων κάθε είδους τις σχολικές χρονιές 2011-2012 και 2012-2013 με μαθητές Γ τάξης Γυμνασίου της Λάρισας. Στην εργασία που ακολουθεί παρουσιάζεται εν συντομία το σύγχρονο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι μαθητές οργανώνουν την ενήλικη ζωή τους και ο Σ.Ε.Π. έχει σκοπό να παρέχει βοήθεια κατά τη μετάβαση αυτή. Η επιλογή κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας εξασφαλίζει τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα εργαστήρι δημιουργίας και αναζήτησης. Στα αποτελέσματα της υλοποίησης καταγράφεται ο κριτικός αναστοχασμός που δίνει τη δυνατότητα εκτίμησης των αλλαγών που έφερε η δράση στις ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων. Συμπερασματικά, με τη συγκεκριμένη καλή πρακτική υποστηρίζεται ότι οι μαθητές εφοδιάζονται με τις απαραίτητες ικανότητες ώστε να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν στο εργασιακό τους περιβάλλον .

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες επικοινωνίας και δημιουργικότητας.

Το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η ραγδαία εξέλιξη των Τ.Π.Ε., η μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης», οι μετακινήσεις πληθυσμών, η διαμόρφωση πολυπολιτισμικών κοινωνιών, η οικονομική ύφεση και η ανεργία, η αύξηση ατόμων που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου και απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό, οι επιπτώσεις της ταχύτητας στην επικοινωνία ατόμων και ομάδων είναι από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της εποχής μας που επηρεάζουν άμεσα τον κοινωνικοοικονομικό τομέα (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2000). Απομακρυνόμαστε από μια μορφή γραμμικής σταδιοδρομίας και οδεύουμε σε νέες μορφές που συχνά αποδίδονται με τους όρους «απρόβλεπτη», «πολύπλευρη», «ασταθής», «κυκλική» και «μεταβατική».

Κάτω από τις συνθήκες αυτές η αγορά εργασίας δεν προσφέρει σταθερά μονοπάτια και ο νέος εργαζόμενος καλείται να αναλάβει με υπευθυνότητα πρωτοβουλίες και να δείξει προσωπική ευθύνη προκειμένου να κατευθύνει τη ζωή του και να διαχειριστεί τη σταδιοδρομία του (ό.α. στο Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013)

Οι στόχοι του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού

Στο περιβάλλον ρευστότητας και αβεβαιότητας που δημιουργείται τα νεαρά άτομα καλούνται να λάβουν αποφάσεις όχι μόνο για τις σπουδές και το επάγγελμα αλλά και αποφάσεις ζωής που συνδέονται άμεσα με τον τρόπο οργάνωσης της ενήλικης ζωής τους.

Στο πλαίσιο του κριτικού αναπτυξιακού μοντέλου (Κοσμίδου – Hardy,2008) που εφαρμόζεται στο μάθημα του Σ.Ε.Π. (σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και το σχολικό βιβλίο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γ Γυμνασίου, για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή) σκοπός είναι η παροχή βοήθειας προς τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν θετική αυτοαντίληψη,κριτική σκέψη,ικανότητες λήψης αποφάσεων και μετάβασης με στόχο πάντα τη συνεχή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι ειδικότεροι στόχοι που τίθενται είναι οι εξής :

Οι μαθητές αναμένεται

- *Να εντοπίζουν και να περιγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους*
- *Να ασκηθούν στην προσωπική έκφραση μέσα από ποικίλους τρόπους (λεκτικούς ή μη λεκτικούς*
- *Να αντιληφθούν τη σημασία της ορθής εκτίμησης των χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους*
- *Να αντιληφθούν το σύνολο των χαρακτηριστικών, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους ως ένα σύστημα δυναμικά αλληλοσυσχετιζόμενων, αλλά και εξελισσόμενων στοιχείων*
- *Να συνειδητοποιήσουν στόχους που θέτουν στη ζωή τους και να τους συσχετίσουν με τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες,τις δεξιότητες και τις αξίες τους*
- *Να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής επεξεργασίας και αξιολόγησης υλικού και πληροφοριών*
- *Να αναπτύξουν δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας όπως ενεργή ακρόαση και κατανόηση του άλλου*
- *Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, έτσι ώστε να ανακαλύψουν τους υποεαυτούς τους*
- *Να συζητήσουν τη δημιουργική χρήση των Τ.Π.Ε.*
- *Να εξοικειωθούν με τη βιωματική μάθηση και με καινοτόμες προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία.*

Μεθοδολογία – τεχνικές επίτευξης των στόχων

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι Dewey, Lewin, Piaget έθεσαν τις βάσεις της βιωματικής μάθησης (ό. α. στο Δελούδη Μ., 2002).Ο Dewey επεσήμανε τη σχέση ανάμεσα στην εμπειρία και την εκπαίδευση και διακήρυξε ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται από την εμπειρία.Ο Lewin έδειξε ενδιαφέρον για τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και η μεθοδολογία που ανάπτυξε ανέδειξε την αξία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση.Ο Piaget περιγράφει τη μάθηση σαν μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος.

Παιδαγωγοί και ερευνητές με τον όρο βιωματική μάθηση αναφέρονται στον αγγλικό όρο «learning by doing» που συνεπάγεται την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, οι δημιουργικές συνθέσεις,κλπ.

Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής πρυκύπτει μετά την απάντηση σε μια σειρά από ερωτήματα που πρέπει να θέσει ο εκπαιδευτικός, όπως αν προκαλείται και εξασφαλίζεται η ουσιαστική και αυθεντική συμμετοχή των μαθητών, αν καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών και τα ενδιαφέροντά τους, αν έχει περιθώρια ευλυγισίας και ελαστικότητας, αν προκαλεί τους μαθητές σε στοχαστική και κριτική εξέταση, επανεξέταση και ανάλυση των δεδομένων, των πτυχών, των παραμέτρων του θέματος, αν σέβεται και αν αναγνωρίζει το μαθητή (Μαυρογιώργος, χ.η.)

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο καταλήγουμε στις παρακάτω τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική πρακτική που προτείνεται στην παρούσα εργασία:

- *Ερωτήσεις – απαντήσεις (απλός τρόπος της ενεργητικής συμμετοχής, βοηθάει στην έκφραση, αξιοποιεί τις γνώσεις και εμπειρίες, οικοδομεί το ομαδικό πνεύμα, αποτυπώνει τις διαφορετικές οπτικές, κλπ)*
- *Καταιγισμός ιδεών (ενθαρρύνει την αυθόρμητη έκφραση, συμβάλει στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος)*
- *Άσκηση (οδηγεί σε πράξη, ανάλυση της εμπειρίας, άντληση γενικών αρχών, σύνδεση με τη θεωρία)*
- *Επίδειξη (συντελεί στην απόκτηση πρακτικών γνώσεων)*
- *Λύση προβλήματος (επικέντρωση στο πρόβλημα, εμπλέκει τους μαθητές στην ανάλυσή του και την αναζήτηση λύσης)*
- *Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (απευθείας επαφή των μαθητών με τις πηγές, ανάπτυξη της ικανότητας ‘’μαθαίνω πώς να μαθαίνω’’, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και υπευθυνότητας).*

Πορεία δράσης

Δίνουμε φύλλο έργου με ερωτήσεις που επιδιώκουν την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, την αποτύπωση της διαφορετικής οπτικής (π.χ. τι βλέπεις στην εικόνα; και ο κάθε μαθητής δίνει τη δική του διάσταση σε αυτό που βλέπει).

Παρουσίαση – Συζήτηση των απαντήσεων.

Ζητάμε 2 λέξεις από κάθε μαθητή (μια λέξη θετική και μια λέξη αρνητική).

Γράφουμε τις λέξεις στον πίνακα. Ζητάμε από τους μαθητές να συνθέσουν μια ιστορία χρησιμοποιώντας και αυτές τις λέξεις με θέμα σχετικό με το Σ.Ε.Π. (π.χ. τα ενδιαφέροντά μου, τι μου αρέσει να κάνω, τι θα γίνω όταν μεγαλώσω, πώς περνάω τον ελεύθερο χρόνο μου,ποιός είμαι, τι μου αρέσει στον εαυτό μου, πώς φαντάζομαι τον εαυτό μου 10 χρόνια μετά, κλπ).

Διαβάζουμε τις ιστορίες.

Ζητάμε να εικονοποιήσουν τις ιστορίες τους (π.χ. με σκίτσα, κολάζ, κλπ)

Προσπαθούμε να κάνουμε τις ιστορίες ταινία (π.χ. με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού , καταιγισμό ιδεών, επίδειξη, άσκηση, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, λύση προβλήματος).

Παρουσιάζουμε τις εργασίες.

Σχολιάζουμε όλη τη δραστηριότητα.

Αποτελέσματα

Αναμενόμενα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας είναι η καλλιέργεια ικανοτήτων – δεξιοτήτων, η αλλαγή στάσεων, η υιοθέτηση συμπεριφορών.

Ενδεικτικά αναφέρουμε :

- *την ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν την αυτογνωσία, την αυτοπαρουσίαση, την παρουσίαση εργασίας.*
- *την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαπροσωπικής επικοινωνίας*
- *την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, αποδοχής του άλλου, αλληλεπίδρασης*
- *την ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης και έκφρασης*
- *την ανάπτυξη δεξιότητας χρήσης Τ.Π.Ε. και ένταξης τους στη σχολική πράξη*
- *την ανάπτυξη θετικής στάσης προς το σχολείο και το μάθημα*
- *την ανάπτυξη θετικής στάσης προς την πορεία εξερεύνησης του εαυτού και του περιβάλλοντος προκειμένου να επιλεγούν σπουδές και επάγγελμα*
- *την υιοθέτηση υπεύθυνης συμπεριφοράς κατά την ανάληψη ευθυνών στις σχολικές εργασίες, κλπ*

Η δραστηριότητα ολοκληρώνεται με τον αναστοχασμό όλης της διαδικασίας και την παρουσίαση του παραγόμενου υλικού. Οι συμμετέχοντες μαθητές έχουν την ευκαιρία να α-

ναφερθούν στα συναισθήματά τους, να παρατηρήσουν τις αλλαγές στις ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές τους και να σχολιάσουν κριτικά τη διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Συμπεράσματα

Κάνοντας την προτεινόμενη εκπαιδευτική δράση με τους μαθητές ,τους δίνουμε την ευκαιρία να συμμετέχουν, να εξερευνήσουν πτυχές του εαυτού τους, να νοιώσουν τη χαρά της ανακάλυψης, της γνώσης και της δημιουργίας. Όλα τα παραπάνω επηρεάζουν τη μάθηση και βοηθούν στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και της προσωπικής επάρκειας του κάθε μαθητή στην πορεία του προς τον κόσμο της εργασίας και την ενήλικη ζωή. Επίσης εμπλέκουν στη σχολική πράξη και μαθητές που είχαν την τάση να απέχουν από το μάθημα ή να εγκαταλείπουν την προσπάθεια συμμετοχής σε αυτό.

Επιπλέον δίνουμε και στον εαυτό μας την ευκαιρία να δουλέψουμε όχι απλά σε τάξη αλλά σε ένα εργαστήριο έμπνευσης και δημιουργίας, να αρνηθούμε τον δασκαλοκεντρικό τρόπο προσέγγισης της γνώσης και να προωθήσουμε τη μαθητοκεντρική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε., & Τσέργας, Ν. (2008). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γ΄ Γυμνασίου: Σχεδιάζοντας το επαγγελματικό μου μέλλον (Βιβλίο εκπαιδευτικού)*. Αθήνα:ΟΕΔΒ.

Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε., & Τσέργας, Ν. (2012). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γ΄ Γυμνασίου: Σχεδιάζοντας το επαγγελματικό μου μέλλον (Βιβλίο μαθητή)*. Αθήνα:ΟΕΔΒ.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *6*, 145 – 159.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών ΣΕΠ.
Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/19deppsaps_SEP.pdf

Κοσμίδου – Hardy, Χρ. (2008). Θεωρητικά ζητήματα για τη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Μαυρογιώργος, Γ. (χ.η.). *Μέθοδοι και τεχνικές για παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Σχέδιο παιδαγωγικού συμβολαίου*. Ανακτήθηκε από http://www.innovation.edu.gr/wp-content/uploads

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2000). Η συμβουλευτική στη νέα χιλιετία: Δεδομένα, τάσεις και προοπτικές στον Ελληνικό χώρο. *Νέα Παιδεία*, *94*, 66-74.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. Αργυροπούλου, Αικ., & Δρόσος, Ν. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων διά βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας: Θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ,10-11.

Διδακτικές παρεμβάσεις και προτάσεις για την Α΄ δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας

Βλάχου Ρόζα [1] και Διακογεωργίου Αρχοντούλα [2]
[1] Δασκάλα, Υποψήφια διδάκτορας
premnt04001@rhodes.aegean.gr
[2] Σχολική Σύμβουλος, 2η Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σάμου
arxontouladiako@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει διδακτικές παρεμβάσεις και προτάσεις για την Α΄ τάξη του Δημοτικού στο μάθημα της Γλώσσας, όπως αυτές υλοποιήθηκαν μέσα στη σχολική τάξη. Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται με μια ποικιλία μέσων, μεθόδων και τεχνικών, υποστηρικτικών και συμπληρωματικών των σχολικών εγχειριδίων υλοποιώντας στόχους των αντίστοιχων ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Οι επτά δραστηριότητες που περιγράφονται στην παρούσα εργασία αποτελούν ένα μόνο μέρος των τριάντα συνολικά δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν στην τάξη παράλληλα με το βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των δραστηριοτήτων στηρίχτηκε στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης μέσα από το συνδυασμό της γνώσης και του παιχνιδιού, στην προώθηση της ομαδικότητας και στη δημιουργία μιας θετικής στάσης των μαθητών για το σχολείο.

Λέξεις - κλειδιά: Γλωσσικό μάθημα, διδακτικές παρεμβάσεις, δημιουργικότητα

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικότερους στόχους του γλωσσικού μαθήματος είναι η διδασκαλία του γραπτού λόγου. Ο προφορικός λόγος αναπτύσσεται αυθόρμητα μέσα από την αλληλεπίδραση του παιδιού με τον οικογενειακό του περίγυρο, ενώ η ανάγνωση και η γραφή κατακτώνται κατά βάση μέσα από τη διδασκαλία. Ο πολιτισμός του γραπτού λόγου απαιτεί συχνά πολύ περισσότερες πληροφορίες από αυτές που παρέχονται στο πλαίσιο της οικογένειας και είναι αποστολή του σχολείου να τις παρέχει. Ένας από τους βασικότερους στόχους της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος για την Α' Δημοτικού είναι η απόκτηση της ικανότητας συστηματικής και ενσυνείδητης χρήσης του αλφαβητικού συστήματος της γλώσσας. Ο μαθητής καλείται να εμπεδώσει τη διαφοροποίηση των γραμμάτων μεταξύ τους, τη διάκρισή τους από άλλα σημεία (όπως σχέδια, αριθμοί, κ.ά.), καθώς και την αντιστοίχησή τους με κάποιο φθόγγο. Επίσης, το παιδί πρέπει να μάθει τις σχετικές με το γράψιμο συμβάσεις, όπως η ορθή κατεύθυνση από τα αριστερά προς τα δεξιά και η γραμμικότητα, δηλαδή το γράψιμο σε ευθεία γραμμή με σωστές αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις (Καραντζόλα κ.ά., 2011).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους, η παρούσα εργασία παρουσιάζει διδακτικές προτάσεις οι οποίες έχουν υλοποιηθεί μέσα στη σχολική τάξη προκειμένου να ενισχύσουν επικουρικά το σχολικό βιβλίο της Γλώσσας στην Α΄ τάξη του δημοτικού δημιουργώντας εγγράμματα περιβάλλοντα ψηφιακά και μη υπό τη μορφή δημιουργικών δραστηριοτήτων, που υποστηρίζουν το παιδί στην ενσυνείδητη χρήση της γλώσσας μέσα από μια

παιγνιώδη διαδικασία με χρήση ποικίλων μέσων, μεθόδων και τεχνικών, προωθώντας την αλλαγή του παραδοσιακού διδακτικού μοντέλου με τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και επιτρέποντας τη μετάβαση σε ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο διερευνητικής μάθησης και αναζήτησης της γνώσης.

Θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία διδακτικών παρεμβάσεων

Πολιτισμικό και μαθησιακό πλαίσιο τάξης

Όλοι οι μαθητές της τάξης στην οποία έγιναν οι διδακτικές παρεμβάσεις κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο. Κανένας μαθητής δεν ήξερε να αναγνωρίζει τα γράμματα, το 75% ήξερε να γράφει το όνομά του διαισθητικά ενώ το υπόλοιπο 25% δεν ήξερε καθόλου να το γράφει. Επίσης, το 88% φαίνεται ότι δεν είχε εξασκηθεί σε προγραφικές ασκήσεις, καθώς πολλοί από αυτούς δεν ήξεραν ποιος είναι ο ορθός τρόπος που πιάνουμε το μολύβι. Επιπλέον, δεν υπήρχε κανένας αλλόγλωσσος μαθητής, ωστόσο η βοήθεια που τα παιδιά δέχονταν στο σπίτι ήταν ελάχιστη έως καθόλου. Γενικά, οι μαθητές προέρχονταν από φτωχά σε ερεθίσματα οικογενειακά περιβάλλοντα.

Οργάνωση της τάξης

Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία προάγουν την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Για τη διαδικασία του χωρισμού των ομάδων διενεργείται κοινωνιομετρικό τεστ, ώστε να διαπιστωθούν οι συμπάθειες ή οι αντιπάθειες που έχουν αναπτυχθεί στην τάξη, ενώ ο δάσκαλος προσπαθεί να επηρεάσει την αμοιβαία προσαρμογή των μαθητών στις μεταξύ τους σχέσεις, εκπληρώνοντας κατά το δυνατό τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του (Galton & Williamson, 2003; Τριλιανός, 1998).

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι διδακτικές παρεμβάσεις στηρίζονται στις αρχές του εποικοδομητισμού και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες του Vygotsky (Ματσαγγούρας, 1999; Ράπτης & Ράπτη, 2001). Υποστηρίζουν τη καθοδηγούμενη ανακάλυψη-διερεύνηση. Δίνουν μεγάλη σημασία στο κοινωνικοπολιτισμικό μαθησιακό περιβάλλον, όπως αυτό περιγράφτηκε παραπάνω, με έμφαση στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης μέσα από το συνδυασμό της γνώσης και του παιχνιδιού, στην προώθηση της ομαδικότητας και στη δημιουργία μιας θετικής στάσης των μαθητών για το σχολείο.

Επίσης, οι διδακτικές προτάσεις στηρίζονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της αλληλεπίδρασης όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν, να ανταλλάσσουν και να αντιπαραθέτουν τις ιδέες τους, να εντοπίζουν προβλήματα, να θέτουν ερωτήσεις, να κάνουν προβλέψεις, να αναζητούν απαντήσεις και να τις ελέγχουν καθώς δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο βασιζόμενο στον κοινωνικό εποικοδομητισμό, στη διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση και εμπειρική-βιωματική προσέγγιση (Κολιάδης, 1994). Επιπλέον, μέσα από την αντισταθμιστική αγωγή την ποικιλία μέσων, μεθόδων και τεχνικών προσφέρονται στους μαθητές δράσεις οι οποίες επεκτείνουν τους γνωστικούς ορίζοντες των παιδιών οικοδομώντας γνώσεις που έχουν νόημα γι' αυτά (Χατζηδήμου, 2007).

Μεθοδολογία

Οι μέθοδοι που ακολουθούνται για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων ποικίλουν ανάλογα με τις απαιτήσεις της δραστηριότητας, τους τιθέμενους στόχους και τις ιδιαίτερες ανάγκες της τάξης. Έτσι, χρησιμοποιούνται ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές διδασκαλίας που υλοποιούνται με διάφορες μεθόδους. Κοινός παρονομαστής τους είναι το σχεδιασμένο πρόγραμμα καθοδήγησης με συστηματικές και σκόπιμες διδακτικές πρακτικές, που εξυπηρετούν τους προκαθορισμένους στόχους του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ σε αρμονία πάντα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της τάξης.

Συνοψίζοντας τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται ως απαίτηση των αναγκών της σύγχρονης διδακτικής σε συνάρτηση με τις διδακτικές αρχές που πρεσβεύουν ελεύθερη και ισότιμη συμμετοχή, επιστημονική εντιμότητα, ατομική ιδιαιτερότητα και ομαδική έκφραση, αυτές έχουν ως ακολούθως:

Μονολογικές ή Εκθετικές: Επίδειξη, Διήγηση,

Διαλογικές: Διάλογος, Μαιευτική, Ερωταποκρίσεις, Ιδεοθύελλα

Διερευνητικές-Ενεργητικές-Συμμετοχικές: Επίλυση προβλήματος, Λήψη απόφασης, Ομάδες εργασίας, Εταιρικά σχήματα, Προσομοίωση, Παιχνίδια ρόλων, Βιωματική μάθηση, Διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας, Χιονοστιβάδα, Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (Ματσαγγούρας, 2003; Dowling & Lai, 2003; Τριλιανός, 2004).

Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων και προτάσεων για το μάθημα της γλώσσας στην Α΄ δημοτικού προκειμένου να ενισχύσει επικουρικά το γλωσσικό μάθημα προωθώντας ταυτόχρονα ποικίλες παιδαγωγικές αρχές μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες. Δηλαδή, οι μαθητές να παίζουν και να μαθαίνουν μέσα από πρωτότυπες, βιωματικές και σύγχρονες μεθόδους που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, τον ενσυνείδητο εγγραμματισμό, την ομαδικότητα, την αγάπη για μάθηση.

Οι επιμέρους στόχοι των διδακτικών παρεμβάσεων αναφέρονται στη συνέχεια αναλυτικά κατά την περιγραφή τής κάθε δραστηριότητας.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις και προτάσεις

Κάθε διδακτική πρόταση παρουσιάζεται υπό τη μορφή δραστηριότητας και στην οποία αναφέρεται ο τίτλος της, η ενότητα του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας στην οποία μπορεί να υλοποιηθεί, ο γνωστικός άξονας που ανήκει βάσει των επτά γνωστικών αξόνων του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ (Προφορικός λόγος, ομιλία και ακρόαση, Ανάγνωση, Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου, Λογοτεχνία, Λεξιλόγιο, Γραμματική, Διαχείριση της πληροφορίας), οι στόχοι όπως αυτοί αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, καθώς και στο βιβλίο του δασκάλου και η περιγραφή της.

<u>Δραστηριότητα 1</u>: Το μαγικό ταξίδι στη χώρα των γραμμάτων

Ενότητα: Γνωριμία με τους ήρωες

Άξονας: Προφορικός λόγος, ομιλία και ακρόαση

Στοχεύει:
1) Στη διαχείριση πληροφορίας.
2) Στην αναγνώριση από κάθε παιδί του ονόματός του και των συμμαθητών του.
3) Στην επισήμανση των άρθρων ο, η.

Περιγραφή: Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές καλούνται να αντιστοιχίσουν διαισθητικά τα ονόματα με τις εικόνες και τις εικόνες με τα ονόματα. Τα ονόματα είναι των μαθητών της τάξης και των ηρώων του βιβλίου. Έτσι, οι μαθητές είτε έχουν τις εικόνες και προσπαθούν να τις αντιστοιχίσουν με τα ονόματα που υπάρχουν στα βαγόνια του αυτοσχέδιου τρένου (εικόνα 1) ή έχουν τις λέξεις που πρέπει να τις αντιστοιχίσουν με της εικόνες. Η δραστηριότητα έχει τη δυνατότητα μετασχηματισμού, αλληλεπίδρασης και επέκτασης, καθώς μπορεί στα βαγόνια να βάλουμε αντί για εικόνες αριθμούς και αντί για τα ονόματα αριθμολέξεις και να μετασχηματιστεί σε αντιστοίχιση αριθμού με την αριθμολέξη και αντίστροφα. Επίσης, το τρένο είναι σχεδιασμένο με τα τέσσερα βασικά γεωμετρικά σχήματα που μαθαίνουν οι μαθητές στην Α΄ τάξη (ορθογώνιο, τετράγωνο, κύκλος, τρίγωνο) που καλούνται να αναγνωρίσουν και να τα ονοματίσουν. Τέλος, στη θέση του οδηγού είναι ο ομαδάρχης-συντονιστής της εβδομάδας, ο οποίος αναδεικνύεται μέσα από μια διαμορφωτική αξιολόγηση τα στοιχεία της οποίας αποθηκεύονται σε καθημερινή βάση στο ηλεκτρονικό portfolio των μαθητών.



Εικόνα 1: Το μαγικό ταξίδι στη χώρα των γραμμάτων.

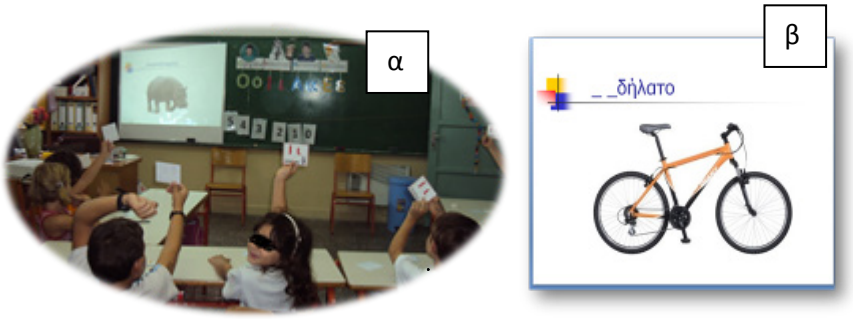
<u>Δραστηριότητα 2</u>: Βρες το γράμμα ή τη συλλαβή

Ενότητα: Σε όλες τις ενότητες ενσυνείδητης επεξεργασίας γραμμάτων.

Άξονας: Ανάγνωση

Στοχεύει:
1) Στην ταύτιση φθόγγων και συλλαβών με τα γραπτά τους σύμβολα.
2) Στην ανάπτυξη φωνημικής επίγνωσης.
3) Στην αναγνώριση και ενσυνείδητη επεξεργασία των φθόγγων-γραμμάτων.

Περιγραφή: Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με έναν καταιγισμός εικονικών αναπαραστάσεων με τη βοήθεια ενός βιντεοπροβολέα και καλούνται να μεταφράσουν το αρχικό γράμμα ή την αρχική συλλαβή της εικόνας σε φώνημα και μετά σε γράφημα. Η μετάφραση γίνεται με την επίδειξη της καρτέλας από τους μαθητές με το αντίστοιχο γράμμα ή την αντίστοιχη συλλαβή (εικόνα 2α). Οι εικόνες ποικίλουν ανάλογα με τα υπό εξέταση γράμματα ή την υπό εξέταση συλλαβή και η ποσότητα ανάλογα με το χρόνο που έχουμε στη διάθεσή μας. Προτείνονται 40 εικόνες για διάρκεια 15 λεπτών παιχνιδιού. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να υλοποιηθεί με παραλλαγή με εμπλοκή του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές γράφουν τη συλλαβή που λείπει από την προβαλλόμενη εικόνα με τη βοήθεια ασύρματου ποντικιού. Για τις συλλαβές που λείπουν υπάρχουν κενές γραμμές που δηλώνουν από πόσα γράμματα αποτελείται η συλλαβή (εικόνα 2β).



Εικόνα 2: Δραστηριότητα2-Σκηνές από το παιχνίδι.

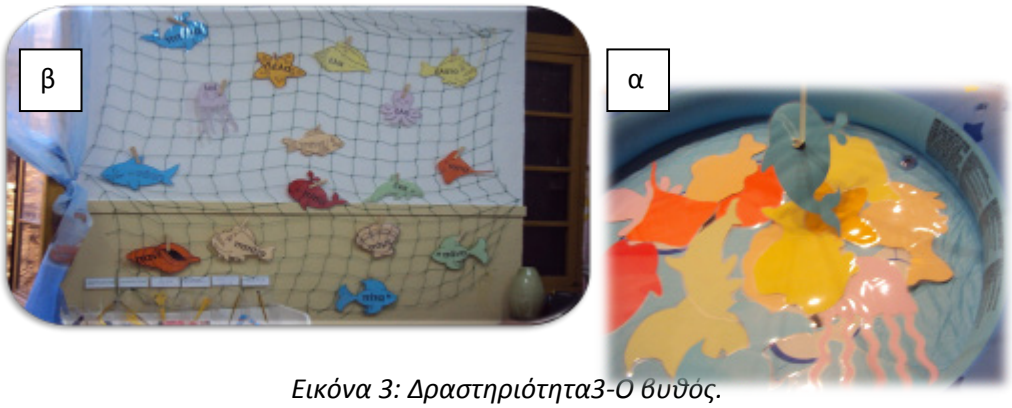
<u>Δραστηριότητα 3</u>: Ο βυθός

Ενότητα: «Πού είναι ο Άρης;».

Άξονας: Ανάγνωση

Στοχεύει:
1) Στην αντίληψη ότι η γραφή χρησιμοποιείται για να μεταφέρει μηνύματα.
2) Στην ανάγνωση με ακρίβεια μεμονωμένων λέξεων.
3) Στην αναγνώριση της ταυτότητας των λέξεων και στην ορθή και αποδεκτή προφορά τους.

Περιγραφή: Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι εμπνευσμένη από τη θεματολογία της ενότητας «Πού είναι ο Άρης;» που διαδραματίζεται στην παραλία κι έχει επαναληπτικό χαρακτήρα. Περιλαμβάνει όλες τις λέξεις κλειδιά της ενότητας όπως αυτές αναφέρονται στο σχολικό βιβλίο, καθώς και τις λέξεις που προκύπτουν από όλους τους πιθανούς συνδυασμούς των συλλαβών που διαπραγματεύεται η ενότητα και οι οποίες έχουν γραφτεί πάνω σε κάποιο θαλάσσιο ζώο. Οι λέξεις συνολικά είναι 14. Σε μια φουσκωτή πισίνα τοποθετούμε τις μαγνητικές λέξεις-ψάρια (εικόνα 3α) με τέτοιο τρόπο ώστε να μη φαίνονται οι αναγραφόμενες λέξεις. Οι μαθητές με τα καλαμίδια τους ψαρεύουν και τοποθετούν τις λέξεις-ψάρια που έπιασαν σε ένα καλαθάκι. Αφού τελειώσει το ψάρεμα, κάθε μαθητής καλείται να διαβάσει τις λέξεις-ψάρια που ψάρεψε. Στη συνέχεια, οι λέξεις-ψάρια τοποθετούνται σε ένα δίχτυ που είναι κρεμασμένο στον τοίχο (εικόνα 3β) και παραμένει στην τάξη ως σημείο αναφοράς.



Εικόνα 3: Δραστηριότητα3-Ο βυθός.

<u>Δραστηριότητα 4</u>: Με πλάκα και κοντύλι

Ενότητα: Σε όλες τις ενότητες ενσυνείδητης επεξεργασίας γραμμάτων.

Άξονας: Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου

Στοχεύει:
1) Στην εξοικείωση με τις συλλαβές.
2) Στη γραφή και ενσυνείδητη επεξεργασία συλλαβών .
3) Στην αλληλεπίδραση γραφής και ανάγνωσης.

Περιγραφή: Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές καλούνται να γράψουν στα πινακάκια τους τη συλλαβή με την οποία αρχίζει η εικόνα που τους προβάλλεται με τη βοήθεια ενός βιντεοπροβολέα στον ασπροπίνακα και την επιδεικνύουν για έλεγχο (εικόνα 4).



Εικόνα 4: Με πλάκα και κοντύλι.

<u>Δραστηριότητα 5</u>: Οι μικροί συγγραφείς

Ενότητα: Σε όλες τις ενότητες.

Άξονας: Γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου

Στοχεύει:
1) Στο μετασχηματισμό κειμένων.
2) Στην αντίληψη ότι διατυπώνουμε τις σκέψεις μας και επικοινωνούμε όχι μόνο προφορικά αλλά και γραπτά.
3) Στη γραφή και ανακοίνωση μικρών λεκτικών συνόλων χρησιμοποιώντας τελείες και ερω-

τηματικό.
4)Στο σχολιασμό των γραπτών των συμμαθητών.

Περιγραφή: Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά σε ψηφιακή φόρμα (εικόνα 5). Η φόρμα αυτή προβάλλεται με τη βοήθεια ενός βιντεοπροβολέα στον ασπροπίνακα της τάξης. Η πρώτη ομάδα καλείται να συμπληρώσει τους διαλόγους της εικόνας 5. Οι υπόλοιπες ομάδες μετασχηματίζουν, τροποποιούν, διορθώνουν, σχολιάζουν τα κείμενα της πρώτης ομάδας με τη βοήθεια των εργαλείων του Smooth Board 2. Με τον ίδιο τρόπο δουλεύονται όλες οι εισαγωγικές εικόνες των μαθημάτων της Γλώσσας.



Εικόνα 5: Το ηλεκτρονικό περιβάλλον που εργάζονται οι μαθητές στη δραστηριότητα: Οι μικροί συγγραφείς.

<u>Δραστηριότητα</u> 6: Φτιάχνω και διαβάζω συλλαβές

Ενότητα: Σε όλες τις ενότητες ενσυνείδητης επεξεργασίας γραμμάτων.

Άξονας: Ανάγνωση

Στοχεύει:
1) Στην εξοικείωση με τις συλλαβές.
2) Στην ανάπτυξη φωνημικής επίγνωσης
3) Στην ανάλυση και ανασύνθεση συλλαβών.

Περιγραφή: Στη δραστηριότητα αυτοί οι μαθητές καλούνται να τοποθετήσουν το σύμφωνο που είναι υπό επεξεργασία δίπλα από κάθε φωνήεν και να διαβάσουν τη σχηματισθείσα συλλαβή (εικόνα 6). Με το να αποσπούν και να διαχειρίζονται τα γράμματα ως οντότητες οι μαθητές τους δίνεται η δυνατότητα να αλληλεπιδρούν με αυτά και αποκτούν τη συναίσθηση ότι η συλλαβή αποτελείται από επιμέρους γράμματα.



Εικόνα 6: Σχηματισμός και ανάγνωση συλλαβών.

<u>Δραστηριότητα</u> 7: Η λεξογραμμή

Ενότητα: «Πού είναι ο Άρης;».

Άξονας: Ανάγνωση

Στοχεύει:
1) Στην κατανόηση και κατάκτηση του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης, που στηρίζεται στη σχέση φωνημάτων-γραμμάτων.
2)Στην ανάγνωση με ακρίβεια μικρών λεκτικών συνόλων και μεμονωμένων λέξεων

Περιγραφή: Στον πίνακα της τάξης τοποθετείται ένα σχοινί που ενέχει το ρόλο της λεξογραμμής (εικόνα 7). Από ένα πλήθος γνωστών συλλαβών οι μαθητές επιλέγουν αυτές που θα σχηματίσουν τη δοθείσα λέξη ή το λεκτικό σύνολο που τους ζητείται. Κατά το σχηματισμό της λέξης οι μαθητές εξωτερικεύουν τις ιδέες τους, εμπλέκονται σε βιωματικές διαδικασίες και αξιολογούνται από τους συμμαθητές τους.



Εικόνα 7: Σχηματισμός λέξης στην λεξογραμμή.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε ένα μέρος από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στην Α΄ τάξη του δημοτικού στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος με σκοπό οι μαθητές να κατακτήσουν με επιτυχία την ενσυνείδητη χρήση της γραφής και της ανάγνωσης. Μέσα από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων στο σύνολό τους, οι μαθητές της τάξης έφτασαν σε ένα υψηλό επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας και παραγωγής γραπτού λόγου, όπως αυτό αποτυπώθηκε μέσω ρουμπρίκα αξιολόγησης. Φάνηκε, δηλαδή, ότι η υλοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων μέσα από το παιχνίδι είναι δυνατόν να ενισχύσει τη συμμετοχικότητα των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία, να ενθαρρύνει τους μαθητές, να τους δώσει αυτοπεποίθηση και σιγουριά, να ενεργοποιήσει τη θέλησή τους για μάθηση, αγάπη για το ίδιο το σχολείο. Η φαντασία και η δημιουργικότητα του ίδιου του εκπαιδευτικού είναι αυτή που σε συνδυασμό με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της τάξης μπορεί να δημιουργήσει τις ιδανικές συνθήκες για ένα «μαγικό ταξίδι στη χώρα της γνώσης με οδηγό την ομορφιά της δημιουργικότητας».

Βιβλιογραφία

Dowling, C., & Lai, K. (2003). *Information and communication technology and the teacher of future.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Galton, M., & Williamson, J. (2003). *Groupwork in the primary classroom.* New York: Routledge.

Κολιάδης, Ε. (1994). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη-Συμπεριφοριστικές Θεωρίες*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κολιάδης, Ε. (1994). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*- Κοινωνιογνωστικές Θεωρίες, Τόμος Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2011). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες*, Α΄ και Β΄ τεύχος. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2011). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Τετράδιο Εργασιών*, Α΄ και Β΄ τεύχος. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ. (2011). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες, Βιβλίο Δασκάλου.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση- Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, Τόμος Α΄. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.

Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τόμος Α΄ & Β΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τριλιανός, Α. (1998). *Προσεγγίσεις στη μέθοδο διδασκαλίας με ομάδες μαθητών.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση,* τόμος Α΄. ΦΕΚ 303, 304/Β΄/13-3-03.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής – Συμβολή στη θεωρία και στην πράξη της διδασκαλίας- Καινοτομίες στην Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.

Διεπιστημονικότητα στην ιστορική και μουσική αγωγή στο Γυμνάσιο. Μια πρόταση συνδυασμένης διδασκαλίας.

Ανδρεαδέλλη Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.16
Μουσικολόγος, ΜΑ παιδαγωγικής, andreadellieleni@gmail.com

Καραμανέ Ευφημία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
ΜΑ Παιδαγωγικής
efikara09@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας του κεφαλαίου του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης από την Ιστορία της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου, με την αξιοποίηση της μουσικής διδασκαλίας και συγκεκριμένα του κεφαλαίου σχετικά με τον συνθέτη Λ.Β. Μπετόβεν. Παρουσιάζονται συνδυασμένες διδασκαλίες των δύο σχολικών γνωστικών αντικειμένων με τη μέθοδο της ομαδικής διδασκαλίας, μέσα από ομάδες εργασίας. Οι στόχοι των δύο μαθημάτων διατηρούνται ενώ οι σκοποί συναντώνται και αλληλοσυνδέονται. Για τη διδασκαλία ακολουθήθηκε ένα κυκλικό μοντέλο με κοινές μεθόδους διδασκαλίας, το οποίο εφαρμόστηκε από τον Οκτώβρη ως το Νοέμβρη του 2012, σε 50 μαθητές Γ΄ Γυμνασίου. Ολοκληρώθηκε με την αξιολόγηση από τους μαθητές μέσω ημιδομημένου ερωτηματολογίου και συνεντεύξεων από του εκπαιδευτικούς. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως η αξιοποίηση τέτοιων μεθόδων στη διδασκαλία ενισχύει την κατανόηση, την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, προωθεί την κριτική σκέψη, ενισχύει την συμμετοχή, συμβάλει στη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος και τελικά στην κατάκτηση της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: διεπιστημονικότητα, συνδυασμένη διδασκαλία, ομάδες εργασίας, μουσική, ιστορία, ολιστική γνώση

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές που τα τελευταία χρόνια λαμβάνουν χώρα στην Π/βάθμιας και Δ/θμιας εκπαίδευση, έχουν περιλάβει στη γενικότερη φιλοσοφία και στοχοθεσία τους, ολιστικές προσεγγίσεις της γνώσης μέσα από καινοτομικές μορφές και μεθόδους διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 1998, Τσαγγαρλή – Διαμάντη, 2008). Στην κατεύθυνση αυτή παρουσιάζονται προτάσεις και προτροπές για διεπιστημονική διασύνδεση των σχολικών γνωστικών αντικειμένων, οι οποίες μπορούν να αποκτήσουν συγκεκριμένη μορφή όταν πραγματεύονται θεματικές ενότητες της σχολικής ‘ύλης’ μέσα από διαφορετικά σχολικά γνωστικά αντικείμενα.

Η εφαρμογή ωστόσο νέων διδακτικών πρακτικών σε αναμορφωμένα προγράμματα σπουδών απαιτεί, πέραν των άλλων, αναδόμηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν ως φορείς υλοποίησης της εκάστοτε εκπαιδευτικής αλλαγής. Έρευνες σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, οι οποίες αφορούν τη διδακτική μεθοδολογία, δείχνουν μια γενικευμένη τάση αποδοχής της αναγκαιότητας καινοτομικών μεθόδων διδασκαλίας με σοβαρές όμως ενστάσεις στη δυνατότητα εφαρμογής τους στο υπάρχον σχολικό πλαίσιο (Χατζηδήμου, 2003).

Η παρούσα εργασία καταδεικνύει ότι η διάχυτη αντίληψη για διάσταση ανάμεσα στην παιδαγωγική θεωρία και τη διδακτική πραγματικότητα, μπορεί να αμβλυνθεί μέσα από το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την παρουσίαση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Με την πρόταση συνδυασμένης διδασκαλίας που υλοποιήθηκε και περιγράφεται στη συνέχεια, επιχειρείται μια διεπιστημονική προσέγγιση συγκεκριμένων περιεχομένων του σχολικού γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, όπως παρουσιάζονται στο Α.Π. του μαθήματος, σε συνδυασμό με μουσικά γεγονότα αντίστοιχου ιστορικού χρόνου και χώρου, όπως αυτά παρουσιάζονται στο Α.Π. του μαθήματος της Μουσικής. Ειδικότερα, παρουσιάζεται η διδασκαλία του κεφαλαίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου σχετικά με το Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση, σε συνδυασμό με τη διδασκαλία του κεφαλαίου του μαθήματος της Μουσικής για τη ζωή και το έργο του συνθέτη Λ.β. Μπετόβεν.

Επιστημολογική θεώρηση

Βάση της προβληματικής τη έρευνας αποτέλεσε η συζήτηση που αναπτύσσεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τα νέα περιεχόμενα της σχολικής γνώσης, τα οποία αναδεικνύουν οι σύγχρονες επιστημονικές τάσεις, σύμφωνα με τις οποίες η έννοια της ολότητας αποτελεί βασική αρχή της σύγχρονης επιστημολογίας . Αυτές έχουν τις ρίζες τους στις διαθεματικές – διεπιστημονικές προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στην Αμερική και αργότερα στην Ευρώπη, οι οποίες διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις νέες τάσεις της επιστήμης της ψυχολογίας, των γνωστικών θεωριών και κυρίως τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Fogarty, 1991, Fogarty & Stoehr 1991, Gardner, 1983).

Το σχολείο ως παραγωγική μονάδα, αποτελούσε για χρόνια προσομοίωση του γραφειοτεχνοκρατικού μοντέλου οργάνωσης, που συγκροτεί το παραγωγικό πρότυπο της νεωτερικής εποχής. Γι’ αυτό, οργανώθηκε σε όλους τους τομείς του με βάση τις αρχές της μηχανιστικής κοσμοαντίληψης. Έκφραση αυτού του τρόπου οργάνωσης αποτελεί το μοντέλο των διακριτών μαθημάτων με τη διακριτή οργάνωση του περιεχομένου κάθε μαθήματος (Ματσαγγούρας, 2006). Όμως, τις τελευταίες δεκαετίες, η επιστημολογική αντίληψη για την αυτονομία και την ανεξαρτησία των επιστημών παραχώρησε τη θέση της στην αντίληψη της συμπληρωματικότητας των επιστημών. Έτσι οι ειδικοί αναγνωρίζουν τη «διεπιστημονική» φύση της επιστήμης και προσφεύγουν πλέον στη διεπιστημονική συνεργασία, προκειμένου να κατανοήσουν τη σφαιρικότητα των επιστημονικών προβλημάτων και να σχεδιάσουν παρεμβάσεις για την επίλυσή τους (Παπαγούνος 1998)

Στο χώρο της εκπαίδευσης, οι νέοι προσανατολισμοί επηρέασαν τα προγράμματα σπουδών όλων των βαθμίδων, τα οποία απέκτησαν διεπιστημονικό χαρακτήρα και ενσωμάτωσαν προτάσεις διασύνδεσης γνωστικών χώρων οι οποίοι, παλιότερα, είχαν αδιαπέραστα όρια (Φλουρής, 2000). Οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες συνδέονται με τις εφαρμοσμένες και οι τέχνες, διαπερνούν τους επιστημονικούς χώρους και τα γνωστικά αντικείμενα, αναδεικνύοντας πεδία κοινών περιεχομένων (Χατζηγεωργίου, 2001).

Η Ιστορία ως σχολικό μάθημα, βρίσκεται εδώ και χρόνια στο κέντρο του παραπάνω προβληματισμού, με την παρουσία αναθεωρητικών προτάσεων σχετικά με το περιεχόμενο και τη διδακτική της (Μαυροσκούφης, 2008) . Οι νεώτερες τάσεις εστιάζουν στην ανάδειξη, μέσω του μαθήματος, του πολύσημου ή/και αντιστικτικού χαρακτήρα του σημαινόμενου

της έννοιας *ιστορία* στην οποία συνοψίζεται σημειωτικά η ανθρώπινη εμπειρία και η ιστορική γνώση. (Ρεπούση, 2004, σελ.20). Κάτω από αυτό το πρίσμα, η εμπλοκή και διασύνδεση της ιστορικής γνώσης με τα ποικίλα πεδία ανθρώπινης έκφρασης και η μελέτη τους ως σύνθετα πολιτισμικά συμπλέγματα, αποτελούν το επιδιωκόμενο της ιστορικής σπουδής. Ως εκ τούτου το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο διεπιστημονικής μελέτης μέσω της ανάδειξης κοινών τόπων συνάντησης και δυναμικών σχέσεων με τα άλλα σχολικά μαθήματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Η διαχρονική παρουσία της Μουσικής ως διδακτικού αντικειμένου, διαμορφώνει μια μακρά πορεία αναπλαισίωσης σκοπών και στόχων, συνδεδεμένων με τους εκάστοτε γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (Σμωλ, 1983, Σέργη, 1995). Σύμφωνα με τις νεώτερες προσεγγίσεις, η μουσική αγωγή αποτελεί το γενικό προσδοκώμενο ενός κατάλληλα διαμορφωμένου προγράμματος εκπαίδευσης, με σκοπό, εκτός από τους γνωστικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς που σχετίζονται με το ειδικό αντικείμενο, να επιτευχθούν και άλλοι που έχουν να κάνουν με την κατανόηση των ιστορικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και άλλων πλαισίων με τα οποία αυτή συνδέεται (Χρυσοστόμου, 2005, σελ.114, Fletcher, 1989).

Οι απαρχές αυτής της θεώρησης βρίσκονται στις μελέτες της Ιστορικής και Συγκριτικής Μουσικολογίας για τη μουσική τέχνη και τις διαφορετικές οπτικές των ιστοριογραφικών παραδειγμάτων μέσα από τις οποίες αυτή εξετάζεται (Μπέλαιγκ, 1905, Beardsley, 1989, Σμολ, 2010). Επίσης, στις γενικές κατευθύνσεις της Ιστορίας των Τεχνών και της Ιστορικής Μουσικολογίας, σύμφωνα με τις οποίες ο συσχετισμός του *κοινωνικού* και *μουσικού γίγνεσθαι* δεν είναι γραμμικός αλλά αποτέλεσμα ενός πολυσύνθετου πλέγματος επιδράσεων, το οποίο εκτείνεται σε περιόδους προγενέστερες αλλά και μεταγενέστερες του ιστορικού γεγονότος. Σε αυτή την κατεύθυνση, πληθώρα ερευνών και εργασιών αναδεικνύουν τη σημασία ιστορικών γεγονότων, τα οποία παρουσιάζουν τόσο γενικό, ιστορικό, όσο και ειδικό, μουσικολογικό ενδιαφέρον και προσφέρονται για μουσικοϊστορική προσέγγιση (Γιάννου, 1994).

Συνοψίζοντας, φαίνεται ότι η Ιστορία και η Μουσική αποτελούν συναφείς επιστημονικούς χώρους, γι' αυτό και η διασύνδεσή τους στο πλαίσιο της σχολικής γνώσης, όχι μόνο υποστηρίζεται από τις επιστημολογικές μελέτες αλλά και προτείνεται ως καλή πρακτική από τους επίσημου φορείς της εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, σελ 198-240). Ωστόσο, τέτοιου είδους καλές πρακτικές γίνονται αποτελεσματικές μόνο όταν χρησιμοποιούν διδακτικές μεθόδους που ενισχύουν τους σύνθετους, ολιστικούς σκοπούς της διδασκαλίας και ορίζουν ένα σύνολο σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, οι οποίες υλοποιούνται μέσα από συνεργατικά παιδαγωγικά περιβάλλοντα (Ματσαγγούρας, 2006). Ένα, από τα πολλά προτεινόμενα λειτουργικά πλαίσια, που θεωρείται κατάλληλο για να αναπτυχθούν ικανότητες μάθησης και κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είναι πλέον απαραίτητες στα νέα διδακτικά περιβάλλοντα, είναι αυτό της ομαδικής διδασκαλίας (Χατζηδήμου, 2010[2], Χατζηδήμου - Αναγνωστοπούλου, 2011).

Συνδυασμένη διδασκαλία. Σχεδιασμός και Μεθόδευση

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία οδήγησαν στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της παρακάτω έρευνας, συγκροτήθηκαν γύρω από τον γενικό προβληματισμό σχετικά με τη δυνατό-

τητα προσέγγισης συγκεκριμένων ενοτήτων της σχολικής ύλης διαφορετικών μαθημάτων, μέσα από συνδυασμένες διεπιστημονικές διδασκαλίες, έτσι ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι των Αναλυτικών τους Προγραμμάτων και να γίνει κατανοητή η διασύνδεση των επιστημονικών πεδίων και της γνώσης. Πεδία διερεύνησης του παραπάνω προβληματισμού αποτέλεσαν τα μαθήματα της Ιστορίας και της Μουσικής. Επιλέχτηκε, από το μάθημα της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου, η θεματική ενότητα του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης και από το μάθημα της Μουσικής η ζωή και το έργο του συνθέτη Λ. β. Μπετόβεν.

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, σχεδιάστηκαν συνδυασμένες διδασκαλίες οι οποίες υλοποιήθηκαν σε 50 μαθητές Γ΄ τάξης Γυμνασίου, από τον Οκτώβρη έως το Νοέμβρη του 2012. Είχαν ως γενικό σκοπό την κατανόηση και κριτική θεώρηση των ευρωπαϊκών κοινωνιών την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης μέσα από τη μελέτη των ιστορικών γεγονότων και της μουσικής δημιουργίας, ώστε αυτά να γίνουν κατανοητά ως όψεις ενός ενιαίου πολιτισμικού πλαισίου. Οι επιμέρους στόχοι και δεξιότητες που τέθηκαν έλαβαν υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη διασύνδεση ιστορικής και μουσικής επιστήμης, ειδικά για την εποχή που εξετάζεται β) αντλήθηκαν από τα Αναλυτικά Προγράμματα των δύο μαθημάτων, περιορίστηκαν αυστηρά απ' αυτά, συνδέθηκαν και διαμορφώθηκαν όπως φαίνεται παρακάτω.

ΙΣΤΟΡΙΑ	ΜΟΥΣΙΚΗ	ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ
▪ Να κατανοήσουν το είδος και την έκταση της πολιτικής και κοινωνικής κρίσης στη Δυτική Ευρώπη του τέλους του 18ου αιώνα	▪ Να μελετήσουν τη ζωή του Μπετόβεν. Να εντοπίσουν και να ξεχωρίσουν τις διαφορετικές μορφές έργων του συνθέτη με έμφαση στη κλασική *συμφωνία* και το *κοντσέρτο*. Να εντοπίσουν τα παραπάνω μέσω ενεργητικής ακρόασης.	▪ Να εντάξουν τη ζωή και την πορεία του Μπετόβεν στις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες της Ευρώπης. Να συνδέσουν την κλασική *συμφωνία* το *κοντσέρτο* και με τη στροφή της έντεχνης δυτικής μουσικής προς την αστική τάξη.
▪ Να γνωρίσουν τα κύρια χαρακτηριστικά και τους αντιπροσωπευτικούς φορείς του κινήματος του Διαφωτισμού και να εκτιμήσουν τη σημασία της ιδεολογικής παρέμβασής του.	▪ Να εντοπίσουν συγκεκριμένα μουσικά χαρακτηριστικά και να σχολιάσουν τους διαφορετικούς ρόλους των μελωδιών και των μουσικών οργάνων. Να εστιάσουν στη *διθεματικότητα*.	▪ Να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση του νέου κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος με τη μουσική δημιουργία. ▪ Να συνδέσουν τις κεντρικές ιδέες του Διαφωτισμού με το ιδεολογικό υπόβαθρο του συνθέτη και τα συγκεκριμένα μουσικά χαρακτηριστικά που αναδεικνύει στα έργα του.

• Να μάθουν τα ιστορικά γεγονότα γύρω από τη Γαλλική Επανάσταση και να εκτιμήσουν τη σημασία της για την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία. • Να γνωρίσουν την έκβαση των γεγονότων, τους Ναπολεόντειους πολέμους και να προβληματιστούν για τα αποτελέσματά τους. • Να κατανοήσουν βασικές πολιτικές έννοιες που καθιερώθηκαν μέσα από τη Γαλλική Επανάσταση.	▪ Να γνωρίσουν τις βασικές μουσικές ιδέες που υπάρχουν στο *1ο μέρος της 5ης συμφωνία*ς, να γνωρίσουν τη *φόρμα σονάτα* και να μελετήσουν τα δύο *θέματα της έκθεσης*. ▪ Να αναλύσουν μορφολογικά, μέσω ενεργητικής ακρόασης και *χάρτη ακρόασης*, το μέρος αυτό. Να αυτοσχεδιάσουν πάνω στο κεντρικό μουσικό *μοτίβο* με προσθήκη στίχων, τραγουδιού και εκτέλεση κρουστών. ▪ Να κατανοήσουν την καθιέρωση της έννοια της ¨μουσικής ιδέας¨ και την επιρροή της στα έργα των μεταγενέστερων συνθετών. ▪ Να δημιουργήσουν και να εκτελέσουν δικές τους μουσικές ιδέες αξιοποιώντας το *τονικό ύψος*, το *ηχόχρωμα* και τη *δυναμική,* με τη χρήση της φωνής και απλών ηχηρών υλικών.	▪ Να εντοπίσουν τη μουσική έκφραση των ιδεών της ελευθερίας και της ισότητας στο συγκεκριμένο έργο του συνθέτη, ανιχνεύοντας τα μουσικά εργαλεία που χρησιμοποιεί για να αναδείξει τις ιδέες αυτές. • Να συνδέσουν τις μεταστροφές στις απόψεις και στάσεις του συνθέτη, με την έκβαση των πολιτικών και στρατιωτικών γεγονότων στην Ευρώπη στις αρχές του 19ου αιώνα • Να εντοπίσουν τις ιδιαίτερες πνευματικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες οι οποίες ευνόησαν την ανάπτυξη των ιδεών και την πολιτική τους έκφραση. Να τις συνδέσουν με τη *διθεματικότητα στη φόρμα σονάτα*, την *ενορχήστρωση* και τη *δυναμική* στο έργο του συνθέτη.
• Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία των ατομικών ελευθεριών	• Να μελετήσουν ζητήματα *ενορχήστρωσης*, *φόρμας* και *δυναμικής* μέσα από τις ενεργητικές ακροάσεις του 1ου μέρους του 2ου κοντσέρτου για πιάνο του Μπετόβεν και του τελευταίου μέρους της 9ης συμφωνίας , της ¨Ωδής της χαράς¨.	• Να συνδέσουν το ζήτημα των ατομικών ελευθεριών με την αλλαγή του ρόλου και της θέσης του συνθέτη στη νεωτερική εποχή καθώς και των μουσικών αλλαγών που έφερε το έργο του Μπετόβεν. Να συνδέσουν τα νοήματα του ποιήματος του Σίλερ με τη μουσική του συνθέτη.

Πίνακας 1: Στόχοι ανά γνωστικό αντικείμενο και συνδυασμένοι

Για τη μεθόδευση της διδασκαλίας ακολουθήθηκε ένα κυκλικό μοντέλο εναλλάξ διδασκαλιών, εντός του ωρολογίου προγράμματος, κατά το οποίο εναλλάσσονταν διδασκαλίες Ιστορίας και Μουσικής. Ως προς τις μορφές και μεθόδους διδασκαλίας δόθηκε έμφαση στην αναζήτηση και αξιολόγηση της πληροφορίας καθώς και στη συμμετοχική, ενεργητική μάθηση (Ματσαγγούρας, 2006). Παράλληλα, λήφθηκαν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά

κάθε μαθήματος καθώς και οι επιλογές και προτιμήσεις των διδασκόντων. Για το μάθημα της Ιστορίας ακολουθήθηκε η μέθοδος της ομαδικής διδασκαλίας και συγκεκριμένα, το μοντέλο Small Group Teaching (Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ. 54). Σύμφωνα με αυτό, οι μαθητές επέλεγαν υποενότητες της κάθε θεματικής και κάθε υποενότητα χωριζόταν σε μικρότερα μέρη, για κάθε μέλος της ομάδας. Στη συνέχεια τα μέλη κάθε ομάδας συνέθεταν το επεξεργασμένο υλικό και το παρουσίαζαν στους υπόλοιπους μαθητές. Για το μάθημα της μουσικής ακολουθήθηκε κυρίως η βιωματική προσέγγιση μέσω της διερευνητική μεθόδου, της ενεργητικής ακρόασης, της ομαδικής δημιουργίας και εκτέλεσης.

Αξιολόγηση – Διαπιστώσεις - Προτάσεις

Η αξιολόγηση του διδακτικού εγχειρήματος ήταν διαμορφωτική και τελική. Διαμορφωτική, μετά τον πρώτο θεματικό κύκλο, όπου έγινε συζήτηση των εμπλεκομένων εκπαιδευτικών και προφορική ομαδική αξιολόγηση των μαθητών. Οι διδάσκοντες έθιξαν ζητήματα συνεργασίας μεταξύ τους και δυσκολίας εφαρμογής των μεθόδων διδασκαλίας. Οι μαθητές ανέδειξαν ζητήματα συνεργασίας και κατανομής στην ομάδα και εστίασαν στη δυσκολία κατανόησης του νέου τρόπου εργασίας. Κατά την τελική αξιολόγηση, συμπληρώθηκαν ημιδομημένα ερωτηματολόγια από τους μαθητές και έγινε ομαδική συνέντευξη στους εκπαιδευτικούς. Στη συνέχεια, έγινε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και δημιουργήθηκε κοινό σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών (Cohen, Manion & Morisson, 2007).

1 Ανταπόκριση των μαθητών 1.1 Συμβολή στο κλίμα της τάξης 1.2 Ανταπόκριση στα περιεχόμενα 1.2.1 Κριτική σκέψη 1.2.2 Γνωστική επάρκεια 1.2.3 Αναζήτηση - διερεύνηση 1.2.4 Μουσική καλλιέργεια	2 Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών 2.1 Ο εκπαιδευτικός ως διδάσκων 2.1.1 Διαμόρφωση του κλίματος της τάξης 2.1.2 Υποστηρικτικός ρόλος 2.1.3 Ενίσχυση διερευνητικής μάθησης 2.1.4 Συντονιστής βιωματικών δράσεων
1.3 Ανταπόκριση στις διαδικασίες 1.3.1 Συμμετοχή 1.3.2 Ανοχή 1.3.3 Συζήτηση – διάλογος 1.3.4 Ομαδικό πνεύμα	2.2 Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής 2.2.1 Εμβάθυνση στο γνωστικό αντικείμενο 2.2.2 Μελέτη παιδαγωγικής βιβλιογραφίας 2.2.3 Συνεργασία και σχεδιασμός 2.2.4 Ικανοποίηση και κίνητρο

Πίνακας 2 : Σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Στην ερώτηση τι σας άρεσε περισσότερο κατά τη διάρκεια αυτών των διδασκαλιών, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τους άρεσε το κλίμα και οι σχέσεις που διαμορφώνονταν μεταξύ τους στη διάρκεια του μαθήματος. Στις ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο των διδασκαλιών, δηλαδή τι θεώρησαν ότι αποκόμισαν μέσα από το μάθημα, οι μαθητές ανάφεραν ως θετικά τη στοχευμένη αναζήτηση, τη μάθηση χωρίς αποστήθιση,

την προσπάθεια συνδυασμού και αξιολόγησης των γνώσεων και την εκτίμηση της κλασικής μουσικής. Αντίστοιχες ήταν και απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Ως προς τη γνωστική επάρκεια, εκφράστηκαν προβληματισμοί και επιφυλάξεις τόσο από τους διδασκόμενους όσο και από του διδάσκοντες. Στις ερωτήσεις που ζητούσαν τι ήταν αυτό που έκαναν διαφορετικά οι εκπαιδευτικοί στις συγκεκριμένες διδασκαλίες, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι ήταν συνεργάτες, υποστηρικτές και συντονιστές παρά «καθηγητές», στοιχεία που χαρακτηρίστηκαν από κοινού, θετικά ως προς τη διδακτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν όμως ότι ήταν δύσκολα στην εφαρμογή τους. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν το νέο ρόλο τους ως ερευνητές και είπαν ότι έπρεπε να εμβαθύνουν στο γνωστικό τους αντικείμενο, να μελετήσουν διδακτική μεθοδολογία, να σχεδιάσουν, να συνεργαστούν και να προσεγγίσουν το αντικείμενό τους μέσα από μια άλλη επιστήμη. Από τις διδασκαλίες άντλησαν ικανοποίηση, ενδιαφέρον και ανανέωση ωστόσο εντόπισαν ως σημαντικές δυσκολίες τον πολύ χρόνο μελέτης και εξωδιδακτικής απασχόλησης που τέτοιες διδασκαλίες απαιτούν.

Συνοψίζοντας, η παρούσα εργασία επιδίωξε να διερευνήσει τη δυνατότητα προσέγγισης συγκεκριμένων ενοτήτων της σχολικής ύλης διαφορετικών μαθημάτων, στηρίχτηκε στις θεωρίες της διεπιστημονικότητας και της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης και αξιοποίησε καινοτομικές διδακτικές μεθόδους. Η παρουσίαση της πρότασης συνδυασμένης διδασκαλίας, που υλοποιήθηκε σε μαθητές Γ΄ τάξης Γυμνασίου, στα μαθήματα της Ιστορίας και της Μουσικής, κατέδειξε όχι μόνο τη δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής τέτοιων διδασκαλιών, στο πλαίσιο των Αναλυτικών Προγραμμάτων των μαθημάτων και των Ωρολογίων Προγραμμάτων των σχολείων, αλλά και την επιτυχή τους έκβαση. Φαίνεται πως οι συνδυασμένες διεπιστημονικές διδασκαλίες προωθούν την κριτική σκέψη, ενισχύουν την συμμετοχή, συμβάλλουν στη διαμόρφωση παιδαγωγικού κλίματος, προσφέρουν ικανοποίηση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Τέλος, η απόκτηση μιας συνολικής και ενιαίας εικόνας της πραγματικότητας, η ανάπτυξη ποικιλίας δεξιοτήτων κατανόησης και ανάλυσης της σύνθετης σύγχρονης είναι οι επιταγές και παράλληλα οι προκλήσεις για το σημερινό σχολείο, οπότε η έρευνα και ο προβληματισμός γύρω από το σχεδιασμό και την υλοποίηση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών, είναι επιβεβλημένος.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Beardsley, M. (1989). *Ιστορία των αισθητικών θεωριών*. Αθήνα: Νεφέλη

Γιάννου, Δ. (1994). *Θέματα Μουσικολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Press

Γρηγορίου, Μ. (2010). Μουσική αντίληψη και δημιουργία. Καθολικές σταθερές και πολιτιστικές μεταβλητές. Αθήνα: Νεφέλη

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Fletcher, P. (1989). Education and music. New York: Oxford University Press

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Διδακτική μεθοδολογία και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης.* Αθήνα: Γρηγόρη

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση.* Αθήνα: Γρηγόρη

Michels, U. (1995). *Άτλας της μουσικής, Τόμος ΙΙ*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας

Μπέλαιγκ, Κ. (1905). Η μουσική από κοινωνιολογικής απόψεως. Στο *Απόλλων* , τχ.1 σ.90-94

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (2003). Ανακτήθηκε στις 26/01/2014 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση. Στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό Υλικό*, τόμος Γ΄, (σελ. 198-240)

Παπαγούνος (1998). *Το πρόβλημα της γνώσης: μέθοδοι και αντικείμενο των επιστημών: διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης

Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας*, Αθήνα: Καστανιώτης

Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή. Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg

Σμολ, Κ (2010). *Μουσικοτροπώντας*. Αθήνα: Ιανός

Σμωλ, Κ. (1983). *Μουσική, κοινωνία, παιδεία*. Αθήνα: Νεφέλη

Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ. (2011). *Τα φύλλα εργασίας στη διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Τσαγκαρλή – Διαμάντη, Ε. (2008). *Διαθεματικές, διεπιστημονικές διδασκαλίες*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης

Χατυζηγεωργίου, Γ. (2001). *Γνώθι τι curriculum*. Αθήνα: Ατραπός

Χατζηδήμου , Δ. (2003). *Σκέψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Χατζηδήμου , Δ. (2010). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής (10η έκδοση)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Χατζηδήμου , Δ . & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2011). *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη

Χρυσοστόμου, Σ. (2005). *Η μουσική στην Εκπαίδευση: το δίλλημα της διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαγρηγορίου - Νάκας

Διερευνητική μάθηση και αναστοχαστική παιδαγωγική. Μια διεπιστημονική προσέγγιση για τη διδασκαλία του Σχίσματος του 1054 σε μαθητές της Α΄ Λυκείου

Κομνηνού Ιωάννα[1], Λεουτσάκος Ευστάθιος[2], Ντελλής Αχιλλέας[3]
[1] PhD, Mphil Εκπαιδευτικός ΠΕ01, [2]Mphil Εκπαιδευτικός ΠΕ02, [3]PhD, Mphil Εκπαιδευτικός ΠΕ02
ikomninou@gmail.com, stleoutsakos@gmail.com, achilleas.ntellis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει μια διεπιστημονική – διαθεματική πρόταση διδασκαλίας που αναπτύχθηκε στο 1ο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο», με τη συνεργασία της θεολόγου και δύο φιλολόγων που διδάσκουν σε αυτήν την τάξη. Παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα στάδια ανάπτυξης της δράσης, όπως επίσης και τα συμπεράσματα που προέκυψαν. Παρατηρείται η επίδραση που έχει στην αποτελεσματικότητα της μάθησης η συνεργασία ετερογενούς ομάδας εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και στην υποστήριξη συνεργατικών δραστηριοτήτων. Η δράση συνδέθηκε με την ετεροπαρατήρηση – ετεροαξιολόγηση που εφαρμόζεται συστηματικά στη σχολική μονάδα.

Λέξεις - κλειδιά: Διεπιστημονική συνεργασία, δημιουργική σκέψη, ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας

Εισαγωγή

Παρά την αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων το 2003 και την εισαγωγή της διαθεματικότητας-διεπιστημονικότητας, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων παραμένει ένα δύσκολο και επίπονο έργο. Γι'αυτόν τον λόγο τα παραδείγματα καλών πρακτικών διεπιστημονικής συνεργασίας εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων είναι αποσπασματικά και, κυρίως, αφορούν στην ανάπτυξη προγραμμάτων (projects) και όχι στη διδασκαλία διδακτικών ενοτήτων του Αναλυτικού Προγράμματος (Ματσαγγούρας, 2011). Η ανάπτυξη της δράσης αυτής βασίστηκε στην ανάγκη δημιουργίας παιδαγωγικά τεκμηριωμένων εκπαιδευτικών σεναρίων που να καλύπτουν ένα εύρος επιστημονικών πεδίων, τα οποία εκπροσωπούνται από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων. Εκτός, όμως, από τη δημιουργία καλών πρακτικών διεπιστημονικής συνεργασίας, κρίνεται αναγκαία η ένταξη των προτάσεων αυτών σε ένα οργανικό σύνολο που να είναι διαλειτουργικό και ανταλλάξιμο ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Για να γίνει αυτό, είναι αναγκαία μια κοινή και αναγνωρίσιμη τυπολογία στην ανάπτυξη των διδακτικών προτάσεων και στη δημιουργία διδακτικού υλικού.

Έτσι, η ανάπτυξη της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης αποβλέπει στο να καλύψει: α) την ανάγκη για ανάπτυξη μιας διδακτικής μεθοδολογίας, η οποία να είναι κοινή και αναγνωρίσιμη από όλα τα διδακτικά αντικείμενα και που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, β) την ανάγκη δια-σύνδεσης της γνώσης (πληροφορίες, πηγές κ.λπ.), η οποία είναι διάσπαρτη, σε ενιαία σύνολα, γ) την ανάγκη διαμοιρασμού καλών πρακτικών ανάμεσα στην εκπαιδευτική κοινότητα, και δ) την ανάγκη συνεργασίας των εκπαιδευτικών για την προώθηση της διαθεματικότητας – διεπιστημονικότητας στη σχολική γνώση. Η δράση που αναπτύχθηκε από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην Α΄Λυκείου του 1ου Πρότυπου

Πειραματικού Λυκείου Αθηνών «Γενναδείου», αποτελεί μέρος της ευρύτερης συνεργασίας των εκπαιδευτικών του σχολείου, που συστηματικά έχουν ξεκινήσει και διδάσκουν από κοινού διδακτικές ενότητες που άπτονται περισσοτέρων του ενός επιστημονικών πεδίων. Σημαντική καινοτομία που εφαρμόζεται στο ίδιο σχολείο είναι ο συνδυασμός της διεπιστημονικής συνεργασίας με την ετεροπαρατήρηση και ετεροαξιολόγηση, με σκοπό τη βελτίωση αυτών των πρακτικών.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο θεωρητικό πλαίσιο, εντός του οποίου αναπτύχθηκε η συγκεκριμένη δράση, στις ανάγκες της ομάδας-στόχου, στα αναμενόμενα αποτελέσματα, στα στάδια ανάπτυξης της διδασκαλίας και στα συμπεράσματα- προτάσεις στα οποία καταλήξαμε.

Θεωρητικό πλαίσιο - Μεθοδολογία

Παιδαγωγικά, τα τελευταία χρόνια, αναπτύσσονται «αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές» (Bernstein, 1989), στο πλαίσιο των «ανοιχτών αναδομητικών αναλυτικών προγραμμάτων», τα οποία περιλαμβάνουν κρίσιμα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα, επιτρέποντας τον αναστοχασμό και την κριτική διερεύνηση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Το σχολείο μέσα από τα προγράμματα αυτά και τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις επιδιώκει να διαμορφώσει «εγγράμματες ταυτότητες» (literate identities), μαθητές δηλαδή με ενεργούς και συμμετοχικούς ρόλους, με δυνατότητες κριτικής οργάνωσης και επεξεργασίας (Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012). Οι νέες αυτές ταυτότητες αναπτύσσονται μέσα από την Παιδαγωγική των Γραμματισμών (Literacies Pedagogy), που θέτει στο επίκεντρο νέες κοινωνικές πρακτικές που πρέπει να υιοθετήσει το σύγχρονο σχολείο για να αποκαταστήσει τις κοινωνικές ανισότητες και να αντισταθμίσει το λεγόμενο «ελλειμματικό πολιτιστικό κεφάλαιο» (Hasan, 2006). Οι νέες παιδαγωγικές αυτές αντιλήψεις αντικατοπτρίζονται στις σύγχρονες γνωστικές και κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες μάθησης (π.χ. του ενδογενούς και του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, της διευρευνητικής και αναστοχαστικής μάθησης).

Η αναστοχαστική παιδαγωγική, στο πλαίσιο της Νέας Μάθησης, θεωρεί την παραγωγή της γνώσης μια συλλογική διαδικασία νοηματοδότησης του κόσμου μέσα από συνεργατικές τεχνικές που αντιμετωπίζουν το μαθητή ως δημιουργό της γνώσης, τον ενθαρρύνουν να αναλαμβάνει δραστηριότητες κοινωνικά ρεαλιστικές και σημαντικές, του αναπτύσσουν ανώτερα νοητικά σχήματα μέσα από συσχετισμούς και εξωτερίκευση σκέψεων. Η αναστοχαστική παιδαγωγική αξιοποιεί τη συμπληρωματικότητα των διαφορών ή την ομαδική γνώση που προκύπτει από τον διάλογο, τη συνεργασία και τη διερευνητική μάθηση (Mary Kallantzis & Bill Cope, 2013). Ο μαθητής μέσα από την ανακαλυπτική –διερευνητική μάθηση κατά τον J. Bruner «προσπαθεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο και να ανακαλύψει τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του» (Τριλιανός, 1991). Μέσα από την ανεύρεση και συνδυασμό των γνώσεων εφευρίσκει ή συλλαμβάνει νέες λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις.

Η διεπιστημονική αυτή προσέγγιση εφαρμόστηκε στο 1ο Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο» σε δύο τμήματα της Α΄Λυκείου με τη συνεργασία τριών εκπαιδευτικών: της θεολόγου που δίδασκε στα τμήματα αυτά το μάθημα των Θρησκευτικών και

των φιλολόγων που δίδασκαν στους μαθητές τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και του Ευρωπαϊκού και Ελληνικού Πολιτισμού. Το θέμα με το οποίο θα ασχολούνταν οι μαθητές ήταν το Σχίσμα του 1054 ανάμεσα σε Ρωμαιοκαθολικούς και Ορθόδοξους χριστιανούς. Οι μαθητές κλήθηκαν να ερευνήσουν το γεγονός αυτό, φωτίζοντας τις επιμέρους πτυχές του, αναλύοντας τα κίνητρα και αξιολογώντας τις συμπεριφορές των πρωταγωνιστών του. Αξιοποιήθηκαν για τον σκοπό αυτό η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας, καθώς και τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (problem solving), δημιουργικής σκέψης (τα καπέλα σκέψης του De Bono) και δραματοποίησης (role playing). Η οργάνωση της κάθε τάξης έγινε με βάση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Ο μαθητής μέσα από τη συνεργασία με την ομάδα του, την αντιπαράθεση απόψεων και τη γνωστική σύγκρουση, επιταχύνει τον ρυθμό της νοητικής και ηθικής του ανάπτυξης, αντιμετωπίζει διλημματικές καταστάσεις, διαμορφώνει μέσα από αποδεικτικό λόγο τη δική του στάση και επηρεάζει τη στάση των συνεργατών του. Έτσι, μέσα από την ελεύθερη διερεύνηση, τη διατύπωση υποθέσεων και συμπερασμάτων βελτιώνει τον λόγο του και αναβαθμίζει το γνωστικό του ρεπερτόριο (Ματσαγγούρας, 1987 και 2005). Η επιλογή του θέματος της διεπιστημονικής αυτής δράσης βασίστηκε στη θεωρία του Bruner σε ό,τι αφορά στη μάθηση μέσω ανακάλυψης και διερεύνησης, αλλά και στη σπειροειδή μορφή του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο, ενώ προχωρεί ανοδικά, γυρίζει προς τα πίσω. Οι μαθητές στην αμέσως προηγούμενη τάξη, στη Γ΄ Γυμνασίου, είχαν διδαχθεί για το Σχίσμα το 1054, ενώ σε αυτή την τάξη διδάσκονται θέματα λατρείας, πίστης και ζωής της Εκκλησίας. Οι γνώσεις που αποκτούν σε αυτή την τάξη τούς βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα και να εμβαθύνουν στις δογματικές και λειτουργικές διαφορές των δύο Εκκλησιών που είχαν διδαχθεί στην προηγούμενη τάξη. Η επιστροφή αυτή, λοιπόν, που προτείνει ο Brunner βοηθά στην κατανόηση και εμπέδωσης της διδακτικής ύλης μιας προηγούμενης τάξης, αλλά και εμβάθυνση στην ύλη της τάξης που βρίσκονται οι μαθητές (Κομνηνού κ.ά., 2013).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, όπως οι απόψεις του De Bono για την «πλάγια σκέψη» και τα «καπέλα της σκέψης». Η «πλάγια σκέψη» ή «η αποκλίνουσα σκέψη», σύμφωνα με τον J. P. Guilford (1967) έχει κατά βάση δημιουργικό χαρακτήρα, γιατί αναιρεί τα καθιερωμένα νοητικά και γνωστικά σχήματα. Ο μαθητής μέσα από τις διαδικασίες της «πλάγιας σκέψης» επαναπροσδιορίζει τη σκέψη του, αναζητά νέους τρόπους προσέγγισης και δοκιμάζει νέες ιδέες (Μαριδάκη –Κασσωτάκη, 2011). Προκειμένου να αναπτυχθεί η δημιουργική σκέψη ο De Bono προσδιόρισε έξι διαφορετικούς τρόπους ανάπτυξής της, τους οποίους αναπαράστησε με έξι καπέλα διαφορετικού χρώματος. Το κάθε καπέλο εκφράζει διαφορετικές γνωστικές διαδικασίες: το λευκό καπέλο συμβολίζει τα αντικειμενικά δεδομένα ή τα γεγονότα, το κόκκινο τις συναισθηματικές εντάσεις που βιώνουν τα άτομα σχετικά με το πρόβλημα, το μαύρο την αρνητική ή επικριτική σκέψη, το κίτρινο την αισιόδοξη άποψη, το πράσινο την εύρεση εναλλακτικών λύσεων για τα επιμέρους προβλήματα και, τέλος, το μπλε καπέλο έχει συντονιστικό ρόλο κατευθύνοντας τα υπόλοιπα στη διατύπωση των σκέψεών τους. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες με βάση τα χαρακτηριστικά των καπέλων της σκέψης, υιοθετούν τον ρόλο που επιτάσσει το χρώμα του καπέλου τους και μελετούν το πρόβλημα, καταγράφοντας τα δεδομένα και την επιχειρηματολογία τους με τη βοήθεια εννοιολογικών χαρτών ή άλλων αναπαραστατικών εργαλείων (De Bono, 2010).

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αρχές και προσεγγίσεις αναπτύξαμε ένα διεπιστημονικό διδακτικό σενάριο που επιχειρεί τη διασύνδεση της γνώσης και σκοπό έχει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ομαδικής - κριτικής διερεύνησης και τεκμηριωμένης έκφρασης από τους μαθητές μας. Επιλέχθηκε ως γνωστικό αντικείμενο το Σχίσμα των δύο Εκκλησιών το 1054 για τους εξής λόγους: Κατά πρώτον σχετίζεται με τα αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων της Α΄Λυκείου και πιο συγκεκριμένα με τα μαθήματα των Θρησκευτικών και του Ευρωπαϊκού και Ελληνικού Πολιτισμού. Κατά δεύτερον, δίνει τη δυνατότητα στους διδάσκοντες να εξασκήσουν τους μαθητές σε θέματα κριτικού γραμματισμού και ανάπτυξης του αποδεικτικού λόγου (δεξιότητα που εντάσσεται στη σκοποθεσία του αναλυτικού προγράμματος της Νεοελληνικής Γλώσσας της ίδιας τάξης). Άλλωστε, σε όλα τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα η διδασκαλία της γλώσσας διαχέεται σε όλα τα μαθήματα και τις σχολικές δραστηριότητες και δεν περιορίζεται αυστηρά και μόνο στο γλωσσικό μάθημα (teaching language across the curriculum).

Ομάδα - στόχος και αναμενόμενα αποτελέσματα από την εφαρμογή του σεναρίου

Η ομάδα στόχος μας ήταν οι μαθητές της Α΄ Λυκείου. Αφετηριακή ανάγκη που προσπαθήσαμε να καλύψουμε είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων δημιουργικής σκέψης, που είναι αναγκαία για το σύγχρονο σχολείο. Με την εφαρμογή της δημιουργικής τεχνικής των έξι καπέλων της σκέψης στην ανάπτυξη του σεναρίου μας, στοχεύαμε στην ανάπτυξη σύνθετων ικανοτήτων, που θα διασφάλιζαν την ενεργό συμμετοχή και την υψηλού επιπέδου επίδοση σε κάθε δραστηριότητα. Επιπλέον, βασική ανάγκη της ομάδας – στόχου είναι η εμπλοκή σε μια μαθησιακή διαδικασία η οποία δεν στοχεύει μόνο στη συσσώρευση γνώσεων και πληροφοριών, αλλά στην καλλιέργεια της συγκλίνουσας νόησης και της αποκλίνουσας σκέψης. Κατά την ανάπτυξη του σεναρίου, δόθηκε περισσότερο έμφαση στο πώς (διαδικαστική μάθηση “procedural”) και λιγότερο στο τι (δηλωτική μάθηση “declarative”), δηλαδή οι μαθητές έπρεπε να μάθουν πώς να μαθαίνουν.

Ο σκοπός της οργάνωσης του μαθησιακού σεναρίου που αφορά στο Σχίσμα των δύο Εκκλησιών το 1054 είναι αφ’ ενός μεν οι μαθητές να κατανοήσουν τους λόγους που οδήγησαν στον χωρισμό του χριστιανικού κόσμου, αφ’ ετέρου δε η κριτική προσέγγιση των ιστορικών πηγών, προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίσουν και να φωτίσουν ολόπλευρα ένα γεγονός, να διαπιστώσουν το πρόβλημα και τις λύσεις του, να διατυπώσουν κρίσεις και να πάρουν αποφάσεις, συζητώντας τις σοβαρές συνέπειες του (Καμπύλης, 2009). Ιδιαίτερα, σε ό,τι αφορά στην εφαρμογή του σεναρίου στο τμήμα που είχε αναλάβει την υπεράσπιση των θέσεων των Ρωμαιοκαθολικών, σκοπός μας ήταν να βρεθούν στη «θέση του *Άλλου*» και να κατανοήσουν με αυτόν τον τρόπο καλύτερα τη διαφορετικότητα.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα συνοψίζονται στα εξής:

- *Η προαγωγή της δηλωτικής γνώσης (επιμέρους γνώσεις που σχετίζονται με το Σχίσμα, καταγραφή και κατανόηση του ιστορικού πλαισίου, τα κίνητρα και οι προθέσεις των συμμετεχόντων και πρωταγωνιστών κ.ά.).*
- *Η ανάπτυξη επιμέρους δεξιοτήτων της διαδικασιακής γνώσης (π.χ. εξετάζεται η δομή του επιχειρήματος και η διατύπωσή του, συγκεντρώνονται και οργανώνονται οι πληροφορίες και τα δεδομένα, εφαρμόζονται οι κανόνες του διαλόγου κ.ά.).*

- *Η καλλιέργεια της φιλομάθειας και της συνεργατικής μάθησης (δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας) με παράλληλη αξιοποίηση εργαλείων Web 2.0 που επιτρέπουν την εξ αποστάσεως επικοινωνία και συνεργασία των μαθητών (π.χ. η κατασκευή εννοιολογικών χαρτών που επιτρέπουν την αποτελεσματικότερη οργάνωση και ταξινόμηση των επιχειρημάτων, η δημιουργία «συννεφόλεξων» για εντοπισμό των κυρίαρχων απόψεων και πληροφοριών, η συνεργατική γραφή των πρακτικών του συνεδρίου με μορφή ebook κ.ά.).*
- *Η προώθηση μεταγνωστικών στρατηγικών μέσα από την ανάλυση του τρόπου σκέψης των μαθητών και τη συνειδητοποίηση της γνωστικής τους πορείας για τη λήψη της τελικής απόφασης.*
- *Η «μεταφορά της γνώσης» (transfer of learning) σε διαφορετικές διλημματικές καταστάσεις και άλλους τομείς της γνώσης*.

Υλοποίηση της δράσης

Πριν υλοποιηθεί το σενάριο διδασκαλίας, ορίστηκε το πλαίσιο συνεργασίας, οι ρόλοι και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών και ο τρόπος αξιολόγησης και διάχυσης των αποτελεσμάτων της δράσης. Στη συνέχεια, τέθηκε σε εφαρμογή το σενάριο διδασκαλίας, το οποίο αναφέρεται αναλυτικά στη συνέχεια.

1η φάση: Ποβληματισμός των μαθητών –αφόρμηση (20΄)

Στη φάση αυτή παρουσιάστηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών στους μαθητές πολυτροπικό υλικό (εικόνες, βίντεο, κ.ά.) σχετικά με το Σχίσμα των Εκκλησιών του 1054. Στη συνέχεια, εφαρμόζοντας την τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» (brainstorming) οι μαθητές κατέθεσαν τις πρώτες τους αντιδράσεις για το γεγονός και τις εντυπώσεις που αποκόμισαν από την προβολή του υλικού.

2η φάση: Ογάνωση των ομάδων –κατανομή των ρόλων (35΄)

Στη δεύτερη φάση δημιουργήθηκαν, και στα δύο τμήματα, οι ομάδες εργασίας και έγινε η κατανομή των εργασιών. Η συγκρότηση των ομάδων έγινε με τυχαία επιλογή. Οι μαθητές επέλεξαν ένα από τα έξι χρώματα, με βάση το προσωπικό τους γούστο, και στη συνέχεια ενημερώθηκαν σχετικά με τον τρόπο σκέψης που εκφράζει το καπέλο που επέλεξαν. Σε αυτή τη φάση διανεμήθηκε έντυπο υλικό στους μαθητές για τον τρόπο ανάπτυξης του σεναρίου και για τον τρόπο λειτουργίας των έξι καπέλων της σκέψης. Κάθε ομάδα εκπροσωπούσε ένα από τα έξι καπέλα της σκέψης (6 ομάδες) και εντός της ομάδας κάθε μαθητής ανέλαβε τον δικό του ρόλο και έγινε χρονοδιάγραμμα των εργασιών. Οι ομάδες ήταν υποχρεωμένες να καταγράφουν αναλυτικά τις εργασίες που υλοποιήθηκαν σε κάθε συνάντηση. Οι μαθητές συνεργάστηκαν και σε εξωδιδακτικό χρόνο, εκτός του χρόνου που αφιερώθηκε στην τάξη για την ανάπτυξη του σεναρίου, στο πλαίσιο των μαθημάτων που διδάσκουν οι καθηγητές που ενεπλάκησαν στη δράση.

3η φάση: υλοποίηση της δράσης (2 διδακτικές ώρες)

Στη φάση αυτή ξεκινάει η διαδικασία έρευνας και οι μαθητές, μέσα στις ομάδες τους και ανάλογα με το καπέλο της σκέψης που εκπροσωπούσαν, προσπάθησαν να βρουν απαντή-

σεις στα ερωτήματά τους, είτε διερευνώντας πιθανές απαντήσεις οδηγούμενοι σε συγκεκριμένα άρθρα έγκριτων επιστημονικών περιοδικών και μονογραφίες, είτε σε διάφορες έγκυρες ιστοσελίδες (η έρευνα σε κάποιες ομάδες είχε ήδη ξεκινήσει ως εργασία για το σπίτι και στην τάξη έγινε αξιολόγηση – επεξεργασία της πληροφορίας). Στο τέλος οι μαθητές έπρεπε να έχουν μια ολοκληρωμένη άποψη για τα γεγονότα που προηγήθηκαν του Σχίσματος (σε αυτό το στάδιο είχαν ολοκληρωμένη άποψη για το τι οδήγησε στο Σχίσμα του 1054). Επίσης, έπρεπε ως τμήμα, και χρησιμοποιώντας τα καπέλα της σκέψης, να λάβουν μια απόφαση για το αν η πλευρά που εκπροσωπούν (Ορθόδοξοι ή Ρωμαιοκαθολικοί) θα λάβει μέρος σε μια «Σύνοδο» για τη συζήτηση των διαφορών μεταξύ των Εκκλησιών. Εφόσον κάθε ομάδα - καπέλο εκπροσωπούσε ένα διαφορετικό είδος σκέψης, οι μαθητές εστίασαν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες πληροφορίες που θα τους βοηθούσαν να πάρουν αποφάσεις για μια σειρά ζητημάτων και να συνθέσουν αντίστοιχα την επιχειρηματολογία τους. Επεξεργάστηκαν σε βάθος τις πληροφορίες που συνέλεξαν και που αφορούσαν ιστορικά γεγονότα, δογματικές διαφορές (π.χ. filioque), εκκλησιαστικές – πολιτικές διαφορές (π.χ. το πρωτείο - αλάθητο του Πάπα) και άλλες λειτουργικές διαφορές (π.χ. αγαμία του κλήρου) και συνέθεσαν την επιχειρηματολογία τους. Προβληματίστηκαν και συζήτησαν για τα προβλήματα που ανέκυψαν. Η καταγραφή και οργάνωση του πληροφοριακού υλικού έγινε με τη χρήση εννοιολογικών χαρτών (mind maps).



Εικόνα 1: Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες αντίστοιχα με τα 6 καπέλα της σκέψης

4η φάση: Διεξαγωγή Διαχριστιανικής Συνόδου μεταξύ Ορθοδόξων και Ρωμαιοκαθολικών (1 διδακτική ώρα)

Σε κοινή ώρα, την οποία συναποφάσισαν οι καθηγητές που ενεπλάκησαν στο πρόγραμμα και αποτέλεσαν το προεδρείο οργανώθηκε η *Σύνοδος*, με τη συμμετοχή της ολομέλειας και των δύο τμημάτων της Α΄ Λυκείου. Ήδη, οι συντονιστές της συζήτησης (η ομάδα με τα μπλε καπέλα) είχαν καθορίσει την ατζέντα των θεμάτων που συζητήθηκαν και με τον συντονισμό του προεδρείου καταγράφηκαν οι διαφορές και οι επιμέρους θέσεις των δύο πλευρών. Τα μέλη του προεδρείου, σε συνεργασία με τους συντονιστές των δύο πλευρών, φρόντισαν για την εύρυθμη και απρόσκοπτη διεξαγωγή της *Συνόδου*, τηρώντας τις διαδικασίες του διαλόγου που βασίζεται στη μετριοπάθεια και τον αμοιβαίο σεβασμό. Οι μαθητές, ως εκπρόσω-

ποι των επιμέρους ομάδων, διατύπωσαν τις θέσεις και τα επιχειρήματά τους. Τη *Σύνοδο* παρακολούθησαν πέντε καθηγητές του σχολείου, στο πλαίσιο της ετεροπαρατήρησης και ετεροαξιολόγησης του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών που διοργάνωσαν τη δράση.



Εικόνα 2: Διεξαγωγή της Συνόδου ανάμεσα στα δύο τμήματα

5η φάση: Αναστοχασμός στην τάξη και συγγραφή του τελικού κειμένου (1 διδακτική ώρα)

Μετά το πέρας της *Συνόδου* οι μαθητές κατά τμήμα συνεδρίασαν στην τάξη τους, για να λάβουν την τελική τους απόφαση: αν θα οδηγηθούν ή όχι σε νέο *Σχίσμα*. Έκαναν, επίσης, έναν απολογισμό της *Συνόδου*, ανακεφαλαιώνοντας τα επιχειρήματα που αντάλλαξαν και τις θέσεις που διατυπώθηκαν, τις δικές τους και των άλλων. Στο τέλος, έγραψαν την τελική τους εργασία στη μορφή που επέλεξαν (π.χ. την τεκμηριωμένη τους απόφαση να οδηγηθούν ή όχι στο Σχίσμα, ένα χρονογράφημα για τα γεγονότα, μια έκθεση πεπραγμένων, τα πρακτικά της Συνόδου, κ.ά.). Σε αυτή τη φάση, τους διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της δράσης.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η πρόταση διδασκαλίας που παρουσιάστηκε αποτελεί παραλλαγή εκπαιδευτικού σεναρίου, που βραβεύτηκε το 2013 στα πλαίσια του θεσμού *Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση*, με τον τίτλο «Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών: Μελέτη περίπτωσης το Σχίσμα του 1054». Η ουσιαστική καινοτομία που προάγεται είναι η ανάπτυξη του σεναρίου με τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, που έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να ασκηθούν επιπλέον σε θέματα κριτικού γραμματισμού και ανάπτυξης του αποδεικτικού λόγου. Η συνεργασία αυτή είχε σημαντικά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά στην προαγωγή της γνώσης και στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων των μαθητών. Επιπλέον, η ετεροαξιολόγηση που έγινε από εκπαιδευτικούς του σχολείου (πέντε εκπαιδευτικοί: Φιλόλογοι, Πληροφορικής, Μαθηματικών και Φυσικής), οδήγησε στην πρόταση ευρύτερου σχεδιασμού και συστηματικής οργάνωσης της διδασκαλίας όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε κάθε τάξη.

Βιβλιογραφία

Bernstein, B. (1989). Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Μετάφραση: Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

De Bono, E. (2010). Six Thinking Hats. London: Penguin Books Ltd.

Guilford, P. J. (1967). The Nature of Human Intelligence. New York: McGraw-Hill.

Hasan, R. (2006). «Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία». Στο Α. Χαραλαμπόπουλος (επιμ.). Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Kallantzis, M. & Cope, B. (2013). Νέα μάθηση, βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης. Αθήνα: Κριτική.

Καμπύλης Π. (2009). Δημιουργικές δραστηριότητες Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2005). Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Β΄. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας, Αθήνα.

Κομνηνού, Ι., Αθανασίου, Ε. & Διακογιώργη –Παπαποστόλου, Μ. (2013). «Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα μέσα από τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών: μελέτη περίπτωσης το Σχίσμα του 1054», *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (1), 131-185.

Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου, Μ. (2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μαριδάκη –Κασσωτάκη, Αικ. (2011). Παιδαγωγική ψυχολογία. Αθήνα: Διάδραση.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Α΄. Θεωρία της διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης

Τριλιανός, Θαν. (1991). Μεθοδολογία της διδασκαλίας Ι. Β΄έκδοση. Αθήνα: Τολίδη.

Ένα DVD, ένα βιβλίο
Με αφορμή ένα DVD, τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους βιβλίο

Γουλή Χρύσα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
Δρ. Τ.Ε.Α.Π.Η, Πανεπιστήμιο Αθηνών
gstchhrysa@yahoo.gr

Περίληψη

Αρκετές φορές ένα γεγονός που συμβαίνει στην τάξη, δίνει κίνητρο να χρησιμοποιηθεί ως κάτι το διαφορετικό. Αυτό συνέβη και σε ολοήμερο τμήμα δημόσιου νηπιαγωγείου (περιοχή Καλλιθέας-Αττικής), όταν ένας μικρός αυτοκρατορικός πιγκουίνος εμφανίστηκε μια μέρα μέσα από ένα DVD. Ένα DVD, το οποίο έφερε ένα από τα παιδιά *«για να το δούμε το μεσημέρι και να ξεκουραστούμε»*. Ήταν ο Μαμπλ ή Happy Feet, μία ιστορία κινουμένων σχεδίων, η οποία έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να δούνε και να μάθουνε τι συμβαίνει κάπου αλλού στον κόσμο, τόσο μακριά αλλά και τόσο κοντά. Και αυτή τη γνώση να την αποτυπώσουν φτιάχνοντας το δικό τους βιβλίο. Προσέγγιση μιας εύκολης εφαρμογής για ένα απλό ψηφιακό βιβλίο.

Λέξεις κλειδιά: νηπιαγωγείο, ψηφιακό, βιβλίο, δημιουργικότητα

Εισαγωγή

Οι τεχνολογίες, μαζί με την αυξανόμενη διαθεσιμότητα των πληροφοριών, επιζητούν από τα άτομα εκσυγχρονισμό στη διαχείριση της πληροφορίας και της γνώσης (Drabe, 2000).Οι ΤΠΕ αποτελούν καθημερινότητα στη ζωή των ατόμων και αυτή η καθημερινότητα υποδεικνύει μία άλλη οπτική στη μάθηση και τη γνώση. Τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται πληροφορίες και να παράγουν τις δικές τους (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου,2ο Μέρος, 2011). Πράγματι, το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα χώρο ικανό να προσφέρει εξαιρετικές εμπειρίες στα μικρά παιδιά, να διευρύνει τους ορίζοντές τους, να αναπτύξει την κοινωνικότητά τους, τη δημιουργικότητά τους, να τα οδηγήσει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης.

Χωρίς πολλές φορές ιδιαίτερες- επαγγελματικές γνώσεις εκ μέρους του/της νηπιαγωγού, η απλή χρήση ενός υπολογιστή μέσα στην τάξη, προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να επιχειρηματολογήσουν, να δώσουν απαντήσεις, να ανταλλάξουν απόψεις. Να εξοικειωθούν με τον κόσμο της τεχνολογίας, που αποτελεί κομμάτι πλέον της ζωής τους (πολλά παιδιά γνωρίζουν ήδη αρκετά για τον κόσμο αυτό). Με αυτές τις σκέψεις/προβληματισμούς και αναγνωρίζοντας την απήχηση που είχε στα παιδιά το συγκεκριμένο DVD, έγινε ένα βιβλίο, με ορισμένες τεχνικές όπως οι ερωτήσεις, το κολλάζ, η ζωγραφική- η γραφή των παιδιών, (Κουτσουβάνου, 2000; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006), το οποίο με την εικόνα του Η/Υ, μετατράπηκε σε ένα εύχρηστο ψηφιακό βιβλίο. Μέσα από το βιβλίο αυτό, τα παιδιά γνωρίστηκαν καλύτερα γιατί δραστηριοποιήθηκαν, ερεύνησαν, τοποθετήθηκαν, δημιούργησαν.

Μέθοδος

Η δημιουργία *«ξεχωριστή και αποτελεσματική έκπληξη»* (Bruner, 1962), δεν μπορεί να συμβεί χωρίς την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών στην οικοδόμηση της γνώσης, άποψη κεντρική στις θέσεις τόσο του Piaget, όσο και του Vygotsky. Και επιπλέον γιατί η δημιουργία συνδέεται με την κατανόηση της αξίας των συναισθημάτων που καταθέτουν τα παιδιά (Walker-Russ,1993). Ο Torrance (1965), είχε επισημάνει ότι η δημιουργικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την παιδική ηλικία. Τα παιδιά βρίσκονται στην κορυφή της, αλλά χάνουν τον αυθορμητισμό τους με το πέρασμα του χρόνου καθώς έρχονται σε επαφή με τη συμβατική μορφή διδασκαλίας (Schirmacher, 1998).

Η δημιουργικότητα σε μία κοινωνία που εξελίσσεται με εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς (Peat,1989), διαφοροποιείται από άλλες γνωστικές ικανότητες όπως η ευφυΐα και δεν παρατηρείται μόνο στις καλλιτεχνικές τάσεις των ατόμων. Έτσι η τεχνολογία στη ζωή των παιδιών μπορεί να αποβεί σύμμαχός τους, καθώς όπως αναφέρουν οι έρευνες, διευκολύνει τα παιδιά που δυσκολεύονται με τις συμβατικές μορφές διδασκαλίας. Άλλωστε ο πολύπλοκος ρόλος της διδασκαλίας έγινε ακόμη περισσότερο πολύπλοκος, από τη στιγμή που τα σχολεία ανέλαβαν αυξημένη κοινωνική υπευθυνότητα (Lankshear & Knobel,2003; Arends,1994). Οι δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν, σκοπό έχουν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές και τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών (Katz,1999; Banks, 2003), ενταγμένες στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Σημείο αναφοράς διδακτικής πρακτικής

Ο πιγκουίνος Μαμπλ (ή Happy Feet) ζει στην Ανταρκτική μαζί με άλλους πιγκουίνους, οι οποίοι τραγουδούν. Ο ίδιος δεν έχει την ικανότητα αυτή. Μπορεί όμως να χορέψει. Αν και τον έδιωξαν γιατί θεωρήθηκε υπεύθυνος για την έλλειψη τροφής, αυτός ο διαφορετικός πιγκουίνος έκανε ένα μακρύ ταξίδι, συνάντησε καινούργιους φίλους και ανακάλυψε τι ακριβώς συμβαίνει με την τροφή τους (DVD Happy Feet, 2006).

Στην καθημερινότητα των παιδιών, μέσα από το DVD, μεταφέρεται η ζωή (και οι περιπέτειες) ενός πιγκουίνου, καθώς αυτή αποκτά κάποιες ανθρώπινες ιδιότητες (ερμηνεία κατ΄ αναλογία).

Επιπλέον η κατανόηση της έννοιας «εαυτός», της αποδοχής για αυτό που ο καθένας είναι, οδηγεί το άτομο σε προσπάθεια που αποφέρει θετικά αποτελέσματα.

Προϋπάρχουσα γνώση

Τα παιδιά, μετά το DVD, είδαν πιγκουίνους στο Διαδίκτυο και δύο από τους γονείς, έφεραν πληροφορίες για τον πιγκουίνο επίσης από το Διαδίκτυο. Ένα λεύκωμα (Χουκ, 2008) με φωτογραφίες των πάγων και των ζώων που ζουν εκεί, τους προξένησε ιδιαίτερη εντύπωση. Είχαν κατασκευάσει ένα χωριό πιγκουίνων και είχαν κάνει τις δικές τους ατομικές δημιουργίες (ζωγραφική- κολλάζ).

Διαδικασία

Σκοπός: Να αξιοποιήσουν τα παιδιά πληροφορίες από διάφορες πηγές, όπως είναι το DVD, ο Η/Υ, ο κόσμος του Διαδικτύου, η ψηφιακή φωτογραφική μηχανή.

Στόχοι: Η αξιοποίηση να οδηγήσει τα παιδιά σε δημιουργική έκφραση, με αποτέλεσμα στη συγκεκριμένη περίπτωση ένα βιβλίο, το δικό τους βιβλίο με δύο όψεις: Ένα βιβλίο για τη βιβλιοθήκη, το ίδιο βιβλίο στον υπολογιστή. Να καλλιεργηθεί η επικοινωνία και η ομαδική εργασία.

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τ.Α΄& Β΄, 2011) και παρακινούμενα με ερωτήσεις για ότι παρακολούθησαν, καλούνται να σκεφτούν με ποιο τρόπο μπορούν να ζωγραφίσουν ή να κόψουν και να κολλήσουν τη *χαρά*, όπως αποφάσισαν, του Μαμπλ ή Happy Feet. Να δώσουν ένα όνομα στην ομάδα τους, να παρουσιάσει και να εξηγήσει η κάθε ομάδα με έναν εκπρόσωπό της, τι έφτιαξαν. Υπαγορεύοντας τις ιδέες τους στη νηπιαγωγό, δημιούργησαν μία δική τους ιστορία και ένα ποίημα. Μία ιστορία, όπου τελικά για τα παιδιά η *χαρά* του Μαμπλ είναι *«μια μεγάλη καρδιά γιατί προσπάθησε να βρει τροφή για τους πιγκουίνους και να παίζουν όλοι μαζί».* Επιπλέον μέσα από το ποίημα προσπάθησαν να εκφράσουν τη δική τους οπτική για την ιστορία του. Για ένα μικρό *«πιγκουινάκι που χορεύει καταπληκτικά… που παίζει τρέχει και γελά και εμείς χαιρόμαστε πολύ».* Οι ιδέες των παιδιών προσαρμόστηκαν « ποιητικά», ώστε να αποτελούν ένα ρυθμικό, εύκολο και χαρούμενο άκουσμα.

Η διαδικασία περιλάμβανε πλοήγηση στον υπολογιστή -εντοπισμός του χάρτη της Ανταρκτικής, της πατρίδας του συγκεκριμένου ήρωα και εικόνων από την ταινία-, εκτύπωση στιγμιότυπων της ταινίας (ερεθίσματα για τη δημιουργική έκφραση των παιδιών), που έδωσε ταυτόχρονα τη δυνατότητα στα παιδιά να κάνουν συγκρίσεις (π.χ. η πατρίδα του Happy Feet είναι σκεπασμένη με πολλούς πάγους. Είναι κοντά γιατί τη βλέπουμε στο DVD, στον υπολογιστή. Αλλά και μακριά γιατί στο σχολείο, ποτέ δεν υπάρχουν τέτοιοι πάγοι).

Είναι σημαντικός ο τρόπος που θα ακολουθηθεί για την εκτύπωση, ώστε όλα τα παιδιά να επιλέξουν και να εκτυπώσουν εκείνο που τα εντυπωσίασε περισσότερο. Η εκτύπωση μπορεί να πραγματοποιηθεί την ώρα του παιχνιδιού των παιδιών στις γωνιές, ώστε η εναλλαγή τους ανά δύο στον υπολογιστή να είναι πιο εύκολη.

Και μία συμφωνία: Δεν είναι δυνατόν να εκτυπωθούν όλα τα στιγμιότυπα της ταινίας. Για το λόγο αυτό μία εκ των προτέρων συζήτηση και συμφωνία με τα παιδιά, θα βοηθούσε στον περιορισμό του αριθμού των εικόνων. Εκτός από τις σελίδες, έφτιαξαν το εξώφυλλο και το οπισθόφυλλο του βιβλίου τους με πληροφορίες για τους πιγκουίνους και με την αναγραφή των ονομάτων τους, των μικρών συγγραφέων.

Το ψηφιακό βιβλίο

Το σημείο που τονίζεται ιδιαίτερα: Φωτογραφίζοντας όλα όσα τα παιδιά δημιούργησαν, περνώντας και αποθηκεύοντας τις φωτογραφίες στον υπολογιστή, το βιβλίο αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Με τη συμμετοχή, βοήθεια και διαμεσολάβηση της (ή του) νηπιαγωγού, βλέπουν πώς διαμορφώνεται η ιστορία και το ποίημα μέσα από το Word, μαθαίνουν για την εισαγωγή εικόνας σε κείμενο. Το βιβλίο στη βιβλιοθήκη της τάξης, το ίδιο βιβλίο στον υπολογιστή. Με ένα κλικ, τα παιδιά βλέπουν αυτό που τα ίδια έφτιαξαν και έχουν τη δυνατότητα να πειραματιστούν με το πώς μπορούν να το διαμορφώσουν. Να οικοδομήσουν δεξιότητες με θετικά αποτελέσματα, να αρχίσουν να διαχειρίζονται τις πληροφορίες περισσότερο κριτικά (Kindergarten.com,2012; Wardle, 2013). Μια διαδικασία άλλωστε, που ακουμπά όλους τους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2006; Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011).

Επίσης το κάθε παιδί μπορεί να αποκτήσει ένα μικρό ενθύμιο, το δικό του βιβλίο, με ένα CD ή με τηνεκτύπωση. Εδώ φάνηκε ότι η διαδικασία αυτή άρεσε ιδιαίτερα στα παιδιά, μία θετική εξοικείωση την κατάλληλη στιγμή. Επιπλέον η ανάπτυξη πρακτικών και η υιοθέτηση τύπων μάθησης μέσω της τεχνολογίας που να ενθαρρύνουν τα παιδιά επιτρέποντάς τους να δημιουργήσουν, λειτουργούν εξίσου θετικά και για τον εκπαιδευτικό (LoBello, 2013; Moreno,2013).

Συμπεράσματα

Αρκετά απλά, ένα DVD έγινε ένα βιβλίο. Ένας άλλος τρόπος για να έρθουν τα παιδιά πιο κοντά στον κόσμο των βιβλίων. Να αρχίσουν να καταλαβαίνουν την αξία τους και να τα αγαπήσουν χωρίς να υποβιβάζεται στο ελάχιστο η αξία και η ομορφιά του ξεφυλλίσματος ενός βιβλίου. Με το ίδιο σκεπτικό είναι δυνατόν να πραγματοποιηθούν πολλές δραστηριότητες. Να δουν στον υπολογιστή για παράδειγμα κάποιους από τους αγαπημένους τους ήρωες (πάντα με επίβλεψη), να εκτυπώσουν, να φτιάξουν κάτι γι' αυτούς. Άλλωστε σε μία τάξη νηπιαγωγείου είναι σχετικά πιο εύκολη η προσέγγιση αυτή, καθώς η ευελιξία του προγράμματος επιτρέπει πολλές εναλλακτικές.

Τελικά εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια της/του νηπιαγωγού, το πώς θα αξιοποιήσει την τεχνολογία προς όφελος των παιδιών και το πώς αυτή θα αποτελέσει εργαλείο που να καλύπτει τις ανάγκες τους. Μία αλληλεπιδραστική σχέση και μία συνολική θεώρηση του κόσμου που καλούνται να ζήσουν, να δημιουργήσουν, να προσφέρουν.

Βιβλιογραφία

Arends,I.R.(1994).Learning to Teach, Third Edition.New York: Mc Graw-Hill

Banks,R. (2003). El Debate sobre Curriculos en la Educación de la Niñez Temprana:¿La Instrucción Directa o el Aprendizaje por el Niño? Early Childhood and Parenting Collaborative (ECAP)

Bruner,J. (1962). The Conditions of Creativity .In H.E. Gruber (ed.) Contemporary Approaches to Creative Thinking. A Symposium Held at the University of Colorado. New York: Atherton

Drabe,M. (2000). Παραδείγματα Καλής Εφαρμογής Ενσωμάτωσης των Πολυμέσων στη Τάξη. Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών,τ.25,σ.23

Katz, L.G.(1999). Another Look at What Young Children Should Be Learning. ERIC Clearinghouse and Early Childhood Education. ERIC DIGEST EDO-PS-99-5

Kindergarten.com (2012). The Benefits of Computer Time for Kindergartners. 10 /01/ 2014 http://kindergarten.com

Κουτσουβάνου,Ε.(2000). Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Αθήνα: Οδυσσέας

Lankshear,C.& Knobel, M. (2003).New technologies in early childhood literacy research: A review of research. Journal of Early Childhood Literacy. SAGE PUBLICATIONS VOL 3(1)59-82 www.everydayliteracies.net/files

LoBello, K. (2013). How Can Technology Be Beneficial in a Kindergarten Class? http://nhoetnews.wordpress.com 21/01/ 2014

Moreno,J. (2013). Los beneficios de la tecnología en los niños del futuro. http://de10.com.mx 21 /01/ 2014

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τ.Α΄& Β΄. Αθήνα

Peat, F.D. (23 Feb. 1989). Creativity and Education. Talk Given to an Ottawa Group of Teachers and Parents Interested in Establishing Alternative Form of Education

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2ο Μέρος, 2011). http://ebooks.edu.gr

Schirmacher, P . (1998). Τέχνη και Δημιουργική Ανάπτυξη των Παιδιών (επιμ. Π. Καλούρη) (μτφρ. Τ. Γαζεριάν). Αθήνα: ΙΩΝ

Χουκ,Π.(2008). Πάγοι. Απέραντο Λευκό (επιμ. Ε. Μπινοπούλου) (μτφρ. Λ. Μηλιώνη). Αθήνα: Ψυχογιός

Walker-Russ, S. (1993). Affect and Creativity. The Role of Affect and Play in the Creative Process. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates

Wardle, F.(2013). The Role of Technology in Early Childhood Programs. www.earlychildhoodnews.com 27 /01/ 2014

Πηγές

DVD: Happy Feet, Ταινία κινουμένων Σχεδίων, παραγωγής 2006

Βικιπαίδεια http://el.wikipedia.org/

Κριτική Κινηματόγραφου www.cinemanews.gr

National Geographic http://www.nationalgeographic.com./antarctica

Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σημερινό σχολείο. Ένα παράδειγμα ανάγνωσης του «Λεωνή» του Γ. Θεοτοκά από μαθητές Β' Γυμνασίου

Παπαναστασίου Ασπασία
Δρ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
aspa_papanastasiou@yahoo.com

Περίληψη

Το πολιτιστικό αγαθό της λογοτεχνίας, διδασκόμενο ως γνωστικό αντικείμενο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για ελάχιστες διδακτικές ώρες, χάνει συχνά την αισθητική του αξία. Όταν, όμως, η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού έργου γίνεται συνολικά και σε εξωσχολικό χρόνο με τη μέριμνα των διδασκόντων, όπως συνέβη στο παρελθόν στην Ελληνογαλλική Σχολή Αθηνών με την ανάγνωση του «Λεωνή» του Γεωργίου Θεοτοκά, μπορεί να επιτευχθεί πραγματική μέθεξη. Οι μαθητές, δηλαδή, προσλαμβάνοντας το κείμενο, είναι σε θέση να καταθέσουν τις προσωπικές τους εντυπώσεις, να δικαιολογήσουν τις ιδιαίτερες προτιμήσεις τους, να αντιληφθούν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει και τελικά να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους.

Λέξεις –κλειδιά: Λογοτεχνία, φιλαναγνωσία, Λεωνής, Θεοτοκάς

Εισαγωγή - Η Λογοτεχνία στην εκπαιδευτική πράξη

Η Λογοτεχνία είναι μία από τις επτά τέχνες, (Κεχαγιόγλου, 2012. Παγανός, 2013. Σπανός & Μιχάλης, 2012), σημαντική στην μακραίωνη ελληνική παράδοση. Ανήκει στον λόγο και τη γλώσσα και παράλληλα αποτελεί γνωστικό αντικείμενο που κατέχει δεσπόζουσα θέση στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια όλων των κρατών. Ο αναγνωρισμένα μορφωτικός και παιδευτικός χαρακτήρας της τής απέδωσαν αυτή την ξεχωριστή θέση (Παγανός, 2010. Σπανός & Μιχάλης, 2013). Η λογοτεχνία, δηλαδή, ως εκφρασμένο βίωμα και ως λόγος εκφρασμένος (Richards, 1924. Vygotsky, 1978) βρίσκεται πολύ κοντά στον προφορικό λόγο και απηχεί την κοινωνική πραγματικότητα με τρόπο οικείο για το παιδί και τον έφηβο. Ταυτόχρονα, η ανάγνωση της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη γίνεται αφορμή για έκφραση και επικοινωνία με έναν κόσμο που είναι ξένος (Μωραϊτης, 1989) για τους νέους (ο συγγραφέας, η εποχή, οι πρώτοι δέκτες του έργου, αλλά και η προγενέστερη λογοτεχνική γενεαλογία) και συνάμα αναγνωρίσιμος (ο συνάνθρωπος, η γλώσσα, η κοινωνία) (Κεχαγιόγλου, 2012). Η λογοτεχνική γλώσσα, μεστή από συγκινησιακό νόημα συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στη ζωή και στις αξίες και βοηθά στη συνύπαρξη και την αλληλοαποδοχή των μαθητών (Σπανός & Μιχάλης, 2012). Ταυτόχρονα, από άποψη παιδευτική, η ανάγνωση της λογοτεχνίας βοηθά τον μαθητή να ενεργοποιήσει και να κατακτήσει γλωσσικές δεξιότητες μιλώντας γι' αυτό που του συμβαίνει όταν διαβάζει ένα λογοτεχνικό κείμενο (Σπανός & Μιχάλης, 2012).

Από αρκετούς, όμως, διδάσκοντες και μελετητές διατυπώνεται και η ένσταση σχετικά με τον ρόλο της λογοτεχνίας ως γνωστικού αντικειμένου που βασίζεται στο γεγονός ότι, παρόλο που ο λογοτέχνης μπορεί να έχει ποικίλους στόχους και τα έργα του να επιδρούν στη συνείδηση και στη διαμόρφωση των ιδεών και ίσως και στην προσωπικότητα του μαθητή-δέκτη, η κύρια υπόσταση των λογοτεχνημάτων είναι αισθητική. Το λογοτεχνικό έργο, δηλα-

δή, έχει τη δική του καλλιτεχνική αυτονομία και δύναμη που δεν υπόκειται σε στόχους, σκοπούς ή αξιολογήσεις που προϋποθέτει η διδακτική πράξη, συχνά μη συμβατούς με τον χαρακτήρα του (Αποστολίδου, 2006. Κεχαγιόγλου, 2012. Παγανός, 2013).

Υπάρχει, όμως, και η πλευρά εκείνων που επιμένουν πως η συνάντηση των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα στη σχολική αίθουσα μπορεί να αποβεί μετοχή σε μια αισθητική διεργασία, που έχει τη δυνατότητα να ανα-θεωρηθεί και να επαναπροσληφθεί, όπως θα φανεί από την δράση που παρουσιάζεται στη συνέχεια (Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, 1985).

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας και ο νόμος 4186/2013

Σύμφωνα με τον νέο νόμο του 2013, για την αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης **(ΦΕΚ 193/2013 - Ν.4186/2013)**, το διακριτέο διδακτικό αντικείμενο της Ελληνικής Γλώσσας, η Λογοτεχνία, διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα σε κάθε τάξη του Γυμνασίου και του Γενικού Λυκείου από τα βιβλία των Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Κ.Ν.Λ.) και μία ώρα στις δύο πρώτες τάξεις των ΕΠΑ.Λ. Μόνο στη Θεωρητική Κατεύθυνση της Γ΄Λυκείου, εκτός από το 2ωρο, προστίθενται άλλες 2 ½ ώρες την εβδομάδα για το μάθημα Νεοελληνική Λογοτεχνία που διδάσκεται εκτός από τα Κ.Ν.Λ., από ειδικό επίτομο βιβλίο. Ο διαθέσιμος ετήσιος διδακτικός χρόνος για τη Λογοτεχνία σε κάθε τάξη (εκτός των ΕΠΑ.Λ., όπου είναι μικρότερη) είναι περίπου 40 ώρες.

Στην εγκύκλιο, μάλιστα, του Υπουργείου Παιδείας 70001/Γ2/20011- ΦΕΚ 1562, τ. 2/27-6-2011, που προηγήθηκε του Νόμου 4186/2013, υπήρξε η επαγγελία για μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών έργων- μυθιστορημάτων και συλλογών ποιητικών και διηγημάτων κάποιων λογοτεχνών. Η εν λόγω εγκύκλιος προκάλεσε για πολλούς λόγους τον αντίλογο και τον προβληματισμό μεμονωμένων φιλολόγων, αλλά και της Πανελλήνιας Ένωσης Φιλολόγων (Στέφος, 2011), όπως και των τοπικών Ενώσεων της. Ως προς το συγκεκριμένο σημείο, την ανάγνωση, δηλαδή, ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο, επισημαίνεται πως η εισήγηση αυτή προσέκρουε στο διπλό (θεσμικό και πρακτικό) εμπόδιο: 1) της δωρεάν παιδείας και των πνευματικών δικαιωμάτων για τα περισσότερα έργα και 2) στο ασφυκτικό ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα και τις αντιδράσεις για τα επιλεγόμενα έργα(Πτολεμαίου, 2012. Παγανός, 2013).

Σύγχρονες και παλαιότερες Λέσχες Φιλαναγνωσίας

Ως προς τη μελέτη ολόκληρων λογοτεχνικών έργων υπάρχει, όμως, και η αισιόδοξη οπτική που η πράξη της δίνει αξία και νόημα. Το ΕΚΕΒΙ είχε προτείνει τη δημιουργία Λεσχών Ανάγνωσης και σε πολλές περιοχές της χώρας μας υλοποιήθηκαν, όπως είναι η Λέσχη ανάγνωσης «Βιβλιοφάγοι» στη Φλώρινα και περιγράφεται ωραιότατα από την κ. Πολατίδου(Πολατίδου, 2013) και αποτελεί μια φιλότιμη προσπάθεια καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας των μαθητών , οι οποίοι εμπλεκόμενοι ενεργά με ολόκληρο το λογοτεχνικό έργο γνωρίζουν κι απολαμβάνουν ένα καλλιτεχνικό δημιούργημα αναπτύσσοντας και σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Ανάλογες Λέσχες Ανάγνωσης συναντά κανείς σε πάμπολλα blogs (Αδαμοπούλου, 2014).

Προσωπικά, ενεπλάκην σε μια τέτοια διαδικασία σχολικής φιλαναγνωσίας, όταν υπηρετούσα ως αναπληρώτρια στην Ελληνογαλλική Σχολή Αγ. Παρασκευής Eug. Delacroix κατά το σχ. έτος 1998-1999. Η πρακτική αυτή αποτελεί παράδοση στα ιδιωτικά σχολεία και η δική μας ενασχόληση εστιάστηκε στην ανάγνωση του μυθιστορήματος Λεωνής του Γεωργίου Θεοτοκά από τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου, στο περιθώριο της επίσημης διδασκαλίας των Κ.Ν.Λ. Για οικονομία χρόνου, η ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου συντελέστηκε μεν με όρους ιδιωτικότητας, στα σπίτια των μαθητών, όμως, λίγα λεπτά της προβλεπόμενης διδακτικής ώρας στην τάξη αφιερωνόταν στη συζήτηση για την πορεία της ανάγνωσης αυτής, όπου και ανιχνευόταν οι διαφορετικές προσλήψεις των μαθητών. Μια δέσμη ερωτήσεων λειτούργησαν ως αναγνωστικός πιλότος των μαθητών, όπως: ποιο είναι το ιστορικό πλαίσιο της εποχής, η πολιτική κατάσταση της χώρας, πώς επηρεάζεται η ζωή των ηρώων από την περιρρέουσα κατάσταση, ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους, τα χόμπυ τους, πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις τους με τους φίλους τους και το άλλο φύλο. Στη συνέχεια, με αφορμή τη λογοτεχνία παραγόταν προφορικός λόγος, αλλά στο τέλος του τριμήνου παρήχθη και γραπτός λόγος από όλους τους μαθητές της τάξης, ο οποίος μορφοποιήθηκε από τους ίδιους με μικρή βοήθεια της υπογράφουσας και παρουσιάστηκε σε σχετική ημερίδα.

Θα επιχειρήσουμε μια δειγματολογική παρουσίαση των προσλήψεων αυτών και των επιμέρους επιλογών των μαθητών, όπως εκφράστηκαν στα γραπτά τους κείμενα.

Λίγα λόγια για το έργο Λεωνής του Γ. Θεοτοκά

Προσπαθώντας να κατατάξει ο συγγραφέας το έργο του σε μια γνωστή γραμματολογική κατηγορία που θα ικανοποιεί τους αναγνώστες του, δηλώνει με ειλικρίνεια στο σημείωμά του το καλοκαίρι του 1940 πως «πρόκειται για ένα μικρό εξομολογητικό μυθιστόρημα … εξομολογητικό ορισμένων ψυχικών καταστάσεων που τείνουν να πάρουν ένα χαρακτήρα οπωσδήποτε αντιπροσωπευτικό ..της εποχής του». Ο ήρωας του μυθιστορήματος, ο Λεωνής «ιστορεί και αυτός τον ψυχικό σχηματισμό ενός παιδιού του 20ου αι., το πέρασμά του από την παιδική στην εφηβική ηλικία και την άνθιση της εφηβικής ζωής, περιγράφει μια όψη της εφηβικής κρίσης». (Θεοτοκάς, 1985. Θεοτοκάς, 1998). Μυθιστόρημα κατάλληλο για εφήβους, λοιπόν, διαβάζεται απνευστί και δημιουργεί ποικίλα συναισθήματα και πάμπολλες σκέψεις. Πιο συγκεκριμένα:

Οι επιλογές των μαθητών και η παραγωγή λόγου

Η μαθήτρια Ε.Μ. ενδιαφέρεται για την ενδυμασία και συνηθίζει να ζωγραφίζει ρούχα. Έχει απομονώσει αρκετές σελίδες του μυθιστορήματος όπου περιγράφεται ο τρόπος ντυσίματος των ηρώων του «Λεωνή»και διατυπώνει τις απόψεις της ως εξής: «Οι ήρωες του Λεωνή είναι επιβλητικοί με μουστάκι γυρισμένο προς τα απάνω. Φορούν όλες τις ώρες της ημέρας κοστούμι: σακάκι, πουκάμισο, λινό παντελόνι, γραβάτα και κολάρο. Σήμερα φορούν πιο άνετα ρούχα, τζην παντελόνια και μπλούζες. Το κοστούμι είναι για επίσημες περιπτώσεις.

Οι γυναίκες του μυθιστορήματος είναι πολύ κομψές και καλοντυμένες. Τα ρούχα τους καλύπτουν όλο το σώμα από τον λαιμό ως τους αστραγάλους. Οι κορσέδες τους είναι υπερβολικά σφιχτοί και τις εμποδίζουν να καθίσουν άνετα. Η δαντέλα είναι κύριο χαρακτηριστικό των φορεμάτων τους και τα μεγαλόπρεπα καπέλα ή οι ομπρέλες είναι απαραίτητα. Σήμερα πια οι γυναίκες ντύνονται πιο ελαφρά. Είναι φυσικό να φορούν οι γυναίκες παντελόνια, καμπάνες και ψαράδικα ή άλλα εφαρμοστά. Η μόδα, λοιπόν, αλλάζει συνεχώς με γρήγορους ρυθμούς».

Η μαθήτρια Τ.Μ. αγαπά τη ζωγραφική, προσπαθώντας να ξεφύγει από τα συνηθισμένα και βρίσκει σ' αυτή μια ευχάριστη απασχόληση. Διαπιστώνει πως: «Στον Λεωνή άρεσε να ζωγραφίζει κι εξασκούνταν στο σπίτι του ζωγράφου-δασκάλου του, του κ. Μοντεφρεντίνι. Ζωγραφίζει με μεγάλη προθυμία κι ας είναι ερασιτέχνης, χρησιμοποιώντας το καβαλέτο του, κάρβουνα, σφοντύλια, λαδομπογιές, νέφτι, βερνίκι και ζυμωμένη ψίχα ψωμιού. Σήμερα χρησιμοποιώ σπάνια κάρβουνο, δουλεύω κυρίως με λαδομπογιές, νέφτι, τέμπερες, νερομπογιές, γενικά με πιο απλά υλικά. Μ' αρέσουν οι σημερινοί ζωγράφοι και τα πιο ελεύθερα έργα τους έστω κι αν διαλύουν τις παραδόσεις. Ακόμη κι ο Λεωνής τό' σκαγε με τις μπογιές του στα περιβόλια κι έφτιαχνε ζωγραφιές με τα χρώματα ανακατωμένα, όπως κάνω κι εγώ. Για την αντιγραφή των πραγμάτων υπάρχουν οι φωτογραφικές μηχανές».

Η μαθήτρια Μ.Σ. παθιάζεται με τη μουσική και γράφει γι' αυτή: «Μ' αρέσουν όλα τα είδη της μουσικής κι ανάλογα με τη διάθεσή μου ακούω απαλά ή γρήγορα τραγούδια. Καμιά φορά με τους φίλους μου που ακούν διαφορετική μουσική κάνω υποχωρήσεις και δέχομαι και τη δική τους. Στην εποχή του Λεωνή, οι άνθρωποι άκουγαν πολλή και ωραία μουσική, υπήρχαν ορχήστρες που έπαιζαν βιενέζικα βάλς και καθοδηγούσαν τα βήματα των ζευγαριών. Η νεολαία διασκέδαζε και με καινούριους χορούς, ουάν στεπ ή φοξ τροτ. Η λατέρνα σήμερα έχει σχεδόν ξεχαστεί, καθώς ζούμε σε μεγάλες πόλεις, χωρίς γειτονιές με αυλές που απολάμβαναν τις γλυκιές μελωδίες της. Δεν υπάρχουν πια κανταδόροι με τις κιθάρες τους και μέσα στις πόλεις δεν ακούμε παρά θορύβους. Δεν εκτιμούμε τη μουσική της φύσης, πού βρίσκονται τα κελαηδίσματα των πουλιών; Σήμερα προτιμάμε πιο δυνατούς, άγριους κι έντονους ρυθμούς που μας αναστατώνουν αντί να μας ηρεμούν, όπως οι ρυθμοί της Rock ή της Rave που εκστασιάζει τους νέους και τους παρασύρει σε ξέφρενη κίνηση. Η κλασική μουσική δε μ΄αρέσει καθόλου γιατί είναι πολύ ήρεμη και με κάνει να θέλω να κοιμηθώ. Οι μεγάλοι ακούν μπαλάντες και ρεμπέτικα, αλλά εγώ ξεχωρίζω και προτιμώ την ελληνική, ποιοτική μουσική».

Ο μαθητής Α.Μ. διευκρινίζει τη θέση του για τα κορίτσια: « Ο Δήμης, ο φίλος του Λεωνή λέει: «Ένα κορίτσι; Εκατό κορίτσια! Χίλια κορίτσια! Για μας είναι όλα τα κορίτσια». Πράγματι τα κορίτσια είναι για μας τα αγόρια τα πάντα, δεν μπορούμε να φανταστούμε τον κόσμο χωρίς αυτά. Ο ήρωας του Θεοτοκά αρχίζει τις πρώτες του κοντινές επαφές με κορίτσια δίνοντας τους επιφανειακά φιλικό χαρακτήρα. Μέσα μας, όμως, όλοι βράζουμε για τα πρώτα κορίτσια που γνωρίζουμε κι αγαπάμε συνήθως κρυφά. Κάθε φορά, μάλιστα που βλέπουμε κάποιο απόκρυφο σημείο των κοριτσιών νιώθουμε να ελκυόμαστε απ' αυτό και προσπαθούμε να φανταστούμε διάφορα πράγματα. Βέβαια, στο σύνολό μας, τα αγόρια δεκατριών με δεκαπέντε χρόνων έχουν τουλάχιστον μια εμπειρία με τα κορίτσια. Συνήθως αυτό συμβαίνει με μορφή σχετικά αθώα, όπως με ένα φιλί. Πολύ συχνά επίσης μάς αρέ-

σουν πρόσωπα του άλλου φύλου που μας είναι δυσπρόσιτα. Γι' αυτά μπορεί και να λέμε λόγια προσβλητικά προσπαθώντας να κρύψουμε τα πραγματικά μας αισθήματα».

Ο μαθητής Γ.Τ. συμπληρώνει τις απόψεις αυτές, γράφοντας πως: «Οι πιο πολλοί νομίζουν πως ένα αγόρι συλλογίζεται πρώτα τους φίλους του κι ύστερα το κορίτσι του. Τ' αγόρια, όμως, πρώτα σκέπτονται κι ασχολούνται με το κορίτσι τους κι ύστερα με τους φίλους τους. Οι φίλοι μπορούν να περιμένουν και να κάνουν λίγη υπομονή όταν είναι πραγματικά φίλοι, αλλά το κορίτσι όχι. Όταν, μάλιστα, το αγόρι πηγαίνει με την παρέα του η κοπέλλα του πρέπει να κάνει κάποιες υποχωρήσεις. Σίγουρα, πάντως, τα δύο φύλα δεν μπορούν να ζήσουν το ένα χωρίς το άλλο».

Ο μαθητής Π.Π. παρουσιάζει μια διάσταση της παρέας: « Χαρακτηριστικό της παρέας είναι το κουτσομπολιό. Κουτσομπολεύουμε συνήθως τι έκανε ο ένας, με ποια τα έφτιαξε ο άλλος. Ο Παύλος Πρώιος, ο καρδιακός φίλος του Λεωνή τού κρύβει μυστικά και αυτό τον στενοχωρεί ιδιαίτερα. Αισθάνεται προδομένος και απογοητευμένος από την αδιάφορη συμπεριφορά του φίλου του. Λένε πως οι άντρες είναι πιο κουτσομπόληδες από τις γυναίκες, αλλά πιστεύω πως όλοι είναι το ίδιο. Ο Λεωνής πάντως, σχολιάζει μ'έναν φίλο του τη μητέρα της Ελένης Φωκά, της ιδανικής γυναίκες. Νοιώθει θαυμασμό κι έκπληξη το νέο παιδί, όταν αντικρύζει μια όμορφη κι ώριμη γυναίκα. Ο έρωτας τού αποσπά την προσοχή, τού κλέβει το μυαλό και δεν μπορεί να συγκεντρωθεί. Όταν, επιτέλους μιλά στο αντικείμενο του πόθου του είναι ασυγκράτητα χαρούμενος και δεν πιστεύει ό,τι του συμβαίνει».

Ο μαθητής Β.Τ. παρατηρεί πως εκτός από τις σχέσεις, ο Λεωνής ασχολείται και «με τη μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων, όπως κι εμείς σήμερα μόνο που δεχόμαστε περισσότερα ερεθίσματα κι έχουμε ευρύτερες γνώσεις. Τα παιδιά τότε μάθαιναν ξένες γλώσσες από ανάγκη: τη γλώσσα των συμμάχων ή των εχθρών τους. Σήμερα μαθαίνουμε δύο ή τρεις γλώσσες για τη συνεννόηση μας με τους άλλους λαούς και την μελλοντική μας αποκατάσταση. Όταν πρότειναν στον Λεωνή να γράψει στα γαλλικά αρνήθηκε λόγω του έρωτά του για την ελληνική γλώσσα. Η Ελλάδα κι η ιστορία της πρωτοστατούν στις σκέψεις και στα παιχνίδια των παιδιών. Οι Έλληνες κρατούν ψηλά το κεφάλι και ενώ ήταν αδικημένοι νιώθουν περήφανοι για την καταγωγή τους. Άλλωστε, η πολιτική είναι εκδήλωση της ζωής που όλοι μας γνωρίζουμε λίγο-πολύ. Κάποιοι την αντιμετωπίζουν παθητικά κι άλλοι ενεργητικά».

Συμπεράσματα

Θα παρατηρούσε κανείς πως από το 1999 μέχρι το 2014 έχει κυλήσει πολύ νερό στ' αυλάκι και τα πράγματα δεν είναι πια τα ίδια στα σχολεία (Πολατίδου, 2013). Στις μέρες μας, ο χρόνος δεν επαρκεί, η λογοτεχνία την εποχή της κρίσης μπορεί να θεωρείται πολυτέλεια, αλλά πιστεύουμε πως δεν παύει να βοηθά τους νέους να βρουν νόημα ζωής και να αυτοπροσδιοριστούν. Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων δεν παγιδεύεται σε ένα σκληρό, άκαμπτο και δυναστικά επιβαλλόμενο διδακτικό μοντέλο. Αντιθέτως, προσφέρει ευρύ χώρο διδακτικής άνεσης και ευκινησίας και ο εκπαιδευτικός μπορεί να κρατήσει τον ρόλο του εμψυχωτή ή εξισορροπιστή, όταν κάποιος μαθητής μονοπωλεί τον λόγο στις συζητήσεις. Οι παρεμβάσεις γίνονται διακριτικά, αλλά όχι απροσχεδίαστα. Η ισορροπία, άλ-

λωστε, ανάμεσα στο ενδιαφέρον και τη γνώση, τη γνώση και την απόλαυση είναι πάντοτε επίπονη και επισφαλής.

Για τον διδάσκοντα, είναι πολύ χρήσιμο να γνωρίσει την προσωπικότητα των μαθητών του και μέσα από ανάλογες δραστηριότητες. Να συνδιαμορφώσει σχέσεις κατανόησης κι εμπιστοσύνης. Είναι, εξάλλου, συγκινητική η διάθεσή των μαθητών ν'αναζητούν στο κείμενο δικά τους ερωτήματα, να επιδιώκουν την επιβεβαίωση στην κατανόηση των συνομηλίκων τους και να ταυτίζονται συναισθηματικά με πρόσωπα του έργου. Σίγουρα, θα ήταν ουτοπία να πιστεύει κανείς πως με παρόμοιους τρόπους οδηγεί στη φιλαναγνωσία μαθητές που δεν έχουν καμιά σχέση με τα βιβλία ή ότι δημιουργεί επαρκείς αναγνώστες. Είναι, όμως, σημαντικό οι νέοι άνθρωποι να έρχονται σε επαφή με ένα πολιτιστικό προϊόν, να συνομιλούν μαζί του, να επικοινωνούν με τους άλλους και με τον κόσμο. Να αποδέχονται χωρίς ενοχές τις πνευματικές τους αναζητήσεις και τους προβληματισμούς τους και να εκφράζονται αυθεντικά. Η γνωριμία με τους εαυτούς τους αποτελεί, άλλωστε, το ζητούμενο μιας ολόκληρης ζωής και τα κείμενα γίνονται οι πιστοί συνοδοιπόροι τους.

Βιβλιογραφία

Αδαμοπούλου, Μαίρη (2014), «Πες μου τι διάβασες, να σου κάνω comment!», εφημ. Τα Νέα, Βιβλιοδρόμιο, 15-16/2, 19-21.

Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (1985), Γλώσσα και Λογοτεχνία, μτφρ. Παπαθανασόπουλος Α., Αθήνα, 110.

Αποστολίδου, Βενετία (2006). «Νέοι και Ανάγνωση», Βιβλιοθήκη της εφημ. Ελευθεροτυπία. Αφιέρωμα: Η Λογοτεχνία στο σχολείο, τεύχ. 394, 16-17.

Θεοτοκάς, Γιώργος (1985). Σημαίες στον Ήλιο, Αθήνα, Ερμής, 11κε.

Θεοτοκάς, Γιώργος (1998). Λεωνής, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 179κ.ε

Κεχαγιόγλου, Γιώργος (2012). «Σκέψεις και προτάσεις για ένα «σχολείο αφοσιωμένων στη Λογοτεχνία μαθητών», Φιλόλογος, τεύχ. 148, 171-182.

Μωραϊτης Γ.Κ., (1989), «Η διδασκαλία της Γλώσσας και τα προβλήματά της», στο 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογίας, Αθήνα, 14.

Παγανός, Γιώργος, Δ. (2013). «Από τον άκαιρο πειραματισμό στο δημιουργικό σχολείο αλληλεγγύης», Φιλόλογος, τεύχ. 154, 633-637.

Παγανός, Γιώργος, Δ. (2010). Η Λογοτεχνία στο σχολείο και οι εξετάσεις. Ένας γόρδιος δεσμός. Πρακτικά Συνεδρίου Π.Ε.Φ. Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ελληνοεκδοτική, Αθήνα, Νοέμβριος 2010, 142-146.

Πολατίδου, Άννα (2013). «Η Λογοτεχνία στην πρόκληση του Λυκείου και της εφηβείας: Η περίπτωση της λέσχης Ανάγνωσης «Βιβλιοφάγοι», Φιλόλογος, τεύχ. 154, 570-577.

Πτολεμαίου, Δημήτρης (2012). «Ενάντια στην Αισιοδοξία», Φιλόλογος, τεύχ. 148, 194-206.

Richards, I, (1924). Principles of Literaly Criticism, Kegan Paul, Trench, Trubner, London.

Στέφος, Αναστάσιος, Αγγ. (2012). «Έλεος κυρία Υπουργέ», Φιλόλογος, τεύχ.148, 163-164.

Σπανός, Γεώργιος, Ι. & Μιχάλης Αθανάσιος, Ν. (2012). Η νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, Κριτική, 345κ.ε.

Vygotsky, L.S. (1978). Mind in society: The Development of Higher Psychological Processes,

Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 54κε.

Ιστογραφία

Αναδιάρθρωση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν. 4186/2013) http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/1374-wrologio-programma-a-taxi-lykeio-fek.html

Η ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού παγκόσμιου πολίτη μέσω της προσέγγισης «Φιλοσοφία για Παιδιά»

Βορύλλα Βαρβάρα
(M.Ed) Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Δ/νσης Π.Ε. Ανατ. Αττικής
veravorylla@sch.gr

Περίληψη

Η Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ) είναι μια δομημένη προσέγγιση στη μάθηση που βασίζεται στην ερώτηση-απορία και στο διάλογο. Δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και οργανώνει την ανταλλαγή απόψεων με αποτέλεσμα την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Για τους λόγους αυτούς θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην εκπαίδευση μέσω των καινοτόμων προγραμμάτων στην εισαγωγή και επεξεργασία θεμάτων που άπτονται ευρύτερου προβληματισμού και αγγίζουν την ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού, δημοκρατικού, παγκόσμιου πολίτη, π.χ. ο ρατσισμός, η βιώσιμη ανάπτυξη, η διαχείριση των πόρων, η φτώχεια, οι ίσες ευκαιρίες κ.α.

Λέξεις - κλειδιά: Φιλοσοφία για Παιδιά, ιδιότητα ενεργού παγκόσμιου πολίτη, δημοκρατία

Εισαγωγή

Η Φιλοσοφία για Παιδιά (ΦγΠ)- Philosophy for Children (P4C) ως μια δομημένη παιδαγωγική προσέγγιση στην εκπαίδευση εμφανίστηκε αρχικά τη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α. από τον καθηγητή Matthew Lipman και το Ινστιτούτο Προώθησης της Φιλοσοφίας για Παιδιά (Institute for Advancement of Philosophy for Children- http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc/) του Montclair State University. Στην Ευρώπη διαχύθηκε μέσω του δικτύου International Council of Philosophical Inquiry with Children (icpic.org) με αφετηρία τη Δανία το 1985 (Χατζηστεφανίδου, 2005) έχοντας όμως δοκιμαστεί νωρίτερα στην αυστριακή εκπαίδευση. Αυτή τη στιγμή τα πιο γνωστά δίκτυα για τη διάχυση της ΦγΠ είναι εκτός από το IAPC στις Η.Π.Α., το SAPERE στο Ηνωμένο Βασίλειο (www.sapere.org.uk) και το ευρωπαϊκό SOPHIA (sophia.eu.org.).

Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στη διατύπωση ερωτημάτων και στην αναζήτηση της απάντησης και όχι στην ίδια την απάντηση. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο Lipman δεν μπορούμε να διδάξουμε την ερώτηση-αναζήτηση αν δε χρησιμοποιήσουμε την ερώτηση ως μέσο στην εκπαίδευση (1991). Η χρήση του όρου «φιλοσοφία» προκύπτει όχι μόνο από το αντικείμενο των ερωτήσεων-αναζητήσεων που αφορούν στα μεγάλα φιλοσοφικά ζητήματα όπως η ζωή, η φιλία, ο σεβασμός, η δικαιοσύνη, η διαφορετικότητα κτλ. αλλά και από την ίδια τη διαδικασία της αναζήτησης όπως αποτυπώνεται από τη φιλοσοφία «ως αντιπρόσωπος της κληρονομιάς της ανθρώπινης σκέψης» (Lipman, 1988: 40). Όπως αναλύει η Χατζηστεφανίδου (2011) το πρόγραμμα βασίστηκε πάνω σε τέσσερις άξονες (αριθμός που στηρίζει το συμβολισμό 4 στο ακρωνύμιο P4C): την κοινότητα (community), τη διερεύνηση (inquiry), τη μαθητοκεντρική προσέγγιση (student-centered approach) και το στοχασμό (reflection).

Η μεθοδολογική αυτή εκπαιδευτική προσέγγιση αντιπροσωπεύει μια μεγάλη στροφή στην εκπαίδευση: μετακινεί το βάρος από τον εκπαιδευτικό και την αναζήτηση της γνώσης στο

«απελευθερωμένο» παιδί και στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων που θα το καταστήσουν σκεπτόμενο και αυτόνομο.

Ειδικότερα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, το παιδί αναμένεται να είναι ικανό να ανταποκριθεί σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες με δεδομένα και αξίες που συνεχώς μετασχηματίζονται και αυξάνεται η βαρύτητα της ψηφιακής και εικονικής πραγματικότητας. Σε αυτό το περιβάλλον γίνεται κατανοητό ότι είναι μικρότερης σημασίας η συσσώρευση γνώσης που ακυρώνεται και ανανεώνεται με γοργούς ρυθμούς και μείζονος σημασίας η ανάπτυξη δεξιοτήτων που θα καταστήσουν τους μελλοντικούς πολίτες ικανούς να κρίνουν και να αυτοκρίνονται, να στοχάζονται, να αμφισβητούν, να αναζητούν, να διερευνούν, να εξελίσσονται, να προσαρμόζονται και να μεταβάλλουν. Μια διαδικασία που αποτυπώνεται με τα **3ΣΑ**:

Σκέφτομαι	⇨	**Σ**υλλογίζομαι	⇨	**Σ**τοχάζομαι
Απορώ		**Α**μφισβητώ		**Α**λλάζω

Σχήμα 1: Τα 3ΣΑ

Πρακτική εφαρμογή

Παρακάτω περιγράφεται μία από τις πολλές εφαρμογές της προσέγγισης σε ένα μάθημα-συνεδρία της μεθοδολογίας Φιλοσοφία για Παιδιά με γνώμονα την ανάπτυξη της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη:

(Η συγκεκριμένη δομή παρουσιάστηκε σε βιωματικό εργαστήριο από το Cumbria Development Education Centre της Μεγάλης Βρετανίας στις 14-11-2013):

Η δομή του μαθήματος-συνεδρίας αποτελείται τυπικά από 6 βήματα:

1. Κύκλος:

Η μορφή της αίθουσας προσαρμόζεται ώστε να ανταποκριθεί στην απαίτηση της ισότιμης κοινότητας: τα καθίσματα τοποθετούνται σε κύκλο, μέρος του οποίου αποτελεί και ο εκπαιδευτικός. Ο κύκλος συμβολίζει την ισότιμη συμμετοχή στην ομάδα, ενισχύει το πλαίσιο του διαλόγου (ακούω-μιλάω) και δίνει έμφαση στην αξία της ομάδας-κοινότητας.

2. Ερέθισμα:

Στην ομάδα παρουσιάζεται το ερέθισμα που θα αποτελέσει το έναυσμα για τη διαλογική συζήτηση. Ερεθίσματα τα οποία θα συνέβαλαν στην κινητοποίηση της σκέψης και στον προβληματισμό ώστε να δημιουργηθούν ερωτήματα θα μπορούσαν να είναι ιστορίες, ταινίες, ποιήματα, εικόνες, αντικείμενα, παιχνίδια κ.α., δηλαδή, να είναι τέτοιας μορφής ώστε να εκφράζουν πολυπλοκότητα, αντίφαση, συμβολισμό. Η επιλογή ερεθισμάτων από τον

εκπαιδευτικό είναι μια πολυεπίπεδη διαδικασία: εξαρτάται από το θέμα που θα ήθελε να οδηγήσει την ομάδα να επεξεργαστεί.

Η κριτική στο θέμα αυτό αντιτάσσει ότι από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός επιλέγει το ερέθισμα καταργείται η ισότιμη θέση του στην ομάδα. Αυτό, αρχικά, είναι αναπόφευκτο. Όταν όμως η ομάδα εξοικειωθεί με τη διαδικασία, θα ήταν ενδιαφέρον το ερέθισμα να επιλέγεται από τους μαθητές, όπως προτείνεται από τη Νικολιδάκη (2011).

3. Πρόσκληση ερωτήσεων:

Αφού η ομάδα μελετήσει το ερέθισμα, ο εκπαιδευτικός προσκαλεί τη διατύπωση ερωτημάτων που γεννήθηκαν στους μαθητές σχετικά με το ερέθισμα, ερωτήματα που αισθάνονται ότι θα ήθελαν να διαπραγματευτούν. Αυτό είναι το πιο ουσιαστικό μέρος στην όλη διαδικασία: είναι το σημείο που οι μαθητές ενεργοποιούν τη σκέψη τους, αναδύεται η πρότερη γνώση και σε συνδυασμό με τη φαντασία νέα ερωτήματα δημιουργούνται.

Πριν τη διατύπωση των ερωτημάτων μπορεί να προηγηθεί διερεύνηση του θέματος με τον καταιγισμό ιδεών-εννοιών που συνδέονται με το ερέθισμα και την κατηγοριοποίηση τους ώστε να προκύψουν περισσότερα και πιο πλατιά ερωτήματα. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τα ερωτήματα στον πίνακα ή σε χαρτόνια.

4. Ψηφοφορία:

Μετά τη διατύπωση και τη καταγραφή αποριών ακολουθεί η διαδικασία της ψηφοφορίας για την ανάδειξη του ερωτήματος που θα απασχολήσει την ομάδα σε περαιτέρω συζήτηση και επεξεργασία του θέματος. Η επιλογή του ερωτήματος γίνεται σύμφωνα με το ενδιαφέρον που παρουσιάζει και του κριτηρίου κατά πόσον οι μαθητές θα ήθελαν να ασχοληθούν μαζί του. Πρακτικά η διαδικασία της ψηφοφορίας μπορεί να παρουσιάσει διάφορα προβλήματα, όπως να επιλέγονται οι ερωτήσεις βάσει του ποιός τη διατύπωσε και όχι της βαρύτητας του ίδιου του θέματος, ή οι ψήφοι να εξαντλούνται στα πρώτα κατά σειρά διατύπωσης ερωτήματα και να αδικούνται τα τελευταία. Λύσεις σε αυτές τις αδυναμίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν διάφορα μοντέλα ψηφοφορίας όπως η δυνατότητα περισσοτέρων της μίας ψήφου, η μυστική ψηφοφορία (π.χ. οι μαθητές σηκώνουν χέρια με γυρισμένες τις πλάτες οπότε οι συμμαθητές δεν μπορούν να δουν την ψήφο των άλλων.

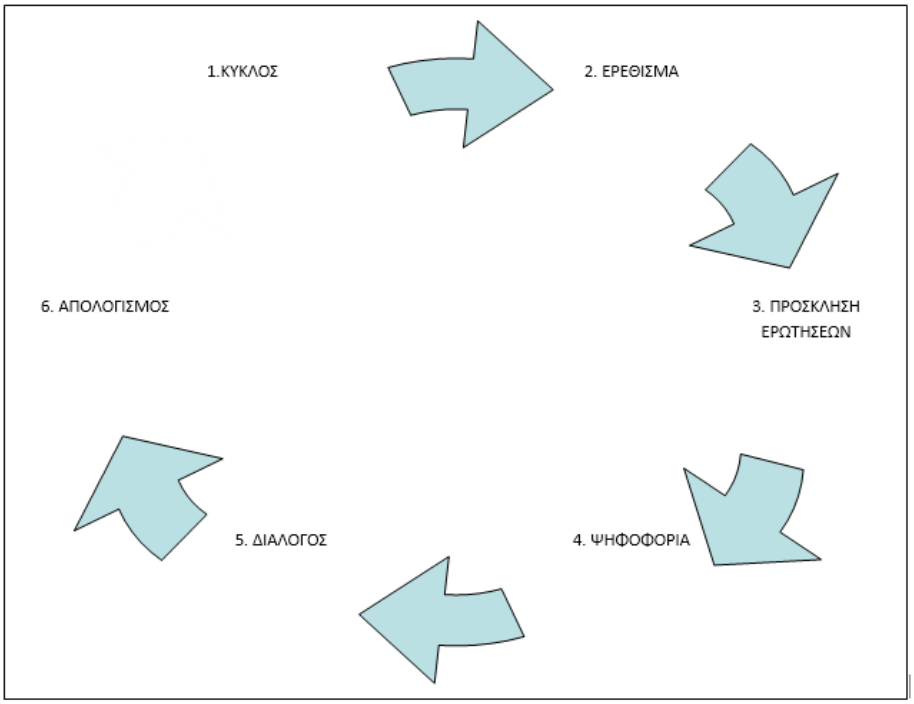
5. Διάλογος:

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές διαπραγματεύονται το ερώτημα που πλειοψήφησε. Η διαδικασία μπορεί να ξεκινήσει από το μαθητή που έθεσε το ερώτημα εξηγώντας αναλυτικά τις σκέψεις του. Η συζήτηση είναι διαλογική, συμμετοχική, συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική. Παρατίθενται σκέψεις, συνειρμοί γύρω από το θέμα και νέα ερωτήματα-προβληματισμοί που γεννιούνται. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να ασκήσουν δεξιότητες όπως η ενεργητική ακρόαση, η δημιουργία συνδέσεων, η εκτίμηση των επιχειρημάτων, η παράθεση παραδειγμάτων, η ανάπτυξη εννοιών κ.α. Κατά τη διαδικασία αυτή, ασκούνται και άλλες δεξιότητες όπως η διεξαγωγή διαλόγου με κανόνες σεβασμού προς τον ομιλητή και την υπόλοιπη ομάδα, διαδικασία του ζητάω και παίρνω το λόγο κτλ.

Και στο σημείο αυτό πρακτικές διευθετήσεις μπορούν να λύσουν προβλήματα που απο-προσανατολίζουν τη συζήτηση και δημιουργούν αναστάτωση: π.χ. οι μαθητές μπορούν να ζητούν το λόγο όχι με ανάταση χεριού που μπορεί να προκαλέσει απόσπαση της προσοχής αλλά με το αντίχειρα τεντωμένο και το χέρι να ακουμπάει στο γόνατο.

6. Απολογισμός:

Η συζήτηση κλείνει με το στάδιο του απολογισμού της διαπραγμάτευσης που προηγήθηκε. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανακεφαλαιώσει τις απόψεις που διατυπώθηκαν, ομαδοποιώντας και συνοψίζοντάς τες. Οι μαθητές, ο καθένας με τη σειρά του, συμβάλλουν με ένα σχόλιο στην ολοκλήρωση της συζήτησης που αφορά σε μία τελευταία σκέψη τους, σε ένα νέο προβληματισμό, στο πώς αναθεώρησαν τη στάση τους πάνω στο θέμα κτλ. Στη διαδικασία προβλέπεται η δυνατότητα για ένα μαθητή να μην εκφράσει κάτι νέο χρησιμοποιώντας τη φράση «πάσο» σε περίπτωση που έχει ήδη καλυφθεί από τους προλαλήσαντες ή δε θέλει ή δεν έχει κάτι νέο να προσθέσει. Συνεπώς, το στάδιο αυτό δε λειτουργεί καταπιεστικά αλλά δίνει τη δυνατότητα και στους πιο χαμηλών τόνων μαθητές να εκφραστούν χωρίς να μπουν στη διαδικασία να ζητήσουν το λόγο.



Σχήμα 2: Το μοντέλο εφαρμογής της «Φιλοσοφίας για Παιδιά»

Η διάρκεια ενός μαθήματος –συνεδρίας της Φιλοσοφίας για Παιδιά υπολογίζεται γύρω στα 50-60 λεπτά (www.sapere.net).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σε όλη τη διαδικασία είναι φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι, αφενός, να διαχειρίζεται το τυπικό μέρος της διαδικασίας : να καταγράφει τις ερωτήσεις, να δίνει το λόγο, να

πιστοποιεί την ορθότητα της ψηφοφορίας. Αφετέρου, να ενεργοποιεί το ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας: να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον, να προκαλεί το συλλογισμό, την αντίδραση, τον προβληματισμό χρησιμοποιώντας «σωκρατικές ερωτήσεις» του τύπου:

«Θα μπορούσες να δώσεις ένα παράδειγμα…», «Τι εννοείς…;», «Πώς μπορείς να είσαι σίγουρος για…;», «Και αν κάποιος άλλος υποστήριζε ότι…;», «Πώς μπορούμε να εξακριβώσουμε την αλήθεια;».

Οφέλη

Είναι φανερό από τη περιγραφή της διαδικασίας ότι οι μαθητές αναπτύσσουν τη σκέψη τους: τη λογική, δημιουργική και κριτική όψη της. Αυξάνονται τα κίνητρά τους να ανακαλύψουν τη μάθηση, προσπαθώντας να βρουν απαντήσεις στα «πώς» και στα «γιατί». Επίσης, ακριβώς επειδή η ΦγΠ εστιάζει στη ερώτηση και όχι στη απάντηση, δεν αναδεικνύει «δυνατούς» και «αδύνατους» μαθητές αλλά δίνεται η δυνατότητα σε όλους να συμμετέχουν ισότιμα, γεγονός που ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Οι μαθητές βελτιώνουν τις επικοινωνιακές και γλωσσικές τους δεξιότητες κυρίως τον προφορικό λόγο και την ικανότητα να εκφράζονται δημοσίως. Όσον αφορά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις έρευνα των Trickey και Topping (2007) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι με εβδομαδιαία μαθήματα-συνεδρίες της ΦγΠ για ένα χρόνο αυξήθηκε το IQ των μαθητών κατά 6 μονάδες και βελτιώθηκε η απόδοση στις εξετάσεις GCSE. Ιδιαίτερα ωφελήθηκαν οι χαμηλής απόδοσης μαθητές. Σε διαπροσωπικό επίπεδο φαίνεται ότι τα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού, ανεκτικότητας και ανοχής της διαφορετικότητας των άλλων.

Οφέλη παρουσιάζονται και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς: η μέθοδος βελτιώνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών τους ενώ παράλληλα ενισχύεται και η προσωπική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Πρακτικά η μέθοδος είναι εύκολο να υιοθετηθεί χωρίς κόστος και χωρίς να χρειάζεται κάποιος ιδιαίτερος εξοπλισμός.

Η ένταξη της ΦγΠ στην εκπαίδευση για την ενεργό δημοκρατική παγκόσμια πολιτειότητα (active democratic global citizenship)

Στο σημείο αυτό θα συζητηθεί για ποιούς λόγους και με ποιούς τρόπους η μεθοδολογική προσέγγιση της ΦγΠ θα μπορούσε να ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια καινοτόμων προγραμμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ενεργούς δημοκρατικής παγκόσμιας πολιτειότητας.

Τα καινοτόμα προγράμματα της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας και πολιτιστικών θεμάτων στοχεύουν μεταξύ άλλων και στην ανάπτυξη της ιδιότητα του ενεργού πολίτη (ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι., 2003: 3733-3744), του πολίτη που έχει συναίσθηση της ταυτότητά του ως μέλος μιας κοινότητας και της ικανότητάς του να συμβάλλει σε αυτήν την κοινότητα μέσω της διεκδίκησης των δικαιωμάτων και του σεβασμού των υποχρεώσεών του (το τετράπτυχο ΕΙΜΑΙ, ΚΑΝΩ, ΜΠΟΡΩ, ΟΦΕΙΛΩ). Θα μπορούσε η ΦγΠ να συμβάλει στην καλλιέργεια της ταυτότητας του ενεργού, δημοκρατικού παγκόσμιου πολίτη;

Αρχικά, μιλώντας για την ενίσχυση της δημοκρατικής συνείδησης, είναι εμφανές από την παρουσίαση των πλεονεκτημάτων της ΦγΠ που προηγήθηκε ότι η συγκεκριμένη προσέγγι-

ση δομεί δημοκρατικούς πολίτες αφού μια δημοκρατική κοινωνία πολιτών αποτελείται από μέλη που διακρίνονται για την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν δεξιότητες κριτικής σκέψης και να υιοθετούν στρατηγικές, να συμμετέχουν ενεργά και να διερευνούν, να σέβονται και να αποδέχονται την ποικιλία των απόψεων (Vansieleghem, 2005). Ο Ελευθεράκης (2011) διαπραγματεύεται πώς ο διάλογος μπορεί να γίνει εργαλείο για την ανακάλυψη της αλήθειας και κατ' επέκταση για την εδραίωση της δημοκρατίας. Συνεπώς, αφού δεν υπάρχει δημοκρατία χωρίς διάλογο, η εκμάθησή του στο σχολείο εξασφαλίζει μια εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα.

Κατά δεύτερον, ο παγκόσμιος πολίτης είναι αυτός που μπορεί να δει ολόκληρη την εικόνα, δηλαδή το πώς η τοπική δράση μπορεί να έχει παγκόσμια επίδραση και πώς τα στοιχεία της πολιτειότητας που αναφέρθηκαν παραπάνω προσαρμόζονται στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Με αυτόν τον τρόπο οι πράξεις και οι επιλογές του παγκόσμιου πολίτη που διαθέτει γνώση και ενσυναίσθηση μπορούν να χτίσουν έναν πιο δίκαιο και βιώσιμο κόσμο.

Θέματα που περιλαμβάνονται στην ατζέντας της παγκόσμιας εκπαίδευσης (global education) είναι ο ρατσισμός, η βιώσιμη ανάπτυξη, η κατανομή και διαχείριση των πόρων, η φτώχεια κ.α. Χαρακτηρίζονται από έναν ευρύτερο προβληματισμό και από τη σύνθεση διαφορετικών οπτικών γωνιών, γι' αυτό και οι απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα δεν είναι ευθείς και άμεσες. Απαιτούν ευρύτερη ευαισθητοποίηση για το παγκόσμιο πλαίσιο και το ρόλο του καθενός από εμάς. Με αυτό το σκεπτικό, η ΦγΠ εφαρμόστηκε σε σχετικά projects όπως η «Φιλοσοφία για την Παγκόσμια Πολιτειότητα» (P4GC) στη Μεγάλη Βρετανία (Capstick και John, 2006˙ Oxfam, 2006).

Στην ελληνική πραγματικότητα η ΦγΠ θα μπορούσε να ενταχθεί στα προγράμματα καινοτόμων δράσεων είτε ως αφόρμηση ενός project είτε ως ευκαιρία για περεταίρω επεξεργασία ενός θέματος ή μιας σειράς θεμάτων της παγκόσμιας εκπαίδευσης, όπως: η διακίνηση της τροφής, η διαχείριση του νερού, η υπερκατανάλωση, το αλληλέγγυο εμπόριο, οι διακρίσεις, ο ρατσισμός κ.α.



Σχήμα 3: Πιθανό ερέθισμα σε μια συνεδρία «Φιλοσοφία για Παιδιά»

Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα συνεδρία της ΦγΠ ερέθισμα θα μπορούσε να είναι ένα κινητό τηλέφωνο δίπλα σε ένα στυλό. Τα ερωτήματα που θα προέκυπταν θα άγγιζαν πιθανώς θέματα τεχνολογίας και επικοινωνίας όπως η ευκολία, η ποιότητα, το κόστος, θέματα κατανάλωσης, διάκρισης αναγκών και επιθυμιών, ίσων ευκαιριών, εκπαίδευσης κ.α., ανάλογα, προφανώς, και με το σε ποια σχετικά θέματα έχουν ήδη εκτεθεί οι μαθητές. Η συζήτηση θα οδηγούσε είτε στη διατύπωση θέσεων είτε στην ανάγκη επιπλέον διερεύνησης του θέματος (αφόρμηση).

Επίλογος

Η δομημένη προσέγγιση ΦγΠ, έτσι όπως παρουσιάστηκε σε αυτήν την εισήγηση, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό εργαλείο για την ανάπτυξη της ιδιότητας του ενεργού, δημοκρατικού, παγκόσμιου πολίτη καθώς στοχεύει στην καλλιέργεια του διαλόγου και της κριτικής σκέψης, στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της αποδοχής του άλλου και στον προβληματισμό γύρω από θέματα δικαιοσύνης, βιώσιμης ανάπτυξης και αλληλεγγύης μέσα σε παγκόσμιες και διαχρονικές διαστάσεις. Για τους λόγους αυτούς μπορεί να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια καινοτόμων προγραμμάτων με θεματολογία και στοχοθεσία που αγγίζουν την παγκόσμια μάθηση (global learning).

Βιβλιογραφία

Lipman, M. (1988). Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press.

Lipman, M. (1991). Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxfam Development Education Programme (2006). Teaching controversial issues. Ανακτήθηκε στις 20/12/2013 από http://www.oxfam.org.uk/~/media/Files/Education/Teacher%20Support/Free%20Guides/teaching_controversial_issues.ashx

Topping, K. J. and Trickey, S. (2007), Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. British Journal of Educational Psychology, 77: 271–288. doi: 10.1348/000709906X105328

Vansieleghem, N. (2005), Philosophy for Children as the Wind of Thinking. Journal of Philosophy of Education, 39: 19–35. doi: 10.1111/j.0309-8249.2005.t01-1-00417.x

Ελευθεράκης, Θ.(2011).Ο εκδημοκρατισμός του ελληνικού σχολείου με εργαλείο το διάλογο. Ανακτήθηκε στις 24/1/2014 από http://philosophicalbibliography.com/attachments/134_Eleutheraki-Eisigisi-2011.pdf.

Νικολιδάκη, Σ. (2011). *Τα διαφορετικά ερεθίσματα και οι πιθανοί τρόποι προσέγγισής τους στο χώρο της Φιλοσοφίας για παιδιά*. Ανακτήθηκε στις 24/1/2014 από http://philosophicalbibliography.com/attachments/136_Nikolidaki-Eisigisi-2011.pdf.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, τομ. Α΄ (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 303/13-03-03) & Β΄ (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β΄ αρ. φύλλου 304/13-03-03). Αθήνα: ΕΠΕΑΕΚ «Η Παιδεία στην Κορυφή».

Χατζηστεφανίδου, Σ. (2011). Η κίνηση «Φιλοσοφία για Παιδιά» (P4C, PfC) ως μελέτη περίπτωσης διεθνούς διάχυσης μιας καινοτομικής σχολικής πρακτικής. Ανακτήθηκε στις 13/1/2014 από http://philosophicalbibliography.com/attachments/140_Xatjistefanidou-Eisigisi-2011.pdf .

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Καραβίδα Μαρία
Νηπιαγωγός
MSc στις Επιστήμες της Αγωγής
katpappouli@yahoo.gr

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος
Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας
MSc στη Βιώσιμη Ανάπτυξη
Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
gkadig@yahoo.gr

Περίληψη

Η «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», η οποία έχει μετεξελιχθεί σε «Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη», στοχεύει στην επίλυση ή άμβλυνση των κρίσιμων περιβαλλοντικών ζητημάτων που καλείται να αντιμετωπίσει ο σύγχρονος άνθρωπος στην καθημερινότητά του. Αναγκαιότητα, από την άλλη, στη διδασκαλία και στη μαθησιακή διαδικασία, αποτελεί η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), καθώς δύνανται να συνεισφέρουν σε αυτές ποικιλοτρόπως. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί να αναδείξει πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ως συμπέρασμα προκύπτει ότι οι ΤΠΕ μπορούν, λειτουργώντας συνδυαστικά με την κυρίαρχη μεθοδολογία που εφαρμόζεται στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, να βελτιώσουν σημαντικά την ποιότητα αυτών των προγραμμάτων, καθώς προσφέρουν στον εκπαιδευτικό πληθώρα εργαλείων προς αυτή την κατεύθυνση.

Λέξεις - κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, ΤΠΕ, λογισμικά, αξιοποίηση

Εισαγωγή

Οι ταχύτατες κοινωνικές εξελίξεις και οι συνέπειες που επιφέρουν στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, φέρνουν αντιμέτωπο το σύγχρονο άνθρωπο με ποικίλα προβλήματα που υποβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής του. Η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών και των διδακτικών παραμέτρων που χρησιμοποιεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορούν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά στην κατεύθυνση της εξασφάλισης ενός βιώσιμου μέλλοντος (Δημητρίου, 2005) και στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Παράλληλα, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ασκούν σημαντική επίδραση σε διάφορα επίπεδα των ανθρωπίνων δραστηριοτήτων (Kynigos, 2008). Ειδικότερα, στη σύγχρονη εκπαίδευση οι ΤΠΕ αποτελούν αναγκαιότητα, καθώς δημιουργούν νέα δεδομένα και προκλήσεις, προσφέροντας νέες προσεγγίσεις στη μάθηση, στην πληροφόρηση και στον τρόπο επικοινωνίας, εργασίας και συνεργασίας, ενώ επιπροσθέτως, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποικιλοτρόπως στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αυξάνοντας την αποτελεσματικότητά τους (Rickinson, 2001). Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί να αναδείξει πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι ΤΠΕ στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ώστε οι εκπαιδευτικοί που τα πραγματοποιούν να αποκτήσουν στη διάθεσή τους πρόσθετα, χρήσιμα εκπαιδευτικά εργαλεία.

Γνωριμία με την «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση»

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1960, ως αποτέλεσμα των προβληματισμών που προκάλεσε το σύγχρονο περιβαλλοντικό κίνημα. Ειδικότερα, αυτοί οι προβληματισμοί οδήγησαν στη μετάβαση από εκπαιδευτικά κινήματα, τα οποία είχαν ως άξονα τη φύση, στο κίνημα με άξονα το περιβάλλον που καλείται περιβαλλοντική εκπαίδευση (Φλογαΐτη, 2011). Στη δεκαετία του 1970 παρατηρήθηκε μια έντονη κινητικότητα, η οποία συνεχίζεται μέχρι σήμερα, με στόχο την προώθηση των περιβαλλοντικών ζητημάτων, αλλά και των στόχων της φιλοσοφίας και της μεθοδολογίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως εκπαιδευτικής προσέγγισης (Φέρμελη κ.ά, 2009). Ο πιο αποδεκτός ορισμός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης την ορίζει ως τη διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών που αποσκοπεί στην ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την κατανόηση και την εκτίμηση της σχέσης αλληλεπίδρασης που υφίσταται μεταξύ ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση λειτουργεί ως άσκηση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ανθρώπου αναφορικά με τα προβλήματα και την ποιότητα του περιβάλλοντος (I.U.C.N, 1970). Σύμφωνα με τους Hungeriord et al (1980), περιβαλλοντική εκπαίδευση ονομάζεται η διαδικασία που βοηθά τους πολίτες να αποκτήσουν γνώση του περιβάλλοντος, την ικανότητα, την αποφασιστικότητα, αλλά και τη διάθεση για να εργαστούν ατομικά και συλλογικά, προκειμένου να επιτύχουν τη διατήρηση μιας δυναμικής ισορροπίας, ανάμεσα στην ποιότητα της ζωής και στην ποιότητα του περιβάλλοντος. Βασικούς άξονες για την περιβαλλοντική εκπαίδευση συνιστούν η βιωματική προσέγγιση, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, η ενίσχυση της κριτικής σκέψης, ο προσανατολισμός στη λύση προβλημάτων, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η διεπιστημονική προσέγγιση (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης 2003).

Τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καλύπτουν ποικιλία θεματικών ενοτήτων όπως: το αειφόρο σχολείο, η αειφόρος κατοικία, το ενεργειακό ζήτημα – το οικολογικό / ενεργειακό αποτύπωμα στο σχολείο και στο σπίτι, το τοπικό περιβάλλον (το σπίτι, το σχολείο, η κοινότητα), οι ελεύθεροι χώροι (αξιοποίηση – διαμόρφωση – προστασία), η διατήρηση και προστασία αστικού και περιαστικού πρασίνου, η διαχείριση φυσικών πόρων, η έννοια της διατήρησης και της υποβάθμισης του φυσικού περιβάλλοντος, οι περιβαλλοντικοί κίνδυνοι, το ανθρωπογενές περιβάλλον – παράμετροι και η υποβάθμιση του, η ποιότητα ζωής, τα ανθρώπινα δικαιώματα – η δημοκρατία. Οι παραπάνω ενότητες έχουν, κατά περίπτωση, συγκεκριμένα υποθέματα, τα οποία προσεγγίζουν διαφορετικές πτυχές τους (ΥΠΑΙΘ, 2013).

Οι ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Οι ΤΠΕ δύνανται να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και στα περιβαλλοντικά ζητήματα. Συγκεκριμένα, υφίστανται ποικίλες δυνατότητες όπως οι ιστότοποι, οι πύλες, οι βάσεις δεδομένων, τα δίκτυα και τα λογισμικά (Moore & Huber 2001· Paas & Creech, 2008· Δημητρίου, 2009). Στον ελλαδικό χώρο η χρήση των ΤΠΕ στην περιβαλλοντική εκπαίδευση επικεντρώνεται κυρίως στον τεχνολογικό αλφαβητισμό των μαθητών (Drenoyianni, 2006), μολονότι αυτές μπορούν να συνεισφέρουν, ώστε οι μαθητές να απο-

κτήσουν πρόσβαση στην πληροφορία, στην περιβαλλοντική γνώση και στην ανάλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων (Δημητρίου, 2009).

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση κάθε προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μπορούν να δημιουργηθούν εννοιολογικοί χάρτες, οι οποίοι είναι ιδιαίτερα χρήσιμοι για μαθητές προσχολικής ηλικίας, καθώς και όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρονται λογισμικά όπως: το «C- Map Tools» και το «Kidspiration», τα οποία αποτελούν εργαλεία web2 ελεύθερης και δωρεάν πρόσβασης και βοηθούν στην ανάδειξη των σημαντικότερων εννοιών του υπό μελέτη θέματος και στην οπτικοποίηση των μεταξύ τους σχέσεων στους μαθητές. Επιπροσθέτως, ιδιαίτερα αποτελεσματικές είναι οι παρουσιάσεις, είτε με το «PowerPoint», είτε με το «Impress» του Open Office, καθώς είναι εύκολο να εμπλουτιστούν με βίντεο και εικόνες από ιστοσελίδες, όπως πχ YouTube και Google.

Η προβολή βίντεο και εικόνων μπορεί να αξιοποιηθεί συμπληρωματικά και ενισχυτικά κατά την εφαρμογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μέσω της ιστοσελίδας του YouTube ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το καταλληλότερο, ανάμεσα σε εκατοντάδες βίντεο, για το υπό μελέτη ζήτημα. Η προβολή βίντεο συνιστά ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για το νηπιαγωγείο, λόγω του ότι δεν προτείνονται από το παιδαγωγικό ινστιτούτο λογισμικά για αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ωστόσο, είναι απαραίτητο ο μαθητής μέσω της προβαλλόμενης εικόνας να προσλαμβάνει και να αντιλαμβάνεται όσο το δυνατόν περισσότερα μηνύματα και να συμμετέχει ενεργά στο προβαλλόμενο (Φύκαρης, 2013) κυρίως μέσω της καταγραφής στοιχείων ή απαντήσεων σε φύλλο εργασίας. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η προσεκτική επιλογή από τον εκπαιδευτικό κάθε βίντεο προς προβολή. Όπως ιδιαίτερα προσεκτική πρέπει να είναι η επιλογή ιστοτόπων, στους οποίους παραπέμπει ο εκπαιδευτικός τους μαθητές, καθώς η πλοήγηση στο διαδίκτυο ελλοχεύει ποικίλους κινδύνους για τους μαθητές.

Το παιδαγωγικό ινστιτούτο, πριν την κατάργησή του, είχε εγκρίνει ορισμένα λογισμικά, τα οποία δύνανται να χρησιμοποιηθούν στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τα λογισμικά απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικίες και προσεγγίζουν διαφορετικές πτυχές του περιβάλλοντος (Πίνακας:1). Μελετώντας τον Πίνακα:1 διαπιστώνει κανείς ότι δεν υφίσταται κάποιο εγκεκριμένο λογισμικό για τους μαθητές του νηπιαγωγείου. Επομένως, οι νηπιαγωγοί μπορούν να αξιοποιήσουν κάποιες από τις δυνατότητες που προτάθηκαν παραπάνω. Για τις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού προτείνεται το λογισμικό ***«Περιβάλλον – Η προστασία του Δάσους»***, το οποίο προσεγγίζει την έννοια της βιοποικιλότητας, του οικοσυστήματος και της αειφορικής διαχείρισης του δάσους. Σε αυτό γίνεται, επίσης, αναφορά στα απειλούμενα είδη ζώων. Κατά αυτό τον τρόπο, οι μικροί μαθητές έρχονται σε επαφή με σημαντικές για το περιβάλλον έννοιες με απλό, κατανοητό και παιγνιώδη τρόπο. Επιπροσθέτως, λογισμικό κατάλληλο για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου, αλλά και του γυμνασίου είναι το ***«Ανακαλύπτω τη φύση»***, το οποίο τους παρέχει τη δυνατότητα να «ανακαλύψουν» τμηματικά και μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων το φυσικό περιβάλλον και ορισμένες από τις πτυχές του.

Πίνακας 1: Εγκεκριμένα Λογισμικά κατάλληλα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

ΤΙΤΛΟΣ	ΤΑΞΕΙΣ	ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑ
Ανακαλύπτω τη φύση	Δημοτικό Γυμνάσιο	Η έννοια της διατήρησης του Φυσικού Περιβάλλοντος Οικοσυστήματα - Βιοποικιλότητα
Ανακαλύπτω τη Γη	Γυμνάσιο Λύκειο	Φυσικό περιβάλλον Δομή Χερσαίων και Υδάτινων Οικοσυστημάτων Διαχείριση Φυσικών Πόρων
Βιολογία Α΄ - Γ΄ Γυμνασίου	Γυμνάσιο	Η έννοια της Διατήρησης του Φυσικού Περιβάλλοντος Οικοσυστήματα & Βιοποικιλότητα Λειτουργίες φυτικών & ζωικών οργανισμών Η έννοια της Υποβάθμισης του Περιβάλλοντος Ρύπανση
Γεωλογία – Γεωγραφία Α΄ - Β΄ Γυμνασίου	Γυμνάσιο	Οικοσυστήματα: Δομή και Λειτουργία χερσαίων και υδάτινων οικοσυστημάτων Ανθρώπινες δραστηριότητες & Φυσικό περιβάλλον
Δυναμικές Ισορροπίες	Γυμνάσιο Λύκειο	Εξοικείωση με βασικές έννοιες της Οικολογίας
Εστία	Γυμνάσιο	Γνωριμία με το τοπικό οικοσύστημα Ελεύθεροι χώροι: Αξιοποίηση – Διαμόρφωση – Προστασία Αστικά περιβάλλοντα: χρήσεις
Κόσμος	Γυμνάσιο	Τοπικό περιβάλλον: Γνωριμία με το Τοπικό οικοσύστημα Οι δραστηριότητες και καθημερινές συνήθειες που επηρεάζουν τη φέρουσα κατάσταση στο ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον Ανθρωπογενές περιβάλλον – Παράμετροι & Υποβάθμιση Το περιβάλλον ως πεδίο συνάντησης των πολιτισμών – διαπολιτισμικές αναφορές Διαχείριση φυσικών πόρων: εντατικές μορφές εκμετάλλευσης φυσικών πόρων και ορθή διαχείρισή τους
Περιβάλλον	Γυμνάσιο	Οικοσυστήματα & Βιοποικιλότητα
Περιβάλλον – Η προστασία του Δάσους	Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ Δημοτικού	Οικοσυστήματα & Βιοποικιλότητα

Στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο γυμνάσιο μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά τα λογισμικά ***«Εστία»***, ***«Κόσμος»*** και ***«Περιβάλλον»***. Η ***«Εστία»*** βοηθάει το μαθητή να γνωρίσει τα τοπικά οικοσυστήματα, τα αστικά περιβάλλοντα και τις χρήσεις τους, αλλά και την αξία του ελεύθερου χώρου, καθώς και τρόπους αξιοποίησης, διαμόρφωσης και προστασίας του. Αυτές οι γνώσεις είναι πολύτιμες και αρκετά ενδιαφέρουσες, κυρίως για τους μαθητές που κατοικούν σε μεγάλες πόλεις, στις οποίες είναι εμφανής η έλλειψη ελεύθερων χώρων. Στο λογισμικό δίνεται έμφαση στις ανάγκες, στα προβλήματα και στις απορίες των μαθητών, όπως αυτά προκύπτουν από την καθημερινή τους ζωή και από τον κοινωνικό περίγυρο, στον οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται. Ο ***«Κόσμος»*** δύναται να λειτουργήσει συμπληρωματικά με την ***«Εστία»***, αλλά και αυτόνομα, καθώς καλύπτει σημαντικές πτυχές του περιβάλλοντος όπως: η ορθή διαχείριση των φυσικών πόρων και η εντατική εκμετάλλευσή τους, η υποβάθμιση του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, αλλά και η διάστα-

ση του περιβάλλοντος ως πεδίο συνάντησης των πολιτισμών. Οι έννοιες «οικοσύστημα» και «βιοποικιλότητα» αποτελούν έννοιες υπό μελέτη από το λογισμικό ***«Περιβάλλον»***, το οποίο προτείνεται να αξιοποιηθεί στην κατεύθυνση της ενεργοποίησης των μαθητών, ιδιαίτερα όταν στερούνται τη δυνατότητα της επαφής με τη φύση και της αλληλεπίδρασης με το φυσικό περιβάλλον.

Τα λογισμικά ***«Βιολογία Α΄ - Γ΄ Γυμνασίου»*** και ***«Γεωγραφία – Γεωλογία Α΄ – Β΄ Γυμνασίου»*** είναι σχεδιασμένα για τις ανάγκες των αντίστοιχων μαθημάτων, αλλά είναι εφικτή η χρησιμοποίησή τους υποστηρικτικά σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θεματολογία όπως: η διατήρηση, η υποβάθμιση, η ρύπανση και οι ανθρώπινες δραστηριότητες στο φυσικό περιβάλλον, η έννοια της «βιοποικιλότητας», η δομή και οι λειτουργίες των χερσαίων και υδάτινων οικοσυστημάτων, καθώς και των φυτικών και ζωικών οργανισμών.

Λογισμικά κατάλληλα για τους μαθητές τόσο του γυμνασίου, όσο και του λυκείου είναι το ***«Ανακαλύπτω τη Γη»*** και οι ***«Δυναμικές Ισορροπίες»***. Συγκεκριμένα, το ***«Ανακαλύπτω τη Γη»*** δύναται να αξιοποιηθεί στην επεξεργασία θεμάτων σχετικών με το φυσικό περιβάλλον, με τη δομή των χερσαίων και υδάτινων οικοσυστημάτων, καθώς και με θέματα διαχείρισης φυσικών πόρων. Από την άλλη, οι ***«Δυναμικές Ισορροπίες»*** φέρνουν το μαθητή σε επαφή με βασικές έννοιες της οικολογίας και βοηθούν, ώστε να εξοικειωθεί με αυτές.

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι οι εφαρμογές των ΤΠΕ και τα λογισμικά που παρουσιάστηκαν παραπάνω δεν μπορούν να καλύψουν εξ’ ολοκλήρου τις απαιτήσεις ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ωστόσο είναι ικανά να το υποστηρίξουν σε σημαντικό βαθμό, λειτουργώντας ως πηγές πληροφόρησης, ως εργαλεία διερεύνησης, επικοινωνίας και συνεργασίας. Επίσης, στόχο της χρήσης των προτεινόμενων λογισμικών δεν αποτελεί η κατάργηση της βιωματικής μάθησης και των πλεονεκτημάτων που προσφέρει η επαφή των μαθητών με τη φύση και των άμεσων εμπειριών που αποκτούν μέσα από αυτή, αλλά ο συνδυασμός διαφορετικών εκπαιδευτικών και διδακτικών δυνατοτήτων στην ανάπτυξη υπεύθυνης φιλοπεριβαλλοντικής συμπεριφοράς.

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, δύναται κανείς να υποστηρίξει ότι οι ΤΠΕ, οι οποίες αποτελούν αναγκαιότητα στη μαθησιακή διαδικασία στη σύγχρονη εποχή, μπορούν να συνεισφέρουν ποικιλοτρόπως στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς παρέχουν αρκετά εργαλεία στους διδάσκοντες όπως εννοιολογικούς χάρτες, παρουσιάσεις, βίντεο, ιστότοπους, πύλες και λογισμικά. Τα εργαλεία αυτά είναι αξιοποιήσιμα σε μαθητές όλων των ηλικιών και μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η επιτυχία των προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης θα ενισχύσει σε σημαντικό βαθμό τις προσπάθειες για επίλυση των μεγάλων περιβαλλοντικών προβλημάτων, καθώς θα βοηθήσει στη δημιουργία ενεργών και συνειδητοποιημένων ως προς το περιβάλλον πολιτών.

Βιβλιογραφία

Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (σελ. 321-340). Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παρασκευόπουλος, Σ., & Κορφιάτης, Κ. (2003). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρίες και Μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.

ΥΠΑΙΘ (2013). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, Comenius – Leonardo da Vinci και e - twinning)*, ΑΠ: 163790/ Γ7 / 31/10/2013.

Φέρμελη, Γ., Ρουσσομουστακάκη - Θεοδωράκη, Μ., Χατζηκώστα, Κ., & Γκαίτλιχ, Μ. (2009). *Οδηγός ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο.

Φύκαρης, Ι. (2013). Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 233-248.

Drenoyianni, H. (2006). *Reconsidering change and ICT: Perspectives of a human and democratic education.* Berlin /Heidelberg: Springer Science + Business Media.

Hungeriord, H. R., Peyton, R. B., & Wilke, R. J. (1980). Goals for curriculum development in environmental education. *Journal of Environmental Education*, 2 (3), 42-46.

I.U.C.N (1970). *International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum*, Carson City – Nevada, U.S.A, June/July 1970.

Kynigos, C. (2008). Theories, context and values to understand learning with digital media: book review of 'humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking. In M. Borba and M. Villareal. (2008). *ZDM Mathematics Education*, (pp 909 – 911). Berlin /Heidelberg: Springer.

Moore, C. J., & Huber, R. A. (2001). Support for EE from the National Science Education Standards and the Internet. *The Journal of Environmental Education*, 32(3), 21-25.

Paas, L., & Creech, H. (2008). *How Information and Communications Technologies Can Support Education for Sustainable Development: Current uses and trends*. Manitoba: International Institute for Sustainable Development (IISD).

Rickinson, M. (2001). Learners and Learning in Environmental Education: a critical review of the evidence. *Environmental Education Research*, Special Issue 7(3), 307-320.

Η διδακτική αξιοποίηση νεοελληνικών στερεότυπων φράσεων που έχουν τις ρίζες στο Βυζάντιο

Γαλάνης Γρηγόρης
Δάσκαλος ΠΕ70
ggalanis1963@gmail.com

Κωνσταντινάκου Παναγιώτα
Θεατρολόγος ΠΕ32
panayiotakon@gmail.com

Φραντζέσκος Πέτρος
Δάσκαλος ΠΕ70
petfros@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει τον σχεδιασμό και τα αποτελέσματα ενός project που εκπονήθηκε από τα δύο τμήματα της Ε΄ τάξης του 12ου Δημοτικού Σχολείου Περιστερίου κατά το σχολικό έτος 2012-2013, συμβατό με τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ της Ε΄ Δημοτικού, με θέμα την προέλευση ορισμένων στερεότυπων φράσεων της καθομιλουμένης που έχουν τις ρίζες τους στη βυζαντινή περίοδο, και συνδέονται με όψεις της καθημερινής ζωής των Βυζαντινών. Στα πλαίσια αυτά σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δραστηριότητες βασισμένες στις θεωρίες της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner (καθοδηγούμενη ανακάλυψη), στον εποικοδομισμό και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις για τη μάθηση του Vygotsky μέσα από την συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία των μαθητών. Αξιοποιήθηκαν επίσης, οι σύγχρονες αντιλήψεις για τη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Το συγκεκριμένο project εκπονήθηκε στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, της Αισθητικής Αγωγής και της Πληροφορικής με συνεργασία των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων διδακτικών αντικειμένων. Αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας ήταν η δημιουργία έντυπου και ηλεκτρονικού λεξικού στερεότυπων φράσεων, οι οποίες εικονογραφήθηκαν και δραματοποιήθηκαν.

Λέξεις κλειδιά: διαθεματικότητα, δημιουργικότητα, συνεργατική μάθηση, Βυζάντιο, καθημερινή ζωή, στερεότυπες φράσεις, λεξικό, δραματοποίηση, comics.

Εισαγωγή

Με αφορμή τη διαπιστωμένη πλέον παιδαγωγική γνώση ότι η γλώσσα είναι σκέψη, δηλαδή ότι αντιστοιχεί στο γλωσσικό επίπεδο του ομιλούντος, θεωρείται σημαντικό τα παιδιά να ασχολούνται με γλωσσικές αναλύσεις, ώστε να εμπλουτίζεται εννοιολογικά η σκέψη τους και συνεπώς να ενισχύεται η ευφυΐα τους (Vygotsky, 1978).

Από την άλλη μεριά το μάθημα της Ιστορίας αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο, που βοηθάει τον εκπαιδευτικό να συνδέσει διαθεματικά τη γλώσσα με την ιστορία και μέσα απ' αυτήν τη σύνδεση, να περάσει στην ιστορία των νοοτροπιών, στην ιστορία της καθημερινής ζωής, στη λαογραφία ενός έθνους. Άλλωστε η κουλτούρα ενός έθνους, δηλαδή η γλώσσα, η θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα, με άλλα λόγια ο τρόπος με τον οποίο το σύνολο του πληθυσμού ζει και βιώνει την καθημερινότητά του, είναι ο βασικός παράγοντας, που μαζί με τους μεγάλους άντρες και τα ιστορικά γεγονότα που αυτοί προκαλούν, συνδιαμορφώνουν την ιστορία του (Iggers, 1999, σελ. 14-15). Εξάλλου, η ιστορία γράφεται για όλους, αλλά και για καθένα ξεχωριστά και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται από τον εκπαιδευτικό στη φάση της διδακτικής διαδικασίας.

Με βάση τις παραπάνω θεωρήσεις εκπονήθηκε ένα διδακτικό διαθεματικό project στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης, της Αισθητικής Αγωγής και της Πληροφορικής, με τους μαθητές των δύο τμημάτων της Ε΄ Δημοτικού του 12ου Δημοτικού Σχολείου Περιστερίου κατά το σχολικό έτος 2012-13 με θέμα: «Νεοελληνικά γλωσσικά επιβιώματα που έχουν τις ρίζες τους στην καθημερινή ζωή των Βυζαντινών». Αφετηρία αυτού του εγχειρήματός μας υπήρξε η γλώσσα, η νέα Ελληνική γλώσσα, η οποία καθώς είναι φυσική εξέλιξη της Ελληνικής των Βυζαντινών χρόνων, φέρνει μαζί της φράσεις που εμπεριέχουν συνήθειες της καθημερινής ζωής της εποχής εκείνης. Πάμπολλα τέτοια γλωσσικά επιβιώματα βρίσκουμε μέσα στο έργο του μεγάλου βυζαντινολόγου - λαογράφου Φαίδωνα Κουκουλέ *Βυζαντινών βίος και πολιτισμός* (1952), ένα κλασικό έργο, το οποίο αποτέλεσε και τη βασική μας βιβλιογραφική αναφορά.

Η καινοτομία του project

Η καινοτομία στην εκπαίδευση εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις όσον αφορά την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Fullan, 1991).

Η καινοτομία του εν λόγω project συνίσταται στα εξής:

Στην επιλογή του θέματος, το οποίο επεκτείνει και εμβαθύνει ζητήματα που σχετίζονται με τους στόχους των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, τα οποία αφορούν στην κουλτούρα των Βυζαντινών. Το συγκεκριμένο project προτείνει τη μελέτη τομέων της καθημερινής ζωής της βυζαντινής εποχής –οι οποίοι άπτονται θεμάτων και της ελληνικής λαογραφίας (Λουκάτος, 1992)– με αφετηρία στερεότυπες φράσεις που επιβιώνουν από τότε ως τις μέρες μας.

Στον τρόπο διεξαγωγής και υλοποίησης του project. Η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία οργανώνεται και ισχυροποιείται μέσω της μεθόδου αυτής, με την οποία προσεγγίζεται διαθεματικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, εμπλέκοντας περισσότερα του ενός γνωστικά πεδία. Η γνώση αντιμετωπίζεται αφενός ολιστικά, διαθεματικά και διεπιστημονικά και αφετέρου συνεργατικά (Ματσαγγούρας, 2003). Στο πλαίσιο εξάλλου των θεωριών μάθησης αξιοποιούνται *η αλληλεπιδραστική μάθηση* (Vygotsky, 1978), η *ανακαλυπτική μάθηση* (Bruner, 1990), *ο εποικοδομισμός* (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Οι μαθητές, μέσω των δραστηριοτήτων που προτείνονται, αλληλεπιδρούν δυναμικά χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, αναπτύσσουν όλες τις δυνατότητές τους (φυσικές, κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές), αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους (Θεοφιλίδης, 2002), ανακαλύπτουν και οικοδομούν τη νέα γνώση (την προέλευση των γλωσσικών επιβιωμάτων, την ιστορία και τη χρήση τους, τη λημματογράφησή τους με τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης και της ταξινόμησης), αυτενεργούν, πρωτοτυπούν, εκφράζονται ελεύθερα και απενοχοποιούνται απ’ τα λάθη τους. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με όλους τους μαθητές, δίνοντάς τους ίσες ευκαιρίες μάθησης και καθίσταται έτσι καθοδηγητής - εμψυχωτής στην προσέγγιση της νέας γνώσης (*καθοδηγούμενη ανακάλυψη*) (Bruner, 1990).

Στην αξιοποίηση των ΤΠΕ. Κατά τη διάρκεια εκπόνησης του project χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά που αποτελούν ισχυρά γνωστικά εργαλεία και επιτρέπουν στους μαθητές να εξετάζουν δεδομένα και να ανακαλύπτουν σχέσεις μεταξύ αυτών, ενώ παράλληλα υποστηρίζουν τον αναλυτικό συλλογισμό και ευνοούν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Για την επίτευξη της βασικής δραστηριότητας, που ήταν η δημιουργία εικονογραφημένου λεξικού, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ιστοεξερεύνησης (webquest), κατά την οποία οι μαθητές διερεύνησαν θέματα σχετικά με την ιστορία και, κυρίως, τη σύγχρονη σημασία βυζαντινών φράσεων. Ο επεξεργαστής κειμένου (Word) στη συνέχεια βοήθησε στη διαχείριση και επεξεργασία των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές και να αναστοχαστούν. Τέλος, η εικονογράφηση των φράσεων με ζωγραφική, η ψηφιοποίησή τους και το online εργαλείο δημιουργίας comics Toondoo (http://www.toondoo.com) έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν τη δημιουργική έκφραση και τον οπτικό αλφαβητισμό στα πλαίσια της οπτικής και της συναισθηματικής εκπαίδευσης (Φραγκάκη, 2007). Μέσω των εικόνων, που αποτελούν σημειοδότες του πολιτισμού, καθώς μεταφέρουν κοινωνικές αξίες και αντιλήψεις και αποτελούν κοινωνικά πεδία παραγωγής νοήματος (Γρόσδος, 2008, σελ. 29), οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο όψεις της κοινωνικής και πολιτισμικής ζωής του βυζαντινού κόσμου.

Επισημαίνεται, ότι για το εν λόγω project κατασκευάστηκε και σχετική ιστοσελίδα με τίτλο «Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο. Νεοελληνικά γλωσσικά επιβιώματα που έχουν τις ρίζες τους στην καθημερινή ζωή των Βυζαντινών», η οποία διατίθεται στον κόμβο http://petfros.wix.com/byzantio και περιλαμβάνει τα αποτελέσματα όλων των δραστηριοτήτων που εκπονήθηκαν. Η ιστοσελίδα κατέγραφε καθ' όλη τη διάρκεια του project την πορεία των δραστηριοτήτων, αποτελώντας κίνητρο για εκπαιδευτικούς και μαθητές, αφού οργάνωνε και παρουσίαζε το παραγόμενο υλικό με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχουν τη δυνατότητα όλα τα μέλη της κοινότητας να αλληλεπιδρούν και να αναστοχάζονται, βελτιώνοντας έτσι τη δράση τους (ανατροφοδότηση).

Στην ενθάρρυνση της δημιουργικότητας στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχει θετική σχέση ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και τη δημιουργικότητα (Καφαλάκη, 2008 & Μέλλου, 2004), της οποίας βασικές λειτουργίες είναι η αλληλεπίδραση και η μεταμόρφωση ή η δημιουργική φαντασία (Μέλλου, 2004). Οι δραστηριότητες του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής στο εν λόγω project με έμφαση στον αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε, από τη μια, να συμβάλουν να αφομοιωθεί με δημιουργικό τρόπο η γνώση και, από την άλλη, να ενισχύσουν τη κριτική σκέψη των μαθητών.

Η ταυτότητα του project

Πλαίσιο Εφαρμογής

Τάξη: Ε΄ Δημοτικού. **Γνωστικά πεδία:** Το project συνδέεται διαθεματικά με τα ακόλουθα πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Ιστορία, Γλώσσα, Πληροφορική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή. Επισημαίνεται ότι η διαθεματικότητα υλοποιήθηκε με τον καλύτερο δυνατό τρόπο χάρη στην εξαιρετική συνεργασία των δασκάλων των τμημάτων και των

εκπαιδευτικών των ειδικοτήτων των αντίστοιχων διδακτικών αντικειμένων. **Προαπαιτούμενες γνώσεις:** Οι μαθητές γνωρίζουν απ' το γλωσσικό μάθημα τα κειμενικά χαρακτηριστικά του αφηγήματος, τόσο σε σχέση με την τυπική του οργάνωση (υπερδομή) όσο και με τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται ως δομικά στοιχεία για τη σύνθεσή του. Έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση διαφόρων ειδών λεξικών. Έχουν έρθει επίσης, σε επαφή με το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της βυζαντινής περιόδου, μέσα από συγκεκριμένα κεφάλαια του διδακτικού εγχειριδίου της Ιστορίας. Ακόμα, έχουν γνωρίσει θεωρητικά και πρακτικά την τέχνη του θεάτρου τόσο μέσα από εκπαιδευτικές επισκέψεις σε θεατρικές παραστάσεις όσο και μέσα από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Στο πλαίσιο του τελευταίου έχουν εξασκήσει τα εκφραστικά τους μέσα και έχουν εφαρμόσει ποικίλες θεατρικές τεχνικές σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Τέλος, έχουν αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες που ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Έχουν εξοικειωθεί με τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν: τη μέθοδο ιστοεξερεύνησης (webquest), τον επεξεργαστή κειμένου (Word) και τις περισσότερες λειτουργίες του, το online λογισμικό toondoo μέσα από ατομικές ή ομαδικές δραστηριότητες που έχουν γίνει σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα. **Χρόνος:** σαράντα – σαράντα πέντε (40-45) διδακτικές ώρες διαχεόμενες στα διδακτικά αντικείμενα που έχουν αναφερθεί. **Εργαλεία - μέσα:** Διαδραστικός πίνακας, Εκτυπωτής, Scanner, Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα προγράμματα: επεξεργαστής κειμένου word, πρόγραμμα πλοήγησης Internet (Explorer/Mozilla Fierfox/Chrome), το πρόγραμμα δημιουργίας ηλεκτρονικών comics toondoo, ο κόμβος http://petfros.wix.com/byzantio. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν έντυπα φύλλα εργασίας για την αρχική επεξεργασία των φράσεων.

Σκοπός - Στόχοι

Βασικός σκοπός του project είναι να εμβαθύνουν οι μαθητές σε ζητήματα που προκύπτουν απ' το μάθημα της Ιστορίας και σχετίζονται με την κοινωνική και πολιτισμική ζωή στα χρόνια του Βυζαντίου και συνδέονται τόσο με την αρχαιότητα όσο και με τη σύγχρονη εποχή. Μέσω αυτής της σύνδεσης επιδιώκεται οι μαθητές να αντιληφθούν την εξέλιξη του ενιαίου ελληνικού πολιτισμού διαμορφώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο στέρεη εθνική συνείδηση. Ειδικότερα, οι μαθητές θα πρέπει:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- *Να κατανοήσουν τους όρους: πολιτισμός, λαϊκός πολιτισμός, έθιμα, παραδόσεις.*
- *Να κατανοήσουν τη σύνδεση γλώσσας και πολιτισμού – κουλτούρας.*
- *Να γνωρίσουν όψεις του βυζαντινού πολιτισμού, της καθημερινής ζωής (διατροφικές συνήθειες, εκπαίδευση, ενδυμασία, κτλ.), αλλά και του παραδοσιακού και σύγχρονου λαϊκού πολιτισμού, όπως αυτές ερμηνεύονται από τη σύγχρονη λαογραφική και ιστορική επιστήμη.*
- *Να γνωρίσουν τη σημασία και την προέλευση πολύ συνηθισμένων στερεότυπων φράσεων (π.χ. «φτου κι απ' την αρχή») που χρησιμοποιούνται μέχρι σήμερα, οι οποίες ανάγονται στη βυζαντινή ή και την αρχαία περίοδο, συνειδητοποιώντας έτσι τη διαχρονικότητα της ελληνικής γλώσσας και τη συνέχεια του ελληνικού πολιτισμού.*

- *Να συνειδητοποιήσουν ότι στερεότυπες φράσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα δημιουργήθηκαν από αυθεντικές κοινωνικές καταστάσεις της παραδοσιακής ζωής.*
- *Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να το χρησιμοποιούν τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο, στις ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας.*
- *Να εξοικειωθούν με λέξεις και φράσεις από ελληνικά γλωσσικά ιδιώματα.*
- *Να εμπεδώσουν τη μακροδομή του λεξικού, τη λημματογράφηση, την αλφαβητική κατάταξη και τη διάκριση του λεξικού από άλλα είδη κειμένων και να δημιουργήσουν οι ίδιοι εικονογραφημένο λεξικό στερεότυπων φράσεων.*
- *Να κατανοήσουν ότι η γνώση είναι μία και ενιαία και να την αντιμετωπίζουν κατ' αυτόν τον τρόπο.*

Ως προς τις Τ.Π.Ε.:

- *Να χρησιμοποιήσουν τον επεξεργαστή κειμένου word και να παράγουν λόγο σε ψηφιακή μορφή.*
- *Να εξασκήσουν τις βασικές δεξιότητες πλοήγησης και αναζήτησης στο διαδίκτυο, χρησιμοποιώντας μηχανές αναζήτησης και ηλεκτρονικά λεξικά, προκειμένου να εντοπίσουν τις σχετικές πληροφορίες, να τις επεξεργαστούν κριτικά και να τις ενσωματώσουν στη νέα γνώση.*
- *Να εκφραστούν δημιουργικά μέσω ηλεκτρονικών comics, για να αναπαραστήσουν αφενός το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εποχής του Βυζαντίου και αφετέρου να εντάξουν τη νέα γνώση στις ανάλογες περιστάσεις επικοινωνίας.*

Ως προς τη Θεατρική Αγωγή:

- *Να ενθαρρυνθούν, ώστε να εκφραστούν δημιουργικά επινοώντας ιστορίες από την βυζαντινή εποχή με τη βοήθεια της φαντασίας τους.*
- *Να αναπτύξουν την εκφραστική ικανότητα μέσω του αυτοσχέδιου διαλόγου και της παντομιμικής έκφρασης κατά τη διάρκεια δραματοποίησης.*
- *Να διαμορφώσουν αισθητική αντίληψη, τόσο ως θεατές-δέκτες όσο και ως δημιουργοί που παράγουν καλλιτεχνικό προϊόν.*

Ως προς τη διαδικασία μάθησης:

- *Να συνεργάζονται αρμονικά σε μικρές ομάδες, να διατυπώνουν ελεύθερα τις απόψεις τους με επιχειρήματα και να διαμορφώνουν τελική άποψη αλληλεπιδρώντας.*

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες (Δ) κατηγοριοποιούνται σε τρεις ενότητες (Ε) ως εξής:

Ε.1: Δημιουργία του εικονογραφημένου λεξικού: Αφόρμηση: Τα κεφάλαια 12, 27, 41 του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού, τα οποία περιέχουν τόσο στοιχεία όσο και στερεότυπες φράσεις που έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνική ζωή της βυζαντινής περιόδου. Δ.1: Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, μελετούν επιλεγμένα μεταγραμμένα στη δημοτική αποσπάσματα του έργου του Φαίδωνα Κουκουλέ (1952), τα οποία και επεξεργάζονται με σκοπό να εντοπίσουν τη στερεότυπη φράση που περιέχεται, καθώς και την ιστορία της. Υπογραμμίζουν λέξεις-κλειδιά και στοιχεία (ποιος; πού; πότε; γιατί;). Δ.2: Δίνεται φύλλο εργασίας στο οποίο οι μαθητές καλούνται να ανασυνθέσουν την ιστορία της

φράσης, με τη βοήθεια των στοιχείων που υπογράμμισαν. Δ.3: Στη συνέχεια, και με τη βοήθεια ηλεκτρονικών και έντυπων λεξικών, εντοπίζουν τη σύγχρονη σημασία της, καθώς επίσης και άλλες συνώνυμες στερεότυπες φράσεις, όπου αυτό είναι δυνατόν, και καταγράφουν τα αποτελέσματα στο ίδιο φύλλο εργασίας. Δ.4: Εξάγουν λήμματα από τη φράση και στη συνέχεια την κατηγοριοποιούν στον τομέα της καθημερινής ζωής (εκπαίδευση, διαπόμπευση, ενδυμασία, γάμος, φιλία, έρωτας, καθαριότητα, λουτρά κ.ά.) που ταιριάζει. Δ.5: Εικονογραφούν την ιστορία της φράσης.

Ε.2: Παραγωγή ψηφιακού υλικού: Δ.1: Ψηφιοποιούν τις εικόνες που δημιούργησαν με σαρωτή. Δ.2: Με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένων word αναστοχάζονται πάνω στα κείμενα που δημιούργησαν στο έντυπο φύλλο εργασίας και τα μεταγράφουν, ώστε να μπορεί να δημιουργηθεί η έντυπη και η ηλεκτρονική μορφή του λεξικού. Δ.3: Δημιουργούν με το online λογισμικό toondoo ψηφιακά comics με ήρωες της βυζαντινής ή της σύγχρονης εποχής, τους οποίους στη συνέχεια εντάσσουν σε συνοπτικές διαλογικές ιστορίες, βασισμένες στις στερεότυπες φράσεις που επεξεργάστηκαν. Μ' αυτόν τον τρόπο, τους δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις φράσεις σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας είτε της βυζαντινής είτε της σύγχρονης εποχής, αναπαριστώντας ταυτόχρονα και το αντίστοιχο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο.

Ε.3: Δραματοποίηση:

Αφόρμηση: Οι σχετικές με την καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο φράσεις που έχουν επεξεργαστεί οι μαθητές. Δ.1: Από το σύνολο των φράσεων επιλέγονται οι πιο πρόσφορες για δραματοποίηση. Ανάλογα με τη λειτουργία της αφήγησης και τη σχέση της με τα δραματικά μέρη, η δραματοποίηση μπορεί να πάρει δύο μορφές. Πρώτη μορφή: Στην περίπτωση που κάποιες φράσεις συνιστούν ενιαίο σύνολο (όπως για παράδειγμα οι σχετικές με την εκπαίδευση ή τις διατροφικές συνήθειες), η αφήγηση ακολουθεί το μεταγραμμένο κείμενο του Κουκουλέ (1952) και καθοδηγεί τη δράση, ενώ οι μαθητές αναλαμβάνουν ομαδικούς ρόλους (μαθητές, συνδαιτημόνες) και παρεμβάλλουν σύντομους αυτοσχέδιους διαλόγους. Δεύτερη μορφή: Στην περίπτωση δραματοποίησης μεμονωμένης φράσης, εκπαιδευτικός και μαθητές επινοούν μια ιστορία που διαδραματίζεται στα βυζαντινά χρόνια. Αρχικά, προσδιορίζονται τα στοιχεία της δραματοποίησης: τόπος, χρόνος, πρόσωπα και δράση (Άλκηστις, 1989, σελ. 59-60). Στη συνέχεια, γίνεται η διανομή των ρόλων. Αφήγηση και δράση εναλλάσσονται. Ο αφηγητής λειτουργεί ως διασυνδετής ανάμεσα στα επεισόδια (ΥΠΕΠΘ, 1993, σελ. 105-106), ενώ οι μαθητές που έχουν αναλάβει ρόλους αυτοσχεδιάζουν διαλόγους και δράσεις με βάση τον καμβά που έχει προαποφασιστεί. Δ.2: Και στις δύο περιπτώσεις, οι υπόλοιποι μαθητές αναλαμβάνουν την καταγραφή της δραματοποίησης (κάποιοι καταγράφουν το διάλογο και την αφήγηση και άλλοι τη δράση), έτσι ώστε να παραχθεί θεατρικό κείμενο, που αρχικά αναρτάται στην ιστοσελίδα του προγράμματος, προκειμένου να γίνει ανατροφοδότηση, ώστε να προκύψουν τυχόν διορθώσεις. Δ.3: Σε τελική φάση, τα γραπτά κείμενα χρησιμεύουν ως οδηγός για την εκ νέου επεξεργασία των δραματοποιήσεων, προκειμένου, με την προσθήκη μουσικής, κοστουμιών κτλ., να αποκτήσουν παραστάσιμη μορφή και να συμπεριληφθούν στην εκδήλωση παρουσίασης του project ενώπιον της σχολικής κοινότητας στο τέλος της χρονιάς.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του συγκεκριμένου project ήταν κυρίως διαμορφωτική, γινόταν δηλαδή καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής του, ως ανατροφοδοτική διαδικασία (Παπαδοπούλου, 2013). Κατά την πορεία εκτέλεσης όλων των δραστηριοτήτων (συμπλήρωση έντυπων και ηλεκτρονικών φύλλων εργασίας, εικονογράφηση, δημιουργία comics, δραματοποίηση), οι μαθητικές ομάδες επανεξέταζαν τη δράση τους και το υλικό που είχε παραχθεί απ' αυτήν, σύμφωνα με τους στόχους που είχαν τεθεί εξαρχής. Επίσης, έγιναν διαλείμματα ενημέρωσης (Frey, 2002), κατά τα οποία οι μαθητικές ομάδες με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών παρουσίασαν στην ολομέλεια και των δύο τμημάτων τις εργασίες τους. Έτσι, τους δόθηκε η ευκαιρία, να συζητήσουν, να εντοπίσουν τυχόν προβλήματα, να εκφράσουν τις απόψεις τους για την επίλυσή τους και να διαπιστώσουν την πρόοδο των εργασιών τους σε σχέση με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Στην αξιολόγηση συνέβαλε θετικά και η ιστοσελίδα του προγράμματος, καθώς οι μαθητές είχαν πρόσβαση στο σύνολο του παραγόμενου υλικού και μπορούσαν κάθε φορά να εκφράσουν τις απόψεις και τις ενστάσεις τους για την πορεία των εργασιών. Τέλος, ως αποκορύφωση της όλης διαδικασίας, δόθηκε στους μαθητές σε έντυπη μορφή το εικονογραφημένο λεξικό που είχαν δημιουργήσει και παρουσιάστηκε το project στο τέλος του σχολικού έτους. Αφενός, το έντυπο λεξικό έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν την αξία της συνεργασίας ως διαδικασίας για την αποτελεσματικότερη επίτευξη στόχων. Αφετέρου, η παρουσίαση του project στο αμφιθέατρο του σχολείου ενώπιον γονέων και μαθητών άλλων τάξεων, βοήθησε περαιτέρω στην τελική αξιολόγηση, αφού οι μαθητές εισέπραξαν επιπλέον τις εντυπώσεις της ευρύτερης τοπικής κοινωνίας.

Συμπεράσματα

Στο συγκεκριμένο project η συνεργασία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών δημιούργησε ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης και έδωσε την ευκαιρία στους μαθητές να εμβαθύνουν σε αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος συμμετέχοντας ενεργητικά και αλληλεπιδρώντας να εκφραστούν δημιουργικά.

Βιβλιογραφία

Άλκηστις (1989). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Άλκηστις.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού.* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Δ.Ε, 2009). Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2014, από http://invenio.lib.auth.gr/record/112440/files

Frey, K. (2002). *Η «Μέθοδος Project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* (3η έκδ.) (Κ. Μάλλιου, Μτφρ.). Αθήνα: Κυριακίδης.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.

Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα* (Π. Ματάλας, Μτφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κεφαλάκη, Μ. (2008). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου.* Άρθρο που παρουσιάστηκε στο Forum Νέων Επιστημόνων του Εργαστήριου Τέχνης και Λόγου του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών, 4-7 Δεκεμβρίου 2008. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου 2014, από http://www.primedu.uoa.gr/ergastiria/ergastirio-texnhs-kai-logoy/forum-newn-episthmonwn.html

Κουκουλές, Φ. (1952). *Βυζαντινών βίος και πολιτισμός. Η νέα ελληνική γλώσσα και τα βυζαντινά και μεταβυζαντινά έθιμα* (Τόμος Ε΄, Παράρτημα). Αθήνα: Παπαζήσης.

Krees, G. & Van Leeuwen, Th. (2001). *Multimodal Discourse*. London: Arnold.

Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία* (4η έκδ.). Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μέλλου, Ε. (2004). Δημιουργικότητα και θεατρικό παιχνίδι. *Πρακτικά 4ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης για το Θέατρο και τις Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση: Δημιουργικότητα και Μεταμορφώσεις*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στη Εκπαίδευση.

Παπαδοπούλου, Β. (2013). *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

ΥΠΕΠΘ (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: ΟΕΒΔ.

ΥΠΕΠΘ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Νοέμβριος 2003 (www.pi-schools.gr).

Vygotsky, L. (1978). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Φραγκάκη, Μ. (2007). Πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση με Χειραφετικό Γνωσιακό Ενδιαφέρον: Μια εναλλακτική μορφή επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. *2ο Σεμινάριο Θεωρίας Εφαρμογής & Έρευνας για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Χρυσαφίδης, Κ. (2002). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Η οπτική του φύλου στην εκπαιδευτική διαδικασία: Glass Ceiling
Το παράδειγμα μιας διδακτικής παρέμβασης

Γιαννάτη Ευδοκία
Εκπαιδευτικός
Υποψήφια Διδάκτορας ΑΠΘ στην Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων
evi.giannati@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση θίγεται το ζήτημα της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας με την οπτική του φύλου, στο πλαίσιο της ευαισθητοποίησης των μαθητών και μαθητριών σε ζητήματα ισότητας. Στο πρώτο μέρος, επιχειρείται μια τοποθέτηση σχετικά με την αναγκαιότητα προώθησης των αρχών της ισότητας των δύο φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με διδακτικές παρεμβάσεις, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες που θα ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναγνωρίσουν την ταυτότητα φύλου τους, να συνειδητοποιήσουν τις ανισότητες που υπάρχουν και να προβληματιστούν. Ειδικότερα για το μάθημα της ξένης γλώσσας, ο παράγοντας του φύλου και οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις του, είναι σε άμεση σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό, γλωσσολογικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστεί η διδακτική παρέμβαση για το μάθημα των αγγλικών με τίτλο “Glass ceiling”. Μια παρέμβαση με την οπτική του φύλου που αφορά στη γυάλινη οροφή, δηλαδή στα εμπόδια που συναντούν οι γυναίκες στον επαγγελματικό τομέα.

Λέξεις –κλειδιά: οπτική του φύλου, διδακτική παρέμβαση, ξένη γλώσσα, ισότητα

Το φύλο στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το σχολείο, μαζί με την οικογένεια θεωρούνται οι πρώτοι βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης. Στο πλαίσιο αυτής της κοινωνικοποιητικής του λειτουργίας, το σχολείο γίνεται μεταβιβαστής κοινωνικών στερεοτύπων και κατ' επέκταση λειτουργεί ως το μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων (Bernstein, 1977; Delamont, 1980). Πέρα από τις οικονομικές, κοινωνικές και φυλετικές ανισότητες, το φύλο και οι στερεοτυπικές αναπαραστάσεις του, αναπαράγονται μέσα από τον σχολικό μηχανισμό με ποικίλους τρόπους. Οι αντιλήψεις σχετικά με τους ρόλους των δυο φύλων, που δομούνται αρχικά από το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, εδραιώνονται και αποκτούν κοινωνικό περιεχόμενο κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, οπότε και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις γίνονται ισχυρότερες (Κανταρτζή, 1996).

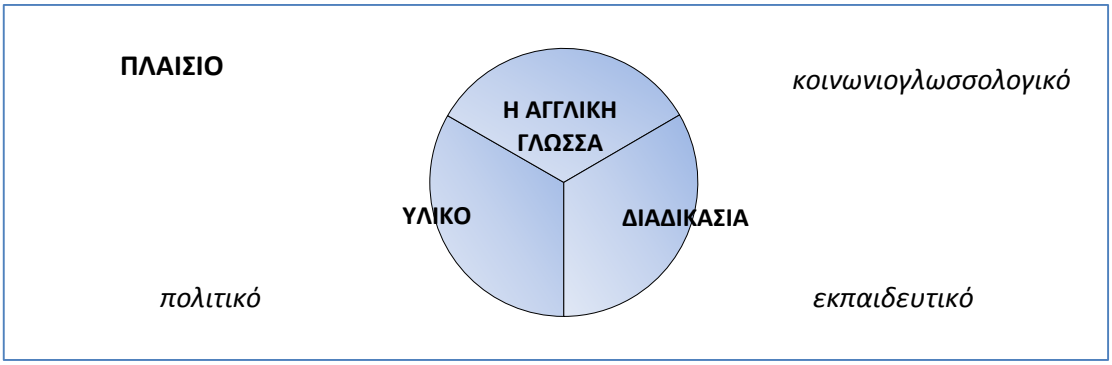
Η εκπαιδευτική διαδικασία αναπαράγει και συντηρεί την άνιση και διαφορετική θέση των φύλων μέσα από μια σειρά συνθηκών, διαδικασιών και παραγόντων (Carter, 1987). Όπως προκύπτει από τις μέχρι τώρα έρευνες και τη βιβλιογραφία, οι βασικότεροι φορείς δόμησης και αναπαραγωγής των έμφυλων στερεοτύπων στο σχολικό περιβάλλον είναι τα σχολικά εγχειρίδια, ο τρόπος αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τα αγόρια και τα κορίτσια στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές και μεθόδους, οι στερεοτυπικές απόψεις των εκπαιδευτικών, το αναλυτικό πρόγραμμα, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994; Arnot, 2006).

Οι μέχρι τώρα έρευνες και μελέτες των σχολικών εγχειριδίων τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, έχουν δείξει ότι μέσα από τα σχολικά βιβλία αναπαράγονται και πολλές φορές πολλαπλασιάζονται τα παραδοσιακά στερεότυπα των φύλων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1994; Αναγνωστοπούλου, 1997). Σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες, φάνηκε ότι τα σχολικά βιβλία συντηρούν και αναπαράγουν τα στερεότυπα των ρόλων για τα δυο φύλα, αποδίδοντας στις γυναίκες παθητικούς, παραδοσιακούς ρόλους. Η απεικόνιση των γυναικείων προτύπων στα σχολικά βιβλία που μελετήθηκαν χαρακτηρίζονταν από συντηρητισμό και αδυναμία να προβάλλουν την πολλαπλότητα και την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας στην οποία κινείται το γυναικείο φύλο σήμερα. Σε παρόμοιες μελέτες αναφορικά με το σεξισμό στα σχολικά εγχειρίδια στη Βρετανία και στις ΗΠΑ (Arnot, 2006), η εικόνα που προκύπτει σχετικά με τη θέση των γυναικών είναι αποθαρρυντική. Οι ιδεολογίες για τα δυο φύλα όπως αναπαριστώνται στα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να είναι συντηρητικές και να μην αντανακλούν την εικόνα της γυναικείας ταυτότητας.

Ένας ακόμα καθοριστικός παράγοντας αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι εκπαιδευτικοί. Όπως αναδεικνύουν έρευνες, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στην αναπαραγωγή ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα, ασυνείδητα κυρίως, τόσο μέσα από τις στάσεις και τις πρακτικές τους, όσο και μέσα από τις προσδοκίες που εκφράζουν για τα αγόρια και τα κορίτσια (Massey & Christensen, 1990; Merrett & Wheldall, 1992). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, αν και δηλώνουν ότι δέχονται την ισότητα ως θέμα αρχής, δεν εφαρμόζουν τις απόψεις αυτές στις καθημερινές τους πρακτικές και φαίνεται να υπάρχει μια αναντιστοιχία με τη θεωρητική τους τοποθέτηση (Riddell, 1989).

Το φύλο στο μάθημα της ξένης γλώσσας

Τα στερεότυπα φύλου και οι ανισότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία δε λείπουν από την ξενόγλωσση τάξη. Όπως υποστηρίζει ο Connell (2002), η χρήση της γλώσσας σχετίζεται με καταστάσεις και διαμορφώνεται από σχέσεις εξουσίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκμάθηση μιας γλώσσας είναι μέρος της όλης κουλτούρας, συμπεριλαμβανομένης και της ιδεολογίας της ανισότητας των φύλων. Ο παράγοντας του φύλου στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας λειτουργεί σε πολλά επίπεδα, όπως η γλώσσα η ίδια, οι πρακτικές μέσα στην τάξη, η διάδραση ανάμεσα στο δάσκαλο και στο μαθητή/τρια, αλλά και η διάδραση μεταξύ των μαθητών/τριών (Sunderland, 1992). Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των επιπέδων, πάντα μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό, κοινωνιογλωσσολογικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (σχήμα 1).



Σχήμα 1: Το φύλο στην ξενόγλωσση τάξη

Η αγγλική γλώσσα όπως περιγράφει ο Pennycook (1989), είναι ιεραρχικά δομημένη ανάμεσα σε άνδρες που 'αντιλαμβάνονται' τη γλώσσα και γυναίκες που 'κάνουν εξάσκηση' της γλώσσας.

Διδασκαλία με την οπτική του φύλου

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την πρόσβαση των μαθητών ως προς τις μελλοντικές εκπαιδευτικές επιλογές και δομούν το περιβάλλον της μάθησης με καθοριστικούς τρόπους (Dee, 2005). Οι εκπαιδευτικοί που είναι ευαισθητοποιημένοι ως προς τον παράγοντα του φύλου, μπορούν να επιδράσουν θετικά στο σύνολο του σχολείου, να ενδυναμώσουν και άλλους εκπαιδευτικούς, να χρησιμοποιήσουν κείμενα που προωθούν ζητήματα συνειδητοποίησης της ταυτότητας φύλου και να δημιουργήσουν σχέσεις μέσα στην τάξη που θα ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών (Dee, 2005). Οι μαθητές και μαθήτριες που έχουν καταφέρει να συνειδητοποιήσουν την ταυτότητα φύλου τους είναι πιθανότερο να δουν το μέλλον τους πιο ξεκάθαρα και αισιόδοξα, σε σχέση με αυτούς που έχουν συγκεχυμένη αντίληψη ως προς τις ταυτότητες φύλου. Οι θολές και διαστρεβλωμένες αντιλήψεις για το φύλο, είναι πιθανό να οδηγήσουν τα υποκείμενα σε αβεβαιότητα για τις μελλοντικές τους επιλογές, και να επιδράσουν αρνητικά στο ηθικό και στην αυτοπεποίθησή τους (Sikes, 1991).

Είναι επομένως αναγκαίο να δημιουργηθεί ένα κλίμα που να προωθεί την συνειδητοποίηση του φύλου στην τάξη (Blumberg, 2008). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να καταπολεμούν τις ανισότητες και τις διακρίσεις, τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στο σχολικό περιβάλλον και να βλέπουν με κριτική ματιά το περιεχόμενο των σπουδών, τα σχολικά εγχειρίδια, ενθαρρύνοντας τους μαθητές/τριες να εξετάζουν και αυτοί κριτικά τις εμπειρίες τους, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους ως προς τα στερεότυπα φύλου (Sikes, 1991).

Διδακτική παρέμβαση με την οπτική του φύλου στο μάθημα των Αγγλικών

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση με την οπτική του φύλου στο μάθημα των Αγγλικών προτείνεται για την Γ’ τάξη του Γυμνασίου ή για την Α’ τάξη του Λυκείου. Υλοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Μελίκης, στην Ημαθία, στο τμήμα Γ1, σε δυο διδακτικές ώρες.

Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Το θέμα της παρέμβασης επιλέχθηκε να είναι το φαινόμενο “Glass Ceiling”, η γυάλινη οροφή. Η γυάλινη οροφή είναι ένας όρος που επινοήθηκε για να περιγράψει τα τεχνητά ή αόρατα εμπόδια που επιβραδύνουν ή διακόπτουν την επαγγελματική ανέλιξη των γυναικών. Η απόφαση αυτή προέκυψε μέσα από συζήτηση με τα παιδιά στο πλαίσιο του μαθήματος, όταν σε ενότητα του βιβλίου σχετική με τα επαγγέλματα και τις επιλογές των δυο φύλων, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν εσφαλμένες αντιλήψεις σχετικά με τις ευκαιρίες που παρέχονται στις γυναίκες όσον αφορά στον εργασιακό χώρο.

Η διδακτική ενότητα

Για τις ανάγκες του μαθήματος επιλέχθηκε ως κύριο κείμενο το άρθρο με τίτλο “Six thousand women missing from top jobs”,που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα *The Guardian*

Weekly, στις 5 Ιανουαρίου 2007. Το άρθρο αυτό θεωρήθηκε καταλληλότερο ως προς το περιεχόμενο και ως προς το γνωστικό επίπεδο της τάξης. Επίσης χρησιμοποιήθηκε το τραγούδι των Metric "Glass Ceiling" ως συμπληρωματικό υλικό, καθώς ακόμα και 4 άρθρα σχετικά με το θέμα. Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε στο παρεμβατικό μάθημα παρατίθεται στο Παράρτημα.

Το αυθεντικό υλικό, όπως τα άρθρα εφημερίδων και τα τραγούδια, προσαρμοσμένα στις ανάγκες της διδασκαλίας, αποτελούν σημαντικό εργαλείο, καθώς η διδασκαλία της ξένης γλώσσας είναι απαραίτητο να συνδέεται με την κουλτούρα που τη συνοδεύει (Valdes, 1986; Kramsch, 1993). Το αυθεντικό υλικό, παρέχει παραδείγματα '*αληθινής γλώσσας*' (Guariento & Morley, 2001) και εισάγει τον πραγματικό κόσμο στην τάξη, με τρόπο φυσικό και τις περισσότερες φορές ενδιαφέροντα και διασκεδαστικό.

Στο τελευταίο μέρος της διδακτικής ενότητας δόθηκαν στους μαθητές / τριες 4 άρθρα από ελληνικές εφημερίδες και από το διαδίκτυο, (ένα σε κάθε ομάδα) και τους ζητήθηκε να γράψουν μια σύντομη αναφορά στα αγγλικά. Η δραστηριότητα αυτή, που ονομάζουμε διαμεσολάβηση, εντάσσεται στη φιλοσοφία διδασκαλίας της ξένης γλώσσας που έχει ως στόχο την κατάκτηση ικανότητας επικοινωνιακού λόγου προκειμένου ο μαθητής να καταστεί ενεργός πολίτης μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες, (Common European Framework of References), η διαμεσολάβηση ορίζεται ως η διαγλωσσική ικανότητα με την οποία μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη, οι σημαντικές για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση πληροφορίες.

Υλικό – εποπτικά μέσα

Δόθηκαν στους μαθητές /τριες φωτοτυπημένα τα άρθρα των εφημερίδων, οι στίχοι του τραγουδιού 'Glass Ceiling" και οι ασκήσεις του μαθήματος. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ο πίνακας και το κασετόφωνο για την αναπαραγωγή του τραγουδιού από cd.

Στόχοι διδασκαλίας

Η διδακτική παρέμβαση με τον τίτλο 'Glass ceiling' είχε σαν γενικό στόχο- στόχο στάσης: να αναγνωρίσουν οι μαθητές /τριες την ύπαρξη της γυάλινης οροφής για τις γυναίκες στον επαγγελματικό τομέα, να εντοπίσουν τους λόγους που ευθύνονται για την απουσία των γυναικών από τα κέντρα λήψης αποφάσεων και από θέσεις υψηλού κύρους και να προβληματιστούν σχετικά με το ζήτημα των ίσων ευκαιριών για τα δυο φύλα στον επαγγελματικό τομέα.

Στο γνωστικό τομέα οι στόχοι ήταν: να διδαχθούν λεξιλόγιο σχετικά με την επαγγελματική ζωή και τους χώρους εργασίας, να εξασκηθούν σε γραμματικά φαινόμενα.

Οι στόχοι ικανοτήτων ήταν: να μπορούν οι μαθητές /τριες να διαβάζουν και να κατανοούν ένα αυθεντικό κείμενο. Να είναι σε θέση να αντλήσουν τις πληροφορίες που τους ζητούνται. Να συνεργάζονται σε ομάδες και να συλλέγουν στοιχεία από ένα κείμενο. Να απαντούν προφορικά σε ερωτήσεις και να ανταλλάσσουν τις απόψεις τους για διάφορα ζητήματα. Να αναπτύξουν την ικανότητα της διαμεσολάβησης, να μεταφέρουν δηλαδή πληροφορίες από κείμενο της μητρικής τους γλώσσας στη γλώσσα- στόχο.

Παιδαγωγικό πλαίσιο

Το παιδαγωγικό πλαίσιο της διδασκαλίας στηρίχτηκε στη διαλογική, συμμετοχική μορφή διδασκαλίας, συνδυάζοντας στο τελευταίο μέρος και την ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας, που βασίζεται στην αρχή της συνεργασίας των μαθητών σε ομάδες, με σεβασμό στο λόγο του συμμαθητή/τριας τους και έμφαση στον διάλογο.

Πορεία διδασκαλίας

Ζητείται από τους μαθητές / τριες να διαβάσουν και να σχολιάσουν τον τίτλο του άρθρου: 'Six thousand women missing from top jobs', που είναι και ο άξονας του παρεμβατικού μαθήματος: ο επαγγελματικός τομέας και οι θέσεις εργασίας που προσφέρονται στις γυναίκες σε σχέση με αυτές που προσφέρονται στους άνδρες. Στη συνέχεια περνούμε στην 2η εισαγωγική δραστηριότητα ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με το λεξιλόγιο του κειμένου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ερμηνεία του όρου glass ceiling και στις λέξεις: discriminate, exclude, sex, race religion. Σχολιάζονται οι έννοιες 'αποκλεισμός' και 'διακρίσεις' (discriminate, exclude) και οι μαθητές/τριες εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με αυτές. Οι δυο αυτές δραστηριότητες διαρκούν περίπου 10 λεπτά. Στη συνέχεια ακολουθεί η ανάγνωση του άρθρου 'Six women missing from top jobs' κατά παράγραφο και γίνονται οι απαραίτητες λεξιλογικές και συντακτικές παρατηρήσεις (διάρκεια 25 λεπτά).

Στο υπόλοιπο της 1ης διδακτικής ώρας, δηλαδή για 10 λεπτά, ζητείται από τους μαθητές/τριες να κάνουν την πρώτη άσκηση, 'Scanning for information', όπου απαιτείται να συμπληρώσουν τον πίνακα με τα στοιχεία που λείπουν. Έτσι εξασκούν την ικανότητα της γρήγορης ανάγνωσης ενός κειμένου, αντλώντας από αυτό συγκεκριμένες πληροφορίες (scanning) και συμπληρώνοντας νούμερα και ποσοστά σε πίνακα. Ακολουθεί το διάλειμμα. Σε περίπτωση που οι ώρες δεν είναι διαδοχικές, το μάθημα μπορεί να διακοπεί εδώ και να συνεχιστεί την επόμενη φορά που θα συναντηθεί η τάξη, με τη δυνατότητα να αναθέσουμε λεξιλογική επανάληψη ως εργασία.

Όταν οι μαθητές/ τριες επιστρέψουν από το διάλειμμα (ή στην επόμενη διδακτική ώρα που θα γίνει το μάθημα), τους ζητείται να κάνουν την άσκηση Β, όπου εξασκούνται στη γραμματική και στο λεξιλόγιο. Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση βάσει των ερωτήσεων που δίνονται στην άσκηση C**.** Οι μαθητές/τριες προσπαθούν μέσα από σκέψη και προβληματισμό να απαντήσουν για την κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα και για τις επαγγελματικές επιλογές των γυναικών στη χώρα (διάρκεια 10 λεπτά). Η επόμενη δραστηριότητα είναι ακουστική. Οι μαθητές/ τριες ακούν από το cd, το τραγούδι των Metric 'Glass Ceiling', που είναι σχετικό με το θέμα του παρεμβατικού μαθήματος. Η δραστηριότητα αυτή έχει ως στόχο οι μαθητές/ τριες να εξασκήσουν την ακουστική τους ικανότητα στην ξένη γλώσσα, να κάνουν λεξιλογική εξάσκηση στο διδαγμένο λεξιλόγιο της ενότητας αλλά και να χαλαρώσουν και να διασκεδάσουν, καθώς η χρήση τραγουδιών στο ξενόγλωσσο μάθημα βοηθάει στην δημιουργία θετικού κλίματος και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για δημιουργία κινήτρων μάθησης (διάρκεια δραστηριότητας 10 λεπτά).

Στη συνέχεια οι μαθητές/ τριες χωρίζονται σε 4 ομάδες. Η κάθε ομάδα αποτελείται από 4-5 άτομα. Δίνεται σε φωτοτυπία από ένα άρθρο διαφορετικό για κάθε ομάδα, από ελληνικά έντυπα και το διαδίκτυο. Τα άρθρα έχουν θέματα σχετικά με την εργασία των γυναικών, τα

εμπόδια, τις ευκαιρίες. Οι ομάδες, καλούνται να γράψουν μια σύντομη αναφορά του άρθρου τους στα αγγλικά, και μετά ένα μέλος της ομάδας να διαβάσει την αναφορά στο σύνολο της τάξης. Οι μαθητές/τριες εξασκούν μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, τη διαμεσολάβηση στη γλώσσα και μαθαίνουν να συνεργάζονται ως ομάδα. Η διάρκεια της δραστηριότητας είναι 20 λεπτά (10 λεπτά για συνεργασία των ομάδων και 10 λεπτά για να διαβαστούν οι αναφορές των ομάδων στην τάξη και να γίνει μια σύντομη συζήτηση).

Παρατηρήσεις – συμπεράσματα- αξιολόγηση

Με το τέλος του παρεμβατικού μαθήματος επιτεύχθηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες έδειξαν να κατανοούν και να αναγνωρίζουν την ύπαρξη των εμποδίων που δημιουργεί το φαινόμενο της γυάλινης οροφής στον επαγγελματικό τομέα για τις γυναίκες, ενώ πριν από το μάθημα υπήρχε σύγχυση ως προς αυτό το ζήτημα. Είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν αυθεντικά κείμενα (άρθρα εφημερίδων) και να αντλήσουν τις πληροφορίες που τους ζητήθηκαν, εντοπίζοντας στοιχεία, ποσοστά και συμπληρώνοντας πίνακες (ανάπτυξη μικρο-ικανοτήτων – micro- skills). Εξασκήθηκαν σε λεξικο –γραμματικά φαινόμενα και με το λεξιλόγιο σχετικά με τον χώρο της εργασίας. Οι μαθητές/ τριες δούλεψαν και με τις τέσσερις ικανότητες που αφορούν στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας (reading, speaking, listening, writing) και εξοικειώθηκαν με τη δραστηριότητα της διαμεσολάβησης.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος τα παιδιά συμμετείχαν και απαντούσαν πρόθυμα στις ερωτήσεις, συμπλήρωναν τις ασκήσεις και συνεργάζονταν μεταξύ τους με επιτυχία. Ακόμα και οι πιο χαμηλών τόνων μαθητές/τριες, συμμετείχαν στο μάθημα σε ικανοποιητικό βαθμό. Στην πορεία του μαθήματος εντοπίστηκε μια δυσκολία των μαθητών/ τριών να εξοικειωθούν με την ανάγνωση άρθρων, γεγονός που μάλλον οφείλεται στο ότι δεν συνηθίζουν να διαβάζουν εφημερίδες και άλλα παρόμοια έντυπα. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαπίστωσης, αποφασίστηκε να τους δοθεί η ευκαιρία και σε επόμενα μαθήματα να ασχοληθούν με αυθεντικό υλικό ώστε να είναι περισσότερο εξοικειωμένοι και να μάθουν να εργάζονται πιο αποτελεσματικά με τέτοιου είδους κείμενα, προωθώντας έτσι τον ζητούμενο στόχο στην ξένη γλώσσα που είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων.

Όσον αφορά στο θέμα του παρεμβατικού μαθήματος και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα ισότητας των φύλων, το αποτέλεσμα ήταν ενθαρρυντικό, καθώς δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να συνειδητοποιήσουν τις ανισότητες στον εργασιακό τομέα και την ύπαρξη στερεοτυπικών απόψεων σχετικά με τις ικανότητες των δύο φύλων. Μέσα από τη μελέτη των άρθρων, αντιλήφθηκαν τους λόγους που δημιουργούν το φαινόμενο της γυάλινης οροφής, προβληματίστηκαν σχετικά με τις ίσες ευκαιρίες που οφείλει η κοινωνία να παρέχει στις γυναίκες στο χώρο της εργασίας τους αλλά και σε άλλους τομείς (παροχές στις μητέρες, ευέλικτα ωράρια, παιδικοί σταθμοί). Τα παιδιά, ιδιαίτερα τα κορίτσια με εντονότερο τρόπο, φάνηκαν μέσα από τη συζήτηση να σχετίζουν την κατάσταση της γυάλινης οροφής με τα βιώματά τους και να δίνουν παραδείγματα γυναικών του άμεσου περιβάλλοντος τους (συχνά οι μητέρες τους, ή άλλα κοντινά τους πρόσωπα) που λόγω των δυσκολιών που ανέφερε και το κείμενο, δεν κατάφεραν να έχουν μια καλή επαγγελματική πορεία. Τα αγόρια από την άλλη, κράτησαν μια περισσότερο συγκρατημένη και παραδοσιακή στάση. Φάνηκε να επιμένουν στις αρχικές τους απόψεις, υποστηρίζοντας πως η κα-

τάσταση για τις γυναίκες έχει βελτιωθεί σε σχέση με το παρελθόν και πως οι γυναίκες ευθύνονται για την μη καλή επαγγελματική τους πορεία. Δημιουργήθηκε μια γόνιμη αντιπαράθεση στην κουβέντα που έγινε στο τέλος του μαθήματος και αποτέλεσε το έναυσμα για περαιτέρω προβληματισμό και συζήτηση που συνεχίστηκε και σε επόμενες συναντήσεις με την τάξη. Ο προβληματισμός αυτός και η συζήτηση που προέκυψε μέσα από αυτόν, είναι ιδιαίτερα θετικά στοιχεία, καθώς φαίνεται ότι πρόσθεσαν ένα μικρό λιθαράκι στη σκέψη και στις απόψεις των αγοριών και των κοριτσιών σε θέματα ίσων ευκαιριών και ισότητας ανάμεσα στα δυο φύλα.

Βιβλιογραφία

Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων 'Η Γλώσσα μου' της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σελ.316-330). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Arnot, M. (2006). *Διαδικασίες αναπαραγωγής του φύλου. Εκπαιδευτική θεωρία και φεμινιστικές πολιτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control, Vol.3, Towards a Theory of Educational Transmisssion* (2nd edition). London: Routledge & Kegan Paul.

Blumberg, R. L. (2008). The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects,* 38, 345-361.

Carter, D. B. (1987). *Current conceptions of sex roles and sex typing: Theory and research*. N. York: Praeger.

Connell, R. W. (2002). *Gender.* Cambridge, UK: Polity.

Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *The American Economic Review,* 95(2), 158—165.

Delamont, S. (1980). *Sex Roles and the School.* N. York: Methuen & Co.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο* (σελ.147-170). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Guariento, W. & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal, 55(4),* 347-353.

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δυο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 88*, 39-48.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Massey, D., & Christensen, C. (1990). Student teacher attitudes to sex role stereotyping: Some Australian data. *Educational Studies*, *16*(2), 95-107.

Merret, F., & Wheldall, K. (1992). Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls. *Educational Review*, *44*(1), 73-79.

Pennycook, A. (1989). The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, *23*(4), 589-617.

Riddell, S. (1989). "It's nothing to do with me": Teachers' views and gender divisions in the curriculum. In S. Acker (Ed), *Teachers, Gender and Careers*. (pp.123-138). London: Taylor & Francis.

Sikes, P. J. (1991). Nature took its course? Student teachers and gender awareness. *Gender and education, 3*(2), 145-163.

Sunderland, J. (1992). Gender in the EFL classroom. *ELT Journal, 46(*1), 81-91.

Valdes, J. M. (1986). *Culture Bound: bridging the cultural gap in language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ηλεκτρονικές πηγές

Ανδροκρατούμενος ο ψηφιακός τομέας. Εμποδίζει τις γυναίκες να κάνουν καριέρα στο χώρο. (2013, Οκτώβριος 5*). Infocom*. Ανακτήθηκε 12 Δεκεμβρίου 2013 από http://www.infocom.gr

Εμπόδιο στην καριέρα η απόκτηση ενός παιδιού. (2013, Δεκέμβριος 4). *Καθημερινή. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2013, από www.kathimerini.com*

Κουλαρμάνη, Η. (2013, Νοέμβριος 15). Έρευνα: Άβατο για τις γυναίκες η κορυφή των επιχειρήσεων. *e-reportaz.* Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2013, από http://www.e-reportaz.gr

Φούντα, Δ. (2013, Νοέμβριος 20). Γυναίκες και ηγεσία. *News.gr*. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου 2013 από http://www.news.gr

Παράρτημα

A)

TheGuardianWeekly

Six thousand women missing from top job

Look at the headline of the article:
Six thousand women missing from boardrooms, politics and courts.

What do you think it means ?

6,000 women have disappeared?

6,000 women are refusing to go to work in boardrooms, politics and courts?

We need 6,000 more women to equal the numbers of men in boardrooms, politics and courts?

- **Key words**

boardrooms	**glass ceiling**	**discrimination**	**attitudes**
representative (adj)	**civil service**	**thrive**	**promotion**

1. Something you can't see that stops women getting promotion to the top jobs. _____

2. To stay alive and do very well. _____

3. Places where company directors meet to discuss and make important decisions. _____

4. Opinions and ways of thinking. _____

5. Getting a better job. _____

6. Behaving unfairly to one person or group because of their sex, race, etc. _____



7. Government departments and the people who work there. _____

8. With the same balance of men and women as in the country as a whole. _____

Six thousand women missing from top jobs

Six thousand women missing from boardrooms, politics and courts

Polly Curtis

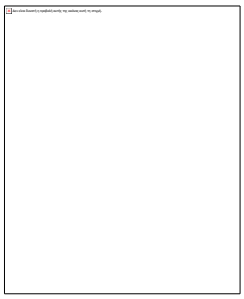
Friday January 5, 2007

1. The glass ceiling is still stopping 6,000 women from getting any of the top 33,000 jobs in Britain, says new research from the Equal Opportunities Commission. A new law to help women, the Sex Discrimination Act, came in 30 years ago, but there are still not nearly enough women in the country's boardrooms, politics and courts.

2. Some successful women have a nanny to help with their children, but they still can't go far in their careers because men control the top professions and they don't want women to choose their working hours.

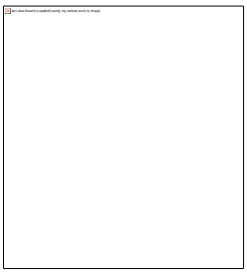
3. Very few women are getting top jobs, the report says, and in some areas, numbers are falling. The EOC's last 'Sex and Power' survey showed more women in parliament 12 months ago. Now there are only 19.5% – lower than in Iraq, Afghanistan and Rwanda.

4. Although a woman is chief executive of the London Stock Exchange, and four senior judges are female, now only 10.4% of the top 100 company directors are female and only 9.8% of all judges are women.



5. Jenny Watson, chair of the EOC, said that these numbers showed just how slowly things were changing in powerful British institutions. It was time not just to find more women to fill top jobs, but to change the attitudes that stop them. "Thirty years on from the Sex Discrimination Act, women rightly expect to share power. But as our survey shows, that's not the reality," she said.

6. She said life was worse for everyone when Britain's top jobs were all male. If women had an equal voice, our democracy and local communities would be stronger. And in business, we could not afford to look at only half the population to fill the best jobs.



7. The commission identified the 33,000 most powerful jobs in business, politics, the law and government in Britain. It said that women should fill another 6,000 to be really representative.

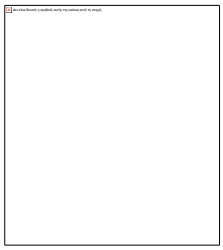
8. At the present rate of improvement, it would take women 20 years to be equal in the civil service, 40 years in the law, and 60 years in the top 100 companies. But it would take 200 years – another 40 elections – to reach an equal number of MPs in parliament. By

contrast, in the Scottish assembly, nearly 40% are women and 51.7% in Wales. The EOC recommended the Welsh system, where political parties sometimes only choose from women.

9. But figures for non-white women are worse. There are only two black women MPs, four non-white top company directors and nine non-white top civil servants. “If we want our communities to thrive, this has to change,” says the report.

10 It adds that more successful women find it as hard to get the jobs they want as women in lower paid work. As for age, in their 20s men earn 3.7% more, but they earn 10.7% more in their 30s – because after childbirth, women’s earning power goes down. Men’s doesn’t.

11. The UK pay gap is one of the biggest in Europe – 17% for full-time staff and 38% for part-time – because part-time workers are more often low paid. Then, when they have children, they lose opportunities for promotion and earn even less, the Women and Work Commission found last year.



12. If women ask to choose their working hours, they often lose their jobs, so women with children often have to find less professional jobs to keep working. “Extending the right to ask for flexible working to everyone in the workplace would change that culture and enable more women to reach the top,” said Ms Watson.

13. This is the last annual report from the EOC. Next year, with the Commission for Racial Equality and the Disability Rights Commission, it will be part of a new organisation called the Commission for Equality and Human Rights. As this will be headed by the present chair of the CRE, some people are afraid that they may forget to consider women’s rights.

14. Katherine Rake, an equal rights campaigner, protested: “This research proves beyond a doubt that life at the top is white and male.” And Ms Watson summed up: “We haven’t solved the problem of sex discrimination yet. There is so much more to be done.”

© Guardian News & Media 2007

First published in the Guardian, 5/1/07



A) Scanning for information

First find these numbers in the text. Then match each one with the information given below.

38%	**9.8%**	**40%**	**3.7%**	**10.4%**	**17%**	**19.5%**	**10.7%**	**51.7**

1		**a**	Women in parliament
2		**b**	Women running top companies
3		**c**	Women judges
4		**d**	Women in Scottish assembly
5		**e**	Women in Welsh assembly
6		**f**	Male/female pay gap in their 20s
7		**g**	Male/female pay gap in their 30s
8		**h**	UK pay gap full-time
9		**i**	UK pay gap part-time

B) Underline the correct answer in each sentence.

1. **(Too many / not enough / quite a lot of)** women get top jobs in Britain.

2. **(Only four / about one in ten)** judges are women.

3. When successful women want promotion, they have **(more difficultly than / less difficulty than / as much difficulty as)** low-paid women do.

4. 20 year-old men in Britain earn more than **(20 year-old women / 30 year-old men)**

5. Women in Britain usually earn **(less / more / the same**) after they have children.

6. Ms Watson thinks that **(only women / only men / both men and women)** should be able to ask for flexible working hours.



C) Discussion

1. What is the situation for women in your country?

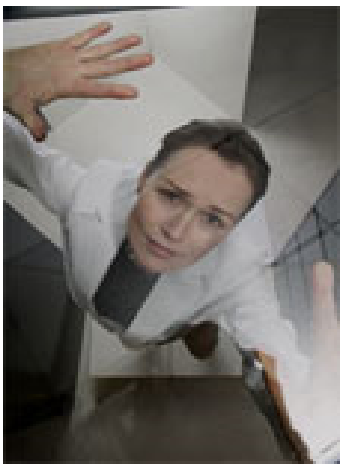
2. Do many women have top jobs?

3. Is there a big pay gap between women and men?

4. What about women from ethnic minorities?

5. What do you think should be done to improve the situation?

B)



Glass Ceiling Lyrics
Artist:**Metric**

Only know what I'm told, only know what I'm told
Fast asleep daydreaming
Start to push, break your own …….. ……..

Can't count, can't catch the …….. falling

Who let it end up on the ……
How am I gonna know you're letting me down
How did I end up on the ……

Only do what I'm told, only do what I'm told
Last to leave cold calling
You're gonna lose your ……, amputate plasticine
There's no…….. in silver armor shining



Who let it end up on the ……

How am I gonna know I'm letting you down
Who let it end up on the ……

How did he end up on the ……
…… down on the ……..

Only go where I'm told, only know what I'm told
Inch to inches crowding
We can't leave, it's the last …….. open
Every speed on our …….. is crawling

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο πεδίο της λογοτεχνίας με τη συμβολή του σχεδίου εργασίας (Μέθοδος Project)

Αθανασακοπούλου Αγγελική
Φιλόλογος – Μεταπτυχιακό στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση του Παν/μίου Αιγαίου
agelikiath2009@hotmail.com

Κυριακάκη Χαρίκλεια
Φιλόλογος - Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Παν/μίου Αιγαίου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
hara.kyriakaki@gmail.com

Κοντοστάνος Δημήτριος - Χρήστος
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής - Μεταπτυχιακός Φοιτητής του Παν/μίου Αιγαίου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση
dimitriskont@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρόταση σύνδεσης της Λογοτεχνίας με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο λογοτεχνικός λόγος αναδεικνύεται ως εργαλείο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των εφήβων. Προτείνεται ένα πρόγραμμα που υλοποιήθηκε με τη μέθοδο project (σχέδιο εργασίας) κατά το ακαδημαϊκό έτος 2012-13 σε σχολική μονάδα της Ρόδου. Το θέμα του σχεδίου εργασίας είναι «Χίροσίμα: Ένα άλλο π.Χ ή μ.Χ;» και βασίζεται στο δοκίμιο του Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου «Ένα άλλο π.Χ ή μ.Χ» από το σχολικό εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου. Κύριος σκοπός του προγράμματος είναι η ανάδειξη των επιπτώσεων της κακής χρήσης της πυρηνικής ενέργειας, μέσα από το παράδειγμα της Χιροσίμα και ταυτόχρονα η ανάδειξη της αναγκαιότητας χρήσης εναλλακτικών μορφών ενέργειας, ώστε να εξασφαλιστεί η βιωσιμότητα του πλανήτη. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση ερωτηματολογίου αξιολόγησης σχετίζονται με τη βελτίωση γνώσεων και μεθοδολογικών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά και την ανάπτυξη κινήτρων για αλλαγή αξιών, στάσεων και συμπεριφορών.

Λέξεις – κλειδιά: Λογοτεχνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, μέθοδος project, πυρηνική ενέργεια.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση περιβαλλοντικά ενημερωμένων και ευαισθητοποιημένων πολιτών γίνεται επιτακτική ανάγκη, καθώς τα περιβαλλοντικά ζητήματα γίνονται όλο και πιο καίρια. Το ρόλο αυτό καλείται να διεκπεραιώσει κατά κύριο λόγο η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.), όπως διατρέχει τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, μέσω της διεπιστημονικής, διαθεματικής ανάπτυξης. Διαδραματίζοντας πλέον καθοριστικό ρόλο μέσα στα σχολεία, η Π.Ε. επιδιώκει να καλλιεργήσει στα παιδιά φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις.

Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιβάλλον και διοχετεύονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος, συνδέοντας με αυτόν τον τρόπο την Π.Ε. με το γενικό στόχο της παιδείας, αυτόν της κατανόησης

της ατομικής συνείδησης σε σχέση με τη συλλογική. Στο πλαίσιο αυτό, το μάθημα της Λογοτεχνίας δεν επιτυγχάνει μόνο την αισθητική συγκίνηση και απόλαυση. Προβάλλει, θίγει και σχολιάζει καταστάσεις και ζητήματα που αφορούν ολόκληρη την κοινωνία και τον κάθε αναγνώστη χωριστά, καθώς έχει άμεση σχέση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο το άτομο ζει και δραστηριοποιείται. Αποτελεί κατά συνέπεια ένα ολιστικό μέσο αναπαράστασης του κόσμου. Κρίνεται έτσι σκόπιμη η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας μέσα από τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία της Π.Ε., με γνώμονα πάντα το φιλοσοφικό και παιδαγωγικό της πλαίσιο.

Πρωτεύων στόχος, τόσο για την Π.Ε., όσο και για το μάθημα της Λογοτεχνίας, είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο Fisher (1991) συνδέει τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με τη δημιουργική και την κριτική σκέψη και θεωρεί αλληλένδετες τις τρεις μορφές σκέψης, τη δημιουργική, την κριτική και τη διερευνητική,οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στην επίλυση ενός προβλήματος. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στην Π.Ε. αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις σκοπούς της. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι πολυδιάστατα. Περικλείουν πολλούς παράγοντες (κοινωνικούς, οικονομικούς, βιολογικούς, κ.ά.), οι οποίοι αλληλοσυσχετίζονται, αλληλεπιδρούν και συχνά αλληλοσυγκρούονται. Η προσέγγιση επομένως των περιβαλλοντικών ζητημάτων απαιτεί την καλλιέργεια ατόμων με κριτική σκέψη, ικανών να αναγνωρίζουν τις βαθύτερες αιτίες των προβλημάτων αυτών, να κατανοούν τις συγκρούσεις που εμπεριέχονται στον τρόπο θεώρησης και αντιμετώπισής τους από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και να αναγνωρίζουν τα διαφορετικά συμφέροντα, από τα οποία αυτές εκπορεύονται (Δημητρίου, 2009 ·Φλογαΐτη, 2005).

Προς αυτήν την κατεύθυνση λειτουργεί η μέθοδος project (σχέδιο εργασίας), η οποία αποτελεί μία από τις ενδεδειγμένες μεθόδους για διερεύνηση περιβαλλοντικών θεμάτων στη σχολική τάξη. Όπως φαίνεται από την ετυμολογία των λέξεων, ο όρος “project” προέρχεται από το λατινικό “projicere” και αναφέρεται στο σχεδιασμό μιας δραστηριότητας και η «μέθοδος» παραπέμπει στον τρόπο έρευνας και εκτέλεσης της δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, ως σχέδιο εργασίας ορίζεται «κάθε οργανωμένη μαθησιακή δραστηριότητα, συλλογικής συνήθως μορφής, που αναπτύσσεται σε πλαίσιο ελεύθερης επιλογής, με βάση προκαθορισμένο σχέδιο και αποβλέπει στη διερεύνηση, οργάνωση και διαχείριση γνώσεων, υλικών, αξιών και δράσεων, οι οποίες αφορούν ολιστικές καταστάσεις της πραγματικότητας και ενδιαφέρουν άμεσα τους εμπλεκόμενους μαθητές, ως άτομα ή ως μέλη κοινωνικών ομάδων» (Ματσαγγούρας, 2006).

Υπό αυτό το πρίσμα, η μέθοδος project έχει τη δυνατότητα να δώσει το ερέθισμα στο σύνολο των μαθητών, ακόμα και σε αυτούς, οι οποίοι για διάφορους λόγους έχουν χαρακτηριστεί ως αδρανείς και αμέτοχοι στη μαθησιακή διαδικασία. Γίνεται αφορμή για δράση και γνώση, μέσα από ομαδικές δραστηριότητες και μέσα από πολλές θεματικές ενότητες στις οποίες επεκτείνεται. Ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε σύμβουλο, που συντονίζει και καθοδηγεί τη συλλογική προσπάθεια των μαθητών του, για να ολοκληρώσουν ένα σχέδιο εργασίας, το οποίο μπορεί να αποφέρει πολλαπλά οφέλη, παιδαγωγικά, γνωστικά και κοινωνικά. Ο ρόλος του μαθητή αναβαθμίζεται ουσιαστικά, καθώς παύει να είναι ένας απλός εκτελεστής του προγράμματος διδασκαλίας, αλλά ενεργητικός διαμορφωτής της εξέλιξης της μαθησιακής πορείας (Frey, 1998). Με το σχέδιο εργασίας συντελείται υπέρβαση του παρα-

δοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση μέσα από την έρευνα και την επίλυση προβλημάτων (Χρυσαφίδης, 2000).

Σε μια γενική θεώρηση της μεθόδου project μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερα βασικά στάδια: (α) Προβληματισμός - επιλογή θέματος. (β) Σχεδιασμός - προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων. (γ) Διεξαγωγή - υλοποίηση των δραστηριοτήτων. (δ) Διάχυση γνώσεων και εμπειριών – αξιολόγηση - αναστοχασμός (όπ.π.).

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, η μέθοδος project παρέχει τη δυνατότητα, με βάση το λογοτεχνικό κείμενο, να μάθουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν, πώς να κάνουν τη δική τους ανάγνωση, ερμηνεύοντας τα κειμενικά, διακειμενικά και παρακειμενικά στοιχεία, διερευνώντας τη γλώσσα, αναζητώντας τις λέξεις – κλειδιά και τη σημασία τους και εμπλέκοντας το βίωμά τους στην προσωπική ανάγνωση (Αργυροπούλου, 2007). Επιδιώκεται η ολιστική προσέγγιση στη γνώση και η καλλιέργεια της πολλαπλής νοημοσύνης του μαθητή μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Ματσαγγούρας, 2006).

Εφαρμογή προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Θεωρώντας ως δεδομένο ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα, όταν το ενδιαφέρον τους είναι πλήρως ενεργοποιημένο και επικεντρωμένο, το θέμα του προγράμματος πρέπει να προκαλεί ενδιαφέρον στους εκπαιδευόμενους για να επεξεργαστούν όλες τις πτυχές του. Οι εκπαιδευόμενοι είναι χωρισμένοι σε ομάδες, έτσι ώστε να συμμετέχουν όλοι στη διαδικασία του προγράμματος. Ακολουθούνται συγκεκριμένα στάδια, που μπορούν να προσαρμοστούν στα δεδομένα του τόπου και του χρόνου (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993).

Αρχικός σχεδιασμός: Τίτλος: «Χίροσίμα: Ένα άλλο π.Χ ή μ.Χ;». Χώρος υλοποίησης: Σχολική αίθουσα, Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Χρονική διάρκεια: 24 ώρες (12 δίωρες συναντήσεις).

Συμμετέχοντες: 23 Μαθητές Β΄ Λυκείου (14 αγόρια, 9 κορίτσια).

Οργάνωση: Καθορισμός χρονοδιαγράμματος. Στόχοι του project:

- *Γνωστικοί στόχοι: Κατανόηση της δομής του δοκιμίου του Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου και της σύνδεσης του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου με τη ρίψη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα. Κατανόηση των θετικών στοιχείων της πυρηνικής ενέργειας. Κατανόηση των επιπτώσεων της χρήσης πυρηνικής ενέργειας. Κατανόηση της αναγκαιότητας της χρήσης εναλλακτικών μορφών ενέργειας στη μεταβιομηχανική εποχή.*
- *Συναισθηματικοί στόχοι: Διαμόρφωση ανθρωπιστικής συνείδησης και αναγνώριση των αξιών της ζωής και της υπευθυνότητας, τόσο σε περίοδο ειρήνης, όσο και σε περίοδο πολέμου. Καλλιέργεια φιλικών συναισθημάτων προς το περιβάλλον, με τη χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας.*
- *Ψυχοκινητικοί στόχοι: Ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας σε ομάδες, για τη συγγραφή μιας εργασίας. Ανάπτυξη δεξιοτήτων: παρατήρηση, ερευνητική διάθεση, καταγραφή, ταξινόμηση.*

Υλοποίηση του Προγράμματος:

1η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Η ανάγνωση του συγκεκριμένου κειμένου λειτουργεί ως αφορμή για σύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με θέματα που αφορούν στο περιβάλλον και συγκεκριμένα στη χρήση πυρηνικής ενέργειας. Μέσα από διαλογική συζήτηση, ακούγονται απόψεις για τα δεινά που προκαλούν τα μεγάλα πυρηνικά ατυχήματα, αλλά και για τα θετικά στοιχεία της πυρηνικής ενέργειας. Διαφαίνεται η αναγκαιότητα χρήσης εναλλακτικών μορφών ενέργειας, που είναι πιο φιλικές απέναντι στο περιβάλλον.

2η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Μοιράζεται στους μαθητές ερωτηματολόγιο για να διαπιστώσουμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και τονίζεται η σημασία της έρευνας, διευκρινίζοντας ότι πρέπει να εκφράσουν ελεύθερα αυτό που πιστεύουν, συμπληρώνοντάς το ανώνυμα. Στη συνέχεια, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει μια πτυχή του θέματος που την ενδιαφέρει περισσότερο: 1η ομάδα: Αναλαμβάνει την παρουσίαση και ανάλυση του δοκιμίου. 2η ομάδα: Αναλαμβάνει την παρουσίαση των βασικών γεγονότων του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου. 3η ομάδα: Παρουσιάζει τη ρίψη της ατομικής βόμβας στην Χιροσίμα της Ιαπωνίας. 4η ομάδα: Παρουσιάζει τα θετικά στοιχεία της χρήσης της πυρηνικής ενέργειας. 5η ομάδα: Παρουσιάζει τα αρνητικά στοιχεία της πυρηνικής ενέργειας.

3η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Γνωστικός στόχος: οι μαθητές να μπορούν να διακρίνουν τα δύο σκηνικά του δοκιμίου (ορεινή Ναυπακτία και Χιροσίμα). Συναισθηματικός στόχος: να αισθανθούν τη φρίκη του πολέμου και την ηρεμία της ειρήνης. Ψυχοκινητικός στόχος: να δραστηριοποιηθούν για τη συλλογή φωτογραφικού υλικού και επένδυσής του με αντίστοιχα μουσικά κομμάτια.

Δραστηριότητες: Οι μαθητές παρουσιάζουν στην τάξη φωτογραφίες που έχουν αναζητήσει στο Διαδίκτυο και που συνδέονται με τοπία της Ναυπακτίας και με σκηνές από τη Χιροσίμα μετά από τη ρίψη της βόμβας. Στη συνέχεια δημιουργούν κολάζ φωτογραφιών σε δύο διαφορετικά χαρτόνια και αιτιολογούν τα μουσικά κομμάτια που έχουν επιλέξει.

4η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Γνωστικοί στόχοι: Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το θέμα του δοκιμίου και να κατανοήσουν τόσο τις απαισιόδοξες όσο και τις αισιόδοξες σκέψεις του Παναγιωτόπουλου. Συναισθηματικοί: να προβληματιστούν για τα όρια που πρέπει να θέτει ο άνθρωπος κατά τη διάρκεια του πολέμου. Ψυχοκινητικοί: να συζητούν και να εκφράζουν με κριτική ματιά απόψεις στο πλαίσιο μιας ομάδας.

Δραστηριότητες: Παρουσιάζονται από τους μαθητές της 1ης ομάδας ένα σύντομο βιογραφικό του Παναγιωτόπουλου και η δομή του δοκιμίου. Στη συνέχεια ζητείται από τα παιδιά να δώσουν διαφορετικούς τίτλους στο συγκεκριμένο δοκίμιο. Ακολουθεί συζήτηση με σκοπό να αναδειχθεί πόσοι και ποιοι υιοθετούν τις αισιόδοξες σκέψεις του δοκιμιογράφου και τις απαισιόδοξες αντίστοιχα. Η κάθε ομάδα ορίζει έναν εκπρόσωπο και επιχειρηματολογεί για το θέμα αυτό. Τέλος, συμπληρώνεται από τους μαθητές φύλλο αξιολόγησης.

5η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Πραγματοποιείται εκπαιδευτική επίσκεψη στη Δημόσια Βιβλιοθήκη της πόλης, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ένα πλήθος ιστορικών βιβλίων και πρωτογενείς ιστορικές πηγές, όπως αρχεία τοπικών εφημερίδων και αναπτύσσουν δεξιότητες επι-

κοινωνίας μέσω του διαδικτύου. Έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν μόνοι τους βιβλιογραφία και να δανειστούν βιβλία για τη συγγραφή των εργασιών τους.

6η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Γνωστικός στόχος: Οι μαθητές να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα των γεγονότων που δρομολόγησαν τις εξελίξεις του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου. Συναισθηματικός στόχος: να δημιουργηθεί κλίμα απόρριψης απέναντι στον πόλεμο και στις πρακτικές του. Ψυχοκινητικός στόχος: Οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες αξιοποίησης των ΤΠΕ.

Δραστηριότητα: Οι μαθητές της 2ης ομάδας παρουσιάζουν έναν πίνακα με γεγονότα κάθε έτους του Β' Παγκόσμιου Πολέμου. Κάθε γεγονός συνοδεύεται είτε από οπτικοακουστικό υλικό, είτε από παράθεμα της επιλογής τους. Στη συνέχεια μοιράζεται ένα χρονολόγιο με τα πιο βασικά γεγονότα του Πολέμου σε όλες τις ομάδες και τέλος, συμπληρώνεται φύλλο αξιολόγησης.

7η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Γνωστικός στόχος: Οι μαθητές να κατανοήσουν την κρισιμότητα της ρίψης της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα. Συναισθηματικός στόχος: να δημιουργηθεί κλίμα αποτροπιασμού για τις επιπτώσεις της χρήσης των πυρηνικών όπλων. Ψυχοκινητικός στόχος: Οι μαθητές να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες.

Δραστηριότητες: Μοιράζεται σε φωτοτυπία άρθρο εφημερίδας, δημοσιευμένο στις 26/03/2012 που αναφερόταν στην καμπάνια που έκανε το Ιαπωνικό πλοίο της Ειρήνης για έναν κόσμο χωρίς πυρηνικά. Στη συνέχεια παιδιά της 3ης ομάδας διαβάζουν μαρτυρίες από επιζώντες του Ολοκαυτώματος της Χιροσίμα και του Ναγκασάκι. Ακολουθεί παιχνίδι ρόλων, κατά τη διάρκεια του οποίου τα παιδιά, σε ρόλο δημοσιογράφων, καταγράφουν ερωτήματα που θα μπορούσαν να απευθύνουν στους επιζώντες.

8η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Γνωστικοί στόχοι: Οι μαθητές να κατανοήσουν τον ορισμό της πυρηνικής ενέργειας και τις εφαρμογές της, οι οποίες εξυπηρετούν τον άνθρωπο. Συναισθηματικός στόχος: να καλλιεργηθεί θετικό κλίμα απέναντι στα πλεονεκτήματα της πυρηνικής ενέργειας. Ψυχοκινητικός στόχος: να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες ερμηνείας των πληροφοριών που αντλούν από την αρθρογραφία.

Δραστηριότητες: Τα μέλη της 4ης ομάδας παρουσιάζουν τον ορισμό της πυρηνικής ενέργειας και στη συνέχεια διαβάζουν στην ολομέλεια άρθρα που συνδέονται με τις θετικές εφαρμογές της. Συμπληρωματικά, προβάλλουν βίντεο με ομιλίες ειδικών επιστημόνων, οι οποίοι αναλύουν τις θετικές εφαρμογές της πυρηνικής ενέργειας και γίνεται η καταγραφή τους.

9η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Γνωστικός στόχος: Οι μαθητές να γνωρίσουν τις αρνητικές πλευρές της πυρηνικής ενέργειας. Συναισθηματικός στόχος: να αναγνωρίσουν την τραγική θέση των θυμάτων της πυρηνικής ενέργειας. Ψυχοκινητικός στόχος: να αναπτύξουν δεξιότητες εύρεσης κατάλληλων πληροφοριών για μια ομαδική εργασία.

Δραστηριότητες: Τα μέλη της 5ης ομάδας κάνουν παρουσίαση των αρνητικών πλευρών της πυρηνικής ενέργειας και ζητούν από την ολομέλεια να συγκεντρωθεί πληροφοριακό υλικό για μεγάλα πυρηνικά ατυχήματα και για τα πυρηνικά απόβλητα.

10η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Όλες οι ομάδες αναζητούν υλικό από το Διαδίκτυο για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας και δημιουργούν έναν πίνακα με πληροφορίες για τη χρήση και την εφαρμογή τους.

11η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Το ερωτηματολόγιο που δίνεται στην αρχή του προγράμματος δίνεται και στο τέλος του, για να διαπιστώσουμε αν υπάρχει αλλαγή στις γνώσεις και στάσεις των παιδιών και γίνεται η επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

12η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ: Πραγματοποιείται ανοιχτή εκδήλωση για την παρουσίαση του προγράμματος στο χώρο του σχολείου. Οι μαθητές μέσα από τη συμμετοχή τους σε τέτοιες εκδηλώσεις έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν απόψεις, να αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, κριτικής σκέψης αλλά πάνω από όλα βιωματικές εμπειρίες.

Αξιολόγηση Προγράμματος

Από την ποιοτική ανάλυση του ερωτηματολογίου που δόθηκε αρχικά στους μαθητές προέκυψαν τα εξής:

Στην ερώτηση 1 του ερωτηματολογίου «Πότε έγινε η ρίψη της πυρηνικής βόμβας στη Χιροσίμα;», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (13) απάντησαν σωστά ότι η βόμβα έπεσε στη Χιροσίμα το 1945. Στην ερώτηση 2 «Ποιος πρόεδρος των Η.Π.Α. αποφασίζει τη στρατιωτική χρήση της πυρηνικής βόμβας για πρώτη φορά στον κόσμο;», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές (15) αγνοούσαν το όνομα του προέδρου των Η.Π.Α. Στην ερώτηση 3 «Από πού έχετε ενημερωθεί για τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις των πυρηνικών ατυχημάτων;», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πηγές πληροφόρησής τους είναι κυρίως το διαδίκτυο και τα Μ.Μ.Ε. (16), ενώ το σχολείο και η οικογένεια ακολουθούν με αρκετή διαφορά (6). Στην ερώτηση 4 «Έχεις επισκεφτεί το αντιπυρηνικό παρατηρητήριο της Μεσογείου;», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (22) δεν έχει επισκεφτεί το χώρο, αν και βρίσκεται στη γενέτειρά τους. Στην ερώτηση 5 «Οι πυρηνικοί σταθμοί εκπέμπουν βλαβερά αέρια, όπως το διοξείδιο του άνθρακα;», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (21) αγνοούσε ότι η λειτουργία των πυρηνικών σταθμών είναι φιλική απέναντι στο περιβάλλον. Στην ερώτηση 6 «Έχεις διδαχθεί κείμενα στο μάθημα της Λογοτεχνίας που συνδέονται με περιβαλλοντικά προβλήματα;» τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές (11) δεν μπορούσαν να θυμηθούν αν έχουν διδαχθεί τέτοιου είδους κείμενα. Στην ερώτηση 7 «Είσαι μέλος συλλόγων ή μη κυβερνητικών οργανώσεων που έχουν ως σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δεν έχει σχέση με συλλόγους ή μη κυβερνητικές οργανώσεις που έχουν ως σκοπό την προστασία του περιβάλλοντος.

Οι απαντήσεις των μαθητών, οι οποίοι συμπλήρωσαν το ίδιο ερωτηματολόγιο στο τέλος του προγράμματος, ανέδειξαν αλλαγές τόσο στο γνωστικό τους υπόβαθρο, όσο και στις στάσεις τους. Αναλυτικότερα, στην ερώτηση 1 φαίνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (20) απάντησε σωστά. Στην ερώτηση 2 απάντησαν σωστά οι περισσότεροι μαθητές (18). Στην ερώτηση 3 τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πηγές πληροφόρησης των μαθητών είναι κυρίως το σχολείο και το διαδίκτυο (17), ενώ ακολουθούν τα Μ.Μ.Ε και η οικογέ-

νεια (6). Η ερώτηση 4 έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (16) δεν έχει επισκεφτεί το αντιπυρηνικό παρατηρητήριο της Μεσογείου. Αυξήθηκε όμως το πλήθος των μαθητών που το επισκέφθηκαν κατά τη διαδικασία υλοποίησης του project. Στην ερώτηση 5 τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο αριθμός των μαθητών που γνώριζε ότι η λειτουργία των πυρηνικών σταθμών είναι φιλική απέναντι στο περιβάλλον έχει αυξηθεί σημαντικά. Στην ερώτηση 6 σχετικά με τη σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, οι περισσότεροι μαθητές (16) έχουν συνδέσει κάποιο κείμενο που διδάχθηκαν στο μάθημα της Λογοτεχνίας με συγκεκριμένο περιβαλλοντικό πρόβλημα. Στην ερώτηση 7 διαπιστώθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών δεν έχει σχέση με συλλόγους ή μη κυβερνητικές οργανώσεις που έχουν ως στόχο την προστασία του περιβάλλοντος.

Συμπεράσματα

Με την εφαρμογή του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Χίροσίμα: Ένα άλλο π.Χ ή μ.Χ;» οι μαθητές της Β΄ Λυκείου είχαν τη δυνατότητα:

- *Να ερμηνεύσουν ελεύθερα το λογοτεχνικό έργο και να το απολαύσουν.*
- *Να κατανοήσουν το γεγονός ότι ο λογοτεχνικός λόγος είναι συμβατός με την κοινωνική πρακτική που τον παράγει, καλλιεργώντας την αντίληψη της προοπτικής και προωθώντας ευκαιρίες για αποκωδικοποίηση εννοιών και παραγωγική ανταλλαγή απόψεων.*
- *Να προβληματιστούν για το περιβαλλοντικό θέμα της ενέργειας.*
- *Να συνδέσουν το θέμα με τη ζωή τους μέσα από συζητήσεις επαγωγικού τύπου και παιχνίδια ανάληψης ρόλων, ώστε να συνειδητοποιούν τις συνέπειες των πράξεών τους.*
- *Να εξασκούνται στη λήψη αποφάσεων συζητώντας για απλά ηθικά διλήμματα.*
- *Να καλλιεργούν απαραίτητες δεξιότητες για υπεύθυνη δράση, ώστε να αντιμετωπίζουν την πολυπλοκότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων με συστημικό και διεπιστημονικό τρόπο.*
- *Να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα.*
- *Να ενισχύουν τις γνώσεις τους πάνω σε περιβαλλοντικές έννοιες και σε θέματα σχετικά με τις Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας.*
- *Να καλλιεργούν περιβαλλοντικές αξίες (όπως η αλληλεγγύη, η συνεργασία, η ισότητα, ο σεβασμός στο διαφορετικό), που θα αποτελούν τη βάση των ηθικών τους επιλογών.*
- *Να μετασχηματίσουν στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις προς μια περιβαλλοντικά φιλική συμπεριφορά.*

Η υλοποίηση επομένως του προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ακολουθώντας μεθοδολογία έρευνας, εμπλέκει τους μαθητές σε μια ολιστική, συνεργατική και βιωματική μαθησιακή διαδικασία και συνδέει το σχολείο με την κοινότητα, εθνική και παγκόσμια, καθώς και με τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις που συντελούνται καθημερινά.

Βιβλιογραφία

Αργυροπούλου, Χ. (2007) (επιμ.). Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα & τα σχέδια εργασίας/project. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2003). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Αρχές – Φιλοσοφία – Μεθοδολογία - Παιχνίδια και Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 218.

Fisher, L. (1991). Learning to Save the Environment. Technology and Learning, II. (6), 18-26

Frey, K. (1998). Η μέθοδος project. Μετ. Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ματσαγγούρας Η. (2006). Η σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φλογαΐτη, Ε. (2005). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσαφίδης, Κ, (*2000*). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Η σχολική κοινότητα γίνεται Ανάδοχη Μουσείου

Ευσταθίου Αναστασία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
MSc Επιστήμες της Αγωγής
anefstathi@hotmail.com

Βασιλόπουλος Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
pvasilop@otenet.gr

Αγγελακοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
aggelako_maria@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει μία καινοτόμο δράση «Υιοθεσίας» Λαογραφικού Μουσείου από το 2ο δημοτικό σχολείο Ακράτας τη σχολική χρονιά 2012 – 2013. Στο πλαίσιο της συμβολικής αυτής πράξης, το σχολείο συνεργάζεται με την τοπική κοινωνία, παράγοντας νέα γνώση. Εκπαιδευτικοί και μαθητές της σχολικής μονάδας γίνονται από κοινού ανάδοχοι του μουσείου και μέσα από εναλλακτικές βιωματικές δραστηριότητες δημιουργούν πολιτιστικά προϊόντα σε ένα νέο περιβάλλον μάθησης. Δημιουργείται μία πρωτότυπη μουσειοσκευή με ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό που προκύπτει από τις σχεδιασμένες και υλοποιημένες δραστηριότητες στην τάξη και στο χώρο του μουσείου. Δάσκαλοι και μαθητές προσφέρουν την εκπαιδευτική μουσειοβαλίτσα στο μουσείο σαν πολιτιστική παρακαταθήκη και σαν μια προσπάθεια προώθησης της επισκεψιμότητάς του.

Λέξεις - κλειδιά: Λαογραφικό μουσείο, μουσειοβαλίτσα, μουσειακή αγωγή

Εισαγωγή

Με τη θεώρηση ότι το σχολείο του 21ου αιώνα οφείλει να είναι **ανοιχτό στην κοινωνία**, να γίνεται **παραγωγός νέας γνώσης** αλλά και **δημιουργός πολιτισμού** σχεδιάστηκε, οργανώθηκε, υλοποιήθηκε με επιτυχία μια καινοτόμος δράση με εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική πράξη τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και την τοπική κοινωνία. Η καινοτόμος δράση πραγματοποιήθηκε στο 2ο δημοτικό σχολείο Ακράτας τη σχολική χρονιά 2012 – 2013. Αφορούσε πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο: «*Η Σχολική Κοινότητα Κραθίου... Ανάδοχη Μουσείου*» και κατατέθηκε στο τμήμα Πολιτιστικών Θεμάτων του νομού Αχαΐας.

Στο πλαίσιο των σύγχρονων μουσειοπαιδαγωγικών προσεγγίσεων, το σχολείο συναντά το μουσείο σε μία αμφίδρομη σχέση, όπου «η εκπαίδευση για το μουσείο» μετατρέπεται σε «εκπαίδευση μέσω του μουσείου» (Hooper –Greenhill, 1994). Η καινοτόμος δράση αντιμετωπίστηκε εξαρχής σαν ένα νέο περιβάλλον μάθησης που εμπλέκει στο σύνολό της ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Βασίζεται, δε στη θεμελιώδη αρχή της θεωρίας «Μάθησης μέσω Σχεδιασμού» (Νέα Μάθηση, χ.η.), όπου θέλει τον εκπαιδευτικό να δρα με πολλαπλούς ρόλους και το μαθητή ερευνητή και ενεργό συμμέτοχο στις δράσεις αυτές.

Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών εστιάζεται τόσο στη διαχείριση των πληροφοριών, που αποτελεί «οριζόντιο στόχο του Προγράμματος» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003, σελ. 3770) μέσα από ποικίλες, κειμενικές (γλωσσικές δραστηριότητες) και μη (παιγνιώδεις δραστηριότητες), πηγές (τα εκθέματα του Λαογραφικού Μουσείου Παραλίας Πλατάνου), όσο και στην αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών και το μετασχηματισμό τους σε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον με σκοπό την παραγωγή πολιτιστικών προϊόντων. Το παιδί ως θεατής, όπως υποστηρίζει ο Gardner στη θεωρία της πολλαπλής ευφυΐας, (Gardner, 1983) εμψυχώνεται από τον εκ-

παιδευτικό να απορήσει, να πειραματιστεί με τα εκθέματα ως πηγές πληροφοριών, να ενταχθεί σε κοινότητες μάθησης που θα το οδηγήσουν στην ανακάλυψη νέων εμπειριών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην καινοτόμο δράση

Σε πρώτο επίπεδο ο εκπαιδευτικός γίνεται εμπνευστής της δράσης, στη συνέχεια πρωταγωνιστής, αφού αναλαμβάνει κυρίαρχο ρόλο στο σχεδιασμό μουσειοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάδειξη και αξιοποίηση της πολιτιστικής τοπικής κληρονομιάς, σύμφωνα με τα νέα διδακτικά μοντέλα της Μουσειακής αγωγής (Νάκου, 2001).

Κατά δεύτερον, ο εκπαιδευτικός γίνεται συντονιστής παιδαγωγικών δράσεων μέσα κι έξω από τη σχολική τάξη, συνεργάζεται με συναδέλφους δασκάλους της πράξης στη σχολική μονάδα. Εμπλέκει τους τοπικούς φορείς στο μαθησιακό ταξίδι με απώτερο στόχο την **παραγωγή νέας γνώσης** μέσα από τα παραγόμενα **πολιτισμικά προϊόντα**. Σε μια προσπάθεια καλλιέργειας της δημιουργικής έκφρασης και των ίδιων των εκπαιδευτικών, η προσπάθεια αυτή συνεισφέρει στη βελτίωση της διδακτικής πράξης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι μαθητές δεν διδάσκονται δομές, σκέψεις ή νοηματικά μοντέλα κατανόησης του κόσμου, αλλά συμμετέχουν σε περιβάλλοντα-πλαίσια, που είναι ήδη δομημένα. Η μάθηση είναι τόσο η διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα του συγκερασμού της δραστηριότητας, του περιβάλλοντος-πλαισίου και της κουλτούρας μέσα στην οποία πραγματοποιείται (Lave & Wenger, 1991). Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει με αυτόν τον τρόπο στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας της μάθησης και συνεργασίας, μιας κουλτούρας συμμετοχικότητας που χαρακτηρίζει το νέο σχολείο σε διεθνές επίπεδο.

Σκοπός -Στόχοι της Καινοτόμου Δράσης

Η δράση δομείται πάνω σε σαφείς γνωστικούς, παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους. Βασικός σκοπός της καινοτόμου δράσης ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν βιώματα μέσα από τη συνάντησή τους με τα εκθέματα του μουσείου και να δομήσουν γνώσεις μέσω της αλληλεπίδρασής τους με αυτά. Οι Βασικές Αρχές πάνω στις οποίες οικοδομήθηκε η δράση για τους μαθητές ήταν:

- *Η αναγνώριση των συναισθημάτων που προκύπτουν βιωματικά μέσα απ΄ το θεατρικό παιχνίδι.*
- *Η αναγνώριση της διαφορετικής πολιτισμικής κληρονομιάς και ο σεβασμός στην Ετερότητα.*
- *Η ενεργοποίηση των αισθήσεων, της φαντασίας και της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών με στόχο την παραγωγή πρωτότυπων ιδεών και προϊόντων.*
- *Η εξοικείωση των μαθητών στην παρατήρηση και μελέτη του πεδίου (μουσείο) στο σύνολό του.*
- *Οι πολυμορφικές προσεγγίσεις των μουσειακών εκθεμάτων μέσα από διαδραστικές, βιωματικές και άλλες σύγχρονες δράσεις και εκπαιδευτικές δραστηριότητες.*
- *Η γνωριμία με τον διαφορετικό τρόπο και την ποιότητας ζωής, η επαφή με την παράδοση του τόπου, τα ήθη και τα έθιμα μιας άλλης εποχής.*
- *Η διαθεματική σύνδεση γνωστικών αντικειμένων με στόχο την κατανόηση της πολιτιστικής αξίας των εκθεμάτων μιας άλλης εποχής, στη σύγχρονη εποχή.*

Η καινοτόμος δράση που προτείνεται, στόχο είχε *Γνωστικά* οι μαθητές:

- *να αντιληφθούν το μουσείο ως χώρο διαφύλαξης κι ερμηνείας της υλικής και άυλης κληρονομιάς.*
- *να εξοικειωθούν με την εκφορά του προφορικού δημόσιου λόγου, κατά την παρουσίαση των τελικών παραγόμενων προϊόντων σε ανοιχτή εκδήλωση.*
- *να ασχοληθούν σε βάθος με τη χρήση της γλώσσας, εμπλεκόμενοι σε γλωσσικές δραστηριότητες.*
- *να αποκτήσουν λεξιλόγιο για τον εμπλουτισμό του γραπτού και προφορικού λόγου.*

Στο *Συναισθηματικό* τομέα. οι μαθητές:

- *να αισθανθούν χαρά και ευχαρίστηση μέσα από τη διαδικασία διερεύνησης της λειτουργίας του μουσείο.*
- *να αναπτύξουν το αισθητικό τους κριτήριο και να υιοθετήσουν θετική στάση στα έργα των ανθρώπων μέσα στο χρόνο.*

Σε *Ψυχοκινητικό* επίπεδο:

- *Να καλλιεργηθεί το συνεργατικό πνεύμα και να μπορούν να εκτιμούν τη σημασία που έχει η συνεργασία των ανθρώπων για την επίτευξη κοινών στόχων σε κάθε επίπεδο της ζωής τους.*

Το τι και το πώς της δράσης

Η δράση πραγματοποιήθηκε σε μια σχολική κοινότητα της επαρχίας με μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών μαθητών (45%), όπου πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών- συντονιστών ήταν το θετικό παιδαγωγικό κλίμα, η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση νέας γνώσης. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003,σελ. 3775), εξάλλου, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς της πράξης να προσεγγίσουν με νέες διδακτικές πρακτικές τη γλώσσα, με παιγνιώδεις δραστηριότητες, πρακτικές που βασίζονται σε μεθόδους ενεργητικής και βιωματικής απόκτησης της γνώσης.

Στο πρόγραμμα ενεπλάκησαν και οι 102 μαθητές του σχολείου με τη βοήθεια των δασκάλων τους (7) και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (Αγγλικών, Φυσικής Αγωγής, Μουσικής). Η εφαρμογή του προγράμματος αφορούσε όλες τις τάξεις του σχολείου από την Α΄ έως την Στ΄ ενώ για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων αξιοποιήθηκε η ώρα της Ευέλικτης Ζώνης.

Η παρούσα εργασία περιέχει χαρακτηριστικά μελέτης πεδίου. Μέσα από την επίσκεψη στο μουσείο μεγιστοποιείται το πεδίο των ερεθισμάτων τα οποία διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μελέτη. Έτσι, το μουσείο ως τόπος πολιτισμικής αναπαράστασης προάγει την «εκπαίδευση του βλέμματος» (Χρυσουλάκη , 1997), που σε φαντασιακό επίπεδο ωθεί το παιδί να διεισδύσει στα χαρακτηριστικά μιας άλλης εποχής. Επιτρέπει στο παιδί να βιώσει την αίσθηση της ανακάλυψης μέσα στο μουσείο, το οποίο αποτελεί πεδίο δράσης και έρευνας. Μέσα από εναλλακτικές δράσεις που συνδυάζουν γλωσσικές, ιστορικές, μαθηματικές και φιλαναγνωστικές βιωματικές δραστηριότητες, οι μαθητές γνωρίζουν, συγκρίνουν, αξιοποιούν τις πληροφορίες χρησιμοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους.

Διαδικασία - Βήματα Υλοποίησης

Οι δάσκαλοι, με αφορμή τα αντικείμενα του μουσείου, σχεδιάζουν παιδαγωγικές δραστηριότητες βασισμένες στις σύγχρονες μουσειοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις. Συνεργάζονται με βάση την αρχική ιδέα της αναδοχής, σχεδιάζουν βήμα βήμα τη δράση, τη χωρίζουν σε στάδια υλοποίησης κι αναλαμβάνει ο καθένας το δικό του τομέα ανάλογα με την τάξη που έχει.

Για την επίτευξη των στόχων η δράση χωρίστηκε σε τρεις φάσεις: Συγκεκριμένα, το οργανόγραμμα είχε ως εξής:

Α) Πριν την Επίσκεψη. Βασικό στάδιο κάθε νέας διδακτικής προσέγγισης είναι η αφόρμηση των μαθητών πάνω στη γνωστική παρέμβαση που επιχειρείται. Μέσα από την αναζήτηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας και των νοητικών αναπαραστάσεων δημιουργείται ένα πλαίσιο ώστε οι μαθητές να «πάνε να συναντήσουν την τέχνη». Σήμερα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην προετοιμασία των μαθητών, πριν την επαφή τους με το μουσείο (Hooper – Greenhill, 1994). Οι μαθητές εξοικειώνονται νοερά με την έννοια του μουσείου που θα επισκεφθούν και ανασύρουν μνήμες, προκειμένου το παλιό βίωμα να συναντήσει το καινούριο και από κοινού να χαράξουν μία πορεία μετάβασης του μαθητή στην ολοκληρωμένη γνώση.

Οι δάσκαλοι για να διευκολύνουν τη μετάβαση αυτή, σχεδιάζουν δραστηριότητες στην τάξη. Τέτοιες είναι: Αφήγηση παραμυθιών, τραγούδια, παραγωγή γραπτού λόγου, έρευνα σε συλλογές, δημιουργία ερωτηματολογίων.

Β) Κατά την επίσκεψη. Το μουσείο προσεγγίζεται ως ιστορικός χώρος μέσα από μεθοδευμένες παιδαγωγικές δράσεις, που βοηθούν τα παιδιά στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στην ιστορία του τόπου τους. Μέσω της βιωματικής διαδικασίας οι μαθητές αποκτούν ιστορική συνείδηση, ενώ παράλληλα επιτυγχάνονται δύο βασικές μαθησιακές λειτουργίες: το κίνητρο και την ψυχαγωγία. Το παιδί αναπτύσσει μ’ αυτόν τον τρόπο τη νοητική και γνωσιακή του δομή μέσα από την αυθόρμητη έκφραση και δράση. Ο Piaget (2000) στέκεται ιδιαίτερα στη σημασία του παιχνιδιού που μπορεί να εμπνεύσει και να αξιοποιήσει τον πηγαίο αυθορμητισμό του παιδιού, παντρεύοντας τη φαντασία με το νου και βοηθώντας το παιδί να ανακαλύψει πράγματα με το δικό του τρόπο και στο δικό του ρυθμό.

Οι μαθητές μεταβαίνουν στο χώρο του μουσείου με τους δασκάλους τους και δρουν σε ρόλο ερευνητή κάνοντας μελέτη στο πεδίο: Γίνεται ξενάγηση στο μουσείο από ηλικιωμένους κατοίκους, που λειτουργούν ως άνθρωποι- κλειδιά, μεταφέροντας τις γνώσεις τους σχετικά με τα εκθέματα και τη χρήση τους σε άλλες εποχές. Οι μαθητές τούς παίρνουν συνέντευξη. Οι μαθητές συμπληρώνουν φύλλα εργασίας, παίζουν στο χώρο, φωτογραφίζουν και βιντεοσκοπούν.

Γ) Μετά την επίσκεψη. Στο στάδιο αυτό δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα για αυτενέργεια και έκφραση. Πρόκειται για μία αξιολογική διαδικασία, κατά την οποία διαφαίνεται η ανταπόκριση του μαθητή στο διδακτικό τρίπτυχο (αφόρμηση – διάδραση – παραγωγή) που προτείνει ο εκπαιδευτικός. Κάνουμε λόγο για το στάδιο αποτίμησης της νέας μάθησης, όπου το παιδί γίνεται μέτοχος στην καινοτομία. Οι μαθητές αξιοποιούν την εμπειρία από

την επίσκεψη στο μουσείο, συνθέτοντας πίσω στην τάξη πολυτροπικά κείμενα, δημιουργώντας πολιτιστικά προϊόντα και συμμετέχοντας σε παιχνίδια ρόλων . Έτσι, επιτυγχάνεται η οργανική σύνδεση της σχολικής με τη μουσειακή εκπαίδευση (Βούρη, 2002). Οι μαθητές συμπληρώνουν ερωτηματολόγια αποτίμησης της επίσκεψης και φύλλα εργασίας τα οποία περιλαμβάνουν γλωσσικές δραστηριότητες (παραγωγή γραπτού λόγου, περιγραφή αντικειμένων, δημιουργία φανταστικών ιστοριών) σχεδιασμένες στο επίπεδό τους.

Παιδαγωγικό Υλικό

Στο πλαίσιο της δράσης παρήχθη παιδαγωγικό υλικό, το οποίο παραδόθηκε στο μουσείο, ώστε να αξιοποιηθεί από άλλα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί επεξεργάστηκαν τα δεδομένα από τα φύλλα εργασίας, αξιοποίησαν τις προτάσεις των μαθητών και τα μετέτρεψαν σε νέα γνώση. Με την κατασκευή μιας ιδιαίτερης μουσειοσκευής, επέστρεψαν στο σύνολό του το παραγόμενο υλικό ανατροφοδοτικά στο μουσείο. Η μουσειοβαλίτσα περιλαμβάνει:

- *Δημιουργία επιτραπέζιων παιχνιδιών: παιχνίδια μνήμης και αντιστοίχισης με καρτέλες, διαδραστικά παιχνίδια.*
- *Φύλλα εργασίας με οδηγίες για παιχνίδια ρόλων στο χώρο του μουσείου.*
- *Φύλλα εργασίας με γλωσσικές δραστηριότητες: κρυπτόλεξα, εικονόλεξα, λεξικό εκθεμάτων και μαθηματικές δραστηριότητες: εικαστικές αποτυπώσεις συμμετρικών σχημάτων και μοτίβων. Ερωτηματολόγια – Συνεντεύξεις.*
- *Παραμύθια – Τραγούδια.*
- *Ενημερωτικά φυλλάδια για τους επισκέπτες στο μουσείου στα αγγλικά και τα ελληνικά.*
- *Φωτογραφικό υλικό και ταινίες μικρού μήκους με τα εκθέματα.*
- *Μικρογραφία αργαλειού για την αναπαράσταση της τέχνης της ύφανσης και κούκλες για τη δραματοποίηση σκηνών καθημερινότητας παλιότερων εποχών.*

Το εκπαιδευτικό υλικό που προέκυψε έχει παιδαγωγική αξία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που θα επισκέπτονται το μουσείο. Η μουσειοσκευή που το περιέχει μπορεί να αξιοποιείται: ως δανειστική εκπαιδευτική βαλίτσα, ως πρότυπο και αναπαραγόμενο κατά φάση υλικό, ως υπόδειγμα και παράδειγμα για την παραγωγή ανάλογου κατά περίπτωση υλικού.

Ευελπιστούμε η μουσειοσκευή με το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό, μέσω της διάχυσης, να αποφέρει οφέλη μακροπρόθεσμα στα σχολεία που θα επισκέπτονται το μουσείο.

Αξιολόγηση

Τόσο κατά το σχεδιασμό όσο και κατά την υλοποίηση και εφαρμογή της δράσης μέσα κι έξω από την σχολική τάξη η αξιολόγηση συμπεριέλαβε «πολλαπλές φωνές», όπως αναφέρεται στη διαδικασία αξιολόγησης στο μοντέλο «Μάθηση μέσω Σχεδιασμού[i]». Η κατάθεση των εμπειριών και των βιωμάτων των μαθητών σε κάθε στάδιο νοηματοδότησε τη μάθησή τους και εμπλαισίωσε τη νέα γνώση μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες (Βοσνιάδου, 2001). Η δράση στο σύνολό της διαπνέεται από διάφορες μορφές αξιολόγησης:

Α) Αρχική αξιολόγηση: Ερωτηματολόγια που σαν στόχο είχαν τη διερεύνηση και την ανάδειξη του επιπέδου της προϋπάρχουσας γνώσης. Επικεντρώθηκαν στις όποιες διαστάσεις του

θέματος, όπως για παράδειγμα η ερμηνεία λαογραφικών στοιχείων ως μέσου για την ¨ανακάλυψη¨ του τρόπου ζωής μιας άλλης εποχής ή η χρήση και η χρησιμότητα των εκθεμάτων του μουσείου, καθώς και η σημασία τους στο χωροχρόνο. Τα ερωτηματολόγια λειτούργησαν ως μέσα αξιολόγησης σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται αρχική αξιολόγηση ενώ παράλληλα αποτέλεσαν την εισαγωγή και συνέθεσαν τις προϋποθέσεις προγραμματισμού μελλοντικών δράσεων και δραστηριοτήτων.

Β) Ενδιάμεση - Ανατροφοδοτική αξιολόγηση: Με την ολοκλήρωση κάθε φάσης υλοποίησης του προγράμματος - πριν, κατά και μετά την επίσκεψη στο μουσείο - σχεδιάστηκαν δραστηριότητες που στόχευαν σε μια ενδιάμεση αξιολόγηση διαμορφωτικού χαρακτήρα και αποσκοπούσαν στην επιλογή των κατάλληλων παραγόμενων προϊόντων για τη δημιουργία εκπαιδευτικού πακέτου με την ολοκλήρωση της δράσης. Ειδικά φύλλα εργασίας σε όλα τα ηλικιακά επίπεδα που αξιολογούσαν τις δράσεις κάθε φάσης, όπως για παράδειγμα φύλλα παρατηρήσεων και σχολιασμών που αποδελτίωναν συνεντεύξεις από ειδικούς είχαν σα στόχο να αξιολογήσουν ως αποτέλεσμα τις μαθητικές παραγωγές κάθε ενότητας και να τροφοδοτήσουν δράσεις και δραστηριότητες επόμενων φάσεων. Στη συνέχεια, σε τακτικές συνεδρίες του συλλόγου διδασκόντων, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί επεξεργάζονταν το υλικό, αντάλλασσαν απόψεις, ανατροφοδοτούνταν και διαμόρφωναν το τελικό (για κάθε φάση) παραγόμενο προϊόν.

Γ) Τελική αξιολόγηση: Με την ολοκλήρωση του προγράμματος, μια σειρά διαφορετικών προσεγγίσεων αξιολόγησαν τελικά τη δράση στο σύνολό της: Ειδικά φύλλα εργασίας σχεδιάστηκαν με σκοπό την αξιοποίηση βασικών δομικών στοιχείων διαφορετικών επικοινωνιακών καταστάσεων. Βιωματικά παιχνίδια και ασκήσεις θεατρικού παιχνιδιού βοήθησαν στη διαισθητική αντίληψη της υπό ανίχνευση παραδοσιακής πραγματικότητας. Παιχνίδια λειτούργησαν ως μέσα αξιολόγησης. Παρουσίαση της δράσης σε ειδική εκδήλωση - αφιέρωμα στο χώρο που στεγάζεται το μουσείο και είχε σαν αποτέλεσμα την αξιολόγηση του εγχειρήματος από όλους τους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Η προσπάθεια αξιολογήθηκε και επιτεύχθηκε η προώθηση της επισκεψιμότητας του μουσείου από το Τμήμα Πολιτιστικών Θεμάτων Ν. Αχαΐας, που εντάσσει το Λαογραφικό Μουσείο Παραλίας Πλατάνου «στις πολιτιστικές διαδρομές του νομού» (Τμήμα Πολιτιστικών Θεμάτων Ν. Αχαΐας, 2013).

Αποτίμηση

Η αποτίμηση που επιχειρείται έχει θετικά αποτελέσματα για τους εμπλεκόμενους σε όλα τα επίπεδα. Ένας από τους στόχους μας ήταν να κάνουμε τους μαθητές μας «συνταξιδευτές» στη γνώση σε ένα σχολείο, που να έχει νόημα γι’ αυτούς. Οι διαδικασίες που παρουσιάστηκαν στην εισήγηση αποτέλεσαν για εμάς διδακτικές επιλογές που νοούνται ως «ενεργές διαδικασίες πολιτισμικής διεπίδρασης και αναδημιουργίας», σύμφωνα με το μοντέλο των Πολυγραμματισμών (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 1997).

Απώτερος στόχος μας ήταν η συνολική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας μέσα από τη συνεργασία, τη συλλογικότητα και τις από κοινού δράσεις που ενέπλεξαν στο μαθησιακό τρίγωνο τους δασκάλους, τους μαθητές και την τοπική κοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας ανταποκρίθηκαν στην πρόκληση για ένα σύγχρονο συνεργατικό σχολείο, θέ-

λοντας τους μαθητές τους αυριανούς πολίτες μιας κοινωνίας που θα συμμετέχουν στην αλλαγή της.

Καταφέραμε να επιτύχουμε την αγαστή συμπόρευση όλων των εμπλεκομένων στο μαθησιακό πεδίο, ενθαρρύνοντας τη μάθηση μέσα από δραστηριότητες με χρήση νέων τεχνολογιών, με ενεργητική συμμετοχή και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, όπως καθορίζουν τα παιδαγωγικά αιτήματα των θεωριών του εποικοδομητισμού και των κοινωνιογνωστικών θεωρήσεων (Vygotsky, 1978/1997).

Οι εκπαιδευτικοί σε ρόλο σχεδιαστή νέων περιβαλλόντων μάθησης κατάφεραν να δημιουργήσουν νέα γνώση μέσα από τα πολιτιστικά προϊόντα που παρήγαν οι μαθητές. Η οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από την πρότασή μας συνδράμει στην ολοκλήρωση της ολότητας του παιδιού, στο χτίσιμο της κοινωνικής του προσωπικότητας στους κόλπους ενός σχολείου όχι της αποστήθισης και της ξερής γνώσης αλλά του ενδιαφέροντος.

Η καινοτόμος δράση πέτυχε κι έναν άλλο στόχο. Να εμπλέξει τους μαθητές στη διαδικασία της διερεύνησης νέων γνωστικών πεδίων. Οι μαθητές εστίασαν την έρευνά τους στο παρελθόν, ανέτρεξαν στην τοπική ιστορία, συμμετείχαν σε βιωματικές δράσεις, δούλεψαν στη βάση της Διαθεματικής προσέγγισης.

Οδεύοντας προς την ολοκλήρωση του προγράμματος «Υιοθεσίας» μετά από έξι μήνες εργασίας, η σχολική κοινότητα παρουσίασε την καινοτόμο ιδέα σε ανοικτή εκδήλωση με πρωταγωνιστές τα παιδιά, τα οποία ζωντάνεψαν τον πολιτισμό του παρελθόντος μέσα από θεατρικά δρώμενα, παραδοσιακούς χορούς και τραγούδια, αναδεικνύοντας τη δουλειά του σχολείου.

Σήμερα το αίτημα της πολιτιστικής αγωγής (Wojnar , 1996,σελ. 182) στοχεύει στην ανάδειξη του σχολείου της προσφοράς στο πολιτισμικό γίγνεσθαι. Μέσα από τη δράση μας επιτύχαμε μια Παιδεία του Ανθρωπισμού αλλά και την Παιδεία του Πολίτη προς όφελος της κοινωνίας (Citizenship Education). Ένα σχολείο που οι εκπαιδευτικοί του ως παιδαγωγοί του «νέου» καταφέρνουν, σε αντίθεση με τους δίσεκτους καιρούς, να αναπτύσσουν τα συνεργατικά μοντέλα μάθησης, να υψώσουν γέφυρες συνάντησης και διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας μα το κυριότερο ανάμεσα στο παρελθόν και το μέλλον.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Πηγές

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). Διαχείριση πληροφορίας (σελ. 3770). (ΦΕΚ.303, 13/3/2003, τ. Β΄).

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). Λογοτεχνία (σελ. 3775). (ΦΕΚ.303, 13/3/2003, τ. Β΄).

Η εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο. (χ.η.). Σημειώσεις ψυχολογίας. Ανακτήθηκε 26 Ιανουαρίου 2014, από http://paroutsas.jmc.gr/psycho.htm

Νέα Μάθηση: Μετασχηματιστικοί μηχανισμοί για την Παιδαγωγική και την Αξιολόγηση. (χ. η.). Παρουσιάζοντας το Πρόγραμμα Μάθηση μέσω Σχεδιασμού. Ανακτήθηκε 26 Ιανουαρίου 2014, από http://neamathisi.com/learning-by-design

Τμήμα Πολιτιστικών Θεμάτων Ν. Αχαΐας, (2013). Πολιτιστικές διαδρομές: Μουσεία και πολιτιστικοί φορείς. Ανακτήθηκε 26 Ιανουαρίου 2014, από http://users.sch.gr/akoufou/autosch/joomla15/

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

Βοσνιάδου, Στ. (2001). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO. Ανακτήθηκε 26 Ιανουαρίου 2014, από

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac07gr.pdf

Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E.(2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. Άρθρο που παρουσιάστηκε στο Γ΄ Διεθνές Συνέδριο για τα Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία της Παιδαγωγικής Εταιρείας, 20-22 Νοεμβρίου 2009. Ανακτήθηκε 26 Ιανουαρίου 2014, από http://neamathisi.com/learning-by-design/references

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Βούρη, Σ. (2002). Μουσείο και συγκρότηση εθνικής ταυτότητας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή (σελ. 55-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νάκου, Ε. (2001). Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Αθήνα: Νήσος.

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1985). Εξελικτική ψυχολογία: Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση: Σχολική ηλικία (Τόμ. Γ΄). Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Piaget, J. (2000). Περί Παιδαγωγικής. Σαμαρτζή, Σ. (Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Wojnar, I. (1996). Μόρφωση και Πολιτιστική Αγωγή. Στο Α. Κοσμόπουλος, Α. Υφαντή & Ν. Πετρουλάκης (Επιμ.), Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη (σελ. 178 – 187). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χρυσουλάκη, Σ. (1997). Ο εκπαιδευτικός ρόλος του Μουσείου. Στο Μουσείο και Σχολείο: 5ο Περιφερειακό Σεμινάριο, Απρίλιος 1997 (σελ. 13-15). Καλαμάτα: ΥΠ.ΠΟ – ΥΠ.Ε.Π.Θ – ICOM.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Gardner, H. (1983.) Frames of Mind: The Theory of multiple intelligences. New York:Basic Books.

Hooper – Greenhill, E. (1994). Museum and Gallery Education. London: Leicester University Press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge: University of Cambridge Press.

Vygotsky, L. S. (1997). Interaction between learning and development. Reprinted in: M. Gauvain & M. Cole (eds), Readings of the development of children (p.p. 29-36). New York WHO. Freeman and Company. (Το πρωτότυπο έργο δημοσιεύτηκε το 1978).

Ηλεκτρονικά ημερήσια σχέδια διδασκαλίας για τη γλώσσα της Α΄ Δημοτικού Κοινωνιο-ψυχολογική προσέγγιση

Μπαγιόκας Γρηγόρης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας Ψυχολογίας
bayiokas@gmail.com

Περίληψη

Τα εν λόγω ημερήσια σχέδια διδασκαλίας για τη γλώσσα της Α' Δημοτικού, προσφέρουν: τη δυνατότητα μέτρησης οκτώ μεταβλητών που αφορούν τους στόχους και τη διαθεματικότητα, καθώς επίσης και την καταγραφή άλλων οκτώ μεταβλητών οι οποίες σχετίζονται με τη μεθοδολογία και την πορεία του μαθήματος.. Τα εν λόγω σχέδια διδασκαλίας διαμορφώθηκαν κατά το χρονικό διάστημα: Σεπτέμβριος 2012 - Φεβρουάριος 2013, βασιζόμενα στο θεωρητικό πλαίσιο της κοινωνικής ψυχολογίας και πλαισιώθηκαν από 23 παιχνίδια για την αυτοεκτίμηση και για τη διαχείριση του θυμού, καθώς και από τη χρήση Τ.Π.Ε.

Σε μία σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα η διάδοση του παρούσας εργασίας δύναται, ενδεχομένως, να προσφέρει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων να γνωρίσουν ένα πειραματικό χρηστικό εργαλείο, το οποίο επιχειρεί να συνδυάσει θεωρία και πράξη με κύριο υπόβαθρο το θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνικής Ψυχολογίας, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη των γνώσεων, των δεξιοτήτων, της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας και της δημιουργικής φαντασίας του μαθητή.

Λέξεις - κλειδιά: Ημερήσια σχέδια διδασκαλίας, παιχνίδια αυτοεκτίμησης, παιχνίδια διαχείρισης θυμού, χρήση Τ.Π.Ε., κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση.

Εισαγωγή

Αναλαμβάνοντας την επιτέλεση διδακτικού έργου σε τμήμα της Α΄ τάξης (Α3) του 11ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά για το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013 ως δάσκαλος, δημιουργήθηκε η αναγκαιότητα της οργάνωσης της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας σε ημερήσια βάση με σχέδια διδασκαλίας ηλεκτρονικής μορφής. Το κάθε ένα σχέδιο, από το πρώτο μέχρι και το τελευταίο, δομείται από δεκαέξι μεταβλητές και πλαισιώνεται σε αρκετές περιπτώσεις με παιχνίδια αυτοεκτίμησης και διαχείρισης θυμού και με αξιοποίηση κατάλληλων λογισμικών προγραμμάτων.

Ειδικότερα, τέσσερις μεταβλητές αφορούν τους στόχους (γνωστικούς, συναι-σθηματικούς, κοινωνικούς, μεταγνωστικούς), για τη διαμόρφωση των οποίων συνυπολογίστηκε η στοχοθεσία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδιών (Α.Π.Σ. & Δ.Ε.Π.Π.Σ.), εισάγοντας, παράλληλα, όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, ορισμένα στοιχεία καινοτομίας εμπνευσμένα από μία Κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση.

Τέσσερις μεταβλητές, επίσης, αφορούν τη διαθεματικότητα (χώρος, χρόνος, διαφορετικότητα, χρήση μαθηματικών στην καθημερινή ζωή). Οι μεταβλητές του χώρου και του χρόνου επιλέχθηκαν, επειδή η πληρέστερη αντίληψη και εμπέδωσή τους αποτελεί θεμελιώδες συστατικό της κατανόησης της κοινωνιοψυχολογικής πραγματικότητας (Μαντόγλου, 2005). Η

μεταβλητή της διαφορετικότητας, επειδή συμβάλλει στην πρόσληψη και αποδοχή της διαρκούς αλλαγής της σημερινής πολυπολιτισμικής πραγματικότητας (Χρυσοχόου, 2005). Τέλος, η μεταβλητή της χρήσης των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή επιλέχθηκε, επειδή διευκολύνει την επαρκή κατανόηση της συνέχειας των αριθμών από το 1 μέχρι και το 20, έτσι ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές ιδιαίτερη ευχέρεια και ταχύτητα στη δεξιότητα της αρίθμησης από το 1 μέχρι το 20, αλλά και από το 20 μέχρι το 1.

Ακολούθως, δύο μεταβλητές αφορούν τη μεθοδολογία (τεχνικές, μεθοδολογικά βήματα), στις οποίες καταγράφονται οι βασικότερες μεθοδολογικές επιλογές που επιλέχθηκαν για την υλοποίηση του σχεδίου διδασκαλίας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι από τις χρησιμοποιούμενες τεχνικές σε κάθε μάθημα, π.χ.: καταιγισμός ιδεών, ομάδες εργασίας, ερωτήσεις, εικασία, χρήση λεξικού και ηλεκτρονικής μορφής, δεν καταγράφεται, για λόγους μη επαρκούς χωρητικότητας εντός της σελίδας του σχεδίου διδασκαλίας, το σύνολο αυτών των τεχνικών και των μεθοδολογικών βημάτων, αλλά τουλάχιστον οι βασικότερες επιλογές σε κάθε μάθημα.

Τέλος, έξι μεταβλητές αφορούν την πορεία του μαθήματος (προετοιμασία, παρουσίαση, εφαρμογή, ανακεφαλαίωση, αξιολόγηση, ανάθεση εργασιών) για τον προσανατολισμό και την επαρκή διαχείριση του εκάστοτε σχεδίου διδασκαλίας.

Επίσης, προκειμένου να επιτύχουμε την αυτοτελή ανάπτυξη του κάθε σχεδίου εντός μίας σελίδας, επιλέξαμε την οριζόντια διάταξη της σελίδας σε έγγραφο Excel. Θα σημειώσουμε, επίσης, ότι οι μεταβλητές των στόχων αλλά και της διαθεματικότητας διατυπώνονται κυρίως υπό μορφή ερωτημάτων. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα της μετέπειτα εύχρηστης μέτρησης των παραπάνω μεταβλητών. Δηλαδή, την κωδικοποίησή τους στο Excel, και τη στατιστική επεξεργασία τους στο πρόγραμμα SPSS. Έτσι, μπορεί να μετρηθεί με ποσοτικούς δείκτες ο βαθμός επίτευξης της εκάστοτε μεταβλητής η οποία αφορά τους στόχους και τη διαθεματικότητα: 1=άριστα, 2=πολύ καλά, 3=καλά, 4=σχεδόν καλά.

Η επιλογή και επεξεργασία των παραπάνω μεταβλητών έχει ως επιδίωξη, με-ταξύ άλλων, αρχικά την εξήγηση (Doise, 2005, σ. 17-18), και περαιτέρω την προσέγγιση αλλά και την ανάπτυξη της συμπεριφοράς των μαθητών σε: ενδο-ατομικό, διατομικό, κοινωνικό-διομαδικό και ιδεολογικό επίπεδο. Ακόμα, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι το εν λόγω τμήμα (Α3) της Α΄ τάξης διαθέτει στοιχεία πολυπολιτισμικής ομάδας, από τη στιγμή που αποτελείται από μαθητές με καταγωγή από επτά διαφορετικές χώρες (Ελλάδα, Κούβα, Ινδονησία, Λευκορωσία, Αρμενία, Αλβανία, Ρουμανία). Πιο συγκεκριμένα, η πλειονότητα των μαθητών αμιγούς ελληνικής καταγωγής (2/3 του συνόλου των μαθητών: 14 μαθητές), πλαισιώνεται από μαθητές με διαφορετική καταγωγή. Και σύμφωνα με τις θέσεις του Moscovici (1989), το «χρυσό» κομμάτι της εκάστοτε κοινότητας (εδώ της σχολικής τάξης) είναι η ύπαρξη των μειονοτήτων. Οι μειονότητες είναι αυτές που προκαλούν τις αναγκαίες αλλαγές τις οποίες έχει ανάγκη η κοινωνία, έτσι ώστε να προσαρμόζεται με επιτυχία στη διαρκή αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας. Δηλαδή, υπό το βλέμμα μιας κοινωνιο-ψυχολογικής οπτικής, θα πρέπει εντός της σχολικής πραγματικότητας να δημιουργούμε συνθήκες δημιουργικής κοινωνικοποίησης, συνεργασίας και αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της τάξης, προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση της ποιότητας της ζωής των μαθητών σε ατομικό αλλά και σε ομαδικό επίπεδο.

Κατανοώντας τη σημαντικότητα διάρθρωσης της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών

Διαθέτοντας την εμπειρία της φοίτησης σε γερμανικά και ελληνογερμανικά σχολεία ως μαθητής δημοτικού κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 σε περιοχές της πρώην Δυτ. Γερμανίας, προέκυψε το βίωμα της μειονοτικής ή και παρεκκλίνουσας αντιμετώπισης από μια μερίδα της πλειοψηφίας των γηγενών μαθητών και κατοίκων.

Στον αντίποδα, μία άλλη σημαντική πραγματικότητα που επίσης υπήρξε βίωμα, ήταν η προσπάθεια καλλιέργειας της ομαδικής συνεργασίας κατά τη διαδικασία της μάθησης από την πρώτη κιόλας τάξη του δημοτικού σε σχολείο του Μονάχου.

Έτσι, διανύοντας σήμερα μία εποχή υπέρμετρου ατομικισμού, πέρα από τις γνώσεις και τις δεξιότητες, είναι, πιθανότατα, πρώτιστη ανάγκη το να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική-ομαδική δυναμική εντός της σχολικής τάξης.

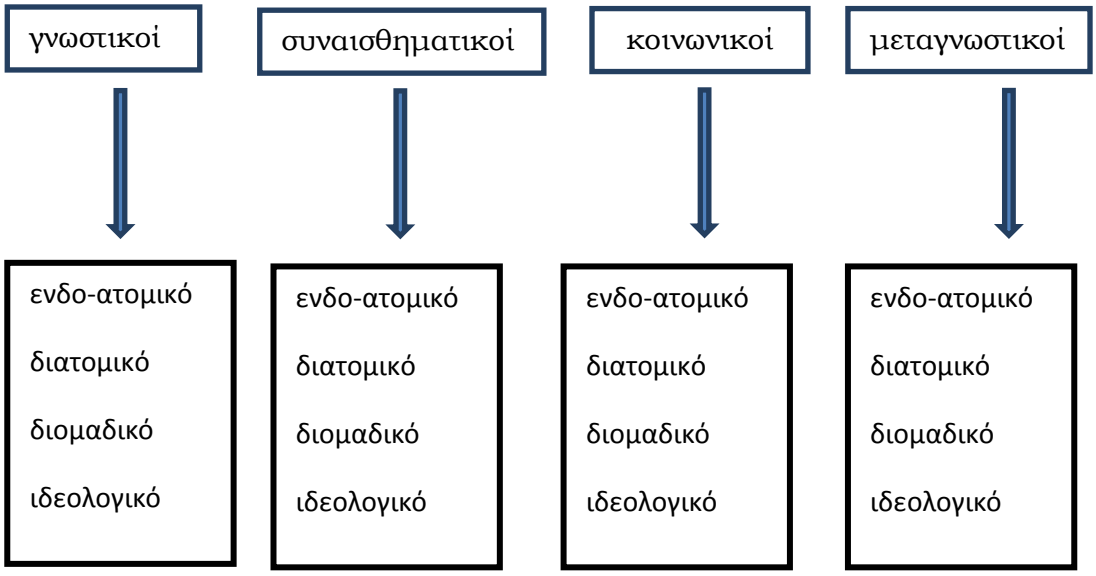
Στην εν λόγω κοινωνιοψυχολογική οπτική συνέβαλαν καθοριστικά οι θέσεις του Doise (2005), για την απόπειρα ανάλυσης-εξήγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς από κοινωνικούς επιστήμονες στα τέσσερα επίπεδα: ενδοατομικό, διατομικό, διομαδικό-κοινωνικό και ιδεολογικό.

Σύμφωνα με τον Doise, οι ενδοατομικές διεργασίες αφορούν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο (σ.σ. εδώ μαθητής) οργανώνει την εμπειρία του από το κοινωνικό περιβάλλον. Οι διατομικές αναπτύσσονται ανάμεσα σε άτομα που θεωρούνται επικοινωνιακά ανταλλάξιμα, δηλαδή με την λειτουργία αμφίδρομης σχέσης πομπού-δέκτη, όπου διακυβεύεται το εκάστοτε μήνυμα επιρροής.

Οι κοινωνικές-διομαδικές αναδεικνύουν τις διαφορές μεταξύ ομάδων (σ.σ. διαθέτοντας βέβαια το άτομο την πραγματικότητα της ένταξής του σε πολλαπλές ομάδες υπαγωγής). Τέλος, οι ιδεολογικές διεργασίες αφορούν σε κάθε κοινωνική ομάδα την ανάπτυξη ιδεολογιών, τα συστήματα δοξασιών και αναπαραστάσεων, εκτιμήσεων και κανόνων.

Με βάση τα προηγούμενα, και για την κατάκτηση, αρχικά, της ακουστικής, οπτικής, φωνηματικής, αρθρωτικής και σημασιολογικής κωδικοποίησης της πληροφορίας, την καλλιέργεια γραφοφωνηματικής μετάφρασης, και, στη συνέχεια, για την κατανόηση της επικοινωνιακής λειτουργίας των λέξεων, τη βελτίωση της γραφής, την εκμάθηση της ορθογραφίας, την παραγωγή πρότασης και την κατανόηση του σημασιολογικού και επικοινωνιακού περιεχομένου της πρότασης, της παραγράφου και του κειμένου, επιχειρήσαμε μία πειραματική καινοτομία, δηλαδή την προσέγγιση των τεσσάρων στόχων της διδασκαλίας αναλύοντάς τους ανάλογα με τη δομή του μαθήματος και την επικοινωνιακή τους δυναμική σε ένα από τα τέσσερα επίπεδα, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα 1.

Πίνακας 1: . Στόχοι διδασκαλίας και δυνατότητα επικέντρωσής τους σε ένα από τα παρακάτω τέσσερα επίπεδα.



Παιχνίδια που βοήθησαν στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, στη διαχείριση των συναισθημάτων και στη θετική πρόσληψη της ομάδας της τάξης.

Τα παιχνίδια του παρόντος βιβλίου διασκευάστηκαν, προσαρμόστηκαν και τροποποιήθηκαν για τις ανάγκες των μαθητών της πρώτης δημοτικού. Η αρχική τους προέλευση βρίσκεται σε δύο βιβλία: Plummer, 2007: παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά και Plummer, 2008: παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειώσουμε ότι μετά από την περιγραφή κάθε παιχνιδιού διατυπώνονταν κάποιες ερωτήσεις, ώστε να προκύψει συζήτηση. Έτσι, εάν η συζήτηση επικεντρωνόταν στη συμπεριφορά και τα συναισθήματα ή στις πράξεις και τις συνέπειες αυτών των πράξεων των μαθητών, τα παιδιά, σε πολλές περιπτώσεις, είχαν τη δυνατότητα να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα, τόσο τα δικά τους όσο και των συμμαθητών τους, μέσα από τις εμπειρίες τους. Με αυτό τον τρόπο, τα συγκεκριμένα παιχνίδια βοήθησαν τα παιδιά στο να εμπιστευθούν το ένα το άλλο, να επικοινωνήσουν αποτελεσματικότερα και με τον τρόπο αυτό να συμβάλλουν στη διάρθρωση μεταξύ ατομικής και κοινωνικής τους ταυτότητας εντός της σχολικής πραγματικότητας.

Σε ποιους απευθύνονται τα παιχνίδια αυτοεκτίμησης και διαχείρισης θυμού.

Σύμφωνα λοιπόν με την Plummer: τα παιχνίδια αυτά είναι κατάλληλα για παιδιά νηπιακής και σχολικής ηλικίας 5-12 ετών και μπορούν με ανάλογες προσαρμογές να ενταχθούν στη σχολική διαδικασία αλλά και μέσα στο πλαίσιο προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και να εξυπηρετήσουν γενικότερους εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ακόμα, τα παιχνίδια αυτά μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην ομαλή μετάβαση των παιδιών από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο. Επίσης, τα παιδιά μπορούν να ασχοληθούν με αυτά τα παιχνίδια και στο σπίτι μαζί με τους γονείς τους.

Πέραν των παραπάνω, τα εν λόγω παιχνίδια είναι δυνατό να δράσουν συμπληρωματικά σε μεθόδους παρέμβασης που χρησιμοποιούνται σε διάφορες θεραπείες (ατομικές ή ομαδικές), συμπεριλαμβανομένων και των στρατηγικών διαχείρισης θυμού (Plummer, 2008).

Και αυτό συμβαίνει, επειδή ο θυμός είναι το ευκολότερα παραγόμενο συναίσθημα. Αναλυτικότερα, ο θυμός και το θυμικό έχουν την ίδια ρίζα και προέρχονται από την αρχαία λέξη «θυμός» που σημαίνει ψυχή. Ο όρος θυμικόν χρησιμοποιήθηκε στην ψυχολογία ως όρος ευρέως περιεχομένου, για να καλύψει όλα εκείνα τα βιώματα στα οποία υπάρχει συναισθηματικός τόνος οποιουδήποτε χαρακτήρα. Αν συμβολίζαμε το θυμικό ως ένα σάκο μέσα στον οποίο υπάρχουν όλα τα συναισθήματα, ένα ση-μαντικά μεγάλο κομμάτι του σάκου θα ήταν ο θυμός, διότι είναι ένα πανίσχυρο συναίσθημα το οποίο συνδέεται με καταστάσεις οργής, άγχους και επιθετικότητας. Σπάνια νιώθουμε θυμό χωρίς να νιώθουμε πληγωμένοι (προσβεβλημένοι) σε κάποιο βαθμό, και σπάνια νιώθουμε πληγωμένοι ψυχικά χωρίς να νιώθουμε θυμό για ό,τι μάς προκάλεσε πόνο. Αρκετές φορές, απλά και μόνο η απειλή του να πληγωθούμε ή να ντροπιαστούμε, μπορεί να πυροδοτήσει το συναίσθημα του θυμού. Μπορούμε, ακόμα, να υποστηρίξουμε τη θέση ότι ο θυμός είναι ένα φυσιολογικό, χρήσιμο συναίσθημα, το οποίο εκπέμπει ένα σήμα ότι κάτι μας ενοχλεί ή μας παραβιάζει συναισθηματικά. Πολλές φορές, όμως, ξεφεύγει από τα όρια και επηρεάζει αρνητικά τη διάθεσή μας και τον τρόπο που λειτουργούμε σε όλες τις δραστηριότητές μας, στην δουλειά, στο σχολείο, στην κοινωνική μας ζωή.

Όλες οι εμπειρίες των διαπροσωπικών σχέσεων που μας υποτιμούν, μας ντροπιάζουν, μας πληγώνουν, μας τραυματίζουν ψυχικά, μας μειώνουν, μας κάνουν να νιώθουμε θυμό. Αν ακόμα αντιληφθούμε ότι τα στα παραπάνω κρύβεται μια σκοπιμότητα εις βάρος μας, τότε θα νιώσουμε περισσότερο θυμό και ή θα τον στρέψουμε ανοιχτά σε αυτόν που μας τον προκάλεσε ή θα τον στρέψουμε σε μας τους ίδιους ή σε κάποιους άλλους. Ο καθένας μας ξέρει για τον εαυτό του αν είναι ο άνθρωπος που συσσωρεύει το θυμό του για πολύ καιρό, για βδομάδες ή χρόνια, ή είναι ο τύπος που εκρήγνυται εκείνη τη στιγμή και σε δέκα λεπτά δεν μπορεί να κατανοήσει πώς έχασε τόσο πολύ τον έλεγχο.Πέραν των παραπάνω, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι στα τρία χρόνια απασχόλησης (2009-2011) ως σύμβουλος ψυχικής υγείας σε σχολές γονέων (Αθήνας, Δραπετσώνας, Πειραιά), μάς δόθηκε η δυνατότητα πιλοτικής εφαρμογής-εκμάθησης των εν λόγω παιχνιδιών και σε γονείς.

Για ποιους λόγους θα πρέπει το σύνολο των εν λόγω παιχνιδιών να είναι:
Μη ανταγωνιστικά παιχνίδια.

Ένα παιχνίδι μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη ανταγωνιστικό όταν η απόλαυση και η πρόκληση βρίσκονται στη διαδικασία διεξαγωγής τους και όχι στη νίκη. Όπως διαπιστώσαμε, οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν για τα εν λόγω παιχνίδια, περίμεναν με αγωνία την έναρξη του επόμενου παιχνιδιού και είχαν βελτιωμένες επιδόσεις στις εργασίες που αναλάμβαναν να εκτελέσουν εντός της τάξης μετά από κάθε παιχνίδι. Σε κάθε διάλειμμα οι μαθητές παίζουν αρκετά ανταγωνιστικά παιχνίδια στα οποία άλλες φορές χάνουν και άλλες κερδίζουν. Όμως, αρκετά παιδιά της πρώτης δημοτικού, μεταξύ των οποίων και αυτά που διαθέτουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, συχνά βρίσκουν πάρα πολύ δύσκολα τα ανταγωνιστικά παιχνίδια και, σε πολλές περιπτώσεις, δεν έχουν τη δυνατότητα να αντεπεξέλθουν.Έτσι, στους συγκεκριμέ-

νους μαθητές, όταν στη θέση της αναμονής της νίκης προκύπτει η πραγματικότητα της ήττας, επέρχεται δραματική επιδείνωση της συναισθηματικής διάθεσής τους.

Με βάση την παραπάνω διαπίστωση, οι μαθητές, για να μπορούν να απολαύσουν τη δραστηριότητα του κάθε παιχνιδιού και να είναι σε θέση να διαχειριστούν την παρουσία τους σε ανταγωνιστικά παιχνίδια, είναι προτιμότερο να αναπτύξουν σε ένα βαθμό τη συναισθηματική τους αντοχή, τις ικανότητές τους και την αυτοεπίγνωσή τους μέσα από μη ανταγωνιστικά παιχνίδια, όπου ούτε κερδίζει ούτε χάνει κανείς απ' τους παίκτες, έτσι ώστε προοδευτικά να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση.

Χρήση Τ.Π.Ε.

Την επιλογή των ιστότοπων αλλά και των προγραμμάτων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στα ημερήσια προγράμματα διδασκαλίας της εν λόγω εργασίας, καθώς και στο τμήμα της (Α2), ανέλαβε η συνάδελφος Χριστίνα-Ιουλία Σκιαδιώτη, δασκάλα του τμήματος Α2

Ειδικότερα και σύμφωνα με τις θέσεις τις οποίες έχει αναπτύξει η εν λόγω συνάδελφος στο blog του 11ου Δημοτικού Σχολείου Πειραιά:

1. Το Σύστημα αναζήτησης και επικοινωνίας (διαδίκτυο) με τις μηχανές αναζήτησης (google, youtube, blogs, εκπαιδευτικές πύλες, κλπ.). 2. Το Σύστημα Έκφρασης και Δημιουργικότητας (π.χ. Revelation Natural Art, Tux Paint. 3. Το Σύστημα συμβολικής έκφρασης (επεξεργαστής κειμένου). 4. Το Σύστημα εννοιολογικής χαρτογράφησης (π.χ inspiration, kidspiration, cmaptools. 5. Ο Διαδραστικός πίνακας. 6. Το Σύστημα εξάσκησης: πρακτικής και ηλεκτρονικής αξιολόγησης (π.χ. Hot Potatoes). 7. Το Πρόγραμμα δημιουργίας παρουσίασης μέσω βίντεο (π.χ. Windows Live Movie Maker. 8. Το Πρόγραμμα για τη δημιουργία μωσαϊκού λέξεων (π.χ. imagechef). 9. Το Πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνων και σύνθεσης αυτών (π.χ. jigsaw puzzle). 10. Το Πρόγραμμα Digital Story Telling (π.χ. Storybird). 11. Το Εκαπιδευτικό Λογισμικό της Α΄ τάξης.

Βιβλιογραφία

Abric, J.-C. (1995). Η πειραματική μελέτη των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στο Στ. Παπαστάμου & Α. Μαντόγλου (Επιμ.) *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*. Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 223-239.

Abric, J.-C. (1996). Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές αναπαραστάσεις. Στο Γ. Κατερέλος (Επιμ.) *Δυναμική των Κοινωνικών Αναπαραστάσεων*. Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 157-183.

Βάμβουκας, Μ. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*. Γρηγόρης, Αθήνα.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο: Σ. Βοσνιάδου & Α. Δημητρακόπουλος (Επιμ.), Οι Τεχνολο-γίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Τόμ. Α΄. Καστανιώτης, Αθήνα.

Brewer, M.B. (1991). The social self: On being the same and different at the same time. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 475-482.

Γαρδικιώτης, Α. (2008). *Κοινωνική επιρροή. Επισκόπηση και αξιολόγηση της έρευνας και των θεωριών*. Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, Αθήνα.

Doise, W. (1990). «Ατομικές και κοινωνικές ταυτότητες στις διομαδικές σχέσεις». Στο Στ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Διομαδικές σχέσεις*, Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 429-444.

Doise, W. (1997). Organizing social – psychological explamations. Στο C. McGarty & A. Haslam (Επιμ.) *The message of social psychology*. Blackwell, Oxford, σ. 63-76.

Doise, W. (2005). Η εξήγηση στην κοινωνική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Jodelet, D. (1984). The representation of the body and its transformations. In R. M. Farr et S. Moscovici (Eds), Social Representations. Cambridge University Press, Cambridge.

Καραμπάτσος, Α. (2008). *Βασικά θέματα Παιδαγωγικών και Διδακτικής*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Ε., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α' δημοτικού (Γράμματα- Λέξεις-Ιστορίες)*, Βιβλίο μαθητή. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Ε., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α' δημοτικού (Γράμματα- Λέξεις-Ιστορίες)*, Τετράδιο εργασιών. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Ε., Σπανέλλη, Τ., Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α' δημοτικού (Γράμματα- Λέξεις-Ιστορίες)*, Βιβλίο δασκάλου. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Κατερέλος, Γ. (Επιμ.) (1996). *Δυναμική των Κοινωνικών αναπαραστάσεων*. Οδυσσέας, Αθήνα.

Μαντόγλου, Α. (1995). Εισαγωγή στο Παπαστάμου, Σ., Μαντόγλου, Α. (Επιμ.) *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις*, Οδυσσέας, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: Για το καθημερινό μάθημα και τις συνθετικές εργασίες*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Moscovici, S., & Nemeth, C. (1974). Social influence II: Minority influence. Στο C. Nemeth (Επιμ.), *Social psychology: Classic and contemporary integrations.* Rand McNally, Chicago, σ. 217- 249.

Moscovici, S. (1976). *Social influence and social change*. Academic Press, London.

Moscovici, S. (1980). Toward a theory of conversion behavior. Στο L. Berkowitz (Επιμ.), *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, New York, 13, σ. 209-239.

Moscovici, S. (1989). Καινοτομία και μειονοτική επιρροή. Στο Στ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Η κοινωνική επιρροή*, Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 255–315.

Moscovici, S. (2000b). Society and Theory in Social Psychology. Στο G. Duveen (Επιμ.) *Social Represantations: Explorations in Social Psychology.* Polity Press, Oxford σ. 88-119.

Moscovici, S. (2001). Why a theory of social representations? Στο K. Deaux & G. Philogene (Επιμ.) *Representations of the Social: Bridging theoretical traditions.* Blackwell, Oxford, σ. 8-35.

Moscovici, S. (2002). Η κοινωνία δημιουργός θεών. Οδυσσέας, Αθήνα.

Μπαγιόκας, Γ., Σκιαδιώτη, Χ., Μαρτίνου, Α., Αγγελοπούλου, Π. (2013). Η κοινωνική αναπαράσταση (εικόνα) του «Γλυκού» για μαθητές της Α΄ Δημοτικού. Σύγκριση με την αντίστοιχη των γονέων τους. Θέματα Ειδικής Αγωγής, τεύχος 60, Φεβρουάριος – Απρίλιος 2013, Αθήνα, σ. 76-86.

Μπεχράκης, Θ. (1999). *Πολυδιάστατη ανάλυση δεδομένων.* Αθήνα. Νέα Σύνορα – Λιβάνη.

Παλιεράκης, Ν. (2002). *Η γλώσσα μου… χωρίς δυσκολίες*. *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή*. Α-τραπός, Αθήνα.

Παπαστάμου, Στ. (1989 γ). (Επιμ.) Διομαδικές σχέσεις. Οδυσσέας, Αθήνα.

Παπαστάμου, Στ. (2001). Κοινωνική ψυχολογία και ιδεολογία. Στο Στ. Παπαστάμου και συνεργάτες (Σ. Αντωνίου, Ι. Κατερέλος, Α. Μαντόγλου, Γ. Προδρομίτης, Α-Β. Ρήγα, Μ. Σακαλάκη) *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία – Επιστημολογικοί Προβληματισμοί και Μεθοδολογικές Κατευθύνσεις*. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 185-288.

Παπαστάμου, Στ. (Με τη συνεργασία των: Αποστολίδη, Θ., Λέτσιου, Κ., Ξενικού, Α., Προδρομίτη, Γ., Χαντζή, Α., Χρηστάκη, Ν., Χρυσοχόου, Ξ.) (2006). Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία – Η Παράδοση, τόμος Β΄. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Plummer, D. (2007). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. Πατάκης, Αθήνα.

Plummer, D. (2008). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά*. Πατάκης, Αθήνα.

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση*, τόμος Α'. Ράπτης, Αθήνα.

Tajfel, H. (1972). Experiments in a vacuum. Στο J. Israel & H. Tajfel, *The context of social psychology: a critical assessment*. Academic Press, London.

Tajfel, H. (1978a). *Differentiation Between Social Groups: Studies on the Social Psychology of Intergroup Relations*. Academic Press, London.

Tajfel, H. (1979). Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social Psychology*, London, vol 18: 183-190.

Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*, Cambridge University Press, Cambridge.

Tajfel, H. & Forgas, J. P. (1990). Κοινωνική κατηγοριοποίηση: γνώσεις, αξίες και ομάδες. Στο Στ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Διομαδικές σχέσεις*. Οδυσσέας, Αθήνα, σ. 271-298.

Turner, J. C., (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. Στο H. Tajfel (επιμ.) *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press, Cambridge, σ. 15-40.

Turner, J. C., (1985). Social categorization ahd the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. Στο E. Lawler (Επιμ.), *Advances in group process*. JAI Press, Greenwich, CN, σ. 77-122.

Turner, J. C. (1991). *Social influence*, Open University Press Buckingham.

Turner, J.C. (1999). Some current issues in research on Social Identity and Self-categorization Theories. Στο N. Ellemers, R. Spears & B. Doosje (Επιμ.), *Social Identity: Context, Commitment, Content*. Blackwell, Oxford, σ. 6-34.

Turner, J.C., Oakes, P.J. (1997). The socially structured mind. Στο C. McGarty & A. Haslam (Επιμ.), *The message of social psychology*. Blackwell, Oxford, σ. 355-373.

Turner, J.C., & Haslam, S. A. (2001). Social identity, organizations and leadership. Στο M.E. Turner (Επιμ.), Groups at work: Advances in theory and research. Erlbaum, Hillsdale, NJ, (σ. 25-65).

Χρυσοχόου, Ξ. (2005). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα, Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Επισυναπτόμενα αρχεία

Μετά και την παράθεση της βιβλιογραφίας, ακολουθούν, επισυναπτόμενα αρχεία σε βιβλίο Excel, με τρία ημερήσια σχέδια διδασκαλίας (στο 1ο φύλλο), και 1 ενδεικτικό φύλλο μέτρησης 8 μεταβλητών (στο 2ο φύλλο).

		11ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιά 2012-2013 ΤΑΞΗ Α΄ (Τμήμα Α3)
		ΓΛΩΣΣΑ
		Σχέδια διδασκαλίας
	Σχέδιο: 1ο	
Ημερομηνία	Τετάρτη 12.9.2012	*Πρώτη γνωριμία*
	Τίτλος μαθήματος:	Πρώτη γνωριμία - Κανόνες συμπεριφοράς που θα ακολουθήσουμε μέσα στην τάξη.
Στόχοι	Γνωστικοί	Παρατηρούμε εικόνες: κάνω ησυχία, σηκώνω χέρι, μελετώ, συνεργάζομαι.
	Συναισθηματικοί	Πώς θα νιώθω εάν δεν συνεργαστώ με τους συμμαθητές/διπλανούς μου ή τον δάσκαλό μου;
	Κοινωνικοί	Γιατί όταν τηρώ τους κανόνες βοηθάω τους συμμαθητές μου, αλλά και τον εαυτό μου;
	Μεταγνωστικοί	Ποιον άλλο κανόνα θα ήθελα να προτείνω;
Διαθεματικότητα	Χώρος	Οριοθετώ το χώρο μου και τον χώρο την άλλων στην ομάδα των συμμαθητών μου (4 ομάδες).
	Χρόνος	Αξιοποιώ τους κανόνες για να έχω χρόνο για τις εργασίες-δραστηριότητες που εκτελούμε.
	Διαφορετικότητα	Συνεργάζομαι με συμμαθητές του άλλου φύλου και άλλης ιθαγένειας (συνολικά: 7 ιθαγένειες).
	Χρήση μαθηματικών στην καθ. ζωή	Ποιες εικόνες βάλαμε πάνω, ανάμεσα και κάτω
	Μεθοδολογία	Ομαδοσυνεργατική για την ανάπτυξη επικοινωνίας μετά την πρώτη γνωριμία.
	Τεχνικές	Ερωτήσεις, διάλογος, χρήση laptop. Παρουσιάζουμε τις 7 διαφορετικές ιθαγένειες της τάξης μας
Πορεία μαθήματος	Προετοιμασία	Σήμερα θα γνωρίσουμε κανόνες μέσα από 3 εικόνες. Κάνω ησυχία, ακούω, σηκώνω χέρι.
	Παρουσίαση	Παρουσιάζουμε έγχρωμες εικόνες οι οποίες αναπαριστούν τους 3 κανόνες.
	Εφαρμογή	Σε ομάδες 4-6 ατόμων.
	Ανακεφαλαίωση	Συνοψίζουμε τις παραπάνω αναφερόμενες πληροφορίες και επισημάνσεις.
	Αξιολόγηση	Θέτουμε 3 ερωτήσεις με πολλαπλή επιλογή απαντήσεων.
	Ανάθεση εργασιών	Καταγραφή 2 κανόνων που τηρούν οι μαθητές στο σπίτι τους. Παρουσίασή τους αύριο.
	Σχέδιο 79ο	
Ημερομηνία	Τετάρτη 6.2.2013	Ενότητα 6η: *Το χαμένο κλειδί*
	Τίτλος μαθήματος:	Βιβλίο γλώσσας: Η ευχή, σ. 26-27.
		Ορθογραφία: Εσύ τρόφιμα μαζεύεις, τη φωλιά σου μα-

		στορεύεις, ασταμάτητα δουλεύεις+υπ.συλ
Στόχοι	Γνωστικοί	Οι μαθητές να αποκτήσουν ακουστική-οπτική αναγνώριση της ορθογ.+ του κειμένου της σ. 20.
	Συναισθηματικοί	Ποιο ζώο σου αρέσει περισσότερο; Το μυρμήγκι ή ο τζίτζικας; Γιατί;
	Κοινωνικοί	Θα μπορούσες με την παρέα σου να παίζετε-διασκεδάζετε συνέχεια, χωρίς να δουλεύετε; Γιατί;
	Μεταγνωστικοί	Αν μπορούσες να κάνεις τρεις και μία ευχές, τι θα ευχόσουν;
Διαθεματικότητα	Χώρος	Σε ποιους χώρους: σπίτι, σχολείο, παιδική χαρά ή αλλού, είναι επιθυμητό να είμαστε ευγενικοί;
	Χρόνος	Ποια μέρα της εβδομάδας προσφέρεται περισσότερο για διασκέδαση; Γιατί;
	Διαφορετικότητα	Ποια από τις 2 μέρες που περιέχουν ευ (Δευτέρα, Παρασκευή) σου αρέσει περισσότερο; Γιατί;
	Χρήση μαθηματικών στην καθ. ζωή	Ποια μέρα της εβδομάδας αποτελείται από τις λιγότερες συλλαβές και ποια από τις πιο πολλές;
Μεθοδολογία	Μεθοδολογικά βήματα	Ορθογραφία: λέξεις με ευ. Οι μέρες Δευτέρα, Παρασκευή: αποτυπώνουν τη 2πλη χρήση του ευ.
	Τεχνικές	Ερωτήσεις, υπογραμμίζουμε τις συλλαβές ορθογραφίας + της ασκ. 1, σ. 26 + ασκ. 2, 3 & 4, σ. 27.
Πορεία μαθήματος	Προετοιμασία	<u>Παιχνίδι διαχείρισης Θυμού[1]: Αν τα συναισθήματα ήταν χρώματα</u>*.
	Παρουσίαση	Γράφουμε το κείμενο της σ. 26 στον πίνακα και υπογραμμίζουμε τις συλλαβές. Διαβάζουμε.
	Εφαρμογή	Επιμένουμε στην ορθή γραφή των λέξεων της ορθογραφίας κατά την γραφή τους από μαθητές.
	Ανακεφαλαίωση	Επαναλαμβάνουμε τους παραπάνω γνωστικούς στόχους του μαθήματος.
	Αξιολόγηση	Μετράμε πόσοι μαθητές αναγνωρίζουν τις συλλαβές: ορθογραφίας + των ασκήσεων 1, 2 και 3.
	Ανάθεση εργασιών	Φέρνω ένα παραμύθι με ευχές για να το διαβάσουμε αύριο στην τάξη.
Παιχνίδι 23ο	*<u>Αν τα συναισθήματα ήταν χρώματα</u>*	* Παρουσιάζουμε 8 χρώματα: 8 παίχτες διαλέγουν από ένα χρώμα για να παρουσιάσουν ένα συναίσθημα
από 5 ετών	Καλλιέργεια: παρατηρητικότητας,	που νιώθουν στην τάξη. Τι χρώμα έχει ο θυμός; Έχει διαφορετικό χρώμα ανάλογα με την έντασή του;
διάρκεια: 10΄	φαντασίας, μη λεκτικής επικοινων.	Πόσο εύκολη είναι η εναλλαγή από μία κατάσταση σε άλλη.
	αυτογνωσίας, ενσυναίσθησης.	Παρουσίαση συναισθημάτων με κάρτες: Θυμός, ζήλια, ικανοποίηση, λύπη, άγχος, ντροπή, φόβο και χαρά.
		[1] (ό.π., Plummer, 2008, σ. 94).
	Σχέδιο 81ο	

	Παρασκευή 8.2.2013	
Ημερομηνία	Τίτλος μαθήματος:	Ενότητα 6η: *Το χαμένο κλειδί*
		Βιβλίο γλώσσας: Ο θείος Παύλος, σ. 28, Τετράδιο εργασιών γλώσσας, σ. 28.
	Γνωστικοί	Ορθογραφία: Κοίτα μαμά! Μια μαύρη μάσκα με χάντρες. Και ένα... Και ένα γράμμα για μένα.
Στόχοι	Συναισθηματικοί	Οι μαθητές να αποκτήσουν ακουστική-οπτική αναγνώριση της ορθογραφίας και όλης της σ. 28.
	Κοινωνικοί	Η Ελλάδα είναι μία ναυτική χώρα. Θα σου άρεσε να γίνεις ναυτικός; Γιατί;
	Μεταγνωστικοί	Με βάση την άσκ.2, σ. 28: Ερωτήσεις: α) για την ατομική ταυτότητα, β) για τις ομάδες υπαγωγής*
	Χώρος	Τι θα ζητούσες να σου στείλει, εάν ταξίδευε στην Αφρική ένας θείος σου;
Διαθεματικότητα	Χρόνος	Εάν δεν είχες γεννηθεί στην Ελλάδα, σε ποια άλλη χώρα θα ήθελες να έχεις γεννηθεί; Γιατί;
	Διαφορετικότητα	Ποια χρονιά έχεις γεννηθεί; Και πόσο χρονών θα είσαι σε δύο χρόνια από τώρα;
	Χρήση μαθηματικών στην καθ. ζωή	Εάν ο θείος της Ιωάννας ταξίδευε π.χ. στην Κίνα, πιστεύεις ότι θα έστελνε τα ίδια ή άλλα δώρα;
	Μεθοδολογικά βήματα	Μετράμε το ύψος :η Μαρία έχει ύψος 1μ & 30εκ. Η δασκάλα 1μ & 70εκ. Πόσα εκ. διαφέρουν;
Μεθοδολογία	Τεχνικές	Η ορθογραφ. εμπεριέχει λέξεις με αυ. Βοηθάμε οι μαθητές να κατανοήσουν: την ταυτότητά τους
	Προετοιμασία	Ερωτήσεις, <u>υπογραμμίζουμε</u> τις συλλαβές της ορθογραφίας + κειμένου της σ. 28.
Πορεία μαθήματος	Παρουσίαση	Δείχνουμε την αστυνομική μας ταυτ. Διευρύνουμε τη συζήτηση σε: ατομική+ κοινωνική ταυτότ.
	Εφαρμογή	Γράφουμε το κείμενο της σ. 28 στον πίνακα και υπογραμμίζουμε τις συλλαβές. Διαβάζουμε.
	Ανακεφαλαίωση	Επιμένουμε στην ορθή γραφή των λέξεων της ορθογραφίας κατά την γραφή τους από μαθητές.
	Αξιολόγηση	Επαναλαμβάνουμε τους παραπάνω γνωστικούς στόχους του μαθήματος.
	Ανάθεση εργασιών	Μετράμε πόσοι μαθητές έχουν εμπεδώσει την ανάγνωση των συλλαβών της ορθ. + σ. 28.
		Με βάση την άσκ.1 της σ. 28, συμπληρώνω τα ανάλογα στοιχεία για τη μητέρα ή τον πατέρα μου
		* Ρωτάμε τα παιδιά σε ποιες κοινωνικές ομάδες ανήκουν. Π.χ. σε ομάδα ποδοσφαίρου, χορού, κ.ά.
		Δηλ. συνθέτουμε τις αναπαραστάσεις τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής ταυτότητας κάθε μαθητή.
	Διαδίκτυο: google	
Σύνδεση με ΤΠΕ		Συζητάμε για το σήμα των ΕΛΤΑ και δείχνουμε εικόνες από όλες τις φυλές του κόσμου.

Ενδεικτικό φύλλο μέτρησης των μεταβλητών των στόχων και της διαθεματικότητας. Σχέδιο 81ο

	Σχέδιο 81ο	μ.1	μ.2	μ.3	μ.4	μ.5	μ.6	μ.7	μ.8	μ.9	μ.10	μ.11	μ.12	μ.13	μ.14	μ.15	μ.16	μ.17	μ18	μ.19	μ.20	μ.21	**Επ.**
Ημερο-μηνία	Παρασκευή 8.2.2013																						
	Τίτλος μαθή-ματος:																						
Στόχοι	Γνωστικοί	1	1	1	2	1	1	2	2	1	3	1	1	1	2	1	1	1	3	2	1	1	**1**
	Συναισθηματι-κοί	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	1	1	**1**
	Κοινωνικοί	2	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	3	1	1	1	1	**3**
	Μεταγνωστικοί	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	**2**
Διαθε-ματικό-τητα	Χώρος	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	
	Χρόνος	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Διαφορετικό-τητα	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Χρήση μαθη-ματικών στην καθ. ζωή	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	
Μεθο-δολογία	Μεθοδολογικά βήματα																						
	Τεχνικές																						
Πορεία μαθή-ματος	Προετοιμασία																						
	Παρουσίαση																						
	Εφαρμογή																						
	Ανακεφαλαίω-ση																						
	Αξιολόγηση																						
	Ανάθεση εργασιών																						

Όπου μ. 1, μ. 2, μ. 3… μ. 21 = οι 21 μαθητές του τμήματος Α3.

Μέτρηση με ποσοτικούς δείκτες του βαθμού επίτευξης των παραπάνω οκτώ μεταβλητών:

1= άριστα, 2= πολύ καλά, 3 = καλά, 4 = σχεδόν καλά

Επικέντρωση (**Επ.**) των στόχων του μαθήματος σε ένα από τα παρακάτω τέσσερα επίπεδα

1 = ενδοατομικό επίπεδο, **2** = διατομικό, **3**= διομαδικό, **4**= ιδεολογικό

Ιστοριογραμμή. Μια διεπιστημονική προσέγγιση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στα πλαίσια του Εκπαιδευτικού Προγράμματος του Μουσείου Σχολικής Ζωής Θίσβης

Αραπίτσα Ευδοκία[1], Παναγιωτόπουλος Ιωάννης[2]
[1]Νηπιαγωγός, ar.evdokia@yahoo.gr
[2] Ηλεκτρολόγος/ Ηλεκτρονικός- Μηχανικός, mescalmoon@yahoo.co.uk

Περίληψη

Τα μουσεία αποτελούν χώρους κατεξοχήν άτυπης εκπαίδευσης παρέχοντας μοναδικές δυνατότητες στους επισκέπτες τους να προσεγγίσουν τη γνώση με δημιουργικό τρόπο. Χρήσιμο εργαλείο προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί η Ιστοριογραμμή, η ανάπτυξη της οποίας είναι επηρεασμένη από την θεωρία του εποικοδομητισμού. Η Ιστοριογραμμή είναι μια διεπιστημονική και διαθεματική μέθοδος που επικεντρώνεται στην εξερευνητική και αποκαλυπτική μάθηση χρησιμοποιώντας της δύναμη της αφήγησης. Το Μουσείο Σχολικής Ζωής Θίσβης έχει εντάξει την Ιστοριογραμμή στο κύριο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα που επικεντρώνεται στην ιστορία της εκπαίδευσης στην Μεταπολεμική Ελλάδα. Η αξιοποίησή της εν προκειμένω δεν εξαντλείται στην στείρα παράθεση γεγονότων αλλά ορμώμενη από το πλούσιο, θεωρητικό, παιδαγωγικό της υπόβαθρο, εμπεριέχει ενδεικτικά την ομαδοσυνεργατική μάθηση και την αμφίδρομη σχέση εμψυχωτή/ δασκάλου- μαθητή. Ο τελικός σκοπός είναι η δημιουργία μιας διαδραστικής εμπειρίας ξενάγησης που θα προσφέρει απλόχερα γνώση και ψυχαγωγία στους επισκέπτες.

Λέξεις- Κλειδιά: ιστοριογραμμή, χρόνος, ιστορία, μουσείο

Εισαγωγή

Με τη συνειδητοποίηση του ρόλου τους, τα τελευταία χρόνια, τα Μουσεία τροποποιούν τις μεθόδους επικοινωνίας τους. Μετατρέπονται από απλά εκθετήρια σε χώρους εκπαίδευσης και δημιουργίας πολιτισμού. Η νέα φιλοσοφία που διέπει τόσο το Μουσειακό Σύστημα όσο και την ίδια την Εκπαίδευση, και ο συγκερασμός τους στο πεδίο της Μουσειακής Αγωγής σαν μια συστημική προσπάθεια από την πλευρά της δεύτερης να συναντήσει την πρώτη, αντικαθιστά τη μετάδοση προδιαμορφωμένων τρόπων σκέψης και ιδεών, που πολλές φορές φορτίζονται με προκαταλήψεις και στερεότυπα, με την ερμηνευτική, με τη δημιουργία σχέσεων εκθεμάτων- επισκέπτη, την ελεύθερη ανάπτυξη και ενθάρρυνση διαλόγου μεταξύ τους, την αμφίδρομη ανταλλαγή ερωτημάτων, απόψεων, νοηματοδοτήσεων (Κόκκινος, κ.ά.: 2002).

Το εκσυγχρονιστικό κλίμα της μη τυπικής εκπαίδευσης, διαμέσου της Μουσειακής Αγωγής από φορείς όπως τα μουσεία, ακολουθεί εκείνο που διαπνέει και την τυπική εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες. Η ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων, η υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας- μάθησης, η διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης αποτελούν την παντιέρα του σύγχρονου παγκόσμιου εκπαιδευτικού μοτίβου. Η Ιστοριογραμμή (Storyline) αποτελεί μια ακόμα καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας- μάθησης, βασισμένη στην γνωστική θεωρία του εποικοδομητισμού, η οποία υποστηρίζει την απόκτηση της γνώσης με την ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων μέσα από την αφήγηση μιας ιστορίας και την αυτενέργειά τους στα επεισόδιά της προκειμένου αυτή να ολοκληρωθεί. Η Ιστο-

ριογραμμή χρησιμοποιείται κυρίως στην διδασκαλία της Ιστορίας αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα με πιο συνήθη την εφαρμογή της στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Ηλιοπούλου: 2005).

Τον Αύγουστο του 2013 ξεκίνησε την λειτουργία του το Μουσείο Σχολικής Ζωής Θίσβης και ταυτόχρονα σηματοδοτήθηκε η έναρξη μιας σειράς εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του. Μια από σημαντικότερες είναι οι εκπαιδευτικές ξεναγήσεις με την εφαρμογή ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού προγράμματος. Στο ευρύτερο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος ενσωματώνεται η μέθοδος της Ιστοριογραμμής προκειμένου να ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες του προγράμματος να δημιουργήσουν γνώσεις σχετικά με την Ιστορία της Εκπαίδευσης με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό (Παναγιωτόπουλος & Αραπίτσα: 2013).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την διεπιστημονική προσέγγιση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης με την μέθοδο της Ιστοριογραμμής στα πλαίσια του Εκπαιδευτικού Προγράμματος: «Ένα σχολείο αφηγείται...» του Μουσείου Σχολικής Ζωής Θίσβης. Ακόμα περισσότερο μέσα από τις αναφορές στο θεωρητικό υπόβαθρο της Ιστοριογραμμής και τις διαπιστώσεις από την πρακτική εφαρμογή αυτής με διάφορες ομάδες επισκεπτών στο μουσείο, εξάγονται χρήσιμα συμπεράσματα για την συμβολή της στην μη τυπική εκπαίδευση. Στις σελίδες που ακολουθούν αναπτύσσονται τα θέματα της Μουσειακής Αγωγής και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως αυτά παρέχονται μέσα στα μουσεία, το θεωρητικό υπόβαθρο και οι εφαρμογές της Ιστοριογραμμής, το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του Μουσείου Σχολικής Ζωής Θίσβης και ο τρόπος με τον οποίο ενσωματώνει την μέθοδο της Ιστοριογραμμής στις εκπαιδευτικές του δράσεις.

Εναλλακτικοί Φορείς Άτυπης Εκπαίδευσης: Μουσεία και Εκπαιδευτικά Προγράμματα

Η δυνατότητα των Μουσείων να λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί φορείς έχει επισημανθεί και έχει αρχίσει να διερευνάται από τα τέλη κι όλας του 19ου αι. Από το 1946, έτος ίδρυσης του Διεθνούς Συμβουλίου των Μουσείων, τα μουσεία εξ ορισμού (σύμφωνα με το άρθρο 2 του καταστατικού) οφείλουν να μορφώνουν το κοινό τους μέσα από τις συλλογές που φυλάσσουν, συντηρούν, ερευνούν και εκθέτουν. Στην Ελλάδα συναντάμε σε θεωρητικό επίπεδο από πολύ νωρίς (νομοθετικό διάταγμα του 1885) την ιδέα του μουσείου ως χώρου παιδείας με την ευρύτερη έννοια (Νάκου: 2001).

Η Εκπαίδευση στο Μουσείο αντιμετωπίζεται ως μια εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας, που στηρίζεται στη συναισθηματική διέγερση, δίνοντας έμφαση στη Θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman και του Gardner, όπου το εκπαιδευτικό περιβάλλον προσφέρει πλούσια ερεθίσματα στα παιδιά με ψυχαγωγικό χαρακτήρα απεκδύοντας την έντονη διδακτική νοοτροπία. Προχωρούν στον εκδημοκρατισμό διαμορφώνοντας μια «κοινότητα τέχνης», η οποία περιλαμβάνει την ευρύτερη καλλιέργεια του κοινού κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ώστε αυτό να κρίνει, να μαθαίνει, να συνδυάζει, να δέχεται αλλά και να απορρίπτει (Κόκκινος, κ.ά.: 2002).

Η σύγχρονη προσέγγιση του Μουσείου βασίζεται σε Παιδαγωγικές και Γνωστικές Θεωρίες που υποστηρίζουν τις βιωματικές διαστάσεις της μάθησης (J. Dewey, L. Vygotsky). Με την έννοια της Κοινωνικής Διάστασης της Εκπαίδευσης (Vygotsky, 1988), η μάθηση δομείται καλλιεργώντας γνώσεις και εργαλεία σκέψης που αναπτύσσονται σε κοινωνικό, διαπροσωπικό επίπεδο λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των ατόμων. Επίσης σε αλληλεξάρτηση βρίσκεται η ολιστική, διεπιστημονική μάθηση. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσουν δεξιότητες σπάζοντας τους κώδικες διαφόρων επιστημών και χρησιμοποιώντας πολύπλευρες, ψυχικές, σωματικές και κοινωνικές ικανότητες. Αναγνωρίζουν την πολυσημία του υλικού πολιτισμού και προχωρούν στη διερεύνηση και αξιοποίησή του, αλλά και διαμορφώνουν νέες, πολύπλευρες αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τον «άλλο» (Νάκου: 2001).

Ο παιδευτικός ρόλος των Μουσείων συντελείται είτε από τα ίδια τα μουσεία είτε από εκπαιδευτικούς των σχολείων μέσα από την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στους μαθητές. Πρόκειται για θεματικά οργανωμένες δραστηριότητες, που επιχειρούν σε διαλογική σχέση με το σχολικό κυρίως κοινό, να προσδώσουν νοήματα στα εκθέματα του μουσείου, στα μνημεία και στους αρχαιολογικούς χώρους, να αποκαλύψουν τις σχέσεις που συνδέουν τα αντικείμενα μεταξύ τους, να συνθέσουν τις επιμέρους πληροφορίες σε γνώσεις, ώστε να προσελκύσουν τα παιδιά στη γνωριμία με το πολιτισμικό περιβάλλον. Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να ενταχθούν στο πλαίσιο των διαθεματικών δραστηριοτήτων (Δάλκος: 2000).

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διαφέρουν από την ξενάγηση που προσομοιάζει στην παραδοσιακή διδασκαλία και οι μαθητές περιορίζονται σε ρόλους παθητικούς. Αντίθετα, απαιτούν την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών, τον προβληματισμό και τη διερεύνηση, την ανακάλυψη της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή. Τα προγράμματα αυτά, καθώς οργανώνονται γύρω από πραγματικά αντικείμενα, προκαλούν το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών και ερεθίζουν την περιέργεια και την εξερευνητική τους διάθεση. Επίσης αρέσουν στα παιδιά, γιατί προσφέρουν ανεξαρτησία κίνησης μέσα στο χώρο (Μαϊστρέλλης: 1994).

Οι δραστηριότητες που μπορεί να περιλάβει ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα είναι ποικίλες: θεατρικό παιχνίδι, δραματοποίηση/ παιχνίδι ρόλων, εικαστικό εργαστήρι, παιχνίδια παρατηρητικότητας, παρακολούθηση εκθέσεων φωτογραφίας ευρημάτων, διαγωνισμοί, παιχνίδια μυστηρίου/ κυνήγι του θησαυρού, φύλλα εργασίας κ.ά. Το παιχνίδι, η δραστηριοποίηση, η παρατήρηση, η σύγκριση και η ταύτιση επιφέρουν τη ζητούμενη οικειότητα, που οδηγεί σε αμεσότητα επαφής με τα μνημεία και μετατρέπουν το μουσείο εκτός από χώρο μελέτης σε ένα χώρο ελκυστικό και επιθυμητό για τα παιδιά, ώστε να ξανάρθουν ή να θελήσουν να διευρύνουν αυτή τη γνωριμία και με άλλους τρόπους.

Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος επιβάλλει την ιδιαίτερη προετοιμασία, την ενημέρωση και τον προγραμματισμό εκ μέρους του εκπαιδευτικού, την πλούσια θεματολογία από άποψη δραστηριοτήτων και την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων της μάθησης.

Η Ιστοριογραμμή: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις- θεωρητικές προεκτάσεις

Η Ιστοριογραμμή αποτελεί μια νεωτεριστική προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης , ικανή να εμπλέξει όχι μόνο τα παιδιά όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων στη διαδικασία μάθησης,

αλλά να παίξει σημαντικό ρόλο και στην εκπαίδευση ενηλίκων (Creswell: 1997), καθώς δίνει την δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευόμενο να επιστρατεύσει τη φαντασία του, τις γνώσεις του και τις δεξιότητές του προκειμένου να δομήσει μια νέα γνώση στην ήδη υπάρχουσα γνώση και εμπειρία. Η Ιστοριογραμμή μπορεί να οριστεί με διάφορους τρόπους: είναι φιλοσοφία, παιδαγωγική, στρατηγική, δομή, προσέγγιση ή μέθοδος διδασκαλίας (Ηλιοπούλου: 2002).

Πρακτικά μπορεί να ειδωθεί ως ένας τρόπος οργάνωσης της γνώσης που επιθυμεί ο εκπαιδευτικός να μεταδώσει στους εκπαιδευόμενους, ενοποιώντας διάφορα γνωστικά αντικείμενα, έτσι ώστε η ίδια η διαδικασία να έχει περισσότερο νόημα και να γίνεται πιο θελκτική για τους εκπαιδευόμενους. Πρόκειται για μία προσέγγιση που προτείνεται, εκτός από το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, για τη διδασκαλία των μαθηματικών, της δεύτερης γλώσσας και των κοινωνικών και περιβαλλοντικών θεμάτων (Bell & Fifield, 1989).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της Ιστοριογραμμής, όπως άλλωστε μαρτυρά και το όνομά της, που την διαφοροποιεί από άλλες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, είναι ότι παρουσιάζει την ιστορία με την έννοια του παραμυθιού, του μύθου. Η εξιστόρηση αποτελεί ένα ζωτικό στοιχείο της ανθρώπινης εμπειρίας: η θρησκεία, η ιστορία και ο πολιτισμός των λαών έχουν μεταδοθεί από γενιά σε γενιά μέσα από την αφήγηση ιστοριών, οι οποίες προσφέρουν στον ακροατή μια προβλέψιμη, γραμμική δομή και ένα πλαίσιο όλο νόημα για να μάθει όσα η ίδια η ιστορία προσπαθεί να διδάξει (Creswell: 1997).

Σε επίπεδο λειτουργίας, πρόκειται για μια διαδικασία δημιουργίας μιας σειράς επεισοδίων, τα οποία συνδέονται σε μια αφηγηματική γραμμή, ώστε να δημιουργείται μία ιστορία. Χρησιμοποιώντας τη δύναμη της ιστορίας, δημιουργείται ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τον εκπαιδευόμενο, είναι αληθινό και διδάσκει έννοιες και δεξιότητες. Η διάταξη των επεισοδιών ή η συνοχή της ιστορίας είναι η Ιστοριογραμμή. (Letschert: 1988). Σημαντικά χαρακτηριστικά αποτελούν η δομή της ιστορίας, το περιεχόμενο και η μορφή (Creswell: 1997).

Το θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη και εξέλιξη της Ιστοριογραμμής έχει επηρεαστεί από τις κύριες αρχές της γνωστικής θεωρίας του εποικοδομητισμού, σύμφωνα με την οποία, η μάθηση είναι μια διεργασία, όπου νέες έννοιες δημιουργούνται (δομούνται) μέσα στο πλαίσιο της υπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας του εκπαιδευόμενου από τον ίδιο. Η νέα γνώση είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης που συμβαίνει μεταξύ της προηγούμενης και παρούσας εμπειρίας και της νέας εμπειρίας που πρόκειται να αποκτηθεί. Η διαδικασία αυτή δε σταματά ποτέ, όπως η σπείρα που συνεχώς γυρνά (Piaget, 1977). Η Ιστοριογραμμή δημιουργεί ένα πλαίσιο, ώστε ο εκπαιδευόμενος να μάθει μέσα από την ενεργή συμμετοχή του σε αυτό. Εξασφαλίζει δραστηριότητες, που αναδύονται από την πλοκή της ιστορίας και έλκουν το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου να εμπλακεί σε αυτές, ώστε η ιστορία να εξελιχθεί.

Η Ιστοριογραμμή μπορεί να αναπαρασταθεί σε ένα σχεδιάγραμμα χρονολογιών ή γεγονότων που να συνοδεύονται από βοηθητικό οπτικό υλικό και κείμενα σχολιασμού, όλα τακτοποιημένα χρονολογικά. Η αναπαράσταση αυτή μπορεί να γίνει είτε με την χρήση ανάλογων λογισμικών στον ηλεκτρονικό υπολογιστή είτε γραφικά. Μπορεί να δημιουργηθεί ατομικά ή και συλλογικά. Μπορεί να σχεδιαστεί ακόμη με τρόπο που θα εμπλέκει δημιουργικά, διαδραστικά το παιδί στη χρήση της. Καθώς επίσης, με τρόπο που να μην αποτελεί ένα

απλό χρονολόγιο αλλά να συνδέει παραδείγματος χάριν τις διάφορες εκφάνσεις της ζωής του τόπου, όπως ανάπτυξη, ασχολίες των κατοίκων, σημαντικά κτίρια του τόπου και αλλαγή χρήσης τους, κ.λπ. Η επιτυχής εφαρμογή της μεθόδου στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό από την καλή οργάνωση του θέματος από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Οι Bell και Fifield (1989) προτείνουν την οργάνωση του θέματος υπό μορφή πίνακα με τις εξής σταθερές: α) επεισόδια, β) ερωτήσεις- κλειδιά, γ) πιθανές δραστηριότητες, δ) οργάνωση της τάξης, ε) στόχοι, και στ) πηγές/ υλικά.

Το εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του Μουσείου Σχολικής Ζωής Θίσβης

Το Μουσείο Σχολικής Ζωής Θίσβης ιδρύθηκε υπό την αιγίδα του Συλλόγου Γυναικών Θίσβης και λειτουργεί επίσημα από τις 4 Αυγούστου του 2013. Βασικός σκοπός του Μουσείου Σχολικής Ζωής είναι η αναζήτηση του εκπαιδευτικού και σχολικού παρελθόντος σε όλες τις περιόδους της τοπικής ιστορίας, η επιστημονική ανάλυση, καταγραφή και διαφύλαξή του καθώς και η σύνδεσή του με τη σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ύπαρξη του μουσείου δύναται να επηρεάσει το αύριο της Εκπαίδευσης αλλά φυσικά και να συμβάλλει στην διατήρηση της ιστορικής μνήμης με όρους τοπικούς και εκπαιδευτικούς. Η καλλιέργεια πνεύματος ιστορικής αναζήτησης και δημιουργικής αξιοποίησης του παρελθόντος στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι συμβάλει στην ανάδειξη και αναζωογόνηση του ρόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην καλλιέργεια σεβασμού σε σύγχρονους κανόνες σχολικής ζωής, στην συνεργασία και αλληλεγγύη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, στο σεβασμό της σχολικής περιουσίας και του σχολικού περιβάλλοντος και την παράλληλη καθημερινή φροντίδα για την αναβάθμισή τους (Παναγιωτόπουλος & Αραπίτσα: 2013).

Ταυτόχρονα με την έναρξη της λειτουργίας του μουσείου και παράλληλα με άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, εκπονήθηκε και πραγματοποιείται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο: "Ένα σχολείο αφηγείται..." για μαθητές από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Λύκειο, ενώ με μικρές διαφοροποιήσεις το ίδιο πρόγραμμα εφαρμόζεται και σε ομάδες ενηλίκων. Βασικός σκοπός του Εκπαιδευτικού Προγράμματος του Μουσείου Σχολικής Ζωής Θίσβης είναι η προσφορά μιας διαφορετικής εμπειρίας εκπαιδευτικής ξενάγησης όπου οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν την ιστορία του πρώην Δημοτικού Σχολείου Θίσβης μέσα στα πλαίσια της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο δεύτερο μισό του 20ου αιώνα. Πρόκειται για ένα διαδραστικό πρόγραμμα που βασίζεται σε σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης και της Μουσειοπαιδαγωγικής με τη χρήση καινοτόμων μεθόδων. Οι στόχοι του προγράμματος διαχωρίζονται σε γενικούς (που αφορούν στη διαδικασία σύνδεσης Μουσείου- Σχολείου και είναι κοινοί για κάθε Μουσειακή Έκθεση) και επιμέρους/ ειδικούς στόχους (προσαρμοσμένοι στις γνωστικές ανάγκες του Μουσείου Σχολικής Ζωής Θίσβης), όπως: α) Γνωριμία με την Ιστορία της Εκπαίδευσης. β) Αντίληψη της Εκπαίδευσης σε συνάρτηση με τις κοινωνικές και ιστορικές αλλαγές. γ) Αλληλεπίδραση με παλιό εκπαιδευτικό υλικό και αντιπαραβολή με σημερινό. δ) Γνωριμία με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα τόσο μέσα στην αίθουσα όσο και στο προαύλιο. ε) Κατανόηση της εξελικτικής πορείας της Εκπαίδευσης και του δίπολου δάσκαλος- μαθητής μέσω της ενσυναίσθησης (Παναγιωτόπουλος & Αραπίτσα: 2013).

Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα διαρθρώνεται σε τρία μέρη:

Α’ Μέρος: μέσα από ένα βίντεο σαν παραμύθι παρουσιάζεται στους επισκέπτες η ιστορία της σχολικής μονάδας σε πλήρη συνάρτηση με την Ιστορία της Εκπαίδευσης στην μεταπολεμική Ελλάδα, τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του δασκάλου και των μαθητών και η σχολική πραγματικότητα εν γένει.

Β’ Μέρος: οι επισκέπτες περιδιαβαίνουν τον εκθεσιακό χώρο με τις βιτρίνες και τα σχολικά εκθέματα, το φωτογραφικό υλικό, συζητούν για τα εκθέματα, και δραματοποιούν καταστάσεις τις σχολικής καθημερινότητας της εποχής. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην εμπειρία αναπαράστασης μιας σχολικής τάξης του 1950 με τα παλιά ξύλινα θρανία και τις σχολικές ποδιές. Καθοριστικής σημασίας είναι η στάση μπροστά στην Ιστοριογραμμή και η επεξεργασία της από τους μαθητές με την ανάλογη βοήθεια.

Γ’ Μέρος: «Λαϊκά Παραδοσιακά Παίγνια του Παππού και της Γιαγιάς» που περιλαμβάνει παρουσίαση του εκθέματος «Το μπαούλο με τα παλιά παιχνίδια» και ενασχόληση με κάποια από τα παιχνίδια (προτείνεται η διαθεματική προσέγγιση συγκεκριμένων παιχνιδιών με σύνδεση κειμένων από το αλφαβητάρι) στην αυλή του μουσείου.

"Ένα σχολείο αφηγείται...": Οργανόγραμμα Ιστοριογραμμής

Η μέθοδος της Ιστοριογραμμής, όπως είδαμε παραπάνω, προτείνει την σειριακή και προοδευτική παρουσίαση εννοιών με την μορφή μικρών ιστοριών- επεισοδίων μέσω της αφήγησης. Η ιστορία παρουσιάζεται, δανείζεται χαρακτήρες και γεγονότα από την πραγματική ζωή, είναι σαφώς τοποθετημένη χρονικά και χωρικά και αφηγείται ένα συγκεκριμένο πρόβλημα. Κάθε επεισόδιο καταλήγει σε ερωτήσεις, τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να απαντήσουν μέσω δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να οικοδομήσουν απαιτούμενες γνώσεις. Ο τρόπος εργασίας των εκπαιδευόμενων μπορεί να διαμορφωθεί είτε σε ατομικό επίπεδο, είτε στο πλαίσιο της ομάδας, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως συμβουλευτικός και λειτουργεί ως συνεργάτης (Λουμπαρδιά & Ρετάλης: 2010).

Το οργανόγραμμα του σεναρίου, όπως εφαρμόζεται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Μουσείου Σχολικής Ζωής αναπτύσσεται σε έξι κατηγορίες σύμφωνα με την θεωρία της Ιστοριογραμμής.

Επεισόδια: Η ιστορία αποτελείται από οχτώ διαφορετικά επεισόδια, όσοι και οι κυριότεροι σταθμοί της ιστορίας από το 1950 μέχρι και σήμερα, οπότε και συνέβησαν σημαντικές πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές που σαν αποτέλεσμα είχαν ανάλογες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Ερωτήσεις κλειδιά: Κάθε επεισόδιο ακολουθούν τόσες ερωτήσεις κλειδιά όσες χρειάζονται προκειμένου να οδηγήσουν την ομάδα σε εκείνες τις απαντήσεις που θα δώσουν την συνέχεια στην ιστορία.

Πιθανές δραστηριότητες: Δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο σενάριο αφορούν την αναζήτηση αντικειμένων μέσα στη συλλογή των εκθεμάτων (σε συνδυασμό με την κατηγορία ερωτήσεις- κλειδιά μπορεί να προκύψει εν είδει παιχνιδιού του κρυμμένου θησαυρού), παιχνίδι ρόλων, αναζήτηση πληροφοριών σε βιβλία και έγγραφα που αποτελούν μέρη της μουσειακής συλλογής, κ.α.

Οργάνωση τάξης: Το σενάριο εφαρμόζεται με ομάδες μέχρι 20 ατόμων μέσα σε μια αίθουσα που αναπαριστά την σχολική τάξη του 1950. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι οι συμμετέχοντες καλούνται να κινηθούν μεταξύ του ρόλου του δασκάλου και του μαθητή σε διάφορες χρονικές στιγμές, μέχρι να φτάσουν στο τέλος της ιστορίας.

Πηγές/ Υλικά: Η μουσειακή συλλογή που αποτελείται από βιβλία, τεκμήρια, επίσημα ιστορικά έγγραφα, σχολικά αντικείμενα, κ.ά. αποτελεί το κύριο υλικό για την αναζήτηση πληροφοριών και τον εμπλουτισμό της ιστορίας.

Στόχοι: Οι στόχοι εναρμονίζονται με τους γενικούς και ειδικούς στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος στο σύνολό του αλλά και διαμορφώνονται επιπλέον άλλοι ειδικά ανά επεισόδιο.

Η γραφική απεικόνιση της ιστοριογραμμής υπάρχει μόνιμα τοποθετημένη στην κύρια αίθουσα εκθεμάτων, με πληροφορίες χωρισμένες στα ανάλογα επεισόδια τοποθετημένα πάντα χρονολογικά. Οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα έχουν την δυνατότητα να την χρησιμοποιήσουν σαν σημείο αναφοράς, αναζήτησης πληροφοριών, προσανατολισμού στο χρόνο, σύνδεσης με άλλα γεγονότα κτλ..

Το εκπαιδευτικό σενάριο χαρακτηρίζεται από απλότητα, ξεκάθαρους ρόλους για κάθε συμμετέχοντα, δυνατότητα αλληλεπίδρασης, πρόβλεψη του χρόνου κάθε δραστηριότητας, αξιοποίηση της φυσικής τάσης του ανθρώπου για διερεύνηση και δημιουργικότητα, δυνατότητα καλλιέργειας δεξιοτήτων και γενικότερα στάσεων ζωής. Προωθείται η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, η διαμόρφωση κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος και η ενεργοποίηση των μελών της ομάδας από εσωτερικά κίνητρα μάθησης. Ακολουθούνται καθοδηγούμενες διερευνητικές στρατηγικές, κατά τις οποίες οι συμμετέχοντες ακολουθούν συγκεκριμένες υποδείξεις του παιχνιδιού και εμπλέκονται σε διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Τέλος με κατάλληλες προσομοιώσεις, βιντεοταινίες, ηχητικά ντοκουμέντα κτλ. οδηγούνται οι συμμετέχοντες στο να αποκτήσουν ένα είδος βιώματος, για ιστορικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτικές καταστάσεις που δεν έζησαν.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία οι συμμετέχοντες επωφελούνται ως προς την ανάπτυξη πνεύματος και δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και διερευνητικής μάθησης, ώστε να παρατηρούν, να μελετούν και να συμπεραίνουν. Καλλιεργούν την αναλυτική και την συνθετική ικανότητα, οργανώνουν και ανακοινώνουν την ιστορική τους γνώση και άποψη προφορικά ή γραπτά. Κατανοούν ιστορικές έννοιες και μπορούν στηριζόμενοι στις ιστορικές τους γνώσεις, να εξηγούν σύγχρονα γεγονότα. Τέλος καλλιεργούν την κριτική και δημιουργική τους ικανότητα.

Συμπεράσματα

Η Ιστοριογραμμή αποτελεί ένα διεπιστημονικό- διαθεματικό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης ανταποκρινόμενη έτσι στο ζητούμενο των σύγχρονων απαιτήσεων της τυπικής και μη εκπαίδευσης όλων των ηλικιακών ομάδων. Πρόκειται για μια ομαδοκεντρική, βιωματική και ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία που μπορεί να εφαρμοστεί κυρίως στην μελέτη

του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας αλλά και πέρα από αυτή.

Μέσα από την πρακτική εφαρμογή αυτής στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα του Μουσείου Σχολικής Ζωής Θίσβης και έπειτα από την αξιολόγηση του προγράμματος με κάθε ομάδα συμμετεχόντων, διαπιστώσαμε, κυρίως σε ότι αφορά την μέθοδο της Ιστοριογραμμής, πως αυτή συμβάλλει ώστε οι εκπαιδευόμενοι: α) Να κατανοήσουν ότι η σύγχρονη Ιστορική επιστήμη δεν είναι μόνο Γεγονοτολογική ή Συμβαντολογική, αλλά ότι έχει πλέον ποικίλα ερευνητικά ενδιαφέροντα. β) Να κατανοήσουν πως δεν υπάρχει μόνο μία ιστορική αφήγηση για το ίδιο θέμα αλλά πολλές, κι έτσι να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα κατά τη μελέτη ιστορικών κειμένων. γ) Να γνωρίσουν τη μεθοδολογία του Ιστορικού επιστήμονα. δ) Να κατανοήσουν έννοιες, σχέσεις- αλληλεπιδράσεις- συνέπειες. ε) Να εξοικειωθούν με διαδικασίες και κριτήρια επιστημονικής μεθοδολογίας και έρευνας. στ) Να μπορούν να προσεγγίζουν δημιουργικά σημαντικά θέματα. ζ) Να αναπτύξουν επιστημονική νοοτροπία κ.τ.λ.

Η εφαρμογή της Ιστοριογραμμής αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν εφαρμόζεται στα πλαίσια εκπαιδευτικών προγραμμάτων φορέων μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως τα μουσεία. Κι αυτό γιατί σαν μέθοδος είναι παιδοκεντρική, δηλαδή χρησιμοποιεί ως κύρια πηγή την γνώση και εμπειρία που ήδη έχει αποκτήσει ο μαθητής. Αποτελεί ενεργή μεθοδολογία που δίνει προβάδισμα στον συμμετέχοντα ενεργοποιώντας τις αισθήσεις του, εξασφαλίζει υψηλό κίνητρο μάθησης, παρέχει δομή για τον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο, συνδέει βασικές δεξιότητες με τη ζωή, χειρίζεται ευαίσθητα και δύσκολα θέματα, μπορεί να συνδεθεί με την σύγχρονη τεχνολογία, μπορεί να απευθυνθεί στον οποιονδήποτε ανεξάρτητα γνωστικού υποβάθρου και ικανοτήτων.

Από την άλλη πλευρά, η παρουσίαση της γνωστικής πληροφορίας μέσα από την μέθοδο της ιστοριογραμμής συμφωνεί με τους κύριους στόχους της Μουσειακής Αγωγής, την απόκτηση δηλαδή γνώσεων μέσα σε ένα ελεύθερο πνεύμα αυτενέργειας που σε τίποτα δεν πρέπει να θυμίζει την σχολική τάξη. Έτσι επιτυγχάνεται ταυτόχρονα με την γνωστική ενημέρωση και ο σκοπός της ψυχαγωγίας για τον εκπαιδευόμενο.

Η ιστοριογραμμή αποτελεί χρήσιμο εργαλείο του Εκπαιδευτικού Προγράμματος του μουσείου, στην προσπάθεια αναπαράστασης του ιστορικού χρόνου των γεγονότων που έλαβαν χώρα στην εκπαίδευση από το 1950 και μετά. Για όλους τους παραπάνω λόγους, σαν φορέας άτυπης εκπαίδευσης κι έπειτα από την εμπειρία χρήσης της μεθόδου, το Μουσείο Σχολικής Ζωής Θίσβης προτείνει στο πλαίσιο της κατανόησης γεγονότων και τρόπων ζωής του παρελθόντος την αξιοποίηση της παραπάνω μεθόδου από αντίστοιχα ιδρύματα και φορείς στις εκπαιδευτικές τους δράσεις. Το αποτέλεσμα της εισαγωγής της μεθόδου στα εκπαιδευτικά προγράμματα θα πρέπει να αποδελτιώνεται συνεχώς με σκοπό την μέτρηση της επίτευξης των σκοπών και στόχων τους αλλά και της ευχαρίστησης που εκδηλώνουν οι συμμετέχοντες στα προγράμματα αυτά έχοντας αποκτήσει γνώσεις μέσα από την ψυχαγωγία.

Βιβλιογραφία

Barr, I. M. (1988). *The Storyline Approach to Topic Work in Primary Schools - A structured analysis*. Enschede, Holland: National Institute for Curriculum \ Development.

Bell, S. & Fifield, K. (1989). *An introduction to the Storyline method. Storyline design training manual*. Portland, OR: Storyline Design.

Creswell, J. (1997). *Creating worlds, constructing meaning*. USA: Heinemann.

Δάλκος, Γ. (2000) *Σχολείο και Μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ηλιοπούλου, Ι. (2005). *Ιστοριογραμμή- Storyline. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Παραδείγματα ανάπτυξης θεμάτων για την Ευέλικτη Ζώνη*. Αθήνα: Ελάτη.

Κόκκινος, Γ. & Αλεξάκη, Ε. (2002) *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λουμπαρδιά, Ε., & Ρετάλης, Σ., (2010). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Διαδικτυακές Μαθησιακές Τεχνολογίες.* Αθήνα: Γκιούρδας.

Laughlin, M.A., & Hartoonian. H.M., (1997). Building the Social Context. McGuire, M.E. (ed.), *Storypath foundations: An innovative approach to teaching social studies.* (pp. 27- 30). Chicago: Everyday Learning Corporation.

Letschert J., (1988), T*he 'Storyline' approach to teaching and learning in primary education*. Enschede, the Netherlands: E.E.D.

Μαϊστρέλλης, Σ. (1994) «Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των Μουσείων στη διδασκαλία της Ιστορίας» στο *Νέα Παιδεία*, Αθήνα. τ.72, Φθινόπωρο 1994, σελ.70-777.

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.

Nickell, P. & Wilson, A. (1997). Assessment in Storypath. In McGuire, M. E. (Ed.), *Storypath foundations: An innovative approach to teaching social studies.* (pp. 44- 46). Chicago: Everyday Learning Corporation.

Παναγιωτόπουλος, Ι. & Αραπίτσα, Ε. (2013). *Ένα σχολείο αφηγείται...* Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Μουσείου Σχολικής Ζωής Θίσβης. Θίσβη: Μουσείο Σχολικής Ζωής.

Piaget, J. (1977). *The origin of intelligence in the child*. Middlesex: Penguin Books Ltd.

Κράτα με να σε κρατώ για να πάμε στο σχολειό!
Η ομαλή μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο.

Κουζέλη Χαρούλα
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ60
kouzeli2005@yahoo.gr

Ζαχρήστου Δήμητρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
dimmizach@gmail.com

Κωνσταντοπούλου Σπυριδούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
roylakon@yahoo.gr

Σταυροπούλου Χριστίνα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
xristinastavropoulou@yahoo.gr

Στελιανού Αντωνία
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
stelianouantonia@yahoo.gr

Περίληψη

Η μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο θεωρείται μια εξαιρετικά κρίσιμη εμπειρία στη ζωή του παιδιού, επειδή θέτει τις βάσεις της μετέπειτα σχολικής του πορείας. Στην παρούσα εργασία θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε δράσεις ομαλής μετάβασης που πραγματοποιήθηκαν με τη συνεργασία Νηπιαγωγών και εκπαιδευτικών της Α΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου αρχικά, καθώς και με τη συνεργασία εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ή εκπαιδευτικών άλλων τάξεων στη συνέχεια. Οι δράσεις οργανώθηκαν σε πολυθέσια και ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία της ευρύτερης εκπαιδευτικής περιφέρειας. Παραδείγματα τέτοιων δράσεων αποτελούν κοινά σχέδια εργασίας που υλοποιήθηκαν με αφορμή θεματικές ενότητες που επεξεργάζονται τα Νηπιαγωγεία σε συνδυασμό με την ύλη της Μελέτης Περιβάλλοντος της Α΄ Δημοτικού ή με αφετηρία κείμενα που χρησιμοποιούνται στο Νηπιαγωγείο ή περιλαμβάνονται στη Γλώσσα της Α΄ Τάξης.

Λέξεις Κλειδιά: Ομαλή μετάβαση, συνεργασία, εμπλοκή γονέων, διαθεματική προσέγγιση

Εισαγωγή

Η μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο θεωρείται μια εξαιρετικά κρίσιμη εμπειρία στη ζωή του παιδιού, επειδή θέτει τις βάσεις της μετέπειτα σχολικής του πορείας. Η ομαλή μετάβαση δεν αποβλέπει μόνο στην ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή, αλλά πρωτίστως στη καλλιέργεια συναισθημάτων κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας. Είναι σημαντικό λοιπόν η μετάβαση να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε τόσο τα παιδιά όσο και οι οικογένειές τους να διαμορφώνουν μια θετική άποψη για το σχολείο και ιδιαίτερα τα παιδιά να έχουν την αίσθηση ότι είναι επαρκείς ως μαθητές. Σύμφωνα με τον Yeboah (Τοκμακίδου 2010), η επίδοση του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο είναι ένδειξη της επιτυχημένης ή μη μετάβασής του σε αυτό, καθώς παιδιά, τα οποία μεταβαίνουν ομαλά από την προσχολική εκπαίδευση στη σχολική είναι πιθανό να ενισχύσουν την απόδοσή τους. Η εγκατάλειψη των σπουδών δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως ένα στιγμιαίο γεγονός, αλλά ως προϊόν συσσωρευμένων αρνητικών εμπειριών στον χώρο του σχολείου, γι' αυτό και υποστηρίζεται πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα πρώτα τους χρόνια στο σχολείο είναι πιθανό να συνεχίσουν να βιώνουν τέτοιου είδους προβλήματα σε όλη τη διάρκεια παραμονής τους σε αυτό. Έτσι, ενισχύεται η άποψη –στο πλαίσιο της αντισταθμι-

στικής αγωγής– πως η ομαλή προσαρμογή των νεοεισερχόμενων παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας και του αναλφαβητισμού (Σουμέλης, 1997).

Υπάρχουν, λοιπόν, αρκετοί λόγοι για τους οποίους η μετάβαση θεωρείται σημαντική όχι μόνο για τη σχολική επιτυχία αλλά κυρίως για την προαγωγή της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού (Bohn-Baker & Little, 2002), γι' αυτό και αποτελεί συχνά θέμα επιστημονικών συζητήσεων και προβληματισμού.

Θεωρητικές παραδοχές

Ως μετάβαση ορίζεται το «πέρασμα» από μια γνωστή κατάσταση σε μιαν άλλη, άγνωστη. Οι μεταβάσεις μπορεί να αφορούν στην προσωπική, εκπαιδευτική, κοινωνική ή επαγγελματική μας ζωή (Τοκμακίδου 2010). Μία από τις πρώτες μεταβάσεις αποτελεί η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο (Κιτσαράς, 1991; Ματσαγγούρας, 2003). Η μετάβαση αυτή αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία αρχίζει από το Νηπιαγωγείο και ολοκληρώνεται κατά τη διάρκεια του πρώτου ή του δεύτερου σχολικού έτους, όταν κάθε παιδί, ανάλογα με τον προσωπικό του ρυθμό ανάπτυξης και τις λοιπές προϋποθέσεις του, ενστερνισθεί τη νέα ταυτότητα και τον συνεπαγόμενο από αυτή ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας. Σύμφωνα με αυτό το εννοιολογικό περιεχόμενο, η μετάβαση θεωρείται επιτυχημένη, όταν το παιδί διαμορφώνει θετική στάση προς το σχολείο, όταν απολαμβάνει τη διαδικασία αγωγής και μάθησης ως ενεργό μέλος της ομάδας των συμμαθητών του και όταν είναι σε θέση να ανταποκρίνεται δημιουργικά και με ευχαρίστηση στις απαιτήσεις που απορρέουν από τον ρόλο του μαθητή ή της μαθήτριας (Αλευριάδου κ.ά, 2006).

Η μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, σύμφωνα με πολλές μελέτες, (Μπαγάκης, κ. ά, 2006) θεωρείται ως μια πολύ σημαντική και κρίσιμη περίοδος για τη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Η σπουδαιότητα της μεταβατικής εμπειρίας επισημαίνεται από τον Ευρωπαϊκό Σύνδεσμο Προσχολικής Εκπαίδευσης και Έρευνας (European Early Childhood Education & Research Association EECERA) ο οποίος θέσπισε ένα μόνιμο «βήμα» για την έρευνα της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση. Κεντρικό θέμα, μεταξύ άλλων, αποτελεί η «συνέχεια» της διδακτέας ύλης (curriculum) από τη μία βαθμίδα στην άλλη (Αλευριάδου κ.ά, 2006).

Ο Friedrich Fröbel ήδη από το 1852 κατέθεσε ένα αναλυτικό σχέδιο για την οργανική σύνδεση της προσχολικής με τη σχολική εκπαίδευση, θέτοντας έτσι τις βάσεις για μία συστηματική συζήτηση του ζητήματος της ασυνέχειας και τη γεφύρωση του χάσματος που υπήρχε στη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη. Η γεφύρωση του χάσματος επιτυγχάνεται, όταν υπάρχει συνέχεια σε επίπεδο σκοπών, στόχων, περιεχομένου, διδακτικής μεθοδολογίας και κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Σιδηροπούλου, Δημητριάδη, & Ράλλη, 2011). Η μετεξέλιξη του ζητήματος και η ανάδειξή του στην Ευρώπη ως κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα καταγράφεται από το 1965 ως το 1975. Κατόπιν, από το 1975 ως το 1985, το Συμβούλιο της Ευρώπης με τη λήψη ουσιαστικών μέτρων επέφερε την οριζόντια και κάθετη συνέχεια κατά τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο. Από το 1996 και μετά το ζήτημα της ομαλής μετάβασης επανέρχεται στο προσκήνιο στην παιδαγωγική και πολιτική του διάσταση.

Ένας σημαντικός λόγος επαναφοράς του ζητήματος από την εκπαιδευτική κοινότητα ήταν η πληθώρα διεθνούς βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας πάνω σε ζητήματα, που συνδέονται άμεσα η έμμεσα με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και τον έντονο προβληματισμό των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής όχι μόνο του δυτικού αλλά και του αναπτυσσόμενου κόσμου, όσον αφορά στις επιπτώσεις της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου σε κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο. Είναι κοινά αποδεκτό ότι η σχολική διαρροή είναι ένα φαινόμενο, που ανεξάρτητα από την στιγμή της εκδήλωσής του, εξελίσσεται αργά και έχει συνήθως τις ρίζες του, στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής (PLANET, 2007). Η επέμβαση σε πρώιμα στάδια εκδήλωσης του φαινομένου είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό καταπολέμησης της σχολικής διαρροής, στα πλαίσια του οποίου εντάσσεται και η ομαλή μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο.

Στην Ελλάδα το θέμα της ομαλής μετάβασης του νηπίου από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο δεν είχε απασχολήσει σχεδόν ποτέ την εκπαιδευτική κοινότητα μέχρι το τέλος του 20ου αιώνα, ως εκ τούτου υπάρχει περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την επιτυχημένη μετάβαση. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια αναφέρονται ποικίλες προσπάθειες συνεργασίας διαφορετικών βαθμίδων με σκοπό τη διευκόλυνση της ομαλής μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη (Μπαγάκης κ. ά, 2011).

Η κατάσταση διαφοροποιείται την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα με τα τρέχοντα Αναλυτικά Προγράμματα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ 2003). Ευνοϊκή συγκυρία και ένας καλός οιωνός για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος από κάτω προς τα επάνω αποτελεί η θεσμοθέτηση, το 2007, της υποχρεωτικής φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, για ένα έτος. Έτσι, το Νηπιαγωγείο έπαψε να θεωρείται πρόδρομος του Δημοτικού Σχολείου και αποτέλεσε ένα μέρος του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ντολιοπούλου, 2003). Ταυτόχρονα με την θεσμοθέτηση της υποχρεωτικότητας της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, ξεκίνησε και η υλοποίηση πιλοτικού προγράμματος που αφορούσε στην ομαλή μετάβαση. Το πιλοτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε ολοήμερα Νηπιαγωγεία για ένα χρόνο.

Προγραμματισμός

Στη φάση του προγραμματισμού, βασική υποχρέωση αποτελεί η συγκέντρωση πληροφοριών από όλους όσοι εμπλέκονται στη βιωματική κατάσταση της μετάβασης αλλά και η ανίχνευση της σημαντικότητας του γεγονότος της μετάβασης για τους ενήλικες και για τα παιδιά, ώστε να προσδιοριστούν οι φόβοι και οι ελπίδες που εκφράζουν όλοι οι εμπλεκόμενοι (Πανταζής, 2008). Τα βασικά στοιχεία που καθορίζουν την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό είναι: η παροχή συνέχειας στη μάθηση μέσα από το σχεδιασμό αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων για παιδιά του Νηπιαγωγείου και πρώτης Δημοτικού, η διασφάλιση της συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των δύο βαθμίδων, η προετοιμασία των παιδιών για τη μετάβαση, η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία της μετάβασης, η ανάπτυξη θετικών, αμοιβαίων σχέσεων επικοινωνίας μεταξύ παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων (Γουργιώτου, 2008). Η επιτυχημένη μετάβαση δεν εξαρτάται μόνο από την ετοιμότητα του μαθητή, αλλά και από την ετοιμότητα του σχολείου να εξασφαλίσει προϋποθέσεις συνέχειας και μηχανισμούς στήριξης των μαθητών, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις επικείμενες αλλαγές. Επιπλέον, η συνεργασία των

σχολείου αποφοίτησης με το σχολείο υποδοχής καθώς και η συνεργασία με την οικογένεια αποτελούν σοβαρές προϋποθέσεις για μια ασφαλή μετάβαση (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005).

Το πρώτο βήμα για την υλοποίηση αυτών των καινοτόμων δράσεων είναι η διασφάλιση της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα στις δύο βαθμίδες. Αυτό επιτυγχάνεται με έγκαιρη ενημέρωση των εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία, Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων και εκπαιδευτικών της Α΄ τάξης είτε με προσωπική επαφή των ενδιαφερομένων Νηπιαγωγών με τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού είτε με τηλεφωνική, ταχυδρομική ή και ηλεκτρονική επικοινωνία, στην οποία μπορούν να συμμετέχουν και τα παιδιά του Νηπιαγωγείου ως δημιουργοί και αποστολείς των μηνυμάτων.

Απαραίτητη είναι και η ενημέρωση των γονέων για το πρόγραμμα που θα υλοποιηθεί καθώς και η παροχή δυνατοτήτων συμμετοχής τους, όπου αυτό είναι δυνατόν. Η εμπλοκή των γονέων αποτελεί σημαντική συνιστώσα στην επιτυχία του προγράμματος, διότι ενισχύεται η ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Η αλληλεπίδραση οικογένειας και σχολείου εμπίπτει στις αρχές του διαπραγματευτικού μοντέλου σχέσεων (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013) και ενισχύει το ρόλο των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να επιτευχθεί έγκαιρη και σαφής ενημέρωση των γονέων πραγματοποιείται συγκέντρωση - συζήτηση στο χώρο του Νηπιαγωγείου, όπου η νηπιαγωγός ανταλλάσει απόψεις και προβληματισμούς μαζί τους και τους ευαισθητοποιεί στις δυσκολίες της μεταβατικής περιόδου. Ο τρόπος με τον οποίο παρεμβαίνει το οικογενειακό περιβάλλον στην προσπάθεια του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου είναι πρωτεύουσας σημασίας κατά την περίοδο της μετάβασης (Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2002). Η νηπιαγωγός παρουσιάζει τους στόχους του προγράμματος καθώς και τα προσδοκώμενα οφέλη, που θα αποκομίσουν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Σημαντικό σημείο στην ενημέρωση αυτή αποτελεί η πλαισίωση του ρόλου του γονέα και ο τρόπος συμμετοχής του στο πρόγραμμα είτε ως συνοδού είτε ως αρωγού στην συγκέντρωση υλικού.

Οι βασικοί εμπλεκόμενοι είναι οι μαθητές του Νηπιαγωγείου και η δική τους ενημέρωση για το πρόγραμμα ξεκινά με ανίχνευση των προηγούμενων εμπειριών, ιδεών και προβληματισμών τους, σχετικά με τη μετάβασή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Η προσαρμογή στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος για τα νήπια είναι συνισταμένη τόσο των ατομικών χαρακτηριστικών κάθε μαθητή όσο και των συνθηκών που επικρατούν σε αυτό, αλλά και του τρόπου που το οικογενειακό περιβάλλον παρεμβαίνει και υποστηρίζει την προσπάθεια του παιδιού (Κόπτσης & Νάκου, 2009). Η Νηπιαγωγός χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές για να διερευνήσει τα συναισθήματα των νηπίων για τη μετάβασή τους στο Δημοτικό την επόμενη χρονιά, όπως για παράδειγμα τη συζήτηση με ερωτήσεις ανοικτού τύπου, την εικαστική απόδοση ή ακόμη και τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Η επικοινωνιακή σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικούς –μαθητές) αξιοποιεί τα βιώματα (Χρυσαφίδης, 2006) και βοηθάει την ομάδα να διαμορφώσει μια τελική άποψη και να προβεί στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων. Αξιοποιώντας τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης σχετικά με τα συναισθήματα και τις ανάγκες των νηπίων αλλά και τα βιώματα των παιδιών, η νηπιαγωγός σε συνερ-

γασία με τους εκπαιδευτικούς της Α΄ τάξης προγραμματίζει τις δράσεις, θέτοντας στόχους και ορίζοντας το χρονοδιάγραμμα της υλοποίησης.

Υλοποίηση του προγράμματος -Δραστηριότητες

Οι δράσεις αφορούν αρχικά σε επισκέψεις γνωριμίας των μαθητών της Α΄ τάξης με τα νήπια στο γνώριμο χώρο του Νηπιαγωγείου και κατόπιν αναγνωριστικές επισκέψεις των νηπίων στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου, για εξοικείωση με το νέο περιβάλλον. Στις αναγνωριστικές αυτές επισκέψεις επιδιώκεται η γνωριμία των νηπίων με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος, ξεκινώντας από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και στη συνέχεια με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τα νήπια επισκέπτονται στη συνέχεια τους λειτουργικούς χώρους του σχολείου τις σχολικές τάξεις, τα γραφεία, την αυλή, τις αίθουσες εκδηλώσεων, το κυλικείο. Στις αναγνωριστικές επισκέψεις τα νήπια θέτουν στον Διευθυντή ερωτήσεις, τις οποίες έχουν προετοιμάσει εκ των προτέρων και οι οποίες αφορούν σε απορίες και αγωνίες που έχουν για την φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο. Σε επόμενες επισκέψεις οι δράσεις πραγματοποιούνται με στόχο τη γνωριμία των παιδιών με τη σχολική πραγματικότητα της Α΄ Δημοτικού, το πρόγραμμα και τις δραστηριότητες των μαθητών, καθώς και τη διαφορετική προσέγγιση της γνώσης μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Τα νήπια εξοικειώνονται με τον τρόπο εργασίας των μαθητών καθώς και με τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα του μαθητή της Α΄ τάξης. Μια καλή ευκαιρία για περαιτέρω γνωριμία των νηπίων με την πραγματικότητα του Δημοτικού Σχολείου για σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές καθώς και για την απαλλαγή των νηπίων από αρνητικά συναισθήματα, δίνει η προετοιμασία και υλοποίηση κοινών εορταστικών εκδηλώσεων με αφορμή εθνικές ή θρησκευτικές γιορτές, όπως επίσης και η πραγματοποίηση κοινών εκπαιδευτικών επισκέψεων και περιπάτων.

Στη συνέχεια θα αναφερθούν δράσεις που υλοποιήθηκαν σε προγράμματα ομαλής μετάβασης, στις οποίες συμμετείχαν 4 Νηπιαγωγεία και τα αντίστοιχα Δημοτικά Σχολεία που θα παραλάβουν τους μικρούς μαθητές την επόμενη χρονιά, ως «πρωτάκια». Ειδικότερα, ένα από τα σχολεία, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα εκπόνησε δράσεις με θέμα «Παλιά και νέα εποχή. Ελληνική λαϊκή τέχνη και παραμύθι». Το έναυσμα των δράσεων δόθηκε κατά την επίσκεψη γνωριμίας με τους χώρους του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα με το Λαογραφικό Μουσείο, που φιλοξενείται σε μία αίθουσά του. Ο ενθουσιασμός και το ενδιαφέρον των νηπίων οδήγησε στην οργάνωση γωνιάς λαϊκής τέχνης στο Νηπιαγωγείο, η οποία εξοπλίστηκε με την συμβολή κυρίως των γονιών. Ακολούθως, σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της Α΄ τάξης και στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας και της ανάγνωσης κειμένου, επιλέχθηκε ένα παραδοσιακό παραμύθι το οποίο επεξεργάστηκαν από κοινού οι δύο ομάδες. Τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν και κατασκεύασαν στο χώρο της Α΄ τάξης το σκηνικό, γέμισαν δε το χώρο με παραδοσιακά σκεύη και έπιπλα για τη δημιουργία του εσωτερικού ενός παραδοσιακού σπιτιού. Κατόπιν το παραμύθι δραματοποιήθηκε με τη συμμετοχή όλων των μαθητών. Τέλος όλα τα παιδιά έφτιαξαν παραδοσιακές ποδιές με τη χρήση διαφόρων υλικών.

Σε ένα άλλο σχολείο το παραμύθι προσεγγίστηκε με ένα διαφορετικό τρόπο, μέσω της χρήσης των ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, αφού μαθητές και νήπια ψήφισαν το αγαπημένο παραμύθι που θα επεξεργάζονταν στη συνέχεια, το κείμενό του μετατράπηκε σε έμμετρο λόγο με τη

βοήθεια των παιδιών και τη συνδρομή των εκπαιδευτικών. Το νέο έμμετρο κείμενο-παραμύθι πλαισιώθηκε από τις αντίστοιχες εικόνες μέσω των ΤΠΕ και το τελικό αποτέλεσμα παρουσιάστηκε στα παιδιά όλων των τάξεων του Δημοτικού μέσα από ένα βιντεοπροβολέα. Εκεί οι μεγαλύτεροι μαθητές έκαναν την ανάγνωση του παραμυθιού βοηθώντας τους μικρότερους. Η παρουσίαση ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας στον υπολογιστή, διαδικασία στην οποία συμμετείχαν όλα τα παιδιά, ανάλογα με το γνωστικό τους επίπεδο. Κατόπιν έγινε αξιολόγηση του προγράμματος με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, κατασκευάστηκε ένα γιγάντιο βιβλίο του παραμυθιού και δόθηκε η ευκαιρία να αντιστοιχισθεί το κείμενο με τις εικόνες που είχαν προεπιλεχτεί.

Η επόμενη δράση αφορά στην ανάπτυξη ενός κοινού θέματος και από τις δυο βαθμίδες, μετά από συνεννόηση των εκπαιδευτικών. Το θέμα που επιλέχθηκε ήταν «Τα ζώα του αγροκτήματος», μιας και το θέμα αυτό είναι προσφιλές στα νήπια και συγκαταλέγεται στην ύλη της Μελέτης Περιβάλλοντος της Α΄ τάξης. Στόχος του προγράμματος αυτού ήταν αφενός η εκπαιδευτικός του Δημοτικού να αποκτήσει εμπειρία της διαθεματικής προσέγγισης των θεμάτων στο Νηπιαγωγείο (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006) και αφετέρου τα νήπια να έρθουν σε επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα της Α΄ τάξης. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ τόσο οι θεματικές προσεγγίσεις όσο και τα σχέδια εργασίας δίνουν έμφαση στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος και των βιωμάτων των παιδιών στη διαδικασία της μάθησης (Γκλιάου, 2005). Με αφορμή την εκπαιδευτική επίσκεψη σ' ένα κοντινό αγρόκτημα του χωριού στην οποία συμμετείχαν και γονείς, έγινε συζήτηση και συγκεντρώθηκαν πληροφορίες για τα ζώα του αγροκτήματος και τα προϊόντα τους. Οι πληροφορίες αυτές κοινοποιήθηκαν στους μαθητές της Α΄ τάξης και συγχρόνως έγινε ανταλλαγή των γνώσεων ανάμεσα στα παιδιά και των δύο βαθμίδων. Με το λεξιλόγιο που συγκεντρώθηκε από τα παιδιά, συμπληρώθηκε ένα αλφαβητάρι σε δυο αντίτυπα, τα οποία παρέμειναν στη βιβλιοθήκη των σχολείων. Στη συνέχεια έγινε επιλογή κυρίως δισύλλαβων λέξεων που φανερώνουν ζώα, στις οποίες έγινε συλλαβισμός από κοινού. Ακολούθησε η ανάδειξη του αγαπημένου ζώου του αγροκτήματος, όπου για το Νηπιαγωγείο η καταμέτρηση των ψήφων έγινε με αρίθμηση ενώ για το Δημοτικό με την αριθμητική πράξη της πρόσθεσης. Κατόπιν όλα τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα παιχνίδι αντιστοίχισης αριθμών και ονομάτων των ζώων του αγροκτήματος, που είχαν ετοιμάσει τα παιδιά της Α΄ τάξης. Τέλος απόλαυσαν όλοι μαζί τη συμμετοχή τους στη δραματοποίηση ενός παραμυθιού που είχε γραφτεί από τα παιδιά του Νηπιαγωγείου. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με τραγούδια, στα οποία πρωταγωνιστούσαν ζώα.

Ένα άλλο πρόγραμμα ομαλής μετάβασης πραγματοποιήθηκε με την συνεργασία του Νηπιαγωγείου και της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, με τίτλο «Μην με ξεχάσεις… ». Στο πρόγραμμα αυτό βασικός στόχος ήταν η γνωριμία των νηπίων με τους μαθητές της Ε΄ τάξης οι οποίοι θα αναλάμβαναν την επόμενη χρονιά, μέσω ομάδων υποδοχής, την ένταξη των νηπίων στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα, οι μεγαλύτεροι μαθητές του Δημοτικού θα είχαν την «ευθύνη» υποδοχής, αγωγής και προστασίας των μικρότερων στο νέο τους περιβάλλον. Για το σκοπό αυτό, δημιουργήθηκαν μικρές ομάδες μαθητών της Ε΄ τάξης και η κάθε μία από αυτές «υιοθέτησε» ένα νήπιο. Όλη η διαδικασία καταγράφτηκε με την κατασκευή μιας μαργαρίτας, σε κάθε πέταλο της οποίας γράφτηκαν τα ονόματα των παιδιών της ομάδας υποδοχής που συγκροτήθηκε και το όνομα του νηπίου που «υιοθετήθηκε». Η κατασκευή

αυτή αναρτήθηκε στον πίνακα ανακοινώσεων της Ε΄ τάξης και παρέμεινε εκεί, μέχρι την επόμενη χρονιά για υπενθύμιση και ανατροφοδότηση της υποχρέωσης που είχαν αναλάβει οι μαθητές απέναντι στους νεοεισερχόμενους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου. Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε και σφραγίστηκε με την ανταλλαγή ενός άτυπου συμβολαίου μεταξύ των παιδιών με τον όρο οι μεν μαθητές της Ε΄ τάξης να μην ξεχάσουν αλλά και τα νήπια να μην τους αφήσουν να ξεχάσουν το ρόλο ευθύνης που ανέλαβαν.

Τέλος, μια άλλη δράση του προγράμματος ομαλής μετάβασης ήταν οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν από τους μαθητές Νηπιαγωγείου και ενός 2/θέσιου Δημοτικού Σχολείου με στόχο την ήρεμη συνύπαρξη και την επικοινωνία των παιδιών τα οποία συστεγάζονται. Το θέμα που επιλέχθηκε ήταν «Τα συναισθήματα». Με αφορμή μια προγραμματισμένη εκδήλωση στο χώρου του σχολείου από ομάδα ψυχολόγων, στην οποία συμμετείχαν τόσο τα παιδιά του Νηπιαγωγείου όσο και του Δημοτικού, δημιουργήθηκε η ανάγκη για την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών. Για το λόγο αυτό εκπονήθηκαν, μετά από συνεννόηση των εκπαιδευτικών και των δυο βαθμίδων, δραστηριότητες που αφορούσαν στην προφορική έκφραση συναισθημάτων με τη χρήση αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού (καρτέλες). Το υλικό έδινε τη δυνατότητα στα παιδιά να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν αλλά και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους όπως χαρά, λύπη θυμό, έκπληξη, άγχος, αγάπη. Τα συναισθήματα αποτυπώθηκαν στο χαρτί από τα μεγαλύτερα παιδιά με λέξεις και από τα μικρότερα με ζωγραφιές. Προέκταση της δραστηριότητας αυτής ήταν η δημιουργία σχολικού ταχυδρομείου μέσω του οποίου τα παιδιά μοιράζονται τα συναισθήματα τους, χρησιμοποιώντας ένα καινούργιο τρόπο επικοινωνίας και γεφύρωσης των διαφωνιών τους. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια καλλιέργειας εμπιστοσύνης (π.χ. κράτα με να σε κρατώ), μίμησης συναισθημάτων με τη βοήθεια ενός ζαριού, καθώς και αναπαράστασης γνωστών πινάκων ζωγραφικής από μεικτές ομάδες παιδιών. Ακολούθησε ανάγνωση του παραμυθιού «Η παλέτα των συναισθημάτων» της Έρας Μουλάκη και έγινε δραματοποίηση του έργου με συμμετοχή μικρών και μεγάλων. Ως κατακλείδα όλων αυτών κατασκευάστηκε ένα ομαδικό κολάζ με δημιουργίες των παιδιών με τίτλο: « Όλα τα συναισθήματα είναι δικά μου, θα τα πω, θα τα μοιραστώ, δεν θα τα φοβηθώ». Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε ευχάριστα με μουσική και τραγούδι και παρουσιάστηκε στους γονείς των μαθητών.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η εκπόνηση σχεδίων εργασίας για την ομαλή μετάβαση των νηπίων στο Δημοτικό και η αξιολόγησή τους μας οδήγησε στα εξής συμπεράσματα: Η εφαρμογή των προγραμμάτων ξεκίνησε δειλά δειλά αλλά κάθε χρόνο επιτυγχάνεται όλο και περισσότερο η εξασφάλιση των όρων της ομαλής μετάβασης, ειδικά με την ανατροφοδότηση των προγραμμάτων. Σε αυτό συμβάλλουν: α) η μεγαλύτερη χρονική διάρκεια των προγραμμάτων μετάβασης β) ο σχεδιασμός και η υλοποίηση συχνότερων και περισσότερων δράσεων στους χώρους του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού και γ) η εμπλοκή στις δράσεις περισσότερων τάξεων και όχι μόνο της Α΄. Τα νήπια υιοθετούν θετική στάση απέναντι στον κόσμο του σχολείου και εξοικειώνονται πλέον πιο εύκολα με το περιβάλλον και τη σχολική πραγματικότητα του Δημοτικού (χώροι, πρόγραμμα, ειδικότητες εκπαιδευτικά υλικά).

Μια άλλη διαπίστωση αφορά στη διαφορετική διαμόρφωση της αίθουσας της Α΄ Τάξης σε σχέση με αυτήν του Νηπιαγωγείου. Τα νήπια ένιωσαν λίγο άβολα και αυτό μας οδήγησε

στο συμπέρασμα ότι η αίθουσα της Α΄ τάξης θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με γωνιές δημιουργικής απασχόλησης. Σε πολλές περιπτώσεις αυτό έχει επιτευχθεί μετά την εφαρμογή των προγραμμάτων. Όσον αφορά στα ίδια τα νήπια, διαπιστώθηκε ότι αποδέχονται τη συνύπαρξή τους με τα μεγαλύτερα παιδιά και μέσω του κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης αντιλαμβάνονται περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές με το Δημοτικό. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, μετά από την επιφυλακτικότητα των πρώτων χρόνων εφαρμογής τέτοιων δράσεων, αυτοί ανέπτυξαν σχέσεις συνεργασίας και αλληλεγγύης. Ουσιαστικός είναι ο ρόλος των Νηπιαγωγών οι οποίοι πρέπει, πάνω από όλα, να αναγνωρίσουν τη σημαντικότητα της εφαρμογής του προγράμματος ομαλής μετάβασης, να καλλιεργήσουν κλίμα συνεργασίας με το Δημοτικό Σχολείο, να εστιάσουν την προσοχή τους ιδιαίτερα σε παιδιά και γονείς από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, να διώξουν τα άγχη και τις φοβίες των γονέων, ενημερώνοντας τους σωστά και υπεύθυνα αλλά και εμπλέκοντάς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαραίτητη θεωρείται, επίσης, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τα καινούργια επιστημονικά δεδομένα και την υιοθέτηση κοινών στόχων και πρακτικών και για τις δυο βαθμίδες.

Όσον αφορά στους γονείς, η συνεχής επαφή και ενημέρωσή τους για την αναγκαιότητα των προγραμμάτων ομαλής μετάβασης καθώς και η αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων στο «πέρασμα» των νηπίων στο Δημοτικό αύξησε την εμπιστοσύνη τους προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Κατανόησαν την ανάγκη για επικοινωνία και την πληροφόρηση που επιβάλλεται να μοιράζονται με τον εκπαιδευτικό σχετικά με το παιδί τους. Επιπλέον, διαπίστωσαν τη συνέχεια στην εκπαίδευση. Συμμετείχαν εθελοντικά σε δράσεις των προγραμμάτων με διάφορους τρόπους (π.χ. καταγραφή εμπειριών από τη δική τους μετάβαση, συμμετοχή σε έρευνες και συλλογή πληροφοριών, οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων τοπικού ενδιαφέροντος στο χώρο των σχολείων).

Φυσικά και σε κάθε περίπτωση, δε θα πρέπει να παραγνωρίζεται πως το Νηπιαγωγείο αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό στη ζωή των παιδιών και ένα σημαντικό πρώτο χώρο κοινωνικοποίησης και αγωγής. Συγχρόνως είναι μία περίοδος αφενός απομάκρυνσης των νηπίων από την ασφάλεια της οικογενειακής θαλπωρής και αφετέρου απόπειρας για την πρώτη εξωοικογενειακή κοινωνικοποίηση, με ταυτόχρονη εισαγωγή στα πρώτα εκπαιδευτικά βήματα.

Βιβλιογραφία

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσαφίδης, Κ. (2006). Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων Κ.Π.Σ.

Bohan-Baker Marielle & Little Priscilla M. D. (2002). The Transition to Kindergarten: A Review of Current Research and Promising Practices to Involve Families, Harvard Family Research Project, Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education

Βρυνιώτη Κ., & Ματσαγγούρας Η. (2005). Μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο: Μια οικοσυστηματική ερευνητική προσέγγιση των κοινωνικών σχέσεων και

αρχάριων μαθητών και μαθητριών στη σχολική τάξη, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 40, (σελ. 78-102)

Γκλιάου, Ν. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο-Παιδαγωγικά Χαρακτηριστικά και Εκπαιδευτική Πράξη, στο Μπότσαρη-Μακρή, Ε. (Επιμ.), Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, (σελ. 17-23), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.

Γουργιώτου Έ. (2008). Αποτελεσματικές πρακτικές μετάβασης των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο, στο Εισηγήσεις Κεντρικού Επιμορφωτικού Σεμιναρίου Στελεχών της Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., & Μπασαγιάννη Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΟΕΔΒ.

Κιτσαράς Γ. (1991. Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική, Αθήνα: Παπαζήσης.

Κόπτσης, Α., & Νάκου, Α. (2009). Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και η παράλληλη προετοιμασία για τη διευκόλυνσή της, στο Πρακτικά Συνέδριου: Η Διδακτική των Θετικών Επιστημών στην Εκπαίδευση: Δημιουργώντας γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό, το Γυμνάσιο, Θεσσαλονίκη: ΟΜΕΡ, (σελ. 139-149)

Ματσαγγούρας Η. (2003). Η σχολική τάξη, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ., & Πομώνης, Μ. (2006). Η Ομαλή Μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ Τάξη, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μουλάκη, Έ., (2004). Η παλέτα των συναισθημάτων, Αθήνα: Κέδρος

Πανταζής, Σ. (2008). Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο σχολείο, στο Εισηγήσεις Κεντρικού Επιμορφωτικού Σεμιναρίου Στελεχών της Εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ, Διεύθυνση Σπουδών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάνης Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων Ε-ΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ HELLENIC JOURNAL OF RESEARCH IN EDUCATION, Αλεξανδρούπολη: Νοέμβριος 2013, Τεύχος 1, (σελ. 4-28)

PLANET, Ανώνυμη εταιρεία παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών. (2007). Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, έκδοση 2.0. ΥΠΕΠΘ και Ε.Ε. (σελ. 108-109).

Σιδηροπούλου, Τ., Δημητριάδη, Σ., & Ράλλη Α. (2011). Η μετάβαση του μικρού παιδιού σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, Παιδαγωγικός λόγος τ. 1 (σελ. 63-83)

Σουμέλης, Κ. (1997). Γενική Θεώρηση της σχολικής αποτυχίας, στα Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου: Σχολική Αποτυχία, Αθήνα 8-9-10 Δεκεμβρίου 1996, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠ.Ε.Π.Θ., (σελ. 21-28)

Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2002). Διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον της Α' τάξης του Δημοτικού σχολείου, στο Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Αθήνα

Τοκμακίδου, Ε. (2010). «Εδώ γράφουμε και διαβάζουμε και πρέπει να προσπαθούμε»: Οι μικροί μαθητές μιλούν για τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο και την ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον Επιστημονικό Βήμα, τ. 13 Ιούνιος (27-39)

Χρυσαφίδης, Κ. (2006). Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία (Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο), Αθήνα: Gutemberg

Μελετώντας πώς η διαθεματική προσέγγιση διαχειρίζεται την ετερότητα σε μια τάξη νηπιαγωγείου - Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής

Ψαρρά Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60
Μ.Ed «Πληροφορική στην Εκπαίδευση»
irinipsara@gmail.com

Περίληψη

Οι τρόποι με τους οποίους η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης διαχειρίζεται την ετερότητα στην τάξη αποτελεί αντικείμενο της έρευνας που παρουσιάζεται ακολούθως. Μέσα από την παρατήρηση μιας ομάδας παιδιών ενός μικρού επαρχιακού νηπιαγωγείου που εργάζεται πάνω σε ένα project επιχειρείται η περιγραφή και απόδοση των τρόπων με τους οποίους τα στοιχεία της διαφορετικότητας των μαθητών βρίσκουν χώρο στην διδακτική διαδικασία και ενσωματώνονται σε αυτήν με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Καταγράφοντας προσεκτικά τον τρόπο εργασίας της υπό μελέτη περίπτωσης αποκαλύπτονται στοιχεία σχετικά με το ρόλο της διδακτικής μεθοδολογίας και το ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού στην αναγνώριση της ανομοιογένειας και τη δημιουργική διαχείρισή της μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός μέσα από την όλη ανατροφοδοτική διαδικασία και την αναστοχαστική πράξη που του επιτρέπει η έρευνα επιδιώκει ουσιαστικά την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Σκοπός του όλου εγχειρήματος είναι η βαθύτερη κατανόηση των διδακτικών και κοινωνικών πρακτικών του εκπαιδευτικού και του πλαισίου εντός του οποίου αυτές υλοποιούνται προκειμένου να συνεχίσει να εργάζεται για τη βελτίωσή τους.

Λέξεις - κλειδιά: *Διαθεματικότητα, ετερότητα, διαχείριση ανομοιογένειας*

Εισαγωγή

Η ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης οδήγησε στην ανάδειξη μιας νέας αντίληψης για την προσέγγιση της γνώσης, η οποία μεταφράζεται σε έναν τρόπο «διδασκαλίας» μακριά από τη δομή και τη λογική του παραδοσιακού μαθήματος και είναι η απάντηση στην αποσπασματικότητα και τον πολυκερματισμό που χαρακτηρίζει τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα. Πρόκειται για μια ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης η οποία σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας αποδίδεται με τον όρο «διαθεματική προσέγγιση» (Σφυρόερα, 2007). Η συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία υιοθετήθηκε πρόσφατα από το ελληνικό σχολείο και επισήμως καθιερώθηκε μόλις πριν μια οκταετία με την εισαγωγή των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων (βλ. ΔΕΠΠΣ, 2006).

Βιβλιογραφική επισκόπηση & θεωρητικό υπόβαθρο

Τα ερευνητικά ευρήματα πρόσφατων μελετών θέλουν τη διαθεματική προσέγγιση να επιδρά θετικά στους μαθητές ως προς την απόκτηση γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων (κριτική σκέψη, δημιουργική έκφραση, μεταγνώση, ανακάλυψη, επίλυση προβλήματος) και την ενίσχυση της εσωτερικής τους παρακίνησης (Βιδάκη, 2002, Καπρίνης, 2007, Κούσουλας, 2003, Κούσουλας & Μέγα, 2005, Τριανταφύλλου & συν., 2008). Την ίδια στιγμή αρκετές είναι οι ερευνητικές μελέτες σχετικά με την ανομοιογένεια στη σχολική τάξη που αφορούν

είτε στις μειονοτικές ομάδες (Μιτίλης, 1998, Χαραμής, 2004), είτε στη διάκριση ως προς το φύλο (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997, Κανταρτζή, 1996,) χωρίς, ωστόσο, να θίγεται ιδιαίτερα σε αυτές το ζήτημα των διδακτικών πρακτικών, ακόμη δε περισσότερο αυτό της διαθεματικής προσέγγισης. Παρά το γεγονός, ωστόσο, ότι υπάρχει μια πληθώρα εργασιών γύρω από την αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης, λίγα είναι τα δεδομένα σχετικά με το πώς η ίδια μέθοδος αντιμετωπίζει την ανομοιογένεια της σχολικής τάξης με παραδείγματα από τη σχολική ζωή.

Η ανομοιογένεια της σχολικής τάξης ως έννοια βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια, καθώς για δεκαετίες επικρατούσε η αντίληψη ότι οι τάξεις στις οποίες φοιτούν παιδιά μιας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας και με κοινή καταγωγή είναι ομοιογενείς (Σφυρόερα, 2004). Η αλήθεια, όμως, είναι πως «ποτέ καμία τάξη δεν μπορεί να είναι απόλυτα ομοιογενής», (Σφυρόερα, 2004, σ.18) είναι, αντιθέτως, αναπόφευκτα ετερογενής, στοιχείο που αποτελεί τη δυσκολία και τον πλούτο της. Κάθε μαθητής εισέρχεται στο σχολείο μεταφέροντας τις κοινωνικοπολιτισμικές του αποσκευές, ενώ σε κάθε τάξη, ακόμα και στις επιφανειακά ομοιογενείς, οι μαθητές ανεξαρτήτως εθνικότητας και μητρικής γλώσσας διαφέρουν χωρίς αμφισβήτηση ως προς το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών τους, διαφορά που αντανακλάται στο βαθμό κατοχής της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας του σχολείου. Επίσης, κάθε οικογένεια δομείται και οργανώνεται με διαφορετικό τρόπο και συνειδητά ή ασυνείδητα υιοθετεί συγκεκριμένες στάσεις και προσδοκίες για το σχολείο οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους απέναντι σ' αυτό (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004).

Ωστόσο, από μόνη της η παραδοχή ότι οι μαθητές είναι μεταξύ τους διαφορετικοί δεν οδηγεί πολύ μακριά, σημειώνει η Σφυρόερα (2004) και κυρίως όταν αυτή η διαπίστωση δε συμβαδίζει με την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών, μεθόδων και τρόπων δουλειάς μέσα στη σχολική τάξη. Για να είναι χρήσιμη και λειτουργική αυτή η διαπίστωση, συμπληρώνει η ίδια, απαιτείται η διαμόρφωση μιας «διαφοροποιημένης παιδαγωγικής» σύμφωνα με την οποία η ισότητα ευκαιριών διασφαλίζεται όταν το σχολείο: λαμβάνει υπόψη του τις αρχικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, δηλαδή το σημείο αφετηρίας κάθε παιδιού, οδηγεί κάθε παιδί στο να ανακαλύψει και να οικοδομήσει τη δική του πορεία προς τη μάθηση, αξιοποιεί τα βιώματα και ενισχύει τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις περιέργειες κάθε παιδιού και, τέλος, μαθαίνει στα παιδιά να εργάζονται αυτόνομα, ενισχύοντας ταυτόχρονα τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις (Σφυρόερα, 2004).

Για την ανάγκη μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, προσαρμοσμένης στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών κάνει λόγο και ο Χρυσαφίδης (1994), υποστηρίζοντας ότι αποτελεί ένα από τα κύρια ζητούμενα της προσπάθειας του σύγχρονου σχολείου. Αυτή η διαφοροποιημένη προσέγγιση, που δεν πρόκειται για μια συγκεκριμένη μέθοδο με σαφή δομή και προκαθορισμένους κανόνες, αλλά για μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη, φαίνεται να συναντιέται με αυτή της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της ενεργητικής μάθησης, δίνοντας μια απάντηση στο γιατί και το πώς η ενίσχυση της ατομικής πορείας κάθε μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία (Σφυρόερα, 2004).

Μια διδακτική μεθοδολογία όπως αυτή της διαθεματικής προσέγγισης, διαφέροντας σημαντικά από την παραδοσιακή, αξιοποιεί την προηγούμενη γνώση και το βίωμα των μαθητών, υιοθετεί την καθοδηγούμενη ανακάλυψη μέσα από την εργασία σε ομάδες και προωθεί την έρευνα ως εργαλείο μάθησης και επίλυσης προβλημάτων. Η εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίζεται με στοιχεία που απουσιάζουν από τις συνηθισμένες πρακτικές μεταξύ των οποίων η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών (Γκλιάου, 2005). Η μάθηση, άλλοτε ατομική και άλλοτε συλλογική, έχει λειτουργικό χαρακτήρα (προκύπτει είτε ως «απάντηση» μιας απορίας είτε ως αποτέλεσμα της ανάγκης για επίλυση ενός υπαρκτού προβλήματος) και σημαίνει, επίσης, απόκτηση δεξιοτήτων ή αλλιώς «εργαλείων» αναγκαίων για έναν ανεξάρτητο μαθητή που είναι σημαντικό «να γνωρίζει πώς να μαθαίνει» (Σφυρόερα, 2007).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός γίνεται συνεργάτης, συνερευνητής και συντονιστής της προσπάθειας για την κατάκτηση της γνώσης, ο οποίος «παρακινεί» τους μαθητές, ακούει τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, δημιουργεί με τρόπο έμμεσο νέες απορίες και ενδιαφέροντα, παρακολουθεί τη δράση τους και μέσα σε μια ατμόσφαιρα αποδοχής και αμφίδρομης επικοινωνίας δημιουργεί μια θετικότερη σχέση ανάμεσα στον ίδιο και στους μαθητές (Σφυρόερα, 2007).

Μέσα από την ερευνητική διαδικασία, εν προκειμένω, επιδιώκει την προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη, καθώς ο στοχασμός του εξασφαλίζει ευκαιρίες να συνειδητοποιήσει τις προσωπικές του θεωρίες, να προσδιορίσει τα εκπαιδευτικά ζητήματα και τις καταστάσεις που τον απασχολούν, να θέσει ερωτήματα, να αναγνωρίσει τη σχέση ανάμεσα στις προσωπικές θεωρίες και τις πρακτικές του και να στηρίξει εναλλακτικές λύσεις επιλέγοντας από ένα πλέγμα πιθανοτήτων (Αυγητίδου & Χατζόγλου, 2013).

Υπ’ αυτό το πρίσμα ο επαγγελματικός ρόλος του εκπαιδευτικού λαμβάνει άλλες διαστάσεις καθώς περιλαμβάνει όλες εκείνες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες αλλά και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη (Day, 2003).

Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της έρευνας είναι να ανιχνεύσει σε κανονικές συνθήκες τάξης τους τρόπους με τους οποίους η διαθεματική προσέγγιση διαχειρίζεται την ανομοιογένεια στην τάξη μέσα από πραγματικά παραδείγματα της σχολικής ζωής, προκειμένου ο εκπαιδευτικός που τη διενεργεί να κατανοήσει ο ίδιος τις πρακτικές που υιοθετεί και το πλαίσιο μέσα στο οποίο τις αναπτύσσει. Οι πρακτικές αυτές, αποτελώντας υπό μία έννοια τους δείκτες αναγνώρισης και αξιοποίησης της ανομοιογένειας στην τάξη, συνθέτουν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα και συνοψίζονται ως εξής: Με ποιους τρόπους η διαθεματική προσέγγιση (α) συνυπολογίζει στο σχεδιασμό και την καθημερινή της πρακτική την ποικιλία των χαρακτηριστικών που φέρει κάθε μαθητής ερχόμενος στο σχολείο, (β) αξιοποιεί στο μάθημα προηγούμενες γνώσεις, βιώματα, εμπειρίες, προσωπικά ενδιαφέροντα, πραγματικές ανάγκες, και στοιχεία της κουλτούρας του, (γ) λαμβάνει υπόψη τον προσωπικό του ρυθμό κι το δικό του τρόπο μάθησης;

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η ίδια η φύση του αντικειμένου καθορίζει την επιλογή του είδους μιας έρευνας και στην παρούσα υιοθετήθηκε η ποιοτική προσέγγιση και δη η ευρέως διαδεδομένη στη σύγχρονη κοινωνική επιστήμη «μελέτη περίπτωσης» ως απολύτως συμβατή με τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Όπως τονίζουν οι Cohen & Manion (1997) «στην καρδιά κάθε μελέτης περίπτωσης βρίσκεται μια μέθοδος παρατήρησης» (σελ. 153) και στην εν λόγω ερευνητική εργασία η παρατήρηση υπήρξε το βασικό εργαλείο για τη σε βάθος εξέταση και λεπτομερή περιγραφή που επιδιώχθηκε. Σκοπός της παρατήρησης, άλλωστε, είναι να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας προκειμένου να γίνουν γενικεύεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η ομάδα (Cohen & Manion, 1997).

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε ένα μικρό επαρχιακό Νηπιαγωγείο που αριθμούσε 8 παιδιά (5 προνήπια και 3 νήπια), για τη συμμετοχή των οποίων είχε ζητηθεί άδεια από τους κηδεμόνες τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας η ομάδα εργαζόταν πάνω σε ένα σχέδιο εργασίας (project) με θέμα «Το χωριό μας» και επιχειρείτο καθημερινά η διαθεματική του προσέγγιση μέσα από σχετικές δραστηριότητες. Το σχέδιο εργασίας (project) προβάλλεται ως βασική διδακτική μεθοδολογία για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς φαίνεται να συμπυκνώνει ως μέθοδος όλα τα χαρακτηριστικά της. Η υπό παρατήρηση ομάδα εργάστηκε ακολουθώντας κανονικά την πορεία σχεδιασμού και ολοκλήρωσης του project και κατά την περίοδο της παρατήρησης βρισκόταν στη φάση του προγραμματισμού και της υλοποίησης κάποιων εκ των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων.

Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε ως εξής: σε διάστημα ενός μηνός περίπου η εκπαιδευτικός πραγματοποίησε τέσσερις βιντεοσκοπήσεις (μία κάθε εβδομάδα), διάρκειας 15-20 λεπτών η καθεμιά, από τη σχολική ζωή της ομάδας των παιδιών και για το ίδιο διάστημα κράτησε σημειώσεις στη βάση των γενικών κατηγοριών που άπτονται του αντικειμένου της έρευνας και απετέλεσαν άξονες παρατήρησης.

Οι άξονες γύρω από τους οποίους κινήθηκε η παρατήρηση και βασίστηκε η επεξεργασία των δεδομένων ήταν σύστοιχοι με τα ερευνητικά ερωτήματα και διαμόρφωσαν ουσιαστικά την κλείδα που υπήρξε βασικό εργαλείο συλλογής, αλλά και αργότερα ανάλυσης των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, στην κατεύθυνση της ανίχνευσης των τρόπων διαχείρισης της διαφορετικότητας στην τάξη, τα στοιχεία που συγκέντρωσαν το ενδιαφέρον ήταν εκείνα που αφορούσαν στις πρακτικές και τις συμπεριφορές σχετικά με:

Βιώματα και εμπειρίες: Αναφέρονται ή όχι προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των μαθητών; Αν ναι: (α) ενθαρρύνονται ή όχι από την εκπαιδευτικό; (β) αξιοποιούνται ή όχι στη διδακτική μεθοδολογία;

Προσωπικά ενδιαφέροντα και ανάγκες: Εκφράζονται ή όχι τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών; Αν ναι, αξιοποιούνται από την εκπαιδευτικό στη διδακτική πρακτική ή όχι;

Συναισθήματα: Εκφράζονται ή όχι τα συναισθήματα στην ομάδα; Αν ναι, συζητούνται;

Ήθη και έθιμα: Αναφέρονται ή όχι ήθη και έθιμα των μαθητών; Αν ναι: (α) ενθαρρύνονται ή όχι από την εκπαιδευτικό; (β) αξιοποιούνται ή όχι στη διδακτική πράξη;

Συνήθειες και κουλτούρα της οικογένειας: Αναφέρονται ή όχι συνήθειες από την κουλτούρα της οικογένειας των μαθητών; Αν ναι: (α) ενθαρρύνονται ή όχι από την εκπαιδευτικό; (β) αξιοποιούνται ή όχι στη σχολική ζωή;

Γλώσσα του σπιτιού: Γίνεται χρήση της γλώσσας του σπιτιού ή τοπικής διαλέκτου; Αν ναι: (α) ενθαρρύνεται ή αγνοείται από την εκπαιδευτικό; (β) αξιοποιείται ή όχι στη σχολική ζωή;

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν και εν συνεχεία αναλύθηκαν ένα προς ένα ήταν ημιδομημένου χαρακτήρα, καθώς, όπως έχει ήδη αναφερθεί προήλθαν από σημειώσεις της ερευνήτριας, βιντεοσκοπημένο υλικό και εργασίες των παιδιών. Στην κατεύθυνση της αξιοπιστίας, οι καταγραφές και όλα τα στοιχεία αρχειοθετήθηκαν με συστηματικό τρόπο σε ηλεκτρονικά αρχεία, ώστε να παρέχουν τη δυνατότητα για επανέλεγχο ή μελέτη από άλλο ερευνητή. Της ανάλυσης των δεδομένων και των πληροφοριών, προηγήθηκε η κωδικοποίησή τους, ο καθορισμός, δηλαδή, των κατηγοριών και η ένταξη των δεδομένων στις ανάλογες κατά περίπτωση κατηγορίες.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στόχος της έρευνας ήταν να ανιχνεύσει τους τρόπους με τους οποίους η διαθεματική προσέγγιση διαχειρίζεται την ανομοιογένεια στην τάξη μέσα από πραγματικά παραδείγματα της σχολικής ζωής του νηπιαγωγείου. Μέσα από την καταγραφή του τρόπου εργασίας της υπό έρευνας ομάδας σε κανονικές συνθήκες τάξης συγκεντρώθηκαν στοιχεία που αφορούν στις συνήθειες, τις επιλογές και τις διδακτικές πρακτικές της εν λόγω περίπτωσης. Από μια πρώτη ερμηνεία των καταγραφών, η διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία φαίνεται να ευνοεί την έκφραση των συναισθημάτων, των βιωμάτων και των ενδιαφερόντων των μαθητών, ενώ δεν αφήνει έξω από την τάξη τις συνήθειες και τη γλώσσα του σπιτιού τους.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς **τα βιώματα και τις εμπειρίες**: Το σύνολο των μαθητών της τάξης αναφέρεται στα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες τους και ενθαρρύνεται γι αυτό από την εκπαιδευτικό η οποία βρίσκει τρόπους να τα ενσωματώνει και να τα αξιοποιεί στη διδακτική πρακτική. Στο πλαίσιο του Project «Το χωριό μας»,, επί παραδείγματι, κι ενώ τα παιδιά, όπως είναι αναμενόμενο, καταθέτουν πλήθος βιωμάτων από την ζωή τους στο χωριό, η εκπαιδευτικό αφενός δείχνει ενδιαφέρον για τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών και ζητά λεπτομέρειες αφετέρου φροντίζει να αξιοποιήσει αυτό το υλικό οργανώνοντας έναν περίπατο μέσα στο χωριό όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν περισσότερο για τη ζωή τους και τις εμπειρίες του από κάθε γωνιά του μικρού χωριού (βλ. σχετικά ΚΛΕΙΔΑ ΙΙ)*.

Κατά τον ίδιο τρόπο φαίνεται να αξιοποιούνται **τα ενδιαφέροντα** των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση, καθώς δημιουργείται χώρος να δηλώνουν οι μαθητές τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ η εκπαιδευτικός δείχνει να ενδιαφέρεται για αυτά και να τα ικανοποιεί σε μεγάλο βαθμό κατά την

υλοποίηση του προγράμματος. Στο έντονο ενδιαφέρον τους, επί παραδείγματι, να διαβάζουν και να ακούν παραμύθια, η εκπαιδευτικός βρίσκει τον τρόπο μέσα από το Project να ικανοποιήσει αυτήν τους την ανάγκη οργανώνοντας μια επίσκεψη του γνωστού παραμυθά του χωριού για να ακούσουν από τον ίδιο παραμύθια του χωριού τους (βλ. σχετικά ΚΛΕΙΔΑ VI).

Αλλά και **τα συναισθήματα** των μαθητών φαίνεται να βρίσκουν έδαφος για να εκφραστούν κατά τη διάρκεια του Project και ενθαρρύνονται κατά περίπτωση από την εκπαιδευτικό που τα αξιοποιεί κατά το δυνατόν στη διδακτική πρακτική. Στην περίπτωση της συζήτησης γύρω από τα φαγητά του χωριού και ενώ τα παιδιά εκφράζονται με ενθουσιασμό για τα γευστικά τους γούστα και τις μαγειρικές ικανότητες των μητέρων τους, η εκπαιδευτικός προτείνει να ζητηθούν από τους γονείς συνταγές και να έρθουν στην τάξη γεύσεις από τα σπίτια των παιδιών.

Η σύνδεση με το σπίτι γίνεται και μέσα από τις αναφορές των παιδιών στις **συνήθειες, τα ήθη και τα έθιμα** του σπιτιού τους. Άλλοτε περισσότερο, άλλοτε λιγότερο δημιουργούνται οι ευκαιρίες να «έρθουν» στην τάξη περισσότερο συνήθειες του σπιτιού, ήθη και έθιμα. Η εκπαιδευτικός δείχνει να ενδιαφέρεται κατά περίπτωση, αλλά δεν καταφέρνει να τα ενσωματώσει στη διδακτική πρακτική σε μεγάλο βαθμό. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, τουλάχιστον, οι συνήθειες του σπιτιού φαίνεται να ικανοποιούνται έμμεσα στο πρόγραμμα που υλοποιείται στην τάξη (το θέμα της νηστείας που ήρθε στην επιφάνεια, επί παραδείγματι, ικανοποιήθηκε μέσα από σχετικό θέμα που υλοποιήθηκε εν όψει του Πάσχα), ενώ άλλες συνήθειες του σπιτιού βρίσκουν χώρο στο πρόγραμμα μέσα από το συμβολικό παιχνίδι που υλοποιείται στις γωνιές (σχετικά με το θέμα αν είναι δουλειά του πατέρα ή της μητέρας να βράσει το γάλα από τα ζώα για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός προτρέπει σε συμβολικό παιχνίδι για να δώσει λύση εντάσσοντάς το με αυτόν τον τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία) (βλ. σχετικά ΚΛΕΙΔΑ Ι).

Όσο για τη **γλώσσα** των παιδιών, είναι φανερό ότι όχι μόνο έχει το χώρο της στο σχολείο, αλλά ενσωματώνεται φυσιολογικά στην καθημερινή ομιλία στην τάξη χωρίς να σχολιάζεται, παρά μόνο για να επεξηγηθεί κατά περίπτωση ή να εμπλουτιστεί με εναλλακτικές μορφές της τυπικής γλώσσας. «Δαμαλίδες», «λαούδες», «ζούλες», «μάντακες» και πλήθος άλλων λέξεων χρησιμοποιούνται καθημερινά στην τάξη χωρίς να σχολιάζονται μαζί με τις καταλήξεις και τα συνοδευτικά «τς» στην προφορά των παιδιών (βλ. ΚΛΕΙΔΕΣ Ι - VI)*.

Συζήτηση – συμπεράσματα

Η διερευνητική διαδικασία απέδωσε μια σειρά από στοιχεία και πληροφορίες σχετικά με την αξιοποίηση από τη διαθεματική προσέγγιση των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν κάθε μαθητή μέσα σε μια τάξη. Πιο συγκεκριμένα, από τη μελέτη της εν λόγω περίπτωσης προέκυψαν στοιχεία που αποκαλύπτουν με λεπτομέρειες τους τρόπους με τους οποίους η διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία διαχειρίζεται την αναπόφευκτη ανομοιογένειας της τάξης (βλ. σχετικά ΚΛΕΙΔΕΣ Ι έως VI)*. Φαίνεται, συνεπώς, ότι η διαθεματική προσέγγιση, διαφέροντας σημαντικά από την παραδοσιακή μέθοδο, αξιοποιεί την προηγούμενη γνώση και το βίωμα των μαθητών ισχυροποιώντας τα και οικοδομώντας πάνω σε αυτά και παράλληλα ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών μέσα από την αναγνώρι-

ση των συναισθημάτων τους και την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων τους στη διδακτική διαδιακασία. Την ίδια στιγμή, συνήθειες, ήθη και έθιμα από το σπίτι βρίσκουν χώρο στην τάξη και τη διδακτική διαδικασία που όχι μόνον δεν αγνοεί τη γλώσσα του σπιτιού, αλλά τη χρησιμοποιεί και την ενσωματώνει στο πρόγραμμα (βλ. Ραβδόγραμμα)*.

Γίνεται φανερό ότι η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης ως διδακτική μεθοδολογία διαπνέεται από συγκεκριμένες αντιλήψεις για τη μάθηση, τα κίνητρα και το ρόλο του εκπαιδευτικού και των μαθητών, αντιλήψεις που υπαγορεύουν έναν προσανατολισμό στις διαδικασίες περισσότερο παρά στα αποτελέσματα. Ένας τέτοιος προσανατολισμός ευνοεί εκ των πραγμάτων τη δημιουργική διαχείριση της διαφορετικότητας εκ μέρους του εκπαιδευτικού και του σχολείου και επιτρέπει την ορθότερη αξιολόγηση της ανομοιογένειας εκ μέρους του θεσμού.

***** *Οι συμπληρωμένες κλείδες και τα ραβδογράμματα δεν παρατίθενται εδώ, αλλά θα αξιοποιηθούν στην παρουσίαση της εισήγησης, καθώς περιλαμβάνουν ή αναπαριστούν ποιοτικά δεδομένα και παραδείγματα από τη σχολική ζωή που υποστηρίζουν τα συμπεράσματα της έρευνας.*

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ετερογένεια και σχολείο.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html

Αυγητίδου, Σ. & Χατζόγλου, Β. (2013). Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης: η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις* (σελ. 97-124). Αθήνα: ΤΕΑΠΗ

Βιδάκη, Ε. (2002). Διαθεματική-Ολική προσέγγιση στη Διδασκαλία και τη μάθηση με τη Βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών: Μια κριτική εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τόμος Α΄, (Επιμ.) Α. Δημητρακοπούλου, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ*, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Αθήνα: Καστανιώτη.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (1997). «Ο ρόλος του φύλου στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών και επαγγελματικών φιλοδοξιών». Στο Β. Δεληγιάννη και Σ. Ζιώγου (επιμ.) *Φύλο και Σχολική Πράξη: Συλλογή εισηγήσεων*. 586-620.

Γκλιάου, Ν. (2005). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο-Παιδαγωγικά Χαρακτηριστικά και Εκπαιδευτική Πράξη. Στο Ε. Μπότσαρη-Μακρή (Επιστ. Επιμ.), Επιμόρφωση σχολικών συμβούλων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και προσχολικής εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, 17-23. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ

Cohen, L., Manion, L. (1997). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Έκφραση

Day, C., (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της διαβίου μάθησης (μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα : Τυπωθήτω.

Κανταρτζή Ε. (1996). «Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων». *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 88: 39-48.

Καπρίνης, Σ. (2007). *Η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος σπουδών φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων και το κλίμα παρακίνησης μαθητών δημοτικού σχολείου.* Μεταπτυχιακή διατριβή. Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κούσουλας, Φ. (2003). *Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του δημοτικού σχολείου*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κούσουλας, Φ. & Μέγα, Γ. (2005). Γλώσσα και Τέχνη: πρόταση για δημιουργική διδασκαλία, έρευνα σε μαθητές του δημοτικού σχολείου, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση,* 40, 120-133.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση.* Αθήνα: Μ.Π. Γρηγόρης.

Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. http://www.kleidiakaiantikleidia.net/wardrobe.html

Τριανταφύλλου, Α., Μπελεσιώτης, Β. Σ., & Αλεξανδρής, Ν. (2008). Έρευνα θέσεων καθηγητών για τη διδακτική αξιοποίηση της Διαθεματικότητας στο Γυμνάσιο. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής,* Πάτρα.

Χαραμής, Π. (2004). *Μετανάστες και κοινωνικός αποκλεισμός, Ο ρόλος του σχολείου.* Αθήνα http://3gym-kerats.att.sch.gr/library/spip.php?article19

Χρυσαφίδης, Κ. (1994). Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. *Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Μια διαθεματική προσέγγιση του προγράμματος αγωγής υγείας μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα των γερμανικών και της φυσικής αγωγής

Δαμιανίδου Λουκία
MEd Καθηγήτρια Γερμανικών Δ.Ε.
luciadamianidou@hotmail.com

Δούκα Ευαγγελία
Δασκάλα Π.Ε.
eva_douka@yahoo.gr

Πίττας Δημήτριος
Καθηγητής Φυσικής Αγωγής Π.Ε.
pitaroni@yahoo.gr

Περίληψη

Η προκείμενη μελέτη παρουσιάζει τις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο ενός Προγράμματος Αγωγής Υγείας με ξεχωριστό τρόπο και καινοτόμα μέσα. Η Γερμανική ως ξένη γλώσσα και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής συνδυάστηκαν ως γνωστικά αντικείμενα, προσεγγίστηκαν πρωτότυπα και συνεργάστηκαν με τα μαθήματα της Γενικής Παιδείας, δημιουργώντας εναλλακτικούς βιωματικούς τρόπους ανάδειξης του θέματος της φυσικής άσκησης και της υγιεινής διατροφής, μέσα σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό κλίμα που προάγει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Λέξεις κλειδιά: Αγωγή Υγείας, Γερμανική Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, διαθεματικότητα.

Εισαγωγή

Το θεσμικό πλαίσιο για την Παιδεία εμπεριέχει, εκτός από τη μετάδοση της γνώσης, τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου σε σχέση με την κοινωνία και τους συνανθρώπους του. Για να λειτουργήσει αποτελεσματικά ένα τέτοιο πλαίσιο πρέπει αφ' ενός να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του μαθητή, όπως αυτές έχουν εξελιχθεί τα τελευταία χρόνια, και αφ' ετέρου να υποστηρίζεται από ένα δίκτυο το οποίο καθοδηγείται από ειδικευμένο Επιστημονικό Προσωπικό. Η Αγωγή Υγείας αποτελεί ένα τέτοιο δίκτυο που, μέσα από τον αναβαθμισμένο ρόλο του εκπαιδευτικού, επιδιώκει να συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων και δεξιοτήτων μέσα στο κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον των μαθητών.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι, λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρητικές αρχές που διέπουν το Πρόγραμμα της Αγωγής Υγείας, να παρουσιάσει μία καλή διδακτική πρακτική, όπως αυτή υλοποιήθηκε σε μία τάξη ελληνικού δημόσιου Δημοτικού Σχολείου. Πέρα από την παράθεση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν, η εργασία επικεντρώνεται στα γνωστικά αντικείμενα της Γερμανικής Γλώσσας και της Φυσικής Αγωγής και αντλεί συμπεράσματα σε ό,τι αφορά στην αλλαγή συμπεριφοράς και στάσης των συμμετεχόντων μαθητών.

Τι σημαίνει «Αγωγή Υγείας»

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει την Υγεία ως «την κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας», και όχι την απλή «απουσία της αρρώστιας ή αναπηρίας» (Αγωγή Υγείας, 2012). Αυτή η έννοια δίνει μία νέα αντίληψη, καθώς το άτομο προσπαθεί να προάγει την προσωπική του υγεία, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες και αναλαμβάνοντας δράση για τη βελτίωση της καθημερινότητάς του.

Η «Αγωγή Υγείας» με τη σειρά της, έννοια αλληλένδετη με την προαναφερθείσα, αναφέρεται σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2013) στην «προαγωγή της ψυχικής και σωμα-

τικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών». Η διαθεματική αξιοποίηση των ενοτήτων που προσφέρει μπορεί να συνδέσει διαφορετικά και επιφανειακά ετερόκλητα γνωστικά αντικείμενα, όπως αυτά της Γερμανικής ως Ξένης γλώσσας και της Φυσικής Αγωγής, καθώς οι εμπειρίες των μαθητών διαχέονται σε όλα τα διδακτικά πεδία.

Ανατρέχοντας τις θεματικές ενότητες που μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο του Προγράμματος, εύκολα εντοπίζει κανείς τη διατροφή και το φυσικό τρόπο ζωής. Αυτός είναι και ο θεματικός πυρήνας της δραστηριότητας που πραγματοποιήθηκε το προηγούμενο σχολικό έτος 2012-2013 και που θα αναλυθεί στη συνέχεια της παρούσας εργασίας.

Το παρόν πρόγραμμα οργανώθηκε και υλοποιήθηκε από τρεις εκπαιδευτικούς, διαφορετικής ειδικότητας οι οποίοι έτυχε να υπηρετούμε εκείνη τη χρονιά στο ίδιο Δημοτικό Σχολείο και να μοιραζόμαστε τα ίδια οράματα: να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους ορισμένες αξίες που στο πλαίσιο του συγκεκριμένου Προγράμματος αφορούν στα ζητήματα υγείας, διατροφής και φυσικού τρόπου ζωής. Υπό το πρίσμα της Διεπιστημονικότητας, προερχόμαστε από τους κλάδους των Δασκάλων (ΠΕ70), της Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11) και του μαθήματος των Γερμανικών ως β΄ ξένη γλώσσα (ΠΕ 07).

Προτού γίνει εν συνεχεία εκτενής αναφορά στις δραστηριότητες που εκπονήσαμε, είναι απαραίτητη η διευκρίνιση των μεταβλητών εκείνων που στοιχειοθετούν το διδακτικό μας εγχείρημα.

Ανθρωπογενείς και κοινωνιο-πολιτισμικοί παράγοντες

Απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του εγχειρήματος είναι η αναφορά στις ανθρωπογενείς και κοινωνιο-πολιτισμικές προϋποθέσεις που διέπουν τις δραστηριότητες που ακολουθούν, βάσει του «μοντέλου του Βερολίνου» (Raabe, 2002).

Αναλύοντας λοιπόν πρώτα τους ανθρωπογενείς παράγοντες, πρέπει να αναφερθεί η ομάδα- στόχος, η τάξη δηλαδή που ανέλαβε την διεξαγωγή του προγράμματος (ο.π.). Πρόκειται για την Ε’ Δημοτικού ενός ελληνικού δημόσιου ολοήμερου μη ΕΑΕΠ Σχολείου στα βόρεια προάστια της Αθήνας, η οποία αποτελείται από 15 μαθητές (8 αγόρια και 7 κορίτσια). Η ομάδα είναι ετερογενής όσον αφορά την χώρα καταγωγής των μαθητών, καθώς σε αυτήν υπάρχουν δύο αλλοδαποί, οι οποίοι γνωρίζουν την Ελληνική σε επίπεδο μητρικής. Οι μαθητές διδάσκονται για δύο ώρες την εβδομάδα τη γερμανική γλώσσα για πρώτη φορά στην Ε’ τάξη, σε επίπεδο αρχαρίων, σύμφωνα με το Ενιαίο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006). Αρκετοί την γνωρίζουν σε αρκετά υψηλότερο επίπεδο από εκπαίδευση εκτός σχολείου. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής πραγματοποιείται με σπειροειδή και ολιστική διάταξη της ύλης από την Α΄ Δημοτικού για επίσης δύο ώρες εβδομαδιαίως (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Όσον αφορά στα θεματικά πεδία τα οποία ελήφθησαν υπόψη κατά τη διάρκεια του Προγράμματος από μέρους του γνωστικού αντικειμένου της δασκάλας, περιλαμβάνονται η Φυσική, τα Καλλιτεχνικά, η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και η Γεωγραφία.

Οι γνώσεις των μαθητών όσον αφορά τις Νέες Τεχνολογίες είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο. Το Σχολείο διαθέτει αίθουσα πληροφορικής συνδεδεμένη στο διαδίκτυο και αίθουσα πολ-

λαπλών χρήσεων, εξοπλισμένη με οπτικοακουστικό εξοπλισμό. Το κοινωνικό κλίμα στην τάξη είναι αρκετά καλό, με σποραδικές προστριβές ανταγωνιστικού χαρακτήρα ανάμεσα στους μαθητές και οι σχέσεις μαθητών- δασκάλας/ καθηγητών ειδικοτήτων χαρακτηρίζονται από αποδοχή και φιλικότητα. Όσον αφορά τις μαθησιακές συνήθειές τους, οι μαθητές έχουν ήδη συμμετάσχει τα προηγούμενα σχολικά έτη σε απλά προγράμματα Αγωγής Υγείας και γνωρίζουν τον τρόπο εργασίας σε ομάδες. Όλοι συνέπραξαν με ενδιαφέρον, συμπεριλαμβανομένων των γονέων των μαθητών της ομάδας.

Διδακτική Ανάλυση

Το πρόγραμμα που καλούνται οι μαθητές να υλοποιήσουν αντιστοιχεί στο γνωστικό και ηλικιακό επίπεδό τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2013). Ολοκληρώθηκε μέσα στη διάρκεια του σχολικού έτους, κατά τους μήνες Νοέμβριο- Ιούνιο, χρόνος ικανοποιητικός για να πραγματοποιηθούν όλες οι δραστηριότητες που έθεσαν ως υποστόχους οι εκπαιδευτικοί που το ανέλαβαν χωρίς να υπονομευτεί και η μαθησιακή διαδικασία παράδοσης της διδακτέας ύλης του κάθε μαθήματος. Κάθε δραστηριότητα παρουσιαζόταν ανά τακτά χρονικά διαστήματα και/ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς στο υπόλοιπο Σχολείο, σε ορισμένες εκ των οποίων είχε τη δυνατότητα να συμμετέχει οποιαδήποτε τάξη επιθυμούσε.

Μεθοδολογική Ανάλυση

Οι διδακτικοί στόχοι του προγράμματος διαχέονται σε ένα μεγάλο φάσμα, καθώς εμπλέκονται πολλές ειδικότητες. Ενδεικτικά αναφέροντας, οι στόχοι αυτοί επιμερίζονται σύμφωνα με τους Henrici & Riemer (1996) σε: *γλωσσικούς* (για την ελληνική και γερμανική γλώσσα επεξεργασία & κατανόηση κειμένου, παραγωγή γραπτού λόγου στην ελληνική και γερμανική γλώσσα, εμπλουτισμός καθημερινού λεξιλογίου), *γνωστικούς* (επαφή με νέες –για αρκετά παιδιά- τροφικές ομάδες, πυραμίδα των τροφών/ ομάδες τροφίμων, σημασία των γευμάτων, κατανόηση της επίδρασης των τροφών στην υγεία, κίνδυνοι για την υγεία λόγω κακής διατροφής και ελλιπούς άσκησης, απόκτηση βασικών κανόνων διατροφής και καθημερινής σωματικής δραστηριότητας, καταναλωτική συμπεριφορά, τρόποι λήψης συνειδητών αποφάσεων, εκούσια αλλαγή διατροφικών συνηθειών), *πολιτισμικούς* (γνωριμία με την τοπική κοινωνία, διερεύνηση της σχέσης διατροφή- τόπος- πολιτισμός και διατροφή- φυσική ζωή, ψυχοκοινωνικές προεκτάσεις), *διαπολιτισμικούς* (σύγκριση του ελληνικού και γερμανικού τρόπου ζωής, διατροφικών συνηθειών, γευμάτων, σωματικής άσκησης).

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Όλες οι δραστηριότητες του προγράμματος που σχεδιάστηκαν, οργανώθηκαν και πραγματοποιήθηκαν, έγιναν με βάση τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαίτερες κλίσεις και ανάγκες των παιδιών καθώς και με τη στοχοθεσία του εγχειρήματος για απόκτηση νέων γνώσεων με όσο το δυνατό πιο ευχάριστο και βιωματικό τρόπο, μέσα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η οποία διέπει όλες τις επιμέρους δραστηριότητες του παρόντος προγράμματος.

Εκμάθηση βασικού λεξιλογίου και τυποποιημένων ερωταπαντήσεων

στη γερμανική γλώσσα

Η πρώτη δραστηριότητα έλαβε χώρα το Νοέμβριο εντός της σχολικής αίθουσας. Καθώς η επαφή των παιδιών με τις υγιεινές τροφές ήταν ένας από τους πρωταρχικούς στόχους μας, αρχικά έγινε διερεύνηση του θέματος μέσα από έντυπο και οπτικοακουστικό υλικό, επιδιώκοντας με αυτόν τον τρόπο σύνδεση των προηγούμενων γνώσεων και/ή των εγκυκλοπαιδικών γνώσεων που έχουν για τις βασικές υγιεινές τροφές της μεσογειακής διατροφής (Bimmel, Kast & Neuner, 2003).

Στη συνέχεια σχεδιάσαμε ένα δημιουργικό παιχνίδι, ώστε τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με την ονομασία των ίδιων τροφών στη γερμανική γλώσσα. Αρχικά οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: φρούτα και λαχανικά και χρησιμοποιώντας προϋπάρχουσες γνώσεις στην ξένη γλώσσα- τα χρώματα- (Παιδαγωγικό ινστιτούτο, ΑΠΣ Γερμανικής γλώσσας) προσδιόρισαν την ομάδα τους ως προς το χρώμα. Έτσι προέκυψαν δύο ομάδες φρούτων και αντίστοιχα δύο ομάδες λαχανικών. Μέλημα των μελών ήταν να φέρουν έντυπο υλικό σχετικό με το είδος και το χρώμα των προϊόντων που αντιστοιχούσαν στην ομάδα. Εμείς από την πλευρά μας εξασφαλίσαμε την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ποικιλία φρούτων και λαχανικών όλων των κατηγοριών και των χρωμάτων, ώστε η σύνδεση εικόνας- τροφής- ονομασίας να είναι άμεση, βιωματική και ολοκληρωμένη.

Η δραστηριότητα συνεχίστηκε στο μάθημα των Γερμανικών, όπου οι μαθητές πειραματίστηκαν με το υλικό, κάνοντας απλές ερωταπαντήσεις στη γερμανική γλώσσα σχετικά με το διατροφικές τους συνήθειες, π.χ. «Isst du gern Bananen?» με παράλληλη επίδειξη του αντίστοιχου φρούτου- λαχανικού στο οποίο αναφέρονται (Bovermann, 2011). Οι ίδιοι οι μαθητές έφτιαξαν και κόλλησαν ταμπελάκια στις εικόνες τους με τη λέξη κάθε τροφής γραμμένη στα γερμανικά και στη συνέχεια εξασκήθηκαν στο νέο αυτό λεξιλόγιο με απλούς διαλόγους ανάμεσα στα μέλη κάθε ομάδας. Έτσι ενεπλάκησαν στη μαθησιακή διαδικασία με παιγνιώδη τρόπο, έδιωξαν τις φοβίες τους να μιλήσουν αφού ένιωσαν προστατευμένοι από την ομάδα και δημιούργησαν μια δεξαμενή βασικού λεξιλογίου και φρασεολογίας (Schwerdtfeger, 2001). Στη συνέχεια υπήρξε ανταλλαγή υλικού ανάμεσα στις ομάδες για να εξοικειωθούν όλοι με ποικιλία λέξεων και εικόνων. Η ίδια τακτική ακολουθήθηκε και στην εκμάθηση λεξιλογίου άλλων διατροφικών ομάδων, αλλάζοντας κάθε φορά τις ομάδες ανάλογα με τις τροφές που προέκυπταν για επεξεργασία (π.χ. ομάδες κρέας - ψάρια , γλυκά – πατατάκια κ.α.).

Ως τελικό προϊόν αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές αποφάσισαν να συνθέσουν μια τεράστια Πυραμίδα της Διατροφής. Έτσι, κάνοντας τον Δεκέμβριο χρήση της ώρας της «Ευέλικτης Ζώνης» (Υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001) μαθητές και εκπαιδευτικοί κατασκεύασαν με χαρτόνια διαφορετικού χρώματος μια πυραμίδα, όπου κόλλησαν όλο το έντυπο υλικό (λέξεις και εικόνες) που προαναφέρθηκε. Για τη σύνθεση της Πυραμίδας χρειάστηκε να γίνει συζήτηση πάνω στη διατροφή μέσα στην ομάδα και έρευνα στο διαδίκτυο, καθώς το κάθε προϊόν έπρεπε να ταξινομηθεί αφενός ανά διατροφική βαθμίδα -αναλόγως με την εβδομαδιαία συχνότητα κατανάλωσης- κι αφετέρου ανά γεύμα -πρωινό, μεσημεριανό, βραδινό- (ΥΠΑΙΘ 2008, 29). Για τη σωστή ταξινόμηση των τροφών οι μαθητές αξιοποίησαν σε μεγάλο βαθμό κατακτημένες ήδη γνώσεις από το μάθημα της Φυσικής και της Φυσικής Αγωγής, καθώς το κάθε προϊόν έπρεπε να ταξινομηθεί αφενός ανά διατροφική βαθμίδα -αναλόγως με την εβδομαδιαία συχνότητα κατανάλω-

σης- κι αφετέρου ανά γεύμα -πρωινό, μεσημεριανό, βραδινό (Υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων, 2008).

Σε αυτό το σημείο έγινε διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αφού εντάχθηκαν γνωστικά αντικείμενα όπως η Φυσική, η Φυσική Αγωγή και τα Γερμανικά (Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, 2003). Η ολοκληρωμένη Πυραμίδα τοποθετήθηκε στην είσοδο του Σχολείου, ώστε όλες οι τάξεις να έχουν πρόσβαση σε αυτήν και μαθητές του τμήματος παρείχαν πληροφορίες στα διαλείμματα όλης της υπόλοιπης ημέρας.

Καταγραφή διατροφικών συνηθειών στα τρία βασικά γεύματα στη γερμανική γλώσσα

Διατροφικές συνήθειες στην Ελλάδα, Γερμανία, Αυστρία, Ελβετία

Αφού τα παιδιά εξοικειώθηκαν με τις ονομασίες των τροφών τους προηγούμενους δύο μήνες, τον Ιανουάριο ξεκίνησαν το επόμενο βήμα. Έτσι, διερεύνησαν και κατέγραψαν μέσα από τα βιβλία τους και μέσα από πληροφοριακό υλικό, τις διατροφικές συνήθειες στα τρία βασικά γεύματα στα γερμανικά για την Ελλάδα, Γερμανία, Αυστρία και Ελβετία. Αναπόφευκτο ήταν από μόνα τους να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές στις συνήθειες των λαών, διαφορές ανάμεσα στο «Τοπικό» και το «Παγκόσμιο» (Bühler & Fuoß Bühler, 2003) και να εξάγουν μέσα από συζήτηση τα συμπεράσματά τους αναφορικά με τις διατροφικές επιλογές των συγκεκριμένων αυτών ευρωπαϊκών χωρών, βάσει κλίματος, υπάρχοντων διαθέσιμων προϊόντων, νοοτροπίας κλπ.

Σε προέκταση του αρχικού αυτού συσχετισμού, και κατόπιν έντονης περιέργειας των παιδιών, διερευνήθηκαν οι εθιμοτυπικές διατροφικές συνήθειες κάθε χώρας σε γιορτινές περιόδους (π.χ. Χριστούγεννα, Πάσχα κλπ.). Έτσι καθεμία ομάδα ασχολήθηκε με τη μέθοδο πρότζεκτ με τα γιορτινά γεύματα μίας από τις προαναφερθείσες χώρες, ενώ υπήρξε και εναλλαγή χωρών-ομάδων. Ανάλογα με τη χώρα την οποία μελετούσαν, οι ομάδες έπαιρναν και το αντίστοιχο όνομα. Στο τέλος ανακοινώνονταν τα στοιχεία και τα συμπεράσματα που είχε αποκομίσει από τις έρευνές της η κάθε ομάδα όσον αφορά τις υγιεινές διατροφικές συνήθειες. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την έννοια της Διαπολιτισμικότητας, αφού κλήθηκαν να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην υγιεινή Διατροφή των γερμανόφωνων χωρών και της Ελλάδας και ακολούθως να εμβαθύνουν στους λόγους που κάθε λαός τρέφεται με συγκεκριμένο τρόπο.

Ετοιμασία γεύματος στο σχολείο - Διάχυση και σύνδεση με την τοπική κοινωνία και αγορά φρέσκων προϊόντων

Στις αρχές Φεβρουαρίου σχεδιάσαμε μια πολύπλευρη δραστηριότητα, όπου οι μαθητές απέκτησαν πρωτότυπους ρόλους. Μετατράπηκαν σε Chef, σε ομάδες των 3 - 4 ατόμων, με στόχο τη δημιουργία ενός νόστιμου αλλά προπαντός υγιεινού πιάτου βασισμένο σε φρούτα και λαχανικά. Τα παιδιά ήταν υπεύθυνα για το σχεδιασμό των πιάτων τους, καθώς τους είχε προανατεθεί να αποφασίσουν ποια υλικά θα χρειαζόταν. Ο εφοδιασμός τους με τα απαραίτητα προϊόντα θα γινόταν από τα ίδια με έναν ιδιαίτερο τρόπο, για τον οποίο ούτε τα ίδια ήταν ενήμερα μέχρι την τελευταία στιγμή. Εκμεταλλευόμενοι το γεγονός ότι πλησίον του σχολείου πραγματοποιείται η Λαϊκή αγορά της περιοχής προβήκαμε στις απαραίτητες δια-

δικαστικές ενέργειες και συνοδεύσαμε τα παιδιά σε αυτήν για τα απαραίτητα ψώνια. Με την επίσκεψη αυτή οι μαθητές μας ήρθαν σε άμεση επαφή με την τοπική κοινωνία, γνώρισαν πληθώρα φρούτων και λαχανικών της εποχής, ενημερώθηκαν από παραγωγούς για χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τα οφέλη των υγιεινών τροφών και μπήκαν σε ρόλους ενήλικων με «υποχρεώσεις». Οι κανόνες ήταν σαφείς. Χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, την επίβλεψη κάθε μιας εκ των οποίων είχαμε οι τρεις εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές όφειλαν να διαχειριστούν ένα συγκεκριμένο χρηματικό ποσό για τον σκοπό τους, αγοράζοντας μόνο εποχικά, ελληνικά προϊόντα. Μετά την ολοκλήρωση του πρωτότυπου εφοδιασμού με προϊόντα, την επόμενη μέρα μέσα στο δίωρο της «Ευέλικτης Ζώνης» κάθε ομάδα διαχειρίστηκε τα υλικά που είχε επιλέξει και προετοίμασε το πιάτο της βασισμένο στη λογική της υγιεινής διατροφής. Στο τέλος τα παιδιά αντάλλαξαν πιάτα και κάθε ομάδα απόλαυσε τη δημιουργία μιας άλλης ομάδας, ώστε να εμπλουτίσουν τις ιδέες τους, τη φαντασία τους και τις μαγειρικές τους γνώσεις. Έτσι συνειδητοποίησαν ότι τα φρούτα δεν στερούνται τίποτα των γλυκαντικών επιλογών.

Συμμετοχή εξωτερικών επισκεπτών

Στην προσπάθειά μας να γνωρίσουν οι μαθητές όχι μόνο τα οφέλη ενός υγιεινού τρόπου ζωής αλλά και να τον υιοθετήσουν σαν στάση ζωής δεν γινόταν να μην εντάξουμε στο πρόγραμμά μας δραστηριότητες, με τις οποίες τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με εξωτερικούς επισκέπτες, προκειμένου να ασκηθούν σωματικά, να γνωρίσουν «καινοτόμα», πρωτότυπα αθλήματα και φυσικά να πάρουν πληροφορίες για την διατροφή ενός αθλητή. Αυτός ο κύκλος δραστηριοτήτων ξεκίνησε στις αρχές Μαρτίου με την επίσκεψη της Εθνικής Ολυμπιακής Ακαδημίας και συγκεκριμένα της πρωταθλήτριας στην ξιφασκία Βασιλικής Βουγιούκα, στο σχολείο μας, όπου προσκλήθηκε όλο το σχολείο. Τα παιδιά της Ε’ τάξης που εκπονούσαν το πρόγραμμα έθεσαν ερωτήσεις στην πρωταθλήτρια για τον τρόπο ζωής της και τις διατροφικές της συνήθειες, συντάσσοντας στη συνέχεια τον «δεκάλογο της διατροφής του καλού αθλητή». Έτσι κατάλαβαν βιωματικά τη σημασία της φυσικής άσκησης και της σωστής διατροφής στην καθημερινότητά τους.

Συναντήσεις με άλλα σχολεία

Για την προώθηση ανάλογων υποστόχων σχετικά με τη σωματική άσκηση και τον φυσικό τρόπο ζωής οργανώθηκαν συναντήσεις με μαθητές της Ε’ τάξης όμορων σχολείων, τις οποίες μπορούσαν να παρακολουθήσουν και γονείς και κηδεμόνες. Ένα από τα σχολεία τα οποία προσκλήθηκαν ήταν το Διαπολιτισμικό Σχολείο, για το καλωσόρισμα του οποίου προβλέψαμε την παράθεση γεύματος ώστε οι μαθητές στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής προσέγγισης να έχουν τη δυνατότητα να γνωριστούν ακόμη καλύτερα. Όλοι οι «φιλοξενούμενοι» περιηγήθηκαν στο χώρο του σχολείου, έχοντας τη δυνατότητα να ενημερωθούν από τους ίδιους τους μαθητές για όλες τις προηγούμενες δραστηριότητές σχετικά με το Πρόγραμμα. Κερδισμένοι από αυτές τις συναντήσεις βγήκαν όλοι , καθώς μέσα από την οργάνωση μαθητικών αγώνων στο προαύλιο του σχολείου μπόρεσαν «οικοδεσπότες» και φιλοξενούμενοι να εκτιμήσουν την αξία της άσκησης και να αναγνωρίσουν τη χαρά του υγιούς ανταγωνισμού.

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του Προγράμματος έδωσε την ευκαιρία για μία σειρά διαπιστώσεων από τους εκπαιδευτικούς που το οργάνωσαν.

Όσον αφορά τους στόχους που είχαν τεθεί, ήταν ιδιαιτέρως ευχάριστη η διαπίστωση ότι οι μαθητές, μέσα από το περιεχόμενο και τη διαδικασία του κάθε βήματος που καλούνταν να κάνουν, πλησίαζαν ολοένα και περισσότερο τόσο γνωστικά όσο και βιωματικά/ συναισθηματικά τον κατά περίπτωση υποστόχο και το γενικό στόχο του εγχειρήματος.

Στο τέλος κάθε ενότητας, ήταν σε θέση να αξιολογήσουν την ενότητα, καθώς και την αρχική και τελική στάση τους. Η γνώμη τους για το Πρόγραμμα ήταν πολύ θετική, αφού δεν είχαν λάβει μέρος ξανά σε παρόμοιας έκτασης Πρόγραμμα. Η παραγωγή του κάθε τελικού προϊόντος που ολοκλήρωναν και η επιτυχής συμμετοχή και συζήτηση στην ομάδα τους έκαναν περήφανους για τις ικανότητες και τις δεξιότητες που ανέπτυσσαν. Έτσι κατά τη διάρκεια της τελικής αξιολόγησης κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι θα ήθελαν να επαναλάβουν και στην επόμενη τάξη αντίστοιχης έκτασης Πρόγραμμα, ότι έμαθαν μέσα από την πράξη κι όχι μόνο θεωρητικά τι μπορούν να κάνουν για να προασπίσουν την υγεία τους και ότι πλέον θα είναι πιο ευαισθητοποιημένοι και υπεύθυνοι για την διατροφή και τη φυσική τους άσκηση. Υπήρξαν μάλιστα περιπτώσεις γονέων που προχώρησαν σε εγγραφή του παιδιού τους σε μαθήματα ξιφασκίας. Ακόμη, Διευθυντές όμορων σχολείων ήρθαν σε επαφή μαζί μας, ζητώντας πληροφορίες για να εφαρμόσουν αντίστοιχο Πρόγραμμα στη δική τους σχολική μονάδα.

Στους μαθητές δημιουργήθηκαν εξαιρετικά κίνητρα μάθησης, κυρίως βιωματικής, προάγοντας έτσι τις επικοινωνιακές, ομαδοσυνεργατικές και γλωσσικές τους δεξιότητες. Ένιωσαν ισότιμα μέλη μιας ομάδας, αξιολογώντας την πορεία τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και αυτορυθμίζοντας πολλές φορές τη συμπεριφορά τους. Οι επιδόσεις τους στα γνωστικά αντικείμενα βελτιώθηκαν κατά πολύ, ενώ ταυτόχρονα και παρά τις χρονικές, σωματικές και γλωσσικές απαιτήσεις του Προγράμματος, συζήτησαν, διασκέδασαν και ανταποκρίθηκαν σε κάθε δραστηριότητα που ανέλαβαν.

Εμείς με τη σειρά μας, συνεργαστήκαμε ως εκπαιδευτικοί πλήρως για την αρμονική εξέλιξη του Προγράμματος, αφιερώνοντας πολύ προσωπικό χρόνο στην αναζήτηση πληροφοριών, και ατόμων καθώς και για να μπορέσει να είναι άρτια οργανωμένη μια προσπάθεια που διήρκησε σχετικά μεγάλο χρονικό διάστημα.

Επιθυμία από μέρους μας είναι να μείνουν για όσο το δυνατόν περισσότερο χρονικό διάστημα σαν βίωμα στη σκέψη των μαθητών όλα αυτά τα θετικά αποτελέσματα που προκλήθηκαν μέσω του Προγράμματος, ώστε να επηρεαστούν όσο γίνεται πιο μακροπρόθεσμα στην υιοθέτηση σωστών στάσεων απέναντι στη Διατροφή και το φυσικό τρόπο ζωής.

Είναι τέλος πεποίθησή μας ότι η ένταξη ενός παρόμοιου Προγράμματος θα έπρεπε να αποτελεί μονιμότερο στοιχείο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, αφού τα οφέλη για τους μαθητές είναι μεγαλύτερα και σαφώς προηγούνται μιας στείρας διδασκαλίας εντός μιας σχολικής τάξης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγωγή Υγείας (2013). *Προαγωγή Υγείας*. Ανακτήθηκε 10 Νοεμβρίου 2013, από http://healthpromotion.med.uoa.gr.

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (2003). *Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων. Αγωγή Υγείας*. Αθήνα, Ελλάς: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Ενιαίο ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τις ξένες γλώσσες. Εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Στρασβούργο, Γαλλία: χ.ε.

Υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων (2008). *Αγωγή Υγείας, διατροφή, διατροφικές συνήθειες*. Αθήνα, Ελλάς: intelearn.

Υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης*. Αθήνα, Ελλάς: Υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2012). *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών Αγωγής Υγείας*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2013, από http://www.pi-schools.gr.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών γερμανικής γλώσσας για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου* (ΦΕΚ 119/2-02-2006). Αθήνα, Ελλάς: Ελληνικό τυπογραφείο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου- φυσική αγωγή* (ΦΕΚ 304 τ.Β΄/13-3-2003). Αθήνα, Ελλάς: Ελληνικό τυπογραφείο.

Ξενόγλωσση

Bimmel, P./ Kast B. & Neuner G. (2003). *Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen.* Fernstudieneinheit 18. Berlin, Deutschland: Langenscheidt.

Bovermann, M./ Georgiakaki, M.& Zschärlich E. (2011*). Paul, Lisa & Co 2.* Kursbuch. Athen, Griechenland: Hueber Hellas.

Bühler S./ Fuoß Bühler H. (2012). *Interkulturelles Lernen in der Grundschule- Wer lernt von wem.* Berlin, Deutschland: Cornelsen.

Henrici, G./ Riemer, C. (1996). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen.* Band 2. Bielefeld, Deutschland: Beltmannsweiler/ Schneider Verlag.

Raabe, H. (2002). *Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht*. Band C. E-AP. Patras, Griechenland: Griechische Fernuniversität.

Schwerdtfeger, I. (2001). *Gruppenarbeit und innere Differenzierung*. Fernstudieneinheit 29. Berlin, Deutschland: Langenscheidt.

Μια σημαία, χίλιες λέξεις. Πολυγραμματισμοί και ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ημέρας Γλωσσών

Εμμανουηλίδου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
MA in Studies in Fiction
maroemma@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την παρουσίαση δύο πολυτροπικών «κειμένων» μαθητών/τριών της Γ' δημοτικού τα οποία δημιουργήθηκαν μετά από τον εορτασμό της Ευρωπαϊκής Ημέρας Γλωσσών στις 26 Σεπτεμβρίου και εντάσσονται στις δραστηριότητες του καινοτόμου πολιτιστικού προγράμματος «*Γιορτάζουμε στην Ευρώπη, γιορτάζουμε στον κόσμο*». Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, τα σχολικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, συνδέονται με το ευρύτερο ιστορικό, κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό ή πολιτικό πλαίσιο, προβάλλοντας διαθεματικά ποικίλα στοιχεία της κουλτούρας αρκετών Ευρωπαϊκών –κυρίως – χωρών, μέλη ή μη της ΕΕ. Ωστόσο, αν και δε γίνεται σχετική αναφορά στη συγκεκριμένη εορταστική μέρα στο βιβλίο της Γ' δημοτικού "Magic Book" , καθώς οι μαθητές ουσιαστικά μόλις ξεκινούν να διαβάζουν και να γράφουν, πολλοί εκπαιδευτικοί της Αγγλικής γλώσσας θεωρούν αναγκαίο να μεταφέρουν το εορταστικό κλίμα στις τάξεις τους και να μεταλαμπαδεύσουν το πνεύμα της σπουδαιότητας της γνώσης των ξένων –κυρίως λιγότερο διαδεδομένων – γλωσσών.

Λέξεις-κλειδιά: πολυγραμματισμοί, Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών, πολυμορφία, πολυτροπικά κείμενα, οπτικός σχεδιασμός

Εισαγωγή

Η Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών γιορτάζεται κάθε χρόνο στις 26 Σεπτεμβρίου. Πρόκειται για ένα θεσμό που καθιερώθηκε το Δεκέμβριο του 2001 για να τονιστεί η σημασία εκμάθησης ξένων γλωσσών, για να αναδειχθούν οι λιγότερο διαδεδομένες γλώσσες και για να προβληθεί η γλωσσική πολυμορφία ως θετικό στοιχείο μέσα στην κοινωνία της παγκοσμιοποίησης (Romaine, 2013).

Στα πλαίσια της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, ο γλωσσικός πλουραλισμός και η γνώση ξένων γλωσσών εκτός της Αγγλικής, οφείλουν να αποκτήσουν τη δική τους ιδιαίτερη θέση σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και πλήθος πολιτισμικών διαφορών, σε μια κοινωνία που δεν πρέπει να περιθωριοποιήσει τους οικονομικά και κοινωνικά μειονεκτούντες (Lo Bianco, 2000: 105, Mills, 2009:109).

Με αφόρμηση το συγκεκριμένο εορτασμό, οι μαθητές/μαθήτριες της Γ' δημοτικού του 2ου Δ.Σ. Διαβατών, οδηγήθηκαν στην παραγωγή ατομικών πολυτροπικών κειμένων, αφού η γλώσσα ως λεκτικό κείμενο, παύει να αποτελεί τον κύριο επικοινωνιακό τρόπο για τη μετάδοση μηνυμάτων. Στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν η διάχυση της Ευρωπαϊκής ιδέας, μέσω της γνωριμίας των μαθητών με τις σημαίες και γλώσσες άλλων Ευρωπαϊκών χωρών και η αξιοποίηση βασικών αρχών του οπτικού σχεδιασμού για τη διδασκαλία της Αγ-

γλικής γλώσσας. Παράλληλα, μετά από εκτεταμένη συζήτηση, προωθήθηκε η καλλιέργεια κοινωνικών αξιών, όπως είναι ο σεβασμός για τις σημαίες και γλώσσες άλλων λαών, ενισχύοντας την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών.

Όσον αφορά στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου σε απλές επικοινωνιακές περιστάσεις, όπως καθημερινοί χαιρετισμοί και συστάσεις, τόσο στην Αγγλική όσο και στη μητρική γλώσσα μη γηγενών μαθητών.

Η ανάλυση δύο εκ των δέκα εργασιών σε σύνολο δεκαοκτώ μαθητών ανομοιογενούς τάξης, θα αξιοποιήσει κάποια στοιχεία της γραμματικής του οπτικού σχεδιασμού των Kress & van Leeuwen (2010), μέρος της οποίας στηρίζεται στην ανάλυση παιδικών ζωγραφιών από τον Arnheim (2007), δίνοντας επίσης μια συνοπτική εικόνα του συνόλου της δουλειάς των υπόλοιπων μαθητών, ενώ θα γίνει αναφορά και στα βήματα που ακολουθήθηκαν προκειμένου να φτάσουμε στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Αξιοποίηση της Παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών

Η σχολική αίθουσα αποτελεί έναν μικρόκοσμο στον οποίο οι μαθητές μεταφέρουν τις αξίες και τα βιώματα που αναπτύσσονται μέσα στον οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο, κάτι το οποίο οφείλει να λαμβάνει υπόψη ο κάθε εκπαιδευτικός. Πλέον είναι ελάχιστες οι τάξεις όπου όλοι οι μαθητές είναι γηγενείς και οι διαπολιτισμικές εμπειρίες αλλοδαπών ή παλιννοστούντων μαθητών, μπορούν να αξιοποιηθούν προς όφελος πολλών σχεδίων εργασίας (projects) και πολλών –κυρίως πολιτιστικών– εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τους Cope & Kalantzis (2000: 36):

Η διδασκαλία στην τάξη όπως και το αναλυτικό πρόγραμμα οφείλουν να εμπλέκονται με τις ίδιες τις εμπειρίες των μαθητών όπως και με το «λόγο» τους, τα οποία ολοένα και περισσότερο ορίζονται από την πολιτιστική και «υπο-πολιτιστική» ποικιλομορφία και το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο και τις πρακτικές που συνοδεύουν αυτή την ποικιλομορφία .

Η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών συμβαδίζει με τις συνεχείς μεταβολές που επιβάλλουν την προσαρμογή στα νέα κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά περιβάλλοντα, ενώ όπως σωστά επισημαίνει ο Kress (2000:157, 2000:182) οι αλλαγές στο σημειωτικό τοπίο οδηγούν στην αναθεώρηση της άποψης περί κυριαρχίας της γραπτής γλώσσας που επικρατεί στις Δυτικές κοινωνίες, φέρνοντας στο προσκήνιο άλλους σημειωτικούς τρόπους ώστε να αναδείξουν τις αισθητηριακές δυνατότητες των μαθητών, τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά.

Οπτικές αναπαραστάσεις της φιλίας ανάμεσα σε λαούς

Σύμφωνα με τους Kress & Van Leeuwen (2010) οι ζωγραφιές των παιδιών αποτελούν προσωπική έκφραση και όχι επικοινωνιακή πράξη. Όσον αφορά στη συγκεκριμένη πρακτική, ωστόσο, οι μαθητές δεν εκφράστηκαν δημιουργώντας πάνω σε «ελεύθερο θέμα» καθώς υπήρχε ενημέρωση πως οι εργασίες τους θα εντάσσονταν στο πολιτιστικό πρόγραμμα που υλοποιεί η τάξη. Προηγήθηκε συζήτηση σχετικά με πρότερη ενασχόλησή τους με την Ευρω-

παϊκή Ημέρα Γλωσσών ή κάτι ανάλογο που να συμβάλλει στη διαμόρφωση ταυτότητας ως Ευρωπαίου πολίτη, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της «Ευρωπαϊκής οικογένειας» , στην οποία είναι προαπαιτούμενη η γνώση ξένων γλωσσών. Παράλληλα, οι μαθητές ερωτήθηκαν αν μιλούν Ελληνικά ή κάποια άλλη γλώσσα στο σπίτι, και οι δίγλωσσοι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερη ικανοποίηση όταν τους ζητήθηκε να μας χαιρετίσουν στη μητρική τους γλώσσα.

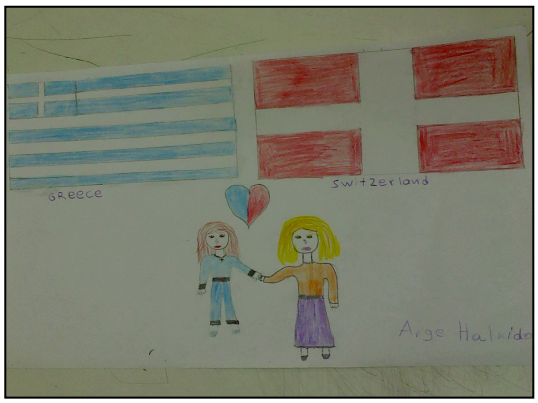
Αναφορικά με την ανάπτυξη σύντομων διαλόγων στην Αγγλική γλώσσα, η αρχή έγινε από την πλευρά της εκπαιδευτικού, η οποία, κάνοντας χειραψία με κάθε μαθητή/μαθήτρια ξεχωριστά, τους χαιρέτισε και συστήθηκε στα Αγγλικά χωρίς να μεταφράζει, ζητώντας από τους ίδιους να προσπαθήσουν να ανταποδώσουν τον χαιρετισμό, ενώ ακολούθησε η προβολή στο www.youtube.com του σύντομου τραγουδιού “Hello to all the children of the world”, το οποίο παρουσιάζει το «Καλημέρα» και το «Γεια» σε πολλές ξένες γλώσσες, δείχνοντας παράλληλα και τις σημαίες των αντίστοιχων χωρών. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν θετική, και όπως ήταν αναμενόμενο ζήτησαν να ακούσουν ξανά το τραγούδι. Ιδιαίτερο ενθουσιασμό επίσης προκάλεσε και η παρουσίαση δύο αφισών από μεγαλύτερους μαθητές που είχαν υλοποιήσει ανάλογη δραστηριότητα στο παρελθόν, καθώς αποτέλεσε θετικό κίνητρο για την παραγωγή των δικών τους εργασιών.

Οι μαθητές/ μαθήτριες επέλεξαν μόνοι τους τη σημαία που ήθελαν να ζωγραφίσουν, και στη συνέχεια, δόθηκαν κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τη θέση της και τη θέση των «αναπαριστώμενων συμμετεχόντων» (Kress & van Leeuwen, 2010) στην εργασία, ώστε το μήνυμα της αναπτυσσόμενης φιλίας ανάμεσα σε πολίτες Ευρωπαϊκών χωρών, να μεταφερθεί ευκρινώς προς τους αποδέκτες των «οπτικών κειμένων» τους, δηλ. τους μαθητές των άλλων τάξεων, το σύλλογο διδασκόντων και τους γονείς, καθώς όλες οι εργασίες αναρτήθηκαν έξω από την αίθουσα. Συνεπώς υπήρξε καθορισμός του επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στο οποίο εντάχθηκε η παραγωγή των εργασιών, ώστε να αντιληφθούν το νόημα της δημιουργικής διαδικασίας που διαφοροποιείται από τις «κλειστού τύπου» δραστηριότητες, τις οποίες οι μαθητές αντιμετωπίζουν ως υποχρέωση. Δεν υπήρξε ο ίδιος βαθμός απόκρισης στη δραστηριότητα, ωστόσο, δημιουργήθηκαν δέκα εργασίες σε σύνολο δεκαοκτώ μαθητών, οι οποίες προτού αναρτηθούν έξω από την αίθουσα, παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια και ανατροφοδοτήθηκαν θετικά από τους συμμαθητές/συμμαθήτριες τους.

Μολονότι στην ηλικία των 8 ετών που είναι οι περισσότεροι μαθητές/μαθήτριες της Γ’ δημοτικού, οι δημιουργοί στερούνται την επιδεξιότητα να σχεδιάζουν καλοσχηματισμένα σχήματα ή ανθρώπινες φιγούρες (Arnheim 2007:334), είναι διακριτά στις ζωγραφιές τους στοιχεία που καταδεικνύουν τόσο τον παιδικό «λόγο» (discourse), όσο και το φύλο (gender) των δημιουργών. Τέτοια στοιχεία, για παράδειγμα, είναι τα χρώματα ή τα υλικά που έχουν επιλεγεί, η χωροταξική διάταξη των «αναπαριστώμενων συμμετεχόντων» στο χαρτί, ακόμη και η έλλειψη ή παρουσία «μουτζούρας», καταδεικνύει το φύλο του/ της δημιουργού. Εκτός από τις δύο εργασίες που παρουσιάζονται, δημιουργήθηκαν σημαίες της Αγγλίας, της Γερμανίας και της Γαλλίας, ενώ μια μαθήτρια που κατάγεται από τη Ρωσία απεικόνισε τη φιλία ανάμεσα σε μια Ρωσίδα κι έναν Άγγλο, καθώς αγαπά πολύ τα Αγγλικά. Τέλος, δυο μαθήτριες επέλεξαν τη σημαία της Σουηδίας, λέγοντας πως τη διάλεξαν επειδή τους άρεσαν τα χρώματα. Ο λόγος που επιλέχθηκαν οι δύο συγκεκριμένες εργασίες είναι πως δίνουν ικανοποιητικά στοιχεία σχετικά με τις αρχές του οπτικού γραμματισμού, τα οποία θα αξιο-

ποιηθούν σε μελλοντική έρευνα γύρω από την ανάγνωση και αυτόνομη παραγωγή πολυτροπικών κειμένων με στόχο την εκμάθηση της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας.

Η Ευρωπαϊκή Ημέρα Γλωσσών γιορτάζεται στην αρχή του σχολικού έτους και οι μαθητές της Γ' δημοτικού ουσιαστικά έχουν έρθει σε επαφή μόνο με τα φωνήματα της Αγγλικής, συνεπώς δε δύνανται να γράφουν ολοκληρωμένες προτάσεις. Εξάλλου, στόχος της πρακτικής δεν ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου στη γλώσσα στόχο, παρά η απεικόνιση της ανάπτυξης φιλικής σχέσης ανάμεσα σε υπηκόους ξένων λαών και η παραγωγή προφορικού λόγου, αν και κάποιοι μαθητές ζήτησαν βοήθεια για να γράψουν τα ονόματα των χωρών στα Αγγλικά. Καθώς στη Γ' δημοτικού δε διδάσκεται γεωγραφία της Ευρώπης, οι μαθητές διάλεξαν την αναπαράσταση συγκεκριμένων χωρών που τους είναι οικείες και προσφιλείς για συγκεκριμένους λόγους, όπως για παράδειγμα τα χρώματα της σημαίας, η γλώσσα που θα επιθυμούσαν να μιλούν, η γλώσσα που μιλούν οι γονείς τους ,η χώρα που θα ήθελαν να επισκεφτούν, ακόμα και η χώρα προέλευσης της αγαπημένης τους ποδοσφαιρικής ομάδας στο εξωτερικό.



Σχήμα 1: Φιλία μεταξύ Ελλάδας και Ελβετίας

Όπως φαίνεται στο **σχήμα 1**, η ζωγραφιά έχει δομηθεί στο μήκος του κάθετου άξονα (Kress & van Leeuwen, 2010:291), ενώ η κατανομή οπτικού και λεκτικού κειμένου είναι δυσανάλογη καθώς οι μαθητές μόλις αρχίζουν να εξοικειώνονται με το γραπτό λόγο. Ωστόσο, η συμβολή του λεκτικού κειμένου είναι πολύ ουσιαστική, αφού έχει γράψει τις ονομασίες των δύο χωρών στη γλώσσα στόχο, παρόλο που δε ζωγράφισε σωστά τη σημαία της Ελβετίας.

Όσον αφορά στην πληροφοριακή αξία του άνω και κάτω μέρους μιας οπτικής σύνθεσης, διαφήμισης, πίνακα ή ζωγραφιάς, οι Kress & van Leeuwen (2010:291-301) ονομάζουν το άνω μέρος «Ιδεώδες» και το κάτω μέρος «Πραγματικό». Στη συγκεκριμένη ζωγραφιά παρατηρούμε πως το «Ιδεώδες» καταλαμβάνουν οι σημαίες – σύμβολα των δύο χωρών που αναπαριστούν την Ελλάδα και την Ελβετία ενωμένες, ως μια έννοια που «θα μπορούσε να είναι» (Kress & van Leeuwen 2010:291), δηλ. δύο έθνη ενωμένα, ενώ η σωματική επαφή των «αναπαριστώμενων συμμετεχόντων» στο κάτω μέρος μας δείχνει την πραγματικότητα όπως αυτή «είναι» όταν οι άνθρωποι μιλούν ξένες γλώσσες, την ένωση που επέρχεται όταν σπάσουν τα γλωσσικά σύνορα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η «χρωματική κωδικοποίηση» (Kress & van Leeuwen 2010:292) στη ζωγραφιά, καθώς η καρδιά που αποτελεί τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα σύμβολα των εθνών, τις σημαίες, και την «οπτικοποιημένη» – μέσω της ζωγραφιάς – φιλική σχέση, σχηματίζει «ανυσματική σχέση» με τα δύο κεφάλια των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων. Επίσης παρατηρούμε τον κάθετο άξονα που σχηματίζεται αν σχεδιάσουμε μια νοερή γραμμή, ξεκινώντας από το κενό που δημιουργείται ανάμεσα στις δυο σημαίες, συνεχίσουμε προς την καρδιά και καταλήξουμε στο σημείο ένωσης των χεριών των συμμετεχόντων. Αν λάβουμε υπόψη το χωρισμό που επιτελείται μέσω της καρδιάς ανάμεσα στις σημαίες και στη ζωγραφιά, μοιάζει σα να χωρίζει τη σελίδα ένας σταυρός, που ως σύμβολο κυριαρχεί και στις δυο σημαίες. Η δε καρδιά έχει πτωτική κατεύθυνση προς τον κενό χώρο που υπάρχει ανάμεσα στα ενωμένα χέρια των δυο μικρών παιδιών, παγιώνοντας έτσι την αναπαράσταση της σύναψης φιλικών σχέσεων ανάμεσα στους δυο λαούς και αποδεικνύοντας έμπρακτα την ουσιαστική ανταπόκριση στον επιδιωκόμενο στόχο της πρακτικής.

Ας περάσουμε στο **σχήμα 2**, το οποίο πρόκειται για τη ζωγραφιά ενός αγοριού.



Σχήμα 2:Σημαία της Ιταλίας και χαιρετισμός στα Ιταλικά

Στη συγκεκριμένη ζωγραφιά παρατηρούμε πως υπάρχει χρωματική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον οπτικό και λεκτικό τρόπο, καθώς τα χρώματα που έχουν χρησιμοποιηθεί για να γραφτούν το “Italy” και το “Ciao” ταυτίζονται με τα χρώματα της σημαίας. Σε σχέση με τη ζωγραφιά του κοριτσιού, τα σώματα των συμμετεχόντων δεν είναι καλοσχηματισμένα, όμως η επικοινωνιακή πρόθεση του δημιουργού, δηλ. η συνεννόηση με τον «άλλο», αναπαρίσταται με σαφήνεια. Οι φιγούρες έχουν χρωματιστεί καφέ καθώς από τη στιγμή που δε φορούν ρούχα, ήταν δύσκολο να επιλεγεί ένα άλλο χρώμα για την απόδοση του ανθρώπινου δέρματος, ενώ δεν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το φύλο.

Παρατηρούμε πως στο **σχήμα 2** δεν υπάρχει σωματική επαφή ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η επικοινωνία τους έχει περιοριστεί στον λεκτικό τρόπο .Στο μήκος του κάθετου άξονα, ξεκινώντας από το όνομα του μαθητή και κατεβαίνοντας ως την φιγούρα στα δεξιά, φαίνεται να έχει τοποθετηθεί χωροταξικά όλη η ιδέα της Ιταλίας. Αυτό το κάθετο τρίπτυχο, «Ιταλική σημαία – Italy – Ιταλός υπήκοος» φαίνεται να το ορίζει στην κορυφή ο Έλληνας μαθητής «Χαράλαμπος», ο οποίος ουσιαστικά ξεδιπλώνει μια σύντομη ιστορία γνωριμίας, στην οποία κυριαρχεί η δική του παρουσία στο άνω άκρο της εικόνας.

Διαβάζοντας κάθετα τη ζωγραφιά σταματούμε στον πρώτο συμμετέχοντα, ενώ στη συνέχεια, μετακινώντας το βλέμμα μας προς τα αριστερά, παρατηρούμε το σχηματισμό μιας ορθής γωνίας, η κάθετη πλευρά της οποίας είναι το οπτικό πλέον σημείο «Ιταλία» όπως αυτό ορίζεται από μεμονωμένα στοιχεία που υποδηλώνουν την «Ιταλικότητα» (Barthes, 2007:42), δηλ. την Ιταλική σημαία, το σημαίνον "I-t-a-l-y" και τον Ιταλό υπήκοο ως εκπρόσωπο της χώρας που απευθύνει χαιρετισμό στα Ιταλικά, ενώ στην άκρη της οριζόντιας πλευράς βρίσκεται ο «άλλος» συμμετέχων ο οποίος επίσης μιλά την Ιταλική γλώσσα. Αν την παρατηρήσουμε πιο προσεκτικά, φαίνεται πως ο δημιουργός έχει σβήσει τις αρχικές φιγούρες που έγιναν με ευθύτερες γραμμές, ενώ η τελική απεικόνιση στράφηκε σε πιο στρογγυλοποιημένα σχήματα, που προσεγγίζουν περισσότερο στο ανθρώπινο είδος, ωστόσο είναι ιδιαίτερα επικοινωνιακή, καθώς μέσω των μπαλονιών αφήγησης, οπτικός και λεκτικός τρόπος συνδυάζονται για την επιτέλεση της διαπροσωπικής σχέσης, τόσο ανάμεσα στους συμμετέχοντες, όσο και ανάμεσα στους αποδέκτες του μηνύματος. Πιο συγκεκριμένα, παρόλο που πρόθεση του μαθητή είναι να δείξει πως ο χαιρετισμός ανταλλάσσεται ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η κίνηση των χεριών τους δημιουργεί «απαίτηση» (Kress & van Leeuwen:14) προς τους θεατές που κατ' επέκταση συμμετέχουν σε αυτή τη στιχομυθία και οδηγούνται να απαντήσουν "Ciao" ή να χαιρετίσουν στη γλώσσα που εκείνοι ομιλούν, συνεπώς έχει μεταφερθεί επιτυχώς το μήνυμα γύρω από τη σπουδαιότητα της Ευρωπαϊκής Ημέρας Γλωσσών.

Συμπεράσματα

Η επικοινωνία μέσω της γλώσσας ή άλλων σημειωτικών τρόπων, ζωγραφικής, χρωμάτων, χειρονομιών, κ.ά., είναι μια πιο εύκολη υπόθεση για τα μικρά παιδιά που δε σταματούν μπροστά σε φραγμούς όπως σωστό/λάθος. Ειδικά όσον αφορά στη ζωγραφική, το κάθε «σημείο» που παράγουν στο χαρτί τους μπορεί να λειτουργήσει ως πλούσιος σημειωτικός πόρος. Όπως υποστηρίζει ο Arnheim (2007:386):

Κάθε οπτική διάταξη – είτε εμφανίζεται σ'ένα ζωγραφικό πίνακα, σ'ένα κτίριο, σ'ένα κόσμημα ή σε μια καρέκλα – μπορεί να θεωρηθεί ως μια πρόταση, η οποία λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένα, κάνει μια διακήρυξη γύρω από τη φύση της ανθρώπινης ύπαρξης.

Μελετώντας τις συγκεκριμένες δημιουργίες των δύο μαθητών, συνειδητοποιούμε πως τα μηνύματα τους μπορούν να μεταφερθούν με μεγάλη επιτυχία μέσα από πολυτροπικά κείμενα, γεγονός που ενισχύει την άποψη πως η γλώσσα δεν αποτελεί το μοναδικό τρόπο για να αποδοθούν νοήματα, θέση που στηρίζεται από την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών. Ο εορτασμός της Ευρωπαϊκής Ημέρας Γλωσσών λειτούργησε ως κίνητρο προκειμένου οι μαθητές να παροτρύνουν τους «αναγνώστες» των οπτικών κειμένων τους να μάθουν ξένες γλώσσες, διατυπώνοντας μια σαφή πρόταση γεφύρωσης του γλωσσικού χάσματος που δυσχεραίνει το διαπολιτισμικό διάλογο ανάμεσα σε αλλόγλωσσους λαούς.

Βιβλιογραφία

Arnheim, R. (2007). *Οπτική σκέψη* (Ι. Ποταμιάνος – Γ. Βρυώνη Μτφρ. – Επιμ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Barthes, R. (2007). *Εικόνα –μουσική – κείμενο*. (Γ.Σπανός, Μτφρ). Αθήνα: Πλέθρον.

Cope, B. & Kalantzis, M. (Επιμ.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London; New York: Routledge.

Kress, G. (2000). *Design and transformation*. Στο B. Cope & M. Kalantzis (Επιμ.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social Futures* (σελ. 153-161). London; New York: Routledge.

Kress, G. (2000). *Multimodality*. Στο B. Cope & M. Kalantzis (Επιμ.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (σελ. 182-202). London; New York: Routledge.

Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. (Γ. Κουρμεντάλα, Μτφρ. – Φ.Παπαδημητρίου, Επιμ.). Αθήνα: ΕΠΙΚΕΝΤΡΟ.

Lo Bianco, J. (2000). Στο B. Cope & M. Kalantzis (Επιμ.), *Multiliteracies and multilingualism: Literacy learning and the design of social futures* (σελ. 92-105). London; New York: Routledge.

Mills, K.A. (2009). Multiliteracies: Interrogating Competing Discourses. *Language and Education*, 23(2), 103-116. DOI: 10.1080/09500780802152762. Ανακτήθηκε 26.12.2013.

Romaine, S. (2013). Politics and Policies of Promoting Multilingualism in the European Union. *Lang Policy* (2013), 12 (2),115-137. DOI 10.1007/s10993-013-9277-8. Ανακτήθηκε 26.12.2013.

Διαδικτυακοί κόμβοι

http://ec.europa.eu/languages/orphans/european-day-of-languages_el.htm

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0003_el.htm

https://www.youtube.com/watch?v=GpTR1wF4M6k

Μουσική, εικόνα και νέες τεχνολογίες. Η παιδαγωγική τους αξιοποίηση σε ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας για τα ανθρώπινα δικαιώματα

Γρηγοράκη Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
«Τ.Π.Ε. για την Εκπαίδευση»
Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.
marigrigoraki@hotmail.com

Περάκη Φρατζέσκα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
«Τ.Π.Ε. για την Εκπαίδευση»
Τ.Ε.Α.Π.Η., Ε.Κ.Π.Α.
fperaki@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και πιο συγκεκριμένα το ζήτημα του δικαιώματος όλων στη τροφή. Η προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος έγινε μέσα από ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας, το οποίο υλοποιήθηκε από μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η αξιοποίηση διάφορων τεχνολογικών εργαλείων και διαδικτυακών εφαρμογών με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών για το σοβαρό πρόβλημα της πείνας. Με τον τρόπο αυτό τους δόθηκε η δυνατότητα να αντιμετωπίσουν το θέμα ολιστικά, εμπλεκόμενοι ενεργά σε ένα πλήθος δραστηριοτήτων από διαφορετικά γνωστικά πεδία. Τελικό αποτέλεσμα του προγράμματος ήταν η σύνθεση ενός τραγουδιού και η παραγωγή ενός μουσικού βίντεο αναφορικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Λέξεις - κλειδιά: εργαλεία Τ.Π.Ε., διαθεματική διδασκαλία, ανθρώπινα δικαιώματα, μουσική αγωγή.

Εισαγωγή

Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η εκπαίδευση σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι ζωτικής σημασίας καθότι πρόκειται για ένα καθολικό ζήτημα για το οποίο όλοι οι μαθητές νεαρότερης ή και μεγαλύτερης ηλικίας πρέπει να είναι ενήμεροι. Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποσκοπεί στην ενίσχυση των συναισθημάτων του σεβασμού, της ανοχής και της ισότητας καθώς και στην απαλλαγή των μαθητών από κάθε είδους στερεότυπα (εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά κ.α.) (Κωστούλα & Μακράκης, 2006). Ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η διδασκαλία τους στοχεύει στη γνωριμία των μαθητών με τα βασικά δικαιώματα και υποχρεώσεις τους καθώς και στην καλλιέργεια συναισθημάτων σεβασμού και αποδοχής τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους (United Nations, 2004). Αντικείμενο της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η αλληλεπίδραση των μαθητών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη μουσική μπορεί να προωθήσει την εκπαίδευσή τους σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπλέον, εξετάστηκε η επίδραση της μουσικής και των νέων τεχνολογιών στην προσπάθεια των μαθητών να μάθουν με δημιουργικό τρόπο και να συνειδητοποιήσουν την ιδιότητά τους ως ενεργοί πολίτες του κόσμου (global citizenship).

Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει συνεισφέρει σημαντικά στη διάδοση της εκπαίδευσης σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, καθώς με την ανάπτυξη του παγκόσμιου ι-

στού αίρονται τα γεωγραφικά όρια που πριν αποτελούσαν εμπόδιο για την εκπαίδευση πάνω στα ανθρώπινα δικαιώματα, παρέχοντας ευκαιρίες σε πολύ μεγάλο μέρος του κοινού να ενημερωθεί σχετικά με αυτά (Elbers, 2004). Η επιλογή του θέματος σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον, έγινε με γνώμονα τόσο την κοινωνική πραγματικότητα και το περιεχόμενο του αναλυτικού σχολικού προγράμματος, όσο και τη βιωματική γνώση και εμπειρία των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Επιπλέον, λόγω της σημαντικότητας και της οικουμενικότητας του συγκεκριμένου θέματος, πολλοί είναι οι διεθνείς οργανισμοί οι οποίοι παρεμβαίνουν με απώτερο στόχο την ενίσχυση της διδασκαλίας τους σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο. Συνεπακόλουθα, έχει δημιουργηθεί ένα ευρύ φάσμα διδακτικού υλικού το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές για την αξιοποίησή του μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Council of Europe, 2002). Τέτοια παραδείγματα είναι ο εκπαιδευτικός οδηγός των Ηνωμένων Εθνών «ABC teaching human rights : a handbook for teachers», το πρόγραμμα «Human Rights Friendly Schools Project» της Διεθνούς Αμνηστίας και το πρόγραμμα «Compass» του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Η μουσική ως μέσο δημιουργικής μάθησης

Σύμφωνα με τον McClellan, οποιαδήποτε ενεργή ενασχόληση με τη μουσική, είτε σε επίπεδο σύνθεσης, είτε σε επίπεδο εκτέλεσης ή ακρόασης, ενεργοποιεί τη συμμετοχή και των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, με αποτέλεσμα να εξισορροπεί και τις δύο πλευρές της νοητικής λειτουργίας (McClellan, 1991). Αυτό είναι περισσότερο εμφανές στο δημιουργικό κομμάτι της μουσικής και γι' αυτό το λόγο οι μαθητές στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας παρακινήθηκαν να εμπλακούν ενεργά σε αυτό μέσω της συνεργατικής δημιουργίας ενός τραγουδιού.

Τα τραγούδια ανέκαθεν αποτελούσαν ένα χρήσιμο διδακτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, διότι επιτρέπουν την προσωπική έκφραση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα προωθούν γνωστικούς και επικοινωνιακούς στόχους. Επιπλέον, όπως υποστηρίζει η Derrington, η συγγραφή στίχων για μία μελωδία, είναι μία διαδικασία η οποία είναι συνδεδεμένη τόσο με γνωστικούς όσο και με συναισθηματικούς στόχους (Derrington, 2005). Συνιστά μία διεργασία πολύ οικεία και γνώριμη για τα παιδιά, η οποία συνδέει τη σχολική με την κοινωνική τους ζωή και για το λόγο αυτό αποκτά ιδιαίτερο νόημα για αυτά. Επομένως, πρόκειται για μία δημιουργική διαδικασία η οποία εάν συντελεσθεί συμμετοχικά, έχει τη δύναμη να ενισχύσει τη σχέση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων της ομάδας (Wigram & Baker, 2005). Ειδικότερα, εάν πραγματοποιηθεί μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, όπως συνέβη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν εμπειρίες και βιώματα και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους (Σέργη, 1995). Επίσης, η δομημένη μορφή των τραγουδιών δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές μέσα από τη χρήση καθημερινής γλώσσας, να επικοινωνήσουν δημιουργώντας εικόνες και ιστορίες. Τέλος, μέσα από την παραγωγή του δικούς τους υλικού, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και η αίσθηση ανεξαρτησίας τους (Derrington, 2005).

Βίντεο και Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία

Οι επαναστατικές αλλαγές στην τεχνολογία έχουν δημιουργήσει μια νέα γλώσσα στην επικοινωνία και νέους δρόμους για την πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση. Προτεραιότητα του σύγχρονου σχολείου αποτελεί η κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών ως αυριανούς πολίτες της «Κοινωνίας της Πληροφορίας». Επομένως, κρίνεται ως αναγκαία η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία και η εμπλοκή των μαθητών στη χρήση νέων ψηφιακών εργαλείων που εξυπηρετούν μαθησιακούς σκοπούς (Μικρόπουλος, 2000 · Κόμης, 2004).

Το βίντεο, αν και χρησιμοποιείται σε εκπαιδευτικά πλαίσια εδώ και πολλές δεκαετίες, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας εξελίσσεται διαρκώς και παρέχει πολλαπλές δυνατότητες τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους μαθητές. Ειδικότερα, ο συνδυασμός οπτικών και λεκτικών μηνυμάτων που συνδυάζει το βίντεο, προσελκύουν την προσοχή των μαθητών και καθιστούν ευκολότερη την συγκράτηση των πληροφοριών (Φύκαρης, 2012). Η διδακτική αξιοποίηση του βίντεο υποστηρίζεται από τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης που ανέπτυξε ο Paivio (Paivio, 2006). Επιπλέον, μέσα από την ανάπτυξη και τη συνεργατική δομή του παγκόσμιου ιστού δεύτερης γενιάς, με την πληθώρα πολυμέσων που διατίθενται, ο καθένας έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει το δικό του οπτικοακουστικό υλικό. Ο Ohler υποστηρίζει ότι μέσα από την αξιοποίηση σε εκπαιδευτικά πλαίσια αυτών των δυνατοτήτων, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες κειμενικού, καλλιτεχνικού και ψηφιακού γραμματισμού (Ohler, 2008). Την ολιστική αυτή ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από τη δημιουργία ενός βίντεο τονίζουν και οι Gertudix & Gertudix, επισημαίνοντας ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες καθώς καλούνται να χρησιμοποιήσουν πληθώρα μέσων όπως κείμενα, ήχο και εικόνα για να γίνει αποτελεσματικότερη η μετάδοση των μηνυμάτων τους (Gertudix & Gertudix, 2010).

Διαθεματικό σχέδιο εργασίας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα

Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός-Μεθοδολογία

Ως εκπαιδευτική μέθοδος διδασκαλίας επιλέχθηκε το Σχέδιο Εργασίας, διότι μέσω αυτού προωθείται η συλλογική δράση των μαθητών, οι διεπιστημονικές συσχετίσεις και διαθεματικές προεκτάσεις της σχολικής γνώσης, αλλά και η σύνδεση της σχολικής γνώσης με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Katz & Chard, 2004 ; Ματσαγγούρας, 2006). Αυτομάτως, ως βασική παιδαγωγική στρατηγική υιοθετήθηκε η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η οποία αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο της μεθόδου Project καθώς και η βιωματική επικοινωνιακή μέθοδος, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την εμπειρία τους. Η συνεργατική διερεύνηση που επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί μέσω του συγκεκριμένου σχεδίου εργασίας για την εξάλειψη της ακραίας πείνας, θεωρήθηκε ότι μπορεί να προσφέρει ένα απόλυτα λειτουργικό πλαίσιο για να οργανωθούν ποικίλες διδακτικές δραστηριότητες.

Ο σχεδιασμός, το θέμα και η στοχοθεσία του διαθεματικού σχεδίου εργασίας ήταν απολύτως σύμφωνα με τους στόχους του Νέου Προγράμματος Σπουδών για την Ευέλικτη Ζώνη. Το σχέδιο εργασίας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και συγκεκριμένα για την εξάλειψη της ακραίας πείνας, εντάσσεται στη θεματική περιοχή της Αγωγής Υγείας, η οποία αποτελεί εν-

δεικτική θεματική πρόταση προς αξιοποίηση στο πλαίσιο των ωρών της Ευέλικτη Ζώνης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (Π.Ι.,2003). Μέσω της διασύνδεσης με τα διαφορετικά πεδία του Αναλυτικού Προγράμματος για την Δ' τάξη Δημοτικού, και ειδικότερα τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την Αισθητική Αγωγή, τη Μελέτη του Περιβάλλοντος, τη Μουσική Αγωγή και τις Τ.Π.Ε., τα παιδιά ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν τις δεξιότητές τους σε ανεπίσημες, ανοιχτές δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό να βελτιώσουν την κατανόησή τους για τον κόσμο στον οποίο ζουν.

Το πρόγραμμα είχε διάρκεια περίπου τρεις (3) μήνες, (Μάρτιος 2013 - Μάιος 2013) και ολοκληρώθηκε μέσα σε 12 διδακτικές παρεμβάσεις, περίπου δύο (2) διδακτικών ωρών η καθεμία.

Την ομάδα υλοποίησης του σχεδίου εργασίας αποτέλεσαν οι δεκατέσσερις (14) μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ -Δ΄ τάξης του 3/θέσιου Ράλλειου Πρότυπου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Πειραιά. Από το σύνολο των δεκατεσσάρων παιδιών που έλαβαν μέρος, τα οκτώ (8) είναι κορίτσια και τα υπόλοιπα έξι (6) είναι αγόρια. Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων έγινε με γνώμονα το μαθησιακό και κοινωνικό προφίλ του μαθητικού πληθυσμού, έτσι ώστε να συμμετάσχει ενεργά στην όλη διαδικασία.

Μαθησιακή Στοχοθεσία

Κύριος σκοπός του σχεδίου εργασίας ήταν οι μαθητές να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν για το σοβαρό πρόβλημα της ακραίας πείνας · ένα πρόβλημα που ακόμα και στις μέρες μας πλήττει ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του παγκόσμιου πληθυσμού. Ειδικότερα, μέσα από την επεξεργασία του θέματος επιδιώκεται οι μαθητές να αναλάβουν ενεργό δράση, να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματά τους και να αναπτύξουν την αυριανή τους ιδιότητα ως ενεργοί πολίτες του κόσμου.

Υλοποίηση του σχεδίου εργασίας

Αφόρμηση του προγράμματος και προκειμένου οι μαθητές να κάνουν διάκριση της σύντομης από τη συνεχή πείνα, αποτέλεσε ένα παιδικό γράμμα, προερχόμενο από ένα συνομήλικο παιδί, όπου περιέγραφε στους μαθητές ορισμένες πτυχές της ιδιαίτερα σκληρής καθημερινότητας που βιώνει. Στις παρεμβάσεις που ακολούθησαν, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, απεικόνισαν εικαστικά την πείνα, συμμετείχαν σε ασκήσεις ενσυναίσθησης, παρακολούθησαν σχετικό βίντεο, διάβασαν λογοτεχνικά κείμενα για το θέμα αυτό και τα επεξεργάστηκαν, επισκέφθηκαν το εκπαιδευτικό κέντρο της Action Aid πραγματοποιώντας ένα εικονικό ταξίδι μέχρι την Κένυα, σε περιβάλλον προσομοίωσης, έκαναν διαδικτυακές αναζητήσεις συγκεντρώνοντας φωτογραφικό υλικό και άλλες πληροφορίες, ανακαλύπτοντας τα αίτια, τις συνέπειες και τις πραγματικές διαστάσεις του φαινομένου καθώς και διάφορους γνωστούς φορείς που συμβάλλουν στον περιορισμό του προβλήματος σε παγκόσμιο επίπεδο.

Επιπλέον, οι μαθητές ανά ομάδα αναζήτησαν στον Παγκόσμιο Ιστό και κατέγραψαν τις χώρες με τη μεγαλύτερη θνησιμότητα λόγω της πείνας. Έπειτα, αφού τις εντόπισαν στον πα-

γκόσμιο χάρτη της τάξης, τις παρουσίασαν στις υπόλοιπες ομάδες αξιοποιώντας το λογισμικό “Google Earth”.



Εικόνα 1.
Χαρτογραφώντας την πείνα στον αναλογικό χάρτη της τάξης.



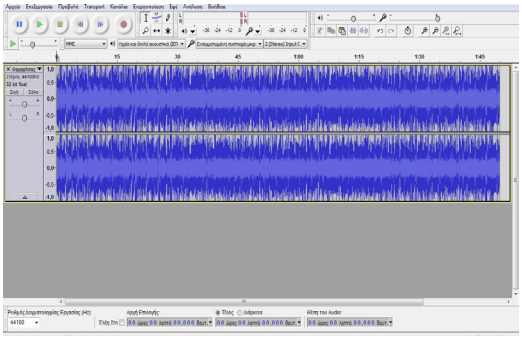
Εικόνα 2.
Χαρτογραφώντας την πείνα με το λογισμικό “Google Earth”

Στη συνέχεια, έφτασε η στιγμή όπου οι μαθητές «ανέλαβαν δράση». Συγκεκριμένα, αφού συζήτησαν μεταξύ τους, κατέγραψαν τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμβάλλουν οι ίδιοι στην εξάλειψη του προβλήματος και τη δημιουργία μιας βιώσιμης κοινωνίας.

Αφού εκφράστηκαν διάφορες γνώμες και ιδέες, όλες οι ομάδες αποφάσισαν από κοινού να δώσουν στο σχέδιο εργασίας τον τίτλο: «Τρώμε όλοι; Ας κάνουμε την πείνα παρελθόν» και να διοργανώσουν ένα φιλανθρωπικό παζάρι με κατασκευές, προκειμένου να συγκεντρώσουν χρήματα. Προκειμένου να παρακινήσουν και να ευαισθητοποιήσουν την ευρύτερη σχολική κοινότητα, δημιούργησαν αυτοσχέδιες αφίσες με συνθήματα για το δικαίωμα στη διατροφή και την καταπάτησή του, τις οποίες εμπλούτισαν με ανάλογες φωτογραφίες και τις μοίρασαν σε όλες τις τάξεις του σχολικού συγκροτήματος. Πέρα όμως από αυτό οι μαθητές έπειτα από την ενεργητική ακρόαση ενός γνωστού κομματιού (Vanita di Vanita, A. Braduardi), έγραψαν πάνω σε αυτή τη μουσική στίχους με νόημα και συναίσθημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ηχογράφησαν το τραγούδι τους «Όλοι ίσοι…» κάνοντας χρήση του λογισμικού καταγραφής και επεξεργασίας ήχου “Audacity” http://audacity.sourceforge.net/?lang=el).



Εικόνα 3.
Οι μαθητές συνθέτουν στίχους νια το τραγούδι τους.



Εικόνα 4 . Ηχογραφώντας με το πρόγραμμα “audacity”

Τέλος, οι μαθητές οπτικοποίησαν με αναλογικά μέσα το τραγούδι που δημιούργησαν και αφού ψηφιοποίησαν τις εικαστικές τους δημιουργίες, συνδιαμόρφωσαν ένα μουσικό βίντεο με τη συμβολή του προγράμματος δημιουργίας βίντεο "Windows Live Movie Maker" (http://www.windows-movie-maker.org/).



Εικόνα 5.
Ομαδοσυνεργατική δημιουργία μουσικού βίντεο



Εικόνα 6. Το μουσικό βίντεο είναι διαθέσιμο στο "YouTube" (http://www.youtube.com/watch?v=Unfb5PhjCbw).

Αξιολόγηση

Στην παρούσα εργασία, προκειμένου η αξιολογική μεθοδολογία να είναι λειτουργική και να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη δυναμική αναπτυξιακή εικόνα για την πορεία των μαθητών, πραγματοποιήθηκε συνδυασμός διαμορφωτικής αξιολόγησης και αθροιστικής αξιολόγησης (Π.Ι., 2003). Αναλυτικότερα, η διαμορφωτική αξιολόγηση, πραγματοποιήθηκε καθ' όλη την εξέλιξη των παρεμβάσεων, τόσο μέσω των επιμέρους δραστηριοτήτων όσο και μέσα από τις καταγραφές του ημερολογίου των εκπαιδευτικών, το οποίο τηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Όσον αφορά στην αθροιστική αξιολόγηση, αυτή συντελέστηκε μέσα από την συζήτηση που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της ολομέλειας της τάξης, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Με βάση τις καταγραφές του ημερολογίου των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

Οι μαθητές ανέλαβαν πρωτοβουλίες, αυτενέργησαν, έμαθαν πώς να μαθαίνουν συνεργατικά, να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον τους, να προσπαθούν συλλογικά για ένα κοινό στόχο και τελικά διαμόρφωσαν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο. Στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν συμμετείχε το σύνολο των μαθητών της τάξης. Παράλληλα η παραγωγή κοινού έργου διευκόλυνε τη συμμετοχή όλων, ακόμη και των πιο αδύναμων μαθητών οι οποίοι κατέθεσαν τις απόψεις τους, κάποιες από τις οποίες αξιοποιήθηκαν από την ομάδα, γεγονός που ενίσχυσε σημαντικά την αυτοεκτίμησή τους. Επιπρόσθετα, οι μαθητές αναλαμβάνοντας ρόλο δημιουργού κατά την παραγωγή του μουσικού βίντεο, ανέπτυξαν ικανότητες κειμενικού γραμματισμού (writing literacy) μέσα

από την προσθήκη τίτλων (στίχων) και ικανότητες καλλιτεχνικού γραμματισμού (art literacy), καθώς αρχικά οπτικοποίησαν μέσω της ζωγραφικής τους στίχους που έγραψαν και επιμελήθηκαν τη γενικότερη αισθητική του τελικού προϊόντος. Ακόμη, ενισχύθηκαν και οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους σε όλα τα στάδια παραγωγής του βίντεο.

- Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

Σε γενικές γραμμές καλλιεργήθηκε ο ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών. Τα παιδιά όχι μόνο χρησιμοποίησαν ψηφιακά μέσα, αλλά σε συνδυασμό με τη μουσική, τα εργαλεία αυτά αποτέλεσαν μέσο δημιουργικής έκφρασης. Η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού, ήταν ήδη εξοικειωμένη με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Όσον αφορά στις παρεμβάσεις όπου απαιτούσαν την αναζήτηση και συλλογή στοιχείων και φωτογραφικού υλικού από το Διαδίκτυο, οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν καμία δυσκολία. Στη δραστηριότητα όπου χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή ”Google Earth”, η δυσκολία των παιδιών διήρκησε μέχρι να συνηθίσουν το περιβάλλον διεπαφής της εφαρμογής. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερο εξοικειωμένοι μαθητές βοηθούσαν και υπεδείκνυαν τον τρόπο χρήσης στους λιγότερο εξοικειωμένους. Τα παιδιά στο σύνολο μπόρεσαν με ευκολία να διαχειριστούν το πρόγραμμα επεξεργασίας ήχου “audacity” και να ηχογραφήσουν το τραγούδι τους. Το μοναδικό σημείο στο οποίο απευθύνθηκαν στις εκπαιδευτικούς για βοήθεια ήταν η διαδικασία της εξαγωγής (export) και αποθήκευσης του αρχείου του τραγουδιού στον υπολογιστή. Οι περισσότερες δυσκολίες, παρουσιάστηκαν κυρίως κατά το χειρισμό του προγράμματος “Movie Maker” με αποτέλεσμα να μην επιτευχθεί η απόλυτη αυτονομία στη χρήση του σε καμία από τις ομάδες. Οι δυσκολίες επικεντρώθηκαν κυρίως στο χρονισμό του ήχου με τις εικόνες, ενώ δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα στην εισαγωγή τους. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός πως δεν δόθηκε απεριόριστος χρόνος για περισσότερες δοκιμές και πειραματισμό. Εντούτοις, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, τα παιδιά κατάφεραν να υλοποιήσουν τη δραστηριότητα και να κατανοήσουν τη λογική αλλά και τη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακού μουσικού βίντεο.

- Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Τα παιδιά διερεύνησαν την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αναπλαισιώνοντας τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει κατά την αρχικά παραδοσιακή επαφή τους με το θέμα μέσα από άλλα διδακτικά αντικείμενα. Η επαφή των μαθητών με έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό τους ώθησε να αντλήσουν σημαντικές πληροφορίες και να αποκτήσουν μία πιο σφαιρική εικόνα για τις διαστάσεις, τα αίτια και τις συνέπειες του φαινομένου της ακραίας πείνας σε παγκόσμια κλίμακα. Οι διάλογοι που αναπτύχθηκαν ανάμεσα στις ομάδες κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, φανερώνουν τις γνώσεις και τις στάσεις που αποκτήθηκαν μέσα από την όλη προσέγγιση. Οι λέξεις και οι φράσεις που αποτύπωσαν τα παιδιά τόσο στις ομαδικές συνθέσεις, όσο και μέσα στο ίδιο το τραγούδι, καταδεικνύουν ότι κατέκτησαν θεμελιώδεις έννοιες (εξαθλίωση, υποσιτισμός, εθελοντισμός κ.ά.) και εμπλούτισαν το προσληπτικό και ενεργητικό τους λεξιλόγιο.

- Ως προς τη δημιουργική αξιοποίηση της μουσικής

Η ενεργητική μουσική ακρόαση και η από κοινού στιχουργική δημιουργία αποτέλεσαν σημαντικό αισθητηριακό βίωμα για το σύνολο των μαθητών, κινητοποίησαν τη φαντασία τους, ενώ ταυτόχρονα ανέπτυξαν τη μουσική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη της μαθητικής ομάδας. Αρχικά, οι μαθητές ωθήθηκαν στη δημιουργική γραφή, έχοντας έτσι πολλαπλές ευκαιρίες για προσωπική έκφραση. Επειδή η διεργασία αυτή συνέδεσε τη σχολική με τη κοινωνική τους ζωή απέκτησε ιδιαίτερο νόημα για αυτούς.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το σχέδιο εργασίας στο σύνολό του, αποτέλεσε για τα παιδιά μία πολύ ευχάριστη βιωματική εμπειρία μέσα από την οποία ενισχύθηκε η αυτοπεποίθησή τους, όχι μόνο γιατί κατάφεραν να δημιουργήσουν το δικό τους τραγούδι, αλλά και γιατί μέσα από αυτή τη διαδικασία συνειδητοποίησαν την αξία των ατομικών δικαιωμάτων τόσο για τους ίδιους όσο και για τους συνομηλίκους τους σε κάθε γωνιά του πλανήτη.

Η ενασχόληση των μαθητών με τη μουσική διαδραμάτισε ιδιαίτερο ρόλο τόσο στην υλοποίηση του σχεδίου εργασίας όσο και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών. Για τα παιδιά ήταν ένας ξεχωριστός τρόπος δημιουργίας, καθώς στο παρελθόν δεν είχαν ασχοληθεί με κάτι ανάλογο όπως η συγγραφή ενός τραγουδιού. Κινητοποιήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, ενώ παράλληλα κατόρθωσαν να κατανοήσουν σε βάθος τις έννοιες που διδάχθηκαν. Μέσα από την εμπλοκή των μαθητών στη συγγραφή στίχων για μία συγκεκριμένη μελωδία, ευνοήθηκε η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία και η συνεργασία, ενώ η παραγωγή κοινού έργου διευκόλυνε τη συμμετοχή όλων, ακόμη και μίας μαθήτριας με ήπιες αναπτυξιακές διαταραχές, ενισχύοντας σημαντικά την αυτοεκτίμησή της.

Η διεξαγωγή ορισμένων από τις δραστηριότητες με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών έδωσε μια προστιθέμενη αξία στην παραδοσιακή προσέγγιση του υπό διαπραγμάτευση θέματος, ενεργοποιώντας τη φαντασία των παιδιών. Τέλος, οι διδακτικές παρεμβάσεις που περιγράφονται στην παρούσα εργασία απέδειξαν πως ο συνδυασμός της μουσικής αγωγής με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων συνέβαλε στην ανάπτυξη θετικών στάσεων ως προς τη μουσική και τις νέες τεχνολογίες, ενώ παράλληλα ενίσχυσε τα κίνητρα των παιδιών ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και τα ενθάρρυνε ως προς την κατεύθυνση της συνειδητής μουσικής πράξης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Katz, L., Chard, S. (2004*). Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ατραπός

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών

Κωστούλα, Ν., Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον.* Ρέθυμνο: εκδ. ίδιου.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση* (2η εκδ). Αθήνα: Γρηγόρης.

Μικρόπουλος, Τ.Α. (2000). *Εκπαιδευτικό λογισμικό: Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Σέργη, Λ. (1995*). Προσχολική μουσική αγωγή – Η επίδραση της μουσικής μέσα από τη διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών.* Αθήνα: Gutenberg.

Φύκαρης, Ι. (2012). Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία. *Τα εκπαιδευτικά*. (103-104) . 233-242.

Ξενόγλωσση

Council of Europe(2002) .*Compass*. *A manual on human rights education with young people*. Strasbourg.

Elbers, F. (2004). *Nouveaux Medias et Nouvelles Technologies Au Service de l'EDH.[New Media And New Technologies at the service of EDH].* Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2013, από www.hrea.org .

Derrington, P. (2005). Supporting Students in a Secondary Mainstream School. In T. Wigram & F. Baker (Eds.), *Songwriting*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Gertudix, M., Gertudix, F. (2010). The utility of Musico-Visual formats in teaching. *Scientific Journal of Media Education*. 17(34). 99-107.

McClellan, R., (1991*). The Healing Forces of Music: History, Theory, and Practice*. USA: iUniverse.

Ohler, J. (2008). *Digital Storytelling in the Classroom. New Media Pathways to LITERACY, LEARNING and CREATIVITY. Thousand Oaks.* CA: Corwin Press.

Paivio, A. (2006). *Dual coding theory and education*. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου 2013, από http://www.umich.edu/~rdytolrn/pathwaysconference/presentations/paivio.pdf.

United Nations. (2004). *Teaching Human rights: a handbook for teachers*. United Nations New York, Geneva.

Wigram, T., Baker, F. (2005). *Songwriting*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Νέες τεχνολογίες για την καλλιέργεια της φωνητικής δεξιότητας των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Προοπτικές εφαρμογής στο Ελληνικό σχολείο.

Σταυροπούλου Σοφία
Υπ. Διδάκτορας Τμ. Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ
Εργαστήρι Μουσικής Ακουστικής και Τεχνολογίας ΕΚΠΑ
stavropsof@music.uoa.gr
sofia_stavropoulou@hotmail.com

Γεωργάκη Αναστασία
Επίκουρη καθ. Τμ.Μουσικών Σπουδών ΕΚΠΑ
Εργαστήρι Μουσικής Ακουστικής και Τεχνολογίας ΕΚΠΑ
georgaki@music.uoa.gr

Περίληψη

Η νέα πραγματικότητα στην εκπαίδευση απαιτεί νέες και πιο αποτελεσματικές πρακτικές. Οι μέθοδοι διδασκαλίας του τραγουδιού στις τάξεις του δημοτικού σχολείου έχουν εμπειρικό χαρακτήρα και αυτό αποτελεί την αιτία έλλειψης ενδιαφέροντος από τους μαθητές απέναντι στο τραγούδι και κατ' επέκταση στο μάθημα της μουσικής. Η έλλειψη φωνητικής και τραγουδιστικής δεξιότητας των παιδιών είναι ένα θέμα το οποίο απασχολεί πολλούς εκπαιδευτικούς μουσικής. Αυτό που πρέπει να επιτευχθεί είναι να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον για να αναπτυχθούν καινούριες μέθοδοι διδασκαλίας του τραγουδιού στο σχολείο. Έπειτα από έρευνες πάνω στην φυσιολογία της παιδικής φωνής καθώς και της φωνητικής ανάπτυξης των παιδιών και βάση των κατάλληλων μουσικοπαιδαγωγικών θεωριών αναζητούμε τρόπους βελτίωσης της τονικής ακρίβειας των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι πιο σύγχρονες έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα λογισμικά καλλιέργειας φωνητικών δεξιοτήτων αποτελούν κίνητρο βελτίωσης της φωνής των μαθητών. Η οπτικοποίηση του ήχου βοηθά τα παιδιά να βελτιώσουν την τονικότητα, την ένταση και τον ρυθμό τους κατά την διάρκεια του τραγουδιού. Υπάρχουν πολλά λογισμικά τέτοιου είδους τα οποία ονομάζονται λογισμικά οπτικής ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο (Real-Time Visual Feedback). Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να μετρηθούν και να αποτυπωθούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της φωνής των παιδιών όπως: τονικότητα, ένταση, χροιά, ρυθμός του λόγου κ.α, και να εξαχθούν αποτελέσματα σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική κατάσταση,το πολιτισμικό υπόβαθρο, την κληρονομικότητα αλλά και το συναίσθημα των παιδιών σε σχέση με το τραγούδι. Έτσι με τη βοήθεια μιας πλατφόρμας βασισμένης στο **web 3.0**[1] ο δάσκαλος της μουσικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά κυρίως ο μαθητής θα μπορεί να βελτιώσει όχι μόνο την τονικότητα αλλά και την γενικότερη τραγουδιστική του δεξιότητα. Στην ανακοίνωση αυτή θα παρουσιαστούν: α) Σύγχρονες έρευνες πάνω στην φυσιολογία και την λειτουργία της παιδικής φωνής στο τραγούδι. β) Μέθοδοι μέτρησης τονικής ακρίβειας της παιδικής φωνής. γ) Πρόταση για απόκτηση τραγουδιστικής δεξιότητας και τονικής ακρίβειας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

[1] Web 3.0: Περιλαμβάνει την έννοια του Σημασιολογικού Ιστού, αλλά επίσης χρησιμοποιεί πολλές άλλες τεχνολογίες, λειτουργικότητες και ιδέες. Σημασιολογικός Ιστός είναι μια (αλλά κατά πάσα πιθανότητα η κεντρική) από διάφορες συγκλίνουσες τεχνολογίες και τάσεις που θα ορίσουν το Web 3.0. Άλλα πράγματα που περιλαμβάνονται στο Web 3.0 είναι το ανοικτό βίντεο τηλεοπτικής ποιότητας, οι προσομοιώσεις 3D, η επαυξημένη πραγματικότητα (augmented reality), και τα διάχυτα ευρυζωνικά, ασύρματα δίκτυα και δίκτυα αισθητήρων. Επίσης, οι συμμετοχικές τεχνολογίες και τα κοινωνικά δίκτυα (Facebook, κλπ) του Web 2.0 's μπορεί να εξελιχθούν σε γεωκοινωνικούς ιστούς (Foursquare, κλπ.) και ιστούς επαυξημένης πραγματικότητας (Layar, κλπ.).

Λέξεις κλειδιά: παιδική φωνή, τραγουδιστική δεξιότητα,μέτρηση τονικής ακρίβειας, λογισμικά οπτικής ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο, web 3.0, pedagogy 3.0.

Εισαγωγή

Κατά την διάρκεια του μαθήματος της μουσικής ο εκπαιδευτικός βρίσκεται «αντιμέτωπος» με το τραγούδι. Είτε πρέπει να τραγουδήσει για να διδάξει κάποιο τραγούδι στα παιδιά, είτε το χρησιμοποιεί σαν μέσο για την διδασκαλία του. Το τραγούδι και η διδασκαλία του είναι κάτι που από πολλούς εκπαιδευτικούς θεωρείται απλοϊκό χωρίς να δίνεται η απαραίτητη έμφαση στο πόσο σημαντικό είναι να διδάξεις σε ένα παιδί να τραγουδά σωστά.

Σύμφωνα με τον Colin Baldy (2010), το τραγούδι είναι πράγματι απλό αρκεί να κατανοήσουμε ότι αυτό που προσπαθούμε να κάνουμε όταν τραγουδάμε έχει στόχο την επικοινωνία, μεταδίδοντας όχι μόνο πληροφορίες αλλά και συναισθήματα. Τα ζητήματα που καλείται να λύσει ένας εκπαιδευτικός είναι πρωτευόντως η τονική ακρίβεια και δευτερευόντως χαρακτηριστικά όπως η ένταση, η αναπνοή, η σωστή άρθρωση, και η φωνητική έκφραση που οδηγεί στην ερμηνεία του τραγουδιού.

Στο σύγχρονο Ελληνικό σχολείο και συγκεκριμένα στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση απουσιάζει μια δομημένη εκπαιδευτική πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την καλλιέργεια της παιδικής φωνής στο τραγούδι. Οι μαθητές δεν έχουν γνώση της ακουστικής λειτουργίας και επακολούθως της σωστής χρήσης της φωνής τους καθώς και το ότι η φωνή τους μπορεί να καταστεί με την κατάλληλη εξάσκηση το εκφραστικότερο μουσικό όργανο. Επίσης δάσκαλοι και μαθητές πρέπει να κατανοήσουν την σημασία της σωστής τοποθέτησης της φωνής όχι μόνο στο τραγούδι αλλά και στην ανάγωση και στην ομιλία καθώς η φωνή αποτελεί καθρέφτη της προσωπικότητας του ατόμου.

Παρατηρώντας το θεσμοθετημένο αναλυτικό πρόγραμμα μουσικής το οποίο ακολουθείται σήμερα από τους εκπαιδευτικούς μουσικής βλέπουμε ότι οι βασικοί άξονες του γνωστικού περιεχομένου που ορίζονται στο ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) Μουσικής είναι τρεις. Πρόκειται για άξονες γενικών κατηγοριών μαθησιακών στόχων που ισχύουν για όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το περιεχόμενό τους εντάσσεται σε τρία επιμέρους επίπεδα, που βρίσκονται σε αντιστοιχία με την ηλικία και τη σχολική τάξη και με εξειδικευμένους στόχους ανά επίπεδο. Οι τρεις αυτοί άξονες είναι: δεξιότητες εκτέλεσης, δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και δεξιότητες αξιολόγησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Μουσικής, σελ. 337 και 349-350). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών), ο σκοπός της Μουσικής Αγωγής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση,εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μιας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου.Μέσω αυτού του σκοπού και παράλληλα προς αυτόν,η Μουσική Αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών,μέσα από την ενεργητική ακρόαση και τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης (ΦΕΚ 304/τ. Β ’/13-3-2003, σελ. 4070).

Σύμφωνα με τις απόψεις πολλών εκπαιδευτικών μουσικής η πολιτεία δεν προάγει την διδασκαλία του αντικειμένου με τα μέσα που διαθέτει (Σταύρου, 2006). Οι εκπαιδευτικοί υ-

στερούν σε επιμόρφώσεις σχετικά με την μεθοδολογία της διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο ακολουθεί μια αυστηρά δομημένη τεχνοκρατική προσέγγιση η οποία το μόνο που κάνει είναι να αναπαράγει ήδη υπάρχουσες κοινωνικοπολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές (Μαρμαρινός, 2000). Έτσι απ'όλη τη μουσική εκπαίδευση απουσιάζει η απαραίτητη έμφαση στην τραγουδιστική δεξιότητα των παιδιών και η καλλιέργεια της φωνής τους που θα ενισχύσει την καλλιτεχνική τους έκφραση και την ανάπτυξη του συναισθήματος της ολοκλήρωσης που τα ίδια αισθάνονται κατα την διάρκεια του τραγουδιού.

Ακουστική μελέτη της παιδικής φωνής στο τραγούδι

Έχει παρατηρηθεί ότι αρκετά παιδιά αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα στο τραγούδι (τα οποία δεν συνειδητοποιούν) και έχουν άμεση σχέση με την απουσία του τραγουδιού από το οικογενειακό και άμεσο περιβάλλον. Η κακή χρήση της ομιλούσας φωνής είναι σύνηθες φαινόμενο και το σχολικό αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον. Όταν για παράδειγμα η φωνή της μητέρας και του πατέρα έχουν αντικατάσταθεί από την φωνή της τηλεόρασης το παιδί μαθαίνει να ακούει παθητικά και να μην επικοινωνεί με το άμεσο περιβάλλον του. Ενισχύεται έτσι η τάση του για απομόνωση και δημιουργούνται προβλήματα στην γλωσσική του εκφορά κι έτσι ο λόγος του επηρεάζεται κατά πολύ από τα κινούμενα σχέδια και τις εκπομπές τις οποίες παρακολουθεί. Επίσης όταν ο τρόπος με τον οποίο μιλούν οι γονείς μέσα στο σπίτι είναι φορτισμένος συναισθηματικά το παιδί οδηγείται σε πρότυπα ομιλίας καταστροφικά όπως για παράδειγμα οι δυνατές φωνές, οι κραυγές και οι φωνές με παθογένεια. Το παιδί έτσι, βομβαρδίζεται καθημερινά από λανθασμένα πρότυπα των οποίων η επίδραση φαίνεται στο τραγούδι καθώς φωνασκεί και δεν τραγουδά στην πραγματικότητα.

Ακολουθώντας λοιπόν τις επιταγές της εποχής και της μαζικής μιντιακής κουλτούρας, ο συναισθηματικός κόσμος των παιδιών επιβαρύνεται και οδηγείται στην απλή προσπάθεια μίμησης του κόσμου των ''μεγάλων''. Οι λόγοι που ένα παιδί δεν μπορεί να τραγουδήσει σωστά είναι σύμφωνα με τον Kenneth. H. Phillips (1996): α) ότι δεν ανταποκρίνεται τονικά β) ότι δεν ξεχωρίζει το τραγούδι από την ομιλία, γ) ότι δεν μπορεί να κατανοήσει την ''φωνή του κεφαλιού'' (head voice), δ) ότι δεν αναπνέει σωστά, ή όταν υπάρχει άγχος ή άλλος συναισθηματικός λόγος και ε) τέλος όταν υπάρχει κακή σωματική στάση.

Η ταξινόμηση των φωνητικών λαθών μπορεί βέβαια να γίνει με βάση και άλλες παραμέτρους όπως π.χ: λάθη που γίνονται όταν ο φωνητικός μηχανισμός δεν χρησιμοποιείται σωστά, λάθη που οφείλονται στην φώνηση, λάθη που οφείλονται στην αντήχηση κ.α (Mc Kinney. J, 1994, σελ.16). Η σωστή διάγνωσή τους από τον δάσκαλο και η αποτελεσματική αντιμετώπισή τους απαιτεί ένα σχέδιο δράσης το οποίο θα βοηθήσει το μαθητή να φτάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η αναγνώριση των λαθών αποτελεί το σημαντικότερο βήμα σε αυτή την διαδικασία. Όσον αφορά στο τραγουδι τα λάθη τα οποία μπορούν να προκύψουν αφορούν τα 4 χαρακτηριστικά του μουσικού ήχου δηλαδή: την τονικότητα, την ένταση, την χροιά και την διάρκεια. Τα πιο συχνά λάθη σχετικά με την τονικότητα που μας απασχολεί είναι:

1. *Όταν τραγουδάμε πιο ψηλά από τον δοσμένο τόνο*

2. *Όταν τραγουδάμε πιο χαμηλά απο τον δοσμένο τόνο*

3. *Όταν υπάρχει περιορισμένη φωνητική έκταση*

4. *Όταν τραγουδάμε πάνω σε ΄΄στερεοτυπικά΄΄ τονικά ΄΄μονοπάτια΄΄.*

Άλλα λάθη μπορεί να είναι: ο έντονος ένρινος χαρακτήρας ή αντίθετα η απουσία ένρινου χαρακτήρα στις φράσεις, λάθη στο vibrato, λάθη στη χρήση του ρετζίστρου ΄΄φαλσέτο΄΄ από τις γυναίκες κ.α.(Mc Kinney.J, 1994).Το τραγούδι όπως έχει παρατηρηθεί και επιβεβαιωθεί και από άλλους (Atterbury, 1984a; 1984b; Britton, 1961; Brooks and Brown, 1946; Morgan, 1955; Sears, 1965) είναι μια δραστηριότητα η οποία έχει μετρηθεί και έχουν προκύψει απότελέσματα σε σχέση με την εξέλιξη της παιδικής φωνής. Υπάρχουν λοιπόν παιδιά που χαρακτηρίζονται ως: "μη τραγουδιστές" (non singers) αλλά και παιδιά που η τραγουδιστική τους ικανότητα είναι μεγάλη και χαρακτηρίζονται ως: "τραγουδιστές"(singers),(Rutkowski,1990). Η κλίμακα η οποία έχει δημιουργηθεί από την Joanne Rutkowski και κατατάσσει τις φωνές των παιδιών σε 5 κατηγορίες είναι αυτή η οποία χρησιμοποιείται στο πείραμα μας. Σύμφωνα λοιπόν με αυτήν τα παιδιά χαρακτηρίζονται ως εξής:

1. ***Pre-singer**, αυτός που δεν μπορεί να τραγουδήσει και μόνο κινείται στη περιοχή της ομιλίας*

2. ***Speaking range singer**, αυτός που αυτός που προσπαθεί να τραγουδήσει έναν τόνο αλλά κινείται περισσότερο στην περιοχή της ομιλίας*

3. ***Limited range singer**, αυτός ο οποίος προσπαθεί να τραγουδήσει από το ρε4-λα4*

4. ***Initial range singer**, αυτός που τραγουδάει στην περιοχή από το ρε4-λα4*

5. ***Singer,** αυτός που τραγουδάει από το σι ύφεση και πάνω.*

Λογισμικά για την βελτίωση της τονικής ακρίβειας

Το ζήτημα της τονικής ακρίβειας και γενικότερα της καλλιέργειας της παιδικής φωνής, είναι αυτό που θα απασχολήσει την συγκεκριμένη παρουσίαση. Παρακάτω θα παρατεθούν μερικές από τις προσπάθειες που έχουν γίνει σχετικά με την καλλιέργεια της παιδικής φωνής σε χώρες της Ευρώπης αλλά και στην Αυστραλία.

Μια πολύ σημαντική προσπάθεια έγινε πρόσφατα στην Αγγλία με το πρόγραμμα που ονομάζεται ΄΄National Singing Program' ή αλλιώς 'Sing Up'[2]. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυ-

[2] Σκοπός του προγράμματος το οποίο δημιουργήθηκε υπό την αιγίδα του βρετανικού υπουργείου πολιτισμού, ήταν να δοθεί σε κάθε παιδί η δυνατότητα να αισθανθεί την χαρά της μουσικής και να αναπτύξει τις δυνατότητές του μέσω του τραγουδιού. Σύμφωνα με τον Jaffrey Marc, το τραγούδι από μόνο του αποτελεί το πιο δυναμικό κίνητρο για τα νέα παιδιά να ασχοληθούν με τη μουσική μέσα από την συμμετοχική διαδικασία του τραγουδιού μέσα από την ομάδα η οποία ΄΄χτίζει΄΄ μοναδικές προσωπικότητες. Η μεθοδολογία του προγράμματος βασίστηκε στην εξής ιδέα: Σε διάφορα σχολεία της Αγγλίας τα οποία ανήκουν στις κυριότερες γεωγραφικές περιοχές συμπεριλαμβανομένων 5 μεγάλων πολεοδομικών συγκροτημάτων αλλά και σε έναν αριθμό καθεδρικών σχολικών χορωδιών

τής ήταν διαφωτιστικά για το εύρος της φωνητικής έκτασης των παιδιών όχι μόνο της τραγουδιστής αλλά και της ομιλούμενης καθώς βρέθηκε ότι έχουν μεγαλύτερο φωνητικό εύρος απ'ότι τα αγόρια, όμως η φωνητική έκταση όλων των παιδιών μέχρι τα 10 τους χρόνια είναι σχεδόν 2 οκτάβες (g3-c5, μέχρι f3-e5). Επίσης συμπεράσματα σε σχέση:α) με τον τύπο του σχολείου και το φωνητικό εύρος, β) με την εθνικότητα σε σχέση με την τραγουδιστική ικανότητα, γ) το φύλο και την ηλικία σε σχέση με το τραγούδι, δ) την επιρροή που είχε το πρόγραμμα στην τραγουδιστική εξέλιξη των συμμετεχόντων παιδιών και τέλος το αίσθημα κοινωνικής ολοκλήρωσης που είχαν τα παιδιά με το πέρας του προγράμματος.

Ανάλογες προσπάθειες σε σχέση με το τραγούδι στην εκπαίδευση έγιναν και στην Αυστραλία. Η έρευνα εκπονήθηκε στα σχολεία της πρωτοβάθμιας αλλά και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Σίδνευ στο μεταξύ 2004-2007.[3] Η έρευνα αυτή ανέδειξε σημαντικές πτυχές στο σχεδιασμό της διδασκαλία του τραγουδιού στο σχολείο όπου απαιτείται ένα δομημένο πρόγραμμα και είναι κάτι πέρα από μια διευθέτηση του πως πρέπει να αναπαραχθεί ή να εκτελεστεί ένα τραγούδι: Α) Απαιτείται γνώση της ανατομίας και φυσιολογίας του φωνητικού μηχανισμού (Callaghan 2000; Chapman 2006; Phillips 1996; Thurman &Welch 2000). Β) Ο δάσκαλος του τραγουδιού θα πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά πως προστατεύεται η φωνή των παιδιών από λανθασμένη τοποθέτηση αλλά και στρατηγικές και δραστηριότητες για την καλύτερη φωνητική απόδοση των μαθητών. Με αυτήν την έρευνα στην Αυστραλία άρχισε να δημιουργείται ένα εθνικό πρόγραμμα σπουδών (national curriculum) με σκοπό την ενίσχυση των φωνητικών σπουδών ως ένα ουσιώδες στοιχείο στης μουσικής εκπαίδευσης (Hughes et al. 2009).

Στην Γερμανία, η έρευνα αφορά στην σύγκριση παιδιών που συμμετέχουν σε χορωδίες και παιδιά τα οποία παρακολουθούν ένα κανονικό πρόγραμμα σπουδών στο σχολείο το οποίο περιλαμβάνει και τραγούδι. Για την συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν πολλοί δείκτες φωνητικής ποιότητας αλλά και υγείας από τον κλάδο της φωνιατρικής .Η ανάλυση των στοιχείων έδειξε ότι η πρώτη ομάδα σε σχέση με την τονική απόκριση αλλά και τις δυναμικές τα πήγε καλύτερα από την δεύτερη ομάδα. Όσον αφορά στις διαταραχές της φωνής η πρώτη ομάδα και η δεύτερη ομάδα δεν είχαν σημαντικές διαφορές μέχρι το τέλος του έτους. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς είχαν υψηλότεο μορφωτικό επίπεδο τα κατάφεραν

καταγράφηκαν οι φωνές των παιδιών. Η έρευνα είχε σκοπό: α) την καταγραφή της εξέλιξης της τραγουδιστικής συμπεριφοράς των παιδιών, β) την στάση τους απέναντι στο τραγούδι σε διάφορους χώρους όπως το σχολείο, το σπίτι ή και αλλού και γ) το αίσθημα της κοινωνικής ολοκλήρωσης που μπορεί να αποκτούν τα παιδιά με την εμπειρία του τραγουδιού.

[3] Πιο συγκεκριμένα η συλλογή και η ανάλυση στοιχείων έγινε με βάση ενός ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου το οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι καθηγητές μουσικής των σχολείων που είχαν επιλεγεί. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 2 μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις όπως: 1) Ποιός διδάσκει τραγούδι στο σχολείο, 2) Τι τραγούδια διδάσκονται στο σχολείο, 3) Πως διδάσκεται το τραγούδι στο σχολείο και 4) Ποιός είναι ο σκοπός της διδασκαλίας του τραγουδιού στο σχολείο; Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν συνεντεύξεις σε βάθος για θέματα όπως: Πόσο σχετικοί είναι οι καθηγητές που διδάσκουν τραγούδι με το αντικείμενο,αν υπάρχει «επίσημο» και «ανεπίσημο» τραγούδι στο σχολείο,αν το φύλο του μαθητή έχει να κάνει με την συμμετοχή στο τραγούδι και τέλος ποια είναι η παιδαγωγική αξία του τραγουδιού στο σχολείο και ποιά θα έπρεπε να είναι η θέση του τραγουδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

καλύτερα με τις φωνητικές διαταραχές επίσης τα παιδιά τα οποία είχαν προηγούμενη εμπειρία από χορωδία διέφεραν συστηματικά από τα παιδιά που δεν είχαν και στην τονικότητα και στις δυναμικές.

Τέλος αντίστοιχη έρευνα έχει γίνει και στην Σουηδία από τον Johan Sundberg και την Anna Christine Mecke το 2010 οι οποίοι μελέτησαν τα ακουστικά χαρακτηριστικά της φωνής 18 παιδιών τα οποία είχαν διαφορετική καταγωγή[4]. Στην συγκεκριμένη έρευνα τα χαρακτηριστικά της φωνής των παιδιών τα οποία αναλύθηκαν έπρεπε να δείξουν την καταγωγή τους.

Η οπτικοποίηση της μουσικής πληροφορίας σαν παιδαγωγικό εργαλείο

Η αλλαγή αυτή στην τραγουδιστική ικανότητα των παιδιών γίνεται μέσω των κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων αλλά και μέσω της εισαγωγής στην εκπαιδευτική διαδικασία της χρήσης της οπτικής ανατροφοδότησης (visual feedback). Η ανάπτυξη νέων εργαλείων μέσω της μουσικής τεχνολογίας έχει βοηθήσει πολύ τους ερευνητές να δημιουργήσουν περιβάλλοντα με οπτική αναπαράσταση που βοηθούν τους τραγουδιστές αλλά και τους μαθητές να βελτιώσουν την τονική τους απόκριση. Σύμφωνα με την έρευνα του Howard (Howard,1990), ένα πανίσχυρο εργαλείο για τον δάσκαλο του τραγουδιού αποτελεί το λογισμικό οπτικής ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο (real-time computer based visual feedback).Τέτοιου είδους λογισμικά δείχνουν την φασματική αναπαράσταση της φωνής με τον άξονα του χρόνου (time domain) και τον άξονα της συχνότητας (frequency domain). Επίσης υπάρχει και μια τρίτη παράμετρος που μας δίνουν τα φασματογραφήματα αυτά και είναι η ένταση (intensity) η οποία αναπαριστάται με ένα πιο κλειστό χρώμα σαν σκίαση πάνω στην οθόνη. Τα στοιχεία που μπορεί κανείς να δει και να αναλύσει είναι φυσικά η τονικότητα, η ένταση και η θεμελιώδης συχνότητα (fundamental frequency).

Η οπτική ανατροφοδότηση γίνεται μέσω λογισμικών μουσικής τεχνολογίας τα οποία βοηθούν τον μαθητή βλέποντας την φωνή του να διορθώνει τα λάθη του. Η αρχή έγινε με λογισμικά όπως είναι το Sing and See, το Singad, Wingsingad και τώρα το I-Singad, το ALBERT, Singing Coach, Passagio, Mirusinger κ.α. Το λογισμικό sing and see είναι ένα επίτευγμα Αυστραλών επιστημόνων και αποτελεί επανάσταση στα προγράμματα διδασκαλίας τραγουδιού με οπτική αναπαράσταση καθώς διαθέτει δυο ειδών οθόνες: η πρώτη απεικονίζει την πορεία της φωνής συχνοτικά και τονίζει τα σημεία που έγινε το λάθος και η δεύτερη απεικονίζει την πορεία της φωνής φασματικά. Τα διάφορα λογισμικά visual feedback αποτελούν επανάσταση στην διδασκαλία του τραγουδιού γιατί η διαδικασία γίνεται σε πραγματικό χρόνο (real-time). Σύμφωνα με την έρευνα που έκαναν οι Thorpe, Callaghan, Lee, και Wilson, τέτοια λογισμικά βοηθούν πολύ στην βελτίωση της σωστής τοποθέτησης της φωνής και δίνουν την δυνατότητα στο μαθητή να δει απεικονιστικά την συμπεριφορά αυτού του μυστήριου οργάνου, της φωνής του που κρύβεται πίσω από τον λάρυγγα.

Είναι πολύ σημαντικό τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο να μπορούν να έχουν πρόσβαση σε λογισμικά αλλά και άλλα τεχνολογικά εργαλεία τα οποία τους δίνουν την ευκαιρία να έρχο-

[4] Έξι αγόρια και έξι κορίτσια από ένα Σουηδικό σχολείο και 6 αγόρια από μια πολύ καλή Γερμανική χορωδία συμμετείχαν στην ανάλυση του singing formant τους και άλλων χαρακτηριστικών της φωνής τους τα οποία έπειτα έπρεπε μια επιτροπή ειδικών να ξεχωρίσεικαι από αυτά να αναγνωρίσει την καταγωγή τους.

νται σε επαφή με όλα τα μουσικά στοιχεία (τραγούδι, εκτέλεση οργάνου, σύνθεση μουσικής, ακρόαση μουσικής, μουσικά παιχνίδια). Με τον άμεσο αυτό διαδραστικό τρόπο επιτυγχάνεται η καλύτερη αφομοίωση βασικών εννοιών της μουσικής αλλά και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης. Άλλωστε η σχέση των παιδιών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές πλέον αποτελεί καθημερινότητα. Πρέπει λοιπόν να δημιουργούμε δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης και να χρησιμοποιούμε εργαλεία ανοικτού τύπου (open-ended) όπως τα λογισμικά μουσικής τεχνολογίας.

Μέθοδολογία

Σκοπός της δικής μας έρευνας είναι να προτείνει μιά νέα μέθοδο καλλιέργειας των φωνητικών δεξιοτήτων των παιδιών. Η μέθοδος βασίζεται πάνω στις μαθησιακές θεωρίες των κονστρουκτιβιστών John Dewey[5] και Jean Piaget[6] αλλά και του J.Tight (2002), ο οποίος υποστηρίζει πως «η μάθηση είναι η σταθερή αλλαγή η οποία προκαλείται με αφορμή εξωτερικά ερεθίσματα στο σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων,στάσεων και συμπεριφορών του ανθρώπου».

Θα χρησιμοποιηθεί η κλίμακα Rutkowski για να καταταχτούν οι φωνές των παιδιών σύμφωνα με την τονική τους απόδοση και έχοντας διδάχθεί με βάση μια συγκεκριμένη παιδαγωγική μέθοδο,[7] τραγούδια από διάφορα στυλ, τα παιδιά θα ηχογραφήθούν τις πρίν και μετά την χρήση λογισμικού οπτικής ανατροφοδότησης.

Εξαιτίας του ότι η εκμάθηση των κανόνων ενός τραγουδιού μιας συγκεκριμένης πολιτισμικής κουλτούρας είναι μια διαδικασία η οποία περιέχει γλωσσικά και μουσικά χαρακτηριστικά συνδυασμένα και συγχρονισμένα σε φωνητικά είδη (Stadler &Elmer, 2000) στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιείται εκτός από το λογισμικό Sing and See και το εξιδικευμένο λογισμικό φωνητικής ανάλυσης Praat. [8]

Το πείραμα είναι εν εξελίξει και πραγματοποιείται σε δυο διαφορετικού τύπου σχολεία:α) σε ένα Δημοτικό σχολείο με αναμορφωμένο πρόγραμμα και β) σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Τα παιδιά που θα συμμετέχουν είναι παιδιά από την Α’, Β’, Γ’ δημοτικού, ηλικίας 6-10 ετών.

---

[5] Ο Dewey, ένας από τους προοδευτικότερους φιλοσόφους, άσκησε μεγάλη επίδραση στον τομέα των παιδαγωγικών επιστημών. Ο μεγάλος παιδαγωγός πίστευε, ακολουθώντας με συνέπεια τις αρχές του πραγματισμού, στο αδιαίρετο θεωρίας και πράξης και εφάρμοσε τις απόψεις του στο πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου του Σικάγο. Βασικές ιδέες του Dewey είναι: 1) η στενή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τη ζωή, 2) η εκπαίδευση δεν είναι διδασκαλία για τη ζωή, αλλά είναι η ζωή η ίδια, 3) η απόρριψη του φορμαλισμού που χαρακτηρίζει τη χωρισμένη σε τάξεις βασική εκπαίδευση.

[6] Ο Piaget ήταν ο κύριος εκπρόσωπος της γνωστικής προσέγγισης στην ανάπτυξη. Θεωρούσε ότι μέσω των νοητικών λειτουργιών (το γνωστικό σύστημα) επιτυγχάνεται η προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον. Η βιολογική ωρίμανση του οργανισμού, το κοινωνικό περιβάλλον που προσφέρει στο άτομο ερεθίσματα καθώς και η δραστηριότητα (π.χ. κινητική) του ίδιου συντελούν ταυτόχρονα στην ανάπτυξή του.

[7] Η μέθοδος αυτή θα συνδυάζει την τεχνική Alexander και Dalcroze αλλά και την τεχνική του Body Mapping

[8] Το λογισμικό αυτό είναι σχεδιασμένο από τους Paul Boersma και David Weenink και χρησιμοποιείται για την ανάλυση φωνημάτων του λόγου.

Θα καταγραφεί το VRP (voice range profile) των μαθητών ως προς:

- *το τονικό ύψος (pitch accuracy) και την έκταση που μπορούν να τραγουδήσουν (voice range),*
- *την δυναμική σε σχέση με το τονικό ύψος (timbre) και*
- *την διάρκεια που μπορεί να κρατήσει ο κάθε μαθητής έναν φθόγγο (SPL).*

Για την διερεύνηση του τονικού ύψους και της φωνητικής έκτασης οι μαθητές θα τραγουδήσουν μια κλίμακα (ανιούσα και κατιούσα), διαστήματα $3^{ης}$, $4^{ης}$, $5^{ης}$, $6^{ης}$ και $7^{ης}$.

Για την παράμετρο της δυναμικής σε σχέση με το τονικό ύψος τα παιδιά θα πρέπει να τραγουδήσουν τα φωνήεντα α,ο,ι,ε,ου σε διάφορους τόνους αλλά και σε κλίμακα (ανιούσα και κατιούσα).

Επίσης, τα παιδιά θα τραγουδήσουν σε τρείς διαφορετικές δυναμικές (piano, mezzo forte και forte) τα συγκεκριμένα φωνήεντα. Τέλος για την διερεύνηση της διάρκειας σε σχέση με το τονικό ύψος τα παιδιά θα κληθούν να τραγουδήσουν διάφορους τόνους σε διάφορες διάρκειες (ολόκληρο, μισό, τέταρτο, όγδοο).

Συμπεράσματα-Διδακτική πρόταση

Σκοπός μας είναι να εξάγουμε συγκεκριμένα ακουστικά συμπεράσματα σε σχέση με ποιούς τόνους μπορούν τα παιδιά να τραγουδούν πιο άνετα , σε ποιά δυναμική τραγουδούν ευκολότερα, καθώς και πως και πόσο μπορούν να κρατάνε τις νότες, παράμετρος η οποία έχει να κάνει με το μέγεθος των πνευμόνων οι οποίοι στην παιδική ηλικία έχουν περιορισμένο μέγεθος.Επίσης στόχος της έρευνας μας θα είναι η διερεύνηση της συνεισφοράς της οπτικής ανατροφοδότησης_στην καλύτερη τονική απόδοση του τραγουδιού από τα παιδιά. Τα τραγούδια που θα τραγουδήσουν τα παιδιά είναι παρμένα από διαφορετικά είδη και στύλ. Αυτό το οποίο θα αναζητηθεί με την έρευνα αυτή είναι καταρχήν το κατά πόσο τα παιδιά βελτίωσαν την τονική τους απόκριση μέσα από το λογισμικό, αν τα βοήθησε περισσότερο να ακούνε την φωνή του δασκάλου και να διορθώνονται τονικά ή να βλέπουν την φωνή τους απεικονιστικά στον υπολογιστή. Επίσης θα εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά:

α) με το φύλο, την ηλικία και το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε παιδιού σε σχέση με την τονική ακρίβεια,

β) την έκταση που μπορεί να τραγουδήσει άνετα ένα παιδί σε σχέση με την ηλικία του, το φύλο του αλλά και το πολιτιστικό του υπόβαθρο,

γ) τον τύπο σχολείου σε σχέση με την τραγουδιστική εξέλιξη του παιδιού,

δ) το συναίσθημα της ολοκλήρωσης μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας του τραγουδιού και τέλος

ε) το βαθμό επικοινωνίας του μαθητή με το λογισμικό στον υπολογιστή (διάδραση) για την ανάπτυξη μιας πλατφόρμας τραγουδιών με οπτική ανατροφοδότηση (visual feedback) η οποία θα χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό της μουσικής στο Ελληνικό σχολείο.

Η πλατφόρμα αυτή βασίζεται στις αρχές του web 3.0, και σκοπός της θα είναι να χρησιμοποιηθεί από όλους τους μαθητές σαν εργαλείο καλλιέργειας των φωνητικών δυνατοτήτων. Θα περιλαμβάνει τουλάχιστον 3 διαφορετικές επιφάνειες εργασίας με τις οποίες ο μαθητής θα μπορεί να βελτιώνει τις φωνητικές του ικανότητες. Η όλη προσπάθεια βασίζεται στις αρχές της παιδαγωγικής 3.0 και στην έννοια της συμμετοχικής και διαδραστικής μάθησης μέσω της οποίας ο μαθητής αλλά και ο δάσκαλος αισθάνονται δημιουργικοί και ενεργοί. Το περιβάλλον της παιδαγωγικής 3.0 στην συγκεκριμένη πλατφόρμα θα είναι ανοιχτό και ελεύθερο σε παιδαγωγικές δραστηριότητες και πηγές οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά για την εκπαίδευσή τους στο τραγούδι.Οι δραστηριότητες αυτές θα επικεντρώνονται στην δημιουργική και συμμετοχική μάθηση.Τα εργαλεία τα οποία θα χρησιμοποιήσουμε είναι διάφορα wikis,μια βιβλιοθήκη με τραγούδια τα οποία θα μπορούν τα παιδιά να ακούσουν τα τραγούδια που προτείνονται για την ηλικία τους από το υπουργείο παιδείας και την πλατφόρμα του νέου ψηφιακού σχολείου σε διαφορετικές εκτελέσεις και φυσικά ένα λογισμικό το οποίο θα βοηθά τα παιδιά να τοποθετήσουν σωστά την φωνή τους με οπτική αναπαράσταση, κ.α.

Η όλη προσπάθεια αποτελεί προϊόν της διδακτορικής μου διατριβής η οποία βρίσκεται σε εξέλιξη. Γι'αυτό παραθέτω κάποια βίντεο τα οποία δείχνουν το πείραμα το οποίο βρίσκεται σε εξέλιξη, χρησιμοποιώντας το λογισμικό Singing Coach.

Βιβλιογραφία

Atterbury, B. W. (1984). Children's singing voices: A review of selected research. Council for

Research in Music Education, 80, 51-63.

Baldy, Colin, 2010, The student voice, Edinburgh Scotland, Dunedin Academic Press Ltd

Hoppe, D, Sadakata, M, Dessain, P .2006, Development of real-time visual feedback assistance in singing training: a review, Journal of computer assisted learning 22, p 308-316

Howard, E. Francis, 1895,The child voice in singing, London, Novello Ewer CO

Kenneth, H. Phillips, 1996, Teaching Kids to Sing, USA, Schirmer

Mc. Kinney James, 1994,The diagnosis and correction of vocal faults, USA, Waveland Press

Rutkowski, J. 1990, The measurement and evaluation of children's singing voice development, Visions of Research in Music Education.

Rutkowski, J. Runfola. M, 2010, The child Voice, United Kingdom Menc

Stadler Elmer & Elmer (2000), A New Method for Analyzing and Representing Singing

Sundberg Johan, 1987, The science of the singing voice, USA, Northern Illinois University Press

Volk M.Terese, 1998, Music Education and Multiculturalism, USA, Oxford University Press

Ο ρόλος του «ενδιάμεσου χώρου» στην αρχιτεκτονική σχολικών κτιρίων
Το παράδειγμα του 35ου Δημοτικού Σχολείου

Λαντζούνη Ευαγγελία
Αρχιτέκτων Μηχανικός Ε.Μ.Π
e.lantzouni@gmail.com

Μπαλτάς Χαράλαμπος
Δάσκαλος
babisbaltas@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση έχει στόχο τη σύντομη διερεύνηση των εκπαιδευτικών θεωριών μέσα στο χρόνο σε συνάρτηση με τις χωρικές προεκτάσεις τους, υπό το πρίσμα της αρχιτεκτονικής παραμέτρου του ορίου, αναδεικνύοντας, παράλληλα, υποδειγματικά χωρικά χαρακτηριστικά μέσα από υφιστάμενα αρχιτεκτονικά παραδείγματα, παλαιότερα και σύγχρονα. Ξεκινώντας, είναι εμφανές το γεγονός ότι τα ιστορικά δρώμενα, αλλά και η ανάπτυξη παράπλευρων επιστημονικών πεδίων, όπως είναι η φιλοσοφία , η περιβαλλοντική ψυχολογία, η αρχιτεκτονική και η τεχνολογία επηρέασαν σε μεγάλο βαθμό την διαμόρφωση και έκβαση των χαρακτηριστικών και της μορφής της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Χαρακτηριστικό είναι ότι με το πέρασμα του χρόνου παρουσιάζεται μια ολική ρευστοποίηση των ορίων τόσο σε κοινωνικό όσο και πολιτιστικό επίπεδο, οδηγώντας παράλληλα στην αναδιάρθρωση των χωρικών ορίων. Μέσα από μια ιστορική προσέγγιση κάποιων εννοιών φτάνουμε στο σήμερα και με παράδειγμα το 35ο Δημοτικό σχολείο βλέπουμε πως εφαρμόζονται όλες αυτές οι θεωρίες και πρακτικές.

Λέξεις – κλειδιά: σχολείο της κοινότητας, αρχιτεκτονική, συμμετοχικός σχεδιασμός, αποσχολειοποίηση, προσπελασιμότητα, ενδιάμεσος χώρος, εξωστρεφές σχολείο, λογική των δικτύων,

Ο χώρος, ως η υλική υπόσταση του περιβάλλοντος, αντανακλά τις αξίες και τα πρότυπα, τα οποία προέρχονται από την κουλτούρα και την κοινωνικοοικονομική υπόσταση του τόπου. Επιπλέον, αποτελεί το πεδίο δράσης και την πηγή ερεθισμάτων των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Piaget, οδηγεί στον σχηματισμό νοητικών αναπαραστάσεων για το παιδί. Συντείνει δηλαδή μέσω της δράσης και του χειρισμού των αντικειμένων στον χώρο, να αντιληφθεί το παιδί τον υλικό του κόσμο (τα μετρικά μεγέθη, τα σχήματα, την σχέση μεταξύ των αντικειμένων). *(Γερμανός Δ., Οι Τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση. 1η έκδ., εκδόσεις Gutenberg 2002. (3η έκδ. 2006) σ. 19-44).* Έτσι, με αυτόν τον τρόπο συντείνει στην ανάπτυξη του παιδιού.

Η σχέση μεταξύ των λειτουργιών ενός χώρου, παίρνει σημαντικό ρόλο στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό, μέσα από το κίνημα του στρουκτουραλισμού. Ένας χώρος δεν είναι πλέον ικανοποιητικός όταν καλύπτει μια και μόνο λειτουργική ανάγκη. Αντιθέτως, ο χώρος οφείλει να έχει ταυτότητα ως μονάδα, αλλά παράλληλα να λειτουργεί σε ένα σύνολο, καλύπτοντας

μεγαλύτερο φάσμα λειτουργικών αναγκών. Ο όγκος του κτηρίου οφείλει να επιδέχεται αλλαγές, να επεκτείνεται ή να περιορίζεται. Η μεταβλητότητα, η ευελιξία και η πολυλειτουργικότητα χαρακτηρίζουν την αρχιτεκτονική της εποχής. Η τάση αυτή παρουσιάζεται έντονα στην αρχιτεκτονική για παιδιά με κύριους εκπροσώπους τον Aldo Van Eyck, που χαρακτηριστικό είναι το ορφανοτροφείο στο Αμστερνταμ της Ολλανδίας, και τον Herman Hertzberger με χαρακτηριστικό το παράδειγμα του Μοντεσοριανού Σχολείου στο Delft.

Το κατώφλι των προσπελάσιμων χώρων έχει σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση του ορίου. Όπως υποστηρίζει ο Herman Hertzberger, το κατώφλι αποτελεί έναν ενδιάμεσο χώρο, ο οποίος παρέχει μια διπολική χωρική ποιότητα διαχωριστικού ορίου, αλλά και συνδετικής γέφυρας. Όπως ο ίδιος εξηγεί ‘ Το κατώφλι αποτελεί το κλειδί στη μετάβαση και σύνδεση μεταξύ περιοχών με διαφοροποιημένες διεκδικήσεις και, ως τόπος από μόνο του, συνιστά κατά βάση τη χωρική συνθήκη για συνάντηση και διάλογο μεταξύ περιοχών διαφορετικού τύπου.’

Στη μακροκλίμακα το κατώφλι, η είσοδος, αποτελεί το όριο κοινωνίας και σχολείου, δημοσίου και ιδιωτικού και παίρνει το ρόλο της περίφραξης. Το ζήτημα του ορίου μεταξύ σχολείου και κοινωνίας είναι ένα θέμα πολυδιάστατο, το οποίο σε όλες του τις διαστάσεις επηρεάζει και επηρεάζεται από την αρχιτεκτονική του σχολικού χώρου. Έτσι, ο τρόπος με τον οποίο ο χώρος ανοίγεται ή απομακρύνεται από τον περιβάλλοντα χώρο του, μαρτυρεί τη σχέση την οποία επιζητεί το σχολείο να διαδραματίσει στην κοινωνία. Κατά συνέπεια, ο ρόλος της περίφραξης του χώρου, παίρνει βαρυσήμαντες διαστάσεις.

Στην απαρχή της εκπαιδευτικής ιστορίας, το σχολείο θεωρείτο μια ξεχωριστή οντότητα, με ξεχωριστό στόχο και σκοπό, ανεξάρτητο από τα κοινωνικά δρώμενα και προστατευόμενο από αυτά. Παρόλα αυτά εκ φύσεως του τομέα αυτού, η κοινωνία διαδραμάτιζε πάντοτε καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πορεία, αφού τα όρια μεταξύ των δύο ρευστοποιούνταν μέσω των χρηστών. Η αναγνώριση της αλληλεπιδραστικής αυτής σχέσης παρουσιάστηκε έντονα κατά τον μεταμοντερνισμό. Την εποχή αυτή αμφισβητούνται έντονα οι αξίες της μοντέρνας εποχής και τα πάντα αναλύονται υπό μια κοινωνιολογική και ψυχολογική οπτική ματιά.

Η αρχιτεκτονική προσδιορίζει όρια στο χώρο. Προσδιορίζει διάφορες κατηγορίες ορίων με τις οποίες όχι μόνο περικλείεται αλλά περιγράφεται, προσδιορίζεται, ο χώρος. Τα όρια αυτών των προσδιορισμών άλλοτε είναι σαφή, άλλοτε όχι, άλλοτε άμεσα και ασφυκτικά και άλλοτε τόσο έμμεσα που δεν γίνονται εύκολα αντιληπτά. Τα όρια αυτά κατανέμουν ή συνδέουν περιοχές, δίνουν προτεραιότητες, επιτρέπουν συνέχειες και ασυνέχειες.’ *(Φατούρος Δ., Ένα συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνθεσης, επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006).*

Εισάγοντας την θεματική του ορίου, είναι σημαντικό καταρχήν να παρατεθούν κάποια βασικά χαρακτηριστικά του, όπως είναι οι διάφορες πιθανές διαβαθμίσεις του σε συνάρτηση με τους πιθανούς τρόπους με τους οποίους το όριο μορφώνεται. Η διάκριση των ορίων γίνεται, καταρχήν, σε σχέση με την ‘ένταση’ με την οποία τα όρια αυτά διαχωρίζουν ή συνενώνουν έναν τόπο. Έτσι, μπορούν να χωριστούν σε μαλακά και σκληρά, με πολλές ενδιάμεσες διαβαθμίσεις. Στην ακραία θέση των μαλακών ορίων, βρίσκονται τα ‘αόρατα’ όρια.

Πρόκειται για τους άγραφους κανόνες του τι πρέπει και δεν πρέπει, τους οποίους θέτει η κοινωνία.

Έτσι, παρόλο που δεν υπάρχει απτό όριο γύρω από ένα άτομο, υπάρχει το όριο του προσωπικού χώρου, το οποίο όταν κάποιος παραβεί προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο υποκείμενο. Στο άλλο άκρο των σκληρών ορίων, κατατάσσεται ένα ολοκληρωτικά συμπαγές και διαχωριστικό σύστημα (π.χ. συμπαγής τοιχοποιία) το οποίο χωρίζει το χώρο σε δύο εντελώς ξεχωριστές οντότητες με καμία μεταξύ τους επαφή(οπτική, ακουστική, προσπελασιμότητας). Μεταξύ των πιο πάνω βρίσκονται οι ενδιάμεσες διαβαθμίσεις. Οι διαβαθμίσεις αυτές είναι άπειρες σε αριθμό. Περιληπτικά αναφέρονται μερικές: η αλλαγή υλικότητας στο δάπεδο μπορεί να καθορίσει όρια, η παρουσία μικρών στυλίσκων εμποδίζει την προσπέλαση σε μεγάλα οχήματα σε ένα χώρο, η περίφραξη ενός σπιτιού επιτρέπει τον μερικό έλεγχο προσβασιμότητας, ένας διάφανος τοίχος (πχ γυάλινος) απαγορεύει την πρόσβαση, αλλά επιτρέπει την οπτική επαφή, καθώς και πιθανότατα μερική ακουστική επαφή. Μέσα από αυτά τα λίγα παραδείγματα είναι εμφανής η ποιοτική διαμόρφωση των ορίων μέσω της υλικότητάς τους, καθώς και το γεγονός ότι μια μορφή οριοθέτησης μπορεί να καθιστά όριο ως προς μια παράμετρο (π.χ. προσπελασιμότητα) ενώ να μην ισχύει το ίδιο ως προς μια δεύτερη (πχ. οπτική επαφή).

Σημαντική είναι η αναφορά στον ρόλο των ορίων σε σχέση με την διαφοροποίηση των ποιοτήτων μεταξύ των δύο χώρων που διαχωρίζει ή συνενώνει το όριο.

Το όριο μπορεί να συνενώνει δύο ομοιογενείς χώρους με παρόμοια χαρακτηριστικά (π.χ. δύο αίθουσες διδασκαλίας) ή να συνενώνει δύο ανόμοιους μεταξύ τους χώρους. Η πιο συνήθης έννοια του ορίου στην αρχιτεκτονική είναι στον διαχωρισμό ιδιωτικού και δημόσιου χώρου. Όπως και η ίδια έννοια του ορίου, έτσι και η διάκριση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτηρίζεται από πολλές διαβαθμίσεις. Η ανάγκη για χαρακτηρισμό αυτών των ενδιάμεσων διαβαθμίσεων οδήγησε στην χρήση των όρων ημι-δημόσιο και ήμι-ιδιωτικό. Οι έννοιες δημόσιο και ιδιωτικό είναι έννοιες σχετικές.

Παρόμοιες διαβαθμίσεις χώρου μπορούν να παρατηρηθούν και στον σχολικό χώρο, όπου η πρόσβαση δεν επιτρέπεται σε όλα τα σημεία του κτηρίου από όλους .*(Ψυλλίδης, Α., Το δίπολο δημόσιο-ιδιωτικό: Οι κλασσικές προσεγγίσεις, Ιούνιος 2006)*

Η διάκριση αυτή και οι διαβαθμίσεις θα ήταν αδύνατες χωρίς την παρουσία των ορίων.

Ο Dudek, κρίνει ως απαραίτητο συστατικό ενός ώριμου χώρου παιδιών σχολικής ηλικίας, την παρουσία κρυψώνων και ατομικών γωνιών παρόλη τη δυσκολία επιτήρησης που η ένταξη τέτοιων χώρων επιφέρει *(Dudek M., Kindergarten Architecture. Space for the imagination. 2η έκδ. Spon Press 2000 (1η έκδ., 1996) σ. 103-104).*Την ίδια άποψη υιοθετεί ο Herman Hertzberger, στηρίζοντας την θεωρητική του άποψη έμπρακτα, μέσα από τον σχεδιασμό των τάξεων του Μοντεσσοριανού σχολείου στο Delft. *(Hertzberger, H., Space and Learning, Lessons in Architecture 3, 010 Publishers, Rotterdam, 2008, σελ. 22-39)*

Πιο αναλυτικά τα ‘κρυμμένα’ χωρικά όρια στα πλαίσια της αίθουσας διδασκαλίας διαμορφώνουν τα προσωπικά όρια των χρηστών, την σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ των προ-

σωπικών χώρων της ομάδας των χρηστών, αλλά και την λειτουργικότητα της αίθουσας. Η διαμόρφωση των μετακινούμενων υλικών στοιχείων της αίθουσας, διαμορφώνει ποικιλία λειτουργικών δυνατοτήτων και κατ επέκταση διαμορφώνει τον προσωπικό χώρο των χρηστών, αλλά κυρίως της σχέσης αυτών μεταξύ τους. Έτσι, σε μια τάξη 'παραδοσιακής' διαμόρφωσης, η θέση της έδρας και κατ επέκταση του διδάσκοντα είναι σαφώς ορισμένη μέσα στο χώρο. Ο χώρος των μαθητών στην ίδια αίθουσα είναι ομοιογενής με την μόνη διαφοροποίηση την απόσταση από τον χώρο του διδάσκοντα.

Η αίθουσα αυτή είναι καταλληλότερη για μια δασκαλοκεντρική εκπαιδευτική μέθοδο. Στις παιδοκεντρικές μεθόδους, τα όρια μεταξύ του χώρου του διδάσκοντα κι αυτού των μαθητών αρχίζουν να μην είναι τόσο ευδιάκριτα. Τόσο οι μαθητές, όσο και ο δάσκαλος, έχουν τον προσωπικό τους χώρο στην αίθουσα, ο οποίος όμως είναι πιο ευέλικτος και διαμορφώσιμος ανάλογα με την δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα. Ο δάσκαλος, κινείται πιο ελεύθερος και έχει την ευκαιρία να πλησιάσει τα παιδιά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Επιπλέον, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη δυνατότητα κίνησης αλλά και επαφής μεταξύ τους, παράμετροι οι οποίες κρίνονται σημαντικές για την εξερεύνηση του χώρου και κατ' επέκταση καθοριστική στην εκπαιδευτική φιλοσοφία των παιδοκεντρικών εκπαιδευτικών θεωρήσεων.

Οι διαχωριστικές επιφάνειες ανάμεσα στους χώρους (τις τάξεις συνήθως) αναθεωρούνται και επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος τους στο σχολικό χώρο σε συνάρτηση και με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Αναζητείται νέα πρόταση για τη διαχείριση των 'ενδιάμεσων' αυτών χώρων, καταργώντας

την έννοια του ορίου ως διαχωριστικό στοιχείο και αποδίδοντάς του την έννοια του συνδετικού ενδιάμεσου χώρου. Όπως ισχυρίζεται ο Herman Herzberger ''η είσοδος σε ένα σχολείο θα πρέπει να είναι κάτι περισσότερο από ένα απλό άνοιγμα, που καταπίνει τα παιδιά όταν αρχίζουν τα μαθήματα και τα φτύνει πάλι όταν τα μαθήματα τελειώνουν. Θα πρέπει να είναι ένα μέρος το οποίο να προσφέρει κάποιο είδος υποδοχής στα παιδιά που ήρθαν νωρίς και στους μαθητές που δεν θέλουν να πάνε κατευθείαν σπίτι μετά το σχολείο'' .

Η σημασία αυτού του ενδιάμεσου χώρου, της πόρτας, έχει καθοριστικό ρόλο στον προσδιορισμό ασφαλείας του χώρου, αλλά παράλληλα, αντανακλά τη σχέση την οποία επιθυμεί να έχει ο σχολικός χώρος με την ευρύτερη κοινωνία. Το κοινοτικό σχολείο προτάσσεται ως ο συνδετικός κρίκος μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαλύοντας τα προϋπάρχοντα όρια μεταξύ των δύο. Όμως εξίσου σημαντική είναι και η προβληματική της σχέσης του εσωτερικού χώρου με τον εξωτερικό. Η ποιότητα αυτών των ορίων διαμορφώνει τη σχέση του κτιστού χώρου με τη σχολική αυλή, καθορίζοντας παράλληλα εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά και μαθησιακές συμπεριφορές.

Στην μακροκλίμακα η σχέση αυτή μετατοπίζεται στο όριο του συνολικού σχολικού χώρου. Στην πρακτική του υπόσταση νοείται η μέθοδος περίφραξης και ασφάλειας του χώρου, ενώ σε πιο θεωρητικό επίπεδο αναφερόμαστε στην αλληλεπιδραστική σχέση μεταξύ της κοινωνίας και του σχολείου.

Το παράδειγμα του 35ου Δημοτικού Σχολείου

Όλες οι παραπάνω σχέσεις αποτελέσαν ερωτήματα και αναλύθηκαν στο 35ο Δημοτικό σχολείο. Παρουσιάζοντας το σχολείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι το κτίριο της οδού Κωλέττη ανήκει στα έργα αναφοράς του ελληνικού μοντερνισμού. Σχεδιάστηκε από τον αρχιτέκτονα Νίκο Μητσάκη στο πλαίσιο του πρωτοποριακού προγράμματος των σχολικών κτιρίων του ’30, και αποτελεί μια από τις αυθεντικότερες εκφράσεις των ριζοσπαστικών αρχών του Μοντέρνου Κινήματος στην Ελλάδα.

Το συγκρότημα διατάσσεται σε σχήμα Π με τον κύριο όγκο του κτιρίου των αιθουσών διδασκαλίας στην μακριά πλευρά του, και στα δύο σκέλη του τον χαμηλότερο όγκο των γραφείων και το υπόστεγο γυμναστικής αντίστοιχα. Η είσοδος στο συγκρότημα γίνεται από στοά, η οποία στον πρώτο όροφο διαμορφώνεται ως γέφυρα σύνδεσης της πτέρυγας των γραφείων με το κτίριο των αιθουσών διδασκαλίας που έχει ισόγειο και δύο ορόφους. Το κεντρικό κλιμακοστάσιο τοποθετείται στον άξονα της σύνθεσης. Στη σύνθεση αυτού του κτιρίου διαφαίνονται όλα τα αρχιτεκτονικά χαρακτηριστικά που αναλύθηκαν στα παραπάνω παραδείγματα και αποτέλεσαν καινοτομίες στις σχολικές εγκαταστάσεις. Κυριότερο στοιχείο αποτελούν οι μεταβατικοί χώροι και η σύνδεση αυτών. Η είσοδος στις τάξεις γίνεται ανά δύο από μικρό προθάλαμο μέσω ανοικτού διαδρόμου-εξώστη. Το βεστιάριο ανάμεσα στις δύο αίθουσες αποτελεί τον ‘’ενδιάμεσο’’ χώρο, το χώρο σύνδεσης και αλληλεπίδρασης των παιδιών πριν βγουν στον εξώστη-διάδρομο ή πριν μπουν στην τάξη. Οι εξώστες διάδρομοι συνδέονται κατακόρυφα με το κλιμακοστάσιο και βρίσκονται σε άμεση επικοινωνία με τον προαύλιο χώρο.

Με αυτό τον τρόπο τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη εποπτεία από τους ημιυπαίθριους στους υπαίθριους χώρους. Εξίσου καινοτόμο στοιχείο στο σχολείο αυτό είναι ο σχεδιασμός ενός δευτερεύοντος υπαίθριου χώρου στον όροφο. Έτσι η εκτόνωση των παιδιών καθώς και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες διασπώνται σε περισσότερους χώρους και βοηθούν στην οικειοποίηση και διαμόρφωσή τους από τους χρήστες.

Πέρα από την αρχιτεκτονική του σχολείου της οδού Κωλέττη αυτό που το διαφοροποιεί είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα σε αυτό με βασικό άξονα την έννοια της αποσχολειοποίησης, δηλαδή της απελευθέρωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών πέρα από τα όρια της αίθουσας. Οι σχολικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της αποσχολειοποίησης βγαίνουν από την αίθουσα στον υπαίθριο χώρο και από κει στην πόλη. Αυτό είναι σημαντικό γιατί η δραστηριοποίηση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος σε μια περιοχή δύναται να συμβάλει ορατά στην αναζωογόνηση και ανάπτυξή της. Αντίστοιχα και ο χώρος του σχολείου, μπορεί να πάρει δευτερεύουσες χρήσεις, όπως είναι τα εκπαιδευτικά κέντρα ενηλίκων και οι χώροι παιδιών. Αυτό οδηγεί σε μια συμβίωση η οποία ωφελεί όλους τους χρήστες και η δημιουργία καλού κλίματος μεταξύ των μελών μιας κοινότητας οδηγεί στην ευεξία και τη χαρά. *(Desai, P., Blake, E., Is happiness the key to unlocking sustainability Στο: Wernick, ‘Building Happiness. Architecture to make you smile’, Black Dog Publishing, Λονδίνο, 2008)*

Σύμφωνα με την Aurora Fernandez Per, το θετικό πλεονέκτημα είναι μεγαλύτερο όταν διαλύονται τα όρια μεταξύ των δύο χώρων, με την χρήση διαφανών υλικών και κατάλληλου

φωτισμού στο εσωτερικό με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι εμφανής η στροφή του ιδιωτικού προς το δημόσιο. *(Fernandez Per, A., 'Reviving the heart of the city', Στο: Civilities I, a+t editiones, Spring 2007, Issue 29, σ. 3-9)*

Πάνω σε αυτή τη σχέση ιδιωτικού - δημόσιου είχαν βασιστεί τα σχέδια του Νίκου Μητσάκη όπου η είσοδος του σχολείου αποτελείτο από κάθετα μεταλλικά στοιχεία(κάγκελα) λεπτής διατομής με κενά ενδιάμεσα που επέτρεπαν το φως να μπαίνει στο κτίριο και να δημιουργεί παιχνίδια σκιών. Επίσης υπήρχε οπτική επαφή του μέσα και του έξω. Τα παιδιά στο διάλειμμα έπαιζαν και έβλεπαν τη ζωή στην κοινότητα και αντίστροφα. Αυτή η σχέση άλλαξε όταν η περιοχή έγινε επικίνδυνη και στον πεζόδρομο ξεκίνησε παράνομο εμπόριο ναρκωτικών. Τότε η είσοδος πληρώθηκε με μια συμπαγή λαμαρίνα για προστασία του εσωτερικού του σχολείου κόβοντας κάθε αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον.

Αντίθετα με το τι γινόταν έξω από το όριο της λαμαρίνας μέσα στο σχολείο τα παιδιά έφτιαχναν το δικό τους βιβλίο των δικαιωμάτων του παιδιού, με ελεύθερα κείμενα που παρουσίαζαν τα δικαιώματα του παιδιού με πλοκή ή ζωγράφιζαν το δικαίωμα που τους άρεσε. Μετά αναζητούσαν το δικαίωμα που τους άρεσε στον κατάλογο βιβλίων για τα Δικαιώματα του Παιδιού, Βλέποντας τον κόσμο με διαφορετικά μάτια (2010), όπου τα παιδιά παρουσίασαν στη συνέχεια τα βιβλία που έβρισκαν. Τέλος, όλες αυτές οι δράσεις είχαν ως βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας που διαβαζόταν από τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της καμπάνιας, το βιβλίο της Άννας Μερτζάνη, «Έχω δικαίωμα να πω μια ιστορία;» (Απόπειρα 2011). Το βιβλίο αναφέρεται στην εμπέδωση των δικαιωμάτων του παιδιού μέσα από μια κατασκήνωση, μια ελεύθερη συνύπαρξη που δημιουργεί ατμόσφαιρα στοχασμού και φλυαρίας. Η δράση που υλοποιήθηκε στο σχολείο μαζί με την συγγραφέα είχε ως τρόπο γνωριμίας των παιδιών το δικαίωμά τους στην ταυτότητα (άρθρο 8). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά είδαν όλη αυτή τη δουλειά με τα δικαιώματά τους, τη σύγκρουση ασφάλειας, ελευθερίας και χώρου, μέσα από κείμενα που έγραψαν.

Μετά από την παιδαγωγική αυτή δραστηριότητα τα παιδιά ήρθαν πιο κοντά στην αρχιτεκτονική και την υλοποίηση μιας μεγάλης δουλειάς που είχαν κάνει πάνω στις πόρτες για το «μέσα» και το «έξω» από το σχολείο, την ασφάλεια και την ελευθερία και τις επιλογές. Μετά την τάξη ζωγράφισαν την πόρτα του σχολείου, ήρθαν σ' επαφή με τη γειτονιά και τον σύλλογό της, τον «Κόμβο» και κάναν την πόρτα του σχολείου τους πραγματικά μια μολυβοθήκη. Τη χρωματίσανε. Αυτό ήταν το δικαίωμα στο χώρο. Γιατί από αυτή τη πόρτα βγαίνουν στην κοινότητα! Οι δράσεις αφορούσαν το τρίπτυχο τάξη – αυλή – κοινότητα και σ' αυτό το πλαίσιο η παιδαγωγική, μέσα από τη συμβολή της αρχιτεκτονικής, νοηματοδότησε τις πράξεις μετάβασης από τον έναν χώρο στον άλλο, κάνοντας την πόρτα όριο [limit] για την διαπραγμάτευση των σχέσεων «μέσα» και «έξω». Αυτή η σχέση παράγει υποκειμενικότητα, όπως θα μας έλεγε κι ο Foucault, αυτή η σχέση κάνει το παιδί ενεργό δρων υποκείμενο

[agent]. Το σύνολο αυτής της δουλειάς μετατράπηκε σε ψηφιακό εγγραμματισμό στο υπό έκδοση έντυπο ‘’οι φιλίες των παιδιών’’ (τεύχος 7, Αθήνα, 2014).

‘’Ακριβώς όπως οι χωρικές σχέσεις επηρεάζουν τις προσωπικές, έτσι καθορίζουν και τον τρόπο με τον οποίο συνδεόμαστε με το περιβάλλον. Αντί όμως να συντηρούμε την αντιπαράθεση εσωτερικού-εξωτερικού ως βασική αντίθεση γνωρίζουμε πλέον, στον αιώνα μας, ότι το εσωτερικό και το εξωτερικό είναι σχετικές έννοιες και επομένως εξαρτώνται από το που στέκεται κανείς και προς τα πού έχει στραμμένο το βλέμμα του. Δεν είναι τυχαίο ότι ο χαρακτήρας της αρχιτεκτονικής του 20ου αιώνα είναι πολύ πιο ανοιχτός απ’ ότι υπήρξε ποτέ στο παρελθόν. Τώρα πια όχι μόνο έχουμε τα μέσα για να επιτύχουμε κάτι τέτοιο, αλλά υπάρχει και μεγαλύτερη ανάγκη για άνοιγμα. Ανοίξαμε όλα τα παράθυρα και έτσι αγκαλιάσαμε το έξω’’. *(Hertzberger H., Θέα ΙΙ’, Μαθήματα για σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π., Αθήνα,2002, σ. 216)*

Πώς η αρχιτεκτονική και η παιδαγωγική μπορούν να επανανοηματοδοτήσουν το σχολείο προς τα έξω; Τι είναι το Τ.Π.Ε. τελικά ; ‘Ενα κλείσιμο στην τάξη; Μια νέα πειθαρχεία των σωμάτων μέσα από την φαντασία των εικόνων και την εξ’ αποστάσεων παιδείας με ομοιώματα ή μια διαδικασία παραγωγής υλικών δικτύων με σθεναρές σχέσεις που μπορούν στη συνέχεια να συμπληρωθούν από τις ασθενείς που παράγουν τα ψηφιακά δίκτυα;

Τα Τ.Π.Ε. φαίνονται πιο φιλικά στην έννοια του χωρόχρονο, ωστόσο παράγουν τη διάσπαση του γιατί δουλεύουν μονομερώς το χρόνο. Είναι χρονική εμπειρία και όχι χωρική. Το σχολείου της οδού Κωλέττη ενώ είναι σύγχρονο σε Τ.Π.Ε και μπορεί να υλοποιεί το σύνολο των δράσεων μέσα στην τάξη(οπτικοακουστικά μέσα, power point,laptop, σενάριο διδασκαλίας) είναι μπροστά σε δύο επιλογές: ή να μετατρέψει το νομαδικό του υποκείμενο σε εγκατεστημένους χρήστες ή να αποβλέπει στο τρίπτυχο τάξης-αυλής-κοινότητας, τρίπτυχο με το οποίο οι συλλογικές δράσεις που αναπτύσσονται επέχουν θέση πολιτειότητας, δημόσιας σφαίρας και εγγραμματισμού.

Βιβλιογραφία

Dudek M., Architecture of Schools. The New Learning Environments, 1ηεκδ., Routledge and Architectural Press, 2000

Dudek K., Children’s spaces, Routledge and Architectural Press, 2005

Fernadez Per, A, Mozas, J, Civilities I, a+t editions, Spring 2007, Issue 29

Γερμανός Δ., Οι τοίχοι της Γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση, 1η εκδ., εκδόσεις Guttenberg 2002 (3η εκδ. 2006)

Τσουκαλά Κ., Τάσεις στη σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική Λειτουργικότητα στη Μεταμοντέρνα Προσέγγιση, 1η εκδ, εκδόσεις Παρατηρητής

Φατούρος Δ., Ένα συντακτικό της Αρχιτεκτονικής Σύνθεσης, επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2006

Herzberger H., Μαθήματα για σπουδαστές Αρχιτεκτονικής, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2002

Οι λίμνες και ο άνθρωπος. Μια πρόταση διαθεματικής διδασκαλίας στο 1ο Γυμνάσιο Πτολεμαΐδας

Δελιόπουλος Γεώργιος
MSc Φιλόλογος, Γυμνάσιο Περδίκκα
georgedeliopoulos@yahoo.gr

Αλωπούδη Ειρήνη
Φιλόλογος, 1ο Γυμνάσιο Πτολεμαΐδας
alopoudi@gmail.com

Καρατζά- Σαουλίδου Καλλιόπη
MSc Γεωλόγος, 1ο Γυμνάσιο Πτολεμαΐδας
kalikaratza@gmail.com

Κούση Βασιλική
Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας, 1ο Γυμνάσιο Πτολεμαΐδας
vasokousi@gmail.com

Περίληψη

Το 1ο Γυμνάσιο Πτολεμαΐδας συμμετέχει στην πιλοτική εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών, στα οποία μεταξύ άλλων προτείνεται και η διαθεματική διδασκαλία. Η συγκεκριμένη διαθεματική με θέμα τις λίμνες και τον άνθρωπο πραγματοποιήθηκε στη σχολική βιβλιοθήκη με ένα τμήμα της Α' τάξης κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Οι μαθητές προσέγγισαν το θέμα υπό το πρίσμα πέντε μαθημάτων: της Ιστορίας, της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας και των Αγγλικών. Τα φύλλα εργασίας περιλάμβαναν μια ποικιλία δραστηριοτήτων και ερωτημάτων, ορισμένα από τα οποία απαιτούσαν βιβλιογραφική έρευνα, άλλα ηλεκτρονική αναζήτηση και κάποια τη δημιουργία κατασκευής. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε πέντε ομάδες, είχαν στη διάθεση τους ένα συνεχόμενο δίωρο για να εργαστούν αρχικά κάθε ομάδα ξεχωριστά πάνω στα φύλλα εργασίας ενός μαθήματος και στη συνέχεια να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης, ενώ μετά το τέλος της διδασκαλίας συμπλήρωσαν και ένα φύλλο αξιολόγησης. Συνοψίζοντας, οι διδακτικοί στόχοι της διαθεματικής επιτεύχθηκαν, ενώ οι μαθητές απέκτησαν με ευχάριστο τρόπο νέες δεξιότητες και γνώσεις.

Λέξεις – κλειδιά: Διαθεματική διδασκαλία - Πιλοτικό Γυμνάσιο – λίμνες – σχολική βιβλιοθήκη

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως θέμα την παρουσίαση μιας διαθεματικής διδασκαλίας σε ένα τμήμα της Α' τάξης του 1ου Γυμνασίου Πτολεμαΐδας κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Το 1ο Γυμνάσιο Πτολεμαΐδας είναι ένα από τα 68 Γυμνάσια της χώρας, τα οποία εδώ και δύο χρόνια συμμετέχουν στην πιλοτική εφαρμογή των νέων προγραμμάτων σπουδών. Τα νέα προγράμματα, στοχεύοντας στην κατανόηση βασικών εννοιών και στην εφαρμογή γνωστικών στρατηγικών ανάλυσης και αξιολόγησης των γνώσεων (διαδικαστική γνώση), προτείνουν διαφοροποιημένες, ομαδοσυνεργατικές παιδαγωγικές πρακτικές, όπως τη διαθεματική διδασκαλία (ΥΠΔΒΜΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Στα πλαίσια, λοιπόν, αυτών των νέων προγραμμάτων οργανώθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς του 1ου Γυμνασίου η συγκεκριμένη διαθεματική διδασκαλία σε ένα συνεχόμενο δίωρο, στον χώρο της βιβλιοθήκης του

Γυμνασίου, με τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας (project) και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο.

Η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση

Ως διαθεματική διδασκαλία θεωρείται εκείνη, που οργανώνεται και υλοποιείται, συνδυάζοντας τη μεθοδολογία και την οπτική διαφορετικών γνωστικών κλάδων, προκειμένου να εξετάσει ένα κεντρικό θέμα (Jacobs, 1989: 8). Επομένως, η διαθεματικότητα στην ολοκληρωμένη της μορφή σημαίνει θεματική ή θεματοκεντρική προσέγγιση της γνώσης και κατάργηση των διακριτών μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2003, Τζάνη, 2004). Τα μοντέλα οργάνωσης των διαθεματικών δράσεων είναι ποικίλα και εκτείνονται από το απλό ή συνδετικό ως το συνεργατικό μοντέλο (σύμπραξη πολλών εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες) (Ματσαγγούρας, 2002). Η διαθεματικότητα βασίζεται στην ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας και τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας (project), πάντοτε βέβαια με την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών σε διάφορα στάδια της διδασκαλίας, όπως στην επιλογή του θέματος και της ομάδας τους.

Από παιδαγωγικής άποψης η διαθεματικότητα είναι σημαντική, διότι αποσκοπεί στη σφαιρική καλλιέργεια των μαθητών. Προάγει δεξιότητες και ικανότητες, όπως τις δεξιότητες της χρήσης ποικίλων πηγών πληροφόρησης, της επικοινωνίας (γραπτός και προφορικός λόγος, επιχειρηματολογία, διάλογος κ.ά.), της συνεργασίας, της επίλυσης προβλημάτων, της δημιουργικής επινόησης και της κριτικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Επίσης, με τη συνδρομή όλων των εμπλεκόμενων γνωστικών αντικειμένων συγκροτείται ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δημιουργείται μια ολιστική αντίληψη της γνώσης (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002, Κούσουλας, 2004, Χατζημιχαήλ, 2010: 222)

Οργάνωση της διαθεματικής διδασκαλίας

Με βάση, λοιπόν, τους παραπάνω θεωρητικούς άξονες σχετικά με τα νέα προγράμματα σπουδών και τη διαθεματικότητα, οργανώθηκε στο Α1 τμήμα της Α’ τάξης του 1ου Γυμνασίου Πτολεμαΐδας η διαθεματική διδασκαλία με θέμα τις λίμνες και τον άνθρωπο από τέσσερις καθηγητές του σχολείου, τους φιλόλογους Δελιόπουλο Γιώργο και Αλωπούδη Ειρήνη, τη γεωλόγο Καρατζά - Σαουλίδου Καλλιόπη και την καθηγήτρια αγγλικών Κούση Βασιλική.

Η επιλογή του θέματος προέκυψε μετά από πρόταση των καθηγητών και σχετική συζήτηση με τους μαθητές. Οι τελευταίοι συμφώνησαν, καθώς το θέμα τούς ήταν σχετικά οικείο λόγω της συμμετοχής τους σ’ ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης του σχολείου για τις λίμνες της Εορδαίας. Το θέμα των λιμνών προσεγγίσθηκε από τους μαθητές μέσα από την οπτική πέντε σχολικών μαθημάτων: της Νεοελληνικής Γλώσσας, της Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας, της Αγγλικής γλώσσας και της Ιστορίας.

Ως διδακτικοί στόχοι της συγκεκριμένης διαθεματικής διδασκαλίας ορίστηκαν οι παρακάτω:

- *Να μελετήσουν οι μαθητές τα χαρακτηριστικά των λιμνών και τον τρόπο σχηματισμού τους.*
- *Να διαπιστώσουν τη διαλεκτική σχέση ανθρώπου και λιμνών σε διαφορετικά γεωγραφικά πλαίσια (Ελλάδα, Μεγάλη Βρετανία) και σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους (από την προϊστορία ως σήμερα), καθώς οι λίμνες αποτέλεσαν πεδία της ανθρώπινης δράσης και του πολιτισμού, αλλά και πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία μύθων και λογοτεχνικών κειμένων.*

- *Να συνειδητοποιήσουν την πολιτισμική και οικολογική αξία των λιμνών και την επιτακτική ανάγκη ορθής διαχείρισής τους από τον σημερινό άνθρωπο.*
- *Να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες της συνεργατικής έρευνας, της συνδυαστικής σκέψης, της κριτικής επιλογής και της σύνθεσης του υλικού.*
- *Να μπορούν να αυτοαξιολογηθούν ως προς τον βαθμό επίτευξης των στόχων τους και την ποιότητα της συνεργασίας τους.*

Η διαθεματική διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στη σχολική βιβλιοθήκη, με την πολύτιμη βοήθεια του υπεύθυνου της βιβλιοθήκης, φιλόλογου Σάββα Αυτζαλανίδη. Ο συγκεκριμένος χώρος επιλέχθηκε, καθώς οι μαθητές εκεί είχαν στη διάθεσή τους τα απαιτούμενα βιβλία και τέσσερις υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο, ώστε να πραγματοποιήσουν τη σχετική τους έρευνα και να συμπληρώσουν τα φύλλα εργασίας. Επιπλέον, προμηθευτήκαμε κι ένα μικρό ενυδρείο, λίγες πέτρες, άμμο, πλαστικά φυτά και ψάρια ενυδρείου για την πραγματοποίηση μιας κατασκευής.

Οι μαθητές του Α1 τμήματος ήταν ήδη χωρισμένοι σε πέντε ομάδες, καθώς στα πλαίσια λειτουργίας του Πιλοτικού Γυμνασίου η διδασκαλία των περισσότερων μαθημάτων γίνεται με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Παρουσία των μαθητών έγινε κλήρωση, ώστε να οριστεί το μάθημα, με το οποίο θα ασχολούνταν κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα, λοιπόν, ανέλαβε να εξετάσει το θέμα των λιμνών υπό το πρίσμα ενός μαθήματος και κάθε ομάδα είχε και τον αντίστοιχο συντονιστή – καθηγητή.

Οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους ένα συνεχόμενο δίωρο για να ολοκληρώσουν και να παρουσιάσουν τις εργασίες τους. Την πρώτη ώρα κάθε ομάδα εργάστηκε ξεχωριστά, κάνοντας τη σχετική έρευνα και συμπληρώνοντας τα φύλλα εργασίας της, ενώ τη δεύτερη ώρα όλες οι ομάδες παρουσίασαν τις εργασίες τους στην ολομέλεια της τάξης.

Τα φύλλα εργασίας

Τα φύλλα εργασίας για κάθε μάθημα περιλάμβαναν μια ποικιλία δραστηριοτήτων και ερωτημάτων, ορισμένα από τα οποία απαιτούσαν βιβλιογραφική έρευνα, άλλα ηλεκτρονική αναζήτηση και κάποια τη δημιουργία κατασκευής.

Τα φύλλα εργασίας στην ομάδα της Ιστορίας (Πίνακας 1) αφορούσαν τρεις λίμνες, (Στυμφαλία, Κωπαΐδα, Μαραθώνα), οι οποίες σχετίζονται με γεγονότα της μυθολογίας, του μυκηναϊκού πολιτισμού και των περσικών πολέμων. Οι μαθητές έκαναν σχετική έρευνα σε εγκυκλοπαίδειες, στη σειρά «Ελληνική Μυθολογία» της Εκδοτικής Αθηνών και στο βιβλίο του Χ. Λάζου, «Μηχανική και Τεχνολογία στην αρχαία Ελλάδα». Στην παρουσίαση των φύλλων εργασίας ανέφεραν τις πληροφορίες που συνέλεξαν, τις πηγές τους, αλλά και αναπαρέστησαν με τους εαυτούς τους μπροστά στους συμμαθητές τους την κυκλωτική κίνηση των Ελλήνων στη μάχη του Μαραθώνα.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ «ΟΙ ΛΙΜΝΕΣ ΚΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ»
ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - ΙΣΤΟΡΙΑ

1. ΣΤΥΜΦΑΛΙΑ ΛΙΜΝΗ

- Σε ποιο νομό βρίσκεται; Εντοπίστε τη λίμνη στον χάρτη της Ελλάδας.
- Τι υπήρχε στην αρχαία εποχή γύρω από τη λίμνη;
- Τι ήταν οι στυμφαλίδες όρνιθες και πώς τις φαντάζονταν οι αρχαίοι Έλληνες;
- Γιατί ο Ευρυσθέας έδωσε εντολή στον Ηρακλή να τις διώξει;
- Με ποιο τρόπο τις σκότωσε ο Ηρακλής;
- Ποιοι θεοί τον βοήθησαν και πώς ο Ηρακλής τους ευχαρίστησε;

2. ΛΙΜΝΗ ΚΩΠΑΪΔΑ

- Σε ποιο νομό βρίσκεται η λίμνη Κωπαΐδα;
- Τι είδους έργα έκαναν στην Κωπαΐδα, πότε και ποιοι τα έκαναν;
- Γιατί έκαναν τα συγκεκριμένα έργα στην Κωπαΐδα και τι πέτυχαν με αυτά;
- Περιγράψτε τα έργα της Κωπαΐδας.
- Πότε καταστράφηκαν τα συγκεκριμένα έργα στην Κωπαΐδα και γιατί;
- Μετά τους Μινύες ποιος επιχείρησε να αποξηράνει την Κωπαΐδα και πότε; Τα κατάφερε;

3. ΛΙΜΝΗ ΤΟΥ ΜΑΡΑΘΩΝΑ

- Σε ποιο νομό βρίσκεται ο Μαραθώνας;
- Από πού προήλθε το όνομα Μαραθώνας;
- Ποια λίμνη υπάρχει στον Μαραθώνα και τι είδους λίμνη είναι;
- Πότε έγινε η μάχη του Μαραθώνα;
- Ποιοι πολέμησαν και ποιοι ήταν οι αρχηγοί τους;
- Πώς νίκησαν οι Έλληνες τους Πέρσες; Αναπαραστήστε το στην τάξη.
- Γιατί οι Πέρσες εκστράτευσαν εναντίον των Ελλήνων;
- Γιατί είναι σημαντική η νίκη των Ελλήνων στον Μαραθώνα;
- Με ποιο μνημείο τίμησαν οι Έλληνες τους νεκρούς τους στον Μαραθώνα;
- Ποιο αγώνισμα καθιερώθηκε στη σύγχρονη εποχή προς τιμή της μάχης του Μαραθώνα;

Πίνακας 1: Τα φύλλα εργασίας της Ιστορίας

Στο φύλλο εργασίας της Νεοελληνικής Γλώσσας οι μαθητές της αντίστοιχης ομάδας διδάχθηκαν από τον συντονιστή τους τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ομιλίας και στη συνέχεια, συνέταξαν και εκφώνησαν μπροστά σε όλη την τάξη μια σύντομη ομιλία με θεματικούς άξονες τα είδη και τη σημασία των υγροτόπων για τον άνθρωπο, καθώς και τα σημαντικότερα οικολογικά προβλήματα των τεσσάρων λιμνών της Εορδαίας. Για την ομιλία τους άντλησαν αρκετά στοιχεία από το βιβλίο του Γ. Φιλή, «Το Ελληνικό Περιβάλλον».

Στα φύλλα εργασίας της Λογοτεχνίας (Πίνακας 2) οι μαθητές αναζήτησαν στη βιβλιοθήκη συγκεκριμένα λογοτεχνικά βιβλία, όπου διάβασαν διηγήματα και ποιήματα, εμπνευσμένα από λίμνες της Ελλάδας. Επιπλέον, αναζήτησαν οπτικοακουστικό υλικό στο διαδίκτυο για τις συγκεκριμένες λίμνες, ενώ στη συνέχεια απήγγειλαν και παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης ορισμένα από τα κείμενα που διάβασαν. Παράλληλα, δημιούργησαν στο πρόγραμμα Microsoft PowerPoint 2007 μια παρουσίαση με θέμα πίνακες και εικόνες από λίμνες. Τέλος, διδάχθηκαν από τη συντονίστριά τους τα βασικά χαρακτηριστικά των χαϊκού

και παρακινήθηκαν να γράψουν και δικά τους, εμπνεόμενοι από τους πίνακες της παρουσίασης.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ «ΟΙ ΛΙΜΝΕΣ ΚΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ»
ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

- Επισκεφτείτε τον ιστότοπο **http://www.giannena-e.gr** και βρείτε τη σχετική ιστοσελίδα για την Παμβώτιδα λίμνη.
- Απαγγείλετε το ποίημα του Γιαννιώτη Ελληνοεβραίου ποιητή Γιωσέφ Ελιγιά από τη συλλογή του «Άσμα Ασμάτων – Ψαλμοί», που αναφέρεται στην Παμβώτιδα λίμνη.
- Από τη συλλογή διηγημάτων του Δ. Χατζή «Το τέλος της μικρής μας πόλης» διαβάστε το διήγημα «Ο Σιούλας ο ταμπάκος». Παρακολουθείστε το απόσπασμα της Ελληνικής Ραδιοφωνίας και Τηλεόρασης για την περιήγηση στην Παμβώτιδα λίμνη μέσα από το διήγημα «Ο Σιούλας ο ταμπάκος» του Δ. Χατζή από το $5^{ο}$ ως το $12^{ο}$ λεπτό.
- Πώς περιγράφει το κυνήγι στη λίμνη Παμβώτιδα ο συγγραφέας Δημήτρης Χατζής στο παραπάνω διήγημα;
- Διαβάστε στην ολομέλεια της τάξης από τη συλλογή δημοτικών τραγουδιών «Το ελληνικό δημοτικό τραγούδι» του Ν. Πολίτη, το δημοτικό τραγούδι «Της κυρα Φροσύνης». Στη συνέχεια αφηγηθείτε με λίγα λόγια το ιστορικό γεγονός, στο οποίο αναφέρεται.
- Από τα ποιήματα της συλλογής «Οι καημοί της λιμνοθάλασσας» διαβάστε τα ποιήματα των σελίδων 183, 184, 185 και 197-198. Να επιλέξετε αυτό που σας αρέσει και να το απαγγείλετε στην ολομέλεια της τάξης.
- Δημιουργείστε μία παρουσίαση με ζωγραφικούς πίνακες με θεματικό περιεχόμενο τις λίμνες. Για να βρείτε ανάλογο υλικό επισκεφτείτε τον ιστότοπο **http://www.giannena-e.gr** και βρείτε τη σχετική ιστοσελίδα για την Παμβώτιδα λίμνη.
- Δημιουργήσετε δύο χαϊκού που θα συνοδεύσουν τους πίνακες ζωγραφικής που βρήκατε με θέμα τη λίμνη.

Πίνακας 2: Τα φύλλα εργασίας της Λογοτεχνίας

Στα φύλλα εργασίας των Αγγλικών (Πίνακας 3) οι μαθητές έκαναν ηλεκτρονική αναζήτηση, ώστε να βρουν πληροφορίες σχετικά με τις λίμνες της Μεγάλης Βρετανίας και τους θρύλους που σχετίζονται με αυτές, αναφέροντας παράλληλα και αντίστοιχους ελληνικούς θρύλους (π.χ. Νηρηίδες). Επιπλέον, συγκέντρωσαν και σχετικές εικόνες από το διαδίκτυο, δημιουργώντας με το πρόγραμμα Microsoft PowerPoint 2007 μια παρουσίαση για τις λίμνες της Μ. Βρετανίας.

Στα φύλλα εργασίας της Γεωγραφίας (Πίνακας 4) οι μαθητές άντλησαν πληροφορίες για τα βιολογικά και τα γεωγραφικά χαρακτηριστικά των λιμνών μέσα από πολυτροπικά κείμενα, τα οποία έφερε η συντονίστρια. Ακόμη, με βάση τις πληροφορίες που συνέλεξαν και χρησιμοποιώντας τα διαθέσιμα υλικά (πέτρες, πλαστικά φυτά, άμμος, ψάρια ενυδρείου), κατασκεύασαν στο ενυδρείο μια μικρή λίμνη. Στη συνέχεια, παρουσίασαν στους υπόλοιπους μαθητές την κατασκευή τους, εξηγώντας παράλληλα τα χαρακτηριστικά των λιμνών.

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ «ΟΙ ΛΙΜΝΕΣ ΚΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ»
ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΑΓΓΛΙΚΑ

Activity 1

The North-west part of England is also called "The Lake District", or "The Lakes". What are the characteristics of this area? Why is this area of such cultural and ecological importance? Which are the largest lakes in the UK? What are the lakes called in Scotland?
You can find the information you need on the following sites:
http://en.wikipedia.org
http://www.clickatlife.gr/story/taksidi/skotia-highlands-kastra-mythoi-kaiwhiskey?id=2207791

Activity 2

The deepest of all lakes in Scotland is the famous Loch Ness. Yet, it is mostly known for a famous mythological creature that is believed to live there. Visit the following sites to find out more and report to your classmates.
http://en.wikipedia.org
http://www.pbs.org/wgbh/nova/ancient/legend-loch-ness.htlm

Activity 3

Στην ελληνική μυθολογία ποιες ήταν οι Νηρηίδες; Πώς έχουν περάσει στη λαογραφία μας; Ανατρέξτε στις ακόλουθες ιστοσελίδες και αναφέρετε την αντίστοιχη φιγούρα της αγγλικής λαογραφίας.
http://el.wikipedia.org
http://en.wikipedia.org/wiki/Lady_of_the_Lake
http://www.britannia.com/history/biographies/nimue.html

Πίνακας 3: Τα φύλλα εργασίας των Αγγλικών

ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ «ΟΙ ΛΙΜΝΕΣ ΚΑΙ Ο ΑΝΘΡΩΠΟΣ»
ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ

1. Αναζητήστε στα πολυτροπικά κείμενα που σας δίνονται πληροφορίες, που αφορούν τη ζωή στις λίμνες, απαντώντας στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι είναι λίμνες;
- Ποια είναι τα χαρακτηριστικά των λιμνών;
- Ποιες σημαντικές διαφορές παρουσιάζουν μεταξύ τους τα λιμναία οικοσυστήματα;
- Να αναφέρετε τους κύριους παράγοντες, που διαμορφώνουν τη ζωή στη λίμνη.
  - Η διαθεσιμότητα του φωτός με ποιο τρόπο διαμορφώνει το βιοτικό στοιχείο της λίμνης;
- Τι γνωρίζετε για το φαινόμενο του ευτροφισμού;
  - Οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στις λίμνες ποιο ρόλο παίζουν στην ανάπτυξη των οργανισμών;

2. Με βάση τις πληροφορίες που έχετε συλλέξει, προσπαθήστε να κατασκευάσετε μια λίμνη με το μικρό ενυδρείο και τα υπόλοιπα υλικά, που έχετε στη διάθεσή σας.

Πίνακας 4: Τα φύλλα εργασίας της Γεωγραφίας

Συμπεράσματα

Μετά το τέλος της διδασκαλίας οι μαθητές συμπλήρωσαν το παρακάτω φύλλο αξιολόγησης (Πίνακας 5). Σχεδόν όλοι οι μαθητές σημείωσαν ότι έμαθαν πολλά περισσότερα πράγματα για τον τρόπο σχηματισμού, τα χαρακτηριστικά και τα προβλήματα των λιμνών, καθώς και για τις ιστορίες, τους θρύλους και τα λογοτεχνικά κείμενα, που σχετίζονται με αυτές. Επίσης, σχεδόν όλα τα παιδιά σημείωσαν ότι συνεργάστηκαν πολύ καλά μεταξύ τους, σεβόμενοι ο ένας τον άλλον, ενώ έμαθαν να ψάχνουν μια πληροφορία σε ένα βιβλίο ή στο διαδίκτυο, να βρίσκουν ένα βιβλίο σε μια βιβλιοθήκη, να χρησιμοποιούν λεξικά και εγκυκλοπαίδειες, καθώς και να σημειώνουν τη βιβλιογραφία, Επίσης, βρήκαν πολύ ενδιαφέροντα και ευχάριστα το θέμα και την όλη διαδικασία της διαθεματικής διδασκαλίας, κάτι που ήταν εμφανές από τις αντιδράσεις τους και από την απαίτησή τους να ξαναγίνει διαθεματική στη βιβλιοθήκη.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ	**ΣΧΕΔΟΝ ΚΑΘΟΛΟΥ**	**ΛΙΓΟ**	**ΠΟΛΥ**
Έμαθα ορισμένα πράγματα για τα χαρακτηριστικά, τον τρόπο σχηματισμού και τα προβλήματα των λιμνών, καθώς και για τους θρύλους, τις ιστορίες και τα λογοτεχνικά κείμενα, που σχετίζονται με τις λίμνες.			
Έμαθα πώς να ψάχνω μια πληροφορία σ' ένα βιβλίο.			
Όλα τα μέλη της ομάδας δούλεψαν πάνω σ' αυτό που τους ζητήθηκε.			
Τα μέλη της ομάδας συνεργάστηκαν αρμονικά μεταξύ τους και συμπεριφέρθηκαν με σεβασμό ο ένας απέναντι στον άλλο.			
Βρήκα ενδιαφέρον το θέμα του φύλλου εργασίας.			
Μου άρεσε η παρουσίαση όλων των φύλλων εργασίας στο αμφιθέατρο.			
Θέλω να κάνουμε ξανά διαθεματική διδασκαλία.			

Πίνακας 5: Φύλλο αξιολόγησης για τους μαθητές

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι τέθηκαν στην αρχή, επιτεύχθηκαν. Παράλληλα, οι δεξιότητες, οι οποίες καλλιεργήθηκαν και οι γνώσεις που αποκτήθηκαν, ανακλήθηκαν από τους μαθητές αρκετές φορές κατά τη διάρκεια της χρονιάς, κάτι που σημαίνει ότι εντυπώθηκαν στο μυαλό τους. Επίσης, ορισμένοι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα βρήκαν την ευκαιρία να εργαστούν πάνω σε ένα θέμα και να το παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους, ξεπερνώντας τη συνήθη συστολή τους. Για ορισμένους, λοιπόν, αυτή η διαθεματική ήταν μια αφόρμηση για πιο ενεργή συμμετοχή τους στο μάθημα την υπόλοιπη χρονιά.

Επομένως, στην περίπτωση της συγκεκριμένης διαθεματικής διδασκαλίας επιβεβαιώθηκε η άποψη ότι η διαθεματικότητα προάγει την ολιστική προσέγγιση της γνώσης, την κριτική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση και την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών. Θα προσθέταμε και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, κάτι που συχνά λείπει, αλλά αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχημένη εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Jacobs, H.H. (ed.). (1989). *Interdisciplinary Curriculum: design and implementation.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Κακριδής, Ι. (Επιμ.) (1986). *Ελληνική Μυθολογία: Ηρακλής – Πανελλήνιες εκστρατείες.* Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7,* 52-65.

Κούσουλας, Φ. (2004). Η επίδραση της διαθεματικής διδασκαλίας στην αποκλίνουσα δημιουργική έκφραση των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Στο *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Μάθηση και Διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης. Τόμος Β΄.*

Λάζος, Χ. (1993). *Μηχανική και Τεχνολογία στην Αρχαία Ελλάδα.* Αθήνα: Αίολος.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7,* 19-36.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζάνη, Μ. (2004). *Η διαθεματικότητα στο ολοήμερο πιλοτικό σχολείο.* Αθήνα.

ΥΠΔΒΜΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγίες για την Πιλοτική Εφαρμογή των μαθημάτων και των Βιωματικών Δράσεων στο Γυμνάσιο για τις ανάγκες της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική εφαρμογή»* (2011). Αθήνα.

Φιλής, Γ. (Επιμ.) (1996). *Το Ελληνικό περιβάλλον.* Αθήνα: Σαββάλας.

Χατζημιχαήλ, Μ. (2010). Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 16,* 21-225.

Οι μεταμορφώσεις στο αίτημα της ελληνικότητας και της παράδοσης στις εικαστικές τέχνες.

Πήττα Άννα
Καθηγήτρια καλλιτεχνικών μαθημάτων-Κοινωνιολόγος
annaepitta@gmail.com

Περίληψη

Το κάτωθι κείμενο είναι μια μικρή εισαγωγή από μια μεγαλύτερη εργασία που εστιάζει σε μια προσπάθεια έρευνας για τις επιρροές και τις μεταμορφώσεις που δέχτηκε το εικαστικό έργο στον Ελλαδικό χώρο από τον 18ο αι. μέχρι και τον 20ο αι. Τα βασικά ερωτήματα είναι δύο: τι είναι η ελληνικότητα και το στοιχείο της ελληνικής παράδοσης στις εικαστικές τέχνες; και πως μπορούν να εντοπιστούν στο εικαστικό έργο που παράχθηκε στο διάστημα από τον 18ο αι. μέχρι και τον 20ο αι ;Στο παρακάτω κείμενο θα παρουσιαστεί εν συντομία η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε προκειμένου να ερευνηθούν τα δύο άνω ερωτήματα.

Λέξεις - κλειδιά: Η Ελληνικότητα, η πολιτισμική παράδοση, η μεταμόρφωση στο Ελληνικό εικαστικό έργο.

Εισαγωγή

Η απόφαση να γίνει μία προσπάθεια έρευνας και προσέγγισης των δύο εννοιών της Ελληνικότητας και της παράδοσης στο ελληνικό εικαστικό έργο από τον 17ο αι, έως τα μέσα του 20ου οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους: 1) υπάρχει μεν συστηματική ανάλυση του Ελληνικού εικαστικού έργου - κυρίως στον 20ο αι. με αυτήν την προσέγγιση, δηλ. των εννοιών της Ελληνικότητας και παράδοσης, αλλά λόγω της πολυπλοκότητας του θέματος, δεν είναι εξαντλημένο.

2) Δεν έχει συζητηθεί εκτενώς αυτή η συγκεκριμένη προσέγγιση του καλλιτεχνικού έργου στην χρονική περίοδο της Επτανησιακής σχολής (1700-1821), και στην χρονική, ιστορική περίοδο (1821-1900) μετά την Ελληνική επανάσταση και ίδρυση του νέου Ελληνικού κράτους, όσο έχει συζητηθεί η ιδιαιτερότητα της νεοελληνικής ζωγραφικής στην δεκαετία του 1930.

Βεβαίως, μία τέτοια προσπάθεια απαιτεί σαφήνεια και αντικειμενικά κριτήρια προσέγγισης, ανάλυσης και ερμηνείας τόσο των δύο εννοιών, όσο και του ζωγραφικού έργου που παρουσιάζεται, αλλά και του καλλιτέχνη που παρήγαγε αυτό το έργο.

Αυτό το ζήτημα λοιπόν της σαφήνειας και της αντικειμενικότητας των κριτηρίων προσέγγισης, ερμηνείας και ανάλυσης του ζωγραφικού έργου, σε μία ανάλυση στοιχείων-σημείων, και ειδικότερα στην συγκεκριμένη εργασία, συνάντησε πολλά εμπόδια.

Καταρχήν, οι χρονικές περίοδοι που ορίστηκαν ως πεδία διερεύνησης των δύο εννοιών στο καλλιτεχνικό έργο αποδείχτηκαν αρκετά ευρείς (και σε εύρος χρόνου και πολιτισμικού πλούτου και πνευματικής δραστηριότητας με ποικίλες κοινωνικοπολιτικές και γεωγραφικές συνιστώσες). Αυτό είχε ως συνέπεια τα κριτήρια ερμηνείας να ποικίλλουν ανά περίπτωση

καλλιτέχνη και του παρουσιαζόμενου προς ανάλυση έργου του, και να δημιουργούν ένα είδος πολιτισμικής διαστρωμάτωσης με πλήθος σημασιολογικών στοιχείων.

Δεύτερον, τα ιστορικά γεγονότα που σημαδεύουν και τις τρεις αυτές περιόδους είναι καθοριστικά για την κοινωνικοπολιτική και πνευματική πορεία της χώρας και εξαιρετικά περίπλοκα για την καλλιτεχνική δημιουργία, και την εν δυνάμει ερμηνεία της.

Τρίτον, η Ελλάδα, εκτός από το γεγονός ότι έχει μία μακραίωνη και ισχυρή πολιτιστική και πνευματική παράδοση, υπήρξε και πεδίο συνύπαρξης αρκετών πολιτισμικών επιρροών και δυνάμεων, με αποτέλεσμα τις πολλές και ποικίλες καλλιτεχνικές κατευθύνσεις. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να δημιουργηθούν αλλεπάλληλα «στρώματα» διερευνητικής προσέγγισης των δύο παραμέτρων της «Ελληνικότητας και της παράδοσης» στις εικαστικές τέχνες.

Αυτές οι δυο παράμετροι «Ελληνικότητας και της παράδοσης» λοιπόν θα εξεταστούν στην παρούσα εργασία, οι οποίοι σηματοδοτούν την ταυτότητα ενός εικαστικού έργου. Εν γνώσει όλων των παραπάνω δυσκολιών θα επιχειρηθεί η ποιοτική τους έρευνα.

Επειδή αυτές οι δύο έννοιες «Ελληνικότητα και παράδοση» καταδεικνύουν την Ελληνική πολιτισμική προέλευση του έργου, την συνείδηση του τόπου και του χώρου, στον οποίο παράχθηκε, καθώς και των πολλαπλών αλληλεπιδράσεων που δέχτηκαν ο δημιουργός και το έργο του, κρίθηκε αναγκαίο η παρουσίαση της εννοιολογικής τους προέλευσης, καθώς και της ιστορικής τους πορείας μέσα στον χρόνο.(18ος-19ος-2ος αι.)

Όπως προαναφέρθηκε, το ζητούμενο είναι οι μεταμορφώσεις που υπέστησαν αυτές οι δύο παράμετροι (Ελληνικότητα και παράδοση) από την αρχή της απελευθέρωσης μέχρι και τα χρόνια του μεσοπολέμου στην πολιτιστική ζωή της Ελλάδας**.** Τα στοιχεία όμως, που αποτελούν την έννοια της Ελληνικότητας και της παράδοσης, είναι πολλά, πολυσήμαντα και αμφίσημα. Και αυτό τεκμηριώνεται από το γεγονός ότι οι δύο αυτές έννοιες εμπεριέχουν πολλά στοιχεία προσδιορισμού και ταυτότητας ενός έργου.

Η **Ελληνικότητα** είναι ένα σύνολο στοιχείων με μεγάλη ιστορική συνέχεια, προερχόμενα από τους πρώιμους Αρχαϊκούς χρόνους μέχρι σήμερα. Και όπως θα δειχθεί στην πορεία της εργασίας αυτής, η **παράδοση** αποτελεί τμήμα της έννοιας της Ελληνικότητας.

Σκοπός λοιπόν της παρούσης εργασίας δεν είναι να διερευνηθούν όλα τα στοιχεία που εμπεριέχονται σε αυτές και κατά συνέπεια, μέσω αυτών και στο παραγόμενο εικαστικό έργο. Η εργασία θα εστιάσει την προσέγγισή της στο εικαστικό έργο επιλεγμένων ζωγράφων, και θα επικεντρωθεί σε **τρία στοιχεία** από τα πολλά που ορίζουν την έννοια της Ελληνικότητας. Αυτά είναι:

1) το θέμα του έργου, 2) το περιεχόμενό του και 3) η μορφολογία του, τα οποία και προσεγγίζονται σύμφωνα με τις απόψεις του Έρβιν Πανόφσκι *(Πανόφσκι Ε., σελ. 24-39, Αθήνα 1991*). Σε ένα έργο, στο οποίο αναζητούνται τα ίχνη της Ελληνικότητας και της παράδοσης (ή οποιαδήποτε άλλη παράμετρος), είναι καθοριστικής σημασίας η σημασιολογική, σημειολογική και ερμηνευτική προσέγγιση του θέματος και όχι μόνο η μορφολογική ή τεχνική πλευρά.

Τέλος στην εργασία αυτή θα γίνει μία προσπάθεια να δοθεί απάντηση στα κάτωθι ερωτήματα:

α) τι επιρροές είχαν οι Έλληνες ζωγράφοι, που θα παρουσιαστούν εδώ από την Ελληνική παράδοση (Βυζαντινή και κοσμική, λαϊκή Τέχνη),

β) τι επιρροές δέχτηκαν από την Ευρώπη και τα εκεί πολιτισμικά ρεύματα, και

γ) πως τα στοιχεία (το θέμα – περιεχόμενο – μορφολογία) του καλλιτεχνικού έργου θα οδηγήσουν στην ανακάλυψη της Ελληνικότητας και της παράδοσης.

Τα έργα θα προσεγγιστούν ως προς το θέμα - περιεχόμενο – μορφολογία και την σημασία τους (δηλαδή με σημειολογική ανάλυση), γιατί έτσι θα μπορέσουμε να βρούμε νοηματικές και σημασιολογικές ενδείξεις των δύο εννοιών στο ζωγραφικό έργο.

Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει μια προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα, αν π.χ. υπάρχει αισθητική συγγένεια μεταξύ ενός νεοέλληνα ζωγράφου, όπως ο Γ. Τσαρούχης, ή ενός ανώνυμου Αρχαίου καλλιτέχνη ή ενός λαϊκού ζωγράφου.

Σύμφωνα λοιπόν με την «θεωρία» του Ε. Πανόφσκι *(Πανόφσκι Ε., σελ. 24-39, Αθήνα 1991)* μπορούμε να προσεγγίζουμε ένα έργο με βάση τα κάτωθι θεωρητικά στοιχεία:

1) το «φυσικό θέμα ή καλλιτεχνικό μοτίβο» (π.χ. μια Madonna ή ένα τοπίο), όπου προσεγγίζουμε το εκφραστικό στοιχείο, και το «συμβατικό θέμα», το οποίο ερμηνεύεται με μία εικονογραφική ανάλυση με την στενότερη έννοια και προσέγγιση του ύφους και του τρόπου (maniera) του καλλιτέχνη.

2) «Το περιεχόμενο και τη μορφολογία» είναι η προσέγγιση του θέματος με μία εικονογραφική ερμηνεία εντοπισμού εσωτερικών αρχών και συλλογικών πολιτισμικών αξιών (π.χ. στον Da Vinci η Παναγία ήταν πνευματικά ανθρώπινη μορφή, ενώ στον αγιογράφο Πανσέληνο η Παναγία ήταν θεϊκή οντότητα). Αυτές οι αρχές και αξίες βρίσκονται πολλές φορές ασύνειδα συμπυκνωμένες στο έργο ενός καλλιτέχνη κάτω από ποικίλες κοινωνικοπολιτικές και γεωγραφικές συνιστώσες. Για παράδειγμα, ποια είναι η επιρροή της Βυζαντινής τέχνης στο έργο ενός ζωγράφου του 20^{ου} αι., ή της Αρχαίας Ελληνικής τέχνης σε ζωγράφους του 18^{ου} ,19^{ου} και 20^{ου} αι.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η αναζήτηση της Ελληνικότητας μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία ζωγράφων από τον 18^{ο} αι. έως και τα μισά του 20^{ο} αι.

Τα στοιχεία που απαρτίζουν την έννοια της Ελληνικότητας και της παράδοσης, όπως έχει προαναφερθεί, είναι πολλά και πολύπλοκα. Έγινε λοιπόν μία επιλογή από όλα αυτά, που εμπεριέχουν αυτές οι έννοιες. Αυτό έπρεπε να γίνει, μιας και σκοπός αυτής της εργασίας δεν είναι η διερεύνηση ιστορικών θεμάτων της Ελληνικής ζωγραφικής σε ένα ορισμένο χρονικό πλαίσιο και όλων των στοιχείων που περιέχονται σε αυτήν, αλλά τα κάτωθι συγκεκριμένα στοιχεία: θέμα, περιεχόμενο και μορφολογία του εικαστικού έργου.

Αυτά τα στοιχεία είναι ενδεικτικά, γιατί προέρχονται από ένα μεγάλο σύνολο πραγμάτων που υπάρχουν στις δύο αυτές έννοιες, και που δεν είναι σκοπός της παρούσας εργασίας να προσεγγίσει όλα τα στοιχεία τους, όπως ειπώθηκε και πιο πάνω. Η Ελληνικότητα είναι ένα ζήτημα αρκετά συζητημένο (και σαν περιεχόμενο και σαν θεματολογία) από ένα μεγάλο κοινό, όπως οι καλλιτέχνες, ο πνευματικός κόσμος, οι κριτικοί τέχνης κ.α. Γι' αυτόν τον λόγο επιλέχθηκε στην παρούσα εργασία, η έρευνα και η συζήτηση για το θέμα της Ελληνικότητας να γίνει μέσω ενός διαλόγου αποκλειστικά με το εικαστικό έργο, το οποίο έχει επιλεχτεί για αυτόν τον λόγο.

Ο σκοπός λοιπόν είναι να γίνει η αναζήτηση της Ελληνικότητας μέσα από την καλλιτεχνική δημιουργία ζωγράφων από τον 18ο αι. έως και τον 20ο αι., ανακαλύπτοντας, ουσιαστικά «σκάβοντας» και ερμηνεύοντας την ζωγραφική επιφάνεια.

Αυτό θα γίνει μέσω συγκεκριμένων στοιχείων-εργαλείων, (από τα πολυάριθμα στοιχεία που υπάρχουν σε Ελληνικότητα - παράδοση) και είναι το θέμα, περιεχόμενο, και η μορφολογία.

Προκειμένου να διερευνηθούν με συνέπεια και χρονολογική σειρά οι έννοιες «Ελληνικότητα και Παράδοση» στην εργασία αυτή, τίθενται στην Εισαγωγή τα υπό διερεύνηση ερωτήματα των ιδεολογημάτων της Ελληνικότητας και της παράδοσης στην τέχνη. Δηλαδή, ορίζονται τα πεδία έρευνας, και τι ακριβώς θα διερευνηθεί και για ποιούς λόγους. Για παράδειγμα, τι ακριβώς ερευνάται και για ποιόν σκοπό γίνεται η έρευνα και πως θα παρουσιαστεί.

Στο πρώτο κεφάλαιο, αρχικά ορίζονται τα πεδία έρευνας, η μεθοδολογία, τι ακριβώς θα διερευνηθεί και για ποιούς λόγους. Γίνεται σύντομη ανασκόπηση της Ελληνικής ιστορίας και της ζωγραφικής, και εννοιολογική αποσαφήνιση των δύο υπό διερεύνηση εννοιών και υπόμνηση του υλικού και του σκοπού της έρευνας.

Κατόπιν και στις παρακάτω ενότητες ακολουθεί ιστορική διαδρομή του θέματος της Ελληνικότητας και παράδοσης σε συνάρτηση με τον Αρχαίο πολιτισμό και τους Έλληνες και ξένους συγγραφείς. Μια σύντομη παρουσίαση δηλαδή των συζητήσεων που έγιναν με αυτό το θέμα από τον Ελληνικό πνευματικό κόσμο στις αρχές του 20ου αι. Σε αυτήν την ενότητα ενδεικτικά παρουσιάζονται θέσεις, και γνώμες καλλιτεχνών και εκπροσώπων του πνευματικού κόσμου για την Ελληνικότητα και την παράδοση σε μία προσπάθεια ορισμού τους.

Το δεύτερο κεφάλαιο ασχολείται με δύο πράγματα: μια σύντομη αναφορά του κινήματος του φιλελληνισμού στην Ευρώπη και την Επτανησιακή σχολή.

Γίνεται λοιπόν μια σύντομη αναφορά του κινήματος του φιλελληνισμού στην Ευρώπη, και εικαστική παρουσίαση τεσσάρων ξένων ζωγράφων και αρχιτεκτόνων με θέμα την Αθήνα. Οι τρείς πρώτοι καλλιτέχνες, Βόλγκεμουτ, Ρέβετ και Στιούαρτ (17ος αι.) παρουσιάζονται με σκοπό να φανεί η σχέση της Ευρώπης με τον Ελληνικό πολιτισμό, ο οποίος μετά την Άλωση της Κωνσταντινούπολης απομονώθηκε από αυτήν. Το ενδιαφέρον όμως των Ευρωπαίων καλλιτεχνών για την Ελληνική τέχνη και πολιτισμό τουλάχιστον παρέμεινε αμείωτο, όπως φαίνεται από τα έργα των συγκεκριμένων, αλλά και από άλλους Ευρωπαίους καλλιτέχνες, που όμως δεν παρουσιάζονται εδώ. Προσεγγίζεται ακόμα και η σχέση του κινήματος του φιλελληνισμού με την Ευρωπαϊκή τέχνη και κατ' επέκταση με τον Ελληνικό πολιτισμό. Στην

παρούσα εργασία επέλεξα να κάνω την προσέγγιση με ένα έργο του ζωγράφου Τ.Μ. Τάρνερ.

Ακολούθως παρουσιάζεται η Επτανησιακή σχολή (1700-1820), επειδή είναι αναγκαίο να διερευνηθεί πως δημιουργήθηκε η νεοελληνική τέχνη, μιας και είναι σημαντική η σύνδεση της Ελληνικότητας σε συσχετισμό με την αφομοίωση των τοπικών πολιτισμικών, εικαστικών στοιχείων και των επιρροών που εισήλθαν στον Ελλαδικό χώρο και με ποιόν τρόπο επηρέασαν την ντόπια τέχνη. Μας απασχολεί ο τρόπος, με τον οποίο μετασχηματίστηκε η Ελληνική τέχνη και θεωρητικά έχουμε την έναρξη της Νεοελληνικής τέχνης μέσω των επιρροών της Επτανησιακής σχολής (*Πρβλ. Λυδάκη, Σ. σελ.29, Αθήνα 1976*). Εν συνεχεία θα παρουσιαστούν θέσεις ιστορικών, για το πότε αρχίζει να φαίνεται η αλλαγή στην Ελληνική τέχνη και αν η τοποθέτηση της βρίσκεται στην τρίτη δεκαετία του 19ου αι. Ο όρος «Νεοελληνική τέχνη» μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν όρος μετά την απελευθέρωση και την ίδρυση του νέου Ελληνικού κράτους.

Παρουσιάζεται και αιτιολογείται, γιατί η Επτανησιακή ζωγραφική επηρεάστηκε από την Ιταλική (και γενικότερα από την Δυτική Τέχνη) και γιατί θεωρείται μόνο ένα κομμάτι της Νεοελληνικής τέχνης, και πως διαμορφώθηκε μακριά από την Ελληνική επανάσταση, και τα μεγάλα κοινωνικοπολιτικά προβλήματα της ηπειρωτικής Ελλάδας.Θα προσεγγιστεί μέσω της εικαστικής ανάλυσης το ενδιαφέρον γεγονός ότι αρκετοί Επτανήσιοι ζωγράφοι δεν υιοθέτησαν πλήρως το ύφος και την μανιέρα των Ιταλικών και Ευρωπαϊκών σχολών, αλλά δημιούργησαν ένα κράμα Αναγεννησιακού-Μπαρόκ με Ελληνικά– Βυζαντινά στοιχεία, συνδυάζοντας δηλαδή έναν Βυζαντινό ιδεαλισμό και έναν Δυτικό νατουραλισμό, δημιουργώντας έτσι την Επτανησιακή σχολή *(Χρήστου Χ., σελ. 12-13, Αθήνα 1992*).

Ακολουθεί παρουσίαση και εικαστική ανάλυση έργων Επτανήσιων ζωγράφων, η σύνδεση τους με την Ελληνική παράδοση και τις επιρροές από την Ιταλία και Ευρώπη, και τον μετασχηματισμό των τριών στοιχείων που περιέχονται στις υπό διερεύνηση έννοιες, Ελληνικότητα και παράδοση, δηλ. «θεματολογία –περιεχόμενο- μορφολογία».

Θα παρουσιαστούν έργα Επτανήσιων, τα οποία θα προσεγγιστούν με εικαστική ανάλυση προκειμένου να φανούν στην ζωγραφική τους αυτές οι επιρροές και οι νέες τάσεις στην υπό διαμόρφωση Ελληνική τέχνη.

Το ερώτημα που θα τεθεί εδώ είναι εάν πραγματεύτηκαν το στοιχείο της Ελληνικότητας, και το συγχώνευσαν με τις Δυτικού τύπου αναγεννησιακές και μπαρόκ επιρροές. Ακόμα θα εξεταστεί αν η αρχή για την αναμόρφωση της Νεοελληνικής τέχνης έγινε στα Επτάνησα, από ποιούς ζωγράφους, και με ποιόν τρόπο. Θα εξεταστεί δηλαδή αν με τη διαφοροποίηση σε τομείς, όπως η θεματολογία, η μορφή και το περιεχόμενο, οι καλλιτέχνες των Επτανήσων έστησαν τα θεμέλια ριζικών αλλαγών για την Ελληνική τέχνη *(Μισιρλή, Ν., σελ.9-10, Αθήνα 2003)*.

Οι καλλιτέχνες που θα παρουσιαστούν και θα διερευνηθούν τα προαναφερθέντα στα έργα τους, είναι οι Παναγιώτης Δοξαράς, ο Νικόλαος Δοξαράς, και ο Διονύσιος Τσόκος. Αυτοί οι ζωγράφοι καλύπτουν μία χρονολογική περίοδο από τα μισά του 17ου αι. έως τις αρχές του

18ου αι. και προσέγγισαν το ζήτημα της Ελληνικότητας, μέσω μιας θεματολογίας ηθογραφικών εικόνων με στοιχεία Βυζαντινής, κοσμικής και Μπαρόκ δυτικής ζωγραφικής.

Στο τρίτο κεφάλαιο θα διερευνηθεί μέσω της εικαστικής ανάλυσης ζωγραφικών έργων, η Ελληνικότητα και η παράδοση όπως αυτές εκφράζονται μέσω της θεματολογίας, του περιεχομένου και της μορφολογίας και η προσέγγιση τους από τους Έλληνες ζωγράφους του 19ου αι. (1821-1900).

Βιβλιογραφία

Λυδάκης , Σ., Ιστορία της Νεοελληνικής τέχνης, Αθήνα 1976.

Μισιρλή Ν., Ελληνική Ζωγραφική 18ος -19ος αι., εκδ. Αδάμ-Πέργαμος, Αθήνα 2003.

Πανόφσκι, Ε., Μελέτες Εικονολογίας, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα 1991.

Ιστοσελίδες

www.museum.gr-Εθνικό Ιστορικό Μουσείο Αθηνών, 20-08-08

www.museum.gr -Πολεμικό Μουσείο Αθηνών, 20-08-08

www.museum.gr - Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο Αθηνών, 15-08-08,20-08-08

www.museum.gr- Εθνική Πινακοθήκη Αθηνών, 15-08-08

www.museum.gr –keramikos Μουσείο Κεραμεικού Αθηνών15-08-08

www.NationalBank.gr-Συλλογή Τραπέζης της Ελλάδος – Η γένεση της νεώτερης Ελληνικής ζωγραφικής, 1830-1930- 20-08-08.

www. Alpha Bank.gr -Συλλογή Alpha Bank, Cultural Centre 12-6-2008

www.museum.gr -Μουσείο κυκλαδικής τέχνης, Αθήνα, 20-08-08

www.museum.gr -Μουσείο Αρχαιολογικό, Ηρακλείου, 20-08-08

Παιχνίδια φιλαναγνωσίας με αφορμή το βιβλίο «Φιλενάδα Φουντουκιά μου»

Φισφή Αλεξία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μεταπτυχιακό δίπλωμα στη διδακτική Φυσικών Επιστημών
fisfialexia@gmail.com

Παππά Πέλλα Πέλλη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων νομού Σάμου
pellapappa@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει ένα πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, διάρκειας τεσσάρων μηνών, το οποίο εκπονήθηκε στην Γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου Βαθέος Σάμου κατά το σχολικό έτος 2010-2011, στις διδακτικές ώρες της Ευέλικτης Ζώνης. Το βιβλίο αυτό επιλέχθηκε με στόχο να καλλιεργηθεί η φιλαναγνωσία ώστε να εξοικειωθεί ο μαθητής με το λογοτεχνικό βιβλίο και να μπορέσει να αναπτύξει την κριτική και δημιουργική του σκέψη, ενώ παράλληλα να προβληματιστεί για θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον και τις επιπτώσεις του ανθρώπου σ' αυτό. Οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά με φύλλα εργασίας και συνεργατικά σε ομάδες. Στο τέλος των δραστηριοτήτων παρουσίασαν τις ομαδικές τους εργασίες, έφτιαξαν το ατομικό τους βιβλίο φιλαναγνωσίας και αντάλλαξαν απόψεις και προβληματισμούς που δημιουργήθηκαν από την ανάγνωση του βιβλίου.

Λέξεις - κλειδιά: Φιλαναγνωσία, οικολογικός προβληματισμός, οικολογική αντίληψη.

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι η αναγνωστική συμπεριφορά καλλιεργείται στις μικρές ηλικίες και η συνήθεια να διαβάζουμε βιβλία αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής μας (Καλλέργης, 1995), ενώ παράλληλα υπάρχει όλο και περισσότερο η ανάγκη για ουσιαστική ευαισθητοποίηση του μαθητή όσο αφορά στην προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Η Αγγελική Βαρελά με το βιβλίο της αυτό ήταν από τους πρώτους Έλληνες συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας, τη δεκαετία του '70 , που έδωσε ένα λογοτεχνικό βιβλίο με σαφή οικολογικό προβληματισμό και μιλώντας για τη φύση και την προστασία της βοήθησε να διαμορφώσουν οι μαθητές οικολογική συνείδηση(Λότη Πέτροβιτς2013).Εστιάζει στην αλληλένδετη σχέση φύσης-ανθρώπου και προβάλλει μια οικολογική αντίληψη για τη φύση, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος πρέπει να συνεργάζεται μαζί της και συνάμα να τη σέβεται και όχι να κυριαρχεί πάνω της(Γ.Παπαδάτος2012).Το βιβλίο αυτό έχει κυρίαρχο το αισθητικό στοιχείο και απευθύνεται στη φαντασία και το συναίσθημα του μαθητή.

Σκοπός του προγράμματος

Λαμβάνοντας αυτό υπόψιν, επιλέξαμε αυτό το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας με σκοπό να εξοικειωθεί ο μαθητής με το λογοτεχνικό βιβλίο, ώστε να αναπτύξει τη δημιουργική και κριτική του σκέψη να εμπλουτίσει την αισθητική του καλλιέργεια και να καλλιεργήσει τη

γλωσσική του έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο, αλλά ταυτόχρονα να προβληματιστεί για θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον.

Επιμέρους στόχοι του προγράμματος

Στόχοι του προγράμματος ήταν:

- να καλλιεργηθεί η αναγνωστική απόλαυση των μαθητών
- να ασκηθούν στην δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης
- να συλλέξουν πληροφορίες, να τις ταξινομήσουν και να τις παρουσιάσουν
- να συνεργαστούν μεταξύ τους και να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες
- να προβληματιστούν για το ρόλο του ανθρώπου στο φυσικό περιβάλλον και τις επιπτώσεις των πράξεων του, σ'αυτό
- να ευαισθητοποιηθούν για οικολογικά θέματα
- να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα
- να αναπτυχθεί η αισθητική καλλιέργεια του μαθητή με τρόπο γόνιμο και διασκεδαστικό (Α. Κατσίκη- Γκίβαλου2012).

Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Στην εργασία μας υπήρχαν: α) Προαφηγηματικές δραστηριότητες, β)αφηγηματικές δραστηριότητες και γ) δραστηριότητες μεταφηγηματικές.

α) Προαφηγηματικές δραστηριότητες

Οι δραστηριότητες αυτές προηγήθηκαν της ανάγνωσης του βιβλίου και ενίσχυσαν τη βιβλιοφιλία, ενεργοποίησαν το ενδιαφέρον των μαθητών και πυροδότησαν την περιέργειά τους , στοιχείο απαραίτητο για την αβίαστη και ελεύθερη απόδοση όσων προγραμματίσαμε.

Ζητήθηκε από τους μαθητές να επισκεφτούν ένα βιβλιοπωλείο και να καταγράψουν τους τίτλους δύο βιβλίων που τους άρεσαν, καθώς και το όνομα του συγγραφέα τους.

Στη συνέχεια παρουσιάστηκαν από κάθε ομάδα οι τίτλοι των βιβλίων και ανάμεσα σ' αυτά που επέλεξαν ήταν και το βιβλίο: «Φιλενάδα Φουντουκιά μου» της Αγγελικής Βαρελά. Αναζητήσαμε το βιβλίο από τη δανειστική βιβλιοθήκη του σχολείου και είδαμε το εξώφυλλο του, διαβάσαμε τον τίτλο του, σχολιάσαμε την εικόνα του και διαβάσαμε την περίληψή του.

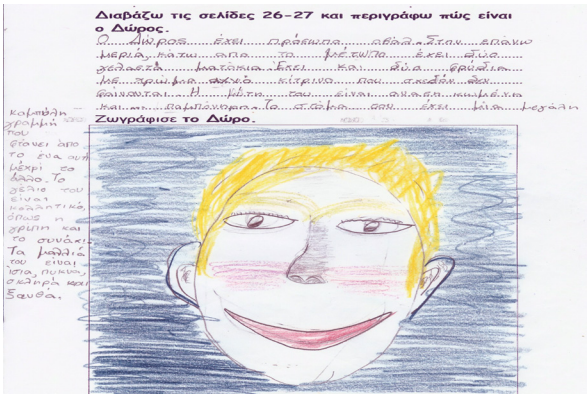
β) Αναγνωστικές δραστηριότητες

Οργανώσαμε δράσεις και ερωτήσεις ώστε να ενταχθεί ο μαθητής στο λογοτεχνικό παιχνίδι, να επικοινωνήσει και να δράσει δημιουργικά.

Δουλέψαμε με ατομικά φύλλα εργασίας , τα οποία ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα αποτέλεσαν το ατομικό βιβλίο φιλαναγνωσίας του κάθε μαθητή. Οι μαθητές όμως συμμετείχαν και σε ομαδικές εργασίες. Διαβάζαμε ένα μέρος του βιβλίου και στη συνέχεια απαντούσαμε συλλογικά ή ατομικά στις ερωτήσεις και συμμετείχαμε στις δράσεις.

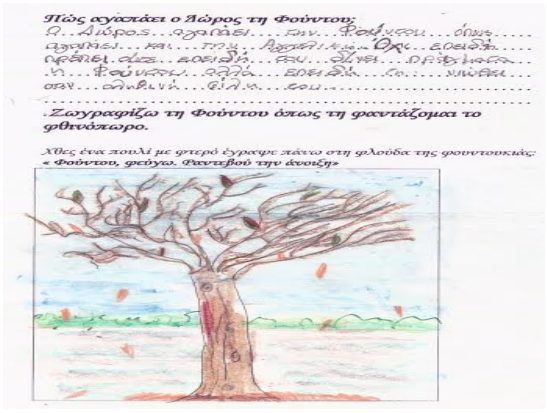
Οι δραστηριότητες μας κάλυψαν διαφορετικά γνωστικά πεδία, όπως τη Γλώσσα, τα Μαθηματικά τα Εικαστικά, το θεατρικό παιχνίδι, τη Μελέτη του περιβάλλοντος.

- Εικονογράφησαν το δικό τους εξώφυλλο.
- Αναζήτησαν πληροφορίες για τη Φουντουκιά και στη συνέχεια έφτιαξαν την ταυτότητά της.



Εικόνα 1.

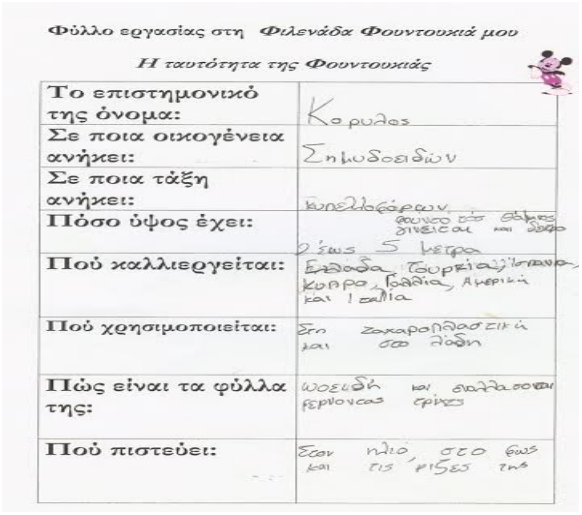
Περιέγραψαν τον Δώρο και τον ζωγράφισαν όπως τον φαντάστηκαν



Εικόνα 2.

Απάντησαν στην ερώτηση:" Πώς αγαπάει ο Δώρος τη Φούντου;" και αναφερθήκαμε στην αξία της φιλίας.

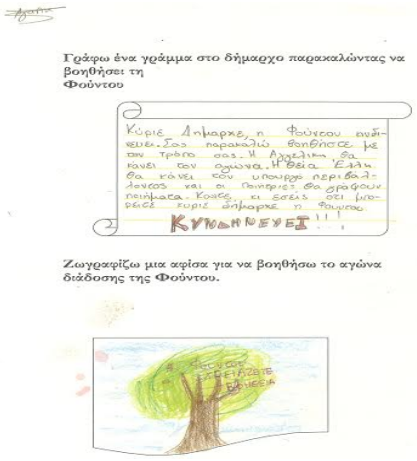
Ζωγράφισαν τη "Φούντου" όπως τη φαντάζονταν το φθινόπωρο.



Φύλλο εργασίας στη *Φιλενάδα Φουντουκιά μου*

Η ταυτότητα της Φουντουκιάς

Το επιστημονικό της όνομα:	Καρυδιά
Σε ποια οικογένεια ανήκει:	Σημυδοειδών
Σε ποια τάξη ανήκει:	Κυπελλοφόρων
Πόσο ύψος έχει:	φουντο εως 40μ γινεται και 50μ 2 έως 5 μετρα
Πού καλλιεργείται:	Ελλάδα, Τουρκία, Ισπανία, Κύπρο, Γαλλία, Αμερική και Ιταλία
Πού χρησιμοποιείται:	Στη ζαχαροπλαστική και στο δάσος
Πώς είναι τα φύλλα της:	μοσχευδή και σπάνια φερνουσα σπόρους
Πού πιστεύει:	Εσαν πλιο, στο δάσος και τις πίστες του



Γράφω ένα γράμμα στο δήμαρχο παρακαλώντας να βοηθήσει τη Φούντου

Κύριε Δήμαρχε, η Φούντου ανέπτυξε... παρακαλώ βοηθήστε με... θα κάνει τον αγώνα... θα κάνει τον υπουργό περιβάλλοντος και οι μαθητές θα γράφουν ποιήματα κλπ. κι εσείς ότι μπορείς κύριε δήμαρχε η Φούντου

ΚΥΠΑΡΙΝΕΙΕΙ !!!

Ζωγραφίζω μια αφίσα για να βοηθήσω το αγώνα διάδοσης της Φούντου.

- Περιέγραψαν ένα ταξίδι της Φούντου, το παρουσίασαν στην τάξη και στη συνέχεια φτιάξαμε ένα βιβλίο με τα ταξίδια αυτά.
- Ζωγράφισαν μία αφίσα για να βοηθήσουν τον αγώνα των παιδιών ,ψήφισαν την καλύτερη και την έκανα ομαδικά σε χαρτόνι.
- Έγραψε ο κάθε μαθητής το δικό του ποίημα και το δικό του σύνθημα σε πανό για να βοηθήσουν τη φουντουκιά.
- Ζωγράφισαν τα παιδιά πάνω στο δέντρο και ένα παιδότοπο όπως τον φαντάζονταν.
- Έμαθαν τι είναι η φωτοσύνθεση και σύγκριναν τη φουντουκιά της πόλης και τη φουντουκιά της εξοχής.
- Έγραψαν γράμμα στο δήμαρχο παρακαλώντας τον να βοηθήσει τη Φούντου και αυτό αποτέλεσε κίνητρο για τους μαθητές που έγραψαν ένα γράμμα στον πρόεδρο της κοινότητας μας ώστε να επισκευάσει την παιδική χαρά δίπλα από το σχολείο μας.
- Συνέλεξαν συνταγές με φουντούκια, μέτρησαν με φουντούκια και δημιούργησαν τα δικά τους προβλήματα.
- Συμμετείχαν όλοι οι μαθητές στη δραματοποίηση μέρους της ιστορίας.
- Ζωγράφισαν σε χαρτί του μέτρου μια μεγάλη φουντουκιά και πάνω της κάθε παιδί κρέμασε ένα καρτελάκι με τις ανάγκες των παιδιών.

γ) Μεταφηγηματικές δραστηριότητες

Αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση του βιβλίου συζητήσαμε στην τάξη αν συμφωνούσαν με τον αγώνα των παιδιών, αν τους άρεσε το τέλος της ιστορίας, τι τους άρεσε περισσότερο

και τι λιγότερο και τους ζητήθηκε να αλλάξουν τον τίτλο βάζοντας ότι ήθελαν στη θέση της φουντουκιάς : “Φιλενάδα.....”.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Πιστεύουμε ότι με την ολοκλήρωση του προγράμματος επιτεύχθηκε ο βασικός σκοπός του, που ήταν οι μαθητές να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους απόλαυση και να ευαισθητοποιηθούν για οικολογικά θέματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Πλακίτση Κατερίνα(2008), “Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία,σελ.253-255και σελ.266.

Τσιλιμένη Τ.(2012), “Παιχνίδια φιλαναγνωσίας: Με αφορμή ένα βιβλίο”, σελ.70-73, περιοδικό Παράθυρο στην Εκπαίδευση, τεύχος 79.

internet

www.Pii-schools.gr/preschool/.../logot-nipiag.doc

www.lotypetrovits.dlogspot.gr/2013/06/dlog-post-5html

www.rhodes.aegaen.gr/teapaes/anamorfosi/draseis/tom-c/Papadates.pdf

www.svoronou.grl

www.paidiki-logotexniblogspot.com

www.chiourea.gr/2011/09/blog-post-8649.html

www.philanagnosia.gr/..yliko/1583-epimogfotiko-yliko2

Πρασινίζω την αυλή του σχολείου μου

Γεωργοτά Σωτηρία [1]
[1] *νηπιαγωγός*
sgeorgota@gmail.com

Σουλιώτη Σοφία [2]
[2] *νηπιαγωγός*
sgaster07@gmail.com

Κονδύλη Θεοδώρα[3]
[3] *νηπιαγωγός*
kondilidora@gmail.com

Περίληψη

Η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και εκπαίδευση είναι απολύτως αναγκαία σήμερα για να διασφαλίσει την ποιότητα της δικής μας ζωής, καθώς και εκείνης των επόμενων γενεών. Στην Ελλάδα σύμφωνα με το Ν.1892/90 «Σκοπός της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν, με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους.» Αντικείμενο της εργασίας αυτής αποτελεί η αναβάθμιση του προαύλιου χώρου και η διαμόρφωση ενός σχολικού κήπου στο νηπιαγωγείου μας μέσα από καινοτόμες εκπαιδευτικές διαδικασίες, όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στο κείμενο παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίχτηκαν οι εκπαιδευτικοί της τάξης για να παρακινήσουν τους μαθητές και τους γονείς να εμπλακούν στη διαδικασία, οι δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ώστε να διαμορφωθεί ο αύλειος χώρος του σχολείου σε χώρο πρασίνου καθώς και η μεθοδολογία με την οποία υλοποιήθηκαν οι δραστηριότητες αυτές.

Λέξεις - κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, σχολικός κήπος, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Από τις πρώτες ζωγραφιές τους φαίνεται ότι τα παιδιά γνωρίζουν τι συνιστά το περιβάλλον τους, φυσικό και ανθρωπογενές, γιατί ζωγραφίζουν ουρανό, χώμα, σπίτι, ζώα και φυτά. Τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν πολύ νωρίς τις πρώτες ιδέες, ερμηνείες, θεωρίες για έννοιες και φαινόμενα του φυσικού κόσμου, γεγονός που αποδεικνύει ότι είναι σε θέση να προσεγγίζουν σε ένα πρώτο επίπεδο σχετικά ζητήματα. Η οργάνωση ανάλογων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι συνεπώς αναγκαία. Η ανάγκη αυτή οδηγεί σε μια πρόταση οργανωμένων δραστηριοτήτων με βάση συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο που θα οδηγήσει τα παιδιά στην απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης και θα τα ευαισθητοποιήσει σε θέματα που αφορούν το περιβάλλον. Η μάθηση επιτυγχάνεται, αν αφεθεί ο άνθρωπος ελεύθερος να αξιοποιήσει την ερευνητική και φιλομαθή του φύση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και ως προς τον τρόπο και ως προς το βαθμό συμμετοχής του. Έχει το ρόλο του συντονιστή, του εμψυχωτή, του συνεργάτη στην ομάδα.

Το πρόγραμμα «πρασινίζω την αυλή του σχολείου μου» που επιλέχτηκε να υλοποιηθεί στο νηπιαγωγείο μας είχε σαν βασικό στόχο να συμβάλλει στην καλύτερη και πιο αποτελεσματική εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο με την αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων έχοντας υπόψη ότι η ενασχόληση των μικρών παιδιών με τις φυσικές επιστήμες συμβάλλει στην αξιοποίηση της περιέργειας που έχουν τα μικρά παιδιά για τον κόσμο που τα περιβάλλει, στην υποστήριξη του «επιστημονικού εγραμματισμού» και στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην επιστήμη.

Αντικείμενο και στόχος του προγράμματος

Τα παιδιά και οι νηπιαγωγοί ασχολήθηκαν με το πρόγραμμα που είχε σκοπό την παρέμβαση στην αυλή του σχολείου και την διαμόρφωση της από έναν χώρο τσιμέντου σε έναν κήπο όπου είχαν την δυνατότητα να τον εμπλουτίσουν τόσο με άνθη και δέντρα όσο και με λαχανικά. Η διαμόρφωση έγινε με την συμμετοχή των παιδιών και την εμπλοκή των γονέων τους παράλληλα με την συνεργασία των νηπιαγωγών.

Ο στόχος της παρέμβασης ήταν να εμπλακούν οι μαθητές ενεργά στη διαδικασία , να μάθουν τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να δημιουργήσουμε ένα χώρο πρασίνου, να πειραματιστούν με τα υλικά, να δουν την ανάπτυξη των σπόρων και των φυτών, να κατανοήσουν την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητά τους και να οδηγηθούν στην αυτάρκεια.

Μεθοδολογία του προγράμματος

Ο προσανατολισμός των παιδιών στο θέμα έγινε με την διερεύνηση. Η νηπιαγωγός ενθάρρυνε τα παιδιά να παρατηρήσουν τον σχολικό κήπο, να προβληματιστούν μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και να εκφράσουν τις προτάσεις τους.

Η μέθοδος project (σχέδιο εργασίας) αποτέλεσε την κύρια μέθοδο με την οποία υλοποιήθηκε το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης «πρασινίζω την αυλή του σχολείου μου». Το σχέδιο εργασίας είναι μια επικοινωνιακή-βιωματική μέθοδος μάθησης η οποία βασίζεται στο σχεδιασμό βιωματικών δραστηριοτήτων με ευθύνη της ομάδας, με αφορμή τα ενδιαφέροντά της που οδηγούν στη λύση ενός προβλήματος, συχνά με τη μορφή προϊόντος (π.χ. δημιουργία κήπου).

Η ανάπτυξη του σχεδίου εργασίας ακολούθησε την εξής πορεία:

α) επιλογή του θέματος
β) καθορισμό των στόχων
γ) σχεδιασμό της εργασίας και συγκρότηση ομάδων
δ) υλοποίηση της εργασίας
ε) παρουσίαση και αξιολόγηση

Η θεματική προσέγγιση, η οποία είναι προγραμματισμένη εμπειρία μάθησης και η επιλογή του θέματος και ο βασικός σχεδιασμός γίνεται από τον εκπαιδευτικό, αλληλοσυμπλήρωσε το σχέδιο εργασίας καθώς σε συγκεκριμένα σημεία οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν σκόπιμο να επεκτείνουν τη διερεύνηση και σε ζητήματα που δεν προέκυψαν από τα παιδιά, αλλά εντάσσονταν αβίαστα στο συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας και θεωρήθηκαν σημαντικά για τη μαθησιακή τους εξέλιξη.

Κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του project (σχέδιο εργασίας) και της θεματικής προσέγγισης αξιοποιήθηκε και η διδακτική τεχνική της μελέτης πεδίου. Η μελέτη πεδίου αναφέρεται σε προσχεδιασμένες δραστηριότητες των μαθητών που πραγματοποιούνται σε μαθησιακά περιβάλλοντα έξω από την αίθουσα διδασκαλίας π.χ. ακτές , λίμνες , δάση, ακόμη και στην αυλή του σχολείου.

Κάθε μελέτη πεδίου περιλαμβάνει τρία στάδια:

α) προετοιμασία εκπαιδευτικών και μαθητών (Προπαρασκευαστική επίσκεψη και εξοικείωση με το αντικείμενο μελέτης, διατύπωση στόχων, οργάνωση δραστηριοτήτων που θα αναπτυχθούν κ.α.)

β) Εργασία στο πεδίο όπου οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες αναλαμβάνουν να πραγματοποιήσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες όπως: παρατήρηση, καταγραφή στοιχείων, φωτογράφηση, καταγραφή απόψεων με ερωτηματολόγια ή ημιδομημένες συνεντεύξεις που έχουν προετοιμάσει, δειγματοληψία εφόσον το υλικό δεν είναι σπάνιο)

γ) Εργασία στην τάξη (εκτέλεση πειραμάτων για την επαλήθευση κάποιων στοιχείων, σύνθεση των στοιχείων, παρουσίαση των αποτελεσμάτων)

Επίσης στα μαθήματα ενσωματώθηκαν στοιχεία που αποτέλεσαν βασικά μεθοδολογικά σημεία της διδακτικής πράξης όπως είναι τα παιχνίδια μίμησης και ρόλων, ο χάρτης εννοιών, η πνευματική διέγερση (brain storming), η αντιπαράθεση απόψεων (debate). Οι τεχνικές αυτές εφαρμόστηκαν πότε ανεξάρτητα η μία με την άλλη και πότε σε συνδυασμό. Σε όλες τις περιπτώσεις οι τεχνικές που εφαρμόστηκαν έδωσαν την ευκαιρία στους μαθητές να εργαστούν ατομικά και σε ομάδες, να αναζητούν, να αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα, να επεξεργάζονται λύσεις και να οδηγούνται σε συμπεράσματα.

Ερωτήματα για διερεύνηση: γιατί; που; πως;

Κατά τη διάρκεια της φάσης του προβληματισμού τα παιδιά κατέθεσαν τις εμπειρίες τους, τις προϋπάρχουσες γνώσεις που πολλές φορές περιείχαν παρανοήσεις ή λαθεμένες απόψεις, αλλά και τις απορίες τους. Οι νηπιαγωγοί υποστήριζαν τις διερευνήσεις αυτές διατυπώνοντας κατάλληλες ερωτήσεις που ενεργοποιούσαν τη δημιουργική σκέψη και τη φαντασία των παιδιών αλλά και θέτοντας νέους προβληματισμούς και προκλήσεις. Μερικά από τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που αποτέλεσαν αφορμές για διερευνήσεις ήταν: Πως θα ήθελα να είναι η αυλή του σχολείου μου; Που υπάρχει πράσινο στη γειτονιά μας; Γιατί να υπάρχει πράσινο; Που θα φυτέψουμε; Τι θα φυτέψουμε; Πως μεγαλώνει ένα φυτό; Τι ζει στον κήπο μας κ.α. Τα ερωτήματα αποτέλεσαν τους βασικούς άξονες - θεματικές ενότητες διαπραγμάτευσης που εξακτινώνονται γύρω από το κεντρικό θέμα.



Εικόνα 1: εννοιολογικός χάρτης

Για τις ανάγκες του προγράμματος διαμορφώθηκε η «γωνιά της φύσης» που εμπλουτιζόταν διαρκώς με διάφορους «θησαυρούς». Στην αρχή του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν οργανωμένες εξορμήσεις με τη χρήση εργαλείων στην αυλή, κατά τη διάρκεια των οποίων τα παιδιά παρατηρούσαν τις ρίζες δέντρων, τα μανιτάρια στο φλοιό των δέντρων και εντόπιζαν φυτά σε σχισμές του μαντρότοιχου. Έτσι οι νηπιαγωγοί έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να καλλιεργήσουν την παρατηρητικότητα τους, η οποία θα τα βοηθούσε σε περαιτέρω αναζητήσεις. Οι οργανωμένες εξορμήσεις συνεχίστηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος και έδωσαν στα νήπια το έναυσμα για αυτόνομες διερευνήσεις κατά την ώρα του διαλλείματος.

Στη συνέχεια ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή ενδεικτικών δραστηριοτήτων μέσα από τις οποίες έγινε προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις σε κεντρικά ερωτήματα και επιχειρήθηκε ο επιστημονικός τρόπος σκέψης και εργασίας.

Διερευνώντας πως θα ήθελα να είναι η αυλή του σχολείου μου

Θεματικές περιοχές: Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη, Τ.Π.Ε., Τέχνες (εικαστικά,θέατρο), Φυσική Αγωγή

Από την αρχή της χρονιάς οργανώθηκαν παιχνίδια προσανατολισμού στο χώρο της αυλής έτσι ώστε τα παιδιά να εντοπίζουν και να περιγράφουν *θέσεις* και *διαδρομές* σ' αυτήν. Στη συνέχεια τα παιδιά με τη συμμετοχή τους σε ομαδικά παιχνίδια αναγνώρισαν το *γεωμετρικό σχήμα* της αυλής, τα ιδιαίτερα στοιχεία και τις ιδιότητες της και παρατήρησαν την αυλή από διάφορες *οπτικές γωνίες*. Προχώρησαν σε *τρισδιάστατη απεικόνιση* της αυλής, σε *χαρτογράφηση* καθώς και σε *δημιουργία κάτοψης* του αύλειου χώρου. Οι νηπιαγωγοί συνέταξαν ερωτηματολόγιο για το πώς θα ήθελαν τα παιδιά να είναι η αυλή του σχολείου και οι ομάδες των παιδιών απάντησαν η καθεμιά με το δικό της τρόπο :προφορικά, με ζωγραφική,

με θεατρικό δρώμενο. Αφού παρουσιάστηκαν οι εργασίες ακολούθησε συζήτηση για τις προτεινόμενες παρεμβάσεις δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην αναγκαιότητα του πρασίνου στην αυλή μας.

Διερευνώντας που υπάρχει πράσινο στη γειτονιά μας και γιατί το χρειαζόμαστε;

Θεματικές περιοχές: Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη, Τ.Π.Ε., Τέχνες (εικαστικά)

Για να δείξουμε στα παιδιά ότι είναι σημαντικό να μεταμορφώσουμε την αυλή μας σε πρασινοχώρα επιλέχτηκε η *μελέτη* και η *έρευνα* σε περιοχές πρασίνου στη γειτονιά μας, όπως στο άλσος της Γαρίτσας και το δασάκι του Μον Ρεπό, με σκοπό *τη συλλογή δεδομένων* που θα τα βοηθήσει να αντιληφτούν την αναγκαιότητα του πρασίνου στη ζωή του ανθρώπου. Τα παιδιά *μέτρησαν* και *σύγκριναν* θερμοκρασίες σε περιοχές με βλάστηση και σε περιοχές που δεν είχαν πράσινο. Με τη βοήθεια της ακοής διέκριναν και σύγκριναν ήχους στο δασάκι αλλά και έξω από αυτό. Ενθαρρύνθηκαν και παρατήρησαν τη χλωρίδα και πανίδα σε συγκεκριμένους χώρους του δάσους, ενώ στη συνέχεια προέβησαν στη συλλογή στοιχείων με *φωτογράφιση*, με *μαγνητοφώνηση ήχων* και λήψη *δειγμάτων* από το πεδίο. Επέκτειναν τις γνώσεις τους σχετικά με τα όσα κατέγραψαν με τη διαδικασία της βιβλιογραφικής αναζήτησης. Στη συνέχεια κατέγραψαν σε *λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης* τα οφέλη του πρασίνου στη ζωή μας που αναδείχτηκαν από την παραπάνω διαδικασία.

Διερευνώντας πως μεγαλώνει ένα φυτό;

Θεματικές περιοχές: Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη, Τ.Π.Ε., Τέχνες (εικαστικά, θέατρο)

Τα παιδιά με την *καθοδήγηση* των εκπαιδευτικών, εντόπισαν τα μέρη των φυτών και παρατήρησαν ιδιαίτερα το ριζικό τους σύστημα. Η νηπιαγωγός έθεσε ερωτήματα σχετικά με το τι χρειάζεται ένα φυτό για να μεγαλώσει. Ακολούθησαν διάφορες *πειραματικές διαδικασίες*. Οι μαθητές *διατύπωσαν τις υποθέσεις* και *κατέγραψαν τα στοιχεία* που συνέλλεξαν από τα αποτελέσματα των πειραμάτων μετά από μερικές ημέρες. Έτσι τα νήπια *επαληθεύοντας τις προβλέψεις* τους κατέληξαν στο *συμπέρασμα* ότι τα φυτά δεν μπορούν να αναπτυχθούν έξω από το χώμα γιατί ξεραίνονται και ότι το νερό, ο ήλιος και ο αέρας είναι απαραίτητοι παράγοντες για την ανάπτυξη τους.

Διερευνώντας που θα φυτέψουμε στην αυλή μας

Θεματικές περιοχές: Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη, Τ.Π.Ε., Τέχνες (εικαστικά)

Αφού οργανώθηκαν *επισκέψεις* για να γνωρίσουν και να αναζητήσουν *πληροφορίες* σε σχέση με τους κήπους στο άμεσο περιβάλλον όπου ζουν, οι ομάδες των παιδιών ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν και να παρουσιάσουν τις ιδέες τους σχετικά με το πώς και που θα φυτέψουν και το τι θα χρειαστούν για την διαδικασία της φύτευσης. Οι ομάδες των παιδιών *εντόπισαν προβλήματα* (περιοχές με τσιμέντο, με χαλίκια, περιοχές για αθλοπαιδιές) και προσπάθησαν με τη βοήθεια εκπαιδευτικών και ειδικών να προτείνουν *εναλλακτικές λύσεις*

και να επιλέξουν την κατάλληλη λύση σύμφωνα με τις αρχές της αειφορίας. Συγκρότησαν ένα σχέδιο δράσης για το τι θα χρειαστούν, σε ποιους θα απευθυνθούν για βοήθεια κ.α. και υλοποίησαν τις λύσεις που επιλέχτηκαν (παρτέρια από παλέτες, κρεμαστοί κήποι με ανακυκλώσιμα υλικά).

Διερευνώντας τι θα φυτέψουμε;

Θεματικές περιοχές: Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη, Τ.Π.Ε., Τέχνες (εικαστικά)

Μετά από ανάδειξη *προβληματικών καταστάσεων* ώστε να κατανοήσουν τα παιδιά αν όλα τα φυτά είναι κατάλληλα για τη φύτευση στον κήπο του σχολείου, διερευνήθηκαν διάφοροι παράμετροι με τη βοήθεια περιβαλλοντολόγου και γεωπόνου, αλλά και με *επισκέψεις* σε φυτώρια και σε χώρους όπου καλλιεργούνται φυτά. Τα παιδιά χρησιμοποιώντας προσωπικές συνεντεύξεις, βιντεοκάμερα και φωτογραφική μηχανή κατέγραψαν και συγκέντρωσαν τις πληροφορίες. Στη συνέχεια έγινε *συζήτηση* και *παρουσίαση στην τάξη* όλων των θέσεων και προτάσεων που είχαν καταγραφεί και αφού αξιολογήθηκαν, αποφασίστηκε η υλοποίηση των καταλληλότερων. Συγκροτήθηκαν οι ομάδες που θα ήταν υπεύθυνες για την φύτευση και την καλλιέργεια του εποχιακού ανθόκηπου, του λαχανόκηπου και των φυτών με μυρωδικά.

Διερευνώντας ποιος ζει στον κήπο μας

Θεματικές περιοχές: Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη, Τ.Π.Ε., Τέχνες (εικαστικά, θέατρο)

Στο πλαίσιο των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στον κήπο, οι μαθητές ανακάλυπταν μικρούς έμβιους οργανισμούς όπως αράχνες, σκουλήκια, έντομα κ.α. Έτσι γεννήθηκε το ερώτημα για το ποιοι άλλοι οργανισμοί ζουν στον κήπο μας. Ακολούθησε η διαδικασία της *διαγνωστικής αξιολόγησης*, της *διατύπωσης ερωτημάτων και του σχεδιασμού μαθησιακών εμπειριών*, για να γνωρίσουν τα παιδιά καλύτερα την πανίδα του κήπου. Με την ενόργανη παρατήρηση, τη φωτογράφιση, την καταγραφή των χαρακτηριστικών και τη *βιβλιογραφική αναζήτηση* εικόνων, πληροφοριών και βίντεο τα παιδιά ανακάλυψαν και κατέγραψαν ένα βιοτικό κόσμο που ζει στο οικοσύστημα του κήπου τους. Ακολούθησε *συζήτηση* για τις διατροφικές συνήθειες των μικρών ζώων του κήπου μας με σκοπό να *διευρύνουν* τις μαθησιακές εμπειρίες τους, θέτοντας έτσι καινούριους προβληματισμούς για *συστηματική παρατήρηση*, *καταγραφή* και *συλλογή δεδομένων* που θα τα οδηγήσει στην κατανόηση ότι το σύνολο των ζωντανών οργανισμών που συναντάμε στο οικοσύστημα του κήπου συμβάλλει στην ισορροπία του.

Διερευνώντας τι μπορώ να κάνω με αυτά που φύτεψα

Θεματικές περιοχές: Φυσικές Επιστήμες, Γλώσσα, Μαθηματικά, Κοινωνική και Προσωπική Ανάπτυξη, Τ.Π.Ε., Τέχνες (εικαστικά, θέατρο)

Καθώς ο κήπος μας βλάστησε και τα πρώτα αποτελέσματα έγιναν ορατά, αναδύθηκαν καινούρια ερωτήματα για το τι μπορούσαμε να κάνουμε με τα αρωματικά φυτά, τα λαχανικά,

και τους καρπούς. Τα παιδιά διατύπωσαν τις σχετικές εμπειρίες τους. *Αναζήτησαν* πληροφοριακό υλικό από το διαδίκτυο, ενώ κάλεσαν ειδικούς στο σχολείο για να ενημερωθούν εκτενέστερα για την πορεία της διακίνησης τροφίμων, για τις διεργασίες που απαιτούνται από την παράγωγη ως την κατανάλωση, για την μεταποίηση προϊόντων και για την τράπεζα σπόρων. Επίσης χρησιμοποίησαν υλικά του κήπου για να παράγουν φαγητό, έμαθαν να δημιουργούν αρωματικά ποτ πουρί αποξηραίνοντας άνθη και έφτιαξαν το δικό τους παιδικό φυσικό φαρμακείο, κατακτώντας έννοιες όπως η διατροφική αυτάρκεια, η αειφορία και η οικολογική συνείδηση.

Στο τέλος οι ομάδες των παιδιών, ως «μικροί εισηγητές», παρουσίασαν τα *αποτελέσματα των διερευνήσεων* στους γονείς τους, δείχνοντας φωτογραφικό υλικό, παίζοντας θεατρικά δρώμενα και παιχνίδια και δοκιμάζοντας γεύσεις και μυρωδιές του κήπου.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Κατά την αξιολόγηση του προγράμματος εξετάστηκε:

- *Ο σχεδιασμός και η οργάνωση του προγράμματος*
- *Η επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων*
- *Η αποτελεσματικότητα των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν*
- *Η ανάπτυξη της ομαδικής εργασίας και της εργασίας σε ομάδες*
- *Η απήχηση στην κοινωνία*
- *Η ανάπτυξη θετικών στάσεων για το περιβάλλον και η ανίχνευση πιθανής αλλαγής σε στάσεις και συμπεριφορές*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βασάλα, Π.(1994).*Μέθοδοι διδασκαλίας θεμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο πεδίο Εκπαιδευτική κοινότητα 27.*

Δασκολιά,Μ.(2004). *Θεωρία και πράξη στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαφέρμου,Χ. Κουλούρη,Π. Μπαγασιάννη, Ε.(2006).*Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο .Αθήνα.

Δηκοπούλου,Μ. Ζόμπολας ,Τ. Μπαμπίλα, Ε. & Χατζημιχαήλ, Μ.(2001).*Περιβαλλοντική αγωγή για παιδιά*. Καλειδοσκόπιο.

Λουρμπαδιά,Ε.(2008 Ιούνιος).*Εκπαιδευτικές εφαρμογές στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Διπλωματική εργασία ,Πειραιάς ,Ελλάς.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου .(2009).*Πρόγραμμα σπουδών περιβαλλοντικής εκπαίδευσης* . Λευκωσία.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.(2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο .(2011).*Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου* .(2ο μέρος).Αθήνα

Πρακτικά 1ου συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, *8 Οκτωβρίου 1999.* Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2014, από http://www.ekke.gr/estia/Inteduc/SYNEDRIA%20PEEKPE/Praktika

http://www.eepf.gr/pe/genika , Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2014

http://praktiki.upatras.gr/sites /praktiki.upatras.gr, Ανακτήθηκε 21 Ιανουαρίου 2014

Πρόγραμμα προαγωγής συνοχής ομάδας και παραγωγής λόγου μέσω δραματικής έκφρασης. «Να πω μια ιστορία…».

Διαμαντή Χρυσάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MFArts inTheatre
Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων ΠΕ Ν. Κυκλάδων
chrissanna14@yahoo.gr

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία είναι η αναλυτική περιγραφή ενός βιωματικού εκπαιδευτικού προγράμματος πέντε (5) διδακτικών ωρών, σχεδιασμένου για μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού, που εισάγονται για πρώτη φορά στην έννοια της δραματοποίησης και της ομαδικής εμψυχωτικής δουλειάς. Το πρόγραμμα αυτό έχει βασιστεί στη φιλοσοφία και τις τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος και της δυναμικής των ομάδων. Πρόκειται για μια πρόταση που συνδυάζει δραματοποίηση, εμψύχωση ομάδας και εκπαιδευτικό δράμα. Έχει ως κύριους στόχους την ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας και την παραγωγή λόγου και κριτικής σκέψης μέσα από το παιχνίδι και τους κανόνες του. Αυτή η εκπαιδευτική παρέμβαση υλοποιήθηκε με επιτυχία στην ΣΤ΄ τάξη του 4ου Δημοτικού Σχολείου Ερμούπολης Σύρου, τον Οκτώβριο του 2013, μία τάξη που παρουσίαζε έλλειψη πειθαρχίας και συνεργατικότητας. Η συγκεκριμένη τάξη εργάστηκε με ανάλογο τρόπο έξι (6) επιπλέον διδακτικά δίωρα. Η εφαρμογή είχε εξαιρετικά αποτελέσματα ως προς τη βελτίωση των σχέσεων της ομάδας, την επίτευξη της μεταξύ τους συνεργασίας και την ανάπτυξη των εκφραστικών τους μέσων.

Λέξεις - κλειδιά: βιωματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, δραματοποίηση, παραγωγή λόγου.

Εισαγωγή

Σύντομο θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με το εκπαιδευτικό δράμα

Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια μορφή θεατρικής τέχνης με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα. Την δεκαετία του ΄50, ο Peter Slade, Άγγλος θεατράνθρωπος και παιδαγωγός, εμπνεύστηκε από τις αρχές της προοδευτικής εκπαίδευσης, επινόησε το «παιδικό δράμα» στην προσπάθειά του να δώσει στο σχολικό θέατρο έναν καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τον Slade, το παιδικό δράμα έχει την αφετηρία του στο παιχνίδι. Διαφοροποιείται από το θέατρο, επειδή πρόκειται για μια αυθόρμητη δραστηριότητα του παιδιού. Εδώ όλοι οι συμμετέχοντες είναι συγχρόνως δρώντες ηθοποιοί και θεατές. (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007).

Στη συνέχεια, κατά τη δεκαετία του ΄70, παίρνει καινούριες κατευθύνσεις, λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες του Lev Vygotsky και του Jerome Bruner, οι οποίοι έδωσαν έμφαση στο ρόλο του δασκάλου και στο κοινωνικό πλαίσιο που συντελείται η μάθηση. Σημαντική η συμβολή της Dorothy Heathcote, η οποία έθεσε ως κύριο στόχο της, τη μάθηση με την έννοια της διαπραγμάτευσης και της κατασκευής νοήματος μιας πράξης. Στην πορεία, στη θεωρητική του διαδρομή και στην εκπαιδευτική και αισθητική του εξέλιξη έχουν συμβάλλει

πολλοί σημαντικοί φιλόσοφοι, παιδαγωγοί και δάσκαλοι του δράματος, ανάμεσα τους ο Lev Vigotsky,ο Jerome Bruner, ο Paulo Freire, ο kostantin Stanislavski, ο Bertol Brecht, ο Augusto Boal, ο Edward Bond. Το δράμα προωθεί το είδος μάθησης που βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στην καλλιέργεια του αισθήματος της κοινωνικής ευθύνης. (Αυδή, Χατζηγεωργίου, 2007).

Εισαγωγή στο παιδικό δράμα ως εργαλείο για την ανάπτυξη της συνοχής της ομάδας και την παραγωγή λόγου και κριτικής σκέψης.

Στο παιδικό δράμα οι συμμετέχοντες δημιουργούν μια ιστορία, την αφηγούνται με το δικό τους τρόπο, επιλέγουν το πώς θα την παρουσιάσουν, ποια στοιχεία θα τονίσουν, πώς θα αρχίσουν, πώς θα συνεχίσουν και πώς θα ολοκληρώσουν την αφήγηση. Εμπλέκονται βιωματικά και εστιάζουν σε ένα σημαντικό ζητούμενο σε οποιαδήποτε διήγηση προφορική ή γραπτή, πάνω στο οποίο αυτοσχεδιάζουν. Συχνά ζητάμε από τα παιδιά διευκρινίσεις του τύπου: «Βάλε μας στο θέμα, δεν καταλαβαίνουμε τι θέλεις να πεις, πότε έγινε αυτό; Πού έγινε; Ποιοι συμμετείχαν;» για να εντοπίσουν τα νοηματικά κενά της αφήγησής τους, που προηγουμένως δεν είχαν παρατηρήσει.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες υποδύονται ρόλους και αλληλεπιδρούν. Έχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τις μεταξύ τους σχέσεις, να αλλάξουν στάσεις και απόψεις και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες μέσω της επικοινωνιακής διάστασης και των αλληλεπιδράσεων. Έτσι, αναπτύσσεται η δυναμική της ομάδας. Σύμφωνα με τον Carl Rogers τα παιδιά βιώνουν ατομική και συλλογική εμπειρία. Εξελίσσονται τόσο σε προσωπική όσο και συλλογική διάσταση. (Αρχοντάκη Ζ., Φιλίππου Δ.(2003)

Επίσης, διερευνούν ένα θέμα, μια ιστορία και διαπραγματεύονται τα νοήματα των εννοιών που σχετίζονται με αυτή. Αντιμετωπίζουν τα διλήμματα ή τα προβλήματα των ηρώων και πρέπει να αποφασίσουν πώς θα διαπραγματευτούν τα ζητήματα που προκύπτουν. Δρουν και αναστοχάζονται τις πράξεις τους από απόσταση μέσα στην προστασία του ρόλου. Συνειδητοποιούν τη σχέση τους με το περιβάλλον, με τον άλλο, με την ομάδα και με την κοινωνία, μέσα από τη διαδικασία της θέασης και ανατροφοδότησης από την ομάδα. Φτιάχνουν διαλόγους, μιλούν ο ένας στον άλλο, επιχειρηματολογούν, διαπραγματεύονται ανάλογα με την ιστορία.

Μαθαίνουν παίζοντας! Αυτό από μόνο του- χωρίς καμία άλλη προσπάθεια- δημιουργεί στα παιδιά την επιθυμία για γνώση, δράση, παιχνίδι, δημιουργία, επικοινωνία. Τα παιδιά «ανοίγονται», εκφράζονται γνήσια, λειτουργώντας αυτόματα και αυθόρμητα.

Αναλυτική περιγραφή του προγράμματος - Ανάλυση των επιλογών του σχεδιασμού

Α΄ διδακτικό δίωρο

Τα παιχνίδια έχουν επιλεγεί και ειδικά προσαρμοστεί για τάξεις που ενδεχομένως να έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με αυτήν την εκπαιδευτική διαδικασία.

1.Κύκλος – Ολομέλεια- Γνωριμία – κανόνες

Αφιερώνουμε λίγο χρόνο για να γνωριστούμε με τα παιδιά, να τους εξηγήσουμε τι πρόκειται να κάνουμε και ποιοι είναι οι κανόνες του « παιχνιδιού».

2.Παιχνίδια εξοικείωσης και εμπιστοσύνης

α. «Περπατώντας στο χώρο»

Ξεκινάμε με ένα πολύ απλό κινητικό παιχνίδι, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να σηκωθούν από τα θρανία και να σχετιστούν μεταξύ τους.

Δίνονται οι παρακάτω οδηγίες σε ρυθμό, ο οποίος εξαρτάται από τη δυναμική της κάθε ομάδας.

Αρχικά οι οδηγίες αφορούν τον εαυτό και τον άλλο:
«Ας σηκωθούμε όλοι όρθιοι και ας αρχίσουμε να περπατάμε ελεύθερα στο χώρο».
«Περπατάμε στο χώρο χωρίς να ακουμπάμε – χτυπάμε – ενοχλούμε κανένα».
«Περπατάμε στο χώρο και χαιρετάμε, ακουμπώντας τον άλλο στον ώμο».
«Περπατάμε στο χώρο και χαιρετιόμαστε, ακουμπώντας μόνο τους αντίχειρές μας».
«Περπατάμε στο χώρο και χαιρετάμε, κλείνοντας το μάτι».

Υπάρχουν πολλές επιλογές οδηγιών ανάλογα με την ομάδα.

Στη συνέχεια οι οδηγίες μπορούν να δώσουν και πληροφορία του χώρου:
«Σαν να περπατάμε σε δάσος με χαμηλά κλαδιά».
«Σαν να περπατάμε σε ένα στενό δωμάτιο με τραπέζια».
«Ας περπατήσουμε ξανά με τον δικό μας τρόπο».

1η Παραλλαγή, (η οποία αρχίζει να μετατοπίζει την προσοχή του μαθητή από τον εαυτό του και τη σχέση με άλλο ένα άτομο, σε όλη την ομάδα. Τα άτομα διευρύνουν την επίγνωση τους εμπεριέχοντας στην οπτική τους το σύνολο της ομάδας και εισάγονται σε μια κατάσταση νέας ετοιμότητας και προσοχής.)

Οδηγία: Μόλις η/ο εμψυχώτρια/ής ακουμπήσει κρυφά κάποιον, αυτός –αλλά και η ομάδα μαζί του- θα πρέπει να σταματήσουν. Ερώτηση που ακολουθεί: «Για να δούμε πόσο γρήγορα θα καταλάβετε ότι κάποιος σταμάτησε;».

Αυτό επαναλαμβάνεται, παρατηρώντας τη συμπεριφορά της ομάδας. Υπάρχουν ομάδες που αργούν να σταματήσουν και ομάδες που σταματούν αμέσως.

2η Παραλλαγή, (η οποία αρχίζει να εισαγάγει την ομάδα στη δράση και θέαση) : Η μισή ομάδα εφαρμόζει την οδηγία, ενώ και η άλλη μισή την παρακολουθεί.

«Περπατάμε ξυπόλητοι επάνω: σε άμμο, σε καυτή άμμο, σε πάγο, σε λάσπη».

γ. "«Αυτοσχεδιασμός του ασανσέρ» με λόγο".

Αυτό το παιχνίδι αρχίζει να τους εισαγάγει στην παρατήρηση της σκηνικής δράσης (που συμβαίνει) σε συγκεκριμένο τόπο. Ο ορισμός της συνθήκης δημιουργεί δράση, σκέψεις, συναισθήματα και λόγο. Η σκέψη και το συναίσθημα αρχίζουν να παίρνουν λεκτική μορφή.

Οριοθετούμε, στο έδαφος με αυτοκόλλητη ταινία ένα μικρό, πολύ στενό ασανσέρ. Γύρω στα επτά (7) άτομα μπαίνουν στο ασανσέρ ένας –ένας και βγαίνουν στον όροφο που θέλει ο καθένας. (Να αναφερθεί ότι το κτήριο έχει 10 ορόφους).

Παρατηρούμε τον τρόπο που σχετίζονται οι μαθητές, τους διαλόγους που φτιάχνουν, ευκολίες ή δυσκολίες που συναντούν, κρατώντας πάντα σημειώσεις για ό,τι παρουσιάζει ενδιαφέρον.

3.Χωρισμός σε ομάδες

Ακολουθεί ο χωρισμός σε ομάδες, οι οποίες θα κληθούν αργότερα να δραματοποιήσουν. Η μέθοδος της κατανομής είναι απλή, γρήγορη και απόλυτα σεβαστή από τα παιδιά: με τυχαίο τράβηγμα ,από ένα κουτί που περιέχει τα ονόματά τους.

4. Σε Κύκλο – Ολομέλεια

Στη συνέχεια όλοι κάθονται στις καρέκλες τους, στον κύκλο, και κάνουμε την πρώτη μας συζήτηση, τον πρώτο μας συλλογικό σχολιασμό. Ενδεικτικές ερωτήσεις:
«Πώς σας φάνηκε η τάξη όταν περπατούσατε στο χώρο; Οι συμμαθητές σας;»
«Πώς ήταν στο παιχνίδι με το ασανσέρ; Ήταν στενά; Άβολα;»
«Θέλετε να μοιραστείτε κάποιες σκέψεις , εντυπώσεις, παρατηρήσεις από αυτά που κάναμε μέχρι τώρα;»

Ακολούθως, γράφουμε στον πίνακα τη λέξη θέατρο και τη λέξη δράμα. Εμπλέκουμε τα παιδιά σε συζήτηση. «Έχετε δει θέατρο;» Λένε τις εμπειρίες τους, τι έχουν δει, αν έχουν συμμετάσχει;
«Τι νομίζετε ότι είναι θέατρο;»
«Τι είναι δράμα; Τι είναι Δράση;
«Τι είναι διάλογος;»
«Τι είναι επιχειρήματα;»

Στον πίνακα έχει τοποθετηθεί ένα χαρτί του μέτρου, για την καταγραφή των απαντήσεων. Ζητούμενο δεν αποτελεί η αναζήτηση ορισμών. Ο στόχος είναι να προβληματιστούν τα παιδιά, να δώσουν πολλές και ενδιαφέρουσες απαντήσεις που θα τα προετοιμάσουν για τη δράση που θα ακολουθήσει.

Μετά από αυτή τη συζήτηση, τα προετοιμάζουμε για την ανάγνωση μίας ιστορίας, από την οποία θα δημιουργήσουν ένα μικρό θεατρικό, μια δραματοποίηση.

Αφήγηση της ιστορίας και συζήτηση- ανάλυση.

Το κείμενο είναι από το βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης, με τίτλο «Ταξιδεύοντας με ελέφαντα». Πρόκειται για ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Ιουλίου Βερν «Ο γύρος του κόσμου σε 80 μέρες».
«Ποιοι είναι οι ήρωες; – πού βρίσκονται;»
«Τι θέλουν να κάνουν; «
«Τι εμπόδια αντιμετωπίζουν;»
«Πώς τα καταφέρνουν;»

Στο συγκεκριμένο κείμενο το ταξίδι των ηρώων - Φιλέας Φογκ, Πασπαρτού - σταματά απότομα και δεν έχουν τρόπο να συνεχίσουν. Κάποια στιγμή βλέπουν έναν ελέφαντα που ανήκει σε ένα Ινδό και αποφασίζουν να τον χρησιμοποιήσουν ως μεταφορικό μέσο. Θέλουν να τον αγοράσουν, αλλά ο Ινδός δεν τον δίνει αρχικά. Αυτό είναι το σημείο της δραματικής έντασης, το οποίο αξιοποιούμε για να εισαγάγουμε τους μαθητές στην έννοια των επιχειρημάτων και της διαπραγμάτευσης.

Τα παιδιά στη δραματοποίηση που θα κάνουν, αφού δώσουν το πλαίσιο της δράσης, καλούνται να αναπτύξουν διαλόγους που να υπερασπίζονται τις επιθυμίες, τις σκέψεις και τις αποφάσεις των ηρώων που υποδύονται σε σχέση με αυτό το ζήτημα.

Β΄ διδακτικό δίωρο

5. Σε Κύκλο – Ολομέλεια

Δίνουμε οδηγίες για το τι πρέπει να προσέξουν για να γίνουν κατανοητοί στους «θεατές».
«Τι θα βοηθήσει να καταλάβουμε την ιστορία όταν την βλέπουμε;»

Στη θεατρική τους αφήγηση πρέπει να είναι σαφείς:
α. Οι ρόλοι (Ποιος είναι ποιος)
β. Ο τόπος (Πού συμβαίνει τι)
γ. Η δράση (Τι θέλουν να κάνουν)
δ. Η δραματική ένταση (ποιο είναι το πρόβλημα)
ε. Η λύση (Πώς το έλυσαν)
στ. Οι διάλογοί τους.

Οι παραπάνω βοηθητικές σημειώσεις γράφονται στον πίνακα ώστε να μπορούν να ανατρέχουν οι ομάδες, αν χρειαστεί. Παίζουν καθοριστικό ρόλο όχι μόνο για την υλοποίηση και δημιουργία του δρώμενου της συγκεκριμένης ομάδας αλλά και για την παρακολούθηση των δρώμενων των άλλων.

6. Σε Ομάδες

Οι μαθητές συνεργαζόμενοι προετοιμάζονται για την μικρή τους παράσταση. Η παρατήρησή τους, μέσα από τη διαδικασία της «μεταμόρφωσης», της συνδιαλλαγής, της ανάληψης πρωτοβουλιών, με κυρίαρχο το στοιχείο του αυθορμητισμού προστίθεται στις πιο ενδιαφέρουσες εμπειρίες της εκπαιδευτικής μου πορείας.

7. Η θέαση

Αφού ολοκληρωθεί ο σχεδιασμός, αρχίζει η προετοιμασία των παραστάσεων, ο αριθμός των οποίων βρίσκεται σε αντιστοιχία με τον αριθμό των ομάδων. Ακολουθεί η παρουσίαση της δουλειάς των ομάδων, σε τυχαία σειρά.

Οι υπόλοιπες ομάδες –σε ρόλο θεατών θεάτρου- παρακολουθούν με προσοχή έχοντας το πλαίσιο των βοηθητικών σημειώσεων στο μυαλό τους. («εμπεριέχονται με σαφήνεια τα στοιχεία που συζητήσαμε;»)

Δημιουργείται το κατάλληλο κλίμα, προτρέπουμε τις ομάδες-θεατές να καθίσουν άνετα, κλείνουν οι κουρτίνες και τα φώτα της τάξης, ρωτάμε την ομάδα-ηθοποιούς αν είναι όλοι έτοιμοι. Μόλις είναι έτοιμοι, η παράσταση ξεκινά. Ολοκληρώνεται με υπόκλιση των συντελεστών και θερμό χειροκρότημα από τους θεατές.

Παρατηρούμε «ευκολίες/ δυσκολίες» των μαθητών, τις οποίες σημειώνουμε. Οι παρατηρήσεις μας είναι σημαντικό υλικό για περαιτέρω σχεδιασμό παρεμβατικών δράσεων.

8. Σε Κύκλο –Ολομέλεια

Αφουγκραζόμαστε, παρακολουθώντας τα παιδιά: Μοιράζονται τα σχόλια, τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους μέσα από το διττό τους ρόλο –του θεατή και του πρωταγωνιστή-. Έχοντας απόλυτη εμπιστοσύνη στο ανεπτυγμένο κριτήριό τους, τούς δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος για να εκφραστούν. Πρόκειται για το σημείο αναφοράς της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας, αφού, μέσω της ανατροφοδότησης, επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση της συγκεκριμένης δράσης.

5η ώρα

9. Κλείσιμο

Κλείνοντας τα μάτια, δίνουμε το ανάλογο χρονικό περιθώριο για αναστοχασμό. Ενδεικτικές οδηγίες παρατίθενται: «Τα σημειώνουμε στο μυαλό μας. Τι μας έκανε εντύπωση; Τι θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μας; “ «Ας κλείσουμε» σε μια λέξη αυτό που ζήσαμε”.

Συμπεράσματα

Σχετικά με τη συνοχή της ομάδας

Η τάξη στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα είχε, όπως ειπώθηκε, προβλήματα πειθαρχίας και συνεργατικότητας, τα οποία είχε σταθεί αδύνατον να επιλυθούν μέσα από παραδοσιακές/δασκαλοκεντρικές μεθόδους προσέγγισης.
Αναλαμβάνοντας την τάξη στην αρχή της χρονιάς δεν ήξερα αν ένα τέτοιο πρόγραμμα θα μπορέσει να λειτουργήσει, όμως είχα αποφασίσει να προσπαθήσω. Ο προσεκτικά δομημένος σχεδιασμός, βοήθησε στην διαχείριση αστάθμητων εξωγενών μαθησιακών παραγόντων και μείωσε το άγχος κι την αβεβαιότητα για το αποτέλεσμα.

Γρήγορα φάνηκε η τροποποίηση συμπεριφοράς τους, σε όλη τη διάρκεια του παραμονής τους στο σχολείο, αφού η «δομημένη ελευθερία» τους αποκτούσε νόημα και αξία. Άλλαξε ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζονταν και σχετίζονταν. Ο τρόπος που «παίζανε» στο πρόγραμμα, ανάδυσε και ανέπτυξε αυθόρμητα και αυτόματα εσωτερικές διεργασίες που δεν είχαν συμβεί μέσα από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και επικοινωνίας στο σχολικό πλαίσιο. Άρχισαν να σέβονται και να εκτιμούν ο ένας τον άλλον γιατί έβλεπαν όμορφες, ενδιαφέρουσες και αστείες πλευρές τους που δεν είχαν φανταστεί. Σιγά σιγά άλλαζαν και σε σχέση με τον εαυτό τους και σε σχέση με την ομάδα.

Αναφορικά με τα παραπάνω, θα παραθέταμε και το παράδειγμα ενός συγκεκριμένου μαθητή, με ιδιάζουσα, δύσκολη, παγιωμένη συμπεριφορά, ο οποίος «σπάζοντας την ταμπέλα» που ο ίδιος είχε επιβάλει στον εαυτό του και στο σχολικό περίγυρο, άρχισε να ακολουθεί βελτιωτική πορεία , να ενδιαφέρεται, να συμμετέχει ενεργά και με ευγενικό τρόπο, να σκέφτεται τις πράξεις του και να τις διορθώνει, να αποτελεί κι αυτός δημιουργικό μέλος της ομάδας.

Άλλο ενδιαφέρον παράδειγμα είναι η περίπτωση ενός άλλου παιδιού, πολύ έξυπνου, ίσως του πιο έξυπνου, δημιουργικού και επιμελούς της τάξης, , το οποίο όμως είχε μεγάλη δυσκολία στην έκθεση, αναρωτιόταν συνέχεια «αν κάνει το σωστό» και δίσταζε να εκφραστεί μήπως και το κρίνουν άσχημα οι άλλοι. Έμοιαζε «να φορά μια πανοπλία» που το δυσκόλευε να κινηθεί και να εκφραστεί. Με αποδοχή και παρότρυνση και με τη δυναμική της υπόλοιπης ομάδας, άρχισε και αυτό να αλλάζει. Άρχισε να εμπιστεύεται και να αποδέχεται περισσότερο τον εαυτό του συνολικά.

Οι σημαντικές αλλαγές , που συντελούνταν τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο, εμπλούτιζαν το σύνολο, προωθώντας το εκπαιδευτικό έργο. Οι συναισθηματικά όμορφες, κοινές, νεοαποκτηθείσες εμπειρίες υπήρξαν καταλυτικές για τη συνοχή και τη δυναμική της ομάδας.

Σχετικά με την αφήγηση και την παραγωγή λόγου

Αρχικά υπήρχε δυσκολία στην αφήγηση της σειράς των γεγονότων, στην κατανόηση του αφηγηματικού χρόνου και του τρόπου παρουσίασης. Βέβαια αυτό το τελευταίο, ίσως η μεγαλύτερη δυσκολία, κατακτάται σταδιακά, βιωματικά. Διαπιστώθηκε ότι υπήρχε επαρκής κατανόηση της χρονολογικής σειράς, όμως με εμφανή αδυναμία μεταγνωστικής παρατήρησης (δεν μπορούσαν να διαχωρίσουν εσωτερικά την περιγραφή και, συνεπώς, να την αφηγηθούν με δραματοποίηση). Συγκεχυμένη ήταν και η εικόνα τους ως προς το χρόνο (πριν-τώρα-μετά όλα μαζί, όλα μια χρονική στιγμή). Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές διακατέχονταν από βιασύνη. Ως εκ τούτου, επιστρατεύτηκαν τεχνικές παρότρυνσης, αλλά και κάποιες ανεξάρτητες δράσεις, παιχνίδια και ερωτήσεις σχετικές με τους χρόνους.

Σχετικά με το περιεχόμενο του λόγου, οι ομάδες σε κάθε σχεδιασμό μιας δραματοποίησης αντιμετώπιζαν διλήμματα ή προβλήματα, έφτιαχναν διαλόγους για να εξελιχθεί η δράση, έπαιρναν αποφάσεις και έδιναν λύσεις. Οι διάλογοι στην αρχή ήταν περιορισμένης έκτασης και γλωσσικού πλούτου. Όμως, με ενθάρρυνση, αποδοχή και κυρίως έμφαση στην άνεση του χρόνου, οι ιστορίες τους αυξάνονταν σε λόγια και περιεχόμενο. Αυτά που οι μαθητές

σχεδίαζαν και διαπραγματεύονταν στις ομάδες τους, κατάφερναν και τα εξέφραζαν και στο σύνολο της ομάδας. (Ήταν συνεχείς οι παραινέσεις: «Ακούστε το φίλο σας- συμπρωταγωνιστή και περιμένετε τον», «Αφήστε μια παύση πριν μιλήσετε, μπορεί να θέλει να πει κάτι ακόμα και αφού τον ακούσετε, μιλήστε»).

Ενδεικτικά παραδείγματα ανεπτυγμένων διαλόγων παιδιών:

Φογκ: «Θα θέλαμε τον ελέφαντα, είναι για μας ο μόνος τρόπος να συνεχίσουμε το ταξίδι μας»

Ινδός: Λυπάμαι, αλλά έχω τον ελέφαντα από μωρό, είναι για μένα μέρος της οικογένειας μου»

Πασπαρτού: Καταλαβαίνουμε πόσο πολύτιμος είναι για σας, θέλουμε να βρούμε μια λύση που να είμαστε όλοι ευχαριστημένοι»

Σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των εκφραστικών μέσων των παιδιών διαδραμάτισε ο αναστοχασμός των πράξεών τους, μέσω της στοχευμένης θέασης των άλλων, αφού όλη η προσπάθειά τους δεν ήταν «απλώς μια δραματοποίηση». Όλοι ήταν ηθοποιοί και θεατές, έκριναν και κρίνονταν, βρίσκονταν από συναισθηματικά εμπλεκόμενοι να παίρνουν συναισθηματική απόσταση, να έχουν αποστασιοποίηση και να αναπτύσσουν κριτικό στοχασμό. Αυτή η διαδικασία και η συζήτηση που ακολουθούσε ήταν καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και τη βελτίωση των τρόπων επικοινωνίας και συνδιαλλαγής τους.

Οι συζητήσεις-ανατροφοδοτήσεις, που ακολουθούσαν μετά τα δρώμενα, βοηθούσαν τα παιδιά όχι μόνο να ανακαλύψουν το πώς τους βλέπουν οι άλλοι αλλά και την επίδραση/αποτέλεσμα που έχουν οι συγκεκριμένες συμπεριφορές ή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους στους άλλους. Να αναφέρουμε χαρακτηριστικά την περίπτωση ενός μαθητή, που είχε την τάση να εμπλέκεται σε δράσεις υπερβολής, θεωρώντας πως η εν λόγω συμπεριφορά θα ευχαριστούσε τους συμμαθητές του και θα τους έκανε να γελάσουν. Στη συζήτηση-ανατροφοδότηση κατόπιν, «αποκαλύφθηκε» από τους συμμαθητές του, ότι «ήταν υπερβολικός!» και ότι «Θα έπρεπε το αστείο να διαρκέσει λιγότερο χρόνο!». Το συγκεκριμένο άτομο συνειδητοποίησε τις αντιδράσεις που η συμπεριφορά του προκαλούσε στους θεατές: το γέλιο και την αίσθηση υπερβολής και αντιλήφθηκε ότι το γέλιο δεν ήταν απαραίτητα απόδειξη θαυμασμού προς την πράξη του , αλλά ενδεχομένως ένδειξη αδιαφορίας των άλλων ή απαξίωσής του. Αυτή η «παραδοχή-ανακάλυψη» έφερε νέες ισορροπίες στις αφηγήσεις και στη χρήση του κωμικού στοιχείου. Άρχισε να δημιουργεί μια αίσθηση μέτρου και ισορροπίας στις εκφραστικές δυνατότητες των ατόμων αλλά και της ομάδας.

Το παραπάνω πρόγραμμα παρέμβασης άλλαξε τη διαδικασία μάθησης, συνδυάζοντας το διασκεδαστικό παιχνίδι με την κατάκτηση ενός ή περισσότερων μαθησιακών και συμπεριφορικών στόχων. Έτσι, επήλθε σταδιακή ωρίμανση των παιδιών σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση. 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής. Αθήνα. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Αρχοντάκη Ζ.& Φιλίππου Δ.(2003) 205 βιωματικές ασκήσεις για εμψύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης. Αθήνα. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Bruner, J. (2004).Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή. Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Bruner, J. (1997).Πράξεις νοήματος. Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Γκόβας, Ν.(2002). Για ένα δημιουργικό θέατρο. Ασκήσεις, παιχνίδια, τεχνικές. Αθήνα, Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Hulson, Maggie (2006). Σημειώσεις για το εργαστήριο που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του ετήσιου σεμιναρίου με θέμα «Εκπαιδευτικό Δράμα: Βασικές αρχές, διαδικασία σχεδιασμού μαθημάτων και δυνατότητες», Πανελλήνιος Σύλλογος Εκπαιδευτικού Δράματος.

Μάρσαλ, Λ.(2003). Το σώμα μιλά. Αθήνα, Εκδόσεις ΚΟΑΝ.

Vygotsky, L.S. (2000) Νους στην κοινωνία. Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg.

Wetherell, Margaret (Ed) (2004). Ταυτότητες, ομάδες και κοινωνικά ζητήματα. Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πρόταση για ερευνητική εργασία σχετικά με το κτίριο με μηδενική ενεργειακή κατανάλωση. Αρχικό ερωτηματολόγιο

Αρτέμη Σταματία
Υποψήφια Διδάκτορας του τμήματος Φυσικής του ΑΠΘ
stamart84@gmail.com

Μαϊδου Ανθούλα
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υποψήφιος διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
anthoula.maidou@gmail.com

Πολάτογλου Χαρίτων
Αν. Καθηγητής του τμήματος Φυσικής του ΑΠΘ
hariton@auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά την ανακοίνωση των πρώτων αποτελεσμάτων των απαντήσεων ερωτηματολογίων που αφορούν την εφαρμογή εννοιών της θερμότητας και ιδιοτήτων της σε καθημερινά προβλήματα. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης πρότασης ερευνητικής εργασίας (project) με τίτλο "*Μαθαίνω για το σπίτι μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης*" που πραγματοποιούν σχολεία σε συνεργασία με την ομάδα e-science του τμήματος Φυσικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στόχος της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές είναι ο έλεγχος του βαθμού σύνδεσης των γνώσεων γύρω από θέματα Φυσικής που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο με την εφαρμογή τους στην καθημερινότητά τους. Η συλλογή των ερωτηματολογίων βρίσκεται σε εξέλιξη και στην παρούσα εργασία θα γίνει μία πρώτη αναφορά ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων ενός μέρους του δείγματος. Το δείγμα είναι κυρίως μαθητές της Α' Λυκείου.

Λέξεις - κλειδιά: ερωτηματολόγιο, αποτελέσματα, θερμότητα, κτίριο μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης, εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Εισαγωγή

Η αειφόρος ανάπτυξη είναι η μόνο ανάπτυξη που μπορεί να εξασφαλίσει την βιωσιμότητα των ανθρώπων, αλλά επίσης του περιβάλλοντος με τη χλωρίδα και την πανίδα (Lélé, 1991 ; Giddings, Hopwood, & O'Brien, 2002). Είναι μια δύσκολη διαδικασία γιατί απαιτεί δράσεις σε παγκόσμιο, εθνικό και τοπικό επίπεδο (Folke, et al., 2002, Hopwood, Mellor, & O'Brien, 2005). Πολλά από τα ζητήματα που εγείρονται και απαιτούν λύση δεν είναι ακόμα κατανοητά από την επιστήμη (Redclift, 2005).

Από την άλλη μεριά η εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης σε καθημερινά προβλήματα δεν είναι προφανής (Hawkins, & Pea, 1987; Wiser, & Amin, 2001), πολλές φορές αντιμετωπίζει εμπόδια από καθιερωμένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις. Υπάρχει για παράδειγμα η καθιερωμένη άποψη ότι οι παλαιοί πολιτισμοί είχαν σεβασμό στο περιβάλλον και ζούσαν σε συνθήκες αειφορίας. Αυτό απέχει πολύ από τα ιστορικά ευρήματα, όπου φαίνεται ότι η

ανάπτυξη πολλές φορές γινόταν εις βάρος του περιβάλλοντος. Όταν οι παρεμβάσεις ξεπερνούσαν ένα όριο ή όταν οι πάντα μεταβλητές κλιματικές συνθήκες σε μια διακύμανση χειροτέρευαν, όπως για παράδειγμα το ύψος της βροχόπτωσης, τότε επέρχονταν η καταστροφή.

Υπάρχει ανάγκη παράλληλα με την προσπάθεια των επιστημόνων να στηριχθεί και η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). (UNESCO, Education for Sustainable Development). Η ΕΑΑ έχει συνιστώσες όπως η κλιματική αλλαγή, η βιοποικιλότητα, κλπ. Τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ανήκουν τόσο στην τυπική όσο και στην άτυπη εκπαίδευση. Η διαδικασία ενσωμάτωσης της ΕΑΑ στην τυπική εκπαίδευση δεν είναι τόσο γρήγορη όσο θα περίμενε κανείς και προφανώς έχει μεγαλύτερη αδράνεια το σύστημα. Βέβαια στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα υπάρχει η Ερευνητική Εργασία και η Ειδική Θεματική Ενότητα που μπορεί να λειτουργήσει ως ΕΑΑ. Τα προβλήματα που ανακύπτουν είναι τεράστια λόγω των περιορισμών σε χρόνο, κινητικότητα και πόρους που διατίθενται στον λειτουργό της εκπαίδευσης για να κάνει μια τέτοια προσπάθεια, τις περισσότερες φορές μόνη της.

Η σύνδεση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί σε αρκετές περιπτώσεις να λειτουργήσει εποικοδομητικά (Teel, Debruin-Parecki, & Covington, 1998; Paris, Yambor, & Packard, 1998; Calabrese, 2006), αλλά σε κάθε περίπτωση πρέπει να υπάρχει ειδικός σχεδιασμός για την ενσωμάτωση των ΕΑΑ στην τυπική εκπαίδευση. Από την άλλη μεριά η άτυπη εκπαίδευση προσφέρει αρκετή ελευθερία και προσαρμοστικότητα, ώστε να ενθαρρύνεται σε μεγαλύτερο βαθμό η καινοτομία και να δοκιμαστούν δράσεις. Μπορούν να παραχθούν αξιόλογα αποτελέσματα και να δημιουργηθεί ένα σύνολο από καλές πρακτικές. Βασικό μειονέκτημα είναι η μικρή εμβέλεια τέτοιων προσπαθειών, η μικρή διάδοση των αποτελεσμάτων και η μη δημιουργία μιας σταθερής δομής.

Στην εργασία αυτή θα περιγράψουμε τον σχεδιασμό και τα πρώτα αποτελέσματα από μια προσπάθεια που γίνεται με πρωτοβουλία μιας ερευνητικής ομάδας από το Τμήμα Φυσικής του ΑΠΘ, ώστε να δοκιμαστούν τεχνικές και διδακτικά σύνολα για την ΕΑΑ. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, κάθε προσπάθεια δεν μπορεί να καλύψει παρά ένα μέρος της ΕΑΑ. Η δράση που σχεδιάσαμε έχει ως αφετηρία ένα πολύ σημαντικό χώρο για τους μαθητές, το σχολείο. Το σχολείο είναι ένας χώρος όπου οι μαθητές ζουν και δραστηριοποιούνται αρκετές ώρες, βρίσκονται με συνομήλικους και συχνά ανταλλάσουν απόψεις και σκέψεις. Αυτό που συνήθως λείπει είναι το πλαίσιο πάνω στο οποίο θα γίνει μια εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων, συζήτηση για πιθανές λύσεις και ανάπτυξη ικανοτήτων και εμπειριών που θα τους βοηθήσουν να λύσουν τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν όταν θα γίνουν ενήλικες.

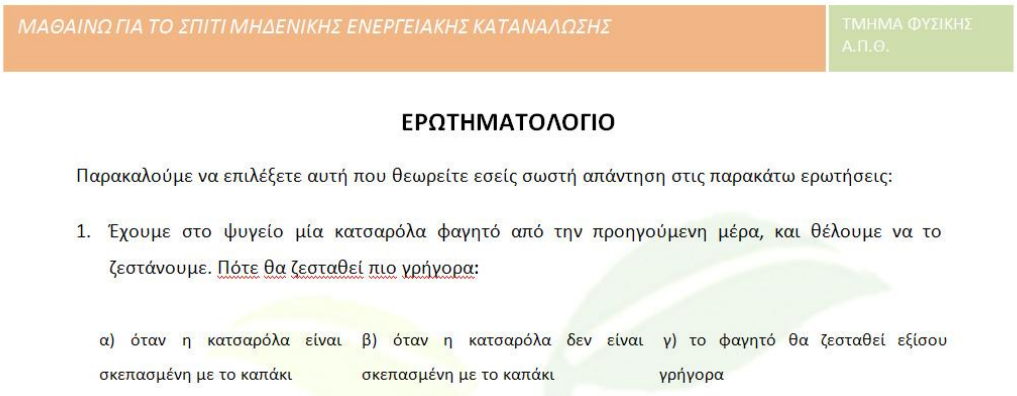
Σκοπός της προσπάθειας που ονομάζεται “Μαθαίνω για το σπίτι μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης” είναι να θέσει ένα τέτοιο πλαίσιο. Το πλαίσιο υλοποιείται στην πλατφόρμα του moodle, όπου έχουν συγκεντρωθεί τα εργαλεία που θα βοηθήσουν τους μαθητές στην εξερεύνηση της θερμικής συμπεριφοράς του σχολείου τους. Ο βασικός άξονας δράσης είναι η ερευνητική μέθοδος. Στην εργασία αυτή θα παρουσιάσουμε τα πρώτα αποτελέσματα των απαντήσεων των ερωτηματολογίων από μαθητές/τριες σχολείων που συμμετέχουν στο project. Το ερωτηματολόγιο αυτά αναφέρονται στις έννοιες που σχετίζονται με τη θερμότη-

τα σε καθημερινά προβλήματα και αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης πρότασης ερευνητικής εργασίας (project) με τίτλο *"Μαθαίνω για το σπίτι μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης"*. Υλοποιείται από σχολεία που δήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχουν σε συνεργασία με την ομάδα e-science του τμήματος Φυσικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στόχος της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές είναι ο έλεγχος του βαθμού σύνδεσης των γνώσεων γύρω από θέματα Φυσικής που διδάσκονται οι μαθητές στο σχολείο με την εφαρμογή τους στην καθημερινή τους ζωή. Η συλλογή των ερωτηματολογίων βρίσκεται σε εξέλιξη και στην εργασία αυτή θα γίνει μία πρώτη αναφορά των ποιοτικών και ποσοτικών αποτελεσμάτων ενός μέρους του δείγματος.

Μέθοδος

Απώτερος σκοπός της ομάδας e-science είναι η σύνδεση των γνώσεων των μαθητών γύρω από θέματα Φυσικής, που διδάσκονται στο σχολείο, με την καθημερινότητά τους. Έτσι λοιπόν μία έρευνα μέσω ερωτηματολογίων ελέγχου των δυνατοτήτων των μαθητών γύρω από τον παραπάνω σκοπό θεωρήθηκε αναγκαία. Ο έλεγχος πραγματοποιείται πάντα πριν ξεκινήσει το project. Το ερωτηματολόγιο με τίτλο "Ερωτηματολόγιο καθημερινότητας" αφορά ερωτήσεις - καταστάσεις που πολύ πιθανόν να έχουν αντιμετωπίσει οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή, αλλά ποτέ δεν μπήκαν στην διαδικασία να εξηγήσουν χρησιμοποιώντας τη Φυσική που γνωρίζουν.

Οι βασικές έννοιες Φυσικής που εμπλέκονται στο ερωτηματολόγιο είναι η θερμότητα, η διάχυση ή μεταφορά της ενέργειας υπό μορφή θερμότητας από ένα μέσο σε άλλο και αντίστροφα. Οι έννοιες αυτές εμπλέκονται με τρόπο βιωματικό, αφού καλούν τον μαθητή να απαντήσει ποια από τις επιλογές θα διάλεγε να κάνει ο ίδιος, δίνοντας την ευκαιρία στον μαθητή είτε να ανακαλέσει παρόμοιες καταστάσεις που έχει ζήσει, είτε να φανταστεί τι θα μπορούσε να κάνει ο ίδιος για να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Ενδεικτικά, υπάρχει ερώτηση που φαίνεται στην εικόνα 1.


ΜΑΘΑΙΝΩ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΗΔΕΝΙΚΗΣ ΕΝΕΡΓΕΙΑΚΗΣ ΚΑΤΑΝΑΛΩΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΦΥΣΙΚΗΣ Α.Π.Θ.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Παρακαλούμε να επιλέξετε αυτή που θεωρείτε εσείς σωστή απάντηση στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Έχουμε στο ψυγείο μία κατσαρόλα φαγητό από την προηγούμενη μέρα, και θέλουμε να το ζεστάνουμε. Πότε θα ζεσταθεί πιο γρήγορα:

α) όταν η κατσαρόλα είναι σκεπασμένη με το καπάκι

β) όταν η κατσαρόλα δεν είναι σκεπασμένη με το καπάκι

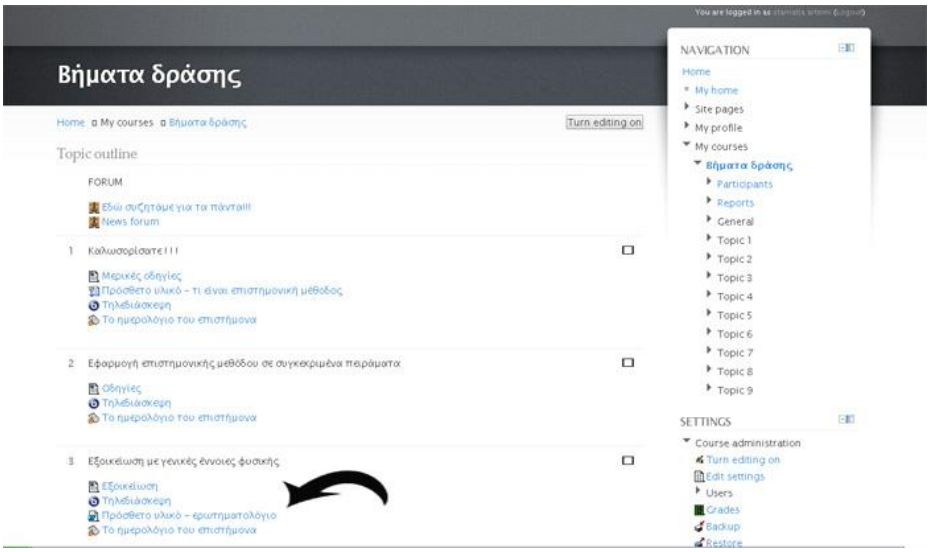
γ) το φαγητό θα ζεσταθεί εξίσου γρήγορα

Εικόνα 1 : στιγμιότυπο από το ερωτηματολόγιο.

Οι ερωτήσεις έχουν αναγωγικό χαρακτήρα, δηλαδή χρησιμοποιούνται έτσι ώστε σταδιακά και κατά τη διάρκεια του project να μπορέσουν οι μαθητές να αναγάγουν το φαινόμενο για παράδειγμα αποθήκευσης θερμότητας, από την ερώτηση που είδαν στο ερωτηματολόγιο (πχ σε πιο ποτήρι θα διατηρηθεί περισσότερη ώρα ζεστό το νερό: στο γυάλινο, πλαστικό, ή σε ποτήρι από φελιζόλ) σε μία κατάσταση που θα αντιμετωπίσουν για το παθητικό σπίτι

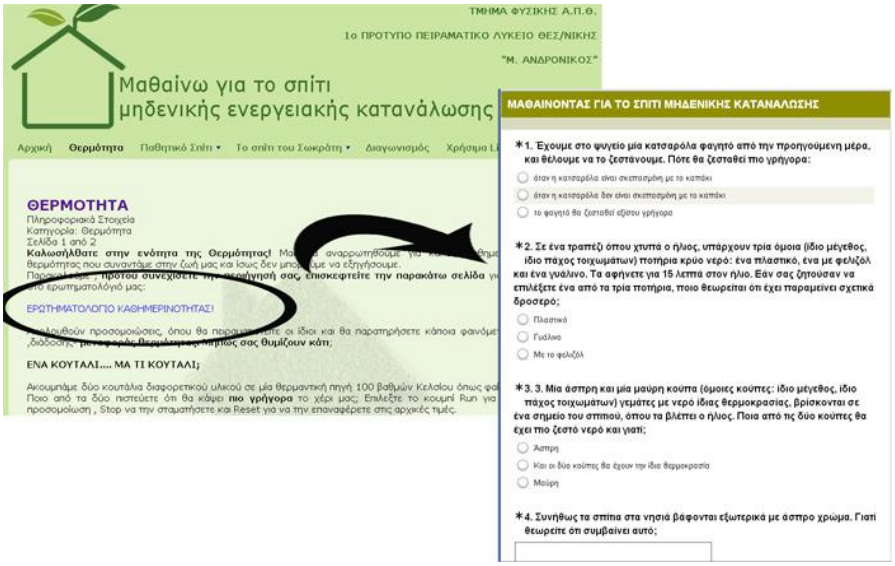
μηδενικής ενεργειακής κατανάλωσης (όπως με τι υλικό θα φτιάξουμε τη μακέτα μας, ώστε να διατηρηθεί η εσωτερική θερμοκρασία περισσότερο χρονικό διάστημα;)

Το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στην πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπου και φιλοξενείται το project σε ηλεκτρονικού τύπου έγγραφο (.doc), όπως φαίνεται στην εικόνα 2, που μπορεί να κατέβει, να συμπληρωθεί και να φορτωθεί ξανά στην πλατφόρμα ή να αποσταλεί με e-mail ή να αποσταλεί η έντυπη μορφή του ταχυδρομικά.



Εικόνα 2: στιγμιότυπο από την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης

Επίσης, είναι διαθέσιμο και στον ιστότοπο του Project (εικόνα 3) (http://e-science.web.auth.gr/zeroenergyhouse/), όπου οι μαθητές το συμπληρώνουν ακόμα και από τον προσωπικό τους υπολογιστή.



Εικόνα 3: στιγμιότυπο από τον ιστότοπου του project "Μαθαίνω για το σπίτι μηδενικής ε-νεργειακής κατανάλωσης".

Με τους παραπάνω τρόπους συλλογής των ερωτηματολογίων επιτυγχάνεται ο μέγιστος αριθμός συμμετοχής στην έρευνα αυτή, καθώς και η ποικιλομορφία στο δείγμα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δώδεκα (12) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και ανοικτού τύπου. Οργανώθηκε με τρόπο τέτοιο, ώστε να είναι δομημένες οι ερωτήσεις ανά θεματική ενότητα (διάχυση - μεταφορά και αποθήκευση). Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής επιδέχονται μόνο μία σωστή απάντηση, ενώ υπάρχει μία ελαστικότητα στις ανοικτού τύπου, αν και έχει από πριν αποφασιστεί ποιες είναι οι σωστές απαντήσεις. Ενδεικτικά, στην ερώτηση: "*Γιατί το χειμώνα στρώνουμε χαλιά;*", αποδεκτές είναι απαντήσεις τεκμηριωμένες, όπως: "*γιατί με αυτό το υλικό δεν κρυώνουν τα πόδια μας*" ή "*γιατί μένει περισσότερο η θερμότητα στο σπίτι*" ή "*δεν αφήνει να φύγει η ζέστη από τα κρύα πατώματα"* και δεν είναι αποδεκτές οι απαντήσεις: "*γιατί έτσι ζεσταίνεται το σπίτι*". Οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου ερευνώνται ποιοτικά, καθώς ελέγχεται ο τρόπος που εκφράζονται γύρω από το θέμα της θερμότητας και πόσο σύνθετες απαντήσεις μπορούν να δημιουργήσουν για να εξηγήσουν το φαινόμενο. Τα ερωτηματολόγια συλλέγονται, αξιολογούνται και συγκεντρώνονται τα ποσοτικά και ποιοτικά τους αποτελέσματα.

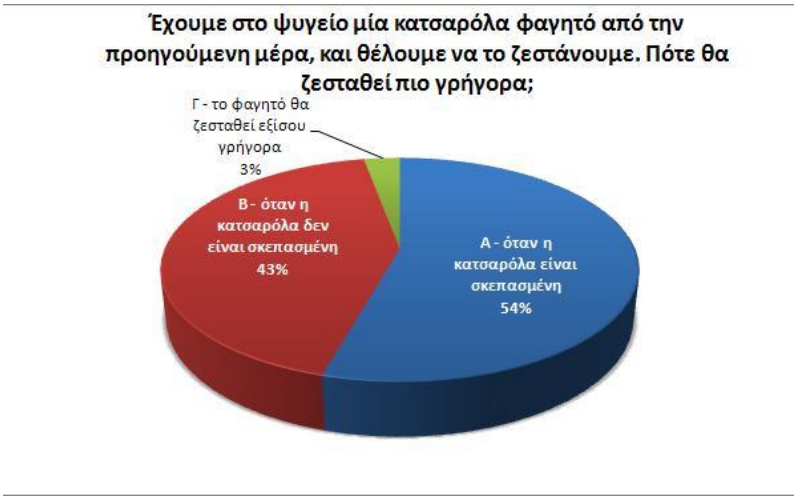
Αποτελέσματα

Η πρώτη συλλογή ερωτηματολογίων είχαν ως κύρια δεξαμενή μαθητές Λυκείου και κυρίως της πρώτης τάξης. Είναι 36 ερωτηματολόγια που προήλθαν από τον ιστότοπο και από συλλογή έντυπου υλικού. Η αποδελτίωσή τους έδειξε τα εξής αποτελέσματα:

Ερωτήσεις κλειστού τύπου:

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είχαν οι ερωτήσεις που αφορούσαν την αποθήκευση της θερμότητας, ή αλλιώς το βασικό ερώτημα, του πότε θα ζεσταθεί ή θα κρυώσει πιο γρήγορα ένα αντικείμενο. Πιο συγκεκριμένα:

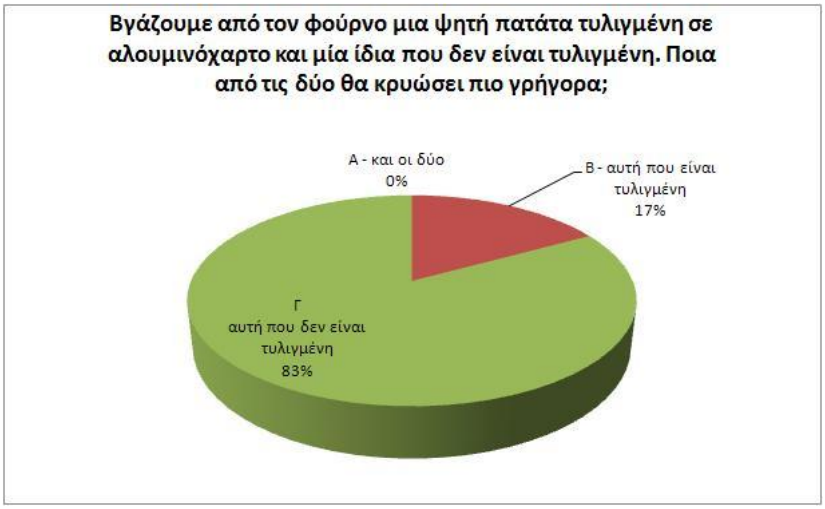
- Η ερώτηση *"Έχουμε στο ψυγείο μία κατσαρόλα φαγητό από την προηγούμενη μέρα, και θέλουμε να το ζεστάνουμε. Πότε θα ζεσταθεί πιο γρήγορα: α) όταν η κατσαρόλα είναι σκεπασμένη με το καπάκι, β) όταν δεν είναι σκεπασμένη , γ)το φαγητό θα ζεσταθεί εξίσου γρήγορα*", είχαμε την παρακάτω διασπορά απαντήσεων:



Εικόνα 4: αποτελέσματα ερώτησης

Παρατηρείται διχασμός στην απάντηση (εικόνα 4), χωρίς να είναι σίγουροι οι μαθητές για την διάκριση ή ακόμα και την εξήγηση του φαινομένου που συμβαίνει όταν ένα φαγητό ζεσταίνεται.

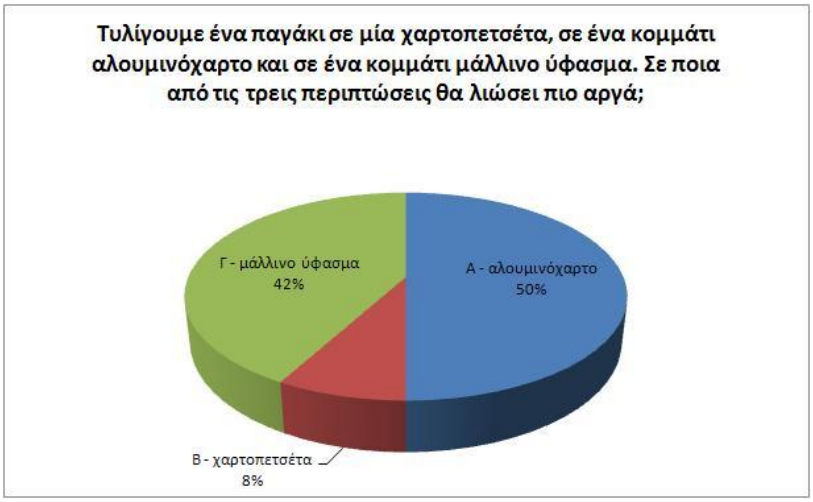
- Ακολουθεί η ερώτηση *"Βγάζουμε από τον φούρνο μια ψητή πατάτα τυλιγμένη σε αλουμινόχαρτο και μία ίδια που δεν είναι τυλιγμένη. Ποια από τις δύο θα κρυώσει πιο γρήγορα;"*. Τα αποτελέσματα φαίνονται στην εικόνα 5.



Εικόνα 5: Αποτελέσματα ερώτησης σχετικά με το πόσο γρήγορα κρυώνει μια τυλιγμένη με αλουμινόχαρτο πατάτα και μια που δεν είναι τυλιγμένη.

Παρατηρείται ξεκάθαρα ότι υπάρχει τάση προς την σωστή απάντηση, δίνοντας την εντύπωση ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον παράγοντα υλικό για την θερμική μόνωση ενός αντικειμένου.

- Όμως το πώς λειτουργεί θερμονωτικά ένα υλικό, ή ανάμεσα σε κάποια υλικά ποιο είναι αυτό που είναι περισσότερο θερμομονωτικό, δεν είναι ξεκάθαρο στους μαθητές και αυτό φάνηκε στην ερώτηση "*Τυλίγουμε ένα παγάκι σε μία χαρτοπετσέτα, σε ένα κομμάτι αλουμινόχαρτο και σε ένα κομμάτι μάλλινο ύφασμα. Σε ποια από τις τρεις περιπτώσεις* ***θα λιώσει πιο αργά;***". Οι απαντήσεις παρουσιάζονται στην εικόνα 6.



Εικόνα 6: Αποτελέσματα ερώτησης σχετικά με τι τύπου υλικό λειτουργεί θερμομονωτικά.

Αξίζει να παρατηρηθεί ότι ήταν η ερώτηση αμέσως μετά την ερώτηση που αναλύσαμε προηγουμένως, με το αλουμινόχαρτο και την πατάτα, δίνοντας την εντύπωση ότι οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται και αδυνατούν να εξηγήσουν το φαινόμενο της θερμομόνωσης, αν και γνωρίζουν τις έννοιες καλός ή κακός αγωγός θερμότητας.

Ερωτήσεις ανοικτού τύπου:

Στην ερωτήσεις όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν τον συλλογισμό τους, έχουν συλλεχθεί αρκετά ενδιαφέροντα στοιχεία. Γενικότερα υπήρχε δυσκολία στην έκφραση και στην ορθή χρήση εννοιών, καθώς επίσης και όσον αφορά το περιεχόμενο των απαντήσεων, υπήρξε μεγάλη δυσκολία στην εύρεση του αίτιου για το αποτέλεσμα που καλούνταν να σχολιάσουν. Ενδεικτικά στην ερώτηση *"Γιατί τον χειμώνα στρώνουμε χαλιά;"*, υπήρξε δυσκολία στην έκφραση και στην ορθή εξήγηση του φαινομένου. Σύμφωνα με τις οδηγίες που ακολουθήθηκαν στην αποδελτίωση των ερωτηματολογίων, και περιγράφηκαν στην ενότητα ΜΕΘΟΔΟΣ, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το 58% απάντησαν σωστά στην απάντηση, ενώ το 42% λάθος - δίνοντας έτσι την εντύπωση ενός διχασμένου δείγματος. Παρόμοια κατάσταση προέκυψε στην ερώτηση που φαίνεται στην εικόνα 7:



Εικόνα 7: Ερώτηση ανοικτού τύπου.

Στην περίπτωση αυτή μόνο το 38% απάντησε σωστά, όπου σωστές απαντήσεις θεωρούταν αυτές που γινόταν αναφορά στην αναλογία *"περισσότερες πτυχώσεις - μεγαλύτερη επιφάνεια που ζεσταίνεται - περισσότερος ζεστός αέρας κυκλοφορεί"*.

Προσθέτοντας στα παραπάνω, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν αρκετά έννοιες όπως *"θερμομονωτικά"*, *"φυλακίζεται αέρας"*, *"απορροφά θερμότητα"* και σε ερωτήσεις που αφορούσαν οικείες καταστάσεις που αφορούν τη θερμική συμπεριφορά ενός σπιτιού σε συνάρτηση με την χρηματική απόδοση (επιλογή μεταξύ μονών και διπλών τζαμιών στα παράθυρα για περισσότερη οικονομία) ήταν αρκετά ενημερωμένοι.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των πρώτων ερωτηματολογίων φαίνεται ότι οι μαθητές έχουν βιώματα από την καθημερινή του ζωή που συνδέονται με θέματα μεταφοράς ενέργειας υπό μορφή θερμότητας, θερμομόνωση και θερμική συμπεριφορά καθημερινών υλικών. Φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύονται να διατυπωθούν σωστά όταν προσπαθούν να περιγράψουν

φαινόμενα που σχετίζονται με τα θέματα που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αν και οι μαθητές/τριες είναι εξοικειωμένοι/ες σε ικανοποιητικό βαθμό με θέματα από την καθημερινή τους ζωή, δυσκολεύονται να κάνουν την αναγωγή σε θέματα που σχετίζονται με την θερμική συμπεριφορά των κτιρίων. Θεωρούμε ότι με το Project που έχουμε οργανώσει θα έχουν τόσο τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με την επιστημονική μέθοδο, όσο και να εντρυφήσουν σε θέματα θερμικής συμπεριφοράς των κτιρίων, να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν φαινόμενα που σχετίζονται με τον προσανατολισμό του κτιρίου, το κλίμα και το μικροκλίμα της περιοχής και έννοιες που σχετίζονται με τη θερμομόνωση, τη θερμική συμπεριφορά και την επιλογή των υλικών.

Βιβλιογραφία

Calabrese, R.L. (2006). Building social capital through the use of an appreciative inquiry theoretical perspective in a school and university partnership. International Journal of Educational Management, 20(3), 173-182.

Folke, C., Carpenter, S., Elmqvist, T., Gunderson, L., Holling, C.S., & Walker, B. (2002). Resilience and Sustainable Development: Building Adaptive Capacity in a World of Transformations. AMBIO: A Journal of the Human Environment 31(5):437-440.

Giddings, B., Hopwood, B. and O'Brien, G. (2002), Environment, economy and society: fitting them together into sustainable development. Sust. Dev., 10: 187–196. doi: 10.1002/sd.199.

Hawkins, J. and Pea, R. D. (1987), Tools for bridging the cultures of everyday and scientific thinking. J. Res. Sci. Teach., 24: 291–307. doi: 10.1002/tea.3660240404

Hopwood, B., Mellor, M. and O'Brien, G. (2005), Sustainable development: mapping different approaches. Sustainable Development, 13(1): 38–52. doi: 10.1002/sd.244.

Lélé, S.M. (1991). Sustainable development: A critical review. World Development, 19(6): 607–621.

Paris, S.G., Yambor, K.M., & Packard B.W. (1998). Hands-On Biology: A Museum-School- University Partnership for Enhancing Students' Interest and Learning in Science. The Elementary School Journal, 98(3), 267-288.

Redclift, M. (2005), Sustainable development (1987–2005): an oxymoron comes of age. Sust. Dev., 13: 212–227. doi: 10.1002/sd.281.

Teel, K.M., Debruin-Parecki, A., & Covington, M.V. (1998). Teaching Strategies that honor and motivate inner-city African-American students: A school/university collaboration. Teaching and Teacher Education, 14(5), 479-495.

UNESCO, Education for sustainable development, retrieved from http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/, on 25.02.2014.

Wiser, M., Amin, T. (2001). “Is heat hot?” Inducing conceptual change by integrating everyday and scientific perspectives on thermal phenomena. Learning and Instruction, 11(4–5): 331–355.

Συνεργατική διδασκαλία ως παράδειγμα καλής διδακτικής πρακτικής

Γιαννακοπούλου Ελένη
Καθηγήτρια Σύμβουλος ΕΑΠ
egian@tutors.eap.gr

Παπαγεωργίου Ευγενία
Φιλόλογος- Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων, MEd
evpapage@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζονται έννοιες, παραδοχές και όροι σχεδιασμού της συνεργατικής διδασκαλίας ως καλής διδακτικής πρακτικής και εκτίθενται αποτελέσματα από την οργάνωση και την εφαρμογή της διδακτικής αυτής πρακτικής σε ένα βιωματικό εργαστήριο. Οι δύο ερευνήτριες λειτουργώντας ως ομάδα, σχεδίασαν και υλοποίησαν από κοινού μία διδασκαλία και στη συνέχεια επιδίωξαν να μεταφέρουν αυτή την τεχνική σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο βιωματικό εργαστήριο. Από την αξιολόγηση του εργαστηρίου αυτού διαπιστώθηκε, ότι αναπτύχθηκαν σχέσεις έντονης αλληλεπίδρασης και αναστοχαστικής διάθεσης μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευομένων. Παράλληλα, η διάθεση υποστήριξης και ισότιμης συμμετοχής διαμόρφωσε συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες εκδηλώθηκαν μέσα από την συνεργασία και το διάλογο. Τα οφέλη και οι δυνατότητες της συνεργατικής διδασκαλίας αποτιμήθηκαν από τους συμμετέχοντες θετικά, ενώ αποδόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην ευελιξία της εκπαιδευτικής εμπειρίας και στη χαλαρωτική και ευδόκιμη ατμόσφαιρα, στοιχεία που διευκολύνουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης στους εκπαιδευόμενους, καθώς η διδασκαλία και η μάθηση εμφανίστηκαν ως άρρηκτα συνδεδεμένες πρακτικές.

Λέξεις – Κλειδιά: συνεργατική διδασκαλία, μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων

Η έννοια και η δομή μιας συνεργατικής διδασκαλίας

Η διδακτική πρακτική κατά την οποία δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτές λειτουργούν ως ομάδα, σχεδιάζοντας, υλοποιώντας και αξιολογώντας από κοινού εκπαιδευτικές δραστηριότητες απευθυνόμενες στην ίδια ομάδα εκπαιδευομένων εμφανίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία με μια σειρά από όρους όπως ομαδική διδασκαλία (Team Teaching), συνδιδασκαλία (co-teaching), ή συνεργατική διδασκαλία (collaborative teaching) (Γιαννακοπούλου & Χασάπης, 2012).

Σύμφωνα με τον Davis (όπ. αναφ. στο Partridge & Hallam 2005) δεν είναι απλό να ορίσει κανείς την έννοια της συνεργατικής διδασκαλία. Ο ίδιος (όπ. αναφ. στο Eisen & Tisdell 2000) αναφέρει ότι η συνεργατική διδασκαλία έχει να κάνει με τη συμφωνία δύο ή περισσότερων εκπαιδευτών να συνεργαστούν σε βαθμό που θα συμφωνήσουν προκειμένου να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν ένα μάθημα. Επιπλέον, υπογραμμίζει τη δυσκολία του να ορίσει κανείς τι πραγματικά αποτελεί την «ομάδα» μέρος της συνεργατικής διδασκαλίας και υποστηρίζει ότι η συνεργασία των μελών της διδακτικής ομάδας διαβαθμίζεται κατά μήκος ενός συνεχούς (continuum). Στο ένα άκρο του συνεχούς τοποθετούνται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που σχεδιάζονται από μια ομάδα εκπαιδευτών και στη συνέχεια τμήματα των μαθημάτων παραδίδονται σειριακά, διαδοχικά από μεμονωμένα μέλη της διδακτικής ομάδας. Στο άλλο άκρο του συνεχούς τοποθετούνται τα μαθήματα που και σχεδιάζονται και υλοποιούνται από το σύνολο της διδακτικής ομάδας, η οποία συνεργάζεται πολύ στενά. Οι

McDaniel και Colarulli (1997) παρουσιάζουν το συνεχές (continuum) συνεργασίας της ομάδας των εκπαιδευτών υπό τη μορφή τεσσάρων διαστάσεων, που αντανακλούν τα ουσιαστικά στοιχεία συνεργασίας και του δυναμικού που αυτή φέρει όσον αφορά στη μάθηση των εκπαιδευομένων: α) το βαθμό ολοκλήρωσης των ιδεών, των προοπτικών και των γνώσεων που ενισχύουν τη μάθηση και τη διδασκαλία, β) το βαθμό διαδραστικότητας μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, γ) το βαθμό ενεργητικής μάθησης και το βαθμό δέσμευσης των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία και δ) το βαθμό αυτονομίας ή αλληλεξάρτησης του εκπαιδευτικού πλαισίου στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Οι Watkins και Caffarella (όπ. αναφ. στο Partridge & Hallam 2005) παρουσιάζουν τέσσερα μοντέλα ομαδικής διδασκαλίας που βασίζονται στις παραλλαγές των τρόπων συν-εργασίας της ομάδας των εκπαιδευτών: παράλληλη διδασκαλία, σειριακή/διαδοχική διδασκαλία, συν-διδασκαλία και συν-διευκόλυνση. Παράλληλα, οι Eisen και Tisdell (2000) υποστηρίζουν ότι η προοπτική της ομαδικής διδασκαλίας που προτείνεται από τον Davis (όπ.αναφ. στο Eisen & Tisdell 2000) και τους McDaniel και Colarulli (1997), ως συλλογικής δηλαδή δραστηριότητας συνεργατικής αλλά ωστόσο με μεταβλητό βαθμό συνεργασίας είναι έγκυρη, αλλά ατελής. Θεωρούν, δηλαδή ότι η προοπτική που αποδίδεται στην ομαδική διδασκαλία εστιάζει ιδιαίτερα στον έλεγχο των εκπαιδευτών και αποτυγχάνει να εστιάσει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευομένων θολώνοντας έτσι την ουσιαστική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διδασκαλία και στη μάθηση. Επίσης, υπογραμμίζουν την πεποίθησή τους ότι διδασκαλία και μάθηση είναι έννοιες άρρηκτα συνδεδεμένες, καθώς και ότι θεμελιώδης αρχή σε κάθε διαδικασία διδακτικής συνεργατικής δραστηριότητας είναι η υποστήριξη και ενίσχυση αυτής της σύνδεσης. Ως εκ τούτου, οι Eisen και Tisdell (ο.π) προτείνουν τις συνεργατικές διδακτικές δράσεις ως κινήσεις που έχουν τη δυνατότητα να δημιουργούν πρακτικές και περιβάλλοντα όπου εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρώντας οδηγούνται στη γνώση. Μέσα σε τέτοια πλαίσια οι εκπαιδευτές δεν λειτουργούν ως μεταδότες γνώσεων, αλλά ως συνεργατικοί μανθάνοντες. Από την οπτική αυτή, η πρακτική του μοιράσματος και της συνεργασίας μεταξύ των συν-εκπαιδευτών ανοίγει το δρόμο για να μοιραστούν οι εκπαιδευτές τον έλεγχο της μάθησης με τους εκπαιδευόμενους. Έτσι, επαναπροσδιορίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση χαρακτηρίζοντάς τις ως μια αμφίδρομη διαδικασία στην οποία οι εκπαιδευόμενοι διδάσκουν και οι εκπαιδευτές διδάσκονται, μαθαίνουν (ό.π.).

Σε μια από τις ελάχιστες συναφείς έρευνες-δράσης, που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, (Γιαννακοπούλου & Χασάπης, 2012), οι εκπαιδευτές-ερευνητές περιγράφουν την οργάνωση και υλοποίηση μιας συνεργατικής διδασκαλίας σε μια δραστηριότητα εκπαίδευσης ενηλίκων ως εξής. Η διδασκαλία, ως περιεχόμενο και δραστηριότητα σχεδιάστηκε σε όλες σχεδόν τις λεπτομέρειες τους και παράλληλα προδιαγράφηκαν τα ενδεχόμενα προβλήματα και οι τρόποι αντιμετώπισης τους από τους εκπαιδευτές-ερευνητές. Κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας, σε κάθε θεματική ενότητα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτών παρουσίαζε το θεωρητικό μέρος και ο άλλος συμπλήρωνε, σχολίαζε ή έθετε ερωτήματα, ενώ στις εφαρμογές και στις ασκήσεις που ακολουθούσαν ο ένας εκ των δύο εκπαιδευτών είχε το ρόλο του συντονιστή/καθοδηγητή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ο άλλος λειτουργούσε υποστηρικτικά στους εκπαιδευόμενους. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται (ο.π. 24-25) «στην κατανομή των υπευθυνοτήτων μεταξύ των δύο εκ-

παιδευτών κυριάρχησε το κριτήριο της κατά θέμα ερευνητικής και διδακτικής εμπειρίας τους, ενώ και οι δύο εκπαιδευτές συμμετείχαν στις εργασίες του σεμιναρίου σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής τους». Η εμπειρία της συνεργατικής αυτής διδασκαλίας αξιολογήθηκε θετικά από τους εκπαιδευόμενους, οι όποιοι υπογράμμισαν ως βασικό στοιχείο της επιτυχίας ή αποτυχίας μιας τέτοιου τύπου διδασκαλίας τις σχέσεις των εκπαιδευτών μεταξύ τους. Βασική διαπίστωση αυτής της έρευνας-δράση είναι ότι δομικό στοιχείο μιας συνεργατικής διδασκαλίας είναι ο διαλογικός χαρακτήρας της, ο οποίος μέσα στο πλαίσιο της συνομιλίας των εκπαιδευτών μεταξύ τους δίνει παράλληλα στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα συμμετοχής στην εκάστοτε συζήτηση, είτε με ερωτήσεις είτε με σχόλια.

Από την παραπάνω επισκόπηση προκύπτουν οι ακόλουθες διαπιστώσεις: α) μια συνεργατική διδασκαλία περιλαμβάνει δύο ή περισσότερους εκπαιδευτές που λειτουργούν μέσα σε ένα περιβάλλον διδασκαλίας και ταυτόχρονα μάθησης, β) είναι δυνατό να ποικίλει κατά μήκος ενός συνεχούς (continuum) συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτών, γ) συμβάλλει στη συγκρότηση μιας κοινότητας μάθησης διαμορφώνοντας τόσο τις πρακτικές της διδασκαλίας όσο και το πλαίσιο της μάθησης και δ) μπορεί να είναι αποτελεσματική σε δραστηριότητες μάθησης τόσο ενηλίκων όσο και ανηλίκων εκπαιδευόμενων.

Η εφαρμογή συνεργατικής διδασκαλίας σε ένα σεμινάριο εκπαίδευσης ενηλίκων

Η μέθοδος της συνεργατικής διδασκαλίας, η οποία αναπτύχθηκε και περιγράφηκε από τους Γιαννακοπούλου & Χασάπης (2012), αξιοποιήθηκε σε σεμινάριο με αντικείμενο την ίδια τη μέθοδο της συνεργατικής διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, διάρκειας 4 ωρών, που οργανώθηκε στο πλαίσιο δραστηριοτήτων της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων και υλοποιήθηκε στην Αθήνα στις 4 Νοεμβρίου 2012.

Είκοσι τέσσαρες (24) εκπαιδευτές ενηλίκων παρακολούθησαν μια διδακτική παρέμβαση βασισμένη στη συνεργατική διδασκαλία με περιεχόμενο την αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου, όπως παρουσιάζεται και σχολιάζεται σε συναφείς εμπειρικές έρευνες στη διεθνή, κυρίως, βιβλιογραφία, διαρθρωμένη σε διαδοχικές φάσεις.

Σε μια πρώτη φάση, οι ομάδα των εκπαιδευομένων χωρίστηκε σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων με τυχαίο τρόπο και έχοντας στη διάθεση τους διδακτικό υλικό το οποίο αναφέρεται στα χαρακτηριστικά και στους ρόλους του εκπαιδευτή ενηλίκων (η επιλογή του περιεχομένου του υλικού έγινε με κριτήριο να είναι γνωστό σε όλους τους εκπαιδευόμενους και κατάλληλο για τα διαθέσιμα χρονικά περιθώρια), κλήθηκαν να μελετήσουν, να προετοιμάσουν και να σχεδιάσουν μια διδακτική μικρο-δραστηριότητα διάρκειας 15 λεπτών, που θα αξιοποιεί την τεχνική της συνεργατικής διδασκαλίας. Σε μια επόμενη φάση, τα μέλη της κάθε ομάδας παρουσίασαν τη διδακτική τους μικρο-δραστηριότητα, ενώ τα μέλη των άλλων, λειτουργούσαν άλλοτε σε ρόλο εκπαιδευόμενων και άλλοτε σε ρόλο παρατηρητών. Τα μέλη των ομάδων που λειτουργούσαν ως παρατηρητές συμπλήρωναν έντυπο που περιελάμβανε παρατηρήσεις που αφορούσαν στην ισότιμη συνεργασία μεταξύ των μελών της διδακτικής ομάδας, στην ύπαρξη διαλόγου ως συστατικού στοιχείου της διδασκαλίας, την έλλειψη ανταγωνισμού, στην υποστήριξη του ενός στις δραστηριότητες του άλλου, στη συμφωνία τους όσον αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης, στην αποφυγή εκδηλώσεων θυμού ή δυσαρέ-

σκειας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και στην εκδήλωση θετικών συναισθημάτων ή τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος.

Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης της διδακτικής μικρο-δραστηριότητας όλων των ομάδων όλοι οι συμμετέχοντες κατέγραψαν τις αυθόρμητες σκέψεις τους για το πώς βίωσαν την εμπειρία τους να διδάσκουν συνεργατικά και τις απόψεις τους για την ίδια την τεχνική. Τα σχόλια και δηλώσεις τους αναλύθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε τρεις γενικούς θεματικούς άξονες που αφορούν: α) στο σχεδιασμό της συνεργατικής διδασκαλίας, β) στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών της διδακτικής ομάδας και μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και γ) στα συναισθήματα των εκπαιδευτών που αναδύθηκαν χρησιμοποιώντας τη συνεργατική διδασκαλία.

α) Σχεδιασμός και προετοιμασία της συνεργατικής διδασκαλίας

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο σχεδιασμό της συνεργατικής διδασκαλίας οι εκπαιδευτές εκφράζουν το προβληματισμό τους για τις γνώσεις, τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις να υλοποιηθεί ο σχεδιασμός. Οι δηλώσεις τους είναι χαρακτηριστικές:

> *«Άλλο σχεδιάσαμε κι άλλο βγήκε στην αίθουσα», «δεν ακολουθήθηκε ο σχεδιασμός», «παρά το ότι βγήκαμε εκτός σχεδίου….», «αισθάνθηκα ότι προχώρησα πιο πολύ απ' ότι είχαμε πει, αλλά δεν είχε κατανοηθεί απ' όλους το ίδιο….», «χρειαζόμασταν καλύτερη προετοιμασία», «χρειάζεται περισσότερος χρόνος στην προετοιμασία»*.

Τα σχόλια των συμμετεχόντων έρχονται προς επίρρωση αποτελεσμάτων ερευνών πάνω στη συνεργατική διδασκαλία που καταδεικνύουν την αναγκαιότητα ενός καλού σχεδιασμού, που απαιτεί χρόνο, προκειμένου η συνεργατική διδασκαλία να αποβεί ωφέλιμη τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές (Al-Saaideh, 2010; Graziano & Navarette, 2012; Jones & Harris, 2012; Lester & Evans, 2009; Little & Hoel, 2011; Shapiro & Dempsey, 2008; Shibley, 2006; Zapf, Jerome & Williams, 2011). Μάλιστα, η αναγκαιότητα διάθεσης αρκετού χρόνου για τη δημιουργία ενός λειτουργικού σχεδιασμού της εκπαιδευτικής εμπειρίας όσο και η ανάγκη αφιέρωσης ικανού χρόνου στην υλοποίησή της καταγράφεται από τους ερευνητές στις προκλήσεις της συνεργατικής διδασκαλίας, καθώς δίνει ευκαιρίες για αναστοχασμό (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2008; Jones & Harris, 2012; Harris & Harvey, 2000; Nor, Jin, Ibrahim, Tong, Ling & Tarmizi, 2012). Ο αναστοχασμός που πραγματώνεται κατά τη διάρκεια μιας πράξης, μιας δράσης (reflection-in-action), καθώς και ο αναστοχασμός για την πράξη μας, για τη δράση μας (reflection on action) που λαμβάνει χώρα κατά το στάδιο του σχεδιασμού και της αξιολόγησής της είναι σύμφωνα με το Schön (1983) ένας τρόπος δόμησης της νέας γνώσης. Αυτή η νέα γνώση οικοδομείται μέσα από το σχολιασμό της εμπειρίας, μέσα από την κατασκευή ενός νέου τρόπου κατανόησής της, μέσα από τον πειραματισμό για τη δημιουργία μιας νέας οπτικής και μέσα από την περαιτέρω επεξεργασία αυτής της νέας προσέγγισης. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο εκπαιδευτής που συμμετείχε σε συνεργατική διδασκαλία στο υλοποιούμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα καταγράφει μετά τη λήξη της στον αναστοχασμό του: «*ανατροφοδότηση συνεργασίας*». Η ανατροφοδότηση καταγράφεται ως σημαντικό στοιχείο στη συνεργατική μάθηση που διευκολύνει και συμβάλλει στον αναστοχασμό και από τους Andersson & Bendix (2006).

β) Σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών της διδακτικής ομάδας και μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων

Ο δεύτερος άξονας δηλώσεων εστιάζεται σε σχόλια που σχετίζονται με την διαπραγμάτευση για να επιλυθούν προβλήματα συνεννόησης, διάλογο για να ρυθμιστούν διαφωνίες, αμοιβαίες υποχωρήσεις για ισότιμη συμμετοχή, αυτοέλεγχο στην υποστήριξη των δυνατοτήτων ή στην κάλυψη των αδυναμιών του άλλου. Όπως, άλλωστε, αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία οι εκπαιδευτές που διδάσκουν συνεργατικά αλληλεπιδρούν, παρατηρούν ο ένας τον άλλο, αμφισβητούνται μεταξύ τους και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Zapf, Jerome & Williams, 2011). Επιπλέον, η συνεργατική διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία που βοηθά τους εκπαιδευτές να ελέγχουν την καλά ριζωμένη τάση να διολισθαίνουν στον τραπεζικό τρόπο διδασκαλίας με το μαθητή να έχει το ρόλο παθητικού δέκτη (Robinson & Shaible, όπ. αναφ. σε Partrige & Hallam, 2005). Επιπρόσθετα, αποτελεί ένα τρόπο που βοηθά να ξεπεραστεί η αίσθηση μοναξιάς που συχνά αναφέρεται από τους εκπαιδευτές (Andersson & Bendix, 2006).

Πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντα εύκολη ούτε εφικτή και είναι δυνατό να ανακύψουν ζητήματα που σχετίζονται με την αδυναμία δημιουργίας συνθηκών ουσιαστικής συνεργασίας αλλά και την απουσία συνοχής της διδακτικής ομάδας. Οι εκπαιδευτές που δίδαξαν συνεργατικά στο πρόγραμμα που αναφερόμαστε αναφέρουν χαρακτηριστικά και τις επιφυλάξεις αλλά και τις θετικές αντιδράσεις τους για τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους:

> *«…Η Ψ. ανέλαβε πλήρως το ρόλο του εκπαιδευτή στη συνεργατική ομάδα», «…έλειπε η αλληλεπίδραση των παρουσιαστών…», «…αισθάνθηκα ότι μπορεί τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να μην αισθάνθηκαν ότι έχουν λίγο χρόνο για το δικό τους κομμάτι..»*.

> «*..ένιωσα όμορφα που….. ήρθαμε αρκετά κοντά άγνωστοι άνθρωποι», «νιώσαμε ασφάλεια μέσα σε αυτή την ομάδα», «είχαμε άνεση», «πρέπει να γνωρίζουμε καλά τον άλλο», «διάθεση στήριξης του συνεκπαιδευτή», «εξελισσόμενη η πορεία της συνεργασίας», «ισορροπία που οδήγησε σε αποβολή άγχους», «συνεργασία χωρίς προηγούμενη συνύπαρξη», «είναι πολύ σημαντική η βοήθεια μεταξύ των εκπαιδευτών»*.

Αυτή η όψη της απώλειας του ελέγχου που αναδεικνύεται και από τις παραπάνω αναφορές είναι σημαντικό να διαπιστώνεται, να αναγνωρίζεται και να τυγχάνει ιδιαίτερης προσοχής από τα μέλη της ομάδας σύμφωνα με τους Burden, Heldal & Adawi (2012) και Zapf, Jerome & Williams (2011), ακριβώς επειδή η έννοια της αλληλεπίδρασης είναι σημαντική στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας. Στην ίδια λογική οι Shapiro & Dempsey (2008) προτείνουν οι ρόλοι των εκπαιδευτών στη συνεργατική διδασκαλία (π.χ. παρατηρητής, συντονιστής) να καθίστανται σαφείς κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού με απώτερο σκοπό την εξυπηρέτηση της μαθησιακής εμπειρίας. Περαιτέρω, οι Bennet, Ishler & O' Loughlin (1992) αναφέρουν ότι η συνεργασία μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο όταν υπάρχει μια πραγματικά ισότιμη σχέση μεταξύ των μελών. Επίσης, οι George & Davis-Wiley (οπ. αναφ. σε Partridge & Hallam, 2005), μεταξύ άλλων οδηγιών που προτείνουν για μια επιτυχημένη

συνεργατική διδασκαλία, περιλαμβάνουν την απουσία κάθε είδους εγωισμού από τη διαδικασία της συνεργατικής διδασκαλίας και την αποφυγή παραγκωνισμού του συνεργάτη κατά την εξέλιξή της. Η αλληλεπίδραση, ωστόσο, στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας είναι ωφέλιμο να κατανοηθεί ως σχέσεις που αναπτύσσονται τόσο μεταξύ των εκπαιδευτών της διδακτικής ομάδας όσο και μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους. Σύμφωνα με τις Eisen & Tisdell (2002; 2000) οι εκπαιδευτές που διδάσκουν συνεργατικά οφείλουν να νοιάζονται εξίσου τόσο για τις μεταξύ τους σχέσεις όσο και για τις σχέσεις με τους εκπαιδευόμενούς τους. Υποστηρίζουν δε ότι τα μέλη της διδακτικής ομάδας οφείλουν να μοιράζονται την «εξουσία» και τις ευθύνες του μαθήματος, όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με τους εκπαιδευόμενούς τους προκειμένου οι τελευταίοι να καταστούν ικανοί ως ένα βαθμό να αναλάβουν την ευθύνη της μάθησής τους. Εξάλλου, υπογραμμίζεται από το Rowland (1996) ότι η αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευόμενους καταδεικνύει την εγγύτητα της ομάδας, τη συνοχή και την κοινή έννοια για την ενίσχυση και συνεχή βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας. Προτείνεται, με άλλα λόγια, η συνεργατική διδασκαλία ως μια εναλλακτική, «χαμηλής τεχνολογίας» (low tech) (Eisen & Tisdell, 2002) προσέγγιση που διευκολύνει την κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους, την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, αλλά και την ικανότητα τους να δουν τους εαυτούς τους σαν κατασκευαστές της γνώσης (Krometis, Clark, Gonzalez & Leslie 2011).

Οι εκπαιδευτές που ενεπλάκησαν σε συνεργατική διδασκαλία στο πλαίσιο του βιωματικού εργαστηρίου που εξετάζουμε υπογραμμίζουν την αξία των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ εκπαιδευτών-εκπαιδευομένων αναφέροντας:

> *«είναι πολύ σημαντικό το θετικό συναισθηματικό κλίμα και μεταξύ των εκπαιδευτών, αλλά και εκπαιδευτών – εκπαιδευομένων», «απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών ενηλίκων, αλλά και η συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους, ώστε να είναι σε ετοιμότητα όλα και σε εγρήγορση ανά πάσα στιγμή», «ο εκπαιδευτής είναι σημαντικό να δίνει το έναυσμα για μάθηση και συμμετοχή, ώστε η διδασκαλία να γίνεται με ευχάριστο τρόπο και να είναι παραγωγική», «….συνεργασία από και με όλους».*

γ) Αναδυόμενα συναισθήματα από τη συνεργατική διδασκαλία

Στον τρίτο άξονα των απαντήσεων συμπεριλήφθηκαν τα συναισθήματα που εξέφρασαν οι εκπαιδευτές που συμμετείχαν στη συνεργατική διδασκαλία. Είναι χαρακτηριστικές οι δηλώσεις:

> *«…ήταν μια θετική εμπειρία», «μετά αισθάνεσαι καλά», «..ήταν μια θετική εμπειρία που με αυτοπροσδιόρισε και με οριοθέτησε, με έβαλε σε προβληματισμό…θετικά!*».

Η εκφράσεις αυτές συμφωνούν και με τις ερευνητικές διαπιστώσεις που καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτές που συμμετέχουν σε συνεργατική διδασκαλία συνήθως υποστηρίζουν ότι βιώνουν μια θαυμάσια και αξιόλογη εμπειρία (Eisen & Tisdell, 2003; 2000; Partrige & Hallam, 2005; Vogler & Long, 2003;). Η θετική αυτή περιγραφή της εμπειρίας από την συ-

νεργατική διδασκαλία αποτυπώθηκε με μια ποικιλία συναισθηματικών καταστάσεων που καταγράφηκε με λέξεις όπως:

> «*διασκεδάσαμε», «νιώσαμε δημιουργία και χαρά», «δημιουργικότητα, χιούμορ…», «έμπνευση», «φαντασία και εκτέλεση», «δημιουργία», «νέες ιδέες*».

Είναι γεγονός ότι χαρά, διασκέδαση, χιούμορ, καθώς και δημιουργικότητα ως βιώματα από εκπαιδευτές που συμμετέχουν σε συνεργατική διδασκαλία αναφέρονται σε ικανό αριθμό αντίστοιχων ερευνών. Η συνύπαρξη πολλών εκπαιδευτών επιτρέπει τη δημιουργικότητα και την ευελιξία στη δόμηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, έτσι ώστε οι εκπαιδευτές να έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιήσουν τους τρόπους διδασκαλίας και τις μαθησιακές δραστηριότητες, ενώ έχουν περισσότερη ευχέρεια να εφαρμόσουν συμμετοχικές τεχνικές όπως παιχνίδι ρόλων, προσομοίωση συγκρούσεων, ή αξιοποιήσουν την πρακτική του Σωκρατικού διαλόγου κ.ο.κ. (Carpenter, Crawford, Walden, 2007).

Σύμφωνα, δε με τους Rehling & Linderman (2010) η χαρά είναι προϊόν της συνεχούς ανταλλαγής ιδεών που γίνεται σαν παιχνίδισμα ή αγώνας χωρίς νικητές ή ηττημένους στο πλαίσιο της συνεργατικής διδασκαλίας. Οι Zapf, Jerome & Williams (2011), οι Partridge & Hallam (2005) και οι Wenger & Hornyak (1999) αναφέρουν ότι η χαρά προέρχεται ακριβώς απ' τη συμμετοχή και τη βίωση της συνεργατικής εμπειρίας καθ' εαυτής. Με άλλα λόγια, ενυπάρχει στη συνεργατική διδασκαλία η ευκαιρία να μάθει κανείς απ' τους συναδέλφους του, να λάβει χώρα ανταλλαγή εμπειριών, προσεγγίσεων και υλικών, να αναπτυχθούν σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών και μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, γεγονός που οδηγεί σε αυθεντική μάθηση (contextual learning) εξίσου για τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους.

Σε τελευταία ανάλυση, η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί στην ουσία μια σχέση επικοινωνίας και ένα πεδίο δράσης όπου νοήματα και συναισθήματα ανταλλάσσονται και αναδημιουργούνται. Είναι χαρακτηριστική η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδουν οι Baken, Clark & Tompson (1998) στη συνεργατική διδασκαλία αναφέροντας πόσο σημαντικό για την αποτελεσματική μάθηση είναι οι εκπαιδευόμενοι να παρατηρούν τους εκπαιδευτές τους να γελάνε μαζί, να διαφωνούν μεταξύ τους και να φέρνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία νέες συνδέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων. Η παραπάνω ατμόσφαιρα είναι χαλαρωτική και ευδόκιμη για ενεργή εμπλοκή όλων στη διαδικασία μάθησης.

Συμπερασματικά, η συνεργατική διδασκαλία αναδεικνύεται ως μια διδακτική επιλογή που προσιδιάζει σε σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, καταδεικνύοντας ταυτόχρονα την αναγκαιότητα ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας σε μια ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Al-Saaideh, M. (2010). A rationale to adopt Team Teaching in prevocational education in Jordan. *Journal of Instructional Psychology, 37 (4)*, 269-285.

Andersson, R. & Bendix, L. (2006). Pair Teaching – an eXtreme Teaching Practice. Στο Proceedings of *4:e Pedagogiska Inspirationskonferensen, Lund, Sweden*.

Bacharach, N., Heck, T.W. & Dahlberg, K. (2008). Co-Teaching in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning, 5 (3)*, 9-16.

Baken, L., Clark, F. & Thompson, J. (1998). Collaborative teaching: many joys, some surprises, and a few worms. *College Teaching, 46 (4)*, 154-157.

Bennett, R., Ishler, M. & O'Loughlin, (1992). Effective collaboration in teacher education. *Action in Teacher Education, 14 (1)*, 52-56.

Burden, H., Heldal, R. & Adawi, T. (2012a). Pair lecturing to enhance reflective practice and teacher development. Στο Proceedings of *7:e Pedagogiska Inspirationskonferensen, Lund, Sweden*.

Burden, H., Heldal, R. & Adawi, T. (2012b). Pair lecturing to model modeling and encourage active learning. Στο Proceedings of *11th Active Learning in Engineering Education workshop*, Copenhagen, Denmark.

Carpenter II, D. M., Crawford, L. & Walden, R. (2007). Testing the Efficacy of Team Teaching. *Learning Environments research, 10*, 53-65.

Eisen, M.-J. (2000). The many faces of team teaching and learning: an overview. *New Directions for Adult and Continuing Education, 87*, 5-14.

Eisen, M.-J. & Tisdell E. (2003). Team Teaching: the learning side of the Teaching – Learning equation. *Teaching Excellence, 14 (7),* 1-2.

Γιαννακοπούλου, Ε. Χασάπης, Δ. (2012). Η συνεργατική διδασκαλία στην εκπαίδευση ενηλίκων. *Εκπαίδευση ενηλίκων, 26,* 22-27.

Graziano, K. & Navarrete, L. (2012). Co-Teaching in a college classroom: Collaboration, compromise and creativity. *Issues in Teacher Education, 21 (1)*, 109-126.

Harris, C. & Harvey, A. (2000). Team teaching in adult higher education classrooms: Toward collaborative knowledge construction. *New Directions for Adult and Continuing Education, 87*, 25-32.

Jones, F. & Harris, S. (2012). Benefits and drawbacks of using multiple instructors to teach single courses. *College Teaching, 60 (4)*, 132-139.

Krometis L.-A., Clark, E., Gonzalez, V. & Leslie, M. (2011). The "death" of disciplines: Development of a Team-Taught course to provide an interdisciplinary perspective for first-year students. *College Teaching, 59*, 73-78.

Lester, J. & Evans, K. (2009). Instructors' experiences of collaboratively teaching: Building something bigger. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20 (3)*, 373-382.

Little, A. & Hoel, A. (2011). Interdisciplinary Team teaching: An effective method to transform student attitudes. *The Journal of Effective Teacher, 11 (1)*, 36-44.

McDaniel. E. & Colarulli G. (1997). Collaborative Teaching in the face of productivity concerns: the Dispersed Team Model. *Innovative Higher Education 22 (1)*, 19-36.

Nor, M., Jin, N., Ibrahim, A., Tong, C., Ling, L. & Tarmizi, M. (2012). Team teaching in higher education: The relationship between team norms and effectiveness. *International Journal of Arts and Commerce, 1 (1)*, 1-15.

Partridge, H. & Hallam, G. (2005). New pathways to learning: the Team Teaching approach. A Library and Information science case study. In Informing Science and Information Technology Education joint conference. June 16-19, Flagstaff, Arizona.

Rehling, L. & Lindeman, N. (2010). Vive la Difference: What We Learn from Each Other by Teaching Together. *Business Communication Quarterly, 73 (1)*, 91-96.

Rowland, J. (1996). Interdisciplinary Team Teaching. *Proceedings of Frontiers in Education Conference, 3*, Salt Lake City, Utah, 1291-1294.

Shapiro, E. & Dempsey, C. (2008). Conflict resolution in Team Teaching: A case study in interdisciplinary teaching. *College Teaching, 56 (3)*, 157-162.

Shibley, I. (2006). Interdisciplinary Team Teaching: Negotiating Pedagogical Differences. *College Teaching, 54 (3)*, 271-274.

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner. How professionals think in action, London: Temple Smith.

Vogler, K. & Long, E. (2003). Team Teaching two sections of the same undergraduate course: A case study. *College Teaching, 51 (4)*, 122-126.

Zapf, M.-K., Jerome, L. & Williams, M. (2011). Team Teaching in social work: Sharing power with Bachelor of social work students. *Journal of Teaching in Social Work, 31 (1)*, 38-52.

Σχεδιάζοντας μια διδακτική επίσκεψη

Ζωή Αντωνοπούλου-Τρεχλή
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Αχαΐας
zoevlassis@gmail.com

Δούκα Αγάθη
Φιλόλογος
agathidk05@gmail.com

Παναγιωτοπούλου Ελένη
Φιλόλογος
elenipanagio177@gmail.com

Τσακελίδης Γεώργιος
Φιλόλογος
agathidk05@gmail.com

Περίληψη

Πότε έγινε το Καλαβρυτινό ολοκαύτωμα; Τι προηγήθηκε; Τι ακολούθησε; Τα παιδιά δεν χρειάζεται να είναι ιδιαιτέρως προικισμένα για να απαντήσουν σε τέτοιες ερωτήσεις. Τα πράγματα είναι ορισμένα, οι απαιτήσεις του δασκάλου συγκεκριμένες και οι μαθητές απλώς ψάχνουν τη «σωστή» απάντηση. Ορισμένοι -οι πιο επιμελείς- τα καταφέρνουν θαυμάσια. Υπάρχουν όμως και οι άλλοι. Ποιοι; Εκείνοι που την ώρα της ερώτησης ταξιδεύουν με τη φαντασία τους, σκιτσάρουν αφηρημένα την προσεχή σπουδαία Mona Lisa, προχειρογράφουν το επόμενο μεγάλο ελληνικό μυθιστόρημα. Τι θα κάνουμε μ' αυτούς; Μήπως να ρωτήσουμε κάτι άλλο; Μήπως να αλλάξουμε το είδος της δραστηριότητας μέσα στην τάξη; Μήπως να τους διδάξουμε έξω από την τάξη; Και τι μπορούμε να κάνουμε σ' αυτήν την περίπτωση; Στην εισήγηση θα περιγράψουμε πώς οργανώσαμε μία διδακτική επίσκεψη, στην οποία οδηγήσαμε τους μαθητές μας να ανακαλύψουν οι ίδιοι τη γνώση μελετώντας τα αντικείμενα στον χώρο που επισκεφτήκαμε (object-based inquiry).

Λέξεις - κλειδιά: Object-based inquiry, διδακτικές επισκέψεις, εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές

Εισαγωγή

Μια διδακτική επίσκεψη ήταν η αφορμή να προβληματιστούμε για το τι μπορούμε να κάνουμε όταν έχουμε την ευκαιρία να ξεπεράσουμε τους συμβατικούς παιδαγωγικούς περιορισμούς του χώρου (της σχολικής τάξης) και του χρόνου (μιας ώρας του συμβατικού προγράμματος). Αυτήν την επίσκεψη πρώτα την ονειρευτήκαμε, μετά τη σχεδιάσαμε, στη συνέχεια την οργανώσαμε και, τέλος, την πραγματοποιήσαμε.

Η διδακτική επίσκεψη έγινε στα Καλάβρυτα, στις 24 Απριλίου 2013, και σε αυτήν συμμετείχαν 80 μαθητές της Γ΄ τάξης του 2ου Γυμνασίου Αιγίου. Στο πρόγραμμα είχαμε περιλάβει επίσκεψη στο Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος, μετάβαση στη ράχη του Καπή και, τέλος, περπάτημα στους δρόμους της σύγχρονης πόλης. Το μάθημα αναφοράς ήταν η Ιστορία, και πιο συγκεκριμένα η ενότητα 48 που αναφέρεται στην Κατοχή, στην Αντίσταση και στην Απελευθέρωση. Επιπλέον, η επίσκεψη σχετιζόταν και με την Τοπική Ιστορία, εφόσον η πόλη των Καλαβρύτων, ένας τόπος μνήμης της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας, βρίσκεται πολύ κοντά στη δική μας πόλη, το Αίγιο.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε ήταν η βασισμένη στα αντικείμενα διερεύνηση (object-based inquiry), κομμάτι της διερευνητικής μάθησης (inquiry-based learning) η οποία έχει ως θεμέλιο τις κονστρουκτιβιστικές θεωρίες, μεταξύ άλλων του Piaget (1954), του Dewey

(1997), του Vygosky (1962) και του Freire (1984). Όσον αφορά στη μεθοδολογία ανάπτυξης του εργαλείου, χρησιμοποιήσαμε, με την αναγκαία προσαρμογή, το πρωτόκολλο που προτείνεται από τους μουσειοπαιδαγωγούς του Μουσείου Μοντέρνας τέχνης (M.O.M.A.) στη Ν. Υόρκη.

Σημειώνουμε εδώ πως το Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος προτείνει την υλοποίηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που το ίδιο έχει εκπονήσει, τα οποία όμως, παρότι ενδιαφέροντα, δεν χρησιμοποιήσαμε, επειδή δεν αντιστοιχούσαν με τους στόχους και τις τεχνικές της δικής μας προσέγγισης.

Θεωρητικές προκείμενες

Συλλαμβάνουμε τον κόσμο ως έναν κόσμο αντικειμένων και ζούμε περιτριγυρισμένοι από αυτά τα αντικείμενα, παρότι συχνά ούτε καν τα προσέχουμε, ούτε βεβαίως αντιλαμβανόμαστε τη σχέση μας ή και την εξάρτησή μας από αυτά, ενώ κάποιοι αναλυτικοί φιλόσοφοι, με κορυφαίο τον Wittgenstein (1921, 4.1272), φτάνουν στο σημείο να αρνούνται ακόμα και να παραδεχτούν ότι τα καθημερινά αντικείμενα υπάρχουν πραγματικά. Πρόσφατα η φιλόσοφος Amie Thomasson (2007) ανέλαβε να αποδώσει εκ νέου ύπαρξη στα αντικείμενα δικαιώνοντας έτσι την κοινή αίσθηση. Και ο Bruno Latour (2000) μας θύμισε πόσο ο υλικός κόσμος γύρω μας συνδέεται με κοινωνικούς προσδιορισμούς και σκοπιμότητες.

Η διδακτική πράξη που προωθεί τη βασισμένη στα αντικείμενα διερεύνηση μας στρέφει κι αυτή στα αντικείμενα, ζητώντας μας να τα ξαναδούμε. Όχι ως απλό συμπλήρωμα του διδακτικού υλικού, ως επιπρόσθετο πληροφοριακό υλικό, αλλά ως στοιχείο κεντρικό, το οποίο μπορεί να οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση αυτού που πρέπει να διδαχθεί. Σε αυτήν την εργασία, συμμεριζόμαστε την παραδοχή του Shuh (1982) και του Borum (2002) ότι τα αντικείμενα έχουν μεγάλη δύναμη, ασκούν πάνω μας μεγάλη γοητεία και με αυτά τους τα χαρακτηριστικά μπορούν εν τέλει να μας διδάξουν.

Τα αντικείμενα, μας θυμίζει ο Danto (1981) αναφερόμενος εκείνος αποκλειστικά στα έργα τέχνης, έχουν μια αναφορά (aboutness). Η φωτογραφία μιας σχολικής τάξης, ένα παλαιϊκό αντρικό καπέλο, ένα ρολόι που κρέμεται από αλυσιδίτσα, ένα παλτό ή ένα πορτοφόλι τρυπημένο από σφαίρες, στρωσίδια πολύχρωμα-σάβανα για τους νεκρούς, μια πέτρα με σκαλισμένη την εικόνα μιας γυναίκας, ένας λόφος σπαρμένος με σταυρούς. Και μια πόρτα που μένει πάντοτε κλειστή. Όλα αυτά, καθημερινά τα περισσότερα και οικεία, μπορούν να μας πουν μια ιστορία για τους ανθρώπους που τα δημιούργησαν και για εκείνους τους απλούς ανθρώπους που τα χρησιμοποίησαν. Εάν, όμως, τα αντικείμενα έχουν πράγματι μια αναφορά, τότε απαιτούν ερμηνεία. Τα ίδια, λοιπόν, αντικείμενα τα οποία αναφέραμε πιο πάνω μπορούν να μας πουν μια ιστορία και για εμάς τους ίδιους που τώρα βρισκόμαστε απέναντί τους.

Αν δεν σταθούμε, όπως εύστοχα μας το λέει ο ο τίτλος ενός άρθρου της Burnham (1994), δεν θα δούμε τίποτα. Αλλά δεν αρκεί μόνον να σταθούμε και μόνον να δούμε· χρειάζεται κάτι πολύ περισσότερο από αυτό. Χρειάζεται επίσης να παρατηρήσουμε τα αντικείμενα προσεκτικά και να τα νοηματοδοτήσουμε. Η μεγαλύτερη χάρη που μπορούμε να κάνουμε στους μαθητές μας, όταν επισκέπτονται ένα μουσείο, είναι πρώτα να τους αφήσουμε να

ρωτήσουν ακόμα και ό,τι μοιάζει σε εμάς αυτονόητο, μετά να τους βάλουμε να συζητήσουν μεταξύ τους και στη συνέχεια να τους ρωτήσουμε εμείς, ερωτήσεις ανοιχτές (open-ended questions) που δεν έχουν σωστό και λάθος. Να τους αφήσουμε, έπειτα, να εκφράσουν το συναίσθημά τους, το οποίο επίσης δεν έχει σωστό και λάθος. Έχοντας στο μυαλό μας πως η εμπειρία ή η αναφορά που κάθε μαθητής μας θα προσκομίσει είναι πολύτιμη στη συλλογική κατανόηση των αντικειμένων. Να τους ζητήσουμε, τέλος, να σωματοποιήσουν το συναίσθημά τους, όπως μας προτείνει η Hubard (2007).

Από τη θεωρία στην πράξη: Επίσκεψη στα Καλάβρυτα

Η προετοιμασία και οι στόχοι

Η επίσκεψη στα Καλάβρυτα είχε έγκαιρα προετοιμαστεί. Εμείς είχαμε επισκεφθεί το Μουσείο, και πραγματικά και εικονικά χάρη στις ευκαιρίες που μας παρέχει η τεχνολογία, θεωρώντας πως είναι πολύ σημαντικό για τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες ενός Μουσείου. Οι μαθητές μας, από την άλλη, ήσαν γνωστικά ενήμεροι, εφόσον, όταν διδάξαμε τη σχετική ενότητα του προγράμματος σπουδών, είχαν μελετήσει μέσω γραπτών πηγών τα γεγονότα τα οποία οδήγησαν στη «Σφαγή των Καλαβρύτων». Το βίωμα, από την επίσκεψη στον χώρο και από τις δράσεις στις οποίες θα συμμετείχαν εκεί, θα συμπλήρωνε και θα διεύρυνε αυτήν την ενημερότητα. Επιπλέον, στην ικανότητα κατανόησης και επεξεργασίας συγκεκριμένων συμβόλων, αυτών που συνθέτουν το γραπτό κείμενο (print literacy), θα προσετίθετο ο οπτικός γραμματισμός (visual literacy).

Σκοπός της διδακτικής επίσκεψης ήταν οι μαθητές, με όχημα τη συγκίνηση, να καταδικάσουν τις θηριωδίες του πολέμου, και του ναζισμού ειδικότερα, και να υιοθετήσουν μια στάση ζωής που θα προάγει τη φιλία και τη συνεργασία των λαών. Με άλλα λόγια, επιδιώκαμε οι μαθητές μας να δουν, να προσέξουν, να ακούσουν, να νιώσουν, να καταλάβουν, να σεβαστούν, να αλλάξουν.

Στους στόχους της επίσκεψης, εκτός από εκείνους που σχετίζονταν με τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα του προγράμματος σπουδών, ήταν να διαπιστώσουν: α) πως Ιστορία είναι και η ιστορία των απλών ανθρώπων και, άρα, είναι και η δική μας ιστορία, β) πως οι άνθρωποι που έζησαν στο παρελθόν ήσαν άνθρωποι με τις ίδιες αγωνίες, τους ίδιους φόβους, τις ίδες ελπίδες, τα ίδια όνειρα με τα δικά μας, γ) πως τα καθημερινά αντικείμενα, αυτά που αγγίζουμε ή αυτά που προσπερνούμε, μετατρέπονται σε ορισμένες περιπτώσεις σε ιστορικά τεκμήρια και μας διηγούνται κι αυτά την Ιστορία και, επομένως, μπορούν να έχουν θέση σε ένα Μουσείο. Θέλαμε επίσης οι μαθητές μας να μην νιώσουν τον χώρο του Μουσείου ως χώρο ανοίκειο, με σκοπό, κάποια στιγμή στο μέλλον, συνειδητά να επιστρέφουν σε τέτοιους χώρους. Τέλος, θέλαμε να τους αφήσουμε να εκφραστούν με όποιον τρόπο έκριναν αυτοί πρόσφορο για όσα είδαν και βίωσαν.

Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος και Ράχη Καπή

Το Δημοτικό Μουσείο Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος, διαβάζουμε στην ιστοσελίδα του, είναι ένα «βιωματικό» Μουσείο το οποίο επικεντρώνεται στην έκθεση -κατά θεματική ενότητα- του πάσης φύσεως μουσειολογικού υλικού που σχετίζεται με τα γεγονότα του Ολο-

καυτώματος της 13ης Δεκεμβρίου 1943 στα Καλάβρυτα, καθώς και με όλα τα γεγονότα που προηγήθηκαν και ακολούθησαν το Ολοκαύτωμα στον ευρύτερο χώρο της επαρχίας Καλαβρύτων. Σε αυτό το κτίριο οι κάτοικοι των Καλαβρύτων συγκεντρώθηκαν από τους Γερμανούς ναζί και οι μεν άντρες πήραν τον δρόμο για τη Ράχη Καπή, όπου και εκτελέστηκαν, ενώ οι γυναίκες, τα παιδιά κάτω των 14 ετών και οι ηλικιωμένοι κλείστηκαν εκεί για να καούν ζωντανοί, όμως κατάφεραν να διαφύγουν, για να θάψουν τους νεκρούς τους και να συνεχίσουν να ζουν σε μια πόλη πλήρως κατεστραμμένη και με τις πληγές της μνήμης ανοιχτές.

Τα εκθέματα του Μουσείου ξεδιπλώνονται σε πέντε αίθουσες. Από αυτές εμείς επιλέξαμε να σταθούμε κυρίως στις δύο τελευταίες. Στην τέταρτη η θεματολογία είναι «οι Γερμανοί στα Καλάβρυτα-Καταστροφή» και σε αυτήν υπάρχουν, μεταξύ άλλων, αντικείμενα καθημερινά, χρηστικά, αντικείμενα που κρατούσαν ή φορούσαν τα θύματα της γερμανικής θηριωδίας. Παρουσιάζονται επίσης βίντεο με μαρτυρίες επιζώντων. Η πέμπτη αίθουσα, με θεματολογία «Το πάνθεον των Καλαβρυτινών ηρώων-η αποκαθήλωση του ναζισμού», έχει ένα πολύ λιτό, αλλά εξόχως συμβολικό, περιεχόμενο: στους τοίχους υπάρχουν οι φωτογραφίες και τα ονόματα των νεκρών, ενώ στο δάπεδο, στο κέντρο της αίθουσας, βρίσκεται ξαπλωμένη στον «τάφο» της η ναζιστική σημαία.

Αφήσαμε τους μαθητές να κινηθούν στην τέταρτη αίθουσα, ζητώντας τους να μας πουν ποια συναισθήματα τους γεννάει ο χώρος και τα εκθέματά του. Να συγκρατήσουν κατόπιν στο μυαλό τους κάποια από τα αντικείμενα που εκτίθενταν. Να ανακοινώσουν στη συνέχεια ο ένας στον άλλον τα αντικείμενα που συγκράτησαν και τους λόγους γι' αυτό. Να διαλέξουν ένα από αυτά τα αντικείμενα και να το περιεργαστούν προσεκτικά. Να μελετήσουν το υλικό του, το χρώμα του, το σχήμα του, τη φθορά του. Να εξηγήσουν τη χρήση του. Να φανταστούν τον ιδιοκτήτη του: τι ηλικία θα είχε, τι φύλο, ποιες θα ήταν οι σκέψεις του, τα όνειρά του. Να φανταστούν τον ιδιοκτήτη του τη μέρα της σφαγής. Την ώρα που βιαστικά εγκαταλείπει το σπίτι του. Τι φοράει, τι βάζει στην τσέπη του, τι κρατάει στα χέρια του, τι ακουμπάει στην καρδιά του. Τι σκέφτεται; Τι φοβάται; Και μετά την εκτέλεση, τα αντικείμενα μένουν πεταμένα στον χώρο. Να φανταστούν τις γυναίκες και τα παιδιά που καταφθάνουν να τα πιάνουν στα χέρια τους. Τι θέλουν να μάθουν από αυτά; Να φανταστούν ακόμα ότι, σήμερα, οι ίδιοι κρατούν κάποιο από αυτά τα αντικείμενα στα χέρια τους κι εκείνο, με έναν μαγικό τρόπο, αρχίζει να τους μιλάει και να μοιράζεται μαζί τους τα μυστικά του. Τι θα ήθελαν να το ρωτήσουν;

Ακούσαμε στα βίντεο τις μαρτυρίες των επιζώντων. Διαλέξαμε μία. Ένας από τους επιζώντες της εκτέλεσης μαρτυράει πως ανάμεσα σε κάθε ριπή του πολυβόλου μεσολαβούσαν 10 δευτερόλεπτα αλλά αυτού του φαινόταν ότι κρατούσαν 10 χρόνια. Προσπαθήσαμε να σκεφτούμε ποιες σκέψεις και ποιες εικόνες περνούσαν από το μυαλό του σε εκείνο το διάστημα.

Στην τέταρτη αίθουσα, στον τοίχο με το κολάζ από τις φωτογραφίες των θυμάτων, δόθηκε στους μαθητές η ευκαιρία να πραγματοποιήσουν μια σύγχρονη νέκυια. Αναζήτησαν έναν συνομήλικό τους στα πρόσωπα του τοίχου και συνομίλησαν μαζί του για τη ζωή του μέχρι το ολοκαύτωμα. Μοιράστηκαν τις σκέψεις και τα όνειρά τους. Είδαν τη ναζιστική σημαία στον «τάφο» της και έγραψαν μια σύντομη πρόταση που περιέγραφε με λόγια όσα δήλωνε η σκηνοθεσία.

Σταθήκαμε μπροστά στην κλειστή κεντρική πόρτα του Μουσείου και διαβάσαμε όσα γράφονται πάνω της. Ζητήσαμε από τα παιδιά να αλλάξουν τα λόγια της ταμπέλας με τα δικά τους λόγια. Τι θα ήθελαν να γράψουν πάνω σε αυτήν; Κάτι που να συμπυκνώνει την εμπειρία τους από την επίσκεψή τους στο Μουσείο. Ξεφυλλίσαμε *Το Σπίτι των ηρώων μας*, το βιβλίο του μουσείου, στο οποίο διαβάσαμε: «στο κτίριο του δημοτικού σχολείου τα παιδιά μπήκαν ανήλικα και βγήκαν ηλικιωμένα». Ρωτήσαμε τους μαθητές μας πώς αυτοί, μετά από τόσα χρόνια, μπήκαν στο ίδιο κτίριο και πώς νομίζουν ότι θα βγουν από αυτό.

Φεύγοντας από το Μουσείο, πήραμε το ανηφορικό λιθόστρωτο μονοπάτι που οδηγεί στον τόπο της εκτέλεσης, το ίδιο μονοπάτι που ανέβηκαν για τελευταία φορά οι εκτελεσθέντες, αφήνοντας γυναίκες, παιδιά και ηλικιωμένους έγκλειστους στο σχολείο. Είδαμε τον λόφο με τους σταυρούς και σταθήκαμε μπροστά από το γλυπτό της Άννας Βαφιά με τίτλο *Πετρωμένη μάνα*. Ρωτήσαμε τα παιδιά γιατί η γλύπτρια επέλεξε αυτό το υλικό και αυτόν τον τίτλο. Τους ζητήσαμε να περιγράψουν το γλυπτό και τα αφήσαμε να μας πουν τι αισθήματα τους γεννάει. Εκεί, στον ανοιχτό χώρο, τα βάλαμε όχι μόνο να μας πουν, αλλά και να παραστήσουν, ατομικά και σε ομάδες: να φτιάξουν εικόνες με τα σώματά τους που να μεταφέρουν είτε γεγονότα είτε αισθήματα.

Πίσω στην τάξη

Εγκαταλείποντας τα Καλάβρυτα και μέσα στο λεωφορείο της επιστροφής, αναθέσαμε στους μαθητές την εργασία της επόμενης ημέρας. Τους ζητήσαμε να σημειώσουν, χρησιμοποιώντας οποιοδήποτε χαρτί ή αντικείμενο, τι πήραν μαζί τους από αυτήν την επίσκεψη. Σελίδες τετραδίου, χαρτοπετσέτες, το χαρτί στο οποίο ήταν τυλιγμένη η τυρόπιτα που έφαγαν, τενεκεδάκια αναψυκτικών, πετρούλες, πολύχρωμα κουρελάκια, επιστρατεύθηκαν για να καταγραφεί η συγκίνηση, η θλίψη και η ελπίδα τους. Να καταγραφεί με σκόρπιες λέξεις, ποιήματα και σκίτσα. Όλα αυτά, τοποθετημένα ανάκατα στο κέντρο της σχολικής αίθουσας, δημιούργησαν ένα ακόμα αφιέρωμα μνήμης.

Κάποιες μαθητικές απαντήσεις

Στην ερώτηση ποιες σκέψεις και ποιες εικόνες περνούσαν από το μυαλό ενός ανθρώπου ο οποίος επέζησε της εκτέλεσης σε εκείνα τα 10 δευτερόλεπτα που μεσολαβούσαν ανάμεσα σε δύο ριπές πολυβόλου, η Αγγελική Π. απάντησε: «Στο μυαλό του έρχονταν εικόνες από την παιδική του ηλικία, την οικογένειά του, τα κοντινά του πρόσωπα. Θυμόταν τις χαρές και τις λύπες που είχε περάσει, τα γεγονότα που τον έκαναν περήφανο ή τον απογοήτευσαν, τους ανθρώπους που τον στήριξαν ή τον πρόδωσαν, τα όνειρα και τις φιλοδοξίες του. Αισθανόταν χαρά γι' αυτά που έκανε και απογοήτευση γι' αυτά που δεν πρόλαβε να ζήσει. Αναρωτιόταν γιατί δεν συνεχίζεται όλο αυτό, αλλά τελειώνει με έναν τόσο άγριο και άδικο τρόπο».

Η εικόνα των σταυρών στη Ράχη του Καπή γέννησε στη Θοδώρα αυτά τα αισθήματα: «Αισθάνομαι θλίψη για τα θύματα. Οργή και αντιπάθεια για αυτούς που μόνο με μια κίνηση μπόρεσαν να θανατώσουν εκατοντάδες ανθρώπινες ζωές. Οι σκέψεις που γεννιούνται σ' αυτό το μέρος είναι γεμάτες εικόνες και φωνές. Φωνές από εκείνους που εκτελέστηκαν και

από τις γυναίκες που τους βρήκαν. Εικόνες από την αρχή που τους συγκέντρωναν μέχρι την ώρα που τους έθαβαν οι γυναίκες και τα παιδιά τους».

Η Αλεξία άλλαξε τον τρόπο της να βλέπει τον κόσμο: «Κάποια στιγμή, παρατηρώντας το άγαλμα στην αυλή του μουσείου (μια γυναίκα με τα παιδιά της να σέρνει το νεκρό κορμί του άντρα της) μπήκα για λίγο στη θέση του μικρού παιδιού. Σκέφτηκα ότι εγώ στενοχωριέμαι για πράγματα ασήμαντα σε σχέση με αυτά των παιδιών της εποχής εκείνης. Μετά από αυτή την εμπειρία, θα προσπαθήσω να αλλάξω τον τρόπο της σκέψης μου και θα σταματήσω να στενοχωριέμαι για τα μικροπράγματα της καθημερινής ζωής. Κάθε φορά που στο δρόμο μου θα ξεφυτρώνει μια στενοχώρια, θα σκέφτομαι τους ανθρώπους αυτούς που πέρασαν τόσα πολλά και θα παίρνω κουράγιο».

Η Δήμητρα μπροστά στην *Πετρωμένη μάνα*: «Το χρώμα του γλυπτού είναι συμβολικό, αφού γκρίζα και μαύρα ήταν όλα τότε λόγω της φωτιάς και του θανάτου. Συμβολίζει τον αβάσταχτο πόνο των Καλαβρυτινών γυναικών, συζύγων, μανάδων, αδελφών, κορών, που είδαν τους πατεράδες, τους άνδρες τους, τα αδέλφια και τα ξαδέλφια τους να αφανίζονται μ' αυτόν τον βάναυσο τρόπο από τα χέρια των κατακτητών. Η πετρωμένη-γυναίκα-μάνα στο γλυπτό αυτό έχει το κεφάλι γερμένο, τα μάτια σφαλιστά, τα φρύδια σμιγμένα, το ένα χέρι ριγμένο στο γόνατο και το άλλο σκέπη στο κεφάλι της. Τα μέρη του σώματος δεν ξεχωρίζουν γιατί δεν υπάρχει λόγος. Δίνεται έμφαση στο πρόσωπο και στο κουλουριασμένο σώμα που, καθώς πονάει, μαζεύεται, συρρικνώνεται, γίνεται ένα κομμάτι πέτρα που σκληραίνει από την οδύνη και την απελπισία.

Η Μαριάννα συγκλονίστηκε από την πέμπτη αίθουσα του Μουσείου: «Αυτό που μένει σε κάποιον από τα Καλάβρυτα είναι το κολάζ με τις φωτογραφίες των θυμάτων του Ολοκαυτώματος. Ουσιαστικά ζωντανεύει και προσωποποιεί τους αριθμούς και μας υπενθυμίζει πως ό,τι έγινε είναι μια τραγική αλήθεια».

Και ο Τάκης: «Ένιωσα τη θλίψη και τον πόνο για τις αθώες ζωές που χάνονται στον πόλεμο. Σκέφτηκα πως ο πόλεμος αποθηριώνει τον άνθρωπο και ευτελίζει την ανθρώπινη ζωή. Κατάλαβα πως στον πόλεμο δεν υπάρχουν νικητές και νικημένοι ακριβώς γιατί δεν υπάρχει ηθική».

Αξιολόγηση-Συμπεράσματα

Η εκτίμησή μας είναι πως με την επίσκεψή μας στα Καλάβρυτα πετύχαμε τους στόχους μας. Οι πρώτες αντιδράσεις των μαθητών, τα ανεπίσημα σχόλια μεταξύ τους, οι αυθόρμητες δηλώσεις τους στις ερωτήσεις μας, η υποδειγματική στάση και η συμπεριφορά τους σε όλη τη διάρκεια της επίσκεψης και η ανταπόκρισή τους στις δραστηριότητες που τους ανατέθηκαν είναι τα τεκμήρια. Δεν θα πούμε ότι οι μαθητές έπαψαν να είναι παιδιά, ούτε θα πούμε πως δεν έβλεπαν την άνοιξη δίπλα τους να μοσχοβολά, αλλά ίσα-ίσα γι' αυτό σημειώνουμε πως η στάση τους ήταν ένα πραγματικό προσκύνημα στη μαρτυρική πόλη.

Θελήσαμε να φέρουμε τους μαθητές μας σε επαφή με τα αντικείμενα. Να σπάσουμε το γυαλί που τα κρατά προστατευμένα μέσα στις προθήκες του Μουσείου. Να τους ξαναδώσουμε την αξία που είχαν σε μια κομβική στιγμή στη ζωή των ανθρώπων. Να εντάξουμε την

ιστορία αυτών των ανθρώπων στη δική μας ιστορία και να δείξουμε στους μαθητές μας ότι οι πληροφορίες, τα γεγονότα και οι έννοιες έχουν και μια υλική αναφορά όχι ευκαταφρόνητη (Dudley, 2012). Κι ελπίζουμε πως μέσα από αυτό καταφέραμε να τους κάνουμε να σκεφτούν δημιουργικά, ακόμα και μετασχηματιστικά, για τα πράγματα και για τους εαυτούς τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Belk, Russell W. (1985). Materialism: Trait Aspects of Living in the Material World. In *Journal of Consumer Research, 12*, 265279.

Benaiges, P. (2005). The Spice of Life? Ensuring Variety when Teaching about the Treaty of Versailles. In *Teaching History*, *119*, 30.

Borun, M. (2002). Object-Based Learning and Family Groups. In S. Paris (ed.), *Perspectives on object-centered learning in museums* (pp. 245-260). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Burnham, R. (Summer 1994). If You Don't Stop, You Don't See Anything. In *Teachers College Record, 95*, 520-535. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2014, από http://elmer-dewitt.com/ADE_620/week_11_files/If%20you%20don't%20stop....pdf

Danto, A. (1981). *The Transfiguration of the Common Place: A Philosophy of Art*. Cambridge MA: Harvard.

Dewey, J. (1997). *How We Think*. New York: Dover Publications.

Dudley, S. (2012). Materiality Matters: Experiencing the Displayed Object. Paper presented at the Working Papers in Museum Studies, University of Michigan. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2014 , από http://ummsp.lsa.umich.edu/files2/8_dudley_2012.pdf

Freire, P. (1984). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum Publishing Company.

Hubard, O. (2007). Complete engagement: Embodied response in art museum education. In *Art Educatio*n, *60*(6), pp. 46-53. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2014, από http://artvolunteers.wikispaces.com/file/view/Complete+Engagement-+Embodied+Response+in+Art+Museum+Education.pdf

Latour, B. (2000). The Berlin Key or How to do Things with Words. In P.Graves-Brown (ed.), *Matter, Materiality and Modern Culture* (pp. 10-21). London: Routledge.

Piaget, J. (1954). *To Understand is to Invent.* New York: Grossman.

Shuh, J. H. (1982). Teaching Yourself to Teach with Objects. In *Nova Scotia Journal of Education*, *7*, #4, 80-91. Ανακτήθηκε 16 Φεβρουαρίου 2014, από

http://www.allaboutshoes.ca/images/en/pdfs/teachers_resources/chronicles/activities_projects/activity2_teaching_yourself.pdf

Thomasson, A. (2007). *Ordinary Objects*. Oxford: Oxford University Press.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wittgenstein, L. (1921). *Tractatus Logico-Philosophicus* (Θ. Κιτσόπουλος, Μτφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης.

Δικτυογραφικές αναφορές

http://www.dmko.gr/

http://www.moma.org/learn/moma_learning

Ταξίδι στον μαγικό κόσμο του ποιητή Γιάννη Ρίτσου. Η αξιοποίηση της μελοποιημένης ποίησης στο νηπιαγωγείο.

Κοτρωνίδου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
Νομικός
M.Sc. Διαχείριση & Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
ikotr3366@gmail.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται ένα καινοτόμο πολιτιστικό πρόγραμμα που εκπονήθηκε το σχολικό έτος 2012-2013 σε τάξη Νηπιαγωγείου, με σκοπό να προσεγγίσουν οι μαθητές τον ποιητή Γιάννη Ρίτσο και το έργο του, μέσα από βιωματικές και ευχάριστες δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευχαρίστηση, την ψυχαγωγία και όχι το διδακτισμό. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού, επιλέχτηκαν κυρίως μελοποιημένα ποιήματα όπως: Αποσπάσματα από τις ποιητικές συλλογές «Πρωινό Άστρο», «Τα 18 λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας» και «Ποιήματα». Συμμετείχαν 21 μαθητές του κλασικού τμήματος και η αξιολόγηση του προγράμματος κατέδειξε, ότι η ποίηση μπορεί να προσφέρει ευχαρίστηση και αισθητική απόλαυση στους μικρούς μαθητές, κινητοποιώντας παράλληλα τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους.

Λέξεις - κλειδιά: Μελοποιημένη ποίηση, Ρίτσος, Νηπιαγωγείο.

Εισαγωγή

Κατά καιρούς έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για το τι είναι ποίηση. Ο Έντγκαρ Άλλαν Πόε προσδιόρισε την ποίηση ως «*τη ρυθμική δημιουργία της ομορφιάς*», ενώ ο Σεφέρης υποστήριξε ότι «*η ποίηση έχει τις ρίζες της στην ανθρώπινη ανάσα*». Ανεξάρτητα από τους ορισμούς είναι γενικά παραδεκτό, ότι η ποίηση είναι μία μορφή τέχνης που προσφέρει ευχαρίστηση, αισθητική απόλαυση και αποτελεί την πρώτη πνευματική τροφή του παιδιού.

Σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο(1985),οι πρώτες αρχές της παιδικής ποίησης εντοπίζονται στα λαϊκά νανουρίσματα, τα ταχταρίσματα, τα μικρά παιδικά λυρικά στιχάκια που ακούν τα παιδιά από την κούνια και αποτελούν την πιο σημαντική επαφή τους με τη μητρική γλώσσα, το γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας και το ρυθμικό ήχο. Η ύπαρξη τέτοιων λαϊκών δημιουργημάτων σε κάθε χώρα που χαρακτηρίζονται από το χιούμορ, τη φυσική απλότητα, την αμεσότητα, τη συναισθηματική ειλικρίνεια, αποδεικνύει πόσο σημαντική είναι η ποίηση για τον άνθρωπο.

Με τα στοιχεία του ρυθμού, της αρμονίας, τη μελωδία, τη φαντασία και το συναίσθημα που εμπεριέχει η ποίηση, καταφέρνει να κινητοποιήσει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού και το βοηθάει να βρει την εσωτερική πληρότητα και ισορροπία. Μέσα στην ποίηση τα παιδιά ανακαλύπτουν την αισιοδοξία, το χιούμορ, την πίστη στη ζωή και τον εαυτό τους κι επιπλέον λαμβάνουν κοινωνικά μηνύματα. Γιατί τα περισσότερα ποιήματα αναφέρονται σε πανανθρώπινες αξίες όπως την ειρήνη, την αδελφοσύνη, την ελευθερία, το σεβασμό στη φύση, κ.τ.λ. (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Σχεδόν όλα τα παιδιά έχουν μια έμφυτη αγάπη για την ποίηση και σύμφωνα με τις απόψεις του L.A.G Strong, η ποίηση μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία με κύριο στόχο την ανάπτυξη της επιθυμίας του παιδιού για τη μουσική, το παιχνίδι με τις λέξεις, τους ήχους και όχι την ερμηνεία της(Χαντ, 1996).

Η αξία της μελοποιημένης ποίησης στο Νηπιαγωγείο.

Στο Νηπιαγωγείο, η ποίηση θεωρείται ένα από τα μέσα απελευθέρωσης της φαντασίας του παιδιού, συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής του έκφρασης και βιώνει την αισθητική απόλαυση μέσα «*από τα παιχνιδίσματα της γλώσσας, από σπιθίσματα πνεύματος και τη φαντασμαγορία των ποιητικών εικόνων*» (Χορτιάτη, 1998).

Πειράματα και μελέτες σε Νηπιαγωγεία(Τσιλιμένη, 1990, Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992) έδειξαν ότι, η αγάπη και το ενδιαφέρον του παιδιού για την ποίηση μπορεί να καλλιεργηθεί από τη νηπιακή ηλικία και σε αυτό μπορεί να συμβάλλει η καθημερινή επαφή του παιδιού με την ποίηση.

Στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας αρέσουν ιδιαίτερα τα νανουρίσματα, τα ολιγόστιχα ποιήματα, τα λιανοτράγουδα, οι στιχομυθίες, γιατί συνδέονται με το χορό, το δραματικό παιχνίδι, το τραγούδι και τη μουσική. Επίσης ο Καρακίτσιος (2009), αναφέρει ότι τα στοιχεία αυτά συμβάλλουν στην πρόσληψη, τη βίωση και αποδοχή της ποίησης πρώτα με το σώμα και τις αισθήσεις και μετέπειτα με το μυαλό και το νου του παιδιού.

Η συνύπαρξη του ποιητικού λόγου με τη μουσική και το χορό υπήρξε ιστορικά δεδομένη, αλλά στην πορεία του χρόνου οι τέχνες αυτές αυτονομήθηκαν. Ωστόσο η σχέση της ποίησης με το ρυθμό και τη μουσική είναι θεμελιώδης. Τα μουσικά στοιχεία της ποίησης όπως: Ο στίχος, η μελωδία, ο ρυθμός, η ομοιοκαταληξία, η χροιά, κ.ά. φέρνουν την ποίηση κοντά στο τραγούδι. Μέσα από το τραγούδι μπορεί να προσεγγιστεί ο ποιητικός λόγος κι εδώ έγκειται η σπουδαιότητα της μελοποιημένης ποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καλογήρου, Οικονομοπούλου, 2011).

Λόγω της επικοινωνιακής αποτελεσματικότητας των τραγουδιών, η μελοποιημένη ποίηση βιώνεται πιο εύκολα από τα παιδιά. Μπορεί να οδηγήσει το μαθητή να νιώσει τη συναισθηματική ατμόσφαιρα του ποιήματος, να εκφράσει τις σκέψεις, τα συναισθήματά του, να βιώσει μία συναισθηματική ανάταση και να ισορροπήσει συναισθηματικά (Καλογήρου, Οικονομοπούλου, 2011).

Οι μελοποιήσεις σπουδαίων Ελλήνων ποιητών όπως ο Ελύτης, ο Σεφέρης, ο Ρίτσος, κ.ά., αποτελούν μία πολύ σημαντική πρόταση για τη λειτουργία της πρόσληψης της ποίησης από τα παιδιά. Στο συγκεκριμένο καινοτόμο πρόγραμμα, η πρόθεση ήταν να ταξιδέψουν οι μικροί μαθητές στο μαγικό κόσμο του Γιάννη Ρίτσου μέσα από την επιλογή μελοποιημένων κυρίως έργων του. Επιλέχτηκε η προσέγγιση της ποίησης του Γιάννη Ρίτσου, γιατί αποτελεί μία από τις πιο χαρακτηριστικές περιπτώσεις ποίησης που μελοποιήθηκε με επιτυχία και ανταποκρίνεται στην προσληπτική ικανότητα του παιδιού, στην ψυχοσύνθεση και το συναισθηματικό του κόσμο(Κουκουλομάτης, 1993).

Στα ποιήματα του Ρίτσου υπάρχουν άφθονα εκφραστικά μέσα όπως: Εικόνες, παρομοιώσεις, αναφορές σε καθημερινά αντικείμενα, διάχυτος λυρισμός, στοιχεία που διευκολύνουν την προσέγγισή τους από τους μαθητές. Τέσσερις ποιητικές συλλογές του Ρίτσου που αφορούν τα παιδιά, είναι αφιερωμένες σε αυτά. Ο ποιητής παίρνει έμπνευση από τη γέννηση της κόρης του Έρης το 1955 και γράφει την πρώτη ποιητική του συλλογή, που την αφιερώνει στο παιδί του, με τίτλο: «Πρωινό άστρο». Επίσης φέρει και τον υπότιτλο «Μικρή εγκυκλοπαίδεια υποκοριστικών για την κορούλα μου». Αποσπάσματα από την οποία επιλέχτηκαν για το συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης

Το πρόγραμμα διήρκεσε τρεις μήνες. Εκπονήθηκε στο 1ο Νηπιαγωγείο Παλαιοκάστρου, τη σχολική χρονιά 2012-2013, με τη συμμετοχή 21 μαθητών του κλασικού τμήματος. Είχε ως σκοπό να προσεγγίσουν οι μαθητές τον ποιητή Γιάννη Ρίτσο και το έργο του, μέσα από βιωματικές και ευχάριστες δραστηριότητες που στοχεύουν στην ευχαρίστηση, την ψυχαγωγία και όχι την ερμηνεία και το διδακτισμό.

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν τα παιδιά:

- *Να γνωρίσουν τον ποιητή Ρίτσο, να ανακαλύψουν πώς αυτός εκφράζεται μέσα από τα ποιήματά του και να βιώσουν την αισθητική απόλαυση της ποίησης.*
- *Να καλλιεργήσουν και να εμπλουτίσουν τη γλωσσική τους έκφραση κι επικοινωνία.*
- *Να αναπτύξουν τη φαντασία τους δημιουργώντας δικές τους ποιητικές εικόνες.*
- *Να δημιουργήσουν ποιήματα, ιστορίες, παραμύθια εμπνευσμένα από τα ποιήματα του Ρίτσου.*
- *Να εκφραστούν κινητικά, υποκριτικά, μουσικά, μουσικοκινητικά και εικαστικά.*
- *Να εκφράσουν τις ιδέες τους και τη στάση τους σε θέματα ειρήνης, πολέμου, ελευθερίας και ανθρώπινων δικαιωμάτων.*
- *Να μάθουν να συνεργάζονται, να παίρνουν αποφάσεις, να ελέγχουν την διαδικασία και τα αποτελέσματα των ενεργειών τους.*

Ως μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε ο προβληματισμός, ο καταιγισμός ιδεών και η εργασία σε ομάδες. Πρόκειται για μία διαθεματική προσέγγιση κατά την οποία συνδέονται τα πεδία της γλώσσας, της μουσικής, της πληροφορικής, της δημιουργίας και έκφρασης του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο (Π.Ι., 2011).

Επιλέχτηκαν κυρίως μελοποιημένα ποιήματα, όπως: Αποσπάσματα από τις ποιητικές συλλογές «Πρωινό Άστρο», «Τα 18 λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας», «Ποιήματα», τα ποιήματα «Στην κόρη μου Έρη», «Ο Κοκκινολαίμης», «Ειρήνη», «Κουβέντα με ένα λουλούδι», «Μικρό πουλί», «Αν όλα τα παιδιά της γης» και η προσευχή «Καλέ Θεούλη» (Ρίτσος, 1955, Ρίτσος, 1973).

Δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν για τα επιλεγέντα ποιήματα:

Για τα ποιήματα: «Κουβέντα με ένα λουλούδι» και «Μικρό πουλί».

Με αφορμή την οργάνωση της γιορτής για το Πολυτεχνείο, τα παιδιά ακούσανε τα τραγούδια «Κουβέντα με ένα λουλούδι» και το «Μικρό πουλί». Ακολούθησε συζήτηση για το πώς αισθάνονται, αν κατάλαβαν σε τι αναφέρονται τα τραγούδια, ποιες λέξεις ξεχώρισαν, ή θυμούνται από το κάθε τραγούδι. Η εκπαιδευτικός τα απήγγειλε και τους ενημέρωσε πως είναι μικρά ποιήματα, που έγραψε ο ποιητής Γιάννης Ρίτσος. Ανήκουν στη συλλογή «Τα 18 Λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας» και μελοποιήθηκαν από το μουσικοσυνθέτη Μ. Θεοδωράκη. Στη συνέχεια άκουσαν την ιστορία των «18 λιανοτράγουδων», πως γράφτηκαν και πως έφτασαν στα χέρια του συνθέτη.

Μέσα από τη συζήτηση και αφού κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών προέκυψε ότι τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν να μάθουν περισσότερα για τον ποιητή και τη ζωή του. Χρησιμοποίησαν τον υπολογιστή και συνέλλεξαν πληροφορίες και φωτογραφίες του. Τις εκτύπωσαν και τις τοποθέτησαν σε ένα πίνακα-ταμπλό, που εμπλουτιζόταν κάθε φορά με νέα στοιχεία για τον ποιητή και το έργο του. Επίσης, άκουσαν στον υπολογιστή τη συζήτηση του εξόριστου ποιητή με το κυκλάμινο . Στη συνέχεια δημιούργησαν σε χαρτόνι τις φιγούρες του ποιητή και του κυκλάμινου , δραματοποίησαν την κουβέντα τους πιάστηκαν σε κύκλο, χόρεψαν κι απέδωσαν με κινήσεις τα δυο τραγούδια.

Για τα ποιήματα: «στην κόρη μου Έρη» και «ο κοκκινολαίμης»

Η νηπιαγωγός επέλεξε ένα cd με μελοποιημένα ποιήματα του Ρίτσου από την ποιητική συλλογή «Πρωινό Άστρο» . Άκουσαν όλοι μαζί ένα τραγούδι-νανούρισμα που έγραψε ο ποιητής για την κόρη του Έρη , κατόπιν τους ρώτησε πώς ένιωσαν κι αν τους άρεσε. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τη μουσική και ζήτησαν να το ξανακούσουν. Πληροφορήθηκαν ότι αυτό που άκουσαν είναι ένα μελοποιημένο ποίημα, που έγραψε ο ποιητής για την κόρη του και το άκουσαν ξανά σε απαγγελία.

Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τι τους θυμίζει το ποίημα, πώς μιλάει ο ποιητής για την κόρη του. Βρήκαν τα υποκοριστικά που χρησιμοποίησε ο Ρίτσος στο ποίημα για την κόρη του και εξέφρασαν τα λόγια αγάπης που ακούν καθημερινά από τους γονείς τους.

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, επέλεξαν την αγαπημένη τους σκηνή από το ποίημα και την απέδωσαν εικαστικά, χρησιμοποιώντας διαφορετική τεχνική ζωγραφικής η κάθε ομάδα. Χρησιμοποίησαν ξυλομπογιές, λαδοπαστέλ, μαρκαδόρους, τέμπερες, νερομπογιές.

Πληροφορήθηκαν ότι το τραγούδι που άκουσαν είναι ένα νανούρισμα, σαν αυτά που τραγουδάει η μητέρα κοιμίζοντας το παιδί της. Η Νηπιαγωγός πρότεινε , να ζητήσουν τα παιδιά από τους γονείς τους, να γράψουν και να στείλουν στο Νηπιαγωγείο τα νανουρίσματα που τραγουδούσαν για να τα κοιμίσουν. Όλα τα νανουρίσματα που έστειλαν οι γονείς, διαβάστηκαν στην τάξη. Οι μαθητές τα ζωγράφισαν και δημιούργησαν ένα καλαίσθητο βιβλίο με τον τίτλο «τα νανουρίσματά μας», αντίτυπα του οποίου μοιράστηκαν σε όλους τους γονείς.

Επίσης ακούσανε ελληνικά παραδοσιακά νανουρίσματα ξαπλωμένα στη γωνιά ξεκούρασης, παίρνοντας αγκαλιά ένα μαξιλάρι ή ένα λούτρινο ζωάκι. Τους ζητήθηκε να κλείσουν τα μά-

τια και να ονειρευτούν. Αφηγήθηκαν τα όνειρά τους , κλήθηκαν να επιλέξουν χρώματα και να τα ζωγραφίσουν σε μεγάλη επιφάνεια χαρτιού.

Συνεχίζοντας το ποίημα για την κόρη του ποιητή Έρη, η νηπιαγωγός απήγγειλε στα παιδιά το απόσπασμα «Ο κοκκινολαίμης» από την ίδια ποιητική συλλογή και τους ζήτησε να βρουν με ποιες λέξεις εκφράζει την αγάπη και την πατρική στοργή ο ποιητής για την κόρη του. Ζωγράφισαν ένα μεγάλο πουλί και στα φτερά του έγραψαν λέξεις και φράσεις από το ποίημα που τους άρεσαν.

Μετά κάθε παιδί περιέγραψε τον μπαμπά του, είπε τι του αρέσει να κάνει μαζί του και τον ζωγράφισε. Ενθαρρύνθηκαν να πουν λέξεις που έρχονται στο μυαλό τους όταν σκέφτονται τον πατέρα τους. Οι λέξεις που είπαν τα παιδιά, καταγράφηκαν στον πίνακα από την εκπαιδευτικό και ήταν: **Αγάπη, χαρά, αγκαλιά, φιλιά, χάδια, διαβάζει, παίζει, σκεπάζει**.

Χρησιμοποιώντας αυτές τις λέξεις συνέθεσαν το δικό τους ποίημα για τον μπαμπά τους και του το αφιέρωσαν:

Ο μπαμπάς μου

Η **αγάπη** σου μπαμπά,

με γεμίζει όλο **χαρά**.

Τα **φιλιά** σου και τα **χάδια**,

διώχνουν όλα τα σκοτάδια.

Η μεγάλη σου **αγκαλιά**,

είναι μια ζεστή φωλιά.

Πόσο λαχταρώ,

μαζί μου να **παίζεις**,

βιβλία να μου **διαβάζεις**

και τη νύχτα να με **σκεπάζεις**.

Σ΄αγαπώ πολύ, πολύ,

το μικρό σου το παιδί.

Επεξεργαζόμενοι το ίδιο απόσπασμα « ο κοκκινολαίμης», τα νήπια δημιούργησαν σε χαρτόνι τους ήρωες του ποιήματος, όπως ο κοκκινολαίμης, ο χιονάνθρωπος και η αλατιέρα. Έκοψαν το περίγραμμά τους, το κόλλησαν σε καλαμάκια και έπαιξαν στο κουκλοθέατρο την ιστορία του ποιήματος.

Για τα ποιήματα: «Ειρήνη», «Αν όλα τα παιδιά της γης» και την προσευχή «Καλέ Θεούλη»

Η νηπιαγωγός για να δημιουργήσει κατάσταση ενδιαφέροντος και προβληματισμού, ανάρτησε στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης ενημερωτικό υλικό της UNICEF και την εγκύκλιο που καλούσε τους μαθητές να γράψουν και να ζωγραφίσουν τα δικαιώματά τους. Τα παιδιά άρχισαν να προβληματίζονται και έτσι ξεκίνησε η συζήτηση.

Η εκπαιδευτικός μετέφερε στα παιδιά με απλά λόγια, την έκθεση της UNICEF για την κατάσταση των παιδιών σε όλο τον κόσμο. Συζήτησαν πόσο σημαντικά για τη σωστή ανάπτυξη και ανατροφή τους είναι αυτά που στερούνται τα παιδιά, τι σημαίνει να ζεις χωρίς βασικά αγαθά και ποιο από αυτά που άκουσαν, θεωρούν ότι είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα.

Μέσα από το βιβλίο «Μια ζωή σαν τη δική μου», εντόπισαν τις ανάγκες των παιδιών που ζουν σε διάφορα μέρη του κόσμου και άκουσαν το τραγούδι «Αν όλα τα παιδιά της γης». Ενημερώθηκαν ότι και αυτό είναι ένα μελοποιημένο ποίημα του Γ. Ρίτσου, το έμαθαν και το τραγούδησαν με τη συνοδεία μουσικών οργάνων. Στη συνέχεια το χόρεψαν, απέδωσαν το νόημά του με κινήσεις και το ζωγράφισαν.

Την επόμενη μέρα η νηπιαγωγός διάβασε στα παιδιά το βιβλίο «Η Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου» και συζήτησαν για τις αρχές μία, μία ξεχωριστά. Παρακίνησε τα παιδιά να σκεφτούν και να πουν ποια δικαιώματα έχουν ως παιδιά. Όλες οι προτάσεις καταγράφηκαν στον πίνακα και τους υπενθύμισε την προσευχή που έμαθαν τις πρώτες μέρες στο Νηπιαγωγείο. Όλοι μαζί είπαν την προσευχή που αποτελεί απόσπασμα από την ποιητική συλλογή του Ρίτσου « Πρωινό Άστρο»:

Καλέ Θεούλη εμείς είμαστε καλά.

Κάνε Εσύ καλέ Θεούλη

να'χουν όλα τα παιδάκια

ένα ποταμάκι γάλα,

μπόλικα αστεράκια,

μπόλικα τραγούδια.

Κάνε εσύ καλέ Θεούλη

να΄ναι όλοι καλά".

Η εκπαιδευτικός έπειτα παρακίνησε τα παιδιά να σκεφτούν τι θέλουν τα ίδια να ζητήσουν από το Θεό. Χωρίστηκαν σε ομάδες και ζωγράφισαν τις επιθυμίες τους. Κάθε ομάδα δημιούργησε το δικό της κολλάζ επιθυμιών-ζωγραφιών και παρουσίασε τη δουλειά της στην ολομέλεια της τάξης. Κατόπιν όλοι μαζί δημιούργησαν το δέντρο των ευχών, συνέθεσαν τη δική τους προσευχή, εμπνεόμενοι από την προσευχή του Ρίτσου και η νηπιαγωγός την κατέγραψε:

Καλέ Θεούλη σε παρακαλούμε πολύ,

κάνε Εσύ καλέ Θεούλη,

να έχουν όλα τα παιδάκια ένα σπίτι,

ρούχα ζεστά και γονείς να τ΄αγαπάνε.

Βιβλία να διαβάζουν και παιχνίδια πολλά.

κάνε Θεέ μας να μην πεινάνε

και πάντα να χαμογελάνε.

Δώσε σε όλο τον κόσμο

υγεία και χαρά.

Αργότερα δημιούργησαν την αφίσα για το διαγωνισμό της UNICEF, αποτυπώνοντας στο χαρτί τις επιθυμίες τους για όλα τα παιδιά της γης.

Τις επόμενες μέρες ξανάκουσαν το μελοποιημένο ποίημα «Αν όλα τα παιδιά της γης», συζήτησαν και εστίασαν το ενδιαφέρον τους στην έννοια της ειρήνης. Επέλεξαν από τη βιβλιοθήκη της τάξης βιβλία για την ειρήνη, όπως την «Ειρήνη» του Αριστοφάνη, «Γιατί οι μεγάλοι κάνουν πόλεμο», «Ο σπόρος της Ειρήνης» και τα διάβασαν. Εξέθεσαν τις απόψεις τους και απάντησαν στις ερωτήσεις: *Γιατί αγαπάμε την ειρήνη; Γιατί δε θέλουμε να υπάρχει πουθενά πόλεμος; Τι προσφέρει στους ανθρώπους η ειρήνη και τι στερεί ο πόλεμος;*

Άκουσαν το μελοποιημένο ποίημα του Ρίτσου «Ειρήνη» και περιέγραψαν με ποιες εικόνες αποδίδει την έννοια της ειρήνης ο ποιητής, καθώς και ποιες από αυτές έκαναν τα νήπια να νιώθουν πιο όμορφα. Εξέφρασαν τις σκέψεις τους: Πως φαντάζονται τον πόλεμο και πως ονειρεύονται ένα κόσμο χωρίς πόλεμο και τις αποτύπωσαν στο χαρτί.

Άκουσαν και άλλα τραγούδια για την ειρήνη, βρήκαν ποιήματα σε βιβλία, τους τα διάβασε η εκπαιδευτικός, τα φωτοτύπησαν, τα έκοψαν και τα κόλλησαν σχηματίζοντας το δέντρο της ειρήνης. Το δέντρο εμπλουτιζόταν με ποιήματα για την ειρήνη, που έβρισκαν σε συνεργασία με τους γονείς τους και τα έφερναν στο σχολείο.

Στη συνέχεια εμπνεόμενα από τα μελοποιημένα ποιήματα που άκουσαν, συνέθεσαν ένα παραμύθι για την ειρήνη και η νηπιαγωγός κατέγραψε αυτό που τις υπαγόρεψαν. Στο τέλος διάβασαν το παραμύθι τους, το έδωσαν τίτλο, το εικονογράφησαν και το έδεσαν σε βιβλίο. Το παραμύθι που δημιούργησαν είναι:

Το περιστέρι και η Ειρήνη

Μια μέρα, ένα όμορφο λευκό περιστέρι, αποφάσισε να κάνει το μεγάλο ταξίδι για να γνωρίσει όλο τον κόσμο. Πέταξε μακριά και πέρασε πάνω από πόλεις και χωριά. Συχνά σταματούσε κι έβλεπε τους μεγάλους να πηγαίνουν στη δουλειά, τα παιδιά να τρέχουν βιαστικά

για το σχολείο. Παρατηρούσε τα ζώα που ξυπνούσαν κι έψαχναν για την τροφή τους. Έβλεπε τα πλοία να ταξιδεύουν στη θάλασσα κι όταν ένιωθε κουρασμένο, σταματούσε πάνω σε ένα κατάρτι να ξαποστάσει.

Ταξίδεψε πολύ, πέρασε πάνω από θάλασσες, χιονισμένα βουνά και κάμπους σπαρμένους με πολύχρωμα λουλούδια. Θαύμαζε την ομορφιά, τη σοφία της φύσης κι αισθανόταν πολύ τυχερό που ζούσε σε αυτό τον πανέμορφο πλανήτη, τη γη μας. Μια μέρα καθώς πετούσε χαμηλά, είδε ένα όμορφο κορίτσι να κάθεται πάνω σε ένα βράχο που από τα μάτια της έτρεχαν δάκρυα. Την πλησίασε και τη ρώτησε.

-Ποια είσαι καλή μου; Γιατί κλαις;

-Ειρήνη είναι το όνομά μου είπε η κοπέλα. *Κλαίω, γιατί κάποιοι άνθρωποι θέλουν να με διώξουν και να φέρουν στη γη τον εχθρό μου τον πόλεμο. Δεν μπορούν να καταλάβουν, πως τότε όλα θα χαθούν κι η γη μας θα καταστραφεί.*

Μα εγώ, εγώ μπορώ να σε βοηθήσω. Μόνο σταμάτα καλή μου να κλαις. Κοίτα, έχω μια χούφτα με ποιήματα που έγραψε για σένα ο ποιητής και ξέρω πως πολλοί, πολλοί άνθρωποι σε αγαπούν κι αγωνίζονται για σένα!

Βιάσου κι ανέβα πάνω στα φτερά μου. Μαζί θα πετάξουμε στα πέρατα της γης και θα διαδώσουμε το μήνυμα της ΕΙΡΗΝΗΣ. Χαρούμενη η Ειρήνη πέταξε μαζί με το περιστέρι και πήγαν στα παιδιά που έχουν μεγάλη αγάπη στην καρδιά. Συμφώνησαν όλοι μαζί, ενώσανε τα χέρια κι αγκάλιασαν τη γη, φωνάζοντας με όλη τη δύναμή τους συνθήματα για την ΕΙΡΗΝΗ, την ΑΓΑΠΗ και την ΑΔΕΛΦΟΣΥΝΗ. Οι μεγάλοι ξαφνιάστηκαν στην αρχή, μα γρήγορα κατάλαβαν πως πρέπει κι αυτοί να συμμετέχουν. Ένας, ένας άφησαν τις δουλειές τους κι ενώσανε τα χέρια και τις φωνές τους. «*Πόλεμος ποτέ μη γίνει, πάντα να ΄χουμε ΕΙΡΗΝΗ».*

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, τα παιδιά συχνά ερευνούσαν στο διαδίκτυο και ανακάλυπταν πληροφορίες και νέες πτυχές της ζωής του ποιητή. Έτσι έμαθαν πως ο Ρίτσος εκτός από ποιητής είναι και εικαστικός καλλιτέχνης. Βρήκαν έργα του, χαρακτικά σε πέτρα και ξύλο, εκτύπωσαν τις φωτογραφίες, τις ανάρτησαν στον πίνακα –ταμπλό, εμπνεύστηκαν από τις δημιουργίες του και ζωγράφισαν τις δικές τους.

Στο τέλος αποφάσισαν να οργανώσουν μία έκθεση με εικαστικές δημιουργίες και δραματοποιήσεις των μελοποιημένων ποιημάτων και να την παρουσιάσουν σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων, Νηπιαγωγείων της περιοχής και στους γονείς τους. Συνέλεξαν όλα τα έργα τους και δούλεψαν σε ομάδες. Η πρώτη ομάδα ανέλαβε να ετοιμάσει την αφίσα της έκθεσης. Η δεύτερη ομάδα έκανε πρόβες τις χορογραφίες των τραγουδιών. Η τρίτη κατασκεύασε καπέλα, φτερούγες πουλιών κι όλα τα αξεσουάρ που χρειάζονταν. Η τέταρτη θα καλωσόριζε τους επισκέπτες και θα τους ενημέρωνε για το τι θα έβλεπαν στην έκθεση. Η Πέμπτη προετοίμασε την παρουσίαση και θα μετέδιδε στους προσκεκλημένους όσα έμαθαν για τον ποιητή.

Την τελευταία εβδομάδα του προγράμματος, οι μαθητές ξενάγησαν το κοινό στην έκθεσή τους. Περήφανοι παρουσίασαν τις δημιουργίες τους, χόρεψαν και τραγούδησαν με την ποίηση του Ρίτσου, δέχτηκαν το χειροκρότημα και διασκέδασαν.

Αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας.

Η αξιολόγηση που ακολουθήθηκε ήταν η διαμορφωτική. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, η νηπιαγωγός παρατηρούσε, συζητούσε μαζί με τα παιδιά και προσδιόριζε τι τους άρεσε, τι τα προβλημάτιζε και κατέγραφε σε ημερολόγιο στοιχεία που θεωρούσε σημαντικά για την εξέλιξη του προγράμματος. Τα παιδιά εργάσθηκαν κυρίως σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και τα αποτελέσματα των εργασιών τους ανακοινώθηκαν στην ολομέλεια της τάξης, εξήγησαν, σχολίασαν έκριναν και αξιολόγησαν τις δουλειές τους.

Την τελευταία ημέρα το πρόγραμμα παρουσιάσθηκε στο κοινό και έγινε η τελική αξιολόγηση. Από το αποτέλεσμα της αξιολόγησης (καταγραφές, μαζί με τους φακέλους εργασιών των παιδιών που περιείχε τα έργα τους, φωτογραφικό υλικό των ομαδικών εργασιών και τις μαγνητοφωνήσεις αφηγήσεων) διαπιστώθηκε ότι ο σκοπός και οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή επιτεύχθηκαν:

- *Οι μαθητές γνώρισαν τον ποιητή και γοητεύτηκαν από τα ποιήματά του.*
- *Διασκέδασαν με τη μελοποιημένη ποίηση, εξέφρασαν τις ιδέες τους, ανέπτυξαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους.*
- *Ανέπτυξαν πλούσιο προφορικό και γραπτό λόγο.*
- *Αξιοποίησαν τον υπολογιστή ως μέσο παροχής πληροφοριών.*
- *Συνεργάστηκαν και παρήγαγαν σπουδαία έργα, συνθέτοντας ένα ποίημα, μια προσευχή και ένα παραμύθι, αφίσες και πολλές εικαστικές δημιουργίες.*
- *Εκφράστηκαν μέσα από ποικίλες μορφές τέχνης, όπως μουσική, χορός, δρώμενο και εικαστικά.*
- *Έμαθαν να οργανώνουν εκθέσεις και να παρουσιάζουν τα έργα τους στο κοινό.*
- *Διασκέδασαν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και οδηγήθηκαν αβίαστα στη γνώση.*

Συμπεράσματα

Το καινοτόμο πρόγραμμα έγινε δεκτό με μεγάλο ενθουσιασμό από τους μαθητές. Τα παιδιά διασκέδασαν με τα ποιήματα του Ρίτσου, έμαθαν πολλά για τη ζωή του, εμπνεύστηκαν από το έργο του και συνέθεσαν ένα ποίημα, ένα παραμύθι, μία προσευχή αφίσες και πολλά εικαστικά έργα ατομικά και ομαδικά.

Από τις παρατηρήσεις - καταγραφές της εκπαιδευτικού και τους φακέλους των νηπίων διαπιστώνεται ότι, η αξιοποίηση της μελοποιημένης ποίησης στο σχολείο μπορεί να εμπλουτίσει τις εμπειρίες των μαθητών και να τους καταστήσει ικανούς να διαμορφώσουν μία καλή σχέση με την ποίηση, τη μουσική, το χορό και τις εικαστικές τέχνες.

Ανάλογες δράσεις όπως των Καλογήρου-Οικονόμου (2011), στα πλαίσια των *Πολιτιστικών Εκδηλώσεων στο Σχολείο (Πρωτοβάθμια- Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)*,επέλεξαν και πρότειναν στους μαθητές σημαντικά δείγματα μελοποιημένης ποίησης, κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα. Μέσα από την ποίηση οι μαθητές ωθούνται σε αισθητική ανύψωση, καλλιεργούν σκέψεις και συναισθήματα που θα συντελέσουν αποφασιστικά στη διαμόρφωση των ιδεών και των εκφραστικών τους μέσων (Σακελλαρίου, 1989).

Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., (1985).*Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., (1987). *Α*νιχνεύσεις*. Θέματα παιδικής λογοτεχνίας.* Αθήνα*:* Καστανιώτης,

Καλογήρου, Τ. Οικονομοπούλου, Β., (2011).Στο Ελυτονήσι: Η μουσικότητα της ποίησης του Οδυσσέα Ελύτη και η διδακτική της αξιοποίηση. *Διαδρομές (*102) σ.σ.6-20.

Καρακίτσιος, Α., (2009).Παιδική ποίηση ή το άγχος της επιβίωσης, στο Τσιλιμένη.Τ., (επιμ) *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία.*,197-213 ,Βόλος: Εργαστήρι λόγου και πολιτισμού, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Κουκουλομμάτης, Δ.,Ι., (1993). *Λογοτεχνία και Παιδαγωγική*, σ. σ.9-11. Αθήνα: Παπαδήμα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011), *Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Νηπιαγωγείου*. Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπανικολάου, Ρ., & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο* Αθήνα: Καστανιώτης.

Ρίτσος, Γ., (1955) *Πρωινό Άστρο Μικρή Εγκυκλοπαίδεια υποκοριστικών για την κορούλα μου*. Αθήνα: Κέδρος.

Ρίτσος, Γ., (1973) *Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας*. Αθήνα: Κέδρος.

Σακελλαρίου, Χ., (1989). *«Η μοντέρνα ποίηση και τα προβλήματα διδασκαλίας της»* Αθήνα:GUTENBERG.

Τσιλιμένη, Τ., (1990). Η ποίηση στο νηπιαγωγείο (ένα πείραμα). *Διαδρομές* (19) σ.σ. 187-189.

Χαντ, Π., (1996). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία,* μετ. Σακελλαριάδου, Ε., & Κανατσούλη, Μ., Αθήνα: Πατάκης.

Χορτιάτη, Θ., (1998) Λεκτική φαντασία. Η προσέγγιση της ποίησης στο σχολείο. *Διαδρομές(51) σ.σ.176,179.*

Το σχολείο πηγαίνει μουσείο. Σχεδιασμός και υλοποίηση μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος.

Κοκκινάκη Δήμητρα
Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτορας Παν/μίου Πατρών
kodimi10@gmail.com

Περίληψη

Σήμερα, όλο και περισσότεροι πολιτισμικοί φορείς οργανώνουν και πραγματοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα δεχόμενοι καθημερινά δεκάδες μαθητών. Η ανάγκη διασύνδεσης μουσείου-σχολείου, γίνεται σήμερα ολοένα και περισσότερο επιτακτική. Τα οφέλη αυτής της επαφής είναι αναρίθμητα και αφορούν όλα τα στάδια της γνωστικής, αλλά και πνευματικής ανάπτυξης των μαθητών: ανάκληση εμπειριών και ακαδημαϊκών γνώσεων, διατύπωση προβλημάτων, καθώς και στρατηγικές επίλυσής τους, συνδυασμός θεωρίας -πράξης, δημιουργική φαντασία και επινοητικότητα, παρατήρηση, κριτική αντιμετώπιση, αυτοκριτική, αξιολόγηση της προσπάθειας και εντοπισμός αδυναμιών και δυνατοτήτων είναι μερικά μόνο από τα ευεργετικά αποτελέσματα. Απαραίτητη προϋπόθεση όμως είναι ο σωστός σχεδιασμός για την υλοποίηση ενός κατάλληλου μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να προσφέρει ένα θεωρητικό υπόβαθρο για τα απαραίτητα στάδια αυτού του σχεδιασμού και στη συνέχεια να παρουσιάσει το Μουσείο Παιδείας του Παν/μίου Πατρών, προτείνοντας δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν στα πλαίσια ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος σε αυτό.

Λέξεις - κλειδιά: Μουσειοπαιδαγωγική, εκπαιδευτικά προγράμματα, Μουσείο Παιδείας.

Εισαγωγή

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται να παρουσιαστεί η σχέση σχολείου-μουσείου, να τονιστεί η ανάγκη λειτουργίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, να προταθεί μια κατάλληλη πορεία προετοιμασίας και οργάνωσης ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια, αναφέρεται σε μια ιδιαίτερη κατηγορία Μουσείου, η οποία σχετίζεται άμεσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, το Μουσείο Παιδείας. Παρουσιάζονται οι στόχοι του, ο σκοπός του, η διασύνδεσή του με το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού, ενδεικτικές δραστηριότητες και θέματα επεξεργασίας για πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της επίσκεψης ενός σχολείου. Στο τέλος παρουσιάζονται δραστηριότητες που πραγματοποιηθήκαν σε ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στο Μουσείο Παιδείας του Παν/μίου Πατρών, συνοδευόμενες από το ανάλογο εικονογραφικό υλικό.

Εκπαιδευτικά προγράμματα, σχέση μουσείου - σχολείου

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός μουσείου είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία που στηρίζεται σε ενεργητικές μεθόδους μάθησης και αναπτύσσεται με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κοινού, τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του χώρου και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. Ειδικότερα αφορά: εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία ή καταγωγή, (Κουβέλη, 2000:47) εκπαίδευση σε ομάδες, εκπαίδευση μέσα από την έκθεση, την παρουσίαση συλλογών, τα κείμενα των πινακίδων, τη σηματοδότηση του χώ-

ρου κτλ, εκπαίδευση μέσα από καταλόγους, βιβλία, ενημερωτικά έντυπα, cd, δανειστικό υλικό, μουσειοσκευές. Σχετίζεται με όλους τους εργαζόμενους στο μουσείο και την εκπαίδευση, καθώς και το κοινό. (Χορταρέα,2002: 179)

Ως μουσείο, νοείται ένας παιδευτικός χώρος, που διαφέρει από το σχολείο, καθώς δεν απευθύνεται μόνο στη διανόηση μέσω της γλώσσας, αλλά δημιουργεί μια διαφορετική αίσθηση και βίωση της πραγματικότητας μέσω της φαντασίας και της παρατήρησης, προωθώντας σύνθετες μορφές υλικών, σωματικών, αισθητικών, διανοητικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων και συμπεριφορών και προσφέροντας τη λεγόμενη «μουσειακή εμπειρία».(Ζαφειράκου, 2000: 19). Επομένως, οι ίδιες οι ιδιότητες του μουσείου το καθιστούν αυτομάτως χώρο μάθησης για τον επισκέπτη. (Νάκου, 2001:195).

Σχεδιασμός ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος

Επιβάλλεται λοιπόν, η άμεση επαφή του παιδιού με το μουσείο, η λειτουργία εκπαιδευτικού προγράμματος, η διασύνδεση του σχολείου με το μουσείο. Στους μακροπρόθεσμους κοινωνικοσυναισθηματικούς σκοπούς αυτής της επαφής ανήκουν: η εξέλιξη της πνευματικής και ηθικής προσωπικότητας του παιδιού και στους γνωστικούς: η δημιουργικότητα, η κριτική ικανότητα και η αυτονομία. Στους βραχυπρόθεσμους: η εναρμονισμένη σχέση ενηλίκου και παιδιού, ο αμοιβαίος σεβασμός και εμπιστοσύνη, η συνεργασία, το ενδιαφέρον και το συναίσθημα ασφάλειας. Στους γνωστικούς: το ενδιαφέρον, η περιέργεια, η επινόηση ιδεών, οι συσχετίσεις. (Άλκηστις, 1996:24).

Για το δάσκαλο το μουσείο αποτελεί ένα επιπλέον μέσο για τη βελτίωση της διδασκαλίας του. Κατά συνέπεια, οι επιδιώξεις του πρέπει να σχετίζονται με το γενικότερο σκοπό και τους ειδικούς διδακτικούς στόχους του μαθήματος που διδάσκει. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων δεν υποκαθιστούν τη σχολική διαδικασία και τον εκπαιδευτικό, αλλά να του παρέχουν τη δυνατότητα: να αξιοποιήσει κατάλληλα το περιεχόμενο των συλλογών σύμφωνα με τις επιδιώξεις του, (Δάλκος, 2000:19), να επεκταθεί και σε άλλους τομείς οι οποίοι αλληλεπικαλύπτονται διαθεματικά (διαπολιτισμική, περιβαλλοντική, κοινωνική-συναισθηματική, καλλιτεχνική εκπαίδευση, θεατρική αγωγή, επαγγελματικός προσανατολισμός, εικαστικά, μουσική, μελέτη της παράδοσης). (Άλκηστις, ό.π:30).Επίσης, σήμερα αναγνωρίζεται ευρέως η ευρύτατη κοινωνική αξία των πολιτισμικών οργανισμών, ιδιαίτερα στον τομέα «δια βίου» μάθησης. (Τετράδια μουσειολογίας, 2009:12)

Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος πρέπει να λαμβάνονται υπόψη η θεωρία του Piaget για τα στάδια της νοητικής ανάπτυξης και του Vigotsky για τους κοινωνικοπολιτισμικούς όρους της μάθησης.(Δάλκος,2000:67).

Προγραμματισμός μιας επίσκεψης στο μουσείο

Η επίσκεψη σε ένα μουσείο προϋποθέτει προεργασία, οργάνωση και προγραμματισμό. Προκείμενου ο εκπαιδευτικός να οργανώσει τις επισκέψεις του, θα πρέπει να: μελετήσει καλά τα αναλυτικό πρόγραμμα και τα προς χρήση βιβλία, εξετάσει ποιο τμήμα του σχολικού προγράμματος μπορεί να διδαχθεί με την επίσκεψη μιας έκθεσης, αναρωτηθεί αν υπάρχει μουσειακή συλλογή κατάλληλη για τη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας,

πληροφορηθεί για τα μουσεία και τους εκπαιδευτικούς χώρους της περιοχής του, επιλέξει αυτά που προσφέρονται με βάση την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, το είδος του μουσείου, τα εκπαιδευτικά του προγράμματα, τη δυνατότητα μεταφοράς και την ασφάλειά του κ.ά. (Άλκηστις, ό.π:32).

Προηγείται μια προκαταρκτική επίσκεψη του δασκάλου. Αφού επιλέξει τα μουσεία που τον ενδιαφέρουν, καλό είναι: Να τα επισκεφτεί πρώτα ο ίδιος, να μελετήσει το αντικείμενό τους, να προσδιορίσει τα σημεία με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία του, να συζητήσει με τους ειδικούς και το προσωπικό, να σχεδιάσει το χρονοδιάγραμμα της επίσκεψης, να προσδιορίσει διάφορα πρακτικά θέματα σχετικά με τις ιδιαιτερότητες και τις δυνατότητες του μουσείου, να καταγράψει ενδεχόμενες δυσχέρειες.

Στη συνέχεια: προβαίνει στη συγκέντρωση του υλικού που σκοπεύει να εφοδιάσει την τάξη του, υπολογίζει τη μέθοδο προσέγγισης και το διαθέσιμο χρόνο, καταστρώνει ευέλικτα την πορεία της διδασκαλίας του, καθώς και τα κατάλληλα φύλλα εργασίας. Οριστικοποιεί την τελική ημερομηνία και προβαίνει σε κράτηση, τον ακριβή αριθμό των μαθητών, τον τρόπο μεταφοράς τους, τη σχετική άδεια από το διευθυντή, τους γονείς, τον αρμόδιο φορέα. (Δάλκος, ό.π:80-81).

Προετοιμασία στην τάξη πριν την επίσκεψη

Ενδεικτικά, στο πρώτο στάδιο της προετοιμασίας στην τάξη ο δάσκαλος αφιερώνει μία ή δύο διδακτικές ώρες πριν την επίσκεψη, ώστε να δημιουργήσει το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο στους μαθητές. Επιχειρείται η εξοικείωση των μαθητών με το απαιτούμενο λεξιλόγιο, την ορολογία και τις έννοιες με τις οποίες θα έρθουν σε επαφή. Μπορεί να περιλαμβάνει μια εισαγωγή από τον ίδιο αρχικά στο θέμα «μουσείο» και μετά στο συγκεκριμένο είδος μουσείου και το αντικείμενό του μέσω γλωσσικών παιχνιδιών, φωτογραφιών, εικόνων, ιστοριών και παραμυθιών. Τα παιδιά καλό είναι να ανακαλύπτουν μέσα από διάφορα παιχνίδια το όνομα του συγκεκριμένου μουσείου. Γίνεται προσπάθεια να γνωριστούν οι μαθητές με τα εκθέματά του μέσω αυθεντικών αντικειμένων ή slides, εικόνων κτλ. (Άλκηστις, ό.π:37-45), (Δάλκος, ό.π:82).Αιτιολογούμε την επίσκεψή μας σε αυτό, τονίζοντας την αξία της επαφής με το πραγματικό και όχι μέσω Διαδικτύου. (Χαλκιά, 2002:303).

Ακολουθεί συλλογή πληροφοριών στο σχολείο από τους μαθητές μέσα από συζήτηση, παρατήρηση, τα βιβλία και τη βιβλιοθήκη της τάξης, εφημερίδες ή περιοδικά. Τα παιδιά παρουσιάζουν τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν για το μουσείο και τις αποδίδουν με διάφορους και εκφραστικούς τρόπους. Διαμορφώνουν στην τάξη με αγάπη και ενδιαφέρον μια συγκεκριμένη γωνία, όπου συγκεντρώνουν το ποικίλο υλικό που συνέλεξαν.

Κατά την επίσκεψη

Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει την επίσκεψη στο μουσείο. Ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια ορισμένων γονιών ή βοηθητικού προσωπικού του σχολείου. (Άλκηστις, ό.π:61-69).Γνωστά και συγκεκριμένα πράγματα αποτελούν καλό σημείο εκκίνησης για μάθηση. Ο δάσκαλος μπορεί με διάφορους τρόπους και μεθόδους, όπως συζήτηση, παιχνίδια-αινίγματα, μιμική, σχηματισμούς, ασκήσεις βλέμματος, ψυχοκινητικές, φαντασίας, κατα-

γραφές, ζωγραφική κ.ά να φέρει σε επαφή τους μαθητές με τα εκθέματα. Αποφεύγει τις επιπλήξεις και τις απαγορεύσεις και προσπαθεί να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Κατά την επίσκεψη εφαρμόζονται ενεργητικές διδακτικές μέθοδοι που διαφοροποιούν την προσέγγιση των εκθεμάτων από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη. Προωθείται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, αλλά και η ατομική έρευνα και η προσωπική καταγραφή, κυρίως με τη βοήθεια των φύλλων εργασίας. Η παρατήρηση, η οπτική και απτική επαφή με τα εκθέματα προκαλούν διαφορετικές εμπειρίες. Η παρατήρηση κατευθύνεται μέσω κατάλληλων ερωτήσεων με βάση δύο κυρίως άξονες: τα αντικείμενα και το κοινωνικό-ιστορικό-πολιτικό τους πλαίσιο. (Δάλκος, ό.π:82-83).

Μετά την επίσκεψη

Το τρίτο στάδιο αναφέρεται στην επεξεργασία στην τάξη μετά την επίσκεψη στο μουσείο. Τα εκθέματα μπορεί να αποτελέσουν έναυσμα για τη διερευνητική προσέγγιση της γνώσης. Τα ευρήματα παρουσιάζονται, ακολουθεί προβληματισμός, συζήτηση, προτεινόμενες λύσεις, πρωτότυπες δραστηριότητες, πολλές από τις οποίες μπορεί να μεταφερθούν από το στάδιο προετοιμασίας. (Άλκηστις, ό.π:75-77).Στόχος της επεξεργασίας είναι οι μαθητές να ολοκληρώσουν και να συνδέσουν μεταξύ τους όλα τα ερεθίσματα, τις παραστάσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από την επίσκεψή τους.

Ο δάσκαλος επικεντρώνεται σε μια σύντομη επανάληψη των βασικών σημείων της επίσκεψης, συμπληρώνει ελλείψεις που έχει επισημάνει και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν. Δραστηριότητες που απαιτούν υλικά, χώρο, χρόνο και γνώσεις μπορούν να ενταχθούν στο στάδιο αυτό, όπως συζήτηση, κατασκευές-χειροτεχνία, μακέτες, πηλός-αγγειοπλαστική, κουκλοθέατρο, θέατρο σκιών, ιστορίες-παραμύθια, τραγούδια κ.ά.

Η Αξιολόγηση της επίσκεψης σε σχέση με τους σκοπούς που τέθηκαν μπορεί να γίνει επίσης στο στάδιο αυτό και στην τάξη, ως ανατροφοδότηση για την καλύτερη και αποδοτικότερη οργάνωση επισκέψεων στο μέλλον. (Δάλκος, ό.π: 84, 125). Η κατάρτιση ενός φύλλου αξιολόγησης, μπορεί να αποβεί χρήσιμο και στη φάση αυτή.

Ένα τέταρτο τέλος, στάδιο θα μπορούσε να περιλαμβάνει τις προεκτάσεις της επεξεργασίας του θέματος στην τάξη με άλλους δημιουργικούς τρόπους. Αυτό μπορεί να γίνει: μετά την επίσκεψη σε ένα μουσείο ή στο τέλος της σχολικής χρονιάς μετά τις επισκέψεις σε περισσότερα μουσεία, όποτε η εργασία θα αποτελέσει έναν «διαμουσειακό» κρίκο. (Άλκηστις, ό.π:81-88). Συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορούν να εκδώσουν: εφημερίδα, έντυπο μουσείου, εικονογραφημένο ημερολόγιο, κορνίζα με εικονογραφικό υλικό, λεύκωμα, βιβλίο, κάρτες και τελικά να προκύψει ένα κοινωνικό γεγονός, όπως: η διοργάνωση μιας έκθεσης, γιορτής πανηγυριού που εξυπηρετούν και παιδαγωγικούς στόχους. Οι εκδηλώσεις αυτές μπορεί να συνδυαστούν τη Διεθνή Μέρα Μουσείων (18 Μαΐου).

Στο Μουσείο Παιδείας

Βασικός σκοπός ενός Μουσείου Παιδείας ή Μουσείου Σχολικής Ζωής είναι η αναζήτηση του εκπαιδευτικού και σχολικού παρελθόντος σε όλες τις περιόδους της τοπικής και γενικότερης Ιστορίας, η επιστημονική ανάλυση, καταγραφή και διαφύλαξή του, καθώς και η σύνδε-

σή του με την εκπαιδευτική πραγματικότητα του σήμερα και του αύριο. Όραμά του: η ανάδειξη της κριτικής γνώσης και της δια βίου μάθησης ως βασικών συστατικών της σύγχρονης παιδείας. Προσέγγιση: βιωματική μέθοδος. Στόχοι: σχολική ζωή του παρελθόντος και δημιουργική του σύνδεση με το παρόν και το μέλλον.

Ειδικότερα, το Μουσείο Παιδείας του Πανεπιστημίου Πατρών στεγάζεται στο δεύτερο όροφο του τμήματος τυπογραφείου και εκδόσεων, στη δεξιά πτέρυγα του κτιρίου της κεντρικής βιβλιοθήκης του Παν/μίου. Στόχος του: η συγκέντρωση, προστασία, ταξινόμηση και προβολή ιστορικών τεκμηρίων, η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινότητας σε ανάλογα θέματα, η διάσωση της πολιτιστικής κληρονομιάς στην εκπαίδευση, η μελέτη και έρευνα της ιστορίας της Παιδείας στην Ελλάδα και διεθνώς, η κατάρτιση σε ζητήματα μουσειοπαιδαγωγικής, η καταγραφή, συντήρηση και ανάδειξη αρχειακού υλικού των σχολείων.

Τα εκθέματα του Μουσείου προέρχεται από διάφορα σχολεία της περιφέρειας, κυρίως της Ν.Δ Ελλάδας, καθώς και από δωρεές προσώπων, που διαφύλασσαν κι έτσι διέσωσαν πολύτιμα ιστορικά τεκμήρια. Οι συλλογές που εκτίθενται περιλαμβάνουν: σχολικά βιβλία και εγχειρίδια, αλφαβητάρια, βιβλία γενικών μαθημάτων, τετράδια, φωτογραφικό υλικό, μαθητολόγια, χάρτες, εποπτικά μέσα διδασκαλίας, διάφορα χρηστικά αντικείμενα, θρανία, σχολικούς τίτλους, διδακτικό εξοπλισμό, καθώς και σημαντικά εκπαιδευτικά περιοδικά, παιδαγωγικά συγγράμματα, εγκυκλίους, νόμους και διατάξεις, έντυπα γενικού εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, ιστορικά τεκμήρια σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις από το 19^{ο} αι. κ.έ.

Σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου.

Α’ Δημοτικού: Γλώσσα (Εν. 9: Ο κόσμος των βιβλίων). Ανθολόγιο Νεοελληνικών κειμένων (εν. 2: Σχολείο και Παιδί), Μελέτη Περιβάλλοντος (εν. ΣΤ: ο Πολιτισμός μας). Β’ Δημοτικού: Γλώσσα (Εν. 13: Μες στο Μουσείο), Μελέτη Περιβάλλοντος (εν. 1: Το σχολείο, Εν. 15: ο Πολιτισμός). Γ’ Δημοτικού: Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος (Εν. 7: Ο πολιτισμός μας). Δ’ Δημοτικού: Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος (Εν. 1: Η Ελλάδα-Η χώρα μας, Εν.2: Ο πολιτισμός των Ελλήνων και των άλλων λαών). Ε’ Δημοτικού: Ιστορία, Ανθολόγιο (Εν. 4: Σχολείο και Παιδί). ΣΤ’ Δημ.: Ιστορία, Ανθολόγιο (Εν. 4:Σχολείο και Παιδί), Γλώσσα (Εν. 16: Μουσεία).

Πρόσφορα θέματα επεξεργασίας.

Σχολικά βιβλία-αναλυτικά προγράμματα. Σχολικός χώρος- σχολικά κτίρια. Υπουργοί παιδείας. Προσωπικότητες από τον παιδαγωγικό χώρο. Σχολικές γιορτές. Σχολική πειθαρχία. Γλωσσικό ζήτημα. Προέλευση μαθητών (μαθητολόγια, επαγγέλματα γονέων κ.ά). Εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Συνθήκες ζωής, διατροφής, υγιεινής, ένδυσης, υπόδησης.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για ένα Μουσείο Παιδείας. Πριν την επίσκεψη:

Ψάχνω στο Διαδίκτυο, σε εγκυκλοπαίδειες ή λεξικά σχετικά με το συγκεκριμένο είδος μουσείου. Ψάχνω να βρω στο ίντερνετ πού αλλού υπάρχουν ανάλογα μουσεία στην Ελλάδα-Επισκέπτομαι τις ιστοσελίδες τους. Αναζητώ στα διδακτικά και εξωσχολικά μου βιβλία κείμενα από την παλιά σχολική ζωή. Συζητώ με τους γονείς, τον παππού και τη γιαγιά για το

σχολείο τους-Μαγνητοφωνώ τη συνομιλία ή κρατώ σημειώσεις. Ψάχνω και φέρνω στην τάξη φωτογραφίες από την παλιά σχολική ζωή- Συγκρίνω με τη σημερινή. Ψάχνω για παλιά αναγνωστικά-Αναζητώ ομοιότητες και διαφορές.

Δραστηριότητες για την τάξη μετά την επίσκεψη:

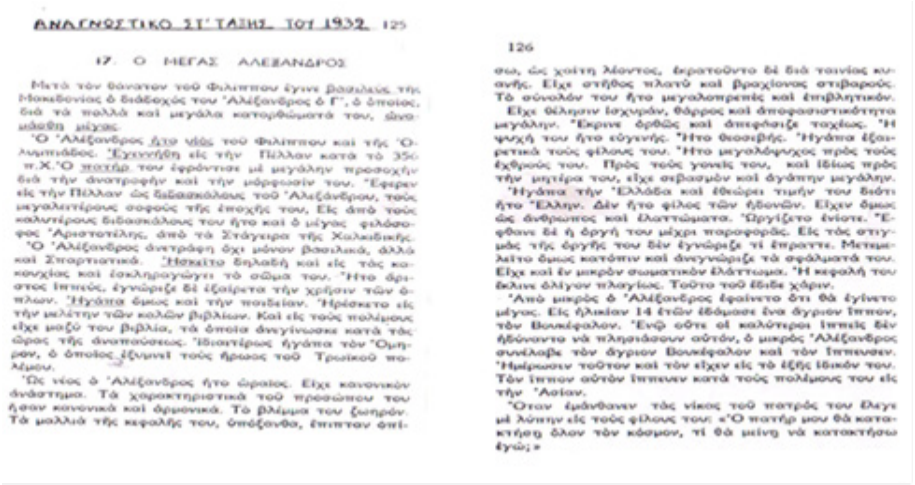
Σχεδίασε ένα θρανίο. Σε τι διαφέρει και σε τι μοιάζει μια παλιά τάξη με τη δική σου. Πάρε συνέντευξη από ένα μεγαλύτερο συγγενικό σου πρόσωπο για τα σχολικά του χρόνια. Θυμήσου πέντε αντικείμενα από το μουσείο που σου άρεσαν και ζωγράφισέ τα- Φτιάξε με αυτά μια ιστορία. Μάθε για την ιστορία του σχολείου σου. Οργάνωσε στην τάξη σου μια γωνία σχετικά με τη σχολική ζωή τα παλιά χρόνια. Με το υλικό που θα συγκεντρωθεί μπορεί να λειτουργήσει και μια μικρή δανειστική βιβλιοθήκη. Φτιάξε ένα λεύκωμα με φωτογραφίες από το σχολείο σου ή από ένα σχολείο παλιότερης εποχής. Χωριζόμαστε σε ομάδες και οργανώνουμε μια έκθεση για τη σχολική ζωή του χτες και του σήμερα. Άσκηση καλλιγραφίας. Γράψε έκθεση σχετικά με την εμπειρία τους από την επίσκεψη στο Μουσείο Παιδείας. Οργανώστε έκθεση ζωγραφικής με τα έργα σας μετά την επίσκεψη- Η έκθεση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στην Παγκόσμια Ημέρα Μουσείων στις 18 Μαΐου. Παίξτε κουκλοθέατρο ή θέατρο σκιών ή ένα μικρό θεατρικό σχετικά με τη σχολική ζωή των παλιότερων εποχών. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες δημιουργούν γρίφους ή αινίγματα σχετικά με τα αντικείμενα που είδαν και οι άλλες ομάδες προσπαθούν να τα βρουν. Αναπαριστούν ένα αντικείμενο επιλογής με πηλό, σε μακέτα, με ξύλο κτλ. Εντοπίζουν παλιό εκπαιδευτικό υλικό που ενδεχομένως υπάρχει στο σχολείο τους, στην περιοχή τους ή στην πόλη/χωριό τους και δημιουργούν ένα μικρό μουσείο.

Συμπέρασμα: μέσα σε ένα Μουσείο Παιδείας, οι μεγαλύτεροι συναντούν, αναβιώνουν γνώριμες σκηνές του παρελθόντος και ξαναθυμούνται οικείες εικόνες των σχολικών τους χρόνων, οι νεώτεροι ανακαλύπτουν λιγότερο γνωστές ή και τελείως άγνωστες πτυχές της προγενέστερης σχολικής πραγματικότητας, οι ερευνητές μελετούν και αναλύουν πολύτιμο εκπαιδευτικό υλικό. Κοινός παρανομαστής όλων η μοναδική εμπειρία που αποκτούν από αυτό το μοναδικό ταξίδι στο χρόνο.

Δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν σε μουσειοπαιδαγωγικά πρόγραμματα στο Μουσείο Παιδείας του Παν/μίου Πατρών.



1. *Θέμα επεξεργασίας: σχολική πειθαρχία. Δραστηριότητα πριν την επίσκεψη.*



ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ Δ' ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ 1932 125

17. Ο ΜΕΓΑΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ

Μετά τον θάνατον τοῦ Φιλίππου ἔγινε βασιλεὺς τῆς Μακεδονίας ὁ διάδοχός του Ἀλέξανδρος ὁ Γ', ὁ ὁποῖος, διὰ τὰ πολλὰ καὶ μεγάλα κατορθώματά του, ὠνομάσθη μέγας.

Ὁ Ἀλέξανδρος ἦτο υἱὸς τοῦ Φιλίππου καὶ τῆς Ὀλυμπιάδος. Ἐγεννήθη εἰς τὴν Πέλλαν κατὰ τὸ 356 π.Χ. Ὁ πατήρ του ἐφρόντισε μὲ μεγάλην προσοχὴν διὰ τὴν ἀνατροφὴν καὶ τὴν μόρφωσίν του. Ἔφερεν εἰς τὴν Πέλλαν ὡς διδασκάλους τοῦ Ἀλεξάνδρου, τοὺς μεγαλυτέρους σοφοὺς τῆς ἐποχῆς του. Εἷς ἀπὸ τοὺς καλυτέρους διδασκάλους τον ἦτο καὶ ὁ μέγας φιλόσοφος Ἀριστοτέλης, ἀπὸ τὰ Στάγειρα τῆς Χαλκιδικῆς.

Ὁ Ἀλέξανδρος ἀνετράφη ὄχι μόνον βασιλικά, ἀλλὰ καὶ Σπαρτιατικά. Ἤσκειτο δηλαδὴ καὶ εἰς τὰς κυνηγίας καὶ ἐσκληραγώγει τὸ σῶμα του. Ἦτο ἄριστος ἱππεύς, ἐγνώριζε δὲ ἐξαίρετα τὴν χρῆσιν τῶν ὅπλων. Ἠγάπα ὅμως καὶ τὴν παιδείαν. Ἤρέσκετο εἰς τὴν μελέτην τῶν καλῶν βιβλίων. Καὶ εἰς τοὺς πολέμους εἶχε μαζί του βιβλία, τὰ ὁποῖα ἀνεγίνωσκε κατὰ τὰς ὥρας τῆς ἀναπαύσεως. Ἰδιαιτέρως ἠγάπα τὸν Ὅμηρον, ὁ ὁποῖος ἐξυμνεῖ τοὺς ἥρωας τοῦ Τρωϊκοῦ πολέμου.

Ὡς νέος ὁ Ἀλέξανδρος ἦτο ὡραῖος. Εἶχε κανονικὸν ἀνάστημα. Τὰ χαρακτηριστικὰ τοῦ προσώπου του ἦσαν κανονικὰ καὶ ἁρμονικά. Τὸ βλέμμα του ζωηρόν. Τὰ μαλλιὰ τῆς κεφαλῆς του, ὑπόξανθα, ἔπιπτον ὀπι-

126

σω, ὡς χαίτη λέοντος, διατοῦτο δὲ διὰ ταινίας κυανῆς. Εἶχε στῆθος πλατὺ καὶ βραχίονας στιβαρούς. Τὸ σύνολόν του ἦτο μεγαλοπρεπὲς καὶ ἐπιβλητικόν.

Εἶχε θέλησιν ἰσχυρόν, θάρρος καὶ ἀποφασιστικότητα μεγάλην. Ἔκρινε ὀρθῶς καὶ ἀποφάσιζε ταχέως. Ἡ ψυχή του ἦτο εὐγενής. Ἦτο θαυσεβής. Ἠγάπα ἐξαιρετικὰ τοὺς φίλους του. Ἦτο μεγαλόψυχος πρὸς τοὺς ἐχθρούς του. Πρὸς τοὺς γονεῖς του, καὶ ἰδίως πρὸς τὴν μητέρα του, εἶχε σεβασμὸν καὶ ἀγάπην μεγάλην.

Ἠγάπα τὴν Ἑλλάδα καὶ ἐθεώρει τιμὴν του διότι ἦτο Ἕλλην. Δὲν ἦτο φίλος τῶν ἡδονῶν. Εἶχεν ὅμως ὡς ἄνθρωπος καὶ ἐλαττώματα. Ὠργίζετο ἐνίοτε. Ἐφθανε δέ ἡ ὀργή του μέχρι παραφορᾶς. Εἰς τὰς στιγμὰς τῆς ὀργῆς του δὲν ἐγνώριζε τί ἔπραττε. Μετεμελεῖτο ὅμως κατόπιν καὶ ἀνεγνώριζε τὰ σφάλματά του. Εἶχε καὶ ἐν μικρὸν σωματικὸν ἐλάττωμα. Ἡ κεφαλή του ἔκλινε ὀλίγον πλαγίως. Τοῦτο τοῦ ἔδιδε χάριν.

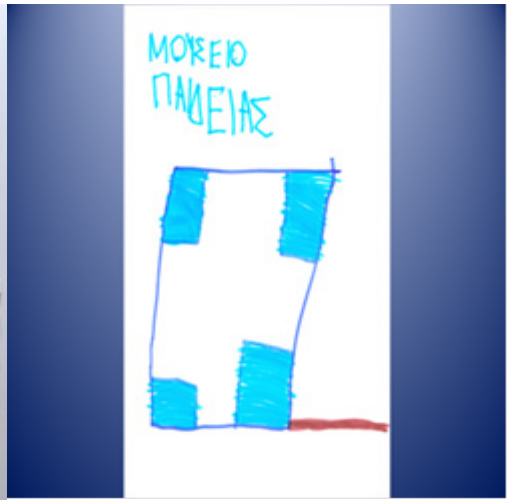
Ἀπὸ μικρὸς ὁ Ἀλέξανδρος ἐφαίνετο ὅτι θὰ ἐγίνετο μέγας. Εἰς ἡλικίαν 14 ἐτῶν ἐθαύμασε ἕνα ἄγριον ἵππον, τὸν Βουκέφαλον. Ἐνῷ οὗτοι οἱ καλύτεροι ἱππεῖς δὲν ἠδύναντο νὰ πλησιάσουν αὐτόν, ὁ μικρὸς Ἀλέξανδρος συνέλαβε τὸν ἄγριον Βουκέφαλον καὶ τὸν ἱππευσεν. Ἤμέρωσεν τοῦτον καὶ τὸν εἶχεν εἰς τὰ ἔξῆς ἰδικόν του. Τὸν ἱππὸν αὐτὸν ἱππευεν κατὰ τοὺς πολέμους του εἰς τὴν Ἀσίαν.

Ὅταν ἐμάνθανεν τὰς νίκας τοῦ πατρός τον ἔλεγε μὲ λύπην εἰς τοὺς φίλους του: «Ὁ πατήρ μου θὰ κατακτήσῃ ὅλον τὸν κόσμον, τί θὰ μείνῃ νὰ κατακτήσω ἐγώ;»

Άσκηση:Να αντικατασταθούν οι υπογραμμισμένες λέξεις με τις αντίστοιχες νεοελληνικές.

2. Δραστηριότητα για την τάξη μετά την επίσκεψη σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα.









3.Οι ζωγραφιές των παιδιών στην τάξη μετά την επίσκεψή τους στο Μουσείο Παιδείας.

Βιβλιογραφία

Άλκηστις, (1996). Μουσεία και Σχολεία, Δεινόσαυροι κι Αγγεία, Εκδ. Ελ. Γράμματα, Αθήνα.

Δάλκος, Γ. (2000). Μουσείο και Σχολείο, Αθήνα, Καστανιώτης.

Ζαφειράκου, Αί.(2000). (Επιμ.): Μουσεία και Σχολεία, Διάλογος και συνεργασίες, Αναπαραστάσεις και Πρακτικές, Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος, Αθήνα.

Κουβέλη, Α. (2000). Η σχέση των μαθητών με το Μουσείο, Θεωρητική προσέγγιση, Έρευνα στην Αθήνα και στην Ικαρία. Εκπαιδευτικά προγράμματα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

Νάκου, Ε. (2000). «Προσεγγίζοντας την Ιστορία στο μουσείο», Διημερίδα: « Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή», Πάν/μιο Αιγαίου-Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Π.Τ.Δ.Ε.

Νάκου, Ε. (2001).Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός, Νήσος, Αθήνα.

Σκαλτσά, Μ.(2001) (επ): Η Μουσειολογία στον 21ο αιώνα, Θεωρία και Πράξη, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου, Θεσ/νίκη .

Τετράδια μουσειολογίας, τεύχος 6/ 2009,Εκδ. Καλειδοσκόπιο, Αθήνα.

Χαλκιά, Α.(2002). Ένα βήμα πιο κοντά στο μουσείο-Σχεδιάζουμε ένα φύλλο εργασίας και οργανώνουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο, Στο: Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,(σελ. 298-307), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Χορταρέα, Ε.(2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο: Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή,(σελ. 179-188), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.

Το σχολείο της κοινότητας. Κριτική και θεσμική παιδαγωγική στο 35ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών

Μπαλτάς Χαράλαμπος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
babisbaltas@gmail.com

Παντελιάδου Ελισάβετ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
lizapapaki@hotmail.com

Περίληψη

Το κείμενο αφορά ένα πρόγραμμα κριτικής και θεσμικής παιδαγωγικής που υλοποιήθηκε με τα παιδιά της δ΄ τάξης του 35ου Δημοτικού Σχολείου Εξαρχείων, τη σχολική χρονιά 2012/2013. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα, το οποίο περιλαμβάνει την Αγωγή Υγείας, την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την πολιτειότητα [citizenship] και τον Πολιτισμό, στο πλαίσιο της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Η αρχιτεκτονική πρόταση αφορά σ' ένα νέο σχεδιασμό του χώρου, όπου το σχολείο δεν είναι μόνο ένα κτίριο αλλά μια «νήσος» από κτίρια, δημόσιους χώρους, δομές πολιτειότητας, θεσμούς πρόληψης, διαδρομές και ελεύθερους χώρους, που όλα αυτά μαζί συντελούν στην αρχιτεκτονική αποσχολειοποίηση [deschooling] ως αναγκαίο στάδιο προκειμένου να έχουμε το σχολείο της κοινότητας [Community School]. Η παιδαγωγική πρόταση αφορά την ενότητα του χώρου (τάξη, αυλή, κοινότητα, πόλη) και του χρόνου (λογοτεχνία, ιστορία, μουσική, χορός) στις ατομικές και συλλογικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και τη δημιουργία σχολικών εντύπων από τα παιδιά, με βάση τις συλλογικές δράσεις και την πολιτειότητα. Και οι δυο προτάσεις συμβάλλουν στη κατασκευή της παιδικής ηλικίας, στην ενότητα του χώρου και του χρόνου, στον συναισθηματικό αλφαβητισμό και στην εμπέδωση των δικαιωμάτων του παιδιού, ειδικότερα αυτών της ελευθερίας και του χώρου.

Λέξεις – κλειδιά: σχολείο της κοινότητας, αρχιτεκτονική, κοινότητα, κριτική παιδαγωγική, θεσμική παιδαγωγική, αποσχολειοποίηση, εξωστρεφές σχολείο, πολιτειότητα, λογική των δικτύων, παιδαγωγική της αυλής

Εισαγωγή – ζητήματα εννοιών

Η προβληματική μας αφορά το σχολείο της κοινότητας. Όπως γράφαμε σ' ένα κείμενο μας «η μετάβαση στο σχολείο της κοινότητας αφορά αρχιτεκτονικούς σχεδιασμούς του χώρου, οι οποίοι συνάδουν με αυτό που αποκαλείται αποσχολειοποίηση, καθώς η σχολική κοινότητα είναι υπό διεύρυνση, δεν αφορά ένα μόνο κτίριο, δίνει έμφαση στους πολλαπλούς εγγραμματισμούς κι είναι σε διαδικασία όσμωσης με τους υποστηρικτικούς θεσμούς του πολιτισμού, της πολιτειότητας και της Αγωγής Υγείας» (Μπαλτάς, 2012: 55). Πρόκειται για μια αρχιτεκτονική αποσχολειοποίηση με κύριο χαρακτηριστικό τις διαδρομές (Τσουκαλά, 2010: 142). Αφού το σχολείο είναι αποκεντρωμένο στην κριτική παιδαγωγική του χώρου και δεν αφορά μόνο την τάξη, τότε η σχολική κοινότητα γίνεται μια «νήσος» από κτίρια και ελεύθερους χώρους που διευρύνουν τα όρια του σχολείου, επέχουν θέση παράλληλης κοινωνίας και διέπονται από την πολιτειότητα ή την ιδιότητα του πολίτη. Η κρίση, τόσο η ελ-

ληνική όσο και η κρίση της νεωτερικότητας και του καπιταλισμού, είναι η αναπλαισίωση της προβληματικής μας, μέσα από την οποία αντλούμε τις σημασίες και τα όρια των εννοιών. Μια κρίση ευρωπαϊκή, οικονομική και επιστημολογική, η οποία αφορά τον εργαλειακό ορθολογισμό, την υπολογιστική σκέψη και το μοντέλο των φυσικών επιστημών εφαρμοζόμενο στις ζωές των ανθρώπων (Δουζίνας, 2011: 255 – 256).

Η κοινότητα στην προβληματική μας αντλεί το περιεχόμενό της από το χώρο της Αγωγής Υγείας (Ανδριάκαινα 2005: 138 – 155), η οποία είναι ο τόπος αναστοχασμού της οικογένειας και του σχολείου. Τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο κρίνονται για τη παθολογία τους, καθώς η κοινωνική έρευνα σήμερα θεωρεί μέρος της παθολογίας αυτών των θεσμών την ανθρώπινη κοινωνία. (Honneth, 2008). Η κοινότητα [Community] συσχετίζεται με την αποσχολειοποίηση. Η έννοια της αποσχολειοποίησης ή της από - ιδρυματοποίησης εδώ δεν υπονοεί το τέλος του σχολείου, όπως γίνεται με την συζήτηση για τα ΜΜΕ (Buckingham, 2008: 307 - 329), αλλά έχει αρχιτεκτονική σημασία και εκφράζει την αντίσταση στη σχολειοποίηση της ζωής του παιδιού. Το σχολείο της κοινότητας έχει διεθνείς αναφορές με πειραματισμούς που λαμβάνουν χώρα στον αγγλοσαξονικό κόσμο και στην Ευρώπη, και πολλά στοιχεία στη προβληματική μας αντλούνται από αυτή την εμπειρία (Goehlich, 2003: 207 – 230). Η κριτική και θεσμική παιδαγωγική στο σχολείο της κοινότητας υποστηρίζεται από τη λογική των δικτύων και τη χρήση των δομών της κοινότητας (Μπαλτάς, 2010). Τα δίκτυα τη κοινότητας παράγουν σθεναρές σχέσεις έναντι των ασθενών σχέσεων των ψηφιακών δικτύων (Bolz, 2008: 159 – 184).

Το 35^{ο} Δημοτικό Σχολείο των Εξαρχείων, είναι ένα σχολείο στο κέντρο της Αθήνας με τα χαρακτηριστικά των σχολείων της γενιάς του ’30 και με διαπολιτισμική σύνθεση μαθητικού δυναμικού, έχοντας φτάσει κατά καιρούς στην παρουσία παιδιών από είκοσι διαφορετικές χώρες. Μετά το 2010 ανήκει στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και στους στόχους του είναι, παρά τον μειωμένο αριθμό των παιδιών, η μείωση της σχολικής αποτυχίας και το άνοιγμα στη κοινότητα. Είναι ένα σχολείο με χρήση των υπηρεσιών Αγωγής Υγείας και συνεργαζόμενο με πολλές δομές πολιτειότητας και πολιτισμού, σχολείο που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά του σχολείου της κοινότητας αλλά χωρίς να είναι οριστικοποιημένα. Αρχιτεκτονικά πρόκειται για το κτίριο του Νικολάου Μητσάκη, το μεσοπολεμικό σύμβολο του μοντερνισμού και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της γενιάς του ’30 (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007: 341 – 351). Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της αρχιτεκτονικής του κτιρίου μέχρι σήμερα αφορούσαν μόνο το κτίριο. Κι ενώ είναι ένα μοντέρνο κτίριο το οποίο έγινε με συνεργασία αρχιτεκτόνων και παιδαγωγών, η σχέση της παιδαγωγικής με την αρχιτεκτονική είναι υπό εύρεση στις νέες αντιλήψεις για τον χώρο.

Αρχιτεκτονική και Παιδαγωγική

Οι νέες αντιλήψεις μετασχηματισμού του χώρου του σχολείου είναι αυτές που θα μας απασχολήσουν εδώ. Ο μετασχηματισμός της παιδαγωγικής πράξης σε νέους μεταμοντέρνους αρχιτεκτονικούς σχεδιασμούς αφορά την επέκταση των ορίων της σχολικής κοινότητας και την υιοθέτηση κι άλλων συμπληρωματικών χώρων έξω από το σχολείο (Τσουκαλά, 2010: 154 – 161). Η προβληματοποίηση του χώρου έχει να κάνει με το πρόταγμα του Lefebvre: «Δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την αναπαραγωγή των παραγωγικών σχέσεων αν δεν

λάβουμε υπ' όψη αυτά τα τρία στοιχεία: την καθημερινότητα, το αστικό δηλαδή, την οργάνωση της πόλης και τελικά την παραγωγή του χώρου γενικά που άλλωστε περικλείει αυτές τις δύο αλληλοσυμπληρωματικές πλευρές, την καθημερινότητα και το αστικό. Αν δεν μετασχηματίσουμε το χώρο, αν διατηρήσουμε τη χωρική μορφολογία του καπιταλισμού, είμαστε καταδικασμένοι να διατηρήσουμε ή να αποκαταστήσουμε τις παραγωγικές σχέσεις» (Λεφέβρ, 1990: 114).

Ο χώρος σηματοδοτεί τα όρια του μέσα και του έξω. Κι αν θέλουμε την αλλαγή του κοινωνικού σχηματισμού αυτό σημαίνει ότι θέλουμε και τις αλλαγές στην αντίληψη του χώρου. Ο δρόμος είναι η υλική συνθήκη μετάβασης στη κοινότητα, είναι οι κοινωνικοί αγώνες της πόλης (Καστέλς, 1981: 143 – 148). Σ' αυτόν τον δρόμο αισθητικοποιείται η αρχιτεκτονική και η παιδαγωγική κι έρχονται οι αρχιτέκτονες σε επαφή με τους παιδαγωγούς. Έτσι έχουμε συμμετοχικό σχεδιασμό με τα παιδιά και οι διαδρομές γίνονται, σχεδιάζονται από τις αναδυόμενες υποκειμενικότητες και τελικά συνδέονται με την λογική των δικτύων, το πάρκο, η πλατεία, οι φορείς πολιτειότητας και οι χώροι Αγωγής Υγείας και πολιτισμού. Αυτό που προηγείται του σχολείου της κοινότητας είναι η αποσχολειοποίηση, η υλική δυνατότητα της μετατροπής της συνθήκης του μοναδικού κτιρίου και της αναπαράστασής του ως σχολείου, σε πολλούς διάσπαρτους χώρους μιας μετανεωτερικής συνθήκης. Αλλά αυτό σημαίνει να βγούμε έξω από την τάξη και το σχολείο και να εργαστούμε πάνω στο τρίπτυχο τάξη – αυλή – κοινότητα.

Ο χρόνος είναι μια ακόμη διάσταση στη προβληματική μας. Η έννοια της καθημερινότητας είναι αυτή που μας απασχολεί στην προβληματική μας, μια καθημερινότητα που συνοδεύεται από διαπιστώσεις της ρουτίνας που παράγεται στην εκπαιδευτική διαδικασία των νεωτερικών κοινωνιών. Ο χρόνος εντάσσεται σ΄ αυτή την διαδικασία επαφής της υποκειμενικότητας με το ιστορικό, κάνοντας αίτημα του λόγου την δυνατότητά του να γίνει ιστορικός. Η ιστορία, ενώ στον ιστορικισμό είναι ταυτισμένη με το παρελθόν, στον Benjamin είναι ανάδυση του παρελθόντος με την έννοια της λύτρωσης των γενεών αυτών που ο λόγος τους έμεινε ανιστόρητος. Αυτό το παρελθόν όποτε ξεπηδάει στο παρόν ζητά με επείγοντα τρόπο την επαναστατική λύτρωση των ανθρώπων (Lowy, 2002: 15- 195). Η ιστορία είναι αυτή που μετατρέπει το συναίσθημα της ρουτίνας, της πλήξης και του άγχους, όλα αυτά τα συναισθήματα της καθημερινότητας, σε ιστορικό πρόσταγμα που παράγει νόημα για την αλλαγή του κόσμου. Η επιστημολογική διαμάχη είναι ανάμεσα στο μοντέλο των φυσικών επιστημών και τις επιστήμες του ανθρώπου.

Ο χρόνος είναι στη ριζοσπαστική εκδοχή του η ένωση της θεωρίας με την πράξη (Roberts, 2003). Συμπληρωματική προβληματική είναι και η «χωροποίηση» του χρόνου, έτσι όπως ο Walter Benjamin σκέφτηκε την νεωτερικότητα, μια προβληματική που φτάνει στον σημερινό μεταμοντερνισμό της προτεραιότητας του χώρου [spatial] έναντι του χρόνου [temporal] (Sontag, 2011). Ο χρόνος και η δυτική εκδοχή του ως καθημερινότητα με ότι συναισθήματα προϋποθέτει, είναι η συμπληρωματική εκδοχή του χώρου, μια και η διάσπαση του χώρου και του χρόνου δομείται συγχρόνως με τις κινήσεις εδαφικοποίησης και την παραγωγή του νομαδικού υποκειμένου (Day, 2008: 222 – 228). Αυτή η μετάβαση από το σχολείο στη κοινότητα μπορεί να γίνει μια κατασκευή μετάβασης από την παιδική ηλικία στην υποκειμενικότητα και μια εγγραφή στη δημόσια σφαίρα, η οποία συσχετίζει τη δράση με τη γραφή,

τον αλφαβητισμό με τα συναισθήματα, τη δημοσιογραφία με την κριτική και το δικαίωμα γνώμης και τα κείμενα διαμαρτυρίας με τις συλλογικές δράσεις. Η έκδοση του σχολικού εντύπου «Οι φιλίες των παιδιών» (2013) και το βιβλίο «Τα παιδιά – πουλιά των Εξαρχείων» (2013), αποβλέπουν σ' αυτή τη φαντασιακή κατασκευή της κοινότητας μέσω της γραφής (Μπαλτάς, 2011: 27 – 55) και στον ψηφιακό και συναισθηματικό εγγραμματισμό των παιδιών.

Το πρόγραμμα της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας

Η οικειοποίηση του χώρου από την παιδική ηλικία είναι αίτημα της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 2009). Η παιδαγωγική της τάξης είναι σημαντική για τη δυνατότητα που προσφέρει να δούμε την τάξη ως Σπήλαιο του Πλάτωνα. Η δ΄ τάξη ως ενιαίος χώρος διαιρέθηκε σε τέσσερις επιμέρους χώρους: τις ομάδες των παιδιών, τον κύκλο με τις καρέκλες που μας περίμεναν για το συμβούλιο της τάξης, το χαλί για την ανάγνωση των βιβλίων, τον μπερντέ για τον Καραγκιόζη και την μουσική γωνιά. Ο κύκλος μας ήταν γεμάτος χάρτες, έτσι όπως τους είχαμε δει στο σπίτι του Ηλία, στον «Ψύλλο» (1990) του Δημήτρη Σπύρου. Ο κύκλος μας ήταν για τις εβδομαδιαίες συναντήσεις με την ψυχολόγο του σχολείου μας και τα προγράμματα της Αγωγής Υγείας, «Τα φιλαράκια» (2011) της Μαρίας Ζαφειροπούλου και το «Παραμύθι χωρίς σύνορα» (2010) από το Κέντρο Πρόληψης. Επίσης στον κύκλο μας κάναμε το συμβόλαιο μας τακτικά, παίζαμε παιχνίδια αυτοπαρουσίασης δουλεύαμε στο πάτωμα με χαρτί του μέτρου, παίζαμε το παιχνίδι με τους φακούς, τις χώρες και τα πουλιά που ταξιδεύουν ή βάζαμε στο κέντρο τη γη και χορεύαμε το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Αν όλα τα παιδιά της γης…». Ο «Δραπέτης» (1992) του Λεύτερη Ξανθόπουλου, η παράσταση του Σπύρου Ξυπνητού «Ο Καραγκιόζης ψαράς» (2013) και η συμμετοχή μεγαλύτερων παιδιών που τώρα πάνε γυμνάσιο στην κατασκευή της φιγούρας είναι μέρος της ανανέωσης της παράδοσης της ενασχόλησης του σχολείου με τον μπερντέ και τον καραγκιόζη.

Αυτό που είχε προηγηθεί του προγράμματος των εξόδων ήταν ο Κώδικας Οδικής Κυκλοφορίας στο α΄ τρίμηνο – με την δημιουργία ενός πάρκου Κυκλοφοριακής Αγωγής στο σχολείο μας με ποδήλατα – και τρεις πιλοτικές έξοδοι. Οι πόρτες είναι ακόμη ένας χώρος στον οποίο αφιερώθηκε αρκετός χρόνος για την αποσαφήνιση του «μέσα» και του «έξω» και για τις αναπαραστάσεις του «έξω» από τα παιδιά. Επίσης συζητήθηκε αρκετά η διαφορά ασφάλειας και ελευθερίας καθώς και το τι προτιμούν τα παιδιά. Η πόρτα είναι ένα όριο για την παραγωγή του εαυτού και της υποκειμενικότητας. Όπως μας λέει και ο Foucault, η υποκειμενικότητα είναι ένας διάλογος του «μέσα» και του «έξω» (Deleuze, 2006: 202 - 207). Η πρώτη έξοδος ήταν στο Πολυτεχνείο (Νοέμβριος 2012), χώρος συνδεδεμένος με την πολιτειότητα, με τα δικαιώματα των παιδιών και την αρχιτεκτονική κληρονομιά - προκειμένου να παιδιά να κάνουν την γιορτή του σχολείου – αλλά και χώρος συνδεδεμένος με το βιβλίο της Ζωρζ Σαρή «Τα γενέθλια» (Κέδρος, 1977). Το Πολυτεχνείο ειδώθηκε και μες από την συνομιλία του με την ταράτσα της οδού Μπουμπουλίνας και το βιβλίο του Κωστή Γιούργου, «Η ταράτσα της Μπουμπουλίνας, Καταστολή και βασανιστήρια στην Ελλάδα του '67 – '69» (Ποταμός, 2009). Η δεύτερη έξοδος ήταν στην «Ροζαλία» (Νοέμβριος 2012), την οποία επισκεφτήκαμε μετά την ανάγνωση του βιβλίου της Λότης Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, «Ο καιρός της σοκολάτας» (Πατάκης, 2007) και η τρίτη ήταν στο Επιγραφικό, διαβάζοντας τη «Μαραλά» (Πατάκης, 2012) της Χριστίνας Φραγκεσκάκη και το Αρχαιολογικό Μουσείο, με

το βιβλίο της Μάνιας Δούκα, «Η Μυρσίνη και η Ιερή Χήνα» (Ίνδικτος, 2000). Ο στόχος ήταν να συνδεθούν τα βιβλία με τους χώρους στη γειτονιά μας, αλλά και να αισθανθούν τα παιδιά την ιστορικότητα των αισθήσεων τους.

Οι διαδρομές αφορούσαν τις κοντινές μετακινήσεις στη γειτονιά των Εξαρχείων και τη σύνδεση της χωρικής με την χρονική εμπειρία. Η Πλατεία Κάνιγγος και το κτίριο της ΕΣΠΟ συνδέθηκε με τον «Μεγάλο Περίπατο του Πέτρου» (Μεταίχμιο, 2010) της Άλκης Ζέη. Το Πεδίο του Άρεως με τον ποιητή Διονύσιο Σολωμό στη λεωφόρο των ηρώων, η οποία είναι έργο του αρχιτέκτονα του σχολείου μας Νικόλαου Μητσάκη. Στη Μπλε Πολυκατοικία διαβάσαμε το βιβλίο της Μάρως Καρδαμίτση – Αδάμη, «Η Μπλε Πολυκατοικία» (Μουσείο Μπενάκη, 2005) και το βιβλίο της Λότης Πέτροβιτς Ανδρουτσοπούλου «Ο καιρός της σοκολάτας» (Πατάκης, 2007), παρουσία της ίδιας της συγγραφέα. Στο Λόφο του Στρέφη πάλι διαβάσαμε το βιβλίο της Λότης Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου «Ο λόφος με τα τέρατα» (Πατάκης, 2002). Στο 36ο Δημοτικό Σχολείο επισκεφτήκαμε τη δ΄ τάξη με την συγγραφέα Λενέτα Στράνη και διαβάσαμε το βιβλίο της «Το ξενοπούλι κι ο Συνορίτης ποταμός» (Σαββάλας, 2012). Ήταν το βιβλίο το οποίο δουλέψαμε στη τάξη προκειμένου μετά από το περιβαλλοντικό ρεπορτάζ των παιδιών να οδηγηθούν μαζί με την συγγραφέα στην έκδοση του δικού τους βιβλίου, «Τα παιδιά – πουλιά των Εξαρχείων» (2013). Στο Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες πήγαμε με την Χριστίνα Φραγκεσκάκη και διαβάσαμε το βιβλίο της «Η Ορτανσία φυλάει τα μυστικά» (Κέδρος, 2011). Το Κέντρο Πρόληψης της γειτονιάς «Παλλάς – Αθηνά» το επισκεφτήκαμε για να κάνουμε βιωματικά μια ενότητα του παραμυθιού που έχει εκδώσει, «Το παραμύθι χωρίς σύνορα» (Αθήνα, 2010). Τέλος, επισκεφτήκαμε το τυπογραφείο για την έκδοση των εντύπων μας, τα οποία τα παρουσιάσαμε στο Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου Αθηναίων, στα Εξάρχεια, με το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς.

Τα έντυπα σχεδιάστηκαν, ζωγραφίστηκαν, ψηφιοποιήθηκαν και διορθώθηκαν από τα παιδιά. Ο τεχνολογικός αλφαβητισμός συνδέθηκε με τους πολλαπλούς εγγραμματισμούς. Τα παιδιά έκαναν τους συντάκτες, τους φωτορεπόρτερ, τους διορθωτές, πληκτρολόγησαν τα κείμενά τους και συμμετείχαν στη δημόσια σφαίρα με τον τρόπο του ρόλου που έχει επιφυλάξει γι’ αυτά η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1989). Έτσι αισθάνθηκαν συγγραφείς που εξέδιδαν το πρώτο τους έντυπο.

Κλείνοντας - Μερικά ζητήματα για το σχολείο της κοινότητας

Το σχολείο της κοινότητας έχει ως όριο των δυνατοτήτων του τη σχέση διοίκησης και παιδαγωγικής (Μπαλτάς, 2012b). Στο βαθμό που η διοίκηση ταυτίζει την παραγωγή του εκπαιδευτικού έργου με την τάξη, την ορατότητα και τον έλεγχο, τότε το σχολείο της κοινότητας είναι ένα μελλοντικό αίτημα. Ένα ακόμη αίτημα στην προβληματική μας είναι τα δικαιώματα του παιδιού, η μετάβαση από την ασφάλεια στην ελευθερία και ο συμμετοχικός σχεδιασμός των παιδιών (Hart, 2011: 38 – 55). Καθώς οι πολιτικές δεν αποφασίζονται μόνο *για* τα παιδιά αλλά και *από* τα παιδιά, στη πολιτική αφορά αυτό που αποκαλούμε οριζόντιες σχέσεις. Σε περιόδους νεοφιλελευθερισμού, όπως η περίοδος της καπιταλιστικής κρίσης που ζούμε, η ένταση εφαρμογής όλων αυτών που αποφασίζονται ως κατάσταση έκτακτης ανάγκης ισχυροποιούν το μοντέλο της τάξης. Η τεχνολογία στην εκπαίδευση συνεπικουρεί σ’ αυτό, καθώς κάνει ακόμη πιο πειθήνια τα σώματα στη τάξη. Το σχολείο με τις αρχιτεκτονικές προκλήσεις μπορεί να είναι φυλακή (Παναγιωτοπούλου, 1985), μια διαπίστωση πολλών

ετών. Η οικονομική και η πολιτική κρίση φτάνει μέχρι και να το κλείνει εντελώς. Το σχολείο της κοινότητας μπορεί να είναι η παιδαγωγική απάντηση σ' αυτή την κρίση; Αυτό είναι το ζήτημα.

Πολλές από τις παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος που εφαρμόστηκε βασίζονται στη κριτική παιδαγωγική του Freire και την θεσμική παιδαγωγική του Freinet. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Celesten Freinet για τον χώρο, καθώς η παιδαγωγική του εξαντλούνταν σε μια αίθουσα, σήμερα μπορούν να αναθεωρηθούν προκειμένου να κάνουμε τη μετάβαση στο σχολείο τη κοινότητας. Όμως οι παιδαγωγικές του αρχές για το τυπογραφείο και τα ΜΜΕ είναι επίκαιρες περισσότερο από ποτέ. Το ερώτημα είναι γιατί ένα πρόγραμμα, όπως το παραπάνω που εφαρμόστηκε, επιμένει στο τύπωμα της ελεύθερης έκφρασης των παιδιών. Στο μέλλον, το ψηφιακό θα είναι το φτωχό σχολείο, μια φτώχεια που θα ισοδυναμεί με την απώλεια της αφής, τα υλικά, τις αισθήσεις, το άγγιγμα, το σώμα και τον γραπτό πολιτισμό. Το σχολείο της κοινότητας είναι αυτό το σχολείο το οποίο λογαριάζεται με τον ηγεμονικό και τον εικονικό πολιτισμό και συμμετέχει στην ανακατασκευή τους, παράγοντας σθεναρές σχέσεις και αίσθηση του ανήκειν. Η δυνατότητα να μιλάμε με όρους του Foucault για αντισταθμιστική πολιτική αντίστασης [power], έναντι της κυριαρχίας [domination], περνά μέσα από αυτό το σχολείο. Στη χώρα μας μπορεί να είναι μια πρόταση που ταιριάζει στη κρίση και συμβάλλει στο ξεπέρασμά της.

Βιβλιογραφία

Ανδριάκαινα, Ελ. (2005). Παίζοντας με τα όρια. Θεραπευτικές κοινότητες και χρήστες ναρκωτικών. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Bolz, N. (2008).Το αλφαβητάρι των μέσων. Αθήνα: Σμίλη.

Buckingham, D. (2008). Εκπαίδευση στα ΜΜΕ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Day, J. F. R. (2008). Το τέλος της ηγεμονίας, Αναρχικές τάσεις στα Νεότατα Κοινωνικά Κινήματα, Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.

Deleuze, G. (2006). Φουκώ. Αθήνα: Πλέθρον.

Δουζίνας, Κ. (2011). Αντίσταση και Φιλοσοφία στην κρίση. Πολιτική, ηθική και Στάση Σύνταγμα. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Freire, P.(2009). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Αθήνα: Επίκεντρο.

Goehlich, M. (2003)(επ.): Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο. Εναλλακτικό σχολείο. Σχολείο της κοινωνίας. Σχολείο του Reggio. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Hart, A. R. (2011). Τα παιδιά συμμετέχουν. Θεωρία και πραχτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος. Αθήνα: Επίκεντρο.

Honneth, Ax. (2008). Η κριτική θεωρία σήμερα. Στίγμα, 26, 65 – 70.

Καρδαμίτση – Αδάμη, Μ. (2007). Το εκπαιδευτικό κτίριο κατά την περίοδο της διακυβέρνησης της χώρας από τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Βάλια Βαρουχάκη, Βατσάκη, Αργ. (2007) (επ): Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου. Πρακτικά Συνεδρίου, 22 – 24/1/2007. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 341 – 351.

Καστέλς, Μ.(1981). Πόλη και κοινωνικοί αγώνες. Αθήνα: Αγώνας – Θεωρία.

Λεφέβρ, Ανρί (1990). Μηδενισμός και αμφισβήτηση. Αθήνα: Ύψιλον.

Lowy M. (2002).Λύτρωση και ουτοπία. Αθήνα: Ψυχογιός.

Μπαλτάς, Χαρ. (2010). Η λογική των δικτύων στην εκπαίδευση: πολιτειότητα, δημόσια σφαίρα, καθημερινότητα και μετασχηματισμός του καθημερινού. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 162, 21 – 37.

Μπαλτάς, Χαρ.(2011). Εγγραμματισμός, πολιτειότητα και δημόσια σφαίρα: το παράδειγμα του σχολικού εντύπου «Οι φιλίες των παιδιών» (2008 – 2011). Σύγχρονη Εκπαίδευση, 165, 27 - 55.

Μπαλτάς, Χαρ. (2012b). Διοίκηση και ανταγωνιστική παιδαγωγική: σχέσεις εξουσίας στο 35ο Δημοτικό Σχολείο (2001- 2010). Σύγχρονη Εκπαίδευση, 168, 51 – 77.

Μπαλτάς, Μπ. (2012). Για ένα σχολείο της κοινότητας. Το παράδειγμα του 35ου δημοτικού σχολείου Αθήνας. Λεύγα, 8, 55 – 60.

Παναγιωτοπούλου, Ι. (1985). Το σύγχρονο διδακτήριο – Νέες τάσεις στη διαμόρφωση του Δημοτικού Σχολείου. 1Ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο (Δ.Ο.Ε). Δημοκρατική Παιδεία, Αθήνα: Δ.Ο.Ε.

Roberts, J. (2003). Σχετικά με τη φιλοσοφία της καθημερινής ζωής. Αθήνα: Futura.

Sontag, S. (2011).Υπό τον αστερισμό του Κρόνου: για τον Βάλτερ Μπένγιαμιν. Σημειώσεις, 73, 25 – 28.

Τσουκαλά, Κ. (2010). Τάσεις στη σχολική Αρχιτεκτονική. Από την παιδοκεντρική λειτουργικότητα στη μεταμοντέρνα προσέγγιση. Αθήνα: Επίκεντρο.

Φρενέ, Σ.(1977). Το σχολείο του λαού. Αθήνα: Οδυσσέας.

Zibechi, R. (2010), Αυτονομίες και χειραφετήσεις. Η Λατινική Αμερική σε κίνηση, Αθήνα: Αλάνα.

Τοπιακή παιδεία. Η συγκρότησή της από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και η ανάπτυξή της στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες

Μωραΐτης Κωνσταντίνος
Δρ. Αρχιτέκτων Μηχανικός,
Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Ε.Μ.Π.
mor@arsisarc.gr

Περίληψη

Οι θεωρήσεις και οι διαμορφώσεις του τοπίου αποτελούν κεντρικό στοιχείο συγκρότησης του νεότερου Δυτικού πολιτισμού, συσχετισμένο όχι μόνο με περιβαλλοντικά ενδιαφέροντα αλλά επίσης με κεντρικά χαρακτηριστικά της πολιτισμικής-πολιτιστικής και της πολιτικής ταυτότητας των κοινωνιών. Η συνολική αυτή εκδοχή του «*πολιτισμικού τοπίου*» υποδεικνύει βέβαια την άμεση ανάγκη αναφοράς στην τοπιακή παιδεία, στην παιδεία δηλαδή την οποία οι κοινωνίες συγκρότησαν σε σχέση με τα τοπία ζωής τους, αναπτύσσοντας ήθη αντίληψης, ερμηνείας και διαμόρφωσής τους. Σε σχέση με την τοπιακή αυτή παιδεία η οποία θέτει θέματα τόσο πρακτικής διαχείρισης όσο και αισθητικής αγωγής, θέματα τόσο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης όσο και αντίληψης της πολιτισμικής κληρονομιάς, είμαστε υποχρεωμένοι να επισημάνουμε τη σχετική υστέρηση της Ελληνικής κοινωνίας και να ζητήσουμε την υποστήριξη της ελλείπουσας παιδείας από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και τη διάχυσή της στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, με στόχο την υποστήριξη και την επιπλέον εμβάθυνση της ισχύουσας σήμερα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: Τοπίο, τοπιακή παιδεία, περιβαλλοντική εκπαίδευση, πολιτισμική κληρονομιά, Ελληνικό τοπίο.

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον για την ερμηνεία, την παράσταση και τη διαμόρφωση του τοπίου περιγράφει, στις νεότερες Δυτικές κοινωνίες, μια κεντρικότατη περιοχή πολιτισμικών και πολιτιστικών διεργασιών. Αναλαμβάνει να υποδείξει τους όρους συσχέτισης των συγκροτημένων Δυτικών κοινωνιών με το φυσικό τους υπόβαθρο αποδίδοντας, μέσω της σχέσης αυτής, τόσο τη γενικότερη φυσιογνωμία του πολιτισμού τους όσο και ειδικότερα χαρακτηριστικά τα οποία αναφέρονται στην πολιτική εντέλει ιδιαιτερότητά τους. Πρόκειται για μια παλαιότατη συσχέτιση πολιτισμού, πολιτικού ήθους και τοπιακού ενδιαφέροντος η οποία αποκτά εκ νέου, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, σημαντική επικαιρότητα, καθώς εκδηλώνεται σε μια σειρά από διαφορετικές επιστημονικές περιοχές.

Η αμεσότερη προσέγγιση αυτής της σύγχρονης τοπιοφιλικής διάθεσης συνδέεται με την περιβαλλοντικοί ευαισθητοποίηση των κοινωνιών η οποία, στο πεδίο ειδικότερα της αρχιτεκτονικής και του τοπιακού σχεδιασμού μεταβάλει ρητά τους όρους οργάνωσης των δομικών κατασκευών, απαιτώντας τη διείσδυση των φυσικών στοιχείων στο εσωτερικό των πόλεων και επιμένοντας σε κατευθύνσεις όπως η «*πράσινη*» κτηριακή αρχιτεκτονική ή, πολύ εκτενέστερα η «*τοπιακή πολεοδομία – landscape urbanism*». Εντούτοις η εμπλοκή με την τοπιακή προσέγγιση δεν αναφέρεται μόνο στην οικολογική ευαισθητοποίηση ή, παραδειγματικά, στην αύξηση της αστικής φύτευσης. Γενικότερα ο όρος «τοπίο» επικαθορισμένος

από τον επιθετικό προσδιορισμό «πολιτισμικό», αναλαμβάνει ως «πολιτισμικό τοπίο» να υποδείξει τη σχέση του υποβάθρου του τόπου, φυσικού ή ανθρωπογενούς - δομικού, με την ανάπτυξη του πολιτισμού εν γένει, περιλαμβάνοντας στο εύρος του τις κάθε είδους κοινωνικές-ιστορικές εγγραφές.

Η ανάπτυξη της τοπιακής παιδείας επομένως, δε συνάπτεται απλά με την επίκαιρη στροφή των επιστημονικών και πολιτικών ενδιαφερόντων μας προς τις κατευθύνσεις εκείνες τις προσανατολισμένες προς τους φυσικούς παράγοντες αειφορίας. Συνδέεται επίσης με την κατανόηση και την ανάδειξη, κατά τον σχεδιασμό των τοπίων ζωής μας, των πολιτιστικών και των πολιτισμικών εγγραφών, αναγνωρίζοντας τη συνολική τοπιακή εκφορά των κοινωνιών μας.

Σύγχρονη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση και πολιτιστική -πολιτισμική εκδοχή του τοπίου

Οι τελευταίες δεκαετίες συνδέονται στενά με την ανάπτυξη, σε παγκόσμιο επίπεδο, επιστημονικών τάσεων και πολιτικών κινήσεων προσανατολισμένων προς την κατεύθυνση των περιβαλλοντικών διεκδικήσεων. Στις αναπτυγμένες ειδικότερα χώρες, η αναφορά σε ανάλογα θέματα έχει καταστεί κοινός τόπος, ακόμη και στις περιπτώσεις εκείνες τις ιδιαίτερα συχνές στη σύγχρονη Ελληνική πραγματικότητα, κατά τις οποίες οι πολιτικές εξαγγελίες απέχουν παρασάγγας από την πραγματική μέριμνα. Η τάση αυτή δικαιολογεί βέβαια σημαντικές επιστημονικές προσεγγίσεις, αλλά καθορίζει επίσης πολύ περισσότερο μια ευρύτερη κοινωνική συνθήκη, χαρακτηριστική της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των σύγχρονων αναπτυγμένων κοινωνιών. Αποτελεί, με σύμπλοκο επομένως τρόπο, μια σύγχρονη επιστημική συνθήκη, όπου ο όρος «επιστημικός» δε δηλώνει μόνο τις περισσότερο ή λιγότερο συγκροτημένες κατευθύνσεις των επιστημών. Δεν ταυτίζεται επομένως με τους όρους «επιστημονικός» ή «επιστημολογικός», αλλά πολύ ευρύτερα συνθέτει το γενικότερο ιδεολογικό πεδίο ενδιαφερόντων, από το οποίο οι επιστημονικές τάσεις εκφύονται (Merquior, 2000). Περιγράφει ένα ευρύτερο «πνεύμα εποχής» το οποίο καθιστά δυνατό και πολιτιστικά προφανή τον ειδικότερο επιστημονικό διάλογο και το τοπίο εμφανίζει τις τελευταίες δεκαετίες περιβαλλοντικό και τοπιακό προσανατολισμό.

Η σύγχρονη επιστημική συνθήκη κατευθύνεται λοιπόν προς το περιβάλλον υποδεικνύοντας όρους πολιτικής επιχειρηματολογίας και επιστημονικής διερεύνησης, αλλά καθορίζοντας και άλλες περιοχές του πολιτισμού, όπως για παράδειγμα τα ενδιαφέροντα των τεχνών, όσο και τη γενικότερη κοινωνική έκφραση. Συγκροτεί με άλλα λόγια ένα νέο «ήθος» των κοινωνιών, υποδεικνύοντας μεταξύ των άλλων τους όρους διαχείρισης των τόπων ζωής. Αλλά με την έννοια αυτή δικαιούμαστε πλέον να μιλήσουμε όχι απλά για «τόπους» εγγραφής της κοινωνικής μας μέριμνας, όσο, πολύ πειστικότερα, για «τοπία» πολιτιστικής και πολιτισμικής εγρήγορσης, όπου το φυσικό και δομικό υπόβαθρο των τόπων συνάπτεται με τη ζωή των κοινωνιών.

Η προηγούμενη πολλαπλή εκδοχή του τοπίου, περιβαλλοντική και πολιτιστική-πολιτισμική ταυτόχρονα, εξηγεί τον λόγο για το οποίο η αναφορά στις τοπιακές διαμορφώσεις, αλλά και γενικότερα στη θεώρηση και την ερμηνεία του τοπίου αποβαίνει σημαντική για την παιδεία των κοινωνιών μας, με τρόπο που χαρακτηρίζει ήδη πολλά σύγχρονα Δυτικά παραδείγματα.

Για τις κοινωνίες αυτές, όπως την Ιταλική, τη Γαλλική, την Ολλανδική ή την Αγγλική, η τοπιακή παιδεία δε θεωρείται απλά δεδομένη αλλά συσχετισμένη με λαμπρές περιόδους της ιστορίας τους. Για τις κοινωνίες αυτές η τοπιακή παιδεία αποτελεί γεγονός δεδομένο, με ιστορικό εύρος τριών αιώνων τουλάχιστον. Επιπλέον κοινωνικές επιστήμες όπως η κοινωνική ανθρωπολογία ή η ανθρωπογεωγραφία έχουν επισημάνει πως πολιτισμική σημασία δε διαθέτουν μόνο οι εμπρόθετες τοπιακές παρεμβάσεις, αλλά επίσης η καθημερινή συσχέτιση των ανθρώπινων κοινοτήτων, οποιονδήποτε ανθρώπινων κοινοτήτων, με τους τόπους ζωής τους που υποδεικνύει την τοπιακή διάσταση των τόπων αυτών (Μωραΐτης, 2012). Έτσι η διδασκαλία του τοπίου, της ιστορίας των διαδοχικών τρόπων προσέγγισής του, δεν καθοδηγεί προς την περιοχή της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης μόνο. Παιδαγωγεί επιπλέον προς την κατεύθυνση του ιστορικού υποβάθρου που υποβαστάζει την τοπιακή μας εμπειρία, όσο και προς την κατεύθυνση της παράδοσης των κοινωνιών μας η οποία δε μπορεί παρά να είναι, αυτή επίσης, παράδοση με εκφορά τοπιακή.

Η χρήση του όρου «*τοπίο*» και η υπέρβαση της αρχικής αισθητικής-εικονιστικής του σημασίας, προς τη συνολικότερη φυσική-πολιτισμική εκδοχή του

Η προηγούμενη πολλαπλή, περιβαλλοντική αλλά και πολιτιστική ή πολιτισμική παιδαγωγική αξία της αναφοράς στις θεωρήσεις και τις διαμορφώσει του τοπίου αποδίδεται, με καταδεικτικό τρόπο, από χρήση του όρου «*τοπίο*» κατά τη νεότερη Δυτική ιστορία. Ο όρος διαμορφώνεται αρχικά προκειμένου να περιγράψει ζωγραφικές απεικονίσεις, στις οποίες το αντικείμενο ενδιαφέροντος ήταν κύρια η εικονιστική περιγραφή εξωαστικών εκτάσεων αλλά και η εξ αποστάσεως περιγραφή πόλεων και οικιστικών συγκροτήσεων (Roger, 1989). Η ζωγραφική αυτή τοπιογραφία, όπως αρχικά αναπτύσσεται στις Κάτω Χώρες κατά τον 17ο αιώνα (Alpers, 1983), αποδίδει το πρώιμο ενδιαφέρον των νεότερων Ευρωπαϊκών κοινωνιών για τους τόπους που συνιστούσαν το υπόβαθρο ζωής τους και, ιδιαίτερα, για την καταγραφή των φυσικών ποιοτήτων των τόπων αυτών. Δικαιούμαστε να ισχυριστούμε πως, παρά την αισθητική απόδοση αυτού του ενδιαφέροντος μέσω της ζωγραφικής, οι προηγούμενες απεικονίσεις παρουσιάζουν επίσης την μέριμνα των πρώτων αναπτυσσόμενων Ευρωπαϊκών κοινωνιών, με αστικά χαρακτηριστικά διακυβέρνησης, για τη σχεδιασμένη επεξεργασία των περιοχών κατοίκησής τους. Οι ίδιες ακριβώς κοινωνίες διαχέουν την παλαιότερη τέχνη των κήπων, αφιερωμένη έως τότε στην τέρψη των ηγεμόνων, στο αναπτυσσόμενο αριθμητικά εύρος των μέσων τάξεων και παράγουν, στην Ολλανδία του 17ου αιώνα, τα πρώτα δημόσια πάρκα για την αναψυχή του αστικού πληθυσμού.

Στη συνέχεια των ιστορικών περιόδων η τέχνη του τοπίου θα μεταναστεύσει από την ηπειρωτική στη νησιωτική Ευρώπη, όπου για πρώτη φορά ο όρος ο οποίος έως τότε δήλωνε την ζωγραφική τέχνη θα επεκταθεί, ως «*landscape*» ή «*landscape architecture*», στην περιγραφή τοπιοτεχνικών διαμορφώσεων (Roger, 1989), προορισμένων να προσφέρουν αρχικά στις ανώτερες κοινωνικά αμάδες και αργότερα, κατά τον 19ο πλέον αιώνα σε όλο το εύρος του πληθυσμού των μεγαλουπόλεων, την απόλαυση και τη «φυσική παραμυθία» των αστικών πάρκων. Φυσική παραμυθία, γιατί οι πληθυσμοί των αναπτυγμένων Δυτικών χωρών έχουν ήδη βιώσει, εκείνη την περίοδο, τις πρώτες μεγάλες περιβαλλοντικές καταστροφές, ως συνέπεια της βιομηχανικής τους ανάπτυξης. Έχουμε ήδη μετακινηθεί από την χρήση του όρου «τοπίο», ως αντίστοιχου μιας ζωγραφικής παράστασης, στη χρήση του προκειμένου να πε-

ριγράψει διαμορφώσεις τοπίου οι οποίες, πέρα από την οποιανδήποτε αισθητική τους πρόθεση, χαρακτηρίζονται επίσης από προθέσεις περιβαλλοντικής αναβάθμισης και βελτίωσης της υγιεινής πυκνοκατοικημένων, ιδιαίτερα, αστικών περιοχών. Με ανάλογη απαίτηση, ως επακόλουθο όμως πολύ σοβαρότερων και γεωγραφικά συνολικότερων περιβαλλοντικών καταστροφών συνδέεται και η σύγχρονη τοπιοφιλική διάθεση η οποία ενισχύεται επιπλέον από τις επιστημονικές υποδείξεις της ανθρωπογεωγραφίας και της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Σύμφωνα με αυτές, η συσχέτιση με το τοπίο ως πεδίο σύγκλισης του φυσικού υπόβαθρου και των οποιωνδήποτε πολιτισμικών διαδικασιών, δεν αποτελεί προνόμιο του αναπτυγμένου νεότερου Ευρωπαϊκού πολιτισμού, όπως διατείνονται κάποιοι παλαιότεροι σχολιαστές. Αντίθετα αποτελεί, έστω και χωρίς τη ρητή χρήση περιγραφικών όρων, χαρακτηριστικό του πολιτισμού γενικά, καθώς δεν μπορούν να φανταστούμε «*ά-τοπους*» άρα και «*α-τοπιακούς*» πολιτισμούς (Μωραΐτης, 2012).

Είναι εντούτοις σαφές πως αν οι πολιτισμοί της παλαιότερης αγροτικής παράδοσης διέθεταν μια άμεση διαίσθηση των σχέσεων με το φυσικό τους υπόβαθρο, οι νεότεροι πολιτισμοί του Δυτικού χώρου ανέπτυξαν σταδιακά συνειδητό ενδιαφέρον για τη διερεύνηση και τη συγκρότηση της τοπιακής ποιότητας, ανέπτυξαν δηλαδή τοπιακή εντέλει παιδεία η οποία χαρακτηρίζει, ήδη από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, μεγάλα τμήματα του αυξανόμενου «αστικού» και με τις δύο σημασίες του όρου, πληθυσμού τους.

Η κεντρική σημασία της τοπιακής παιδείας για τις Δυτικές κοινωνίες και η έμφαση της πολιτιστικής-πολιτισμικής συνιστώσας του όρου «*τοπίο*»

Είναι με την έννοια αυτή σημαντικό να τονίσουμε τη κεντρική σημασία της τοπιακής αυτής παιδείας για τις Δυτικές κοινωνίες, συσχετίζοντάς την με την κεντρική πολιτισμική-πολιτιστική και πολιτική σημασία των τοπιακών διαμορφώσεων και θεωρήσεων. Ήδη από την περίοδο της Αναγέννησης οι εκτός άστεως τοπιακές διαμορφώσεις αναλαμβάνουν να αποδώσουν τη νέα διάσταση των σχέσεων ανάμεσα στην αναδυόμενη νεότερη Ευρωπαϊκή κοινωνία και στο φυσικό της υπόβαθρο. Αλλά αναλαμβάνουν να αποδώσουν επίσης την πολιτιστική εκλέπτυνση και την πολιτική αίγλη των νέων ισχυρών κοινωνικών τάξεων. Ανάλογες είναι και οι προθέσεις της περιόδου του Baroque, όταν οι διαμορφώσεις τοπίου καταθέτουν στο πεδίο της εκτατής πραγματικότητας, της «*res extensa*», την κοσμολογική δήλωση της απαίτησης πλήρους νοητικού ελέγχου της και, ταυτόχρονα, την ανάγκη προβολής της πολιτικής ισχύος των ηγεμόνων. Στους επόμενους αιώνες, το σχολιάσαμε ήδη στοιχειωδώς, η ανάπτυξη νέων πολιτικών δυνάμεων, νέων πολιτικών απαιτήσεων θα υποδείξει την ποιότητα των τοπιακών διαμορφώσεων σε αστικές ή εξωαστικές περιοχές ως διεκδικούμενο κοινωνικό αγαθό, περιβαλλοντικής και πολιτιστικής-πολιτισμικής ταυτόχρονα σημασίας που οφείλει να διαφυλάσσεται και να προσφέρεται στα μεγαλύτερα δυνατά τμήματα πληθυσμού (Chadwick, 1966). Με την ανάπτυξη των τάσεων του Ρομαντισμού ειδικότερα, ο Δυτικός πολιτισμός θα φθάσει να δηλώσει μια πολύ ριζικότερη και ιδιαίτερα συγγενή με τις σύγχρονες οικολογικές υποδείξεις και διεκδικήσεις θέση. Τη θέση σύμφωνα με την οποία οφείλουμε να αντικαταστήσουμε την αλαζονική και κοντόφθαλμη στάση ελέγχου των φυσικών πραγμάτων με μια στάση σεβασμού των φυσικών διαδικασιών και άρα με μια στάση σεβασμού του αδιαμεσολάβητου «φυσικού» τοπίου.

Η έκταση των προηγούμενων διαφορετικών θεωρήσεων συμπληρώνεται σε πλησιέστερες προς εμάς περιόδους με την ανάπτυξη της οικολογικής προσέγγισης, με την υποστήριξή της από μεγάλα τμήματα του πληθυσμού των αναπτυγμένων ιδιαίτερα χωρών και με την τελική διαπίστωση πως δεν μπορούμε να συλλάβουμε την οικολογία, παρά ως «*κοινωνική οικολογία*» (Guattari, 1991), ως τελική υπόδειξη δηλαδή της σύν-φυσης φυσικού και κοινωνικού. Με αυτό το τελευταίο σχόλιο μπορούμε να υποστηρίξουμε ξανά την εμμονή μας, πέρα από την περιβαλλοντική σημασία του, στην πολιτιστική-πολιτισμική συνιστώσα του όρου «τοπίο» και να κατανοήσουμε την υπαγωγή του στην περιοχή της «*Πολιτισμικής Κληρονομιάς – Cultural Heritage – Patrimoine Culturelle*», την οποία οφείλουμε να περισώσουμε και να διαφυλάξουμε. Αλλά αυτή ακριβώς η τελευταία παρατήρηση μας επιτρέπει να σχολιάσουμε επιπλέον πως η υπαγωγή του τοπίου στα δώρα της Πολιτισμικής Κληρονομιάς που απολαμβάνουν οι κοινωνίες μας δεν αφορά μόνο την υλική του ποιότητα, αλλά επίσης την «άυλη» κληρονομιά, τα αισθητικά και περιβαλλοντικά ενδιαφέροντα των κοινωνιών, τη γνώση τους και τη συσσωρευμένη ευαισθησία τους τη σχετική με τα θέματα της αντίληψης, ερμηνείας και διαμόρφωσης του τοπίου. Αφορά δηλαδή επίσης το άυλο συγκροτημένο αγαθό της τοπιακής παιδείας, όπως αυτή συσσωρεύθηκε ως απόκριση των κοινωνιών αυτών στις παρατεταμένες «περιπέτειες» των περιβαλλοντικών, πολιτισμικών-πολιτιστικών και πολιτικών μεταβολών των τοπίων ζωής τους.

Εθνικό και γηγενές τοπίο. Η ιστορική σημασία του Ελληνικού τοπίου για τη νεότερη Δυτική ιστορία και η νεοελληνική υστέρηση

Ακολουθώντας την ιστορική ακολουθία περιγραφής των μεταβολών της τοπιακής θεώρησης στις νεότερες Δυτικές κοινωνίες, είμαστε υποχρεωμένοι να επιμείνουμε στη συσχέτιση του τοπίου με την προσπάθεια συγκρότησης και κατάδειξης της ιδιαίτερης «*εθνικής*» φυσιογνωμίας, για δυο τουλάχιστον λόγους. Πρώτον γιατί με αυτόν το συσχετισμό με την Ελληνική ιδιαιτερότητα εισάγεται εμφατικά στα νεότερα Ελληνικά γράμματα η αναφορά στο τοπίο και δεύτερον, γιατί η αναφορά στο Ελληνικό τοπίο, στη νεότερη Δυτική ιστορία, υπερβαίνοντας τον εθνικό προσδιορισμό, αποβαίνει δηλωτική της Ευρωπαϊκής ιδιαιτερότητας γενικότερα και αναλαμβάνει να προβάλει, μαζί με τα νεοκλασικιστικά εκφραστικά ιδιώματα, την πολιτική ιδιαιτερότητα των νεότερων αστικών Δυτικών πολιτευμάτων. Επιχειρώντας μια συνοπτική επεξήγηση του προηγούμενου πρώτου λόγου θα σχολιάσουμε πως υποστηρίζοντας την ιδιαίτερη εθνική φυσιογνωμία, ο τόπος αναφοράς των εθνικών ή εθνοτικών ομάδων, τόπος εντέλει διεκδικούμενος, επιφορτίζεται να προσφέρει τα χαρακτηριστικά της εθνικής κοιτίδας, του πατρώου εδάφους ή της μητέρας πατρίδας, χαρακτηριστικά δηλαδή πολιτισμικά και πολιτικά που του αποδίδουν επομένως τα χαρακτηριστικά του τοπίου.

Σε σχέση με αυτό το ιδιαίτερο, γεωγραφικά περιορισμένο κάθε φορά «εθνικό» τοπίο, το πραγματικό ή υποθετικό Ελληνικό τοπίο, προβάλλεται σε μεγάλο τμήμα της νεότερης δυτικής ιστορίας ως υπόδειξη μιας ευρύτερης Ευρωπαϊκής, Δυτικής ταυτότητας η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλότατα πολιτιστικά χαρακτηριστικά και η οποία συνάπτεται από τον 18^{ο} ιδιαίτερα αιώνα και μετά με την ιδιαίτερη πολιτική φυσιογνωμία των νεότερων Δυτικών αστικών πολιτευμάτων (Γιακωβάκη, 2006). Ώστε συνδέεται η αναφορά στο Ελληνικό τοπίο,

ομού με τα νεοκλασικά εκφραστικά ιδιώματα, με τα αστικά δημοκρατικά ήθη και αναλαμβάνει να προτείνει ως πρότυπο την εξιδανικευμένη Αρκαδία της φυσικής ευτυχίας.



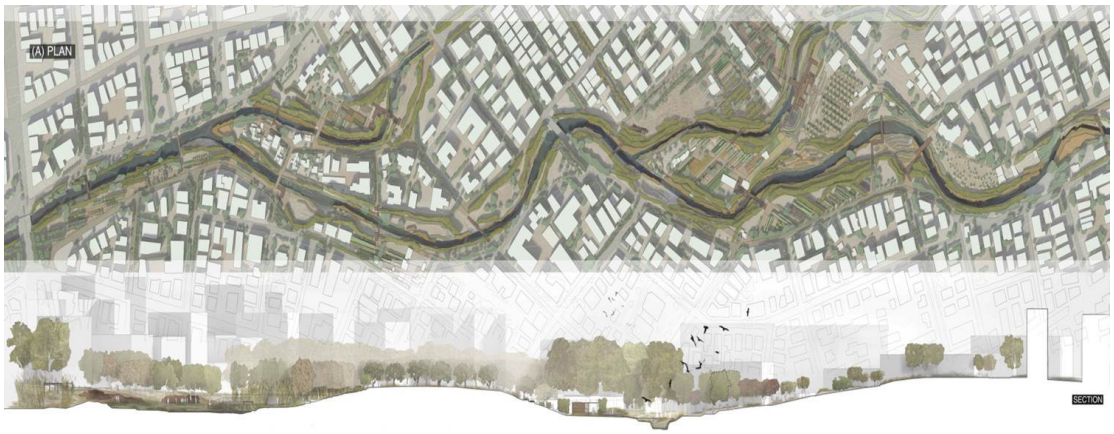
Ε.1.: Thomas Eakins – Arcadia (1883 περίπου).

Με την προηγούμενη έννοια η αναφορά στο Ελληνικό τοπίο αποτελεί συστατικό στοιχείο του νεότερου Δυτικού πολιτισμού, εμβληματική αναφορά της νεότερης Δυτικής γραμματείας, των τεχνών, του συγκροτημένου συλλογικού φαντασιακού των κοινωνιών - εμβληματικό συστατικό στοιχείο της συνολικότερης Δυτικής παιδείας (Starobinski, 1979). Τότε όμως το έλλειμμα της σύγχρονης Ελληνικής τοπιακής παιδείας, εμφανίζεται ακόμη ενοχλητικότερο, ακόμη περισσότερο υποτιμητικό για τα τοπιακά ενδιαφέροντα της κοινωνίας μας η οποία εμφανίζεται έτσι να αντιμετωπίζει με περιορισμένη ευαισθησία τόσο την περιβαλλοντική της προοπτική όσο και την ιστορική της θέση στο πλαίσιο του νεότερου Δυτικού πολιτισμού.

Εκπαιδευτική προοπτική. Η διδασκαλία στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επιρροή της στο πλαίσιο των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης

Η προηγούμενη υστέρηση συνδέεται βέβαια με την περιορισμένη ιστορικά εμπειρία της Ελληνικής κοινωνίας σε θέματα τοπιακού ενδιαφέροντος, όπως και με την περιορισμένη ευαισθησία της συγκροτημένης Ελληνικής πολιτείας, παρά κάποιες παλαιότερες φωτεινές εξαιρέσεις, σε θέματα σχετικά με το τοπίο. Αλλά συνδέεται επίσης με την περιορισμένη ακόμη προώθηση σχετικών επιστημονικών κατευθύνσεων από την τριτοβάθμια εκπαίδευση η οποία μόλις πρόσφατα κατόρθωσε να προσφέρει μεταπτυχιακά προγράμματα ή μεταπτυ-

χιακά μαθήματα στο πλαίσιο ευρύτερων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, με αντικείμενο τη θεώρηση του τοπίου ή την αρχιτεκτονική τοπίου, ένα από τα οποία διδάσκεται από τον συγγραφέα της εισήγησης. Η ουσιαστικότερη παιδαγωγική συνεισφορά εντούτοις θα σήμαινε την υπόδειξη ανάλογων μαθημάτων και εκπαιδευτικών δράσεων, ώστε να περιληφθούν στα προγράμματα διδασκαλίας των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης, επεκτείνοντας και ολοκληρώνοντας την έως σήμερα προσφερόμενη περιβαλλοντική εκπαίδευση των μαθητών. Αυτό μάλλον θα μπορούσε να αποτελέσει το πρώτο συμπέρασμα και την πρώτη υπόδειξη της εισήγησης, ελπίζοντας στη μεγαλύτερη δυνατή διάχυση της τοπιακής παιδείας σε ομάδες πληθυσμού οι οποίες στερούνται σχετικών αναφορών και παραστάσεων.



Ε.2. Διπλωματική εργασία στη Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Ε.Μ.Π., Δεκέμβριος 2011 - Α. Ανδρουλακάκης, Α. Τζαναβάρα: «Ανάπλαση Αστικού Βιότοπου στο Ρέμα της Πικροδάφνης»..

Τότε όμως, η εισήγηση οφείλει να προσθέσει συμπερασματικά πως η τοπιακή παιδεία της κοινωνίας μας οφείλει να συμπληρωθεί από ουσιαστικά υλοποιημένα παραδείγματα, όπως και από την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής πολιτών σε σχετικές με το περιβάλλον και το τοπίο δράσεις. Αυτή άλλωστε η ενεργή συμμετοχή θα έπρεπε να αποτελεί και το σημαντικό στήριγμα των περιβαλλοντικά και τοπιακά προσανατολισμένων μαθημάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γιακωβάκη, Ν. (2006): Ευρώπη μέσω Ελλάδας. Μια καμπή στην ευρωπαϊκή αυτοσυνείδηση. 17ος – 18ος αιώνας. Αθήνα: Εκδ. Εστία.

Guattari, F. (1991): Οι τρεις Οικολογίες. Αθήνα: Εκδ. Αλεξάνδρεια.

Merquior, J. G. (2000): Foucault. Αθήνα: Εκδ. Πατάκη, σελ.

Μωραΐτης Κ., (2012): Το τοπίο πολιτιστικός προσδιορισμός του τόπου - Παρουσίαση και θεωρητικός συσχετισμός των σημαντικότερων νεότερων προσεγγίσεων της τοπιακής

επεξεργασίας του τόπου. Αθήνα: Διδακτορική Διατριβή στη Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΕΜΠ.

Ξενόγλωσση

Alpers, S. (1983): The Art of describing. Dutch Art in the Seventeenth Century. Middlesex: Penguin ed..

Chadwick, G. F. (1966): The Park and the Town: Public Landscape in the 19th and 20th Centuries. London: The Architectural Press.

Roger, A. (1989): «Esthétique du Paysage au Siècle des Lumières». Στο Marcel, O. (επιμ.): Composer le paysage. Παρίσι: Éd. Champs Vallon, σελ. 60-82.

Starobinski, J. (1979): 1789, Les emblèmes de la raison. Παρίσι: Éd. Flammarion.

Τροποποίηση παραγόντων κινδύνου για την υγιεινή και ασφάλεια σε δημοτικά σχολεία μετά από παρέμβαση αγωγής υγείας σχολικής νοσηλεύτριας

Σύρου Νίκη, Ελευσινιώτης Ιωάννης, Καλοκαιρινού Αθηνά, Σουρτζή Παναγιώτα
nikisir@gmail.com, ielefs@nurs.uoa.gr, athkal@nurs.uoa.gr, psourtzi@nurs.uoa.gr

Περίληψη

Εισαγωγή: Το σχολείο, εκτός από τη μετάδοση πολιτιστικών αγαθών και γνώσεων, έχει ευθύνη να παρέχει ένα υγιεινό και ασφαλές περιβάλλον, όπου η εξάλειψη ατυχημάτων και μεταδοτικών νοσημάτων θα αποτελούν αδιαμφισβήτητες προτεραιότητες. **Σκοπός**: Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας προγράμματος αγωγής υγείας από σχολική νοσηλεύτρια στην τροποποίηση των παραγόντων κινδύνου για την υγιεινή και ασφάλεια στα σχολεία. **Υλικό-Μέθοδος:** Οιονεί πειραματική μελέτη με προ- και μετά- μέτρηση παρατήρησης με κατάλογο ελέγχου και με δυο ομάδες εκπαιδευτικών, ελέγχου-παρέμβασης, σε τυχαίο δείγμα 42 δημοτικών σχολείων επαρχιακού νομού, κατά το σχολικό έτος 2011-2012. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα SPSS 22.0. **Αποτελέσματα:** Στα σχολεία παρέμβασης, σε σχέση με τα σχολεία ελέγχου, παρατηρήθηκε μετά την παρέμβαση στατιστικά σημαντική αύξηση στις μέσες τιμές συνοπτικών δεικτών απουσίας των παραγόντων κινδύνου για τη σχολική ασφάλεια και υγιεινή. **Συμπεράσματα:** Δείχτηκε η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής παρεμβατικού προγράμματος αγωγής υγείας στα δημοτικά σχολεία του δείγματος, το οποίο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως βάση για τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Λέξεις – κλειδιά: δημοτικά σχολεία, παράγοντες κινδύνου, σχολική ασφάλεια, σχολική υγιεινή, πρόγραμμα αγωγή υγείας, σχολική νοσηλεύτρια

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν θεσμό, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τη μετάδοση πολιτιστικών αγαθών και γνώσεων, ενώ καλείται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο και να αναπροσαρμόζει τα διδακτικά του προγράμματα, ώστε σε αυτά να αντικατοπτρίζεται η εκάστοτε κοινωνική μεταβολή (Παπάνης, 2009). Το σχολείο αποτελεί όμως και χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών και του λοιπού προσωπικού, ο οποίος όχι μόνο δεν είναι απαλλαγμένος από κινδύνους για ατυχήματα και μεταδοτικές ασθένειες αλλά συχνά δημιουργεί τέτοιους κινδύνους, λόγω της μικρής έμφασης που έχει δοθεί στη διαμόρφωση και την υλικοτεχνική του υποδομή, ώστε να είναι ασφαλές και υγιεινό για μαθητές και εργαζόμενους (Πετρίδου, 2011).

Η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής όρισε το *"υγιεινό σχολικό περιβάλλον»* ως *«εκείνο που προστατεύει το σχολικό πληθυσμό από τραυματισμό ή ασθένεια και προωθεί δράσεις πρόληψης και συμπεριφορές ενάντια σε γνωστούς παράγοντες κινδύνου, που μπορεί να οδηγήσουν σε μελλοντική νόσο ή αναπηρία"* (American Academy of Pediatrics, 1993).

Ερευνητικά δεδομένα-Θεωρητικό υπόβαθρο

Στην Ελλάδα έχουν γίνει κάποιες μελέτες καταγραφής των συνθηκών ασφάλειας και υγιεινής σε διάφορες περιοχές της χώρας, οι οποίες έδειξαν σημαντικές ελλείψεις (Αδαμίδης, Πούλιου, Σκορδαλά, Μαρτίνη, & Ραματάνη, 1992· Αδαμίδης, 1996· Τσαμπίρα, Παρτσουνίδου, Στοικίδου, & Πετρίδου 1994· Παπαδόπουλος, 1992).Το 2010 πραγματοποιήθηκε από το Υπουργείο Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων περιγραφική μελέτη επισκόπησης σε εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτίμηση του βαθμού επάρκειας των σχολικών μονάδων για την κάλυψη των αναγκών υγείας των μαθητών. Στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε ανεπάρκεια κατάλληλων υποδομών για τη διασφάλιση της σχολικής υγείας, ελλιπώς εξοπλισμένα σχολικά φαρμακεία, ανεπαρκή προγράμματα Αγωγής Υγείας, ανεπαρκείς υπηρεσίες πρόληψης και έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των αρμόδιων φορέων για την παροχή ενός ολοκληρωμένου δικτύου υπηρεσιών σχολικής υγείας (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Το Κέντρο Έρευνας και Πρόληψης Παιδικών Ατυχημάτων (Κ.Ε.Π.Α.), ανέφερε ότι οι βασικότερες ελλείψεις στα ελληνικά σχολεία παρατηρούνται στο υλικό επικάλυψης του προαυλίου, στην κακή συντήρηση κοινόχρηστων και αθλητικών χώρων, σε κακοτεχνίες κλιμακοστασίων και ηλεκτρικών παροχών, στη μη τήρηση προδιαγραφών για τοποθέτηση άθραυστων και σηματοδοτούμενων υαλοπινάκων και στην έλλειψη πυρασφάλειας (Πετρίδου, 2011).

Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας προγράμματος αγωγής υγείας από σχολική νοσηλεύτρια για την τροποποίηση των παραγόντων κινδύνου για ατυχήματα και μεταδοτικά νοσήματα στα σχολεία. Οι παράγοντες κινδύνου, που εξετάστηκαν, αφορούσαν στο φυσικό σχολικό περιβάλλον, δηλαδή στην ασφάλεια και υγιεινή των κτιριακών εγκαταστάσεων/υποδομών και του εξοπλισμού.

Υλικό και Μεθοδολογία

Πρόκειται για οιονεί πειραματική μελέτη με προ- και μετά- μέτρηση και με δυο ομάδες εκπαιδευτικών, παρέμβασης (n_1=224) και ελέγχου (n_2=181), που πραγματοποιήθηκε σε τυχαίο δείγμα σχολείων (n=42) από το σύνολο των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων. Εφαρμόστηκε αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία ως προς τον τύπο των σχολείων (αστικού και ημιαστικού/αγροτικού τύπου), με απλή τυχαία δειγματοληψία, μέσω της χρήσης πίνακα τυχαίων αριθμών. Επιλέχτηκαν τα σχολεία και κατ΄ επέκταση οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, που αποτελούσαν την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου της μελέτης. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων παρέμβασης συμμετείχαν σε πρόγραμμα αγωγής υγείας, που εφαρμόστηκε από τη σχολική νοσηλεύτρια. Η συμμετοχή στο πρόγραμμα ήταν προαιρετική.

Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων, που αφορούσαν στους παράγοντες κινδύνου για τη σχολική ασφάλεια και υγιεινή, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της δομημένης παρατήρησης των χώρων (κτιριακές εγκαταστάσεις–εξοπλισμός) των 42 σχολείων του δείγματος (21 σχολεία ελέγχου και 21 σχολεία παρέμβασης) από τη σχολική νοσηλεύτρια και ύστερα από έγκριση του Υπουργείου Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με γνωμοδότηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Η καταγραφή των παραγόντων κινδύνου στα σχολεία του δείγματος πραγματοποιήθηκε-κατόπιν προγραμματισμού και συνεννόησης με τους διευθυντές

των σχολείων-σε δυο χρονικές περιόδους/στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορούσε τη χρονική περίοδο πριν την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος στους εκπαιδευτικούς της ομάδας παρέμβασης. Το δεύτερο στάδιο έλαβε χώρα 4 μήνες μετά την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αναφερόταν στις έννοιες της σχολικής ασφάλειας και υγιεινής, στη συχνότητα και στην πρόληψη των παιδικών και σχολικών ατυχημάτων (προδιαγραφές ασφαλείας στα σχολεία), στην επιδημιολογία και στην πρόληψη των μεταδοτικών νοσημάτων στο σχολικό περιβάλλον, στην υγιεινή των σχολικών κυλικείων αλλά και στις αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων στη σχολική ασφάλεια και υγιεινή. Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος βασίστηκε σε μεθόδους και τεχνικές Αγωγής Υγείας και συγκεκριμένα σε «παθητικές μεθόδους» (διάλεξη, διαφάνειες, φυλλάδια), σε μεθόδους «ενεργητικής συμμετοχής (συζήτηση) και σε «βιωματικές μεθόδους» (παρατήρηση και εντοπισμός των παραγόντων κινδύνου εντός του σχολικού χώρου).

Για τη συλλογή των δεδομένων της παρατήρησης δημιουργήθηκε-με βάση τη βιβλιογραφία (Βελονάκης & Σουρτζή, 2009· ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε., 1988· ΕΦΕΤ, 2003· ΟΑΣΠ, 2009· ΟΣΚ, 2008· Τζιαφέρη, 2006· ΥΥΚΑ, 2009)- κατάλογος ελέγχου, που περιλάμβανε διχοτομημένες κλίμακες (Ναι/ Όχι) με 32 ερωτήσεις και κλίμακες διαβάθμισης/τακτικές (Παντού-Σε αρκετά σημεία/Συχνά-Σε μερικά σημεία-Σε λίγα σημεία/Σπάνια-Πουθενά) με 97 ερωτήσεις. Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή του σε δυο σχολεία διαφορετικού νομού, για τη διασφάλιση της εφαρμοσιμότητάς του. Οι παράγοντες κινδύνου στα σχολεία ταξινομήθηκαν σε δυο μεγάλες κατηγορίες, α) στους παράγοντες κινδύνου, που σχετίζονταν με τη σχολική ασφάλεια και την πρόκληση σχολικών ατυχημάτων στους εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους, με την πυρασφάλεια/πυροπροστασία και με τις δραστηριότητες για τη σχολική ασφάλεια και β) στους παράγοντες κινδύνου, που σχετίζονταν με τη σχολική υγιεινή και τα μεταδοτικά νοσήματα στους εξωτερικούς και εσωτερικούς χώρους, με τα σχολικά κυλικεία και με τις δραστηριότητες για τη σχολική υγιεινή.

Αποτελέσματα

Με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22.0 έγινε η περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων. Λόγω του μικρού αριθμού των σχολείων του δείγματος (n=42) και από τον έλεγχο κανονικότητας διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, οπότε για τα εξαρτημένα κατά ζεύγη δείγματα πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon (T) για διαστημικά δεδομένα, ενώ για τα ανεξάρτητα δείγματα έγινε ο έλεγχος U Mann-Whitney. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του ελέγχου της υπόθεσης ορίστηκε μικρότερο ή ίσο του 0,05 (α≤0,05).

Στον Πίνακα 1α παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις του συνοπτικού δείκτη απουσίας των παραγόντων κινδύνου για τη σχολική ασφάλεια για τις 56 ερωτήσεις-επισημάνσεις, που εντάσσονται στις *κλίμακες διαβαθμισμένων δεδομένων* (Παντού/Συχνά/Σε μερικά σημεία/Σπάνια/Πουθενά), στα σχολεία παρέμβασης και ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση. Παρατηρήθηκε και στις δυο ομάδες σχολείων της μελέτης, μετά την παρέμβαση, στατιστικά σημαντική αύξηση στις μέσες τιμές του συνοπτικού δείκτη απουσίας των παραγόντων κινδύνου για τη σχολική ασφάλεια, με μεγαλύτερη αύξηση και

μικρότερη τυπική απόκλιση στα σχολεία της ομάδας παρέμβασης σε σχέση με τα σχολεία της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 1αΜέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις συνοπτικού δείκτη για τη σχολική ασφάλεια στις διαβαθμισμένες κλίμακες (Έλεγχος Wilcoxon)

Μεταβλητή:	***Σχολεία Παρέμβασης*** $(n_1 = n_1' = 21)$		***Σχολεία Ελέγχου*** $(n_2 = n_2' = 21)$	
Συνοπτικός δείκτης (σκορ) απουσίας παραγόντων κινδύνου για τη σχολική ασφάλεια στις διαβαθμισμένες κλίμακες	***Μέση Τιμή*** $\bar{x}$ ***(Min-max) Τυπική απόκλιση SD***		***Μέση Τιμή*** $\bar{x}$ ***(Min-max) Τυπική απόκλιση SD***	
	Έλεγχος Πριν	***Έλεγχος Μετά***	***Έλεγχος Πριν***	***Έλεγχος Μετά***
	119,62 (104-135) 6,99	125,86 (115-140) 6,61	118,38 (96-139) 10,31	120,62 (99-141) 9,65
Στατιστική σημαντικότητα (p-value)	**0,000**		**0,011**	

Στον Πίνακα 1β παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις του συνοπτικού δείκτη απουσίας των παραγόντων κινδύνου για τη σχολική ασφάλεια για τις 16 ερωτήσεις-επισημάνσεις, που εντάσσονται στις *διχότομες κλίμακες* (Ναι/Όχι), στα σχολεία παρέμβασης και ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση στη μέση τιμή του συνοπτικού δείκτη μόνο στα σχολεία παρέμβασης σε σχέση με τα σχολεία ελέγχου.

Πίνακας 1β: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις συνοπτικού δείκτη για τη σχολική ασφάλεια στις διχότομες κλίμακες (Έλεγχος Wilcoxon)

Μεταβλητή:	***Σχολεία Παρέμβασης*** $(n_1 = n_1' = 21)$		***Σχολεία Ελέγχου*** $(n_2 = n_2' = 21)$	
Συνοπτικός δείκτης (σκορ) απουσίας παραγόντων κινδύνου για τη σχολική ασφάλεια στις διχότομες κλίμακες	***Μέση Τιμή*** $\bar{x}$ ***(Min-max) Τυπική απόκλιση SD***		***Μέση Τιμή*** $\bar{x}$ ***(Min-max) Τυπική απόκλιση SD***	
	Έλεγχος Πριν	***Έλεγχος Μετά***	***Έλεγχος Πριν***	***Έλεγχος Μετά***
	4,43 (1-11) 2,32	4,81 (2-12) 2,42	5,24 (2-9) 2,02	5,24 (2-9) 2,02
Στατιστική σημαντικότητα (p-value)	**0,005**		**1,000**	

Στον Πίνακα 2α παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις του συνοπτικού δείκτη απουσίας των παραγόντων κινδύνου για τη σχολική υγιεινή για τις 25 ερωτήσεις-επισημάνσεις, που εντάσσονται στις *κλίμακες διαβαθμισμένων δεδομένων* (Παντού/Συχνά/Σε μερικά σημεία/Σπάνια/Πουθενά), στα σχολεία παρέμβασης και ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση. Παρατηρήθηκε και στις δυο ομάδες σχολείων της μελέτης αύξηση στις μέσες τιμές του συνοπτικού δείκτη απουσίας των παραγόντων κινδύνου για τη σχολική υγιεινή. Ωστόσο, στατιστικά σημαντική αύξηση μετά την παρέμβαση, διαπιστώθηκε μόνο στα σχολεία της ομάδας παρέμβασης.

Πίνακας 2αΜέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις συνοπτικού δείκτη για τη σχολική υγιεινή στις διαβαθμισμένες κλίμακες (Έλεγχος Wilcoxon)

Μεταβλητή:	***Σχολεία Παρέμβασης*** $(n_1 = n_1' = 21)$		***Σχολεία Ελέγχου*** $(n_2 = n_2' = 21)$	
Συνοπτικός δείκτης (σκορ) απουσίας παραγόντων κινδύνου για τη σχολική υγιεινή στις διαβαθμισμένες κλίμακες	***Μέση Τιμή*** $\bar{x}$ ***(Min-max) Τυπική απόκλιση SD***		***Μέση Τιμή*** $\bar{x}$ ***(Min-max) Τυπική απόκλιση SD***	
	Έλεγχος Πριν	***Έλεγχος Μετά***	***Έλεγχος Πριν***	***Έλεγχος Μετά***
	52,05 (43-65) 6,79	60,81 (50-70) 5,87	54,86 (32-81) 11,49	55,57 (37-75) 9,01
Στατιστική σημαντικότητα (p-value)	**0,000**		**0,530**	

Στον Πίνακα 2β παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις του συνοπτικού δείκτη απουσίας των παραγόντων κινδύνου για τη σχολική υγιεινή για τις 5 ερωτήσεις-επισημάνσεις, που εντάσσονται στις *διχότομες κλίμακες* (Ναι/Όχι), στα σχολεία παρέμβασης και ελέγχου, πριν και μετά την παρέμβαση. Μετά την παρέμβαση διαπιστώθηκε αύξηση στη μέση τιμή του συνοπτικού δείκτη στα σχολεία παρέμβασης. Ωστόσο, η αύξηση αυτή δε συνοδευόταν και από στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 2β: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις συνοπτικού δείκτη για τη σχολική υγιεινή στις διχότομες κλίμακες (Έλεγχος Wilcoxon)

Μεταβλητή:	***Σχολεία Παρέμβασης*** $(n_1 = n_1' = 21)$		***Σχολεία Ελέγχου*** $(n_2 = n_2' = 21)$	
Συνοπτικός δείκτης (σκορ) απουσίας παραγόντων κινδύνου για τη σχολική υγιεινή στις διχότομες κλίμακες	***Μέση Τιμή*** $\bar{x}$ ***(Min-max) Τυπική απόκλιση SD***		***Μέση Τιμή*** $\bar{x}$ ***(Min-max) Τυπική απόκλιση SD***	
	Έλεγχος Πριν	***Έλεγχος Μετά***	***Έλεγχος Πριν***	***Έλεγχος Μετά***
	0,86 (0-3)	0,95 0-3)	0,95 (0-3)	0,95 (0-3)

	0,73	0,74	0,81	0,81
Στατιστική σημαντικότητα (p-value)	**0,157**		**1,000**	

Τέλος από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U μεταξύ των δυο ομάδων σχολείων διαπιστώθηκε, σχετικά με τις διαβαθμισμένες κλίμακες, ότι παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους συνοπτικούς δείκτες απουσίας των παραγόντων κινδύνου για τη σχολική ασφάλεια (οριακή διαφορά p=0,064) και υγιεινή (p=0,038) μόνο μετά την παρέμβαση και υπέρ των σχολείων παρέμβασης.

Συμπεράσματα

Στα *σχολεία παρέμβασης* απουσίαζαν σε μεγαλύτερο βαθμό οι παράγοντες κινδύνου για τη *σχολική ασφάλεια* μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν και για τις διχότομες αλλά και για τις διαβαθμισμένες κλίμακες. Αυτό σημαίνει ότι συνολικά μειώθηκε ο κίνδυνος πρόκλησης ατυχημάτων από τις σχολικές εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό, μετά την εφαρμογή του προγράμματος αγωγής υγείας στους εκπαιδευτικούς των σχολείων παρέμβασης. Επιπλέον στα *σχολεία παρέμβασης* απουσίαζαν σε μεγαλύτερο βαθμό οι παράγοντες κινδύνου για τη *σχολική υγιεινή* μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν. Αυτό σημαίνει ότι συνολικά μειώθηκε ο κίνδυνος πρόκλησης μεταδοτικών νοσημάτων στο σχολικό περιβάλλον, μετά την εφαρμογή του προγράμματος αγωγής υγείας στους εκπαιδευτικούς των σχολείων παρέμβασης.

Στα *σχολεία ελέγχου* απουσίαζαν οι παράγοντες κινδύνου για τη *σχολική ασφάλεια*, που αφορούσαν στις διαβαθμισμένες κλίμακες, μετά την παρέμβαση σε σχέση με πριν-κάτι που δεν παρατηρήθηκε στις διχότομες κλίμακες. Δηλαδή, παρόλο που στα σχολεία ελέγχου δεν εφαρμόστηκε το πρόγραμμα αγωγής υγείας και ενώ δεν επηρεάστηκαν οι παράγοντες κινδύνου για τη σχολική ασφάλεια για τις διχότομες κλίμακες, μειώθηκαν σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο οι παράγοντες κινδύνου για ατυχήματα στις διαβαθμισμένες κλίμακες. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών από την επίσκεψη και παρουσία της σχολικής νοσηλεύτριας στην πρώτη φάση της παρατήρησης του σχολικού χώρου(Hawthorne effect). Δεν παρατηρήθηκε όμως αντίστοιχη επίδραση για τους παράγοντες κινδύνου για τη *σχολική υγιεινή.* Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αγχώνονται περισσότερο για την πρόκληση ατυχημάτων με άμεσες επιπτώσεις στη σωματική ακεραιότητα των μαθητών, παρά για την υγιεινή που ίσως να προκαλέσει κάποιο πρόβλημα υγείας στο μέλλον και η οποία πιθανόν θεωρούν πως αφορά κυρίως το προσωπικό καθαριότητας στα σχολεία και όχι άμεσα τους ίδιους, όπως η ασφάλεια των μαθητών.

Από τη σύγκριση των δυο ομάδων σχολείων, τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση, διαπιστώθηκε ότι στα σχολεία, που εφαρμόστηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, απουσίαζαν σε μεγαλύτερο βαθμό οι περισσότεροι παράγοντες κινδύνου για την ασφάλεια σε σχέση με τα σχολεία ελέγχου. Σχετικά με την υγιεινή μετά την παρέμβαση, διαπιστώθηκε ότι επίσης α-

πουσίαζαν οι περισσότεροι παράγοντες κινδύνου στα σχολεία παρέμβασης σε σχέση με τα αντίστοιχα ελέγχου, στα οποία δεν παρατηρήθηκε καμιά αξιόλογη μεταβολή.

Πρόταση-Επίλογος

Ο εντοπισμός και η καταγραφή των παραγόντων κινδύνου στις σχολικές εγκαταστάσεις και στον εξοπλισμό συνιστούν το αρχικό στάδιο επίτευξης ενός ασφαλούς και υγιεινού σχολικού περιβάλλοντος, απώτερος σκοπός του οποίου είναι η μείωση και η εξάλειψη των παραγόντων αυτών. Η παρούσα μελέτη αποτελεί πρωτότυπη προσπάθεια τροποποίησης των κυριότερων παραγόντων κινδύνου για σχολικά ατυχήματα και μεταδοτικά νοσήματα, μέσω της εφαρμογής προγράμματος αγωγής υγείας από σχολική νοσηλεύτρια σε εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν τη θετική έκβαση της παρέμβασης στα σχολεία, που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αγωγής υγείας. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαίο, αφενός το συστηματικό έλεγχο από ειδικούς των σχολικών εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού για επικίνδυνα σημεία και αφετέρου το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση προγραμμάτων αγωγής υγείας με σκοπό τη βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Αδαμίδης, Δ., Πούλιου, Ε., Σκορδαλά, Μ., Μαρτίνη, Μ., & Ραματάνη, Α. (1992). *Συνθήκες Υγιεινής και Ασφάλειας στα δημοτικά σχολεία Αλεξανδρούπολης.* Ανακτήθηκε 15 Μαρτίου 2011, από http://argo.ekt.gr

Αδαμίδης, Δ. (1996). *Συνθήκες Υγιεινής και Ασφάλειας στα σχολεία της ορεινής Ξάνθης.* Ανακτήθηκε 11 Σεπτεμβρίου 2011, από http://argo.ekt.gr

American Academy of Pediatrics (1993). *Committee on School Health, School Health Policy and Practice,* Fifth Edition.

Βελονάκης, Ε., Σουρτζή, Π. (2009). *Υγεία και Εργασία,* Εκδόσεις ΒΗΤΑ, Αθήνα, σελ.139-150, 113-124, 91-96, 57-70.

Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛ.ΙΝ.Υ.Α.Ε.) (1988). *Κανονισμός πυροπροστασίας των κτιρίων (ΦΕΚ 32/Α`/17.2.1988).* Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2010, από http://www.elinyae.gr/el/lib_file_upload/a32_1988.1132134692147.pdf

Ενιαίος Φορέας ΕλέγχουΤροφίμων (ΕΦΕΤ), (2003). *Σχολικά γεύματα. Μπορούν τα σχολικά κυλικεία να κάνουν κάτι καλύτερο;*, σελ. 5-6, 22-27. Ανακτήθηκε 15 Ιουνίου 2010, από http://www.efet.gr/portal/pls/portal/efet_schema.pck_practice_guides.getFile?fImgName=F5366/odhg-kilikia.doc.

Οργανισμός Αντισεισμικής Προστασίας (ΟΑΣΠ) (2009). *Σεισμός - Η γνώση είναι προστασία.* Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2010 από http://www.ethelontismos.gr/attachments/069_%CE%A3%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CE%AF.pdf

Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) (2008). *Οδηγός Μελετών για Διδακτήρια όλων των Βαθμίδων*. Ανακτήθηκε 14 Ιουλίου 2010 από http://www.osk.gr/UserFiles/File/Odigos_Meleton.pdf

Παπαδόπουλος, Ι. (1992). *Είναι τα ελληνικά σχολεία ασφαλή;.* Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2010, από http://argo.ekt.gr

Παπάνης, Ε. (2009). *Κίνδυνοι στα σχολεία*. Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2011, από http://www.healthview.gr

Πετρίδου, Ε. (2011). *Πρόληψη & αντιμετώπιση σωματικών κακώσεων και ατυχημάτων στο σχολείο: Απλές συμβουλές για μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς*. Ανακτήθηκε 11 Ιουλίου 2011, από http://www.keppa.gr/.

Τζιαφέρη, Στ. (2006). *Εκτίμηση επικινδυνότητας στο χώρο του Νοσοκομείου* (Διδακτορική Διατριβή), Τμήμα Νοσηλευτικής Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, σελ.19-37.

Τσαμπίρα, Π., Παρτσουνίδου, Χ., Στοικίδου, Μ., & Πετρίδου Ε. (1994). *Έλεγχος προδιαγραφών ασφαλείας σε 120 δημόσια σχολικά κτίρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Αθήνα*. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου 2011, από http://argo.ekt.gr

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΜΘ) (2010). *Αποτύπωση και εκτίμηση αναγκών της σχολικής υγείας στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (2ο παραδοτέο), σελ. 150, 262-263, 271.

Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης (ΥΥΚΑ) (2009). *Επικαιροποιημένες Οδηγίες για Μέτρα Πρόληψης κατά της διασποράς της Γρίπης Α(Η1Ν1) στα Σχολεία*. Ανακτήθηκε 10 Ιουλίου 2010, από http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/anakoinvseis/799-epikairopoihmenes-odhgies-gia-griph-sta-scholeia.html.

Φωτογραφίζοντας την γεωμετρία στη ζωη μας

Αργύρη Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
argiry@gmail.com

Περίληψη

Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία των μαθηματικών εννοιών σε συνδυαμό με τον κατακερματισμό της ύλης των μαθηματικών σε κεφάλαια δίνει στους μαθητές πολλές φορές την εντύπωση οτι τα μαθηματικά δεν έχουν σχέση με τον πραγματικό κόσμο, με αποτέλεσμα την διαμόρφωση αρνητικών στάσεων και αντιλήψεων. Η ένταξη βιωματικών προσεγγίσεων είναι μία βασική παιδαγωγική αρχή που προτείνεται να λαμβάνεται υπό όψη για την αποτελεσματική μάθηση των μαθηματικών. Η παρούσα εργασία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σύνδεσης της γεωμετρικής γνώσης με τον πραγματικό κόσμο, μέσα απο το οποίο οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν ,να κατανοήσουν και αναπτύξουν επιχειρήματα και αιτιολογήσεις για τις γεωμετρικές ιδιότητες που έχουν διδαχτεί, αλλά και να επεκταθούν σε αλγεβρικούς υπολογισμούς βασικών μαθηματικών μεγεθών.

Λέξεις - κλειδιά: βιωματικές προσεγγίσεις, γεωμετρία

Εισαγωγή

Η ποιοτική ανάβαθμιση της εκπαίδευσης αποτελεί ζητούμενο της συγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας και συνδέεται με την πολύπλευρη ανάπτυξη των γνωστικών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η διδασκαλία στην μαθηματική σχολική τάξη δεν πρέπει περιορίζεται στην μετάδοση γνώσεων ,τύπων και αλγοριθμικών διαδικασίων, θα πρέπει να δίνονται στο μαθητή πολλαπλές δυνατότες για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης του, της δημιουργικότητας του, του πνεύματος έρευνας και της αναζήτησης και της αυτενέργειας. Για την επίτευξη αυτών των απαιτήσεων η ένταξη βιωματικών δράσεων και προσεγγίσεων της μαθητής γνώσης ανοίγουν παράθυρα σύνδεσης της μαθηματικής γνώσης με τον πραγματικό κόσμο. Κατα αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η σημασία και ο ρόλος της μαθηματικής γνώσης στην εξέλιξη και την διαμόρφωση των κοινωνικών δομών και αντιλαμβάνεται ότι “οι μαθηματικές έννοιες, οι δομές και οι ιδέες έχουν εφευρεθεί ως εργαλεία για να οργανώσουν τα φαινόμενα του φυσικού, κοινωνικού και πνευματικού κόσμου” (Freudenthal, 1983).

Θεωρητικό πλαίσιο

Στους στόχους του Προγραμματος Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση αναφέρεται χαρακτηριστικά οτι ο μαθητής θα πρέπει α) να αναλύει, να ερμηνεύει και να επεμβαίνει στο κοινωνικό του περιβάλλον, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τα μαθηματικά και β) να αναλύει και ερμηνεύει τον τρόπο που χρησιμοποιούνται τα μαθηματικά για τη λήψη αποφάσεων στο κοινωνικό περιβάλλον (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ,Σχολείο 21ου αιώνα – Νέο πρόγραμμα σπουδών)*. Η αναζήτηση γεωμετρικών ιδιοτήτων στον φυσικό κόσμο δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν, να κρίνουν, να δημιουργήσουν και να χρησιμοποιήσουν τις γεωμετρικές τους

γνώσεις σε μια ποικιλία ενδο- και εξω-μαθηματικών πλαισίων και καταστάσεω (Niss, 1996, 2003). Η μάθηση των μαθηματικών καλό είναι να μη συντελείται σε έναν ουδέτερο και αφηρημένο κόσμο, όπου οι εμπειρίες των παιδιών δεν έχουν θέση, αλλα αντίθετα προτείνουμε μέσα απο δραστηριότητες να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να αναγνωρίσουν την σύνδεση των μαθηματικών με την καθημερινή τους ζωή. Στηριζόμαστε στη βασική παιδαγωγική και διδακτική αρχή ότι κάποιος μαθαίνει καλύτερα όταν του δημιουργούνται κίνητρα και ενδιαφέρον για μάθηση. Η βιωματική Μάθηση ορίζεται ως ενεργητική προσέγγιση μάθησης, που καθιστά ικανούς τους μαθητές να μαθαίνουν επεξεργαζόμενοι με στοχαστικότητα τις εμπειρίες τους (Ματσαγγούρας, Ηλ. 2004). Επιπλέον, η ενεργός δράση των μαθητών ενεργοποιεί τα κίνητρά τους και αναπτύσσει τις γνωστικές και κοινωνικές ικανότητες, αναγκαίες για την αυτο-καθοριζόμενη μάθηση και τη δημιουργική διαχείριση προβληματικών καταστάσεων **(**Wudinger 2005).

Περιγραφή βιωματικής δραστηριότητας

Στα πακέτα έργων της Ευρωπαϊκής διαδικτυακής πλατοφόρμας etwinning , που αποβλέπει στην συνεργασία μεταξύ σχολείων, προτείνεται σαν project η δραστηριότητα: 'Polyglomath', στην οποία οι μαθητές σε μία μελέτη πολλών γεωμετρικών και αριθμητικών σχημάτων που προκύπτουν μέσα απο την καθημερινή ζωή ή που έχουν εξελιχθεί με την πάροδο του χρόνου, δημιουργούν μία βασική Εγκυκλοπαίδεια σχημάτων στις διάφορες Ευρωπαϊκές γλώσσες, ώστε να κατανοήσουν τη δική τους καθώς και την ευρύτερη Ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά. Η παράπανω περιγραφή χρησιμοποιήθηκε σαν βασική ιδέα ,ώστε οι μαθητές του Β3 τμήματος του Πρότυπου Γυμνασίου Ευαγγελικής σχολής Σμύρνης να εφαρμόσουν τις γεωμετρικές γνώσεις τους στην καθημερινή τους ζωή μέσα απο την δραστηριότητα : 'Φωτογραφίζοντας την γεωμετρία στη ζωή μας'.

Οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν τον φυσικό τους κόσμο και φωτογραφίσουν γεωμετρικά σχήματα και μαθηματικές έννοιες που αναγνωρίζουν οτι εμφανίζονται. Επιπλέον όμως τους ζητήθηκε σε κάθε παρατήρηση να μετρήσουν (σε όποιες περιπτώσεις που είναι εφικτό)τις πραγματικές διαστάσεις του γεωμετρικού σχήματος που φωτογραφίζουν και τις αντίστοιχες διαστάσεις του στη φωτογραφία. Κατά αυτόν τον τρόπο σε κάθε φωτογραφία θα έχουν και την αντίστοιχη κλίμακα.

Οι παρουσιάσεις των μαθητών (βλ. Παράρτημα) τέθηκαν στην ολομέλεια της τάξης και μέσα απο τον διάλογο διαπραγματεύτηκαν τα ακόλουθα μαθηματικά θέματα:

1.Αναγνώριση γεωμετρικών σχημάτων και πλήρης αιτιολόγηση των γεωμετρικών ιδιοτητων τους.
2. Κατανόηση της έννοιας της αναλογίας και της κλίμακας των σχημάτων μίας φωτογραφίας.
3. Αλγεβρικοί υπολογισμοί με χρήση τύπων και θεωρημάτων για τον υπολογισμό γωνιών ,πλευρών και εμβαδών.

Αποτελέσματα-Αξιολόγηση

Μέσα απο την κριτική επεξεργασία πληροφοριών και δεδομένων του φυσικού κοσμου, συνέδεσαν την έντονη εμφάνιση των μαθηματικών γυρω τους . Τα μαθηματικά εργαλεία και οι μαθηματικές τους γνώσεις χρησιμοποιήθηκαν για να κάνουν παρεμβάσεις ,μέσα απο τις υπολογιστικες διαδικασίες.

Συνδυάζοντας παιδαγωγικούς και γνωστικούς μαθηματικούς στόχους και κάτω απο το πλαίσιο των αρχών της βιωματικής μάθησης, εξασφαλίστηκε οτι ο μαθητής οικοποιείθηκε το γεωμετρικό θέμα που κλήθηκε να προσεγγίσει μέσω επένδυσης του προσωπικού του ενδιαφέροντος. Παράλληλα κάθε μαθητής ως ερευνητής της μαθηματικής γνώσης, ενεργοποίησε την φαντασία του και την δημιουργικότητα του, ενώ παράλληλα καλλιεργήθηκε η αυτογνωσία και η κριτική του σκέψη.

Οι θετικές κρίσεις και στάσεις των μαθητών μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας παρατηρήθηκαν έντονα κατά την ενεργή συμμετοχή όλων στον διάλογο της ταξης ,στην ανταλλαγή απόψεων και επιχειρημάτων καθώς καθένας κατέθετε την προσωπική του γνώμη, τεκμιριωμένη με μαθηματικά επιχειρηματα.

Με δεδομένο οτι και στις σύγχρονες εκδοχές της η Βιωματική Μάθηση καθιερώνεται διεθνώς όλο και ευρύτερα (Skinner 2010) και ύπο το πρίσμα των καλών πρακτικών διδασκαλίας η εξασφάλιση βιωματικών δραστηριοτήτων ή και διαθεματικων σχεδίων δράσης καλό είναι να εντάσσεται στην διδασκαλία κάθε εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

«Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων». Επιστημονικό Πεδίο: Μαθηματικά. Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση.Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, -Οριζόντια Πράξη», με κωδικό MIS 295450.

Βλάμος Π., Δρούτσας Π., Πρέσβης Γ., Ρεκούμης Κ., Βιβλίο Εκπαιδευτικού Β’ Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόδεων Διδακτικών Βιβλίων.

Δεδούλη. Μ.(2003), «Βιωματική Μάθηση-Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων.

Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ.(1952), Η Νέα Αγωγή τομ. Ι-ΙΙΙ. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2004), Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας . Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Freudenthal, H., (1983). Didactical Phenomenology of Mathematical Structures. Mathematics Education Library. D. Reidel, Boston.

Skinner, D. (2010), Effective Teaching and Learning in Practice. London: Continuum International Publishing Group.

Niss, M. (2003). Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM Project. In A. Gagatsis & S. Papastavridis (Eds.), 3rd Mediterranean conference on mathematical education.Athens, Jan. 2003, pp. 115-124. Athens: Hellenic Math. Society.

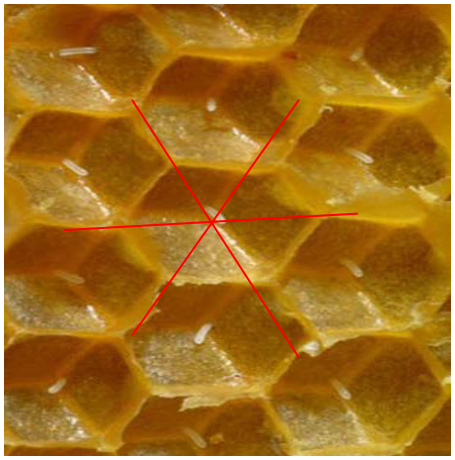
Wurdinger, S. (2005), Using Experiential Learning in the Classroom . Maryland: Scarecrow Education.

http://mathslife.eled.uowm.gr/ Τα μαθηματικά της φύσης και της Ζωής.

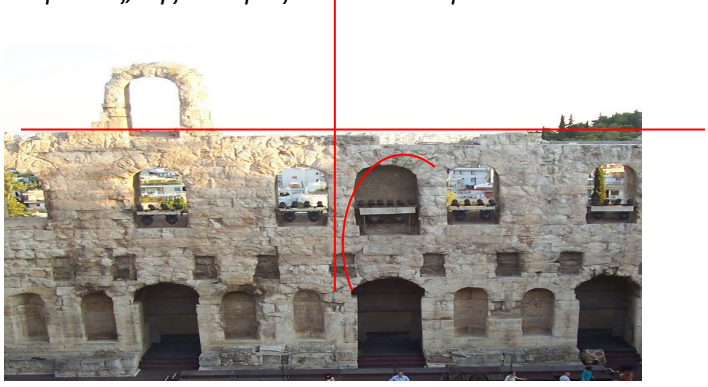
http://www.etwinning.net/el/pub/index.htm Η κοινότητα για τα σχολεία της Ευρώπης.

Παράρτημα

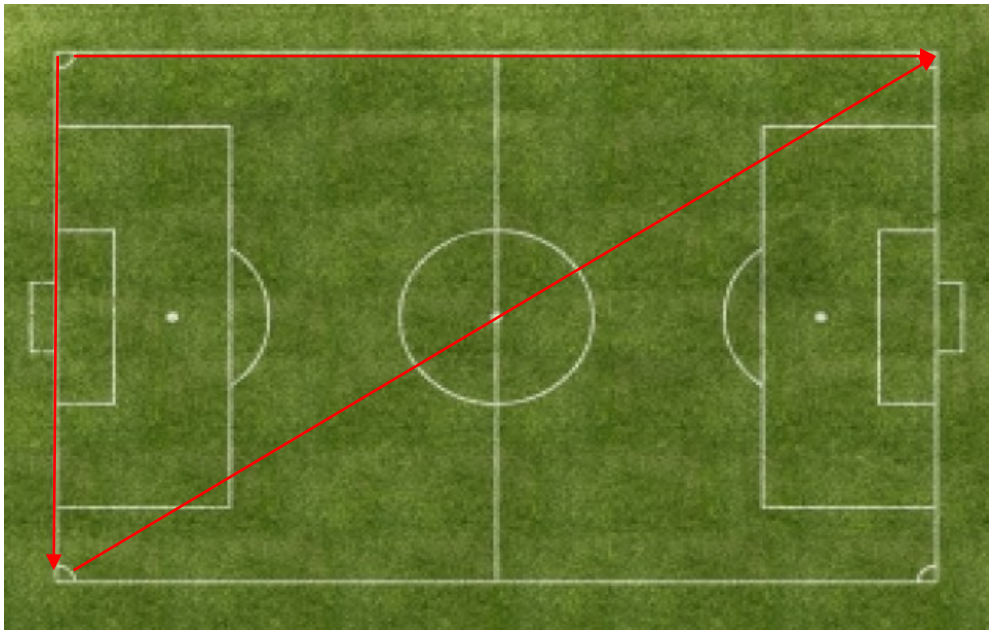
Παρατίθεται ένα πολύ μικρό δείγμα απο τις παρουσιάσεις των μαθητών.



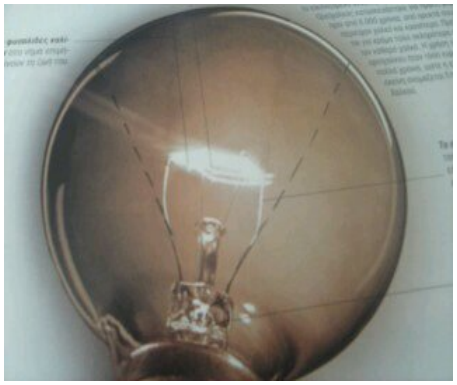
Σχήμα 1: Αναγνώριση κανονικού ν-γώνου –Τύποι για τον υπολογισμό της κεντρικης του γνωίας, της πλευράς του και του εμβαδού του.



Σχήμα 2:Αναγνώριση γραφικής παράστασης αντιστρόφως αναλόγων ποσών



Σχήμα 3:Το Πυθαγόρειο Θεώρημα για τον υπολογισμό διαστάσεων ενός γηπέδου



Σχήμα 4:Υπολογισμός της εγγεγραμμένης γωνίας που σχηματίζεται



Σχήμα 5:Υπολογισμός της εγγεγραμμένης γωνίας που σχηματίζεται



Σχήμα 5:Αναγνώριση κατακορυφήν γωνιών.Οι κατακορυφήν γωνίες είναι ίσες.



Σχήμα 6:Ημικύκλιο του αρχαίου θεατρου



Σχήμα 7:Ισοσκελές τρίγωνο-Ανάλυση ιδιοτήτων του και υπολογισμός του εμβαδού,της περιμετρου του,χρήση Πυθαγορείου θεωρήματος.



Σχήμα 8:Κανονικό εξάγωνο.Υπολογισμός , γωνίας, κεντρικής γωνίας , πλευράς, περιμέτρου και εμβαδού.



Σχήμα 9:Υπολογισμός Εμβαδού



Σχήμα 10: Κλίση ευθείας.Εφαπτομένη οξείας γωνίας ορθογωνίου τριγωνου.

Αλλαγή, ποιότητα και ισχύς στην εκπαίδευση

Χατζηκαστένογλου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
iohatzika@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να οριοθετηθούν εννοιολογικά οι έννοιες της εκπαιδευτικής αλλαγής, μεταρρύθμισης, καινοτομίας και αποτελεσματικότητας και να αναδυθούν τα δυναμικά στοιχεία που τις συνδέουν, καθώς και πώς αποδίδονται αυτά σε σχέση με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση. Επίσης, έγινε προσπάθεια ανάδειξης της σχέσης ισχύος και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας και περιγράφηκαν παιχνίδια πολιτικής τα οποία εξελίσσονται εντός των σχολικών οργανισμών. Από τη σχετική μελέτη συμπεραίνεται πως η διοικητική φιλοσοφία της ΔΟΠ έχει άμεση σχέση με την αύξηση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ενώ τα «πολιτικά παιχνίδια» που εξελίσσονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αποτελούν μια μορφή δύναμης, η οποία άλλοτε δημιουργεί οργανωσιακά προβλήματα κι άλλοτε τα επιλύει.

Λέξεις - κλειδιά: αλλαγή, μεταρρύθμιση, καινοτομία, αποτελεσματικότητα, ΔΟΠ, πολιτικά παιχνίδια

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή της έκρηξης της γνώσης και της τεχνολογίας, χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανακατατάξεις σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτές οι ανακατατάξεις δεν άφησαν ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα των διαφόρων κοινωνιών, καθώς αυτό είναι αντανάκλαση του κοινωνικού συστήματος στο οποίο εφαρμόζεται και παράλληλα η δύναμη που το ανανεώνει και το συνεχίζει (Πασιαρδής, 2004). Μέσα στο γενικότερο κλίμα αυτών των μεταβολών και ανακατατάξεων, είναι αναγκαίο να γίνει στο χώρο της εκπαίδευσης μια βαθύτερη αναδιάρθρωση και μια ορθή διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας (Μπελαδάκης, 2010). Στις εκπαιδευτικές μονάδες βασικό ρόλο για την εφαρμογή των καινοτομιών έχει η σχολική ηγεσία. Ο σχολικός ηγέτης θα πρέπει να είναι ο ίδιος κάτοχος της έννοιας της αλλαγής, για να μπορεί να μεταδώσει αυτή τη γενική έννοια σε όσους θα εμπλακούν στη διαδικασία της μεταβολής (εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές) (Fullan, 2002).

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να οριοθετήσει εννοιολογικά τους όρους εκπαιδευτική αλλαγή, καινοτομία, μεταρρύθμιση και αποτελεσματικότητα, καθώς κατέχουν κεντρική θέση στην εκπαίδευση και αποτελούν βασικές έννοιες στις συζητήσεις που γίνονται. Επιπλέον, στόχος είναι η ανάδειξη των δυναμικών στοιχείων που συνδέουν τις έννοιες αυτές μεταξύ τους αλλά και με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), ενώ θα γίνει προσπάθεια ερμηνείας της εφαρμογής της ΔΟΠ στην εκπαίδευση.

Τέλος, στόχος είναι η αναζήτηση της σχέσης μεταξύ ισχύος και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ θα παρουσιαστούν παραδείγματα «πολιτικών παιχνιδιών» στον εκπαιδευτικό οργανισμό, που άλλοτε δημιουργούν προβλήματα και άλλοτε τα επιλύουν. Η ση-

μασία της παρούσας μελέτης έγκειται στο ότι οι όροι αλλαγή, μεταρρύθμιση και καινοτομία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και χωρίς ιδιαίτερη διάκριση μεταξύ τους, επομένως, είναι αναγκαία η αποσαφήνισή τους, προκειμένου να οριοθετηθούν οι διαστάσεις τους, καθώς η χρήση των όρων δεν αποτελεί ένα ενιαίο φαινόμενο (Δακοπούλου, 2008), αλλά και να αναδυθούν τα δυναμικά στοιχεία που τις συνδέουν με τη ΔΟΠ. Επιπλέον, η σημασία της έγκειται στο ότι, περιγράφοντας και αναλύοντας πραγματικές καταστάσεις εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών, ενισχύει τη θεωρία που αφορά στη διεξαγωγή «πολιτικών παιχνιδιών» εντός των σχολικών μονάδων.

Στην πρώτη ενότητα γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων εκπαιδευτική αλλαγή, μεταρρύθμιση, καινοτομία και αποτελεσματικότητα και συνδέονται μέσω δυναμικών στοιχείων με τη ΔΟΠ. Στη δεύτερη ενότητα περιγράφεται η σχέση ισχύος και αποτελεσματικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, ενώ επισημαίνονται τα παιχνίδια πολιτικής που εξελίσσονται στους σχολικούς οργανισμούς κι άλλοτε δημιουργούν προβλήματα ή άλλοτε συμβάλλουν στην επίλυσή τους. Τέλος, στον επίλογο, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα.

Εκπαιδευτική αλλαγή, καινοτομία, μεταρρύθμιση, αποτελεσματικότητα
Εννοιολογική προσέγγιση

Μια συνθετική προσέγγιση με βάση το κριτήριο της ολότητας ορίζει τη μεταρρύθμιση ως αλλαγή προσανατολισμού, ως μεταβολή σε βάθος και πλάτος, ως εκπαιδευτικό μετασχηματισμό με θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας (Δακοπούλου, 2008). Σύμφωνα με τον Τερζή (Τερζής, 1981), μεταρρύθμιση είναι μία ευρείας κλίμακας εκπαιδευτική μεταβολή, που αγγίζει τις δομές και τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και μάλιστα σε εθνικό επίπεδο. Διακρίνεται δε σε δύο διαστάσεις: την εξωτερική μεταρρύθμιση, η οποία αναφέρεται στην οργανωτική διάσταση της εκπαίδευσης και την εσωτερική μεταρρύθμιση, η οποία αναφέρεται σε όσα συμβαίνουν σε επίπεδο σχολικής μονάδας (π.χ. στην εσωτερική δομή του σχολείου, στην επιλογή των μορφωτικών αγαθών και του περιεχομένου μάθησης και στην εκπαίδευση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών).

Η έννοια της εσωτερικής μεταρρύθμισης πλησιάζει εννοιολογικά το περιεχόμενο του όρου της καινοτομίας, η οποία, στην εκπαίδευση, αφορά συνήθως μικρής κλίμακας ανανεωτικές αλλαγές που αγγίζουν συγκεκριμένους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς να το επηρεάζουν στο σύνολο του (Κωττούλα, 1996). Μια καινοτομία απαιτεί σχεδιασμό και εφαρμογή, εμπέδωση μιας νέας ιδέας με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ανθρώπων, ευέλικτο προγραμματισμό, πρωτοβουλία και ενίσχυση, ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού και οικονομική ενίσχυση, επίλυση προβλημάτων, αναδιάρθρωση (Μπελαδάκης, 2010). Για να χαρακτηριστεί καινοτομία η εφαρμογή μιας νέας ιδέας, θα πρέπει να αποτελεί πρωτοβουλία των ίδιων των μελών του οργανισμού και όχι αποτέλεσμα παρέμβασης εξωτερικών παραγόντων (Γιαννακάκη, 2002). Πολλές φορές ο όρος καινοτομία εναλλάσσεται με τον όρο αλλαγή, ωστόσο η αλλαγή έχει πιο ευρύ περιεχόμενο από την καινοτομία. Ο όρος αλλαγή περιλαμβάνει την καινοτομία αλλά και την ανάπτυξη (Everard & Morris, 1999). Η αλλαγή είναι η μετάβαση από μια κατάσταση σε άλλη, όταν αυτή είναι οριστική και πλήρης, είναι η αντικατάσταση, η μετατροπή, η μεταβολή, η αλλοίωση (Μπαμπινιώτης, 2002). Η εκπαιδευτική αλλαγή θεωρείται ο εκπαιδευτικός μετασχηματισμός που περιλαμβάνει ρυθμίσεις μικρότερης εμβέλειας από αυτές της μεταρρύθμισης, χωρίς να εί-

ναι απαραίτητα θεσμοθετημένες και χωρίς να επιδρούν σε βάθος στο περιεχόμενο και στη φιλοσοφία του συστήματος (Δακοπούλου, 2008). Η εκπαιδευτική αλλαγή έχει δύο διαστάσεις: η πρώτη σχετίζεται με τις αλλαγές που είναι να εφαρμοστούν (αντικειμενική διάσταση) και η δεύτερη με τον τρόπο που θα εφαρμοστούν (υποκειμενική διάσταση), χωρίς να μπορούν να διαχωριστούν γιατί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και η μία διαμορφώνει την άλλη (Υφαντή, 2000).

Η έννοια της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού, αφορά στην ικανότητα και δυνατότητά του να πραγματοποιεί το σκοπό του. Όμως, στην εκπαίδευση, υπάρχει μια αδυναμία σαφούς προσδιορισμού των σκοπών και στόχων, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Κατσαρός, 2008). Υπάρχουν τρεις θεωρήσεις της αποτελεσματικότητας, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 1, με βάση τις οποίες, διάφοροι ερευνητές μελέτησαν σχολεία που θεωρούσαν αποτελεσματικά και επισήμαναν κάποιους παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στη σχολική αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής, 2004).

Στοχοκεντρική Θεώρηση	**Θεώρηση της Προστιθέμενης Αξίας**	**Διαφορική Αποτελεσματικότητα**
Έμφαση στο αποτέλεσμα/επίτευξη του στόχου	Έμφαση στην εξελικτική πρόοδο του κάθε μαθητή	Έμφαση στην επιτυχία των διάφορων υποομάδων του μαθητικού πληθυσμού, στα μαθήματα και στα ειδικά ενδιαφέροντά τους

Πίνακας 1: Τρεις τρόποι θεώρησης της αποτελεσματικότητας (Πασιαρδής, 2004)

Το μοντέλο των πέντε παραγόντων του Edmonds (Edmonds, 1979) αποτελεί παράδειγμα τέτοιας μελέτης και περιλαμβάνει τους εξής παράγοντες: δυναμική εκπαιδευτική ηγεσία, υψηλές προσδοκίες για μαθησιακά αποτελέσματα, έμφαση στα βασικά θέματα του σχολικού προγράμματος, ασφαλές και ήρεμο κλίμα εργασίας, συχνή αξιολόγηση και παρακολούθηση της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2012), ενώ ο Πασιαρδής (Πασιαρδής, 2004) προσθέτει ακόμα δύο: συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο.

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και Εκπαίδευση

Μέσα από την οριοθέτηση των εννοιών της εκπαιδευτικής αλλαγής, μεταρρύθμισης, καινοτομίας και αποτελεσματικότητας, διακρίνονται τα δυναμικά (εξελισσόμενα δηλ. και όχι στατικά) στοιχεία της μεταβολής, της εξέλιξης, της βελτίωσης και της ποιότητας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2013). Τα στοιχεία αυτά συνδέονται άμεσα με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), καθώς η εφαρμογή της στην εκπαίδευση στηρίζεται στην άποψη πως η ποιοτική εκπαίδευση είναι το αποτέλεσμα της διαρκούς βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όλα τα επίπεδα ιεραρχίας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Αποτελεί λοιπόν, η ΔΟΠ μια συνεχή και διαμορφωτική διαδικασία, η οποία εστιάζει την προσοχή της στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους «πελάτες» (τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς) (Μπρίνια, 2008). Είναι ένας τρόπος εργασίας και σκέψης που επιδιώκει τη διαρκή βελτίωση ολόκληρης της

εκπαιδευτικής μονάδας, επομένως οι καινοτομίες και οι νέες ιδέες θεωρούνται απαραίτητες, ώστε να παρέχονται υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικές υπηρεσίες (Πασιαρδής, 2004).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας γεννήθηκε από την επιτακτική ανάγκη των μαθητών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας για βελτίωση της ποιότητας στην παρεχόμενη εκπαίδευση και για αποδεδειγμένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Μπρίνια, 2008; Πασιαρδής, 2004). Πατέρας της θεωρείται ο E. Deming (Deming, 1993), ο οποίος παρουσίασε 14 αρχές που περιγράφουν τη ΔΟΠ (Πασιαρδής, 2004), εννέα από τις οποίες έχουν ιδιαίτερη αξία για την εκπαίδευση (Θεοφιλίδης, 2012).

Η ΔΟΠ έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο τον συστημικό χαρακτήρα της σχολικής μονάδας και θεωρεί πως η βελτιωτική προσπάθεια έχει ως προϋπόθεση την εμπλοκή όλων των μελών της στην επισήμανση της ανάγκης για αλλαγή και τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις που αφορούν στην εφαρμογή της στην πράξη και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Θεοφιλίδης, 2012). Η συμμετοχική αυτή προσπάθεια μπορεί να απεικονιστεί ως μια αλυσίδα αξίας, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός προσφέρει παιδαγωγικό έργο, συμβάλλει δηλαδή με τη δική του προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία και παραδίδει τους μαθητές του σε άλλον εκπαιδευτικό ή σε επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (Μπρίνια, 2008).

Η ΔΟΠ είναι όχι μόνο διοικητική φιλοσοφία αλλά και πρακτική προσέγγιση, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί μόνο με την πλήρη συμμετοχή των μελών του οργανισμού. Δεν επιβάλλεται ούτε μπορεί να την αναλάβει κάποιος άλλος για τα μέλη του οργανισμού. Πρέπει να αναληφθεί από τα ίδια τα μέλη, με τη διευθυντική ομάδα να κατέχει καθοδηγητικό και συντονιστικό ρόλο. Κατόπιν, η πρακτική εφαρμογή επιτυγχάνεται με μια σειρά μικρών σταδίων, με αλλαγές μικρής κλίμακας, με πρακτικά αποτελέσματα και σταδιακά. Η ουσία της ΔΟΠ είναι μικρά προγράμματα που οδηγούν στην επιτυχία, ενισχύουν την εμπιστοσύνη και δημιουργούν τη βάση για περαιτέρω βελτίωση (Sallis, 2005).

Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Ηγεσία και Δύναμη

Η ηγεσία και η επιτυχής άσκησή της αποτελούν βασικό παράγοντα για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων των κοινωνικών οργανώσεων, επομένως και των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους η οποία προσδιορίζει τη φυσιογνωμία τους, τη λειτουργία τους και την εξέλιξή τους (Μπουραντάς, 2002). Πολλοί μελετητές επιχείρησαν να ορίσουν την έννοια της ηγεσίας, έτσι ώστε το φαινόμενο να γίνει πιο κατανοητό. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (Πασιαρδής, 2004), η ηγεσία είναι το πλέγμα των συμπεριφορών που χρησιμοποιεί κανείς με τους άλλους, όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους. Η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε εθελοντικά, πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο εαυτό τους, ώστε να υλοποιούν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας, με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα (Μπουραντάς, 2002).

Η έννοια της ηγεσίας δεν είναι ταυτόσημη με τις έννοιες της δύναμης, της εξουσίας και της επιρροής (Μπουραντάς, 2002). Ένας κλασικός ορισμός της δύναμης είναι η ικανότητα να κάνει κανείς κάποιον να κάνει αυτό που εκείνος θέλει (Πασιαρδής, 2004). Είναι η πιθανότητα που έχει ο άνθρωπος να είναι σε θέση να περάσει τις δικές του επιθυμίες μέσα από μια

κοινωνική σχέση παρά την αντίσταση (Weber, 1947). Η εξουσία είναι το νόμιμο δικαίωμα που έχει κανείς να ασκεί τη δύναμη που διαθέτει, ενώ η επιρροή είναι η αλλαγή της σκέψης και της συμπεριφοράς ενός ατόμου, που προκύπτει από την επίδραση της δύναμης που ασκείται σε αυτό από άλλο άτομο (Μπουραντάς, 2002).

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται φανερό πως η δύναμη και η εξουσία αποτελούν μέσα τα οποία χρησιμοποιεί ο ηγέτης, ώστε να επηρεάσει, να καθοδηγήσει, να διευθύνει, να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας. Επομένως, η ηγεσία αποτελεί μια λειτουργία, ενώ η δύναμη και η εξουσία τα μέσα που χρησιμοποιεί ο ηγέτης (Μπουραντάς, 2002).

Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά τη δύναμη και την εξουσία που διαθέτει και τις πηγές από τις οποίες τις αντλεί. Σύμφωνα τους French και Raven (French & Raven, 1968), η δύναμη του ηγέτη μπορεί να προέρχεται είτε από τη θέση του στον οργανισμό και να είναι δύναμη ανταμοιβής, δύναμη επιβολής ή νόμιμη δύναμη είτε να προέρχεται από την προσωπικότητά του και να είναι χαρισματική ή δύναμη του ειδικού (Hoy & Miskel, 2013; Πασιαρδής, 2004).

Κατά τον Mintzberg (Mintzberg, 1983), η δύναμη στους οργανισμούς προέρχεται από τον έλεγχο των πηγών/πόρων, των τεχνικών ικανοτήτων, τον έλεγχο των γνώσεων και από τα νόμιμα προνόμια που έχουν κάποιοι σε έναν οργανισμό. Προτείνει δε ένα σύνολο τεσσάρων συστημάτων δύναμης, τα οποία ελέγχουν τη ζωή του οργανισμού και είναι: το σύστημα εξουσίας, το σύστημα της ιδεολογίας, το σύστημα των ειδικών και το σύστημα των πολιτικών (Hoy & Miskel 2013; Πασιαρδής, 2004).

Παιχνίδια Πολιτικής στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Η τυπολογία του Mintzberg (Mintzberg, 1983) προέρχεται από δυνάμεις που δημιουργούνται από τον ίδιο τον οργανισμό και είναι η μόνη που αναγνωρίζει μια δύναμη ανεπίσημη και συχνά παράνομη, τα «πολιτικά παιχνίδια» (Πασιαρδής, 2004). Τα παιχνίδια αυτά μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές συμπεριφορές ανεπίσημες, περιφερειακές, διαιρετικές, να οδηγούν σε συγκρούσεις και είναι κυρίως παράνομες (Hoy & Miskel, 2013). Επισημαίνονται τέσσερα παιχνίδια πολιτικής: η ανταρσία, η οικοδόμηση εξουσίας, ο ανταγωνισμός και η αλλαγή (Πασιαρδής, 2004).

Τα παιχνίδια πολιτικής είναι μια πραγματικότητα για τους οργανισμούς, που δεν είναι πάντα κάτι κακό, αφού κάποιες φορές λύνουν σημαντικά προβλήματα στους οργανισμούς τα οποία έχουν σχέση με την επίσημη εξουσία (Hoy & Miskel; 2013; Πασιαρδής, 2004).

Το παράδειγμα που αναφέρεται παρακάτω, αποτελεί προσωπική εμπειρία της συγγραφέα και αναφέρεται σε ένα «πολιτικό παιχνίδι» οικοδόμησης μιας βάσης εξουσίας, που στηρίζεται στον αριθμό των ατόμων που την αποτελούν. Παίρνει δε τη μορφή του παιχνιδιού της συμμαχίας, καθώς εξελίσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός δημοτικού σχολείου, οι οποίοι διαπραγματεύονται μεταξύ τους σιωπηρές συμβάσεις υποστήριξης με σκοπό την προαγωγή τους στη σχολική μονάδα (Mintzberg, 1985). Πιο συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός του σχολείου ο οποίος επιθυμεί να εκλεγεί υποδιευθυντής, άρχισε να αναζητεί υποστηρικτές, ώστε να προωθήσει τη δική του υποψηφιότητα, έναντι του συναδέλφου του ο

οποίος είχε λιγότερα τυπικά προσόντα και μικρότερη διοικητική πείρα από αυτόν. Ενημέρωσε, λοιπόν, τους συναδέλφους του για τα προσόντα του και τις ικανότητές του και προσπάθησε να τους πείσει ότι αξίζει να αναλάβει αυτός τη θέση του υποδιευθυντή, επιζητώντας την ψήφο τους στη συνεδρίαση του συλλόγου (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2010). Αυτό το παιχνίδι δεν ήταν κατ' ανάγκην κακό, καθώς διασφάλισε ότι το ισχυρότερο μέλος του σχολείου καταλαμβάνει ηγετική θέση, βεβαιώνοντας πως τα ισχυρότερα άτομα του οργανισμού βρίσκονται σε ηγετικές θέσεις (Hoy & Miskel, 2013; Πασιαρδής, 2004).

Ωστόσο, τα «πολιτικά παιχνίδια» είναι κατά κύριο λόγο διαιρετικά και οδηγούν σε συγκρούσεις, καθώς σχεδιάζονται προς όφελος ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων, εις βάρος, συνήθως του οργανισμού (Hoy & Miskel, 2013; Πασιαρδής, 2004). Τα παιχνίδια ανταγωνισμού, επί παραδείγματι, γίνονται όχι μόνο για να ενισχύσει κάποιος την προσωπική του δύναμη, αλλά, κυρίως, για να εξουδετερώσει τον αντίπαλο (Mintzberg, 1985). Παίζονται δε ανάμεσα σε διευθυντικά στελέχη με επίσημη εξουσία και σε συμβούλους προσωπικού με εξειδικευμένες γνώσεις (Hoy & Miskel, 2013; Mintzberg, 1985). Παράδειγμα τέτοιου παιχνιδιού, από την προσωπική έρευνα της συγγραφέα, εξελίχθηκε σε ένα δημοτικό σχολείο της περιοχής του Πειραιά, όταν η οικεία σχολική σύμβουλος ήρθε σε αντιπαράθεση με τη διευθύντρια και το προσωπικό του σχολείου. Συγκεκριμένα, καθώς το σχολείο επιλέχθηκε ως Πιλοτικό, στα πλαίσια του νέου προγράμματός του, η σύμβουλος ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να καταθέσουν σενάρια μαθήματος και δραστηριότητες, κάτι που αρνήθηκαν να κάνουν η διευθύντρια και οι δάσκαλοι του σχολείου. Η σύγκρουση κορυφώθηκε, όταν η σύμβουλος απέρριψε το κατατεθειμένο ωρολόγιο πρόγραμμα, ζητώντας από τη διευθύντρια αλλαγές που προκάλεσαν αναστάτωση στον οργανισμό.

Ο σκοπός και των δύο πλευρών ήταν ο έλεγχος της συμπεριφοράς στον οργανισμό. Η σύμβουλος ήταν η ειδικός, όμως η διευθύντρια κατείχε την επίσημη εξουσία. Το παιχνίδι διαμείφθηκε μεταξύ της επίσημης εξουσίας της διευθύντριας και της ανεπίσημης εξουσίας της ειδικού. Ο ανταγωνισμός προέκυψε πάνω σε θέματα αλλαγής. Η σύμβουλος επιθυμούσε την αλλαγή και την εξέλιξη, όμως η διευθύντρια επιδίωκε τη σταθερότητα στη σχολική μονάδα. Τελικά, η παρέμβαση του Υπεύθυνου Επιστημονικής Καθοδήγησης της Περιφερειακής Διοίκησης κρίθηκε απαραίτητη για να ομαλοποιηθεί η κατάσταση στον οργανισμό (Hoy & Miskel, 2013).

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη έγινε οριοθέτηση των εννοιών εκπαιδευτική αλλαγή, μεταρρύθμιση, καινοτομία και αποτελεσματικότητα και εντοπίστηκαν τα δυναμικά στοιχεία που τις συνδέουν μεταξύ τους αλλά και με τη ΔΟΠ. Παρουσιάστηκε ένα γενικό πλαίσιο εφαρμογής της στην εκπαίδευση κι έγινε φανερό πως η ΔΟΠ σχετίζεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς στα πλαίσια αυτής της διοικητικής προσέγγισης, αξιολογείται η λειτουργικότητα των υποσυστημάτων της σχολικής μονάδας, αποφασίζονται προτεραιότητες και αναλαμβάνεται βελτιωτική προσπάθεια (Θεοφιλίδης, 2012).

Επιπλέον, μέσα από την περιγραφή των παραδειγμάτων «πολιτικών παιχνιδιών», έγινε φανερό πως αυτά αποτελούν μια μορφή δύναμης, ανεπίσημης και συχνά παράνομης, η οποία διαμορφώνεται σε όλους τους οργανισμούς, επομένως και στους εκπαιδευτικούς και δεν

είναι κατ' ανάγκην κακή, αντιθέτως, συμβάλλει κάποιες φορές στην επίλυση οργανωσιακών προβλημάτων (Πασιαρδής, 2004).

Υπάρχει η ελπίδα πως η παρούσα μελέτη συμβάλλει στην οριοθέτηση των εννοιών της εκπαιδευτικής αλλαγής, καινοτομίας, μεταρρύθμισης και αποτελεσματικότητας, καθώς και στην ανάδειξη της δυναμικής τους σχέσης με τη διοικητική φιλοσοφία της ΔΟΠ. Επιπλέον, μέσα από την περιγραφή και ανάλυση πραγματικών καταστάσεων που συμβαίνουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να ενισχύσει τη μελέτη της θεωρίας σχετικά με τη διεξαγωγή «πολιτικών παιχνιδιών» στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2013). *ΕΠΑ 62 4η ΟΣΣ (2012-2013)*, [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Αθήνα: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2002). Διοικητική Αποκέντρωση και Εφαρμογή της Καινοτομίας στη Σχολική Μονάδα. Στο: Παπάς, Α., Τσιπλητάρης, Α., Πετρουλάκης, Ν. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα,* τ. Β΄. Αθήνα: Ατραπός, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α΄(2η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 165-211). Πάτρα: ΕΑΠ.

Deming, W. E. (1993). *The New Economics for Economics, Government, Education.* Cambridge: MIT, Center for Advanced Engineering.

Edmonds, R. R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37* (1), 15-27.

Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, Μετάφρ.). Πάτρα: ΕΑΠ. (Πρωτότυπη Έκδοση 1996).

French, J. R. P. & Raven, B. H. (1968). Bases of Social Power. In D. Cartwright & Zander (Eds), *Group Dynamics: Research and Theory,* pp. 259-270. New York: Harper & Row.

Fullan, M. (2002). Principals as Leaders in a Culture of Change. *Educational Leadership, 59* (8), 16-21.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G., (2013). *Educational administration: theory, research and practice* (9th ed.). New York: McGraw - Hill.

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.

Κωττούλα, Μ. (1996). Η Προβληματική των Εκπαιδευτικών Καινοτομιών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*. *38*, σσ.33-37.

Mintzberg. H. (1983). *Power in and around Organizations.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Mintzberg. H. (1985). The Organization as a Political Arena. *Journal of Management Studies, 22*(2), 133-154.

Μπαμπινιώτης Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Β΄ έκδ., Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπελαδάκης, Μ. (2010). Η Συμβολή των Ηγετών-Στελεχών της Εκπαίδευσης στην Επιτυχή Εφαρμογή των Εκπαιδευτικών Καινοτομιών. *Διοικητική Ενημέρωση, 53*, 103-111.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ.: (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Sallis, E. (2005). *Total Quality Management in Education.* London: Kogan.

Τερζής, Ν. Π. (1981). Απόψεις για την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Εξωτερική και Εσωτερική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1976-1980), *Φιλόλογος. 23*, 272-281.

Weber, M. (1947). *The theory of Social and Economic Organizations.* Talcott Parsons (Eds), A.M. Henderson & Talcott Parsons (μτφρ.) New York: Free Press.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2010). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. (*Νόμος υπ' Αριθ. 3848/19-5-2010, ΦΕΚ 71 τ. Α΄).* Αθήνα.

Υφαντή, Α. (2000). Εκπαιδευτικές Αλλαγές και Βελτίωση του Σχολείου. Μια Πολύπλοκη Σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση.113,* 57-63.

Απόψεις Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το σύστημα επιλογής τους. Προτάσεις αλλαγής του συστήματος επιλογής τους.

Μπακάλμπαση Ελένη
Δ/ντρια Δ. Σχολείου
mpakalmp@gmail.com

Φωκάς Επαμεινώνδας
Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε., Ν. Ηλείας
fokas61@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους, όπως αυτό ορίζεται από το Νόμο 3848/2010, και παρουσιάζονται οι προτάσεις τους σχετικά με αλλαγές του υπάρχοντος συστήματος επιλογής ηγετικών στελεχών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα πήραν μέρος 78 άτομα όλοι Διευθυντές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, 43 (55%) είναι άνδρες και οι 35 (45%) γυναίκες σχεδόν από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Ελλάδας. Είναι καθολικό το αίτημα των ερωτηθέντων Διευθυντών για αλλαγή στον τρόπο της συνέντευξης. Συμφωνούν σχεδόν όλοι για την αναγκαιότητά της: Να αξιολογηθεί η προσωπικότητα του υποψηφίου και αν είναι δυνατόν να καταγραφεί το ψυχολογικό προφίλ του. Όμως διαφωνούν και αγωνιούν για τον τρόπο που γίνεται. Προτάσσουν την συνεχή επιμόρφωσή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης .Οι περισσότεροι διευθυντές απάντησαν πως θα ήθελαν να επιλέγουν οι ίδιοι το περιεχόμενο της επιμόρφωσης τους και να το διαμορφώνουν ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Λέξεις - κλειδιά: Κριτήρια επιλογής Διευθυντών, Επιμόρφωση Διευθυντών.

Εισαγωγή

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα κρίσιμος, διότι αυτός επωμίζεται τον κύριο συντονισμό όλων των δυνάμεων, που δρουν στη σχολική μονάδα Η κρισιμότητα της θέσης αυτής απαιτεί τη στελέχωση των σχολείων με ανθρώπους ικανούς, που θα εξασφαλίζουν τις κατάλληλες συνθήκες, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποδίδουν ικανοποιητικά στο έργο τους και παράλληλα να προωθείται αποτελεσματικά η διαδικασία της μάθησης. Γίνεται κατανοητό πως ο τρόπος επιλογής των διευθυντικών στελεχών για όλες τις σχολικές μονάδες είναι νευραλγικής σημασίας αφού κρίνεται η επιλογή ικανών ηγετών τα οποία έχουν τη βασική ευθύνη της σχολικής κοινότητας και πρέπει να μπορούν να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό, συναγωνιστικό, αποτελεσματικό και ανοικτό στην κοινωνία. Γίνεται έτσι αντιληπτή η ανάγκη ύπαρξης ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης. Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών για τη θέση διευθυντή σχολικής μονάδας θα πρέπει να απορρέουν από την ίδια τη θέση, τις ανάγκες και τους στόχους, που καλείται ο ίδιος να πετύχει.

Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας - Διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων

Όπως βεβαιώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, η σχολική διοίκηση παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχολική αποτελεσματικότητα. Για το λόγο αυτό η παρούσα ερευνητική εργασία έχει ως **σκοπό** να εξετάσει και να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντι-

κών στελεχών σχετικά με το ισχύον σύστημα επιλογής τους και να συμβάλει, επίσης, στη διαμόρφωση προτάσεων για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη επιλογή των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης. Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του γραπτού ερωτηματολογίου. Μια μελέτη που χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια καθιστά ικανούς τους ερευνητές να περιγράφουν τρέχουσες καταστάσεις (Cohen, Manion & Morrison., 2005: Wilkinson & Birmingham, 2003). Προτιμήθηκε η μέθοδος αυτή γιατί μπορούν να συγκεντρώνονται σε μικρό χρονικό διάστημα πολλές πληροφορίες και να επεξεργάζονται εύκολα, λόγω των πολλών προγραμμάτων στατιστικής επεξεργασίας. Ακόμα, σε σχέση με άλλα όργανα συλλογής πληροφοριών, είναι ελάχιστα δαπανηρό σε χρόνο, χρήμα και κόπο και μπορούμε να πάρουμε ειλικρινείς απαντήσεις σε λεπτά ερωτήματα. Προϋπόθεση βέβαια αποτελεί η εξασφάλιση της πλήρους ανωνυμίας των απαντήσεων.

Η παρούσα εργασία θέτει επίσης **επιπλέον στόχους**:

- Να διερευνηθεί η άποψή τους για το τρέχον ζήτημα της θητείας ή της μονιμοποίησής τους.

- Να παρουσιάσει προτάσεις για την επιλογή ηγετικών στελεχών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με αξιοκρατικά και αντικειμενικά κριτήρια σύμφωνα με την άποψη των ερωτηθέντων

- Να ερευνήσει τις στάσεις των διευθυντικών στελεχών σχετικά με την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση τους

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα τεθούν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

Υ1: Το κριτήριο αρχαιότητας παίζει σημαντικότερο ρόλο στη επιλογή των διευθυντικών στελεχών σε σχέση με τη διοικητική τους επιμόρφωση.

Υ2: Η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης σχολείου να αποτελεί βασικό κριτήριο για την ανάληψη της θέσης διευθυντή και την επιτυχή τέλεση των καθηκόντων τους

Υ3: Με βάση τα ισχύοντα κριτήρια επιλογής προκρίνεται η επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας με τετραετή θητεία και όχι με μονιμοποίηση στη θέση αυτή.

Υ4: Το σύστημα επιλογής των διευθυντών οφείλει να συμβάλλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του θεσμικού τους ρόλου

Υ5: Για να ανταποκριθούν στις αυξημένες υποχρεώσεις τους, τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων οφείλουν να επιμορφώνονται και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της θητείας τους.

Υ6: Οι διευθυντές ασκούν διοίκηση στηριζόμενοι στην εμπειρία τους – εκπαιδευτική ή διοικητική - παρά στην επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικής μονάδας.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στην έρευνα πήραν μέρος 78 άτομα όλοι Διευθυντές Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης. Για την επίτευξη των στόχων, τη διερεύνηση και τον έλεγχο των υποθέσεων της παρούσας έρευνας αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ηλεκτρονικά σε 130 διευθυντές σχολείων της επικράτειας με τυχαία επιλογή σχολείων σε κάθε νομό αλλά απάντησαν σχεδόν οι μισοί προφανώς λόγου φόρτου εργασίας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από το Φεβρουάριο έως τον Απρίλιο του 2013. Η επεξεργασία διήρκεσε τρεις περίπου μήνες με την παρακάτω διαδικασία: Αρχικά, τα ερωτηματολόγια ελέγχθηκαν και αριθμήθηκαν. Συνολικά τα ερωτηματολόγια που επεστράφησαν συμπληρωμένα ήταν 78. Στη συνέχεια έγινε κωδικοποίηση και η κωδικογράφηση όλων των απαντήσεων. Έγινε επεξεργασία των ανοιχτών ερωτήσεων. Στο τέλος έγινε μηχανογραφική επεξεργασία των δηλώσεων με το στατιστικό πακέτο SPSS-21. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά ικανοποιητικό, κυρίως για το λόγο ότι προέρχεται σχεδόν από όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Στην έρευνά μας συμμετείχαν 1 Προϊσταμένη Νηπιαγωγείου, 49 Διευθυντές/ντριες Δημοτικών Σχολείων, 14 Διευθυντές/ντριες Γυμνασίων, 11 Διευθυντές/ντριες Λυκείων, 2 Διευθυντές/ντριες ΕΠΑΛ και 1 Διευθυντής Ειδικού Σχολείου. Συνολικά, 63% των ερωτηθέντων ανήκουν στην Α/θμια Εκπαίδευση και το 37% στη Β/θμια ενώ οι 43 (55%) είναι άνδρες και οι 35 (45%) γυναίκες. Οκτώ (8/50) διευθυντές σε σύνολο πενήντα (50) σχολείων Α/θμιας εκπαίδευσης ηγούνται μικρών σχολικών μονάδων δηλ. με μαθητικό δυναμικό κάτω των 100 μαθητών, 34 από αυτούς διευθύνουν σχολικές μονάδες που έχουν 100-250 μαθητές και 8/50 Διευθυντές διοικούν σχολικές μονάδες μεγαλύτερες των 250 μαθητών. Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο και ΕΠΑΛ) η αναλογία έχει ως εξής: πέντε (5) επί συνόλου 27 Διευθυντών Δευτεροβάθμιας είναι σε μικρές σχολικές μονάδες (<100 μαθητών), οκτώ διευθύνουν σχολεία που έχουν 100-250 μαθητές και 12/27 Διευθυντές διοικούν μεγάλες σχολικές μονάδες (>250 μαθητές). Αναφορικά με την **ηλικία**, η πλειοψηφία των διευθυντών είναι μεταξύ 41-50 ετών με ποσοστό 62,8% ενώ ακολουθούν με ποσοστό 34,6% οι ερωτώμενοι που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 51-60 ετών. Αναφορικά με τη **συνολική υπηρεσία** οι ερωτώμενοι έχουν πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση σε ποσοστό 65%, ενώ ένα ποσοστό της τάξης του 34% έχει προϋπηρεσία από 11-20 Ως αναφορά τα επιπλέον προσόντα 39 διευθυντές (50%) έχουν μεταπτυχιακό αλλά μόνο οι 18 από αυτούς έχουν ειδικευθεί σε θέματα διοίκησης και καλύπτουν ένα ποσοστό του 46% αυτών που έχουν μεταπτυχιακό τίτλο. Το 13% των ερωτώμενων δηλ. 10 διευθυντές κατέχουν διδακτορικό τίτλο.

Απόψεις ερωτώμενων Διευθυντών σχετικά με τα θεσμοθετημένα κριτήρια επιλογής τους

Ενώ θα περίμενε κανείς να επιβεβαιωθεί η απανταχού – στον εργασιακό τομέα – αξιοπιστία της συνέντευξης, στην έρευνά μας αυτό δεν ισχύει. Παρόλο που το 72% των ερωτηθέντων θεωρεί τη συνέντευξη ως μια απαραίτητη διαδικασία ολοκληρωμένης κρίσης, το 40% των ερωτηθέντων Διευθυντών, οι οποίοι θυμίζουμε ότι πήραν τη θέση κατόπιν (και) συνέντευξης, απαντούν ότι η διαδικασία της συγκεκριμένης είναι αναξιόπιστη. Το 35% την θεωρεί αξιόπιστη, ενώ σημαντικό είναι και το 22% που δεν έχουν ξεκάθαρη γνώμη.

Η αρχαιότητα θεωρείται πια αρνητικό στοιχείο από το 38,5% των ερωτηθέντων. Το ποσοστό αυτό, μέχρι πριν μερικά χρόνια ήταν πολύ μικρότερο. Η απόκτηση όμως προσόντων (πτυχίων, μεταπτυχιακών κλπ) από τους υποψηφίους Διευθυντές τα τελευταία χρόνια, κατέδειξε την ανάγκη να στελεχωθούν τα σχολεία με άτομα που έχουν επιστημονικές γνώσεις-ικανότητες και όχι μόνο πολλά χρόνια υπηρεσίας ή εμπειρία. Μόνο το 22% απαντά ότι εκπαιδευτική εμπειρία σημαίνει και ικανότητα στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, ενώ αυτοί που διαφωνούν είναι το 52,5%. Το ποσοστό των «νέων» Διευθυντών – μέχρι 20 έτη υπηρεσίας – σε ποσοστό 70% επιβεβαιώνει με έμφαση τα παραπάνω, ενώ όσοι έχουν περισσότερα έτη υπηρεσίας ανέρχονται στο 43%.

Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία – και σε έτη υπηρεσίας – Διευθυντές αισθάνονται ότι έχουν αποκτήσει όλα όσα μπορούσαν ή αποφάσισαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής ζωής τους. Τώρα πια είναι όχι μόνο δύσκολο (εξετάσεις, μελέτη, χρόνος, κλπ) αλλά και μη αναγκαίο το να αποκτήσουν επιπλέον τίτλους, καθόσον κατέχουν τη διευθυντική θέση. Γι αυτό και υπερασπίζονται την αρχαιότητα και την εμπειρία τους σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους νέους συναδέλφους τους. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνει την ερευνητική μας υπόθεση **Υ1** που θέσαμε στην αρχή της παρούσας εργασίας και η οποία έλεγε πως «Το κριτήριο αρχαιότητας παίζει σημαντικότερο ρόλο στη επιλογή των διευθυντικών στελεχών σε σχέση με τη διοικητική τους επιμόρφωση». Η ηλικία αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να αποτελεί ένα κριτήριο επιλογής περιορισμένης αξίας (Lumby et al, 2008: 196-197).

Σημαντικό εύρημα είναι και η απαξίωση των αιρετών, που απαρτίζουν το συμβούλιο επιλογής κατά τη συνέντευξη. Το 73% απαντά ότι στερούνται των απαραίτητων γνώσεων για να προβούν σε αξιολογικές κρίσεις. Μόλις το 5% θεωρεί ότι οι αιρετοί πρέπει να έχουν ρόλο στη συνέντευξη. Είναι γεγονός ότι ο ρόλος των αιρετών μόνο επιστημονικός δεν είναι τις τελευταίες δεκαετίες. Ενώ παρευρίσκονταν για να διασφαλίσουν την ομαλή και δίκαιη πορεία της συνέντευξης, λειτουργούσαν με κριτήρια πολιτικά, συνδικαλιστικά, προσωπικά και συμφεροντολογικά. Το κυριότερο όμως ήταν ότι στερούνταν προσόντων, που θα τους καθιστούσαν επιστημονικά επαρκείς για να υποστηρίξουν την επιλογή ή απόρριψη ενός υποψηφίου. Πώς μπορούσε κάποιος υποψήφιος με διδακτορικό ή μεταπτυχιακό τίτλο να δεχτεί χαμηλό βαθμό από κάποιον χωρίς κανένα προσόν;

Το νέο στοιχείο της τελευταίας συνέντευξης Διευθυντών, δηλ. η δημιουργία τράπεζας θεμάτων, επικροτήθηκε από το 64% των ερωτηθέντων. Πολλές φορές κατά το παρελθόν υπήρξαν περιπτώσεις όπου υποψήφιοι αποτύγχαναν να πετύχουν τους στόχους τους εξ αιτίας πολύ δύσκολων, ειδικών ή και περίεργων ερωτήσεων . Την ίδια στιγμή, συνυποψήφιοί τους αρίστευαν έχοντας απαντήσει σε απλοϊκές ερωτήσεις. Το μέτρο της τράπεζας θεμάτων εμπεριέχει τη ορθή και κατανοητή ανάλυσή των θεμάτων, την επιστημονική αντιμετώπισή τους και την άρτια παρουσίασή τους ενώπιον της επιτροπής. Διασφαλίζει δε σε πολύ μεγάλο βαθμό την ετοιμότητα και αυτοπεποίθηση του υποψηφίου ανάλογα με την προετοιμασία του.

Ένα εύρημα προς περαιτέρω διερεύνηση είναι και η διάσταση απόψεων, σχετικά με τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης. Οι μισοί ερωτηθέντες (50%) θεωρούν ότι δεν διασφαλίζεται ούτε η αμεροληψία της ούτε η διαφάνειά της, Άραγε, πιστεύουν ότι υπάρχει προ-απόφαση

για τα τεκταινόμενα από την επιτροπή, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ενός «μηχανήματος»; Άραγε, πιστεύουν ότι δεν θα έχουν τη δυνατότητα να υπερασπιστούν κάποιες δίκαιες θέσεις τους, έστω και με την ύπαρξη του μαγνητοφώνου; Ή θεωρούν ότι τα πρόσωπα της επιτροπής, χάριν των οποίων θεσμοθετήθηκε η μαγνητοφώνηση, συνεχίζουν να έχουν τον πρώτο λόγο –και τρόπο- για την επιλογή των υποψηφίων, κατά τη βούλησή τους;

Παραπάνω από τους μισούς ερωτηθέντες (51,3%) απαντούν ότι ο Διευθυντής δεν πρέπει να έχει διδακτικό ωράριο. Το ποσοστό, ωστόσο, είναι μεγάλο, αν αναλογιστεί κανείς ότι σημαντικό έργο του Διευθυντή είναι και το διδακτικό. Όμως, τη σημερινή εποχή, το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης έχει γιγαντωθεί: Πλήθος εγγράφων κατακλύζει καθημερινά το γραφείο του Διευθυντή. Καθημερινή ενημέρωση (e-school, Διοίκηση, κλπ), που απαιτεί σημαντικό αριθμό ωρών εργασίας, με τη μέγιστη προσοχή και τη μέγιστη υπευθυνότητα.

Οι «πονεμένες» ιστορίες εκπαιδευτικών μονάδων, με ισόβιους Διευθυντές (4 - …20 έτη), αποτελούν αφορμή, κατά τη γνώμη μας, ώστε οι ερωτηθέντες να προτιμούν θητεία των τεσσάρων ετών, σε ποσοστό 63%. Νέα δεδομένα, νέα μυαλά, νέες ιδέες έρχονται την επιφάνεια και- τι ποιο φυσικό; - να καλούνται να επιδείξουν αυτά ακριβώς τα νέα ήθη στο σχολείο με την αυθεντία και την όρεξή τους. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει την **Υ3** ερευνητική μας υπόθεση η οποία έλεγε πως «Με βάση τα ισχύοντα κριτήρια επιλογής προκρίνεται η επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας με τετραετή θητεία και όχι με μονιμοποίηση στη θέση αυτή». Η μονιμότητα οδηγεί στη δυσάρεστη κατάσταση να αποκλείονται οι νέοι εκπαιδευτικοί και να αναπαράγεται συνεχώς η ίδια γενιά συγκεκριμένων ανθρώπων με παγιωμένες αντιλήψεις για το ρόλο και το έργο τους (Στραβάκου, 2003:67).

Προτάσεις των ερωτώμενων για αλλαγή των κριτηρίων επιλογής των Διευθυντών

Σε πολύ μεγάλο ποσοστό (69,2%) οι ερωτηθέντες Διευθυντές υποστηρίζουν την παρουσία ψυχολόγου και κοινωνιολόγου στη συνέντευξη. Είναι ξεκάθαρο ότι θεωρούν απαραίτητη την παρουσία επιστημόνων, οι οποίοι θα μπορέσουν να διαγνώσουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των υποψηφίων, που είναι απαραίτητα για την ανάληψη εκ μέρους των διευθυντικών και διοικητικών θέσεων της εκπαίδευσης.

Σε πολύ μεγάλο ποσοστό (68%) οι ερωτηθέντες Διευθυντές υποστηρίζουν τη μείωση της μοριοδότησης της συνέντευξης και της ένταξης σε αυτήν μετρήσιμων δεικτών. Η θέση τους αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί από το γεγονός της απόρριψης υποψηφίων με αυξημένα προσόντα χάριν άλλων με λιγότερα, αλλά με προσωπικές διασυνδέσεις. Έτσι λοιπόν, αριστεύουν στη συνέντευξη οι υποψήφιοι με τα λιγότερα και υπερκαλύπτουν στην τελική βαθμολογία την έλλειψή τους σε επιστημονικά προσόντα από άλλους συνυποψηφίους τους.

Ενδιαφέρον είναι και το ποσοστό (38,4%), που υποστηρίζει την πρόταση για επιτροπή αξιολόγησης από άλλη εκπαιδευτική περιφέρεια. Αυτό θα διασφαλίσει ότι δε θα γνωρίζει κανέναν συνεντευξιαζόμενο εκπαιδευτικό, ούτε προσωπικά ούτε τα τυπικά προσόντα του (51,2% Ναι). Διαφαίνεται η βούληση των ερωτηθέντων για διαφάνεια, δικαιοσύνη και αμεροληψία. Σίγουρα, πάντως, χρειάζεται απαραίτητη προετοιμασία και ρύθμιση της διαδικασίας της συνέντευξης ώστε να μην υπάρξουν ανωμαλίες-δυσλειτουργίες σε περίπτωση χα-

μηλής βαθμολογίας υποψηφίων με μεταπτυχιακά-διδακτορικά, οι οποίοι για διάφορους λόγους μπορεί να υστέρησαν κατά τη συνέντευξη.

Οι μισοί περίπου ερωτώμενοι (48,7%) επιθυμούν να αυξηθούν τα χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας που απαιτούνται για να είναι κάποιος υποψήφιος για Διευθυντής, ενώ το 34,6% διαφωνεί.

Από τους ερωτηθέντες, οι κατέχοντες μεταπτυχιακό τίτλο, σε ποσοστό 77% απαντούν θετικά στην αύξηση της μοριοδότησης της επιστημονικής κατάρτισης. Μόνο δύο (2) από τους τριάντα εννέα (39) απαντούν αρνητικά. Στο ίδιο ερώτημα, οι μη έχοντες μεταπτυχιακό τίτλο απαντούν θετικά σε ποσοστό 56%. Δεν υπάρχει καμία αρνητική απάντηση στο ίδιο ερώτημα από αυτούς που κατέχουν διδακτορικό τίτλο. Είναι προφανές ότι οι κατέχοντες τίτλους έχουν αφιερώσει σημαντικό κομμάτι από τη ζωή τους για να τους αποκτήσουν. Διαγωνισμοί, εξετάσεις, ταξίδια, χρήματα, εξειδικευμένη μελέτη κλπ. Είναι φυσικό να θέλουν να αποδώσουν οι κόποι τους. Είναι φυσικό να θέλουν να κάνουν πράξη όσα έχουν αποκομίσει τα προηγούμενα χρόνια.

Οι ερωτηθέντες, σε εντυπωσιακά υψηλό ποσοστό (74,4%) υποστηρίζουν την υψηλότερη μοριοδότηση μεταπτυχιακών-διδακτορικών τίτλων, οι οποίοι σχετίζονται με τη διοίκηση. Υψηλό είναι και το ποσοστό (80,8%) αυτών που υποστηρίζουν την επιπλέον μοριοδότηση τίτλων σπουδών σε θέματα διοίκησης. Οι διαφωνούντες είναι μόνο δύο (2).

Η ανάγκη για αναβάθμιση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, οι απαιτήσεις στη διαχείριση του εκπαιδευτικού δυναμικού και οι προκλήσεις της κοινωνίας για ένα σχολείο δυναμικό και προοδευτικό επιβεβαιώνονται από τη θετική απάντηση των ερωτηθέντων Διευθυντών.

Η συνεχής επιμόρφωση από την πολιτεία σε ζητήματα παιδαγωγικά, διοικητικά, οργανωτικά και λειτουργικά επικροτείται από το 88,4%. Δεν διαφωνεί κανένας! Οι ίδιοι οι Διευθυντές καταθέτουν τη συμφωνία τους σχετικά με τη συνεχή επιμόρφωση. Αλλαγές και τομές αναφύονται πολύ συχνά, με αποτέλεσμα την ανάγκη επικαιροποίησης των γνώσεων και των πρακτικών εκ μέρους του Διευθυντή. Σε πολύ υψηλό ποσοστό δε (68%) ασπάζονται την πρόταση της επιμόρφωσης σε θέματα διοίκησης για την κατάληψη Διευθυντικής θέσης. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνει περίτρανα την **Υ2** ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας η οποία έλεγε : «Η κατάρτιση σε θέματα διοίκησης σχολείου να αποτελεί βασικό κριτήριο για την ανάληψη της θέσης διευθυντή και την επιτυχή τέλεση των καθηκόντων τους». Άλλωστε έρευνες έχουν επισημάνει πως οι αδυναμίες των διευθυντικών στελεχών αποδίδονται σε ελλείψεις κατάρτισης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών μονάδων (Saitis & Eliophotou, 2004), ενώ φαίνεται πως από την κατάρτισή τους στο τομέα αυτό αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις αδυναμίες τους και βελτιώνονται (Linn, Sherman, & Gill, 2007: Pheko, 2008).

Στην πρόταση για απαραίτητη εμπειρία σε θέματα διοίκησης, για την κατάληψη θέση Διευθυντή, οι απαντήσεις διαφοροποιούνται: Το 40% απαντά θετικά. Πιστεύουμε ότι αυτοί που απάντησαν θετικά έχουν την ανάλογη προϋπηρεσία σε διοικητικές θέσεις και το επι-

κροτούν. Το 29,5% όμως διαφωνεί. Θεωρεί ότι αποκλείεται από τη διαδικασία. Ένα 30% δεν εκφέρει γνώμη.

Οι ίδιοι οι Διευθυντές, σε ποσοστό 69,2% συμφωνούν με τη συνεχή αξιολόγησή τους, κατά τη διάρκεια του διοικητικού τους έργου! Εδώ αναδεικνύεται και το παράδοξο της αρνητικής στάσης της εκπαιδευτικής κοινότητας όσον αφορά την αξιολόγηση. Μόνο το 10,3% των Διευθυντών διαφωνεί με τη συνεχή αξιολόγησή τους! Η πραγματικότητα όμως διαφέρει. Να είναι η ανώνυμη γνώμη τους (69,2%) αυτό που τους κάνει να εκφραστούν ελεύθερα, πέρα από «κινδύνους» αντιπαραθέσεων με συλλόγους ή συνδικαλιστές; Μήπως αισθάνονται πραγματικά αυτάρκεις και ικανοί, αφού το 50% από αυτούς κατέχει μεταπτυχιακό διδακτορικό τίτλο;

Σχεδόν καθολική είναι η άποψη (92,3%) για θέσπιση και εφαρμογή κριτηρίων επιλογής Διευθυντών που θα εφαρμόζονται μόνιμα και δε θα τροποποιούνται με κάθε κυβερνητική αλλαγή. Αυτό αποτελεί διαχρονική θέση της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία άγεται και φέρεται κατά το «δοκούν» των εκάστοτε κυβερνώντων.

Μία ακόμη άποψη που έχει την αποδοχή της πλειοψηφίας των ερωτώμενων σε ποσοστό 67,9% αφορά στο να συνεκτιμώνται τόσο η παρουσία σε συνέδρια όσο και το συγγραφικό και ερευνητικό έργο. Ο Διευθυντής οφείλει να επιδείξει έμπρακτα το διαχρονικό του ενδιαφέρον για το έργο που του έχει ανατεθεί. Οφείλει να παρουσιάζει την εικόνα του ενημερωμένου επιστήμονα, καθώς διαχειρίζεται ανθρώπινο δυναμικό. Δεν αποτελεί ο Διευθυντής αυταξία, αλλά γίνεται ο συνεκτικός κρίκος διοίκησης – πολιτείας. Η προηγούμενη άποψη δεν εξαρτάται ούτε από τη συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία ούτε από το αν έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές. Όλα τα προηγούμενα (η συνεχής αξιολόγηση, η εφαρμογή κριτηρίων που θα εφαρμόζονται μόνιμα και το συνεκτιμώμενο συγγραφικό και ερευνητικό έργο) επιβεβαιώνουν την **Υ4** ερευνητική υπόθεση που τέθηκε στην παρούσα εργασία και έλεγε «Το σύστημα επιλογής των διευθυντών οφείλει να συμβάλλει αποφασιστικά στην αναβάθμιση του θεσμικού τους ρόλου».

Με μικρή διαφορά 42% - 35%, οι ερωτηθέντες συμφωνούν στη μονιμότητα του Διευθυντή: α) Για 4 χρόνια, κατόπιν ολοκληρωμένου προγράμματος επιμόρφωσης από την πολιτεία είτε β) Μονιμοποίηση, με την προϋπόθεση της συνεχούς αξιολόγησης. Η εκπαιδευτική κοινότητα έχει αντιμετωπίσει ουκ ολίγες περιπτώσεις προβληματικών - αυταρχικών, αδιάφορων, εριστικών, ανήμπορων, κλπ – Διευθυντών, οι οποίοι παρέμεναν για πολλά χρόνια στη θέση τους για διάφορους λόγους. Αν είναι, λοιπόν, να βρίσκονται σε μόνιμη θέση, ας γίνει τουλάχιστον μέσα από αυστηρές προϋποθέσεις.

Σχεδόν όλοι (91% ή 71/78) θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης της εκπαίδευσης, γιατί θα ασκήσουν έτσι καλύτερα τα διευθυντικά τους καθήκοντα. Μόνο επτά (7) ερωτώμενοι - 4 άνδρες και 3 γυναίκες, από τους οποίους οι 3 ανήκουν στους νέους εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία 11-15 έτη, απάντησαν αρνητικά. Το συγκεκριμένο δείγμα Διευθυντών έχουν σε μεγάλο ποσοστό (83,3% ή 65/78) επιμορφωθεί σε θέματα διοίκησης και μόλις το 16,7% δεν έχει αυτό το προσόν. Η απάντησή τους θεωρούμε ότι πηγάζει από την εμπειρία που έχουν αποκομίσει ως Διευθυντές, δηλ. από τη βελτίωση του έργου τους, μέσα από διάφορες μορφές επιμόρφωσης. Το παραπάνω εύρημα

δεν επαληθεύει τη **Υ6** ερευνητική μας υπόθεση η οποία έλεγε πως «Οι διευθυντές ασκούν διοίκηση στηριζόμενοι στην εμπειρία τους – εκπαιδευτική ή διοικητική - παρά στην επιμόρφωσή τους σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σχολικής μονάδας». Είναι γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλά μεταπτυχιακά προγράμματα διαφόρων πανεπιστημίων εξειδικευμένα στην διοίκηση της εκπαίδευσης (23 ερωτώμενοι έχουν παρακολουθήσει ένα τέτοιο μεταπτυχιακό) αλλά και επιμορφωτικά σεμινάρια πολλών ωρών που φαίνεται να παρακολούθησαν οι 17 από του 65 συνολικά επιμορφούμενους σε θέματα διοίκησης συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές. Ενθαρρυντικό σημάδι ως προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η ανάπτυξη της διοικητικής επιστήμης της εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας τα τελευταία χρόνια. Το περιεχόμενο του αντικειμένου επιτέλους απομακρύνεται από την ερμηνεία της νομοθεσίας, την απλή γνώση των νόμων, των διατάξεων και των διαδικασιών και προσανατολίζεται σε ποιοτικότερα θέματα. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών οφείλει να παρέχει στα υποψήφια στελέχη, αντίληψη της πολυπλοκότητας της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, των ποικίλων ρόλων και ευθυνών που θα κληθούν να αναλάβουν, των πολυποίκιλων δεξιοτήτων που θα χρειαστεί να επιδείξουν καθώς και το σύνολο της γνώσης και της θεωρίας που έχει συσσωρευτεί από τη σχετική έρευνα (Λαΐνας, 2004).

Η επιμόρφωση αυτή επιλέγεται να γίνεται πριν και μετά την ανάληψη των καθηκόντων τους από το 42,3% των ερωτηθέντων Διευθυντών. Δηλ. να έχουν τα ανάλογα εφόδια κατά την είσοδό τους στη θέση ευθύνης αλλά και να συνεχίζουν να επικαιροποιούν τις γνώσεις τους. Το παραπάνω εύρημα επαληθεύει την **Υ5** ερευνητική μας υπόθεση η οποία συγκεκριμένα έλεγε: «Για να ανταποκριθούν στις αυξημένες υποχρεώσεις τους, τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων οφείλουν να επιμορφώνονται και να επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της θητείας τους». Η σημασία και η σπουδαιότητα που αποκτά η επιμόρφωση τόσο για τη στήριξη των εκπαιδευτικών όσο και για την ενίσχυση του ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης είναι ακόμη μεγαλύτερη, λόγω των ταχύτατων κοινωνικών, επιστημονικών και τεχνολογικών αλλαγών αλλά και των ευθυνών που απορρέουν από την επαγγελματική τους θέση (Κωστίκα:2004:31). Η σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης των ηγετών της εκπαίδευσης και μετά την προαγωγή τους σε ηγετικές θέσεις αποτελεί κοινό συμπέρασμα πολλών μελετητών (Χατζηπαναγιώτου, 2003: Πασιαρδής, 2004: Linn et al, 2007: Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007: Pheko, 2008:) και όπως αναφέρεται στη διεθνή συγκριτική μελέτη του Huber, (2004), πολλές χώρες έχουν εστιάσει σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών.

Συμπεράσματα

Είναι καθολικό το αίτημα των ερωτηθέντων Διευθυντών για αλλαγή στον τρόπο της συνέντευξης. Σχεδόν όλοι συμφωνούν ότι πρέπει να αλλάξουν πολλά πράγματα. Συμφωνούν σχεδόν όλοι για την αναγκαιότητά της: Να αξιολογηθεί η προσωπικότητα του υποψηφίου και αν είναι δυνατόν να καταγραφεί το ψυχολογικό προφίλ του. Όμως διαφωνούν και αγωνιούν για τον τρόπο που γίνεται. Απαιτούν επιτροπή με επιστημονικό κύρος, ώστε να της προσδώσει εγκυρότητα και αντικειμενικότητα. Δεν εμπιστεύονται αξιολογητές με ελάχιστα ή χωρίς προσόντα. Δεν δέχονται την υποκειμενική κρίση ατόμων που απλά είναι κομματικά πρόσωπα και τίποτα άλλο. Η αξιολόγηση των προσόντων τους (των υποψηφίων Διευθυ-

ντών) προτάσσεται ως βασικό κριτήριο επιλογής. Υπάρχει ανάγκη να στελεχωθούν τα σχολεία με άτομα που έχουν επιστημονικές γνώσεις-ικανότητες και όχι μόνο πολλά χρόνια υπηρεσίας ή εμπειρία.Προτάσσουν την συνεχή επιμόρφωσή τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε περιορισμένο αριθμό διευθυντών και οι ερευνητές διατηρούν τις επιφυλάξεις τους για κάποια συμπεράσματα που πιθανόν να χρειάζονται περισσότερο ανάλυση και διερεύνηση, αφού στηρίχθηκαν σε υποκειμενική αξιολόγηση, του περιορισμένου σε αριθμό υποκείμενων της έρευνας. Επιπλέον η χρονική διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνας ήταν περιορισμένη ενώ η διεξαγωγή της αποκλειστικά με τη χρήση ερωτηματολογίου, περιορίζει τον έλεγχο εγκυρότητας των δεδομένων που προέκυψαν και την ερμηνεία των απόψεων των ερωτώμενων Διευθυντών/ντριών..

Επιμύθιο

Στόχος της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης θα πρέπει να είναι η σταδιακή αποκέντρωση και αυτονομία των σχολικών μονάδων σε θέματα υποδομής, επιμόρφωσης και αναπτυξιακών προγραμμάτων. Για την υλοποίηση αυτών των στόχων ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι σημαντικός και μπορεί να πραγματοποιηθεί με σωστή επιλογή κατάλληλων στελεχών εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.

Κωστίκα, Ι. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών : διερευνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών της εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη; Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.

Λαΐνας Α. (2004). «Το Έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η Συμβολή του στην Αποτελεσματικότητα του Σχολείου». Επιστημονική Επετηρίδα ΠΤΔΕ. τεύχος 17. σελ. 151-179.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μετ. Δημητριάδου Ε., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπουραντάς, Δ. (2002*). Μαναντζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές,* Αθήνα: Μπένου.

Πασιαρδής. Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Σαίτης, Χ.Α. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης 5η έκδοση,* Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαϊτης. Χ.(2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη.* Έκδοση 2η. Αθήνα

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση,* Θεσ/νίκη: Αφοί Κυριακίδη

Τύπας, Γ, (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έργων και των εκπαιδευτικών: Σκοποί και στόχοι. *Aspects, 71*, Δεκέμβριος.

ΥΠ.ΔΒΜΘ (2010). Νόμος Υπ΄ αρ. 3848/2010. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, τεύχος 1, αρ. φύλλου 71.

Χατζηπαναγιώτου. Π. (2003). *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων,* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Ξενόγλωσση

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). London: RoutledgeFalmer

Huber, S.G. (2004). Preparing school leaders for the 21st century: An international comparison of development programmes in 15 countries. London: RoutledgeFalmer

Linn, G.B., Sherman, R., & Gill, P.B. (2007). "Making meaning of educational leadership. The principal ship in metaphor." *National Association of Secondary School Principals (NASPP) Bulletin, 91(2),* pp.161-171.

Lumby, J., Crow, G. & Pashiardis, P. (2008). *International Handbook on the Preparation and Development of School Leaders,* NY: Routledge

Pheko, B. (2008). "Secondary School Leadership Practice in Botswana: Implications for Effective Training", *Educational Management Administration & Leadership, 36,* pp: 71-84.

Saitis, C., & Eliophotou, M. (2004). "Views of future and current teachers on the effectiveness of primary school leadership: Evidence from Greece", *Leadership and Policy in Schools, 3 (2),* pp. 135-157.

Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers.* London: RoutledgeFalmer

Εκπαιδευτική πολιτική και ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (1976 -2012)

Μπρούζος Ανδρέας
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
abrouzos@uoi.gr

Οικονομόπουλος Δημήτρης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
ekonomopoulos@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφενός καταγράφει και αξιολογεί, συνοπτικά, τους κυριότερους φορείς που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική, που ασκείται στην Ελλάδα για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και αφετέρου παραθέτει το νομοθετικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ασκείται η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική από την πολιτεία, ειδικά για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τόσο απόψεις που καταδεικνύουν τον τρόπο που ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική, από την επίσημη πολιτεία, όσο και το υφιστάμενο πλαίσιο εντός του οποίου ασκείται η εκπαιδευτική πολιτική, ειδικότερα σε ότι έχει σχέση με τη λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων.

Λέξεις - κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, ολιγοθέσιο σχολείο

Εισαγωγή

Ο όρος εκπαιδευτική πολιτική αναφέρεται στις ενέργειες, τα μέτρα και τις αποφάσεις των αρμοδίων θεσμικών οργάνων που αφορούν και απευθύνονται στην εκπαίδευση. Ο Σαΐτης (2000, σελ. 123) αναφέρει ότι με τον όρο «εκπαιδευτική πολιτική εννοούμε το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών και των μέσων, που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων», ενώ οι Haddat και Demsky (1995, σελ. 22) σημειώνουν: «Μελέτες για την εκπαιδευτική πολιτική δείχνουν την πολυπλοκότητα και το πολυδιάστατο χαρακτήρα της, λόγω της φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος».

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι αφενός να σκιαγραφηθεί και να αξιολογηθεί, εν συντομία, η εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται, γενικά για την υποχρεωτική εκπαίδευση, από το Υπουργείο Παιδείας και τη Βουλή και αφετέρου να καταγραφεί το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά ειδικά τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία.

Βέβαια, εκτός από τα θεσμικά όργανα, που πρωτίστως επηρεάζουν και διαμορφώνουν την εκάστοτε επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική, υπάρχουν και εξωθεσμικοί παράγοντες που παρεμβαίνουν επιδιώκοντας να διαμορφώσουν και εκείνοι την εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική. Ως τέτοιοι θα μπορούσαν να αναφερθούν τα κάθε λογής ιδιωτικά, κερδοσκοπικά και μη, ινστιτούτα και ιδρύματα τα οποία καταθέτουν και υλοποιούν προγράμματα που απευθύνονται στη σχολική κοινότητα.

Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική

Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας αποτελεί τον επίσημο βραχίονα της πολιτείας για άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Η συγκεντρωτική μορφή που έχει η διοίκηση της εκπαίδευσης καθιστά το Υπουργείο Παιδείας απόλυτο κυρίαρχο, για την εφαρμογή της όποιας εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω των προεδρικών διαταγμάτων, των υπουργικών αποφάσεων και των εγκυκλίων που εκδίδει. Σύμφωνα με τον Οικονομόπουλο (2013) η εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού Υπουργείου Παιδείας, τα τελευταία τριάντα έξι έτη φαντάζει ως ανερμάτιστη, ασυνεχής και αποσπασματική. Κύρια αιτία αυτής της διαμορφωμένης και εν πολλοίς παγιωμένης κατάστασης αποτελεί η διαρκής προσπάθεια των ιθυνόντων (κυβερνητικών κομμάτων και Υπουργών Παιδείας) για αλλαγές χωρίς να αξιολογείται η έως τότε εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική έτσι ώστε να συμπληρωθεί, αν κάπου υστερεί, ή να καταργηθούν τμήματά της που τυχόν έχουν αποτύχει. Η λέξη μεταρρύθμιση είναι προφανές ότι ασκεί ιδιαίτερη γοητεία στους Υπουργούς Παιδείας, αφού τη χρησιμοποιούν αβασάνιστα και κατά κόρον σχεδόν κάθε φορά που αναλαμβάνουν το υπουργείο, αποδυναμώνοντάς την όμως από την πραγματική σημασία της. Εύστοχα, ο Πυργιωτάκης σε κείμενό του με τίτλο «Ο μύθος του Σίσυφου» (2010, σελ. 80-83) αφού περιγράφει παραστατικά την προσπάθεια κάθε υπουργού για μεταρρύθμιση και υποστηρίζει ότι «μέσα από το διπολικό σχήμα, μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση, πορεύεται η ελληνική εκπαίδευση πάνω από ένα αιώνα», αναφέρει ότι ο καλύτερος Υπουργός Παιδείας θα είναι εκείνος «που θα ψηφίσει έναν και μόνο νόμο. Το νόμο που θα απαγορεύει την αλλαγή του νόμου περί παιδείας». Ο Καζαμίας (όπ. αναφ. στο Μπουζάκης, 2002) παρομοιάζει κάθε προσπάθεια για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με το μύθο του Σίσυφου. Είναι φυσικό αυτό να συμβαίνει, αφού οι πολιτικές που επιχειρείται να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση, τις περισσότερες φορές, εκπορεύονται αφενός από το κόμμα που βρίσκεται στην κυβέρνηση και αφετέρου από το πρόσωπο του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας. Μάλιστα, χαρακτηριστικά, ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 101-102) επισημαίνει: «Κάθε κυβερνητική αλλαγή συνοδεύεται από αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας, άρση των εκπαιδευτικών μέτρων και εισαγωγή νέων» ενώ, ο πρώην Υπουργός Παιδείας, επί κυβερνήσεως Ν.Δ., Ιωάννης Βαρβιτσιώτης σε άρθρο του, στην εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ στις 14-9-1997, μεταξύ άλλων σημειώνει: «Δεν πρόκειται καν να επανέλθω στο δυσάρεστο φαινόμενο που και πάλι ζήσαμε: ο κάθε υπουργός Παιδείας που αναλαμβάνει να θεωρεί καθήκον του να ταυτισθεί με μια μεταρρύθμιση.» Αν μάλιστα συνυπολογιστεί ότι από το 1974 έως σήμερα έχουν υπηρετήσει, ως Υπουργοί Παιδείας, είκοσι τρία άτομα μπορεί να εξηγηθεί η ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής που κατά καιρούς εφαρμόζεται ή επιχειρείται να εφαρμοστεί.

Βέβαια, θα αποτελούσε παράλειψη να μην τονιστεί και ο ρόλος της Βουλής που με τα νομοθετήματα που ψηφίζει, μετά από πρόταση συνήθως του Υπουργείου Παιδείας, καθορίζει την επικρατούσα εκπαιδευτική πολιτική. Οι ενδιάμεσες μορφές διοίκησης και καθοδήγησης της εκπαίδευσης, όπως αναφέρονται από τον Οικονομόπουλο (2013), οι Περιφέρειες, οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, αυτό που περιορίζονται να κάνουν, είναι να μεταφέρουν προς τη σχολική μονάδα τις αποφάσεις της πολιτείας, χωρίς να έχουν συμμετάσχει οι ίδιοι στη διαμόρφωσή τους ή έστω να έχουν εισηγηθεί, τις περισσότερες φορές. Ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 38) αναφέρει γι' αυτές τις ενδιάμεσες μορφές διοίκησης ότι «πρόκειται για όργανα- διεκπεραιωτές των εντολών της κεντρικής υπηρεσίας». Η επικοινωνία υπουργείου – περιφέρειας - διεύθυνσης – σχολικής μονάδας δεν είναι αμφίδρομη

και δυναμική αλλά μονόδρομη, από το υπουργείο προς τη σχολική μονάδα και κάποιες φορές εκτός πραγματικότητας, αφού δεν αφήνει περιθώρια επιλογών στη σχολική μονάδα, η οποία δεν θα πρέπει να λησμονείται ότι είναι η μοναδική «μάχιμη» μονάδα του Υπουργείου Παιδείας, στην οποία οφείλουν όλες οι άλλες υπηρεσίες του υπουργείου την ύπαρξή τους και την οποία οφείλουν να υπηρετούν. Δυστυχώς η πραγματικότητα, τις περισσότερες φορές, είναι διαφορετική. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά δασκάλου ο οποίος, μετά από είκοσι πέντε χρόνια στην τάξη, ορίστηκε υπεύθυνος πολιτιστικών θεμάτων μιας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Πελοποννήσου. Μετά την πάροδο περίπου δύο μηνών, από τον ορισμό του και σε ερώτηση από συνομιλητή του τι του έχει κάνει εντύπωση από την έως τότε υπηρεσία του στη Διεύθυνση, αβίαστα και φυσικά απάντησε: «Αν και στο γραφείο ακούω για προγράμματα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, αναλυτικά κ.ά, ακούω για συγχωνεύσεις σχολείων, ακούω για θέσεις εκπαιδευτικών καθόλου ή πολύ σπάνια ακούω τη λέξη παιδί λες και η υπηρεσία αυτή δεν έχει να κάνει με προσωπική επικοινωνία». Μάλιστα, το σύστημα είναι τόσο συγκεντρωτικό που δεν λαμβάνει υπόψη του ούτε καν τις ιδιαιτερότητες κάθε περιοχής. Χαρακτηριστικά ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 35) σημειώνει: «σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα όπως το ελληνικό οι διαφοροποιήσεις από νομό σε νομό ή από σχολείο σε σχολείο είναι σχεδόν μηδαμινές». Έτσι, οι συνιστώσες που συγκροτούν τη σχολική μονάδα όπως οι μαθητές, οι γονείς και ο σύλλογος διδασκόντων δεν ερωτώνται για θέματα που τους αφορούν και τελικά καλούνται να υπηρετήσουν και να υλοποιήσουν. Όμως, κανείς δε γνωρίζει καλύτερα τις ανάγκες, τις ιδιαίτερες συνθήκες, τις προοπτικές της σχολικής μονάδας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν εκεί, τους γονείς και κηδεμόνες των οποίων τα παιδιά φοιτούν στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και τους ίδιους τους μαθητές του σχολείου. Και φτάνουμε στο σημείο «το παιδί της Θεσσαλίας π.χ. διδάσκεται (αν διδάσκεται) τις ίδιες ώρες και τα ίδια πράγματα για την σπογγαλιεία με το παιδί της Καλύμνου και το παιδί της Καλύμνου μαθαίνει τα ίδια για την βαμβακοκαλλιέργεια με το παιδί της Θεσσαλίας, μολονότι τα στοιχεία αυτά έχουν διαφορετική ιεράρχηση στη μια και την άλλη τοπική κοινωνία.» (Πυργιωτάκης, Μπρούζος, Στεφάνου, Παπαδάκης, Παληός, & Κουλαϊδής, 2008, σελ. 140).

Προς την κατεύθυνση αποκέντρωσης φαίνεται ότι κινείται ο νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ο οποίος στο ΙΔ΄ κεφάλαιο υπό το σημειολογικό τίτλο «Όργανα λαϊκής συμμετοχής» που περιλαμβάνει τα άρθρα 48-52 επιχειρεί μια «αποστεγανοποίηση του σχολείου», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 41). Πρόκειται για μια απόπειρα εμπλοκής της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, τουλάχιστον σε επίπεδο εισήγησης προς την κεντρική εξουσία. Έτσι, προβλέπεται να ιδρυθούν και να λειτουργήσουν μια σειρά από συμβούλια και επιτροπές με τη συμμετοχή της τοπικής αυτοδιοίκησης, επαγγελματικών και συνδικαλιστικών οργανώσεων, εκπαιδευτικών και μαθητών κ.ά. Έντεκα χρόνια μετά τη θεσμοθέτηση των παραπάνω συμβουλίων για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) σε έκθεση που συνέταξε, μετά από παραγγελία του Υπουργού Παιδείας, στο κεφάλαιο «Άσκηση Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Διοίκηση και Διαχείριση» καταλήγει ότι «η Ελλάδα έχει αρχίσει να κινείται προς την κατεύθυνση της αποκέντρωσης, ωστόσο τα μέτρα που έχουν ληφθεί παρουσιάζουν λογικές και λειτουργικές αδυναμίες» και συνεχίζει προσθέτοντας: «Στην πραγματικότητα συντελείται μάλλον μια

αποσυγκέντρωση των αρμοδιοτήτων παρά μια αποκέντρωση. Το αναλυτικό πρόγραμμα παραμένει αρμοδιότητα του κέντρου αποφάσεων και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν περιθώρια για ανάπτυξη δημιουργικών πρωτοβουλιών και βελτιώσεων. Η διοίκηση της εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο δε βασίζεται σε έναν ορθολογικό σχεδιασμό» (Ο.Ο.Σ.Α., 1996, σελ. 86-87).

Φυσικά, δεν είναι εύκολο μια σχολική μονάδα να μπορέσει να σχεδιάσει και να υλοποιήσει δράσεις που άπτονται της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για να επιτευχθεί αυτή η επιδίωξη θα πρέπει, σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1999), να υπάρξει τροποποίηση της υπάρχουσας διοικητικής δομής της εκπαίδευσης, με την εκχώρηση αυτονομίας στη σχολική μονάδα, για λήψη αποφάσεων σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής που την αφορούν, όπως επίσης και ενίσχυση της σχολικής μονάδας με υλικοτεχνική υποδομή έτσι ώστε να μπορέσει να υποστηρίξει τις όποιες αποφάσεις υιοθετήσει. Όπως υποστηρίζει ο Οικονομόπουλος (2013) η ίδια η σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι σε θέση, κυρίως σε επιστημονικό επίπεδο, να προτείνει και να υλοποιήσει δράσεις, που θα ενισχύσουν και θα αναβαθμίσουν την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχει. Αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ενημερωμένου διευθυντή, ο οποίος θα έχει διαμορφωμένη μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική φιλοσοφία που δεν θα είναι στατική και αμετακίνητη αλλά ανοιχτή σε νέες ιδέες και καινοτομίες αφουγκραζόμενος τις ανάγκες όχι μόνο του τόπου που βρίσκεται η σχολική μονάδα αλλά και του χρόνου, μέσα στον οποίο καλείται να προωθήσει νέες ιδέες και απόψεις. Ανάλογου επιπέδου θα πρέπει να είναι και ο σύλλογος διδασκόντων για να μπορεί να προτείνει, αλλά το κυριότερο, να υλοποιήσει την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας.

Εκπαιδευτική πολιτική και ολιγοθέσια σχολεία στην Ελλάδα

Από το 1976 μέχρι σήμερα δύο είναι οι βασικοί νόμοι μέσω των οποίων η πολιτεία καθορίζει τους όρους και τις προϋποθέσεις λειτουργίας της δημοτικής εκπαίδευσης. Ο πρώτος νόμος, υπ' αριθ. 309, ψηφίστηκε το 1976 και ίσχυε μέχρι το 1985 οπότε και ψηφίστηκε ο δεύτερος νόμος, υπ' αριθ. 1566, ο οποίος ισχύει μέχρι σήμερα, με αρκετές τροποποιήσεις. Οι αναφορές στα ολιγοθέσια σχολεία και στους δύο νόμους είναι ελάχιστες και αφορούν μάλλον τεχνικο-οικονομικά θέματα χωρίς να υπεισέρχονται σε θέματα ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Αναλυτικά, στο νόμο 309/1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» μόνο τρία άρθρα, από τα ογδόντα τέσσερα που περιέχει, αναφέρονται, ονομαστικά, στα ολιγοθέσια σχολεία. Πρώτα στην παράγραφο 1 του άρθρου 12 όπου αναφέρει τον αριθμό των μαθητών που απαιτούνται για την οργανικότητα κάθε σχολείου π.χ. 15-30 μαθητές για λειτουργία μονοθέσιου σχολείου, 31-60 για λειτουργία διθεσίου, 61–90 για τριθέσιο, 91-120 για τετραθέσιο κ.ο.κ. ενώ στην παράγραφο 3 του ίδιου άρθρου διευκρινίζεται ότι: «Εις περιπτώσεις καθ' ας συντρέχουν εξαιρετικοί λόγοι (εθνικοί, γεωγραφικοί), δύναται να ιδρύωνται μονοθέσια σχολεία και όταν ο αριθμός των φοιτώντων μαθητών υπερβαίνη τους 7, αλλ' υπολείπεται των 15». Στη συνέχεια στην παράγραφο 4 του άρθρου 17 όπου ορίζεται ποιοι δάσκαλοι θα υπηρετούν στα ολιγοθέσια σχολεία και ποιοι θα ασκούν καθήκοντα προϊσταμένου. Συγκεκριμένα, αναφέρεται: «Εις τα μονοθέσια έως και τριθέσια δημοτικά σχολεία τοποθετούνται Διδάσκαλοι Α΄ ή Διδάσκαλοι. Εις τα διθέσια έως και τριθέσια δημοτικά σχολεία προϊστάμενος είναι ο κατά βαθμόν ανώτερος, επί δε ομοιοβάθμων ο υπό

του αρμόδιου Επιθεωρητού οριζόμενος ως καταλληλότερος και κατά προτίμησιν, ο έχων πτυχίον μετεκπαιδεύσεως». Βέβαια αυτή η ρύθμιση αποκλείει, ουσιαστικά, δασκάλους με πάνω από 14 χρόνια υπηρεσίας, άρα και με μεγάλη εμπειρία, να υπηρετήσουν σε ολιγοθέσια σχολεία. Στο άρθρο 51, παράγραφος 4, περιγράφεται το επίδομα του μονοθεσίτη δασκάλου που ανέρχεται στις 1.000 δραχμές μηνιαίως. «Εις διδασκάλους υπηρετούντας εις μονοθέσια σχολεία καταβάλλεται μηνιαίως αποζημίωσις εκ δραχμών 1.000 και δ' έκαστον μήνα του διδακτικού έτους, συνεντελλομένη δια των καταστάσεων πληρωμής των τακτικών αποδοχών αυτών.»

Αντίστοιχα, στο νόμο 1566 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» μόνο πέντε από τα ενενήντα έξι άρθρα, που περιλαμβάνονται στο νόμο, αναφέρονται, ουσιαστικά, στα ολιγοθέσια σχολεία. Έτσι, στην παράγραφο 9 του άρθρου 2 αναφέρεται ότι μαθητές που κατοικούν μακριά από την έδρα του σχολείου μπορεί να μεταφέρονται ή να διαμένουν και να σιτίζονται δωρεάν στην έδρα που λειτουργεί το σχολείο που φοιτούν, ανοίγοντας έτσι το δρόμο της κατάργησης των μικρών σχολείων. Στη συνέχεια στο άρθρο 4 με τις παραγράφους 4 και 6 καθορίζεται η οργανικότητα των δημοτικών σχολείων, η οποία προσδιορίζεται από την αναλογία είκοσι πέντε μαθητές προς ένα δάσκαλο για τα μονοθέσια και διθέσια και τριάντα μαθητές προς ένα δάσκαλο για τα μεγαλύτερα σχολεία. Στο ίδιο άρθρο, στην παράγραφο 9, αναφέρεται ότι είναι δυνατή η ίδρυση μονοθέσιων σχολείων, ανεξαρτήτως του αριθμού των μαθητών που πρόκειται να φοιτήσουν, αν ειδικές τοπικές συνθήκες το επιβάλλουν ενώ στις παραγράφους 13, 14 και 15 περιγράφεται η διαδικασία συγχώνευσης των ολιγοθέσιων σχολείων, η έδρα λειτουργίας των νέων πολυθέσιων σχολείων που θα δημιουργηθούν, ο τρόπος μεταφοράς των μαθητών από τις περιοχές των συγχωνευόμενων σχολείων στις έδρες των κεντρικών σχολείων και οι φορείς που θα επωμισθούν το κόστος μεταφοράς. Στο άρθρο 11 με την παράγραφο 9 του Α΄ εδαφίου ορίζεται ότι δάσκαλοι οποιουδήποτε βαθμού μπορούν να ασκήσουν καθήκοντα Προϊσταμένου ολιγοθέσιου σχολείου, ενώ στην παράγραφο 4 του Γ΄ εδαφίου καθορίζεται το επίδομα θέσης των Προϊσταμένων ολιγοθέσιων σχολείων. Στις παραγράφους 6 και 7 του άρθρου 13 περιγράφεται ο τρόπος επιλογής των Προϊσταμένων των ολιγοθέσιων σχολείων, καθώς και το ωράριο εργασίας τους. Τέλος στην παράγραφο 10 του Γ΄ εδαφίου του άρθρου 16 υπάρχει η πρόβλεψη οι δασκάλες που είναι μητέρες παιδιών μέχρι τριάμιση ετών να αποσπώνται από τα ολιγοθέσια σε πολυθέσια σχολεία.

Μελετώντας τα πρακτικά των συζητήσεων στη Βουλή για την ψήφιση αυτών των δύο βασικών νομοσχεδίων, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούνται τα εξής: Ελάχιστες αναφορές υπάρχουν για τα ολιγοθέσια σχολεία από τους βουλευτές και τους υπουργούς που συμμετείχαν στις σχετικές συζητήσεις για την ψήφισή τους. Συνήθως, μάλιστα, αυτές οι αναφορές γίνονται με αρνητικό τρόπο, κυρίως για να δείξουν την κακή ή χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης, που παρέχεται σ' αυτού του τύπου τα σχολεία. Συγκεκριμένα, για τα ολιγοθέσια σχολεία υπάρχουν δεκαπέντε μόνο αποκλειστικές αναφορές στις 375 πυκνογραμμένες τυπογραφικές σελίδες των πρακτικών, για τη συζήτηση και ψήφιση του νόμου «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», του γνωστού και ως νόμου 309/1976, που καταλαμβάνουν 290 σειρές από ένα σύνολο 49.000 σειρών, περίπου, που εκτείνονται όλες οι τοποθετήσεις. Οι περισσότερες αναφορές αφορούν τα ολιγοθέσια ως παράδειγμα παροχής χαμηλής ποιότητας εκπαίδευσης, χωρίς τεκμηρίωση, και κατά συνέπεια ζητείται ή προτείνεται η κατάργηση ή η συγχώνευσή τους. Μόνο δύο αναφορές παρουσιάζουν, στοι-

χειοθετημένα, τα χαρακτηριστικά του ολιγοθέσιου σχολείου συγκρίνοντάς το με το πολυθέσιο. Και αυτές οι αναφορές, που βρίσκονται στις σελίδες 4.053-4.059 από το βουλευτή Βασίλειο Πεντάρη και στις σελίδες 4.124 – 4.125 από το βουλευτή Ιωάννη Κατσαφάδο, καταλήγουν σε πρόταση όχι για αναβάθμιση ή υποστήριξη του ολιγοθεσίου αλλά για κατάργηση ή συγχώνευσή του με μεγαλύτερα σχολεία κοντινών περιοχών.

Ακόμη μικρότερος είναι ο αριθμός των αναφορών για τα ολιγοθέσια σχολεία στα πρακτικά της ψήφισης του νόμου 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» που ισχύει μέχρι σήμερα, με αρκετές τροποποιήσεις πάντως. Στην εισηγητική έκθεση και στα πρακτικά των συζητήσεων αυτού του νομοσχεδίου, το οποίο τελικά ψηφίστηκε με τη διαδικασία του κατεπείγοντος, υπάρχουν μόνο δεκατρείς αναφορές, στις 228 συνολικά σελίδες, που εκτείνονται σε 189 σειρές από ένα σύνολο περίπου 27.000 σειρών.

Εκτός από τους δύο προαναφερόμενους νόμους, υπάρχουν διατάξεις, που αφορούν ή επηρεάζουν τη λειτουργία του ολιγοθέσιου σχολείου, τόσο σε νόμους και προεδρικά διατάγματα όσο και σε υπουργικές αποφάσεις. Αναλυτικά, παρατίθεται το παρακάτω νομοθετικό πλαίσιο, ιδιαίτερα τα σημεία που αφορούν τα ολιγοθέσια σχολεία:

Στο σημαντικό, για την εκπαίδευση, νόμο 1304 του 1982 (Φ.Ε.Κ. 144/τ. Α΄) με τον οποίο εισάγεται ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου η μόνη αναφορά που γίνεται στα ολιγοθέσια σχολεία είναι στο άρθρο 29 όπου καθορίζεται ότι, με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Οικονομικών, μπορούν να συγχωνεύονται μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια σε τετραθέσια σχολεία και πάνω. Μάλιστα οι τάξεις αυτών των νέων πολυθέσιων σχολείων θα μπορούν να λειτουργούν στις έδρες των συγχωνευόμενων σχολείων. Αυτή είναι και η μόνη αναφορά του νόμου σε ολιγοθέσια σχολεία αν και τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, που ψηφίστηκε, υπήρχαν στην Ελλάδα 8.906 δημοτικά σχολεία από τα οποία τα 6.183 ήταν ολιγοθέσια στα οποία φοιτούσαν 184.684 μαθητές και υπηρετούσαν 10.522 δάσκαλοι. Παρατηρώντας, μάλιστα, τα προσόντα και τη διαδικασία επιλογής των νέων Σχολικών Συμβούλων, που όριζε ο νόμος στα άρθρα 16 & 17, δεν αναφέρεται καθόλου η προϋπηρεσία του υποψηφίου σε ολιγοθέσιο σχολείο αν και τουλάχιστο το ένα τρίτο των Σχολικών Συμβούλων θα καθοδηγούσαν, κυρίως, ολιγοθέσια σχολεία.

Επόμενη αναφορά του ολιγοθέσιου σχολείου με νόμο (εκτός από το νόμο 1566/1985) γίνεται το 1997 με το νόμο 2470 (Φ.Ε.Κ. 40/τ. Α΄) που αφορά το μισθολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων. Στο άρθρο 15 αναφέρεται το επίδομα που θα λαμβάνουν οι προϊστάμενοι των ολιγοθέσιων σχολείων, το οποίο ανέρχεται στις 10.000 δραχμές και αποτελεί λιγότερο από το ένα τρίτο του επιδόματος που λαμβάνουν οι διευθυντές τετραθέσιων σχολείων και άνω που φτάνει τις 32.000 δραχμές. Μάλιστα το επίδομα αυτό είναι το μικρότερο από όλα τα επιδόματα θέσεων ευθύνης του δημόσιου τομέα με εξαίρεση αυτού που λαμβάνουν οι προϊστάμενοι αυτοτελών γραφείων διοίκησης και κρατικών παιδικών σταθμών το οποίο ανέρχεται στις 6.000 δραχμές.

Το ίδιο έτος ψηφίζεται ο νόμος 2517 (Φ.Ε.Κ. 160/τ. Α΄) που αφορούσε την εκλογή διδακτικού προσωπικού των Α.Ε.Ι. Με το άρθρο 9 αυτού του νόμου αναπροσαρμόζεται το ωράριο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών των δημοτικών σχολείων. Έτσι από 1-9-1997 το υποχρεωτικό ωράριο διδασκαλίας διαμορφώνεται ως εξής:

- *Διευθυντές τετραθέσιων και πενταθέσιων σχολείων, ώρες 20*
- *Διευθυντές εξαθέσιων μέχρι εννιαθέσιων σχολείων, ώρες 12*
- *Διευθυντές δεκαθέσιων και εντεκαθέσιων σχολείων, ώρες 10*
- *Διευθυντές δωδεκαθέσιων και πάνω σχολείων, ώρες 8*
- *Εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια σχολεία ανεξάρτητα από το βαθμό και το χρόνο υπηρεσίας τους, ώρες 25*
- *Εκπαιδευτικοί τετραθέσιων και πάνω σχολείων, ώρες 24 αν έχουν μέχρι δέκα χρόνια υπηρεσίας, ώρες 23 αν έχουν από 10 μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας, ώρες 22 αν έχουν από 15 μέχρι 20 χρόνια υπηρεσίας και 21 ώρες αν έχουν πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας.*

Είναι προφανές ότι οι δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση από τους συναδέλφους τους των πολυθέσιων, σε ότι αφορά το διδακτικό τους ωράριο, αφού καλούνται να διδάξουν έως και τέσσερις ώρες, εβδομαδιαίως, επιπλέον των ωρών που θα δίδασκαν αν υπηρετούσαν σε πολυθέσιο σχολείο. Μάλιστα, εκτός αυτών των παραπάνω ωρών, υποχρεούνται να διδάξουν επιπλέον έως πέντε ώρες την εβδομάδα, προκειμένου να συμπληρωθεί το ωράριο των ολιγοθέσιων σχολείων. Για αυτές τις πέντε ώρες αμείβονται με υποχρεωτικές υπερωρίες.

Το Σεπτέμβριο του 1997 ψηφίζεται και ο υπ' αριθ. 2525 νόμος (Φ.Ε.Κ. 188/τ. Α΄) με τίτλο «Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις». Με το άρθρο 4 αυτού του νόμου καθιερώνεται το ολοήμερο σχολείο χωρίς να υπάρχει διάκριση σε ότι αφορά τον τύπο του σχολείου που μπορεί να εφαρμοστεί. Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων, τουλάχιστον αυτών που παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα, να διδαχθούν αντικείμενα που δεν διδάσκονται στο πρωινό πρόγραμμα. Για πρώτη φορά γίνεται πράξη η διδασκαλία αγγλικών, πληροφορικής, καλλιτεχνικών και φυσικής αγωγής, από εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων ειδικοτήτων, σε μαθητές ολοήμερων ολιγοθέσιων σχολείων. Πριν συμπληρωθεί δεκαπενταετία γίνεται διάκριση των σχολείων, όπου δύναται να λειτουργήσει ολοήμερο πρόγραμμα και αποκλείονται τα ολιγοθέσια σχολεία. Συγκεκριμένα με την υπ' αριθ. Φ.12/520/61575/Γ1 απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας που δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 1327/τ. Β΄/16-6-2011 προβλέπεται ότι η εφαρμογή ολοήμερου προγράμματος μπορεί να γίνει σε εξαθέσια σχολεία και πάνω αποκλείοντας τα ολιγοθέσια, τα τετραθέσια και τα πενταθέσια σχολεία. Με την ίδια ημερομηνία δημοσίευσης δημοσιεύεται νέο Φ.Ε.Κ., το υπ' αριθ. 1345/τ. Β΄, που περιέχει συμπληρωματική απόφαση της Υφυπουργού η οποία ορίζει ότι μπορούν και μικρότερης οργανικότητας, από εξαθέσια σχολεία, να λειτουργούν ως ολοήμερα αρκεί να είναι εγγεγραμμένοι και να φοιτούν τουλάχιστον εξήντα μαθητές. Είναι προφανές ότι τα μόνα σχολεία που δεν μπορούν να λειτουργήσουν ως ολοήμερα είναι τα ολιγοθέσια αφού το μεγαλύτερο απ' αυτά, το τριθέσιο, έχει έως σαράντα πέντε μαθητές. Σε ένα άλλο σημείο του παραπάνω νόμου προβλέπεται η δυνατότητα εισαγωγής περισσοτέρων του ενός διδακτικών βιβλίων για το μαθητή σε μαθήματα που αυτό κρίνεται απαραίτητο (άρθρο 7 § 2). Η διάταξη αυτή θα μπορούσε, θεωρούμε, να ληφθεί και ως δυνατότητα συγγραφής βιβλίων ειδικά για τους μαθητές των ολιγοθέσιων σχολείων, όπου γίνεται συνδιδασκαλία διαφορετικών τάξεων. Δυστυχώς, κάτι τέτοιο δεν υλοποιήθηκε μέχρι σήμερα.

Τα προεδρικά διατάγματα που έχουν εκδοθεί και περιέχουν αναφορές για το ολιγοθέσιο σχολείο είναι:

- *Το Π.Δ. υπ' αριθ. 424, που δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 162/τ. Α΄/25-6-1976, το οποίο καθορίζει την κατά φύλο σύνθεση των δημοτικών σχολείων. Έτσι, στα μονοθέσια σχολεία τοποθετούνται υποχρεωτικά μόνο άντρες δάσκαλοι, στα διθέσια ένας άντρας και μια γυναίκα ενώ στα τριθέσια δύο γυναίκες και ένας άντρας.*

- *Το Π.Δ. υπ' αριθ. 1034 του 1977 (Φ.Ε.Κ. 347/τ. Α΄) με περιεχόμενο το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Με το άρθρο 4 καθορίζεται επακριβώς το ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των τύπων δημοτικών σχολείων, μεταξύ αυτών και των ολιγοθέσιων σχολείων τα οποία, φυσικά, έχουν μεγαλύτερο ωράριο από τα πολυθέσια, προκειμένου να καλύψουν το εύρος της ύλης των μαθημάτων όλων των τάξεων.*

- *Το Π.Δ. υπ' αριθ. 201 του 1998 (Φ.Ε.Κ. 161/τ. Α΄) με τίτλο «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων» στο οποίο η μόνη σημαντική αναφορά για τα ολιγοθέσια σχολεία αφορά τις μετεγγραφές μαθητών οι οποίες επιτρέπονται, μεταξύ άλλων περιπτώσεων, όταν οι μαθητές μετακινούνται από μονοθέσιο ή διθέσιο σχολείο σε τριθέσιο και πάνω, εφόσον οι γονείς τους επιθυμούν τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά τους (άρθρο 8, § ζ). Εδώ θεωρούμε ότι πρόκειται, στην πραγματικότητα, για ομολογία, από την πολιτεία, της άνισης ποιότητας εκπαίδευσης που παρέχει στα παιδιά, που φοιτούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία.*

- *Το Π.Δ. υπ' αριθ. 528 του 1984 (Φ.Ε.Κ. 185/τ. Α΄) με περιεχόμενο το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου. Το άρθρο 3 αναφέρει τα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα τόσο των πολυθέσιων όσο και των ολιγοθέσιων σχολείων. Όπως στο Π.Δ. 1034/1977 έτσι και στο παρόν διάταγμα το ωράριο διδασκαλίας είναι μεγαλύτερο στα ολιγοθέσια σχολεία από τα πολυθέσια. Για παράδειγμα στο εξαθέσιο σχολείο η Α΄ και η Β΄ τάξεις διδάσκονται 23 ώρες εβδομαδιαίως ενώ οι υπόλοιπες τάξεις διδάσκονται 25 ώρες. Στο μονοθέσιο δημοτικό σχολείο όλες οι τάξεις διδάσκονται 30 ώρες. Στην πραγματικότητα, βέβαια, οι μαθητές του ολιγοθέσιου διδάσκονται λιγότερες ώρες από τους μαθητές του πολυθεσίου γιατί ενώ στο πολυθέσιο όλες οι ώρες διδασκαλίας απευθύνονται σε όλους τους μαθητές της τάξης δεν γίνεται το ίδιο στο ολιγοθέσιο όπου υπάρχει συνδιδασκαλία διαφορετικών τάξεων στην ίδια αίθουσα από τον ίδιο δάσκαλο.*

Με την υπ' αριθ. Φ.12/79/51/33 απόφαση του Υφυπουργού Παιδείας, η οποία δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. 43/τ. Β΄/2000 και αναφέρει το ωρολόγιο πρόγραμμα και το ωράριο εργασίας δημοτικών σχολείων, παρά το ότι στους πίνακες με τα ωρολόγια προγράμματα για κάθε τύπο σχολείου δεν αναφέρει τα αγγλικά ως μάθημα στα ολιγοθέσια σχολεία με μια παρατήρηση, που παραθέτει στο τέλος των παραπάνω πινάκων, αναφέρει ότι «στα ολιγοθέσια σχολεία (1/θ, 2/θ, 3/θ) στα οποία θα διατεθεί εκπ/κός Αγγλικής Γλώσσας, το ωράριο των τάξεων Δ, Ε και ΣΤ αυξάνεται με τις αντίστοιχες που θα διδάξει ο εκπ/κός αυτός χωρίς βεβαίως να γίνεται υπέρβαση τριών ωρών την εβδομάδα για κάθε μία από τις παραπάνω τάξεις». Η παραπάνω παρατήρηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια προσπάθεια για άρση της ανισότητας, που υφίστανται τα παιδιά ολιγοθέσιων σχολείων σε σχέση με τα παιδιά των πολυθέσιων, τουλάχιστον ως προς τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Εξ όσων γνωρίζουμε, όμως, και μετά από επικοινωνία με αρκετούς Σχολικούς Συμβούλους, της περιφέρειας Πελοποννήσου, δεν διδάχτηκε στα ολιγοθέσια ξένη γλώσσα.

Τέλος, από το σχολικό έτος 2006-2007, με Κ.Υ.Α. των Υπουργών Οικονομίας και Παιδείας, η οποία δημοσιεύτηκε στο Φ.Ε.Κ. υπ' αριθ. 1507/2006 τ. Β΄, η οργανικότητα κάθε τύπου δημοτικού σχολείου προσδιορίζεται από την αναλογία δεκαπέντε μαθητών (15) προς ένα (1) δάσκαλο για τα μονοθέσια, τα διθέσια και τα τριθέσια και για τα λοιπά σχολεία είκοσι πέντε (25) μαθητών προς ένα (1) δάσκαλο, ως εξής:

Μαθητές	**Δάσκαλοι**	**Οργανικότητα**
10 έως 15	1	Μονοθέσιο
16 έως 30	2	Διθέσιο
31έως 45	3	Τριθέσιο
46 έως 100	4	Τετραθέσιο
101 έως 125	5	Πενταθέσιο
126 έως 150	6	Εξαθέσιο
	[…]	
276 έως 300	12	Δωδεκαθέσιο

Επίλογος

Με την παρούσα εισήγηση επιχειρήθηκε συνοπτική κριτική αποτίμηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή καταγράφεται από τη βιβλιογραφία, ιδιαίτερα στο σκέλος που αφορά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί η ασυνέχεια αυτής της πολιτικής και επισημάνθηκε ο συγκεντρωτικός τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, παρουσιάστηκε το υφιστάμενο πλαίσιο, που διέπει τη λειτουργία του ολιγοθέσιου δημοτικού σχολείου, όπως αυτό καταγράφεται μέσα από νομοθετικά και διοικητικά κείμενα. Καταλήγοντας, το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι, την υπό μελέτη περίοδο, δεν υπήρξε ολοκληρωμένη και επικεντρωμένη παρέμβαση της πολιτείας για τα ολιγοθέσια σχολεία. Αντίθετα, οι όποιες παρεμβάσεις είναι επιδερμικές και συγκυριακές αφήνοντάς τα να λειτουργούν ως οι «φτωχοί συγγενείς» της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γι' αυτή την έλλειψη εξειδικευμένης εκπαιδευτικής πολιτικής, για τα ολιγοθέσια σχολεία, ο Πυργιωτάκης (1992, σελ. 150) υπογραμμίζει ότι: «το εξαθέσιο εξελίχθηκε βαθμιαία σε «κλίνη του Προκρούστη» για όλα τα σχολεία της ελληνικής εκπαίδευσης» παρουσιάζοντας έτσι τον τρόπο αντιμετώπισης των ολιγοθέσιων σχολείων στο πλαίσιο της ασκούμενης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

Βαρβιτσιώτης, Ι. (1997). Για μια πραγματική ισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. *Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*. 14-9-1997. σελ. Α23. Διαθέσιμο: www.tovima.gr/opinions/article/?aid=91098 Ανασύρθηκε: 10-06-2010.

Βουλή των Ελλήνων. (1976). *Πρακτικά Βουλής*. σελ. 4017 – 4392. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Βουλή των Ελλήνων. (1985). *Πρακτικά Βουλής*. Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1985. Συνεδριάσεις ΚΗ΄ έως ΛΣΤ΄. σελ. 885 – 1263. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1987). *Στατιστική της εκπαιδεύσεως 1981-82*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Haddad, W. & Demsky, T. (1995). Education policy – planning process: an applied framework. Paris: Unesco.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα- Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Τόμος Α', (σσ. 115-160). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*. *Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Οικονομόπουλος, Δ. (2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική για τα Ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία και η επίδρασή της στη λειτουργία τους σύμφωνα με τις απόψεις δασκάλων (1976 – σήμερα). Η περίπτωση της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πελοποννήσου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

ΟΟΣΑ (1996). *Επισκόπηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας: Έκθεση εμπειρογνωμόνων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι*. *Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε., Μπρούζος, Α., Στεφάνου, Ελ., Παπαδάκης, Ν., Παληός, Ζαχ., & Κουλαϊδής, Β. (2008). *Εκπαίδευση και Τοπική Αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα Μια πρόταση για την αποκέντρωση της Ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2010). *Εκτός των τειχών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση & Διοίκηση Της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Νομοθετικά και Διοικητικά κείμενα

Νόμοι

Νόμος 309/1976 (Φ.Ε.Κ. 100/τ. Α΄)

Νόμος 1304/1982 (Φ.Ε.Κ. 144/τ. Α΄)

Νόμος 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α΄)

Νόμος 2470/1997 (Φ.Ε.Κ. 40/τ. Α΄)

Νόμος 2517/1997 (Φ.Ε.Κ. 160/τ. Α΄)

Νόμος 2525/1997 (Φ.Ε.Κ. 188/τ. Α΄)

Προεδρικά Διατάγματα

Π.Δ. υπ' αριθ. 424 (Φ.Ε.Κ. 162/τ. Α΄/25-6-1976)

Π.Δ. υπ' αριθ. 1034 (Φ.Ε.Κ. 347/τ. Α΄/12-11-1977)

Π.Δ. υπ' αριθ. 201 (Φ.Ε.Κ. 161/τ. Α΄/13-7-1998)

Π.Δ. υπ' αριθ. 528 (Φ.Ε.Κ. 185/τ. Α΄/26-11-1984)

Υπουργικές Αποφάσεις

Υ.Α. υπ' αριθ. Φ.12/79/51/33 του Υφυπουργού Παιδείας (Φ.Ε.Κ. 43/τ. Β΄/21-1-2000)

Κ.Υ.Α. υπ' αριθ. Φ.3/897/97652/Γ1 των Υπουργών Οικονομίας και Παιδείας (Φ.Ε.Κ. 1507/ τ. Β΄/15-10-2006)

Υ.Α. υπ' αριθ. Φ.12/520/61575/Γ1 της Υφυπουργού Παιδείας (Φ.Ε.Κ. 1327/τ. Β΄/16-6-2011)

Υ.Α. υπ' αριθ. Φ.12/530/62626/Γ1 της Υφυπουργού Παιδείας (Φ.Ε.Κ. 1345/τ. Β΄/16-6-2011)

Επικοινωνία εκπαιδευτικού έργου της σύγχρονης δημόσιας σχολικής μονάδας

Ρώιμπα Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μ.Ed. Διοίκηση Εκπαίδευσης
vaso-roimpa@hotmail.com

Νομικού Αργεντίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
Μ.Ed. Διοίκηση Εκπαίδευσης
argnomikou@gmail.com

Περίληψη

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική σε μια προσπάθεια σύγκλισης προς την κοινή εκπαιδευτική πολιτική των κρατών μελών της ευρωπαϊκής ένωσης επιχειρεί με αντίξοες οικονομικές συνθήκες μεταρρυθμίσεις που προσανατολίζονται μεταξύ άλλων προς την αξιολόγηση και την επικοινωνία του εκπαιδευτικού έργου τόσο σε κεντρικό επίπεδο, όσο και ανά σχολική μονάδα. Αντικείμενο της παρούσης εισήγησης είναι η επικοινωνία του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου από μέρους της Δημόσιας Σχολικής Μονάδας Α/θμιας εκπαίδευσης η οποία θεωρείται ένας δημόσιος οργανισμός που βρίσκεται σε αμφίδρομη σχέση με το κοντινό και ευρύτερο περιβάλλον του. Το θέμα προσεγγίζεται μέσω σύγχρονων αποτελεσματικών διοικητικών εργαλείων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα μέσω του σχεδιασμού της επικοινωνιακής πολιτικής MARKETING από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους της. Επικοινωνιακές μέθοδοι όπως οι δημόσιες σχέσεις και η διαφήμιση προτείνεται να δοκιμασθούν με την ελπίδα πως θα συμβάλλουν καθοριστικά στην επιβίωση και ανάπτυξη της δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: Επικοινωνία, Δημόσιες σχέσεις, Διαφήμιση, Καλές πρακτικές, Κοινωνικοί Εταίροι, Υποστηρικτές, Σχολείο που μαθαίνει.

Σε μια δημόσια σχολική μονάδα Νηπιαγωγείου και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών και γονέων της περιοχής για σύγχρονη και αποτελεσματική εκπαίδευση στα πλαίσια της κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής αποτελεί το λόγο ύπαρξής της. Αυτός προϋποθέτει την εξασφάλιση του κατάλληλου εκπαιδευτικού ανθρώπινου δυναμικού, την εφαρμογή σύγχρονων διοικητικών και εκπαιδευτικών μεθόδων καθώς και την οικονομική και υλικοτεχνική υποστήριξη της Σχολικής Μονάδας. Στα συγκεκριμένα νομοθετικά πλαίσια της δωρεάν δημόσιας ελληνικής παιδείας τα προαναφερθέντα ρυθμίζονται κυρίως μέσω της κεντρικής διοίκησης σε συνεργασία με τους δημοτικούς φορείς· παραμένει όμως αρμοδιότητα του Διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων η ορθολογιστική, εποικοδομητική διαχείριση και αξιοποίηση τόσο των οικονομικών όσο και των ανθρώπινων πόρων της κάθε σχολικής μονάδας.

Με δεδομένο επομένως τον προσανατολισμό μιας δημόσιας σχολικής μονάδας προς τη διαρκή βελτίωση του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου της, οφείλει η ίδια σε ένα δεύτερο επίπεδο να το προωθήσει και να επικοινωνήσει στο περιβάλλον της (γονείς, φορείς, διοίκηση, κοινωνία) ώστε όχι μόνο να το γνωστοποιήσει αλλά και να ανιχνεύσει υποστηρικτές και συνεργάτες στην προσπάθεια που καταβάλλει και που της είναι απολύτως απαραίτητοι, ιδιαίτερα σήμερα που οι κρατικές επιχορηγήσεις είναι τόσο περιορισμένες.

Επικοινωνία

Με δεδομένο πως σκοπός μιας σχολικής μονάδας είναι να προσελκύει, να διατηρεί και να ικανοποιεί μαθητές και γονείς, καθώς επίσης και να παρακινεί δωρητές και χορηγούς, είναι επιβεβλημένο να επικοινωνεί αποτελεσματικά μαζί τους. Αυτή η πολύ σημαντική αρμοδιότητα τόσο του Διευθυντή όσο και του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελεί πρωταρχικό μέλημα και πολύ χρήσιμο εργαλείο, που πραγματοποιείται ακολουθώντας τη βασική αρχή επικοινωνίας:

Αποστολέας – κωδικοποίηση – μήνυμα – μετάδοση – αποκωδικοποίηση – δέκτης – ανταπόκριση.

Σε αυτό το σημείο, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην καθαρότητα και τη διαύγεια ως εξέχουσας σημασίας χαρακτηριστικά του μηνύματος ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματική συμβολή του. Ένα εύστοχα δημιουργημένο μήνυμα θα πρέπει να προσελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον, να δημιουργεί αίσθημα επιθυμίας και να οδηγεί στη δράση – συμμετοχή.

Είδη επικοινωνίας

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όταν επιχειρούν επικοινωνιακή προσέγγιση προτιμούν κυρίως τις δημόσιες σχέσεις και τη διαφήμιση είτε είναι ιδιωτικά, είτε δημόσια.

Δημόσιες σχέσεις

Σύμφωνα με τον Παγανό (1998: 150), «*Δημόσιες Σχέσεις είναι εκείνη η λειτουργία της διοίκησης που αξιολογεί τη δημόσια διάθεση και στάση, ταυτίζει τις διαδικασίες και πολιτικές ενός ατόμου ή ιδρύματος με το ενδιαφέρον του κοινού και εκτελεί ένα πρόγραμμα δράσης για να κερδίσει τη δημόσια κατανόηση και αποδοχή [Public Relations News, 27/10/1947]*». Αυτό το είδος επικοινωνίας μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στη δημιουργία επιθυμητής εικόνας ενός ιδρύματος και να συμβάλλει στην αλλαγή της όταν το ίδρυμα επιλέξει να καθορίσει μια νέα πορεία.

Μια πιο αποτελεσματική προσέγγιση προκειμένου να προβληθεί το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας απαιτεί ένα καλύτερο συντονισμό και τη χρήση μεθοδολογίας MARKETING, όπως περιληπτικά αναφέρεται παρακάτω:

Διαδικασία δημοσίων σχέσεων

1. Προσδιορισμός ομάδων - κοινού. Αφορά στις πρωταρχικές ομάδες – κοινού με τις οποίες σχετίζεται το ίδρυμα, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και διαμορφώνουν την κοινή γνώμη για αυτό (Γονείς – Μαθητές – Εκπαιδευτικοί – Τοπική Κοινωνία – Φορείς).

2. Μέτρηση εικόνας και διάθεσης του κοινού προς το ίδρυμα. Εφόσον προσδιοριστούν οι ενδιαφέρουσες ομάδες για αυτό, θα πρέπει η σχολική μονάδα να γνωρίσει τις σκέψεις που κάνουν γι’ αυτό και τη διάθεσή τους απέναντί της.

3. Καθορισμός στόχων για την εικόνα και τη διάθεση (στάση) του κοινού προς τη σχολική μονάδα. Έχοντας υπ' όψιν τις πληροφορίες για την υπάρχουσα εικόνα της, η σχολική μονάδα διαμορφώνει τους στόχους και τον προγραμματισμό της δράσης της στο πεδίο των δημοσίων σχέσεων προκειμένου να βελτιώσει την εικόνα της στις διάφορες ομάδες που την ενδιαφέρουν.

4. Ανάπτυξη στρατηγικής των δημοσίων σχέσεων. Εφόσον έχουν γίνει αντιληπτοί οι παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση του κοινού και έχει ορισθεί η επιθυμητή για τη σχολική μονάδα στάση εκ μέρους του, έπεται ο καθορισμός των απαραίτητων βελτιωτικών τροποποιήσεων.

5. Εκτέλεση ενεργειών και μέτρηση των αποτελεσμάτων. Αν και δεν δίνεται εύκολα η δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να γνωρίζουν τα ακριβή αποτελέσματα της παραπάνω δυναμικής διαδικασίας, θα πρέπει να επανεκτιμούν τις ενδείξεις της κοινής γνώμης ώστε να την επαναπροσδιορίζουν διαρκώς.

Μέθοδοι δημοσίων σχέσεων

Οι μέθοδοι που προτιμώνται από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως τα ιδιωτικά, είναι κυρίως το έγγραφο υλικό, διάφορα οπτικοακουστικά μέσα, μέσα θεσμικής ταύτισης, όπως λογότυπα, φυλλάδια, σήματα, χαρτικό υλικό, ενιαία ενδυμασία,ειδήσεις, που διαχέονται από το ίδρυμα και διοχετεύονται σωστά στο κοινό ώστε να δημιουργούν θετική δημοσιότητα για αυτό,δραστηριότητες, που αφορούν τόσο στη διοργάνωση συνεδρίων, σεμιναρίων και στις παρουσιάσεις γνωστών ομιλητών, όσο και στις οργανωμένες σωστά και στο κατάλληλο χρόνο πολιτιστικές δραστηριότητες, υπηρεσία τηλεφωνικής ενημέρωσης, που να ενημερώνει το κοινό που επιδεικνύει ενδιαφέρον για τη δράση του ιδρύματος και βέβαια, η προσωπική επαφή που πάντα αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική.

Στο Δημόσιο Ελληνικό Σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι δημόσιες σχέσεις δε χρησιμοποιούνται για την προβολή του εκπαιδευτικού έργου, όσο αξιόλογο κι αν είναι αυτό. Κυρίως χρησιμοποιούνται οι δημόσιες σχέσεις στα στενά πλαίσια των γνωριμιών του Διευθυντή ή του Συλλόγου Διδασκόντων σε συνεργασία με το Σύλλογο Γονέων (άτυπα και πολλές φορές ανεπιτυχώς) με φορείς του Δήμου, ώστε να εξασφαλίζεται κάποια οικονομική υποστήριξη από αυτούς. Στη συνέχεια της εισήγησης θα ακολουθήσουν προτάσεις προς αυτή την κατεύθυνση, οι οποίες προβάλλουν μια νέα άποψη σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζει η δημόσια εκπαίδευση στην ελληνική πραγματικότητα και με τη δράση που αυτή επιβάλλεται να αναλάβει.

Προηγουμένως όμως, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά και στο δεύτερο είδος επικοινωνίας, τη διαφήμιση.

Διαφήμιση

Σύμφωνα με τον ορισμό (Παγανός, 1998: 159), «*διαφήμιση είναι η πληρωμένη και απρόσωπη μορφή επικοινωνίας με σκοπό την παρουσίαση ιδεών, προϊόντων, υπηρεσιών ή οργανισμών από μια μονάδα που εύκολα αναγνωρίζεται*». Με αφετηρία την αποδοχή της αρχής πως η διαφήμιση αποτελεί λειτουργία του ΜΚΤ και χρήσιμο επικοινωνιακό είδος, ιδιαίτερα

αποτελεσματικό διευκρινίζεται πως προκειμένου να αποδειχθεί κατάλληλο εργαλείο απαιτεί καλό σχεδιασμό, επαγγελματική εφαρμογή και αποφυγή του ερασιτεχνισμού που συνοδεύει συνήθως την πεποίθηση πως αποτελεί πανάκεια.

Ειδικά ο δημόσιος εκπαιδευτικός χώρος πρέπει να υπερβεί την νοοτροπία πως η εφαρμογή της και μόνο υποβαθμίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και προσκρούει στις βασικές της αρχές.

Αυτή η εισήγηση θα προσεγγίσει μια νέα τοποθέτηση – πρόταση για τη χρήση της διαφήμισης ως επικοινωνιακό μέσον λαμβάνοντας υπ' όψιν την ιδιαιτερότητα της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης και εκτιμώντας πως συγκεκριμένα μέσα διαφημιστικά μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στη διαμόρφωση ενός ποιοτικού και αποτελεσματικού δημόσιου σχολείου, ακόμη και αν οι οικονομικοί πόροι της σχολικής μονάδας φαίνεται να μην επαρκούν.

Προτάσεις

Οι προτάσεις επικοινωνίας της Σχολικής Μονάδας Α/θμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείου – Δημοτικού) που ακολουθούν εντάσσονται στα πλαίσια θεώρησης της ως έναν οργανισμό που μαθαίνει από το περιβάλλον του και διαχέει σε αυτό τα αποτελέσματα της δράσης του και ακολουθώντας τις βασικές αρχές Δημοσίων Σχέσεων του MARKETING είναι κατανεμημένες στους εξής άξονες:

- *Παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου στους εκπαιδευτικούς.*
- *Παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου στους γονείς.*
- *Παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου σχολείου στο Δήμο & στη Σχολική Επιτροπή.*
- *Παρουσίαση εκπαιδευτικού έργου στην τοπική & στην ευρύτερη κοινωνία.*
- *Παρουσίαση εκπαιδευτικού έργου στους ίδιους τους μαθητές.*

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου στους εκπαιδευτικούς.

Θεμέλιος λίθος αυτής της επικοινωνίας είναι η από κοινού λήψη αποφάσεων των εκπαιδευτικών για τους στόχους και τη δράση της σχολικής μονάδας. Επομένως:

1. Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ορίζονται οι στόχοι και ο προγραμματισμός εφαρμογής της ανάλογης δράσης και η ενημέρωση των υπηρεσιακώς αρμοδίων. Συνοδευτικά με το πλάνο δράσης παρατίθεται και ο πιθανός προϋπολογισμός σε ο, τι αφορά τα επιπλέον έξοδα που θα απαιτηθούν για την πραγματοποίησή του.

2. Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί παίρνουν μέρος σε τακτές συνεδριάσεις, ώστε να παρακολουθούν την πορεία του προγραμματισμένου πλάνου δράσης και να το αναπροσαρμόζουν ανάλογα, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο για την προσέγγιση των στόχων τους.

3. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς γίνεται ο απολογισμός – αξιολόγηση της προηγούμενης δράσης και η ανίχνευση των πιθανών δυσχερειών που παρεμπόδισαν την ολοκλή-

ρωση των στόχων, ώστε να προβλεφθούν και να παρακαμφθούν κατά το δυνατό την επόμενη χρονιά.

4. Πολύ σημαντικό στοιχείο επικοινωνίας είναι η διατήρηση ενός φακέλου μαθητή, ο οποίος θα ενημερώνεται καθ΄όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής του.

Στα επικοινωνιακά αυτά πλαίσια που προωθούν μια εποικοδομητική συνεργασία των εκπαιδευτικών, αναπτύσσονται αισθήματα συμβολής στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα λειτουργήσουν σε ένα δεύτερο επίπεδο ως το αποτελεσματικότερο επικοινωνιακό μέσο της.

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου στους γονείς.

Σε ό,τι αφορά τις δημόσιες σχέσεις με τους γονείς θεωρείται προϋπόθεση η συμβολή τους στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής των παιδιών τους, η οποία συνεπάγεται δικαιώματα και υποχρεώσεις. Έτσι:

1. Κατά την ανακοίνωση του ετήσιου προγράμματος του σχολείου μέσω κοινής συνάντησης του Συλλόγου Διδασκόντων με το Σύλλογο Γονέων, γίνεται παράλληλη πρόσκληση κατάθεσης προτάσεων υποστήριξης (οικονομικής ή οργανωτικής), όπου είναι χρήσιμη για τη διοργάνωση των ποικίλων σχολικών δραστηριοτήτων.

2. Καθορίζεται ένα τακτικό πρόγραμμα ενημέρωσής τους τόσο σε επίπεδο Συλλόγου Γονέων όσο και σε επίπεδο Εκπαιδευτικού – Γονέων σχετικά με την κοινή προσέγγιση επίλυσης των πιθανών προβλημάτων όπου αυτά παρουσιάζονται.

3. Αξιοποιείται ο Σύλλογος Γονέων στην κατεύθυνση της εξασφάλισης οικονομικών πόρων, υλικοτεχνικού εξοπλισμού ή άλλων αναγκών είτε ως άμεση κοινή παροχή από πλευράς των γονέων όποτε αυτό είναι δυνατό, είτε ως εξεύρεση εκείνων των χορηγών που θα μπορούσαν να προβούν σε δωρεά.

4. Διοργάνωση ομιλιών και σεμιναρίων με τη συμμετοχή έγκριτων επιστημόνων – συνεργατών του σχολείου, ώστε να υποστηρίζεται ο ρόλος τους ως γονείς.

5. Στα πλαίσια ενός σχολείου, το οποίο θέλει να λειτουργεί ως κέντρο της κοινότητας στην οποία ανήκει αλλά και ως πόλος έλξης για το κοινό του, θα πρέπει να παρέχεται η δυνατότητα να λειτουργεί τις εξωδιδακτικές ώρες σαν μια λέσχη συναντήσεων για την διεξαγωγή διαφόρων δράσεων, (όπως παραδοσιακοί χοροί, ζωγραφική, κεραμική, κ.ο.κ.)

6. Τέλος, θα πρέπει να δίνονται στους γονείς η δυνατότητα ενημέρωσης και πληροφόρησης – εξυπηρέτησης σε καθημερινή βάση μέσω των Νέων Τεχνολογιών, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και το Διαδίκτυο καιη δυνατότητα υποβολής των προτάσεών τους για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου.

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου στο Δήμο και στη Σχολική Επιτροπή

Σε ό,τι αφορά τη δημιουργία των δημοσίων σχέσεων με τους δημοτικούς φορείς και τη σχολική επιτροπή πρέπει να δοθεί επίσης μεγάλη έμφαση προώθησης του εκπαιδευτικού

έργου, αφού κάτι τέτοιο σημαίνει σε μεγάλο βαθμό και εξασφάλιση πόρων αλλά και αναβάθμιση της σχολικής μονάδας ανάμεσα στις υπόλοιπες της περιοχής όπου εντάσσεται.

Έτσι θεωρούνται απαραίτητα:

1. Η γνωστοποίηση και η πρόκληση ενδιαφέροντος στους αρμόδιους φορείς για τις συνθήκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας τόσο στο επίπεδο του μαθητικού της δυναμικού, του εκπαιδευτικού έργου και των στόχων της, όσο και στο επίπεδο των προβλημάτων που αυτή αντιμετωπίζει. Αυτός ο ρόλος ανατίθεται στο Διευθυντή και στον Πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων και επιτυγχάνεται με συχνή πληροφόρηση και συμμετοχή τους ως εκπροσώπων του σχολείου σε όλες τις απαραίτητες συναντήσεις με τους φορείς.

2. Η ανταπόκριση του σχολείου σε δημοτικές και διαδημοτικές εκδηλώσεις και διοργανώσεις, όπως: πολιτιστικές εβδομάδες, αθλητικά πρωταθλήματα, μαζικές δράσεις περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, μαθητικοί διαγωνισμοί, κλπ.

3. Η παρότρυνση των μαθητών για από κοινού συμμετοχή σε πρωτοβουλίες κοικωνικής ευαισθητοποίησης (π.χ έρανοι) κι έχουν ως φορέα διοργάνωσης το Δήμο.

4. Η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών του Συλλόγου Διδασκόντων σε ομιλίες κλπ. και η παραχώρηση των σχολικών εγκαταστάσεων σε εκδηλώσεις του Δήμου, όπως εκθέσεις βιβλίου, ή για δημοτικά προγράμματα (π.χ εργαστήρι ζωγραφικής, παραδοσιακοί χοροί, κ.α).

6. Η τήρηση των υποχρεώσεων του σχολείου απέναντι στη σχολική επιτροπή σε ό,τι αφορά τις τακτικές τους συναντήσεις και η ανάπτυξη σχέσεων εκτίμησης ανάμεσα στα μέλη τους, ώστε να δραστηριοποιούνται θετικά προς αυτό και να λειτουργούν απέναντί του στη βάση της διαφάνειας.

7. Η ενημέρωση και πρόσκληση των αρμοδίων φορέων σε κάθε διοργάνωση που επιχειρεί η σχολική μονάδα, ώστε είτε ανταποκρίνονται, είτε όχι, να είναι γνώστες των δράσεών της.

Έχοντας κατακτήσει ένα αναμφίβολα ποιοτικό εκπαιδευτικό προϊόν και μια καλή συνεργασία με το Δήμο, διασφαλίζονται οι συνθήκες της υποστήριξης της σχολικής μονάδας από μέρους του. Έτσι θα αποτελεί αυτή μια καλή ευκαιρία απόδειξης της συνολικής προσπάθειας του Δήμου για αναβάθμιση του βιοτικού επιπέδου των δημοτών του και θα συμβάλλει στη δημιουργία της καλής του εικόνας ευρύτερα.

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου στην τοπική & στην ευρύτερη κοινωνία.

Στα πλαίσια της κοινωνίας που περιβάλλει μια σχολική μονάδα ανοιχτή στην αμφίδρομη σχέση με το περιβάλλον της μπορούν να εξασφαλιστούν αρωγοί του εκπαιδευτικού έργου και πολλαπλασιαστές της καλής εικόνας του σχολείου. Προκειμένου να επιτευχθούν αισθήματα εμπιστοσύνης για τη σχολική μονάδα στους κοινωνικούς εταίρους της και καταξίωσή της ως πυρήνα δημιουργικότητας μπορεί να:

1. Επιλεγούν από τη σχολική μονάδα, φορείς ιδιωτικοί και δημόσιοι που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως χορηγοί του έργου της π.χ βιοτεχνία βιβλιοδεσίας, ταχυδρομείο, κλπ.

Η εγκαθίδρυση ενός τύπου μόνιμης συνεργασίας με αυτούς θα λειτουργεί προωθητικά τόσο για το σχολείο, όσο και για τους ίδιους.

2. Δημιουργηθεί μια σχέση συνεργασίας με πολιτιστικούς φορείς της πόλης που θα μπορούσαν να αναβαθμίσουν τη δράση που πραγματοποιείται στο σχολείο συμμετέχοντας σε εκδηλώσεις του και επεκτείνοντας ταυτόχρονα τη δική τους δραστηριότητα.

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού έργου στους ίδιους τους μαθητές.

Αποτελεί την πλέον αυτονόητη αλλά ταυτόχρονα και την πιο δύσκολη επικοινωνία εφόσον έγκειται ακριβώς στην καλή εκπαιδευτική απόδοση της σχολικής μονάδας. Αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο σημαίνει ικανοποιημένοι και ευτυχισμένοι μαθητές που βιώνουν μια σχολική ζωή που τους σέβεται, γι' αυτό και επιθυμεί την ανταπόκρισή τους στα μηνύματα που τους αποστέλλει. Έτσι:

1. Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες περιβαλλοντικής αγωγής, αγωγής υγείας και άλλων καινοτόμων δράσεων, οι οποίες τους επιτρέπουν να γνωρίσουν και να προβάλλουν το σχολικό έργο τόσο σε μαθητές άλλων σχολείων, όσο και στην κοινωνία γενικότερα στη λογική των «καλών πρακτικών».

2. Δημιουργεί τις προϋποθέσεις έκδοσης μαθητικού περιοδικού, ώστε να εκφράζονται οι μαθητές και να αποτελεί για αυτούς ένα πεδίο κατάθεσης της προσωπικότητας και των ενδιαφερόντων τους.

3. Χρησιμοποιεί το διαδίκτυο ως μέσο σύνδεσης και επαφής των μαθητών που φοιτούν ή φοίτησαν στη σχολική μονάδα, τόσο μέσω ιστοσελίδας (blog) που θα ενημερώνεται σε τακτική βάση για τις δράσεις της, όσο και με τη μορφή ενός κλειστού κυκλώματος μελών του που τους ενώνει το σχολείο τους και επικοινωνούν κατ' επέκτασιν με τους φίλους τους μέσω αυτού.

Όταν οι μαθητές της σχολικής μονάδας νιώθουν πως συναθροίζουν μια σπουδαία ομάδα που δρα ποικιλοτρόπως στην ευρύτερη κοινωνία και αποτελεί έναν πυρήνα δημιουργικό μέσα σ' αυτήν, είναι διατεθειμένοι να εργασθούν για αυτήν και να υποστηρίζουν τη συνέχιση και την αναβάθμιση της ύπαρξής της. Και τότε τα συναισθήματα ικανοποίησης και υπερηφάνειας που εκδηλώνονται απ' τα παιδικά πρόσωπα όταν αναφέρονται στο σχολείο τους είναι οι αποτελεσματικότεροι πολλαπλασιαστές του και οι πιο αξιόπιστοι εκπρόσωποί του.

Διαφήμιση

Η διαφήμιση ως επικοινωνιακό είδος λειτουργεί, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεσματικά όταν είναι προσεκτικά σχεδιασμένη και συνοδεύει επαρκώς τις δημόσιες σχέσεις ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος στην προώθηση της πορείας που αυτό αποφασίζει. Στο δημόσιο σχολείο υπάρχει πάντα ο οικονομικός περιορισμός της δαπάνης που η διαφήμιση απαιτεί λαμβάνοντας υπ' όψιν επιπροσθέτως πως επικρατεί η άποψη πως αυτή δε χρειάζεται, εφόσον η πορεία όλων των σχολικών μονάδων είναι περίπου ίδια και οι μαθητές δεδομένοι για την κάθε μια. Παρ' όλα αυτά μια σχολική μονάδα μπορεί να χρησιμοποιήσει τη διαφήμιση

για να προωθήσει το έργο της συνυπολογίζοντας την προσφορά της σε σχέση με τη δαπάνη που μπορεί αυτή να πραγματοποιήσει. Έτσι:

1. Μια πολύ καλή δυνατότητα για διαφήμιση αποτελεί ο τοπικός τύπος και όπου υπάρχει το τοπικό ραδιόφωνο που συνήθως διατίθενται να φιλοξενούν σχολικές δραστηριότητες, ενημερώσεις, παρουσιάσεις και άρθρα που συντάσσονται από σχετικούς με την εκπαίδευση επιστήμονες.

2. Διαφημιστικά (φυλλάδια, κάρτες, μπλουζάκια, καπέλα) και άλλα μικροαντικείμενα λειτουργούν επίσης αποδοτικά. Η καθιέρωση ενός οπτικού και ακουστικού λογότυπου που να χαρακτηρίζει τη μονάδα σε κάθε της προσπάθεια είναι πολύ σημαντική, ώστε να δημιουργείται κάθε φορά η ταύτισή της με αυτήν και να αποδεικνύεται η συνέχεια της δράσης και η αναγνωρισιμότητά της, ιδιαίτερα ανάμεσα στους μαθητές οι οποίοι αυξάνουν το αίσθημα της συλλογικής σχολικής δράσης και συννετοχής. Προκειμένου να επιτευχθεί μια τέτοια διαφημιστική δράση και να μην προσκρούσει σε οικονομικά εμπόδια, μπορεί να φανεί χρήσιμη η συνεισφορά του Συλλόγου Γονέων και η χορηγία των υποστηρικτών της σχολικής μονάδας μέσα από την κοινωνία και την αγορά.

3. Η διαμόρφωση ιστοσελίδας της σχολικής μονάδας αποτελεί την πιο σύγχρονη και οικονομική διαφημιστική προσέγγιση της δράσης της. Καλύπτονται μέσα από αυτήν η πληροφόρηση, η ανακοίνωση, η ανατροφοδότηση και η συμμετοχή του δείκτη του μηνύματος και διαχέεται επίσης το προϊόν – μήνυμα σε άτομα που ενδιαφέρονται για τη δράση του σχολείου γνωστά ή άγνωστα, αυξάνοντας παράλληλα και το κύρος του.

Συμπερασματικά

Η ελληνική εκπαίδευση θα πρέπει να μετατραπεί από μια εξισωτική αλλά ισοπεδωτική και αδιάφορη για το αποτέλεσμα εκπαίδευση σε μια ανταγωνιστική, ποιοτική και αποδοτική εκπαίδευση ακολουθώντας τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές κατευθύνσεις. Σκοπός της είναι να διαμορφώσει πολίτες που θα διεκδικούν απ’ τους εαυτούς τους και από την κοινωνία όσα τους αξίζουν· άρα πρέπει να λειτουργήσει και η ίδια με τον ίδιο τρόπο. Να αποζητά την βελτίωση και ανάπτυξή της, ώστε να απαιτεί την αποδοχή και την καταξίωση της κοινωνίας και τελικά να εξασφαλίσει την επιβίωσή της.

Η επίτευξη αυτού του στόχου θα πρέπει να αποτελεί κοινή προσπάθεια τόσο της κεντρικής διοίκησης συνολικά όσο και της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά. Μια τοποθέτηση εκπαιδευτικών – λειτουργών, όπως η παρούσα θεωρεί πως ανεξάρτητα από την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, η δημόσια εκπαίδευση θα πρέπει να δημιουργήσει αξιόλογο εκπαιδευτικό έργο, να το προβάλει με τον καλύτερο τρόπο και να το υποστηρίξει με όλες τις δυνάμεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων με πρωτεργάτες τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ως επαγγελματίες θα αναλάβουν το βάρος της ευθύνης για την επίτευξη του κοινού στόχου για ποιοτική δωρεάν δημόσια παιδεία.

Βιβλιογραφικές πηγές

Γούναρης, Σπ. (2003). *ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ Υπηρεσιών.* εκδ.Rosili.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Σταμούλης.

Ζμας, Α. (2007), *Παγκοσμιοποίηση και Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kotler Ph. & Fox K. F. A.,(1995), *Strategic Marketing for Educational Institutions*, 2η εκδ. Prentice Hall Inc, Englewood Cliffs, σελ. Xi.

MacBeath, J. (2001). Το σχολείο που μαθαίνει. Στο: *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση; Πώς;* σελ:157-166. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρογιώργος Γ. (2007), Η συζήτηση για την ποιότητα στην Εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό. Εισήγηση στο Συνέδριο του ΚΕΕ με θέμα: *Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, από την Αποτύπωση του Συστήματος στο σχεδιασμό Παρεμβάσεων.*

Μπουραντάς, Δ. (2001), *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*, Αθήνα: Εκδ Μπένου.

Ξηροτύρη –Κουφίδου, Στ., (2003) Η συμμετοχική Διοίκηση στη Σχολική Μονάδα Στο *Διεύθυνση της σχολικής Μονάδας: Τάσεις και Προοπτικές* Παπαναούμ Ζ., Χατζηπαναγιώτου Π., (επιμ). Αθήνα: Κυριακίδης.

Παγανός, Η. (1998), *Εκπαιδευτικά ιδρύματα και μάρκετινγκ, Το στρατηγικό μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπηρεσιών*, Αθήνα: Leader Books.

Πανεπιστημιακές Σημειώσεις κ. Τσαμαδιά (Ακαδ. χρονιά 2009 - 2010, ΠΜΣ *Εκπαίδευση & Πολιτισμός*, Κατεύθυνση *Διοίκηση & Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Ρέππα-Αθανασούλα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι., (Επιμ.), (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης,* Τόμος Γ΄, Πάτρα: ΕΑΠ.

Σαΐτης, Χ. (2007), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία …στην πράξη*, Τρίτη έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.

Sergiovanni, Th., (2001). *Leadership*: *What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Σιώμκος. Γ., (1994). *Συμπεριφορά του καταναλωτή & Στρατηγική Μάρκετινγκ* Αθήνα: Σταμούλης.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης Γ., (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του Σχολείου στην Ελλάδα 1985-2003) *Διοικητική Ενημέρωση,* τχ 34 σελ: 28-44.

Ηλεκτρονικές πηγές

«Education & Training 2010» The Success of Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms Ανακτημένο στις 10/2/2011από το διαδικτυακό τόπο:

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/com/2003/com2003_0685en01.pdf

Θεσμός αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση" ΥΠΔΒΜΘ http://excellence.sch.gr/index.php

Δίκτυο ΕΥΡΥΔΙΚΗ: Περιγραφές Εθνικών Εκπαιδευτικών Συστημάτων και Πολιτικών:Eurybase - Descriptions of National Education Systems and Policies. Ανακτημένο στις 10/2/2011από το διαδικτυακό τόπο:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#

Κ.Ε.Ε.: Επιμ: Χατζηνικήτα, Β. (2010) *Έρευνα PISA 2006, Έκθεση Αποτελεσμάτων για την Ελλάδα.*

http://www.kee.gr/attachments/file/PISA%202006%20Greek%20Report.pdf

ΖΕΠ: Οργάνωση και περιεχόμενο του ωρολογίου προγράμματος μαθημάτων

Μπέσιος Αντώνης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
adonisbessios@gmail.com

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή περιγράφεται η οργάνωση και το περιεχόμενο του ωρολογίου προγράμματος μαθημάτων στα 44ο και 152ο Δημοτικά Σχολεία Αθηνών, πιλοτικά σχολεία εφαρμογής του θεσμού Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Στη συνέχεια επιχειρείται μια ανάγνωση των εφαρμοζόμενων διαφοροποιήσεων και των αποτελεσμάτων τους υπό το πρίσμα της θεωρίας του Basil Bernstein. Ερευνάται το περιεχόμενο και η κατεύθυνση των αλλαγών που γίνονται στα σχολεία, αν υπάρχουν πραγματικές και ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία και αν –εντέλει– υπάρχει μετακίνηση της Σχολικής Γνώσης.

Λέξεις - κλειδιά: Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, εκπαιδευτικός κώδικας,

Εισαγωγή

Τα Σχολεία 44^{ο} και 152^{ο} Αθηνών είναι δυο οκταθέσια ολοήμερα δημοτικά σχολεία στην περιοχή των Πατησίων που εφαρμόζουν πιλοτικά το πρόγραμμα Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ). Τα συγκεκριμένα σχολεία επιλέχθηκαν όχι γιατί είχαν σοβαρά προβλήματα σχολικής διαρροής και αποτυχίας, όπως θα περίμενε κανείς, αλλά γιατί είχαν λίγα προβλήματα και αρκετές ικανότητες. Η ένταξη στο πιλοτικό πρόγραμμα έγινε με υπόδειξη του οικείου σχολικού συμβούλου και αφού εξασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη της διεύθυνσης και του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων, που συνεπαγόταν και μία διετή –αρχικά- δέσμευση στη διενέργεια του πιλοτικού προγράμματος.

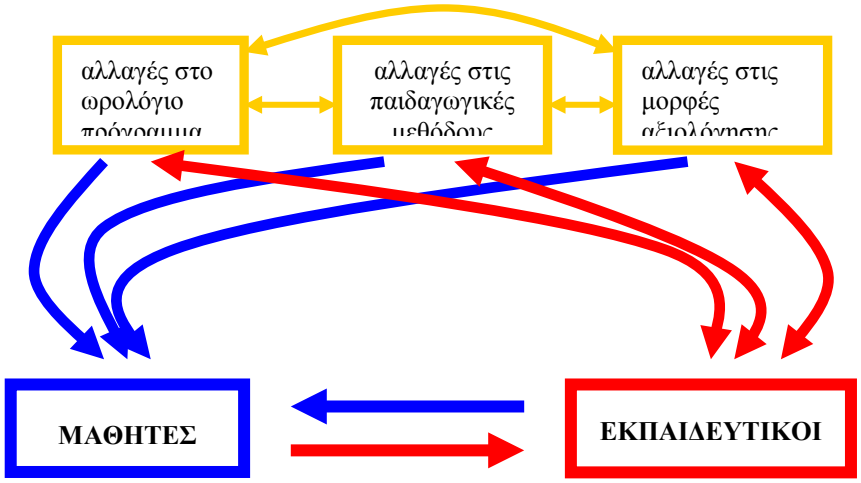
Οι ΖΕΠ είναι ομάδες σχολείων που εφαρμόζουν μια δέσμη καινοτόμων εκπαιδευτικών και κοινωνικών δράσεων οι οποίες έχουν σκοπό να μειώσουν τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή μαθητών που προέρχονται από υποβαθμισμένο περιβάλλον.

Ο θεσμός έχει δοκιμαστεί στο παρελθόν στην Αγγλία (1966, 1998), στη Γαλλία (1982) και στην Κύπρο (2003) με τους ίδιους στόχους αλλά διαφορετικές κάθε φορά αφετηρίες όσον αφορά το θεσμικό πλαίσιο, την οργάνωση του εγχειρήματος και –το κυριότερο– την πολιτική με την οποία εναρμονίστηκαν ή την οποία έπρεπε να υπηρετήσουν. Σε αντίθεση με το θεσμικό πλαίσιο άλλων χωρών (DfEE, 1998) όπου για τη διοίκηση μιας ΖΕΠ καθώς και για τις εκπαιδευτικές της δράσεις υπεύθυνα ορίζονται συλλογικά όργανα διοίκησης με μέλη από την τοπική κοινωνία που πιθανόν καμιά σχέση δεν έχουν με την εκπαίδευση, το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο (ΥΠΔΒΜΘ. (2011$^{α-β-γ}$) αναθέτει τη λειτουργία των ΖΕΠ στους συλλόγους των διδασκόντων στα σχολεία που τις αποτελούν καθώς και σε μια ομάδα επιστημόνων που επιβλέπει την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος. Το πλαίσιο είναι μεν μάλλον περιοριστικό και άτολμο σε σχέση με τα προαναφερθέντα ευρωπαϊκά, έχει τη λογική της συντεχνιακής αυθεντίας που δεν θα μπορούσε να λείπει από την ελληνική προσαρμογή μιας ευρύτατα συζητημένης διεθνώς παιδαγωγικής πρακτικής, παρέχει ωστόσο τα περιθώ-

ρια για αλλαγές, ικανές να δώσουν μια διαφορετική φυσιογνωμία και προοπτική σε μια σχολική μονάδα.

Αναμφίβολα, εξάλλου, το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο προβλέπει παιδαγωγικά και οργανωτικά ζητήματα χωρίς να υποκρύπτει τάσεις για εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης ή να υπονομεύει στο ελάχιστο το χαρακτήρα του δημόσιου σχολείου.

Αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική, αξιολόγηση



Εικόνα 1:Οι αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία –σχηματική αναπαράσταση

Οι τρεις άξονες που συγκροτούν την εκπαιδευτική διαδικασία κατά τον Bernstein είναι **το πρόγραμμα σπουδών, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και η αξιολόγηση** του εκπαιδευτικού έργου (Bernstein 1991, σ. 63-64). Η νομοθεσία έχει περιγράψει αδρά τις καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά οι αλλαγές στους τρεις αυτούς άξονες αποφασίζονται ως επί το πλείστον από τους εκπαιδευτικούς. Αναμφίβολα οι αλλαγές όταν εφαρμόζονται επηρεάζουν τους **εκπαιδευτικούς** (και τους επιστήμονες και τα στελέχη της εκπαίδευσης που συμπληρώνουν την ομάδα που παρέχει εκπαίδευση) και τους **μαθητές** (και τις οικογένειές τους και κατ' επέκταση την ευρύτερη τοπική κοινωνία που είναι οι αποδέκτες της παρεχόμενης εκπαίδευσης). Η αλλαγή της ταυτότητας των εκπαιδευτικών έχει ανάκλαση στην ταυτότητα των μαθητών και το αντίστροφο. Σε μια πιλοτική ΖΕΠ συγκροτείται -και τροφοδοτείται διαρκώς- ένα **κλειστό σύστημα** αλλαγών. Μια μικρή παρέμβαση σε οποιοδήποτε σημείο του κύκλου μπορεί να σηματοδοτήσει μια ριζική αλλαγή στην εκπαιδευτική διαδικασία ή να προκαλέσει μαζική δυσφορία.

Ωρολόγιο πρόγραμμα

Το σχολικό συγκρότημα αυτοοργανώνεται και αξιοποιώντας τις εισηγήσεις των διευθυντών και τις προτάσεις του συλλόγου διδασκόντων των σχολείων, αποφασίζει το περιεχόμενο και την οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος μέσα στα όρια του θεσπισμένου αναλυτικού προγράμματος και σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών της περιοχής. Το πρόγραμμα σπουδών επεκτείνεται και πέρα από τις συμβατικές σχολικές ώρες, τα απογεύματα και τα Σαββατοκύριακα με τμήματα δημιουργικών δραστηριοτήτων

Παιδαγωγικές μέθοδοι

Παράλληλα αξιοποιεί την παρουσία δεύτερου δασκάλου στην τάξη όπως προβλέπεται από τον επιστημονικό σχεδιασμό του προγράμματος και εφαρμόζει διάφορα μοντέλα συνδιδασκαλίας τις ώρες του γλωσσικού μαθήματος και των μαθηματικών, ενώ παράλληλα εκπονεί και διενεργεί μικρά και μεγαλύτερα προγράμματα διαφοροποιημένης, εξατομικευμένης και ενισχυτικής διδασκαλίας όπου θεωρείται απαραίτητο.

Αξιολόγηση

Η εκπαιδευτική διαδικασία αξιολογείται διαρκώς και αναπροσαρμόζεται από την επιστημονική ομάδα καθοδήγησης της ΖΕΠ, οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται τακτικά, εργάζονται εντατικά, και στοχεύουν σε συγκεκριμένα αριθμητικά και ποιοτικά αποτελέσματα. Οι μαθητές αξιολογούνται στην αρχή, στη μέση και στο τέλος κάθε σχολικού έτους με ειδικά σταθμισμένα τεστ και διαγνωστικά εργαλεία, ως προς το μαθησιακό τους επίπεδο αλλά και άλλες παραμέτρους όπως μνήμη, ακρίβεια, ταχύτητα απόκρισης, μουσικές και αριθμητικές δεξιότητες κ.ά.

Η αξιολόγηση δεν έχει μόνο την ακαδημαϊκή, επιστημονική μορφή. Η πορεία και τα αποτελέσματα των δράσεων δημοσιοποιούνται με κάθε πρόσφορο μέσο και η εκπαιδευτική κοινότητα, οι γονείς των μαθητών και η ευρύτερη τοπική κοινωνία, συζητούν και κρίνουν το έργο του σχολείου.

Οι αλλαγές στη ΖΕΠ Πατησίων

Στη ΖΕΠ Πατησίων, οι ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές δράσεις που διαφοροποιούν τα σχολεία από ένα κλασικό Δημοτικό Σχολείο είναι οι παρακάτω:

Οι αλλαγές χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

α) αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα οι οποίες συνίστανται:

α1) στην επιμήκυνση του σχολικού χρόνου και

α2) στην εισαγωγή νέων αντικειμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα

β) αλλαγές στην παιδαγωγική

δ) αλλαγές στην αξιολόγηση

γ) αλλαγές στις υποδομές

Αλλαγές στο ωρολόγιο πρόγραμμα

Επιμήκυνση του σχολικού χρόνου

1. Μελέτη των μαθημάτων στο σχολείο εντός του ωρολογίου προγράμματος (7 ώρες για τις α΄ και β΄ τάξεις, 4 ώρες για τις γ΄ και δ΄ τάξεις και μια ώρα για τις ε΄ και στ΄.

2. 1 ώρα μάθημα Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών σε κάθε τάξη.

3. 1 ώρα Μουσική για τις α΄ και β΄ τάξεις

4. 1 ώρα Μουσικοκινητική Αγωγή για τις α΄ και β΄ τάξεις

Το γλωσσικό μάθημα και η μελέτη του στο σχολείο

Προστίθενται ώρες μελέτης στο γλωσσικό μάθημα σύμφωνα με το παραπάνω πρόγραμμα και πολλές από τις έτσι κι αλλιώς υπάρχουσες διδακτικές ώρες γίνονται από δύο εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα. Αυτό αποδεικνύει ότι το πιλοτικό πρόγραμμα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στη διδασκαλίας της γλώσσας και ιδιαίτερα στις δυο μικρότερες τάξεις του δημοτικού. Ο Bernstein, όπως εξηγεί ο Σολομών (Bernstein 1991, σ. 15), έχει αναπτύξει την *υπόθεση ότι μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών τάξεων αναπτύσσονται δομικά διαφορετικοί γλωσσικοί κώδικες (όχι διάλεκτοι ή γλωσσικές παραλλαγές), οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικές σχέσεις: ο "επεξεργασμένος" [elaborated] κώδικας αντιστοιχεί στη μεσαία τάξη και ο "περιορισμένος" [restricted] κώδικας στην εργατική τάξη. Η επίσημη εκπαίδευση υιοθετεί τον επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα και ότι συνακόλουθα η διαπιστωμένη σχετική εκπαιδευτική αποτυχία των παιδιών εργατικής προέλευσης συνδέεται με την άνιση σύγκρουση των δύο γλωσσικών κωδίκων μέσα στο σχολείο.*

Η Δενδρινού παραθέτει (Δενδρινού, 2001) ότι, *όπως εξηγεί ο Halliday (1993, 48), ο οποίος χρησιμοποιεί ευρύτατα το κοινωνιολογικό μοντέλο του Bernstein, η γλώσσα είναι φορέας κοινωνικής ανισότητας, μια που οι κοινωνικές τάξεις δομούνται με βάση τη γλώσσα, οπότε επικυρώνονται, ενισχύονται και μεταφέρονται στη γλώσσα. Η υπόθεση ότι -όπως από πάντα ισχυριζόταν ο Bernstein- οι νέοι διαφορετικών κοινωνικών τάξεων έρχονται στο σχολείο με διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, δηλαδή διαφορετικούς πόρους παραγωγής νοήματος, έχει επικυρωθεί από γλωσσολογικές έρευνες με παιδιά (Hasan 1989, Hasan & Cloran 1990) και είναι ένας παράγοντας που δεν πρέπει να αγνοηθεί κατά τον σχεδιασμό της γλωσσικής εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολείο, όπου ο κώδικας που χρησιμοποιείται και διδάσκεται είναι ο επεξεργασμένος· δηλαδή, ο κώδικας των μεσαίων και ανωτέρων τάξεων. Αντίθετα, τα παιδιά των εργατικών τάξεων έρχονται στο σχολείο με έναν περιορισμένο κώδικα, πράγμα που μπορεί να εξηγήσει τη σχολική τους αποτυχία*.

Οι συντάκτες του θεσμικού πλαισίου και ο σύλλογος διδασκόντων των σχολείων προβλέπουν επιπλέον διδακτικές ώρες στη διδασκαλία της γλώσσας. Αφιερώνονται περισσότερες μονάδες χρόνου σε ένα περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος που είναι, επιπροσθέτως, υποχρεωτικό. Αναδεικνύεται μια εξέχουσα σχετική θέση του μαθήματος της γλώσσας και της σημασίας του στην εκπαίδευση που οφείλει να παρέχει ένα σχολείο σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας.

Με την μελέτη του γλωσσικού μαθήματος στο σχολείο γίνεται προσπάθεια να εξισορροπηθεί η αδυναμία πολλών γονέων να βοηθήσουν τους μαθητές στο σπίτι, αδυναμία που έχει άμεση σχέση με τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα των μαθητών αυτών.

Ταξινόμηση

Οι κατευθύνσεις, εξάλλου, του θεσμικού πλαισίου δίνουν έμφαση στην ενίσχυση του προφορικού λόγου των μαθητών και στην ικανότητά τους να εκφράζονται και αυτό όχι μόνο μέσα από το γλωσσικό μάθημα αλλά και από δράσεις φιλαναγνωσίας, ακρόασης και αφήγησης παραμυθιών και θεατρικού παιχνιδιού. Προτείνεται, δηλαδή, μια διάρρηξη των συνόρων ανάμεσα στα περιεχόμενα με στόχο μια πιο ασθενή *ταξινόμηση* (Bernstein ό.π., σ. 67-68) προς όφελος μιας παραμελημένης διάστασης του γλωσσικού μαθήματος. Αυτό πολύ δύσκολα έγινε εφικτό και από ελάχιστους εκπαιδευτικούς. Η ταξινόμηση παρέμεινε ισχυρή και ελάχιστη η *εξουσία των διδασκόντων* (Bernstein ό.π., σ. 70) απέναντι στο επιλεγόμενο αντικείμενο αλλά και στους *φύλακες των συνόρων* (Bernstein ό.π.). Φύλακες των συνόρων στην περίπτωση αυτή, οι ελληνικές οικογένειες που, με την αρωγή κάποιων παραδοσιακών και αμετακίνητων εκπαιδευτικών, θεωρούν τη διδασκαλία του προφορικού λόγου δευτερευούσης σημασίας, επιθυμούν για τα παιδιά τους ατελείωτες επαναλήψεις, ποταμούς ασκήσεων, φωτοτυπίες, τακτικές εκθέσεις και έχουν βαθιά ριζωμένη στη συνείδησή τους την πρωτοκαθεδρία του γραπτού λόγου και της διδασκαλίας της γραμματικής. Οι γονείς, ως έμμεσοι αποδοχείς της παρεχόμενης εκπαίδευσης, επηρεάζουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς και τις επιλογές τους (όπως φαίνεται στο γράφημα 1)

Περιχάραξη

Η περιχάραξη κατά τον Bernstein *αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, την οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση* (Bernstein ό.π. σ. 68). Το ίδιο ισχυρή παρέμεινε και η περιχάραξη ιδιαίτερα στο ζήτημα του ελέγχου της οργάνωσης και του βηματισμού της ύλης αν μπορούμε να εντάξουμε εκεί την εκπαιδευτική πρωτοβουλία της μελέτης των κύριων μαθημάτων στο σχολείο. Για κάποιους μαθητές και τις οικογένειές τους που δεν είχαν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους λόγω γνωστικής αδυναμίας ή φυσικής απουσίας, η μελέτη των μαθημάτων στο σχολείο αποδείχτηκε πολύτιμη, για κάποιες –λίγες– ελληνικές οικογένειες με δυσανάλογα και αδικαιολόγητα υψηλό κύρος, "*δουλειά στο σπίτι δεν αναθέτει μόνο ο φυγόπονος εκπαιδευτικός*".

Εκπαιδευτικός κώδικας

Η επιμήκυνση του σχολικού χρόνου που αφιερώνεται στη γλώσσα και τα μαθηματικά δείχνει μια διάθεση –από την πλευρά της πολιτείας– διατήρησης και ενίσχυσης του κώδικα συλλογής που χαρακτηρίζει το ελληνικό σχολείο. Η ισχυρές ταξινομήσεις και περιχαράξεις του κώδικα συλλογής διατηρούν την ιεραρχική και τελετουργική εκπαιδευτική σχέση στην οποία οι φύλακες των συνόρων – η πολιτεία, οι εκπαιδευτικοί– έχουν την πλήρη εξουσία και *οι μαθητές θεωρούνται αμαθείς με μικρό κύρος και ελάχιστα δικαιώματα* (Bernstein ό.π., σ. 83). Η απόπειρα να αποδυναμωθεί η ισχύς της ταξινόμησης μέσω της απαίτησης για εντατικότερη άσκηση στον προφορικό λόγο γίνεται αντιληπτή ως απειλή για την ταυτότητα των εκπαιδευτικών ως αλλά και την ταυτότητα των γονέων και δημιουργούνται έτσι πόλοι αντίστασης στην αλλαγή του εκπαιδευτικού κώδικα.

Εισαγωγή νέων αντικειμένων στο αναλυτικό πρόγραμμα

1. 1 ώρα μάθημα Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών σε κάθε τάξη.

2. 1 ώρα Μουσική για τις α΄ και β΄ τάξεις

3. 1 ώρα Μουσικοκινητική Αγωγή για τις α΄ και β΄ τάξεις

4. 1 ώρα Θεατρική Αγωγή-Δραματοποίηση για όλες τις τάξεις

5. 1 ώρα Εικαστικά για όλες τις τάξεις

6. Κάθε τάξη εφαρμόζει δύο τουλάχιστον εκπαιδευτικά προγράμματα διάρκειας τουλάχιστον 16 ωρών -8 εβδομάδων- το καθένα που γίνονται στη διάρκεια της ευέλικτης ζώνης αλλά και άλλων μαθημάτων (Μουσική, Γυμναστική, ΤΠΕ) με θέματα από τις καλές τέχνες, τις νέες τεχνολογίες, τη λαογραφία, τον σεβασμό στην ετερότητα, τη δημιουργικότητα, τη φιλαναγνωσία, τη σεξουαλική αγωγή, την αγωγή υγείας, την καταπολέμηση της σχολικής βίας, την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Τα επιμέρους εκπαιδευτικά προγράμματα συναπαρτίζουν το σχέδιο δράσης της ΖΕΠ που υποβάλλεται για έγκριση και χρηματοδότηση στις αρμόδιες υπηρεσίες του ΥΠΑΙΘ.

Τα νέα αντικείμενα που εισάγονται με απόφαση του συλλόγου διδασκόντων μέσα από το σύνολο των επιλογών που πρότεινε η επιστημονική ομάδα καθοδήγησης, αποτελούν προϊόντα της τέχνης και του πνεύματος που δεν απαντώνται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου με αυτή την εξειδίκευση, τη διάρκεια και το ρυθμό της διδασκαλίας. Η ενασχόληση με τα αντικείμενα αυτά στοχεύει να αποκαταστήσει τις ανισότητες στην κατοχή των κοινωνικώς κληρονομημένων αγαθών που συγκροτούν αυτό που ο Π. Μπουρντιέ ονομάζει *μορφωτικό κεφάλαιο* (Bourdieu, 1986). Το σχολείο μέσα από την τακτική επαφή των μαθητών με τα έργα του πολιτισμού, της επιστήμης και των τεχνών, επιχειρεί να καλλιεργήσει διανοητικές δεξιότητες και καλό γούστο στους μαθητές και να τους καθοδηγήσει στην υιοθέτηση μιας θετικής στάσης και διάθεσης όχι μόνο απέναντι στα έργα του πολιτισμού αλλά απέναντι στο σχολείο και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι εμφανής η τάση αλλαγής προς ένα συγχωνευμένο κώδικα μέσω της διασάλευσης της ταξινόμησης στο ρυθμό και τη διάρκεια διδασκαλίας αντικειμένων που δεν διδάσκονται πλέον οριζόντια και ευκαιριακά (την ώρα της Ιστορίας για παράδειγμα μια μικρή παρέκβαση για την Αναγέννηση ή την ώρα των Φυσικών επιστημών μερικές συμβουλές για τη Διατροφή) αλλά αποκτούν αυτόνομη υπόσταση, και δικό τους χρόνο (ρυθμό και διάρκεια) μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε υποχρεωτική βάση και εκτός ωρολογίου προγράμματος σε εθελοντική βάση.

Αλλαγές στην παιδαγωγική

1. Το ¼ περίπου των διδακτικών ωρών σε κάθε τάξη γίνονται με συνδιδασκαλία από δύο εκπαιδευτικούς, μεταξύ αυτών η Θεατρική Αγωγή, τα Εικαστικά και οι ΤΠΕ.

2. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα διάρκειας εκπονούνται στο δίωρο της Ευέλικτης Ζώνης από τον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και την ώρα των ΤΠΕ, της Θεατρικής Αγωγής, των Καλλιτεχνικών, της Μουσικής, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ειδικότητας.

3. Παρέχονται φροντιστηριακές ώρες για τους μαθητές που χρειάζονται ενισχυτική διδασκαλία.

4. Λειτουργεί Τάξη υποδοχής για τους αλλοδαπούς μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη χρήση της ελληνικής

Με την συνδιδασκαλία, υπάρχει η μέριμνα ώστε όλοι οι μαθητές να προσεγγίζουν ένα ικανοποιητικό γνωστικό επίπεδο στο μάθημα της γλώσσας, καθώς υπάρχει η δυνατότητα να γίνεται εξατομικευμένη διδασκαλία στους μαθητές που υστερούν, ενισχυτική διδασκαλία στους μαθητές που υστερούν περισσότερο.

Στην ίδια λογική, τα διαγνωστικά τεστ βοηθούν στη λήψη αποφάσεων για παροχή ενισχυτικής διδασκαλίας σε κάποιους μαθητές ώστε να καλύψουν τα κενά τους και να επανενταχτούν σύντομα στην ομάδα της τάξης τους και στο πρόγραμμά της. Παράλληλα λειτουργεί η τάξη υποδοχής, για τους αλλοδαπούς μαθητές που δεν μιλούν ικανοποιητικά την ελληνική.

Συνδιδασκαλία στα κύρια μαθήματα

Οι ώρες της Γλώσσας και των Μαθηματικών γίνονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης με τη διαφορά ότι 6-7 ώρες από αυτές γίνονται με την ταυτόχρονη παρουσία και συμμετοχή δύο εκπαιδευτικών. Η καινοτομία αυτή προσπαθεί να προσομοιάσει στα αγγλοσαξωνικά μοντέλα όπου όμως υπάρχει ο θεσμός και το επάγγελμα του “βοηθού” δασκάλου. Με δύο δασκάλους ισότιμους, παρά την συνεχή επιμόρφωση, την βοήθεια και την ενίσχυση από τη διοίκηση του σχολείου και την επιστημονική επιτροπή, η πρακτική αυτή δεν απέδωσε ανάλογα με αυτό που επένδυσε η πολιτεία στο πιλοτικό πρόγραμμα. Σε κάποιες περιπτώσεις (σε λιγότερα από τα μισά ζευγάρια), δοκιμάστηκαν με επιτυχία και τα πέντε μοντέλα συνδιδασκαλίας (Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993) που υποδείχθηκαν από την επιστημονική επιτροπή, οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν κάποια από αυτά και συνεργάστηκαν υποδειγματικά. Στο άλλο άκρο, η διεύθυνση του σχολείου αναγκάστηκε να αποσύρει τον συνδιδάσκαλο ο οποίος απαξιωνόταν επιδεικτικά από τον δάσκαλο της τάξης. Όσοι εκπαιδευτικοί θέλησαν να συνεργαστούν, βρήκαν τους τρόπους να ξεπεράσουν τα εμπόδια, να αποενοχοποιήσουν τα λάθη τους, να βρουν χρόνο να συνεργαστούν και να προετοιμαστούν και τα αποτελέσματα ήταν κάτι παραπάνω από φανερά στις αξιολογήσεις των μαθητών τους.

Συνδιδασκαλία με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας

Τα Καλλιτεχνικά, η Θεατρική Αγωγή, η Πληροφορική και η Μουσική διδάσκονται στα σχολεία της ΖΕΠ Πατησίων από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων σε συνδιδασκαλία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η συνύπαρξη και η συνεργασία *απαιτεί από τους διδάσκοντες διαφορετικών αντικειμένων* όχι μόνο να επαναπροσδιορίσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που εφαρμόζουν αλλά και *να εισέλθουν σε κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους οι οποίες θα απορρέουν μέσα από μια συμμεριζόμενη κοινή συνεργατική αποστολή*. (Bernstein ό.π., σ. 92)

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων (μουσικοί, θεατρολόγοι, εικαστικοί, πληροφορικής), που προέρχονται –κυρίως- από την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παράλληλα με τη διδασκαλία των δικών τους αντικειμένων, συνεπικουρούν τον εκπαιδευτικό της τάξης διδάσκοντας τα αντικείμενα της ημέρας με τα δικά τους εργαλεία, μαθαίνουν την ύλη του δημοτικού σχολείου

και βασικές παιδαγωγικές και διδακτικές τεχνικές που δεν είχαν την ευκαιρία να διδαχτούν στις σχολές τους αλλά και οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με διαφορετικές τεχνικές και εργαλεία των καλών τεχνών και της πληροφορικής που θα χρησιμοποιούν και στο μέλλον στη δουλειά τους.

Ειδικά για τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών ο σύλλογος διδασκόντων αποφάσισε να τις εντάξει στα διδακτέα αντικείμενα μάλλον από κεκτημένη ταχύτητα αποκρινόμενος στις επιταγές της εποχής. Γρήγορα αποδείχθηκε ότι οι ΤΠΕ δεν προσφέρονται ως διδακτικό αντικείμενο –πολύ λίγα έχουν να μάθουν οι μαθητές για τους υπολογιστές– αλλά μπορούν να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό εργαλείο για να προωθήσουν την ανακαλυπτικότητα, τη δημιουργική σκέψη, την οργάνωση της μελέτης. Έτσι, οι ΤΠΕ καθώς αντιμετωπίζονται όχι ως γνωστικό αντικείμενο αλλά ως εργαλείο, σε συνδυασμό με κάποιο άλλο μάθημα (την Ιστορία, τα Μαθηματικά κτλ) αναδεικνύουν τις δυνατότητες και την παιδαγωγική τους αξία και αναδεικνύουν τον εκπαιδευτικό πληροφορικής ως καταλύτη στη μαθησιακή διαδικασία και πολύτιμο συνεργάτη.

Οι ώρες της εμπέδωσης

Ένας από τους βασικούς στόχους του προγράμματος είναι να αντιμετωπίσει την έλλειψη της γονικής βοήθειας και να προετοιμάζει τους μαθητές στο σχολείο για την επόμενη μέρα. Η εισαγωγή των ωρών της μελέτης στο ωρολόγιο πρόγραμμα δεν έγινε χωρίς προβλήματα. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο οι ώρες της μελέτης καλό θα είναι να γίνονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ένας εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας εργάζεται περίπου 22 ώρες την εβδομάδα και οι 7 επιπλέον ώρες δεν μπορούν να καλυφθούν από αυτόν, τις αναλαμβάνει, επομένως, άλλος εκπαιδευτικός. Έτσι στα σχολεία μας δοκιμάσαμε τις εξής τρεις λύσεις:

α) Ο εκπαιδευτικός της τάξης ανέλαβε όλες τις ώρες της μελέτης των μαθημάτων και παραχώρησε στον “συνεκπαιδευτή” τις ώρες της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Ευέλικτης Ζώνης. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης που εφάρμοσαν αυτήν τη λύση έκαναν 14 ώρες την εβδομάδα Γλώσσα και 7 Μαθηματικά. Ουσιαστικά, δεν είχαν την ευκαιρία να κάνουν τίποτα άλλο με τους μαθητές τους, κουράστηκαν γρήγορα και δεν είχαν την ανταπόκριση που θα περίμενε ένας δάσκαλος από την τάξη του. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί – συνεκπαιδευτές κέρδισαν περισσότερο την συμπάθεια των μαθητών καθώς δίδασκαν τα μαθήματα με τις λιγότερες απαιτήσεις.

β) Ο εκπαιδευτικός της τάξης έκανε τη Γλώσσα και τη μελέτη της Γλώσσας και ο “συνεκπαιδευτής” τα Μαθηματικά και τη μελέτη των Μαθηματικών. Εδώ τα πράγματα δεν ήταν ευχάριστα για τον δεύτερο εκπαιδευτικό, καθώς ασχολούνταν μόνο με Μαθηματικά –πιθανόν και σε δύο τάξεις για να συμπληρώσει το ωράριό του. Οι δάσκαλοι των τάξεων δε, έχοντας την πολυτέλεια της μελέτης της γλώσσας στο τέλος του ωραρίου, συχνά εκμεταλλεύτηκαν τις ώρες για τη συνέχιση της διδασκαλίας και όχι για εμπέδωση, στέλνοντας ουσιαστικά τους μαθητές στο σπίτι τους αδιάβαστους.

γ) Ο εκπαιδευτικός της τάξης έκανε το «κλασικό» πρόγραμμα της τάξης και ο συνεκπαιδευτής έκανε τις ώρες της εμπέδωσης. Ο εκπαιδευτικός που έκανε τη μελέτη «έλεγχε», τρόπον

τινά, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού της τάξης και ο εκπαιδευτικός της τάξης την επομένη «έλεγχε» την εμπέδωση που επέβλεψε ο συνάδελφός του. Το σχήμα αυτό επέλεξαν εκπαιδευτικοί με αυτοπεποίθηση και σιγουριά που δεν δίστασαν να τολμήσουν. Ήταν ασφαλώς το πιο αποδοτικό.

Στα τρία μοντέλα αναδεικνύεται σε διαφορετικό βαθμό η ισχυρή ταξινόμηση στα γνωστικά αντικείμενα, στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα και την διδακτέα ύλη. Στο τελευταίο μοντέλο συνεργασίας η εκπαιδευτική διαδικασία ήταν πιο αποδοτική όπως αποδείχτηκε και από την τακτική αξιολόγηση των μαθητών που είχαν τη σημαντικότερη βελτίωση στις επιδόσεις τους.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την ανοικτότητα του χαρακτήρα αλλά και την αμφισβήτηση της υιοθετημένης ταυτότητας και του βαθμού εξουσίας του κάθε εκπαιδευτικού και οδηγεί στην αναδιάρθρωση της ιεραρχίας στο μικρόκοσμο του σχολείου. Οι ισορροπίες είναι δύσκολο να κρατηθούν αλλά όχι ακατόρθωτο.

Η παρουσία του δεύτερου εκπαιδευτικού απειλεί την κυριαρχία και την αυθεντία του εκπαιδευτικού της τάξης αλλάζει τις ισορροπίες και γίνεται αφορμή για την αναδιανομή της εξουσίας στη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός της τάξης χάνει την ευθύνη και τη δυνατότητα της ταξινόμησης των αντικειμένων και υποχρεούται σε μια επαναδιαπραγμάτευση της παιδαγωγικής του πρακτικής. Η ισχύς της περιχάραξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας μειώνεται και η από καιρό διαμορφωμένη και αποκρυσταλλωμένη εκπαιδευτική ταυτότητα καλείται να αλλάξει.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενδιαφερθούν όχι μόνο για τους επίλεκτους μαθητές αλλά και με τους πιο αδύναμους μέσα από εναλλακτικές πρακτικές διδασκαλίας (διαφοροποιημένη, εξατομικευμένη, ενισχυτική). Οι πρακτικές αυτές απαιτούν σχεδιασμό και προετοιμασία, έχουν, εν ολίγοις, υψηλές απαιτήσεις και συγκρούονται με τις εγκατεστημένες ταυτότητες των εκπαιδευτικών δημιουργώντας έτσι άλλον ένα λόγο αντίστασης στη μεταστροφή του εκπαιδευτικού κώδικα σε συγχωνευμένο.

Η αποδυνάμωση του κώδικα συλλογής και η μετατόπιση προς ένα συγχωνευμένο κώδικα απαιτεί από τον εκπαιδευτικό την υιοθέτηση μιας νέας ταυτότητας και προϋποθέτει την εξασθένηση της παλιάς, κάτι που αποδεικνύεται δύσκολο για διάφορους λόγους:

- Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται παιδαγωγικά και γαλουχούνται επαγγελματικά σε ένα περιβάλλον πολύ αυστηρά μονωμένο από την πρόοδο της παιδαγωγικής επιστήμης. Η υιοθέτηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών χωρίς την επιστημονική τεκμηρίωση που θα προσέφερε η ενισχυτική δράση της επιμόρφωσης είναι δύσκολη.

- Στο σχεδιασμό των ΖΕΠ (Education Priority Areas) στην Αγγλία –για παράδειγμα– προβλεπόταν, εκτός από το σταθερό για μια τουλάχιστον πενταετία προσωπικό, σημαντικά κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς που θα υπηρετούσαν σε σχολεία του προγράμματος σε υποβαθμισμένες περιοχές· μεταξύ αυτών ένα διόλου ευκαταφρόνητο επίδομα, ακόμα και άτοκα δάνεια για την αγορά οικίας στις περιοχές αυτές (CACE, 1967). Στο δικό μας εγχείρημα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κανένα απολύτως εξωτερικό κίνητρο. Το πρόγραμμα στηρί-

ζεται εξ ολοκλήρου στην κοινωνική ευαισθησία, στον αλτρουισμό, στην ευσυνειδησία και στην επιστημονική περιέργεια μιας μικρής ομάδας που σηκώνει όλο το βάρος του πιλοτικού προγράμματος. *Είναι ίσως αλήθεια ότι οι συγχωνευμένοι κώδικες πετυχαίνουν μόνο όταν υπάρχει ένα υψηλό επίπεδο ιδεολογικής συναίνεσης μεταξύ των μελών του προσωπικού* (Bernstein ό.π., σ. 96).

- Στην σημερινή πολιτική, κοινωνική και οικονομική συγκυρία θεωρούμε ότι το επαγγελματικό κύρος και η συνακόλουθη κοινωνική αναγνώριση έχουν περιέλθει στο χειρότερο σημείο από της εμφανίσεως του επαγγέλματος εξ αιτίας της οικονομικής δυσπραγίας στην οποία εξαναγκάζονται οι Έλληνες εκπαιδευτικοί από την επιβαλλόμενη οικονομική πολιτική. Μέσα σε ένα περιβάλλον γενικευμένης απαξίας αποδεικνύεται μάταιο να ζητούμε από εκπαιδευτικούς θετική ανταπόκριση σε μια πρόταση επίπονης και χρονοβόρας αλλαγής της επιστημονικής και επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Αλλαγές στην αξιολόγηση

1. Τακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

2. Τακτική αξιολόγηση των μαθητών

Με τις αλλαγές αυτές ασχολούμαστε διεξοδικά σε προσεχή μας μελέτη.

Αλλαγές στις υποδομές

1. Τα επιμέρους εκπαιδευτικά προγράμματα των τάξεων χρηματοδοτούνται από το πρόγραμμα .

2. 4-5 τμήματα δημιουργικής απασχόλησης μαθητών σε ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος (απογεύματα – Σαββατοκύριακα) με αντικείμενα τη φωτογραφία, τη ζωγραφική, το animation, την εκπαιδευτική ρομποτική, τις δημιουργικές κατασκευές, τους παραδοσιακούς χορούς, την εκμάθηση μουσικών οργάνων (αρμονίου –κιθάρας).

3. Συσσίτιο για τους μαθητές με σοβαρά οικονομικά προβλήματα.

4. Υλικοτεχνική υποδομή και οικονομική στήριξη (υπολογιστές, διαδραστικοί πίνα-κες, πίνακες μαρκαδόρου, τηλέφωνα, εκτυπωτές, εποπτικά όργανα, πρόσβαση στο διαδίκτυο σε κάθε τάξη, αναλώσιμα κτλ.).

5. Οικονομική στήριξη σε οικογένειες μαθητών με σοβαρά οικονομικά προβλήματα με τη βοήθεια χορηγών.

6. Ιατροφαρμακευτική στήριξη σε ανασφάλιστους μαθητές με την βοήθεια των υπαρχουσών ιατρικών και προνοιακών δομών αλλά και ιδιωτών.

Το κόστος για την εφαρμογή του προγράμματος θεωρείται από τον υπογράφοντα λογικό σε σχέση με τα προσδοκώμενα οφέλη, καταλήγει όμως υψηλό σε σχέση με τα προς το παρόν διαφαινόμενα οφέλη. Στη ΖΕΠ Πατησίων απαιτήθηκαν για την εφαρμογή του προγράμματος 40% περίπου περισσότερες εργατοώρες εκπαιδευτικών, χρηματοδότηση των εξωσχολι-

κών εκπαιδευτικών δράσεων με ποσό που ανέρχεται στο 35% των ετήσιων λειτουργικών εξόδων του συγκροτήματος, ενώ οι αυξημένες ώρες λειτουργίας των σχολείων επιβάρυναν τα λειτουργικά έξοδα με ποσοστό περίπου 18%. Παράλληλα υπήρξε και μια εφάπαξ παροχή υλικοτεχνικής υποδομής αξίας πλέον του 250% των ετήσιων λειτουργικών εξόδων του συγκροτήματος. Ο Μπερνστάιν αναφέρει ότι η αόρατη παιδαγωγική είναι ακριβή ως προς τον χώρο και τον χρόνο (Bernstein ό.π., σσ. 136,138)

Στο πρόγραμμα, παράλληλα, προβλεπόταν η στήριξη των σχολείων από τις υπάρχουσες διοικητικές, κοινωνικές και ιατρικές δομές του οικείου δήμου. Αυτό δεν κατέστη δυνατόν λόγω έλλειψης ενημέρωσης, ανυπαρξίας, αδιαφορίας, αδυναμίας των υπηρεσιών να μας βοηθήσουν και όσα έγιναν προς αυτήν την κατεύθυνση είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών του συλλόγου διδασκόντων και προσφοράς από ιδιώτες, δεν θα είχαν γίνει δε, χωρίς τη συμβολή μικρών και μεσαίων στελεχών που συγκρούστηκαν με τη γραφειοκρατία παραβλέποντας τις χρονοβόρες προβλεπόμενες διαδικασίες.

Συζήτηση

Η επιλογή της επιστημονικής γνώσης που μετατρέπεται σε σχολική διδασκαλία, η τροποποίηση εν καιρώ της σχολικής γνώσης μέσα από τις κοινωνικές αντιλήψεις που ενσωματώνει, η συγκρότηση του περιεχομένου που θα μεταδοθεί αλλά και του τρόπου, του χρόνου, του τόπου και του ρυθμού της μετάδοσης είναι η διαδικασία της αναπλαισίωσης και ενεργείται από φορείς εξουσίας, το κράτος, τον επιστημονικά υπεύθυνο, το σύλλογο διδασκόντων, τον εκπαιδευτικό. Στο παράδειγμά μας νέα αντικείμενα έχουν εισαχθεί στα διδακτέα, νέοι ρυθμοί μάθησης και έμφαση σε γνωστά αντικείμενα, νέοι συνεργάτες στη μαθησιακή διαδικασία, νέοι όροι στους τρόπους και στα χρονικά πλαίσια διδασκαλίας και μελέτης.

Η εκπαιδευτική διαδικασία κατά τον Μπερνστάιν συντελείται μέσα από τρεις άξονες: το αναλυτικό πρόγραμμα –το περιεχόμενο της γνώσης, την παιδαγωγική –τον έγκυρο τρόπο μετάδοσης της γνώσης και την αξιολόγηση –τον μηχανισμό που ορίζει την πραγμάτωση της γνώσης και της μεταφοράς της στον μαθητή. Οι βασικές αρχές στις οποίες εδράζεται η διαμόρφωση του περιεχομένου των τριών αξόνων της εκπαιδευτικής γνώσης συγκροτούν τον κώδικά της. Στον κώδικα κατά τον Μπερνστάιν ενυπάρχουν οι σχέσεις εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου που είναι ταξικά ρυθμιζόμενες με συνέπεια το υποκείμενο που τον υιοθετεί ασυνείδητα να παράγει με τη σειρά του κοινωνικά ιεραρχημένες σχέσεις.

Στη ΖΕΠ Πατησίων επιλέγονται από τους σχεδιαστές του πιλοτικού προγράμματος, την επιστημονική ομάδα διοίκησης και τον σύλλογο διδασκόντων ωρολόγιο πρόγραμμα, παιδαγωγικές μέθοδοι και τρόποι αξιολόγησης τα οποία κρίνονται καθημερινά ως προς την αθωότητά τους, την καλή τους πρόθεση, την εκπαιδευτική τους αποτελεσματικότητα και τις κοινωνικές τους –τουλάχιστον– επιπτώσεις.

Ο εκπαιδευτικός κώδικας μπορεί να είναι κώδικας συλλογής ή κώδικας συγχωνευμένος. Ο πρώτος είναι αυτός που παράγει αναλυτικά προγράμματα ή παιδαγωγικές με περιεχόμενα σαφώς διακριτά και αυτόνομα, χρονικά και τοπικά οριοθετημένα και στην άλλη πλευρά είναι αυτός του οποίου τα παραγόμενα είναι χαλαρά, ασαφή, διαπλεκόμενα, βρίσκονται μεταξύ τους σε ανοιχτή σχέση. Η φύση της σχέσης μεταξύ των περιεχομένων των προγραμ-

μάτων δημιουργεί την έννοια της ταξινόμησης και ο βαθμός ελέγχου των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία πάνω στην οργάνωση, το ρυθμό, τη διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται, την έννοια της περιχάραξης. Η κλειστότητα των περιεχομένων, η διαθεσιμότητά τους στην αλλαγή δημιουργεί την έννοια του συνόρου. Τα σύνορα έχουν και φύλακες.

Τα ισχυρά σύνορα στην ταξινόμηση συνεπάγονται μικρή εξουσία των διδασκόντων απέναντι στην διδακτέα ύλη και υποθέτουν και μικρή εξουσία των διδασκόντων απέναντι στους φύλακες των συνόρων. Τα ισχυρά σύνορα στην περιχάραξη συνεπάγονται ισχυρή εξουσία των διδασκόντων μέσα στην παιδαγωγική σχέση και μικρή εξουσία των διδασκομένων.

Στις εκπαιδευτικές αλλαγές επιχειρείται μια μετατόπιση από τη μια μορφή κωδίκων στην άλλη. Σ' αυτήν που δοκιμάζουμε στο σχολείο μας, σε μια πρώτη ανάγνωση φαίνεται ότι οι κώδικες μετατοπίζονται από τους συλλογής σε συγχώνευσης. Δεν είναι όμως ακριβώς έτσι. Το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων αλλάζει, ως προς τα διδακτικά αντικείμενα και τον χρόνο που διατίθεται στο καθένα, αλλά η προσήλωση στην αναγκαιότητα των μαθημάτων της γλώσσας και των μαθηματικών και η αύξηση του διδακτικού τους χρόνου δείχνουν τα ισχυρά σύνορα που διατηρούν τον κώδικα συλλογής. Η διατήρηση εξάλλου του αναλυτικού προγράμματος και μόνο και το περιορισμένο εύρος μέσα στο οποίο μπορούν να κινηθούν οι σύλλογοι διδασκόντων αποδεικνύει ότι η εκπαιδευτική διαδικασία εξακολουθεί να σχεδιάζεται κεντρικά και ότι οι εκπαιδευτικές αρχές δεν έχουν πρόθεση να παραχωρήσουν εξουσία και έλεγχο στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Σημαντικό ρόλο στη διαφύλαξη των συνόρων και αξεπέραστο εμπόδιο στις επιχειρούμενες καινοτομίες παίζουν οι γονείς των μαθητών οι οποίοι παραδοσιακά και αμετακίνητα στην Ελλάδα θεωρούν ως σωστό τρόπο διδασκαλίας αυτόν που ακολουθούσε ο δικός τους δάσκαλος αρκετές δεκαετίες πριν. Έτσι βλέπουν από καχύποπτα έως εχθρικά ένα σχολείο που δεν υιοθετεί αποκλειστικά στρουκτουραλιστικές μεθόδους διδασκαλίας (με σώματα κειμένων, ομάδες λέξεων, επαναλήψεις, κατηγοριοποιήσεις, εκθέσεις ιδεών, φωτοτυπίες με πράξεις αριθμητικής, προβλήματα με πανομοιότυπη λύση) και αποφεύγει να αναθέτει δουλειά στο σπίτι.

Οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν την οπτική τους γωνία απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία καθώς καλούνται να επιλέξουν και να διδάξουν κάποια νέα διδακτικά αντικείμενα. Καλούνται επίσης να επαναπροσδιορίσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και συνήθειες καθώς καλούνται να συνεργαστούν με συναδέλφους τους εξυπηρετώντας κοινούς στόχους και αποκτώντας κοινούς συνεργατικούς βηματισμούς. Η αξιολόγηση, εξάλλου, παρότι δεν θεσμοθετείται και δεν περιγράφεται ρητώς διευρύνεται προς όλες τις κατευθύνσεις αφού η σχολική ζωή στη ΖΕΠ προϋποθέτει την συμμετοχή των οικογενειών των μαθητών και της τοπικής κοινότητας, τα ωρολόγια προγράμματα και τα σχέδια δράσης των σχολείων αναρτώνται στο διαδίκτυο και γίνονται αντικείμενα συζητήσεων από επιστήμονες στο σχολείο, σε συνέδρια, στο Υπουργείο Παιδείας και στα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.

Είναι φανερή και στο σχολείο μας η σθεναρή αντίσταση απέναντι στην επιχειρούμενη αλλαγή των κωδίκων καθώς υπάρχει ταυτόχρονη διαταραχή στις υπάρχουσες σχέσεις ιδιοκτησίας, στην κατανομή εξουσίας, στους μηχανισμούς ελέγχου, στο οργανωτικό πλαίσιο και, το σημαντικότερο, στις εκπαιδευτικές ταυτότητες διδασκόντων και διδασκομένων. Εί-

ναι δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να δημιουργηθούν νέες ταυτότητες τη στιγμή που οι υπάρχουσες είναι ισχυρές και αμετακίνητες και η καταρχήν εξασφαλισμένη συναίνεση εξανεμίζεται μέρα τη μέρα για λόγους αδιάφορους με την εκπαιδευτική διαδικασία. *Οι συγχωνευμένοι κώδικες μπορεί να απαιτούν ένα υψηλό επίπεδο ιδεολογικής συναίνεσης και αυτό μπορεί να επηρεάσει τη στελέχωση του προσωπικού* γράφει ο Μπέρνστάιν (Bernstein ό.π., σ. 97)

Είναι επομένως δύσκολο να ισχυριστεί κανείς ότι υπάρχει κάτι περισσότερο από ελάχιστη μετακίνηση της σχολικής γνώσης στη ΖΕΠ Πατησίων. Μόνο οι εξωσχολικές δραστηριότητες και η εισαγωγή και διδασκαλία των νέων διδακτικών αντικειμένων δεν συνάντησαν καμιά αντίδραση, καθώς πανθομολογουμένως έδωσαν διέξοδο και ευκαιρίες στους μαθητές μας αλλά και τους εκπαιδευτικούς, που δεν παρέχει αξιωματικά το εκπαιδευτικό μας σύστημα γενικά αλλά και το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον της περιοχής μας ειδικότερα.

Η διεξοδική εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος σε όλες του τις παραμέτρους και ιδιαίτερα στη συνδιδασκαλία και την εμπέδωση των μαθημάτων συναντά δυσκολίες, καθώς η διαμορφωμένη από ετών εμπειρία της εκπαιδευτικής κοινότητας χρειάζεται, για να ανατραπεί, μεγαλύτερες συνθετικές δυνάμεις, ομοιογένεια, ομοψυχία, σταθερότητα, αντοχή και διαθεσιμότητα στα επίπεδα της γνώσης αλλά και των κοινωνικών σχέσεων. Η πολιτεία θα πρέπει να τολμήσει ρήξη με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, να διατηρήσει και να στηρίξει πολύπλευρα και ουσιαστικά ένα σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό στα σχολεία ΖΕΠ και να ενημερώσει πλατιά την τοπική κοινωνία για την αξία, τους στόχους και τις προοπτικές του πιλοτικού προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Δενδρινού Β. (2001) Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, στην Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e3/ 08.html, τελευταία επίσκεψη 26/5/2013.

Μητσικοπούλου Β. (2001). Γραμματισμός, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (δικτυακός τόπος), http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html, (τελευταία επίσκεψη 15.12.2012)

Παπαδόπουλος Μ. (2011), Θεραπεύοντας το σχολείο, νήσος, Αθήνα

ΥΠΔΒΜΘ. (2011$^{\alpha}$), Υπουργική Απόφαση Φ.12/20/2045/Γ1/10-01-2011/, Ωρολόγια Προγράμματα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο της υλοποίησης των Πράξεων «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ΑΠ1», «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ΑΠ2» και «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας ΑΠ3» του Ε.Π. Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. β΄ , αρ. φύλλου 56, 26 Ιανουαρίου 2011.

ΥΠΔΒΜΘ. (2011$^{\beta}$). Υπουργική Απόφαση Φ.12/443/51800/Γ1, Θέματα στελέχωσης σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής

Προτεραιότητας στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας − Άξονας Προτεραιότητας 1», «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας − Άξονας Προτεραιότητας 2» και «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας −Άξονας Προτεραιότητας 3» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του ΕΣΠΑ, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. β΄ , αρ. φύλλου 1096, 2 Ιουνίου 2011.

ΥΠΔΒΜΘ. (2011γ). Υπουργική Απόφαση Φ. 1 ΤΥ/809/101455/Γ1, 07-09-2011, Ρυθμίσεις Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), Τάξεων Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και Ενισχυτικών Φροντιστηριακών Τμημάτων Ζ.Ε.Π, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, τ. β΄ , αρ. φύλλου 2197, 30 Σεπτεμβρίου 2011.

Bernstein B. (1991), Παιδαγωγικοί Κώδικες και κοινωνικός Έλεγχος, Εισαγωγή Μετάφραση σημειώσεις Ιωσήφ Σολομών, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια

Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (New York, Greenwood), 241-258.

CACE (Central Advisory Council for Education) (1967) Children and their Primary Schools ('The Plowden Report'), London: HMSO, ανακτήθηκε στις 27 Φεβρουαρίου 2014 από το δικτυακό τόπο *Education in England: a brief history*, http://www.educationengland.org. uk/documents/plowden/

DfEE (Department for Education and Employment) (1998), *The EAZ Handbook,* ανακτήθηκε στις 27 Φεβρουαρίου 2014 από το δικτυακό τόπο Digital Education Resource Archive, http://dera.ioe.ac.uk/2485/

Friend, M., Reising, M., & Cook, L. (1993). Co-teaching: An overview of the past, a glimpse at the present, and considerations for the future. *Preventing School Failure, 37*(4)

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ένα εναλλακτικό σχέδιο

Γεωργογιάννης Παντελής
τ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών
georgog@upatras.gr

Εισαγωγικά

Ερωτήματα αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών

Από την κατάργηση του θεσμού του σχολικού επιθεωρητή και την καθιέρωση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου με το νόμο 1304/1982 (06-12-1982, Φ.Ε.Κ. 144/07-12-1982) μέχρι σήμερα έχουν παρέλθει 31 χρόνια. Τα χρόνια αυτά έχουν γίνει πολλές συζητήσεις για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, οι οποίες όμως μας οδήγησαν σε ένα νέο γόρδιο δεσμό, όπως πολλούς άλλους στην ελληνική ιστορία.

Η Ελλάδα ως ευρωπαϊκή χώρα οφείλει να έχει ένα επίπεδο εκπαίδευσης ισάξιο με τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, αν όχι υψηλότερο λόγω του πολιτισμού και της ιστορίας της. Αν η χώρα μας διαθέτει ισότιμα με αυτά της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχολεία στην Α΄/βάθμια και Β΄/βάθμια εκπαίδευση, Α.Τ.Ε.Ι. και Πανεπιστήμια, όπως ορισμένοι, κυρίως της κεντρικής εκπαιδευτικής εξουσίας, διατείνονται, τότε θα πρέπει να υπάρχει ένας τρόπος ώστε αυτό να αποδειχθεί.

Αν αυτό δεν μπορεί να γίνει, θα πρέπει να οφείλεται σε δύο λόγους:

1. Ή δεν έχει πραγματικά τα καλύτερα ή ισότιμα εκπαιδευτικά ιδρύματα, οπότε δεν υπάρχει λόγος να αποδειχθεί, αλλά απλώς να λέγεται.

2. Ή έχει πραγματικά τα καλύτερα ή ισότιμα εκπαιδευτικά ιδρύματα και είναι αδικία να μην αποδεικνύεται.

Στην πρώτη περίπτωση, θα πρέπει η χώρα μας να αναζητήσει τους τρόπους για τη βελτίωσή τους, ώστε να γίνουν ισάξια τουλάχιστον ή ανώτερα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Γιατί, αν δεν το κάνει, είναι σαν η ίδια η χώρα και οι εκπαιδευτικοί της να τα υποβαθμίζουν συστηματικά, έτσι ώστε σε εύλογο χρόνο να οδηγηθούμε στην κατάργηση της δημόσιας εκπαίδευσης.

Στη δεύτερη περίπτωση, και εφόσον αποδειχθεί το αξιόλογο επίπεδό της, είναι αυτονόητο ότι θα ισχυροποιηθεί η δημόσια εκπαίδευση και δε θα υπάρχουν επιχειρήματα για ιδιωτικοποίησή της. Κοινή πεποίθηση είναι ότι η εκπαίδευση, επειδή είναι κοινωνικό αγαθό, θα πρέπει να διατηρήσει πάση θυσία το δημόσιο χαρακτήρα της.

Πώς όμως θα αποδειχθεί το επίπεδο της ελληνικής εκπαίδευσης χωρίς να γίνει αντικείμενο αξιολόγησης; Για να μπορέσει να γίνει η εκπαίδευσή μας αντικείμενο αξιολόγησης, θα πρέπει να απαντήσουμε στα παρακάτω ερωτήματα, που αποτελούν αντικείμενο αντιπαράθεσης των τελευταίων 30 χρόνων:

1. Γιατί χρειάζεται η αξιολόγηση;
2. Ποιος θέλει την αξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση;
3. Τι πρέπει να αξιολογηθεί;
4. Ποιος θα πραγματοποιήσει την αξιολόγηση;

Γιατί χρειάζεται η αξιολόγηση;

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την αναβάθμιση της εκπαίδευσης και χωρίς αυτήν, μεταξύ πολλών άλλων που στερείται, δεν είναι δυνατόν να έρθει η πολυπόθητη αναβάθμισή της. Η αξιολόγηση θεωρείται από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση, και όχι μόνο, αυτονόητη και αναγκαία, όμως η εικόνα που δημιουργείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι ότι ο καθένας χωριστά θεωρεί ότι θα ήταν καλύτερα να εφαρμοστεί για τον άλλον και πολύ καλύτερα να μη φτάσει ποτέ στον ίδιο.

Ποιοι λόγοι οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε αυτή τη στάση; Πώς εξηγείται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ένα ποσοστό των Ελλήνων εκπαιδευτικών που εργάζονται εκεί καθώς και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα στην Ελλάδα θεωρούν αυτονόητη την αξιολόγηση και την αποδέχονται ως αυτοβελτίωσή τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί της δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως εκφράζεται από τους συνδικαλιστές τους, δεν τη θεωρούν απαραίτητη και την αρνούνται διαχρονικά;

Η αναζήτηση των αιτιών για την άρνηση της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί νέα ερωτήματα αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους το Υπουργείο προωθεί την αξιολόγηση, όπως:

- Για να μπορεί το Υπουργείο να ελέγχει τους εκπαιδευτικούς;
- Για να τη χρησιμοποιεί το Υπουργείο για δίωξη των εκπαιδευτικών;
- Για να συνδεθεί η αξιολόγηση με το μισθολογικό καθεστώς των εκπαιδευτικών;
- Για να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως προσόν στο βιογραφικό τους;
- Για τη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού και επομένως του εκπαιδευτικού του έργου;

Αλλά ακόμα και αν απαντούσαμε στα ερωτήματα αυτά, προκύπτει ένα νέο ερώτημα: Ποιος θέλει την αξιολόγηση της εκπαίδευσης;

Ποιος θέλει την αξιολόγηση;

Αν λοιπόν αναζητήσουμε μια απάντηση στο ερώτημα αν το Υπουργείο Παιδείας θέλει την αξιολόγηση της εκπαίδευσης, όπως διατείνεται, δεν έχουμε παρά να συλλογιστούμε πως η οποιαδήποτε εκπαιδευτική εξουσία όλων των κυβερνήσεων, από την εποχή που καταργήθη-

κε ο θεσμός του επιθεωρητή μέχρι σήμερα, θα μπορούσε να είχε διαμορφώσει ένα πρόγραμμα αξιολόγησης της εκπαίδευσης.

Ο απλός πολίτης δεν μπορεί να κατανοήσει πώς ένα Υπουργείο Παιδείας που έχει στη διάθεσή του το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας δεν έχει να παρουσιάσει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο αξιολόγησης της εκπαίδευσης. Το γεγονός ότι η εκάστοτε πολιτική εξουσία των 30 τελευταίων ετών, παρ' ότι είχε όλα τα απαραίτητα μέσα στη διάθεσή της, δεν έχει καταφέρει να παρουσιάσει ένα σχέδιο αξιολόγησης μας οδηγεί στην υποψία και μας παρακινεί να συμπεράνουμε ότι δεν επιθυμούν την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Και δεν αναφερόμαστε μόνο στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, αλλά και στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, των μαθητών, των στελεχών εκπαίδευσης αλλά και όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης συνολικά. Γιατί πώς είναι δυνατό η κυβερνητική εξουσία να μπορεί να μειώσει το μισθό του εκπαιδευτικού κατά 50% χωρίς τη συγκατάθεσή του, ενώ δεν μπορεί να δημιουργήσει ένα σχέδιο αξιολόγησης και να ζητήσει την εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς; Φαίνεται δηλαδή ότι το Υπουργείο Παιδείας, ως πολιτική εξουσία, μπορεί να επιβάλει ό,τι θέλει, αν πράγματι το θέλει. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας δε θέλει την αξιολόγηση.

Αν επεκτείνουμε αυτή τη σκέψη και την υποψία και στη δραστηριότητα των άλλων υπουργείων της χώρας, τα οποία δεν εφαρμόζουν σχέδια αξιολόγησης στους δικούς τους τομείς, τότε η υποψία γίνεται απτή απόδειξη ότι επιδίωξη των πολιτικών ηγεσιών της χώρας είναι να δημιουργηθούν χαοτικές καταστάσεις στο πολιτικό σύστημα ώστε να μην υπάρξει κανενός είδους αξιολόγηση σε κανέναν τομέα της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ζωής της χώρας.

Εξετάζοντας το θέμα από την πλευρά των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι, σε αντίθεση με το Υπουργείο Παιδείας το οποίο διατείνεται ότι επιθυμεί την αξιολόγηση χωρίς να έχει κάνει κάτι γι' αυτή (π.χ. κατάθεση ενός σχεδίου αξιολόγησης), υπάρχει διαρκώς και διαχρονικά μια σθεναρή αντίσταση των συνδικαλιστών εκπαιδευτικών σε οποιαδήποτε συζήτηση περί αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν τα δικά τους ερευνητικά ινστιτούτα, και θα μπορούσαν να καταθέσουν μια δική τους πρόταση, ένα δικό τους σχέδιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Το σχέδιο αυτό θα ήταν αποτέλεσμα των διεργασιών των ίδιων των εκπαιδευτικών, που θα κατέληγε σε μια αξιολόγηση όπως τη χρειάζεται και τη θέλει το σημερινό σχολείο και οι μαθητές του. Παρ' όλα αυτά κάτι τέτοιο δεν έχει συμβεί.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι αφενός έχουμε μια πολιτική εξουσία που διατείνεται ότι θέλει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών αλλά που στην πραγματικότητα αποδεικνύεται ότι δεν την επιδιώκει, αφετέρου έχουμε τους συνδικαλιστές εκπαιδευτικούς οι οποίοι αρνούνται κάθε είδους αξιολόγηση. Από τις συμπεριφορές αυτών των δύο ομάδων αφήνεται να εννοηθεί ότι υπάρχουν κοινά συμφέροντα μεταξύ των εκάστοτε εκπαιδευτικών εξουσιών με τις εκάστοτε συνδικαλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών.

Οι απλοί εκπαιδευτικοί, που δεν πρόσκεινται σε κάποιο συνδικαλιστικό φορέα, δεν ψηφίζουν στις συνδικαλιστικές εκλογές και αποτελούν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, σε μεγάλο βαθμό σίγουρα θα ήθελαν κάποια αξιολόγηση αν αυτή είχε ως στόχο να βοηθήσει τους ίδιους στο εκπαιδευτικό τους έργο προς όφελος των μαθητών. Όμως δεν εκδηλώνονται επί του θέματος, καθώς δε γνωρίζουν ενδεχομένως πού αποσκοπούν οι συμπεριφορές των συνδικαλιστικών οργάνων και της εκάστοτε εκπαιδευτικής εξουσίας.

Οι γονείς, από την άλλη πλευρά, έχουν την απαίτηση το ελληνικό σχολείο να παρέχει υψηλού επιπέδου εκπαίδευση στα παιδιά τους και έτσι έμμεσα επιθυμούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών, αφού μέσω αυτής διασφαλίζεται το υψηλό επίπεδο της εκπαίδευσης.

Αν, λοιπόν, συμφωνούσαμε στο ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη και συμφωνούσαν σε αυτό όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, τότε προκύπτει έναν νέο ερώτημα: τι πρέπει να αξιολογηθεί στην ελληνική εκπαίδευση;

Τι πρέπει να αξιολογηθεί στην ελληνική εκπαίδευση;

Για να διαπιστωθεί το επίπεδο της ελληνικής εκπαίδευσης χρειάζεται ουσιαστικά να αξιολογηθούν τα πάντα. Οπωσδήποτε αυτά που αναφέρονται παρακάτω, και ίσως πολύ περισσότερα ακόμη, που για λόγους οικονομίας δε συμπεριλαμβάνονται στον κατάλογο αυτό.

Χρειάζεται καταρχήν να γίνει λόγος για αξιολόγηση της εκπαίδευσης στους εξής τομείς:

1. **στις σχολικές μονάδες**, που σημαίνει αξιολόγηση της υλικής επάρκειας και ποιότητας των σχολικών μονάδων,

2. **στα στελέχη εκπαίδευσης**, την αξιολόγηση δηλαδή των Σχολικών Συμβούλων, των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Διευθυντών Εκπαίδευσης και των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων,

3. **στο εκπαιδευτικό προσωπικό**, επικεντρώνοντας στην εκπαιδευτική επάρκεια και ετοιμότητά του στο εκπαιδευτικό του έργο.

Το επίπεδο της ελληνικής εκπαίδευσης, λοιπόν, οφείλει να πιστοποιείται, εκτός από την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών για την οποία κάνει λόγο το Υπουργείο Παιδείας, και από την αξιολόγηση των ίδιων των σχολικών μονάδων και των στελεχών εκπαίδευσης.

Αν, λοιπόν, συμφωνούσαμε σε όλα τα παραπάνω, τότε πρέπει να απαντήσουμε στο ερώτημα: Ποιος θα πραγματοποιήσει την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, των στελεχών εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών;

Ποιος θα πραγματοποιήσει την αξιολόγηση;

Το ποιος θα πραγματοποιήσει την αξιολόγηση της ελληνικής εκπαίδευσης, είναι ένα τεράστιο θέμα, το οποίο υπερβαίνει το πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Για το λόγο αυτό θα

περιοριστούμε μόνο στο ποιος θα πραγματοποιήσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών.

Ποιος φορέας, λοιπόν, θα αναλάβει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών;

- Το Υπουργείο Παιδείας;
- Ο Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης;
- Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης;
- Ο Σχολικός Σύμβουλος;
- Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας;
- Οι γονείς των μαθητών;
- Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων;
- Η τοπική κοινωνία;
- Η Επιτροπή Παιδείας του Δήμου;

Η αξιολόγηση και το πολιτικό της υπόβαθρο

Αξιοκρατία ή νεποτισμός;

Η ανάλυση των εννοιών «αξιοκρατία» και «νεποτισμός» μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι πρόκειται για την αντιπροσώπευση δύο διαφορετικών πολιτικών φιλοσοφιών.

Στην περίπτωση της αξιοκρατίας έχουμε ένα κοινωνικό σύστημα με ιδέες, αντιλήψεις και κανόνες στο οποίο επικρατούν οι άξιοι και ικανοί σε όλες τις εκφάνσεις της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Αντίθετα, στην περίπτωση του νεποτισμού το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό σύστημα διακατέχεται από την τάση των πελατειακών σχέσεων, όπου τοποθετούνται στις ανώτερες θέσεις και αξιώματα συγγενείς, φίλοι, ευνοούμενοι των ισχυρών προσώπων της δημόσιας ζωής ή πολιτικά προσκείμενοι στον πολιτικό φορέα που κατέχει την εξουσία, αντί των άξιων και ικανών.

Άρα, λοιπόν, το δίλημμα «αξιοκρατία ή νεποτισμός» σημαίνει ότι ως πολίτες οφείλουμε να επιλέξουμε μια φιλοσοφία ζωής την οποία είναι επιβεβλημένο να ακολουθήσουμε.

Αν αποφασίσουμε ότι επιδίωξή μας και κατ' επέκταση επιδίωξη του εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι πελατειακές σχέσεις και ο νεποτισμός, τότε δε χρειαζόμαστε αξιοκρατία και συνεπώς δε χρειαζόμαστε αξιολόγηση.

Στην περίπτωση, όμως, που επιλέγουμε ως φιλοσοφία ζωής την αξιοκρατία, αυτό σημαίνει ότι δεχόμαστε την ανάδειξη των άξιων και ικανών μέσω μιας αξιολογικής διαδικασίας με

συγκεκριμένα κριτήρια και προδιαγραφές, η οποία είναι στάση ζωής που ξεπερνά το προσωπικό συμφέρον.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, έχει σχέση με το είδος του πολιτικού, οικονομικού και κοινωνικού συστήματος που επιδιώκουμε. Όσοι συνειδητά ή ασυνείδητα εναντιώνονται στην αξιολόγηση είναι αυτονόητο ότι τοποθετούν τον εαυτό τους στο στρατόπεδο της αναξιοκρατίας, των πελατειακών σχέσεων και του νεποτισμού.

Για το λόγο ότι θεωρώ πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αλλά και γενικότερα οι Έλληνες πολίτες δεν επιλέγουν και δεν επιδιώκουν ως φιλοσοφία ζωής το νεποτισμό, αλλά την αξιοκρατία, είναι αυτονόητο ότι επιλέγουν και την αξιολόγηση, επειδή αξιοκρατία χωρίς αξιολόγηση δεν υφίσταται.

Η πολιτική διάσταση της αξιολόγησης

Με όσα λέχθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, γίνεται σαφές ότι η φιλοσοφία ζωής που ως Έλληνες πολίτες οφείλουμε να ακολουθούμε δεν πρέπει να διέπεται από το νεποτισμό αλλά από την αξιοκρατία. Και επειδή αξιοκρατία δεν υφίσταται χωρίς αξιολόγηση, θα επιδιώξουμε στη συνέχεια να διατυπώσουμε τις απόψεις μας αναφορικά με το είδος της αξιολόγησης που πρέπει να εφαρμοστεί.

Η αξιολόγηση, λοιπόν, στο πολιτικό πλαίσιο πραγματοποίησής της λαμβάνει και πολιτικό περιεχόμενο και ανάλογα με αυτό διακρίνεται σε δύο τύπους:

1. εξουσιοκεντρική αξιολόγηση, που έχει ολιγαρχική-συγκεντρωτική κατεύθυνση

2. μαθητοκεντρική αξιολόγηση, που έχει δημοκρατική-αποκεντρωτική κατεύθυνση

Στην πρώτη περίπτωση η αξιολόγηση οργανώνεται και πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό κέντρο εξουσίας με στόχο πρωτίστως τον έλεγχο των εκπαιδευτικών, την ενδεχόμενη δίωξή τους, τη σύνδεση της αξιολόγησης με το μισθολογικό τους καθεστώς, κυρίως όμως την προώθηση των «ημετέρων» σε συγκεκριμένες θέσεις-κλειδιά, π.χ. Διευθυντές Εκπαίδευσης, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων κ.λπ., μέσα από τους οποίους μπορεί να ελέγχει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Σε καμία περίπτωση η εξουσιοκεντρική αξιολόγηση δεν αποσκοπεί στη βοήθεια των εκπαιδευτικών στην άσκηση των καθηκόντων τους και δεν εξυπηρετεί το μαθητοκεντρισμό. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι η εξουσιοκεντρική αξιολόγηση κινείται σε ολιγαρχική-συγκεντρωτική κατεύθυνση με στόχο τον πλήρη έλεγχο των εκπαιδευτικών διαδικασιών και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων καθώς και την εξάρτηση των εκπαιδευτικών από το εκάστοτε εκπαιδευτικό κέντρο εξουσίας.

Σε αντίθεση, λοιπόν, με την επιδίωξη πλήρους ελέγχου των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών που επιδιώκει η εξουσιοκεντρική αξιολόγηση, η μαθητοκεντρική αξιολόγηση, που έχει δημοκρατική-αποκεντρωτική κατεύθυνση, οργανώνεται και πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό κέντρο εξουσίας σε συνεργασία ή όχι με τους εκπαιδευτικούς. Κυρίαρχος στόχος της μαθητοκεντρικής αξιολόγησης είναι πρωτίστως ο ίδιος ο μαθητής και σε δεύτερο βαθμό ο εκπαιδευτικός, αφού η αξιολόγηση έχει ως μοναδικό και αποκλειστικό στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής και διδακτικής επάρκειας και ετοιμότητάς του. Απο-

σκοπεί, δηλαδή, στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της βελτίωσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, η οποία έχει άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και κατ' επέκταση στους μαθητές.

Ποιος ωφελείται από την αξιολόγηση;

Απ' όσα λέχθηκαν μέχρι τώρα γίνεται φανερό ότι στην περίπτωση εφαρμογής μιας πολιτικής ολιγαρχικής-συγκεντρωτικής αξιολόγησης αυτό που ουσιαστικά βελτιώνεται είναι αφενός οι διαδικασίες ελέγχου, εξάρτησης και ενδεχόμενα εκφοβισμού των εκπαιδευτικών και αφετέρου η δυνατότητα εξυπηρέτησης των πελατειακών σχέσεων των κομματικών μηχανισμών. Ουσιαστικά αυτός που πρωτίστως ωφελείται από μια τέτοια πολιτική αξιολόγησης είναι η εκάστοτε πολιτική ηγεσία και η προσκείμενη σε αυτούς κομματική πελατεία, η οποία κάθε φορά και με την εκλογή κάθε κόμματος εξυπηρετείται.

Στην περίπτωση εφαρμογής της μαθητοκεντρικής αξιολόγησης, που έχει δημοκρατική-αποκεντρωτική κατεύθυνση, κυρίαρχο όφελος έχει ο μαθητής, γιατί από τη στιγμή που βελτιώνεται η επάρκεια και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού βελτιώνονται και οι επιδόσεις του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από αυτού του τύπου την αξιολόγηση ωφελείται επίσης ο ίδιος εκπαιδευτικός γιατί διευκολύνεται στη διεκπεραίωση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του διαδικασιών. Γιατί σε κάθε αξιολόγηση ο εκπαιδευτικός καλείται να αιτιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο δίδαξε, αλλά παράλληλα παρέχονται από τους αξιολογητές και προτάσεις που μπορούν να κάνουν το διδακτικό του έργο αποτελεσματικότερο.

Στο πνεύμα της μαθητοκεντρικής αξιολόγησης κινείται το εναλλακτικό σχέδιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια.

Ένα εναλλακτικό σχέδιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης

Τομείς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών

Είναι φυσικό ότι, αν προσπαθούσε κανείς να αξιολογήσει συνολικά το εκπαιδευτικό έργο του εκπαιδευτικού, ίσως θα κατέληγε στην άποψη ότι η αξιολόγηση δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί. Για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να επικεντρώνεται στους ακόλουθους τομείς των δραστηριοτήτων του:

1. στο διοικητικό,

2. στον παιδαγωγικό,

3. στο διδακτικό.

Η αξιολόγηση χρειάζεται να κινηθεί αποκλειστικά στην κατεύθυνση βελτίωσης των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να γίνει πιο αποτελεσματικός, προς όφελος των μαθητών του και της εκπαίδευσης γενικότερα, βελτιώνοντας τον εαυτό του, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και

την παιδαγωγική επικοινωνία με τους μαθητές του. Στόχος της αξιολόγησης πρέπει να είναι όσον αφορά τον εκπαιδευτικό μία ευκαιρία βελτίωσής του.

Είδη, εργαλεία και διαδικασία της αξιολόγησης

Είδη αξιολόγησης

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να αποτελείται από δύο μέρη:

1. από την **αυτοαξιολόγηση** και

2. από την **ετεροαξιολόγηση,**

όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Αυτοαξιολόγηση

Η **αυτοαξιολόγηση** θα πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα αξιολογούν τον εαυτό τους συμπληρώνοντας για το σκοπό αυτό ειδικό ερωτηματολόγιο.

Ετεροαξιολόγηση

Η **ετεροαξιολόγηση** θα πραγματοποιείται από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, το Σχολικό Σύμβουλο και τον Ειδικό Αξιολογητή, οι οποίοι ο καθένας χωριστά θα συμπληρώνει ένα μέρος του ίδιου ερωτηματολογίου που συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό στη φάση της αυτοαξιολόγησης. Στη διαδικασία ετεροαξιολόγησης θα συμμετέχει και ο Συνήγορος του Εκπαιδευτικού.

Εργαλεία αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης

Για να πραγματοποιηθεί η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση του εκπαιδευτικού με τη διαδικασία που αναφέρθηκε, θα συμπληρώνεται το Δελτίο Αυτοαξιολόγησης και Αξιολόγησης (Γεωργιάδη, Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Συρίμη-Σκίτσα & Χάμπα-Μιχαηλίδου,2005, σ. 111· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006,σ. 311), το οποίο αποτελείται από τρία επιμέρους δελτία:

1. το Δελτίο 1 που συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό και το Διευθυντή της σχολικής μονάδας,

2. το Δελτίο 2 που συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό και το Σχολικό Σύμβουλο και

3. το Δελτίο 3 που συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό και τον Ειδικό Αξιολογητή.

Καθένα από τα Δελτία Αξιολόγησης αποτελείται από 50 κριτήρια, χωρισμένα σε κατηγορίες σύμφωνα με τους απαιτούμενους τομείς αξιολόγησης, όπως είδαμε παραπάνω.

Οι κατηγορίες αξιολόγησης αυτού του δελτίου εμφανίζονται στον αυτοαξιολογούμενο εκπαιδευτικό και στον αξιολογητή (Διευθυντή της σχολικής μονάδας, Σχολικό Σύμβουλο ή Ειδικό Αξιολογητή) στην ακόλουθη διαβάθμιση:

- ♦ Άριστα = 6 μονάδες
- ♦ Πάρα Πολύ = 5 μονάδες
- ♦ Πολύ = 4 μονάδες
- ♦ Αρκετά= 3 μονάδες
- ♦ Λίγο = 2 μονάδες
- ♦ Καθόλου = 1 μονάδα.

Ο αυτοαξιολογούμενος και ο αξιολογητής καταχωρούν στα μέρη του Δελτίου διαβαθμισμένης αξιολόγησης από το 6 μέχρι το 1 το βαθμό ανταπόκρισης του αξιολογούμενου στοιχείου.

Στόχος των Δελτίων Αξιολόγησης είναι οι εκπαιδευτικοί αξιολογώντας τον εαυτό τους να διαπιστώσουν οι ίδιοι τα αδύνατά τους σημεία, να τα συγκρίνουν με τις απόψεις της επιτροπής αξιολόγησης και να τα συζητούν στη διαβούλευση, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Το Δελτίο Αυτοαξιολόγησης και Αξιολόγησης που θα συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό θα επισυνάπτεται στα Δελτία Αυτοαξιολόγησης και Αξιολόγησης που θα συμπληρώνονται από τα μέλη της επιτροπής αξιολόγησης.

Ο δε Συνήγορος του εκπαιδευτικού θα έχει τη δυνατότητα παρέμβασης όταν οι αποκλίσεις μεταξύ των δηλώσεων του εκπαιδευτικού στο Δελτίο Αυτοαξιολόγησης και Αξιολόγησης και των δηλώσεων της επιτροπής αξιολόγησης είναι μεγάλες.

Γίνεται λοιπόν σαφές ότι η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση δεν έχουν ως στόχο τη βαθμολόγηση του εκπαιδευτικού, αλλά μέσα από μια συνολική προσπάθεια του εκπαιδευτικού, της επιτροπής αξιολόγησης και του Συνηγόρου του εκπαιδευτικού να διαπιστωθεί το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού και με τη δική του συμμετοχή, μέσω της αυτοαξιολόγησης, αφού κάθε Δελτίο Αξιολόγησης αποτελεί και Δελτίο Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Διαδικασία ετεροαξιολόγησης

Όπως προαναφέραμε, την αυτοαξιολόγηση θα την πραγματοποιεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός συμπληρώνοντας ολόκληρο το Δελτίο Αυτοαξιολόγησης και Αξιολόγησης που θα του παρέχεται μία ημέρα πριν την ετεροαξιολόγηση που θα πραγματοποιεί η επιτροπή αξιολόγησης, την οποία θα απαρτίζουν τα εξής μέλη:

1. ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, με πιστοποιημένη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα, ο οποίος θα συμπληρώνει το Δελτίο Αξιολόγησης 1 και θα αξιολογεί την παρουσία και τη δράση του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα,

2. ο Σχολικός Σύμβουλος, με πιστοποιημένη συμβουλευτική επάρκεια και ετοιμότητα, ο οποίος θα συμπληρώνει το Δελτίο Αξιολόγησης 2, ο οποίος θα αξιολογεί την παιδαγωγική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη,

3. ο Ειδικός Αξιολογητής, με πιστοποιημένη διδακτική επάρκεια και ετοιμότητα σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία κ.λπ.), ο οποίος θα συμπληρώνει το Δελτίο Αξιολόγησης 3 και θα αξιολογεί τη διδακτική πλευρά της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο που δίδαξε ο εκπαιδευτικός στην τάξη,

4. ο Συνήγορος του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα επιβλέπει τη διαδικασία ώστε να διαφυλάξει τα συμφέροντα του εκπαιδευτικού.

Όταν θα πραγματοποιείται η ετεροαξιολόγηση στην τάξη με την παρακολούθηση μιας διδακτικής ώρας, δηλαδή 45 λεπτών, στην τάξη θα παρευρίσκονται εκτός από τους μαθητές και το δάσκαλο στο πίσω μέρος της αίθουσας ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Ειδικός Αξιολογητής και ο Συνήγορος του εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στο ρόλο του κάθε μέλους στην επιτροπή αξιολόγησης.

Η αξιολόγηση από το Διευθυντή της σχολικής μονάδας

Ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι να σκιαγραφήσει τη λειτουργία του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Για να μπορεί ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στο συγκεκριμένο έργο, θα πρέπει:

1. να πληροί τις προϋποθέσεις της διοικητικής επάρκειας και διοικητικής ετοιμότητας, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, και

2. να του παρέχονται τα σχετικά έντυπα διοικητικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Έργο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας θα είναι να συμπεριλάβει στο έντυπο μόνο το διοικητικό μέρος, δηλαδή το βαθμό ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού στα διοικητικά και άλλα καθήκοντά του στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

Αξιολόγηση από το Σχολικό Σύμβουλο

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι κυρίως να σκιαγραφήσει την παιδαγωγική πλευρά του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία αξιολόγησης.

Για να μπορεί όμως ο Σχολικός Σύμβουλος να ανταποκριθεί σε αυτό το έργο, θα πρέπει:

1. να πληροί όλες τις προϋποθέσεις απόκτησης της συμβουλευτικής επάρκειας και ετοιμότητας και να έχει επιλεγεί με βάση αυτά τα κριτήρια,

2. να του παρέχονται τα σχετικά έντυπα με τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης.

Ο ρόλος του θα είναι να διαπιστώσει την ύπαρξη ή μη αυτών των κριτηρίων και το βαθμό κατοχής τους από τον εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η αξιολόγηση από τον Ειδικό Αξιολογητή

Ο ρόλος του Ειδικού Αξιολογητή στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι να σκιαγραφήσει τις διδακτικές ικανότητες του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία αξιολόγησης.

Για να μπορεί ο Ειδικός Αξιολογητής να ανταποκριθεί στο συγκεκριμένο έργο, θα πρέπει:

1. να ανήκει στο διδακτικό προσωπικό των Κέντρων Ασκούμενων Εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα να έχει ειδίκευση στο μάθημα που αξιολογείται ο εκπαιδευτικός (π.χ. ειδική διδακτική γλώσσας, ειδική διδακτική μαθηματικών, ειδική διδακτική ιστορίας κ.λπ.), όπως αναφέρεται σε επόμενο κεφάλαιο, και

2. να του παρέχονται τα σχετικά έντυπα με τα βασικά κριτήρια αξιολόγησης ως προς τη διδακτική του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου.

Ο ρόλος του Ειδικού Αξιολογητή θα είναι να διαπιστώσει αν ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας εμφάνισε και σε ποιο βαθμό τις αναμενόμενες διδακτικές πρακτικές.

Ο ρόλος του Συνηγόρου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αξιολόγησης

Ο ρόλος του Συνηγόρου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αξιολόγησης είναι να παρακολουθεί από την έναρξη μέχρι τη λήξη της τη διαδικασία αξιολόγησης και να παρεμβαίνει σε σημεία που κρίνει ότι αδικείται ο αξιολογούμενος, διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό τη διαδικασία αξιολόγησης.

Ο Συνήγορος του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού θα εκπροσωπεί τα συμφέροντα του κρινόμενου και για το λόγο αυτό θα είναι έμπειρος εκπαιδευτικός και θα επιλέγεται από τον ίδιο.

Διαβούλευση των αξιολογητών με τον αξιολογούμενο εκπαιδευτικό

Με το τέλος της παρακολούθησης της διδακτικής ώρας, δηλαδή των 45 λεπτών, ο αξιολογούμενος και οι αξιολογητές, και αφού έχουν συμπληρωθεί και παραδοθεί όλα τα Δελτία Αξιολόγησης απ' όλους τους εμπλεκόμενους, χρειάζεται να διαβουλεύονται με θέμα συζήτησης την συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία που παρουσίασε ο εκπαιδευτικός και παρακολούθησαν οι αξιολογητές.

Στόχος αυτής της διαβούλευσης δεν πρέπει να είναι να διαπιστώσουν και να αποκαλύψουν οι αξιολογητές τα τυχόν σφάλματα του εκπαιδευτικού, αλλά να επιχειρηματολογήσει ο εκπαιδευτικός στις ερωτήσεις των αξιολογητών για τους λόγους που εφάρμοσε την α΄ ή τη β΄ πρακτική και ενδεχομένως αυτοί να του προσφέρουν και άλλες εναλλακτικές λύσεις, που κατά πάσα πιθανότητα ο εκπαιδευτικός μπορεί να γνώριζε και δεν εφάρμοσε ή δε γνώριζε

και είναι αποστολή των αξιολογητών να τις παρουσιάσουν για να διευρύνουν τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού να λειτουργεί στην τάξη.

Με τον τρόπο αυτό η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μπορεί να μεταβληθεί σε μια γόνιμη διαδικασία που θα είναι σίγουρα πολύ χρήσιμη, πρωτίστως για τον εκπαιδευτικό, κάτι που δε διαφαίνεται μέχρι σήμερα σε κανένα νομοθετικό πλαίσιο και σε καμία πρόταση.

Αν, δηλαδή, αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός πως η αξιολόγηση έχει ως κύριο στόχο τη δική του αναβάθμιση και τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού του έργου, έχει πολλούς λόγους να συμβάλει και ο ίδιος στην εφαρμογή της και να την επιζητήσει. Σε καμία όμως περίπτωση δε φαίνεται πως μπορεί να προχωρήσει η αξιολόγηση με βάση τα σημερινά δεδομένα.

Μετά το τέλος της διαδικασίας παρακολούθησης από τους αξιολογητές στην τάξη και την ολοκλήρωση της διαδικασίας αξιολόγησης με τη διαβούλευση, και εφόσον όλοι συμφωνούν, υπογράφουν όλοι οι αξιολογητές, ο Συνήγορος και ο αξιολογούμενος την Έκθεση Αξιολόγησης και τα Δελτία Αξιολόγησης.

Η Έκθεση Αξιολόγησης δεν προωθείται στις αρμόδιες υπηρεσίες αλλά παραμένει στα αρχεία της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να παρακολουθεί την εξέλιξή του και να αυτοβελτιώνεται, αλλά και ο εκάστοτε Διευθυντής της σχολικής μονάδας να είναι σε θέση να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή το προφίλ κάθε εκπαιδευτικού και την εξέλιξή του. Τα αρχεία αυτά, πέραν των άμεσα ενδιαφερομένων, δηλαδή του Διευθυντή και του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού, θα είναι διαθέσιμα μόνο σε ερευνητές, οι οποίοι θα πρέπει να προσκομίζουν έγγραφη πρόταση από το ίδρυμα που διεξάγει την έρευνα και θα επακολουθεί απόφαση της γενικής συνέλευσης της σχολικής μονάδας, ώστε να κάνουν χρήση των Δελτίων Αξιολόγησης για ερευνητικούς σκοπούς και σε ανώνυμη βάση.

Πέρα, όμως, από την αξιολόγηση που πραγματοποιείται όπως την περιγράψαμε, ο κάθε εκπαιδευτικός, με δική του πρωτοβουλία, μπορεί να παρακολουθεί τον εαυτό του σε τακτά χρονικά διαστήματα συμπληρώνοντας τα δελτία αυτοαξιολόγησης και ανάλογα με τις αδυναμίες που ο ίδιος διαπιστώνει να αναζητά λύσεις αλλά κυρίως να προτείνει στη Γενική Συνέλευση της σχολικής μονάδας, μαζί και με άλλους εκπαιδευτικούς ενδεχομένως, τη διοργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Εκτός αυτού, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιούν τις αξιολογήσεις τους στο βιογραφικό τους για κάθε χρήση και όταν διεκδικούν μια θέση σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Αθανασίου, Λ. (1990 β). «Η αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο: από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο», στο Δωδώνη Επιστημονική επετηρίδα του Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος ΙΘ΄ (Ανάτυπο) Ιωάννινα.

Δεληγιάννη. Ν. (2002). «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης» στο «Παιδαγωγική Επιθεώρηση», 33.

Γεωργιάδη, Β. Α., Ερωτοκρίτου-Σταύρου, Θ., Συρίμη-Σκίτσα, Χ., & Χάμπα-Μιχαηλίδου, Κ. (2005). Νέο ολοκληρωμένο Σχέδιο Αξιολόγησης του Διδακτικού Έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκιρος (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Από τη θεωρία στην πράξη* (σ. 111). Αθήνα: Έλλην.

Γεωργογιάννης, Π., *Αξιολόγηση και Διοίκηση Εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα*, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση – Τόμος 9 (2009).

Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Το νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ: Αξιολόγηση και Διοίκηση Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης*, Τόμος ΙΙ, 2ο Διεθνές Συνέδριο Άρτας (με κριτές), Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008. Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π. (2008), *Το νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ: Αξιολόγηση και Διοίκηση Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας εκπαίδευσης*, Τόμος Ι, 2ο Διεθνές Συνέδριο (με κριτές), Άρτα 14-16 Μαρτίου 2008. Πάτρα.

Δανιηλίδου, Ν. (2005), Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο: Π. Γεωργογιάννης (2005), *Διοίκηση Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος ΙΙ, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο (με κριτές), Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Στο: http://www.inpatra.gr/forum/praktika/arta2005/eisigiseis/daniilidou.php

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. Εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οικονομία.* Αθήνα: Gutenberg.

Λαζαρίδου, Α., Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005), Ο νέος ρόλος των Στελεχών Εκπαίδευσης: Προβληματισμοί, τάσεις και δεξιότητες για τη νέα χιλιετία. Στο: Π. Γεωργογιάννης (2005), *Διοίκηση Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης*, Τόμος ΙΙ, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο (με κριτές), Άρτα, 2-4 Δεκεμβρίου 2005. Στο: http://www.inpatra.gr/forum/praktika/arta2005/eisigiseis/lazaridouathanasoula.php (προσπελάστηκε στις 21/1/2014).

Κασσωτάκης, Μ. (2003). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών» στο «Η Λέσχη των εκπαιδευτικών», 30.

Κουτούζης, Μ. (2003). «Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: εξηγήσεις και παρεξηγήσεις», στο «Η Λέσχη των εκπαιδευτικών», 30.

Τσιάκαλος, Γ. (1992). «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Ελλάδα εκτός Ευρωπαϊκής τροχιάς: ΟΙΕΛΕ Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου-βασική κατάρτιση εκπαιδευτικών», Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων - Καθηγητών, Αθήνα.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Διαδικασία κατασκευής και πειραματική εγκυροποίηση ερωτηματολογίου με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Καλέμης Κωνσταντίνος
Επιστημονικός Συνεργάτης ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Επιμορφωτής Εκπ/σης Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθησης Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, Επιμορφωτής ΙΝ.ΕΠ
kkalemis@primedu.uoa.gr

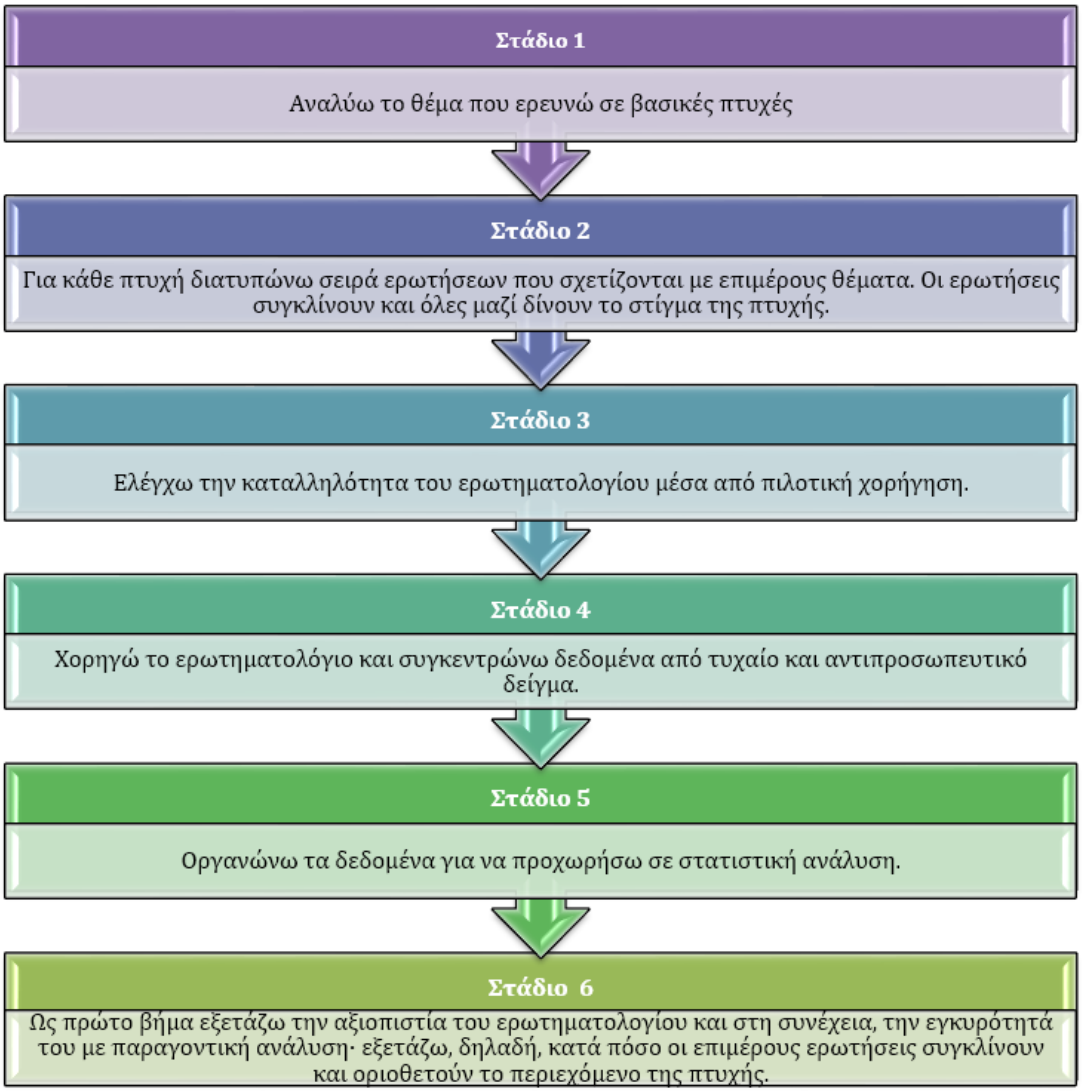
Περίληψη

Στα πλαίσια αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, από τα τεχνολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται, κρίνεται συνήθως απαραίτητη η σύνταξη ερωτηματολογίων για την ανάδειξη των τομέων στους οποίους μπορεί να επιτευχθεί βελτίωση, αλλά και στη συνέχεια, για τη διερεύνηση των βελτιωτικών αποτελεσμάτων των επιλεγμένων και πραγματοποιηθέντων δράσεων. Η διαδικασία κατασκευής ενός ερωτηματολόγιου και ακόμη περισσότερο η εγκυροποίηση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας μέσω ερωτηματολογίου συνιστά μια απαιτητική διαδικασία και στον τομέα αυτό προσπαθεί να συνεισφέρει η παρούσα εργασία, παρουσιάζοντας την διαδικασία κατασκευής και πειραματικής εγκυροποίησης ενός ερωτηματολογίου με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας.

Λέξεις – κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, εγκυροποίηση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, διερεύνηση.

Εισαγωγή

Η κατασκευή ερωτηματολογίου είναι μια σχετικά απαιτητική διαδικασία η οποία ακολουθεί τη δική της φιλοσοφία ενώ, κάποιοι γενικοί κανόνες, έχει αποδειχθεί ότι συνεισφέρουν θετικά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία του οργάνου και κατά συνέπεια στους σκοπούς της έρευνας τους οποίους εξυπηρετεί. Αναλυτικότερα, η διαδικασία κατασκευής και εγκυροποίησης του οργάνου επιμερίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο αφορά τη διαδικασία κατασκευής αυτή καθ' εαυτή. Το δεύτερο, την αξιοποίηση του οργάνου, η οποία επιτυγχάνεται με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου προς συμπλήρωση, την συγκέντρωση των δεδομένων όπως προκύπτουν και τέλος την στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Τέλος το τρίτο μέρος, διερευνητικού αναστοχαστικού χαρακτήρα, αφορά τις ενέργειες για εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου (Θεοφιλίδης, 2012). Ειδικότερα το διάγραμμα ροής κατασκευής και αξιοποίησης ερωτηματολογίου κατά Θεοφιλίδη τον (2012) απεικονίζεται στο γράφημα της εικόνας 1.



Εικόνα 1:
Διάγραμμα ροής κατασκευής και εγκυροποίησης ερωτηματολογίου, Θεοφιλίδης (2012).

Γενικά, το πεδίο σχεδιασμού ενός ερωτηματολογίου είναι αχανές (Coehen, Manion & Morrison, 2010), αλλά δεν αποτελεί στόχο αυτό καθεαυτό της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, στοχεύει να φανεί χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας κατά την διαδικασία αυτοαξιολόγησής της, στην προσπάθειά τους δημιουργίας ερωτηματολογίων ως τεχνολογικών εργαλείων αυτοαξιολόγησης. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας εξειδικεύεται με ένα παράδειγμα. Συγκεκριμένα, ασχολείται με τη δημιουργία αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχολικής μονάδας κατά τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης αυτής. Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου και μπορεί να αποτελέσει απόρροια της προσπάθειας όλων των εμπλεκομένων στην αυτοαξιολόγηση του σχολείου για τη δημιουργία του σχολικού πορτρέτου. Ακολουθούν τα βήματα κατασκευής του.

Διαδικασία κατασκευής

Πρώτο βήμα στη διαδικασία κατασκευής μπορεί να αποτελέσει η ανασκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας. Εναλλακτικά, μπορεί να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις ή και εστιασμένες ομαδικές συζητήσεις. Κατόπιν τούτων, εντοπίζονται οι βασικές πτυχές στις οποίες οριοθετούνται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Οι άξονες στους οποίους κινείται η αναζήτηση των πτυχών σχετίζονται πάντα με τους σκοπό της έρευνας, ο οποίος στην περίπτωσή μας είναι ο ρόλος του σχολείου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του στα πλαίσια της βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους έργου. Κατά συνέπεια, την έρευνα για την οποία κατασκευάζεται το ερωτηματολόγιο αφορούν οι ενέργειες του σχολείου, εφόσον παρίσταται ανάγκη, για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του, πάντα βέβαια στο σύνολο των δυνατοτήτων του. Οι βασικές πτυχές, λοιπόν, εντοπίζονται στις διαδικασίες και δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο σχολείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης στο πλαίσιο των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (ΚΕΕ, 2010). Όμως, διεθνείς έρευνες υποστηρίζουν ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) προσφέρουν δυνατότητες που ήταν ανύπαρκτες μέχρι σήμερα (Hoyles & Noss, 1992) και στην κατεύθυνση αυτή κινείται και το Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων με τη προσπάθεια εμπλουτισμού των σχολικών βιβλίων με πρόσθετο διαδραστικό υλικό, αλλά και τη συνεχιζόμενη προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην διδακτική αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών. Οπότε, ο ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να αγνοηθεί επί των ημερών μας και η παράμετρος αυτή αναδύει μια επιπλέον πτυχή, την κατάρτιση εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης, ο Leithwood (2005) στην προσπάθεια διατύπωσης επιμέρους ερωτήσεων για κάθε βασική πτυχή του ερωτηματολόγιου που κατασκεύαζε, υπέβαλλε στον εαυτό του ερωτήματα (Θεοφιλίδης,2012). Στην παρούσα εργασία η απουσία συνεντεύξεων ή εστιασμένων ομαδικών συζητήσεων οδηγεί στη λήψη των επιμέρους ερωτήσεων κάθε πτυχής μέσω της διαδικασίας υποβολής νοερών ερωτημάτων και των πιθανών απαντήσεών τους. Παρεμφερής διαδικασία εκμαίευσης των ερωτήσεων μπορεί να ακολουθηθεί και στις συνεντεύξεις και τις ομαδικές συζητήσεις. Στην συνέχεια παρουσιάζεται η διαδικασία εκμαίευσης των ερωτήσεων για κάθε πτυχή.

Αναζήτηση πτυχών ερωτηματολόγιου

Οι διαδικασίες και δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο σχολείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τις ενέργειες, άμεσες ή έμμεσες του σχολείου, θεωρουμένου ως οργανισμού για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του. Συγκεκριμένα, πως μπορεί να επιτύχει το σχολείο, ως οργανισμός την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του; Διοργανώνοντας ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καλλιεργώντας ομαδοσυνεργατικό κλίμα ανάμεσα στα μέλη του με απώτερο στόχο την δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, επιδεικνύοντας ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα για να διευκολύνει την παρακολούθηση ή τη συμμετοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε ημερίδες και σεμινάρια. Και πως μπορεί το σχολείο να διοργανώσει ενδοσχολικές επιμορφώσεις; Αναζητώντας τα κατάλληλα άτομα ως επιμορφωτές και εξασφαλίζοντας την συμμετοχή τους. Και πώς θα αναζητήσει τους επι-

μορφωτές και θα εξασφαλίσει τη συμμετοχή τους; Οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να προτείνουν και να εξασφαλίσουν πρόσβαση σε επιμορφωτές, αλλά και η Δ/νση μπορεί να γνωρίζει τα κατάλληλα πρόσωπα για επιμόρφωση.

Οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης στο πλαίσιο των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο σχετίζονται με τις ενέργειες, άμεσες ή έμμεσες, των εκπαιδευτικών του σχολείου με γνώμονα την επιμόρφωσή τους. Και με ποιές ενέργειες οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση; Με συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα, με συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης, αλλά και με την προσωπική τους συμβολή. Όμως εκτός από τη συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης με τη στενή έννοια του όρου, και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών του σχολείου ή και περισσοτέρων σχολείων μπορεί να αποτελέσει πυρήνα επιμόρφωσης, μέσω των εμπειριών τους, και είναι ζητούμενο στα πλαίσια της αρχής της διεπιστημονικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών με τη συνδιδασκαλία να αποτελεί ένα πολύ καλό παράδειγμα (Ματσαγγούρας, 2010). Και πως αποδεικνύεται η προσωπική συμβολή στην επιμόρφωση;

Με συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα, ως εισηγητές σε επιστημονικά/παιδαγωγικά συνέδρια, συμμετοχή με τους μαθητές τους σε καινοτόμες δράσεις του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, πλην των υποχρεωτικών. Οι ΤΠΕ αποτελούν ένα μεγάλο και πολυδιάστατο κεφάλαιο της εκπαίδευσης επί των ημερών μας, και δεν θα μπορούσαν να είναι απούσες από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Πόσο καταρτισμένοι είναι λοιπόν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου στις ΤΠΕ για τη χρήση τους στη διδασκαλία όταν το Υπουργείο προτάσσει τα εμπλουτισμένα με μικροπειράματα σχολικά βιβλία και εμμένει στο ρόλο των ΤΠΕ και του διαδικτύου (Ματσαγγούρας, 2010) στη διεξαγωγή των Ερευνητικών Εργασιών; Όσον αφορά βέβαια, τις στάσεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση των ΤΠΕ, αυτό είναι ένα άλλο μεγάλο κεφάλαιο, επειδή όμως οι στάσεις και πεποιθήσεις διαμορφώνονται με την επιμόρφωση, κάποια σχετικά ερωτήματα ανιχνεύουν έμμεσα την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ (Καλατζής, 2011). Επίσης, τα εργαλεία του διαδικτύου μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς και μαθητές προβάλλοντας τις προσπάθειές τους. Άλλωστε η ανάρτηση των Ερευνητικών εργασιών στο διαδίκτυο προσφέρει διάχυση "καλών πρακτικών" και διαφάνεια (Ματσαγγούρας, 2010).

Εμπειρική εγκυροποίηση ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε τριάντα επτά εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα και από αυτούς συγκεντρώθηκαν συμπληρωμένα τριάντα ερωτηματολόγια, δηλαδή ποσοστό 82%. Διανεμήθηκε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όλων των ειδικοτήτων και όλων των ηλικιών. Το ερωτηματολόγιο περιέχει είκοσι εννέα ερωτήσεις οι οποίες χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες ως εξής:

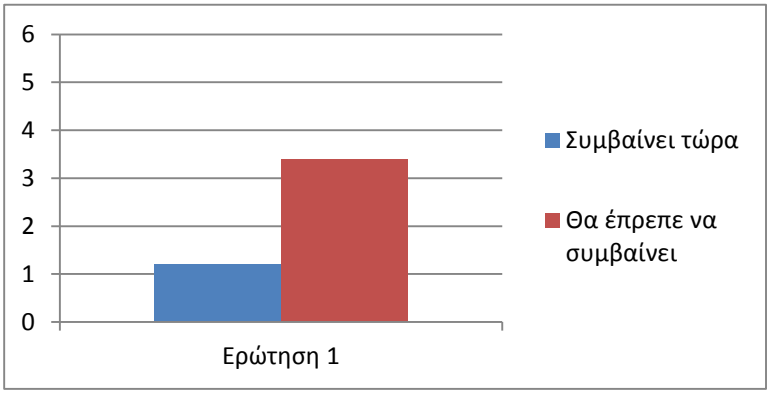
- Οι ερωτήσεις 1, 5, 7, 8, 11, 14, 18 και 23 ανήκουν στην κατηγορία των διαδικασιών και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο σχολείο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

- Οι ερωτήσεις 4, 9, 10, 16, 17 και 27 ανήκουν στην κατηγορία των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου με σκοπό τη βελτίωση της επιστημονικής και παιδαγωγικής τους κατάρτισης στο πλαίσιο των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο.

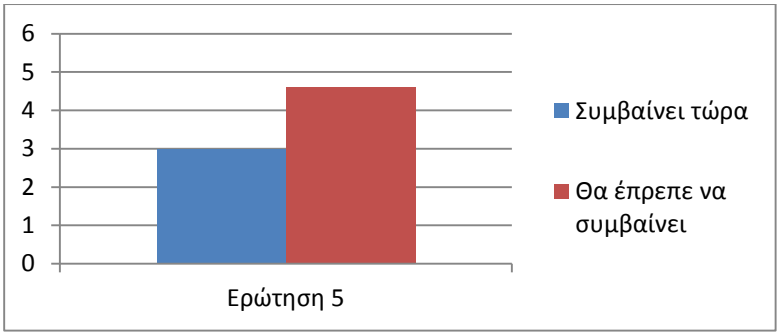
- Οι ερωτήσεις 2, 3, 6, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28 και 29 ανήκουν στην κατηγορία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αποτελέσματα – συζήτηση αποτελεσμάτων

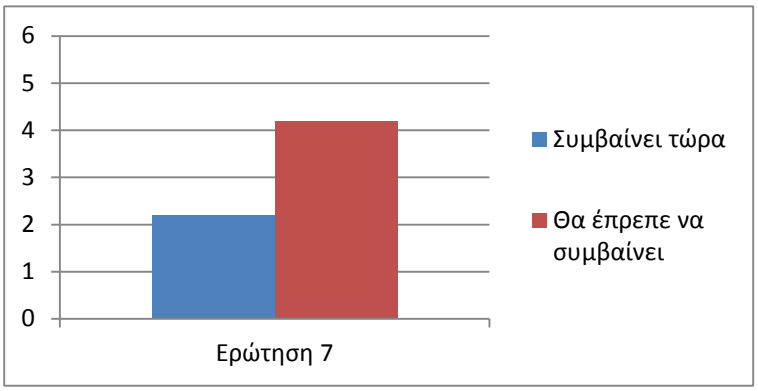
Μετά τη συλλογή των απαντημένων ερωτηματολογίων και την καταγραφή των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκαν γραφήματα στήλης για να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων. Σε κάθε ραβδόγραμμα η πρώτη στήλη δείχνει τον μέσο όρο (Μ.Ο.) των απαντήσεων του μέρους Α: **«Πόσο συμβαίνει** κάθε ένα από αυτά στο σχολείο μας», ενώ η δεύτερη στήλη δείχνει τον μέσο όρο (Μ.Ο.) των απαντήσεων του μέρους Β: **«Πόσο έπρεπε να συμβαίνει** κάθε ένα από αυτά στο σχολείο μας». Στην πρώτη ερώτηση φαίνεται από το διάγραμμα που ακολουθεί πως το 80% των ερωτηθέντων θεωρούν πως στο συγκεκριμένο σχολείο δεν πραγματοποιούνται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων. Θεωρούν επίσης πως αυτό είναι κάτι το οποίο πρέπει να γίνεται σε μέτριο βαθμό αφού ο Μ.Ο. του μέρους Β είναι 3,4.



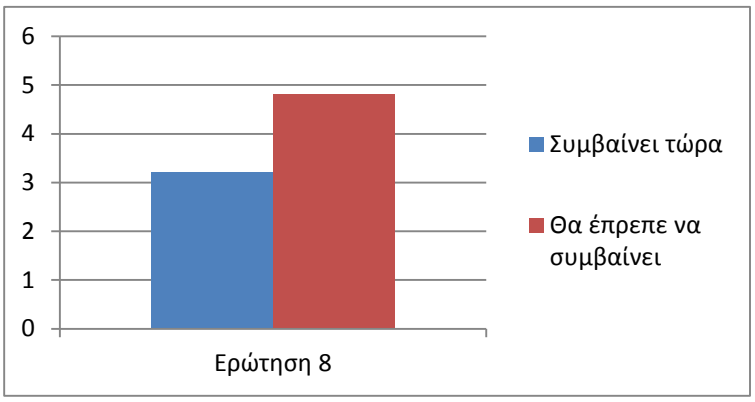
Στην πέμπτη ερώτηση οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, θεωρούν ότι η Δ/νση και ο Σύλλογος διδασκόντων επιδεικνύει σε ικανοποιητικό βαθμό ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα για να διευκολύνει την παρακολούθηση ή τη συμμετοχή εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε ημερίδες και σεμινάρια, ενώ αυτό θα έπρεπε να συμβαίνει στο μέγιστο βαθμό. Οι μέσοι όροι στα δύο μέρη είναι 3 και 4,6 αντίστοιχα και παρουσιάζονται στο επόμενο διάγραμμα.



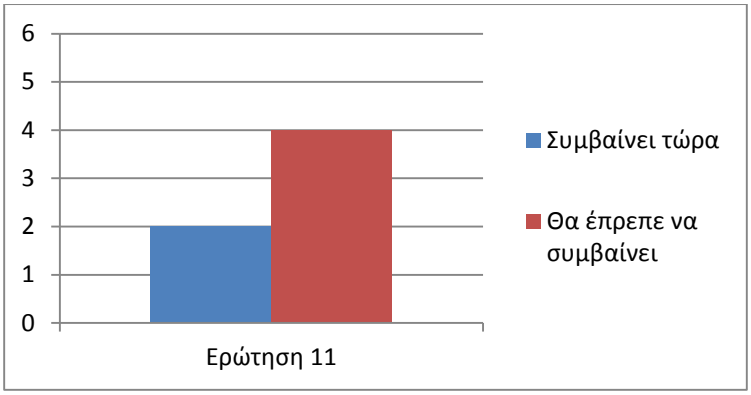
Στο επόμενο διάγραμμα φαίνεται πως στο σχολείο πραγματοποιούνται σε μικρό βαθμό (Μ.Ο.:2,2) ενδοσχολικές επιμορφώσεις από ειδικούς επιστήμονες με πρωτοβουλία της Διεύθυνσης και του Συλλόγου Διδασκόντων, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν την πεποίθηση πως αυτό θα έπρεπε να συμβαίνει σε μεγάλο βαθμό (Μ.Ο.:4,2).



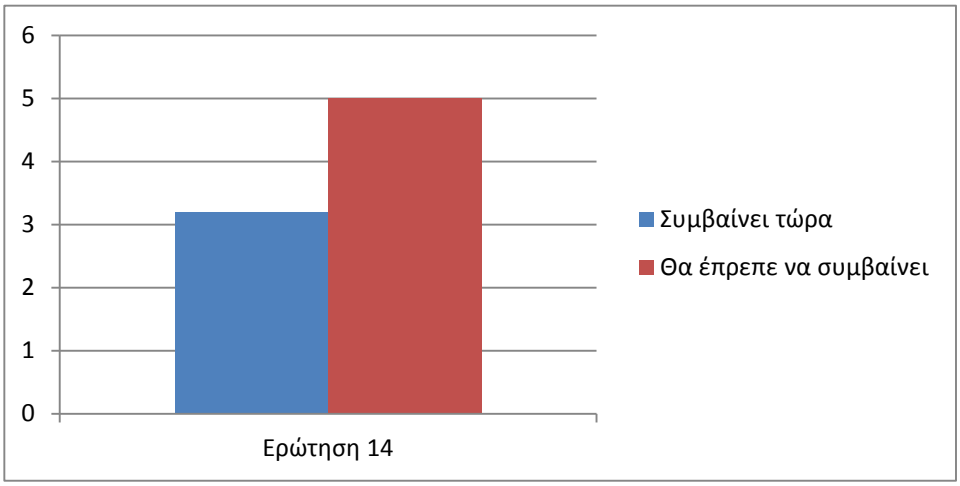
Κατά τους εκπαιδευτικούς, η Δ/νση τα συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, τους διευκολύνει στην παρακολούθηση ημερίδων και σεμιναρίων σε ικανοποιητικό βαθμό (Μ.Ο.:3,2). Φαίνεται όμως από το διάγραμμα που ακολουθεί ότι αυτό θα ήθελαν να γίνεται στο μέγιστο βαθμό.



Στην ερώτηση 11 που αφορά την ενδοσχολική επιμόρφωση από εκπαιδευτικούς του σχολείου, φαίνεται από το διάγραμμα που ακολουθεί, ότι οι Μ.Ο. στα δύο μέρη του ερωτηματολογίου είναι 2 και 4 αντίστοιχα.



Το αν οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου πραγματοποιούν ενδοσχολικές επιμορφώσεις ήταν η επόμενη ερώτηση. Οι απαντήσεις εδώ ήταν ποικίλες, με μεγάλη διασπορά, μιας και κάθε εκπαιδευτικός έχει διαφορετικό σύμβουλο που μπορεί να επιμορφώνει ή όχι τους καθηγητές της αντίστοιχης ειδικότητας. Όπως φαίνεται όμως στο διάγραμμα που ακολουθεί, το 100% των εκπαιδευτικών επιζητούν επιμόρφωση αυτής της μορφής.



Συμπεράσματα έρευνας

Οι Hargreaves και Fullan (1995), προσεγγίζουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, την αυτογνωσία και την προσαρμογή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο, όπως αναφέρει ο Μπαγάκης (2003), η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και τελικά η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στοχεύει στην αναβάθμιση και αναγνώριση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Η ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση, η κοινωνική αποστολή του εκπαιδευτικού αποτελούν βασικά στοιχεία που προσδιορίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή και αποτελούν κεντρικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής του ανάπτυξης. (Μπαγάκης, 2003). Ο διευθυντής, για όλους αυτούς τους λόγους πρέπει να δίνει τεράστια σημασία στη διαρκή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού. Να καταβάλει κάθε προσπάθεια για να αποκτήσει ο εκπαιδευτικός σύγχρονη γνώση, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου συνεχώς εξελίσσεται. Ταυτόχρονα να προσπαθεί να

απαντά σε ερωτήματα και προβλήματα από τις νέες έντονες και ανησυχητικές καταστάσεις που προκύπτουν στο σχολείο. Σε επίπεδο σχολικής μονάδας να εμπλέκει όλους τους εκπαιδευτικούς, ώστε αυτοί να εργαστούν συλλογικά και να επεξεργαστούν με επιστημονικό και παιδαγωγικό τρόπο. Να αναπτύσσει μια αλυσίδα επικοινωνίας – συνεργασίας με το σύμβουλο και παιδαγωγικό υπεύθυνο της σχολικής μονάδας, έτσι ώστε με υπευθυνότητα και συλλογικότητα να διακινηθούν ζητήματα και απόψεις για να καταστρωθεί ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα . Σε συνεργασία με το σχολικό σύμβουλο να ενθαρρύνει παραπέρα δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και ενισχύει την ουσιαστική συμμετοχή τους στην εκπόνηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Να αξιοποιεί τις θέσεις και τις απόψεις όλων των εμπλεκομένων σχετικά με το περιεχόμενο και την μεθοδολογία του επιμορφωτικού προγράμματος, παραμένοντας ο συντονιστής της όλης προσπάθειας.

Ο Carr, όπως αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012), διαχωρίζει τα μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τρία: το ορθολογικό, το τεχνικό και το αναστοχαστικό. Ο διευθυντής ακολουθώντας το ορθολογικό μοντέλο πρέπει να προτείνει επιμόρφωση παραδοσιακού τύπου, με στόχο τη διαφοροποίηση της υφιστάμενης κουλτούρας του οργανισμού. Στη συνέχεια, ακολουθώντας το τεχνικό μοντέλο, να καλεί τον σχολικό σύμβουλο για να λειτουργήσει ως μέντορας και να παρέχει την εκπαίδευση εκείνη, που ξεκομμένη από την εκπαιδευτική θεωρία και αποτελούμενη από τεχνικές γνώσεις που σχετίζονται με δεξιότητες και ικανότητες, να συντελέσει στην επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Τέλος, ακολουθώντας το αναστοχαστικό μοντέλο, να πραγματοποιεί ημερίδες για να λειτουργήσουν αυτές ως ανατροφοδότηση με σκοπό ο εκπαιδευτικός να προχωρήσει στις ανάλογες προσαρμογές στα μαθήματα τους κατά την επόμενη σχολική χρονιά. (Θεοφιλίδης, 2012).

Επομένως, ο σχολικός ηγέτης, με τις πρακτικές αυτές, πρέπει να δημιουργήσει μια επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Με αρένα τη κουλτούρα του συγκεκριμένου σχολείου να κατάφερε να επιφέρει αλλαγή – βελτίωση των ατόμων και διαφοροποίηση της υφιστάμενης κουλτούρας (Θεοφιλίδης, 2012).

Βιβλιογραφία

Hargreaves, A. και Fullan, M., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.

Hoyles C & R. Noss (1992). *A pedagogy for mathematical Microwords.* Educational studies in Mathematics, Netherlands: *Kluwer Academic Publisher. 23, 31-57.*

ΚΕΕ- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση, (2010). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα- Διαδικασίες και Εργαλεία*, Μέρος ΙΙ, Α΄ Έκδοση, ΕΣΠΑ 2007-2013.

Θεοφιλίδης, Χ., 2012. *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στην Μετασχηματιστική Ηγεσία*, Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φιλοπούλου, μετάφραση). Αθήνα: Μεταίχμιο (Πρωτότυπη έκδοση, 2000).

Ματσαγγούρας, Η. (Επιστημονικός Υπεύθ.). (2010). *Η καινοτομία των Ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Μπαγάκης, Γ. (2003). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλατζής, Γ. (2011). Οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην διδακτική πράξη. Διπλωματική Εργασία, Μαθηματικό Τμήμα Πανεπιστημίου Πατρών.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kalias Printers and Lithographers Ltd.

Η μέτρηση της ποσότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης/ανθρώπινου κεφαλαίου. Στοιχεία για την περίπτωση της Ελλάδας

Πέγκας Παναγιώτης
Δρ. Οικονομικών της εκπαίδευσης
ppegas@hua.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι μέθοδοι υπολογισμού των κυριότερων δεικτών μέτρησης της ποσότητας και της ποιότητας του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Κατόπιν παρουσιάζονται οι υπολογισμοί των κυριότερων δεικτών για την περίπτωση της Ελλάδας για την περίοδο 1960-2009. Από τα ευρήματα της εργασίας προκύπτει ότι οι ποσοτικοί δείκτες εκπαίδευσης διαχρονικά έχουν βελτιωθεί και έχουν προσεγγίσει το μέσο όρο των αντίστοιχων δεικτών των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης. Οι περισσότεροι ποιοτικοί δείκτες εκπαίδευσης διαχρονικά δεν έχουν την αντίστοιχη εξέλιξη συγκριτικά με το μέσο όρο των αντίστοιχων δεικτών των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των χωρών του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα φαίνεται να εστιάζεται περισσότερο στην ποιότητα της εκπαίδευσης και γενικότερα στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Ανθρώπινο Κεφάλαιο, Οικονομία.

Εισαγωγή

Από τα μέσα του 20ου αιώνα, στο πλαίσιο της νεοκλασικής οικονομικής, συγκροτήθηκε ως ιδιαίτερο ρεύμα η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Θ.Α.Κ) - human capital theory. Η Θ.Α.Κ αποτελεί το βασικό κορμό της οικονομικής της εκπαίδευσης, της οικονομικής των ανθρώπινων πόρων, της οικονομικής της εργασίας, της οικονομικής της υγείας κλπ. Η εκπαίδευση σύμφωνα με τη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου αποτελεί τον κύριο θεσμικό μηχανισμό βελτίωσης των ικανοτήτων, των γνώσεων και δεξιοτήτων των ανθρώπων. Επίσης η εκπαίδευση αποτελεί τον κυριότερο θεσμικό μηχανισμό παραγωγής, συσσώρευσης και διάχυσης του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται ότι υφίσταται σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομίας και συγκεκριμένα με τη μεγέθυνση – ανάπτυξη της οικονομίας, τις αποταμιεύσεις, το προσωπικό διαθέσιμο εισόδημα και με άλλα οικονομικά μεγέθη. Επιπλέον η εκπαίδευση παρέχει αγοραία και μη αγοραία οφέλη, εξωτερικότητες και διαχυτικά αποτελέσματα και προωθεί την απασχόληση και την κοινωνική συνοχή. Η εμπειρική διερεύνηση και εκτίμηση αυτών των επιδράσεων προϋποθέτει την προσέγγιση της ποσότητας και της ποιότητας του Α.Κ. Οι ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης και συνακόλουθα του ανθρωπίνου κεφαλαίου μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται και με αυτό τον τρόπο να συντελούν σε μια πληρέστερη κατανόηση της εκπαίδευσης. Η προσέγγιση του Α.Κ γίνεται με διάφορες μεθοδολογίες, οι οποίες χρησιμοποιούνται και στα διάφορα οικονομικά υποδείγματα. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχους να παρουσιάσει τις μεθόδους υπολογισμού των κυριότερων δεικτών μέτρησης της ποσότητας και της ποιότητας του ανθρωπίνου κεφαλαίου και κατόπιν να παρουσιάσει τους κυριότερους δείκτες για την περίπτωση της Ελλάδας για την περίοδο 1960-2009.

Ποσοτικοί Δείκτες της Εκπαίδευσης/Ανθρώπινου Κεφαλαίου

Υπάρχουν προσεγγίσεις που εκφράζουν ροή (flow) και άλλες απόθεμα (stock) του ανθρώπινου κεφαλαίου. Οι μεταβλητές της εκπαίδευσης δια των οποίων προσεγγίζεται ποσοτικά το ανθρώπινο κεφάλαιο παρουσιάζονται παρακάτω:

i. Ροή

i_1) Ποσοστά εγγραφών στην εκπαίδευση

Τα ακαθάριστα ποσοστά εγγραφής (gross enrolment rates) μετρούν την αναλογία μεταξύ των μαθητών που εγγράφονται σε κάθε επίπεδο εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από την ηλικία τους, και του συνολικού πληθυσμού της αντίστοιχης ηλικιακής ομάδας. Τα ακαθάριστα ποσοστά εγγραφής των μαθητών έχουν το μειονέκτημα ότι δεν λαμβάνουν υπόψη περιπτώσεις μαθητών που επαναλαμβάνουν την ίδια τάξη, επειδή δεν κατάφεραν να προαχθούν στην επόμενη (repeaters) και περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι στη μέση της σχολικής περιόδου μπορεί να αποχωρήσουν και να μην ολοκληρώσουν το σχολείο (dropouts) (Schutt, 2003). Οι εγγραφές των μαθητών σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης αποτυπώνουν και τις αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος που επιδιώκουν αυτοί που χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική και θέτουν τους εκπαιδευτικούς στόχους (Bas van Leeuwen, 2007). Ο υπολογισμός της μεταβλητής των ποσοστών των εγγραφών στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης βασίζεται στη χρήση του ακόλουθου τύπου (World Bank):

$$GER^t = \frac{E^t}{P^t} * 100 \qquad (1)$$

όπου, GER^t είναι οι ακαθάριστες αναλογίες εγγραφών μαθητών στην εκπαίδευση στο σχολικό έτος t, E^t είναι οι εγγραφές των μαθητών στην εκπαίδευση στο σχολικό έτος t, P^t είναι ο αριθμός του πληθυσμού στην κλάση που αντιστοιχεί επίσημα στη βαθμίδα εκπαίδευσης στο σχολικό έτος t, αντίστοιχα.

Απόθεμα

i_1) Συνολικά Μέσα χρόνια εκπαίδευσης ή συνολικό εκπαιδευτικό απόθεμα.

Τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης ή εκπαιδευτικό απόθεμα (average years of schooling/total educational stock) είναι ο δείκτης που μετράει το μέσο αριθμό των ετών εκπαίδευσης που κατέχουν οι άνθρωποι. Ο υπολογισμός της μεταβλητής των μέσων ετών εκπαίδευσης των εργαζομένων βασίζεται στο υπόδειγμα υπολογισμού του Lin (2003):

$$\overline{E} = \frac{\sum_i S_i \cdot A_i}{S} \qquad (2)$$

όπου, $S = \sum_i S_i$ είναι ο συνολικός αριθμός των απασχολουμένων, *Si* με i= 0,1,2,3,…,n είναι ο αριθμός των απασχολουμένων σε κάθε κατηγορία και A_i οι συντελεστές που δείχνουν τα έτη εκπαίδευσης που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία.

i_2) Το ποσοστό του εργατικού δυναμικού που κατέχει διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης.

Το ποσοστό του εργατικού δυναμικού που κατέχει διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (the proportion of the labour force which has received education at different levels) αποτελεί δείκτη ο οποίος μετράει το ποσοστό του εργατικού δυναμικού ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης. Ο υπολογισμός της μεταβλητής γίνεται με τη χρησιμοποίηση του ακόλουθου τύπου (World Bank):

$$LSE^t = \frac{L_p^t}{L^t} * 100 \qquad (3)$$

όπου, LSE^t είναι το ποσοστό των εργαζομένων που έχουν ολοκληρώσει τη πρωτοβάθμια, ή τη δευτεροβάθμια, ή τη τριτοβάθμια εκπαίδευση στο έτος t, L_p^t είναι ο αριθμός των εργαζομένων που έχουν ολοκληρώσει τη πρωτοβάθμια, ή τη δευτεροβάθμια, ή τη τριτοβάθμια εκπαίδευση στο έτος t, L^t είναι ο συνολικός αριθμός των εργαζομένων στο έτος t.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι παραπάνω μετρήσεις της εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν κάποια γενικότερα προβλήματα όπως, ότι βασίζονται στην τυπική μόνο εκπαίδευση και δεν λαμβάνουν υπόψη τη δια βίου μάθηση (lifelong learning), την εκπαίδευση μέσα από την εργασία (on-the-job training), την εμπειρία, τη μάθηση μέσα από την πράξη (learning-by-doing) και την απόσβεση του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Σημαντικότερο όμως μειονέκτημα είναι ότι δεν λαμβάνεται υπόψη η ποιότητα της εκπαίδευσης (Schutt, 2003). Παρόλα αυτά, μέχρι σήμερα, κατά την επιστήμη αποτελούν τις πλέον κατάλληλες μεθόδους προσέγγισης της ποσότητας του ανθρωπίνου κεφαλαίου και χρησιμοποιούνται στις εμπειρικές αναλύσεις, οι οποίες παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Ποιοτικοί Δείκτες της Εκπαίδευσης/Ανθρώπινου Κεφαλαίου

Η ποιότητα της εκπαίδευσης (quality of education) αποτελεί ζήτημα υψηλής προτεραιότητας για τα εκπαιδευτικά συστήματα στο ευρωπαϊκό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Ο ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια η αποτίμησή της είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο θέμα, το οποίο επηρεάζεται από ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες αλλά και πολιτικές επιλογές. Συνεπώς και στην Ελλάδα, η ποιότητα στην εκπαίδευση διαμορφώνεται από μια σειρά παραμέτρων, οι οποίες αλληλοεπηρεαζόμενες προωθούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Στη διεθνή βιβλιογραφία για να προσεγγιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται μεταβλητές που αποτελούν εισροές και εκροές των συστημάτων εκπαίδευσης. Οι εισροές αναφέρονται κυρίως σε μεταβλητές όπως είναι οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση, οι δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη, ο λόγος διδασκομένων προς διδασκόντων, οι μισθοί των δασκάλων και καθηγητών και ο λόγος ηλεκτρονικών υπολογιστών ανά μαθητή κ.α. Οι εκροές αναφέρονται σε μεταβλητές οι οποίες αποτυπώνουν αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιες μεταβλητές είναι το ποσοστό των μαθητών που προάγονται σε κάθε βαθμίδα, η προστιθέμενη αξία γνωστικού αντικειμένου, οι επιδόσεις των μαθητών σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα μέσα από εξετάσεις, οι επιστημονικές δημοσιεύσεις, οι ετεροαναφορές, κ.α (Ψαχαρόπουλος, 1999). Το θέμα της βελτίωσης της ποι-

ότητας της εκπαίδευσης αναφέρεται ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ποσοτικοί Δείκτες για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Περίοδος 1960-2009)

Στη συνέχεια παρουσιάζονται ποσοτικά στοιχεία τα οποία αναφέρονται στους κυριότερους δείκτες της εκπαίδευσης και αφορούν τις τρεις βαθμίδες. Στον πίνακα 1.1 παρουσιάζεται η ανά δεκαετία εξέλιξη του αριθμού των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνολικά(δημόσια και ιδιωτικά), (στην πρωτοβάθμια τα νηπιαγωγεία δεν λαμβάνονται υπόψη στα στοιχεία), καθώς και το σύνολο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (περιλαμβάνονται ΑΕΙ. ΤΕΙ/ΚΑΤΕΕ).

Πίνακας 1.1: Σχολικές Μονάδες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Σχολεία \ Έτη	1960	1970	1980	1990	2000	2009
Πρωτοβάθμια	10.930	10.717	9.333	7.755	6.367	5.519
Δευτεροβάθμια	640	1.976	3.114	3.468	3.949	3.977
Τριτοβάθμια	9	11	25	30	35	39

Πηγή: Τα στοιχεία προήλθαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή - Τομέας Στατιστική της Εκπαίδευσης για την περίοδο 1960-1998 και Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος για την περίοδο 1999-2009.

Τα στοιχεία του πίνακα 1.1 καταδεικνύουν μια διαχρονική μείωση των σχολικών μονάδων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το 2009 προκύπτει ότι ο αριθμός των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχεδόν υποδιπλασιάστηκε σε σχέση με το 1960. Επίσης, καταδεικνύεται μια διαχρονική αύξηση των σχολικών μονάδων στο σύνολο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το 2009 προκύπτει ότι ο αριθμός τους σχεδόν δεκαπλασιάστηκε σε σχέση με το 1960. Για την τριτοβάθμια εκπαίδευση προκύπτει μια διαχρονική σημαντική αύξηση των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το 2009 προκύπτει ότι ο αριθμός των συνολικών τμημάτων των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ήταν 286, ενώ ο αριθμός των συνολικών τμημάτων των τεχνολογικών ιδρυμάτων ήταν 213 (ΥΠΕΠΘ, 2009). Στον πίνακα 1.2 παρουσιάζεται διαχρονικά, ανά δεκαετία, η εξέλιξη του δείκτη του ποσοστού των ακαθάριστων εγγραφών στην πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 1.2: Ποσοστά Εγγραφών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Μεταβλητές \ Έτη	1960	1970	1980	1990	2000	2009
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	100%	100%	95%	95%	92%	94%
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	35%	58%	74%	91%	93%	96%
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	5%	15%	21%	33%	40%	59%

Πηγή: Τα στοιχεία προήλθαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή - Τομέας Στατιστική της Εκπαίδευσης για την περίοδο 1960-1998 και Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος για την περίοδο 1999-2009. Οι υπολογισμοί έγιναν από τον ερευνητή.

Τα αποτελέσματα του πίνακα 1.2 δείχνουν ότι το ποσοστό των εγγεγραμμένων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει υψηλό, ιδιαίτερα το 1960 και 1970 και κατόπιν σημειώνει μικρή μείωση. Το ποσοστό των εγγεγραμμένων στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημείωσε σημαντική αύξηση σχεδόν για ολόκληρη την περίοδο. Στην σημαντική αυτή αύξηση συνέβαλαν τόσο η εφαρμογή της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης το 1975, όσο και η αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση από την πλευρά των μαθητών, είτε για φοίτηση στη μέση και επαγγελματική εκπαίδευση, είτε κυρίως με σκοπό την είσοδο στην ανώτατη εκπαίδευση (OECD, 1995). Το ποσοστό των εγγεγραμμένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξήθηκε σημαντικά, ιδιαίτερα την δεκαετία του 2000 και συγκαταλέγεται μεταξύ των υψηλότερων στην Ευρώπη και τον κόσμο (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2006). Στην αύξηση αυτή συνέβαλε η σημαντική αύξηση της ζήτησης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και η προσφορά της εκπαίδευσης από την πλευρά του κράτους, μέσω της αύξησης των ιδρυμάτων και των τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατά συνέπεια των θέσεων εισαγωγής σε αυτά (Stamelos, 2002). Στον πίνακα 1.3 παρουσιάζεται διαχρονικά, ανά δεκαετία, η εξέλιξη του δείκτη, ο οποίος εκφράζει το ποσοστό των εργαζομένων με πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 15-64 ετών.

Πίνακας 1.3: Ποσοστά Εργαζομένων

Μεταβλητές \ Έτη	1981	1990	2000	2009
Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	51%	45%	29%	19%
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	16%	21%	29%	32%
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση	8%	12%	15%	17%

Πηγή: Τα στοιχεία προήλθαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή - Τομέας Στατιστική της Εκπαίδευσης για την περίοδο 1981-1998 και Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος για την περίοδο 1999-2009. Οι υπολογισμοί έγιναν από τον ερευνητή.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1.3 το ποσοστό των εργαζομένων που είχαν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση μειώνεται διαχρονικά για ολόκληρη την περίοδο 1981-2009. Το ποσοστό των εργαζομένων, οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αυξάνεται για ολόκληρη την χρονική περίοδο 1981-2009. Το ποσοστό των εργαζομένων που είχαν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση αυξάνεται για ολόκληρη την χρονική περίοδο 1981-2009. Η αύξηση του ποσοστού των εργαζομένων με τριτοβάθμια εκπαίδευση συμβαδίζει και με την αύξηση που παρατηρήθηκε στα ποσοστά των εγγραφών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά περισσότερο επιβεβαιώνει την αύξηση της ζήτησης και της προσφοράς για τη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Συνολικό Εκπαιδευτικό Απόθεμα

Στον πίνακα 1.4 παρουσιάζεται διαχρονικά, ανά δεκαετία, η εξέλιξη του δείκτη των μέσων ετών εκπαίδευσης/εκπαιδευτικού αποθέματος του πληθυσμού, των εργαζομένων και των ανέργων στην Ελλάδα μεταξύ της ηλικιακής ομάδας 15-64 ετών.

Πίνακας 1.4: Εκπαιδευτικό Απόθεμα/Μέσα Χρόνια Εκπαίδευσης

Μεταβλητές \ Έτη	1981	1990	2000	2009
Εκπαιδευτικό Απόθεμα του Πληθυσμού	6.97	8.08	9.31	10.21

Εκπαιδευτικό Απόθεμα των Εργαζομένων	7.44	8.99	10.66	11.78
Εκπαιδευτικό Απόθεμα των Ανέργων	9.54	10.68	11.10	11.72

Πηγή: Τα στοιχεία προήλθαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή - Τομέας Στατιστική της Εκπαίδευσης για την περίοδο 1981-1998 και Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος για την περίοδο 1999-2009. Οι υπολογισμοί έγιναν από τον ερευνητή.

Από τα ευρήματα του πίνακα 1.4 προκύπτει ότι τα μέσα έτη εκπαίδευσης του πληθυσμού, των εργαζομένων και των ανέργων αυξάνονται για ολόκληρη την χρονική περίοδο 1981-2009. Αναλυτικότερα τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης του πληθυσμού το 2009 προσεγγίζουν το μέσο όρο του δείκτη στις χώρες του ΟΟΣΑ (10.6 χρόνια) και Ευρωπαϊκή Ένωση (10.4 χρόνια) (στοιχεία από τη βάση δεδομένων των Barro-Lee). Τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης των ανέργων είναι περισσότερα από τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης των εργαζομένων, αλλά με την πάροδο του χρόνου συγκλίνουν και το 2009 σχεδόν συμπίπτουν. Το αποτέλεσμα αυτό δηλώνει ότι υπήρχε δυσαρμονία μεταξύ του συστήματος εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα, καθώς και ότι οι εξερχόμενοι είχαν σε μέσο όρο χαμηλό εκπαιδευτικό απόθεμα σε σχέση με τους εισερχόμενους στην αγορά εργασίας, ιδιαίτερα τις δεκαετίες του ’80 και του ’90 (Τσαμαδιάς, 2000). Το εκπαιδευτικό σύστημα ως σύστημα παραγωγής ειδικευμένης εργασίας φαίνεται ότι δεν προσαρμόσθηκε ικανοποιητικά στις απαιτήσεις της οικονομίας και τις μεταβολές της τεχνολογίας. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι η Ελλάδα το 2007 και το 2008 κατείχε την πρώτη θέση στην Ε.Ε. των «27» ως προς τους άνεργους πτυχιούχους ανώτατης εκπαίδευσης (Σκάγιαννης, 2008; OECD, 2011).

Ποιοτικοί Δείκτες για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα (Περίοδος 1960-2009)

Στον πίνακα 1.5 παρουσιάζεται διαχρονικά, ανά δεκαετία, η εξέλιξη του αριθμού των εκπαιδευόμενων και των διδασκόντων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και ο δείκτης που εκφράζει την αναλογία εκπαιδευόμενων προς διδάσκοντες.

Πίνακας 1.5: Στοιχεία για Εκπαιδευόμενους και Διδάσκοντες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Μεταβλητές \ Έτη	1960	1970	1980	1990	2000	2009
Αριθμός Εκπαιδευόμενων	927.331	948.097	899.546	834.688	642.077	637.476
Αριθμός Διδασκόντων	24.154	28.610	36.246	42.485	50.524	70.759
Αριθμός Εκπ. ανά Διδ.	38	33	25	20	13	9

Πηγή: Τα στοιχεία προήλθαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή - Τομέας Στατιστική της Εκπαίδευσης για την περίοδο 1960-1998 και Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος για την περίοδο 1999-2009. Οι υπολογισμοί έγιναν από τον ερευνητή.

Από τα στοιχεία του πίνακα 1.5 προκύπτει ότι ο αριθμός των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σημείωσε σημαντική μείωση από το 1970 μέχρι το 2009. Παρόλη τη μείωση του αριθμού των μαθητών, ο αριθμός των διδασκόντων αυξήθηκε σε όλη την περίοδο 1960-2009. Σε ότι αφορά το δείκτη που εκφράζει την αναλογία εκπαιδευόμενων προς διδάσκοντες, χαρακτηρίζεται από μια σταθερά πτωτική τάση μετά το 1970. Το 2009 προκύπτει ότι 9 εκπαιδευόμενοι αντιστοιχούσαν σε 1 διδάσκοντα, αναλογία σχεδόν τέσσερις φορές

μικρότερη σε σχέση με το 1960. Πρέπει να σημειωθεί, ότι η αναλογία αυτή διαφέρει από περιοχή σε περιοχή σύμφωνα με την πυκνότητα του πληθυσμού. Η αναλογία εκπαιδευόμενων προς διδάσκοντες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι από τις μικρότερες στην Ευρώπη και τον κόσμο, χωρίς αυτό, βεβαίως, να αντανακλάται υποχρεωτικά στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης (Eurostat, 2010). Στον πίνακα 1.6 παρουσιάζεται διαχρονικά, η ανά δεκαετία εξέλιξη του δείκτη για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 1.6: Στοιχεία για Εκπαιδευόμενους/Διδάσκοντες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Μεταβλητές \ Έτη	1960	1970	1980	1990	2000	2009
Αριθμός Εκπαιδευόμενων	311.935	521.819	725.263	843.732	758.641	689.709
Αριθμός Διδασκόντων	8.316	12.659	29.685	57.975	64.262	82.524
Αριθμός Εκπ. ανά Διδ.	38	41	25	15	12	8

Πηγή: Τα στοιχεία προήλθαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή - Τομέας Στατιστική της Εκπαίδευσης για την περίοδο 1960-1998 και Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος για την περίοδο 1999-2009. Οι υπολογισμοί έγιναν από τον ερευνητή.

Από τα στοιχεία του πίνακα 1.6 προκύπτει ότι ο αριθμός των μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση σημείωσε σημαντική αύξηση από το 1960 μέχρι το 1990. Μειώθηκε από τη δεκαετία του ’80 και μέχρι το 2009. Ο αριθμός των διδασκόντων αυξήθηκε σημαντικά σε όλη την περίοδο 1960-2009. Σε ότι αφορά το δείκτη, ο οποίος εκφράζει την αναλογία εκπαιδευόμενων προς διδάσκοντες, αυτός χαρακτηρίζεται από μια σταθερά πτωτική τάση μετά το 1970. Το 2009 προκύπτει ότι 8 εκπαιδευόμενοι αντιστοιχούσαν σε 1 διδάσκοντα, αναλογία σχεδόν υποπενταπλάσια σε σχέση με το 1970. Πρέπει να σημειωθεί, ότι η αναλογία αυτή διαφέρει από περιοχή σε περιοχή σύμφωνα με την πυκνότητα του πληθυσμού. Η αναλογία εκπαιδευόμενων προς διδάσκοντες στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι από τις μικρότερες στην Ευρώπη και τον κόσμο, χωρίς αυτό βεβαίως, να αντανακλάται υποχρεωτικά στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης (Eurostat, 2010). Στον πίνακα 1.7 παρουσιάζεται διαχρονικά, ανά δεκαετία, η εξέλιξη του για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 1.7: Στοιχεία για Εκπαιδευόμενους/Διδάσκοντες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Μεταβλητές \ Έτη	1960	1970	1980	1990	2000	2009
Αριθμός Εκπαιδευόμενων	26.703	76.181	118.432	194.419	209.665	284.219
Αριθμός Διδασκόντων	866	3.019	6.183	13.451	18.019	23.940
Αριθμός Εκπ. ανά Διδ.	31	25	19	14	12	12

Πηγή: Τα στοιχεία προήλθαν από την Ελληνική Στατιστική Αρχή - Τομέας Στατιστική της Εκπαίδευσης για την περίοδο 1960-1998 και Στατιστική Επετηρίδα της Ελλάδος για την περίοδο 1999-2009. Οι υπολογισμοί έγιναν από τον ερευνητή.

Από τα στοιχεία του πίνακα 1.7 προκύπτει ότι ο αριθμός των εκπαιδευόμενων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σημείωσε αλματώδη αύξηση από το 1960 μέχρι το 2009. Ο αριθμός

των εκπαιδευόμενων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2009 ήταν σχεδόν δεκαπλάσιος από το 1960. Επίσης αυξήθηκε ο αριθμός των διδασκόντων σημαντικά. Ο δείκτης που εκφράζει την αναλογία εκπαιδευόμενων προς διδάσκοντες, χαρακτηρίζεται από μια σταθερά πτωτική τάση σε ολόκληρη την περίοδο. Το 2009 προκύπτει ότι 12 εκπαιδευόμενοι αντιστοιχούσαν σε 1 διδάσκοντα, αναλογία σχεδόν τρεις φορές μικρότερη σε σχέση με το 1960. Η αναλογία εκπαιδευόμενων προς διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι από τις μικρότερες στην Ευρώπη και τον κόσμο, χωρίς αυτό βεβαίως, να αντανακλάται υποχρεωτικά στην ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης (OECD, 2011).

Δημόσιες Δαπάνες για την Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης πραγματοποιείται, κατά κύριο λόγο, από το κράτος. Στον πίνακα 1.8 παρουσιάζεται διαχρονικά, ανά δεκαετία, η εξέλιξη του δείκτη των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση.

Πίνακας 1.8: Δημόσιες Δαπάνες για την Εκπαίδευση ως Ποσοστό του ΑΕΠ

Μεταβλητές \ Έτη	1960	1970	1980	1990	2000	2009
Δημόσιες Δαπάνες για την Εκπαίδευση % ΑΕΠ	3.2%	2.7%	3.1%	4.1%	3.3%	4.4%*

*Πηγή: Τα στοιχεία προήλθαν από την ΕΛ.ΣΤΑΤ.-Τομέας Εθνικοί λογαριασμοί για την περίοδο 1960-2009.*εκτίμηση.*

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1.8 οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση συνολικά για την περίοδο 1960-2009 παρουσίασαν αυξομειώσεις. Το 2009 έφτασαν ως ποσοστό του ΑΕΠ στο 4.4%, που αποτελεί και το μέγιστο της περιόδου. Η Ελλάδα στον τομέα των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση σημειώνεται ότι κατέχει μία από τις τελευταίες θέσεις μεταξύ των χωρών του ΟΟΣΑ και των 27 χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι χώρες του ΟΟΣΑ δαπανούν για την εκπαίδευση κατά μέσο όρο ποσοστό 6,2% του ΑΕΠ, ενώ οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης 5.9% του ΑΕΠ (OECD Indicators, 2012).

Δαπάνες για Έρευνα και Ανάπτυξη στην Ελλάδα

Σε μια ελεύθερη και ανοικτή οικονομία, η ανταγωνιστικότητα εξαρτάται όλο και περισσότερο από τη δυνατότητα των επιχειρήσεων να καινοτομούν, με την ενσωμάτωση της νέας τεχνολογίας και τεχνογνωσίας, η οποία οδηγεί στη ανάπτυξη νέων τεχνικών παραγωγής, νέων βιομηχανικών προϊόντων και υπηρεσιών (United Nations, 2003; OECD, 2010). Ένας από τους βασικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) κατά την τελευταία δεκαετία αποτελεί η αύξηση των επενδύσεων για έρευνα και ανάπτυξη (Research and Development), η οποία συνδέεται άμεσα και λειτουργικά με την εκπαίδευση, κυρίως της τριτοβάθμιας, προκειμένου να δοθεί ώθηση στην ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η στρατηγική της Λισσαβόνας στο πλαίσιο της στρατηγικής Ευρώπη 2020, έθεσε ως στόχο της Ε.Ε. να αφιερώσει το 3% του ΑΕΠ της σε δραστηριότητες για έρευνα και ανάπτυξη (Ε & Α) (Eurostat, 2012). Στον πίνακα 1.9 παρουσιάζεται από το 1981 και μετά, ανά δεκαετία, η εξέλιξη του δείκτη των συνολικών (δημοσίων και ιδιωτικών) δαπανών για έρευνα και ανάπτυξη.

Πίνακας 1.9: Δαπάνες για την Έρευνα και Ανάπτυξη ως Ποσοστό του ΑΕΠ

Μεταβλητές \ Έτη	1981	1990	2000	2009
Δαπάνες για Έρευνα και Ανάπτυξη ως % ΑΕΠ	0.15%	0.33%	0.59%	0.59%

Πηγή: Τα στοιχεία προήλθαν από τη βάση δεδομένων του ΟΟΣΑ

Από τον πίνακα 1.19 προκύπτει ότι οι δαπάνες για έρευνα και ανάπτυξη για όλη την περίοδο σημείωσαν αύξηση. Παρόλο που το 2009 έφτασαν ως ποσοστό του ΑΕΠ το 0.59% και σχεδόν τετραπλασιάστηκαν σε σχέση με το 1981, η Ελλάδα στον τομέα αυτό κατέχει μία από τις τελευταίες θέσεις ανάμεσα στις χώρες του ΟΟΣΑ, αλλά και στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Οι χώρες του ΟΟΣΑ δαπανούν για την έρευνα και ανάπτυξη κατά μέσο όρο ποσοστό 2.3% του ΑΕΠ (OECD, 2011), ενώ οι χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης 1.86% του ΑΕΠ (Eurostat, 2008). Ένας από τους λόγους για τους οποίους η Ελλάδα το 2008 κατείχε μία από τις χαμηλότερες θέσεις στο δείκτη ανταγωνιστικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση των 27, ήταν οι χαμηλές δαπάνες που διέθεσε για έρευνα και ανάπτυξη (World Economic Forum, 2009).

Τελικές παρατηρήσεις

Από την εργασία διαπιστώνεται ότι οι ποσοτικοί δείκτες της εκπαίδευσης και στις τρεις βαθμίδες διαχρονικά εξελίχθηκαν ικανοποιητικά, συγκριτικά με τις χώρες της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ. Αντίθετα οι ποιοτικοί δείκτες της εκπαίδευσης και στις τρεις βαθμίδες διαχρονικά δεν εξελίχθηκαν ικανοποιητικά, συγκριτικά με τις χώρες της Ε.Ε. και του ΟΟΣΑ. Από τα ανωτέρω συνάγεται η ύπαρξη ανοικτού προβλήματος, το οποίο φαίνεται να εστιάζεται αφενός στην ποιότητα της εκπαίδευσης και αφετέρου στην αντιστοίχιση των εκροών του εκπαιδευτικού συστήματος με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Συνεπώς, προτείνεται όπως, η ελληνική πολιτεία δια της εκπαιδευτικής στρατηγικής και των εκπαιδευτικών πολιτικών να εστιάσει συστηματικά στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, όλων των υποσυστημάτων, των δομικών στοιχείων, των διαδικασιών και των λειτουργιών του. Επίσης η βελτίωση της ποιότητας, της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας των χρησιμοποιούμενων πόρων, οι οποίοι σε κάθε περίπτωση είναι ανεπαρκείς, προαπαιτεί την εισαγωγή και την εκτεταμένη εφαρμογή της αξιολόγησης, η οποία θα πρέπει να αφορά το ανθρώπινο δυναμικό του συστήματος, τις δομές, τις λειτουργίες, τις επενδύσεις και τις πολιτικές. Επιπλέον, απαιτείται σύνδεση με αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, κυρίως της τριτοβάθμιας, με την έρευνα και ανάπτυξη, την καινοτομία και την επιχειρηματικότητα.

Βιβλιογραφία

Eurostat, (2008,2010), Europe in figures- Eurostat yearbook, European Communities.

Eurostat, (2012), Science, technology and innovation in Europe, Publications European Union.

Lin, T., (2003), Education, technical progress, and economic growth: the case of Taiwan*, Economics of Education Review*, vol. 22, pp, 213-220.

OECD, (1995). *Educational Research and development: Trends, issues and challenges*. Paris.

OECD, (2010), Innovation to strengthen growth and address global and social challenges

OECD, (2011), Factbook: Economic, Environmental and Social Statistics, Key Findings.

OECD, (2012), Education at a Glance 2012: OECD Indicators.

Schütt, F., (2003), The importance of human capital for economic growth, Materialien des Wissenschaftsschwerpunktes, Institute for World Economics and International Management.

Stamelos, G., (2002), *The Greek Educational System*, Centre for Educational Research, Ministry of National Education and Religious Affairs, Athens.

United Nations, (2003), Investment And Technology Policies For Competitiveness, United Nations Conference on Trade and Development, New York and Geneva.

Van Leeuwen, B., (2007), Human Capital and Economic Growth in India, Indonesia, and Japan: A quantitative analysis, 1890-2000, PhD , International Institute of Social History Amsterdam.

World Economic Forum, (2009), *The Global Competitiveness Report 2011–2012.*

ΕΛΙΑΜΕΠ, (2006), Η Πανεπιστημιακή Εκπάιδευση στην Ελλάδα: Στο νέο ευρωπαϊκό και διεθνές περιβάλλον, Επιμέλεια: Λουκάς Τσούκαλης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008), Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σκάγιαννης, Π., (2008), Μελέτη Σύνδεσης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την Αγορά Εργασίας μέσω της Προώθησης της Επιχειρηματικότητας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Τσαμαδιάς, Κ., (2000), Η Αποδοτικότητα των Επενδύσεων στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση, Διδακτορική Διατριβή, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, (2009), URL: http://archive.minedu.gov.gr/el_ec_home.htm.

Ψαχαρόπουλος, Γ., (1999), *Οικονομική της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Η οργανωσιακή κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ο ιδιαίτερος ρόλος της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών

Μάνεση Σουλτάνα
Νηπιαγωγός, Med
taniakourou@gmail.com

Περίληψη

Αντιμετωπίζοντας την κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών ως ένα σύστημα από κοινά αποδεκτές στάσεις που προσδίδουν στον οργανισμό μια ιδιαίτερη ταυτότητα, η παρούσα εισήγηση επιχειρεί να συνοψίσει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της έννοιας *οργανωσιακή κουλτούρα*, όπως προκύπτουν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας. Με δεδομένο ότι μια οργανωσιακή κουλτούρα χρειάζεται πολλά χρόνια για να διαμορφωθεί και ότι στις ισχυρές κουλτούρες τα μέλη φαίνεται να δέχονται και να υιοθετούν τις συγκεκριμένες αξίες και αρχές του οργανισμού, γίνεται προσπάθεια να σκιαγραφηθούν οι βασικότερες τυπολογίες οργανωσιακής κουλτούρας. Έχοντας ως σημείο αναφοράς το μοντέλο επαγγελματικής κοινωνικοποίησης του Robbins (2001), η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις προϋποθέσεις, υπό τις οποίες η εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό οργανισμό διαδικασιών επαγγελματικής κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών δύναται να αποτελέσει δομικό χαρακτηριστικό της οργανωσιακής του κουλτούρας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους παράγοντες που καθιστούν αποτελεσματική την εκπαιδευτική κοινωνικοποίηση, η οποία φαίνεται να συνδέεται τόσο με την ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών όσο και με την ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: οργανωσιακή κουλτούρα, επαγγελματική κοινωνικοποίηση.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας (Ouchi & Wilkins, 1985). Θεωρητικές προσεγγίσεις συνδέουν την οργανωσιακή κουλτούρα τόσο με ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών φαινομένων, τα οποία προσδιορίζουν την ταυτότητα του οργανισμού (Καστανιώτη κ.ά., 2011), όσο και με τα πιστεύω και τις αξίες του οργανισμού που συναποτελούν το σύστημα κοινών αντιλήψεων των μελών του (Bush & Middlewood, 2005). Μολονότι είναι εξ ορισμού απροσδιόριστη και λαμβάνεται ως δεδομένη (Deal & Kennedy, 1983), η οργανωσιακή κουλτούρα διακρίνεται σε συγκεκριμένα επίπεδα και τύπους (Ζαβλανός, 1999), ενώ έχει προεξάρχουσα σημασία για την εσωτερική ασφάλεια των μελών του οργανισμού αλλά και για τη σταθερότητα του συστήματος (Πασιαρδής, 2004).

Μία από τις σπουδαιότερες πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους οργανισμούς για τη συντήρηση της οργανωσιακής κουλτούρας είναι η επαγγελματική κοινωνικοποίηση, διαδικασία προσαρμογής που βοηθά τους νέους εργαζόμενους να καταλάβουν την κοινωνική γνώση που είναι σημαντική για την ένταξη και συμμετοχή τους στην επικρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα (Robbins, 2001). Μέσα από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, η παρούσα εισήγηση σκιαγραφεί αρχικά τους ορισμούς που έχουν δοθεί

για την οργανωσιακή κουλτούρα, επιδιώκοντας να δώσει έναν λειτουργικό ορισμό της έννοιας. Ακολούθως, και προκειμένου για την αποσαφήνιση των πτυχών της οργανωσιακής κουλτούρας, γίνεται αναφορά στα επίπεδα κουλτούρας, ενώ παράλληλα εξετάζονται οι συνθήκες, υπό τις οποίες η οργανωσιακή κουλτούρα δύναται να αποδειχθεί δυσλειτουργική, δημιουργώντας σημαντικά εμπόδια στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία του συστήματος. Ακολούθως, η παρούσα εργασία σκιαγραφεί τα βασικά στάδια, από τα οποία αποτελείται η διαδικασία επαγγελματικής κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών και τη σημασία της για την παραγωγικότητα και συμμετοχή του νέου μέλους στις επιμέρους λειτουργίες του οργανισμού.

Οργανωσιακή Κουλτούρα: χαρακτηριστικά γνωρίσματα και επίπεδα κουλτούρας

Η έννοια της οργανωσιακής κουλτούρας έχει αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερου προβληματισμού και συζήτησης κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Ouchi & Wilkins, 1985). Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η οργανωσιακή κουλτούρα συνδέεται με τα πιστεύω, τις αξίες και την ιδεολογία του οργανισμού (Bush & Middlewood, 2005) και αποτελεί το σύστημα των κοινών αντιλήψεων των μελών του, που διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλο (Πασιαρδής, 2004).

Στο ίδιο πλαίσιο φαίνεται να κινείται και ο ορισμός των Hoy και Miskel (2013), σύμφωνα με τους οποίους η οργανωσιακή κουλτούρα είναι επί της ουσίας ένα σύστημα από κοινά αποδεκτές, αυστηρά προσδιορισμένες στάσεις και προσανατολισμούς που συγκροτούν την ενότητα του οργανισμού, τού προσδίδουν μια ξεχωριστή ταυτότητα και συντελούν στον αυτοπροσδιορισμό του. Ενθαρρύνοντας μια μορφή επιθυμητής σταθερότητας εντός του οργανισμού, η οργανωσιακή κουλτούρα αναφέρεται στο ευρύτερο σχέδιο του οργανισμού, όπως αυτό προβάλλεται μέσα από το όραμα και τις αξίες του: όντας αποδεκτές από τα μέλη του οργανισμού, οι αξίες αυτές μεταδίδονται στα νέα μέλη, ενώ παράλληλα σηματοδοτούν τον τρόπο με τον οποίο τα πρόσωπα ενός οργανισμού οφείλουν να αντιλαμβάνονται, να σκέπτονται, να αισθάνονται και να κρίνουν καταστάσεις και σχέσεις (Κατσαρός, 2008).

Για την πληρέστερη θεωρητική προσέγγιση και αποσαφήνιση της οργανωσιακής κουλτούρας, ο Schein (1992) πρότεινε την ανάλυση της έννοιας κάνοντας αναφορά στα εξής τρία διακριτά επίπεδα: α) τα τεχνικά χαρακτηριστικά και τις νόρμες συμπεριφοράς (όπως ο τρόπος ένδυσης, η γλώσσα, οι τρόποι συμπεριφοράς), που βρίσκονται στην επιφάνεια και παρέχουν ορατά παραδείγματα για την κουλτούρα του οργανισμού, β) τις κοινές αξίες (όπως συνεργασία, εμπιστοσύνη, επικοινωνία), που εκφράζουν τις επιδιώξεις και το όραμα του οργανισμού και γ) το βαθύτερο και περισσότερο αφηρημένο επίπεδο των συλλογικών παραδοχών που σχετίζονται με την ανθρώπινη φύση και τις ανθρώπινες σχέσεις (Πασιαρδής, 2004 · Hoy & Miskel, 2013).

Οι σχολικές μονάδες ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί με τη δική τους κουλτούρα διαθέτουν τα ως άνω αναφερθέντα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Πιο συγκεκριμένα, στο επίπεδο των ορατών παραδειγμάτων φαίνονται στον τρόπο συμπεριφοράς εντός της σχολικής μονάδας και στον τρόπο ομιλίας προς τον διευθυντή, τον Σχολικό Σύμβουλο και προς τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο επίπεδο των κοινών αξιών, τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας διαφαίνονται μέσα από την καθημερινή επικοινωνία και

συνεργασία των εκπαιδευτικών αλλά και μέσα από τις κοινές παιδαγωγικές τους επιδιώξεις, όπως αυτές εκφράζονται και υλοποιούνται μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων και σχεδίων εργασίας. Στο τρίτο και βαθύτερο επίπεδο, τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας είναι εμφανή στις συλλογικές παραδοχές των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού ως προς το όραμα της σχολικής μονάδας και τους μακροπρόθεσμους στόχους που επιδιώκει να επιτύχει.

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η ύπαρξη κουλτούρας σε έναν οργανισμό εξυπηρετεί τις ανάγκες του ατόμου για γνωστική και εσωτερική ασφάλεια και σταθερότητα, ικανοποιώντας παράλληλα τις ανάγκες του οργανισμού για συντονισμό και συνεργασία (Πασιαρδής, 2004). Επιπλέον, η κουλτούρα διευκολύνει την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν, λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού και ενδυναμώνοντας τη σταθερότητα του συστήματος (Hoy & Miskel, 2013) αλλά και τη δημιουργικότητα, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αποδοτικότητα των μελών του (Jaghargh κ.ά., 2012).

Βασικές τυπολογίες της οργανωσιακής κουλτούρας

Βιβλιογραφικές πηγές αναδεικνύουν μεθόδους, οι οποίες έχουν υιοθετηθεί από μελετητές της οργανωσιακής κουλτούρας με στόχο τη διάκριση συγκεκριμένων τύπων κουλτούρας που διαφοροποιούν τους οργανισμούς μεταξύ τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο Schein (2004) υποστηρίζει ότι, μολονότι οι τυπολογίες βοηθούν συνολικά στη μελέτη των οργανωσιακών οντοτήτων, ενδέχεται να περιορίζουν την ευρύτερη κατανόηση της οργάνωσης ενός οργανισμού, καθώς συχνά εστιάζουν σε συγκεκριμένες λίγες διαστάσεις της δομής του, υπεραπλουστεύοντας την πολυπλοκότητα του και περιορίζοντας τη δυνατότητα εντοπισμού δυναμικών μοντέλων αλληλεπίδρασης μεταξύ των επιμέρους στοιχείων του οργανισμού. Ωστόσο, νεότερες τυπολογίες τείνουν να αντιμετωπίζουν τις κουλτούρες των οργανισμών όχι ως αυτόνομες, ανεξάρτητες και μονολιθικές οντότητες αλλά ως δυναμικά συστήματα, προτείνοντας μια κοινωνιολογική προσέγγιση, που επιτρέπει τη σύγκριση μεταξύ των οργανισμών και τη διερεύνηση πιθανών σχέσεων μεταξύ κουλτούρας και άλλων οργανωσιακών μεταβλητών (Schein, 2004). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ταξινόμηση των Goffee και Jones (1998), που έδωσε έμφαση στις εξής δύο παραμέτρους της οργανωσιακής κουλτούρας: α) στη διάσταση της κοινωνικότητας (sociability), επισημαίνοντας ότι υψηλά επίπεδα κοινωνικότητας ενισχύουν σημαντικά την ομαδικότητα, δημιουργικότητα και αποδοτικότητα του οργανισμού και β) στη διάσταση της αλληλεγγύης (solidarity) εντός του οργανισμού, που εστιάζει στις κοινές αντιλήψεις περί των στόχων του οργανισμού και στην αναγνώριση από τα μέλη του κοινού συμφέροντος και του κοινού καθήκοντος προς την επίτευξη των οργανωσιακών στόχων (Schein, 2010).

Παρομοίως, οι Cameron και Quinn (1999) ορίζουν τους εξής τέσσερις τύπους κουλτούρας: 1) την ιεραρχική κουλτούρα που δίνει έμφαση στην επάρκεια, σταθερότητα και προβλεψιμότητα, 2) την κουλτούρα της αγοράς, που εστιάζει στην ικανότητα του οργανισμού να ανταποκρίνεται γρήγορα με ευελιξία και επάρκεια στις αλλαγές που επιτάσσει ο ανταγωνισμός, 3) την κουλτούρα της «παρέας» που τονίζει τη σημασία της συνεργασίας και των καλών διαπροσωπικών σχέσεων και 4) την κουλτούρα των «συνθηκών» που επιδιώκει την καινοτομία, τη διαφοροποίηση και τη δημιουργικότητα (Πασιαρδής, 2004 · Σαχινίδης, 2011).

Στο ίδιο εννοιολογικό δίπολο ευελιξίας και ελέγχου κινείται και το μοντέλο των Denison κ.ά. (2003, στο Shekari κ.ά., 2012), οι οποίοι αναγνωρίζουν τη συμμετοχή, τη συνέπεια, την προσαρμοστικότητα και την αποστολή ως πρωτεύοντα συστατικά της οργανωσιακής κουλτούρας και υποστηρίζουν ότι οι αξίες και οι παραδοχές αποτελούν τον πυρήνα κάθε κουλτούρας.

Στις επόμενες παραγράφους θα σκιαγραφηθούν οι παράγοντες που ενδέχεται να οδηγήσουν στη δυσλειτουργία της οργανωσιακής κουλτούρας και θα αναφερθούν παραδείγματα περιπτώσεων, κατά τις οποίες η οργανωσιακή κουλτούρα δύναται να αποτελέσει τροχοπέδη για την αποτελεσματική και αρμονική λειτουργία του οργανισμού.

Η οργανωσιακή κουλτούρα ως τροχοπέδη για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού

Η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας σε έναν οργανισμό προάγει τη συνοχή και την αφοσίωση των μελών της (Πασιαρδής, 2004). Βιβλιογραφικές πηγές επισημαίνουν ότι σε μια ισχυρή κουλτούρα τα μέλη (το ανθρώπινο δυναμικό) είναι πολύ σημαντικότερα από τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του οργανισμού, ενώ όσο περισσότερες κοινές πεποιθήσεις και αξίες μοιράζονται τα μέλη του οργανισμού, τόσο ισχυρότερη καθιστούν την ισχύ της οργανωσιακής κουλτούρας (Deal & Kennedy, 1982, στο Shahzad κ.ά., 2012). Από την άλλη πλευρά, στις ασθενείς κουλτούρες οι εξωτερικοί κανόνες τείνουν να επιβάλλονται στα μέλη του οργανισμού, γεγονός που οδηγεί συχνά στη δυσαρέσκεια των μελών, καθώς αισθάνονται ότι δε συμβαδίζουν με τους σκοπούς και στόχους της οργανωτικής κουλτούρας (Σαχινίδης, 2011). Αν και η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας προσδίδει στον οργανισμό αίσθηση ταυτότητας, ενδυναμώνοντας τη σταθερότητα του συστήματος και διευκολύνοντας την ανάπτυξη του αισθήματος αφοσίωσης προς τον οργανισμό (Robbins, 1991, στο Πασιαρδής, 2004), είναι επίσης πιθανό να αποδειχθεί δυσλειτουργική, αποτελώντας τροχοπέδη στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού.

Με δεδομένο ότι μια κουλτούρα χρειάζεται πολλά χρόνια για να αναπτυχθεί, ωθώντας παράλληλα τα μέλη της στην απόλυτη ένταξη και ταύτιση με μια δεδομένη κουλτούρα, γίνεται σαφές ότι η αλλαγή της οργανωτικής λειτουργίας καθίσταται συχνά εξαιρετικά δύσκολη (Ζαβλανός, 1999). Βιβλιογραφικές πηγές επισημαίνουν ότι μια οργανωσιακή κουλτούρα με σταθερές, παγιωμένες συμπεριφορές και αξίες που φαίνεται να έχουν λειτουργήσει στο παρελθόν με επιτυχία, τείνει να μην αποδέχεται με ευκολία δομικές αλλαγές, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να προσαρμοστεί στις καινούριες συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος (Robbins & Judge, 2010).

Επιπλέον, με δεδομένο ότι στις ισχυρές οργανωσιακές κουλτούρες τα μέλη αποδέχονται και προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες αξίες και αρχές του οργανισμού, είναι προφανές ότι η ανοχή της κουλτούρας στη διαφορετικότητα είναι μάλλον περιορισμένη (Robbins, 2001). Στη βιβλιογραφία, ο όρος διαφορετικότητα χρησιμοποιείται, για να αναδείξει εκείνα τα χαρακτηριστικά των μελών ενός οργανισμού (όπως φύλο, εθνικότητα, σωματική αναπηρία, θρήσκευμα) που τα διαφοροποιούν ως προς την προσωπικότητά τους και ως προς τον ρόλο και τη λειτουργία τους εντός του οργανισμού (Jackson, 1992). Η ισχυρή οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί επομένως να αποτελέσει τροχοπέδη για την αποτελεσματική λειτουργία του

οργανισμού, όταν ισοπεδώνει τα μοναδικά πλεονεκτήματα που τα άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και με διαφορετικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα, μπορούν να αποφέρουν για τον οργανισμό. Βιβλιογραφικές πηγές επισημαίνουν επίσης ότι η οργανωσιακή κουλτούρα μπορεί να λειτουργήσει ανασχετικά σε περιπτώσεις, κατά τις οποίες δημιουργούνται εντός του οργανισμού υποομάδες ή υποκουλτούρες που συχνά αναπτύσσουν τόσο ισχυρούς δεσμούς και αξίες διαφορετικές από τον υπόλοιπο οργανισμό, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζουν την αποτελεσματική του λειτουργία ή να μειώνουν σημαντικά την εσωτερική του συνοχή (Robbins & Judge, 2010 · Bush & Middlewood, 2005 · De Long & Fahey, 2000).

Στις οργανωσιακές κουλτούρες των εκπαιδευτικών οργανισμών συνηθέστερα είναι τα φαινόμενα της μειωμένης ανοχής στην αλλαγή και στη διαφορετικότητα. Εκπαιδευτικοί που επιχειρούν να υιοθετήσουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους ή να εφαρμόσουν καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις αντιμετωπίζονται συχνά με επιφυλακτικότητα και η δράση τους αποθαρρύνεται. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα συναντούν αρκετές φορές εμπόδια στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωσή τους στον εκπαιδευτικό οργανισμό, καθώς αντιμετωπίζονται με εμφανή δυσπιστία ή καχυποψία ως προς την ικανότητά τους να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις απαιτήσεις εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Βακόλα & Νικολάου, 2011).

Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών ως δομικό χαρακτηριστικό της οργανωσιακής κουλτούρας

Μία από τις σημαντικότερες πρακτικές που υιοθετούνται από τους οργανισμούς για τη συντήρηση της οργανωσιακής κουλτούρας είναι η επαγγελματική κοινωνικοποίηση, που ορίζεται ως «η διαδικασία μετάδοσης στο νέο μέλος των σκοπών του οργανισμού, των προτύπων και των τρόπων πραγματοποίησης των προγραμμάτων» (Ζαβλανός, 1999:332). Είναι με άλλα λόγια μια διαδικασία προσαρμογής που βοηθά τους νέους εργαζόμενους να καταλάβουν τις αξίες, τις αναμενόμενες συμπεριφορές και την κοινωνική γνώση που είναι σημαντική για τη συμμετοχή στην επικρατούσα οργανωσιακή κουλτούρα (Chao κ.ά., 1994), καθώς επίσης και για την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων και καθηκόντων εντός αυτής (Van Maanen & Schein, 1979). Οι Robbins και Judge (2010) επισημαίνουν ότι, ενώ η κοινωνικοποίηση είναι μία διαδικασία που συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της καριέρας του εργαζόμενου, η αρχική κοινωνικοποίηση είναι εξόχως σημαντική. Οι συγγραφείς αναγνωρίζουν τρία στάδια αυτής της εναρκτήριας-εισαγωγικής κοινωνικοποίησης, επισημαίνοντας ότι η επιτυχία της διαδικασίας δύναται να επηρεάσει καθοριστικά τη συμμετοχή του εργαζομένου στις επιμέρους λειτουργίες του οργανισμού.

Κατά την πρώτη φάση, της άφιξης, μεταδίδεται στο νεοεισερχόμενο μέλος το σύνολο των σημαντικών πληροφοριών που θα πρέπει να γνωρίζει, προκειμένου να ενταχθεί λειτουργικά στον οργανισμό. Το σύνολο αυτών των αρχικών γνώσεων σε συνδυασμό με την προσωπικότητα του μέλους φαίνεται να είναι οι δύο πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες, όσον αφορά τον βαθμό προσαρμογής του στην οργανωσιακή κουλτούρα. Κατά το δεύτερο στάδιο, της συνάντησης, ο εργαζόμενος έρχεται αντιμέτωπος με την πραγματικότητα της κουλτούρας του οργανισμού. Στην περίπτωση που οι προσδοκίες του εργαζόμενου βρίσκονται σε σύγκλιση με τη στοχοθεσία και τις αξίες της κουλτούρας του οργανισμού, τότε η

διαδικασία κοινωνικοποίησης ενδυναμώνεται. Σε αντίθετη περίπτωση, το νέο μέλος καλείται να εγκαταλείψει τις πρότερες αντιλήψεις και πεποιθήσεις του και να αποδεχθεί εκείνες που ακολουθεί ο οργανισμός (Quaglia, 1989). Ωστόσο, όταν δεν μπορεί να υπάρξει κανένα σημείο σύμπτωσης αντιλήψεων μεταξύ μέλους και οργανισμού, το νέο μέλος οδηγείται στην παραίτηση. Τέλος, το τρίτο στάδιο, της μεταμόρφωσης, είναι εκείνο κατά το οποίο λαμβάνουν χώρα μόνιμες αλλαγές, καθώς το νεοεισερχόμενο μέλος έχει ενσωματώσει τις αξίες και νόρμες του οργανισμού και έχει προσαρμόσει αναλόγως την εργασία του.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η επαγγελματική κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών ερευνητικών προσπαθειών με στόχο την επισήμανση των συνθηκών κάτω από τις οποίες γίνεται η ενσωμάτωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και την αναζήτηση ανατροφοδοτικών πληροφοριών σχετικά με τη σύνδεση της βασικής επαγγελματικής εκπαίδευσης με τη σχολική πράξη (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 1986). Πρωτοπόρες χώρες στον τομέα των καινοτόμων προγραμμάτων επαγγελματικής κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η Αυστραλία, το Ισραήλ, η Κίνα, η Ελβετία, η Αγγλία και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Athanases κ.ά., 2008). Στην Ελλάδα, η διαδικασία κοινωνικοποίησης του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού δεν υποστηρίζεται επί της ουσίας από κανένα θεσμοθετημένο πλαίσιο: μετά την αρχική εισαγωγική επιμόρφωση που συνήθως υλοποιείται σε τρεις φάσεις και έχει συνολική διάρκεια εκατό (100) ωρών, ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τις ίδιες ή και μεγαλύτερες ευθύνες από έναν πολυετούς προϋπηρεσίας συνάδελφό του, ενώ συχνά του ανατίθενται οι πιο δύσκολες και απαιτητικές τάξεις και επιφορτίζεται με ποικιλία αντικειμένων και δραστηριοτήτων που χρειάζονται μεγάλη προετοιμασία (Αντωνίου, 2006).

Οι Van Maanen και Schein (1979) επισημαίνουν ότι ο τρόπος με τον οποίο το νέο μέλος ενός οργανισμού ανταποκρίνεται στους ρόλους που καλείται να αναλάβει, εξαρτάται άμεσα από τη διαδικασία της επαγγελματικής του κοινωνικοποίησης: όταν ο εκπαιδευτικός οργανισμός ακολουθεί διαδικασίες συλλογικής κοινωνικοποίησης (collective socialization process), μεταβαίνοντας σταδιακά από τα απλούστερα στάδια μαθητείας στα συνθετότερα, όταν ο οργανισμός αναγνωρίζει την ξεχωριστή προσωπικότητα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και αξιοποιεί δημιουργικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα (investiture process), τότε η επαγγελματική κοινωνικοποίηση δύναται να αποτελέσει βασικό δομικό χαρακτηριστικό της οργανωσιακής κουλτούρας. Η ομαλή ένταξη του εκπαιδευτικού στην οργανωσιακή κουλτούρα απομακρύνει τα αισθήματα ανασφάλειας και μειώνει σημαντικά τους ρυθμούς της επαγγελματικής του φθοράς και εξουθένωσης (Lee κ.ά., 2006).

Συμπεράσματα

Μελετώντας την οργανωσιακή κουλτούρα ως ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών φαινομένων και αξιών που προσδιορίζουν την ιδιαίτερη ταυτότητα ενός οργανισμού, διαπιστώθηκε ότι, αν και εξ ορισμού απροσδιόριστη, η οργανωσιακή κουλτούρα έχει προεξάρχουσα σημασία για τη συνοχή, ασφάλεια και σταθερότητα του οργανισμού. Διακρίνοντας την οργανωσιακή κουλτούρα σε επίπεδα και τυπολογίες που καθορίζουν τα ιδιαίτερα δομικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα, συζητήθηκαν επίσης οι προϋποθέσεις, υπό τις οποίες η κουλτούρα μπορεί να λειτουργήσει ως τροχοπέδη στην αλλαγή, τη διαφορετικότητα και τη συγχώνευση. Εξέχουσας σημασίας παράγοντας αναδείχθηκε η διαδικασία επαγγελματικής κοινωνικοποί-

ησης και εξετάστηκαν οι συνθήκες, υπό τις οποίες η κοινωνικοποίηση των εκπαιδευτικών δύναται να αποτελέσει δομικό στοιχείο της οργανωσιακής κουλτούρας. Διαδικασίες συλλογικής κοινωνικοποίησης που δείχνουν να σέβονται τον ρυθμό, την προσωπικότητα και την ιδιοσυγκρασία των νέων μελών φάνηκε να ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας, οδηγώντας σταδιακά στην ομαλή ένταξη στον οργανισμό και στην αποδοχή της οργανωσιακής κουλτούρας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Athanases, S., Abrams, J., Gordon, J., Johnson, Virginia, Kwock, S., McCurdy, J., Riley, S. & Totaro, S. (2008). Curriculum for mentor development: problems and promise in the work of new teachers induction leaders, *Journal of Curriculum Studies*, 40(6), pp. 743-770.

Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα, *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 159-169.

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2011). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*, Αθήνα: Rosili.

Bush, T. & Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. SAGE Publications Ltd.

Chao, G.T., O'Leary-Kelly, A., Wolf, S., Klein, H.J. & Gardner P.D. (1994). Organizational Socialization: its content and consequences, *Journal of Applied Psychology*, 79(5), 730-743.

Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα, στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου (επιμ.), Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 7, 2014, από: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fedu.pep.uoi.gr%2Fgmavrog%2FepAgEpKoin.rtf&ei=pab2UrrQMc6I7AbV74HoDA&usg=AFQjCNEMvvIRfr4RTDrBZi7jQ9zwLKCc5w&sig2=pV618DaLCIpGbIYj9x5u0Q&bvm=bv.60983673,d.d2k

De Long, D. & Fahey, L. (2000). Diagnosing cultural barriers to knowledge management, *Academy of Management Executive*, 14(4), 113-127.

Deal, T. & Kennedy, A. (1982). *Corporate cultures: the rites and rituals of corporate life*, Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Co.

Deal, T. & Kennedy, A. (1983). Culture: a new look through old lenses. *Journal of Applied Behavioural Science*, 19(4), 497-507.

Denison, D.R., Haaland, S . & Goelzer, P. (2003). "Corporate Culture and Organizational Effectiveness: is Asia different from the rest of the world?", *Organizational Dynamics*, 33(1), 98-109.

Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: theory, research and practice*. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Jackson, S. (1992). Consequences of group composition for the interpersonal dynamics of strategic issue processing, *Advances in Strategic Management*, 8, 345-382.

Jaghargh, F.Z., Ghorbanpanah, H. & Nabavi, S.E. (2012). A survey on organizational culture based on Stephan Robbin's Theory (Case Study). 2nd International Conference on Management and Artificial Intelligence, IPEDR, 35. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 28, 2014, από: http://www.ipedr.com/vol35/006-ICMAI2012-E00022.pdf

Καστανιώτη, Α., Σιουρούνη, Ε. Μαυριδόγλου, Γ. & Πολύζος, Ν. (2011). Συγκριτική αξιολόγηση οργανωσιακής κουλτούρας μονάδων υγείας, *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 28(1), 70-78.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Lee, S., Theoharis, R., Fitzpatrick, M., Kim, K., Liss, J., Nix-Williams, T., Grisword, D. & Walther-Thomas, C. (2006). Create Effective Mentoring Relationships: Strategies for Mentor and Mentee Success, *Intervention in School and Clinic*, 41(4), 233-240.

Lim, B. (1995). Examining the organizational culture and organizational performance link, *Leadership & Organization Development Journal*, 16(5), 16-21.

Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*, New York: Free Press.

Ouchi, W. & Wilkins, A. (1985). Organizational Culture, *Annual Review of Sociology*, 11, 457-483.

Quaglia, R. (1989). Socialization of the beginning teacher: a theoretical model from the empirical literature, *Research in Rural Education*, 5(3), 1-7.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Robbins, S. (1991). *Organizational Behaviour: concepts, controversies and applications* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Robbins, S. (2001). *Organizational Behaviour* (9th ed.).Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Robbins, S. & Judge, T. (2010). *Essentials of organizational behaviour* (10th ed.). Pearson Prentice-Hall.

Σαχινίδης, Α. (2011). Η υπόθεση της ισχυρής κουλτούρας: μια επανεξέταση, Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, Αθήνα. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 15, 2014, από: https://www.academia.edu/2560000/_._._._

Shahzad, F., Luqman, R.A., Khan, A.R. & Shabbir, L. (2012). Impact of organizational culture on organizational performance: an overview. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(9), 975-985.

Shekari, G., Rahmdel, H. & Rajabian, E. (2012). Study of factors affecting improvement of organizational culture, based on the model's Denison (Case Study: Agricultural Bank Branches in Mashhad, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(5), 790-798.

Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Schein, E.H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: John Wiley and Sons, Inc. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www.untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_2/ORGANIZATIONAL%20CULTURE%20Organizational%20Culture%20and%20Leadership,%203rd%20Edition.pdf

Schein, E.H. (2010). *Organizational Culture and Leadership*. (4th ed.). San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.

Van Maanen, J. & Schein, E.H. (1979). Toward a theory of organizational civilization Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 1, 2014, από: http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/1934/?sequence=1

Η ποιότητα της ηγεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Γεροχρήστου Χριστίνα
Master Διοίκηση & Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων
christina_ger@hotmail.com

Περίληψη

Η μελέτη επιχείρησε να εξετάσει τον βαθμό που ακολουθούνται οι αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σχετικά με την ηγεσία με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτελείτο από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (N = 232) του Νομού Αττικής. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγιο, που κατασκευάστηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα και οι αναλύσεις έγιναν μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS 19.0. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση επιτυγχάνεται σε μέτριο προς αρκετό βαθμό η αποτελεσματική ηγεσία. Οι επιμέρους στατιστικές αναλύσεις εντόπισαν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονταν στατιστικώς σημαντικά με το φύλο των εκπαιδευτικών, τη βαθμίδα και το είδος του σχολείου, που υπηρετούν. Τέλος οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν σε πέντε παράγοντες. Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν τεκμήρια για την αλλαγή του τρόπου διοίκησης στην εκπαίδευση. Τέλος θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια των προσπαθειών, που έχουν ξεκινήσει, για τη διασφάλιση της ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Ηγεσία, Διασφάλιση Ποιότητας

Εισαγωγή

Στις μέρες μας έχει διαπιστωθεί, ότι στην επιβίωση οποιουδήποτε οργανισμού και επιχείρησης συμβάλλει η υψηλή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Γι' αυτό όλοι οι οργανισμοί στοχεύουν στην οργάνωση της διοίκησης κατά τρόπο, που να πληροί τις αρχές της ολικής ποιότητας.

Βιώνοντας μία παγκόσμια χρηματοπιστωτική κρίση, η οποία μας οδηγεί σε ριζικές αλλαγές και μεταστροφή της νοοτροπίας σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, είναι μοναδική ευκαιρία να κατανοήσουμε τη σημασία της εκπαίδευσης για την επιβίωσή μας, την ανάπτυξη και την εξέλιξη της κοινωνίας μας. Η εκπαίδευση αποτελεί μία επένδυση με σημαντικά μακροπρόθεσμα οφέλη. Η επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο, οδηγεί στην οικονομική ανάπτυξη. Και για να αποδώσει, όμως, η επένδυση αυτή τα μέγιστα οφέλη, πρέπει να διακρίνεται από ποιότητα.

Για το λόγο αυτό είναι πολύ σημαντικό να ερευνηθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να γίνουν βελτιωτικές αλλαγές και να μπορούμε να παρέχουμε εκπαίδευση ανάλογη με τις απαιτήσεις της εποχής και της κοινωνίας. Έτσι, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει το βαθμό εφαρμογής ορισμένων αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τον τρόπο ηγεσίας.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η έννοια της ποιότητας δεν μπορεί να οριστεί απόλυτα και με ακρίβεια, αλλά μόνο να προσδιοριστεί εν μέρει. Πρώτος, προσδιόρισε την έννοια της ποιότητας ο Walter Shewhart (1931) λέγοντας ότι «ποιότητα είναι το πόσο καλό είναι ένα προϊόν». Έκτοτε υπήρξαν αρκετοί «γκουρού», που με τα έργα τους διεύρυναν το πεδίο της γνώσεις και της έρευνας, όπως ο Ishikawa (1968), ο Feigenbaum (1961), ο Crosby (1979), ο Deming (1986) και ο Juran (1992).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί τη σύγχρονη μορφή υλοποίησης της έννοιας της ποιότητας και στοχεύει στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της επιχείρησης ή του οργανισμού ως σύνολο. Είναι ένας νέος τρόπος διοίκησης, που προϋποθέτει τη συμμετοχή όλου του έμψυχου δυναμικού της επιχείρησης, όλων των τμημάτων, όλων των εργαζομένων και όλων των δραστηριοτήτων σε όλα τα επίπεδα (Δερβιτσιώτης, 1993).

Ο Deming θεωρείται θεμελιωτής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και είναι αυτός, που έκανε τη μετάβαση από τα παραδοσιακό μάνατζμεντ στο σύγχρονο. Η φιλοσοφία του για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας εμπεριέχεται στα «14 σημεία για το μάνατζμεντ» (Deming, 2002). Αυτά τα 14 σημεία του Deming ο Joseph Fields (1993) τα επεξεργάστηκε καταλλήλως, ώστε να προσαρμόζονται στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο με τον Fields κινήθηκαν και άλλοι, οι οποίοι προχώρησαν και πρότειναν την αντικατάσταση του όρου «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» με τον αντίστοιχο όρο «Εκπαίδευση Ολικής Ποιότητας» (English & Hill, 1994; Ρούση, 2007).

Ο σπουδαιότερος ίσως τομέας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι η ηγεσία. Η αποτελεσματική ηγεσία καθοδηγεί και βοηθά τους υπαλλήλους να πραγματοποιούν την εργασία τους καλύτερα και με μικρότερη προσπάθεια. Ο ηγέτης πρέπει να διασφαλίζει την ποιότητα, την παραγωγικότητα και την απόδοση των υπαλλήλων. Πρέπει να στηρίζει τα άτομα, να τα παρακινεί, να τα διδάσκει και να μην ασκεί κριτική. Πρέπει να δημιουργεί ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο όλοι να αναπτύσσονται, να ενθαρρύνονται και να βελτιώνονται (Ζαβλανός, 2003).

Ειδικότερα, η ηγεσία του σχολείου οφείλει να συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτικής διαδικασία, δηλαδή τους δασκάλους, τους καθηγητές, τους γονείς, τους μαθητές και τα μέλη της κοινότητας. Ο ρόλος του ηγέτη είναι αυτός του εκγυμναστή και του μέντορα. Ηγεσία σημαίνει υποστήριξη, βοήθεια και όχι απειλές και τιμωρία. Ο στόχος των σημερινών στελεχών – ηγετών εστιάζεται στη δημιουργία ενός οράματος για τον οργανισμό και στην προσπάθεια ώθησης και ενθάρρυνσης των εργαζομένων να συμμετέχουν ενεργά στην πραγματοποίησή του (Κέφης, 2005).

Δείγμα - Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξήχθη με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια κατόπιν μελέτης της σχετικής βιβλιογραφίας. Αξιόλογη βοήθεια αντλήθηκε, τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τη μορφή των ερωτήσεων από το ερωτηματολόγιο

έρευνας για την Ολική Ποιότητα στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ρούση, 2007).

Ο πληθυσμός της έρευνάς μας, στον οποίο απευθυνθήκαμε, ήταν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά 232 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίου, Λυκείου & ΤΕΕ) από 13 σχολεία της Περιφέρειας Αττικής, δηλαδή το δείγμα μας ήταν 232 εκπαιδευτικοί. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από κλειστού τύπου ερωτήσεις και χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει έντεκα (11) ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τριάντα (30) ερωτήσεις σχετικά με την ηγεσία της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 1997α; Σαΐτης, 2008α; Ζαβλανός, 2003; Πετρίδου, 2002; Μπουραντάς, 2002; Ντάνος & Ζαβλανός, 2009). Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert με διαβάθμιση τέτοια, ώστε το 1 να δηλώνει το καθόλου, το 2 το λίγο, το 3 το μέτρια, το 4 το αρκετά και το 5 το πολύ.

Τα εργαλεία μέτρησης, που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα, υποβλήθηκαν σε έλεγχο αξιοπιστίας alpha του Cronbach, από τον οποίο διαπιστώσαμε, ότι η ανάλυση βασίστηκε σε 214 περιπτώσεις σε σύνολο 232 περιπτώσεων, δηλαδή στο 92,2% και η αξιοπιστία των 41 στοιχείων του ερωτηματολογίου alpha του Cronbach = 0,95. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου θεωρείται πολύ υψηλή.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν προσωπικά από την ερευνήτρια και συνοδεύονταν και από επιστολή, που ανέφερε το θέμα και τον σκοπό της εργασίας, ευχαριστούσε τους εκπαιδευτικούς για τη συμμετοχή τους, διευκρίνιζε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις εμπιστευτικές και η χρήση αυστηρά για επιστημονικούς σκοπούς και τους έδινε τη δυνατότητα να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας, εάν συμπλήρωναν τη διεύθυνση του ηλεκτρονικού τους ταχυδρομείου. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε σε 2-4 λεπτά της ώρας.

Μοιράστηκαν 300 ερωτηματολόγια και συλλέχθηκαν 232 (ποσοστό απόκρισης 77%). Παρουσιάστηκε δυσκολία ως προς τη συλλογή των ερωτηματολογίων και αντίδραση από τους διευθυντές, ιδιαίτερα για το τμήμα του ερωτηματολογίου που αφορούσε την ηγεσία.

Τη συλλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η κωδικοποίησή τους και η στατιστική τους επεξεργασία με το Πακέτο Στατιστικής Ανάλυσης Κοινωνικών Επιστημών SPSS 19.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

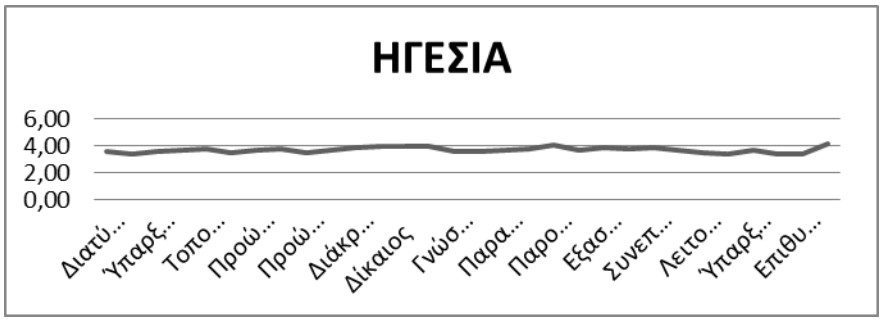
Αποτελέσματα Έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 142 γυναίκες ποσοστό (61,2%) και 90 άνδρες (38,8%). Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εντάσσεται στην ηλικιακή ομάδα 45-54 ετών. Σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας το 30,2% των συμμετεχόντων έχει 22-28 έτη υπηρεσίας, το 26,7% έχει 8-14 έτη, το 19% έχει 15-21 έτη, το 15,5% έχει 1-7 έτη και τέλος το 8,6% έχει 29-35 έτη.

Μετά από έλεγχο ανεξαρτησίας που πραγματοποιήσαμε, διαπιστώσαμε, ότι η παρακολούθηση σεμιναρίων Διοίκησης από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται από τη θέση που κατέχουν ($\chi2 = 20,076$, $p = 0$). Το 55,6% των διευθυντών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια διοίκησης,

ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των πρώην διευθυντών και εκπαιδευτικών είναι μόνο 14%. Επιπλέον, η παρακολούθηση σεμιναρίων για τις Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση εξαρτάται από τη βαθμίδα του σχολείου, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί ($\chi2$ =15,885, p = 0). Αξίζει να σημειωθεί, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (80%) των εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε ΤΕΕ, έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τις νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση, ενώ έπονται οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου με ποσοστό 50%. Αυτό, ίσως, δικαιολογείται από τις αυξημένες απαιτήσεις στο ΤΕΕ λόγω της διδασκαλίας τεχνικών μαθημάτων, που απαιτούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Στο Γράφημα 1 αποτυπώνονται οι Μ.Ο. των μεταβλητών για την ηγεσία. Παρατηρούμε, ότι υπάρχει μεγάλη σταθερότητα ως προς τη βαθμολογία για το σύνολο των ερωτημάτων γεγονός, που μας οδηγεί στο συμπέρασμα, ότι οι τιμές μεταξύ 3-4 αντιπροσωπεύουν την πλειονότητα του δείγματός μας. Οπότε υπάρχει μέτρια προς αρκετά αποτελεσματική ηγεσία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Βέβαια σε αρκετές μεταβλητές η τυπική απόκλιση είναι αρκετά μεγάλη, γεγονός που δείχνει, ότι υπάρχει μεγάλη μεταβλητότητα των τιμών γύρω από το μέσο όρο τους.



Γράφημα 1. Οι Μ.Ο. των μεταβλητών για τον τομέα της ηγεσίας

Ειδικότερα, οι μεγαλύτερες τιμές Μ.Ο. που παρατηρούνται στις δηλώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι : α) ο διευθυντής τους αντιμετωπίζει με αρκετό σεβασμό (Μ.Ο. = 4,01, Τ.Α. = 0,91), β) ο διευθυντής τους παρέχει αρκετή αυτονομία σε θέματα διδασκαλίας (Μ.Ο. = 4,08, Τ.Α. = 0,76) και γ) είναι αρκετά σημαντική η εκπαίδευση σε θέματα διοίκησης για όσους κατέχουν διευθυντικές θέσεις (Μ.Ο. = 4,17, Τ.Α. = 0,80). Οι μικρότερες τιμές Μ.Ο. που παρατηρούνται στις δηλώσεις κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι : α) ο διευθυντής έχει δώσει σε μέτριο βαθμό οδηγίες για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού (Μ.Ο. = 3,35, Τ.Α. = 0,95), β) ο Σύλλογος Διδασκόντων είναι μέτρια δραστήριος και αποτελεσματικός (Μ.Ο. = 3,36, Τ.Α. = 0,99) και γ) ο διευθυντής, πέρα από τη γραφειοκρατική εργασία, έχει μέτριο χρόνο να ασχοληθεί με την ποιοτική αναβάθμιση της μονάδας (Μ.Ο. = 3,40, Τ.Α. = 0,98).

Φύλο

Παρατηρούμε, από τον έλεγχο ανεξαρτησίας, ότι το φύλο των συμμετεχόντων δεν είναι ανεξάρτητο με τις αντιλήψεις τους (Πίνακας 1) . Από το φύλο των συμμετεχόντων εξαρτάται η αντίληψή τους για το βαθμό προώθησης από τον διευθυντή της ομαδικής λήψης αποφάσεων, για το βαθμό που γνωρίζει ο διευθυντής τις δυνατότητές τους, για το βαθμό κατά τον

οποίο καλλιεργεί ο διευθυντής το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού, για το βαθμό που ο διευθυντής λειτουργεί ως μέντορας, παρά ως αφεντικό και για το βαθμό κατά τον οποίο επιθυμούν να διευρύνουν τη συμμετοχή τους οι ερωτηθέντες σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας.

Πίνακας 1. Συνάφεια του φύλου των εκπαιδευτικών και των αντιλήψεων

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	χ2	df	p-value
Προώθηση από τον διευθυντή της ομαδικής λήψης αποφάσεων	9,824	4	0,044
Αναγνώριση από τον διευθυντή των δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών	19,034	4	0,001
Καλλιέργεια από τον διευθυντή του αισθήματος της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού	9,732	4	0,045
Λειτουργία του διευθυντή ως μέντορα παρά ως αφεντικού	10,457	4	0,033
Επιθυμία των εκπαιδευτικών για διεύρυνση της συμμετοχής τους σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας	17,987	4	0,001

Βαθμίδα σχολείου

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας, που διεξήγαμε μεταξύ της βαθμίδας του σχολείου, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή εάν υπηρετούν σε Γυμνάσιο ή Λύκειο και ΤΕΕ και στην επίδρασή της στη διαμόρφωση των αντιλήψεών τους αναφορικά με την ηγεσία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατηρούμε ότι η βαθμίδα του σχολείου που διδάσκουν οι συμμετέχοντες δεν είναι ανεξάρτητη με τις αντιλήψεις τους (Πίνακας 2).

Από τη βαθμίδα του σχολείου, που διδάσκουν, εξαρτάται η αντίληψή τους για το βαθμό που ο διευθυντής έχει διατυπώσει ξεκάθαρα το όραμα και την αποστολή του οργανισμού, για το βαθμό που έχει δώσει σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού, για το βαθμό που προωθεί την ομαδική εργασία με συνεργασία των καθηγητών, για το βαθμό που ο διευθυντής καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού της μονάδας, καθώς και για το βαθμό που ο σύλλογος διδασκόντων είναι δραστήριος και αποτελεσματικός

Διαπιστώνουμε, έπειτα από έλεγχο συσχέτισης Spearman, ότι η βαθμίδα, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με το βαθμό, που ο διευθυντής καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού της μονάδας. Μεταξύ τους υπάρχει ασθενής αρνητική συσχέτιση (ρ= - 0,264), δη-

λαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του Λυκείου & ΤΕΕ, πιθανόν μειώνεται ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι ο διευθυντής καλλιεργεί το αίσθημα της οικογένειας μεταξύ των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

*Πίνακας 2. Συνάφεια της βαθμίδας του σχολείου (Γυμνάσιο, Λύκειο – ΤΕΕ) με τι**ς** αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	χ2	df	p-value
Διατύπωση από τον διευθυντή του οράματος και της αποστολής του οργανισμού	17,391	4	0,002
Πληρότητα και σαφήνεια των οδηγιών του διευθυντή για την υλοποίηση του οράματος του οργανισμού	16,027	4	0,003
Προώθηση από τον διευθυντή της ομαδικής εργασίας με συνεργασία των καθηγητών	11,077	4	0,026
Καλλιέργεια από τον διευθυντή του αισθήματος της οικογένειας μεταξύ μαθητών, καθηγητών, γονέων και υποστηρικτικού προσωπικού της μονάδας	24,304	4	0
Δραστηριοποίηση και αποτελεσματικότητα του συλλόγου διδασκόντων	14,884	4	0,005

Είδος σχολείου

Παρατηρούμε, από τον έλεγχο ανεξαρτησίας (Πίνακας 3), ότι το είδος του σχολείου που διδάσκουν οι συμμετέχοντες (ιδιωτικό ή δημόσιο) δεν είναι ανεξάρτητο από τις αντιλήψεις τους. Συγκεκριμένα από το είδος του σχολείου, που υπηρετούν οι συμμετέχοντες, εξαρτάται η αντίληψή τους για το βαθμό που ο διευθυντής διατυπώνει ξεκάθαρα το όραμα και την αποστολή του οργανισμού, η θέση τους για το βαθμό που ο διευθυντής προωθεί τον καταμερισμό εργασίας, για το βαθμό που ο διευθυντής προωθεί τον καταμερισμό της εργασίας και η αντίληψή τους για το βαθμό ελευθερίας απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων.

Επίσης, το είδος του σχολείου σχετίζεται στατιστικά σημαντικά και με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για το βαθμό ελευθερίας απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων, αφού P-Value = 0,000 < α (α= 0,01), σε επίπεδο δίπλευρης σημαντικότητας 1%. Μεταξύ τους υπάρχει ασθενής θετική συσχέτιση (ρ= 0,280), δηλαδή όταν αυξάνονται οι καθηγητές του δημόσιου σχολείου, πιθανόν αυξάνεται και ο βαθμός, που θεωρούν, ότι υπάρχει ελευθερία απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων.

Πίνακας 3. Συνάφεια του είδους του σχολείου με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών	χ2	df	p-value
Διατύπωση από τον διευθυντή του οράματος και της αποστολής του οργανισμού	17,962	4	0,001
Προώθηση από τον διευθυντή του καταμερισμού της εργασίας	21,277	4	0
Ελευθερία απόψεων στο σύλλογο διδασκόντων	51,95	4	0

Παραγοντική Ανάλυση

Προχωρήσαμε στην ομαδοποίηση των μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Έγινε έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Το Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (KMO) ήταν πάνω από 0,60 (ήταν 0,922) και το Bartlett's Test of Sphericity σε επίπεδο σημαντικότητας α=0,05 (ήταν 0,00), οπότε τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για Παραγοντική Ανάλυση, αφού υπάρχουν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του πληθυσμού (Βαμβακάρη, χ.η).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis) υπήρχαν πέντε παράγοντες που είχαν ιδιοτιμές >1 και εξηγούν το 70,029% του συνολικού ποσοστού διασποράς των αρχικών μεταβλητών, ποσοστό που υπερβαίνει το 60%, που είναι αποδεκτό στις κοινωνικές επιστήμες.

Οπότε με τη χρήση 30 μεταβλητών εξάγαμε πέντε παράγοντες που τους ονομάσαμε : στρατηγικός σχεδιασμός (Μ.Ο. 3,603, S.d. 0,896), ύφος διευθυντή (Μ.Ο. 3,824, S.d. 0,772), μορφή ηγεσίας (Μ.Ο. 3,727, S.d. 0,761), βελτίωση σχολικής μονάδας (Μ.Ο. 3,741, S.d. 0,617), συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων στη διοίκηση (Μ.Ο. 3,471, S.d. 0,787).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την έρευνά μας διαπιστώσαμε, ότι, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηγεσία, την ικανοποίηση των μαθητών και τη διαρκή βελτίωση των εκπαιδευτικών εφαρμόζονται οι προτάσεις, που οδηγούν σε μία ποιοτική εκπαίδευση, μέτρια προς αρκετά στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής.

Παρατηρήθηκε ότι το 44,8% των εκπαιδευτικών θεωρούν, ότι ο διευθυντής διατυπώνει με αρκετή σαφήνεια το όραμα και την αποστολή του οργανισμού και το 44% ότι δίνει σε μέτριο βαθμό σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση του οράματος Αντίστοιχη έρευνα στην Τουρκία (Töremen & Karakus, 2009), σε δημοτικά σχολεία, έδειξε ότι ο διευθυντής είναι σαφής σε μέτριο βαθμό (Μ.Ο. 3,54). Σε έρευνα που διεξήχθη στην Κένυα (Wamukuru & Odebero, 2006), το 54% των εκπαιδευτικών δήλωσε, ότι οι διευθυντές παρέχουν την απαιτούμενη καθοδήγηση για την υλοποίηση των στόχων, ενώ το 36%, ότι δεν την παρέχουν.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι ο διευθυντής προωθεί μέτρια προς αρκετά την ομαδική λήψη αποφάσεων (Μ.Ο. = 3,67). Στην έρευνα των Wamukuru & Odebero (2006) είναι καθολικό το αίτημα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων.

Επίσης συμφωνα με την έρευνα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ο διευθυντής προωθεί την καινοτομία και τις δημιουργικές δράσεις (Μ.Ο. = 3,64) μέτρια προς αρκετά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η ποιότητα είναι κρίσιμης σημασίας παράγοντας για την ανταγωνιστικότητα. Με την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας δημιουργείται ένα οργανωτικό κλίμα, που προωθεί την καινοτομία. (Liao, Chang & Wu, 2010).

Πρωτοτυπία Έρευνας - Εισηγήσεις

Δυστυχώς στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικά με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα στον τομέα της ηγεσίας στην εκπαίδευση και κατά πόσο εφαρμόζονται οι αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας από την σκοπιά των εκπαιδευτικών είναι ένας τομέας σε αρχικά στάδια. Η έρευνα αυτή έρχεται να καλύψει το κενό και να συμβάλλει στην διαμόρφωση μια αντίληψης για τον τρόπο ηγεσίας που ακολουθούν οι διευθυντές των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης, ώστε να διαπιστωθούν οι τομείς που υστερεί τόσο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, όσο και οι εκπαιδευτικοί, αλλά και την ευθύνη της κεντρικής διοίκησης για την μη παροχή κινήτρων και εφοδίων για τη διευκόλυνση του έργου τους.

Τέλος τα αποτελέσματα του συνόλου των ερευνών θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από το Υπουργείο Παιδείας, στο πλαίσιο των προσπαθειών, που έχουν ξεκινήσει, όπως η διαδικασία πιστοποίησης κατά το διεθνές πρότυπο ποιότητας ISO 9001:2000 στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών και της θέσπισης από το ΥΠΕΠΘ του «Θεσμού αριστείας και ανάδειξη καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», για τη διασφάλιση της ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Χρήσιμο θα ήταν μελλοντικές έρευνες να μετρήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τόσο ιδιωτικών, όσο και δημόσιων σχολείων για την εφαρμογή και των υπόλοιπων αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας, τη διαρκή βελτίωση των διαδικασιών, τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών κ.α. Επίσης πολύ ενδιαφέρουσα θα ήταν και μία έρευνα για το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, οι υπηρεσίες, που τους προσφέρονται, είναι σύμφωνες με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Βιβλιογραφία

Crosby, P. (1979), Quality is free: The art of making quality certain, Mentor Executive Library,

New York, NY.

Deming, W. E. (2002). «*Out of the crisis*». (2th ed.). London : The MIT Press.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crise*. Institute of Technology. Center of Advanced Engineering Study. Cambridge. MA

Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (1993). *Διοίκηση ολικής ποιότητας*. Αθήνα : Σταμούλη.

English, F.W. & Hill, J.C. (1994). Total quality education. Transforming schools into learning places. *Corwin Press,* 2(1).

Feigenbaum, A.V. (1961). *Total quality control: engineering and management: the technical and managerial field for improving product quality, including its reliability, and for reducing operating costs and losses*. New York : McGraw-Hill. (First publish 1951)

Fields, J. (1993). *Total quality for schools, a suggestion for american education*. Wisconsin: ASQ Quality Press.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα : Σταμούλη

Juran, J.J. (1992), Juran on quality by design, Free Press, New York, NY.

Ishikawa, K. (1968), Guide to quality control, Quality Resources, White Plains, NY.

Κέφης, Β. (2005). *Ολοκληρωμένο μάνατζμεντ*. Αθήνα : Κριτική.

Liao, S. H., Chang, W. J. & Wu, C.C. (2010). Exploring TQM-Innovation relationship in continuing education: A system architecture and propositions. *Total Quality Management & Business Excellence,* 21(11), 1121-1139

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο*, Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Ευγ. Μπένου.

Νταλάκα, Ε. (2011). *Δημόσια διοίκηση ολικής ποιότητας και διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία για το ΠΜΣ «Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας του Τμήματος Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας)

Ντάνος, Α. & Ζαβλανός, Μ. (2009). Ποιότητα στην ηγεσία. Μια προσπάθεια συγχρονικής προσέγγισης. *Διοικητική Ενημέρωση*. 49, 74-83

Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, 22, 55-60

Ρούση, Γ. (2007). *Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (*Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο)* Διαθέσιμο στο <http://library.panteion.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/2048/1/7DID_Rousi_Ge.pdf> [Ανακτήθηκε 18/09/2011]

Σαΐτης, Χ. (2008α). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και πράξη*. (2η έκδοση). Αθήνα : έκδοση ιδίου

Σαΐτης, Χ. (1997α). Management ολικής ποιότητας: μία νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική ενημέρωση*, 9, 21-51

Shewhart, W. A. (1931). *Economic control of quality of manufactured product.* Τόμος 509. New York : Von Nostrand

Töremen, F. & Karakus, M. (2009). Total quality management practices in Turkish primary schools. Quality Assurance in Education, 17(1), 30-44

Wamukuru, D. K. & Odebero, S. O. (2006). Total quality management in secondary schools in Kenya : Extent of practice*. Quality Assurance in Education*, 14(4), 339-362

Οι περιβαλλοντικοί και οικονομικοί παράγοντες ως προσδιοριστικά στοιχεία της βιώσιμης ανάπτυξης των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Λάρισας

Νάστος Γεώργιος *, Γκούσια-Ρίζου Μαρία **, Σδράλη Δέσποινα ***
**Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Δάσκαλος)Msc Βιώσιμης Ανάπτυξης, gnastos@sch.gr*
***Διδάκτωρ Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, maria.goussia@gmail.com*
****Επίκ. Καθηγήτρια Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, dsdrali@hua.gr*

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τους περιβαλλοντικούς και οικονομικούς παράγοντες ως προσδιοριστικά στοιχεία της βιώσιμης ανάπτυξης των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Λάρισας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 84 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενθαρρυντικό αποτέλεσμα της έρευνας είναι το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης το οποίο διακρίνει τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Από την άλλη, φαίνεται ότι τα κρατικά κονδύλια χρηματοδότησης δεν επαρκούν για την προαγωγή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ο ισοσκελισμός των παραγόντων στην πράξη παρουσιάζει εμφανείς δυσκολίες, καθώς παρατηρείται έλλειψη υποδομής και κτιριακών εγκαταστάσεων.

Λέξεις-κλειδιά: βιώσιμη ανάπτυξη, σχολικές μονάδες, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Δήμος Λάρισας

Εισαγωγή

Η αειφόρος ή βιώσιμη ανάπτυξη περιγράφει την ανάγκη επιστροφής του ανθρώπου στη φύση, έτσι ώστε να του επιτρέψει να επιβιώσει τόσο ο ίδιος όσο και οι επερχόμενες γενιές (Du Pisani, 2006).

Η βιωσιμότητα σχετίζεται άμεσα με τη ζωή και την επιβίωση των ατόμων μέσα στην κοινωνία, με αποτέλεσμα βιώσιμη να είναι η ανάπτυξη εκείνη που στοχεύει σε καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (Μητούλα, 2006). Οι κύριες συνιστώσες της Βιώσιμης Ανάπτυξης είναι ο οικονομικός παράγοντας, ο περιβαλλοντικός και ο κοινωνικός παράγοντας.

Διάφορες θεωρίες (π.χ. εκπαιδευτικού, κοινωνικού και περιβαλλοντικού περιεχομένου) έχουν ενισχύσει τη σύνδεση του οικονομικού και περιβαλλοντικού παράγοντα με την εκπαίδευση των μαθητών σε θέματα βιώσιμης ανάπτυξης. Το πρώτο βήμα για μια σωστή και ενεργή οικολογική πορεία, όχι μόνο των δασκάλων αλλά και των μαθητών, είναι να γνωρίζουν και οι δύο πλευρές τα δικαιώματά τους, αλλά και τις υποχρεώσεις τους προς το περιβάλλον και την οικολογία (Μητούλας, 2005).

Προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν σε λύσεις γύρω από τα περιβαλλοντικά και οικολογικά προβλήματα θα πρέπει να εμπλακούν ενεργά σε περιβαλλοντικές δράσεις και σε παρεχόμενο υλικό (ομιλίες και διαλέξεις), ώστε να μπορούν να αντιληφθούν τις βαθύτερες έννοιες (Dryzek, 1997). Είναι σημαντικό να αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη σύνδεσή τους με τη φύση και πως οι ενέργειές τους και οι πράξεις τους μπορεί να είναι μέρος της «οικολογικής κρίσης», καθώς στοιχεία δείχνουν ότι οι συζητήσεις για τον πολιτισμό, την κρίση και τα

περιβαλλοντικά προβλήματα γίνονται ολοένα και πιο σημαντικά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση (Payne, 1997).

Στη σύγχρονη διδακτική περιβαλλοντικών θεμάτων παρατηρείται συνδυαστική θεματολογία (π.χ. γεωγραφία, πολιτική αγωγή) καθώς επίσης και ανάπτυξη προγραμμάτων σε εξωτερικούς χώρους, όπως είναι οι βοτανικοί κήποι, τα εθνικά πάρκα, επισκέψεις σε σχολεία και πανεπιστήμια, με σκοπό οι μαθητές να ανταλλάξουν απόψεις και να ενισχύουν τη δημιουργική τους σκέψη γύρω από το περιβάλλον (Huckle, 2012).

Η υλοποίηση παρόμοιων δράσεων με αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω προϋποθέτει τη χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων, ώστε η προσέγγιση της βιωσιμότητας να μπορεί να υλοποιηθεί και στην πράξη, συνδέοντας τον οικονομικό παράγοντα με τον περιβαλλοντικό.

Στην ελληνική πραγματικότητα, έχουν δημιουργηθεί από το 1992 θεσμικοί φορείς περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και έχει πραγματοποιηθεί σειρά δράσεων και συνεργασιών (COMENIUS, προγράμματα συνεργασίας με το ΥΠΕΧΩΔΕ, το Υπουργείο Αγροτικής Ανάπτυξης και Τροφίμων, το Μουσείο Γουλανδρή, τη WWF) (Φαραγγιτάκης, 2001), προκειμένου να τονωθεί η περιβαλλοντική συνείδηση.

Ο παράγοντας «περιβάλλον» στο Δήμο Λάρισας

Η περιβαλλοντική εικόνα που παρουσιάζει η περιφέρεια της Θεσσαλίας είναι εκείνη μιας εξαιρετικά πλούσιας υδρογραφικής περιοχής, η οποία κατέχει τους 37 από τους 378 υγροτόπους που έχουν επίσημα καταγραφεί στην Ελλάδα. Αξιόλογες περιοχές οικοσυστημάτων αποτελούν ο ποταμός Πηνειός και η περιοχή της Τερψιθέας, ο Εθνικός Δρυμός Ολύμπου, αισθητικά δάση, τοπία ιδιαίτερου φυσικού κάλλους, περιοχές ελεγχόμενου κυνηγιού, περιοχές NATURA (π.χ. Κάτω Όλυμπος, Αισθητικό Δάσος Όσσας, Αισθητικό Δάσος Κοιλάδας Τεμπών, κ.λπ.), Περιοχές CORINE – βιότοποι (π.χ. Μαυροβούνι Λάρισας, Όρος Κάτω Όλυμπος, Όρος Όσσα (Κίσσαβος), Λιβάδια Τερψιθέας, Κοιλάδα Τεμπών, κ.λπ.), σημαντικές περιοχές για τα πουλιά IBA και υγρότοποι απογραφής ΕΚΒΥ.

Παρά το γεγονός ότι πολλές τοποθεσίες έχουν ανακηρυχθεί προστατευόμενες από το κράτος και διεθνείς οργανισμούς, η εντατική γεωργία, η μεγάλων εκτάσεων μονοκαλλιέργεια, η μηχανοποίηση της γεωργίας και η χρήση μεγάλων ποσοτήτων λιπασμάτων και φυτοφαρμάκων είναι οι κυριότερες αιτίες για την υποβάθμιση της βιοποικιλότητας της περιοχής. Σημαντικές απειλές για το οικοσύστημα αποτελούν η υλοτόμηση και η καύση της παρόχθιας βλάστησης.

Ως η πλέον κατάλληλη και ευρέως διαδεδομένη μέθοδος για τη διερεύνηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων θεωρείται από τους διδάσκοντες η «μέθοδος Project», μέθοδος η οποία υιοθετείται ως ερευνητικό εργαλείο από τις σχολικές μονάδες του Δήμου Λάρισας. Με τη μέθοδο αυτή οι μαθητές συμμετέχουν στην οργάνωση της εκάστοτε εργασίας, έρχονται σε επαφή με τους αρμόδιους φορείς για να αναζητήσουν πληροφορίες μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων. Έτσι, εξασκούν τις νοητικές και γλωσσικές τους ικανότητες,

αναπτύσσουν τις ερευνητικές δεξιότητές τους, την κριτική τους σκέψη αλλά τις δεξιότητες της μέτρησης και της παρατήρησης (Δεληκανάκη κ.ά., 2000).

Τέλος, μία επιπλέον εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία ωστόσο χρησιμοποιείται σε μικρότερο βαθμό, είναι «το περιβαλλοντικό μονοπάτι», το οποίο είναι μια διαδρομή σε προεπιλεγμένο χώρο, με συγκεκριμένους στόχους, προκαθορισμένους σταθμούς και δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012 κατατέθηκαν και υλοποιήθηκαν 131 Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, εκ των οποίων τα 42 αφορούσαν Περιβαλλοντικές Δράσεις. Επιπλέον διοργανώθηκαν Επιμορφωτικές Βιωματικές Διημερίδες και προγράμματα εκδηλώσεων, όπου έλαβαν μέρος αρκετές σχολικές μονάδες του Δήμου.

Οι οικονομικές επιπτώσεις στο χώρο των σχολικών μονάδων του Δήμου Λάρισας

Ένα από τα πλήγματα που δέχθηκε η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων ήταν η μείωση των κρατικών επιχορηγήσεων για τη λειτουργία και τη συντήρηση τους. Συγκεκριμένα, το έτος 2011 η επιχορήγηση που αφορούσε τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων μειώθηκε κατά 35% συγκριτικά με τις αντίστοιχες επιχορηγήσεις του έτους 2009.

Οι μεταρρυθμίσεις στο χώρο της παιδείας επέφεραν συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων, και αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν ακόμη μεγαλύτερες σχολικές μονάδες με πολυπληθή τμήματα. Στο μεταξύ η παλαιότητα των κτιρίων καταγράφεται μέσα από τα ακόλουθα ποσοστά (enikos.gr):

- *Το 25% (6.000 κτίρια) είναι κατασκευασμένα πριν το 1959, οπότε και δεν υπήρχε αντισεισμικός κανονισμός.*
- *Το 29,1 % (7.000 κτίρια) είναι κατασκευασμένα από το 1960 έως το 1985, τα οποία υπόκεινται στον παλιό Κανονισμό.*
- *Το 45,8 % (11.000 κτίρια) είναι κατασκευασμένα με τον νέο Κανονισμό.*

Με τα δεδομένα αυτά και τη γενικότερη οικονομική δυσπραγία, η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου φαίνεται να δυσχεραίνει σημαντικά όπως και η επίλυση καθημερινών προβλημάτων (θέρμανση σχολικών αιθουσών, μεταφορά μαθητών από περιοχές με δύσκολη πρόσβαση στα σχολεία). Τέλος, σημαντικό πρόβλημα αποτελεί και η μείωση των οργανικών θέσεων για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το έτος 2008 διορίστηκαν 3.500 εκπαιδευτικοί, το 2009 2.800 και το 2010 γύρω στους 1.400.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των περιβαλλοντικών και οικονομικών παραγόντων στη βιώσιμη ανάπτυξη των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Λάρισας κατά την περίοδο του σχολικού έτους 2011-2012. Το δείγμα που επιλέχθηκε ήταν 84 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (το οποίο αποτελεί το 27% του συνολικού πληθυσμού), στους διευθυντές των οποίων δόθηκε ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο το οποίο συμπλήρωσαν ανώνυμα. Οι ερωτήσεις ήταν στην πλειοψηφία τους κλειστού τύπου. Το περιεχόμενό τους κάλυπτε τόσο την επιρροή των πε-

ριβαλλοντικών όσο και τον αντίκτυπο των οικονομικών παραγόντων στη βιώσιμη ανάπτυξη των σχολικών μονάδων. Τα αποτελέσματα εξήχθησαν από τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής και της παραγοντικής ανάλυσης. Με την πρώτη μέθοδο έγινε καταχώρηση των συχνοτήτων, ενώ με τη δεύτερη διερευνήθηκαν τυχόν κοινοί παράγοντες μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης σε κύριους παράγοντες (Principal Component Analysis) με τη χρήση ορθογώνιων περιστραμένων αξόνων (Varimax Rotation). Οι παράγοντες που διατηρήθηκαν ήταν εκείνοι που είχαν χαρακτηριστική ρίζα (Eigenvalue) άνω της μονάδας. Για την ερμηνεία των παραγόντων χρησιμοποιήθηκαν οι μεταβλητές με παραγοντικές φορτίσεις (loadings) ίσες ή μεγαλύτερες από 0,40.

Αποτελέσματα της έρευνας

Περιγραφική στατιστική

Από τον πίνακα 1 φαίνεται ότι 27 από τους ερωτηθέντες ήταν άντρες (32,1%) και 57 γυναίκες (67,9%). Σε ό,τι αφορά την ειδικότητα, τα ποσοστά είναι σχεδόν ισοδύναμα μεταξύ του κλάδου των νηπιαγωγών (49,4%) και των δασκάλων (45,8%). Όσον αφορά το επίπεδο μόρφωσης, 31 διευθυντές (36,9%) είχαν πτυχίο ΑΕΙ, ενώ 34 άτομα είχαν 2ο πτυχίο, οι μισοί εκ των οποίων είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές (20,2%) και οι άλλοι μισοί διέθεταν 2ο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ. Πέντε, επίσης, διευθυντές σχολείων είχαν διδακτορικό δίπλωμα. Τέλος, μόνο 4 διευθυντές δήλωσαν ότι δε γνωρίζουν να χειρίζονται Η/Υ (4,8%).

Πίνακας 1: Φύλο, Ειδικότητα, Εκπαίδευση και γνώσεις Η/Υ

Μεταβλητή		**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
Φύλο	Άντρας	27	32,1
	Γυναίκα	57	67,9
	Σύνολο	84	100
Ειδικότητα	Φυσική Αγωγή	4	4,8
	Νηπιαγωγοί	41	49,4
	Δάσκαλοι	38	45,8
	Σύνολο	83	100
Εκπαίδευση	ΑΕΙ	31	36,9
	Μετεκπαίδευση	14	16,7
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ – ΤΕΙ	17	20,2
	Μεταπτυχιακό	17	20,2
	Διδακτορικό	5	6
	Σύνολο	84	100
Γνώσεις Η/Υ	Ναι	80	95,2
	Όχι	4	4,8
	Σύνολο	84	100

Ο βαθμός ικανοποίησης από τη σχολική μονάδα μετρήθηκε σε μία 5βάθμια κλίμακα Likert (1: Καθόλου ικανοποίηση, 2: Λίγη ικανοποίηση, 3: Μέτρια ικανοποίηση, 4: Πολλή ικανοποίηση, 5: Πάρα πολλή ικανοποίηση). Από τον πίνακα 2 επισημαίνεται ότι μεγαλύτερη μέση ικανοποίηση πρόσφεραν οι κτιριακές εγκαταστάσεις (3,3), ενώ τη μικρότερη μέση ικανοποίηση έδωσαν η αισθητική του χώρου και οι ανέσεις (2,84).

Πίνακας 2: Μέση ικανοποίηση από τη σχολική μονάδα ως προς διάφορες εκφάνσεις της

	Αριθμός παρατη-ρήσεων	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Ικανοποίηση από κτιριακές εγκαταστάσεις	84	3,30	1,015
Ικανοποίηση από αύλειο χώρο	83	3,10	1,078
Ικανοποίηση από ασφάλεια	79	3,24	1,003
Ικανοποίηση από υλικοτεχνική υποδομή	83	3,16	0,917
Ικανοποίηση από ανακαίνιση και καθαριότητα	83	3,25	0,867
Ικανοποίηση από αισθητική του χώρου και ανέ-σεις	82	2,84	1,036

Όσον αφορά τις ενέργειες που είχαν υιοθετηθεί για τη βιώσιμη ανάπτυξη, 64 (77%) από τα 83 σχολεία δήλωσαν ότι έχουν υιοθετήσει πρόγραμμα για την ανακύκλωση. Αντίθετα, μόνο 15 (18%) σχολεία φάνηκε να έχουν υιοθετήσει πρόγραμμα για το νερό, ενώ κανένα σχολείο δεν είχε υιοθετήσει πρόγραμμα για την κομποστοποίηση. Παράλληλα, 49 (59%) διευθυντές σχολείων δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε κάποιο πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ 26 (32%) δήλωσαν ότι τη χρονική περίοδο διεξαγωγής της έρευνας υλοποιούσαν κάποιο περιβαλλοντικό πρόγραμμα στο σχολείο που διηύθυναν. Τα θέματα που διαπραγματεύονταν τα περιβαλλοντικά προγράμματα σχετίζονταν κυρίως με το νερό, τη διατροφή, την αειφορία, το δάσος, την ανακύκλωση, την καθαριότητα, τη γεωργία, τους παραδοσιακούς οικισμούς, τα ποτάμια και την κυκλοφοριακή αγωγή.

Παραγοντική ανάλυση

Προκειμένου να διερευνηθούν οι επιλογές των διευθυντών στις περιπτώσεις εκείνες που τα οικονομικά του σχολείου δεν επαρκούσαν, πραγματοποιήθηκε η τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης σε 9 μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, κρίθηκε ως προτιμότερη η λύση με την εξαγωγή τριών παραγόντων, η οποία εξηγεί το 68,7% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Ο δείκτης Kaiser – Meyer – Olkin (ΜΚΟ) βρέθηκε 0,715 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) 193,850 (df=36, p=0,000), υποδεικνύοντας την καταλληλότητα της παραγοντικής ανάλυσης για την ερμηνεία του δείγματος (Hair et al., 1995).

Οι τρεις παράγοντες που εξήχθησαν ονομάστηκαν ως εξής: **«Αξιοποίηση πόρων και προγραμματισμός»**, **«Περικοπές»**, **«Κοινοποίηση προβλημάτων στους ανωτέρους»**.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα βασικότερα στατιστικά μεγέθη της παραγοντικής ανάλυσης, τα παραγοντικά φορτία (φορτίσεις) που φέρει κάθε παράγοντας στην εξήγηση κάθε μεταβλητής, καθώς και το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από κάθε έναν από τους παράγοντες χωριστά.

Πίνακας 3: Παραγοντική ανάλυση των μεταβλητών που αφορούν τις ενέργειες που πραγματοποιούνται σε περίπτωση που τα οικονομικά του σχολείου δεν επαρκούν

Μεταβλητές	Παραγοντικές φορτίσεις		
	Π1	Π2	Π3
Συνδρομή γονέων, αξιοποίηση υποδομών κ.τ.λ.	0,785		
Μείωση εξόδων και αναζήτηση πόρων	0,745		
Προγραμματισμός για μείωση δαπανών	0,731		
Περικοπές σε αναλώσιμα		0,885	
Περικοπές σε επίπεδο ενέργειας		0,696	
Εξέταση εσόδων και εξόδων		0,636	
Παρεμβάσεις στην Α/θμια για επιχορήγηση			0,884
Γνωστοποίηση οικονομικής δυσχέρειας			0,850
% της διακύμανσης	35,094	18,930	14,642
Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach' s Alpha)	0,755	0,689	0,728

Στη συνέχεια, για τη διερεύνηση των ενεργειών για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων πραγματοποιήθηκε η τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης σε 10 μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Με βάση τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, κρίθηκε ως προτιμότερη η λύση με την εξαγωγή δύο παραγόντων, η οποία εξηγεί το 58,9% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων. Ο δείκτης Kaiser – Meyer – Olkin (ΜΚΟ) ήταν 0,818 και ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity) 285,926 (df=46, p=0,000), υποδεικνύοντας την καταλληλότητα της παραγοντικής ανάλυσης για την ερμηνεία του δείγματος.

Οι δύο παράγοντες που εξήχθησαν ονομάστηκαν **«Ενεργοποίηση και παρεμβάσεις»** και **«Καταμερισμός ευθυνών»**.

Στον πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα βασικότερα στατιστικά μεγέθη της παραγοντικής ανάλυσης, τα παραγοντικά φορτία (φορτίσεις) που φέρει κάθε παράγοντας στην εξήγηση κάθε μεταβλητής, καθώς και το ποσοστό της διακύμανσης κάθε μεταβλητής που εξηγείται από κάθε έναν από τους παράγοντες χωριστά.

Πίνακας 4: Παραγοντική ανάλυση των μεταβλητών που αφορούν τις ενέργειες που πραγματοποιούνται για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων

Μεταβλητές	Παραγοντικές φορτίσεις	
	Π1	Π2
Συζήτηση με αρμόδιους φορείς και εφαρμογή βελτιωτικών δράσεων	0,826	
Ενέργειες παρέμβασης	0,786	
Συνδρομή γονέων, δήμου κ.τ.λ.	0,685	
Παρεμβάσεις και ευαισθητοποίηση	0,639	
Εξέταση δεδομένων και καταγραφή	0,637	
Υπόμνημα στο Δήμο	0,625	
Αναζήτηση της βέλτιστης λύσης	0,616	
Παρεμβάσεις στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας	0,608	

Δεν είναι στα καθήκοντά μου η ανάληψη οποιασδήποτε δράσης		0,890
Καμία ενέργεια		0,840
% της διακύμανσης	45,739	13,172
Συντελεστής αξιοπιστίας (Cronbach' s Alpha)	0,858	0,757

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, σε ό,τι αφορά τον οικονομικό παράγοντα οι διευθυντές των σχολείων δήλωσαν έλλειψη των απαραίτητων κονδυλίων για την αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων αλλά και για την ανάπτυξη προγραμμάτων βιώσιμης εκπαίδευσης. Στα πλαίσια της οικονομικής δυσπραγίας, οι ενέργειες που προτάθηκαν αφορούσαν κυρίως την αξιοποίηση των υφιστάμενων πόρων και κατόπιν τις περικοπές των εξόδων.

Σε ό,τι αφορά τον περιβαλλοντικό παράγοντα, οι διευθυντές των σχολείων δήλωσαν μερική ικανοποίηση από τις κτιριακές υποδομές. Παράλληλα, μειωμένη εμφανίστηκε η ανάληψη περιβαλλοντικών προγραμμάτων από τις αντίστοιχες σχολικές μονάδες, καθώς η οικονομική κρίση, η συγχώνευση των σχολικών μονάδων και ο μειωμένος αριθμός των εκπαιδευτικών δεν προσφέρονταν για την πραγματοποίηση τέτοιων δράσεων. Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο από μέρους των ερωτηθέντων να υπάρξει στο μέλλον άμεση ενεργοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και περαιτέρω αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων.

Στην ήδη παρατηρούμενη ενεργητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα προβλήματα προτείνεται ένας καλύτερος συντονισμός δράσεων και βελτιστοποίηση των διαύλων επικοινωνίας με το υπουργείο Παιδείας.

Βιβλιογραφία

Δεληκανάκη, Ν. Κοκολάκη, Ρ. και Νοϊδου, Μ. (2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Προσχολική Ηλικία. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Dryzek, J. (1997). The Politics of the Earth: Environmental Discourse. Oxford University Press, New York.

Du Pisani, P.L. (2006). Direct reclamation of potable water at Windhoek's Goreangab reclamation plant. Desalination, 188(1-3), pp. 79-88.

Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. and Black, W.C. (1995). Multivariate Data Analysis with Readings. 4th eds., Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Huckle, J. (2012). Εκπαίδευση για την αειφορία: Κατευθύνσεις για τη μεταρρύθμιση του αναλυτικού προγράμματος. Southbank University.

Μητούλα, Ρ. (2006). Βιώσιμη Περιφερειακή Ανάπτυξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ανασυγκρότηση του Ελληνικού Αστικού Περιβάλλοντος. Αθ. Σταμούλης, Αθήνα.

Μητούλας, Ν. (2005). Η παιδική κλίμακα, το εκπαιδευτήριο και η γειτονιά. Διδακτορική Διατριβή, Ε.Μ.Π., Αθήνα.

Payne, P. (1997). Embodiment and Environmental Education. Environmental Education Research, 3(2), pp. 133-153.

Φαραγγιτάκης, Γ. (2001). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: πραγματικότητα και προοπτικές. Αθήνα.

www.enikos.gr

Ολιγοθέσια σχολεία. Δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο

Χατζή Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
kchatzi1@otenet.gr

Κρόκου Ζωή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
zkrokou@yahoo.com

Περίληψη

Ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία ονομάζονται τα σχολεία εκείνα των οποίων οι οργανικές θέσεις δεν υπερβαίνουν τις τρεις. Στην παρούσα εργασία ασχολούμαστε με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το έργο τους στα σχολεία αυτά μέσα από μια μελέτη περίπτωσης, όπου αναλύονται οι απόψεις μιας εκπαιδευτικού με δεκαετή προϋπηρεσία μόνο σε τέτοιου είδους σχολεία. Αυτό που διαφαίνεται είναι ότι οι δομές αυτές του εκπαιδευτικού μας συστήματος τείνουν να εγκαταλειφθούν αν και αποτελούν τη μόνη δυνατή και βιώσιμη λύση για την παροχή εκπαίδευσης σε απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές.

Λέξεις κλειδιά: ολιγοθέσια σχολεία, εκπαιδευτικό έργο, δυσκολίες.

Εισαγωγή

Τα ολιγοθέσια σχολεία αποκαλούνται και «δημοτικά σχολεία της υπαίθρου», «μικρά σχολεία» ή «αγροτικά σχολεία», επειδή απαντώνται σε αγροτικές κυρίως περιοχές. Ο Φύκαρης (2002) επιχειρεί έναν πλήρη ορισμό των ολιγοθέσιων σχολείων.

Ολιγοθέσιο Δημοτικό Σχολείο ορίζεται το σχολείο εκείνο, στο οποίο υπηρετούν από ένας έως τρεις εκπαιδευτικοί με διδακτικά καθήκοντα πλήρους απασχόλησης, οι οποίοι διδάσκουν τα διδακτικά αντικείμενα τουλάχιστον δύο διαφορετικών τάξεων και υπάρχει συνύπαρξη και συνδιδασκαλία δύο τουλάχιστον ηλικιακών βαθμίδων, επομένως και τάξεων, μέσα στην ίδια σχολική αίθουσα. (Φύκαρης, 2002: 18)

Το φαινόμενο των ολιγοθέσιων σχολείων δεν είναι μόνο ελληνικό αλλά παγκόσμιο. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2000), κατά τον προηγούμενο αιώνα το ολιγοθέσιο σχολείο αποτελούσε τον κυρίαρχο τύπο σχολείου σε όλες σχεδόν τις χώρες του κόσμου. Με την εξέλιξη, όμως, του πολιτισμού και τη δημογραφική διαφοροποίηση στις εξελιγμένες χώρες, τα τελευταία πενήντα χρόνια ο τύπος αυτός του σχολείου έχει περιοριστεί σημαντικά.

Οι απόψεις για τα ολιγοθέσια σχολεία διίστανται. Κάποιοι τα αποκαλούν «σχολεία ανάγκης» (Καούρης 1993:223), «καρκίνωμα της παιδείας» (Κατσιούλας, 1993:5), «κρυφό σχολειό» (Ελευθεροτυπία, φ./3- 3- 2009), «γκρίζες ζώνες της εκπαίδευσης» (Ελευθεροτυπία, φ./3- 3- 2009) ή ακόμη και «σχολείο ανάγκης στο οποίο οι δάσκαλοι δίνουν μάχες χαρακωμάτων» (Ξανθόπουλος, 2001:461). Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα ολιγοθέσια σχολεία φαίνεται να έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο τους, δε δύνανται πλέον να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές αλλά και κοινωνικές απαιτήσεις, παρέχουν εκπαίδευση υποβαθμισμένη και ελλιπή και τείνουν να καταργηθούν. Από την άλλη μεριά οι υποστηρικτές των σχολείων αυτών (Μπρούζος, 1999. Παπασταμάτης, 2004. Χαρίτος, 2008) συνδέουν την ύπαρξή τους με

την κοινωνία της υπαίθρου και τονίζουν ότι έχουν τις κατάλληλες προϋποθέσεις να προσφέρουν ικανοποιητική εκπαίδευση.

Από το 1834 έως σήμερα υπάρχουν αρκετά ολιγοθέσια σχολεία στην Ελλάδα και τα περισσότερα από αυτά βρίσκονται σε ακριτικές, δυσπρόσιτες και αραιοκατοικημένες περιοχές της χώρας (Κατσαντώνη, 2007).

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/85 (άρθρο 4, παρ. 13) και με τον Τριλιανό (1997) τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία πρέπει να συμπτυχθούν άμεσα σε πολυθέσια «…, διότι αρχίζουν να διαφαίνονται έντονα στοιχεία ανισότητας ευκαιριών μεταξύ των δύο αυτών σχολικών τύπων» (ΥΠΕΠΘ, 1994).

Δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες των ολιγοθέσιων σχολείων είναι ανάλογα της μείωσης της οργανικότητάς του και της ανομοιογένειας που παρουσιάζει η τάξη, καθώς συνδυάζει μαθητές διαφορετικών ηλικιών και μαθησιακών επιπέδων, αφού διαφέρει πολύ από το πρότυπο της ομοιογενούς τάξης. Συνεπώς, ο τρόπος διδασκαλίας σε αυτά τα σχολεία οφείλει να είναι διαφορετικός (Χαρίτος, 2008).

Ο ρόλος του δασκάλου στην ολιγοθέσια τάξη είναι περισσότερο περίπλοκος και διαφορετικός από τον ρόλο του σε ένα συμβατικό πολυθέσιο σχολείο. Για να γίνει η διδασκαλία αποτελεσματικότερη, χρειάζεται να είναι καλά εκπαιδευμένος και να διατηρεί θετική στάση και νοοτροπία απέναντι στη διδασκαλία στο ιδιαίτερο αυτό περιβάλλον (Δαρβούδης, 1994).

Η έλλειψη κατάρτισης και η απειρία του σε συνδυασμό με την απομόνωση από τους άλλους συναδέλφους, δεδομένου ότι τα περισσότερα ολιγοθέσια σχολεία βρίσκονται σε απομονωμένες περιοχές, τον φθείρουν ψυχολογικά και του μειώνουν την παραγωγικότητα (Πυργιωτάκης, 1992. Παπασταμάτης, 1998. Μπρούζος, 2002).

Ο Φύκαρης (2005) αναφέρει ότι απαιτείται κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί σ’ αυτόν τον τύπο σχολείου. Ακόμη, η προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλει να στραφεί στην ανατροπή της αρνητικής αντιμετώπισης της διδασκαλίας στο ολιγοθέσιο σχολείο, καθώς και στην παροχή μέσων και υποστήριξης, ώστε ο δάσκαλος να είναι σε θέση να υπερνικήσει οποιεσδήποτε δυσκολίες.

Ως βασική δυσκολία στη διδασκαλία αναφέρεται το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα οποία είναι ίδια με τα πολυθέσια, οδηγώντας σε αδυναμία εξάντλησης της προκαθορισμένης διδακτικής ύλης λόγω ανεπάρκειας χρόνου (Κατσαντώνη, 2007).

Η ύλη δε βρίσκεται σε λογική και χρονική αλληλουχία, γιατί τον έναν χρόνο οι μαθητές δέχονται ύλη ανώτερης τάξης και τον επόμενο κατώτερης χωρίς να ανταποκρίνεται τις περισσότερες φορές στις αποτελεσματικές και αφομοιωτικές ικανότητες των παιδιών, (Κατσαντώνη, 2007). Από την άλλη, βέβαια, οι ηλικιακά σύνθετες τάξεις απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να γίνει πιο ευέλικτος και να προσαρμόσει τους στόχους διδασκαλίας και τον τρόπο παρουσίασης των περιεχομένων μάθησης στις ανάγκες και τις δυνατότητες όλων των μαθητών (Μπρούζος, 1999).

Η διδασκαλία των μαθημάτων στα ολιγοθέσια σχολεία γίνεται σε ημίωρα και όχι σε πλήρεις διδακτικές ώρες. Ακόμη, περικόπτεται και συρρικνώνεται στο ελάχιστο ο χρόνος των δευτερευόντων μαθημάτων, καθώς στα ολιγοθέσια σχολεία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Κορρέ, 2010).

Σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο ολιγοθέσιο σχολείο, η Κατσαντώνη (2007) αναφέρει την εξαντλητική εργασία του, επειδή οφείλει να προετοιμάζεται καθημερινά σε έναν μεγάλο όγκο μαθημάτων και να προσαρμόζεται κάθε λίγα λεπτά σε ένα διαφορετικό τμήμα παιδιών.

Στο σημείο αυτό πρέπει να προστεθεί η αδυναμία του δασκάλου να παρέχει βοήθεια σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μιας και η διδασκαλία διεξάγεται με γρήγορους ρυθμούς (Κυρίδης, 2001:114).

Η διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων στα ολιγοθέσια σχολεία είναι ελλιπής ή ακόμη και ανύπαρκτη. Έτσι, σε κάποια σχολεία διδάσκονται η φυσική Αγωγή και τα Αγγλικά, ενώ δεν πραγματοποιείται η διδασκαλία των Εικαστικών, της Μουσικής, της Πληροφορικής. Φυσικά, δε γίνεται λόγος για διδασκαλία δεύτερης ξένης γλώσσας ή θεατρικής αγωγής. Κάποια από τα παραπάνω μαθήματα, όπως τη Φυσική Αγωγή, τα Εικαστικά και τη Μουσική τα διδάσκει ο δάσκαλος της τάξης, χωρίς βέβαια να έχει ειδίκευση σε κάποιο από αυτά. Έτσι οι δάσκαλοι στα ολιγοθέσια σχολεία αναγκάζονται να διδάξουν μαθήματα, τα οποία δεν κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό.

Ο Καούρης (1993:53) επισημαίνει ότι στα σχολεία του τύπου αυτού είναι δύσκολο να αφομοιωθούν τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως ορίζονται από το ΥΠΕΠΘ, με εξειδικευμένους δασκάλους και με ειδικά μαθήματα και έτσι οι ευκαιρίες των παιδιών να απολαμβάνουν τις παροχές της σύγχρονης εκπαίδευσης είναι περιορισμένες.

Υποστηρίζεται, ακόμη, ότι οι μαθητές στα σχολεία αυτά στερούνται συναγωνισμού και αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους, ενώ το πρότυπο των ενηλίκων περιορίζεται σε ελάχιστους έως και έναν εκπαιδευτικούς σε όλη την πορεία τους στο δημοτικό σχολείο (Φύκαρης, 2002. Τσιπλητάρης, 2000).

Οι σοβαρές ελλείψεις σε χρήματα και υλικοτεχνική υποδομή μετατρέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια αγχωτική κατάσταση τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ελλείψεις αυτές αυξομειώνονται ανάλογα με την περιοχή όπου εδρεύει το σχολείο (Κυρίδης, 1999: 91).

Καθίσταται σαφές ότι ο ρόλος του δασκάλου στο ολιγοθέσιο σχολείο δεν περιορίζεται στα διδακτικά του καθήκοντα. Οι εκπαιδευτικοί, που καλούνται να διδάξουν στα σχολεία αυτά, αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και κοινότητας. Αναπόφευκτα, λοιπόν, γίνονται το επίκεντρο της δημόσιας προσοχής, κάτι που, για έναν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, δεν είναι επιθυμητό (Φύκαρης, 2002).

Μέθοδος

Η μελέτη περίπτωσης αφορά την ανίχνευση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει στο εκπαιδευτικό της έργο μία δασκάλα σε ένα ολιγοθέσιο σχολείο ενός ορεινού χωριού του Ν. Εύβοιας. Πραγματοποιήθηκε μέσω ημιδομημένης συνέντευξης τον Δεκέμβριο του 2013, στον χώρο εργασίας της. Η Ζ. είναι 35 ετών και έχει 10 χρόνια προϋπηρεσίας σε διθέσιο σχολείο. Η συνέντευξη διήρκεσε 55 λεπτά και πραγματοποιήθηκε σε ένα φιλικό κλίμα. Η συνέντευξη αποτελείται από 17 ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

Αποτελέσματα

α) Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα ολιγοθέσια σχολεία. Η εκπαιδευτικός αναφέρει: *«… Δεν ήξερα καν τι σήμαινε διθέσιο σχολείο. Στο Πανεπιστήμιο δεν μας είχαν μιλήσει ποτέ για αυτόν τον τύπο σχολείου….. έπαθα σοκ… Για μέρες δεν μπορούσα να καταλάβω αυτό που μου έλεγαν, ότι οι τάξεις θα χωριστούν σε δύο τμήματα και τα μαθήματα θα διδάσκονται εναλλάξ…».* Γίνεται λοιπόν σαφές ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν εκπαιδευτεί επαρκώς πάνω στη μεθοδολογία τής ολιγοθέσιας τάξης, δεδομένου ότι οι περισσότεροι έχουν φοιτήσει σε πολυθέσια σχολεία. Έτσι, δε γνωρίζουν τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων στο ολιγοθέσιο σχολείο.

β) Το ωράριο του ολιγοθέσιου σχολείου. Όλες οι τάξεις έχουν τις ίδιες ώρες μαθημάτων και γενικότερα το πρόγραμμα είναι επίπονο για τον εκπαιδευτικό. Η δασκάλα επισημαίνει ότι *«τα μαθήματα ξεκινούν στις 8.10 και τελειώνουν στις 13.30. Τα διαλείμματα είναι τρία. Κουραστικό πρόγραμμα με πολύ τρέξιμο…»*

γ) Η έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και η υποχρέωση του δάσκαλου της τάξης να διδάσκει μαθήματα που δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητά του. *« […] Πόσο καλά μπορεί να διδάξει ένας δάσκαλος τα Εικαστικά, τη Μουσική ή τη Φυσική Αγωγή; Προσπαθώ να τα διδάξω όσο καλύτερα μπορώ ξέροντας, όμως, ότι δεν είμαι ειδική στη διδασκαλία τους».* Είναι σαφές ότι στα ολιγοθέσια σχολεία διδάσκονται όλα τα μαθήματα του πολυθεσίου, όσα δηλαδή, προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Όμως, δεν υπάρχει στελέχωση του σχολείου από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και, κατά συνέπεια, ο δάσκαλος της τάξης είναι υπεύθυνος για τη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, εκτός από τα Αγγλικά και την Πληροφορική, τα οποία δεν προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα των ολιγοθέσιων σχολείων.

δ) Η ανεπάρκεια του χρόνου για τη διδασκαλία των μαθημάτων, που γίνονται εναλλάξ, στο ολιγοθέσιο σχολείο και η ανάγκη σωστής προετοιμασίας και προγραμματισμού από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Η κα Ζ. στη συνέντευξή της αναφέρει: *«[…] Είναι δύσκολο να μην καταπατούνται οι ώρες αυτών των μαθημάτων (αναφερόμενη στα Εικαστικά, Μουσική και Φυσ. Αγωγή) για τη διδασκαλία της Γλώσσας ή των Μαθηματικών […] Ιδιαίτερα στο σχολείο αυτό, υπάρχουν όλες οι τάξεις… δεν έχει σημασία που κάθε τάξη έχει λίγους μαθητές, η ύλη πρέπει να διδαχτεί. Σκέψου να διδάσκεις Μαθηματικά σε τρεις διαφορετικές τάξεις ή τη Γλώσσα δύο τάξεων- της Πρώτης και της Πέμπτης για παράδειγμα».* Η ύπαρξη παραπρογράμματος αποτελεί μία πραγματικότητα, η οποία επιτείνει τη διάκριση των μαθημάτων σε σημαντικά και μη σημαντικά. Καθώς οι μαθητές διδάσκονται ύλη ανώτερης ή κα-

τώτερης τάξης, οδηγούνται αρκετές φορές στη ματαίωση των προσπαθειών τους. Επίσης, απαιτείται η προετοιμασία ποικίλων εργασιών για την επόμενη ημέρα κατά τη διάρκεια της σιωπηρής μελέτης, η οποία αξιοποιείται ως αντιστάθμισμα στη δυσλειτουργία της διδακτικής διαδικασίας και συμβάλλει στην αποτελεσματική διεξαγωγή των μαθημάτων.

ε) Παροχή βοήθειας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η εκπαιδευτικός αναφέρει τον τρόπο που μπορεί ο δάσκαλος της τάξης να βοηθήσει ένα μαθητή, που αντιμετωπίζει κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, αν και, όπως ισχυρίζεται, το ολιγοθέσιο σχολείο είναι ανεπαρκές για αυτή την κατηγορία μαθητών: *« Θέλω να σου πω ότι αυτό είναι ιδιαίτερα δύσκολο στο ολιγοθέσιο σχολείο […] Εάν, δηλαδή, υπάρχει κάποιος τέτοιος μαθητής, επιμένω και τον κρατάω στα διαλείμματα, τον παίρνω κοντά μου στο μάθημα για να τον επιβλέπω και άλλα τέτοια. Αρκετές φορές αξιοποιώ έναν μεγαλύτερο μαθητή με υψηλή επίδοση για να του εξηγήσει αυτά που τον δυσκολεύουν. Θεωρώ ότι αυτό είναι το μεγαλύτερο όφελος και για τους δύο και η καλύτερη πρακτική που μόνο αυτός ο τύπος σχολείου σου προσφέρει».*

στ) Η δυνατότητα χρήσης των εποπτικών μέσων διδασκαλίας. *« Το σχολείο διαθέτει μόνο έναν υπολογιστή […] πίνακα με μαρκαδόρο- σκέψου ότι πολλά από τα σχολεία της Εύβοιας έχουν ακόμα πίνακα κιμωλίας- και ένα φωτοτυπικό, το οποίο αυτή τη στιγμή είναι χαλασμένο και μάλλον έτσι θα μείνει.[…] Τώρα παρακαλάμε τη Σχολική Επιτροπή να επισκευάσει ό,τι χαλάει στο σχολείο και τα λόγια μας πέφτουν στο κενό…».* Ακόμη και στην περίπτωση που ένα σχολείο διαθέτει κάποια μέσα, είναι δύσκολο να τα συντηρήσει, λόγω έλλειψης χρημάτων.

ζ) Εκπόνηση διδακτικών επισκέψεων και εκδρομών. Η κ. Ζ. αναφέρει ότι είναι δύσκολο να οργανωθούν επισκέψεις ή εκδρομές εκπαιδευτικού περιεχομένου, καθώς ο αριθμός των παιδιών είναι πολύ μικρός και η συνδιοργάνωσή τους με κάποιο άλλο σχολείο της περιοχής δεν αποτελεί πάντοτε εύκολο εγχείρημα. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«Καταρχήν όλα αυτά που περιγράφεις βρίσκονται στην Αθήνα, που σημαίνει ότι πρέπει να πάρουμε λεωφορείο. Εάν σκεφτείς ότι το σχολείο έχει 17 μαθητές, καταλαβαίνεις ότι το κόστος για κάθε μαθητή είναι πάρα πολύ υψηλό.»*

Συζήτηση

Τα ολιγοθέσια σχολεία επιτελούν έργο εθνικής σημασίας, καθώς προσφέρουν στα παιδιά των απομακρυσμένων περιοχών της χώρας πρόσβαση στην εκπαίδευση που δικαιούνται. Η διατήρηση των ολιγοθέσιων σχολείων από την Πολιτεία αποσκοπεί στην προσφορά ποιοτικής παιδείας για τα παιδιά των απομακρυσμένων περιοχών. Δυστυχώς, όμως, τα σχολεία αυτά αποτελούν τα τελευταία χρόνια μια από τις πιο εγκαταλελειμμένες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος που, λόγω των διαφόρων γεωγραφικών και κοινωνικοοικονομικών ιδιομορφιών και της έλλειψης τεχνικής υποδομής και προσωπικού, λειτουργούν στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Υπάρχει ταύτιση απόψεων μεταξύ της εκπαιδευτικού και της Κορρέ (2010) που θεωρούν ως σημαντικότερο παράγοντα της δυσλειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων την ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις συνθήκες μάθησης και διδασκαλίας στα σχολεία αυτά. Η Saiti (2005), επιπροσθέτως, προτείνει την επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτι-

κών, οι οποίοι θα μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες αυτού του τύπου σχολείων.

Ο Παπασταμάτης (1998:12) γράφει για «πτωχεία της ελληνικής βιβλιογραφίας με αντικείμενο τα ολιγοθέσια σχολεία», καθώς λίγο έχουν ερευνηθεί οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο διδακτικό τους έργο. Σαν τέτοια επισημαίνεται και από την εκπαιδευτικό το ωράριο των σχολείων αυτών. Επίσης, ο Χαρίτος (2005) επισημαίνει ότι στα ολιγοθέσια σχολεία ο δάσκαλος δεν είναι εύκολο να εφαρμόσει σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, αν πρώτα δεν έχει προετοιμαστεί σωστά και δεν έχει καθορίσει με ακρίβεια τους διδακτικούς του στόχους. Σε κάθε στιγμή κινδυνεύει να βρεθεί εκτός προγράμματος, δεδομένου ότι κινείται υπό την πίεση του χρόνου έχοντας την υποχρέωση να τηρήσει πιστά την ακολουθία όλων των μαθημάτων. Αυτό που πρέπει να κάνει ο δάσκαλος είναι, αφού προετοιμάσει με δεξιοτεχνία και ευρηματικότητα τις εργασίες αυτές, να τις οργανώσει και να τις συντονίσει λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές δυνατότητες των παιδιών (Χαρίτος, 2005. Δαρβούδης, 1994). Κατά συνέπεια, ο κατάλληλος προγραμματισμός και η ορθή κατανομή του διδακτικού χρόνου καθιστούν τη διδασκαλία παραγωγικότερη, επιτρέποντας στον δάσκαλο να ανταποκριθεί στον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Σύμφωνα με τον Χαρίτο (2005) η έλλειψη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αποτελεί τροχοπέδη, όπως και για τη Ζ., στην ολόπλευρη γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και την ισότιμη πρόσβαση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός βιώνει καταστάσεις άγχους, καθώς γνωρίζει ότι δεν μπορεί να προσφέρει πλήρη εκπαίδευση στους μαθητές του.

Στα συμπλέγματα των τάξεων, στα μικρά σχολεία, για την εκπαιδευτικό αλλά και για αρκετούς ερευνητές (Κατσαντώνη, 2007) η μεγαλύτερη δυσκολία έγκειται στη διαμόρφωση της ύλης με τέτοιον τρόπο, ώστε τον έναν χρόνο οι μαθητές να δέχονται ύλη ανώτερης τάξης και τον επόμενο κατώτερης. Η προσπάθεια του δασκάλου να τροποποιεί το διδακτικό του στιλ για να μπορέσει να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις ενός τμήματος παιδιών διαφορετικής μαθησιακής ετοιμότητας, απαιτεί υπερδιέγερση των πνευματικών του ικανοτήτων, γεγονός που προκαλεί εργασιακό στρες (Παππάς, 2010).

Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί τη συνεργατική μάθηση κυρίως για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, στρατηγική που οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις θεωρούν ως την πιο επιτυχημένη (Κόλλιας, Βαμβακούση, Καρασαββίδης, Μαμαλούγκος, & Βοσνιάδου, 2012).

Ένας ακόμη παράγοντας που παρεμποδίζει σημαντικά τον ρυθμό εργασίας στα σχολεία αυτά, όπως επισημαίνεται τόσο στη συνέντευξη όσο και στη βιβλιογραφία (Κατσαντώνη, 2007. Κυρίδης, Αγγεκάκη, Μαυρικάκη, & Σμάγα, 1999), είναι η ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Η έλλειψη τους δυσχεραίνει το έργο του δασκάλου και τον αποθαρρύνει από το να χρησιμοποιεί σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, μιας και οι περισσότερες από αυτές προϋποθέτουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Ακόμη, όμως, και αν υπάρχουν τα μέσα αυτά είναι πολύ πιθανό ο/η εκπαιδευτικός του ολιγοθέσιου σχολείου να αδυνατεί να τα χρησιμοποιήσει είτε γιατί δε γνωρίζει τον τρόπο είτε γιατί η χρήση εποπτικών μέσων απαι-

τεί αρκετό χρόνο, κάτι, που όπως έχει προαναφερθεί δεν προσφέρεται από τις συνθήκες λειτουργίας στα ολιγοθέσια σχολεία.

Εν κατακλείδι, τα ολιγοθέσια σχολεία αποτελούν τη μόνη δυνατή και βιώσιμη λύση για την παροχή εκπαίδευσης στις απομονωμένες και δυσπρόσιτες περιοχές. Κατά συνέπεια οι προσπάθειες πρέπει να επικεντρωθούν στην όσο το δυνατό μεγαλύτερη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης στα σχολεία αυτά με την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού.

Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορεί να γενικευτεί ως προς τις εκφραζόμενες απόψεις, καθώς αφορά μία μελέτη περίπτωσης. Αν και τα αποτελέσματα συμπίπτουν με αρκετά ερευνητικά δεδομένα, θα πρέπει να ακολουθήσουν κι άλλες έρευνες τόσο ποιοτικές όσο και ποσοτικές, οι οποίες θα συνεξετάζουν κι άλλες πτυχές του συγκεκριμένου θέματος.

Βιβλιογραφία

Δαρβούδης, Θ. (1994), Τα προβλήματα μάθησης στα δημοτικά σχολεία της επαρχίας Ορεστιάδας, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *78*.

Καούρης, Γ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Ανοιχτό Σχολείο*, *42*, 34-36.

Κορρέ, Χ. (2010). *Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη λειτουργικότητα των ολιγοθέσιων σχολείων.* Διπλωματική εργασία Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.

Κατσαντώνη, Σ. (2007). Ολιγοθέσια σχολεία, προγράμματα και διδασκαλία. Αθήνα. Όπως ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2013, από http://2pek-athin.att.sch.gr/autosch/joomla15/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=94&Itemid=40

Κατσιούλας, Ζ. (1993). Προβλήματα ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Διδασκαλικό Βήμα*. *Β, 935*, 5.

Κόλλιας, Β., Βαμβακούση, Ξ., Καρασαββίδης, Η., Μαμαλούγκος,Ν., & Βοσνιάδου Σ., 2012). Όπως ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2013, από file:///C:/Users/Katerina/Documents/%CE%95%CE%9D%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D%20-%20ADULT%20EDUCATION--%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.htm

Κυρίδης, Α., Αγγεκάκη, Χ., Μαυρικάκη, Ε. & Σμάγα, Σ. (1999). Συνθήκες λειτουργίας των δημόσιων σχολείων στην Ελλάδα. Η υλικοτεχνική υποδομή. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *105*, 83- 92.

Κυρίδης, Α., Παπασταμάτης, Α., Γκόλια, Π. & Μπάρα, Υ. (2001). Ζητήματα λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων της ελληνικής υπαίθρου σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής, 2,* (3), 113- 120.

Μπρούζος, Α. (1999). Ο εκπαιδευτικός και κοινωνικός αποκλεισμός στα ολιγοθέσια σχολεία. Μύθοι και πραγματικότητα. Στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλείος (Επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός και σχολική αποτυχία. Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος,* 263- 279. Αθήνα.

Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία, μεγάλες προσδοκίες. Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξανθόπουλος, Ν. (2001). Αναφορά στο ολιγοθέσιο- μικρό σχολείο. *Το σχολείο και το σπίτι, 9*, 461- 467.

Παππάς Ν. (2010). Μαθαίνω πώς να μαθαίνω. *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω και ολιγοθέσια σχολεία. Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνέδριου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.),* 1-3. Αθήνα.

Παπασταμάτης, Α. (1998). *Τα ολιγοθέσια σχολεία της ελληνικής υπαίθρου.* Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Παπασταμάτης, Α. (2004). Η αυτοαντίληψη των παιδιών των ολιγοθέσιων σχολείων. *Μακεδνόν, 13,* 95- 109.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Έλληνες δάσκαλοι. Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας.* Αθήνα: Εκδ.Γρηγόρη.

Σαΐτης, Χ. (2000). *Λειτουργικά προβλήματα των ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας με βάση τα δεδομένα στο νομό Αιτωλίας και Ακαρνανίας: ερευνητική μελέτη.* Αθήνα: Ατραπός.

Τριλιανός, Α. (1997). Τα μικρά δημοτικά σχολεία της επαρχιακής Ελλάδας- Διατήρηση ή συγχώνευσή τους σε επαρχιακά κέντρα; Ένα συνεχιζόμενο δίλημμα. *Περιφερειακά Σχολεία- Σχολικά κέντρα. Πρακτικά 11ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνέδριου ΠΟΕΔ- ΔΟΕ,* 40- 52. Λάρνακα.

Τσιπλητάρης, Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.

ΥΠΕΠΘ. (1994). *Αποδελτίωση των ετήσιων εκθέσεων Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 1993- 1994*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Φύκαρης, Ι. Μ. (2002). *Τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία στην ελληνική εκπαίδευση. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φύκαρης, Ι. (2005). Η «συνδιδασκαλία» ως στρατηγική διδασκαλίας στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο. Διδακτικές αδυναμίες και δυνατότητες. *Μακεδνόν, 14*, 163- 173.

Χαρίτος, Β. (2005). Μια πρόταση δημιουργικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο ολιγοθέσιο σχολείο. *Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνέδριου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.),* 323- 330. Αθήνα.

Χαρίτος, Β. (2008). Συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων. *Επιστημονικό Βήμα*, *9*, 15- 26.

Νόμοι

Νόμος 1566/ 1985 (ΦΕΚ 167 τ. Α΄), «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και Άλλες Διατάξεις».

Εφημερίδα

Ελευθεροτυπία, (2009). *«Κρυφό σχολειό» για 33.000 μαθητές.* Ανάκτηση στις 10 Νοεμβρίου 2013, από http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=22341

Προφίλ μετασχηματιστικότητας Διευθυντή

Καπράνας Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.06
Kapranas.G@student.unic.ac.cy

Διερωνίτου Ειρήνη
Δρ. Λέκτορας Πανεπιστημίου Λευκωσίας
στον τομέα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας
και Εκπ/κής Πολιτικής
dieronitou.i@unic.ac.cy

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διερευνά το προφίλ μετασχηματιστικότητας του διευθυντή μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, επιλέγοντας ένα επαγγελματικό λύκειο. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε αφορούσε στη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, από τους εκπαιδευτικούς, 20 ερωτήσεων- δηλώσεων, του Ken Leithwood. Οι παράμετροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ακόλουθες: Καθορισμός Κατεύθυνσης, Ανάπτυξη Προσωπικού, Αναδόμηση Οργανισμού, Βελτίωση Διδασκαλίας. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν, ανακοινώθηκαν στο διευθυντή, που διένυε το τρίτο έτος της θητείας του και ακολούθησε συνέντευξη, σε μια προσπάθεια σχολιασμού τους, από τον ίδιο. Το δείγμα αποτέλεσαν οι 23 εκπαιδευτικοί του σχολείου, από τους οποίους δύο κατείχαν μεταπτυχιακούς τίτλους, ενώ όλοι είχαν προϋπηρεσία από 15-25 έτη και συνεχή παρουσία 10-20 έτη στο σχολείο, δηλαδή είχαμε ένα σχολείο που βασίζεται σε σταθερό εκπαιδευτικό δυναμικό. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν ότι οι δράσεις του διευθυντή, στηριζόμενες σε συγκεκριμένες συμπεριφορές και στρατηγικές, που βασίζονται στην εμπλοκή, τη συλλογικότητα και τον αποτελεσματικό χειρισμό των ανθρώπινων σχέσεων, επισημαίνονται και από τη βιβλιογραφία ως δράσεις μετασχηματιστικού ηγέτη, οδηγώντας σε ένα υψηλό προφίλ μετασχηματιστικής ηγεσίας. Αυτό σημαίνει ότι είναι στο χέρι κάθε διευθυντή να εφαρμόσει αυτές τις συμπεριφορές, αρκεί να υπάρχει όραμα, θέληση και ψύχραιμο πάθος αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση του προσωπικού, κλειδί για την ανάδειξη ενός σχολείου που ανταποκρίνεται επιτυχώς στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας.

Λέξεις - Κλειδιά: Παρώθηση, εμπλοκή, επιρροή, διαχείριση, κοινότητα μάθησης, εξατομικευμένη στήριξη, ποιότητα διδασκαλίας.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική έρευνα και η θεωρητικοποίησή της καθώς και οι ανάγκες του σημερινού σχολείου, σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), επιβάλλουν τη μετακίνηση της σχολικής ηγεσίας από ένα καθαρά γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης σ' ένα μετασχηματιστικού τύπου. Στο μοντέλο αυτό, ενώ εξακολουθεί να ισχύει η λογικότητα στην επιδίωξη στόχων και στην πορεία εργασίας, υπάρχει ταυτόχρονα και σεβασμός της προσωπικότητας των εργαζομένων. Πρόκειται δηλαδή για αλλαγή από μια συγκεντρωτική αντίληψη διοίκησης σε μια αποκεντρωτική. Η τελευταία ενισχύει το συναίσθημα του ανήκειν, δημιουργεί προϋποθέσεις αναγνώρισης και αυτοπραγμάτωσης του ατόμου και ενδυναμώνει το συναίσθημα κυριότητας, στην πορεία των εργασιών μέσα από συμμετοχικού τύπου διοίκηση.

Η λέξη- κλειδί στη μετασχηματιστική ηγεσία είναι εμπλοκή. Εισηγητής αυτής της έννοιας και αυτού του τρόπου ηγετικής συμπεριφοράς είναι ο Burns (1978). Όπως υποστήριξε, μετα-

σχηματιστική ηγεσία υπάρχει εκεί που τα άτομα εμπλέκονται με τέτοιο τρόπο «ώστε ηγέτης και υφιστάμενος να αλληλεπιδρούν και να ανέρχονται σε υψηλότερα επίπεδα παρώθησης και ηθικής» (σ.20). Σύμφωνα επίσης με τον Bass (1990) η μετασχηματιστική ηγεσία «εμφανίζεται όταν οι ηγέτες διευρύνουν και εξυψώνουν τα συμφέροντα των εργαζομένων τους, όταν προάγουν την επίγνωση και την αποδοχή των σκοπών και της αποστολής της ομάδας και όταν υποκινούν τους εργαζόμενους για να κοιτάξουν πέρα από το δικό τους συμφέρον και το καλό της ομάδας» (σ. 21). Οι Leithwood & Jantzi (2000) πρότειναν το εννοιολογικό μοντέλο μετασχηματιστικής ηγεσίας το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η ηγεσία είναι δυνατόν να προέλθει τόσο από το διευθυντή όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Leithwood & Jantzi, 2000 · Ogawa & Bossert, 1995). Επίσης κυριαρχούν έννοιες, όπως εξατομικευμένη στήριξη, νοητική παρώθηση και προσωπικό όραμα, που δείχνουν ότι δίνεται προσοχή στην κατανόηση των ατομικών αναγκών και όχι στο συντονισμό και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών προκειμένου να πραγματωθούν οι στόχοι του οργανισμού.

Οι ανωτέρω επισημάνσεις είναι σημαντικές για το ρόλο του σχολικού ηγέτη, ο οποίος καλείται να διαγνώσει προβλήματα, να εφαρμόσει συμπεριφορές και να γίνει ο καθοδηγητής-μέντορας στην προσπάθεια να μετασχηματίσει τον οργανισμό ώστε να πορεύεται στην υλοποίηση του από κοινού διαμορφωμένου οράματος, κάτω από το συναίσθημα δέσμευσης που συνεπάγεται συμμετοχή. Το ερώτημα που προκύπτει είναι τι συμπεριφορά θα εφαρμόσει ο σχολικός ηγέτης- διευθυντής ο οποίος εφαρμόζει μετασχηματιστική ηγεσία; Η απάντηση δίνεται από την πρόσφατη εργασία των Leithwood & Jantzi (2005) στην οποία καθορίστηκαν τέσσερις παράγοντες στους οποίους πρέπει να εστιάσει την ηγετική του συμπεριφορά ο διευθυντής και οι οποίοι με τη σειρά τους προσδιορίζουν το προφίλ μετασχηματιστικότητάς του. Αυτοί είναι: Ο καθορισμός κατεύθυνσης, η ανάπτυξη προσωπικού, η αναδόμηση του οργανισμού και η βελτίωση της διδασκαλίας.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας η οποία πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο 2013, προκειμένου να μελετήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών, που συνεπαγωγικά διαμορφώνουν το μετασχηματιστικό προφίλ του διευθυντή τους. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του Ken Leithwood, το οποίο υπάρχει στο βιβλίο του Θεοφιλίδη (2012) «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση» (σ.228-229). Αποτελείτο από είκοσι ερωτήσεις, οι οποίες ομαδοποιούνταν στους τέσσερις παράγοντες που προαναφέρθηκαν. Η έρευνα ήταν ποσοτική, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου λόγω της ευκολίας συμπλήρωσης και επεξεργασίας, για τις οποίες οι επιλογές απαντήσεων ήταν βαθμολογημένες σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (Cohen L., Manion L., Morrison K., 2008). Διανεμήθηκε στους 23 μόνιμους εκπαιδευτικούς ενός Επαγγελματικού λυκείου, ήτοι 10 άνδρες και 13 γυναίκες. Δύο από αυτούς κατέχουν μεταπτυχιακούς τίτλους, ο μέσος όρος ηλικίας τους κυμαίνεται από 45-55 χρονών, τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση από 15-25 και τα έτη υπηρεσίας τους στο σχολείο από 10-20. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα συγκεντρωτικά στο διευθυντή του σχολείου και ακολούθησε συνέντευξη από τον ίδιο για το σχολιασμό τους, με σκοπό να αναδυθούν στοιχεία που να τεκμηριώνουν και βιβλιογραφικά την έρευνά μου.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Ο μέσος όρος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, που ομαδοποιήθηκαν σε παράγοντες, υπολογίστηκε και τοποθετήθηκε στον παρακάτω πίνακα για κάθε κατηγορία. Η βαθμολογία της κλίμακας περιγράφει προφίλ μετασχηματιστικής ηγεσίας σε ελάχιστο βαθμό για τον αριθμό 1, σε αρκετό βαθμό για το 2, σε μεγάλο βαθμό για το 3, σε πολύ μεγάλο βαθμό για το 4 και σε μέγιστο βαθμό για το 5. Ενώνοντας κατακόρυφα τους τέσσερις μέσους όρους σχηματίστηκε το προφίλ του διευθυντή όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα:

Προφίλ μετασχηματιστικής ηγεσίας

Παράγοντας	Κλίμακα
Καθορισμός κατεύθυνσης	1 2 3 4 5 |
Ανάπτυξη προσωπικού	1 2 | 3 4 5
Αναδόμηση οργανισμού	1 2 / 3 4 5
Βελτίωση διδασκαλίας	1 2 3 4 5

Παρατηρώντας τα αποτελέσματα βλέπουμε ότι ο διευθυντής ενεργεί ως μετασχηματιστικός ηγέτης σε πολύ μεγάλο βαθμό στο σχολείο, είναι δηλαδή αφοσιωμένος σε τρεις πρακτικές ηγεσίας: να θέτει στόχους και κατευθύνσεις, να αναπτύσσει επαγγελματικά το προσωπικό και να επανασχεδιάζει τη σχολική μονάδα στην οποία ανήκει, διαφοροποιώντας τη δομή της, έτσι ώστε να δημιουργηθεί δυνατότητα συνέργειας και θετικό κλίμα εργασίας. Εδώ βρίσκει νόημα η ιδανική επιρροή, ως πραγματική συμπεριφορά του ηγέτη, που χαρακτηρίζεται από αξίες και σκοπούς και οι υφιστάμενοι τον θεωρούν αξιόπιστο, χαρισματικό, με ξεκάθαρο όραμα και εφικτή αποστολή. Επιπρόσθετα, παρωθούνται ώστε να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι στον οργανισμό, δίνοντας μεγάλη αξία στη βελτίωση και την αλλαγή.

Φυσικά ο διευθυντής δεν παραγνωρίζει τον τέταρτο παράγοντα, της βελτίωσης διδασκαλίας, στον οποίο τα αποτελέσματα συμφωνούν ότι ασκείται σε μεγάλο βαθμό. Υπάρχουν βέβαια περιθώρια για περαιτέρω δράσεις, που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωσή του και η θέληση και η τεχνογνωσία από την πλευρά του διευθυντή. Ίσως όμως, απαιτείται διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού με έναν προσωπικό, εξατομικευμένο τρόπο κάτι το οποίο έρχεται σε άμεσο συσχετισμό με τις διαθέσεις και τη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να δεχθούν αυτές τις δράσεις.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Αναλύοντας τα αποτελέσματα του πρώτου παράγοντα βλέπουμε ότι ο σχολικός ηγέτης έχει μια συγκεκριμένη στρατηγική. Αρχικά προβαίνει σε διάγνωση της υπάρχουσας κατάστασης και των προβλημάτων της σχολικής μονάδας, βασιζόμενος στον αναστοχασμό και τα βιώματα της προηγούμενης διευθυντικής του χρονιάς. Στη συνέχεια προσπαθεί να εμπλέξει το προσωπικό για να σχεδιάσουν και προωθήσουν «από κοινού» ένα εκπαιδευτικό όραμα μέσω της ανάπτυξης και διαχείρισης μιας σχολικής κουλτούρας ικανής να συμβάλλει στην επικοινωνία, με τη δημιουργία προτύπων εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Προσπαθεί η «ε-

πικοινωνία του οράματος» να είναι πλήρως κατανοητή, συνδέει το όραμα «ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς», δίνει έμφαση στο ρόλο του ηγέτη για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού και δεσμεύει τα μέλη, με τον «έπαινο και την εμπιστοσύνη», ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος (Menon- Eliphotou 2011). Πορευμένος με αυτά τα πρότυπα δημιουργεί τις συνθήκες παρώθησης για εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αισθάνονται ότι έχουν λόγο σε θέματα που τους αφορούν, δημιουργώντας μια κοινότητα επιδιώξεων που συνέχει τα άτομα, τα δεσμεύει να υπηρετήσουν αυτό που συναποφάσισαν και τα παρωθεί να συνεργαστούν γα την πραγμάτωση αμοιβαία αποδεκτών στόχων. Τονίζει δε χαρακτηριστικά:

«…βασικό είναι να καθορίζεις στόχους,... στη συνεδρία που γίνετε στην αρχή της χρονιάς, να πειστούν με διάλογο οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να θέσουν στόχους. Αυτό γίνεται όταν διαγνώνεις έγκαιρα τα προβλήματα, εξηγείς, πείθεις το προσωπικό να συμμετάσχει. Πρέπει να χτίσεις σιγά- σιγά, όλη τη χρονιά…όλες τις χρονιές για να προκύπτει πάντα κάτι καινούργιο, βελτιωμένοι εφικτοί στόχοι για τη διδασκαλία. Αυτό γίνεται όταν αξιολογούνται οι στόχοι ώστε να υπάρχει αναστοχασμός, έχοντας την επιπρόσθετη εμπειρία μιας χρονιάς που πέρασε... Ως διευθυντής φροντίζω να εξασφαλίσω τις απαραίτητες συνθήκες για την ανέλιξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών του σχολείου , είναι ένα στοίχημα για μένα κάθε χρόνο. Θέτουμε στόχους όλοι μαζί, δεσμευόμαστε και προσωπικά θεωρώ ύψιστο καθήκον μου τη δημιουργία ανάλογου περιβάλλοντος…πότε με τον έπαινο, το σεβασμό, την αλληλοστήριξη και εμπιστοσύνη…φτάνει να πεις «αξίζεις ως εκπαιδευτικός, περιμένω υψηλά επιτεύγματα από σένα».

Ο υψηλός μέσος όρος, όπως αποτυπώνεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών, δείχνει ότι ασκεί σε μεγάλο βαθμό μετασχηματιστική ηγεσία διευκολύνοντας τον επαναπροσδιορισμό της αποστολής και του οράματος μέσω αποτελεσματικού διαλόγου, που οδηγεί στην ανανέωση της δέσμευσής τους για τη ολοκλήρωση των στόχων. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τους Kouzes και Posner (2002), οι οποίοι υποστηρίζουν πως στη «μετασχηματιστική» ηγεσία όλοι, ηγέτης, υφιστάμενοι- συνεργάτες συμμετέχουν ενεργά στη τελική απόφαση. Δημιουργείται έτσι μια σχέση αμοιβαίας υποκίνησης και εξύψωσης, που διαφοροποιεί τους υφιστάμενους σε ακόλουθους· μετασχηματίζει τους ακόλουθους σε ηγέτες και μετατρέπει τον ηγέτη- διευθυντή σε φορέα ηθικής ανύψωσης του προσωπικού. Στηριζόμενος στην ηθική διάσταση της ηγεσίας ο τελευταίος ενθαρρύνει την ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων και δημιουργεί υψηλά επίπεδα προσωπικής δέσμευσης.

Θέτει λοιπόν τις βάσεις για την ανάπτυξη του προσωπικού, εμπλέκοντάς το σε ομαδική προσπάθεια (θεοφιλίδης, 2012). Για την επίτευξη των στόχων, στηρίζει απόλυτα και προωθεί τις ιδιαίτερες ικανότητες ορισμένων εκπαιδευτικών, έχοντας σχέδιο για την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού μέσω της δυνατότητας ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Επιπλέον, ο διευθυντής εμπιστεύεται τους υφιστάμενους- συνεργάτες και αναδιαμορφώνει το χώρο εργασίας σε ένα χώρο όπου μπορείς να δημιουργήσεις και να πετύχεις υψηλές επιδόσεις (Κυριατζάκου, 2009), όπως φαίνεται από τις απόψεις που καταθέτει στο παρακάτω απόσπασμα:

«…είναι αυτονόητο ότι η στήριξη των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων τους μέσα στην τάξη από μέρους μου είναι απόλυτη, με την άποψη ότι εμπιστεύομαι και προωθώ τις

ηγετικές τους συμπεριφορές, τους παρέχω όλα τα δυνατά μέσα και όλους τους πόρους που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός για να μπορέσει να επιτύχει τους στόχους του. Δηλαδή από άποψη εξοπλισμού, βιβλιογραφίας, αλλά ακόμα και από άποψη προσώπων…είτε είμαι εγώ ή άλλοι εξειδικευμένοι που μπορούν να τους βοηθήσουν στη διδασκαλία. Κάνω δειγματικές διδασκαλίες, τους φέρνω σε επαφή με τους κατάλληλους ανθρώπους που μπορούν σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο να βοηθήσουν,…ο τομέας της ηγετικής ικανότητας που έχει να κάνει με τη λειτουργία της τάξης, τις διαδικασίες υλοποίησης των προγραμμάτων και των δράσεων…η ενίσχυση από μέρους μου είναι ουσιαστική. Δηλαδή, πιστεύω ότι τα ενδοσχολικά σεμινάρια που μπορούν να γίνουν στους εκπαιδευτικούς, από εκπαιδευτικούς με τη χρήση όλων των μορφών νέας τεχνολογίας, αλλά και μορφών και μεθόδων διδασκαλίας. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν τις ξέρουν καλά, αλλά τις ξέρουν κάποιοι άλλοι, η δημιουργία ενδοσχολικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένους στόχους. Εκεί εστιάζω, να παρακινήσω και να εκμεταλλευτώ τις «ιδιαίτερες ικανότητες» σε όλους τους τομείς της διδασκαλίας, που έχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί για να μπορέσουν να μεταδώσουν τις γνώσεις γνωστικών αντικειμένων.»

Οδηγούμαστε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι ο διευθυντής δίνει προσοχή στον κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά, επικεντρώνεται στα δυνατά του σημεία, διδάσκει, καθοδηγεί και δημιουργεί τις πρακτικές αξίες του οργανισμού που μαθαίνει, δηλαδή να συζητιούνται τα λάθη ως ευκαιρίες μάθησης, να αναγνωρίζονται και να χρησιμοποιούνται τα ταλέντα και οι ικανότητες, να υπάρχει συνεργατικότητα και συστήματα που βοηθούν τη μάθηση και τη διαχείριση πληροφοριών. Οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να παίρνουν πρωτοβουλίες, επειδή ο διευθυντής έχει εντάξει τη μάθηση στη στρατηγική του. Η εμπνευσμένη υποκίνηση είναι η βάση της ιδεαλιστικής επίδρασης του διευθυντή και το υπόβαθρο ανάπτυξης του μετασχηματιστικού χαρακτήρα της ηγεσίας του, όπου η αλληλεπίδραση προχωρά ενσυνείδητα, πέρα από τη διασφάλιση υποσχέσεων ή την παροχή αμοιβών (Hoy & Miskel, 2008: 445) και καταλήγει στη διαμόρφωση κοινά αποδεκτών νορμών συμπεριφοράς και αντίληψης μέσα στη σχολική μονάδα.

Επικεντρώνεται επίσης σε ενέργειες- δράσεις για να διαφοροποιηθεί η δομή του οργανισμού, ώστε να δημιουργηθεί συνέργεια, μέσα από μια κουλτούρα συνεργασίας και ύπαρξης διαφόρων υποστηρικτικών δομών. Σύμφωνα με τον Lionto, (1992), ο «μετασχηματιστικός ηγέτης βοηθά να λυθούν αποτελεσματικά τα προβλήματα μέσω της συνεργασίας, ενθαρρύνοντας την αμφισβήτηση των υπαρχουσών πρακτικών και πολιτικών ενισχύοντας νέες καινοτόμους μεθόδους». Γίνεται λοιπόν καταμερισμός ευθυνών στους εκπαιδευτικούς και υπάρχει δυνατότητα στη λήψη αποφάσεων για την ανάπτυξη του οράματος και της στρατηγικής (Πασιαρδής 2012). Σ' αυτό συμβάλλει και η αξιοποίηση των δικτύων αλληλεπίδρασης με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, ώστε οι εργαζόμενοι να αντιλαμβάνονται τη σημασία των εσωτερικών και εξωτερικών πληροφοριών που μπορούν να επηρεάσουν την εργασία τους, εστιαζόμενος στην εσωτερική επικοινωνία και τη σύνδεση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον, όπως παραθέτει:

«… Εφαρμόζω τη συνεργατική λήψη αποφάσεων. Σε έναν ζωντανό οργανισμό, όπως είναι το σχολείο αν δε συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες, όπως γονείς, μαθητικές κοινότητες, ο δήμος, οι εκπαιδευτικοί, η επίτευξη των στόχων είναι αδύνατη. Γι' αυτό μια ουσιαστική προσπάθεια που γίνεται από την αρχή της χρονιάς είναι να έρθουν σε επαφή αυτοί οι παράγο-

ντες, έτσι ώστε οι στόχοι να επιμερίζονται σε συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα, δηλαδή δε μπορείς να έχεις μια κοινότητα μαθητών που έχουν στόχους έξω από τη λειτουργία του σχολείου. Πρέπει να επικεντρώσεις στην επίτευξη των αλλαγών του σχολείου και αυτό γίνεται από την πρώτη μέρα έναρξης του σχολείου. Δηλαδή έρχονται σε επαφή ο σύλλογος των καθηγητών με τους μαθητές και το σύλλογο γονέων στα σχολικά συμβούλια για να διαμορφωθούν στόχοι και να υπάρχει ξεκάθαρο όραμα και φιλοσοφία η οποία πρέπει να περάσει στην τοπική κοινωνία έτσι ώστε να έχουμε την υποστήριξή της ως σχολείο».

Από το ανωτέρω κομμάτι της συνέντευξης προκύπτει ότι ο διευθυντής χειρίζεται με επιτυχία τις ανθρώπινες σχέσεις προκειμένου να αναπτύξει τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μελών στη σχολική κοινότητα. Είναι επιτήδειο και ευέλικτο άτομο, που μπορεί να αντιμετωπίζει πολλαπλές απαιτήσεις από το περιβάλλον και να συμπεριφέρεται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε αφενός να είναι αποδεκτός και αφετέρου να εξασφαλίζει την απαιτούμενη εσωτερική αυτονομία αναφορικά με την υπεύθυνη λήψη αποφάσεων. Δίνει έμφαση, όπως αναφέρουν οι (Hallinger και Heck, 1998), στην εμπλοκή των γονέων ενεργοποιώντας ανάλογα με την περίσταση, μεμονωμένα ή συλλογικά, ώστε να συμμετέχουν και αυτοί δραστήρια και εποικοδομητικά στην ομαλή και ποιοτική λειτουργία του σχολείου. Σχολεία στα οποία η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική και πλατιά έχουν να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και κοινωνικοποίησης με το άνοιγμά τους στον ευρύτερο κόσμο, από ότι σχολεία όπου οι γονείς είναι ανύπαρκτοι και πολλές φορές δεν καθίσταται δυνατό να λειτουργήσουν ούτε και τα θεσμικά τους όργανα (Αθανασούλα- Ρέππα & Χαραμής, 1998, σ.87). Οδηγεί λοιπόν όλους τους φορείς σε συνεργασία και αλληλεξάρτηση, στην κοινή προσπάθεια της σύγκλισης σκοπών και αναδιάρθρωσης της «οργανωτικής κουλτούρας».

Η αναδίφηση της βιβλιογραφίας, αναφέρει και τον παράγοντα βελτίωση της διδασκαλίας στον οποίο πρέπει να εστιάσει ο μετασχηματιστικός ηγέτης. Πράγματι ο διευθυντής παρέχει πόρους και εξασφαλίζει τις συνθήκες για να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά, παράλληλα θέλει να λειτουργήσει ως πυρήνας διάχυσης και πολλαπλασιαστής θετικών ιδεών και τάσεων, εμψυχωτής καινοτόμων δράσεων και αρωγός σε κάθε προσπάθεια για αλλαγή στα πεπαλαιωμένα και αρτηριοσκληρωτικά συντηρητικά πρότυπα και αντιλήψεις στο χώρο του σχολείου, επιθυμώντας να συμμετέχει στη διαδικασία παρακολούθησης μαθημάτων των συναδέλφων του στην τάξη. Εκεί όμως συναντά δυσπιστία, όπως φαίνεται από το χαμηλό βαθμό στις ερωτήσεις 9 και 10 του ερωτηματολογίου, που διαμορφώνουν καθοριστικά το μέσο όρο, καθώς και από το απόσπασμα της συνέντευξής του:

«…η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αισθάνεται άνετα. Οφείλεται κυρίως στην υπάρχουσα νοοτροπία, αλλά όταν υπάρχει αίτημα για βοήθεια μέσα στην τάξη, βεβαίως και είμαι πρόθυμος να συμμετάσχω στα πλαίσια ανατροφοδότησης για την καλύτερη υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου. Ίσως όμως η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν είναι έτοιμη να δεχτεί την τόσο ενεργή συμμετοχή του διευθυντή μέσα στην τάξη, ε. (παύση) το εισπράττω στο σχολείο μου. Ίσως πάλι να ζούμε σε μια εποχή του φόβου προς την αυθεντία του διευθυντή, που έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός όταν θα αναγκαστεί να ζητήσει βοήθεια να θεωρεί ότι μειώνεται επαγγελματικά, ε, δηλαδή υπάρχει μια διστακτικότητα εκ μέρους των εκπαιδευτικών να επιτρέψουν τη συμμετοχή του διευθυντή μέσα στην τάξη, …μια έλλειψη στη νομοθεσία αναφορικά με την παρουσία του διευθυντή στη διαδικασία

της διδασκαλίας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν υπάρχει ρητή εγγραφή, όπως για τους σχολικούς συμβούλους, στη νομοθεσία και στο γεγονός της ύπαρξης «κακού προηγούμενου των επιθεωρητών», όπου είχε δημιουργηθεί ένα παρατράγουδο σχετικά με την αντικειμενικότητα ή όχι του ελέγχου που έκαναν και ο θεσμός καταργήθηκε το 1982.».

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών έχει συνδεθεί άμεσα με την ηγετική συμπεριφορά των διοικητικών στελεχών ενός σχολείου. Μελέτη της Lewandowski (2005), χρησιμοποιώντας το Teachers' Sence of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), έλεγξε τη σχέση μεταξύ της αυτό-αποτελεσματικότητας των καθηγητών και την επιρροή της «μετασχηματιστικής» ηγεσίας των διευθυντών. Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσίασε ότι οι καθηγητές είτε με υψηλή, είτε με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα επιθυμούν τη συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση των διευθυντών τους, αναφορικά με τη συνεχή τους εκπαίδευση, όμως στο συγκεκριμένο σχολείο αυτό δε διαφαίνεται. Για να αντιμετωπίσει επομένως την αρνητική διάθεση των εκπαιδευτικών ενθαρρύνει τη χρήση νέων τεχνολογιών, προσπαθώντας να χτίσει ένα κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Νέες τεχνολογίες στις οποίες, ως άριστος γνώστης, προσφέρει την κατάλληλη βοήθεια έχοντας παράλληλα και διακριτική παρουσία στην τάξη ως συνεργάτης, όπως αναφέρει σχετικά:

«…πιστεύω όμως ότι ο καλύτερος τρόπος είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και διευθυντή και να δειχτεί ότι ο διευθυντής δεν έχει άλλο στόχο από το να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να προσφέρει καλύτερα το έργο του μέσα στην τάξη,... με τη χρήση ορισμένων μορφών νέας τεχνολογίας, με τις οποίες πολλοί εκπαιδευτικοί και κυρίως οι μεγαλύτεροι δεν είναι εξοικειωμένοι και με τη βοήθεια που μπορώ να προσφέρω ώστε να είναι αποδοτική αυτή η χρήση, το έχω εφαρμόσει αρκετά…Για παράδειγμα με το διαδραστικό πίνακα που πολλοί εκπαιδευτικοί δε μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν…εγώ βρισκόμουν μέσα στην τάξη και με τον τρόπο μου καθοδηγούσα για σωστή χρήση και σωστή αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων που μπορεί να τους προσφέρει. Έχω βοηθήσει αρκετούς εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την επίδοσή τους, βρισκόμενος μέσα και κάνοντας το μάθημα σε όλα τα στάδια χωρίς να αισθάνεται κανένα πρόβλημα ο εκπαιδευτικός. Με έβλεπε ως συνεργάτη του και γιατί πίστευε ότι μπορώ να βοηθήσω και δεν υπάρχει θέμα να μειώσω την ικανότητα και τις γνώσεις που έχουν στο αντικείμενο, με τις συμβουλές μου».

Η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης βελτιώνεται όταν οι εκπαιδευτικοί νιώσουν επαγγελματίες και το σχολείο μετατραπεί σε επαγγελματική μαθησιακή κοινότητα με στόχο τη συνεχή έρευνα, αναστοχασμό , πειραματισμό και συνεργασία. Σύμφωνα με τον Lieberman (1994) υπάρχουν τρείς βασικές αξίες: η συναδελφικότητα, η εμπιστοσύνη και το ανοικτό πνεύμα. Ο διευθυντής τις υιοθετεί προωθώντας τη συνεργασία, με την οποία τα μέλη της σχολικής κοινότητας υποστηρίζονται για να αλλάξουν την τακτική τους, παραμερίζοντας την απομόνωση και τον ανταγωνισμό. Απομένει η αποδοχή της συνεργασίας, που είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εμπιστοσύνη, η οποία προϋποθέτει ανοικτό πνεύμα, από πλευράς εκπαιδευτικών στην καθιέρωση της πολιτικής του σχολείου, ώστε να μπουν τα θεμέλια για να γίνουν οι τάξεις χώρος πρόκλησης και αλληλεπίδρασης.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας την ανάλυση παρατηρώ ότι οι δράσεις του διευθυντή, όπως περιγράφονται στη συνέντευξη, επισημαίνονται στη βιβλιογραφία, ως δράσεις μετασχηματιστικού ηγέτη, ο οποίος σύμφωνα με τον Sergiovanni (1989), σκέφτεται μακροπρόθεσμα, αντιμετωπίζει το σχολείο σε σχέση με την τοπική κοινωνία, λύνει προβλήματα, δίνει έμφαση σε οράματα-αξίες, χειρίζεται αντικρουόμενες απαιτήσεις και αποζητά την ανανέωση μέσω καινοτομιών και αλλαγών. Το μυστικό είναι ξεκάθαρο: στόχοι, όραμα, έμφαση στη προώθηση της διδασκαλίας, φωτεινά παραδείγματα και συνεχής επικοινωνία. Παραδείγματα που η διευθυντική εμπειρία των δεκατριών χρόνων έδωσαν στο διευθυντή την ικανότητα να βελτιώσει τις επικοινωνιακές του ικανότητες, να αναπροσαρμόζει την ηγετική του συμπεριφορά ανάλογα με το συγκείμενο του σχολείου και να μην επαναπαύεται σε συγκεκριμένα αποτελέσματα, αλλά τονίζοντας την ανάγκη της συνεχούς εγρήγορσης να προσπαθεί να κερδίσει όλους τους εκπαιδευτικούς δημιουργώντας μια κοινότητα πρακτικής που αντανακλά σε υψηλή απόδοση και αποτελεσματικότητα:

«…αυτό που έχω κερδίσει είναι η βελτίωση της ικανότητας επικοινωνίας με συνεχή προσπάθεια σε όλους τους τομείς. Όταν έχεις να κάνεις με ζωντανό οργανισμό όπως είναι το σχολείο, πρέπει να συμμετέχεις συνέχεια και να προσπαθείς. Οι αυξομειώσεις είναι εύκολο να συμβούν σε ένα παράγοντα, δηλαδή για ένα χρονικό διάστημα μπορεί να πετύχεις το μέγιστο, αλλά μετά μπορεί να πέσεις. Άρα χρειάζεται εγρήγορση, μια ψυχοκοινωνική παιδαγωγική ανάπτυξη, όλων των παραγόντων ώστε το αποτέλεσμα να είναι το καλύτερο δυνατό, …και σε άτομα που μπορεί να μη συμμετέχουν στις διαδικασίες και να αποτελούν κακό παράδειγμα για τους νέους συναδέλφους μη θέλοντας να έρθουν σε επαφή. Παρ' όλα αυτά και αυτοί δεν αγνοούν, όταν βλέπουν ότι δίπλα τους γίνεται κάτι καλό, όταν διαπιστώσουν ότι το όφελος και για τον εκπαιδευτικό και για τα παιδιά είναι μεγάλο. Από τις διαδικασίες που εφαρμόζουμε με τους υπόλοιπους κι αυτοί σιγά-σιγά παρωθούνται και μπαίνουν στο πνεύμα και το κλίμα για να βοηθήσουν».

Συνακόλουθα είναι ο ηγέτης που συντονίζει, καθοδηγεί, αξιολογεί ασκώντας συμβουλευτικό έργο, στηρίζει δυναμικά τους συνεργάτες του και προβάλλει το έργο του σχολείου σε όλους, έχοντας ως άξιους συμπαραστάτες τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται, ανταλλάσσουν ιδέες και μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσονται προσωπικά και επαγγελματικά, με αποτέλεσμα να γίνονται πιο αποδοτικοί. Τίθενται λοιπόν γερά τα θεμέλια για μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης όπου καταξιώνονται η αμοιβαιότητα των επιδιώξεων και των δεσμεύσεων, η ενεργητική δράση, η συνέργεια και η δημιουργία αίσθησης ταυτότητας και αυτό είναι αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας και ευθύνης.

Βιβλιογραφία

Στα ελληνικά

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. & Χαραμής, Π.(1998). Ενιαίο Λύκειο- Εμπειρίες και Προοπτικές. ΥΠΕΠΘ- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Αθήνα.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα : Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ (για την ελληνική γλώσσα).

Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κυριατζάκου, Κ. (2009). Το μοντέλο ηγεσίας που συνίσταται στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας- Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών.

Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων. Αθήνα: Εκδόσεις «ΙΩΝ»

Στα Αγγλικά

Bass, B.M. (1990). *From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision*. Organizational Dynamics, 13, 26-40.

Burns, J.M. (1978). Leadership. New York: Harper and Row.

Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and school Improvement*, 9(2). 157-191.

Hoy, W. & Miskel, C. (2008). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. Lane Akers Ink. New York.

Kouzes, J. & Posner, B. (2002).*Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lieberman, A. (1994). Teacher development: Commitment and challenge. New York: Teachers college.

Liontos, B. (1992). " Transformational Leadership". In: *ERIC Digest,* Number 72. ERIC.

Leithwood, J. & Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. In K. Riley & K. Louis (Eds.). *Leadership for change and school reform* (pp. 50-66). London: Routledge.

Leithwood, J. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 177-199.

Lewandowski, K. (2005). *A study of the relationship of teachers' self- efficacy and the impact of leadership and professional development*. Dissertation for the Degree Doctor of Education. Pennsylvania: Indiana University.

Menon- Eliphotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. *Proceedings of the 24th International Congress for school Effectiveness and Improvement*. Available at : Http:// www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf.

Ogawa, R., & Bossert, S. (1995). Leadership as an organizational quality. Educational Administration Quarterly, 31, 224-243. Reprinted in The Jossey-Bass reader on educational leadership (pp. 38-58). San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

Sergiovanni, Th. Starrat, R. (1989). *Supervision: Redefinition*. Singapore: McGraw- Hill.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). “Teacher efficacy: Capturing an elusive construct”. In: *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.

Η πολιτική εξάπλωσης της γερμανικής ως ξένης γλώσσας

Ροφούζου Αιμιλία
Λέκτορας (Γερμανική Γλώσσα και Φιλολογία)
Σχολή Ναυτικών Δοκίμων
erofouzou@snd.edu.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη γερμανική γλώσσα και τον ρόλο της κατά την άσκηση μιας πολιτικής επικοινωνίας με το εξωτερικό και διεθνούς προβολής του γερμανικού κράτους και των επιτευγμάτων του. Μέσα από τη σκιαγράφηση της εξωτερικής πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής της Γερμανικής Λαοκρατικής Δημοκρατίας διαχρονικά, καθώς και της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας επί του παρόντος, θα επιχειρηθεί η ανάδειξη της δυναμικής της γερμανικής γλώσσας και της αξιοποίησής της ως μοχλού αυτοπροβολής.

Λέξεις - κλειδιά: Εξωτερική πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική, Ελλάδα, Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία, ΟΔΓ, γερμανική γλώσσα

Εισαγωγή

Η εξωτερική πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και διατήρηση μακροχρόνιων σχέσεων μεταξύ των κρατών. Μέσω της προβολής των πολιτιστικών, πνευματικών και επιστημονικών επιτευγμάτων ενός κράτους εξυπηρετεί στη δημιουργία συνθηκών σεβασμού μεταξύ των λαών, συνεργασίας και ειρηνικής συνύπαρξης. Διμερή μορφωτικά και πολιτιστικά προγράμματα, σύναψη διακρατικών συμφωνιών, πολιτιστικές και επιστημονικές ανταλλαγές είναι μερικά μόνο παραδείγματα έκφανσης του εν λόγω πεδίου («Πολιτιστική Διπλωματία»).

Η πολιτική εξάπλωσης της γλώσσας, ωστόσο, αποτελεί για κάθε κράτος μια προσπάθεια ενίσχυσης της θέσης της γλώσσας του στο διεθνές στερέωμα. Δείκτες αυτής της θέσης μπορεί να είναι το ποσοστό των πολιτών διαφόρων κρατών που την ομιλούν ως μητρική ή ξένη γλώσσα, το ποσοστό των κρατών όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα επισήμως και ακόμη η πραγματική προτίμηση χρήσης της γλώσσας σε διάφορους τομείς, όπως η οικονομία, η επιστήμη, η πολιτική. Το κάθε κράτος μεμονωμένα προωθεί όμως την εξάπλωση της γλώσσας του και την ενίσχυσή της διεθνώς αποσκοπώντας σε πολιτικά-ιδεολογικά και οικονομικά οφέλη.

Τα πρώτα έγκεινται στο γεγονός ότι η χρήση μιας ξένης γλώσσας σε ένα κράτος αποτελεί και εκπροσώπηση του ξένου αυτού κράτους στο δεδομένο χώρο, ιδιαίτερα όταν συνδέεται και με το πλεονέκτημα της ισχυρής θέσης αυτού του κράτους διεθνώς. Επιπλέον μπορεί να οδηγήσει σε προβολή του κράτους σε όλα τα επίπεδα, καθώς επίσης και σε εθνική αναγνώριση, κυρίως όταν αυτή δεν είναι εφικτή με άλλα μέσα π.χ. της οικονομίας ή της πολιτικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ οι αναφορές διεθνώς στην αρχαία ελληνική γλώσσα και η θετική της επίδραση για την Ελλάδα γενικότερα. Τέλος, η γνώση μιας ξένης γλώσσας μπορεί να επιφέρει την ανάγκη για περαιτέρω μελέτη της χώρας προέλευσης και να προκαλέσει

αισθήματα συμπάθειας με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη σύναψη κάθε είδους σχέσεων και για μελλοντικές συνεργασίες. Αντιστρόφως, η πολιτική εξάπλωσης της γλώσσας μιας χώρας συναντά λιγότερα εμπόδια σε χώρες όπου οι ανώτερες βαθμίδες πολιτών ή η ηγεσία είναι φιλικά διακείμενες απέναντί της.

Τα οικονομικά οφέλη για μια χώρα από την εξάπλωση της γλώσσας της προέρχονται αρχικά από τα κόστη σχετικών διδακτικών βιβλίων και μεθόδων, αλλά και από την ευρεία χρήση άλλων εγχειριδίων, λεξικών κλπ. σε μια διεθνή αγορά. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι κόσμος ο οποίος ενδιαφέρεται για μια συγκεκριμένη γλώσσα τείνει να πραγματοποιεί ψυχαγωγικά ταξίδια στην αντίστοιχη χώρα, να την επιλέγει για εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς σκοπούς, ακόμη και να αγοράζει προϊόντα σχετικής προέλευσης. Τέλος, η σύναψη συμφωνιών συνεργασίας μπορεί να επιφέρει και οικονομικά οφέλη και για τις δύο πλευρές, τόσο λόγω του είδους της συνεργασίας όσο και μέσω των ανταλλαγών.

Για την πραγματοποίηση αυτών των πολιτικών-ιδεολογικών και οικονομικών στόχων τα κράτη προχωρούν στη λήψη μέτρων, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με τους κύριους στόχους που θέτουν ως προτεραιότητα, τους επιμέρους στόχους, τις πολιτικές σχέσεις και τις εκπαιδευτικές – πολιτικές προϋποθέσεις της χώρας στην οποία απευθύνονται. Τέτοια μέτρα είναι συνήθως η διοργάνωση γλωσσικών μαθημάτων για αλλοδαπούς, η ίδρυση τμημάτων φιλολογιών με ειδικεύσεις στην εκπαίδευση και μετεκπαίδευση της γλώσσας ως ξένης, η χρηματοδότηση εκπαιδευτικού υλικού και η αξιοποίηση των μέσων (Praxenthaler, 2002, σελ. 21-25).

Αντικείμενο της εργασίας αυτής αποτελεί η ανάδειξη της εξωτερικής πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής της Ανατολικής Γερμανίας διαχρονικά και της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας σήμερα σε σχέση με τη διάδοση και εξάπλωση της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό. Για το λόγο αυτό η προκείμενη μελέτη θα διαρθρωθεί σε δύο μέρη: πρώτον στην παρουσίαση των στόχων και μεθόδων της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της Γερμανικής Λαοκρατικής Δημοκρατίας (ΓΛΔ) καθ' όλη τη διάρκεια ύπαρξής της (1949-1989) όσον αφορά την αξιοποίηση της δυναμικής της γερμανικής γλώσσας με στόχο τα δυτικά κράτη και δεύτερον στη σκιαγράφηση των στόχων που θέτει σήμερα η Γερμανία όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα και των ισχυρών μέσων που διαθέτει για την επίτευξή τους.

Προώθηση γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό – ΓΛΔ

Στα πλαίσια της εξωτερικής της πολιτικής, η ηγεσία της Αν. Γερμανίας χρησιμοποίησε κάθε μέσο προκειμένου να πετύχει αρχικά το στόχο της διεθνούς αναγνώρισης και εν συνεχεία της προβολής ενός πνευματικά και πολιτιστικά ανεπτυγμένου γερμανικού κράτους. Προσπάθειες αυτοπροβολής στο εξωτερικό και προώθησης της εικόνας ενός «φιλειρηνικού γερμανικού κράτους» (Lindemann & Müller, 1974, σελ. 21-22, 51· Ροφούζου, 2010) και κινήσεις υπονόμευσης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας (ΟΔΓ) (PA AA, B 97/544, 1972, σελ. 33· Praxenthaler, 2002, σελ. 97) στόχευαν στην ανάπτυξη εμπορικών, πολιτιστικών και επιστημονικών σχέσεων, μέσω των οποίων θα εξασφαλιζόταν σταδιακά η ανάπτυξη και των αντίστοιχων πολιτικών και διπλωματικών (Praxenthaler, 2002, σελ. 103, 37· Voβ, 1998).

Ουσιαστικό κομμάτι αυτής της πολιτικής αποτελούσε η αξιοποίηση και εξάπλωση της γερμανικής γλώσσας, η οποία είχε ως αφετηρία τη διοργάνωση γλωσσικών μαθημάτων για αλλοδαπούς εντός ΓΛΔ. Κυρίαρχος ήταν εδώ ο ρόλος του Herder-Institut στο Karl-Marx-Universität της Λειψίας. Το ινστιτούτο Ιδρύθηκε το 1956 και προετοίμαζε αλλοδαπούς για να σπουδάσουν στη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία (Lindemann & Müller, 1974, σελ. 102· Praxenthaler, 2002, σελ. 175). Ο ρόλος του υπήρξε πολύ σημαντικός αφού υπολογίζεται ότι μέχρι το 1973 προετοίμασε περισσότερους από 10.000 αλλοδαπούς σπουδαστές από 118 χώρες (NARA, Rg 306, 1978, σελ. 9-10). Η εκπαίδευση διαρκούσε αρκετούς μήνες και είχε ως βάση το βιβλίο 'Γερμανικά – Ένα διδακτικό βιβλίο για αλλοδαπούς', το οποίο χρησιμοποιήθηκε τόσο στο ίδιο το Ινστιτούτο, όσο και στο εξωτερικό, σε 30 χώρες.

Μια επιπλέον δραστηριότητα του Ινστιτούτου ήταν η παραγωγή εκπαιδευτικών ταινιών γλωσσικών μαθημάτων σε συνεργασία με την κινηματογραφική εταιρεία της ΓΛΔ 'DEFA' που απευθύνονταν πρωτίστως στις δυτικές χώρες (Lindemann & Müller, 1974, σελ. 102), με το τηλεοπτικό πρόγραμμα 'Ομιλείτε γερμανικά;' να έχει ιδιαίτερη απήχηση. Από το 1964 το Ινστιτούτο εξέδιδε και το περιοδικό 'Γερμανικά ως ξένη γλώσσα' και από το 1968 με το ένθετο 'Sprachpraxis' (PA AA, B 97/544, 1972, σελ. 14). Να σημειωθεί, τέλος, ότι το Ινστιτούτο συχνά διέθετε εκπαιδευτικό υλικό το οποίο προόριζε για χρήση στο εξωτερικό (Ρέντλιχ, 1988, σελ. 48).

Από το 1958 η προσπάθεια εξάπλωσης της γερμανικής γλώσσας επικεντρώθηκε στις συντονισμένες πλέον ενέργειες της Γενικής Γραμματείας για την Ανώτερη και Ανώτατη Εκπαίδευση και του Υπουργείου Λαϊκής Επιμόρφωσης. Έτσι, η πολιτική αυτή δεν περιοριζόταν πλέον μόνο στα μαθήματα για αλλοδαπούς εντός ΓΛΔ -αξίζει εδώ να αναφερθεί εν παρενθέσει ότι στην τετραετία 1961/62-1965/66 παρακολούθησαν συνολικά

40 Έλληνες φοιτητές μαθήματα γερμανικών (στο Ινστιτούτο Herder) αποτελώντας τη μεγαλύτερη ομάδα από 'καπιταλιστική' χώρα και ακολουθούμενοι από τους 27 Κύπριους φοιτητές-, αλλά επεκτάθηκε και στη διοργάνωση γλωσσικών μαθημάτων στο εξωτερικό με άμεση απόρροια την αποστολή εξειδικευμένου προσωπικού σε επιστημονικά ινστιτούτα -πάντα με γνώμονα τις πολιτικές προτεραιότητες- και την ίδρυση πολιτιστικών κέντρων (Praxenthaler, 2002, σελ. 114, 223). Μόλις τότε παρατηρήθηκαν και συντονισμένες προσπάθειες προσέγγισης των καθηγητών γερμανικής με τη διοργάνωση διεθνών κύκλων θερινών πανεπιστημιακών σεμιναρίων στη Λειψία, ενώ παρόμοια σεμινάρια έλαβαν χώρα και σε άλλες πόλεις, όπως τη Δρέσδη, την Ερφούρτη, τη Βαϊμάρη, το Ρόστοκ, το Ανατολικό Βερολίνο (Lindemann & Müller, 1974, σελ. 102-103). Αυτές οι ενέργειες αποτελούν την απαρχή της ανατολικογερμανικής πολιτικής εξάπλωσης της γερμανικής γλώσσας ως μέσο διαμόρφωσης των πολιτιστικών σχέσεων με το εξωτερικό και είναι ενδεικτικές για την ανατολικογερμανική στρατηγική της δεκαετίας του '60 (Praxenthaler, 2002, σελ. 115). Στο ίδιο κλίμα και στους ίδιους τομείς συνεχίστηκαν οι ενέργειες και την επόμενη δεκαετία, ενώ μετά την επίτευξη του στόχου της διεθνούς αναγνώρισης εντατικοποιήθηκε η σχετική εργασία, κυρίως μέσω του σχεδίου «για την περαιτέρω ανάπτυξη της εργασίας με τη γερμανική γλώσσα και λογοτεχνία στο εξωτερικό» του Απριλίου 1975, το οποίο επιπλέον επικεντρωνόταν και στη διαφοροποίηση από το άλλο γερμανικό κράτος και στον τομέα της γλώσσας. Από εδώ και έπειτα συνεχίστηκε η πολιτική διοργάνωσης γλωσσικών μαθημάτων, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη βαρύ-

τητα και στη διαμόρφωση των μαθημάτων μετεκπαίδευσης καθηγητών γερμανικής γλώσσας του εξωτερικού και στη λήψη μέτρων για την παρουσίαση της ΓΛΔ εν γένει στα διδακτικά βιβλία (Praxenthaler, 2002, σελ. 146-148). Αυτό συνέβη διότι η Ανατολική Γερμανία προσπαθούσε εκείνη την περίοδο όχι πλέον να αναγνωριστεί ως αυτόνομο και ανεξάρτητο κράτος, αλλά να ξεχωρίσει για τα πολιτιστικά και επιστημονικά της επιτεύγματα και επομένως είχε πλέον εγκαταλείψει την πολιτική της ήπιας προπαγάνδας απέναντι στα κράτη του δυτικού συνασπισμού και επιθυμούσε να προβάλλει τη σοσιαλιστική της ταυτότητα. Αποτέλεσμα αυτής της συνεχιζόμενης προσπάθειας ήταν το 1977 να παρακολουθούν μαθήματα στην Ανατολική Γερμανία επιστήμονες από το Βέλγιο, τη Δανία, τη Φινλανδία, τη Μεγάλη Βρετανία, τη Γαλλία, την Ιταλία, την Ιαπωνία, την Ολλανδία, την Αυστρία, την Πορτογαλία, τη Σουηδία, την Ελβετία, τις ΗΠΑ και την Ελλάδα (BArch, DR 3 B 1573/1b, 1976).

Από τα τέλη της δεκαετίας του ’70 φάνηκαν ήδη τα αποτελέσματα προσέγγισης των δυτικών χωρών με την υπογραφή συμφωνιών για πολιτιστική και επιστημονική συνεργασία, τα οποία ωστόσο πολύ λίγο αναφέρονταν στο ζήτημα της γλώσσας. Εξαίρεση φαίνεται να αποτελούν οι συμφωνίες με την Ισπανία το 1978, την Ολλανδία το 1979, το Βέλγιο επίσης το 1979, την Ελλάδα το 1982 και την Ιταλία το 1984, στις οποίες γινόταν ειδική μνεία με ξεχωριστά άρθρα στο ζήτημα προώθησης της γερμανικής γλώσσας (BArch, DR 3 3035 2. Schicht, 1982· Ροφούζου, 2008, σελ. 319-332· Praxenthaler, 2002, σελ. 162). Επιπλέον, ένας σημαντικός αριθμός ατόμων από χώρες όπως η Ιταλία, η Ισπανία, η Γαλλία, η Μ. Βρετανία, η Σουηδία, οι ΗΠΑ και η Ελλάδα, κυρίως φιλολόγων, καθηγητών γερμανικών και μεταφραστών, παρακολουθούσε το θερινό κύκλο μαθημάτων γερμανικής γλώσσας από πανεπιστήμια σε πολλές πόλεις της ΓΛΔ. Δρέσδη, Αν. Βερολίνο, Χάλλη, Λειψία, Ρόστοκ κ.α. προσέφεραν μαθήματα με περιεχόμενο που δεν περιοριζόταν μόνο στη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας, τη γλωσσολογία και τη μετάφραση, αλλά περιλάμβανε παραδόσεις γερμανικής λογοτεχνίας, διαλέξεις, συζητήσεις για πολλούς τομείς της ζωής στη ΓΛΔ, προβολές ταινιών, επισκέψεις σε αξιοθέατα και μουσεία και εκδρομές, ενώ είχαν εντατικοποιηθεί και τα μαθήματα γενικής γλώσσας αλλά και ορολογίας για επαγγελματίες και υποψήφιους φοιτητές. Να σημειωθεί ενδεικτικά ότι προσφέρονταν σεμινάρια για καθηγητές γερμανικών στο Humboldt-Universität zu Berlin, στο Friedrich-Schiller-Uniiversität Jena, στο Technische Universität Dresden, στο Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, στο Karl-Marx-Universität Leipzig, στο Technische Universität Karl-Marx-Stadt, στην Pädagogische Hochschule ‘Ernst Schneller’ Zwickau και στην Pädagogische Hochschule ‘Dr. Theodor Neubauer’ Erfurt-Mühlhausen, για φοιτητές γερμανικής φιλολογίας στο Humboldt-Universität zu Berlin, στη Hochschule für Architektur und Bauwesen Weimar, στο Technische Hochschule Leipzig, στο Technische Hochschule Ilmenau, στο Wilhelm-Pieck-Universität Rostock, στο Technische Universität Magdeburg, στο Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald και στην Pädagogische Hochschule ’Dr. Theodor Neubauer’ Erfurt-Mühlhausen και σεμινάρια εντατικής εκμάθησης της καθομιλουμένης για άλλους ενδιαφερόμενους σε 12 εκπαιδευτικά ιδρύματα της ΓΛΔ (Jacobsen, 1980, σελ. 254· «Διεθνή θερινά πανεπιστημιακά σεμινάρια στη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία το 1990», 1990 , σελ. 46-48· Φλάσκε, 1986, σελ. 52-53· «International Summer College Courses in the GDR in 1985», 1985, σελ. 40).

Προώθηση γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό – ΟΔΓ

Η εξωτερική πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας προσανατολίζεται στους στόχους της εξωτερικής πολιτικής της χώρας και απομακρύνεται σήμερα από παλιά σχέδια για εξαγωγή κουλτούρας, τέχνης, επιστήμης, γλώσσας (Beyme, 2012, σελ. 202). Αποτελώντας μια από τις τρεις κολώνες της γερμανικής εξωτερικής πολιτικής -οι άλλες δύο είναι οι πολιτικές και οικονομικές σχέσεις- θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη και καλλιέργεια σταθερών διεθνών σχέσεων. Στους στόχους της, σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Εξωτερικών, περιλαμβάνεται η παρουσίαση της Γερμανίας ως χώρας με πολύπλευρες και παγκοσμίως γνωστές πολιτιστικές σκηνές, η ενίσχυσή της μέσω π.χ. παροχής υποτροφιών, ως τόπος επιστήμης, έρευνας και εκπαίδευσης, η εξάπλωση της γερμανικής γλώσσας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, η προώθηση της ευρωπαϊκής ενότητας π.χ. μέσα από κοινά για όλη την Ευρώπη νομοσχέδια εκπαιδευτικής και μετεκπαιδευτικής υφής, η πρόληψη των κρίσεων, η διατήρηση της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς και η δημιουργία ενός σταθερού υπόβαθρου για τις διεθνείς σχέσεις μέσω της προώθησης του διαλόγου («Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik», 2013· «Grundlagen und Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik»). Η εξωτερική πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας ακολουθεί στρατηγικές κατευθυντήριες γραμμές και διαμορφώνει τις ρυθμίσεις για τη σχετική εργασία με το εξωτερικό, έχοντας στη διάθεσή της τους κατάλληλους οργανισμούς, οι οποίοι ωστόσο διατηρούν την ελευθερία τους ως προς τη διαμόρφωση των πολιτιστικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η εργασία αυτών των οργανισμών στο εξωτερικό συντονίζεται από τις γερμανικές πρεσβείες και τα προξενεία ώστε να εξασφαλίζεται μια γενική συνοχή σε σχέση με τις διαφορετικές δραστηριότητες που παρουσιάζουν μεμονωμένα. Οι κυριότεροι φορείς συνεργασίας του Υπουργείου Εξωτερικών είναι οι ακόλουθοι: Goethe-Institut (GI), Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH), Institut für Auslandsbeziehungen (ifa), Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA), Pädagogischer Austauschdienst (PAD), Deutsche UNESCO-Kommission (DUK), Deutsches Archäologisches Institut (DAI), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Max Weber Stiftung – Deutsche Geisteswissenschaftliche Institute im Ausland (MWS), Kulturstiftung des Bundes (KSB), Haus der Kulturen der Welt (HKW) («Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik», 2013).

Ένας από τους κυριότερους τομείς της εξωτερικής πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής της Γερμανίας είναι η προώθηση της γερμανικής γλώσσας, τομέας ο οποίος ακολουθεί πλήρως την πολιτική που αναλύθηκε πιο πάνω και υποστηρίζεται από αυτήν. Σύμφωνα με στατιστικά δεδομένα τα γερμανικά είναι η μητρική γλώσσα 100.000.000 ανθρώπων αποτελώντας την πιο συχνά ομιλούμενη γλώσσα στην Ευρώπη. Σε παγκόσμιο επίπεδο τη μαθαίνουν ως ξένη γλώσσα περίπου 15.000.000 άνθρωποι, οι περισσότεροι από τους οποίους βρίσκονται στην Πολωνία, τη Ρωσία και τη Γαλλία. Τα δεδομένα αυτά αποτελούν επιπλέον κίνητρα για την προώθηση της γλώσσας στο εξωτερικό. Αποτέλεσμα των προαναφερθέντων είναι να ξοδεύει η γερμανική κυβέρνηση περίπου 315.000.000 ευρώ ετησίως σε επενδύσεις για την εξάπλωση της γερμανικής γλώσσας, με στόχο σχολεία του εξωτερικού, πανεπιστήμια και εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτές οι επενδύσεις αφορούν προγράμματα σπουδών και διαφημιστικές καμπάνιες, όπως η «Deutsch-Wagen-Tour» και η «Deutsch in den USA», και έχουν στόχο να προσελκύσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερο κοινό να ασχοληθεί με τη γερμανική

γλώσσα και άρα με τη Γερμανία σε δεύτερο επίπεδο. Στο ίδιο κλίμα και το πρόγραμμα υποτροφιών «Europanetzwerk Deutsch», το οποίο μέσω του Ινστιτούτου Γκαίτε απευθύνεται σε υψηλά στελέχη ευρωπαϊκών οργανισμών και υπαλλήλων υπουργείων των κρατών-μελών της Ευρώπης, παρέχοντάς τους τη δυνατότητα παρακολούθησης μαθημάτων εκμάθησης γερμανικής γλώσσας στη Γερμανία συνδυασμένων με πολιτιστικό πρόγραμμα («Förderung der deutschen Sprache, 2013»). Στόχος της γερμανικής κυβέρνησης είναι να μην χειροτερέψει η θέση της γερμανικής γλώσσας στην Ευρώπη και να χρησιμοποιείται σε ευρωπαϊκούς οργανισμούς, με δείκτη το ποσοστό των υπαλλήλων που είναι σε θέση να τη χρησιμοποιούν ενεργά ή ακόμη και παθητικά στην εργασία τους. Για το λόγο αυτό και σε συνεργασία με τη γαλλική κυβέρνηση υποστηρίζει την πολυγλωσσία στους ευρωπαϊκούς οργανισμούς («Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik», 2003, σελ. 13).

Οι κυριότεροι φορείς προώθησης της γερμανικής γλώσσας είναι το Ινστιτούτο Γκαίτε με τα παραρτήματά του εντός και εκτός Γερμανίας, η Γερμανική Υπηρεσία Ακαδημαϊκών Ανταλλαγών και η Υπηρεσία Παιδαγωγικών Ανταλλαγών. Κάθε ένας από τους προαναφερθέντες φορείς συμβάλλει με τη δράση του στους στόχους της εξωτερικής πολιτικής της Γερμανίας.

Το Ινστιτούτο Γκαίτε, ο πιο σημαντικός ίσως φορέας υποστήριξης των γερμανικών, προωθεί τη γνώση της γερμανικής γλώσσας στο εξωτερικό κυρίως μέσω της διοργάνωσης γλωσσικών μαθημάτων όλων των επιπέδων και για όλους τους σκοπούς, εξετάσεων διπλωμάτων γλωσσομάθειας και κύκλων μαθημάτων μετεκπαίδευσης με αντικείμενο τη γερμανική γλώσσα, λογοτεχνία, φιλολογία και πολιτισμό, ενώ συνεισφέρει και στη διεθνή πολιτιστική συνεργασία και φροντίζει για τη συνολική εικόνα της Γερμανίας προς τα έξω. Επίσης στηρίζει τους καθηγητές γερμανικών κάθε χώρας παρέχοντάς τους διδακτικό υλικό («Förderung der deutschen Sprache, 2013»· Goethe-Institut Athen).

Η Γερμανική Υπηρεσία Ακαδημαϊκών Ανταλλαγών προσφέρει υποτροφίες για προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία, καθώς επίσης και για ερευνητική δραστηριότητα σε πανεπιστημιακά και όχι μόνο ιδρύματα, οργανισμούς και φορείς. Σε σχέση με την πραγματοποίηση σπουδών στη Γερμανία προσφέρει και γλωσσικά μαθήματα προετοιμασίας, ενώ μια άλλη πολύ σημαντική της συνεισφορά έγκειται στην αποστολή λεκτόρων στα πανεπιστημιακά ιδρύματα του εξωτερικού και τμήματα γερμανικής φιλολογίας, οι οποίοι αναλαμβάνουν τη διδασκαλία μαθημάτων όπως γερμανική γλώσσα, λογοτεχνία, πολιτισμός ή οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με τη Γερμανία («Förderung der deutschen Sprache, 2013»· DAAD).

Η Υπηρεσία Παιδαγωγικών Ανταλλαγών, τέλος, προωθεί την ανταλλαγή και συνεργασία γερμανικών σχολείων με σχολεία του εξωτερικού και απευθύνεται σε γερμανικά σχολεία, τα οποία συνάπτουν σχέσεις με σχολεία της αλλοδαπής, σε καθηγητές γερμανικών, οι οποίοι ενδιαφέρονται για μετεκπαιδευτικά προγράμματα, σε στελέχη της εκπαίδευσης από τον ευρωπαϊκό χώρο, τα οποία σκοπεύουν να επισκεφθούν τη Γερμανία για εκπαιδευτικούς λόγους και σε μαθητές, οι οποίοι επιδεικνύουν εξαιρετικές γνώσεις στη γερμανική γλώσσα και επιθυμούν να επισκεφθούν τη Γερμανία («Förderung der deutschen Sprache», 2013· Pädagogischer Austauschdienst).

Οι φορείς αυτοί, οι οποίοι δεν είναι οι μόνοι φορείς που υποστηρίζουν την εξάπλωση της γερμανικής γλώσσας, εργάζονται σε διεθνές επίπεδο με γνώμονα το μέλλον της Γερμανίας και τους στόχους της σε συνάρτηση με τις σχέσεις της με τα άλλα κράτη («Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik», 2003, σελ. 14).

Συμπεράσματα

Στη μελέτη αυτή παρουσιάστηκε επιγραμματικά η πολιτική εξάπλωσης της γερμανικής γλώσσας, τόσο της Γερμανικής Λαοκρατικής Δημοκρατίας διαχρονικά, όσο και της σημερινής Γερμανίας. Η εν λόγω θεματική αποτελεί ένα ιδιαιτέρως ευρύ αντικείμενο μελέτης και διαφέρει στην πραγματοποίησή της ανάλογα με το κράτος στόχο. Για το λόγο αυτό, στα στενά πλαίσια που θέτει μια εισήγηση δεν είναι δυνατή περαιτέρω εμβάθυνση.

Από τη σκιαγράφηση των στόχων της εξωτερικής πολιτιστικής και εκπαιδευτικής πολιτικής των δύο γερμανικών κρατών έγινε σαφής ο ρόλος της γερμανικής γλώσσας και παρουσιάστηκαν τα μέσα εξάπλωσης και προώθησής της.

Όσον αφορά τη ΓΛΔ οι στόχοι διέφεραν ανά περίοδο και η σχετική προσπάθειά της διαχρονικά περιλάμβανε μαθήματα γερμανικής ως ξένης γλώσσας για αλλοδαπούς εντός ανατολικογερμανικού εδάφους, εκπαίδευση και μετεκπαίδευση καθηγητών γερμανικής ως ξένης γλώσσας και αποστολή εξειδικευμένου προσωπικού στο εξωτερικό, το οποίο όσον αφορά τις χώρες του δυτικού συνασπισμού απασχολήθηκε παραδίδοντας γλωσσικά μαθήματα σε σχολεία και πανεπιστήμια ή ασκώντας διδακτικό έργο στην ανώτατη εκπαίδευση σε τμήματα γερμανικής φιλολογίας ή για την προετοιμασία φοιτητών για σπουδές στη ΓΛΔ.

Η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας αξιοποιεί σήμερα τη δυναμική της γερμανικής γλώσσας, θεωρώντας ουσιαστική τη συμβολή της στους στόχους της εξωτερικής της πολιτικής γενικότερα. Διοργάνωση γλωσσικών μαθημάτων στη Γερμανία και το εξωτερικό,

υποτροφίες για προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές, καθώς επίσης και για ερευνητική δραστηριότητα, αποστολή επιστημόνων, διαφημιστικές καμπάνιες αποτελούν τη βασική υποδομή της στην προσπάθεια εξάπλωσης της γερμανικής γλώσσας, υποδομή που απολαμβάνει ισχυρής χρηματοδότησης.

Βιβλιογραφία

«Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik» (2003). Auswärtiges Amt, Referat Öffentlichkeitsarbeit Inland. Ανακτήθηκε 4.2.2014 από τη διεύθυνση http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/382838/publicationFile/4286/AKBPolitik.pdf.

«Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik» (2013). Auswärtiges Amt, 16.12.2013. Ανακτήθηκε 4.2.2014 από τη διεύθυνση http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/ZieleUndPartner/ZielePartner_node.html.

Beyme, K. von, (2012). Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik. Στο *Kulturpolitik in Deutschland. Von der Staatsförderung zur Kreativwirtschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

«Διεθνή θερινά πανεπιστημιακά σεμινάρια στη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία το 1990» (1990). Στο *Επιθεώρηση της ΓΛΔ, Εικονογραφημένο Περιοδικό από την Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία*, 1. Dresden: Verlag Zeit im Bild, 46-48.

DAAD, Deutscher Akademischer Austausch Dienst. Ανακτήθηκε 4.2.2014 από τη διεύθυνση https://www.daad.de/de/index.html.

«Förderung der deutschen Sprache» (2013). Auswärtiges Amt, 21.03.2013. Ανακτήθηκε 4.2.2014 από τη διεύθυνση http://www.auswaertiges-amt.de/sid_EE374B4514C96E3505E6287A6162A615/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/Sprache/DeutscheSprache_node.html.

Goethe-Institut Athen. Ανακτήθηκε 4.2.2014 από τη διεύθυνση http://www.goethe.de/ins/gr/ath/deindex.htm?wt_sc=athen.

«Grundlagen und Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik». Institut für Auslandsbeziehungen. Ανακτήθηκε 4.2.2014 από τη διεύθυνση http://www.ifa.de/kultur-und-aussenpolitik/themen/grundlagen-der-akbp.html.

«International Summer College Courses in the GDR in 1985» (1985). Στο *GDR Review. Magazine from the German Democratic Republic*, 3. Dresden: Verlag Zeit im Bild, 40.

Jacobsen, H.A. (1980). Auswärtige Kulturpolitik. Στο Hans-Adolf Jacobsen, Gert Leptin, Ulrich Scheuner & Eberhard Schulz (Επιμ.), *Drei Jahrzehnte Aυßenpolitik der DDR*. München/ Wien: Oldenbourg Verlag.

Lindemann, H. & Müller, Kurt (1974). *Auswärtige Kulturpolitik der DDR. Die kulturelle Abgrenzung der DDR von der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Neue Gesellschaft.

«Πολιτιστική Διπλωματία». Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εξωτερικών. Ανακτήθηκε 2.2.2014 από τη διεύθυνση http://www.mfa.gr/politistike-diplomatia/.

Pädagogischer Austauschdienst. Ανακτήθηκε 4.2.2014 από τη διεύθυνση http://www.kmk-pad.org/.

Praxenthaler, M. (2002). *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR: Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik.* Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Ροφούζου, Α. (2008). Ελλάδα – Ανατολική Γερμανία. Ο δρόμος προς την αναγνώριση και η συμφωνία για πολιτιστική και επιστημονική συνεργασία. Στο *Παρνασσός, Φιλολογικό Περιοδικό*. Αθήνα: Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός.

Ροφούζου, Α. (2010). *Οι πολιτιστικές και επιστημονικές σχέσεις ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία στην περίοδο 1949-1989*. Αθήνα: Πανεπ. Αθηνών, Σαριπόλειο Ίδρυμα.

Ρέντλιχ, Σ. (1988). Ένα φιλικό κράτος, καλός εμπορικός εταίρος και χώρα σπουδών. Στο *Επιθεώρηση της ΓΛΔ, Εικονογραφημένο Περιοδικό από την Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία*, 4. Dresden: Verlag Zeit im Bild, 48.

Voβ, H. (1998). Die Beziehungen der DDR zu Italien. Versuch einer Bilanz. *Deutschland-Archiv*, 31(4).

Φλάσκε, Γ. (1986). Κάτι παραπάνω από μάθημα γερμανικών». Στο *Επιθεώρηση της ΓΛΔ, Εικονογραφημένο Περιοδικό από την Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία*, 9. Dresden: Verlag Zeit im Bild, 52-53.

Αδημοσίευτες πηγές

Bundesarchiv Berlin [BArch]

BArch, DR 3 3035 2. Schicht, Συμφωνία ανάμεσα στις κυβερνήσεις της ΓΛΔ και της Ελλάδας για συνεργασία στους τομείς του πολιτισμού και της επιστήμης, 1982.

BArch, DR 3 B 1573 1b, Επιστολή προς Σύνδεσμο για τη Φιλία των Λαών, 23.12.1976.

National Archives and Records Administration, Washington [NARA]

Rg 306, External cultural and information Activities of East Germany (GDR) in non-communist countries, February 7, 1978.

Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes [PA AA]

PA AA, B 97/544, Die Kulturpolitik der DDR im Ausland. Eine Übersicht über das Instrumentarium und die neuen Aktivitäten vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Juli 1972.

Θέσεις και απόψεις της ΔΟΕ για τα ολιγοθέσια σχολεία (1976-2000)

Οικονομόπουλος Δημήτρης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
ekonomopoulos@sch.gr

Μπρούζος Ανδρέας
Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
abrouzos@uoi.gr

Περίληψη

Η καταγραφή των θέσεων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, για τα ολιγοθέσια σχολεία, κατά την ψήφιση των νόμων 309/1976 & 1566/1985 και η παρουσίαση των απόψεων και των συμπερασμάτων του 11ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, που διοργάνωσε η Δ.Ο.Ε. σε συνεργασία με την αντίστοιχη κυπριακή ομοσπονδία (Π.Ο.Ε.Δ.) αποτελούν το αντικείμενο της παρούσας εισήγησης. Συγκεκριμένα, επιχειρείται να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα: Ποια είναι η θέση του ανώτατου συνδικαλιστικού οργάνου των δασκάλων, της Δ.Ο.Ε., για τα ολιγοθέσια σχολεία; Τι απόψεις εξέφρασε κατά την ψήφιση των παραπάνω νόμων, από τη Βουλή, σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία; Ποιες παρεμβάσεις έχει πραγματοποιήσει μέχρι σήμερα για τα σχολεία αυτού του τύπου;

Λέξεις - κλειδιά: Δ.Ο.Ε., Ν. 309/1976, Ν. 1566/1985, ολιγοθέσιο σχολείο

Εισαγωγή

Από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα δύο είναι οι νόμοι που καθόρισαν, κυρίαρχα, την εκπαιδευτική πολιτική τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο νόμος 309/1976 και ο νόμος 1566/1985, ο οποίος αντικατέστησε τον προηγούμενο και ισχύει μέχρι σήμερα με αρκετές τροποποιήσεις. Στους δύο αυτούς νόμους ελάχιστες αναφορές υπάρχουν για τα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία αν και τις περιόδους που ψηφίστηκαν χιλιάδες μαθητές φοιτούσαν σε αυτού του τύπου τα σχολεία.

Το συνδικαλιστικό όργανο των δασκάλων (Δ.Ο.Ε.), κατά την πρώτη περίοδο της μεταπολίτευσης, εστιάζει την προσοχή του κυρίως στην αποχουντοποίηση της εκπαίδευσης βάζοντας σε δεύτερη μοίρα την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στην 1η μεταδικτατορική Γενική Συνέλευση του κλάδου που έγινε από 2-5 Ιουλίου 1975 προτείνεται, από αντιπροσώπους πενήντα οκτώ τοπικών συλλόγων και γίνεται αποδεκτό να εγγραφεί ως πρώτο θέμα της ημερήσιας διάταξης η κάθαρση στην παιδεία (Δ.Β., αρ. φυλ. 779, 1975, σελ.10). Δεν είναι τυχαία ή ανεξήγητη αυτή η ιεράρχηση με δεδομένο ότι πρόκειται για τον πρώτο χρόνο της μεταπολιτεύσεως με νωπά ακόμη τα σημάδια της δικτατορίας πάνω στον κλάδο και την εκπαίδευση γενικότερα (κατάργηση της μεταρρύθμισης του 1964, προσπάθεια πλήρους και ασφυκτικού ελέγχου της εκπαίδευσης από το καθεστώς με σειρά αναγκαστικών νόμων κ.ά.). Μοιραία, όμως, κάθε συζήτηση για αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στα ολιγοθέσια σχολεία, φαντάζει μάλλον ως πολυτέλεια και δεν υφίσταται καν. Με τον τρόπο αυτό το μόνο που φαίνεται να απασχολεί τον κλάδο, σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία, είναι το επίδομα των υπηρετούντων σ' αυτά δασκάλων και πέραν αυτού ουδέν.

Αντίστοιχη είναι και η στρατηγική της Δ.Ο.Ε. και κατά την ψήφιση του νόμου 1566/1985. Η χρονική στιγμή είναι μια πολύ καλή στιγμή για τον κλάδο αφού μια σειρά από επιδιώξεις προηγούμενων ετών έχουν γίνει πραγματικότητα. Έτσι οι σπουδές των δασκάλων έχουν ανωτατοποιηθεί και από τις διετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες έχουν αρχίσει τη λειτουργία τους τα τετραετή Παιδαγωγικά Τμήματα, ο θεσμός του Επιθεωρητή δεν υπάρχει και στη θέση του ο Σχολικός Σύμβουλος, ένας νέος, φιλόδοξος και πολλά υποσχόμενος θεσμός κάνει την εμφάνισή του και τέλος, η μισθολογική εξομοίωση των δασκάλων με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Και σε αυτή την περίοδο όμως οι διεκδικήσεις της Δ.Ο.Ε έχουν να κάνουν με το επίδομα των δασκάλων ολιγοθέσιων σχολείων και με την κατάργηση αυτών των σχολείων, ακόμη και χωρίς τη συναίνεση της τοπικής κοινωνίας (Δ.Β., αρ. φυλ. 977, 4ος 1986, σελ. 6). Προτάσεις για υποστήριξη των ολιγοθέσιων σχολείων με νέα προγράμματα, με νέα βιβλία, με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έστω και για ένα διάστημα, έως ότου ωριμάσουν οι συνθήκες και καταργηθούν, δεν εμφανίζονται πουθενά στη ρητορική του οργάνου, αυτής της περιόδου.

Θέσεις Δ.Ο.Ε. για το νόμο 309/1976 και τα ολιγοθέσια σχολεία

Το χρονικό διάστημα, κατά τη συζήτηση και ψήφιση του νόμου 309/1976, ανατρέχοντας στο χώρο των δασκάλων, είναι δυνατό να αναδειχθούν οι θέσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών μέσα από τις ανακοινώσεις, τις εισηγήσεις και τις εργασίες των συνεδρίων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος που αναφέρονται στο υπό συζήτηση νομοσχέδιο και αφορούν το ολιγοθέσιο σχολείο.

Έτσι, στην πρώτη σελίδα του Διδασκαλικού Βήματος, επίσημου οργάνου έκφρασης της Δ.Ο.Ε., αρ. φύλλου 780/25-9-1975, δημοσιεύεται ανοιχτή επιστολή της Δ.Ο.Ε. προς την Εθνική Αντιπροσωπεία, ενόψει της ψήφισης του νόμου «Περί Γενικής Εκπαιδεύσεως» με την οποία προειδοποιεί για αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς αν, μεταξύ άλλων αιτημάτων, δεν θεσπιστεί και η καταβολή υπερωριακής αποζημίωσης στους εκπαιδευτικούς μονοθεσίων και διθεσίων σχολείων.

Το παραπάνω αίτημα είχε περιληφθεί και στις αποφάσεις που είχε πάρει η 44η (1η μεταδικτατορική) Γενική Συνέλευση της Δ.Ο.Ε., 2-5 Ιουλίου 1975, όπου στο κεφάλαιο των οικονομικών διεκδικήσεων του κλάδου συμπεριλαμβάνεται και το επίδομα ερημίας, το οποίο θα έπρεπε να χορηγηθεί σε όλους τους δασκάλους και νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε χωριά και κωμοπόλεις με πληθυσμό έως 1.500 κατοίκους. Επίσης με απόφασή της η ίδια Γενική Συνέλευση ζητούσε να δημιουργηθούν κατοικίες για τους δασκάλους που υπηρετούν σε μονοθέσια σχολεία. (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φυλ. 780/25-9-1975, σελ. 5). Στο ίδιο φύλλο του Διδασκαλικού Βήματος, στη σελίδα 14, περιέχεται ανακοίνωση της ΠΕΑΔ (Πανελλήνια Ένωση Αδιόριστων Δασκάλων & Νηπιαγωγών) όπου, μεταξύ άλλων αιτημάτων που προβάλλει, θεωρεί απαραίτητη την επαναφορά του επιδόματος μονοθεσίτου (ερημίας), που κατήργησε το δικτατορικό καθεστώς, που προηγήθηκε και την αύξησή του στις 2.000 δραχμές.

Στις 25 Οκτωβρίου 1975 η Δ.Ο.Ε. αποστέλλει ένα υπόμνημα προς τον υπουργό Συντονισμού, το οποίο κοινοποιεί στους υπουργούς Προεδρίας, Οικονομικών και Παιδείας, με το οποίο ζητά να επαναχορηγηθούν τα επιδόματα που είχαν καταργηθεί κατά τη διάρκεια της

επταετίας 1967-1974. Συγκεκριμένα, το υπόμνημα, για το επίδομα του μονοθεσίτη δασκάλου, αφού αναφέρεται το ιστορικό της χορήγησης και της διακοπής του, καταλήγει: «Όθεν υποβάλλωμεν υμίν παράκλησιν, όπως εξετάσητε μετά πνεύματος κατανοήσεως, το δικαιότατον τούτο αίτημα των διδασκάλων της κατηγορίας ταύτης και προέλθητε εις τας δεούσας ενέργειας δια την επαναχορήγησιν του, αναπροσαρμόζοντες τούτο εις το ύψος των σημερινών τιμαριθμικών δεδομένων» (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φυλ. 782/28-10-1975, σελ. 2).

Στις 15-11-1975 η Δ.Ο.Ε. προκηρύσσει 48ωρη απεργία για την 21^{η} και 22^{α} του ίδιου μήνα με πληθώρα αιτημάτων, κυρίως οικονομικής φύσης. Ανάμεσά τους περιέχεται και το αίτημα χορήγησης επιδόματος στο μονοθεσίτη δάσκαλο: «Δεν αντιμετωπίζει [εννοείται το προς ψήφιση νομοσχέδιο- Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπ/σεως (Η προσθήκη δική μας)] την επαναχορήγηση του επιδόματος στο μονοθεσίτη δάσκαλο που ήταν, προ της επταετίας, κεκτημένο δικαίωμα».

Στο φύλλο 792 του Διδασκαλικού Βήματος, την 3^{η} Μαΐου 1976, δημοσιεύεται ο ψηφισθείς νόμος 309/1976 και η Δ.Ο.Ε. στο πρωτοσέλιδο, τονίζει ότι αρκετές αλλαγές επήλθαν στο αρχικό νομοσχέδιο μετά από δικές της πιέσεις προς το υπουργείο Παιδείας και τους βουλευτές τους οποίους και ευχαριστεί. Ένα από τα κύρια σημεία του νόμου, σύμφωνα με τη Δ.Ο.Ε., είναι η χορήγηση αποζημίωσης ύψους 1.000 δραχμών σε όσους δασκάλους υπηρετούν σε μονοθέσια σχολεία: «Σε δασκάλους που υπηρετούν σε μονοθέσια δημοτικά σχολεία καταβάλλεται αποζημίωση 1.000 δρχ. για κάθε μήνα του διδακτικού έτους (άρθρον 51)».

Στην έκθεση πεπραγμένων το Διοικητικό Συμβούλιο της Δ.Ο.Ε., για το ομοσπονδιακό έτος 1975-76, που καταλαμβάνει δώδεκα πυκνογραμμένες σελίδες του φύλλου 795/5-7-1976 του Διδασκαλικού Βήματος μόνο δύο σειρές, στη σελίδα 2, και μία σειρά στη σελίδα 4 αναφέρονται στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο και αυτές αφορούν την επαναχορήγηση του επιδόματος του μονοθεσίτη δασκάλου το οποίο και θεωρεί κεκτημένο δικαίωμα που ικανοποιήθηκε μετά από δικές της πιέσεις: «…Συγκεκριμένα επισημάναμε ότι το Νομοθέτημα […] Δεν αντιμετώπιζε την επαναχορήγηση του επιδόματος του 1/θεσίτη δάσκαλου, που ήταν ένα κεκτημένο δικαίωμα […] Πετύχαμε τη χορήγηση του επιδόματος του 1/θεσίτη δασκάλου στο ύψος των 1.000 δραχμών…».

Στο υπ’ αριθ. 796/25-8-1976 φύλλο του Διδασκαλικού Βήματος δημοσιεύεται ένα μέρος των ομιλιών, των εισηγήσεων και των αποφάσεων της 45^{ης} (2^{ης} μεταδικτατορικής) Γενικής Συνέλευσης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας που έγινε στην Αθήνα από 5-11 Ιουλίου 1976 και ελάχιστες αναφορές υπάρχουν για τα ολιγοθέσια σχολεία. Συγκεκριμένα, υπάρχει μία αναφορά, που γίνεται από τον Υφυπουργό Παιδείας Χρυσόστομο Καραπιπέρη, σε μια αποστροφή της ομιλίας του, για τα ολιγοθέσια σχολεία και συγκεκριμένα για το επίδομα του μονοθεσίτη δασκάλου. Μάλιστα ο υφυπουργός αναφέρει αυτολεξεί: «… και το επίδομα του ερημίτη, του δύστυχου δασκάλου αυξήσαμε …» (σελ. 3). Επίσης, η ίδια Γ.Σ. με τις αποφάσεις της επανέρχεται στο θέμα του επιδόματος για το δάσκαλο του μονοθέσιου σχολείου και ζητά, αφενός να χαρακτηριστεί ως επίδομα θέσης και να δίνεται όλους τους μήνες του έτους, όχι μόνο τους μήνες του διδακτικού έτους και αφετέρου να χορηγείται επίδομα ερημίας σε όλους τους δασκάλους και νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε χωριά ή κωμοπόλεις με λιγότερους από 1.500 κατοίκους ανεξάρτητα από την οργανικότητα των

Σχολείων (σελ. 6 του Δ.Β.). Επιπλέον διεκδικεί τη δημιουργία κατοικίας δασκάλου στα σχολεία των ακριτικών περιοχών και στα μονοθέσια (σελ. 7 του Δ.Β.). Ακόμη, για πρώτη φορά κατά τη μεταπολίτευση, σε αποφάσεις Γ.Σ. υπάρχει αίτημα για πριμοδότηση με επιπλέον μόρια στις μεταθέσεις σε όσους υπηρετούν σε κοινότητες ή οικισμούς με πληθυσμό κάτω των 500 κατοίκων, εξαιρουμένων των οικισμών που υπάγονται σε δήμους (σελ. 8 του Δ.Β.). Τέλος στις αποφάσεις αυτής της Γ.Σ. περιέχονται και οι παρακάτω διεκδικήσεις που αφορούν τα ολιγοθέσια σχολεία (σελ. 8 του Δ.Β.): «… 15. Υποχρεωτική μετάθεση των επιθυμούντων δασκάλων που υπηρετούν επί μία 5/ετία στα μονοθέσια δημοτικά σχολεία. 16. Να δικαιούται αποσπάσεως και ο Δ/ντής των 3/θεσίων και κάτω σχολείων. 17. Να μπορούν να μετατεθούν και διδασκάλισσες στα 1/θέσια, τη αιτήσει των…».

Ολοκληρώνοντας τη μελέτη των πρακτικών των εισηγήσεων, των παρεμβάσεων και των αποφάσεων του ανώτατου συνδικαλιστικού οργάνου των δασκάλων που είναι η Γενική Συνέλευση διαπιστώνεται ότι είναι ελάχιστες οι αναφορές στο ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο. Μάλιστα, στην ουσία, η αναφορά είναι μία και έχει να κάνει με το επίδομα του μονοθεσίου. Πουθενά δεν υπάρχει διεκδίκηση για άλλο πρόγραμμα, για συγγραφή ξεχωριστών σχολικών βιβλίων για ιδιαίτερη και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του ολιγοθεσίου σχολείου. Δεν θα ήταν υπερβολικές ή ανέφικτες αυτές οι διεκδικήσεις για τα ολιγοθέσια σχολεία, αφού δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι το σχολικό έτος 1975-76 το ποσοστό των μαθητών που φοιτούσαν σ’ αυτού του τύπου τα σχολεία φτάνει το 30% του συνόλου των μαθητών της χώρας (249.376 μαθητές από τους συνολικά 862.648) και υπηρετούσε το 40% των δασκάλων (10.943 δάσκαλοι από τους 28.008 συνολικά υπηρετούντες στη δημοτική εκπαίδευση).

Θέσεις Δ.Ο.Ε. για το νόμο 1566/1985 και τα ολιγοθέσια σχολεία

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος από την αρχή της δεκαετίας του 1980, ιδιαίτερα μετά το 1981, απαιτούσε την αλλαγή του ισχύοντος τότε νόμου 309/1976 προβάλλοντας, κυρίως, οικονομικά και θεσμικά αιτήματα αλλά με ελάχιστες αναφορές στα ολιγοθέσια σχολεία. Έτσι, στην έκθεση πεπραγμένων της συνδικαλιστικής χρονιάς 1983-84 του απερχόμενου Διοικητικού Συμβουλίου προς την 53η τακτική Γενική Συνέλευση του κλάδου (21-25/6/1984) μόνο σε δύο σημεία της αναφέρεται στα ολιγοθέσια σχολεία. Το πρώτο επισημαίνει την πρόταση του κλάδου για μείωση του διδακτικού ωραρίου των Δ/ντών 1/Θ, 2/Θ, 3/Θ δημοτικών σχολείων στις 23 ώρες, με την πληρωμή υπερωριών για τις επιπλέον ώρες και το δεύτερο αφορά ένα παλιότερο αίτημα που επανέρχεται και αφορά την αναδρομική υπερωριακή αποζημίωση των Προϊσταμένων 1/Θ και 2/Θ σχολείων των ετών 1980 έως το Σεπτέμβρη του 1981 (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φυλ. 954, Ιούλιος- Αύγουστος 1984, σελ. 17). Βέβαια το περίεργο και αξιοπρόσεκτο είναι ότι στις αποφάσεις της 53ης Γενικής Συνέλευσης, δημοσιεύτηκε στις σελίδες 50-57 του ίδιου φύλλου του Δ.Β. δεν υπάρχει ούτε μία αναφορά για τα ολιγοθέσια σχολεία.

Οι εξελίξεις στα εκπαιδευτικά θέματα, με κυρίαρχη την κατάθεση στη Βουλή του νομοσχεδίου για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στις 5-2-1985, με τις σαρωτικές αλλαγές που φιλοδοξούσε να φέρει, οδήγησε τη Δ.Ο.Ε. στη διοργάνωση έκτακτου συνεδρίου, στις 21 και 22 Μαρτίου 1985, προκειμένου να πάρει θέση για το νομοσχέδιο και να υποβάλει προτάσεις κατά τη συζήτησή του στην αρμόδια επιτροπή της Βουλής. Στο

διεκδικητικό πλαίσιο του κλάδου, όπως διαμορφώθηκε στο έκτακτο συνέδριο της Δ.Ο.Ε. αναφέρεται: «…β.7 Να δοθεί προτεραιότητα στη σύμπτυξη ολιγοθέσιων σχολείων σε σχολικά κέντρα και να προβλεφτούν συγκεκριμένα μέτρα (π.χ. σχολ. λεωφορεία, η αναλογία δασκάλου μαθητών να είναι 1:20). Σύμπτυξη σχολείων κατά τάξεις να γίνεται μόνο σε εξειδικευμένες περιπτώσεις…» (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φυλ. 966, Μάιος 1985, σελ. 4). Μάλιστα στην επόμενη σελίδα του παραπάνω Δ.Β., όπου αναλύεται αυτή η θέση, προτείνεται η στήριξη των ολιγοθέσιων σχολείων με διάφορους τρόπους, όχι όμως ως πολιτική για αναβάθμιση και υποστήριξη της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά προσωρινά έως ότου επιτευχθεί η συγχώνευσή τους. Ακριβώς, σημειώνεται: «…με βάση τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στις συνθήκες λειτουργίας των ολιγοθέσιων σχολείων είναι ανάγκη να μειωθεί ανάλογα και το ωράριο των προϊσταμένων των σχολείων αυτών. Προς την κατεύθυνση αυτή θα βοηθήσει αποτελεσματικά η στελέχωση των σχολείων με το απαραίτητο διοικητικό προσωπικό. Με στόχο ακόμα τις ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση είναι απαραίτητο να μειωθεί η αντιστοιχία δασκάλου – μαθητών στα μονοθέσια και διθέσια σχολεία. Αυτό έως ότου επιτευχθεί η συγχώνευση των σχολείων αυτών σε ολοκληρωμένες και βιώσιμες σχολικές μονάδες…» (Διδασκαλικό Βήμα, αρ. φυλ. 966, Μάιος 1985, σελ. 5). Τελευταία αναφορά για τα ολιγοθέσια σχολεία, κατά τις εργασίες της έκτακτης γενικής συνέλευσης της Δ.Ο.Ε., αποτελεί η επισήμανση της προσκείμενης, στην τότε κυβέρνηση, συνδικαλιστικής παράταξης η οποία εκτιμά ως πολύ θετική την προτεινόμενη, από το νομοσχέδιο, καθιέρωση υπερωριών για τους εκπαιδευτικούς των 1/Θ και 2/Θ δημοτικών σχολείων. Στη σελίδα 19 του ίδιου Δ.Β. υπό τον τίτλο «Ισοτιμία χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας Υπερωρίες 1/Θ και 2/Θ» επισημαίνεται η αποκατάσταση της αδικίας που υφίστανται οι δάσκαλοι των ολιγοθέσιων σχολείων, σε σχέση με άλλους εργαζόμενους που εισπράττουν υπερωρίες και πλασματικά επιδόματα, ενώ οι παραπάνω εκπαιδευτικοί δεν εισέπρατταν ούτε δραχμή για το έργο που προσέφεραν πέρα από αυτό που προέβλεπαν οι νόμοι.

Μετά την ψήφιση του νόμου 1566/1985 και αφού η Δ.Ο.Ε. παρατηρεί με επιστολή της στον Υπουργό Παιδείας (Δ.Β., αρ. φυλ. 969, 9ος 1985, σελ. 10) ότι καμία από τις προτάσεις που υπέβαλε στις 3-4-1985 και 1-7-1985, μετά την έκτακτη γενική της συνέλευση, δεν ελήφθη υπόψη κατά τη σύνταξη των τροπολογιών του υπουργείου, για ενσωμάτωσή τους στο νόμο, αποφασίζει την κήρυξη 24ωρης απεργίας, για τις 13-9-1985, με αίτημα, εκτός των άλλων «… β.1.4 Να θεσπιστούν μέτρα προτεραιότητας συγχώνευσης των ολιγοθέσιων σχολείων σε σχολικά κέντρα με την πρόβλεψη συγκεκριμένων μέτρων. (Η σύμπτυξη σχολείων κατά τάξεις είναι αντιπαιδαγωγική και να γίνεται μόνο σε εξειδικευμένες περιπτώσεις)…». Είναι φανερό ότι τον κλάδο των δασκάλων, όπως εκφράζεται από το ανώτερο συνδικαλιστικό του όργανο τη Δ.Ο.Ε., το μόνο που τον απασχολεί, σε σχέση με τα ολιγοθέσια σχολεία, είναι η προτεραιότητα για το κλείσιμό τους με συγχωνεύσεις και μάλιστα, όπου κριθεί απαραίτητο, υποχρεωτικές. Έτσι, στην εισήγηση του διοικητικού συμβουλίου της Δ.Ο.Ε. προς την 55η Γενική συνέλευση του κλάδου, που έγινε στην Αθήνα από 21 – 25 Ιουνίου 1986, προτείνεται η υποχρεωτική συγχώνευση των ολιγοθεσίων όπου είναι δυνατό. Συγκεκριμένα, αναφέρει: «… ζ. Συγχώνευση ολιγοθέσιων Δ. Σχολείων Το πρόβλημα των ολιγοθεσίων σχολείων και οι παράμετροί του είναι γνωστά (ούτε σωστό μάθημα γίνεται, οι δάσκαλοι υποφέρουν για χίλιους δυο λόγους, δυσανάλογες δαπάνες κ.λπ.). Προτείνουμε: Να γίνει υποχρεωτική η συγχώνευση των ολιγοθέσιων σχολείων, όπου είναι δυνατό….» (Δ.Β., αρ. φυλ. 977, 4ος 1986, σελ. 6). Είναι αξιοπρόσεκτο ότι δεν υπάρχει καμιά πρόταση για στήριξη της εκπαιδευ-

τικής διαδικασίας, που συντελείται στο ολιγοθέσιο σχολείο, έστω και όπου δεν είναι δυνατό να συγχωνευτούν. Βέβαια, ως μια τέτοια πρόταση, κατά κάποιο τρόπο, θα μπορούσε να εκληφθεί η πρόθεση του Δ.Σ., στην ίδια εισήγηση, να αγωνιστεί για: «… ε. Την αντιμετώπιση του προβλήματος που προκύπτει από την πέρα από τις 30 ώρες εβδομαδιαίας εργασίας απασχόληση των συναδέλφων των ολιγοθεσίων σχολείων για την εύρυθμη λειτουργία τους…» (Δ.Β., αρ. φυλ. 977, 4ος 1986, σελ. 4).

Καταλήγοντας, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι το σχολικό έτος 1984-85, που διαδραματίζονται τόσο η ψήφιση του νόμου 1566 όσο και οι αντιδράσεις της ΔΟΕ, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητος αφού ανέρχονται στους 161.731 έναντι 674.191 που φοιτούσαν σε πολυθέσια (ποσοστό περίπου 20% του συνόλου των μαθητών). Αντίστοιχα ο αριθμός των δασκάλων που υπηρετούσαν σε ολιγοθέσια σχολεία φτάνει τους 9.440 έναντι 26.269 που υπηρετούσαν σε πολυθέσια σχολεία (ποσοστό 26% του συνόλου των δασκάλων) ενώ το 66% του συνόλου των δημοτικών σχολείων ήταν ολιγοθέσια (5.659 ολιγοθέσια και 2.858 πολυθέσια).

11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Δ.Ο.Ε. για τα ολιγοθέσια σχολεία

Το 11ο Πανελλήνιο εκπαιδευτικό συνέδριο που οργάνωσε η Δ.Ο.Ε. σε συνεργασία με την Παγκύπρια Οργάνωση Ελλήνων Δασκάλων (Π.Ο.Ε.Δ.) ήταν η μοναδική, συστηματική και ολοκληρωμένη παρέμβαση της συνδικαλιστικής οργάνωσης των δασκάλων, από τη μεταπολίτευση έως σήμερα, για το θέμα των ολιγοθέσιων σχολείων. Με αυτό το συνέδριο, που διεξήχθη στη Λάρνακα της Κύπρου, από τις 30 Απριλίου έως την 1η Μαΐου 1997 και θέμα είχε «Τα μονοθέσια Δημοτικά Σχολεία στην Κύπρο και την Ελλάδα», επιχειρείται να γίνει παρουσίαση του μικρού σχολείου κατά το διάβα του χρόνου αλλά και συνάμα να υπάρξουν προτάσεις για τη μελλοντική του πορεία.

Ο πρώτος εισηγητής Χρήστος Θεοφιλίδης, αναπληρωτής καθηγητής του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, αφού παρουσίασε πορίσματα εκπαιδευτικών ερευνών που έχουν γίνει, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «το ολιγοθέσιο δημοτικό σχολείο συνιστά μια περιοριστική διευθέτηση για τους μαθητές αλλά και για τον εκπαιδευτικό» (Θεοφιλίδης, 1997, σελ. 39). Ο επόμενος εισηγητής Αθανάσιος Τριλιανός, αναπληρωτής καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών, αφού παραθέτει την άποψη της ελλαδικής πολιτείας περί κατάργησης των ολιγοθέσιων σχολείων όπως προκύπτει από το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο (νόμοι 1304/1982, άρθρο 29 & 1566/1985, άρθρο 4) και τις δηλώσεις αρμοδίων πολιτικών (δηλώσεις Υφυπουργού Παιδείας Γ. Πασχαλίδη ότι το υπουργείο συνηγορεί στη δημιουργία πολυθέσιων σχολείων, γιατί συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαίδευσης και προσφέρουν περισσότερες δυνατότητες στους μαθητές, Τριλιανός, 1997, σελ. 41) καταγράφει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του ολιγοθέσιου σχολείου. Κλείνοντας, τάσσεται υπέρ των «συγχωνεύσεων μικρών σχολείων μετά από περίσκεψη και στάθμιση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων μιας τέτοιας ενέργειας» (Τριλιανός, 1997, σελ. 51) επισημαίνοντας ότι όπου κριθεί σκόπιμο να διατηρηθούν θα πρέπει να υποστηριχθούν, από την πολιτεία, με συγκεκριμένα μέτρα όπως ανέγερση σύγχρονων διδακτηρίων με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, με εφαρμογή αναλυτικού προγράμματος προσαρμοσμένου σε αυτού του τύπου τα σχολεία, με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κ.ά.

Ο καθηγητής και πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Γεώργιος Δήμου στην τοποθέτησή του και αφού παρουσιάζει έρευνα που έχει διεξαγάγει στην περιοχή της Ηπείρου και των Επτανήσων παίρνει σαφή θέση υπέρ της κατάργησης του μονοθέσιου σχολείου επειδή, όπως υποστηρίζει, δεν μπορεί να δώσει στο μαθητή τις απαραίτητες γνώσεις σε αντίθεση με το πολυθέσιο σχολείο το οποίο μπορεί, υπό προϋποθέσεις, να προσφέρει αυτές τις γνώσεις, π.χ. μια ξένη γλώσσα (Δήμου, 1997).
Ο διευθυντής της Διεύθυνσης Σπουδών του ελλαδικού Υπουργείου Παιδείας αφού επέρριψε ευθύνες στους δασκάλους που, κατά τη γνώμη του, δεν υποστηρίζουν όσο θα έπρεπε την επίσημη κυβερνητική επιλογή για κατάργηση του ολιγοθέσιου σχολείου και ίδρυση σχολικών κέντρων, παρέθεσε ένα λογιστικό πλαίσιο για κατάργηση του μικρού σχολείου, το οποίο προέκυψε από μια πρόταση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του νομού Αιτωλοακαρνανίας, όπως ο ίδιος ανέφερε. Η λογιστική αυτή προσέγγιση θα οδηγούσε στην εξοικονόμηση ενάμισι εκατομμυρίου ευρώ ανά έτος. Επιπλέον, υποστήριξε ότι θα υπήρχε κέρδος και για την εκπαιδευτική διαδικασία αφού τα παιδιά, στα νέα σχολικά κέντρα, θα διδάσκονταν και μαθήματα από εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων κάτι που στερούνταν στο ολιγοθέσιο σχολείο (Γούσης, 1997). Όμως κανένας λόγος δεν αρθρώθηκε τόσο για τη μεταφορά των μαθητών και το κατά πόσο θα είναι ασφαλής και όχι εξουθενωτική για τα παιδιά όσο και για τη στελέχωση των ολιγοθεσίων με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, που θα οδηγούσε σε άμβλυνση της ανισομέρειας ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους σχολείων, τουλάχιστον ως προς αυτή την παράμετρο.

Ο διευθυντής Δημοτικής Εκπαίδευσης του κυπριακού Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού υποστήριξε ότι η επίσημη κυβερνητική πολιτική, όπως έχει καθοριστεί από δεκαοκτώ συνεδριάσεις υπουργικών συμβουλίων από το 1984 έως το 1996, είναι η κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων και ιδιαίτερα του μονοδιδάσκαλου (μονοθεσίου). Παράλληλα, όμως, παραδέχθηκε ότι η δημιουργία περιφερειακών σχολείων (σχολικών κέντρων κατά την ελλαδική ορολογία) δεν είναι μια ανάγκη που στηρίχθηκε σε επιστημονικά δεδομένα που προέκυψαν μέσα από έρευνα. Ίσως για το λόγο αυτό εκτιμά ότι υπήρχαν αρκετές αντιδράσεις από τοπικές κοινότητες. Χαρακτηριστικά ανέφερε ότι την περίοδο 1984-1996 αποφασίστηκε η κατάργηση 96 μονοδιδάσκαλων σχολείων και η συμπλεγματοποίησή τους με 40 μεγαλύτερα σχολεία. Την ίδια περίοδο έλαβαν διαμαρτυρίες εναντίον αυτού του μέτρου από 47 κοινότητες ενώ επιστολές ευαρέσκειας έλαβαν από 17 κοινότητες (Κόμπος, 1997).

Από τους συνέδρους, που στη συνέχεια έλαβαν το λόγο, άλλοι τάχθηκαν υπέρ της άποψης για κατάργηση των ολιγοθεσίων και μεταφορά των μαθητών σε σχολικά κέντρα και άλλοι ζήτησαν στήριξη του ολιγοθέσιου σχολείου. Η πρώτη άποψη συγκέντρωσε τη μεγάλη πλειονότητα των συνέδρων που τοποθετήθηκαν.

Συνοψίζοντας τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διήμερη συζήτηση ο Αθ. Τριλιανός (Χαραλαμπίδης, 1997, σελ. 185-186) αναφέρει ότι όπου δεν υπάρχουν λόγοι εθνικοί, ιστορικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί, δημογραφικοί, γεωγραφικοί, παιδαγωγικοί και διοικητικοί που να επιβάλλουν τη διατήρηση του ολιγοθέσιου σχολείου αυτά θα πρέπει να συγχωνευθούν σε αναβαθμισμένα σχολικά κέντρα. Όπου κριθεί απαραίτητη η ύπαρξη ολιγοθεσίων αυτά πρέπει να ενισχυθούν τόσο με εξειδικευμένα αναλυτικά προγράμματα και υλικοτεχνικό εξοπλισμό όσο και με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο έτερος εισηγητής Χρ. Θεοφιλί-

δης συνοψίζοντας τα αποτελέσματα του συνεδρίου παρουσίασε τα θετικά και τα αρνητικά σημεία των συγχωνεύσεων των ολιγοθέσιων σχολείων τόσο για τους μαθητές και το δάσκαλο όσο και για τη μικρή κοινωνία όπου λειτουργεί το μικρό σχολείο. Ακόμη, παρουσίασε τα θετικά και τα αρνητικά μιας μεγάλης σχολικής μονάδας όπως κατεγράφησαν από προηγούμενους ομιλητές. Καταλήγοντας έκρουσε τον κώδωνα του κινδύνου που υπάρχει στην περίπτωση που απλώς δημιουργηθούν σχολικά κέντρα, στη θέση των ολιγοθεσίων, χωρίς υποστήριξη για ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Χαραλαμπίδης, 1997, σελ. 186-190).

Το 11ο συνέδριο της ΠΟΕΔ –ΔΟΕ κλείνει παίρνοντας θέση υπέρ της κατάργησης των ολιγοθέσιων σχολείων και της δημιουργίας πολυθέσιων σχολικών κέντρων. Στην τελευταία σελίδα των πρακτικών καταλήγει: «Στο οργανωτικό σχήμα του περιφερειακού σχολείου τα παιδιά σε αμιγή τμήματα, και στο αμιγές τμήμα υπάρχουν διαφορετικά άτομα, είναι παιδιά με ιδιαίτερα προβλήματα και ανάγκες, όπως ακριβώς συμβαίνει στο μικρό σχολείο. Συνεπώς, πρέπει να επιδιώξουμε σημαντικά ποιοτική διδασκαλία, την αλληλοστήριξη των συναδέλφων, τη συστηματική επικοινωνία με τους γονείς και τη διασύνδεση σχολείου και κοινότητας. Είναι σίγουρο ότι υπάρχουν θετικά και αρνητικά στην ίδρυση περιφερειακών σχολικών μονάδων. Ωστόσο οι συζητήσεις που έγιναν στο συνέδριο, οι έρευνες που έγιναν και τα θεωρητικά μοντέλα που αναλύθηκαν, μας επιτρέπουν να πούμε ότι η πλάστιγγα κλίνει εμφανώς υπέρ του περιφερειακού σχολείου» (Χαραλαμπίδης, 1997, σελ. 200).

Επίλογος

Κατά τις περιόδους ψήφισης των νόμων πλαισίων για την εκπαίδευση (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) 309/1976 και 1566/1985 η Δ.Ο.Ε. σταθερά, όπως συμπεραίνεται από την παράθεση των απόψεών της παραπάνω, τάσσεται υπέρ της κατάργησης των μικρών ολιγοθέσιων σχολείων και οι παρεμβάσεις της έχουν ως αντικείμενο, κύρια, την οικονομική ενίσχυση των δασκάλων που υπηρετούν στα ολιγοθέσια σχολεία έως ότου αυτά καταργηθούν. Το 11ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο των Π.Ο.Ε.Δ. & Δ.Ο.Ε. τάσσεται σαφώς υπέρ της κατάργησης των ολιγοθέσιων σχολείων, με ελάχιστες εξαιρέσεις όπου υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες, προσθέτοντας, όμως, τις παραμέτρους τόσο της ενίσχυσης του ολιγοθεσίων, που θα εξακολουθούν να λειτουργούν όσο και την ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών κέντρων, που θα προκύψουν από τις συγχωνεύσεις και τις καταργήσεις των ολιγοθέσιων σχολείων, έτσι ώστε να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ρόλο τους.

Εν κατακλείδι, προκύπτει ότι η Δ.Ο.Ε. δεν φαίνεται να παρακολουθεί τη διεθνή έρευνα και συζήτηση, για την αποτελεσματικότητα των μικρών σχολείων, η οποία, όπως αναφέρει ο Μπρούζος (2002), ήδη από τη δεκαετία του 1970 αναθεωρεί τις πρότερες απόψεις περί σύνδεσης της οργανικότητας του σχολείου με την επίδοση των μαθητών και συνεχίζει να υποστηρίζει την κατάργηση των ολιγοθέσιων σχολείων θεωρώντας ότι παρέχουν χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευση από τα πολυθέσια..

Βιβλιογραφία

Βουλή των Ελλήνων. (1976). *Πρακτικά Βουλής*. σελ. 4017 – 4392. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Βουλή των Ελλήνων. (1985). *Πρακτικά Βουλής*. Τμήμα Διακοπής Εργασιών Βουλής Θέρους 1985. Συνεδριάσεις ΚΗ΄ έως ΛΣΤ΄. σελ. 885 – 1263. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Γούσης, Π. (1997). Η οικονομική διάσταση της συγχώνευσης των ολιγοθέσιων σχολείων και ο ρόλος των τοπικών φορέων στην προώθηση και την επιτυχία του μέτρου αυτού στην Ελλάδα. Στο *Περιφερειακά Σχολεία Σχολικά Κέντρα: 11ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων – Νηπιαγωγών Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε., 30 Απριλίου – 1 Μαΐου 1997* (σελ. 141-147). Λάρνακα: Π.Ο.Ε.Δ.

Δήμου, Γ. (1997). Τα ολιγοθέσια σχολεία στην Ελλάδα: Διερεύνηση της εξέλιξης των ολιγοθέσιων σχολείων την τελευταία δεκαετία (Έρευνα). Στο *Περιφερειακά Σχολεία Σχολικά Κέντρα: 11ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων – Νηπιαγωγών Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε., 30 Απριλίου – 1 Μαΐου 1997* (σελ. 68-73, 81-83). Λάρνακα: Π.Ο.Ε.Δ.

Διδασκαλικό Βήμα. (1975). Δεκαπενθήμερη ειδική εφημερίδα. Επίσημο συνδικαλιστικό όργανο της Δ.Ο.Ε. Τεύχη 779/5-9-1975, 780/25-9-1975, 782/28-10-1975.

Διδασκαλικό Βήμα. (1976). Δεκαπενθήμερη ειδική εφημερίδα. Επίσημο συνδικαλιστικό όργανο της Δ.Ο.Ε. Τεύχη 792/3-5-1976, 795/5-7-1976, 796/25-8-1976.

Διδασκαλικό Βήμα. (1984). Μηνιαία εφημερίδα της Δ.Ο.Ε. Τεύχος 954/7ος & 8ος 1984.

Διδασκαλικό Βήμα. (1985). Μηνιαία εφημερίδα της Δ.Ο.Ε. Τεύχη 966/5ος 1985, 969/9ος 1985.

Διδασκαλικό Βήμα. (1986). Μηνιαία εφημερίδα της Δ.Ο.Ε. Τεύχος 977/4ος 1986.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1978). *Στατιστική της εκπαιδεύσεως 1975-76*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Της Ελλάδος. (1994). *Στατιστική της εκπαιδεύσεως 1984-85*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). Τα ολιγοθέσια Δημοτικά Σχολεία και τα Συμπλέγματα τάξεων: Αποτελέσματα Ερευνών. Στο *Περιφερειακά Σχολεία Σχολικά Κέντρα: 11ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων – Νηπιαγωγών Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε., 30 Απριλίου – 1 Μαΐου 1997* (σελ. 28-39). Λάρνακα: Π.Ο.Ε.Δ.

Κόμπος, Χ. (1997). Περιφερειακά σχολεία: Πραγματικότητες και προοπτικές στην Κύπρο. Στο *Περιφερειακά Σχολεία Σχολικά Κέντρα: 11ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων – Νηπιαγωγών Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε., 30 Απριλίου – 1 Μαΐου 1997* (σελ. 148-156). Λάρνακα: Π.Ο.Ε.Δ.

Μπρούζος, Α. (2002). *Μικρά σχολεία, Μεγάλες προσδοκίες*. *Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Τριλιανός, Α. (1997). Τα μικρά δημοτικά σχολεία της επαρχιακής Ελλάδας. Διατήρηση ή συγχώνευσή τους σε σχολικά κέντρα; Ένα συνεχιζόμενο δίλημμα. Στο *Περιφερειακά Σχολεία Σχολικά Κέντρα: 11ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δασκάλων – Νηπιαγωγών Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε., 30 Απριλίου – 1 Μαΐου 1997* (σελ. 40-52). Λάρνακα: Π.Ο.Ε.Δ.

Χαραλαμπίδης, Σ. (επιμ). (1997). *Περιφερειακά Σχολεία Σχολικά Κέντρα*. *Πρακτικά 11ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Δασκάλων – Νηπιαγωγών Π.Ο.Ε.Δ. – Δ.Ο.Ε.* Λάρνακα: Π.Ο.Ε.Δ.

Νόμοι

Νόμος 309/1976 (Φ.Ε.Κ. 100/τ. Α΄)

Νόμος 1566/1985 (Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α΄)

Θρησκευτική αγωγή και ειδική αγωγή στην Ελλάδα

Dr. Καραμούζης Ιωάννης
Karion.Karion.Karion4@gmail.com

Περίληψη

Η Θρησκευτική Αγωγή αποτελεί ένα από τα πλέον βασικά και σταθερά διαχρονικά στοιχεία της Αγωγής που προσφέρει το Ελληνικό Κράτος στα παιδιά του. Το περιεχόμενο και η μορφή της εναλλάσσονται ανάλογα με τις παιδαγωγικές και πολιτικές αντιλήψεις των εποχών. Ακόμη και στις μέρες μας ποικίλουν οι συζητήσεις για το περιεχόμενο που θα πρέπει να διατηρεί. Από την άλλη πλευρά η Ειδική Αγωγή βρίσκεται στο στάδιο της ανάπτυξης καθώς μετρά ζωή μόλις ολίγων δεκαετιών και αγωνίζεται να βρει το χαρακτήρα που της ταιριάζει για να έχει και την ανάλογη αποτελεσματικότητα. Η συνεργασία όμως των δύο μορφών Αγωγής είναι αναγκαία και επιβεβλημένη αφού τα αποτελέσματα αυτής συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, τόσο των παιδιών με εκπαιδευτικές ι-διαιτερότητες, όσο και των υπολοίπων μαθητών.

Λέξεις - κλειδιά: Θρησκευτική Αγωγή, Ειδική Αγωγή, Κωφός, Βαρήκοος, Ιστορική Αναδρομή

Θρησκευτική αγωγή στον Ελλαδικό χώρο. Μία ιστορική αναδρομή

Η θρησκευτική αγωγή στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα αποτελεί ένα μέγεθος διαχρονικό, το οποίο ανάλογα με τις ιστορικές και εθνικές συγκυρίες διαμορφώνεται μέσα από στοχοθεσίες και φορείς υλοποιήσεώς τους.

Έτσι, κάνοντας μία σύντομη ιστορική αναδρομή διαπιστώνουμε ότι αμέσως μετά την ίδρυση του πρώτου ελληνικού κράτους η θρησκευτική αγωγή αποτελεί το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο επρόκειτο να οργανωθεί και να αναπτυχθεί η εκπαίδευση των Ελλήνων. Αυτό φαίνεται από την διακήρυξη της Πελοποννησιακής Γερουσίας η οποία κάνει λόγο για την ανάγκη μίας παιδείας που θα καταστήσει τους Έλληνες εναρέτους, χρήσιμους στους υπολοίπους και αξίους της αγάπης του Θεού (Δασκαλάκη,1968). Αυτή η ηθική χροιά χαρακτηρίζει τις αποφάσεις της πολιτικής εξουσίας αφού ως πεφωτισμένη Διοίκηση καλείται να δημιουργήσει μία ηθική και καλή νομοθεσία. Το πρόγραμμα σπουδών για τα σχολεία της πρώτης και της δεύτερης βαθμίδας, που καταρτίζεται από την πενταμελή επιτροπή του 1824, περιλαμβάνει Κατήχηση, Ιερά Ιστορία, Ιερό Ευαγγέλιο, Ηθική.

Όταν ανέρχεται στην πρωθυπουργία της Ελλάδος ο Ιωάννης Καποδίστριας, η θρησκευτική αγωγή διατηρεί το ηθικό της χαρακτήρα, ο οποίος θεωρείται απαραίτητος για την επανόρθωση του Ελληνικού Κράτους. Μάλιστα, τα εγχειρίδια που γράφονται για τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου περιλαμβάνουν Κατήχηση, Ιερά Ιστορία, Προσευχές (Δημαρά,1973). Ο ερχομός της Βασιλείας στα ελληνικά πράγματα στρέφει την θρησκευτική αγωγή των παιδιών στα προτεσταντικά πρότυπα, ενώ η ορθόδοξη διδασκαλία και η Εκκλησία περιθωριοποιούνται (Γιαγκάζογλου, 2005).

Αργότερα, στον 19ο αιώνα, η ηθική χροιά του μαθήματος των θρησκευτικών κυριαρχεί α-φού ο σκοπός είναι να δημιουργηθεί ηθικό και θρησκευτικό φρόνημα των ελληνοπαίδων.

Το χαρακτηριστικό είναι ότι ο εκκλησιασμός κάθε Σάββατο και Κυριακή καθίσταται υποχρεωτικός, καθώς και η πρωινή προσευχή πριν την έναρξη των μαθημάτων. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 θέτει ως στόχο την απόκτηση αρετών από το μαθητή, ενώ το διάταγμα του 1966 καθίσταται αυστηρά ηθικιστικό, με στόχο την διαμόρφωση χριστιανών με συγκεκριμένες προδιαγραφές.

Τα αναλυτικά προγράμματα των ετών 1977 και 1978 μιλούν για την ανάπτυξη του θρησκευτικού συναισθήματος των μαθητών, την εδραίωση της πίστεως στη χριστιανική θρησκεία και την ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής τους στη θρησκευτική ζωή του λαού. Επιπλέον, ζητούν την επίτευξη της φανέρωσης των αληθειών του Χριστού για το Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο, τη μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες του χριστιανισμού με την ορθόδοξη πίστη και ζωή, την επίγνωση της ιστορικής διαδρομής της Εκκλησίας και της προσφοράς της στον κόσμο, τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστεως στις συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή, για να βελτιώνεται σοφίᾳ και ἡλικίᾳ και χάριτι και να καταντήσει εἰς ἄνθρωπον τέλειον, εἰς μέτρον ἡλικίας τοῦ πληρώματος τοῦ Χριστοῦ.

Η μεταρρύθμιση του 1985 φαίνεται να ξεφεύγει από τις μέχρι τώρα ηθικιστικές παραμέτρους των προηγουμένων πλαισίων της διδασκαλίας των θρησκευτικών αφού κάνει λόγο για την ενημέρωση των μαθητών περί της υφής του θρησκευτικού φαινομένου, την γνώση ιδιαίτερα του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας προκειμένου να τοποθετηθούν υπεύθυνα και για την αξιοποίηση της προσφοράς του μαθήματος για την καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητάς τους, την ευαισθητοποίηση απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και την έμπρακτη τοποθέτησή τους. Ο δε κατηχητικός και ομολογιακός χαρακτήρας που διατηρεί το μάθημα των θρησκευτικών φαίνεται από την στοχοθεσία που περιγράφεται στον αντίστοιχο Νόμο. Εκεί γίνεται λόγος για υποβοήθηση των μαθητών να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να εμπνέονται από την αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή, τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Τα έτη 1990-1992 σημαίνουν την απομάκρυνση από τον ιστορισμό, την νοησιαρχία και τον προσανατολισμό προς ένα χαρακτήρα χριστοκεντρικό, εκκλησιοκεντρικό και παιδοκεντρικό. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της τάσης αυτής της περιόδου είναι το γεγονός ότι τα θέματα της χριστιανικής πίστης παρουσιάζονται μέσα από τη χριστιανική λατρεία, διδάσκονται ουσιώδη θέματα του χριστιανισμού και βέβαια θρησκειολογικά μαθήματα.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση των προηγουμένων ετών φαίνεται να αλλάζει με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του 2002. Η στοχοθεσία τώρα επικεντρώνεται στη γνώση βασικών παραστάσεων, εννοιών και συμβόλων της ορθόδοξης πίστης και ζωής, στην αντίληψη της αγάπης του Θεού για τον άνθρωπο και τον κόσμο, στην κατανόηση της σημασίας και της επικαιρότητας του Ευαγγελίου για την προσωπική και κοινωνική ζωή και τον πολιτισμό, την καλλιέργεια πνεύματος έμπρακτης αλληλεγγύης, ειρήνης, δικαιοσύνης, σεβασμού της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας και συνύπαρξης με το διαφορετικό, της εκτίμησης της ανάγκης σεβασμού και προστασίας του περιβάλλοντος, της πολιτισμικής κληρονομιάς του τόπου μας και της ανθρωπότητας, της κατανόησης της έννοιας του ενεργού μέλους μίας εκκλησιαστικής κοινότητας. Σύμφωνα με τα ίδια αναλυτικά προγράμματα σπουδών τα οφέλη

από την διδασκαλία των θρησκευτικών είναι πολλά, ανάμεσα στα οποία επισημαίνουμε τα εξής: την απόκτηση γνώσεων για την χριστιανική πίστη και την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, την ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης, την κατανόηση της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος, την αντίληψη της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής, την παροχή ευκαιριών στους μαθητές για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό, την κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών και στάσεων, την κατανόηση του ρόλου που διαδραμάτισε ο χριστιανισμός στον πολιτισμό και την πνευματική ζωής της Ελλάδας και της Ευρώπης στο παρελθόν και το σήμερα, την αναγνώριση της θρησκείας ως παράγοντα ανάπτυξης του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής, την γνώση διαφορετικών μορφών έκφρασης της θρησκευτικότητας, την αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημμάτων, την ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης, την αξιολόγηση του χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων. Η νέα λοιπόν προσέγγιση του μαθήματος των θρησκευτικών δείχνει την προσαρμογή της διδασκαλίας του στα νέα κοινωνικά, πολιτισμικά, εκπαιδευτικά δεδομένα που διαμορφώνονται στην ελληνική κοινωνία την συγκεκριμένη χρονική περίοδο (Λιάγκης, 2010). Οι μαθητές καλούνται όχι απλά να αποστηθίσουν μία συγκεκριμένη ύλη, ή να αποθηκεύσουν γνώσεις που απλά θα ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά καλούνται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που τους προσφέρονται με έναν τρόπο κριτικό και δημιουργικό για να τοποθετηθούν οι ίδιοι ως πρόσωπα και ως μέλη ενός ευρύτερου συνόλου στις εξελίξεις και τις προκλήσεις της καθημερινότητας. Έπειτα, απαλλάσσονται από τον παρελθοντικό κατηχητικό και απολογητικό χαρακτήρα του μαθήματος αφού καλούνται να το αξιοποιήσουν ως μέσον που θα τους φέρει σε επαφή και με άλλα θρησκεύματα. Ο χαρακτήρας λοιπόν των θρησκευτικών που διδάσκονται στα δημόσια σχολεία είναι γνωσιακός, μορφωτικός και παιδαγωγικός.

Η σύντομη αυτή ιστορική αναδρομή κατέδειξε δύο πολύ σημαντικές παραμέτρους: Η πρώτη αφορά την σημασία που έχει το μάθημα των θρησκευτικών για τα ελληνικά δεδομένα. Η ελληνική κοινωνία επειδή είναι μία θρησκευόμενη κοινωνία έχει ανάγκη από την θρησκευτική γνώση, η οποία να παρέχεται συστηματοποιημένα από την δημόσια εκπαίδευση στα παιδιά της. Γι’ αυτό εξάλλου το συγκεκριμένο μάθημα δεν λείπει ποτέ από τα αναλυτικά προγράμματα της εκπαίδευσης. Η δεύτερη σημαντική παράμετρος αφορά τον χαρακτήρα που το μάθημα αυτό έλαβε κατά καιρούς. Οι ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες επηρέαζαν το χαρακτήρα του μαθήματος αυτού και άλλοτε γινόταν περισσότερο ηθικιστικό, ομολογιακό, κατηχητικό και άλλοτε πάλι περισσότερο πληροφοριακό με έντονη την αναφορά του προς τα άλλα θρησκεύματα και τους πολιτισμούς που ενίοτε εμφανίζονταν. Τα σημερινά δεδομένα είναι τελείως διαφορετικά σε σχέση με του παρελθόντος. Τα παιδιά που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία προέρχονται από διαφορετικά θρησκευτικά περιβάλλοντα, από διαφορετικούς πολιτισμούς και καθώς επιστρέφουν από τα μαθήματά τους καλούνται να συνεχίσουν να είναι ενεργά μέλη των κοινοτήτων στις οποίες ανήκουν και δραστηριοποιούνται. Η συνύπαρξη αυτή καθιστά πλέον εμφανή την ανάγκη να ειδωθεί το μάθημα των θρησκευτικών μέσα από τα νέα αυτά δεδομένα με απόλυτο σεβασμό προς την Ορθόδοξη πίστη, χωρίς ίχνος μισαλλοδοξίας, αλλά αντιθέτως με σεβασμό και κατανόηση στη διαφορετικότητα του άλλου (Καραμούζης, 2011).

Βέβαια, στον τόπο μας υπάρχουν διάφορες τάσεις από το χώρο των θεολογικών και εκκλησιαστικών πραγμάτων, οι οποίες εκφράζονται, τοποθετούνται, προτείνουν και επιχειρηματολογούν σύμφωνα με το πώς η κάθε μία αντιλαμβάνεται τα νέα δεδομένα της εποχής μας και βέβαια την σχέση του μαθήματος των θρησκευτικών με τους σημερινούς μαθητές της δημόσιας εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα είναι ότι μέσα από αυτήν ανταλλαγή απόψεων, την κριτική θα υπάρξουν αποτελέσματα θετικά που θα οδηγήσουν στην στοχοθεσία εκείνη που θα καταστήσει τα θρησκευτικά ένα μάθημα όχι απλά γνωσιακό ή ηθικιστικό, αλλά έναν αληθινό δρόμο μέσα από τον οποίο οι μαθητές θα μπορούν να γνωρίζουν την Πίστη τους, την συμβολή τους στην ποιότητα της καθημερινής τους ζωής, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα το δικαίωμα των υπολοίπων να κάνουν ακριβώς το ίδιο.

Ειδική Αγωγή στον Ελλαδικό χώρο. Μία ιστορική αναδρομή

Η ειδική αγωγή αφορά τους μαθητές εκείνους που παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες στον τρόπο πρόσληψης της γνώσης, στην βίωση της καθημερινότητας σε σχέση με την πλειοψηφία του μαθητικού πληθυσμού. Στο πέρασμα των χρόνων έχει παρατηρηθεί ότι στους ανθρώπους με ιδιαιτερότητες αποδίδονται διάφοροι χαρακτηρισμοί, όπως ανάπηροι, ασθενείς, άτομα με ειδικές ανάγκες και άλλοι πολλοί, οι οποίοι εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται η κοινωνία τα παραπάνω άτομα.

Η ιστορία της Ειδικής Αγωγής στον Ελλαδικό χώρο μετρά ζωή λίγων δεκαετιών αφού μόλις το 1980 έχουμε τον πρώτο νόμο περί της Ειδικής Αγωγής. Ο νόμος αυτός εκφράζει απερίφραστα την ιατρική προσέγγιση των προσώπων με ιδιαιτερότητες αφού τους αποκαλεί άτομα που αποκλίνουν από το φυσιολογικό, ενώ θέτει ως σκοπό την παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και την λήψη μέτρων κοινωνικής μέριμνας και ένταξής τους στην κοινωνική ζωή ανάλογα με τις δυνατότητές τους. Η αντίληψη που επικρατεί είναι ότι τα παραπάνω άτομα δεν είναι φυσιολογικά και ότι χρειάζεται ειδική μεταχείριση και αγωγή αφού δεν μπορούν να συνυπάρξουν με τα υπόλοιπα φυσιολογικά. Γι' αυτό το λόγο η εκπαίδευσή τους παρέχεται σε ειδικά σχολεία, σε ειδικές τάξεις και σε αντίστοιχα ιδρύματα. Τα όσα παρουσίαζε ο συγκεκριμένος νόμος δεν πραγματοποιήθηκαν. Οι συνθήκες φαίνεται δεν ήταν ακόμη ώριμες. Το Συντονιστικό και Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής που προέβλεπε ο ίδιος νόμος δεν λειτούργησε ποτέ (Λαμπροπούλου, 1990).

Το 1984 έχουμε έναν νέο νόμο, ο οποίος φιλοδοξεί να θέσει τα πράγματα σε καλύτερη βάση. Το μόνο που κατάφερε να κάνει είναι να τροποποιήσει την ονομασία των αποκλινόντων από το φυσιολογικό σε άτομα με ειδικές ανάγκες και επίσης να θέσει ως στόχο την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία και την αλληλοαποδοχή τους από ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Και πάλι δεν υπήρξε αληθινή πρόοδος. Το νεότερο αυτής της περιόδου που ξεκινά με τον παραπάνω νόμο είναι ότι δημιουργούνται ειδικές τάξεις, οι οποίες όμως φιλοξενούν παιδιά με διαφορετικές ιδιαιτερότητες και κατ' επέκταση με διαφορετικές ανάγκες. Απουσιάζουν οι εξειδικευμένοι δάσκαλοι και δυστυχώς οι μαθητές που συνυπάρχουν στην ίδια ειδική τάξη με άλλους δεν μπορούν να λάβουν την εξειδικευμένη αγωγή (Κουρμπέτης-Χατζοπούλου,2010) που απαιτείται στην περίπτωσή τους γιατί η διδασκαλία είναι μετωπική, δηλαδή απευθύνεται προς όλους με τον ίδιο τρόπο.

Το 2000 συντάσσεται ένας καινούργιος νόμος, με την συμμετοχή ειδικών του χώρου της ειδικής αγωγής, ο οποίος προβλέπει την ίδρυση και ανάπτυξη πρωτοποριακών κέντρων διάγνωσης και αξιολόγησης παιδιών με ειδικές ανάγκες (Κ.Δ.ΑΥ.) στους νομούς της χώρας μας, την δημιουργία τμημάτων ένταξης, επαγγελματικών εργαστηρίων ειδικής αγωγής, αναλυτικών προγραμμάτων που αφορούν όλες τις ομάδες παιδιών με ιδιαιτερότητες. Η δημιουργία των Κ.Δ.Α.Υ. είναι πάρα πολύ σημαντική γιατί για πρώτη φορά ιδρύεται ένα δίκτυο έρευνας και διαπίστωσης του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και επιπλέον δίνεται η δυνατότητα σε αυτά τα κέντρα να εισηγούνται την εγγραφή και την κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα και βέβαια επωμίζονται με την ευθύνη της παρακολούθησης και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών σε συνεργασία με τους συμβούλους ειδικής αγωγής. Άλλο ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που κομίζει ο νόμος αυτός αφορά στο γεγονός ότι προβλέπει την παροχή εκπαίδευσης των παιδιών αυτών στα γενικότερα σχολεία, τα οποία θα οργανώνονται, θα στελεχώνονται, θα εξοπλίζονται και θα υποστηρίζονται κατάλληλα για να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξή τους. Μόνο όταν η φοίτησή τους καθίσταται δυσχερής σε σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος θα παρέχεται εκπαίδευση σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν αυτοτελή ή παραρτήματα άλλων σχολείων ή στο σπίτι σε εξαιρετικές περιπτώσεις. Η πρόβλεψη αυτή του νόμου δείχνει την αλλαγή που έχει συντελεσθεί στην ειδική αγωγή του ελλαδικού χώρου. Οι μαθητές με ιδιαιτερότητες δεν αντιμετωπίζονται ως άτομα που πρέπει να εκπαιδευθούν σε ειδικά μαθησιακά περιβάλλοντα με αποτέλεσμα να απομονώνονται από τους υπολοίπους, αλλά να συνεκπαιδεύονται αφού έχει προηγηθεί η όποια εκπαιδευτική ενίσχυσή τους. Γι’ αυτό ο ίδιος νόμος αναφέρει ότι θα εφαρμόζονται ειδικά προσαρμοσμένα και εξατομικευμένα υποστηρικτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που θα καθορίζονται ύστερα από την εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Τσιναρέλης, 2011).

Η στοχοθεσία της εκπαίδευσης που προβλέπει ο νόμος αυτός περιλαμβάνει την ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών με ιδιαιτερότητες, τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση στο κοινωνικό σύνολο, την επαγγελματική τους κατάρτιση και την συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία και την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη. Και ενώ φαίνεται ότι η εκπαιδευτική κατάσταση για τους ανθρώπους με ιδιαιτερότητες έχει τεθεί σε ορθά παιδαγωγικά πλαίσια τα οποία πρόκειται να τους βοηθήσουν στην περαιτέρω ανάπτυξή τους και την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, έρχεται ο νόμος του 2008, ο οποίος λειτουργεί ανασταλτικά στην όλη πρόοδο που είχε συντελεσθεί μέχρι τώρα. Ο νόμος αυτός είναι επηρεασμένος από την ιατρική προσέγγιση των ατόμων με ιδιαιτερότητες αφού σε κάθε σχεδόν παράγραφό του τους αποκαλεί αναπήρους. Αναγνωρίζει μάλιστα την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο. Ανάμεσα στις αναπηρίες τοποθετεί την δυσλεξία , τη δυσγραφία και άλλες μαθησιακές ιδιαιτερότητες. Από τότε μέχρι σήμερα η ειδική αγωγή δεν είναι του επιπέδου που θα έπρεπε. Η Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Διευθύντρια της Μονάδας Ειδικής Αγωγής και μελετών για Κωφούς του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών κυρία Βενέττα Λαμπροπούλου σχολιάζει την σημερινή κατάσταση της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα ως εξής:

«Η ποιότητα της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας δεν έχει καμία σχέση με την αντίστοιχη στις χώρες της Ευρώπης. Όταν αυτή παρέχεται σε κοινές τάξεις μοιάζει περισσότερο με φύλαξη παρά με ισότιμη εκπαίδευση και στηρίζεται σε αναπληρωτές και ωρομίσθιους-κυρίως ανειδίκευτους- δασκάλους τους ΕΣΠΑ. Τα τμήματα ένταξης είναι τελείως ανοργάνωτα. Οι δάσκαλοι και το προσωπικό των ειδικών σχολείων, οι σύμβουλοι και ειδικά το προσωπικό των ΚΕΔΔΥ κάνουν ό,τι μπορούν για να στηρίξουν ένα ετοιμόρροπο οικοδόμημα το οποίο ταράζεται από τους ερασιτεχνισμούς των περιστασιακών συμβούλων του Υπουργείου, οι οποίοι το μόνο που ξέρουν να κάνουν είναι να ετοιμάζουν ένα καινούργιο νόμο για την Ειδική Αγωγή, ειδικά όταν πλησιάζουν οι εκλογές, για να δείξουν το «λαμπρό έργο» που επιτέλεσαν για τα «παιδιά ενός κατώτερου Θεού» (Λαμπροπούλου,2014). Ίσως η παραπάνω τοποθέτηση να ακούγεται λίγο σκληρή. Όμως περιγράφει την πραγματικότητα από έναν άνθρωπο που διαθέτει την εμπειρία όχι μόνο της Ελλάδας, αλλά και του εξωτερικού και μάλιστα της Αμερικής. Εκεί όπου το εκπαιδευτικό σύστημα των προσώπων με ιδιαιτερότητες μετρά πολλές δεκαετίες και βέβαια έχει να επιδείξει αξιοσημείωτη αποτελεσματικότητα.

Η ιστορική αυτή αναδρομή μας βοηθά να εισαχθούμε λίγο στην προβληματική της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, η οποία εξακολουθεί να υφίσταται και σήμερα. Η Ειδική Αγωγή στη χώρα μας φαίνεται ότι παλεύει να βρει την ταυτότητά της και την στοχοθεσία της. Παλεύει να οριστικοποιήσει πρώτα από όλα με τι μάτια θα αντικρύσει τους ανθρώπους που την χρειάζονται. Θα τους δει ως ασθενείς, ως αναπήρους, ως πολιτισμικές μειονότητες, ως πρόσωπα που χρειάζονται ειδικά προγράμματα για να αναπτυχθούν όπως οι υπόλοιποι; Αυτό είναι η βάση, επάνω στην οποία θα δομήσει και την στοχοθεσία της. Δηλαδή αν θα πρέπει να τους θεραπεύσει, να τους εντάξει μέσα στην κοινωνία, να τους κρατήσει απόμακρους και απομονωμένους, θα τους βοηθήσει να αισθανθούν ισότιμοι και ισοδύναμοι με τους υπολοίπους. Φαίνεται ότι έχει ακόμη δρόμο να διανύσει μέχρι να αποκρυσταλλώσει την ταυτότητά της. Πάντως ο Ελλαδικός χώρος διαθέτει πολύ σημαντικούς επιστήμονες, οι οποίοι αν συνεργασθούν με κύριο στόχο την διακονία όπως την παρουσιάζει η θεολογική γλώσσα των ανθρώπων που χρειάζονται την Ειδική Αγωγή θα βγουν λαμπρά αποτελέσματα. Εξάλλου μη ξεχνάμε αυτό που η εμπειρία και η σοφία του Στρατηγού Μακρυγιάννη του υπαγόρευσαν να πει: ότι δηλαδή όχι το εγώ, αλλά το εμείς μπορεί να οδηγήσει στην πρόοδο.

Σχέση της Θρησκευτικής και της Ειδικής Αγωγής

Καθώς έχουμε δει τα στάδια από τα οποία έχουν περάσει τόσο η Θρησκευτική όσο και η Ειδική Αγωγή στον τόπο μας μέχρι σήμερα μπορούμε να δούμε την σχέση που τα δύο αυτά είδη αγωγής διατηρούν και καλούνται να συνάψουν ώστε να συμβάλουν στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει να δείξει την παροχή ελάχιστης θρησκευτικής αγωγής στα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες δεδομένου του γεγονότος ότι δίνεται προτεραιότητα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα που μπορεί να θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά για την πρόοδο των παιδιών αυτών. Βέβαια πρέπει να ομολογήσουμε ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον λάβει κάποια στοιχειώδη θρησκευτική αγωγή είτε υπό μορφή διδασκαλίας είτε υπό μορφή συμμετοχής στα θρησκευτικά δρώμενα στα οποία όλη η οικογένεια με-

τέχει. Από την άλλη πλευρά η θρησκευτική αγωγή καθίσταται δύσκολη στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής γιατί απαιτεί την ύπαρξη εκπαιδευτικού ο οποίος θα είναι γνώστης της συγκεκριμένης επιστήμης και βέβαια και της Ειδικής Αγωγής. Ένα παράδειγμα δυσκολίας είναι η περίπτωση των Κωφών μαθητών. Ο εκπαιδευτικός καλείται να είναι θεολόγος και ταυτόχρονα άριστος γνώστης της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας και άριστος χειριστής της δίγλωσσης εκπαίδευσης για να μεταδώσει την αντίστοιχη θρησκευτική γνώση στα παιδιά του. Αν μάλιστα σε αυτό το παράδειγμα προσθέσουμε την έλλειψη κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού που να συνδυάζει την θεολογική γνώση με την αντίστοιχη που έχει ανάγκη η ομάδα των μαθητών του, καθίσταται αμέσως κατανοητή η δυσκολία του όλου εγχειρήματος. Όμως, τα δύο είδη αγωγής μπορούν και πρέπει να συνεργασθούν για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών με ιδιαιτερότητες.

Το πρώτο και πλέον βασικό σημείο συνεργασίας των δύο τομέων αγωγής είναι η καλλιέργεια της αλληλοαποδοχής μέσα στην ίδια τάξη. Τα παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες μαθαίνουν ότι είναι αδέλφια με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης αφού είναι παιδιά του ίδιου Θεού. Μάλιστα, κατανοούν ότι μπορούν να απευθύνονται σε αυτά κάθε φορά που ενδεχομένως θα χρειαστούν την όποια βοήθειά τους για καθημερινές ασχολίες. Μαθαίνουν να μη μειονεκτούν αφού το κάθε παιδί έχει το δικό του χάρισμα, δηλαδή τη δική του ιδιαιτερότητα. Από την άλλη πλευρά, τα υπόλοιπα παιδιά αποδέχονται ως αδέλφια τους συμμαθητές τους με ιδιαίτερες ανάγκες, αφού ανήκουν στην ίδια ευρύτερη οικογένεια του Θεού, νοιώθουν την ανάγκη να μοιράζονται με τους συμμαθητές τους την καθημερινότητα της τάξης και του σχολείου, δεν αισθάνονται ότι είναι ανώτεροι αλλά ισότιμοι. Ακόμη, το κάθε ένα παιδί αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση καθώς διαμορφώνει την αίσθηση της προσωπικής του αξίας. Η θρησκευτική αγωγή το βοηθά να κατανοήσει ότι είναι εικόνα του Θεού με τα δικά του προσωπικά τάλαντα, τα οποία καλείται να τα διατηρήσει και να τα πολλαπλασιάσει για την προσωπική του καταξίωση και για την πραγμάτωση της ευρύτερης οικογένειας της τάξης. Η θρησκευτική αγωγή καλλιεργεί τον σεβασμό προς την διαφορετικότητα στο χώρο της θρησκείας, του πολιτισμού, των ικανοτήτων. Διδάσκει στα παιδιά ότι οι συμμαθητές τους με ιδιαίτερες ανάγκες δεν είναι ανάπηροι και σε καμία περίπτωση δεν δικαιολογούνται να τους αποκαλούν έτσι. Αντίθετα ωθούνται να μάθουν μαζί με εκείνους τις όποιες ιδιαιτερότητες παρουσιάζει η κατάστασή τους προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους και να καθίστανται και οι ίδιοι αποτελεσματικοί. Έπειτα, η θρησκευτική αγωγή βοηθά τα παιδιά να βιώσουν την πίστη που διδάσκονται στην καθημερινότητά τους ως επιλογή και εφαρμογή. Ένα από τα βασικότερα κεφάλαια της θρησκευτικής αγωγής είναι η αγάπη. Έννοια θεωρητική, η οποία συνήθως εξαντλείται στα στενά πλαίσια της οικογένειας. Όταν όμως υπάρχουν μέσα στην τάξη και μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες τότε αυτή η αγάπη σπάει τα στενά οικογενειακά όρια και απευθύνεται στην διευρυμένη οικογένεια της τάξης. Η αγάπη που βιώνουν δεν ταυτίζεται με τον οίκτο, αλλά με το αληθινό ενδιαφέρον για την ζωή και την εξέλιξη των άλλων. Ακόμη, καλλιεργείται η ενσυναίσθηση. Δηλαδή η ικανότητα να μπορούν να κατανοούν τις ιδιαιτερότητες της ζωής των συμμαθητών τους. Μέσα από τον διάλογο, την ανταλλαγή πληροφοριών ο κάθε ένας μπαίνει στην θέση του άλλου και με αυτόν τον τρόπο καταλαβαίνει τα συναισθήματα και την ψυχολογική διάθεση στην οποία βρίσκεται. Γίνεται συνείδηση η αξία της φιλίας. Μπορούν να ενώσουν τις δυνάμεις τους και όλοι μαζί να τα καταφέρουν. Ο κάθε ένας συμβάλει στην ομάδα με το τάλαντο που του έχει δώσει ο Θεός. Με αυτόν τον τρόπο νοιώθει χρήσιμος και όχι αδύναμος και περιθωριοποιημένος. Περιορί-

ζεται η ενδοσχολική βία αφού δεν υπάρχει ανταγωνισμός αλλά αλληλοκατανόηση. Μπορούν να κατανοούν το σωστό από το λάθος. Και βέβαια να ζητούν συγγνώμη όταν διαπιστώνουν ότι ευθύνονται για πράξεις που και οι ίδιοι δεν εγκρίνουν. Με αυτόν τον τρόπο μαθαίνουν ότι ανάπηρος είναι εκείνος που δεν μπορεί να αισθανθεί τον διπλανό του ως προέκταση του εαυτού του και τον βλέπει ως ανταγωνιστή ή ως εχθρό του. Γίνεται αντιληπτή η ανάγκη και η αξία του διαλόγου. Ο διάλογος προϋποθέτει πρόσωπα που είναι πρόθυμα να δώσουν στον άλλον την ευκαιρία να εκφρασθεί και έπειτα να εκφρασθούν και τα ίδια. Είναι πολύ σημαντικό να μπορούν τα παιδιά να λειτουργούν ως πρόσωπα αναγνωρίζοντας την αξία του ανθρωπίνου προσώπου. Όλοι έχουν το δικαίωμα να εκφράζουν τη γνώμη τους και να διαφωνούν με τους άλλους. Επίσης μπορούν να κατανοούν τα όριά τους όταν πρόκειται να αντιμετωπίσουν προβλήματα ή έντονες καταστάσεις. Διδάσκεται η δύναμη της επιλογής. Αποκτούνται κριτήρια βάσει των οποίων καλούνται οι μαθητές να αποφασίσουν για διάφορα θέματα. Ερμηνεύουν τη ζωή ως αγώνα εναντίον των δυνάμεων που καταστρέφουν τη φύση και τον άνθρωπο. Συνειδητοποιούν τις προσωπικές και κοινωνικές διαστάσεις αυτού του αγώνα, και νοιώθουν την ανάγκη να παλέψουν για την μεταμόρφωση του κόσμου. Μαθαίνουν να αγαπούν τη ζωή και να την απολαμβάνουν μέσα από την προσπάθειά τους για προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη.

Βιβλιογραφία

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Αρ. Φύλλου 78, 14 Μαρτίου 2000.

Επίσημα Πρακτικά της ΚΕ΄ Συνεδρίασης του Τμήματος Διακοπής των Εργασιών της Βουλής, 9 Σεπτεμβρίου 2008.

C Καραμούζης, Π. (2011). Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα. Αθήνα.

Λαμπροπούλου, Β. (2001). Πολιτισμικές και Εκπαιδευτικές Ανάγκες του Κωφού Παιδιού, Πάτρα.

Λαμπροπούλου, Β. (2014). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: Ένας μετέωρος βηματισμός, Πάτρα.

Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, (2011), Αθήνα.

Δεληκωνσταντής, Κ. (2009). Η Σχολική Θρησκευτική Αγωγή, Αθήνα.

Δεληκωνσταντής, Κ.(2006). Ειδική Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών Α΄, Αθήνα.

Ο δάσκαλος-διανοούμενος κατά τον Παιδαγωγό Δημήτρη Γληνό»

Τουρτούρας Χρήστος
Λέκτορας Παιδαγωγικής
Π.Τ.Δ.Ε./Α.Π.Θ.
htourt@eled.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιείται ανάλυση του έργου του Δημήτρη Γληνού, του Δασκάλου που συνέδεσε το όνομά του με τους σημαντικότερους αγώνες στο χώρο της εκπαίδευσης και στη μεταβατική πολιτική κατάσταση της χώρας μας. Ο Δάσκαλος Γληνός αποδεικνύει τον αναμφισβήτητο πολιτικό χαρακτήρα της Παιδείας και τον αντίστοιχα πολιτικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην πάλη για το μετασχηματισμό του κόσμου. Η προσωπική του στράτευση στο πλευρό του απλού λαού και η πάλη του για τα λαϊκά συμφέροντα, το όραμά του για μια ανθρώπινη και δημοκρατική εκπαίδευση και μια εξανθρωπισμένη κοινωνία, αποτελούν παρακαταθήκη για τους νέους Παιδαγωγούς σήμερα, εργαλείο ανάλυσης και κατανόησης της κοινωνίας με απώτερο σκοπό την αλλαγή της.

Λέξεις - κλειδιά: εκπαίδευση, πολιτική, χειραφέτηση, δημοτικισμός, κριτική Παιδαγωγική.

Εισαγωγή

Στα πλαίσια των ιστορικών εξελίξεων και των δραματικών αλλαγών στο πολιτικοοικονομικό στάτους του μισού πλανήτη κατά τα τέλη της δεκαετίας του ’80, οι νεοφιλελεύθερης προέλευσης πολιτικές αναλύσεις διέσπειραν τον ενθουσιασμό για την απόλυτη επικράτηση του δόγματος της ελεύθερης αγοράς και, μάλιστα, του οριστικού τέλους της ιστορίας. Ωστόσο, οι τρέχουσες συνθήκες βαθιάς οικονομικής κρίσης στη χώρα μας, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο γενικότερα, συμβάλλουν στην αναθεώρηση κάθε βεβαιότητας περί κατίσχυσης σχέσεων νομοτελειακού χαρακτήρα στην παραγωγική διαδικασία, καθιστώντας ταυτόχρονα αναπόφευκτο τον επαναπροσδιορισμό των κοινωνικών σχέσεων στη βάση της δράσης του ιστορικού υποκειμένου. Ενός υποκειμένου που διαμορφώνει την ιστορία του, είτε δρώντας και μετασχηματίζοντας τον κόσμο του είτε συντηρώντας και αναπαράγοντάς τον με την παθητική του αποδοχή. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο, η στάση του ενέχει σαφή πολιτικά χαρακτηριστικά και πρόκειται για δράση, αφού αποτελεί συνειδητή τοποθέτηση απέναντι στα κοινωνικο-ιστορικά και πολιτικά δεδομένα. Ακόμη, συνηγορεί στην ανάδειξη μιας ανάγκης επανεξέτασης του κοινωνικοοικονομικού και πολιτικού πλαισίου, μιας εκ νέου ανάλυσης των παραγωγικών σχέσεων στην οικονομική βάση και σε επίπεδο εποικοδομήματος.

Με άλλα λόγια, πρόκειται για αυτό που αποκαλούσε ο Freire μετασχηματισμό του κόσμου μέσα από ένα όραμα, μια ουτοπία, πάντοτε στα πλαίσια των ιστορικών και υλικών περιστάσεων του περιβάλλοντός μας. Πρόκειται για έναν διαρκή αγώνα σε όλα τα επίπεδα που δεσμεύει τον καθένα κατ’ αρχήν στη μαρτυρία του περί σεβασμού του καθολικού δικαιώματος στην αξιοπρέπεια των συνανθρώπων του· κατά δεύτερο λόγο, στη συναίνεση ότι, μολονότι η αλλαγή του κόσμου είναι δύσκολη, είναι ωστόσο δυνατή, δεδομένης της ικανότητας των ανθρώπων για αναστοχασμό, λήψη αποφάσεων και παρέμβαση στη συντελεστική τους πραγματικότητα. Περιορίζοντας, εν τέλει, την ανάλυση στον τομέα της εκπαίδευσης,

θα λέγαμε πως πρόκειται για τη βασική θέση της κριτικής Παιδαγωγικής, πως η Παιδεία δεν είναι ουδέτερη, αλλά ενδέχεται να υπηρετεί είτε τη ριζοσπαστική προοπτική μετασχηματισμού του κόσμου είτε την αντιδραστική λογική της συντήρησης και αναπαραγωγής των υφιστάμενων δομών και ανισοτήτων του, μέσω του συμβιβασμού με μοιρολατρικές προσεγγίσεις αποδοχής του τελεσίδικου και ντετερμινιστικού τους χαρακτήρα. Καθήκον, επομένως, των Παιδαγωγών αποτελεί η προσφορά δυνατοτήτων στους εκπαιδευόμενους, αμφισβήτησης κάθε μοιρολατρικής θεώρησης των πραγμάτων, δυνατοτήτων αξιολόγησης, επιλογής και απόφασης παρέμβασης στον κόσμο με σκοπό την ποιοτική υπέρβασή του και την αναγωγή της ιστορίας σε ενεργητική πράξη ελευθερίας (Freire, 2011). Κατά το Βραζιλιάνο Παιδαγωγό, η εκπαίδευση των ανθρώπων αποτελεί πράξη πολιτική και ποιότητα συνείδησης. Κριτικής συνείδησης, εδραιωμένης στο στοχασμό του κόσμου και την επαναστατική δράση για την αλλαγή του. Ως εκ τούτου, έχει χρέος να στηρίζεται στις πραγματικές εμπειρίες και καταστάσεις ζωής των απλών ανθρώπων που καλείται να υπηρετήσει, να αντλεί την ύλη της από το θεματικό τους σύμπαν, να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις αγωνίες τους, να συντελεί στη συνειδητοποίηση των κοινωνικών αδικιών που υφίστανται σε βάρος τους και των αποκρυμμένων αιτιών τους, να οδηγεί στην υπέρβαση και την ολοσχερή ανατροπή τους. Έχει χρέος να είναι εκπαίδευση μετασχηματιστική και επαναστατική, να αποβλέπει στην απελευθέρωση και τον εξανθρωπισμό των καταπιεζόμενων αλλά και των καταπιεστών τους (Φρέιρε, 1974).

Στα πλαίσια των παραπάνω, οι Παιδαγωγοί καλούνται να αποδεχθούν τον πολιτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και να ταχθούν στο πλευρό των κοινωνικά αδικημένων, αναλαμβάνοντας το ρόλο των αναμορφωτών ή οργανικών διανοούμενων του απλού λαού, επιζητώντας την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, μέσω της ταυτόχρονης αμφισβήτησης της ευρύτερης αδικίας σε κοινωνικο-πολιτικό, άρα και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Σε αντίθετη περίπτωση, οι Παιδαγωγοί είτε ως κριτικοί διανοούμενοι -επιλέγοντας την πολιτική ουδετερότητα και την αποστασιοποίησή τους από το ευρύτερο πολιτικο-κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο- είτε ως βολεμένοι-ηγεμονικοί διανοούμενοι, αποδέχονται την αποστολή της διατήρησης και αναπαραγωγής των συμφερόντων της κυρίαρχης αστικής τάξης σε βάρος του απλού λαού (Aronowitz & Giroux, 2010).[1]

Στα πλαίσια της παραπάνω οπτικής λοιπόν, πραγματοποιείται στην παρούσα εργασία μια προσπάθεια ανάδειξης της κριτικής παιδαγωγικής διάστασης στο έργο ενός από τους σημαντικότερους Παιδαγωγούς στη χώρα μας, του Δημήτρη Γληνού, όπως αποτυπώνεται ειδικότερα στις αναφορές του στα ιδιαίτερα στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν, κατά την άποψή του, την προσωπικότητα και το ρόλο των δασκάλων του λαού.[2] Στην προσπάθεια

[1] Ο Γκράμσι (2005) ταξινομεί τους διανοούμενους σε οργανικούς διανοούμενους του προλεταριάτου ή οργανικούς διανοούμενους της αστικής τάξης ή παραδοσιακούς διανοούμενους που διαδηλώνουν την «ουδετερότητά» τους.

[2] Η επιτυχία της μεταρρύθμισης, για την οποία αγωνίστηκε ο Γληνός, εξαρτιόταν από την αποδοχή και οικειοποίηση των περιεχομένων της από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων. Σε αυτούς κυρίως απέβλεπε: *«Ένας είναι ο απαραίτητος όρος. Η αλλαγή της διδασκαλικής ψυχής. Μόνον ένας δάσκαλος εμπνευσμένος από μια καινούργια θερμή πίστη προς τα νέα ιδανικά μπορεί να πραγματοποιήσει τη μεταρρύθμιση(...)θα αισθανθή σαν ζωντανή ανάγκη να ξαναδημιουργήση την ελληνική παιδεία απάνω στην αλήθεια και τη ζωή και να δώση στον ελληνικό λαό τη σωτήρια αυτοπεποίθηση, που του χρειάζεται για να ζήση(...)»*(Αθανασιάδης, 2001:144).

ανάδειξης των παραπάνω στοιχείων, πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου του δευτερογενούς υλικού που αφορά στο έργο του Έλληνα Παιδαγωγού, στο σημείο βέβαια που στάθηκε εφικτό να συγκεντρωθεί και να μελετηθεί διεξοδικά.

Ο άγονος ιστορισμός και η αναγκαιότητα υπέρβασής του

Κατά το Γληνό, οι λαοί παράγουν ή δεν παράγουν πολιτισμό ανάλογα με τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες, την ατομική τους ιδιοσυστασία και τις επιδράσεις του φυσικού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Αυτά είναι που καθορίζουν είτε την παθητική τους στασιμότητα και τη δουλική υιοθέτηση δικών τους προγονικών (αυτοχθονισμός, προγονοπληξία, ψευτοκλασικισμός, κονιάματα τάφων και αρχαιολατρία) ή ξένων αξιών (τυφλός αρλεκινισμός ξενομανίας και πιθηκισμός) εντελώς απόμακρων από τις ανάγκες του παρόντος (αυτό που ονομάζει «άγονο ιστορισμό») είτε την αδιάκοπη δημιουργική προσαρμογή και τον αρμονικό συνδυασμό των αξιών του παρελθόντος με τις ψυχικές ανάγκες και ορμές του παρόντος, με τους νέους όρους ιστορικής ύπαρξης («δημιουργικός ιστορισμός»). Η συνειδητή στροφή και προσκόλληση στο παρελθόν, η εξιδανίκευσή του και η ανάδειξη των εξωτερικών τύπων παρά της ουσίας, υπήρξε για πολλούς λαούς το νεκροσάβανο της ζωής, η απώλεια της δημιουργικής τους δύναμης και της συνείδησης του εγώ τους (απώλεια της ιστορικής τους μνήμης), η απόλυτη αγνόηση και περιφρόνηση του παρόντος.[3] Σημαντική, ωστόσο, είναι η πεποίθηση του Γληνού ότι κάθε λαός δεν αποτελεί ένα ομοιόμορφο σύνολο -αλλά τα μέλη του είναι χωρισμένα σε κοινωνικές τάξεις είτε έχουν συνείδηση αυτού του γεγονότος είτε όχι- και οι αξίες του πολιτισμού του, όπως και τα ιδανικά που κάθε φορά επικρατούν στην Παιδεία, αποτελούν γεννήματα εκείνων των κοινωνικών τάξεων που έχουν την ηγεμονία και ενδιαφέρονται για την άμεση αναπαραγωγή των συμφερόντων τους.[4] Παρόλα αυτά, στη βάση μιας διαλεκτικής πορείας των πραγμάτων, μιας αδιάκοπης κίνησης και κοινωνικού αναβρασμού, προκύπτουν έντονες αντιθέσεις στην παραγωγική βάση ως προς τα εκάστοτε καθιερωμένα και κυρίαρχα πολιτισμικά, αξιακά και κοινωνικά πρότυπα. Προκύπτει, επομένως, η ανάγκη για αλλαγή, μια νέα σύνθεση μέσα από τις υπάρχουσες αντιθέσεις στις μέχρι πρότινος διατυπωμένες θέσεις.[5] Στο σημείο αυτό κρίνεται ζωτικής σημασίας η παρέμβαση εκείνων που καλεί ο Γληνός «ανώτερους ανθρώπους κάθε λαού», στους οποίους προφανώς συγκαταλέγονται οι δάσκαλοι, προκειμένου να εκφράσουν το νέο και αναγκαίο

[3] Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω αυτούσιο απόσπασμα από τον μεγάλο Παιδαγωγό: *«(…)ο σημαντικώτερος [sic] όρος που γεννά τις διαφορές, είναι η σχέση με το παρόν, η επίγνωσή του, η πεποίθηση σ' αυτό(…)Καταφρόνηση της πραγματικότητας, απομάκρυνση απ' αυτή, αρχοντοχωριατιά και ψεύτισμα του αληθινού εγώ, ιδεολογία οπισθοδρομική, προσκόλληση σε ξένες αξίες αυτούσιες(…)είναι οι όροι, που γεννούν το στείρο˙ και νοσηρό ιστορισμό»* (Γληνός, 1971α: 33-34).

[4] Ο Γληνός, αναφερόμενος στη χειραγώγηση της επιστήμης από την κυρίαρχη τάξη, λέει: *«Τα κράτη, τα καθεστώτα, οι κυριαρχούσες τάξεις πρέπει νάχουν [sic] την "επιστήμη" τους(…)να επιβάλλουν τον τύπο της "επιστήμης" που τους συμφέρει και να πνίγουν στη γένεσή τους τα σπέρματα της αντίθετης ροπής(…)Στην Ελλάδα το κράτος ήταν και είναι ακόμα στα χέρια της παραστρατημένης φεουδοαστικής τάξης(…)Και η τάξη αυτή έχει την "επιστήμη" της(…)η επιστήμη της Ελληνικής ψευτοαναγέννησης, είναι θρονιασμένη στο Ελληνικό Πανεπιστήμιο(…)»*(Γληνός, 1971β:51-52).

[5] Κατά το βασικό νόμο της διαλεκτικής του Χέγγελ, περί ενότητας των αντιθέτων, *«η ιδέα κινιέται, εξελίχνεται γιατί κάθε θέση της περιέχει αναγκαστικά και την αντίθεσή της, που είναι η άρνηση, η άρση της θέσης. Και η άρση πάλι της αντίθεσης, η άρνηση της άρνησης, δημιουργεί μια καινούρια θέση και μαζί και την άρνησή της, μα είναι κάτι νέο και λογικά, διαλεχτικά ανώτερο»*(Γληνός, 1971β:83). Κάθε αλλαγή στις παραγωγικές σχέσεις συνεπιφέρει –κατά τον επιστημονικό διαλεκτικό υλισμό- αλλαγή σε όλο το πνευματικό, κοινωνικό και πολιτικό εποικοδόμημα (Γληνός, 1975).

και απολυτρωτικό, εκείνο που μαρξιστικά ανάγεται σε επαναστατική πράξη, θεωρητικά επεξεργασμένη. Η Παιδεία επομένως, εμπνέεται από τα προοδευτικότερα ιδανικά που τείνουν να επικρατούν σε κάθε φάση της ιστορικής εξέλιξης και γίνεται όργανο επανάστασης. Εξάλλου, η αναντιστοιχία εποικοδομήματος και παραγωγικών μέσων συνετέλεσε στη χρεοκοπία του καπιταλισμού. Από τη μια μεριά τεράστια συγκέντρωση αγαθών, εξωφρενική σπατάλη, όργια χλιδής, τεμπελιάς και σαρκικών απολαύσεων σε ένα ελάχιστο μέρος του πληθυσμού, ενώ από την άλλη αφάνταστη εξαθλίωση και στερήσεις στις πλατιές λαϊκές μάζες. Οι οικογένειες διαλυμένες, η απάτη στα πλαίσια της νομιμότητας ως προεξέχον χαρακτηριστικό της ευρύτερης ανατροφής των παιδιών, η χρεοκοπία της επιστήμης και η καθήλωση των κοινωνικών φαινομένων έξω από τα όρια της επιστημονικής γνώσης, η θεμελίωση της αστικής κοινωνίας στην εκμετάλλευση και την αδικία, όλα τους συνθέτουν τις δραματικές αντινομίες του καπιταλιστικού συστήματος και συναινούν στην υπέρβαση αυτού και την κατίσχυση μιας νέας κοινωνίας (Για όλα τα παραπάνω, βλ. Γληνό, 1971α, 1975 & 1976).

Βασικά ζητήματα χειραφετητικής Παιδαγωγικής

Ο Γληνός δεν παραλείπει να μιλήσει για την ανάγκη χειραφέτησης όλων των ανθρώπων, επομένως και των γυναικών μέσα από τη μόρφωση. Τη διάθεση δημόσιας ανώτερης και ανώτατης μόρφωσης και σε αυτές, την εξάλειψη της σκλαβιάς, της ψυχικής αναπηρίας και του παρασιτισμού τους, με άλλα λόγια, τον γενικότερο εξανθρωπισμό τους.[6] Υποστηρίζει την ανάγκη κατάργησης των στερεοτύπων φύλου που αποτρέπουν τις γυναίκες από σπουδές σε παραδοσιακά ανδροκρατούμενες σχολές, όπως τα Πολυτεχνεία και τις Γεωργικές Σχολές. Θεωρεί πως ή βαθιά και σοβαρή μόρφωση της εργαζόμενης γυναίκας αποτελεί την ασφαλέστερη εγγύηση για το μέλλον της κοινωνίας. Καταφάσκει σχετικά με την πανθομολογούμενη ανοργανωσιά και αθλιότητα της ελληνικής παιδείας γενικότερα και το εκπαιδευτικό έλλειμμα στην περίπτωση των γυναικών ιδιαίτερα.[7] Παρόλα αυτά, αναγνωρίζει και αναδεικνύει το μεγαλείο της ύπαρξης της Ελληνίδας δασκάλας, *«εκείνης της φτωχούλας, της μόνης αληθινά μορφωμένης»*, όπως την χαρακτηρίζει, γυναίκας στην Ελλάδα η οποία, με σοβαρό σκοπό και ιερό προορισμό, έβρισκε την ηθική δύναμη να αντικρίζει το σκληρό αγώνα της ζωής και να σέρνει τη μαρτυρική της ύπαρξη στον αφιλόξενο και εχθρικό κόσμο της αμάθειας και της πρόληψης (Γληνός 1971α).[8]

---

[6] *«Ο Γυναικείος Ανθρωπισμός είναι ένα ιδανικό ζωής πολύ βαθύτερο(…)Δεν πρόκειται ν' αλλάξει τη φύση της η γυναίκα(…)Πρόκειται να μείνει γυναίκα, ιδιότυπο πλάσμα, διαφορετικό από έναν άνδρα και εξωτερικά και εσωτερικά, μα συνάμα να γίνει άνθρωπος τέλειος. Όχι εξανδρισμός μα εξανθρωπισμός της γυναίκας είναι το ιδανικό τέρμα του αγώνα της(…)»*(Γληνός, 1971α:46-47).

[7] *«(…)Τα κορίτσια έσπασαν τις πόρτες των αγορίστικων σχολειών και μπήκαν μέσα(…)μέσα στ' αθλιώτατα [sic] σταυλομάγαζα, που λέγονται ελληνικά διδακτήρια, χωρίς να δοθεί ούτε μια οδηγία στο προσωπικό, εντελώς φυσικά ανίδεο από τα πολυποίκιλα προβλήματα της coeducation(…)Και η Ελληνίδα πλημμύρισε(…)όλες τις σχολές. Μέσα στην αδιαφορία και την ανικανότητα του Κράτους(…)ανοίγει μόνη το δρόμο της, ακολουθώντας φυσικά τη ρουτίνα της ανδρικής παιδείας. Τι άλλο μπορούσε να κάμει;»* (Γληνός, 1971α:58-59).

[8] Ωστόσο, παραμένουν οι δασκάλες φανερά λιγότερο καταρτισμένες παιδαγωγικά από τους άντρες συναδέλφους τους και όντας εθισμένες οι ίδιες στην απομνημόνευση, σε αυτήν προσκολλώνται και αυτήν απαιτούν κατά την εκτέλεση των διδακτικών τους καθηκόντων˙ η έξις υπερτερεί της παιδαγωγικής θεωρίας (Γληνός, 1925).

Βασική παιδαγωγική αρχή κατά το Γληνό αποτελεί ο σεβασμός στην οργανική πραγματικότητα του παιδιού, στη βάση της οποίας προδιαγράφονται οι νόμοι και οι δυνατότητες εξέλιξής του. Υπό την έννοια αυτή, το παιδί δεν μπορεί να γίνει οτιδήποτε θελήσουμε. Υπάρχουν βιολογικοί νόμοι που καθορίζουν την ιδιαίτερη και μοναδική του ψυχοσύνθεση, όπως βέβαια και αναρίθμητοι συνδυασμοί περιβαλλοντικών ερεθισμάτων που συνδιαμορφώνουν την τελική του προσωπικότητα. Υπάρχει η ψυχή του παιδιού που πρέπει να μελετηθεί επισταμένα και στους νόμους της να προσαρμοσθεί το σύστημα της αγωγής. Εδώ εντοπίζεται και το βασικό πρόβλημα της Παιδείας· στο ότι δηλαδή, ενώ καλείται να στηρίζεται σε ένα υψηλό ιδανικό της ανθρώπινης ζωής, αυτό το ίδιο το ιδανικό έχει αντικειμενοποιηθεί μέσα στα κοινωνικά είθισται, πάντα μακριά και έξω από το ίδιο το παιδί. Στο ερώτημα, επομένως, πώς μπορεί κανείς να πετυχαίνει την αρμονική συνύπαρξη μεταξύ του ιδανικού και της ψυχικής εξέλιξης των ανθρώπων σε ορισμένο τόπο και χρόνο, απαντά ο Γληνός με μια σειρά προτροπών, που σκιαγραφούν κατ' αρχήν το ιδανικό της Παιδείας ως μη ειδολογικό, οπωσδήποτε ως ψυχοκινητική ιδέα με συναισθηματικό περιεχόμενο, ως μη ανεδαφικό, αλλά αντίστοιχο με τις ανάγκες και τους πόθους των ανθρώπων. Σε δεύτερο χρόνο, αναφέρεται στην ψυχική ποιότητα του λαού που καλούμαστε να πλάσουμε, όπως αυτή αντανακλάται σε όλες τις πτυχές της ζωής του –στη γλώσσα,[9] τα ήθη και έθιμά του, στα τραγούδια, τη θρησκεία, το δίκαιο και την τέχνη, τη φιλοσοφία και την επιστήμη του. Πρόκειται για τα λεγόμενα επακτά στοιχεία, που από τη στιγμή της γέννησής του ο άνθρωπος τα έχει στη διάθεσή του από τον έξω κόσμο και ζυμώνονται με τις ψυχικές του λειτουργίες και τον εξελίσσουν, τον ενώνουν κατευθείαν με το ιδανικό της αγωγής, την εξύψωσή του δηλαδή προς την εξιδανικευμένη ψυχική ποιότητα του λαού του. Οπότε, μια Παιδεία που μεταχειρίζεται σωστά τα επακτά στοιχεία, δεν τα δέχεται παθητικά παρά τα φιλτράρει, είναι Παιδεία σωστή, ενώ σε αντίθετη περίπτωση ανεδαφική και άρρωστη. Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται ο ρόλος του δασκάλου σε προοδευτικό, κοινωνικό αναμορφωτή, σε απόστολο μιας θρησκείας ιδεών (Γληνός, 1971α).

Ο δάσκαλος-διανοούμενος και ο ρόλος της επιστήμης στο μετασχηματισμό της κοινωνίας

Υπερασπιζόμενος ο Γληνός στο δικαστήριο το Δελμούζο -που κατηγορούνταν για αθεΐα και αντεθνική δράση κατά τη θητεία του στο Παρθεναγωγείο του Βόλου- αναφέρεται στις αρετές του συνεργάτη του, σκιαγραφώντας έμμεσα το προφίλ του ιδανικού δασκάλου. Εξαίρει, λοιπόν, τις ανιδιοτελείς σπουδές που δεν προσβλέπουν αποκλειστικά στο βιοπορισμό, το ιδανικό της αφοσίωσης στην αναγέννηση του έθνους και της εκπαίδευσης, την απαίτηση της στοιχειώδους παιδαγωγικής ελευθερίας για την εφαρμογή ρηξικέλευθων παιδαγωγικών ιδεών, την αμφισβήτηση των κακώς κειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία που απέβλεπαν πάντοτε στον τύπο παρά στην ουσία, στη μηχανική μετάδοση στείρων γνώσεων παρά στην ανακάλυψη από τους μαθητές των αναγκαίων και χρήσιμων για τη ζωή τους. Εξαίρει ακόμη, την άμεση συναλλαγή με το λαό και τη βαθιά κατανόηση των προβλημάτων του, την

[9] Ως προς τη γλώσσα προτείνει, μεταξύ πολλών άλλων, να καθιερωθεί η δημοτική από το Δημοτικό σχολείο μέχρι και το Πανεπιστήμιο, προτάσσοντας το σύνθημα: «Ένας λαός, μια γλώσσα», ενώ η σπουδή της αρχαίας ελληνικής και λατινικής να περιορισθεί σε συγκεκριμένους επαγγελματικούς τομείς –φιλολόγους, θεολόγους, νομικούς- και τα αρχαία κείμενα να διδάσκονται στους υπόλοιπους από μετάφραση. Έτσι, θεωρούσε ότι ο κλασικισμός θα έπαιρνε ουσιαστικό περιεχόμενο, διαμορφώνοντας την αναγκαία ιστορική συνείδηση στα λαϊκά στρώματα (Γληνός, 1980).

αναγνώριση της γλώσσας του λαού, την απροσχημάτιστη έγνοια για τη μόρφωση των κατώτερων στρωμάτων του, το σεβασμό του λαϊκού πολιτισμού (Γληνός, 1983:443-452).[10]

Στην κριτική επίσης στον Ψυχάρη, βρίσκει κανείς στοιχεία που αναγνωρίζει ο Γληνός ως προτερήματα στον κάθε διανοούμενο, προφανώς και στο δάσκαλο, μιας και ο Ψυχάρης ήταν ο μεγάλος δημοτικιστής δάσκαλος/διανοούμενος. Ενώ τον ψέγει, λοιπόν, για το μεγαλοαστισμό και τον ατομικισμό του, την απόστασή του από το λαό, για τον οποίο κατά τα άλλα γράφει και μιλά,[11] αναγνωρίζει ωστόσο μεταξύ των θετικών του στοιχείων, το ότι κατάφερε να διατηρήσει με απόλυτη συνέπεια την ενότητα μεταξύ θεωρίας και πράξης, γεγονός που τον ύψωσε σε δάσκαλο, οδηγητή του λαού του στο καθολικό του ξύπνημα, παιδαγωγό στην πιο πλατιά του έννοια (Γληνός, 1971α).

Είναι σημαντικό να παραμείνουμε στο σημείο αυτό στην έμφαση που δίνει ο Γληνός στην απόλυτη σύζευξη θεωρίας και πράξης, επιστήμης και ζωής. Κατά το μεγάλο Παιδαγωγό, δεν ζει η επιστήμη παρά μέσα στη ζωή. Δεν είναι κλεισμένη μέσα σε βιβλία, αλλά υπάρχει όσο κρατιέται ζωντανή μέσα στις ψυχές των ανθρώπων, σε αυτούς ανήκει, αυτούς υπηρετεί και σε αυτούς πρέπει να διατίθεται, από τα πανεπιστημιακά έδρανα μέχρι τα θρανία του Δημοτικού. Είναι άχρηστη, αν παραμένει κλεισμένη σε λιγοστά σοφά κεφάλια και δεν υπηρετεί το λαό στην καθημερινότητά του. Ιδιαίτερη μνεία κάνει στην περίπτωση των δασκάλων, τους οποίους θεωρεί ότι πρέπει να μιλούν στις ψυχές των απλών ανθρώπων. Με την έννοια αυτή, θα πρέπει να επιλέγουν τη γλώσσα του λαού, όταν απευθύνονται σε αυτόν. Η καθαρεύουσα, ακόμα και στον πιο τεχνίτη ρήτορα, έχει χαρακτήρα καθαρά διανοητικό, της λείπει η αμεσότητα. Είναι κάτι μαθημένο, που πάντα μεταφράζεται μέσα στη λαϊκή ψυχή. Έτσι, είναι αδύνατο κατά το Γληνό να υψωθεί ο λαός από πολιτειακή, πνευματική, ηθική και κάθε άλλη άποψη, αν δεν υψωθεί ταυτόχρονα το μέσο της ψυχικής του κατεργασίας, που είναι η γλώσσα του.[12] Υπεισέρχεται στο σημείο αυτό η γενικότερη άποψη του μεγάλου Παι-

[10] Σε άλλο σημείο, όπου μιλά για τα Πρότυπα Σχολεία και τα προσόντα του εκπαιδευτικού τους προσωπικού, αναφέρει ότι ο δάσκαλος *«(...)ου μόνον επιστημονικώς άριστα κατηρτισμένος οφείλει να είναι, ου μόνον να προσέρχηται πάντοτε άριστα παρεσκευασμένος(...)ου μόνον να διδάσκη ευμεθόδως κατέχων την ικανότητα να προσαρμόζηται εκάστοτε αναλόγως της διδακτέας ύλης, του ποιού των μαθητών του και των άλλων όρων της διδασκαλίας του εις τας υποδείξεις της Διδακτικής, αλλ' άμα πρέπει να είναι ολοσχερώς αφωσιωμένος εις το παιδαγωγικόν έργον αναστρεφόμενος προθύμως μετά των μαθητών, συμμετέχων απροφασίστως και των εκδρομών και πάσης άλλης σχολικής ενεργείας(…)Συγχρόνως όμως πρέπει και διά της γενικής του μορφώσεως και διά του ήθους του να υπερέχη ως επιστήμων και ως άνθρωπος»*(Γληνός, 1983:459-460).

[11] *«Ο Ψυχάρης είδε το γύρω του κόσμο σαν ένας αστός(…)Δεν αγωνίστηκε για να ιδεί πολύπλευρα τη ζωή, δεν θαλασσοδάρθηκε μέσα στη μεγάλη φουρτούνα της κοινωνικής πάλης. Τα είδε όλα από την αρχή ως το τέλος από την πλευρά του νικητή, κυρίαρχου αστού. Τα μεγάλα προβλήματα του ξεφεύγουν(…)Το λογοτεχνικό του έργο αλάκαιρο [sic] είναι πρώτα απ' όλα μια αυτοανάλυση επίμονη, που φτάνει στα σύνορα του ναρκισσισμού(…)Είναι ένας ατομικιστής(…)Και οι άλλοι που βλέπει γύρω του είναι το ίδιο άτομα(…)το έθνος έμεινε ουσιαστικά για τον Ψυχάρη μέσα στην περιοχή της φιλολογίας. Και είναι κι αυτό ένα γνώρισμα μεγαλοαστικό(…)μια πιστοποίηση του πόσο μακρυά [sic] στέκεται από το λαό όποιος γνωρίζει το λαό μόνο από τα βιβλία»*(Γληνός, 1971α:106).

[12] Στηλιτεύοντας τις πολιτικές της αστικής τάξης, συμπεριλαμβανομένου και του Βενιζέλου, αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Όχι μόνο προδώσανε το δημοτικισμό(…)μα εγκαθιδρύσανε επίσημα τη φρικτή διγλωσσία και χωρίζουνε φανερά πια και ξεκάθαρα την αστική τάξη, που μορφώνεται στη Μέση Παιδεία, από τους εργάτες και αγρότες και μικροαστούς, που μορφώνουνται μόνο στο λαϊκό σκολειό. Και ναρκισσεύονται ακόμα μιλώντας για δημοκρατική αναγέννηση της παιδείας(…)τη στιγμή που εγκαθιδρύσανε το μανταρινισμό σε όλη του την έχταση»*(Γληνός, 1971β:67).

δαγωγού ως προς το ρόλο της επιστήμης. Η επιστήμη κατ' αυτόν, όσο και να τη θέλουν ή να θεωρεί η ίδια τον εαυτό της σε ένα *«γυάλινο πύργο ουδετερότητας»*, αποτελεί έστω και άθελά της όργανο ζωής και όπλο επαναστατικό ή εργαλείο συντήρησης.[13] Έτσι, μια επιστημονική αλήθεια μπορεί να αποτελέσει όργανο ανατροπής παλιών καθεστώτων, ενώ μια άλλη να τα διατηρεί και να τα αναπαράγει.[14] Συνεπώς, η επιστήμη του Δημοτικισμού ανάγεται κατά το Γληνό σε επιστήμη πέρα για πέρα επαναστατική, που καλείται να δράσει ανεξάρτητα και ενάντια στην επίσημη διανόηση και την πνευματική νωθρότητα. Ομοίως, το γλωσσικό ζήτημα ανάγεται σε πρόβλημα εθνικής οικονομίας, άρα και παιδείας, αφού η ικανότητα του λαού να εκμεταλλεύεται εντατικά τη χώρα του είναι πρόβλημα κοινωνικής οργάνωσης και εργασίας και διάθεσης δημιουργικής και σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα να χρησιμοποιεί την επιστήμη και να καλλιεργεί τις ψυχικές του δυνατότητες. Συνεπώς, επηρεάζεται απόλυτα από το επίπεδο πολιτικής αγωγής και αλφαβητισμού του λαού που τον καθιστά ικανό ή όχι να ξεχωρίζει το συμφέρον της τάξης του, να διατηρεί μια στοιχειώδη κοινωνική ηθική αντίληψη που να υποτάσσει το στενό ατομικό εγώ στο κοινωνικό σύνολο (Γληνός, 1971β).

Σε άλλα σημεία του έργου του, ο Γληνός καταγγέλλει την αντιδραστική στάση της αστικής τάξης απέναντι σε κάθε προσπάθεια εκσυγχρονισμού και δημοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης, εξαιτίας της ολοκλήρωσης της δικής της επαναστατικής ιστορικής πορείας και της εδραίωσής της στην εξουσία. Της προσάπτει διστακτικότητα κι αναποφασιστικότητα και της χρεώνει τον εκφυλισμό του εκπαιδευτικού οργανισμού σε *«συμφεροντολογική βιομηχανία προσοντούχων αγραμμάτων»*. Θεωρεί την οργάνωση της εκπαίδευσης αναχρονιστική κι αντιλαϊκή, τις μεθόδους της καθυστερημένες, τη διοίκησή της κακή και το δάσκαλο φτωχό βιοπαλαιστή και ατελώς μορφωμένο. Ταυτόχρονα, είναι πεπεισμένος ότι η αθλιότητα της ελληνικής εκπαίδευσης εξυπηρετεί περίκαλα τα συμφέροντα της αστικής τάξης και, μάλιστα, μεθοδεύεται στη βάση της εκπαίδευσης των ίδιων των δασκάλων.[15] Είναι, άλλωστε,

[13] Μιλώντας ο Γληνός για τον τρόπο που αντιμετωπίζεται το εκπαιδευτικό πρόβλημα στην Ελλάδα, καταγγέλλει πλήθος από επιστήμονες που *«το κυλάν στο βούρκο χωρίς την ελάχιστη αξιοπρέπεια(…)[ενώ]από την άλλη μεριά άλλοι κύκλοι "σοβαροί" κρατούν μια υπολογιστική σιωπή, μια αξιόπρεπη τάχα αδιαφορία κι επιφυλαχτικότητα, γνησιότατης συμφεροντολογικής καταγωγής»*(Γληνός, 1971β:112-113), ενώ αλλού αναφέρει χαρακτηριστικά: *«(…)Το χειρότερο εφόδιο, που μπορεί να έχει ένας επιστήμονας στην Ελλάδα, είναι η πρωτοτυπία. Όσο πιότερο παπαγαλίζει, τόσο λιγότερο προσβάλλει τους προκατόχους του(…)»*(Γληνός, 1971β:119). Επίσης, χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: *«(…)η γενική γραμμή στα Πανεπιστήμια, παντού όπου κυριαρχεί η αστική τάξη, είναι αντιδραστική. Κι αυτή ακόμα η "ιερή και απαραβίαστη" αρχή, που μιλάει για τη λευτεριά της σκέψης και τη λευτεριά της επιστημονικής έρευνας, από τη στιγμή που βρέθηκε σε σύγκρουση με το βασικό συμφέρο της πολιτείας(…)έγινε θρύλος(…)Κανένας οπαδός του διαλεχτικού ματεριαλισμού ή του ιστορικού υλισμού δεν είναι σήμερα καθηγητής σε αστικό πανεπιστήμιο»* (Γληνός, 1975:66). Δεν αρκεί η επιστήμη να περιοριστεί σε έναν γυάλινο πύργο, αλλά πρέπει και να υποταχθεί. Πρέπει να γίνει άμεσο όργανο κυριαρχίας της αντίδρασης. Γι' αυτό πρέπει να απορρέει από αυτήν μια κοσμοθεωρία χρήσιμη για την άρχουσα τάξη, οι γενικές αρχές της και τα τελικά ερευνητικά πορίσματα να καθορίζονται από αυτήν (κοινωνικός ντετερμινισμός της επιστήμης) (Γληνός, 1975).

[14] *«(…)Όταν βάζουν στη φυλακή το Γαλιλαίο για τις επιστημονικές "αλήθειες" που διδάσκει, η επιστήμη του είναι επαναστατική, όταν αυτοκράτορες παρασημοφορούν τους σοφούς για τις δικές τους επιστημονικές «αλήθειες», η επιστήμη τους είναι συντηρητική ή τουλάχιστον θεωρείται ακίνδυνη»*(Γληνός, 1971β:51).

[15] Γράφει χαρακτηριστικά: *«Ξεχνάμε, πως η φιλοσοφική σχολή, που έχει σήμερα την ανήκουστη αναισχυντία να υψώνεται κατήγορος για το κατάντημα της ελληνικής παιδείας, αυτή, που από τα 1880 αντιστέκεται πεισματάρικα σε κάθε επιστημονική αναδιοργάνωση(...)αυτή και μόνη αυτή μορφώνει*

γεγονός ότι η αστική τάξη ποινικοποιούσε κάθε προσπάθεια σύνδεσης των ζητημάτων της εκπαίδευσης με την κοινωνική βάση και τους ταξικούς αγώνες.[16] Αξίωνε, επομένως, από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο να δηλώσει ότι στέκεται υπεράνω των τάξεων, ειδάλλως θα έπαυε να είναι εκπαιδευτικό σωματείο και θα μετατρεπόταν σε πολιτικό.[17] Στην ουσία, τον καλούσε να εξυπηρετεί τα συμφέροντά της και μόνον αυτά. Σε πείσμα των παραπάνω, ο Γληνός αναρωτιέται αν υπήρξαν ποτέ κοινωνίες χωρίς κοινωνικές τάξεις, αν υπήρξε ποτέ μέσα σε αυτές παιδεία που να μην είναι ταξικά καθορισμένη, αν μπορεί να λείψει ο ταξικός χαρακτήρας της παιδείας, χωρίς πρώτα να καταργηθούν οι κοινωνικές τάξεις. Τα ερωτήματα που θέτει είναι ρητορικά και καταλήγει στη βεβαιότητα ότι η θεωρία «το κράτος υπεράνω των τάξεων», από τη στιγμή που υπάρχουν τάξεις, σημαίνει απόκρυψη της αλήθειας και στρέβλωση της πραγματικότητας που θέλει το κράτος να τάσσεται υπέρ της άρχουσας τάξης. Το κίνημα, επομένως, του Δημοτικισμού, όπως ενσαρκώθηκε από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο όφειλε να προσβλέπει και προσέβλεπε στο δημοκρατικό άπλωμα της παιδείας σε όλο το λαό, στον εκσυγχρονισμό όλων των στοιχείων της αγωγής, στροφή στο φυσικό κόσμο, χρήση επιστημονικών μέσων αγωγής, μελέτη του Ελληνόπουλου και των όρων της ελληνικής ζωής (στο τελευταίο συμπυκνωνόταν το περιεχόμενο που δινόταν στον όρο «εθνική» αγωγή).

αδιάκοπα και ανενόχλητα ως τα σήμερα τους δασκάλους της μέσης παιδείας και τους δασκάλους των δασκάλων της δημοτικής παιδείας». Ακόμη: *«Και ενώ ό,τι ζούμε σήμερα από εκπαιδευτική και μορφωτική άποψη, η καταισχυντική και βάρβαρη αγραμματοσύνη τριών εκατομμυρίων ελλήνων [sic](...)η δημιουργία προσοντούχων αγραμμάτων από τα γυμνάσιά μας, το πνευματικό προλεταριάτο(...)είναι αυτούσιοι οι καρποί του εκατοντάχρονου, απροσάρμοστου, αερολόγου και ψυχοφθόρου εκπαιδευτικού μας συστήματος, βγαίνουν τώρα οι νέοι δημαγωγοί(...)για να τον [εννοεί τον λαό] απολιθώσουν(...)Γιατί είχαν στήριγμά τους την αμορφωσιά του(…)Γιατί τρέμουν το ξύπνημά του, τον θέλουν μορφινισμένο(...)»*(Γληνός, 1972:22-23). Έτσι εξηγείται αυτό που αναφέρει σε άλλο σημείο, ότι δηλαδή: *«(...)Το κράτος θέλει οικονομίες από την παιδεία, το κράτος, που με εξήμισυ εκατομμύρια ψυχές ξοδέβει [sic] σήμερα ακόμα για ολόκληρη τη μέση και τη δημοτική παιδεία του, τα μισά από όσα ξοδέβει μόνο η συντριμμένη από τον πόλεμο πόλη της Βιέννης(...)για τα δικά της δημοσυντήρητα σχολειά!»*(ό.π.:51). Καταργούνται διδασκαλεία *«γιατί μας πέφτουνε και τούτοι [οι δάσκαλοι] πολλοί» και «Η κυβέρνηση για λόγους οικονομίας δεν αύξησε ανάλογα τον αριθμό των δασκάλων, ούτε ίδρυσε όσα νέα σκολειά θα έπρεπε(…)αποτέλεσμα να αναλογούν πολύ περισσότερα παιδιά σε κάθε δάσκαλο παρά πρωτύτερα»*(Γληνός, 1975:43, 61).

[16] Η ψήφιση νομοθετικών πειθαρχικών μέτρων καταστολής, αυστηρών εισιτηρίων εξετάσεων, δυσβάστακτων διδάκτρων, ο περιορισμός αριθμού εισακτέων στις διάφορες Σχολές, ανάγονται όλα τους σε μέτρα επιλογής που ευνοούν τα παιδιά της αστικής τάξης. Ακόμη, η καλλιέργεια του χαφιεδισμού ανάμεσα στους φοιτητές, η ηθική εκπόρνευσή τους από τους ίδιους τους καθηγητές τους, η διαγραφή τους από τις Σχολές τους, η συνεργασία των Πανεπιστημιακών αρχών με την αστυνομία και την ασφάλεια, κρατούν με την τρομοκρατία τους νέους μακριά από τους πολιτικοκοινωνικούς αγώνες και προβάλλουν το ιδανικό μιας «καθαρής» επιστήμης για την επιστήμη (Γληνός, 1975). Χαρακτηριστικό είναι το σχετικό απόσπασμα: *«Στις περισσότερες σχολές και στις περισσότερες έδρες επιστήμονες καθυστερημένοι, μικρόζηλοι μεταπράτες της επιστήμης σαν μέσου βιοποριστικού(...)Μερικοί απ' αυτούς αισχροκερδείς και βιβλιοκάπηλοι και εκβιαστές των μαθητών, μοιράζοντες τους βαθμούς ανάλογα με το αν εισπράξανε τα αργύρια των υπερτιμημένων φυλλάδων τους, άλλοι, προπάντων οι γιατροί, ασυνείδητοι βιομήχανοι και εκμεταλλευτές της επιστήμης τους, άπληστοι στο κέρδος και ανάπηροι στα επιστημονικά χρέη τους(...)τι φρόνημα να διαπλάσουνε [στους νέους] τέτια [sic] πνευματικά και ηθικά σαράβαλα;»* (Γληνός, 1975:130).

[17] Πρόκειται για τα γνωστά περιεχόμενα του αστικο-ιδεαλιστικού δόγματος περί «καθαρής», μη πολιτικής επιστήμης και εκπαίδευσης υπεράνω κοινωνικών τάξεων, περιεχόμενα παραποιημένα σε βαθμό που δε λαμβάνουν υπόψη ότι το υψηλότερο γνώρισμα του πολιτισμού ενός λαού είναι ο βαθμός που κατανοεί και συμμετέχει συνειδητά στην πολιτική ζωή –αυτό που καλείται Δημοκρατία και στο όνομα της οποίας ομνύουν ακόμη και όσοι την ποδοπατούν στην πράξη (Γληνός, 1975).

Επρόκειτο, προφανώς, για σωματείο εκπαιδευτικής πολιτικής.[18] Προτασσόταν η αύξηση των δαπανών για την Παιδεία, η άσκηση της διοίκησης και της γενικότερης οργάνωσής της από τους ίδιους τους δασκάλους, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, η εισαγωγή της μεθόδου του σχολείου εργασίας[19] και η καθιέρωση του θεσμού της μετεκπαίδευσης όλου του προσωπικού και της λαϊκής γενικής και επαγγελματικής μετεκπαίδευσης για όλο το λαό.[20] Τέλος, ιδιαίτερη βαρύτητα δινόταν στο ζήτημα της υψηλής επιστημονικής κατάρτισης και ενιαίας εξομοίωσης των ίδιων των δασκάλων όλων των βαθμίδων. Μέσα από όλη τη διαμάχη που προηγήθηκε και ακολούθησε, θεωρεί ο Γληνός πως υπήρξαν δύο εξαιρετικά σημαντικά κέρδη: το ξύπνημα του δασκάλου[21] από τη μια και η συνειδητοποίηση των προβλημάτων από την εργατική τάξη από την άλλη. Ο δάσκαλος που μέχρι πρότινος θεωρούνταν πως όφειλε να είναι απολίτικος,[22] αποκτά ελεύθερη υπό-

[18] Οι καταστατικές αρχές του συνοψίζονται στα παρακάτω: α) Εξαιτίας της ταξικής οργάνωσης της κοινωνίας και της κυριαρχίας της αστικής τάξης σε αυτήν, όλοι οι οργανισμοί -άρα και η παιδεία- εξυπηρετούν τα συμφέροντα της τελευταίας, β) η τάξη που κυριαρχεί έχει συμφέρον να μονοπωλεί τα πνευματικά και υλικά αγαθά, γ) Παιδεία επομένως, αληθινά δημοκρατική, δεν μπορεί να υπάρξει παρά μόνο σε κοινωνίες που δε χωρίζονται σε τάξεις, δ) η συγκεκριμένη οργάνωση της εκπαίδευσης είναι ασύμφορη ακόμη και για την ίδια την αστική τάξη, ε) η Παιδεία πρέπει να παρέχεται σε όλους ανεξαιρέτως, ισότιμα και αντίστοιχα στις φυσικές τους ικανότητες, αποβλέποντας στη ζωή, στη δημιουργική, ομαδική εργασία, την κοινωνική δικαιοσύνη, την καλλιέργεια της κοινωνικής αλληλεγγύης και του υπερεθνικού πολιτισμού.

[19] Σε αντίθεση με το σχολείο του καιρού του, αλλά και με το σημερινό σχολείο, που εστιάζει στις γνώσεις και τη μνήμη, ο Γληνός προτείνει το νέο Σχολείο Εργασίας που θα συγκροτείται στην αρχή της δράσης, στις εφαρμογές των δεξιοτήτων και στις αισθήσεις, με λίγη θεωρία και πολλή πρακτική, όπου η γνώση θα υπεισέρχεται διά της πράξης και όχι το αντίθετο και θα υπηρετεί τη βούληση. Επιπλέον, με το νέο αυτό σχολείο *«(...)ο πλείστος φόρτος των σημερινών γνώσεων, των βασιλέων της Αιγύπτου, των παραποτάμων του Γάγγου, των χρονολογιών, των γραμματικών εξαιρέσεων και πάσης της λοιπής αχρηστίας θα απορριφθή και αι ώραι των μαθημάτων θα περιορισθώσι(...)»*(Γληνός, 1925:271). Ωστόσο, επέμενε στην προτεραιότητα της ολοκλήρωσης της γλωσσικής μεταρρύθμισης, προκειμένου να ευοδωθεί στη συνέχεια και η κατίσχυση των αρχών του Σχολείου Εργασίας. Ειδάλλως, πρόβλεπε τη γελοιοποίηση και αυτού του θεσμού, όπως συνέβη παλιότερα με τα νέα μαθήματα που, αντί να δώσουν πρακτικό πνεύμα στο σχολείο, κατάντησαν γλωσσικές ασκήσεις με *«τους ανθήρες και τας κοτυληδόνας»* (Αθανασιάδης, 2001:63).

[20] Στα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια του 1913 προβλέπεται η ίδρυση Διδασκαλείου Τεχνικής Εκπαίδευσης και Εσπερινού Σχολείου, αφού επισημαίνεται η μη παροχή δυνατοτήτων πρακτικής μόρφωσης, εξαιτίας του γνωστού διαχωρισμού της γνώσης σε ακαδημαϊκή και χειρωνακτική με ταυτόχρονη υποτίμηση της τελευταίας. Στη Γενική Εισηγητική Έκθεση των παραπάνω Νομοσχεδίων -την οποία, σημειωτέον, συνέταξε ο ίδιος ο Γληνός- εντοπίζεται η παντελής απουσία πρακτικών μαθημάτων από το αναλυτικό πρόγραμμα της Δημοτικής Εκπαίδευσης (Γληνός, 1925 & 1983).

[21] *«Ο δάσκαλος, ξένος πριν σε κάθε ζωντάνια και μακριά από την ψυχική κατάσταση και τα αληθινά συμφέροντα των παιδιών του λαού, αποναρκωμένος "εκ των άνω" με τα αερολογήματα "περί προγονικής ευκλείας" και "περί της αθανάτου ημών γλώσσης", καταδικασμένος να ξεραίνει το νεοελληνικό εγκέφαλο με το λίβα της γραμματικής, άνοιξε σήμερα τα μάτια του(...)»*(Γληνός, 1972:27). Ψυχογραφεί ο Γληνός τον αφυπνισμένο δάσκαλο τοποθετώντας αλληγορικά στη θέση του τον ίδιο τον εαυτό του. Τον δείχνει να παραδέχεται ότι γνωρίζοντας τη νέα προοπτική εκπαίδευσης, εκείνην που αποκαλούσε η αντίδραση «μαλλιαρο-κομμουνιστική», νιώθει τόσο εξαπατημένος από την αντιδραστική προπαγάνδα όσο κάποιος που ανακαλύπτει *«δακρυογόνον σπόγγον όπισθεν της εικόνος δακρυορροούντος αγίου»*. Τώρα πλέον του γίνεται αντιληπτή η λειτουργικότητα του γνωστού συνθήματος της εκπαιδευτικής αντίδρασης για τα «μαλλιαρά» βιβλία *«να εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και να καώσι(...)ως έργα ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως(...)»*, αφού αποτελούν για το συντηρητικό εκπαιδευτικό σύστημα ό,τι ο *«καθρέπτης διά το πρόσωπον γεροντοκόρης, η οποία ελησμόνησε να κοιτάξη εις αυτόν επί μακρά έτη»* (Γληνός, 1995:46-47).

[22] Θυμίζει ο Γληνός την περιβόητη ρήση του τότε διατελέσαντος Υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου: *«Διδάσκαλοι οι οποίοι τυχόν δεν συμφωνούν (με τα κυρίαρχα δόγματα) δικαιούνται βεβαίως να δια-*

σταση μέσα από τις καταστατικές αρχές του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Τώρα νομιμοποιείται να στοχάζεται και να εκφέρει άποψη για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, να αγωνίζεται για την καλυτέρευση της Παιδείας, να μοιράζεται τις απόψεις του με τους συναδέλφους και να ενημερώνει το λαό. Η αντίθετη άποψη αφαιρεί από το δάσκαλο την ελεύθερη σκέψη και τον μετατρέπει από ιεροφάντη μιας κοινωνικής λειτουργίας σε μισθωτό όργανο, σε καταπιεσμένο και μνησίκακο πνευματικό προλετάριο.[23] Αξίζει να θυμάται κανείς ότι η εκπαίδευση υπήρξε πάντοτε στην Ελλάδα ένα από τα πλουσιότερα φέουδα του κομματισμού στις φατρίες του οποίου υπάγονταν ανέκαθεν και οι δάσκαλοι. Οι τελευταίοι, είτε ως διωκόμενοι είτε ως ευνοούμενοι εκφυλίζονταν και ταπεινώνονταν, αφού σε τέτοιες περιστάσεις επιπλέουν οι χειρότεροι χαρακτήρες. Ως διωκόμενοι, εξευτελίζονται και εκλιπαρούν και ψεύδονται και σώζονται, ενώ οι άξιοι και τίμιοι γίνονται μάρτυρες. Ως ευνοούμενοι, θορυβούν και επιδιώκουν την ανάδειξή τους με τίτλους αλλότριους προς το έργο τους και πετυχαίνουν, ενώ οι άξιοι κι αξιοπρεπείς παραμερίζονται. Πολύ πιθανόν να βολεύονται οι ανάξιοι και ξεπουλημένοι με τέτοιου είδους καταστάσεις και να αρέσκονται να αντικρίζουν τις διώξεις των συναδέλφων τους, υπηρετώντας μια χαρά τα συμφέροντα της αστικής πολιτικής που πάντα ήθελε τους δασκάλους θύματα δουλείας οικονομικής, πνευματικής και ηθικής. Ωστόσο, είναι υποχρέωση τιμής και ιστορικό καθήκον τους να σταματήσουν το κακό με τους αγώνες τους.[24] Ακόμη, η οικονομική αναβάθμιση των δασκάλων αποτελεί ύψιστο δια-

---

τηρούν τας πεποιθήσεις των, αλλ' όχι και τας θέσεις των». Ρήση που, δυστυχώς, πήρε σάρκα και οστά μέσα από τα σχετικά νομοθετήματα των εκάστοτε κυβερνήσεων που έσυραν σε εξορίες και φυλακές ανθρώπους για τις ιδέες τους και έπαυσαν από την υπηρεσία δασκάλους επίσης για τις ιδέες τους (Γληνός, 1972:102-103). Επιπλέον, σε σχετικό του λόγο προς τους νέους, ο Δάσκαλος Γληνός επαναλαμβάνει ρητά πως έχουν χρέος να ακούν την ταξική τους συνείδηση, προκειμένου να ξεπεράσουν τις σειρήνες της αστικής τάξης που θα προσπαθήσουν να τους εξαπατήσουν. Έτσι, δυο δρόμοι θα ανοιχτούν μπροστά τους: ή να πάνε με το μέρος της συντήρησης και της αντίδρασης ή με το μέρος του λαού και της επανάστασης. Κατά την επιλογή του ενός από τους δύο δρόμους θα κληθούν να επιλέξουν επιπλέον ποια επιστήμη θα υπηρετήσουν: εκείνην που αποκαλείται δολίως «καθαρή», απολίτικη ή εκείνη που συμπλέκεται με την πολιτική. Δεν υπάρχει δίλημμα ωστόσο, αν αναλογιστούν την κοινωνική τους καταγωγή· από πού προέρχονται οι ίδιοι, σε ποια κοινωνική τάξη ανήκουν. Βεβαίως, θα πρέπει να γνωρίζουν ότι ο ταξικός τους εχθρός, η αστική τάξη, έχει τρόπους να δελεάζει και να μετατρέπει σε γενίτσαρους τα γνήσια τέκνα των φτωχών οικογενειών. Η προδοσία τιμάται πάντοτε με θέσεις κρατικές, με αξιώματα και τίτλους και ενισχύει το παιδομάζωμα. Τους προτρέπει τέλος, να παραμείνουν με το μέρος των φτωχών και να αγωνιστούν μαζί τους για τη θεμελίωση της νέας ζωής. Προπάντων, να θυμούνται ότι η ίδια η αντίληψη περί «καθαρής» επιστήμης είναι επίσης μια πολιτική αντίληψη της επιστήμης, που αποσκοπεί στο να μετατρέπει τον πραγματικό επιστήμονα σε απλό δεξιοτέχνη επαγγελματία, αφού είναι των αδυνάτων αδύνατο να ξεχωρίσει κανείς οποιονδήποτε πνευματικό κλάδο από την πολιτική (Γληνός, 1976).

[23] *«(…)Ο δάσκαλος, που θα υποχρεωθεί να καταπνίγει τη σκέψη του, θα γίνει διπλά σκλάβος και ή θα καταντήσει ένας ψυχικά ανάπηρος άνθρωπος ανίκανος πια να μορφώσει τους άλλους, ή θα γίνει ένας κρυφός επαναστάτης γεμάτος πίκρα και μίσος, που θα περιμένει τη στιγμή για να τινάξει στον αέρα το καθεστώς, που του αφαιρεί ολότελα τον ανθρωπισμό του. Δε θα κέρδιζε λοιπόν τίποτα το κράτος και η παιδεία με μια τέτοια ταχτική(...)»*(Γληνός, 1972:46). Σε συνέντευξή του στην «Αυγή», ο Γληνός λέει επίσης χαρακτηριστικά: *«(...)Όσοι θέλουν να μεταβάλουν το δάσκαλο εις ένα παθητικό άγνωμο εκτελεστικό όργανο για οιοδήποτε εκπαιδευτικό ζήτημα, του κάνουν κήρυγμα ηθικής λιποταξίας και έχει υποχρέωση να μην τους ακούσει(...)το σπουδαιότερο μέρος της μεταρρυθμίσεως δεν είναι εκείνο που θα συντελεσθεί μέσα εις τους νόμους και τα διατάγματα, αλλά μέσα στις ψυχές των δασκάλων(...)»*(Αθανασιάδης, 2001:134).

[24] *«Αν οργανωθούν οι δάσκαλοι κάθε βαθμού(…)αν ενωθούν γύρω σε ιδέες και όχι μόνο γύρω σε μικροσυμφέροντα, αν πιστέψουν στον εαυτό τους και στην αποστολή τους, μπορούν να κατορθώσουν όχι μόνο το σεβασμό να εμπνεύσουν, μα και όλη την παιδεία και ολόκληρο το λαό να υψώσουν»* (Γληνός, 1972:72).

κύβευμα, ως επένδυση που θα αποφέρει πολλαπλάσια κέρδη στην πολιτεία και την κοινωνία.[25] Η πνευματική τους αναβάθμιση με ανώτερες σπουδές, σεμινάρια και μετεκπαιδεύσεις θα τους επαναφέρει στη θέση που τους αρμόζει.[26] Θα πάψουν να είναι μοιρολάτρες και αδρανείς στη σκέψη, υποτελείς στις απόψεις κάποιων λιγοστών «σοφών» που μονοπωλούσαν τη γνώση και τις σπουδές στην πεφωτισμένη Ευρώπη, θα χειραφετηθούν από την πνευματική κηδεμονία αυτών των λίγων «αποθηκαρίων της σοφίας», των απόλυτων φορέων της Παιδαγωγικής επιστήμης.[27] Κατά το Γληνό λοιπόν, αρκούσε να εξασφαλίσει κανείς προοδευτικό, ειλικρινή, μορφωμένο, ζηλωτή δάσκαλο, με ενδιαφέρον για το έργο του και τη διαρκή βελτίωσή του, δάσκαλο διανοητικά, ηθικά και οικονομικά ελεύθερο και αυτοτελή και τότε θα είχε εξασφαλίσει τα 9/10 της επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου (για όλα τα παραπάνω, βλ. Γληνό, 1925 & 1972).

Σε μια συνεπή και στρατευμένη στάση του υπέρ του λαού ο Δάσκαλος Γληνός τον καλεί να αφυπνιστεί και να σταθεί κριτικά απέναντι σε όσους του λένε πως οι απόψεις τους εκπροσωπούν την κοινή γνώμη, σε όσους του αποκρύπτουν ότι η εκπαίδευση είναι όργανο των συμφερόντων της άρχουσας τάξης. Οι πρώτοι χρησιμοποιούν το είδωλο της κοινής γνώμης για να προσδώσουν κύρος στη δική τους. Οι τελευταίοι του αποκρύπτουν ότι η εκπαίδευση αρνήθηκε να δώσει στο λαό τις δεξιότητες που του χρειάζονταν για να επιβιώσει, του αρνήθηκε κάθε επιστημονική και δημιουργική ικανότητα, ακόμη και την ίδια του τη γλώσσα αρνήθηκε να του αναγνωρίσει, τον κατέστησε γλωσσικά ανάπηρο, *«ρέποντα προς την εύκολον επιτυχίαν, προς το ταχύ και άκοπον κέρδος»*, του ενίσχυσε την τάση παρασιτισμού, περιφρόνησε τη γη και την εργασία του, θυσίασε εν τέλει το 99% των Ελληνοπαίδων στο βωμό των συμφερόντων μιας κυρίαρχης αλλά εξαιρετικά μειοψηφούσας ελίτ. Καλλιέργησε τον κομπογιαννιτισμό, τη φαινομενική προσπάθεια, την τυπολατρία και την περιφρόνηση της ουσίας, την ανειλικρίνεια,[28] τον ηθικό ραγιαδισμό, το ανελεύθερο πνεύμα. Το βάρος

[25] Η επιτακτική ανάγκη και η σημασία της βελτίωσης της μισθοδοσίας των δασκάλων όλων των βαθμίδων, ένεκα των εκτενώς περιγραφομένων συνεπειών της οικονομικής τους εξαθλίωσης, αλλά και η εξίσωση των υφιστάμενων μισθολογικών ανισοτήτων μεταξύ εκείνων της Δημοτικής Εκπαίδευσης, καταγράφεται σε ειδικό εδάφιο της Γενικής Εισηγητικής Έκθεσης που συνέταξε ο ίδιος ο Γληνός ως επικουρική στα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια που κατέθεσε στη Βουλή ο τότε Υπουργός Παιδείας Τσιριμώκος, αλλά και στην Αιτιολογική Έκθεση των αυτών Νομοσχεδίων περί Δημοτικής Εκπαίδευσης (βλ. Γληνό, 1925 & 1983).

[26] Η σημασία παιδαγωγικής κατάρτισης δεν περιορίζεται μόνον στους δασκάλους αλλά αφορά και στους εκπαιδευτικούς της Μέσης, γεγονός που πιστοποιεί τυπικά ο πρώτος καταστατικός νόμος της Μέσης Εκπαίδευσης και το σχετικό νομοθετικό διάταγμα του 1836. Στην παιδαγωγική ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών χρεώνεται η έλλειψη μεθόδου διδασκαλίας που την υποβάθμιζε από παιδαγωγούσα –δηλαδή, επενεργούσα στη βούληση και το χαρακτήρα- σε μηχανική μετάδοση στείρων γνώσεων. Τέλος, πλήρεις διατάξεις που αφορούσαν στην αναγκαιότητα εμβριθούς εκπαίδευσης των δασκάλων, αλλά και των εκπαιδευτών τους στα Διδασκαλεία, περιλαμβάνονται στα προαναφερθέντα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια του Τσιριμώκου (Γληνός, 1925 & 1983). Ποιοτική ανάλυση των περιεχομένων των παραπάνω νομοσχεδίων, στη βάση της πρώτης δημόσιας επιστημονικής αντιπαράθεσης του Γληνού με τον Εξαρχόπουλο, περιλαμβάνεται στον Τζήκα (2006).

[27] ***«****Ο επιθεωρητής παρίστατο εκεί αντιπρόσωπος των περιβόητων "απαιτήσεων της παιδαγωγικής επιστήμης", αι οποίαι και διά τον διδάσκαλον, ενίοτε δε και διά τον επιθεωρητήν, κατήντησε να είνε [sic] μυθικόν τι τέρας ή βιβλίον μυστηριώδες και απόκρυφον(...)εξ ου είχον φθάσει εις τας ακοάς αμφοτέρων λέξεις και φράσεις πολυσήμαντοι και ακατάληπτοι(...)τα οποία δι' άγνοιαν κατ' ουσίαν περιφρονούντες, συγχρόνως τα έτρεμον(...)»*(Γληνός, 1972:77).

[28] Αναφέρει χαρακτηριστικά ο Γληνός: *«Με την καθαρεύουσα όλη η εργασία του σχολείου είναι μια προσπάθεια να μάθει το παιδί να μιλάει καλύτερα(...)Και όμως αντί για μόρφωση, συνηθίζει το παιδί*

έπεσε στα απολιθώματα γνώσεων και αρετών. Δεν καλλιεργήθηκε η ψυχή και το συναίσθημα, η βούληση, ούτε πλάστηκαν οι χαρακτήρες. Αποκλείστηκε από τη μόρφωση η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών. Είναι γνωστό το σχολείο φυλακή και υπνωτήριο που του έδωσαν, το σχολείο οδοστρωτήρα και Προκρούστη των ψυχών, το σχολείο που παρέχει χαρτιά και τίποτε περισσότερο, το σχολείο το περιφρονημένο από γονείς, κοινωνία και πολιτεία.[29] Καλεί λοιπόν ο Δάσκαλος το λαό του να αναγνωρίσει τον ολιγαρχικό και οπισθοδρομικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Να αναγνωρίσει ότι το σύστημα με όλες του τις δυνάμεις εξέθρεψε έναν τύπο ανθρώπου, τον υπάλληλο άβουλο γραφειοκράτη και το σοφιστή λογοκόπο δικολάβο. Καλεί, εν τέλει, το λαό να στραφεί προς την εργασία και ν' αναγνωρίσει την ευγενική αξία της, είτε πρόκειται για σκάψιμο της γης είτε για πανεπιστημιακή, από καθέδρας διδασκαλία. Νουθετεί, επίσης, τους δασκάλους, λέγοντας πως εχθροί του εαυτού τους και εργάτες της στασιμότητας είναι προπάντων οι αδιάφοροι, οι οκνηροί στη σκέψη, οι άτολμοι μοιρολάτρες, οι *«κατ' ιδίαν μεμψίμοιροι και δημοσία υπό διάφορα προσχήματα αδρανείς»*. Γιατί, η προδοσία για το Γληνό αρχίζει από την αδιαφορία (για όλα τα παραπάνω, βλ. Γληνό, 1925, 1972 & 1975).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι το έργο του Δημήτρη Γληνού αποκτά στην τρέχουσα ιστορικοπολιτική συγκυρία της χώρας μας ιδιαίτερη επικαιρότητα. Στην τότε εκπαιδευτική, κοινωνική και γενικότερη πολιτική κρίση ο μεγάλος Παιδαγωγός απαντούσε με απόλυτη πίστη στη δυναμική του δασκάλου. Του δασκάλου όλων των βαθμίδων (ιδιαίτερα της Δημοτικής και της Μέσης εκπαίδευσης), που τον θεωρούσε δυνάμει μετασχηματιστικό παράγοντα της

από μωρό σε μια ψευτιά διανοητική, που σιγά σιγά καταντά ηθική ψευτιά(...)Όταν ακούει το παιδί διαρκώς "πώς λέμε καλύτερα το βόδι; -βους(...)" κι όμως δεν τ' ακούει ποτέ στη ζωή αυτά τα πράγματα(...)με την εργασία του στο σχολείο συνηθίζει να πετυχαίνει εικονικά αποτελέσματα και βλέπει την ψευτιά να παίρνει αξία(...)»(Αθανασιάδης, 2001:141).

[29] Σε μια μικρή μπροσούρα, ο Γληνός με καυστικότητα αποκαθηλώνει το αστικό σχολείο και επαναπροσδιορίζει τη δομή και λειτουργία του. Ασκώντας κριτική στα παραδοσιακά Αλφαβητάρια, παλαιότερα ή πιο νέα, του συντηρητικού σχολείου, εστιάζει στην απόλυτη απουσία ζωντάνιας, ενδιαφέροντος και χαράς από τα περιεχόμενά τους, παρά τις όποιες υποσχέσεις: *«Μέσα στο σχολείον η αυτή ανία, τα αυτά νυσταγμένα μάτια, τα αυτά μαραμένα προσωπάκια, η αυτή Σαχάρα, ο αυτός πόθος των παιδιών να φύγουν, να φύγουν από το μαρτύριον(...)Μάτην ανεζήτουν την λάμψιν του ενδιαφέροντος εις τους κοιμισμένους οφθαλμούς των, ενώ τους εδίδασκα με τόσην αγάπην, ότι το "βώδιον λέγεται και βους"(...)Ουδείς συνεκινείτο από την πληροφορίαν αυτήν, ενώ συνεκινούντο από τας μυίας, αι οποίαι αθορύβως όλως επέτων εν τη τάξει και ανεζήτουν οι άθλιοι επιμόνως να ίδουν, εάν καμία θα καθίσει εις την μύτην μου διά να γελάσουν, με τον εκ του κνισμού μορφασμόν μου(...)Τα παιδιά ενύσταζαν(...)Θεέ μου, πώς ενύσταζαν! Ωσάν η Ελληνική φυλή να είχεν αγρυπνήσει επί χιλιετηρίδας και να είχε συγκεντρωθή όλη η κόπωσίς της εις τους συγχρόνους ελληνόπαιδας(...)Τα παιδάρια, τα οποία εις την αυλήν του Σχολείου ήσαν ζωηρότατα, ευφυέστατα, ευγλωττότατα(...)μόλις ελάμβαναν ανά χείρας τα υψηλά αυτά αποστάγματα της προγονικής γλώσσης, αρετής και σοφίας επάθαιναν ακαριαίαν νάρκωσιν(...)Η σκιά της ηλιθιότητος εκάλυπτε την τάξιν και τα παιδία εξέσπων εις κακίας διαφόρους. Εγίνοντο δύστροπα, αφηρημένα, τυραννικά διά τον διδάσκαλον. Τα καλύτερα επαπαγάλλιζον ευσυνειδήτως(...)Και αφού με τοιαύτα μέσα, τοιαύτην διδασκαλίαν, τοιαύτα βάσανα εκράτουν τα χωριατόπαιδα επί δύο ή και τρία έτη εις την πρώτην τάξιν, έπειτα μιάν καλήν πρωίαν μου το έστριβαν από το σχολείον(...)Και δεν κατώρθωνα να συγκρατήσω έως την τετάρτην τάξιν ούτε το εν πέμπτον από τους μαθητάς, που ενεγράφοντο εις την πρώτην. Και όμως ο νόμος έλεγεν από τα 1834 ότι υποχρεώνονται όλα τα παιδία να πηγαίνουν εις το σχολείον επτά έτη. Τι ειρωνεία!(...)Ανήκουν και αυτοί [οι νόμοι] εις τα ιερά ημών πράγματα, τα οποία τόσον περισσότερον είναι ιερά, όσον περισσότερον η πραγματικότης απέχει από αυτά»* (Γληνός, 1995:9-14).

κοινωνίας, υπό τη βασική προϋπόθεση βέβαια, της αναγνώρισης και αποδοχής από μέρους του της πολιτικής διάστασης του ρόλου του. Σε μια κοινωνία ταξικά διαιρεμένη, δεν υπήρχε κατά το Γληνό άλλος τρόπος, παρά μόνον η συνειδητοποίηση, πρωτίστως από τους δασκάλους, της επίσης ταξικής διάρθρωσης και της αναπαραγωγικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος όσον αφορά τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. Προέβλεπε ο μεγάλος Παιδαγωγός ότι σε συνέχεια της συνειδητοποίησης από τους δασκάλους του κόσμου τους, θα ακολουθούσε η υλοποίηση της ιστορικής τους αποστολής· θα ακολουθούσε η αμφισβήτηση της παλιάς κοινωνίας και των θεσμών της και η ανάληψη από αυτούς της ευθύνης για διαπαιδαγώγηση του λαού στη βάση μιας κοινής ταξικής συνείδησης και πολιτικής ευθύνης να αλλάξουν τον κόσμο προς όφελός του. Στις μέρες μας, ο λαός ζητά και πάλι τα μορφωμένα του παιδιά, την οργανική του διανόηση που θα τραβήξει μπροστά και θα του δείξει το δρόμο. Η πίεση των πολιτικών και ιστορικών εξελίξεων σε όλα τα επίπεδα οδηγεί στην απαίτηση μιας σειράς υπερβάσεων σε ποιοτικά ανώτερες συνθήκες κοινωνικής λειτουργίας. Ο Γληνός μιλούσε για την εποχή του, ωστόσο, νιώθει κανείς ότι αναφέρεται και στο δικό μας παρόν. Μέσα από την περιγραφή του έργου του αναδεικνύονται όλα όσα στοιχειοθετούν μια εκπαίδευση με όραμα τον εξανθρωπισμό της κοινωνίας και, βέβαια, έναν ολοκληρωμένο, διανοούμενο, στοχαστή και ριζοσπάστη Παιδαγωγό, οργανικό διανοούμενο του απλού εργαζόμενου λαού.

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ. (2001). Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός. Το περιοδικό Αυγή (1923-1925). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Aronowitz, St., & Giroux, A.H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο: Π., Γούναρη, & Γ., Γρόλλιος (Επιμέλεια). Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων. Αθήνα: Gutenberg,, σσ. 160-188.

Γκράμσι, Αντ. (2005). Οι Διανοούμενοι. Τόμος Α΄. (Ανατύπωση). Αθήνα: Στοχαστής/Σύγχρονη Σκέψη.

Γληνός, Α.Δ. (1925). Ένας άταφος νεκρός. Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Αθήνα: Αθηνά.

Γληνός, Δ. (1971). Εκλεκτές σελίδες. Τόμος Α΄. (Β΄ έκδοση). Αθήνα: Στοχαστής.

Γληνός, Δ. (1971). Εκλεκτές σελίδες. Τόμος Β΄. (Β΄ έκδοση). Αθήνα: Στοχαστής.

Γληνός, Δ. (1972). Εκλεκτές σελίδες. Τόμος Γ΄. (Β΄ έκδοση). Αθήνα: Στοχαστής.

Γληνός, Δ. (1975). Εκλεκτές σελίδες. Τόμος Δ΄. (Β΄ έκδοση). Αθήνα: Στοχαστής.

Γληνός, Δ. (1976). Έθνος και Γλώσσα. Ποιοι δρόμοι ανοίγονται μπροστά στους νέους. Αθήνα: Αθηνά.

Γληνός, Δ. (1980). Η θεραπεία της αγραμματοσύνης. Στο: Δ., Γληνός. Φωνητική Γραφή. Αθήνα: Κάλβος, σσ. 36-37.

Γληνός, Δ. (1983). Άπαντα. Τόμος Β΄. 1910-1914. Αθήνα: Θεμέλιο.

Γληνός, Δ. (1995). Οἱ χοῖροι ὑΐζουσιν. Τά χοιρίδια κοΐζουσιν. Οἱ ὄφεις ἰΰζουσιν. (Ανατύπωση). Αθήνα: Επικαιρότητα.

Freire, P. (2011). Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο. Στο: Μ., Νικολακάκη (Επιμέλεια). Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα. (Α΄ έκδοση). Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 87-97.

Τζήκας, Χρ. (2006). Νικόλαος Εξαρχόπουλος και Δημήτρης Γληνός: Η πρώτη δημόσια αντιπαράθεση με αφορμή τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913. Στο: Χρ., Τζήκας (Επιμέλεια). Ζητήματα Ιστορίας και Ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης. Πρακτικά Επιστημονικής Διημερίδας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 185-228.

Φρέιρε, Π. (1974). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Ράππα.

Ο ρόλος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διακρατικών σχέσεων Ελλάδας – Αν. Γερμανίας

Ροφούζου Αιμιλία
Λέκτορας (Γερμανική Γλώσσα και Φιλολογία)
Σχολή Ναυτικών Δοκίμων
erofouzou@snd.edu.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη θέτει ως στόχο την ανάδειξη του ρόλου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως κομμάτι της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της Αν. Γερμανίας στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διακρατικών σχέσεων με την Ελλάδα, με ένα κράτος εκ διαμέτρου αντίθετου πολιτικού συστήματος και ιδεολογίας. Μέσο επίτευξης αυτού του στόχου είναι η σκιαγράφηση των διμερών πανεπιστημιακών σχέσεων καθ' όλη τη διάρκεια ύπαρξης του ανατολικογερμανικού κράτους (1949-1989) με άξονα σημαντικές ιστορικές περιόδους της Ελλάδας.

Λέξεις - κλειδιά: Εξωτερική πολιτιστική πολιτική, Ελλάδα, Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία, τριτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η εξωτερική πολιτιστική πολιτική επιχειρεί με τα μέσα του πολιτισμού και της παιδείας να υποστηρίξει και υλοποιήσει τους στόχους της εξωτερικής πολιτικής ενός κράτους. Στην παρούσα μελέτη θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε διαχρονικά το ρόλο της παιδείας και συγκεκριμένα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εξυπηρέτηση των στόχων της εξωτερικής πολιτικής ενός κράτους που δεν υφίσταται πλέον, της Γερμανικής Λαοκρατικής Δημοκρατίας (ΓΛΔ), απέναντι σε ένα κράτος του δυτικού συνασπισμού, την Ελλάδα.

Για την πραγματοποίηση αυτού του σκοπού θα πρέπει αρχικά να σταθούμε εν συντομία στους στόχους της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της Αν. Γερμανίας. Η εξωτερική πολιτική της ΓΛΔ είχε πρωταρχικό καθήκον την εξασφάλιση της διεθνούς αναγνώρισης και σηματοδοτήθηκε από προσπάθειες αυτοπροβολής στο εξωτερικό και προώθησης της εικόνας ενός «φιλειρηνικού γερμανικού κράτους» (Lindemann & Müller, 1974, σελ. 21-22, 51), σε συνδυασμό πάντα με κινήσεις υπονόμευσης του αντίπαλου γερμανικού κράτους, της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας (ΟΔΓ), και παρουσίασής του ως μιλιταριστικού κράτους υπεύθυνου για το ναζιστικό παρελθόν (PA AA, B 97/544, 1972, σελ. 33· Praxenthaler, 2002, σελ. 97). Πρωταρχικός στόχος αυτής της πολιτικής ήταν η ανάπτυξη των πολιτιστικών και επιστημονικών σχέσεων με τα άλλα κράτη, μέσω των οποίων θα μπορούσε να επιτευχθεί σταδιακά η ανάπτυξη και των αντίστοιχων πολιτικών, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην πολυπόθητη διεθνή αναγνώριση (Praxenthaler, 2002, σελ. 103, 37· Voβ, 1998).

Οι προσπάθειες, ωστόσο, αυτές ανάπτυξης σχέσεων δεν μπορούσαν να βρουν εύκολα γόνιμο έδαφος στα κράτη του δυτικού συνασπισμού, επομένως και στην Ελλάδα, λόγω της σοσιαλιστικής ταυτότητας της σύγχρονης ανατολικογερμανικής πολιτιστικής δραστηριότητας, δεδομένης μάλιστα της ισχυρής εικόνας μιας ενιαίας γερμανικής κουλτούρας που κυ-

ριαρχούσε στα δυτικά κράτη, κυρίως όμως λόγω της σκληρής στάσης της ΟΔΓ με την οποία η Ελλάδα είχε σχέση οικονομικής εξάρτησης (Marcel Bulla, 1998, σελ. 47). Για το λόγο αυτό έπρεπε να βρεθούν άλλοι τρόποι προσέγγισης του δυτικού κόσμου.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, εν προκειμένω θα ασχοληθούμε με το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην επίτευξη των στόχων της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της Αν. Γερμανίας σε σχέση με την Ελλάδα. Επειδή, ωστόσο, καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της πολιτιστικής πολιτικής του Ανατολικού Βερολίνου στο σύνολο του δυτικού κόσμου ήταν η εσωτερική πολιτική κατάσταση του κράτους-στόχου και το επίπεδο των διμερών πολιτικών σχέσεων θα πρέπει να εξετάσουμε τις ελληνογερμανικές πανεπιστημιακές σχέσεις με άξονα το διάστημα πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πτώση της στρατιωτικής δικτατορίας στην Ελλάδα.

Ελληνογερμανική συνεργασία

Στα πλαίσια της προαναφερθείσας πολιτικής, η ηγεσία της Αν. Γερμανίας χρησιμοποίησε ένα ολόκληρο σύστημα οργάνων το οποίο διέθετε. Το γενικότερο πολιτικό σύστημα της ΓΛΔ ουσιαστικά ήταν οργανωμένο σε τρία επίπεδα: την κομματική μηχανή, την κρατική μηχανή και τους κοινωνικούς οργανισμούς (Praxenthaler, 2002, σελ. 163). Οι κυριότεροι φορείς της Αν. Γερμανίας για την ανάπτυξη επιστημονικών σχέσεων με την Ελλάδα πέραν του Ενιαίου Σοσιαλιστικού Κόμματος και κρατικών οργάνων όπως του Υπουργικού Συμβουλίου, του Υπουργείου για την Ασφάλεια του κράτους, γνωστό από τη Στάζι, την Υπηρεσία για την Ασφάλεια του κράτους [Staatssicherheitsdienst], του Υπουργείου Εξωτερικών, του Υπουργείου Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης ως διάδοχου οργανισμού της ιδρυθείσης το 1951 Κρατικής Γραμματείας Ανώτερης και Ανώτατης Παιδείας, του Υπουργείου Λαϊκής Επιμόρφωσης και του Υπουργείου Επιστήμης και Τεχνολογίας των οποίων ο ρόλος ήταν αυτονόητος, ήταν ο Σύνδεσμος για τη Φιλία των Λαών ο οποίος ασχολήθηκε και με τη διεύθυνση και το συντονισμό των Συνδέσμων Φιλίας, το Herder-Institut, το ινστιτούτο για σπουδές αλλοδαπών στο Karl-Marx-Universität της Λειψίας, το οποίο προετοίμαζε αλλοδαπούς για να σπουδάσουν στη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία, τα πανεπιστημιακά ιδρύματα της ΓΛΔ στο σύνολό τους τα οποία προσέφεραν ετησίως ένα σημαντικό αριθμό θέσεων σε φοιτητές ενώ προωθούσαν ιδιαιτέρως τις διεθνείς σχέσεις τους αναπτύσσοντας συνεργασία με αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα της αλλοδαπής και συχνά συνάπτοντας ειδικές συμφωνίες, η Ακαδημία των Επιστημών η οποία αποτελούσε το πιο σημαντικό ερευνητικό ίδρυμα της ΓΛΔ και είχε αναλάβει την προώθηση της έρευνας στους τομείς των φυσικών, τεχνολογικών αλλά και κοινωνικών επιστημών σε συνεργασία με τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας, τα ερευνητικά ιδρύματα του κρατικού μηχανισμού και του κόμματος και τις αντίστοιχες ακαδημίες των σοσιαλιστικών χωρών και τέλος, η Ακαδημία Κοινωνικών Επιστημών η οποία αποτελούσε το μεγαλύτερο ερευνητικό και εκπαιδευτικό ίδρυμα της ΓΛΔ στον τομέα των κοινωνικών επιστημών, ενώ έδινε τις κατευθυντήριες γραμμές ιδεολογικά και θεωρητικά για την κοινωνιολογική έρευνα και διδασκαλία και σε άλλα επιστημονικά ιδρύματα της χώρας (Ροφούζου, 2010, σελ. 99-157).

Από την ίδρυση της ΓΛΔ και μέχρι την επιβολή της χούντας στην Ελλάδα, κατά τη διάρκεια μιας περιόδου δηλαδή κατά την οποία δεν υπήρχαν διπλωματικές σχέσεις ανάμεσα στα δύο κράτη, εξαιτίας της συνεχιζόμενης άρνησης της Ελλάδας, όπως και όλων των δυτικών

χωρών, να αναγνωρίσουν τη ΓΛΔ ως αυτόνομο και ανεξάρτητο κράτος, η ανάπτυξη επιστημονικών σχέσεων στηρίχτηκε από ελληνικής πλευράς στις ενέργειες του ΚΚΕ και σε μεμονωμένους επιστήμονες, με το επίσημο κράτος να δημιουργεί ακόμη και προβλήματα.

Δε συνέβη το ίδιο όμως και στην περίπτωση του ανατολικογερμανικού κράτους, το οποίο έδειξε δείγματα επιστημονικής προσέγγισης. Ένα πρώτο βήμα αποτελεί η προφορά πανεπιστημιακής έδρας σε Έλληνα επιστήμονα (Archiv der BBAW, 1951). Το Σεπτέμβριο του 1952 το προεδρείο της Ακαδημίας των Επιστημών ανέθεσε στον Έλληνα φυσικό τη δημιουργία και διεύθυνση ενός τμήματος θεωρητικής φυσικής, καθώς και την αρμοδιότητα εκπαίδευσης νέων επιστημόνων. Εκτός όμως από την ένταξή του στην Ακαδημία ως διευθυντή τμήματος και καθηγητή –διότι η Ακαδημία είχε το δικαίωμα να ανακηρύσσει σε καθηγητές τους επιστημονικούς της συνεργάτες *(*Digitale Bibliothek, 2000, σελ. 728)– προωθήθηκε και το ζήτημα της ένταξής του στο Πανεπιστήμιο Humboldt και του ανατέθηκε διδακτικό έργο (Archiv der BBAW, 1952).

Ιδιάζουσα, ωστόσο, περίπτωση στις ελληνογερμανικές σχέσεις αποτέλεσε ο χειρουργός καθηγητής Πέτρος Κόκκαλης. Αφετηρία των επαφών του Έλληνα γιατρού με την Ανατολική Γερμανία αποτέλεσε η ιδιότητά του ως θεμελιωτής και επικεφαλής της Επιτροπής Βοήθειας Παιδιού (ΕΒΟΠ) η οποία είχε αναλάβει το έργο της ελληνικής μόρφωσης και εθνικής

διαπαιδαγώγησης των παιδιών από την Ελλάδα που είχαν μεταφερθεί στις Λαϊκές Δημοκρατίες (Πανελλήνια Ένωση Επαναπατρισθέντων Πολιτικών Προσφύγων, 2002, σελ. 142). Το 1955 ανέλαβε ερευνητική θέση στην Ακαδημία των Επιστημών, διετέλεσε διευθυντής της μονάδας πειραματικής χειρουργικής του Ινστιτούτου Καρδιαγγειακών Ερευνών, το οποίο ανήκε στο Ιατρικό και Βιολογικό Ερευνητικό Κέντρο της Ακαδημίας (ΑΣΚΙ [α], αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 363)**,** ενώ το 1957 ανακηρύχθηκε καθηγητής της χειρουργικής στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Humboldt (Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin, 1957). Το 1961 τιμήθηκε από το Γερμανικό Συμβούλιο Ειρήνης με το αντίστοιχο μετάλλιο για τη συνεισφορά του στη διατήρηση και εξασφάλιση της ειρήνης ενώ τιμήθηκε και με το παράσημο 'Λάβαρο της εργασίας' (Archiv der Humboldt Universität zu Berlin, 1962) υψίστη διάκριση που απονεμόταν σε διακεκριμένες προσωπικότητες (Digitale Bibliothek, 2000, σελ. 973-974).

Περαιτέρω δείγματα συνεργασίας σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαμε με την ενίσχυση της βιβλιοθήκης της Ανωτέρας Σχολής Ναυπηγών. Η ενέργεια αυτή, η οποία σημειωτέον πραγματοποιήθηκε με πρωτοβουλία της ελληνικής πλευράς προς το Πανεπιστήμιο Humboldt, ενίσχυε το κύρος της ανώτατης παιδείας της Ανατολικής Γερμανίας διεθνώς, ενώ η γενικότερη συνεργασία με την ελληνική σχολή δημιουργούσε προϋποθέσεις ενδυνάμωσης των διμερών σχέσεων σε επιστημονικό και πανεπιστημιακό επίπεδο και διάδοσης των επιστημονικών επιτευγμάτων της ΓΛΔ στην Ελλάδα. Αυτονόητη επομένως η θετική αντίδραση της Γενικής Γραμματείας Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, η οποία προώθησε το ζήτημα στην Τεχνολογική Σχολή του Πανεπιστημίου του Ρόστοκ (BArch, DR 3 1792 1. Schicht, 1966).

Τέλος, σημαντικό στοιχείο της σχετικής συνεργασίας διαχρονικά αποτελούσε η εισαγωγή Ελλήνων φοιτητών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της ΓΛΔ, ήδη από το 1953 (BArch/SAPMO, NY 4182, 1953). Το ζήτημα αυτό ήταν υψίστης σημασίας για την ηγεσία της Αν. Γερμανίας, η

οποία πάντα έδειχνε προτίμηση στη νεολαία θεωρώντας σημαντικό όπλο την ευκαιρία διαπαιδαγώγησής της. Παρόλα αυτά, οι θέσεις των Ελλήνων νεοεισαχθέντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της ΓΛΔ ήταν περιορισμένες σε σχέση με των άλλων χωρών και ανέρχονταν σε περίπου πέντε ανά έτος (BArch/SAPMO, DY 30 IV A 2/20/498, 1966· ΑΣΚΙ [β], αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 363, τ.κ. 364, τ.κ. 365).

Οι εξελίξεις, ωστόσο, στον ελληνικό χώρο με την επιβολή της χούντας διέκοψαν κάθε είδους συνεργασία παρά την επίτευξη του στόχου της αναγνώρισης της ΓΛΔ από την Ελλάδα την 25η Μαΐου 1973, η οποία πραγματοποιήθηκε στη βάση στρατηγικών υπολογισμών των δύο κρατών και φυσικά εξαιτίας της αλλαγής του γενικότερου διεθνούς κλίματος με τις συνθήκες του Ελσίνκι (BArch, DC-20 I4 2881, 1973). Ο μόνος τομέας που παρέμεινε ανεπηρέαστος ήταν η εισαγωγή Ελλήνων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της ΓΛΔ, προφανώς ως μορφή έμπρακτης αλληλεγγύης προς την ελληνική Αριστερά **(**BArch/SAPMO DY 30 IV B 2/20/388, 1972 [α], [β], 1973[α], [β]). Μάλιστα, όχι μόνο δεν μειώθηκε ο αριθμός των προσφερομένων θέσεων, αλλά φαίνεται ότι ξεπερνούσε τον αριθμό πολλών πιο προνομιούχων δυτικών χωρών, όπως της Νορβηγίας και της Φινλανδίας (BArch, DR 3 B 986 a, 1970, 1970/1971), ενώ υπάρχουν δείγματα εκπόνησης ακόμη και διδακτορικών διατριβών **(**Φλάισερ, 1984 [β], σελ. 91).

Μετά την πτώση της χούντας στην Ελλάδα οι διμερείς σχέσεις παρουσίασαν σαφή βελτίωση σε κάθε επίπεδο και τομέα. Τομή, ωστόσο, αποτελεί το 1981. Με την κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ και τη σύναψη πολλών διακρατικών συμφωνιών και ιδιαιτέρως της συμφωνίας για συνεργασία στους τομείς της επιστήμης και του πολιτισμού, η οποία υπεγράφη τον Ιούλιο του 1982, παρατηρήθηκε ανάπτυξη και προοδευτική καλλιέργεια των εν γένει επιστημονικών σχέσεων και όχι μόνο. Οι στόχοι βέβαια της ανατολικογερμανικής ηγεσίας είχαν πλέον διαφοροποιηθεί δεδομένης της εξασφάλισης της διεθνούς αναγνώρισης και οι προσπάθειες είχαν εστιαστεί στην προβολή του πολιτιστικού και επιστημονικού επιπέδου του κράτους.

Ας σταθούμε, ωστόσο, λίγο στην προαναφερθείσα συμφωνία για πολιτιστική και επιστημονική συνεργασία. Με τα 14 της άρθρα η συμφωνία ρύθμιζε όλες τις λεπτομέρειες της διμερούς συνεργασίας. Όσον αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση η συμφωνία προωθούσε τη συνεργασία ανάμεσα στα πανεπιστημιακά ιδρύματα των δύο χωρών, τις αμοιβαίες επισκέψεις για ερευνητικούς σκοπούς, διαλέξεις και συνέδρια και την ανταλλαγή επιστημονικού και διδακτικού υλικού. Προέβλεπε μάλιστα τη σύναψη αντίστοιχων προγραμμάτων εργασίας διάρκειας δύο ετών με σκοπό τη ρύθμιση των επιμέρους λεπτομερειών, προγράμματα που ήταν απαραίτητα για την εφαρμογή της συμφωνίας (BArch, DR 3 3035 2. Schicht, 1982· Ροφούζου, 2008, σελ. 319-332). Το γεγονός, ωστόσο, ότι η επικύρωση της συμφωνίας καθυστέρησε αρκετά, εμπόδισε την υπογραφή του αντίστοιχου προγράμματος εργασίας, κάτι το οποίο έλαβε χώρα μόλις το 1985 (BArch, DA 1 15644, DA 1, 15821· Αρχείο Χ. Φλάισερ, MfAA, ZR 1760/88, 1984), ακολουθούμενο από ένα δεύτερο, το 1988 (BArch, DR 3 3035 2. Schicht, 1982).

Στο μεσοδιάστημα έπρεπε επομένως να βρεθούν τρόποι προσέγγισης, ώστε να προωθηθεί η συνεργασία. Κάτι τέτοιο πραγματοποιήθηκε με τη δραστηριοποίηση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και του Συνδέσμου για τη Φιλία των Λαών.

Το Νοέμβριο του 1983 το Υπουργείο Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης ζήτησε από ορισμένα πανεπιστήμια της χώρας να καταθέσουν προτάσεις (BArch, DR 3 B 1573 1b, 1983 [α]). Τα πανεπιστήμια ανέθεσαν στους απεσταλμένους τους σε συνέδρια στην Ελλάδα το καθήκον της σύναψης επαφών με Έλληνες επιστήμονες, καθώς και της διακίνησης πληροφοριακού υλικού του Υπουργείου Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης (BArch, DR 3 B 1573 1b, 1983 [β], 1984 [α]). Να σημειωθεί εδώ εν παρενθέσει ότι η συμμετοχή επιστημόνων της ΓΛΔ σε συνέδρια που διοργανώνονταν στο εξωτερικό -ο γνωστός θεσμός των *Reisekader*- ήταν ένα ιδιαιτέρως σημαντικό κομμάτι της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της ΓΛΔ. Οι πρώτες συμμετοχές είχαν παρατηρηθεί ήδη κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου (σε περίπου 10 συνέδρια), κατά τη διάρκεια της στρατιωτικής δικτατορίας σημειώθηκαν μόνο δύο τέτοιου είδους συμμετοχές, ενώ την τελευταία αυτή περίοδο είχαμε περίπου 86 επισκέψεις (Ροφούζου, 2006, σελ. 160-172· Ροφούζου, 2012, σελ. 238-244).

Η δραστηριότητα των δύο προαναφερθέντων φορέων ήταν ποικιλόμορφη. Προσκλήσεις Ελλήνων πρυτάνεων και άλλων πανεπιστημιακών (BArch, DR 3 B 1573/1b, 1983 [γ], 1984 [β]), σύναψη συμφωνιών συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημιακών ιδρυμάτων -του πανεπιστημίου Humboldt με το Πανεπιστήμιο Αθηνών, καθώς και του Karl-Marx-Universität της Λειψίας και του Martin-Luther-Universität (Halle/Saale) με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης- (BArch, DR 3 B 1573/1b, 1984 [γ]), εορταστικές εκδηλώσεις και διοργάνωση διεπιστημονικού Διεθνούς Συνεδρίου για τη σύγχρονη Ελλάδα και την Κύπρο το 1984 από την έδρα Νεοελληνικών Σπουδών επ' ευκαιρία του εορτασμού των 575 χρόνων του Πανεπιστημίου της Λειψίας και σε συνδυασμό με δύο σημαδιακές επετείους, τα 40 χρόνια από την απελευθέρωση της Ελλάδας από τη γερμανική Κατοχή και τα 10 χρόνια από τη μεταπολίτευση και την τουρκική εισβολή στην Κύπρο (Φλάισερ, 1984 [α]), ακόμη και επίβλεψη διατριβών. Σημαντικός εδώ και ο ρόλος του καθηγητή Ίρμσερ και του Κεντρικού Ινστιτούτου για την Αρχαία Ιστορία και Αρχαιολογία του οποίου ηγήθηκε (Ficker, 1999/2000, σελ. 117). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 1985 ο Ίρμσερ διατηρούσε συνεργασία με την Ακαδημία των Αθηνών, με το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και με το Πανεπιστήμιο Αθηνών αναπτύσσοντας επιπλέον συναδελφικές σχέσεις με τους περισσότερους πανεπιστημιακούς του ευρύτατου τομέα του, όπως και με συναδέλφους των Πανεπιστημίων Ιωαννίνων, Κρήτης, Θράκης – ακόμη και με το αρχείο ενός μοναστηριού της Θεσσαλονίκης (Archiv der BBAW, 1985).

Από την επικύρωση της συμφωνίας του 1982 και έπειτα πραγματοποιήθηκαν σαφή βήματα συνεργασίας, με εξαιρετικής σημασίας την υπογραφή πρωτοκόλλου για συνεργασία στον τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης το 1987 (BArch, DA 1 15821).

Αναφορικά με την εισαγωγή Ελλήνων φοιτητών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της Αν. Γερμανίας, το κλίμα δε φάνηκε να αλλάζει ούτε αυτήν την περίοδο (BArch/SAPMO, DY 30 IV B 2/20/388, 1975). Ο αριθμός, ωστόσο, αυτών των θέσεων αυξανόταν σταδιακά και οι Έλληνες πλέον φοιτητές ενσωματώνονταν πλήρως στη φοιτητική κοινότητα της Ανατολικής Γερμανίας, ενώ ίδρυαν ακόμη και πολιτιστικούς συλλόγους (BArch, DR 4 24). Καθώς η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των διμερών σχέσεων προερχόταν κυρίως από την ανατολικογερμανική πλευρά, θα περίμενε κανείς ότι με την εξομάλυνση των πολιτικών σχέσεων θα οδηγούμασταν και στην εισαγωγή Ανατολικογερμανών υπηκόων σε ελληνικά Πανεπιστήμια, κάτι που όμως δεν παρατηρήθηκε.

Συμπεράσματα

Από την κατά περιόδους σκιαγράφηση των διμερών πανεπιστημιακών σχέσεων έγινε εμφανής η συνεισφορά της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και καλλιέργεια διακρατικών σχέσεων μεταξύ Ανατολικής Γερμανίας και Ελλάδας. Προσαρμοσμένη στα όρια που κάθε φορά έθετε η ελληνική πλευρά λόγω πολιτικής κατάστασης η εξωτερική εκπαιδευτική πολιτική της ΓΛΔ -η οποία ως κομμάτι της πολιτιστικής της πολιτικής χαρακτηριζόταν από αυστηρή μεθοδικότητα, συχνά εντυπωσιακή χρηματοδότηση και από απόλυτο ιδεολογικό έλεγχο εκ μέρους του κυβερνώντος κόμματος το οποίο πάντοτε είχε τον τελευταίο λόγο- κατόρθωσε να υποστηρίξει σε σημαντικό βαθμό τους στόχους της εξωτερικής πολιτικής του κράτους. Μέσα από προσφορές πανεπιστημιακών θέσεων σε Έλληνες επιστήμονες, ενίσχυση πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών, σύναψη επαφών και προσκλήσεις επιστημόνων στη ΓΛΔ, αποστολή επιστημόνων σε συνέδρια επί ελληνικού εδάφους, διοργανώσεις εκδηλώσεων, αποδοχή Ελλήνων φοιτητών και σύναψη σημαντικών συμφωνιών ενισχύθηκε το προφίλ της χώρας στην Ελλάδα, τονίστηκαν τα επιστημονικά της επιτεύγματα και δημιουργήθηκε η βάση για περαιτέρω συνεργασία. Ιδιαίτερα στην περίοδο πριν τη διπλωματική αναγνώριση, ο ρόλος τέτοιων ενεργειών ήταν καθοριστικής σημασίας γιατί προσέφεραν στη ΓΛΔ τη μοναδική δυνατότητα να έρθει σε επαφή με τον επιστημονικό και όχι μόνο κόσμο ενός κράτους του δυτικού συνασπισμού, αποτελούσαν δηλαδή μαζί με την ανάπτυξη των πολιτιστικών σχέσεων το «δούρειο ίππο» για την ανάπτυξη συνεργασίας με την Ελλάδα σε όλους τους τομείς.

Και για την Ελλάδα, ωστόσο, αυτή η συνεργασία ήταν σημαντική αφού της προσέφερε οφέλη, όπως αποδείχτηκε τόσο για μεμονωμένους επιστήμονες και φοιτητές, όσο και για την τριτοβάθμια εκπαίδευση γενικότερα.

Βιβλιογραφία

Bulla, M. (1998). *Zur Außenpolitik der DDR. Bestimmungsfaktoren, Schlüsselbegriffe, Institutionen und Entwicklungstendenzen.* Melle: Ernst Knoth.

Digitale Bibliothek (2000). *Enzyklopädie der DDR*, Bd. 32. Berlin: Directmedia Publishing.

Ficker, F. (1999/2000). Johannes Irmscher. *Hellenika, Jahrbuch für die Freunde Griechenlands.*

Lindemann, H. & Müller, Kurt (1974). *Auswärtige Kulturpolitik der DDR. Die kulturelle Abgrenzung der DDR von der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Neue Gesellschaft.

Πανελλήνια Ένωση Επαναπατρισθέντων Πολιτικών Προσφύγων (2002). *Η ζωή*

μας στην πολιτική προσφυγιά, Αθήνα.

Praxenthaler, M. (2002). *Die Sprachverbreitungspolitik der DDR: Die deutsche Sprache als Mittel sozialistischer auswärtiger Kulturpolitik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Ροφούζου, Α. (2006). Σοσιαλιστικές εκτιμήσεις για την καπιταλιστική Ελλάδα. Ο θεσμός των *Reisekader* της Γερμανικής Λαοκρατικής Δημοκρατίας. Στο *Αρχειοτάξιο, Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 8. Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.

Ροφούζου, Α. (2008). Ελλάδα – Ανατολική Γερμανία. Ο δρόμος προς την αναγνώριση και η συμφωνία για πολιτιστική και επιστημονική συνεργασία. Στο *Παρνασσός, Φιλολογικό Περιοδικό*. Αθήνα: Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσός.

Ροφούζου, Α. (2010). *Οι πολιτιστικές και επιστημονικές σχέσεις ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Γερμανική Λαοκρατική Δημοκρατία στην περίοδο 1949-1989*. Αθήνα: Πανεπ. Αθηνών, Σαριπόλειο Ίδρυμα.

Ροφούζου, Α. (2012). Διοργάνωση Επιστημονικών Συνεδρίων στην Ελλάδα. Συμμετοχή Επιστημόνων από τη ΓΛΔ. *Nausivios Chora, A journal in naval sciences and technology, Vol. 4, HNA*, 238-244, doi: http://nausivios.snd.edu.gr/docs/partD2012.pdf.

Voβ, H. (1998). Die Beziehungen der DDR zu Italien. Versuch einer Bilanz. *Deutschland-Archiv*, 31/4.

Φλάισερ, Χ. (1984α). Ελλάδα και Κύπρος στη Λειψία. *Το Βήμα*, 16.12.1984.

Φλάισερ, Χ. (1984β). Η Ελλάδα υπό την κατοχή των δυνάμεων του Άξονα: Βιβλιογραφική Επισκόπηση. Στο *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Βιβλιογραφικός Οδηγός*. Αθήνα: εκδ. Θεμέλιο.

Αδημοσίευτες πηγές

Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας [ΑΣΚΙ]

Αρχείο ΚΚΕ

ΑΣΚΙ [α], αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 363, φάκ. 20/13/67, φάκ. 20/13/93.

ΑΣΚΙ [β], αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 363, φάκ. 20/13/24, φάκ. 20/13/39.

ΑΣΚΙ, αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 364, φάκ. 20/14/54, φάκ. 20/14/102.

ΑΣΚΙ, αρχείο ΚΚΕ, τ.κ. 365, φάκ. 10/12/58, φάκ. 20/15/42.

Αρχείο Χ. Φλάισερ

Επισκόπηση Rabe

Αρχείο Χ. Φλάισερ, MfAA, ZR 1760/88, Αναφορά πρεσβείας ΓΛΔ στην Αθήνα, 2.11.1984.

Archiv der Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften [BBAW]

Bestand ZIAGA

Archiv der BBAW, Bestand ZIAGA, Nr. A 1070, Επιστολή Ίρμσερ προς τη Γραμματεία Επιστημών, 17.5.1985.

Personalia

Archiv der BBAW, Personalia, Nr. 606, Επιστολή προς το Τμήμα Προπαγάνδας της ΚΕ του ΕΣΚΓ, 22.11. 1951.

Archiv der BBAW, Personalia, Nr. 606, Επιστολή, 17.10. 1952.

Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin (Univ.-Archiv)

Archiv der Humboldt-Universität zu Berlin (Univ.-Archiv), Bestand, Personalakte n. 1945, Kokkalis Petros, Εσωτερική ανακοίνωση της Κρατικής Γραμματείας Ανώτερης και Ανώτατης Παιδείας, 31.5.1957.

Archiv der Humboldt Universität zu Berlin, (Univ.-Archiv), Bestand, Personalakte n. 1945, Kokkalis Petros, Ανακοίνωση 153/722, 19.1.1962.

Bundesarchiv Berlin [BArch]

BArch, DA 1 15644, Σχέσεις ΓΛΔ-Ελλάδας.

BArch, DA 1, 15821, Σχέσεις ΓΛΔ-Ελλάδας 1981-1987.

BArch, DC-20 I4 2881, Συνεδρίαση του Προεδρείου του Υπουργικού Συμβουλίου, 30.5.1973.

BArch, DR 3 1792 1. Schicht, Επιστολή προς την Κρατική Γραμματεία Ανώτερης και Ανώτατης Παιδείας, 6. April 1966 και στο ίδιο, Ανωτέρα Σχολή Ναυπηγών, 10.3.1966.

BArch, DR 3 3035 2. Schicht, Συμφωνία ανάμεσα στις κυβερνήσεις της ΓΛΔ και της Ελλάδας για συνεργασία στους τομείς του πολιτισμού και της επιστήμης, 1982.

BArch, DR 3 B 986 a, Επιστολή προς το ΕΣΚΓ, 27.7.1970 και στο ίδιο, Λίστα εισαγωγών αλλοδαπών φοιτητών για το ακαδημαϊκό έτος 1970/1971, 25.8.1970.

BArch [1983α], DR 3 B 1573 1b, Επιστολή του διευθυντή για τις διεθνείς σχέσεις του HU προς το Υπουργείο Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, 14.12.1983.

BArch [1983β, 1984α], DR 3 B 1573 1b, Σχέσεις με Ελλάδα σε πανεπιστημιακό επίπεδο και στο ίδιο, Επιστολή Matter από το Friedrich-Universität-Jena προς τον Marsch, 2.12.1983, Επιστολή Goltz προς Υπουργείο Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, 30.12.1983, Επιστολές Ίρμσερ προς Σύνδεσμο Φιλίας ΓΛΔ-Ελλάδα, 13.5.1983 και 24.1.1984.

BArch [1983γ, 1984β], DR 3 B 1573/1b, Επιστολή του Συνδέσμου για τη Φιλία των Λαών προς το Υπουργείο Ανώτερης και Ανώτατης Εκπαίδευσης, 22.12.1983 και στο ίδιο, Πρόγραμμα για την παραμονή Ελλήνων πανεπιστημιακών 20-27.1.1984.

BArch [1984γ], DR 3 B 1573/1b, Ανακοίνωση Eiteljörge, 11.1.1984, Επιστολή Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης προς Υπ. Εξ/κών της ΓΛΔ, 16.2.1984 και προς Wolfgang Luppe, 16.2.1984.

BArch, DR 4 24, Επιστολή και αίτηση Συνδέσμου Ελλήνων φοιτητών στη ΓΛΔ προς την Επιτροπή για τα ζητήματα αλλοδαπών φοιτητών στη ΓΛΔ.

Stiftung Archiv der Parteien und Massenorganisationen der DDR im Bundesarchiv

Berlin [BArch/SAPMO]

BArch/SAPMO, DY 30 IV A 2/20/498, Επιστολές ΚΚΕ προς ΕΣΚΓ, 15.1.1966 και 5.3.1966.

BArch/SAPMO [1972α, 1973α], DY 30 IV B 2/20/388, Επιστολές ΚΚΕ προς ΕΣΚΓ, 18.7.1972, 16.9.1972, 10.7.1972, 10.5.1973, 4.7.1973, 6.7.1973, 13.7.1973.

BArch/SAPMO [1972β], DY 30 IV B 2/20/388, Επιστολή Krüger, 26.9.1972.

BArch/SAPMO [1973β], DY 30 IV B 2/20/388, Επιστολές Τμήματος Διεθνών Διασυνδέσεων, 24.7.1973 και 30.7.1973.

BArch/SAPMO, DY 30 IV B 2/20/388, Επιστολές ΚΚΕ προς ΕΣΚΓ, 8.2.1975 και 6.8.1975.

BArch/SAPMO, NY 4182, Επιστολή προς Κ.Ε. ΕΣΚΓ, 7.9.1953.

Politisches Archiv des Auswärtigen Amtes [PA AA]

PA AA, B 97/544, Die Kulturpolitik der DDR im Ausland. Eine Übersicht über das Instrumentarium und die neuen Aktivitäten vom Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen, Juli 1972.

Η κριτική παιδαγωγική ως εργαλείο ανάλυσης των προοπτικών ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος και η εφαρμογή της στην προσχολική αγωγή

Βλάσση Ελένη
Νηπιαγωγός
elvlassi@yahoo.gr

Περίληψη

Η σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο, κατά συνέπεια είναι απαραίτητος ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός που θα ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της εποχής μας. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό. Θα πρέπει να στοχεύει στη διάπλαση ευρωπαίων, ενεργών, δημιουργικών και δημοκρατικών πολιτών. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν μέσα από την εφαρμογή της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ανάλυσης των προοπτικών ενός σύγχρονου Αναλυτικού Προγράμματος.

Το Νηπιαγωγείο, έχει όλα τα περιθώρια για να προσφέρει ευνοϊκές συνθήκες χρόνου για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από την εφαρμογή της Κριτικής παιδαγωγικής στην τάξη, στοχεύει στη διαμόρφωση ενεργών μαθητών, με κριτική συνείδηση και θάρρος ώστε να μπορούν να αλλάξουν την κοινωνική τάξη πραγμάτων όπου αυτό είναι αναγκαίο. Όλα αυτά δίνατε να πραγματοποιηθούν εάν εφαρμοστεί η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία προσδίδει στο μάθημα μια άλλη διάσταση.

Λέξεις – κλειδιά: Κριτική παιδαγωγική, Αναλυτικό πρόγραμμα, ενεργοί πολίτες, δημοκρατία

Εισαγωγή

Ζούμε σε μια κοινωνία καταναλωτισμού, όπου η οικονομία και η αγορά έχουν πρωταρχικό ρόλο. Είναι λογικό επακόλουθο η εκπαίδευση να επηρεάζεται άμεσα από την αγορά (Συνθήκη Λισσαβόνας, νεοφιλελευθερισμός, παγκοσμιοποίηση). Στην εποχή μας, εποχή του νεοφιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση έχει υποταχθεί στις αγορές και χρησιμοποιείται για να αναγκάσει το άτομο να αποδεχτεί την ιδέα του «αναπόδραστου» μιας «κοινωνίας που υποτάσσεται στην αγορά» καθώς «η ιδιωτικοποίηση καταστρέφει ό,τι έχει απομείνει από τα δημόσια σχολεία» (McLaren, 2011). Έτσι η εκπαίδευση ως το κατεξοχήν δημόσιο αγαθό συνεχώς συρρικνώνεται παίρνοντας τη μορφή της ημιμόρφωσης, μια μορφή όπου ο μαθητής πρέπει να καταστεί ανίκανος για κριτική ανάλυση της πραγματικότητας που τον περιβάλλει (Adorno, 1990).

Για τον Paulo Freire η εκπαίδευση ισοδυναμεί με αυτό που ονομάζει τραπεζική εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός θεωρεί τους εκπαιδευόμενους «άδεια δοχεία», που πρέπει να «γεμίσουν» με γνώση. Με την τραπεζική εκπαίδευση οι μαθητές ακρωτηριάζονται διανοητικά και ψυχολογικά και γίνονται ανίκανοι για κριτική ανάλυση και σύνδεση της γνώσης με τη δική τους πραγματικότητα, προσωπική ή πολιτική (Νικολακάκη, 2011).

Στην αντίπερα όχθη η προβληματίζουσα εκπαίδευση στηριζόμενη στη δημιουργικότητα και στο διάλογο, αγωνίζεται για την ανάδυση της συνείδησης και για μια κριτική επέμβαση στην πραγματικότητα (Aronowitz 2011) .

Θα πρέπει να γίνουν σημαντικές αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα, οι οποίες θα έχουν στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Πως μπορεί όμως να πραγματοποιηθεί αυτό; Μπορεί η Κριτική Παιδαγωγική να συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος; Αυτό θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε στη συνέχεια, αφού αναφέρουμε πρώτα τι είναι η Κριτική Παιδαγωγική.

Κριτική παιδαγωγική

Η Κριτική Παιδαγωγική συνιστά μια μετασχηματιστική πρακτική, που αφορά στη δημιουργία ενός ανθρωπινότερου κόσμου και επιχειρεί να μελετήσει τη σχέση μεταξύ των ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εξελίξεων. Εξετάζει την κοινωνία από τη θέση των «καταπιεσμένων» και των «αδυνάτων» (Πέτρου 2013). Αποτελεί το μέσο για να προχωρήσει το άτομο σε ενεργό δράση για κοινωνικές αλλαγές. Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής μιλούν για κριτικούς και ενεργούς πολίτες, οι οποίοι μέσα από την κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου, συμμετέχουν στον αγώνα για ισοτιμία και κοινωνική δικαιοσύνη. Θεωρούν την ανισότητα, την εξάρτηση και την αλλοτρίωση ως το βασικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα γι' αυτό έχουν ως πρωταρχικό στόχο την ατομική και κοινωνική χειραφέτηση (Ματσαγγούρας, 1999). Η Κριτική θεωρία επιδιώκει να δημιουργήσει το πλαίσιο εκείνο μέσα από το οποίο η επιστήμη θα βοηθά τον άνθρωπο να αντιληφθεί ότι οι οικονομικές σχέσεις και το στηριζόμενο από αυτές πολιτιστικό οικοδόμημα είναι προϊόντα της ανθρώπινης εργασίας και ότι ο άνθρωπος οδηγείται στην αλλοτρίωση από τις κατεστημένες κοινωνικές δομές και διεργασίες (Πέτρου, 2013).

Σύμφωνα με τον Paulo Freire η παιδεία είναι «άσκηση ελευθερίας» και όχι μεταβίβαση γνώσεων ή πολιτισμού. Είναι μια αληθινή γνωσιολογική κατάσταση, όπου ο κριτικός παιδαγωγός έχει το δικαίωμα να κάνει τις επιλογές που κατά την κρίση του είναι σωστές, αλλά δεν τις επιβάλλει στους μαθητές (Freire, 1977). Ο Paulo Freire δίνει ιδιαίτερη σημασία στον διάλογο αφού μέσα από αυτόν δημιουργούνται οι συνθήκες στις οποίες οι μαθητές παύουν να είναι παθητικοί ακροατές και η γνώση από το επίπεδο της απλής γνώμης, περνά σε εκείνο της αληθινής γνώσης. Και φυσικά ο διάλογος είναι ανύπαρκτος χωρίς την ταπεινοφροσύνη, την αγάπη για τους ανθρώπους και τον κόσμο, την ελπίδα, την πίστη στη δύναμη του ανθρώπου να δημιουργεί, και τον κριτικό αναστοχασμό. Μόνο μέσα από το διάλογο θα μπορέσουν μαθητές και δάσκαλος να πραγματοποιήσουν την επανάσταση που θα τους οδηγήσει στην απελευθέρωση και στην πραγματική γνώση (Freire, 1977).

Πιστεύουμε πως η Κριτική Παιδαγωγική συνιστά μια Εκπαιδευτική Πολιτική, που βοηθά εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν κριτική κοινωνική συνείδηση, με στόχο την προσωπική απελευθέρωση και την αμφισβήτηση των καταπιεστικών συνθηκών. Σε θεωρητικό επίπεδο η Κριτική Παιδαγωγική εμπλέκεται έμμεσα στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. τα οποία εκσυγχρονίζουν το περιεχόμενο σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και εισάγουν αρκετές καινοτομίες για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος όπως τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, τα σχέδια εργασίας, την ευέλικτη ζώνη και

την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Βέβαια όλες αυτές οι καινοτομίες είναι ένα πολύ θετικό βήμα στην εξέλιξη και αναβάθμιση της εκπαίδευσης στην χώρα μας, θα πρέπει όμως να εφαρμόζονται και στην πράξη από τους εκπαιδευτικούς. Μόνο έτσι θα μπορέσει να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική πράξη και θα έχουμε ως αποτέλεσμα κριτικούς και ενεργούς πολίτες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εφαρμόζουν μέσα στην τάξη στρατηγικές που θα μαθαίνουν το μαθητή «πως να μαθαίνει» και να προσεγγίζουν το μαθησιακό πλαίσιο σύμφωνα με τις ειδικές εκπαιδευτικές ικανότητες και ανάγκες του κάθε μαθητή.

Εφαρμογή κριτικής παιδαγωγικής στην τάξη

Μια από τις βασικές αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε δημοκρατικές αξίες. Το νηπιαγωγείο μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση δημοκρατικών πολιτών μέσα σε ένα δημοκρατικό παιδαγωγικό κλίμα το οποίο αποτελεί αναγκαία συνθήκη για κάθε διδακτική προσέγγιση της δημοκρατίας ως πολιτεύματος και ως τρόπου ζωής (Παπαναούμ-Τζίκα, 1989). Έτσι, σε μια δημοκρατική προσχολική τάξη η νηπιαγωγός προωθεί την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης, παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες να κάνουν επιλογές για το περιεχόμενο της μάθησης, τα οδηγεί στη σταδιακή διαμόρφωση της έννοιας της Κοινότητας και τέλος λειτουργεί ως πρότυπο δημοκρατικού ανθρώπου και πολίτη (Οικονομίδης, 2009).

Έννοιες όπως δημοκρατία, δικτατορία, δικαιοσύνη είναι αφηρημένες έννοιες για τα παιδιά προσχολικής αγωγής και μπορούν να τις κατανοήσουν μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που υλοποιούνται στην τάξη. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικές δραστηριότητες τις οποίες μπορούμε να υλοποιήσουμε στο νηπιαγωγείο για να μυήσουμε τα παιδιά στις βασικές αξίες της δημοκρατίας. Οι εκπαιδευτικοί δομούν αυτές τις δραστηριότητες δίνοντας έμφαση στην κριτική σκέψη και τη δημιουργική διαδικασία. Οι δραστηριότητες αυτές υλοποιούνται στα πλαίσια του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Η κοινωνική και πολιτική αγωγή των μαθητών, στην προσχολική και την υποχρεωτική εκπαίδευση διαμορφώνεται κυρίως μέσω των μαθημάτων της «Μελέτης του Περιβάλλοντος».

Αφόρμηση για να εισάγουμε τα νήπια στο πολίτευμα της δημοκρατίας μπορεί να είναι η επέτειος του Πολυτεχνείου. Μπορούμε να ξεκινήσουμε με την ανάγνωση σχετικών βιβλίων όπως το βιβλίο της Κωνσταντίνας Αρμενιάκου "Η κυρά Δημοκρατία", που περιγράφει με απλό και κατανοητό τρόπο την σπουδαιότητα της έννοιας της Δημοκρατίας ή το αντικειμενοθέατρο «Ντενεκεδούπολη» της Ευγενίας Φακίνου. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός εμπλουτίζει το περιβάλλον του σχολείου με εποπτικό υλικό σχετικό με το Πολυτεχνείο (φωτογραφίες, βίντεο) και κάνει αναφορά στην ιστορική και πολιτική σημασία των γεγονότων. Ακολουθεί συζήτηση η οποία καταλήγει σε προβληματισμούς των παιδιών. Η συζήτηση θα αφορά τα χαρακτηριστικά των δύο πολιτευμάτων (δημοκρατία - δικτατορία), τον τρόπο λειτουργίας της τάξης (τρόπος λήψης αποφάσεων, κανόνων κ.ά.) και επιχειρήματα των παιδιών για τις σχετικές προτιμήσεις τους. Με τη συζήτηση- διάλογο δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να προβληματίζεται και να διατυπώνει τις απόψεις του μέσα από διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης.

Αφού τα παιδιά έρθουν σε μια πρώτη επαφή με τις έννοιες δημοκρατία, δικτατορία, πρόεδρος, δήμαρχος, ελευθερία κ.ά. μπορεί να γίνει εικαστική προσέγγιση του θέματος. Τα

παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν ό,τι τα εντυπωσίασε και στη συνέχεια να δημιουργήσουν το «Βιβλίο της Δημοκρατίας» και το «Βιβλίο της Δικτατορίας» με αντίστοιχες εικόνες ή ζωγραφιές. Μπορούν ακόμη να κατασκευάσουν με διάφορα υλικά, τα οποία υπάρχουν στη γωνιά των εικαστικών, τους ντενεκεδένιους ήρωες του έργου. Με τις ντενεκεδένιες κούκλες μπορούν να παρουσιάσουν μια παράσταση στο κουκλοθέατρο. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά προσεγγίζουν και κατανοούν καλύτερα τις έννοιες αυτές.

Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νηπιαγωγείο μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί μέσα από την τέχνη της ζωγραφικής. Παρατηρούμε τον πίνακα «Η δολοφονία της Ελευθερίας» του ζωγράφου Γαΐτη και αναζητούμε συμβολισμούς, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τα «ανθρωπάκια» του. Επεξεργαζόμαστε τον πίνακα: Ποιους παριστάνουν οι ένοπλοι; Τι συμβολίζει το περιστέρι; Πώς εκφράζει ο ζωγράφος τις αντίπαλες ιδέες; Προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τι υπάρχει πίσω από τον πίνακα ως σκέψη επαναστατική, ως πολιτική ιδεολογία. Αυτή η δυνατότητα να μπορείς να διαβάσεις και να ερμηνεύσεις τον πίνακα ως πολιτικό κείμενο είναι ο κριτικός γραμματισμός (Πέτρου, 2013). Τέλος μέσα από παιχνίδια παντομίμας αναπαριστούμε με το δικό μας τρόπο και με το σώμα μας τις ιδέες της κίνησης-ακινησίας, ανεξαρτησίας-υποταγής, ομοιομορφίας-διαφορετικότητας, παθητικότητας- δράσης (http://pythagoreionip.blogspot.gr/2012/11/blog-post_4986.html).

Επιπρόσθετα μια καλή ευκαιρία για να προσεγγίσουν τα νήπια τη δημοκρατία και το δημοκρατικό τρόπο ζωής είναι η διεξαγωγή εκλογών στο νηπιαγωγείο. Ιδιαίτερη σημασία θα δοθεί μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των εκλογών να μην υπάρξουν κοροϊδίες και χλευασμοί από τους νικητές προς τους ηττημένους. Άλλωστε αυτός είναι και ο στόχος μας, η ανάπτυξη της δημοκρατικής κουλτούρας.

Στις συγκεκριμένες δραστηριότητες εμπλέκονται και ικανοποιούνται στόχοι από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Έκφραση και Δημιουργία, Νέες Τεχνολογίες) και γίνεται διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.

Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και συμμετέχει στις δραστηριότητες των νηπίων όχι ως αυθεντία αλλά ως συνεργάτης-συνερευνητής, ο οποίος διευκολύνει και ενθαρρύνει τους μαθητές να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία για την κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να γίνουν κριτικοί, ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες.

Βιβλιογραφία

Adorno, T. (1990). *Θεωρία της ημιμόρφωσης*, μτφρ. Λ. Αναγνώστου. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Aranowitz, S. (2011*). Ο ριζοσπαστικός δημοκρατικός ανθρωπισμός του Paulo Freire: Η φετιχοποίηση της μεθόδου.* Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), Η Κριτική Παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Αρμενιάκου, Κ. (2007). *Η Κυρά-Δημοκρατία*. Αθήνα: Κέδρος.

Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρης

McLaren, P. (2011). *'Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής'*. Στο Νικολακάκη, Μ. (επιμ.) Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα. Αθήνα: Ι. Σιδέρης, 279-320.

Νικολακάκη, Μ. (2011). *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο μεσαίωνα*. Αθήνα: εκδ. Ι. Σιδέρης

Οικονομίδης, Β. (2009). *Το νηπιαγωγείο ως χώρος διαμόρφωσης του δημοκρατικού πολίτη και εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα*. Στο Β. Οικονομίδης & θ. Ελευθεράκης (Επιμ.), Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα δικαιώματα. Αθήνα: Ατραπός, 204-246.

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ (1989). *Πολιτική Κοινωνικοποίηση και Σχολείο. Κριτική Θεώρηση και Εμπειρική Έρευνα.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Πέτρου, Α. (2013). *Φιλοσοφικές διαστάσεις στην εκπαίδευση*. Λευκωσία

Φακίνου, Ε. *Ντενεκεδούπολη*. Αθήνα: Εκδ. Κέδρος

Freire, P. (1977*). Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, μτφρ. Θ. Γέρου. Αθήνα: εκδ. Κέδρος.

Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Α.Π.Σ) υποχρεωτικής εκπαίδευσης http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf. Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 15-2-2014.

http://pythagoreionip.blogspot.gr/2012/11/blog-post_4986.html Ημερομηνία τελευταίας πρόσβασης: 15-2-2014.

Η εφηβική ηλικία και παράγοντες που την επηρεάζουν

Βότση Ελένη
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
elenavts33@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει το ενδιαφέρον της σε βασικά αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβείας και στη διαμόρφωση των σχέσεων των εφήβων με τους συνομηλίκους τους αλλά και τις ετερόφυλες ειδικότερα σχέσεις που αναπτύσσουν, καθώς συνιστούν παράγοντες που επηρεάζουν την εφηβική ηλικία προσδίδοντάς της περισσότερο ή λιγότερο συγκρουσιακά χαρακτηριστικά και συναισθηματική μεταβλητότητα. Η μελέτη των χαρακτηριστικών αυτών γνωρισμάτων της εφηβικής ζωής και των παραγόντων που την επηρεάζουν καθίσταται αναγκαία για την κατανόηση της συμπεριφοράς και των προβληματισμών των εφήβων στο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος, προκειμένου να αντιμετωπιστούν καλύτερα τα προβλήματα που ανακύπτουν από τις ιδιαιτερότητες της ηλικίας τους και να καταστεί αποτελεσματικότερη η διαδικασίας παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης σε εφήβους στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις – κλειδιά: Εφηβεία, αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, συνομήλικοι, ετερόφυλες σχέσεις.

Εισαγωγή

Η εφηβική ηλικία αποτελεί το τελευταίο στάδιο στην πορεία του ατόμου προς την ωριμότητα και καλύπτει τη χρονική περίοδο ανάμεσα στην παιδική και στην ώριμη ηλικία. Πρόκειται για τη φάση εκείνη της ζωής κατά την οποία υλοποιείται το πέρασμα του ατόμου από τον κόσμο του παιδιού με βασικά χαρακτηριστικά την ανεμελιά και την εξάρτηση, στον κόσμο του ενηλίκου με κύρια γνωρίσματα την υπευθυνότητα και την αυτοδιαχείριση. Η μετάβαση αυτή συντελείται σταδιακά σε ένα διάστημα 7 – 8 ετών, κατά το οποίο το αναπτυσσόμενο άτομο, ο έφηβος, δεν είναι πια παιδί ούτε ενήλικος. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της περιόδου είναι η ταχύτατη σωματική ανάπτυξη και η βαθιά βιοσωματική αλλαγή, η έντονη συναισθηματικότητα και η ανάπτυξη ετερόφυλων ενδιαφερόντων, η αφηρημένης σκέψη και ο ιδεαλισμός, η διαμόρφωση προσωπικών αξιών και η κρίση της ταυτότητας (Παρασκευόπουλος, 1979).

Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας

Στη σύγχρονη θεώρηση της εφηβικής ηλικίας, παρατηρούμε ότι στις δυτικές κοινωνίες η εφηβεία θεωρείται συνήθως περίοδος μεγάλων αλλαγών, αστάθειας της ψυχικής διάθεσης και έντονων εκρήξεων των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς (Craig & Baucum, 2008). Ο Αμερικανός ψυχολόγος G. Stanley Hall περιγράφει την εφηβεία ως την περίοδο «των καταιγίδων και των έντονων εσωτερικών συγκρούσεων» (storm and stess). Άλλοι ωστόσο, μελετητές δεν αντιμετωπίζουν την εφηβεία ως μια προβληματική ηλικία, αλλά υποστηρίζουν ότι κάποιοι έφηβοι παρουσιάζουν προβληματική συμπεριφορά, ωστόσο στην πλειονότητά τους οι έφηβοι προσαρμόζονται ομαλά στα δεδομένα της ηλικίας τους και δεν εμφανίζουν

έντονες εσωτερικές συγκρούσεις ούτε αναπτύσσουν συγκρουσιακές σχέσεις με το στενό ή μακρινότερο περίγυρό τους (Παρασκευόπουλος, 1979).

Οι έφηβοι καλούνται να υλοποιήσουν πολύ σημαντικούς στόχους, όπως είναι η επίτευξη της αυτονομίας και ανεξαρτησίας από τους γονείς τους και η συγκρότηση μιας ταυτότητας, δηλαδή της δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου εαυτού, μιας πολυσύνθετης προσωπικότητας που τα διάφορα χαρακτηριστικά της λειτουργούν με αρμονία (Craig, & Baucum, 2008). Άλλος ένας βασικός αναπτυξιακός στόχος που οι έφηβοι καλούνται να υλοποιήσουν είναι η διαμόρφωση νέων σχέσεων αμοιβαιότητας με τους συνομηλίκους τους και των δύο φύλων, όπως επίσης, και μια ώριμη ετερόφυλη σχέση, ιεραρχώντας σκοπούς και αξίες της ζωής και διαμορφώνοντας την ταυτότητά τους, αποδεχόμενοι τον κοινωνικό ρόλο του φύλου τους (Παρασκευόπουλος, 1979).

Σχέσεις των εφήβων με τους συνομηλίκους

Καθώς οι έφηβοι αποκτούν μεγαλύτερη ανεξαρτησία από τις οικογένειές τους, εξαρτώνται ολοένα και περισσότερο από τις φιλίες που τους παρέχουν συναισθηματική στήριξη και λειτουργούν ως πεδίο πειραματισμού για νέες αξίες (Craig & Baucum, 2008). Ο έφηβος δεν αναμένει μόνο από την οικογένεια την αναγνώριση, αλλά κυρίως από τους συνομηλίκους, καθώς νιώθει ότι η επικοινωνία και η σχέση που αναπτύσσει μαζί τους είναι τελείως διαφορετική από αυτή που είχε ή διατηρεί με τους γονείς του (Κουρκούτας, 2001). Ιδιαίτερα οι στενοί φίλοι συμβάλλουν στη συγκρότηση της ταυτότητάς του, για την αποδοχή της οποίας ο έφηβος πρέπει να αισθάνεται αποδεκτός από τους άλλους.

Η αναζήτηση ταυτότητας από την πλευρά του εφήβου συχνά οδηγεί σε εκδήλωση αντιφατικών συμπεριφορών από μέρους του. Ο ίδιος έφηβος μπορεί να παρουσιάζεται εσωστρεφής και εξωστρεφής. Ασκεί συχνά κριτική και αυτοκριτική αλλά επιδεικνύει και αφέλεια. Είναι ευαίσθητος σε θέματα που αφορούν την αποδοχή του από συνομηλίκους, άλλες φορές όμως, δείχνει αδιάφορος για το αποτέλεσμα της δικής του συμπεριφοράς. Άλλοτε πάλι είναι ντροπαλός, άλλοτε επιθετικός κι άλλες φορές ονειροπόλος. Επιπλέον, υποβάλλει τον κόσμο που τον περιβάλλει σε διαρκή εξέταση. Τις απόψεις και τη συμπεριφορά των εφήβων, τις στάσεις και τις κρίσεις του επηρεάζουν συχνά, περισσότερο κι από τους γονείς και από τους δασκάλους, οι φίλοι και οι ομάδες φίλων. Αλλά κι αυτό το στενό φιλικό περιβάλλον δεν μπορεί να προφυλάξει τον έφηβο από τις αμφιβολίες, τους φόβους και τις ανασφάλειες, γι’ αυτό συχνά εμφανίζεται αμφιταλαντευόμενος και ασταθής στις διαθέσεις και τα ενδιαφέροντά του (Κορώσης, 1997).

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας αυτές οι ομάδες συνομηλίκων αποκτούν εξαιρετική σημασία. Οι έφηβοι αναζητούν στήριξη από άλλους, για να αντιμετωπίσουν τις σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές μεταβολές της εφηβείας. Αναζητούν τη στήριξη των συνομηλίκων τους, οι οποίοι βιώνουν ανάλογες εμπειρίες (Craig & Baucum, 2008). Δένονται πολύ μεταξύ τους, γιατί ο ένας μπορεί να βοηθήσει τον άλλο σ’ αυτή τη δύσκολη φάση του πειραματισμού τους κατά την οποία πρέπει να αντιμετωπίσουν νέες εικόνες για τον εαυτό τους (Βοσνιάδου, 2005). Τα δίκτυα των συνομηλίκων που παρέχουν στήριξη έχουν θεμελιώδη σημασία για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Craig & Baucum, 2008).

Μέσα από την ομάδα οι έφηβοι αποκτούν ρόλους και μια ταυτότητα που τους βοηθά στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους. Η ομάδα ενισχύει τη σημασία της συντροφικότητας και της κοινωνικής αλληλεγγύης και λειτουργεί ως υποστηρικτικό – συμπληρωματικό Εγώ που βγάζει τους εφήβους από τη μοναξιά και τους ενδυναμώνει βοηθώντας τους να αντιμετωπίσουν ένα αίσθημα «κατωτερότητας» που βιώνουν σε σχέση με τους ενηλίκους. Η ομάδα επιπλέον, ενισχύει την ατομικότητά τους μέσα από τη συλλογικότητα. Αν όμως, η ομάδα έχει εγκληματικό χαρακτήρα, τότε ενισχύει τις αντικοινωνικές και καταστροφικές τάσεις του νέου.

Οι έφηβοι μαθαίνουν από τους φίλους και τους συνομηλίκους τους εκείνους τους τρόπους της συμπεριφοράς που επιβραβεύονται από την κοινωνία και τους ρόλους που τούς ταιριάζουν καλύτερα. Γνωρίζουν στο πλαίσιο της ομάδας τα όρια του εαυτού τους και των άλλων, εκτίθενται σε κριτική και σε κινδύνους που καλούνται να αντιμετωπίσουν πέρα από τον προστατευτικό κλοιό της οικογένειάς τους, ενώ συλλέγουν έναν σημαντικό αριθμό κοινωνικών σχέσεων και εμπειριών που θα αποτελέσει βάση για τη διαμόρφωση των διαπροσωπικών σχέσεων τα επόμενα χρόνια (Κουρκούτας, 2001). Χρησιμοποιούν τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης, προκειμένου να αξιολογήσουν τις ικανότητες, τις συμπεριφορές, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, την εμφάνιση, τις αντιδράσεις και τη συνολική αίσθηση του εαυτού τους σε σύγκριση με τους άλλους. Η διαδικασία αυτή που ξεκινά από την παιδική ηλικία, αποκτά ιδιαίτερη σημασία στη διάρκεια της εφηβείας (Craig & Baucum, 2008).

Οι έφηβοι στην αρχή της εφηβείας αφιερώνουν πολύ χρόνο και ενέργεια προσπαθώντας να ορίσουν τον εαυτό τους μέσα σε μια διαφορετική «αρένα συνομηλίκων» που αποτελείται από ποικίλους τύπους νέων ατόμων προσπαθώντας να εξερευνήσουν ποιοι είναι και τι θέλουν να γίνουν. Οι έφηβοι τείνουν να επιλέγουν φίλους με βάση τα κοινά τους ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Συνήθως, επιλέγουν άτομα που εκφράζουν πλευρές της προσωπικότητάς τους, ώστε να ενισχύσουν αυτές τις πτυχές μέσα από την παρέα τους. Άλλοτε κάνουν παρέα με άτομα που αντιπροσωπεύουν τις απωθημένες ή επιθυμητές πλευρές του εαυτού τους. Έτσι για παράδειγμα συναντάμε δειλούς και συνεσταλμένους εφήβους να επιλέγουν ως συντρόφους δυναμικά και θαρραλέα άτομα, ή παιδιά «συντηρητικών» οικογενειών να συγχρωτίζονται με περιθωριακούς τύπους, αναζητώντας σ΄ αυτούς αυτό που τους λείπει (Κουρκούτας, 2001).

Ακόμη, επιλέγουν τις παρέες τους εστιάζοντας στην εμφάνιση και στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που τους κάνουν δημοφιλείς, όπως η αίσθηση του χιούμορ και η φιλικότητα. Επιλέγουν φίλους και συντρόφους που τους μοιάζουν ως προς την κοινωνική τάξη, τα ενδιαφέροντα, τις ηθικές αξίες και τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες. Συχνά αποκτούν ένα ευρύ κύκλο γνωστών, αλλά λίγους στενούς φίλους. Οι έφηβοι χρειάζονται χρόνο για τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια του σταδίου αυτού, για να διαχωρίσουν τα διαφορετικά μηνύματα που λαμβάνουν, να εδραιώσουν την ταυτότητά τους και να αναπτύξουν σταθερή αίσθηση εαυτού (Craig & Baucum, 2008). Ο συνομήλικος αποτελεί στην εφηβική ηλικία σημαντικό παράγοντα συγκρότησης του εαυτού λειτουργώντας ως καθρέφτης του που μπορεί είτε να

αναβαθμίσει την ταυτότητα του εφήβου είτε να την υποβαθμίσει οδηγώντας τον ακόμα και στην καταρράκωση.

Προς το τέλος της εφηβείας οι έφηβοι αναζητούν πλέον φίλους με τους οποίους μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά, ενώ αυξάνεται η οικειότητα των ομόφυλων σχέσεων φιλίας. Οι περισσότεροι έφηβοι αναφέρουν ότι έχουν έναν ή δύο «καλύτερους φίλους», καθώς και αρκετούς «καλούς φίλους». Οι φιλίες αυτές συνήθως είναι σταθερές, διάρκειας τουλάχιστον ενός χρόνου. Όσο προχωρά η εφηβεία αυξάνεται η σταθερότητα των σχέσεων. Η ισότητα, η δέσμευση και κυρίως η αφοσίωση διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στις σχέσεις αυτές. Η έλλειψη αφοσίωσης είναι ο βασικός λόγος που επικαλούνται οι έφηβοι για τη λήξη μιας φιλίας. Καθώς οι φιλίες γίνονται πιο στενές, οι έφηβοι συνηθίζουν να αναζητούν στους έμπιστους φίλους και όχι στους γονείς συμβουλές. Αν και καταφεύγουν για συμβουλές στους συνομηλίκους για διάφορα θέματα, εξακολουθούν ωστόσο, να αναζητούν τις συμβουλές των γονέων τους για οικονομικά και εκπαιδευτικά ζητήματα και για θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Craig & Baucum, 2008 & Κουρκούτας, 2001).

Μολονότι το 80% περίπου των εφήβων ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες, ένα ποσοστό εφήβων της τάξης του 20% δεν ανήκουν σε καμία ομάδα. Αν και στις συνειδήσεις των περισσότερων η μοναχικότητα φαντάζει ως μια δυσάρεστη κατάσταση που δε θα επέλεγε εκούσια κανείς, σε ορισμένες περιπτώσεις αποτελεί προϋπόθεση για δημιουργική δραστηριότητα, όπως για παράδειγμα ζωγραφική, συγγραφή ή σύνθεση μουσικής. Έτσι και στην περίπτωση των δημιουργικών εφήβων η μοναχικότητα δεν είναι κατά ανάγκη μία προβληματική συμπεριφορά. Μπορεί, επίσης, όταν είναι εκούσια επιλογή να σχετίζεται με την προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων μέσα από βαθύτερη σκέψη ή να οδηγεί στην αποφόρτιση από ψυχικές πιέσεις. Μερικές φορές, ωστόσο, κάποιοι έφηβοι καταλήγουν να είναι μοναχικοί, επειδή νιώθουν ότι είναι διαφορετικοί και δεν μπορούν να ενταχθούν και να νιώσουν αποδεχτοί από τους άλλους μη μπορώντας να «ανήκουν» πραγματικά κάπου. Η ακούσια μοναχικότητα που επιβάλλεται από τη απόρριψη των άλλων μπορεί να προκαλέσει έντονα συναισθήματα απομόνωσης και κατάθλιψης (Craig & Baucum, 2008).

Ετερόφυλες σχέσεις στην εφηβική ηλικία

Οι έφηβοι εκδηλώνουν έντονη την τάση ανεξαρτητοποίησης από τους ενηλίκους και συμμόρφωσης προς την ομάδα των συνομηλίκων. Σημαντική ωστόσο, διαφοροποίηση υφίστανται οι διαπροσωπικές σχέσεις των εφήβων, όχι μόνο προς τους ενηλίκους, αλλά και προς τους συνομηλίκους, με βασική εκδήλωση την ετερόφυλη σεξουαλική συμπεριφορά. Ενώ στην πρώτη φάση της εφηβείας οι έφηβοι, δείχνουν μια αντιδραστική – εχθρική στάση προς τους άλλους, προς το τέλος της εφηβικής περιόδου γίνονται πιο κοινωνικοί, επιδεικνύοντας φιλικότερη διάθεση και μεγαλύτερη συνεργατικότητα και ανεκτικότητα προς τους άλλους (Παρασκευόπουλος, 1979).

Επιπλέον, είναι συνηθισμένη η ανοιχτή εχθρότητα μεταξύ των δύο φύλων στο αρχικό διάστημα της εφηβείας. Τα κορίτσια μάλιστα, δείχνουν μεγαλύτερη αποστροφή προς τα αγόρια απ’ ό,τι τα αγόρια προς τα κορίτσια. Κι ενώ στην πρώιμη σχολική ηλικία τα δύο φύλα απλώς αποφεύγουν το ένα το άλλο και οι ομάδες συνομηλίκων είναι ομόφυλες, στην πρώτη φάση της εφηβείας εκδηλώνεται εχθρότητα και αποστροφή του εφήβου προς τα μέλη

του άλλου φύλου (κυρίως από τα κορίτσια προς τα αγόρια), σύντομα όμως, αναπτύσσεται η ετερόφυλη έλξη και το ενδιαφέρον για την ετερόφυλη συναναστροφή. Αυτή η αλλαγή συμπίπτει με την έναρξη των ερωτικών συναντήσεων. Καθώς αυξάνεται η οικειότητα στις φιλίες του ίδιου φύλου, αρχίζουν να δημιουργούνται φιλίες με μέλη του αντίθετου φύλου. Στενές σχέσεις με φίλους του αντίθετου φύλου αναφέρονται, σε μικρότερη ηλικία, περισσότερο από τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια. Αυτό συμβαίνει μάλλον, επειδή η ήβη εμφανίζεται νωρίτερα στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια.

Η εμφάνιση της σεξουαλικής συμπεριφοράς λαμβάνεται ως ένδειξη για τη μετάβαση στην εφηβεία (Κενανίδης, 2005). Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης της εφηβείας, οι έφηβοι αλληλεπιδρούν με το αντίθετο φύλο κυρίως σε ομαδικά πλαίσια. Πολλά παιδιά 14 ή 15 ετών προτιμούν τις ομαδικές συναντήσεις από την ερωτική συνάντηση. Επιλέγουν να κουβεντιάζουν σε μια καφετέρια ή στη γωνία του δρόμου μετά το σχολείο ή να πηγαίνουν βόλτα σε ένα εμπορικό κέντρο. Έτσι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και μαθαίνουν να σχετίζονται με το άλλο φύλο. Η πρώτη φάση της εφηβείας παρέχει στους εφήβους μια δοκιμαστική περίοδο, για να συλλέξουν απόψεις και εμπειρίες από τις οποίες σχηματίζουν βασικές απόψεις και στάσεις για τους ρόλους του φύλου και τη σεξουαλική συμπεριφορά, χωρίς να είναι υποχρεωμένοι να εμπλακούν σε βάθος (Craig & Baucum, 2008).

Οι νεότεροι έφηβοι επιδιώκουν την άμεση ικανοποίησή τους και θεωρούν την ψυχαγωγία και το κύρος τα πιο σημαντικά κίνητρα των ερωτικών συναντήσεων. Οι νεαροί έφηβοι επιλέγουν τα άτομα με τα οποία θα συναντηθούν ερωτικά με βάση την εξωτερική τους εμφάνιση επιδιώκοντας να είναι ελκυστικά, να ντύνονται ωραία και είναι αρεστά από τους άλλους. Οι έφηβοι ωστόσο, μεγαλύτερης ηλικίας είναι λιγότερο επιπόλαιοι ως προς τη στάση για τις ερωτικές συναντήσεις, καθώς τους απασχολούν πολύ περισσότερο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και τα σχέδια του ατόμου με το οποίο επιλέγουν να σχετιστούν ερωτικά για το μέλλον, θεωρώντας τη συντροφικότητα ως το σημαντικότερο λόγο για ερωτική συνάντηση. Ανάμεσα στα δύο φύλα, τόσο στους μικρότερους όσο και στους μεγαλύτερους εφήβους, παρατηρείται η ακόλουθη διαφορά: τα μεν κορίτσια θεωρούν τη συναισθηματική οικειότητα πιο σημαντική από το σεξ, ενώ τα αγόρια θεωρούν το σεξ πολύ πιο σημαντικό από τη συναισθηματική οικειότητα.

Οι σχέσεις των εφήβων με τους συνομηλίκους εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις σχέσεις τους με την ίδια την οικογένειά τους. Η συμπεριφορά των εφήβων προς τους συνομηλίκους τους σχετίζεται με τον τρόπο που μεγάλωσαν στην οικογένειά τους που και αυτός με τη σειρά του βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την κοινωνικο-οικονομική και επαγγελματική κατάσταση των γονέων, με την εθνική προέλευση και τα θρησκευτικά τους πιστεύω. Τις διαφορετικές οπτικές, αντιλήψεις και στάσεις ανάμεσα στον οικογενειακό περίγυρο και την ομάδα συνομηλίκων καλούνται οι έφηβοι να διαπραγματευτούν και να ισορροπήσουν, για να δημιουργήσουν τη δική τους ταυτότητα (Craig & Baucum, 2008).

Συμπεράσματα

Στις δυτικές σύγχρονες κοινωνίες οι παράγοντες που επηρεάζουν την εφηβική ηλικία εντοπίζονται κυρίως στις σχέσεις των εφήβων με τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον, με τις ομάδες συνομηλίκων και τη σύναψη ερωτικών δεσμών σε μια πορεία διαμόρφωσης

ταυτότητας και ανάπτυξης βασικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας που θα θεμελιώσουν την ύπαρξη του νέου ανθρώπου και τις επιλογές του σε επαγγελματικό, ιδεολογικό και διαπροσωπικό επίπεδο στην ενήλικη ζωή. Η εφηβική τελικά, ηλικία με όλες τις ανησυχίες και τις ιδιαιτερότητές της, μπορεί για κάποιους νέους να έχει μεγαλύτερες ή μικρότερες εντάσεις και για κάποιους άλλους να βαίνει ομαλότερα και σταθερά προς την απόκτηση της αυτονομίας. Ο ρόλος των γονέων κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός για την ομαλή μετάβαση των νέων από την ελεγχόμενη οικογενειακή ζωή στο επίπεδο της ανεξαρτησίας και της ενηλικίωσης, χωρίς να διασπάται η συνεκτικότητα των οικογενειακών δεσμών, προκειμένου οι ανησυχίες της εφηβικής ηλικίας να μην οδηγήσουν σε παρεκκλίνουσες και παραβατικές συμπεριφορές τους εφήβους ή σε κατάθλιψη και άλλες ψυχικές διαταραχές (Craig & Baucum, 2008 & Κουρκούτας, 2001).

Βιβλιογραφία

Βοσνιάδου, Σ. (2005). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*, τόμος Α΄, Gutenberg, Αθήνα.

Craig, J.G., Baucum, D. (2008). *Η ανάπτυξη του ανθρώπου*, τόμος Β΄, μτφ. Α. Ιωαννίδου, Παπαζήση, Αθήνα.

Κενανίδης, Κ. (2005). *Η κρίση των εφήβων στη σύγχρονη οικογένεια. Συμβουλευτική ποιμαντική προσέγγιση,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Κορώσης, Κ., (1997). *Έφηβοι και οικογένεια. Πώς βλέπουν την οικογένεια οι μαθητές της Β΄ και Γ΄ τάξης λυκείου. Κοινωνιολογική εμπειρική μελέτη*, Gutenberg, Αθήνα.

Κουρκούτας, Ε. Η. (2001). *Η ψυχολογία του εφήβου. Θεωρητικά ζητήματα και κλινικές περιπτώσεις,* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1979). *Εξελικτική ψυχολογία*, τόμος 4ος, Αθήνα.

Εκπαιδευτικές τεχνικές. Ρόλοι κατά τη διεργασία της ομάδας. Παιχνίδι ρόλων

Θεοδωρακοπούλου Μυρτιά
myrtegi@hotmail.com
Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Κασαμπά Ιωάννα
ioannakass@hotmail.com
Εκπαιδευτικός Π.Ε.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθούν μέθοδοι και τεχνικές που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωθώντας τον να αποκτήσει δεξιότητες και γνώσεις με παιγνιώδη τρόπο. Οι τεχνικές αυτές βασιζόμενες σε σύγχρονες θεωρίες μπορούν να εισαχθούν στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσοντας στο μαθητή τις κατάλληλες βάσεις, οι οποίες θα τον καταστήσουν ικανό να ανταποκριθεί στις επιταγές της σύγχρονης πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα θα εξεταστεί και θα αναλυθεί η εκπαιδευτική τεχνική του παιχνιδιού ρόλων και η αξιοποίησή της στην πράξη.

Λέξεις - κλειδιά: Εκπαιδευτικές τεχνικές, παιχνίδι ρόλων

Εισαγωγή

Πάντα αποτελούσε πρόκληση για τον εκπαιδευτικό το να κεντρίσει και πόσο μάλλον το να διατηρήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Στην προσπάθειά του αυτή επιστρατεύονται μέθοδοι και τεχνικές που θέτουν στο επίκεντρο της μαθησιακής δράσης τον εκπαιδευόμενο. Εστιάζοντας στον όρο της μαθησιακής δράσης δεν περιοριζόμαστε στα στενά πλαίσια της μεταφοράς και απομνημόνευσης πληροφοριών αλλά στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που πλάθουν πολυδιάστατα την προσωπικότητα του μαθητευόμενου.

Τι είναι οι εκπαιδευτικές τεχνικές

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτής οδηγείται στην επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών στόχων. Είναι τα εργαλεία με τα οποία πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία.

Ανάλογα, λοιπόν, με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους στόχους που έχουν τεθεί αλλά και με το κοινό στο οποίο απευθύνεται ο εκπαιδευτής, επιλέγει την κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνική προκειμένου να έχει όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα (Bruce, Weil, & Calhoun, 2000). Μπορεί, επίσης, να γίνει συνδυασμός των εκπαιδευτικών τεχνικών για την πληρέστερη διδασκαλία ενός μαθησιακού αντικειμένου.

Κατηγοριοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικών

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές, ανάλογα με το αν και κατά πόσο δίνεται η ευκαιρία συμμετοχής στους μαθητευόμενους θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο ευρείες κατηγορίες. Στις πα-

ραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές από τη μία, οι οποίες επιστρατεύονται για να ενδυναμώσουν τη λήψη και απομνημόνευση πληροφοριών και μεθόδων και από την άλλη, τις εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Στις τεχνικές αυτές η επιθυμία του εκπαιδευόμενου να εργαστεί αποτελεί κυρίως εξωτερικό κίνητρο. Επίσης, οι μαθησιακές δραστηριότητες και τα υλικά επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό, καθώς θεωρείται έμπειρος και κατέχει το ρόλο της αυθεντίας, σε αντίθεση με τον μαθητή που αντιμετωπίζεται ως ανεπαρκής όσον αφορά τις γνώσεις. Με λίγα λόγια, σε αυτού του είδους τις δράσεις ο εκπαιδευτικός θεωρείται υπεύθυνος για τη μάθηση και την επίτευξη των στόχων.

Παραδοσιακές εκπαιδευτικές τεχνικές

Η πρώτη κατηγορία, αφορά τις παραδοσιακές τεχνικές της εισήγησης και της αφήγησης, οι οποίες κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και των οποίων το αποτέλεσμα κρίνεται καθοριστικά από τον τρόπο χρήσης τους από τους εκπαιδευτικούς. Είναι τεχνικές οι οποίες επιφέρουν ακόμη καλύτερα αποτελέσματα εφόσον χρησιμοποιηθούν συνδυαστικά με άλλες. Σε αυτές κύριο ρόλο έχει ο διδάσκων ενώ η στάση του εκπαιδευόμενου είναι παθητική (Κανάκης,2001).

Εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή

Η διαδικασία μάθησης, ανεξάρτητα από το αν αφορά τη μάθηση «ανηλίκων» ή «ενηλίκων» είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν απαιτείται η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Η εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μορφής μάθησης. Αυτό μεταφράζεται στο επίπεδο της διδακτικής, σε περιορισμό του παραδοσιακού μοντέλου της μετωπικής διδασκαλίας και στη χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών (Κολιάδης, 1996). Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών αυξάνει την αποτελεσματικότητα στην μάθηση, καθώς μια από τις εξηγήσεις που έχουν προταθεί γι' αυτό το γεγονός, είναι ότι οι συμπεριφορές «ανταμείβονται», όταν σε μια δραστηριότητα τα άτομα που συμμετέχουν, καλούνται να επιδοθούν σε πράξεις σχετιζόμενες με παιδαγωγικές δραστηριότητες δηλαδή ταξινόμηση θεμάτων, λήψη αποφάσεων, εκτίμηση εναλλακτικών λύσεων κλπ. Όλες αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως επακόλουθο προκαθορισμένες συνέπειες, ευνοϊκές συνέπειες αν η απόφαση είναι «σωστή» και αρνητικές στην ενάντια περίπτωση. Η «ανταμοιβή» αυτή φαίνεται να τείνει να επαναλαμβάνεται ωθώντας τα άτομα αυτά προς τις «σωστές» επιλογές, επηρεάζοντας έτσι τη μόρφωση του χαρακτήρα τους προς τον «επιθυμητό» στόχο (Γεωργόπουλος&Τσαλίκη,2006).

Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτής καλείται να παίξει έναν πολυδιάστατο ρόλο: αυτόν του οδηγού της ομάδας, του εμψυχωτή, του συμβούλου, του δασκάλου και του συνεργάτη. Ειδικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός, προκειμένου να οδηγήσει την ομάδα των εκπαιδευόμενων στη δημιουργική μάθηση. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στον μαθητή αφού πολλές φορές επιλέγει ο ίδιος από μια ποικιλία δραστηριοτήτων που παρέχονται από τον εκπαιδευτικό (Τριλιανός,2000).

Παιχνίδι ρόλων (role playing)

Η διάσταση «ρόλος» ως δομικό στοιχείο στην κοινωνική και παιδαγωγική αλληλεπίδραση

Η ψυχοκοινωνιολογία και η κοινωνιολογία ταυτίζουν τη θεμελιώδη δομή του ατόμου ως συνανθρώπου με την κατηγορική έννοια «ρόλος». Παρόλα αυτά ο «ρόλος» ορίζεται ως ένα σύνολο τρόπων συμπεριφοράς και στάσεων που προσδοκάται να επιδείξει κάποιος που κατέχει μια θέση, που παίζει ένα ρόλο, στους άλλους. Ή αλλιώς, ο ρόλος θεωρείται ως ένα σύστημα προσδοκιών (Μπίκος, 2009). Άρα δημιουργείται η ανάγκη να επισημανθεί ότι ο «ρόλος» δεν ταυτίζεται με την πραγματική συμπεριφορά ενός ατόμου, κοιτώντας από το κοινωνιολογικό και ψυχοκοινωνιολογικό πρίσμα αλλά αποτελεί το σύνολο των προσδοκιών που αναμένονται να εκπληρωθούν από ένα άτομο (Κ.Μπασέτας,2007). Από την δραματική σκοπιά ο ρόλος είναι ο χαρακτήρας που καλείται να υποδυθεί ένας ηθοποιός (Τ. Μουδατσάκις, 2005).

Περιγραφή του παιχνιδιού ρόλων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η παραπάνω οριοθέτηση του όρου του ρόλου ήταν αναγκαία για την καλύτερη κατανόηση της σημασίας του παιχνιδιού ρόλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ο ρόλος που καλείται να λάβει ο εκπαιδευόμενος είναι ο συνδυασμός του κοινωνικοψυχολογικού και του δραματικού ρόλου.

Οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μία εξεταζόμενη κατάσταση, με στόχο μέσα από το βίωμα, να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Μία δράση ή μία συμπεριφορά προσομοιώνεται σε πραγματικές ή ρεαλιστικές συνθήκες. Προϋπόθεση είναι το παιχνίδι να συνδέεται με την πραγματικότητα. Επιτρέπει τη χαλάρωση, τη μάθηση με ευχάριστο τρόπο. Βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αποστασιοποιηθούν από τις καθημερινές τους συνήθειες και να κάνουν μια καινούρια αρχή (Courau, 2000). Το παιχνίδι ρόλων είναι μια τεχνική προσομοίωσης για τη λύση ενός προβλήματος που τίθεται από τον εκπαιδευτή. Είναι η δραματοποίηση καταστάσεων πραγματικών ή φανταστικών για την επίλυση ενός προβλήματος. Μία δράση ή μία συμπεριφορά προσομοιώνεται σε πραγματικές ή ρεαλιστικές συνθήκες. Οι εκπαιδευόμενοι αναλαμβάνουν ρόλους και καλούνται να σκεφτούν επιχειρήματα, ώστε να ενισχύσουν την θέση του ρόλου που υποδύονται. Μέσα από τη δραματοποίηση μιας κατάστασης της πραγματικής ζωής, αναδεικνύονται οι συγκρούσεις, εκφράζονται οι απόψεις και τα συναισθήματα και αναζητείται λύση των αντιθέσεων (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη,1998). Κατά την τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση, με στόχο μέσα από το βίωμα να κατανοήσουν καλύτερα την κατάσταση, όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της.

Συνήθως αναπαριστάται μια κατάσταση σύγκρουσης που υποτίθεται πως μπορεί να λυθεί όταν οι βασικές ανάγκες των πρωταγωνιστών συνειδητοποιηθούν και εξηγηθούν. Όσο περισσότερο αμφισβητήσιμη και αντιφατική είναι η κατάσταση που επιλέγεται τόσο καλύτερη είναι η δυναμική του παιχνιδιού. Προϋπόθεση είναι το παιχνίδι να συνδέεται με την πραγματικότητα. Χρησιμοποιείται κυρίως σε προγράμματα που αποβλέπουν στην αλλαγή της συμπεριφοράς ή στη γλωσσική ανάπτυξη (π.χ. προσομοίωση μιας συνέντευξης πρόσληψης, μιας εισήγησης στα αγγλικά, μιας επαγγελματικής συνεδρίασης, μιας συναλλαγής με συνεργάτη).

Ο Adam Blatner αναφέρει ότι «Το παιχνίδι των ρόλων (role playing) ένα παράγωγο του κοινωνικού δράματος (sociodrama), είναι μια μέθοδος για να εξερευνήσει κανείς θέματα που σχετίζονται με σύνθετες κοινωνικές καταστάσεις. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για εκπαίδευση επαγγελματιών ή σε μια τάξη για την κατανόηση της λογοτεχνίας, ιστορίας ή ακόμα και των επιστημών» (Adam Blatner,2002).

Στάδια του παιχνιδιού ρόλων

Η επινόηση και η εφαρμογή τέτοιων παιχνιδιών δεν παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Αναλυτικά παρακάτω αναφέρονται τα βασικά στάδια μιας τέτοιας δραστηριότητας.

• Επιλέγεται ένα θέμα, μια κατάσταση, ένα σενάριο, το οποίο πρέπει να είναι ρεαλιστικό και να βασίζεται σε μία ανάγκη που μπορεί να γίνει αισθητή και να είναι στενά συνδεδεμένη με τη ζωή των παιδιών.

• Αρχικά ο εκπαιδευτής–συντονιστής εξηγεί λεπτομερώς το σκοπό και τους στόχους του παιχνιδιού, ώστε να γνωρίζουν οι εκπαιδευόμενοι εξαρχής πώς πρέπει να φτάσουν μέσα από τη δραστηριότητα αυτή. Ο εκπαιδευτής εκτός τον άλλων έχει και τον ρόλο του εμψυχωτή, προσπαθώντας να ενθαρρύνει τους μαθητές να ξεπεράσουν τους δισταγμούς τους.

• Μια πολύ σημαντική πτυχή του παιχνιδιού είναι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης για ειλικρινή και ελεύθερη έκφραση των συμμετεχόντων με σεβασμό στις απόψεις που διατυπώνονται. Το παιχνίδι ρόλων προϋποθέτει την καλή γνωριμία των μελών της ομάδας.

• Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θέμα-πρόβλημα που θα κληθούν να συζητήσουν οι συμμετέχοντες.

• Μέσα στο πλαίσιο του σεναρίου εντάσσεται και η καταγραφή των θιγόμενων ομάδων που εμπλέκονται στο θέμα. Σκιαγραφούνται ορισμένες βασικές απόψεις της κάθε μίας.

• Ακολουθεί ο χωρισμός ομάδων και η ανάθεση ρόλων, με καρτέλες ρόλων για τα πρόσωπα (φύλο, ηλικία, επαγγελματική ιδιότητα, προβλήματα που αντιμετωπίζουν, εικόνες κλπ.). Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να πρωταγωνιστήσει σε ένα από τους ρόλους που έχουν προταθεί. Τα μέλη της ομάδας συζητούν διεξοδικά το ρόλο τους και καταγράφουν, όσο πιο αναλυτικά και με σαφήνεια γίνεται, τα βασικά χαρακτηριστικά του ρόλου τους, προσπαθώντας να συγκροτήσουν επιχειρήματα τεκμηρίωσης της άποψης που εκπροσωπούν.

• Ο εκπαιδευτής καλεί τους παίκτες να συνεδριάσουν μόνοι τους ώστε να σκεφθούν την κατάσταση και να συζητήσουν διεξοδικά τα χαρακτηριστικά του ρόλου τους και τα επιχειρήματα που θα αναπτύξουν και τελικά να προγραμματίσουν τη συμπεριφορά τους. Ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει από πριν να ετοιμάσει το «απαραίτητο σκηνικό» που δεν είναι τίποτα άλλο από την έκθεση όσων στοιχείων ή υλικών μπορεί να συλλέξει (κείμενα, φωτογραφίες, κ.λ.π.) σε διάφορες γωνιές της τάξης. Αν το παιχνίδι ρόλων γίνεται στο μέσον ή στο τέλος μιας ειδικής σειράς δραστηριοτήτων ενός προγράμματος πιθανόν το υλικό αυτό να έχει ήδη συλλεχθεί από τα παιδιά.

• Στην διάρκεια της συζήτησης κάθε ομάδα παρουσιάζει τις απόψεις της. Μέσα από την ενεργητική αλληλεπίδραση με τους άλλους γίνεται προσπάθεια κατάληξης σε κοινά αποδεκτές λύσεις στο πρόβλημα. Οι ομάδες επιχειρηματολογώντας υποστηρίζουν τις θέσεις και τις απόψεις τους και έρχονται αντιμέτωπες με τις αντίθετες θέσεις.

• Στο τέλος ακολουθεί συζήτηση για να αποτιμηθεί τόσο η γνώση που έχει κατακτηθεί όσο και ολόκληρη η διαδικασία. Οι παρατηρητές παρουσιάζουν τα σχόλιά τους. Αυτό είναι το απαραίτητο αξιολογητικό κομμάτι της διαδικασίας και είναι προτιμότερο να αναλυθούν πρώτα οι γνώμες των μαθητών και τελευταίος να εκφραστεί ο εκπαιδευτικός. Στην διάρκεια του τελικού σταδίου ο εκπαιδευτής σημειώνει στον πίνακα τις γνώμες που διατυπώνονται, συνδέοντας το παιχνίδι με τη διδακτική ενότητα και τους στόχους που είχαν τεθεί αρχικά (Γεωργόπουλος, Τσαλίκη,1998).

Χρήση και καλές πρακτικές του παιχνιδιού ρόλων

Η χρησιμότητα ενός παιχνιδιού ρόλων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να είναι πολλαπλή. Εστιάζοντας στην περιβαλλοντική και την κοινωνιολογική εκπαίδευση, παρατηρείται πολύ συχνά η επιστράτευση του παιχνιδιού ρόλων για την ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση του προβλήματος από την πλευρά των μαθητών. Μιας και στόχος του παιχνιδιού ρόλων δεν είναι οι εκπαιδευόμενοι να φερθούν όπως ακριβώς οι ηθοποιοί, παρουσιάζοντας, δηλαδή, μια ρεαλιστική εικόνα της συμπεριφοράς κάποιου άλλου, απλώς τους ζητείται να συμπεριφερθούν μ' ένα τρόπο που να ταιριάζει στην κατάσταση που έχει επιλεγεί, γίνεται κατανοητό ότι γεύονται την εμπειρία μιας κατάστασης εμπλεκόμενοι σε αυτή. Η εμπλοκή και η λήψη δράσης ευαισθητοποιεί τον εκπαιδευόμενο πάνω στο θέμα που επεξεργάζεται, προσπαθώντας να νιώσει όπως θα ένιωθε το άτομο που εκπροσωπεί. Η προσπάθεια της επιχειρηματολογίας και υπεράσπισης της θέσης που εκπροσωπεί, κάνει τον εμπλεκόμενο να μπει για λίγο στην θέση του υπαρκτού προσώπου και να κατανοήσει καλύτερα το πρόβλημα που αντιμετωπίζει στην πραγματική ζωή, συναισθανόμενος τις δυσκολίες και τις απειλές που μπορεί να παρουσιάζονται.

Όσο αφορά την κοινωνιομετρία στη σχολική τάξη, είναι γνωστό ότι η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζεται από το παιδαγωγικό-ψυχολογικό κλίμα της τάξης, τον τρόπο δηλαδή που βιώνει ο μαθητής συναισθηματικά τις κοινωνικές σχέσεις του, τόσο με τους συμμαθητές του όσο και με το δάσκαλο (Ματσαγγούρας, 2006). Αυτό σημαίνει ότι αν υπάρχουν αλλαγές στην συμπεριφορά ενός μαθητή, επηρεάζεται η ισορροπία όλου του συνόλου της τάξης. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να φέρει προστριβές και συγκρούσεις, που να γίνονται αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό όμως με «γυμνό» μάτι να μην μπορεί να καταλάβει τις αιτίες τους. Για να καταστεί αυτό δυνατό, χρειάζεται να εφαρμοστεί κάποια μέθοδος που να διερευνά και να δίνει απαντήσεις σχετικά με την εμφάνιση κάποιων στοιχείων στις σχέσεις των μαθητών (Μπασέτας, 2007). Μια τέτοια μέθοδος αποτελεί και το παιχνίδι ρόλων, αφού θέτει τους εκπαιδευόμενους στην διαδικασία της συνεργασίας και στη συνέχεια της επιχειρηματολογίας και της λεκτικής σύγκρουσης. Έτσι λοιπόν μέσα από την διαδικασία αυτή, αναδύονται οι τυχόν προβληματικές καταστάσεις και τα αίτιά τους, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να παρέμβει ο εκπαιδευτικός και να τα χειριστεί κατάλληλα. Αυτή η πρακτική μπορεί να ακολουθηθεί ακόμη και στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς βοηθά στην λήψη υποθετικών ρόλων τους οποίους ίσως χρειαστεί να αναλάβουν στην πραγματικότητα

μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, οπότε σε αυτή την περίπτωση λειτουργεί ως «εξομοιωτής» (Κόκος,2005).

Τέλος, το περιβάλλον της τάξης αναπτύσσεται τόσο σε μια φυσική διάσταση όσο και σε μια νοητική και κοινωνικό-συναισθηματική διάσταση. Η νοητική διάσταση αναφέρεται κυρίως στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες του διδάσκοντα από το διδασκόμενο (Παντελιάδου, 2008). Ακόμη, στην περίπτωση μαθητών που αντιμετωπίζουν κάποιες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, το παιχνίδι ρόλων αποτελεί έναν τρόπο ανάδειξής τους στο σύνολο της τάξης, με τους κατάλληλους χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό, αναλαμβάνοντας σπουδαίους ρόλους. Ανταποκρινόμενοι με επιτυχία στους ρόλους αυτούς, αποκτούν αυτοπεποίθηση και μαθαίνουν χωρίς επίπονη προσπάθεια, γεγονός που αναδεικνύει το παιχνίδι ρόλων σ' ένα από τα πολύτιμα εργαλεία που κατέχει ένας σύγχρονος εκπαιδευτικός.

Πλεονεκτήματα του παιχνιδιού ρόλων

Η συμβολή του παιχνιδιού ρόλων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολυδιάστατη και μπορεί να εντοπιστεί σε πολλές και διαφορετικές πτυχές, καθώς εφαρμόζεται στην διδακτική.

Ειδικότερα, λοιπόν, μέσω του παιχνιδιού ρόλων το παιδί αντιλαμβάνεται την πολυπλοκότητα των προβλημάτων, διακρίνει τις συγκρούσεις και τις αντιπαραθέσεις των κοινωνικών ομάδων. Έτσι δεν ζει σε ένα πλασματικό, ουτοπικό και αποκομμένο κόσμο αλλά αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες του, τα προβλήματα που υπάρχουν και προετοιμάζεται κατάλληλα αναπτύσσοντας αμυντικούς μηχανισμούς.

Επιπλέον, αποκτά θετική στάση απέναντι στην επικοινωνία και τη συνεργασία, καθώς καλείται να εργαστεί ομαδικά και να υπακούσει σε συγκεκριμένους κανόνες. Μέσα στο πλαίσιο της ομαδικής προσπάθειας καλλιεργείται η αλληλεγγύη, η αλληλοβοήθεια και η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Συχνά οι ομαδικές εργασίες συμβάλλουν σημαντικά στην προώθηση της μάθησης, επειδή η αλληλοδιδασκαλία που συντελείται σε αυτές αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματική (Κασσωτάκης & Φλουρής,2005).

Μια πολύ σημαντική δεξιότητα που δουλεύεται μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού ρόλων είναι της διαμόρφωσης μιας θέσης με επιχειρήματα και η στήριξή τους μέσα σε μια συζήτηση. Ακόμη ενδυναμώνεται ο σεβασμός προς το συνομιλητή και τη διαλεκτική διαδικασία. Οι εκπαιδευόμενοι διαπιστώνουν ότι δεν είναι πάντα εύκολη η εξεύρεση λύσεων, μαθαίνουν ότι χρειάζεται να παίρνουν υπόψη τους την άποψη των άλλων και να συνδιαλέγονται προκειμένου να βρεθούν λύσεις κοινωνικά αποδεκτές και φιλικές προς το περιβάλλον. Στην εξεύρεση λύσεων συντελεί σημαντικά η ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση που υπόκεινται οι εκπαιδευόμενοι. Μπαίνοντας στη θέση των πραγματικά εμπλεκόμενων συνειδητοποιούν το πόσο σημαντικό είναι να δρουν σκεπτόμενοι τους άλλους και τις ανάγκες τους. Επακόλουθα, λοιπόν, δημιουργείται θετική στάση και αλλαγή συμπεριφοράς απέναντι σε περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα.

Οι επιταγές της σύγχρονης εποχής θέτουν την έννοια του παγκόσμιου πολίτη και την ανάγκη δημιουργίας παγκόσμιας συνείδησης. Η θέση την οποία καλείται να υπερασπιστεί ο μαθητής μέσα από το παιχνίδι ρόλων, βάζει τις βάσεις για την ανάπτυξη μιας διεθνούς στάσης με κυρίαρχο ζητούμενο να σκέφτεται παγκόσμια και να δρα τοπικά.

Καταλήγοντας, σημαντική είναι η συνεισφορά του παιχνιδιού ρόλων στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης του ατόμου. Το παιδί αναλαμβάνει έναν σπουδαίο για την εξέλιξη του παιχνιδιού ρόλο και καλείται να τον υπερασπιστεί με την βοήθεια των συμμαθητών-συνεργατών του. Έτσι αισθάνεται την αυτοπεποίθηση να υποστηρίξει και να ισχυροποιήσει τη θέση του μέσα στο πλαίσιο συζήτησης. Όμως εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι δεν τονώνεται μόνο η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση, αλλά και η διαλλακτικότητα και η ανεκτικότητα που πρέπει να δείχνει το άτομο απέναντι στην αντίθετη άποψη.

Μειονεκτήματα του παιχνιδιού ρόλων

Ένα από τα σημαντικότερα σημεία ενός πετυχημένου παιχνιδιού ρόλων είναι η καλή διεξαγωγή της δραστηριότητας στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας. Αυτό επομένως απαιτεί προσεκτική προετοιμασία και συνεχή εποπτεία από το διδάσκοντα προκειμένου να υπάρχει θετικό και ουσιαστικό αποτέλεσμα από τη δραστηριότητα, συνδέοντας το παιχνίδι με τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί εξαρχής.

Όπως μπορεί να γίνει αντιληπτό απαιτείται σημαντική εκπαιδευτική εμπειρία από τον καθηγητή, ο οποίος χρειάζεται να γνωρίζει καλά τις αρχές της επικοινωνίας και της δυναμικής της ομάδας, καθώς καλείται να λάβει το ρόλο του συντονιστή σε όλο αυτό το παιχνίδι, έχοντας πρώτα εμφυσήσει στους μαθητές του τις αρχές του συνδιαλέγεσαι. Επίσης προϋποθέτει εμπειρία από το διδάσκοντα ως προς τον τρόπο που θα αξιοποιηθεί και θα αξιολογηθεί η διαδικασία αυτή, καθώς είναι πιθανό να οδηγηθεί σε υπερβολική απλοποίηση σύνθετων καταστάσεων. Επίσης υποβόσκει ο κίνδυνος να μετατραπεί η διαδικασία μάθησης σε απλό παιχνίδι και να παρουσιαστούν προβλήματα αποσυντονισμού της τάξης, οπότε απαιτείται να υπάρχει εκ των πρότερων σαφής οριοθέτηση της δράσης των μαθητών και ξεκάθαρο πλαίσιο κανόνων που πρέπει να ακολουθηθούν για την ομαλή διεξαγωγή του παιχνιδιού.

Βιβλογραφία

Ελληνόγλωσση

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2006). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg

Κανάκης, Ι. (2001). Η Οργάνωση της διδασκαλίας-Μάθησης με ομάδες Εργασίας. Αθήνα: Τυπωθήτω

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ.(2005). Μάθηση και Διδασκαλία. Αθήνα

Κόκκος, Α. (2005).Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Πάτρα

Κολιάδης, Ε. (1996). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη.Αθήνα

Courau, S.(2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο

Ματσαγγούρας, Η. (2006). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Αθήνα: Γρηγόρη

Μουδατσάκις, Τ.(2005).Το Θέατρο ως πρακτική τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εξάντας

Μπασέτας, Κ. (2007).Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση στο Σχολείο. Αθήνα: Ατραπός

Μπίκος, Κ.(2009).Αλληλεπίδραση και Κοινωνικές σχέσεις στη Σχολική Τάξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Παντελιάδου, Σ.(2000).Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Τριλιανός, Θ.(2000).Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Blatner, A. (2002) Psychodrama. In C. Schaefer (Ed.). Play Therapy for Adults. New York: Wiley.

Bruce, J. Weil, M. & Calhoun, E. (2000). Models of teaching. Boston, Allyn and Bacon.

Η διδασκαλία της γλώσσας στο νηπιαγωγείο

Παπασωτήρη Γαρυφαλιά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
lipas71@yahoo.gr

Περίληψη

Η κατάκτηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι ένα σύνθετο φαινόμενο το οποίο, σύμφωνα με τις αρχές του αναδυόμενου γραμματισμού, ξεκινά πολύ πιο νωρίς από την τυπική είσοδο του παιδιού στο Δημοτικό Σχολείο. Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη νοητική ανάπτυξη ενώ παράλληλα είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την κατάκτηση άλλων νοητικών λειτουργιών όπως είναι η μνήμη, η σκέψη. Η προσχολική εκπαίδευση έχει την ευθύνη της καλλιέργειας και της ανάπτυξης της δυνατότητας αυτοέκφρασης του παιδιού. Η προώθηση του εγγραμματισμού των νηπίων είναι μια αναγκαιότητα σε ένα περιβάλλον που κατακλύζεται από πολυάριθμα ερεθίσματα γραπτού λόγου. Ο ρόλος του νηπιαγωγείου και κατά συνέπεια της νηπιαγωγού που χειρίζεται καταστάσεις και γεγονότα και είναι ο πρώτος άνθρωπος με τον οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί μετά τον πυρήνα της οικογένειας, είναι πολλαπλός και ουσιαστικός. Το νηπιαγωγείο και η παιδαγωγός ξεφεύγοντας από τις στείρες γνώσεις και άσκοπες επαναλήψεις, αξιοποιεί τον πλούτο του ανθρώπινου δυναμικού της τάξης, την ποικιλία των γλωσσικών εμπειριών όλων των παιδιών και μαθαίνει στα παιδιά να χειρίζονται καταστάσεις και να αξιοποιούν αυτά που ήδη ξέρουν για την επίλυση νέων καταστάσεων.

Λέξεις - κλειδιά: Γλώσσα, προσχολική εκπαίδευση, αναλυτικό πρόγραμμα, γλωσσικές εμπειρίες.

Εισαγωγή

Η γλωσσική αγωγή των νηπίων απασχόλησε πολλούς φιλοσόφους και παιδαγωγούς από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Ο Πλάτωνας θεωρούσε ότι η αγωγή των νηπίων έπρεπε να ασκείται σε κατάλληλο περιβάλλον με το παιχνίδι, την ποίηση, τα τραγούδια, τα διηγήματα, τους μύθους. Στο νηπιακό κήπο του Froebel καλλιεργούνταν ο προφορικός λόγος, ο Decroly χρησιμοποιούσε ολόκληρες φράσεις και λέξεις που σχετίζονταν με τις εμπειρίες του παιδιού, ενώ ο Dewey έδινε έμφαση στον παιδαγωγό που προσφέρει γλωσσικές εμπειρίες που έχουν νόημα για τα ίδια τα παιδιά (Ντολιοπούλου, 2003).

Στον εκπαιδευτικό χώρο ένα από τα κύρια ζητήματα που απασχολούν θεωρητικούς και ερευνητές είναι η μελέτη κατάκτησης του γραπτού λόγου. Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή όπου η διακίνηση των πληροφοριών επιτυγχάνεται μέσω του γραπτού λόγου, η μελέτη αυτή είναι βαρύνουσας σημασίας. Η δόμηση μιας θετικής σχέσης με το γραπτό και προφορικό λόγο είναι το κλειδί για κάθε μάθηση καθώς η επιτυχημένη ή όχι κατάκτησή του θα προσδιορίσει έμμεσα την εξέλιξή του παιδιού στην εγγράμματη κοινωνία (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006). Η διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας και της πρώτης ανάγνωσης και γραφής είναι μια συνεχής πρόκληση που έχει συγκεντρώσει εδώ και χρόνια το ενδιαφέρον των ερευνητών. Οι πρόσφατες έρευνες και οι θεωρητικές αρχές που αναπτύχθηκαν από τους θεωρητικούς της μάθησης και της γλώσσας (όπως οι Ferreiro από την Αργεντινή, Teberosky από την Ισπανία και Clay από τη Νέα Ζηλανδία) καθώς και οι επιδράσεις

του Piaget και του Vygotsky μας έχουν δώσει νέες γνώσεις για το πώς μαθαίνουν τα παιδιά να γράφουν και να διαβάζουν και οδήγησαν στην ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση. Η ενασχόληση με το γραπτό λόγο αντιμετωπίζεται ως μια αναδυόμενη από το παιδί λειτουργία και ως μια σύνθετη κοινωνική, ψυχολογική και γλωσσική δραστηριότητα που αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον που κυριαρχεί ο έντυπος λόγος. Το παιδί ανακαλύπτει όλες τις πληροφορίες εξερευνώντας και γνωρίζοντας το περιβάλλον τόσο στην οικογένεια όσο και στο σχολείο.

Σήμερα η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται διαδικασίες ενεργού σκέψης για την κατανόηση και παραγωγή μηνύματος. Τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής και μαθαίνουν πώς να χρησιμοποιούν αυτά που ήδη ξέρουν για την αντιμετώπιση νέων καταστάσεων. Σύμφωνα με τον Piaget και τον Vygotsky (Κουτσουβάνου, 2000) το μικρό παιδί χρησιμοποιεί το λόγο για να εκφράσει επιθυμίες, ανάγκες και εμπειρίες. Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στη νοητική ανάπτυξη ενώ παράλληλα είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για την κατάκτηση άλλων νοητικών λειτουργιών όπως είναι η μνήμη, η σκέψη. Η προσχολική εκπαίδευση έχει την ευθύνη της καλλιέργειας και της ανάπτυξης της δυνατότητας αυτοέκφρασης του παιδιού. Η προώθηση του εγγραμματισμού των νηπίων είναι μια αναγκαιότητα σε ένα περιβάλλον που κατακλύζεται από πολυάριθμα ερεθίσματα γραπτού λόγου.

Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο.-Σκοπός της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Ο Gardner (Τάφα, 2001) αναφέρει ότι η περίοδος των έξι πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού είναι η πιο σημαντική καθώς τότε καθορίζονται οι συνήθειες στις κινήσεις του σώματος και οι συνήθειες στον τρόπο σκέψης. Το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει από τις πρώτες μέρες της ζωής του τον κόσμο συνολικά. Αναζητεί τρόπους να ερμηνεύσει τον κόσμο και να αποκτήσει αντίληψη για τον εαυτό του. Το κριτήριο για μια αποτελεσματική εκπαίδευση και αγωγή είναι η δυνατότητα που δίνεται στα παιδιά να κατανοούν αυτά που διδάσκονται. Ο κόσμος του παιδιού, όπως επισημαίνει ο Dewey (Κουτσουβάνου, 2000), είναι ένας κόσμος με πρόσωπα και προσωπικά ενδιαφέροντα και τα παιδιά χρειάζονται χρόνο, ευκαιρίες και ένα περιβάλλον με υλικά που ευνοούν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους, για να επενεργήσουν πάνω στον κόσμο, να παίξουν, να ζωγραφίσουν, να ερμηνεύσουν τον κόσμο. Τα ερευνητικά δεδομένα μας εφοδιάζουν με γνώσεις ώστε να καταλάβουμε πώς το παιδί οικοδομεί και βρίσκει νοήματα για την ανάγνωση και τη γραφή και έτσι να το ενθαρρύνουμε να ερευνά, να πειραματίζεται με κάθε λογής γλωσσικό ή μη υλικό, να ανακαλύπτει και στο τέλος να μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

Η νέα προσέγγιση της γραπτής γλώσσας με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και με τον Οδηγό της Νηπιαγωγού, στηρίζεται στην ανακάλυψη του νοήματος σε κάθε γραπτό κείμενο με το οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί. Τα παιδιά δεν μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν συμβατικά αλλά μετρούν, κάνουν τις υποθέσεις τους και τις εξερευνήσεις τους μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και τοποθετεί το παιδί στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο «**σχολείο δράσης»**, τονίζει ο Piaget, η προσπάθεια προέρχεται από τον ίδιο το μαθητή αντί να του επιβάλλεται από άλλον και επιχειρεί αυθεντική εργασία αντί να δέχεται αναμασημένες γνώσεις από έξω (Κουτσουβάνου, 2003). Κατά συνέπεια στο νηπιαγωγείο δίνεται έμφαση στη χρήση της

γλώσσας με τρόπο παιδοκεντρικό και στη δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών μέσα από τις οποίες παράγεται ο λόγος και όπου τα λάθη αποτελούν ένα φυσιολογικό φαινόμενο. Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής γίνεται καθ΄όλη τη διάρκεια της ημέρας, σε κάθε μάθημα και με κάθε ευκαιρία. Στο κέντρο της γλωσσικής διδασκαλίας βρίσκεται πάντα το πλήρες κείμενο με αυτοτελές νόημα και όχι αποσπασματικές φράσεις. Τα κείμενα είναι αυθεντικά ώστε οι επικοινωνιακές καταστάσεις που δημιουργούνται να είναι όσο το δυνατόν πραγματικές. Έτσι τα παιδιά με κατάλληλες δραστηριότητες γνωρίζουν διάφορες μορφές λόγου όπως πινακίδες, διαφημίσεις, καταλόγους, κείμενα με οδηγίες χρήσης κ.τ.λ.

Βασική επιδίωξη του προγράμματος είναι η ισότιμη καλλιέργεια γραπτού και προφορικού λόγου των παιδιών και η ανάπτυξη του γραμματισμού τους. Στην περίπτωση της **ανάγνωσης** οι δραστηριότητες συνδέονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού κειμένου και με τη μύηση του παιδιού στον κόσμο της γραπτής επικοινωνίας. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τι είναι η ανάγνωση όταν τους διαβάζουν παραμύθια ή άλλα κείμενα ή όταν <<διαβάζουν>> εκείνα στους φίλους τους συνταγές του γιατρού, οδηγίες μαγειρικής ή τα αγαπημένα τους παραμύθια. Καθώς τα παιδιά λένε και ξαναλένε ιστορίες, εξοικειώνονται με τα προβλήματα, με τους κανόνες συμπεριφοράς και αλληλεπιδρούν τόσο με τους ενήλικες όσο και μεταξύ τους. Οι συχνές επαφές των παιδιών με τα κείμενα ενισχύουν την ικανότητά τους για την αποκωδικοποίηση και κατανόηση των κειμένων, συμβάλλουν στο να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική διάσταση της γραφής ενώ παράλληλα τους δίνουν αφορμές για να αναφερθούν στις δικές τους εμπειρίες (Clay ,2001).

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και με τη **γραφή** όπου οι δραστηριότητες έχουν σαν σκοπό την παραγωγή νοήματος για επικοινωνιακούς σκοπούς. Κατά τη Fereiro η γραφή δεν ξεκινάει με πραγματικά γράμματα αλλά με προθέσεις. Για να ξέρουμε αν πρόκειται για γραφή πρέπει να ρωτήσουμε εκείνον που το έγραψε να μας εξηγήσει τις προθέσεις του. Του ζητάμε να μας διαβάσει αυτό που έχει σχεδιάσει (Δαφέρμου κ. συν., 2006). Όταν τα παιδιά προσπαθούν να γράψουν κάποιο μήνυμα δουλεύουν ταυτόχρονα σε πολλά επίπεδα. Σκέφτονται το τι θέλουν να πουν, πώς να αναπαραστήσουν το μήνυμα, πώς εμπλέκονται οι ίδιοι και πώς θα το κάνουν σαφές στους άλλους. Κάτι ανάλογο δυστυχώς δεν γινόταν τη στιγμή που τα παιδιά έγραφαν συνέχεια ασκήσεις με την ίδια συλλαβή ξανά και ξανά ή προσπαθούσαν να σχεδιάσουν ευανάγνωστα γράμματα. Οι προγραφικές ασκήσεις δεν επέτρεπαν στο παιδί να σκεφτεί παρά μόνο να γεμίσει τη σελίδα με γράμματα χωρίς να ξέρει τον προορισμό τους.

Η έμφαση στο νηπιαγωγείο δίνεται πλέον στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος και της σκέψης των παιδιών γύρω από το γραπτό λόγο. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του Προγράμματος Γλωσσικών Σπουδών στο νηπιαγωγείο, πρέπει να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον που δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να βιώσουν λειτουργικές εμπειρίες γραφής, ενώ παράλληλα αλλάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής που εγκαταλείπει το ρόλο της αυθεντίας, σέβεται τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού, τα ενθαρρύνει και στέκεται δίπλα τους ως εμψυχωτής και συνεργάτης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας. Δραστηριότητες.

Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ευκαιρίες διευκόλυνσης της προοδευτικής πορείας του παιδιού και αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ενεργητικούς κατασκευαστές των αντιλήψεών τους.

Σύμφωνα με την Adams (1990:122) δεν αρκεί «απλά η παρουσία μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων. Είναι ο τρόπος που συντίθεται τα κομμάτια για να συμπληρώσουν και να υποστηρίξουν το ένα το άλλο, πάντα με πλήρη συνείδηση των αναγκών και της προόδου των παιδιών στα οποία πρόκειται να εφαρμοστούν». Κατά συνέπεια οι νηπιαγωγοί πρέπει να καθοδηγούνται από το ενδιαφέρον των παιδιών για συγκεκριμένες λέξεις, προτάσεις, κείμενα και να ενθαρρύνουν τα παιδιά να γράφουν και να διαβάζουν. Όσο περισσότερες ευκαιρίες δίνονται στο παιδί να πειραματιστεί με το γραπτό λόγο τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχει να παρατηρήσει τα δείγματα του λόγου, να κατανοήσει τη λειτουργία του, να βιώσει τη σπουδαιότητά του, να ανακαλύψει διαφορές ανάμεσα στα γράμματα καθώς και την αντιστοιχία γραφήματος-φωνήματος, και έτσι να βελτιώσει, να εμπλουτίσει και να πολλαπλασιάσει τις γνώσεις του για τη γραπτή γλώσσα (Γιαννικοπούλου, 2002).

Το σχολείο και κατ΄επέκταση η νηπιαγωγός εμπλέκει τα παιδιά σε μια ευρεία γκάμα καταστάσεων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Προσέχει τα παιδιά να μην είναι απλοί θεατές αναγνωστικών γεγονότων και καταστάσεων γραφής αλλά να εμπέκονται ενεργά σε αυτά. Τα νήπια γράφουν και διαβάζουν όχι μόνο ιστορίες αλλά και κείμενα γνώσεων, λίστες, οδηγίες, σημειώσεις, ευχαριστήρια γράμματα, συνταγές, αλφαβητάρια για διάφορα θέματα. Διαβάζουν τον πίνακα καιρού, τις ημέρες της εβδομάδας, υπογράφουν τα έργα τους και τους κανόνες της τάξης, δημιουργούν το δικό τους περιοδικό και τα δικά τους βιβλία που κοσμούν τη βιβλιοθήκη της τάξης. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού εισάγονται στον κόσμο των νέων τεχνολογιών και του Η/Υ και ανακαλύπτουν ένα εναλλακτικό τρόπο γραφής και ανάγνωσης.

Δραστηριότητες.



Εικ. 1 Παίζουμε τον «Βασιλιά των ζώων». Το λιοντάρι γράφει την ανακοίνωση για τα ζώα του δάσους την οποία θα τη διαβάσει το ποντίκι.



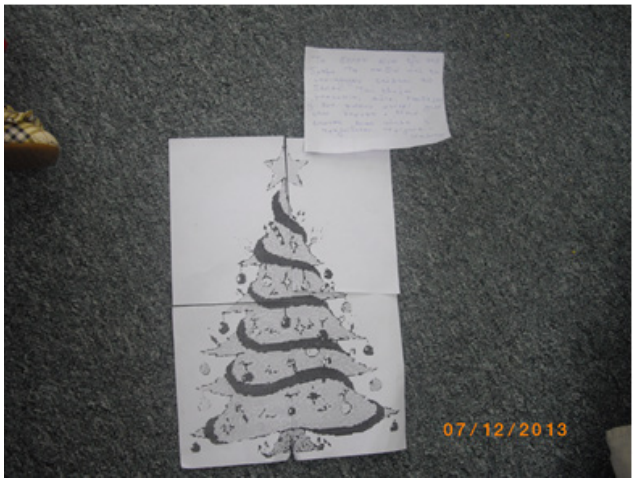
Εικ.2 Γράφω τα συναισθήματά μου για το δέντρο του πολέμου και της ειρήνης.



Εικ.3 Γράφω τα δικαιώματά μου και τα κλείνω στο μπουκάλι



Εικ.4 Φτιάχνω βιβλίο για τους <Γιατρούς του κόσμου>



Εικ.5 Στον η/υ βρίσκω εικόνες, τις κάνω παζλ και δημιουργώ ιστορίες.



Εικ. 6 τα παιδιά γράφουν τις κρυφές τους επιθυμίες και υπογράφουν το <σεντόνι των ονείρων>

Βιβλιογραφία

Γιαννικοπούλου, Α.Α. (2002). Η Γραπτή Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο. ΑΘΗΝΑ: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗΣ.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης. ΑΘΗΝΑ: ΟΕΔΒ.

Κουτσουβάνου, Ε. (2000). Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Στρατηγικές Διδακτικής. ΑΘΗΝΑ: *ΟΔΥΣΣΕΑΣ.*

Κουτσουβάνου, Ε. (2003). Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση. ΑΘΗΝΑ: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.

Ντολιοπούλου, Ε. (2003). Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. ΑΘΗΝΑ: ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ

Τάφα, Ε. (2001). Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση. ΑΘΗΝΑ: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ

Ξενόγλωσση

Adams, M.J. (1990). Beginning to Read: Thinking and Learning about Print. Cambridge: MIT Press.

Clay, M. (2001). Change over time: In children's literate development. Portsmouth. NH: Heinemann.

Μορφές αυθεντικής αξιολόγησης. Η περίπτωση του Project

Αποστολίδου Μαρία
Πτυχιούχος Φιλοσοφικής Σχολής του Τμήματος Ιστορίας και Αρχαιολογίας, ΑΠΘ Φοιτήτρια Μ.Π.Σ. Τομέα Παιδαγωγικής (Κατεύθυνση στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης), Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
mariapos@edlit.auth.gr

Αρχοντή Χριστίνα
Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06, Φοιτήτρια Μ.Π.Σ. Τομέα Παιδαγωγικής (Κατεύθυνση Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών), Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
carchonti@edlit.auth.gr

Γιαζιτζίδου Σοφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Φοιτήτρια Μ.Π.Σ. Μεταπτυχιακού Προγράμματος Τομέα Παιδαγωγικής (Κατεύθυνση Ειδική Αγωγή), Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
sgiazitz@edlit.auth.gr

Δεληγκάρη Ολυμπία
Πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φοιτήτρια Μ.Π.Σ. Τομέα Παιδαγωγικής (Κατεύθυνση Ειδική Αγωγή), Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
olympiadel@edlit.auth.gr

Τσανικίδου Αναστασία
Πτυχιούχος Φιλοσοφικής Σχολής του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ., Φοιτήτρια Μ.Π.Σ. Τομέα Παιδαγωγικής (Κατεύθυνση Ειδική Αγωγή), Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ.
tsanikid@edlit.auth.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει την εφαρμογή της αυθεντικής αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πράξη στα πλαίσια ενός Εποικοδομητικού Διεπιστημονικού Προγράμματος Διαδικασίας με τη μέθοδο project που σχεδιάσαμε και κατόπιν υλοποιήσαμε για δεκαπέντε διδακτικές ώρες στο 1ο Γυμνάσιο Τριανδρίας Θεσσαλονίκης. Προκειμένου να διερευνηθεί το επίπεδο κατανόησης του θέματος διερεύνησης του σχεδίου εργασίας, η συμμετοχή των μαθητών, οι αδυναμίες, το βάθος προσέγγισης του υπό μελέτη θέματος, χρησιμοποιήθηκαν οι βασικότερες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης, δηλαδή το portfolio, το ημερολόγιο και η αυτοαξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και η ετεροαξιολόγηση. Στην πρώτη ενότητα, γίνεται μια σύντομη αναφορά στην αξιολόγηση στην εκπαιδευτική πράξη και πιο συγκεκριμένα, στους σκοπούς, τις μορφές και τις τεχνικές της. Στη δεύτερη ενότητα, παρουσιάζεται ευσύνοπτα η αυθεντική αξιολόγηση ως τεχνική αξιολόγησης και η ανατροφοδότηση ως αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής και αξιολογικής διαδικασίας. Στις τελευταίες δύο ενότητες, περιγράφονται οι αυθεντικές μορφές αξιολόγησης, καθώς και η εφαρμογή τους για την αξιολόγηση του project που εκπονήθηκε.

Λέξεις - κλειδιά: Αυθεντική αξιολόγηση, μορφές αυθεντικής αξιολόγησης, project

Εισαγωγή

Στα πλαίσια της απαίτησης για αλλαγή του σχολικού συστήματος κρίθηκε απαραίτητη η αναζήτηση νέων προσεγγίσεων αξιολόγησης, προκειμένου να συντελεστεί στο μέγιστο η μάθηση και να βελτιωθεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Τέτοιες προσεγγίσεις αποτελούν οι μορφές αυθεντικής αξιολόγησης, οι οποίες εμπλέκουν άμεσα το μαθητή στην αξιολογική διαδικασία και τον βοηθούν στην παρακολούθηση και ρύθμιση της δικής του προόδου. Η εισήγηση αυτή πραγματεύεται ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση εν γένει, ενώ παρουσιάζει τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο τις κύριες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης. Η αυθεντική αξιολόγηση επελέγη ως βασική μορφή αξιολόγησης του project που διενεργήθηκε, καθώς είναι σύμφωνη με τις αρχές της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας μάθησης και της μαθητοκεντρικής ιδεολογίας.

Η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η έννοια της αξιολόγησης: αποσαφήνιση

Όλοι οι τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας ενέχουν τη διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία είναι εκ των πραγμάτων κοινωνικά επιβεβλημένη και αποσκοπεί στην αποτίμηση αυτής της δραστηριότητας, συλλογικής ή ατομικής (Κωνσταντίνου 2000:13). Ο όρος «αξιολόγηση» αποτελεί τον όρο «ομπρέλα» κάτω από τον οποίο στεγάζονται όλες οι παρεμφερείς με αυτόν έννοιες, δηλαδή μέτρηση, βαθμολόγηση, έλεγχος, εκτίμηση. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση αποτελεί τη διαδικασία με την οποία προσδιορίζεται με συστηματικό, έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο η καταλληλότητα και το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους επιδιωκόμενους στόχους και τη μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την επίτευξή τους (Κωνσταντίνου 2000: 13-15, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου *όπ.π.*).

Οι σκοποί της σχολικής αξιολόγησης διακρίνονται σε παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς και κοινωνικούς. Με τους παιδαγωγικούς, ο εκπαιδευτικός αποβλέπει στη διάγνωση του επιπέδου των μαθητών του, των ικανοτήτων, των ιδιαιτεροτήτων, των ανεπαρκειών και των δυνατοτήτων τους, στη διαπίστωση επίτευξης των μαθησιακών στόχων, στον εντοπισμό και αντιμετώπιση πιθανών ελλείψεων τόσο των μαθητών όσο και του ίδιου, στον προγραμματισμό των επικείμενων διδακτικών σταδίων και στην παροχή κινήτρων. Με τους ψυχολογικούς σκοπούς, ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στην ενίσχυση και απόκτηση αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών, δημιουργεί και διατηρεί την ετοιμότητα και κίνητρα για μάθηση, αναπτύσσει την υπευθυνότητα, καθώς και άλλες επιθυμητές μορφές συμπεριφοράς. Με τους κοινωνικούς σκοπούς, ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους άμεσα ενδιαφερομένους, δηλαδή τους γονείς, τους διευθυντές, σε μια προσπάθεια επίτευξης επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-κοινωνίας. Άλλοι επιμέρους στόχοι είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθητών, η καταγραφή της προόδου τους και η παροχή των απαραίτητων αποδεικτικών στοιχείων της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου 2000: 50, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου 2009: 17-18). Επομένως, στο επίκεντρο της σχολικής αξιολόγησης τοποθετείται ο ίδιος ο μαθητής, ενώ η αξιολόγηση δε βασίζεται στη σύγκριση μεταξύ μαθητών, αλλά στη σύγκριση με τον εαυτό τους και τις πρότερες επιδόσεις τους. Ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του στοχάζεται και αυτό-αξιολογείται, αφού αυτός είναι που οργανώνει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Οι μορφές και τα στάδια αξιολόγησης

Η αξιολόγηση σε ένα πιο διευρυμένο σύστημα κατηγοριοποίησής της διακρίνεται σε συνεχής και αποσπασματική. Η συνεχής αξιολόγηση εμπεριέχει διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας ανά μικρά χρονικά διαστήματα με σκοπό τη συνεχή καταγραφή της επίδοσης των μαθητών και τον εντοπισμό των ανεπαρκειών ή των ιδιαιτεροτήτων τους. Η αποσπασματική ή στιγμιαία αξιολόγηση, από την άλλη, εμπεριέχει κυρίως αποσπασματικές εξεταστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο τέλος μιας περιόδου και σ' αυτές βασίζεται η αποτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος (Κωνσταντίνου 2000: 17).

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε ένα συστηματικό σύστημα κατηγοριοποίησης διέρχεται από ορισμένα στάδια και διακρίνεται στις αντίστοιχες μορφές. Η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα στην αρχή της σχολικής χρονιάς ή μιας συγκεκριμένης σχολικής περιόδου και έχει χαρακτήρα διερευνητικό, δεν επιδέχεται βαθμολογίας και εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να κατευθύνει τους μαθητές του προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων που έθεσαν. Η διαμορφωτική ή σταδιακή αξιολόγηση εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς στοχεύοντας στον έλεγχο της πορείας των μαθητών προς την κατάκτηση συγκεκριμένων παιδαγωγικών στόχων που τέθηκαν, έχει χαρακτήρα πληροφοριακό και η σημασία της έγκειται στη δυνατότητα που προσφέρει στους μαθητές να ελέγξουν οι ίδιοι την πρόοδό τους και στους εκπαιδευτικούς να ελέγξουν την αποτελεσματικότητά τους με σκοπό τη βελτίωση. Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση αποτελεί μια ανακεφαλαιωτική-ανατροφοδοτική διαδικασία, η οποία πραγματοποιείται στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή μιας μακράς περιόδου. Η μετά-αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολόγηση της ίδιας της αξιολογικής διαδικασίας, η οποία πραγματοποιείται μέσα από το διάλογο, με σκοπό τη συνειδητοποίηση από πλευράς των μαθητών ότι η αποκτηθείσα γνώση αποτελεί προαπαιτούμενο για την κατάκτηση της νέας γνώσης (Κωνσταντίνου 2000: 17-19, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου 2009: 64-67) .

Αυθεντική αξιολόγηση

Η παραδοσιακή αξιολόγηση στερείται ευαισθησίας προς την ανάπτυξη του ατόμου, την οποία ουσιαστικά επιθυμούν να επιφέρουν οι εκπαιδευτικοί, και μετατρέπει τη διδασκαλία σε άστοχη διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι εργασίες που βασίζονται αποκλειστικά στα παραδοσιακά τεστ, παρουσιάζουν περιορισμένη και ελλιπή εικόνα των ικανοτήτων των μαθητών και αποτυγχάνουν να απεικονίσουν τη συνολική πρόοδό τους. Η παραδοσιακή αξιολόγηση αποθαρρύνει τους μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες δια βίου μάθησης και τα περισσότερα τεστ τούς αποτρέπουν από την αυτο-αξιολόγηση. Το στοιχείο για μια επιτυχημένη διδασκαλία είναι μια αξιολόγηση που οδηγεί στη βελτίωση. Έτσι, στις αρχές του 21ου αιώνα οι εκπαιδευτικοί στρέφονται στη χρήση πολυδιάστατων εργαλείων αξιολόγησης. Η αυθεντική αξιολόγηση βασίζεται στη συστημική αλλαγή και χρησιμοποιείται για να καταδείξει τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών (Cole, Ryan, Kick, Mathies 2000: 3-7).

Ως βασικά χαρακτηριστικά της αυθεντικής αξιολόγησης έχουν σημειωθεί η προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας, η ενθάρρυνση της αποτελεσματικής διδασκαλίας, η σύνδεση με τα αποτελέσματα του προγράμματος σπουδών, η καλλιέργεια υψηλού επιπέδου μαθησιακών ικανοτήτων, επίτευξη πολυεπίπεδης μάθησης, προαγωγή συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, καλλιέργεια μεταγνώσης και αναστοχασμού και προώθηση ανατροφοδότηση.

Δύο είναι τα βασικά στοιχεία της αυθεντικής αξιολόγησης, τα οποία πρέπει να βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, οι αυθεντικές δραστηριότητες και η ανατροφοδότηση. Οι αυθεντικές δραστηριότητες είναι πολύπλοκες και επαναληπτικές, ενώ ανταποκρίνονται κατά βάση σε πραγματικές καταστάσεις, απαιτούν κριτική σκέψη και προάγουν τη μάθηση μέσω διερεύνησης. Η αυθεντική αξιολόγηση επιτρέπει στο μαθητή να στραφεί και να εκμεταλλευτεί εποικοδομητικά ποικίλες πηγές και να λάβει ανατροφοδότηση, ώστε να βελτιώσει την επίδοσή του (Wiggins 1998: 21-24).

Ανατροφοδότηση

Η παροχή ποιοτικής ανατροφοδότησης στους μαθητές αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε ολοκληρωμένης μάθησης και μπορεί να παρέχεται τόσο μετά το πέρας της δραστηριότητας όσο και κατά τη διάρκεια αυτής. Σκοπός της είναι η γνωστοποίηση και η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Το παρόν σύστημα αξιολόγησης που βασίζεται στα τεστ και είναι αποκομμένο από την ανατροφοδότηση παρουσιάζεται δυσλειτουργικό για τη μάθηση και τη βελτίωση των μαθητών. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν λανθασμένα ότι η ανατροφοδότηση είναι μόνο η παροχή επιδοκιμασίας, αποδοκιμασίας και συμβουλών. Η ανατροφοδότηση πληροφορεί για το τι έγινε και τι όχι και βοηθά το μαθητή να αυτοδιορθωθεί. Ο ρόλος και η φύση της ανατροφοδότησης στη μάθηση δεν είναι απλώς να σχολιάζει, αλλά να περιγράφει. Πρόκειται για μια συνεχή και φιλική διαδικασία προς το μαθητή. Η αποτελεσματική ανατροφοδότηση παρέχει στοιχεία για τον επιδιωκόμενο στόχο, χρησιμοποιεί περιγραφική γλώσσα, παρέχεται άμεσα, συνεχώς και σε μεγάλη συχνότητα πάντα σε συνάρτηση με το στόχο και βοηθά τους μαθητές να βελτιωθούν μέσα από την αυτο-αξιολόγηση και την αναπροσαρμογή (Wiggins: 43-49).

Μορφές αυθεντικής αξιολόγησης

Η χρήση του φακέλου εργασιών των μαθητών, ή αλλιώς του portfolio, αποτελεί μία προσέγγιση προς τον εμπλουτισμό της μάθησης και τη βελτίωση του περιεχομένου της διδασκαλίας. Το portfolio αναπτύχθηκε στον αντίποδα της παραδοσιακής αξιολόγησης του μαθητή ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης και παρέχει μια συνεχή καταγραφή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, καθώς και τεκμήρια για τη συνεχή πρόοδο των μαθητών που αποτελούν απτές αποδείξεις ότι όντως αυτή η πρόοδος έχει συντελεστεί. Η χρήση του μέσα στην τάξη προωθεί τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή για το σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων, προάγει τον αναστοχασμό, συμπεριλαμβάνει ποικιλία δειγμάτων δουλειάς και παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να ανακαλύψει τις ικανότητες και αδυναμίες των μαθητών του (Cole et al. 2000: 32-33). Αποτελεί μία τεχνική σύμφωνη με τις αρχές του εποικοδομητισμού, όπου η γνώση κτίζεται από τον ίδιο το μαθητή με την ενεργό συμμετοχή του (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου 2009: 87). Ως πλεονεκτήματα της αξιολόγησης βάσει φακέλου αναφέρονται η κατάδειξη της προόδου που συντελέστηκε κατά τη διάρκεια του χρόνου επιβεβαιώνοντας ότι η μάθηση είναι μία εξελικτική διαδικασία. Επιπλέον, πραγματοποιείται μέσα στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει τις αδυναμίες του προγράμματος μέσω της αυτοαξιολόγησής του. Στόχος είναι η ανάδειξη των δυνατοτήτων των παιδιών και όχι μόνο των ανεπαρκειών τους, η εμπλοκή των μαθητών στην αξιολογική διαδικασία καταστώντας τους υπεύθυνους για τη δική τους μάθηση και προωθώντας την αυτοαξιολόγησή τους, η σύνδεση της αξιολόγησης με τη μάθηση και η κοινοποίηση στους γονείς, τους διευθυντές, τους συναδέλφους, τους μαθητές και την κοι-

νωνία για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος (MacDonald 1997: 18-22, Tierney, Carter & Desai 1991:44).

Το portfolio έχει οριστεί ως «*μια συστηματική και οργανωμένη συλλογή στοιχείων που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές για την καταγραφή των γνώσεων και των ικανοτήτων του μαθητή*». Οι φάκελοι εργασιών περιέχουν κυρίως δείγματα της δουλειάς των μαθητών, τους προσωπικούς τους στόχους, ενδιαφέροντα και μαθησιακά στυλ σχετικά με την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, τις δραστηριότητες, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές τους που συλλέγονται στη διάρκεια του χρόνου. Οι μαθητές μπορούν να συμπεριλάβουν και ατομικές εργασίες που εκπόνησαν με δική τους πρωτοβουλία, προκειμένου να καταδείξουν θετικά τους στοιχεία. Η συμπερίληψη στοιχείων πραγματοποιείται σε τακτά διαστήματα, ενώ η αξιολόγηση είναι μία συνεχής διαδικασία. Τα δείγματα δουλειάς του μαθητή συνοδεύονται από ένα γραπτό κείμενο του εκπαιδευτικού, ώστε να σχηματιστεί μια ολιστική άποψη για τα επιτεύγματα και την πρόοδό του, καθώς και την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου: 87-88, Cole et al. 2000: 9,11,35).

Μία άλλη μορφή αυθεντικής αξιολόγησης είναι η διατήρηση ημερολογίου. Το ημερολόγιο αποτελεί μια γραπτή προσωπική αποτύπωση των εμπειριών των μαθητών ή ενός εκπαιδευτικού. Αποδεικνύεται ένα πολύτιμο εργαλείο για τους πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς τους επιτρέπει να κρατούν συστηματικά σημειώσεις σχετικά με τις εμπειρίες, τις παρατηρήσεις, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Οι σημειώσεις που καταγράφονται μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία για αναστοχασμό. Μέσω του ημερολογίου οι μαθητές αποτυπώνουν σε αυτό τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους, ενθαρρύνονται να αναπτύξουν την ικανότητα του αναστοχασμού και της προσωπικής έκφρασης και σχολιάζουν σημαντικά ζητήματα. Ο ρόλος βέβαια του ημερολογίου είναι να λειτουργήσει αναστοχαστικά μέσω της προσωπικής γραπτής αποτύπωσης των εμπειριών των μαθητών. Το ημερολόγιο τηρείται και από τον εκπαιδευτικό, καθώς του προσφέρει μεγάλη βοήθεια σε όλη την επαγγελματική του πορεία, καθώς του επιτρέπει να θυμάται διάφορες εμπειρίες που δε θέλει να μοιραστεί με άλλους (MacBeath, Schratz, Meuret & Jacobsen 2005: 257-259).

Τα φύλλα εργασίας (Worksheets) χρησιμοποιούνται ως εργαλείο αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία εν γένει. Διακρίνονται σε προκατασκευασμένα και σε αυτά που συντάσσονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό είτε χειρόγραφα είτε στον υπολογιστή. Μοιράζονται σε φωτοτυπίες στους μαθητές και συμπληρώνονται στην τάξη με την παρουσία του/της εκπαιδευτικού. Για την κατασκευή τους απαιτείται η χρήση συγκεκριμένων κριτηρίων από αυτόν που τα κατασκευάζει, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αποτελεσματικότητά τους στην εκπαιδευτική πράξη. Τα φύλλα εργασίας είναι απαραίτητο να συμπεριλαμβάνουν τις κατάλληλες πληροφορίες για το γνωστικό αντικείμενο και οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσής τους, ενώ χρησιμεύουν ως εργαλεία διαπίστωσης και αξιολόγησης της προόδου που σημειώνουν οι μαθητές (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου 2009: 95-96).

Η αυτο-αξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας που δεν έχει αρχή και τέλος, αλλά είναι διαρκώς εξελισσόμενη (MacBeath et al.: 160). Πρόκειται για φύλλα παρατήρησης που αποτελούνται από ερωτηματολόγιο ανοικτών ερωτήσεων και αφορούν στην προσπάθεια των μαθητών, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών, στη διεκπεραίωση των εργασιών και των υποχρεώσεών του.

Το ερωτηματολόγιο του εκπαιδευτικού αφορά στη δράση του ως συντονιστή και σύμβουλο, για να διαπιστωθεί η συμβολή του στη στήριξη και κινητοποίηση των μαθητών και η αποτελεσματικότητά του ως παρατηρητή και αξιολογητή. Μέσω της αυτο-αξιολόγησης συντελείται ο εντοπισμός κενών, ανεπαρκειών και αιτιών της μη αποτελεσματικής απόδοσή τους, ώστε ο εκπαιδευτικός να τροποποιήσει τις μαθησιακές διαδικασίες. Έχει επισημανθεί ότι καλλιεργεί στους μαθητές την αυτοεκτίμηση, την αυτοπεποίθηση, την υπευθυνότητα και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Πέρα από την αυτο-αξιολόγηση, μπορεί να εφαρμοστεί ως τεχνική αξιολόγησης και η ετεροαξιολόγηση μεταξύ συμμαθητών, όπου ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να εκφράσουν την κρίση τους για συμμαθητή τους ή να συμπληρώσουν φύλλο παρατήρησης με ερωτηματολόγιο ανοιχτών ερωτήσεων, το οποίο ο ίδιος σχεδίασε και με το οποίο αποσκοπεί στη βαθμολόγησή τους (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου 2009: 96-99).

Εφαρμογή μορφών αυθεντικής αξιολόγησης στην πράξη

Κατά την υλοποίηση του εποικοδομητικού διεπιστημονικού προγράμματος διαδικασίας με θέμα «*Φασισμός: Εκπαίδευση και Νεολαία κατά το δικτατορικό καθεστώς Μεταξά*» που πραγματοποιήθηκε στην τάξη της Γ΄ Γυμνασίου, εφαρμόστηκε η αυθεντική αξιολόγηση ως αξιολόγηση του project. Στόχος μας σε όλα τα στάδια εφαρμογής της ήταν να διαπιστώσουμε το βαθμό κατανόησης του θέματος επεξεργασίας, το ενδιαφέρον, τις ελλείψεις και παρανοήσεις προκειμένου να ακολουθήσει στη συνέχεια η αντίστοιχη ανατροφοδότηση, καθώς επίσης και το ρυθμό και στυλ μάθησης του κάθε μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν το portfolio, το ερωτηματολόγιο, η αυτο-αξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση και τα φύλλα εργασίας.

Πριν την εφαρμογή του project, διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο, με το οποίο επιχειρήθηκε να εντοπιστούν περισσότερο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, οι πηγές πληροφόρησης που χρησιμοποιούν, ο τρόπος μελέτης και διεκπεραίωσης των εργασιών τους, η ικανότητα ενσυναίσθησης, οι δεξιότητές τους στις νέες τεχνολογίες, η ενημέρωσή τους σε σύγχρονα θέματα και προβληματισμούς, η ιστορική και κοινωνική τους συνείδηση, η γνώση τους για ιδεολογικά ρεύματα, καθώς και η πρότερη γνώση τους πάνω στο αντικείμενο μελέτης, ώστε να γινόταν η προσαρμογή των δραστηριοτήτων που προέκυψαν στο αντίστοιχο προφίλ των μαθητών, έτσι όπως παρουσιάστηκε από τις απαντήσεις τους.

Το portfolio ως μία από τις βασικότερες μορφές αυθεντικής αξιολόγησης που στηρίζεται στις αρχές του εποικοδομητισμού, αποτέλεσε την κύρια μέθοδο αξιολόγησης, καθώς συντάχθηκαν portfolio τόσο μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Στο portfolio των μαθητών συμπεριλήφθηκε όλο το παραγόμενο έργο τους, δηλαδή φωτογραφίες, άρθρα, διάλογοι, αφίσες, κολάζ, εννοιολογικοί χάρτες, υλικό το οποίο συγκέντρωσαν για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων τους, ακουστικό υλικό από τη συζήτηση γυάλας και τη συνέντευξη, τα φύλλα αυτο-αξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, καθώς και το ημερολόγιο. Μέσα από το portfolio επιδιώχθηκε να διαμορφωθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον κάθε μαθητή τόσο σε επίπεδο γνωστικό, κατά πόσο δηλαδή κατέκτησαν τους επιδιωκόμενους στόχους του προγράμματος όσο και σε επίπεδο συμμετοχής και ενδιαφέροντος. Στους φακέλους των εκπαιδευτικών συμπεριλήφθηκαν όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν, τα φύλλα εργασίας που συντάχθηκαν, καθώς και το ημερολόγιο που τηρήθηκε. Σχετικά με το ημερολόγιο πρέπει να σημειωθεί πως δεν αποτέλεσε καθοριστικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθη-

τών, καθώς αυτή η τεχνική αποτέλεσε κάτι πρωτόγνωρο γι' αυτούς και πιθανόν να μην κατανόησαν όλοι τον τρόπο σύνταξής του και τη χρησιμότητά του. Επιπλέον, στις δύο εβδομάδες εφαρμογής του project οι μαθητές είχαν μεγάλο φόρτο εργασιών, καθώς καθημερινά έγραφαν διαγωνίσματα. Επιπλέον, η συστηματική παρατήρηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών αποτέλεσε αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας τους. Η παρατήρηση επικεντρωνόταν τόσο σε μαθησιακό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συνεργασίας, κοινωνικής συμπεριφοράς, προσπάθειας και συνεισφοράς στο ομαδικό έργο.

Τέλος, διαμορφώθηκε ένα ερωτηματολόγιο κλειστών απαντήσεων προς συμπλήρωση από τους μαθητές με σκοπό την αυτο-αξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση, αξιολόγηση του προγράμματος που εφαρμόσαμε και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, το οποίο συμπεριλήφθηκε στο portfolio του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Στόχος του παρόντος ερωτηματολογίου ήταν να οδηγήσει τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση των αποκτηθέντων, να διαπιστώσουν και οι ίδιοι ποιο κομμάτι έχουν κατακτήσει, σε ποιο χρειάζονται περισσότερη προσπάθεια, να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να συνειδητοποιήσουν την πρόοδο τους και τη μαθησιακή τους πορεία, να καλλιεργήσουν την αυτο-εικόνα τους και τη μεταγνωστική τους ικανότητα.

Μέσα από τα διαγνωστικά ερωτηματολόγια, τη σύνθεση των portfolios των μαθητών, την τήρηση των ημερολογίων, την άτυπη καθημερινή παρατήρηση ως βοηθοί των ομάδων διαπιστώσαμε τα εξής:

Οι μαθητές εργάστηκαν με προθυμία στα πλαίσια μιας εποικοδομητικής συνεργασίας σε επίπεδο ομάδων. Επετεύχθησαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι του project. Η ενασχόληση με τις πτυχές του φασισμού ήταν ένα θέμα επίκαιρο και ενδιαφέρον για τους μαθητές παρόλο που δεν είχαν πρότερη γνώση πάνω σε αυτό για το λόγο αυτό θεωρούμε ότι οι θεματικές στις οποίες καταλήξαμε μαζί με τα παιδιά ήταν πετυχημένες. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια και στη λήξη του σχεδίου εργασίας εξέφρασαν την ικανοποίησή τους σχετικά με το όλο πόνημα και τη συνεργασία μας. Όσον αφορά στη σύνθεση των ομάδων προέκυψαν δυσκολίες ως προς την επιλογή του θέματος από την πλευρά των μαθητών, καθώς δεν είχαν πρότερη γνώση του περιεχομένου τους. Υπήρξε ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, καθώς ήταν εκείνοι που αναλάμβαναν πρωτοβουλίες, όριζαν το χρόνο και έκαναν τις προτάσεις τους, δημιουργώντας ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα "learning by doing". Οι μαθητές αλληλεπιδρούσαν συνεχώς μεταξύ τους είτε συμφωνώντας είτε διαφωνώντας εκφράζοντας τα σχόλιά τους και λαμβάνοντας συνεχή ανατροφοδότηση συνεργαζόμενοι από κοινού για το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Τα απαραίτητα διαλείμματα ανατροφοδότησης αποτέλεσαν αναπόσπαστο κομμάτι της διαδικασίας του προγράμματος, καθώς συνιστούν συστατικό στοιχείο της αυθεντικής αξιολόγησης. Ως εκ τούτου, το πρώτο διάλειμμα ανατροφοδότησης κρίθηκε απαραίτητο τη στιγμή που όλες οι ομάδες είχαν προχωρήσει στο θέμα - μελέτη τους και είχαν ήδη παράγει αξιόλογο υλικό. Έτσι, όλες οι ομάδες παρουσίασαν την πρόοδο των εργασιών τους στις υπόλοιπες, κάνοντας μια σύντομη αναφορά στα στοιχεία που είχαν συλλέξει, στις πηγές που χρησιμοποίησαν, στις δραστηριότητες που είχαν πραγματοποιήσει ως εκείνη τη στιγμή, στη θεματική που πραγματευόταν η καθεμία, καθώς και στις εντυπώσεις τους. Οι υπόλοιπες ομάδες σχολίαζαν τα όσα τους παρουσιαζόταν καλοπροαίρετα. Στόχος δεν ήταν μόνο η ενημέρωση των υπολοίπων, αλλά και ο αναστοχασμός των ιδίων πάνω στο υλικό που είχαν

μελετήσει και δουλέψει, συνειδητοποιώντας τι θα μπορούσε να γίνει διαφορετικά και τι θα μπορούσαν να βελτιώσουν στην πορεία του project, καθώς και η καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων μέσα από την παρακολούθηση του έργου τους. Στο τελευταίο διάλειμμα ανατροφοδότησης, η κάθε ομάδα έχοντας ολοκληρώσει ποικίλες δραστηριότητες παρουσιάζει στους υπολοίπους άρθρα, κολλάζ, εννοιολογικούς χάρτες, διαλόγους, μικρά θεατρικά. Στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν μια ολόπλευρη εικόνα αποφεύγοντας τον περιορισμό των γνώσεων στη θεματική της προσέγγισής τους. Στο σημείο αυτό οι ομάδες ασκούν κριτική, σχολιάζουν εύστοχα τις δραστηριότητες που παρουσιάζονται, τις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και τον τρόπο συνεργασίας και διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων, κάνουν προτάσεις για άλλες δραστηριότητες.

Βιβλιογραφία

Ingenkamp, K. (2001). *Εγχειρίδιο Παιδαγωγικής Διαγνωστικής /* μετ. Λ. Κουτσούκη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

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

MacBeath, J.,Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό σχολείο: πώς άλλαξαν όλα.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Cole, D., Ryan, C., Kick, F. & Mathies, B.K. (2000). *Portfolio across the curriculum and beyond.* California: Corwin Press, Inc.

MacDonald, Sh. (1998). *The portfolio and its use. A road map for assessment*. U.S.A: A.C.H. Graphics.

Shores, E. & Grace, C. (1998). *The portfolio book. A step-by-step guide for teachers*. Beltsville, Maryland: Gryphon House.

Tierney,R. Carter, M. & Desai, L. (1991). *Portfolio assessment in the reading- writing classroom*. Norwood: Christopher Gordon Publishers, Inc.

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment. Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.

Νέο πρόγραμμα σπουδών μουσικής. Αρχές οργάνωσης – μαθησιακοί στόχοι- παραδείγματα καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων

Ζεπάτου Χρυσάνθη
Εκπαιδευτικός ΠΕ.16.01
Εμπειρογνώμονας στο Επιστημονικό Πεδίο Τέχνες - Πολιτισμός
zepatos@yahoo.gr

Περίληψη

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Α΄ Πρόταση) εκπονήθηκε το 2011 κι εγκρίθηκε με την Υ.Α.124662 /Γ2/1-11-2011 (ΦΕΚ 2666, τ. Β΄) «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του Επιστημονικού Πεδίου Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης». Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση είναι ένα ενιαίο, ανοικτό κι ευέλικτο Πρόγραμμα Σπουδών που διευκολύνει κι ενδυναμώνει τον εκπαιδευτικό ώστε να διαμορφώνει και να σχεδιάζει το μάθημά του σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Οι στόχοι του Νέου Π.Σ. Μουσικής αφορούν κατά κύριο λόγω την ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων και γνώσεων αλλά και την καλλιέργεια στάσεων και αξιών μέσα από την ενεργή συμμετοχή του μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για τον ίδιο μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη μιας δια βίου σχέσης του με την τέχνη της μουσικής.

Λέξεις - κλειδιά: Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής, μουσικές γνώσεις – δεξιότητες, στάσεις – αξίες, ενεργής μάθηση, δημιουργικότητα, δια βίου σχέση

Εισαγωγή

Τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα**,** οι μεταβολές της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και η ραγδαία ανάπτυξη των ΤΠΕ δημιούργησαν την ανάγκη σχεδιασμού Νέου Προγράμματος Σπουδών Μουσικής που θα προσανατολίζεται στα νέα δεδομένα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και θα θέτει τις βάσεις για δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης σύμφωνα με τις νέες δυνατότητες και ανάγκες των μαθητών, πλαισιώνοντας ένα σχολείο Ολοήμερο, Καινοτόμο, Αειφόρο, Ενταξιακό και Ψηφιακό.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής (Α΄ Πρόταση) εγκρίθηκε με την Υ.Α.124662 /Γ2/1-11-2011 (ΦΕΚ 2666, τ. Β΄) «Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Πιλοτική τους Εφαρμογή του Επιστημονικού Πεδίου Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης». Η πιλοτική εφαρμογή ξεκίνησε το σχολικό έτος 2011-2012. σε 99 Πιλοτικά Δημοτικά Σχολεία και 68 Πιλοτικά Γυμνάσια και συνεχίζεται έως σήμερα.

Το 2012 εκπονήθηκε Οδηγός Εκπαιδευτικού Μουσικής «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων» όπου περιλαμβάνονται ειδικότερα Ενδεικτικές Δραστηριότητες του Π.Σ. Μουσικής (3^{η} στήλη του) σε πλήρη ανάπτυξη, υπό τη μορφή Προτάσεων Διδασκαλίας ή Σχεδίων Εργασίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται μεταξύ άλλων στην ανάπτυξη εργαλείων διαφοροποιημένης

διδασκαλίας, καθώς και προτάσεων εξατομικευμένης, ομαδοσυνεργατικής ή εταιρικής διδασκαλίας.

Αρχές οργάνωσης του Νέου Π.Σ. Μουσικής

Στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html) παρατίθενται τα χαρακτηριστικά των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών για όλα τα γνωστικά/μαθησιακά αντικείμενα:

«Για να γίνει πραγματικότητα και να εκπληρώσει τους στόχους του το Νέο Σχολείο, απαραίτητη είναι η διαμόρφωση νέου Προγράμματος Σπουδών, που να υιοθετεί νέες αρχές οργάνωσης και εφαρμογής του. Ένα πρόγραμμα σπουδών :

- ***Ανοικτό και ευέλικτο*** *ως προς τον εκπαιδευτικό ο οποίος θα έχει δυνατότητα παρέμβασης και αυτενέργειας στο περιεχόμενο και μέθοδο διδασκαλίας· ως προς τη διαδικασία σύνταξης όπου συμμετέχουν μάχιμοι εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι των επιστημονικών κλάδων και των ειδικών φορέων της πολιτείας· και επίσης ως προς τον μαθητή.*
- ***Στοχοκεντρικό,*** *ώστε να περιγράφεται με σαφήνεια η ανάπτυξη των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων και από τις οποίες απορρέει η επιλογή περιεχομένων και διάρθρωσης της ύλης και οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης.*
- ***Ενιαίο και συνεκτικό*** *από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο ώστε με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους να εξασφαλίζεται η συνέχεια και η σύνδεση της γνώσης μεταξύ των μαθημάτων της τάξης αλλά και από τάξη σε τάξη και βαθμίδα σε βαθμίδα.*
- ***Συνοπτικό*** *ώστε να αποτελεί εργαλείο επικοινωνίας και καθοδήγησης της εκπαιδευτικής πράξης, που να είναι προσιτό στους εκπαιδευτικούς αλλά και κατανοητό από τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι η ύλη θα είναι περιορισμένη και θα εξασφαλίζεται η ισορροπία ανάμεσα στα είδη μάθησης. Σημαίνει επίσης ότι η διαδικασία μάθησης ειδικά στις μικρές τάξεις ολοκληρώνεται μέσα στο σχολείο και απαλλάσσεται η οικογένεια από το άγχος της διδασκαλίας στο σπίτι.*
- ***Διαθεματικό*** *με την έννοια ότι προωθούνται και καλλιεργούνται με τρόπο εγκάρσιο οι βασικές δεξιότητες-ικανότητες καθώς και η ανάπτυξη θεμάτων και αξιών σε όλο το εύρος των επιμέρους μαθημάτων,*
- ***Παιδαγωγικά διαφοροποιούμενο*** *για να λαμβάνει υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες στην τάξη, τις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές αναπαραστάσεις και όλα τα άλλα στοιχεία που καταστούν τη διδασκαλία μια μοναδική, μη-τυποποιημένη διαδικασία.*

Ειδικότερα το Νέου Π.Σ. Μουσικής ακολουθεί παράλληλα και τις εξής αρχές οργάνωσης:

- ***Εννοιοκεντρική οργάνωση*** *(Ματσαγγούρας, 2006, σελ 182) με την έννοια ότι έχουν επιλεγεί οι βασικές έννοιες, οι δεξιότητες και οι γενικεύσεις που κρίνονται ως σημαντικές και αναγκαίες για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος (απαγωγική μέθοδος) κι έχουν εξειδικευτεί στη συνέχεια τα στοιχεία αυτά κατά σχολική βαθμίδα και τάξη. Με τον τρόπο αυτό ορίστηκαν οι 4 Θεματικοί οργανωτές και τα αντίστοιχα Περιεχόμενά τους τα οποία είναι κοινά για όλες τις τάξεις.*

- ***Σπονδυλωτή διάρθρωση*** *των ενοτήτων με την έννοια ότι οι Θεματικοί οργανωτές και τα αντίστοιχα Περιεχόμενά τους δεν συνδέονται γραμμικά και ιεραρχικά (Κουλουμπαρίτση, 2011, σελ 102), αλλά διατηρούν την αυτοτέλειά τους επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να συνδυάζει Περιεχόμενα από διαφορετικές Θεματικές Ενότητες του Π.Σ κατά το σχεδιασμό του μαθήματος.*
- ***Σπειροειδή διάταξη****: οι βασικές έννοιες εισάγονται από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης, προσαρμοσμένες στο διανοητικό επίπεδο των μαθητών, ώστε να τις γνωρίσουν πρώτα διαισθητικά και να τις δοκιμάσουν στην πράξη οι ίδιοι και στη συνέχεια, στις μεγαλύτερες τάξεις, επαναλαμβάνονται συνεχώς με συνθετότερη μορφή, ώστε οι μαθητές σε βάθος χρόνου, χτίζοντας πάνω σε πρωτύτερες γνώσεις κι εμπειρίες να φτάσουν στην ολοκληρωμένη σύλληψη των εννοιών. (Bruner, 1999, σελ 13).*

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής χωρίζεται σε επίπεδα, ανά ομάδα τάξεων στο Νηπιαγωγείο - Δημοτικό και ανά τάξεις στο Γυμνάσιο και οργανώνεται σε τετράστηλους πίνακες στη βάση 4 Θεματικών Οργανωτών:

1ος Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής

2ος Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, διαχρονικά και γεωγραφικά

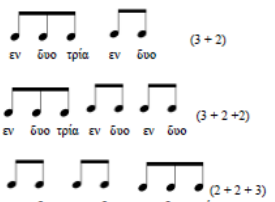
3ος Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες

4ος Η Μουσική στη ζωή εντός και εκτός σχολείου

π.χ.:

Τάξεις Ε΄ - Στ΄ Δημοτικού

ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 1ος : Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής

ΣΤΟΧΟΙ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ
Οι μαθητές να μπορούν: • Να επαναλαμβάνουν σύνθετα ρυθμικά σχήματα με σαφή διάκριση θέσης και άρσης μιμητικά παίζοντας σε μουσικά όργανα, σε αυτοσχέδια ηχογόνα μέσα ή χρησιμοποιώντας ηχηρές κινήσεις σώματος • Να μπορούν να διαβάσουν μια ρυθμική παρτιτούρα με τις βασικές ρυθμικές αξίες που έχουν μάθει και να την εκτελούν με τις αντίστοιχες ηχηρές κινήσεις σώματος ή με κρουστά μουσικά όργανα • Να ανταποκρίνονται βιωματικά στο ελλιπές μέτρο, τη συγκοπή και τον αντιχρονισμό. • Να χτυπούν το μελωδικό ρυθμό τραγουδιών • Να χειρίζονται με άνεση τα ρυθμικά ονόματα των ρυθμικών αξιών που μαθαίνουν (τίμιρι, τίρι τίρι, τι τίρι, τρίολα) • Να αυτοσχεδιάζουν δικά τους ρυθμικά σχήματα στο πλαίσιο του παλμού ενός μέτρου • Να κατανοήσουν και να αναγνωρίζουν τα σύμβολα της ευρωπαϊκής σημειογραφίας όσον αφορά τη διάρκεια του ήχου και το ρυθμό της μουσικής • Να ανταποκρίνονται ψυχοκινητικά σε χαρακτηριστικούς ρυθμούς ελληνικών και ξένων τραγουδιών με μεικτό μέτρο π.χ. 5/8, 7/8, 9/8, 8/8 • Να αναπτύξουν την ακουστική τους μνήμη αναγνωρίζοντας, αποκωδικοποιώντας και	**1.2. Ρυθμός** -Παλμός-ρυθμός -Ρυθμικές αξίες: παρεστημένο όγδοο με δέκατο έκτο, όγδοα με δύο δέκατα έκτα, -Μέτρα 2/4, 3/4, 4/4, 5/8, 7/8, 9/8 Ελλιπές μέτρο, συγκοπή, αντιχρονισμός (βιωματικά)	- Μουσική εκτέλεση Ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα της τάξης ρυθμικά σχήματα που αποτελούν διαφορετικές μορφές των μεικτών μέτρων 5/8 και 7/8 που έχουν διδαχθεί. Οι μαθητές τις εκτελούν ατομικά σε κλάβες:  Όπου κρίνεται αναγκαίο, ο εκπαιδευτικός εκτελεί υποδειγματικά το ρυθμό σε κλάβες ή συνδέει το ρυθμό των σχημάτων με ακολουθίες λέξεων του ίδιου ρυθμού για να ενισχύσει την ακουστική μνήμη των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την εκτέλεση π.χ.	- Διδακτικό Πακέτο «Μουσική Ε΄ Δημοτικού» (Αποστολίδου Α., Ζεπάτου Χ.), ΟΕΔΒ 2007 Βιβλίο Μαθητή-Τετράδιο Εργασιών – Βιβλίο Εκπαιδευτικού Διδακτικό Πακέτο «Μουσική Στ΄ Δημοτικού» (Θεοδωρακοπούλου Μ., Παπαντώνης Γρ., Παρασκευοπούλου Χ. Α., Σπετσιώτης Ι.), ΟΕΔΒ 2007 Βιβλίο Μαθητή-Τετράδιο Εργασιών – Βιβλίο Εκπαιδευτικού 14 -Audio CD Διδακτικών Πακέτων Μουσικής & Μουσικού Ανθολογίου Δημοτικού Π.Ι. & ΥΠΕΠΘ 2008 • «Μουσικό Ανθολόγιο Α΄-Στ΄ Δημοτικού» (Μόσχος Κ.,Τσουπακάρη Ν., Τόμπλερ Μ.), ΟΕΔΒ 2009)

Εικόνα 1 *Απόσπασμα Π.Σ. Μουσικής (Επίπεδο Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού)*

Σε κάθε έναν από τους Θεματικούς Οργανωτές περιλαμβάνονται στους πίνακες αντίστοιχοι *Στόχοι* και *Περιεχόμενα* στις πρώτες δύο αριστερές στήλες.. Στην τρίτη και τέταρτη στήλη του πίνακα περιλαμβάνονται *Ενδεικτικές Δραστηριότητες,* και τα αντίστοιχα *Μέσα και τα Υλικά* τα οποία προτείνονται.

Ο παρακάτω Πίνακας απεικονίζει συνοπτικά τους Θεματικούς Οργανωτές και τα Περιεχόμενα του Νέου Π.Σ.Μουσικής:

ΝΕΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Δομή και περιεχόμενα	
ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΟΡΓΑΝΩΤΕΣ	**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**
ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 1ος: Προσεγγίζω και κατανοώ τις έννοιες και τα βασικά στοιχεία της μουσικής	**1.1. Ρυθμός**
	1.2. Τονικό ύψος-Μελωδία
	1.3. Μορφή
	1.4. Δυναμική Αγωγή
	1.5. Ρυθμική Αγωγή
	1.6. Ηχόχρωμα
	1.7. Συνήχηση
ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 2ος: Γνωρίζω τα είδη της μουσικής συγχρονικά, □ιαχρονικά και γεωγραφικά	**2.1. Ελληνική μουσική παράδοση**
	2.2. Μελοποιημένη ποίηση-Έλληνες συνθέτες **Αστική λαϊκή μουσική** **Σύγχρονοι Έλληνες τραγουδοποιοί**
	2.3. Λόγια Δυτική Μουσική
	2.4. Μουσικές του κόσμου
	2.5. Δημοφιλή μουσικά ρεύματα του 20ου -21ου αιώνα (στις τάξεις Ε΄-Στ΄Δημοτικού, Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου)
ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 3ος: Συνδέω τη μουσική με άλλες τέχνες και επιστήμες	**3.1. Μουσική και άλλες τέχνες**
	3.2. Μουσική και άλλα μαθήματα
ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ 4ος: Η μουσική εντός κι εκτός σχολείου	**4.1. Εκδηλώσεις σχολικές**
	4.2. Εκπαιδευτικά προγράμματα άτυπης εκπαίδευσης
	4.3. Μουσειακή Αγωγή

Πίνακας: Θεματικοί οργανωτές και Περιεχόμενα του νέου Π. Σ. Μουσικής

Στόχοι του μαθήματος σύμφωνα με το Νέο Π. Σ. Μουσικής

Στο Νέο Π. Σ. Μουσικής επιδιώκεται η διδασκαλία να οργανώνεται γύρω από θεματικές ενότητες που συνδέουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές για τα στοιχεία της μουσικής με την ίδια τη μουσική ως μορφή επικοινωνίας, τόσο με τον εξωτερικό κόσμο (φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον), όσο και με τον εσωτερικό κόσμο τους.

Οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Μουσικής αναμένεται να:

- *Αναπτύξουν δεξιότητες ενεργητικής μουσικής ακρόασης*
- *Αναπτύξουν τις φωνητικές τους δεξιότητες*
- *Αναπτύξουν δεξιότητες στην εκτέλεση μουσικών οργάνων*
- *Αναπτύξουν δεξιότητες αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης μουσικής*
- *Αποκτήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης και αποκωδικοποίησης διαφόρων ειδών μουσικής σημειογραφίας*
- *Αποκτήσουν γνώσεις ως προς τις βασικές μουσικές έννοιες (ρυθμός, τονικό ύψος/μελωδία, μορφή, δυναμική αγωγή, ρυθμική αγωγή, ηχόχρωμα, συνήχηση) και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους συνδυάζονται στα διάφορα είδη και στιλ μουσικής.*
- *Αποκτήσουν συνείδηση του ρόλου της μουσικής διαχρονικά και συγχρονικά στη ζωή του ανθρώπου*
- *Αποκτήσουν συνείδηση της θέσης και των λειτουργιών που επιτελεί η μουσική στη σύγχρονη μεταβιομηχανική και πολυπολιτισμική κοινωνία στο πλαίσιο της Εποχής της Πληροφορίας που διανύουμε σήμερα.*

Παραδείγματα καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων

Στην Εισαγωγή του Νέου Π.Σ. Μουσικής και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού δίνονται κατευθύνσεις στο πλαίσιο καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων:

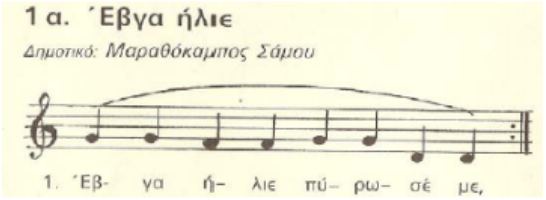
- *Βιωματικής – Ενεργούς Μάθησης*
- *Διαθεματικής προσέγγισης*
- *Συνεργατικής μάθησης*
- *Διαφοροποιημένης διδασκαλίας*
- *Διαπολιτισμικής διδασκαλίας*
- *Χρήσης Μουσικής Τεχνολογίας και Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας (ΤΠΕ)*

Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται παρακάτω 3 ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται στο Π. Σ. Μουσικής:

ΠΡΩΤΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (2ος και 3ος Οργανωτής) Νηπιαγωγείο – Α΄-Β΄ Δημοτικού (σελ 22,31)

1. Οι μαθητές μαθαίνουν το δημοτικό τραγούδι «Έβγα ήλιε» (Σάμου) με τη βοήθεια «εννοιολογικού χάρτη» (Εικόνα 4)

Έβγα ήλιε πύρωσέ με
και κουλούρια τάισε με
ν' ανεβώ στα κεραμίδια
να σου ανάψω τα καντήλια
με το μέλι με το γάλα
και με τη χρυσή κουτάλα



Εικόνα 3 *Τραγούδι "Έβγα ήλιε"*

Δημιουργία ηχοϊστορίας:
Σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες πειραματίζονται με το ηχόχρωμα των μουσικών οργάνων, αποδίδοντας περιγραφικά τους στίχους
Ηλιος-πιατίνια (λαμπερός ήχος)
Κουλούρια-γκρούπο (τρίψιμο)
Ν'ανέβω-ταμπουρίνο (βήματα)
Ανάψω- γλίστρημα σε woodblock(άναμμα σπίρτου)
Μέλι-glockenspiel (γλυκός ήχος)
Γάλα-glissando σε ξυλόφωνο
Χρυσή κουτάλα-Τρίγωνο(ήχος «χρυσός»)

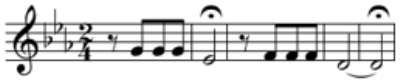


Εικόνα 4 *Εννοιολογικός χάρτης*

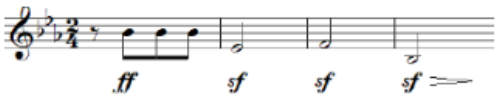
•Βιωματική –ενεργός μάθηση
•Διαθεματική προσέγγιση
• Συνεργατική μάθηση

Τεχνικές ενεργητικής και πολυτροπικής διδασκαλίας που απευθύνονται σε μαθητές με διαφορετικό προφίλ και μαθησιακή ετοιμότητα:
•Αξιοποίηση του «εννοιολογικού χάρτη»

ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (1ος και 2ος Οργανωτής) Α΄ Τάξη Γυμνασίου (σελ 90)



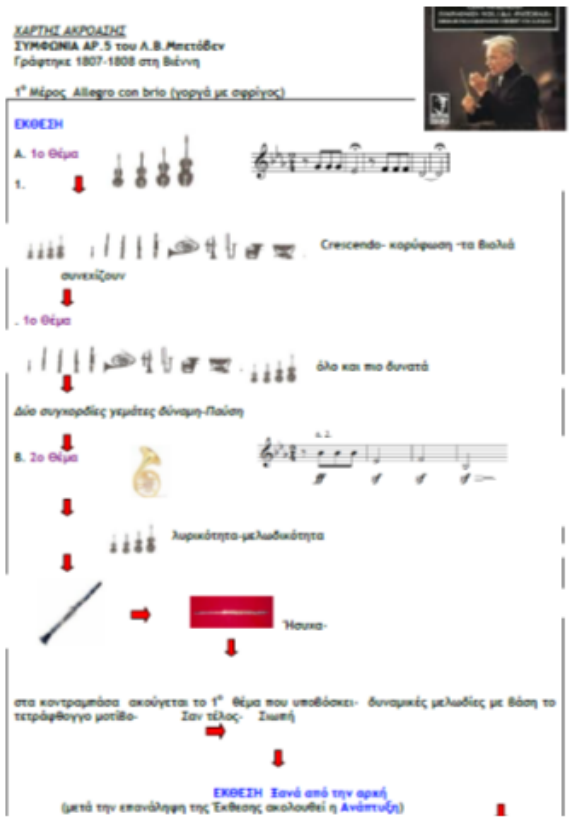
Εικόνα 5 *1ο Θέμα*



Εικόνα 6 *2ο Θέμα*

1. Οι μαθητές τραγουδούν το 1ο και το 2ο Θέμα με το οποίο ξεκινά η 5η Συμφωνία του L.V.Beethoven και διακρίνουν διαφορές μεταξύ των δυο θεμάτων

2. Στη συνέχεια, παρακολουθούν βιντεοσκοπημένη εκτέλεση του πρώτου μέρους της Συμφωνίας στο Διαδίκτυο (http://youtu.be/wqGlEJZY3Hg) και ακολουθώντας έναν «Χάρτη ακρόασης» (Εικόνα 7) διακρίνουν, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού: α) την Έκθεση με το 1ο θέμα και το 2ο θέμα, β) την Ανάπτυξη με την περαιτέρω επεξεργασία των δυο θεμάτων, γ) την Επανέκθεση των δυο θεμάτων, δ) την Coda με την εκτεταμένη εμφάνιση του τετράφθογγου μοτίβου και ακόμη ε) το ηχόχρωμα των οργάνων, στ) τις καταστάσεις ρυθμικής ή δυναμικής αγωγής.



Εικόνα 7 *Χάρτης Ακρόασης (απόσπασμα)*

3. Ενεργητική μουσική ακρόαση:

Σε μια δεύτερη ακρόαση του έργου οι μαθητές συμπληρώνουν Φύλλο Εργασίας με ζητούμενα τα στοιχεία που διερεύνησαν κατά την πρώτη ακρόαση.



Εικόνα 8 *Φύλλο Εργασίας*

- Βιωματική –ενεργός μάθηση
- Χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας (ΤΠΕ)
- Διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Διαφοροποίηση περιεχομένου: για τους μαθητές με λιγότερο ανεπτυγμένες δεξιότητες ακρόασης μπορούν περιληφθούν πρόσθετα αναγνωρίσιμοι ακουστικά «σταθμοί», ώστε να μπορούν να «προσανατολιστούν» με μεγαλύτερη ευκολία στο Χάρτη, σε σχέση με δεδομένα σημεία του έργου.

ΤΡΙΤΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ (3ος Οργανωτής) Ε΄ - Στ΄ Δημοτικού (σελ 81-82)

Οι μαθητές συνθέτουν συλλογικά μια μελοποίηση του ποιήματος «Ανάμεσα σε δυο πατρίδες» της Αγαθής Δημητρούκα:

ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΕ ΔΥΟ ΠΑΤΡΙΔΕΣ (Αγαθή Δημητρούκα)

1.Βγαίνω μεσ’ απ’ τη φωτιά
με καμένη την καρδιά,
βγαίνω μεσ’ απ’ τη φωτιά
κι απ’ το καυτό της κύμα.

2. Ήρεμη πατώ στεριά

6. Δίχως τη ματιά μου τη θολή
τη ζωή ζητώ την καλή
τη ζωή που κάνουν οι πολλοί
μες στου Θεού τα δώρα

7. Ψάχνω μια πατρίδα για μένα

χωρίς νοτιά, χωρίς βοριά
ήρεμη πατώ στεριά
με το γυμνό μου βήμα.

3. Θέλω τη ζωή μου να βρω
πριν σηκώσω άλλο σταυρό
θέλω τη ζωή μου να βρω
πριν ξαναγίνω θύμα.

4. Βγήκα μεσ' απ΄τη φωτιά
με καμένη την καρδιά
βγήκα μεσ' απ' τη φωτιά
την τελευταία ώρα

5. Σύνορα και ποταμοί
μαυροβούνια και γκρεμοί
πάθη και τυφλοί θυμοί
δεν με σκλαβώνουν τώρα.

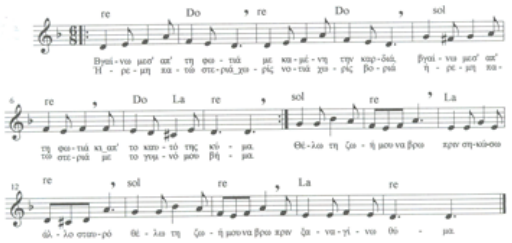
ψάχνω για καινούργια ελπίδα
κι ειν΄η χώρα ετούτη που ήρθα
ευλογημένη χώρα

8. Ψάχνω μια πατρίδα για μένα
ψάχνω μια πατρίδα για σένα
ψάχνω μια ελπίδα γι' αυτούς
που έχουν μείνει πίσω.

9.Ειν΄αδέρφια είναι γονείς
μιας αλήθειας παντοτινής
μιας παγίδας π' ούτε κανείς
ούτε κι εγώ θα λύσω.

10. Κι αν από (ε)δώ με διώξουν
τα πανιά μου θα με σπρώξουν
σε λιμάνια πιο φιλικά
*(σε μια καινούργια πατρίδα)**

**Προσθήκη μαθητών για τις ανάγκες της μελοποίησης*



Εικόνα 9 *Μελοποίηση Ε΄ Τάξης*
Πειρ. Δημ. Σχ. Μαρασλείου

- Βιωματική –ενεργός μάθηση
- Διαπολιτισμική διδασκαλία
- Διαθεματική προσέγγιση
- Συνεργατική μάθηση

Ο εκπαιδευτικός σε ρόλο εμψυχωτή καταγράφει κι εκτελεί σε πολυφωνικό όργανο τις προτεινόμενες μουσικές ιδέες των μαθητών για την μελοποίηση του ποιήματος. Οι μαθητές αποφασίζουν συλλογικά ως προς την επιλογή των ταιριαστών για την μελοποίηση των στίχων μουσικών ιδεών. Συχνά, μια αρχική ιδέα δίνει το έναυσμα για την παραγωγή μιας άλλης πιο «ταιριαστής» προς επιλογή.

Βιβλιογραφία

Bruner J.S. (1999), *The process of Education (25th Edition).*USA: Harvard University Press

Bloom B.S.,- Krathwohl. D.R. (1991). *Ταξινομία διδακτικών στόχων: Τόμος Α΄- Γνωστικός τομέας, Τόμος Β΄ - Συναισθηματικός Τομέας* (Λαμπράκη-Παγανού Α.,Μετ.). Θεσσαλονίκη: εκδ.ΚΩΔΙΚΑ

Machlis J.- Forney K. (1996). *Η απόλαυση της μουσικής,* (Πυργιώτης. Δ., Μετ.). Αθήνα: εκδ. Fagotto

Tomlison C.A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών,* Αθήνα:Gutenburg.

Αποστολίδου Α., Ζεπάτου Χ.(2007). *Μουσική Ε΄ Δημοτικού* – Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα:ΟΕΔΒ

Αργυρίου, Μ., Τσιούτσια Λουλάκη. Ε. & Μαγαλιού, Μ. (2010). *Μουσική Α΄ Δημοτικού* - Τετράδιο Εργασιών. Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2011). Π.Σ. Μουσικής για το Νέο Σχολείο (http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php). ΥΠΑΙΘ.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2011). Οδηγός Εκπαιδευτικού Μουσικής (http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php) ΥΠΑΙΘ

Κουλουμπαρίτση Χ.Α.(2011). *Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτικός Σχεδιασμός: Θεωρητικές αναζητήσεις και Παραδείγματα Εφαρμογών από το Σχολείο.* Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Μαζαράκη Δ.Β., Κεφάλου-Χορς Ε., Δημητράτου Β. (1979). *Τραγούδια– Παιχνίδια, συμπλήρωμα της Μεθόδου διαδασκαλίας τραγουδιών για την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείο-εισαγωγή για τη Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.* Αθήνα: ΟΕΔΒ

Ματσαγγούρας Η.(2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση (Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας)*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Μπαγάκης Γ.(Επιμ.) (2004). *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα,* Αθήνα: εκδ.Μεταίχμιο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999). *ΕΠΠΣ, ΑΠΣ Μουσικής*. ΥΠΕΠΘ

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ Μουσικής*. ΥΠΕΘΠ

Χρυσοστόμου Σ. (2005). *Η Μουσική στην εκπαίδευση: το δίλλημα της διεπιστημονικότητας,* Αθήνα: Παπαγρηγορίου-Νάκας

Οι Θεοί-Θεές του Ολύμπου. Πρόταση εκπαιδευτικού σεναρίου με δράσεις θεατρικής αγωγής για τη διδασκαλία της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο

Κακέπη Μαρία
Φοιτήτρια Φιλοσοφικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
markepi@yahoo.gr

Ιωακειμίδης Παντελής
Εκπαιδευτικός /Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π. Τ. Δ.Ε.
pioakimidis@edc.uoc.gr

Περίληψη

Το σχολικό πρόγραμμα οφείλει να βελτιωθεί. Θα ήταν εξόχως σημαντικό να ενσωματωθούν σε αυτό δράσεις, οι οποίες θα εμπλέκουν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές σε ανοικτές διαδικασίες μάθησης, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες τους, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ παράλληλα θα τους χαλαρώνουν και θα τους ξεκουράζουν. Η Θεατρική Αγωγή είναι σίγουρα μια από αυτές και περιλαμβάνει μια ποικιλία δημιουργικών δραστηριοτήτων για κάθε τάξη. Αρχικά θα προβούμε σε ορισμένες θεωρητικές επισημάνσεις για το εν λόγω αντικείμενο. Στη συνέχεια, θα κατατεθεί η προσωπική μας πρόταση (εκπαιδευτικό σενάριο) για μια σειρά από δρώμενα Θεατρικής Αγωγής που αφορούν στη διδασκαλία μιας συγκεκριμένης ενότητας της Ιστορίας (Θεοί-Θεές του Ολύμπου).

Λέξεις - κλειδιά: εκπαιδευτικό σενάριο, Θεατρική Αγωγή, Ιστορία, δραματική έκφραση

Το εκπαιδευτικό σενάριο

Η εν λόγω μελέτη θα έχει ως εναρκτήρια αναφορά της έναν σύντομο εννοιολογικό προσδιορισμό του εκπαιδευτικού σεναρίου. Η Ελληνιάδου (2008) χαρακτηριστικά και πολύ εύστοχα αναφέρει ότι αυτό «*περιγράφει ένα μαθησιακό πλαίσιο με εστιασμένο γνωστικό αντικείμενο, συγκεκριμένους στόχους, παιδαγωγικές αρχές και δράσεις, με την απαραίτητη αξιοποίηση διαφόρων εκπαιδευτικών εργαλείων/λογισμικών*». Το σημαντικό στοιχείο σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση εντοπίζεται στις ευκαιρίες, που παρέχει στους εκπαιδευτικούς για βελτίωση και εμπλουτισμό των προγραμματισμένων δράσεων, καθ'όλη τη διάρκεια πραγματοποίησής τους (Αθανασιάδης, Σαλονικίδης & Σιμωτάς, 2009).

Η διδακτική της ιστορίας στο σχολείο: Επισημάνσεις μέσα από τη βιβλιογραφία

Ο Βώρος (1993) προσδιορίζει τις βασικές αρχές που θα πρέπει να τηρούνται, ώστε να μετατραπεί ένα ιστορικό γεγονός σε αντικείμενο μελέτης και προβληματισμού. Αυτές συνίστανται στην ξεκάθαρη οριοθέτηση του θέματος, στη συγκεκριμενοποίησή του, στην αντικειμενική του παρουσίαση στα παιδιά, στην καλλιέργεια του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων με ερωταποκρίσεις και στην επεξήγηση των άγνωστων εννοιών και όρων (Βώρος, 1993).

Η αλληλεπίδραση του παιδιού με το ιστορικό υλικό καλλιεργεί το διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων, τονώνοντας παράλληλα το ενδιαφέρον και την αυτοπεποίθησή τους (Λεοντσίνης, 1996).Η παραπάνω δράση ομοιάζει αρκετά με την σκληρή εργασία ενός ιστορικού, ο

οποίος-σύμφωνα με τον Moniot-αναζητά μέσα στα γεγονότα τις ενδείξεις, που θα τον βοηθήσουν να διατυπώσει τις ερευνητικές του υποθέσεις (Moniot, 2002).

Το κλειδί για την αποτελεσματική κατανόηση ενός ιστορικού γεγονότος συνίσταται στην αναζήτηση στοιχείων και πληροφοριών από το παρελθόν, τα οποία προσφέρουν απαντήσεις στα ερωτήματα μας για το παρόν. Σε αυτά τα πλαίσια «*όσο βαθύτερα αντιλαμβανόμαστε τις επιδράσεις του παρελθόντος σε ένα ιστορικό ζήτημα, τόσο αρτιότερα μπορούμε και να το ερμηνεύσουμε στη σημερινή εποχή*» (Benjamin, 1998). Μερικοί αναφέρονται στο «*ξαναζωντάνεμα του παρελθόντος*», που έχει ταφεί εδώ και χρόνια (Βώρος, 1993).

Ποιος θα πρέπει να είναι όμως ο ρόλος του εκπαιδευτικού που διδάσκει το εν λόγω μάθημα; Σύμφωνα με τον Mattozzi (2006) αυτός θα πρέπει να πλησιάζει το παιδί κοντά στην ιστορική γνώση, να επινοεί δηλαδή τρόπους εφοδιασμού του με τις απαραίτητες δεξιότητες, οι οποίες με τη σειρά τους θα δημιουργούν τις κατάλληλες προσλαμβάνουσες σε αυτό, ώστε να ασχοληθεί με την ιστορία και να κατανοήσει τα ιδιαίτερα περίπλοκα νοήματά της. Ο Πελαγίδης (1999) επιμένει στα απαραίτητα εφόδια (να γνωρίζει καλά την ύλη του, να διαθέτει ευελιξία ως προς τις διδακτικές του ενέργειες και παιδαγωγική επάρκεια, να προκαλεί γόνιμα στην τάξη του το διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων), που θα πρέπει να διαθέτει ένας τέτοιος εκπαιδευτικός (Πελαγίδης,1999).

Ο Αντωνιάδης (1995) επιμένει στην ανάγκη εκμετάλλευσης των πηγών στο εν λόγω μάθημα για την εξασφάλιση της αντικειμενικότητας από μέρους των μαθητών. Η χρήση των ιστορικών πηγών καλλιεργεί το ενδιαφέρον των διδασκομένων και οι ίδιοι αναπτύσσουν επιχειρηματικό λόγο (Αντωνιάδης,1995).

Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη συνδρομή ενός λογοτεχνήματος καλλιεργεί τη βιωματική μάθηση στους μαθητές. Η γλώσσα του λογοτεχνικού κειμένου δημιουργεί, με την ζωντάνια της, τις κατάλληλες προσλαμβάνουσες στα παιδιά και αποτελεί ταυτόχρονα ένα ελκυστικό μέσο για τη διδασκαλία μιας ιστορικής ενότητας (Βαγιανός, 1996). Μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων ο μαθητής αντλεί σημαντικά ιστορικά στοιχεία για την εποχή, κατά την οποία εκτυλίσσονται τα γεγονότα που αφηγείται ο εκάστοτε συγγραφέας (Βαγιανός, 1996). Το αφήγημα στην Ιστορία αποτελεί ένα εργαλείο, το οποίο διαθέτει θετικά και αρνητικά στοιχεία. Από τη μια μεριά αυτό λειτουργεί επικουρικά στους μαθητές, έτσι ώστε οι τελευταίοι να συνταιριάσουν πληροφορίες ανεξάρτητες μεταξύ τους (Barton & Levstik, 2008). Επιπλέον το ίδιο αποτελεί μια μορφή γραπτού λόγου ιδιαίτερα οικεία στα μικρά παιδιά/βλ. παραμύθια και ιστορίες (Barton & Levstik, 2008). Ωστόσο, η διαδικασία της απλοποίησης του ιστορικού γεγονότος και της μετατροπής του σε μικρή ιστορία διαθέτει σημαντικές παραλείψεις, οι οποίες δυσκολεύουν τους μαθητές στην κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος (Barton & Levstik, 2008).

Η επεξεργασία μιας διδακτικής ενότητας στην Ιστορία μπορεί να οργανωθεί μέσα από ποικίλες δράσεις, οι οποίες κάθε φορά εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες (βλ. μαθησιακό επίπεδο τάξης, χρήση εποπτικών μέσων, φιλοσοφία εκπαιδευτικού κ.ά (Βώρος, 1989). Σύμφωνα με τον Πελαγίδη το παιδί θα πρέπει «*να βιώσει την ιστορική γνώση/βλ.αρχή βιωματικότητας*»(Πελαγίδης,1999). Για την καλλιέργεια της αυτενέργειας, της εποπτικότητας και της βιωματικής μάθησης προτείνεται ως εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας η δραματοποί-

ηση μιας ενότητας της ιστορίας (Πελαγίδης, 2000). Κατά τον ίδιο συγγραφέα η εν λόγω μέθοδος μπορεί «*να βοηθήσει το παιδί να αυτενεργήσει και να αναπαραστήσει το συγκεκριμένο ιστορικό σκηνικό με απλό και ανεπιτήδευτο τρόπο*» (Πελαγίδης, 2000). Το μάθημα με αυτόν τον τρόπο όχι απλά κατανοείται, αλλά γίνεται βίωμα στο παιδί (Πελαγίδης, 2000).

Οι Ο' Hara συμφωνούν με τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος μέσα από τη χρήση δημιουργικών εναλλακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες αξιοποιούν τις ατομικές εμπειρίες των μαθητών (κατά την αλληλεπίδρασή τους σε παιχνίδια συνεργασίας) (Ο' Hara & Ο'Hara,2001).

Ο Κουτσός (2004) παρέχει στον αναγνώστη ορισμένα ενδεικτικά σχέδια δράσης για την αξιοποίηση μιας πηγής κατά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η Ραμουτσάκη (2010) προτείνει τον εμπλουτισμό των φιλολογικών μαθημάτων μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και μας παρουσιάζει σε ένα συλλογικό τόμο ενδεικτικά διδακτικά σενάρια Νεοελληνικής Γλώσσας και Ιστορίας, όπως αυτά δημιουργήθηκαν από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Η παιδαγωγική αξία από την εφαρμογή δράσεων θεατρικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο

Μέσα από τις διάφορες μορφές δραματικής έκφρασης, οι μαθητές εμπλέκονται σε ανοικτές διαδικασίες μάθησης, σύμφωνα πάντα με τις ανάγκες τους, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ παράλληλα οι ίδιοι βρίσκουν ευκαιρίες για χαλάρωση και ξεκούραση από το φόρτο της σχολικής καθημερινότητας. Μέσα από τη βιβλιογραφία (βλ. πιο αναλυτικά στο Άλκηστις, 1994, Γραμματάς, 1999α και 1999β, Μουδατσάκις, 1994), παραθέτουμε συνοπτικά τα παιδαγωγικά οφέλη από τη συμμετοχή των μαθητών σε τέτοιου είδους δρώμενα. Συγκεκριμένα, οι εν λόγω δράσεις συμβάλλουν:

Στην απόκτηση γνώσεων, την ψυχαγωγία και την προσωπική έκφραση των παιδιών.

Στην κοινωνική, γλωσσική, συναισθηματική και αισθητική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Στην αύξηση του ενδιαφέροντός τους για συμμετοχή.

Στην γνωριμία με το σώμα τους και τον εαυτό τους, τη χαλάρωση και την ανάπτυξη των επιμέρους γνωστικών λειτουργιών τους.

Στην υιοθέτηση ιδεών, στάσεων, αξιών και τρόπων συμπεριφοράς από αυτούς (Άλκηστις, 1994, Γραμματάς,1999α και 1999β, Μουδατσάκις, 1994).

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές/Διάρκεια

Το σενάριο αυτό πραγματοποιείται σε μαθητές Γ΄ Δημοτικού (9 ετών) και πρόκειται να διαρκέσει 25 διδακτικές ώρες. Συνάμα αυτό υποστηρίζει τη μάθηση με την παιδαγωγική αξιοποίηση των διαφόρων μορφών δραματικής έκφρασης στο σχολείο.

Γνώσεις και πρότερες ιδέες ή αντιλήψεις των μαθητών

Οι μαθητές:

- Έχουν διαβάσει (από τα σχολικά εγχειρίδια ή άλλα βιβλία) για το δωδεκάθεο.
- Ίσως γνωρίζουν τα ονόματα των βασικών θεών του Ολύμπου.
- Γνωρίζουν στοιχεία για τη ζωή τους και τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα.
- Έχουν δει σχετικές φωτογραφίες-εικόνες των Θεών.
- Έχουν εξοικειωθεί με τις διάφορες μορφές δραματικής έκφρασης (κατά τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Θεατρικής Αγωγής).
- Έχουν παίξει με φιγούρες κουκλοθεάτρου και θεάτρου σκιών.

Σκοπός και στόχοι του σεναρίου

Γενικό σκοπό του σεναρίου μας αποτελούσε η γνωριμία των μαθητών με το δωδεκάθεο, μέσα από τη βιωματική τους συμμετοχή σε δράσεις Θεατρικής Αγωγής.

Επιμέρους στόχοι ανά γνωστικό αντικείμενο είναι:

Γλώσσα

- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές τον προφορικό τους λόγο.
- Να βελτιώσουν τη γραπτή του έκφραση ασκούμενοι σε διάφορα κειμενικά είδη (βλ.διάλογος δύο Θεών για την οικονομική κατάσταση της Ελλάδας, το πάρτι των Θεών του Ολύμπου στο μεγάλο βουνό).
- Να μάθουν να χρησιμοποιούν, να εξηγούν και να ερμηνεύουν πληροφορίες από διάφορες πηγές, αξιολογώντας τις και διαχωρίζοντας τα ουσιώδη από τα επουσιώδη στοιχεία τους.

Ιστορία-Μυθολογία

- Να έρθουν σε επαφή με τους θεούς του Ολύμπου.
- Να αντιληφθούν τη σημασία του Ολύμπου για αυτούς.
- Να γνωρίσουν τις καθημερινές δραστηριότητές τους.
- Να λάβουν μέρος στις δράσεις τους (αναπαράσταση της ζωής τους στην τάξη).
- Να μπουν τα παιδιά στη θέση τους και να ζωντανέψουν τις περιπέτειές τους.

Εικαστικά

- Να είναι σε θέση οι μαθητές να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους δημιουργίας και έκφρασης.
- Να κατασκευάζουν διάφορα είδη κούκλας (π.χ. από χαρτοπολτό).
- Να δημιουργούν φιγούρες θεάτρου σκιών και να μάθουν να τις κινούν σωστά σε ένα μπερντέ-παράπηγμα.

Θεατρική Αγωγή

- Να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με τις διάφορες μορφές δραματικής έκφρασης.
- Να μάθουν να εκφράζονται (μέσα από αυτές τις μορφές) και να εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους.
- Να γνωρίσουν το σώμα και τον εαυτό τους.
- Να χαλαρώσουν από το φόρτο της σχολικής καθημερινότητας.

Στόχοι ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να μπορούν οι μαθητές να οικοδομήσουν τη νέα γνώση, αναλαμβάνοντας κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.
- Να μάθουν να αυτενεργούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.
- Να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.
- Να αναζητούν οι ίδιοι τη γνώση μέσα από τον εντοπισμό και τη σύγκριση ενός ικανού αριθμού πηγών.

Μορφές δραματικής έκφρασης

Σημαντικό ρόλο για την πραγματοποίηση και ολοκλήρωση της εν λόγω προσπάθειας έπαιξαν οι διάφορες μορφές δραματικής έκφρασης. Μέσα από αυτές το μάθημα έγινε πιο ελκυστικό για τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα οι τελευταίοι ενεργοποιήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό και εκφραστήκαν ποικιλοτρόπως.

Ειδικότερα, μέσα από το συγκεκριμένο σενάριο οργανώθηκαν δραστηριότητες:

- **Παντομίμας-Αυτοσχεδιασμών:** η καθημερινότητα του βασιλιά των Θεών (του Δία).
- **Θεατρικού Σκετς:** Η ζωή των Θεών του Ολύμπου στον σύγχρονο κόσμο των ανθρώπων.

- **Εργαστηρίου Γραφής:** Διάλογος δύο Θεών για την οικονομική κατάσταση της Ελλάδας.
- **Παγωμένης Εικόνας:** Ο Χορός των Θεών σε ένα γάμο στον Όλυμπο.
- **Κουκλοθεάτρου:** Το πάρτι των Θεών του Ολύμπου στο μεγάλο βουνό.
- **Θεάτρου Σκιών:** Ο Καραγκιόζης πάει διακοπές στον Όλυμπο και συναντάει το δωδεκάθεο.

Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Πριν την υλοποίηση του εν λόγω σεναρίου οι μαθητές μας χωρίστηκαν σε ομάδες (ανομοιογενείς ως προς το φύλο, την επίδοση και τον αριθμό των μελών τους). Συνολικά για την ολοκλήρωση του σεναρίου απαιτήθηκαν 25 διδακτικές ώρες (6 δράσεις).

Μέσα και υλικά

Στην αίθουσα διδασκαλίας δημιουργήθηκε μια γωνιά, στην οποία οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός οργάνωσαν ένα πρόχειρο βεστιάριο με υφάσματα και μικροαντικείμενα για την πραγματοποίηση των προγραμματισμένων δράσεων (2-3 καρέκλες, φύλλα Α4, φόδρες σε διάφορα χρώματα, κρητικά μαντήλια και 1 κρητική λύρα, χαρτόνια γκοφρέ, χαρτί του μέτρου, σκληρά χαρτόνια κάνσον, παλιές εφημερίδες, κούκλες κουκλοθεάτρου από χαρτοπολτό χρωματισμένες με τέμπερα, πινέλα, μπερντές θεάτρου σκιών, φιγούρες καραγκιόζη).

Περιγραφή του σεναρίου

Στο καθημερινό μας πρόγραμμα περιλαμβάνονταν μια ποικιλία δραστηριοτήτων δραματικής έκφρασης. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώξαμε να πραγματοποιήσουμε ένα πιο ελκυστικό μάθημα για τους μαθητές, καθώς θα προσφερόταν σε αυτούς η δυνατότητα για συνεργασία, ομαδικότητα και παιγνιώδεις δράσεις.

1η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα)

Οι μαθητές μας συνδύασαν την παντομιμική αναπαράσταση και τις δράσεις αυτοσχεδιασμού στην εικονοποίηση της καθημερινότητας του βασιλιά και πατέρα των θεών, του Δία. Οι ίδιοι χωρίστηκαν σε ομάδες και ρύθμισαν τις κινήσεις των μελών του σώματος τους, για να αναπαραστήσουν-σε αργή κίνηση-το πέταγμα των κεραυνών. Μερικοί μαθητές δίνουν εντολές με παντομίμα στους συμπαίκτες τους, δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο τις προϋποθέσεις στους υπόλοιπους συμμαθητές τους (υπόλοιποι θεοί και θεές) για να κινηθούν στο χώρο. Η εν λόγω δράση απαιτούσε το συντονισμό και συγχρονισμό όλων των συμμετεχόντων (Δίας, υπόλοιποι θεοί και συντονιστές).

2η Δραστηριότητα (2 διδακτικές ώρες)

Σε αυτό το δρώμενο, οι μαθητές συνεργάστηκαν με απώτερο σκοπό την ανάδειξη στην αυτοσχέδια σκηνή της τάξης ενός σύντομου σκετς, με θέμα τη ζωή των θεών του Ολύμπου κατά τη σημερινή εποχή στην πόλη του Ρεθύμνου. Οι πρωταγωνιστές-θεοί παρουσιάζονται

στην τάξη σε «παγωμένη εικόνα» ως μέλη του δημοτικού συμβουλίου της πόλης, οι οποίοι καλούνται να πάρουν κρίσιμες αποφάσεις για τους δημότες τους. Η τάξη επιμελείται καταλλήλως η ενδυμασία τους και γενικότερα αποκαλύπτει στο θεατή την περιρρέουσα ατμόσφαιρα μέσα στο δήμο .Το δραματικό κείμενο για το εν λόγω σκετς δημιουργήθηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

3η Δραστηριότητα (3 διδακτικές ώρες)

Σε ένα γόνιμο και δημιουργικό Εργαστήριο Γραφής, οι μαθητικές ομάδες ασκήθηκαν στην ανάπτυξη ενός σύντομου θεατρικού επεισοδίου, με πρωταγωνιστές δυο θεούς της αρεσκείας τους, που συζητούν σε ένα παγκάκι για την οικονομική ζωή του τόπου. Τα δύο μέλη του δωδεκάθεου αναφέρονται στην οικονομική κρίση της χώρας μας, αναπολούν την ευημερία των παλαιότερων ετών και προτείνουν «θεϊκές λύσεις» για την αντιμετώπιση αυτής της δυσάρεστης οικονομικής κατάστασης. Της εν λόγω δράσης προηγήθηκε ένα σύντομο σεμινάριο από τη μεριά του εκπαιδευτικού στους μαθητές του, αναφορικά με τον τρόπο γραφής ενός δραματικού κειμένου και τα στοιχεία εκείνα του δραματικού κώδικα, στα οποία έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή κατά τη φάση της συγγραφής του.

4η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα)

Στο ίδιο μήκος κύματος-και με αφορμή τον κρητικό παραδοσιακό γάμο-οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα μπόρεσαν να δημιουργήσουν μια ‘’παγωμένη εικόνα’’ που παρουσίαζε το σκηνικό από ένα τέτοιο σημαντικό πολιτισμικό γεγονός για το νησί μας. Οι μαθητές-σε πλήρη ακινησία-ανέλαβαν τη θέση τους (μεταμφιεσμένοι) μέσα σε αυτόν τον πλούσιο σκηνικό διάκοσμο (οι θεοί πιασμένοι σε κύκλο έτοιμοι για ένα κρητικό συρτό, φορώντας τα χαρακτηριστικά κρητικά μαντήλια, ενώ ο Απόλλωνας παίζει την παραδοσιακή κρητική λύρα και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες, σε ρόλο καλεσμένου, τρώνε αμβροσία και πίνουν το νέκταρ τους σε μια παραδοσιακή τάβλα).

5η Δραστηριότητα (8 διδακτικές ώρες)

Από το εν λόγω σενάριο δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν και τα δρώμενα κουκλοθεάτρου. Η τάξη χωρίστηκε σε ομάδες, οι οποίες ασχολήθηκαν με την κατασκευή κούκλας από χαρτοπολτό. Το θέμα της δράσης αυτής περιελάμβανε το γλέντι-πάρτι των Θεών του Ολύμπου. Βασικός πρωταγωνιστής του εν λόγω δρωμένου είναι ο Δίας, ο βασιλιάς των Θεών, ο οποίος προσπαθεί με τη βοήθεια της γυναίκας του της Ήρας να προετοιμάσει ένα μεγάλο εορταστικό πάρτι στο ψηλότερο βουνό της Ελλάδας (τον Όλυμπο). Η κάθε μαθητική ομάδα παίρνει το χρόνο της για να προετοιμάσει την παρουσίασή της και στη συνέχεια ανεβαίνει στο αυτοσχέδιο παράπηγμα της τάξης για να δείξει τη δουλειά της στα υπόλοιπα παιδιά.

6η Δραστηριότητα (10 διδακτικές ώρες)

Η επόμενη δράση περιλαμβάνει τη σκηνική ανάδειξη-στον αυτοσχέδιο μπερντέ της τάξης-μιας παράστασης Θεάτρου Σκιών από τους μαθητές με τίτλο «Ο Καραγκιόζης πάει διακοπές στον Όλυμπο». Τα παιδιά κατασκευάζουν τις δικές τους φιγούρες (από χαρτί ή ζελατίνα), δημιουργούν ένα σύντομο δραματικό κείμενο με αφορμή το συγκεκριμένο θέμα, κάνουν τις πρόβες τους και στο τέλος ανεβάζουν το δικό τους ‘’δρώμενο Καραγκιόζη’’. Κοινό της εν

λόγω δράσης, μπορούν να αποτελέσουν οι υπόλοιπες τάξεις του σχολείου ή (και γιατί όχι) μαθητές άλλων σχολικών μονάδων, προβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο τη δουλειά τους και εκτός σχολείου. Πρωταγωνιστές της εν λόγω παράστασης θα είναι ο Καραγκιόζης, η Αγλαΐα και τα Κολλητήρια τους, οι οποίοι μπαίνουν κρυφά σε ένα επιβατηγό αεροπλάνο Μπόινγκ. Δυστυχώς, όμως, μετά από μια σοβαρή μηχανική βλάβη, το αεροσκάφος αυτό πραγματοποιεί αναγκαστική προσγείωση στο βουνό των θεών. Η εν λόγω πτήση και η αναγκαστική προσγείωση προκαλεί στο κοινό άφθονο γέλιο με τις γκάφες των πρωταγωνιστών της. Οι ήρωες του έργου γνωρίζουν τον κάθε θεό ξεχωριστά, μέσα από τους σπαρταριστούς διαλόγους του κειμένου των μαθητών.

Αξιολόγηση

Μία μορφή ενδιάμεσης αξιολόγησης των στόχων (που είχαν τεθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης), θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσα από το βαθμό συμμετοχής των παιδιών στις εκάστοτε προγραμματισμένες δράσεις. Ο εκπαιδευτικός, με το πέρας της εκάστοτε δραστηριότητας, προχώρησε σε μια μορφή μεταδραματικής αξιολόγησης των πεπραγμένων. Ο ίδιος συζήτησε με τους μαθητές του για το αποτέλεσμα των δράσεων, πιθανές ελλείψεις, αδυναμίες και τρόπους εμπλουτισμού του σεναρίου του.

Τα παιδιά κατέκτησαν σημαντικές γνώσεις, που αφορούν στα κεφάλαια της συγκεκριμένης ενότητας του σχολικού εγχειρίδιου της Ιστορίας της Γ’ Δημοτικού. Μάλιστα οι θεατροπαιδαγωγικές δράσεις κέντρισαν το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων και τους μετέτρεψαν σε κοινωνούς-συμμέτοχους στη διαδικασία της μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αθανασιάδης, Κ, Σαλονικίδης, Γ. & Σιμωτάς, Κ. (2009). *Τα Εκπαιδευτικά Σενάρια στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης.

Άλκηστις (1994), Παράδοση και δραματοποίηση, *Διαδρομές*,36,309-315.

Αντωνιάδης, Λ. (1995). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

Βαγιανός, Γ. (1996). *Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Βώρος, Φ. (1989). *Τρόποι Σπουδής και Διδασκαλίας της Ιστορίας*. Αθήνα:Εκδόσεις Παπαδήμα.

Βώρος, Φ. (1993). *Η διδασκαλία της Ιστορίας και η αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα.

Γραμματάς, Θ. (1999α).*Fantasyland: Θέατρο για παιδικό και Νεανικό κοινό*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Γραμματάς, Θ. (1999β). *Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.

Ελληνιάδου, Ε. (2008). Διδακτική Προσέγγιση Λογοτεχνικού Κειμένου με την παιδαγωγική αξιοποίηση του Διαδικτύου: σενάριο διδασκαλίας του κειμένου 'Οι τελευταίες ώρες της Σμύρνης' της Στ' Τάξης. Αθήνα.

Κουτσός, Μ. (2004). *Διδακτική Ιστορικών Πηγών των Σχολικών Εγχειριδίων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Λεοντσίνης, Γ. (1996). *Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα.

Mattozzi, I. (2006).*Εκπαιδεύοντας Αναγνώστες Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Moniot, H. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μουδατσάκις, Τ. (1994). *Η Θεωρία του Δράματος στη Σχολική πράξη: Το Θεατρικό Παιχνίδι, η Δραματοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Πελαγίδης, Στ. (1999). *Πως θα διδάξω την Ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Πελαγίδης, Στ. (2000).*Το Μάθημα της Ιστορίας στην Τρίτη Δημοτικού: εποπτική και βιωματική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Ραμουτσάκη, Ι. (2010). *Αξιοποιώντας τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων*. Ηράκλειο: Εκδόσεις Δετοράκης.

Ξενόγλωσσες

Benjamin, J. (1998). *A Student's Guide to History*. Ithaca College.

O' Hara, L.& O' Hara, M. (2001). *Teaching History 3-11: the essential guide*. London and New York: Continuum.

Παιχνιδίσματα του νου

Καριώτογλου Αικατερίνη - Κακέπη Μαρία
Φοιτήτριες του Τμήματος Φ.Κ.Σ. του Πανεπιστημίου Κρήτης.
katerina_kariotoglou@hotmail.com

Περίληψη

Στην σημερινή εποχή συναντάμε εύρος οπτικοακουστικών μηνυμάτων, όπου ο λόγος υποτάσσεται στην εικόνα. Η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι οικονομικές αλλαγές καθώς και η ανάπτυξη και διάδοση της σύγχρονης τεχνολογίας συνιστούν την ανάδειξη της εικόνας ως σημαντικού επικοινωνιακού μέσου. Υπό αυτές τις συνθήκες, μέσα από την οπτικοποίηση των πληροφοριών προκύπτει εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων, γεγονός που αντανακλάται και στην εκπαιδευτική πράξη. Οι μαθητές καθίστανται δέκτες πλήθους εικόνων, οι οποίες αποτελούν έναυσμα γνωστικού αντικειμένου, επιδρώντας συναισθηματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, τα πολυτροπικά κείμενα δομούνται με τη γλώσσα, την εικόνα, το σύμβολο, τις κιναισθητικές πράξεις. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει τις γλωσσικές και νοητικές διαδικασίες που προκαλούν στα παιδιά και στους ενήλικες τα υβριδικά κείμενα. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν είναι τα εξής: α) Πώς αντιδρούν λεκτικά σε οπτικό ερέθισμα παιδιά και ενήλικες και β) σε ποια ηλικία αποκωδικοποιούν το σύμβολο με ευκρίνεια και ευστοχία;

Λέξεις - Κλειδιά: εικόνα, σύμβολο, τεχνολογία, εκπαίδευση, πολυτροπικό κείμενο, γλωσσική και νοητική διαδικασία.

Η επικοινωνία του ανθρώπου με τις εικόνες έχει τις απαρχές της πριν από 35.000 χρόνια, όπου ο πρωτόγονος άνθρωπος θέλοντας να αναπαραστήσει ορισμένες από τις δραστηριότητες του, ζώα κτλ, τα απεικόνιζε σε τοίχους σπηλαίων χρησιμοποιώντας σχέδια και ζωγραφιές. (Cutting & Massironi, 1998: 137-168). Από το 1658 ο Comenius είχε επισημάνει την σημασία και τη διδακτική αξία της εικόνας στο κείμενο. Τη βασική όμως θέση στη μετάδοση των πληροφοριών στη διδακτική πράξη την είχε ο λόγος. Στη σύγχρονη κοινωνία η εικόνα αποτελεί προϊόν της τεχνολογικής, πολιτισμικής και οικονομικής εξέλιξης (Πλειός, 2001). Σύμφωνα με τον Βρύζα, η εικόνα είναι ένα τεχνολογικό αντικείμενο, είναι πολιτιστικό αντικείμενο, διότι εκφράζει τις ιδιαίτερες αντιλήψεις και αξίες της κοινωνίας που την παράγει και τέλος είναι ένα εμπορευματικό είδος, καθώς υπακούει στο νόμο του κέρδους (Βρύζας, 2005: 429). Ο Kress (2004) αναφέρει ότι η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι οικονομικές αλλαγές και η ανάπτυξη και διάδοση της σύγχρονης τεχνολογίας με τις αλλαγές που επέφερε κυρίως στην επικοινωνία αποτελούν τις αιτίες της ανάδειξης της εικόνας ως σημαντικού επικοινωνιακού μέσου. Η εικόνα παίρνει τη θέση του λόγου και συνιστά εργαλείο δημόσιας επικοινωνίας. Με την ανάπτυξη της τεχνολογίας καθίσταται δυνατή η οπτικοποίηση των πληροφοριών, συνεπώς έχουμε την εικονική αναπαράσταση γνώσεων, εννοιών, ιδεών, μηνυμάτων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2005: 559). Γράφει ο Berger (1993: 129-130): *«Σε κανέναν άλλο τύπο κοινωνίας στην ιστορία δεν υπήρξε τέτοια συγκέντρωση εικόνων, τέτοια πυκνότητα οπτικών μηνυμάτων. Μπορεί κανείς να θυμάται ή να ξεχνά αυτά τα μηνύματα, αλλά σύντομα τα δέχεται και για μια στιγμή διεγείρουν τη φαντασία δια μέσου είτε*

της μνήμης είτε της προσδοκίας (…) Είμαστε τώρα τόσο συνηθισμένοι να μας απευθύνονται αυτές οι εικόνες που μόλις και παρατηρούμε την ολική τους επίδραση». Στην καθημερινότητά μας συναντάμε ένα εύρος οπτικοακουστικών μηνυμάτων, όπου ο λόγος υποτάσσεται στην εικόνα. Χαρακτηριστικά είναι τα διαφημιστικά ταμπλό, οι πινακίδες οδικής σήμανσης, οι ταμπέλες καταστημάτων, τα ενημερωτικά φυλλάδια κ.ά. Ο Kress χαρακτηρίζει αυτές τις εικόνες *«ως χαμηλού πληροφοριακού φορτίου, αλλά υψηλής επικοινωνιακής συχνότητας και εμβέλειας»* (Kress, 2004). Όπως αναφέρει και ο Mayer (2001), με την εμφάνιση των πολυμέσων δημιουργήθηκε ένας καταιγισμός οπτικών τρόπων παρουσίασης των πληροφοριών, οδηγώντας έτσι στη δημιουργία βιβλιοθηκών με στατιστικές και εικόνες υπό τη μορφή ταινιών και κινουμένων σχεδίων (Mayer, 2001).

Κατά τον Βρύζα (1990: 77-89), το Μέσο μετάδοσης ενός μηνύματος προσδιορίζει το ίδιο το μήνυμα και αυτό υφίσταται γιατί κάθε Μέσο αποτελούμενο από συγκεκριμένες δυνατότητες και ιδιαιτερότητες, περιορισμούς στη χρήση του, επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται και σκέφτονται. Συνεπώς, εφόσον το ίδιο περιεχόμενο μεταδίδεται με διαφορετικά Μέσα, σε κάθε περίπτωση προσλαμβάνει διαφορετική διάσταση και έχει διαφορετικές επιπτώσεις. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα μηνύματα της έντυπης σελίδας της εφημερίδας και τα μηνύματα των εικόνων της τηλεόρασης. Στην έντυπη επικοινωνία, στην οποία κυριαρχεί ο λόγος, υπάρχουν δυνατότητες έκφρασης και μετάδοσης αφηρημένων και πολύπλοκων εννοιών, ενώ παράλληλα, σύμφωνα με τον Eco ευνοείται η αφαίρεση, η λογική αλληλουχία, η κριτική επεξεργασία και η ορθολογική σκέψη (Eco, 1992). Ο συγγραφέας περιγράφει με λέξεις και κωδικοποιεί τα γεγονότα. Οι ερμηνείες του κειμένου ορίζονται από την κρίση του αναγνώστη, ο οποίος για να αποκωδικοποιήσει το κείμενο καλείται να εμπλακεί ενεργητικά και να ενεργοποιήσει μια σειρά συλλογισμών, χρησιμοποιώντας παράλληλα τις εμπειρίες και τα βιώματά του (Γρόσδος, 2008: 17).

Από την άλλη, στην οπτική (και ακουστική) επικοινωνία συνδυάζονται λεκτικά, ηχητικά και εικονιστικά μηνύματα. Καθώς τα λεκτικά και τα ηχητικά μηνύματα κατέχουν δικούς τους ανεξάρτητους κώδικες, η εικόνα αποτελεί στοιχείο αμεσότητας, ρεαλισμού και συνάμα διεγείρει συναισθήματα του δέκτη του μηνύματος. Οι μαθητές στις μέρες μας καθίστανται δέκτες πλήθους εικόνων μέσω ηλεκτρονικής και έντυπης μορφής (λ.χ. τηλεόραση, υπολογιστές, βιβλία, περιοδικά). Στην εποχή μας η ηλεκτρονική επικοινωνία φαίνεται να υπερέχει της έντυπης. Για παράδειγμα, στα σημερινά πρωτοσέλιδα των εφημερίδων παρατηρείται παραμερισμός του λόγου και επικράτηση των οπτικοκειμενικών στερεοτύπων. Χαρακτηριστικά τους αποτελούν το πλήθος των φωτογραφιών που καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου, οι τεράστιοι οπτικοποιημένοι τίτλοι, τα ολιγόγραμμα κείμενα, τα οποία πολλές φορές λειτουργούν ως επεξηγηματικές λεζάντες των εικόνων, και τα τηλεοπτικά «τεχνάσματα» παρουσίασης των γεγονότων (Γρόσδος, 2008: 17-18). Ο Γρόσδος στην τοποθέτησή του πάνω στην κατασκευή της πραγματικότητας διαμέσου των εικόνων αναφέρει ότι η ίδια αποτελεί μία δημιουργική διαδικασία που περιλαμβάνει αξιολογήσεις, επιλογές, γλωσσική και οπτική απόδοση και σύνθεση. Μάλιστα παραθέτει την άποψη του Eagleton (1989), σύμφωνα με την οποία οι διαφορετικοί εκφραστικοί κώδικες μεταπλάθονται και μετασχηματίζονται *«εξαναγκάζοντας τον αναγνώστη (θεατή) να συνειδητοποιήσει εκ νέου και με κριτικό τρόπο τους συνηθισμένους κώδικες και τις προσδοκίες του, παραβιάζει ή καταπατά (ο αναγνώστης) αυτούς τους συνηθισμένους τρόπους θέασης και έτσι διδάσκει νέ-*

ους κώδικες κατανόησης» (Eagleton, 1989: 127). Η αρνητική πλευρά κατά την δημιουργία μιας εικονικής αναπαράστασης εντοπίζεται όταν η ίδια μετατρέπεται σε εμπόρευμα (Γρόσδος, 2008: 17). Ο Σταθόπουλος πολύ σωστά τοποθετείται πάνω σε αυτό υποστηρίζοντας ότι επιδίωξη αυτού που εξουσιάζει την επικοινωνιακή διαδικασία (πολιτική εξουσία, ιδιοκτήτες εφημερίδων και ηλεκτρονικών μέσων, παραγωγοί κινηματογραφικών προϊόντων κ.ά.) είναι η χειραγώγηση του πολίτη προς μία κατεύθυνση σύμφωνη με τις απόψεις και τα συμφέροντά του προς τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας της δικής του προτίμησης (Σταθόπουλος, 1996: 11-12).

Τέλος μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτή η άποψη του Berger (1993) ότι *«Για πρώτη φορά στην ιστορία οι εικόνες της τέχνης έγιναν εφήμερες, πανταχού παρούσες, άυλες, διαθέσιμες, χωρίς αξία, ελεύθερες. Μας περιβάλλουν με τον ίδιο τρόπο που μας περιβάλλει μια γλώσσα. Έχουν εισχωρήσει στο κύριο ρεύμα της ζωής (…) Η τέχνη του παρελθόντος δεν υπάρχει πια, όπως ήταν κάποτε. Η αυθεντία της έχει χαθεί. Στη θέση της υπάρχει μια γλώσσα εικόνων»* (Berger, 1993: 32-33). Συνεπώς ο καταιγισμός των εικόνων δεν παραμόρφωσε μόνο τη σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με το λόγο αλλά και με την αισθητική.

Η διαθεσιμότητα και η εύκολη πρόσβαση στην τεχνολογία διευκολύνει τη χρήση της ψηφιακής εικόνας στη διδακτική πράξη. Έρευνες απέδειξαν ότι η εικόνα μπορεί να αυξήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, να συμβάλλει θετικά στη λειτουργία της μνήμης και να δώσει κίνητρα στο μαθητή να ασχοληθεί με ένα θέμα. Ο μαθητής, σύμφωνα με τον Paivio (1966), μπορεί μέσα από την εικόνα να προσλάβει εξατομικευμένα τις πληροφορίες, καθώς η ίδια μπορεί να δημιουργήσεις τις κατάλληλες λεκτικές και οπτικές αναπαραστάσεις. Οι εικόνες ως οπτικές αναπαραστάσεις επηρεάζουν γνωσιακά και συναισθηματικά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς μεταδίδει διαφορετικά τις πληροφορίες από ό,τι η γλώσσα. Το κείμενο περιγράφει τις πληροφορίες που θέλει να μεταδώσει, ενώ η εικόνα τις απεικονίζει. Η γλώσσα αν και ως σύστημα συμβόλων μπορεί να αναπαριστά την πραγματικότητα, απαιτεί γνώσεις για να την επεξεργαστείς. Η εικόνα από την άλλη απαιτεί λιγότερη γνώση κατά την επεξεργασία της, καθώς αποτελεί μια πιστή αναπαράσταση του αντικειμένου που θέλει να απεικονίσει. Κατά τους Mayer & Anderson (1992: 444-452), αυτό το στοιχείο συνιστά τη βασική διαφορά της εικόνας σε σχέση με τα υπόλοιπα συστήματα που απεικονίζουν την πραγματικότητα με σύμβολα. Έπειτα για να μεταδοθεί μια πληροφορία πρέπει να εστιάσουμε στο είδος της πληροφορίας αυτής. Αν για παράδειγμα πρόκειται για μια πληροφορία αφηρημένη, αυτή θα μεταδοθεί καλύτερα μέσω της γλώσσας παρά μέσα από μία εικόνα, η οποία θα αποτελέσει αποτελεσματικότερο μέσο για τη μετάδοση πληροφοριών αντικειμένων. Συνεπώς, όταν μια πληροφορία χρειάζεται επεξήγηση μέσω διευκρινίσεων, σίγουρα αυτή τη δυνατότητα δεν μπορεί να την καλύψει η εικόνα αλλά η γλώσσα. Ο Vekiri (2002: 261-312) αναφέρει ότι οι εικονικές αναπαραστάσεις είτε θα είναι μονοσήμαντες, είτε πολυσήμαντες. Τα μονοσήμαντα συστήματα π.χ. τα γραφικά (διαγράμματα, γραφικές αναπαραστάσεις, χάρτες) είναι πιο ξεκάθαρα και αποδίδουν ευκολότερα νόημα, διότι βασίζονται σε προκαθορισμένες συμβάσεις, ενώ στα πολυσήμαντα συστήματα (σχέδια, φωτογραφίες, χάρτες) επικρατεί η υποκειμενικότητα, η ασάφεια και μπορούν να ερμηνευτούν με πολλούς τρόπους. Επίσης οι αναπαραστάσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε απεικονιστικές (εικόνες) και περιγραφικές (λόγος) σε σχέση με τον τρόπο της απεικόνισης όσων αναφέρονται (Βοσνιάδου, 1998^{α}: 11-26).

Η εικόνα ανάλογα με τις διάφορες μορφές που μπορεί να πάρει (φωτογραφία, ζωγραφιά, σχέδιο, γραφικά) διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που καθορίζουν και τη διδακτική της χρήση. Ορισμένες φορές οι εικόνες χρησιμοποιούν επινοήσεις και σύμβολα, κατά τα οποία, αν δεν υφίσταται κάποια εκπαίδευση πάνω στην ερμηνεία τους, δύσκολα μπορούν να ερμηνευτούν. Ως στοιχεία μιας εικόνας μπορούν να θεωρηθούν η γραμμή της, το σχήμα της, η διεύθυνσή της, ο τόνος της, το χρώμα της, η αναλογία της, οι διαστάσεις της και η κίνησή της. Όλα αυτά όταν δομηθούν με συγκεκριμένη γραμματική, λεξιλόγιο και σύνταξη, θα αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο, με το οποίο ο μαθητής έχοντας την κατάλληλη γνώση πάνω σε αυτό θα μπορέσει να επικοινωνήσει και να αναπτυχθεί διανοητικά. Όλα τα παραπάνω εφόσον συνδυαστούν με τις βασικές αρχές της σύνθεσης, επιδρούν σημαντικά στο σχεδιασμό μιας εικόνας για διδακτική χρήση. Τέλος βασικός της διδακτικός στόχος είναι να βοηθήσει το μαθητή να συνθέτει, να κατανοεί και να ερμηνεύει απεικονίσεις και μοντέλα, αλλά και να μπορέσει να επικοινωνεί. Συμπερασματικά για να επιτευχθεί η ερμηνεία και η σύνθεση μια εικόνας είναι απαραίτητες ειδικές δεξιότητες. «Οι φόρμες που μπορεί να πάρει η οπτική γλώσσα μπορεί να είναι η γλώσσα του σώματος (εκφράσεις προσώπου, κινήσεις και στάση του σώματος), η ίδια η χρήση των αντικειμένων, καθώς και η χρήση συμβόλων για τη μη λεκτική επικοινωνία» (Σπαντιδάκης, 2010: 179-180).

Πολυτροπικό κείμενο

Πολυγραμματισμοί-Πολυτροπικότητα

Οι θεωρίες των Πολυγραμματισμών και της Πολυτροπικότητας προέρχονται από το χώρο της κοινωνιογλωσσολογίας, της γλωσσοδιδακτικής και των σπουδών γραμματισμού. Ειδικότερα αυτές διαμορφώνουν μία ενδιαφέρουσα παιδαγωγική με εξαιρετικές προοπτικές που μπορεί να συμβάλλει στη συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών της δυναμικής των νοημάτων των διάφορων τύπων λόγου, τα οποία κατασκευάζονται μέσω της γλώσσας.

Όπως αναφέρει ο Kress (Katsarou & Tsafos, 2010: 48), η πολυτροπικότητα τονίζει τους σύνθετους συνδυασμούς ανάμεσα στα μέσα (π.χ. βιβλίο, οθόνη), τους σημειωτικούς τρόπους (λόγος, γραφή, εικόνα, μουσική) και τις σημειωτικές πηγές (γραμματοσειρές, τονισμός, χρώματα) προκειμένου να φτιάξει το άτομο νοήματα στην επικοινωνία και να εξετάσει τον συγκεκριμένο τρόπο, με τον οποίο αυτά ρυθμίζουν τον κόσμο. Μέσα από το πλαίσιο διδασκαλίας των πολυγραμματισμών (multiliteracies) αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός) (Χατζησαββίδης, 2005 στο Μπαλάσκας & Αγγελάκος, 2005: 42). Οι θεωρίες των Πολυγραμματισμών και της Πολυτροπικότητας αξιοποιούν σε μεγάλο βαθμό στοιχεία από τη θεωρία του Halliday, η οποία υποστήριξε ότι στις λεκτικές μας αλληλεπιδράσεις έχουμε στη διάθεσή μας δίκτυα επιλογών (ή σύνολα σημειωτικών εναλλακτικών λύσεων), τα οποία γίνονται αντιληπτά μέσα από σύνολα των επιλογών του σημασιολογικού συστήματος (Kress & Jewitt & Ogborn & Tsatsarelis, 2001: 43-44).

Επίσης καθώς η διδασκαλία αποτελεί επικοινωνία, έχει ανάγκη την πολυτροπικότητα. Τόσο οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου των υποκειμένων, όσο και οι πολύχρωμες εικονογραφημένες σελίδες των σχολικών εγχειριδίων ή οι εκπαιδευτικές ιστοσελίδες του

διαδικτύου δίνουν σε όλο και περισσότερους μαθητές την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά και αποτελεσματικά στη διαδικασία της μάθησης. Σε γενικές γραμμές η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών σε πολλές γλώσσες δίνει την δυνατότητα για πολλαπλούς τρόπους έκφρασης του νοήματος (Μεταξιώτης, 2000: 195-198). Η πολυτροπικότητα ως αντικείμενο διδασκαλίας είναι ωφέλιμη, καθώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι τα νοήματα συνδέονται πάντα με τον πολιτισμό που τα παράγει. Έτσι μπορούν να αναγνωρίσουν πώς -ως πολίτες πια- επηρεάζονται από τις επικοινωνιακές και κοινωνικές πρακτικές που τους περιβάλλουν στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον η πολυτροπικότητα βοηθάει τους μαθητές να παράγουν οι ίδιοι νόημα χρησιμοποιώντας την ποικιλία των τρόπων της επικοινωνίας (Μεταξιώτης, 2000: 195-198).

Το σύμβολο και τα νοήματα που διαμορφώνει ο δημιουργός είναι μία έκφραση της δικής του διάθεσης, του δικού του χαρακτήρα, ταυτότητας και ενδιαφερόντων. Σε ένα πλαίσιο συζήτησης, διαλόγου ή ακόμα και σύνθεσης, ενδέχεται να προκύψουν νέα νοήματα. Η αντίληψη της γλώσσας και των άλλων σημειωτικών τρόπων αναπαράστασης ως μορφή κριτικής σκέψης και κοινωνικής δράσης, μπορούν να ανανεώσουν σημαντικά τη διδασκαλία του αλφαβητισμού (Katsarou & Tsafos, 2010: 50). Η διδασκαλία μέσω του Πολυγραμματισμού και της Πολυτροπικότητας διευρύνει το ρεπερτόριο των διδακτικών υλικών με στόχο να περιλάβει μεγάλη ποικιλία κειμενικών ειδών και να εξεταστούν πολυτροπικά κείμενα. Η μεγάλη αυτή ποικιλία μπορεί να δώσει ευκαιρίες για εμπλουτισμό των κοινωνικών και γλωσσικών εμπειριών των μαθητών, όπως και να δώσει πολλές και νέες οπτικές στα πράγματα. Μέσα από το διάλογο μπορούν να προκύψουν πολλαπλές αναγνώσεις και ερμηνείες, ν' ακουστούν πολλές «φωνές», χωρίς απαραίτητα να φτάσουμε στο ένα και μοναδικό νόημα κοινό για όλους (Πουρκός & Κατσαρού, 2011: 418).

Εμπειρική έρευνα

Αφετηρία – ερευνητικό ερώτημα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εντοπίσει τις γλωσσικές και νοητικές διαδικασίες που προκαλούν στα παιδιά και στους ενήλικες τα υβριδικά κείμενα. Πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα που θα εξεταστούν είναι τα εξής:

1. Πώς αντιδρούν λεκτικά σε οπτικό ερέθισμα παιδιά και ενήλικες;

2. Σε ποια ηλικία αποκωδικοποιούν το σύμβολο με ευκρίνεια και ευστοχία;

Μεθοδολογία – αιτιολόγηση πειραματικού υλικού

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτελείται από μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα συνίσταται από μαθητές Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή των εικόνων έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τη συχνότητα της εμφάνισής τους και την επικαιρότητα. Θα μπορούσαμε να τις ομαδοποιήσουμε με διάφορα κριτήρια:

i. Το δημιουργό

ii. Τα μέσα δημιουργίας (π.χ., χρώμα, χρήση ΤΠΕ, φωτογραφία)

iii. Ως προς το μήνυμα και τη λειτουργία του

iv. Ως προς τη αισθητική (προοπτική, φως, αντίθεση ζεστών - ψυχρών)

Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ζητήθηκε να γράψουν κάτω από κάθε εικόνα μια λεζάντα με τα ακόλουθα γλωσσικά χαρακτηριστικά:

- Έλλειψη (ελεύθερος λόγος)
- Πρόκληση συμπερασμών με σημεία στίξης (π.χ. αποσιωπητικά, θαυμαστικό, εισαγωγικά)
- Λέξεις που παραπέμπουν σε συνδυασμό επικαιρότητας.

Αποτελέσματα – συμπεράσματα

Μέσα από την έρευνα προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα-συμπεράσματα:

- Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα με βάση τις παρατηρήσεις των παιδιών μπορούμε να διεξάγουμε ότι τα παιδιά δείχνουν εσωτερική συνέπεια, οπότε οι απαντήσεις είναι σχετικές και συναφείς. Η πλειονότητα των παιδιών δείχνει εσωτερική συνέπεια ως προς θέματα π.χ. του ρατσισμού και το αποκωδικοποιούν εξαρχής και με μεγάλη ευκολία.
- Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διεξάγουμε το συμπέρασμα ότι τα παιδιά από την ηλικία των δεκατριών ετών σταδιακά και ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και τα βιώματά τους είναι σε θέση να ανιχνεύσουν την προθετικότητα του μηνύματος/ δημιουργού (βλ. υποενότητα 1.2 - θεωρία κειμενοκεντρικής προσέγγισης).
- Υπήρξε πλούσια θεματική και είδη εικόνων, όπως επίσης συνδυασμός εικονιστικών στοιχείων, μέγεθος στοιχείων, υβριδικός γλωσσικός τύπος (λέξεις ελληνικά /αγγλικά), εναλλαγή πεζοκεφαλαίων. Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά της λεζάντας είναι: συντομία, έλλειψη ρημάτων και αντωνυμιών, παράθεση της ονομασίας του περιγραφόμενου αντικειμένου ή του ονόματος του κατασκευαστή, γραφή του χρόνου δημιουργίας.
- Παρατηρήθηκε επίσης ότι ο δημιουργός για να κατευθύνει τον δέκτη προς την αποκωδικοποίηση του μηνύματος χρησιμοποιεί συγκεκριμένα λεκτικά στοιχεία (βλ. κεφάλαιο 1 - θεωρία).
- Τα αγόρια είναι πιο συνοπτικά. Τα κορίτσια της Δευτεροβάθμιας δίνουν εξαιρετικά αναλυτικές μακροσκελείς απαντήσεις με περαιτέρω προσδιορισμό αιτιολογικών και επιρρηματικών προτάσεων.
- *Τα «πρέπει» της Πρωτοβάθμιας.* Τα παιδιά της Πρωτοβάθμιας χρησιμοποιούν στο λόγο τους τις περισσότερες φορές τις λέξεις «πρέπει», «μπορώ» και «προσοχή».
- Η εικόνα 7 δεν απέφερε τα αναμενόμενα αποτελέσματα.
- Παρατηρήθηκε διαφορά ως προς την πρόσληψη των προσταγών που εμφάνιζαν κάποιες εικόνες. Από τη μια οι ενήλικες, στους οποίους συχνά έχουμε την διατύπωση έμμεσης προσταγής «να νοιαζόμαστε», «να μπορούμε» (δες χρήση ά πληθ. προ-

σώπου, καθολικότητα) και από την άλλη παιδιά της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία διατύπωναν άμεσα την προσταγή «πρέπει», «προσοχή».

- Γίνονται αντιληπτές οι μορφές γενίκευσης με τη χρήση του α΄ πληθυντικού και β΄ ενικού. Από τα δομικά σχήματα που χρησιμοποιεί η ελληνική γλώσσα για να δηλώσει τη γενίκευση (π.χ. βάζετε, βάζεις, βάζουμε, δες Συνταγή Μαγειρικής), τα παιδιά της πρωτοβάθμιας επιλέγουν στην πλειονότητά τους το α΄ πληθυντικό, δηλώνοντας έτσι την εμπλοκή τους σε επίπεδο ομάδας.
- Παρατηρούμε επίσης ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση υπάρχει συχνά η δομή «ΑΝ…Α, ΤΟΤΕ…Β» («Αν……, τότε….»). Στο αναπτυξιακό επίπεδο που βρίσκονται διανοητικά έχουν ξεχωρίσει το δίπολο των αντιθέτων φτωχός-πλούσιος, χαρούμενος-στεναχωρημένος, Ανατολή-Δύση, παράδοση- νεωτερικότητα.
- Τόσο τα παιδιά, όσο και οι ενήλικες δείχνουν μια τάση να παίζουν με την εικόνα είτε με τρόπο συμβατικό, είτε με τρόπο που μας πάει σε μια άλλη διάσταση, μας μεταφέρει στα βιώματά τους.

    - Τρόποι:

        - Μέσω των συνθέτων, π.χ. το κορίτσι στην εικ. 5 χρησιμοποιεί τη λέξη «παιδόπιανο».

        - Μεταφορά με ή άνευ ειρωνείας, π.χ. ο ενήλικας στην εικ. 5 «Μουσικός ύπνος», ο ενήλικας στην εικ. 3 «Διάβαση υποψηφίων επιστημόνων», ο ενήλικας 6 στην εικ. 12 «Σκοτώνει…», ο ενήλικας στην εικ. 7 «Ζώον σημαίνει ζωντανό».

Επίσης σημειώνεται πρό(σ)κληση του αναγνώστη με άλλη γλώσσα (εσωτερική συνέπεια σε ενήλικα αριθμ. 2). Παρατηρούνται αλλόγλωσσες λέξεις στον ενήλικα 7 στην εικ. 8 «Alter ego» και στον ενήλικα 7 στην εικ. 6.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωση

Berger, J. (1993). *Η εικόνα και το βλέμμα*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Βρύζας, Κ. (1990). "Μέσα Επικοινωνίας και Εκπαίδευση". *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 51*, 77-89.

Βρύζας, Κ. (2005). "Τα παιδιά της εικόνας", στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*, Θεσσαλονίκη: cannot not design publications,.

Βοσνιάδου, Σ. (1998α). Αναπαράσταση και Οργάνωση των Γνώσεων. Στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Γνωσιακή Ψυχολογία: Ψυχολογικές μελέτες και Δοκίμια*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόσδος, Σ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη. Διαθέσιμη στο διαδικτυακό τόπο: http://invenio.lib.auth.gr/record/112440/files/%CE%A3.%20%CE%93%CF%81%CF%8C

%CF%83%CE%B4%CE%BF%CF%82-
%CE%9C%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%80%CF%84%CF%85%CF%87%CE%B9%CE%B1
%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1.pdf
?version=1, (τελευταία πρόσβαση 12/2/2014).

Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Eco, U. (1992). *Η σημειολογία στην καθημερινή ζωή*, μτφρ. Α. Τσοπάνογλου. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης - Παιδεία.

Μεταξιώτης, Γ. (2000). Η Εικόνα στην Εκπαίδευση. Γλωσσικός Υπολογιστής, 2, 1-2, 195-198.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005). *Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα*, στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Πλειός, Γ. (2001). *Ο λόγος της εικόνας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Πουρκός, Μ. & Κατσαρού, Ε. (επιμ.) (2011). *Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην Επικοινωνία, την Εκπαίδευση, τη Μάθηση και τη Γνώση.* Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιο–γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. *Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταθόπουλος, Μ. (1996). "Πρόλογος", στο *Η κατασκευή της πραγματικότητας και τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης* (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου του Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

Cutting, J. & Massironi, M. (1998). Pictures and their special status in perceptual and cognitive inquiry. In J. Hochberg, E. Carterette, & M. Friedman (Eds.), *Perception and Cognition at the Century's End: Handbook of Perception and Cognition* (2nd ed., pp.137-168). San Diego: Academic Press.

Katsarou, E. & Tsafos, V. (2010). Multimodality in L1 Curriculum: The case of Greek compulsory education. Critical Literacy: Theories and Practices, 4,1, σσ. 48-65.

Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J. & C. Tsatsarelis (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The rhetorics of the science classroom*. London and New York: Routledge.

Mayer, R. & Anderson, R. (1992). The instructive animation: Helping students build connections between words and pictures in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology,* 84, 444-452.

Mayer, R. (2001). *Multimedia learning.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Paivio, A. (1996). Imagery and memory. In M. Gazzaniga (Ed.). *The cognitive neurosciences.* Cambridge, MA: MIT Press.

Vekiri, I. (2002). What is the value of graphical displays in learning?. *Educational Psychology Review,* 14(3), 261-312.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ - ΠΙΝΑΚΕΣ

2.3 ΠΙΝΑΚΕΣ

	ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ		ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ		ΕΝΗΛΙΚΕΣ
ΕΙ-ΚΟ-ΝΕΣ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙ-ΤΣΙ	ΑΓΟΡΙ	ΚΟΡΙΤΣΙ	ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ
	1) Η ζωγραφιά της αγάπης. 2) Αφίσα της Unicef.	1) Τα παιδιά θέλουν ειρήνη. 2) Αγάπη, ειρήνη, δικαιώ-ματα. 3) Η φαντα-σία μας ταξιδεύει όταν γρά-φουμε. 4) Τα δι-καιώματα των παι-διών. 5) Τα φτωχά παιδιά. 6) Χαρά.	1) Καλούτσικο κείμενο. 2) Χαμόγελα. 3)Χαρούμενοι άνθρωποι.	1) Αχ τι ό-μορφο! Εμείς δεν τα κά-νουμε αυτά στο σχολείο. 2) Θεατρικό για την ειρή-νη. 3) Σχολική εργασία που αναθέτουν οι δάσκαλοι. 4)Χαρούμενα πρόσωπα - θλιβερά πρό-σωπα. 5) Τα απαραί-τητα αγαθά.	1) Το όνειρο κά-θε παιδιού, αλ-λά και γενικά κάθε ανθρώπου. 2) Peace makes the world brighter. 3) Ένας ιδανικός κόσμος. 4) Το καλό των παιδιών βρίσκε-ται πάνω απ' όλους. 5) Η φωνή των παιδιών./Αθώα φωνή. 6) Το όνειρο για ένα καλύτερο μέλλον. 7) Οι μάταιες ελπίδες της νέας

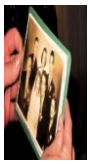
					γενιάς. 8) Οι σκέψεις των παιδιών για τον κόσμο.
	1) Ο άντρας έχει πιο πολύ σκέπασμα. 2) Δεν υπάρχουν χρήματα για τις βασικές ανάγκες.	1)Δεν χρειαζόμαστε πετρέλαιο, αλλά κουβέρτα. 2) Δεν έχουν πετρέλαιο, αλλά ζεσταίνονται με κουβέρτες. 3) Οι φτωχοί προσπαθούν να ζεσταθούν. 4) Το πετρέλαιο. κουβέρτα που δεν φεύγει. 6) Έχουν να σκεπαστούν μόνο με κουβέρτα και όχι καλοριφέρ.	1) Οι άνθρωποι δεν έχουν λεφτά για να βάλουν πετρέλαιο. 2) Μήνυμα φτώχειας. 3) Όλα φτιάχνονται μέσα από το πετρέλαιο.	1) Διαφημίζουν ένα πετρέλαιο που το λένε ΚΟΥΒΕΡΤΟΙΛ. 2) Μια εταιρεία πουλάει σεντόνια, τα οποία είναι τόσο ζεστά, καλύτερα από το πετρέλαιο. 3) Μέσο θέρμανσης είναι η κουβέρτα. 4) Μας δείχνει την οικονομική κατάσταση του κόσμου. 5) Οικονομική κρίση.	1) Κρίση! 2) Κάνει κρύο, καιρός για 2. 3) Πετρέλαιο υπάρχει λέμε τώρα! 4) Εναλλακτικοί τρόποι ζεστασιάς. 5) Πετρέλαιο…αγνοείται! 6) Το “υποκατάστατο” του πετρελαίου. 7) Απότοκος της κρίσης. 8) Όχι άλλη ακρίβεια στο πετρέλαιο.
	1) Οι άνθρωποι πρέπει να περνάνε. 2) Πινακίδα προσοχής.	1) Προσοχή περνάνε παιδιά. 2) Να προσέχουν οι οδηγοί.	1) Προσοχή στους οδηγούς. 2) Επικίνδυνοι δρόμοι. 3) Υπάρχουν μαθητές, μην	1)Σήμα οδικής κυκλοφορίας. 2) Προσοχή, τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο. 3)Προσοχή	1) Προσοχή στα παιδιά! 2) Κομφορμισμός. 3) Προσοχή υπάρχουν ακόμα εργαζόμενοι.

		3) Προσοχή στα παιδιά που περνάνε δρόμο. 4) Η πινακίδα των μαθητών. 5) Το τριγωνικό σήμα. 6) Να προσέχουν τ' αμάξια.	τρέχετε.	στην οδήγηση, υπάρχει σχολείο. 4) Τα παιδιά δουλεύουν αντί να πάνε στο σχολείο. 5) Παιδιά πάνε σχολείο.	4) Προσοχή, δεν φταίνε οι άλλοι για τα δικά μας λάθη. 5) Προσοχή διάβαση μαθητών. 6) Μην τρέχεις. Κοντά υπάρχει σχολείο. 7) Διάβαση υποψήφιων επιστημόνων. 8) Προσοχή: διέλευση παιδιών.
	1) Τα παιδιά πρέπει να παίζουν με όλους. 2)Αντιμετωπίζουμε ισότιμα όλους τους ανθρώπους.	1) Μπορούμε να παίζουμε όλοι. 2) Όλοι μπορούν να παίξουν με όλους. 3) Παίζω με τους ανάπηρους και τους κάνω πιο χαρούμενους. 4) Παιδιά με ειδικές ανάγκες.	1)Τα παιδιά με αναπηρίες μπορούν να παίζουν με παιδιά που δεν έχουν αναπηρίες. 2) Όλοι είμαστε ίσοι. 3)Στον αθλητισμό πρέπει να έχουν όλοι ίσες ευκαιρίες.	1) Πρέπει να νικάμε από τη μία, διότι αυτό είναι σωστό. Μπορεί να το έφτιαξε ένας γυμναστής, για να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά να παίζουν ισότιμα. 2) Τα παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα δεν θα το δουν διαφορετικά, αλλά ισότιμα. 3) Παίζω ισότιμα με παιδιά που έχουν	1) Όλοι έχουν δικαίωμα στη ζωή! 2) Joy is for everyone. 3) Γιατί στον αθλητισμό δεν υπάρχουν διακρίσεις. 4) Ειδικές ανάγκες=ξεχωριστές ικανότητες. 5) Όλοι έχουν δικαίωμα στη ζωή. 6) Υπάρχουν ιδιαίτεροι άνθρωποι, όχι κατώτεροι. 7) Άτομα με ει-

		5) Παιδιά που έχουνε προβλήματα. 6) Το ένα παιδάκι πρέπει να παίζει με τ' άλλο για να μην είναι στεναχωρημένο.		πρόβλημα αναπηρίας. 4)Δεν υπάρχει ρατσισμός σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. 5)Όχι ρατσισμός στα Α.Μ.Ε.Α.	δικές ικανότητες, όχι ανάγκες. 8) Το παιχνίδι είναι για όλους.
	1) Το παιδί παίζει πιάνο. 2) Αν βάζεις το παιδί να κάνει κάτι με το ζόρι, δεν θα το κάνει με την καρδιά του.	1) Το κορίτσι του πιάνου. 2) Αξίζει ο ύπνος. 3) Παιδόπιανο. 4) Πιανίστρια. 5) Το μικρό πιάνο. 6) Νύστα: κουράστηκα πολύ και κοιμάμαι.	1) Πλάκα έχει! 2) Με τη μουσική ηρεμείς. 3)Ο πιανίστας γράφεται με γιώτα.	1) Ο ΠΙΑΝΥΣΤΑΣ είναι ειρωνεία, διότι αφού κοιμάται πάει να πει ότι βαριέται. 2) Πρώτα απ' όλα ο πιανίστας γράφεται με γιώτα. 3)Παρατηρώ σφυροδρέπανο που είναι το σήμα του Κ.Κ.Ε. 4) Οι γονείς πιέζουν να ασχοληθεί με τη μουσική και αυτό βαριέται. 5) Το παιδί ονειρεύεται να γίνει πια-	1) Αφήστε τα παιδιά να κάνουν ό,τι τους αρέσει. 2) The pianist 1800, music sooths souls. 3) Ονειρευόμενος τη μουσική. 4) Η ξεγνοιασιά της παιδικής ηλικίας. 5) Μουσικός ύπνος. 6) Η μουσική μας "ταξιδεύει". 7) Λογοπαίγνιον μετά μουσικής. 8) Μουσικός ύπνος.

				νίστας.	
	1) Δεν πρέπει να πειράζουμε ξένα παιδιά. 2) Δεν γεννιέσαι ρατσιστής, γίνεσαι στην πορεία της ζωής.	1) Οι ξένοι μπορούν να ζουν κοντά μας. 2) Όλοι ανεξαρτήτως μπορεί να είναι φίλοι. 3) Η αγάπη μας συνδέει. 4) Όλοι ίσοι. 5) Η μαμά η φοβισμένη. 6) Η μαμά δεν κοιτάζει, γιατί ο παππούς έχει καφέ χρώμα.	1) Όταν γνωρίζουμε έναν διαφορετικό άνθρωπο δεν πρέπει να του συμπεριφερόμαστε ρατσιστικά. 2)Δεν πρέπει να κακοποιούμε τα ζώα. 3) Μήνυμα ισότητας.	1) Τα παιδιά έχουν πιο αγνή ψυχή και οι μεγάλοι είναι επηρεασμένοι από ρατσιστικά πρότυπα. 2) Το μωρό έχει πιο αγνή ψυχή από τη μαμά που έχει άσχημα πρότυπα. 3) Ένα μωρό είναι αθώο και δεν έχει τις διαφορετικές νοοτροπίες των μεγάλων. 4)Παίρνουμε ένα κατοικίδιο ως παιχνίδι και δεν το σεβόμαστε. 5)Δεν φερόμαστε σωστά στα ζώα.	1) Μην μυείτε τα παιδιά στο ρατσισμό. 2) Racism is what you learn not what you are. 3) Η υπόσταση είναι ίδια, τα διακριτά χαρακτηριστικά δεν ορίζουν τίποτα. 4) Ο ρατσισμός δεν είναι λύση, είναι πρόβλημα. 5) Ρατσιστής γίνεσαι, δεν γεννιέσαι. 6) Όλοι είμαστε άνθρωποι. 7) Am I not a man and a brother? 8) Ρατσιστής γίνεσαι, δεν γεννιέσαι.
	1) Δεν πρέπει να αφήνουμε τα αδέσποτα να πεθάνουν. 2) Αφίσα οργάνωσης για την προ-	1) Τα ζώα θέλουν φροντίδα. 2) Πάντα πρέπει να είναι χα-	1) Σεβασμός προς τα κατοικίδια. 2) Τους φίλους πρέπει να τους διαλέγουμε ε-	1) Τα παιδιά πρέπει να έχουν υπευθυνότητα, διότι τα ζώα δεν είναι παιχνίδι.	1) Σεβασμός στα ζώα! Έχουν ψυχή, δεν είναι αντικείμενα! 2) Learn to love not only humans.

	στασία των κατοικίδιων.	ρούμενα τα κατοικίδια. 3) Να νοιάζεσαι για τα ζώα. 4) Το κατοικίδιο απ' τη μια μέρα στην άλλη. 5) Το χαρούμενο σκυλάκι.- Το λυπημένο σκυλάκι. 6) Δε το θέλουν γιατί είναι βρώμικο.	μείς. 3)Αν δεν τα φροντίζουμε δεν πρέπει να τα έχουμε.	2) Ένα κατοικίδιο δεν το παίρνουμε και μετά να το παραμελούμε, όπως ένα παιχνίδι. 3)Τον έχουν σαν χαβαλέ. 4) Με τους φίλους μας δενόμαστε. 5)Φιλία: ανάδειξη προσωπικότητας.	3) Θα εγκατέλειπες έτσι και τον αδερφό σου; 4) Η αγάπη προς τα ζώα πρέπει να είναι αληθινή. 5) Και τα αδέσποτα έχουν ψυχή. 6) Μεταχειριζόμαστε τα ζώα, όπως τους ανθρώπους. 7) Ζώον σημαίνει ζωντανό. 8) Και τα κατοικίδια έχουν ψυχή.
	1) Οι φίλοι είναι σαν την οικογένειά μας. 2) Τους συγγενείς δεν τους διαλέγουμε, τους φίλους όμως τους επιλέγουμε.	1) Η φίλη μου πάντα με στηρίζει. Φιλία για πάντα. 2) Οι φίλοι είναι η αγάπη και η συντροφιά που επιλέξαμε. 3) Μια ξεχωριστή οικογέ-	1)Πρέπει να αφιερώσουμε χρόνο για να γνωρίσουμε τους φίλους μας και να αποδεχτούν το χαρακτήρα μας. 2)Δεν πρέπει να γινόμαστε ρατσιστές. 3)Η φιλία είναι σημαντική.	1) Αν ένα παιδί δεν χαίρεται μέσα στην οικογένεια, οι φίλοι του είναι η μόνη ευχαρίστηση. 2)Οι φίλοι σε ακολουθούν σε σπουδές, στη ζωή σου συμπαραστέκονται και σε καταλαβαίνουν καλύτερα από τους γονείς. 3) Επιλέγουμε άτομα που θαυμάζ	1) Ο άνθρωπος είναι "ζώον πολιτικόν", είναι η φύση του! 2) Love means giving. 3) Τα αδέρφια που δεν θ' άντεχε να είχε γεννήσει η μητέρα σου. 4) Η πραγματική φιλία κρατάει για πάντα. 5) Οι φίλοι αλλάζουν, οι συγ-

		νεια. 4) Οι φίλοι μπορούν να είναι οικογένεια. 5)Αγαπώ τους φίλους μου όπως την αδερφή μου.		συντροφεύουν. 4) Οι άνθρωποι μέσα από ερεθίσματα γίνονται ρατσιστές. 5)Ρατσιστές δεν γεννιόμαστε.	γενείς όχι. 6) Μοιραζόμαστε τη ζωή μας με τους ανθρώπους που αγαπάμε. 7) (Alter ego) Φίλοι είναι μια ψυχή σε δύο σώματα. 8) Οι φίλοι μας είναι το δεύτερο σπίτι μας.
	1) Η οικογένεια του γάμου. 2) Παλαιά φωτογραφία γάμου.	1) Η οικογένεια είναι πάντα στο μυαλό μας. 2) Παλιές χαρές. 3) Πόσο χαρούμενοι γίνονται οι γονείς μετά από το γάμο των παιδιών τους. 4) Αναμνηστική φωτογραφία. 5) Η οικογένεια η ευτυχισμένη. 6) Οι άνθρωποι έχουν παντρευτεί.	1)Οικογενειακή φωτογραφία γάμου. 2)Παλαιά φωτογραφία γάμου. 3)Οικογενειακή φωτογραφία.	1)Φωτογραφία σε άλμπουμ της γιαγιάς. 2) Οικογενειακή παλαιά φωτογραφία γάμου. 3) Φωτογραφία γάμου. 4) Παλαιά φωτογραφία γάμου. 5) Παλαιά φωτογραφία γάμου.	1) Οικογένεια. 2) Memories that can't be replaced. 3) Οι αναμνήσεις μπορούν να μείνουν ζωντανές για πάντα. 4) Αναμνήσεις από μια παλιά πραγματικότητα. 5) Του καιρού τα περασμένα. 6) Αναζητώντας το παρελθόν. 7) Αναμνήσεις σε άσπρο και μαύρο. 8) Αναμνηστική φωτογραφία.

	1) Πρέπει να βοηθάμε τα ζώα παρά να παίζουμε ηλεκτρονικά. 2) Διαφορά ανάμεσα στους πολιτισμούς.	1) Ο κόσμος μέσα από τα κινητά είναι ψεύτικος. 2) Αναλόγως που ζούμε θα έχουμε άλλα παιχνίδια. 3) Ναι στην προστασία των ζώων και όχι στην ακτινοβολία των κινητών. 4) Καλύτερα ζωή παρά ηλεκτρονικά. 5) Το οικογενειακό παιδί-το φτωχότερο παιδί. 6) Εγώ παίζω με το πουλάκι, γιατί μου αρέσουν πολύ τα ζώα.	1) Το πρώτο παιδί προέρχεται από εξελιγμένη κοινωνία, ενώ το άλλο από παραδοσιακή κοινωνία 2) Οικονομικό χάσμα ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς. 3)Το παιδί μιας ανεπτυγμένης χώρας και μιας αναπτυσσόμενης.	1) Οι εφευρέσεις δεν πρέπει να δίνονται σε μικρά παιδιά, διότι χάνουν το νόημα της παιδικότητάς τους. 2) Παιδιά διαφορετικής κουλτούρας. 3) Το πρώτο παιδί παίζει angry bird στο κινητό, ενώ το άλλο παίζει με ένα φυσικό πουλάκι. 4)Ανεπτυγμένος κόσμος-τεχνολογία. Παραδοσιακές κοινωνίες-φύση. 5) Παιδιά διαφορετικής φυλής και ανατροφής.	1) Κοντά στην τεχνολογία- μακριά από τη φύση. 2) Same people different worlds. 3) Ανάλογα τη νοοτροπία και το περιβάλλον αναπτύσσεσαι. 4) Αυτά που θεωρείς δεδομένα, για κάποιον άλλο θεωρείται πολυτέλεια. 5) Η ανάπτυξη του παιδιού στη φύση και στην τεχνολογία. 6) Τα παιδιά της φύσης και της τεχνολογίας. 7) Η φύση στην Ανατολή γίνεται τεχνολογία στη Δύση. 8) Διαφορά στον πολιτισμό.
	1) Ο κύκλος της επιτυχίας. 2) Μου έρχεται η ιδέα και με σκληρή προσπάθεια θα την καταφέρω.	1) Η σκέψη. 2) Ο κύκλος της επιτυχίας. 3) Προσπάθεια-χαρά.	1) Δεν πρέπει ποτέ να τα παρατάμε, αλλά να συνεχίζουμε την προσπάθεια. 2) Πρέπει να κυνηγάμε τους στόχους	1) Δράση, κάνεις κάτι. Στάδια για να επιτύχουμε ένα συναίσθημα. 2)Αυτό το μήνυμα είναι τρόπος ζωής.	1) Η πορεία προς την επιτυχία. 2) Positive way of thinking. 3) Το οφείλεις στον εαυτό σου.

		4) Προσπάθεια. 5) Ο κύκλος που προσπαθεί. 6) Ένα παιδάκι πρέπει να προσπαθεί να γίνει αυτό που θέλει.	μας. 3)Συνεχής προσπάθεια όταν θες να πετύχεις έναν στόχο.	3) Πρέπει να προσπαθεί κανείς κάτι, για να του βγει. 4)Αν δεν τα καταφέρουμε συνεχίζουμε την προσπάθεια. 5) Βάζουμε στόχο και προσπαθούμε να τον επιτύχουμε.	4) Η προσπάθεια είναι ο δρόμος για την επιτυχία. 5) Ο δρόμος για την επιτυχία. 6) Η πορεία για την επιτυχία. 7) Ο δρόμος προς την επιτυχία. 8) Το κλειδί της επιτυχίας
	1) Πρέπει να διαβάζουμε. 2) Όταν διαβάζεις αποκτάς συνείδηση και είσαι πιο νεανικός, ενώ ο άλλος είναι ρυτιδιασμένος και δεν έχει συνείδηση.	1) Η τηλεόραση είναι ανώφελη. 2)Ο διαβαστερός έχει περισσότερη φαντασία. 3) Μας κάνει καλό όταν βλέπουμε τηλεόραση; 4) Βιβλίο. 5) Ζωγραφική. 6) Ο πρώτος διαβάζει, ενώ ο δεύτερος τεμπελιάζει.	1)Καλύτερα να διαβάζεις και να σκέφτεσαι παρά να βλέπεις τηλεόραση και να αποβλακώνεσαι. 2)Διαβάζεις βιβλίο-σκέφτεσαι. Βλέπεις τηλεόραση-αποκοιμιέσαι. 3) Το βιβλίο σε βάζει σε σκέψη, ενώ η τηλεόραση τα δίνει όλα έτοιμα.	1)Με ένα βιβλίο αποκτάς φαντασία και αναπτύσσεις το λεξιλόγιο σου. Ενώ η τηλεόραση δεν μορφώνει και δεν καλλιεργεί όπως ένα βιβλίο. 2) Την τηλεόραση τη βαριέσαι, το βιβλίο σου μένει και σε οδηγεί σε περιπέτεια. 3)Όποιος διαβάζει βιβλία σκέφτεται.	1) Το διάβασμα μας γεμίζει. 2) Use your imagination. 3) Το απόλυτο κενό. 4) Η εξέλιξη της τεχνολογίας εμποδίζει τη σκέψη. 5) Κατάχρηση της τηλεόρασης. 6) Η τηλεόραση “σκοτώνει” τη φαντασία. 7) Έγχρωμη TV, ασπρόμαυρη ζωή. 8) Το Βιβλίο ως το πιο δημιουργικό μέσο.

				4)Όποιος διαβάζει βιβλία χρησιμοποιεί τη φαντασία του. 5) Όλοι το έχουμε πει αυτό το why we read.	
	1) Το καράβι μεσ' την τρικυμία. 2) Για την κατασκευή ενός έργου καταστρέφουμε το περιβάλλον.	1) Το τρένο με την πόλη. 2) Δρόμος. 3) Η προστασία από τα ηλεκτρονικά 4) Graffiti Σχολείου. 5) Το τρένο που μεταφέρει τα παιδιά. 6) Το τρένο μεταφέρει ανθρώπους και παιδάκια.	1) Για να πάνε στο σχολείο παίρνουν το τρένο. 2) Αφού μπούμε στο σχολείο παίρνουμε το τρένο των γνώσεων. 3)Θέλουν να τραβήξουν την προσοχή των περαστικών με τα έντονα χρώματα.	1) Το τρένο μεταφέρει γνώσεις. Τα παιδιά κατευθύνονται προς τους ενήλικες για ένα καλύτερο αύριο. 2) Το τρένο μεταφέρει τη γνώση, τη διασκέδαση και τη φιλία του σχολείου. 3)Το τρένο που μεταφέρει μαθητές, μεταφέρει γνώση. 4)Να σταματήσει η κυκλοφορία στους δρόμους, να σταματήσει η ρύπανση του περιβάλλοντος.	1) Μοντέρνα τέχνη. 2) Colour your life. 3) Καλλιτέχνης μπορείς να είσαι παντού. 4) Η έκφραση συναισθημάτων μέσα από την τέχνη. 5) Φύγαμε!! 6) Τα χρώματα της πόλης. 7) Το τρένο της γνώσης στο σχολικό σταθμό. 8) Εικόνες στους τοίχους/χρώμα στους τοίχους.

				5)Εξέλιξη στα μέσα μαζικής μεταφοράς.	
	1) Τα παιδιά βλέπουν μπάλα. 2) Ισότητα: Μοιράζομαι ένα πράγμα σε ίσα μέρη.	1) Τα παιδιά έχουν δικαιώματα. 2) Ισότητα και δικαιοσύνη ένα. 3) Η δικαιοσύνη δεν είναι ίδιο με την ισότητα. 4) Ισότητα-Δικαιοσύνη. 5) Οι τρεις ποδοσφαιριστές. 6) Είναι καλοσύνη και δικαιοσύνη	1) Έξυπνο, πρέπει να το σκεφτείς για να το καταλάβεις. 2) Η ισότητα μπορεί να είναι καλή, αλλά δεν είναι αρκετή. 3) Η ισότητα με την κυριολεκτική της σημασία./Η ενέργεια είναι δίκαιη.	1)Η ισότητα είναι διαφορετική από τη δικαιοσύνη. 2) Η ισότητα μπορεί να είναι καλό πράγμα, αλλά μπορεί να είναι και μειονέκτημα. 3)Έννοιες με διαφορετική σημασία. 4)Δικαιοσύνη είναι όταν αισθάνονται όλοι το ίδιο. 5) Βία στα γήπεδα.	1) Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίσοι. 2) Justice is the solusion. 3) Όλοι άνθρωποι είμαστε. 4) Η δικαιοσύνη πρέπει να υπάρχει παντού χωρίς διακρίσεις. 5) Υπεροχή της δικαιοσύνης έναντι της ισότητας. 6) Δυο λέξεις παρόμοιες αλλά και διαφορετικές. 7) Η διαφορά ισότητας-δικαιοσύνης στην καθημερινή ζωή. 8) Δικαιοσύνη από παιδιά.

Ποιος φοβάται τα μαθηματικά προβλήματα;

Χαλαμπαλάκης Ιωάννης
Μαθηματικός
gbaghalamp@gmail.com

Περίληψη

Είναι γνωστή η αδυναμία των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων. Καθοριστικό παράγοντα παίζει η ψυχολογία των μαθητών. Όταν τους δοθεί ένα πρόβλημα, υπάρχει η αντίληψη από τους μαθητές ότι δεν είναι σε θέση να το λύσουν, ότι δεν θα τα καταφέρουν, ότι δεν έχουν την ικανότητα της επίλυσης προβλημάτων. Δηλαδή από την αρχή υπάρχει μία αρνητική αντιμετώπιση ακόμα και στο ευκολότερο πρόβλημα. Ο ειδικός στην μελέτη των προβλημάτων G. Polya υποστήριξε ότι η ικανότητα του προβλήματος δεν ήταν μια έμφυτη ικανότητα, αλλά, κάτι που θα μπορούσε να διδαχθεί. Σε αυτήν την εργασία θα επιχειρήσουμε να κάνουμε μια παρουσίαση που απευθύνεται σε μαθητές Α Γυμνασίου ή Β Γυμνασίου μπορεί, όμως να παρουσιαστεί και σε μαθητές ΣΤ δημοτικού, καθώς η παρουσίαση είναι πολύ απλή και κατανοητή. Το βάρος θα δοθεί στην ψυχολογική αντιμετώπιση από τους μαθητές, των προβλημάτων με στόχο να φτάσουμε στο σημείο να αντιμετωπίζουν με άνεση και με θετική διάθεση κάθε πρόβλημα, και ακόμα - ακόμα ως απώτερος στόχο να επιζητούν από μόνοι τους επίλυση προβλημάτων.

Λέξεις - κλειδιά: πρόβλημα, ψυχολογία, θετικό σοκ, λύση.

Εισαγωγή

Ας ξεκινήσουμε με ένα πρόβλημα που μια πρώτη ανάγνωση τρομάζει. Αλλά όταν λυθεί και γίνει κατανοητό τότε το αρχικό μούδιασμα, θα αντικατασταθεί από ένα αίσθημα ικανοποίησης, έτσι θα υποστούν το πρώτο θετικό σοκ.

Ο μαθηματικός Διόφαντος διατύπωσε τον παρακάτω διάλογο – πρόβλημα: «Ευτυχισμένε Πυθαγόρα Ελικώνιε απόγονε των Μουσών, πες μου σε παρακαλώ πόσοι φοιτούν στη σχολή σου; Βεβαίως θα σου πω Πολυκράτη. Οι μισοί ασχολούνται με τα ωραία μαθηματικά, το ένα τέταρτο εξάλλου καταπιάνεται με την έρευνα της αθάνατης φύσης, ενώ το ένα έβδομο παραμένει αμίλητο τελείως και σκέπτεται παραμύθια. Υπάρχουν ακόμη και τρείς γυναίκες απ΄τις οποίες ξεχωρίζει η Θεανώ.» Πόσοι φοιτούν στη σχολή του Πυθαγόρα; (από τα αριθμητικά του Διόφαντου)

Το πρώτο που θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές μας είναι να κάνουν την μετάφραση κάθε πρότασης του προβλήματος, σε μαθηματικά σύμβολα . Επομένως αν ονομάσουμε χ τους μαθητές της σχολής του Πυθαγόρα τότε: « οι μισοί σημαίνει: $\frac{\chi}{2}$», «το ένα τέταρτο σημαίνει: $\frac{x}{4}$ «, «το ένα έβδομο σημαίνει: $\frac{\chi}{7}$», «ακόμη τρείς σημαίνει: 3». Προφανώς όλοι μαζί μας κάνουν το σύνολο που είναι χ. Δηλαδή $\frac{\chi}{2} + \frac{\chi}{4} + \frac{\chi}{7} + 3 = \chi$. Είναι μια εξίσωση που την κατασκευάζουν οι ίδιοι οι μαθητές. Η ικανότητα και μόνο ότι έφτιαξαν μόνοι τους την εξίσωση τους δημιουργεί ένα αίσθημα πρωτόγνωρο και με μία επιβράβευση από τον διδάσκοντα νοιώθουν την αυτοπεποίθηση και την σιγουριά που πρέπει τελικά να αποκτήσουν.

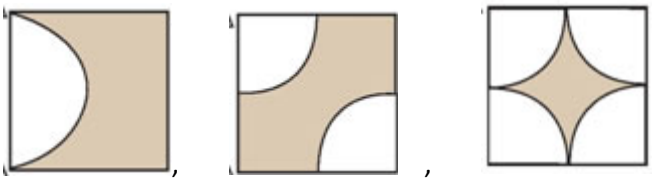
Ένα άλλο πρόβλημα είναι το εξής «Αν είχα όσα έχω, και τα μισά ακόμα και πέντε και πενήντα θα είχα εκατό. Πόσα έχω; «Είναι ένας κλασσικός γρίφος και η λύση πέρα από την πρακτική αριθμητική είναι η εξής: «είχα όσα έχω σημαίνει: χ», «τα μισά ακόμα: $\frac{\chi}{2}$», «και πέντε και πενήντα: 5 + 50», «θα είχα εκατό: = 100». Η εξίσωση λοιπόν είναι προφανής: $\chi + \frac{\chi}{2}$ + 5 + 55 = 100. Άλλη μία κατασκευή εξίσωσης ΔΙΚΙΑ ΤΟΥΣ.

Ένα ακόμα προβληματάκι είναι το εξής: να βρεθεί το άθροισμα: 1+2+3+4+5 ……98+99. Μετά από λίγη σκέψη και παρότρυνση τους βοηθάμε να πάρουν το άθροισμα του πρώτο με τον τελευταίο αριθμό, τον δεύτερο με τον προτελευταίο, τον τρίτο με τον τρίτο από το τέλος κ.ο.κ. Είναι μια διαδικασία που τους ενθουσιάζει ! Μετά από λίγη σκέψη θα αναρωτηθούν πόσα τέτοια ζευγάρια με άθροισμα 100 υπάρχουν; Προφανώς θα πρέπει να γράψουν ……48+49+50+51+52…… (μεσαίοι αριθμοί) άρα τα ζεύγη θα είναι στο σύνολο 49 και περισσεύει και το 50 άρα το άθροισμα είναι 4950. Άλλο ένα τεράστιο βήμα αυτοπεποίθησης!!

Ακόμα ένα: να υπολογιστεί το άθροισμα: $11888 \cdot 821 + 11888 \cdot 29 + 11888 \cdot 150$ χωρίς κομπιουτεράκι και μέσα σε 2 λεπτά !!!! με λίγη βοήθεια τους καθοδηγούμε να παρατηρήσουν ότι 821+29+150 =1000 επομένως το αποτέλεσμα θα είναι $11888 \cdot 1000 = 11.888.000$ ο ενθουσιασμός σίγουρα θα αρχίζει να εμφανίζεται σε πολλούς μαθητές!!

Η ενεργοποίηση της σκέψης των μαθητών μπορεί να συνεχιστεί με ένα κλασσικό πρόβλημα: «πως μπορώ να μετρήσω το ύψος μιας πολυκατοικίας 7 ορόφων γνωρίζοντας μόνο το μήκος της σκιάς μας και το ύψος μας». Εδώ η σκέψη τους αμέσως πάει στο μήκος της σκιάς της πολυκατοικίας και η λύση πρέπει να είναι εύκολη. Δηλαδή αν εμείς έχουμε σκιά π.χ. 2 μέτρα (με ύψος 1,8 μέτρα) τότε η πολυκατοικία με σκιά 20 μέτρα θα έχει ύψος 18 μέτρα ή αν η πολυκατοικία έχει σκιά 10 μέτρα τότε θα έχει και ύψος 9 μέτρα. Είναι κάτι τόσο προφανές, και ίσως ποτέ δεν είχαν μπει στην διαδικασία να το σκεφτούν. Αυτό το πρόβλημα τους βάζει και στην λογική ότι τα μαθηματικά είναι καθημερινότητα και αντίστροφα. Η σχέση πλέον φόβου - μαθητή έχει υποστεί ρήγμα και αυτός ήταν ο πρωταρχικός στόχος μας.

Έχουμε και ένα προβληματάκι από την γεωμετρία που οπτικά προκαλεί ενδιαφέρον. Δεν έχει δυσκολία αλλά το βάζουμε για αισθητικούς λόγους και για λόγους αρμονίας. Παρατηρείστε τα παρακάτω σχήματα και συγκρίνετε τα εμβαδά των γραμμοσκιασμένων επιφανειών:



Η απάντηση είναι προφανής από όλους τους μαθητές. Τα δυο πρώτα σχήματα έχουν το ίδιο εμβαδό. Σε πολλούς οι εικόνες αυτές θυμίζουν ένα σιντριβάνι ή ένα κήπο με γκαζόν ή μια τεχνοτροπία. Εμπλέκουν το εαυτό τους σε μια διαδικασία σκέψης καθώς ίσως, ως ενήλικες να ασκήσουν ένα επάγγελμα που να έχει σχέση με την κατασκευή τέτοιων επιφανειών. Με

αυτό τον παιχνιδιάρικο, αλλά και ταυτόχρονα μαθηματικό τρόπο σκέψης, είναι σίγουρο ότι θα έχουν διώξει τον κάθε φόβο και θα είναι σε μια κατάσταση που θα επιζητούν σίγουρα και άλλα τέτοια όμορφα προβλήματα.

Επίλογος

Η παγιωμένη από πολλούς μαθητές αντίληψη για τα προβλήματα, ότι έχουν μια δυσκολία μπορεί να αλλάξει αν αλλάξει η ψυχολογική αντιμετώπιση τους. Αν δουν τα μαθηματικά προβλήματα ως παιχνίδι (χωρίς όμως να χάνεται η αυστηρότητα) με την μορφή γρίφων ή ακόμα και με τη μορφή βιώματος, η γνώση και η μάθηση είναι σε ψηλά επίπεδα.

Βιβλιογραφία

Αργυράκης Δ. Βουργάνας Π. Μεντής Κ. Τσικοπούλου Σ. Χρυσοβέργης Μ. (2013) Μαθηματικά Γ Γυμνασίου Ι.Τ.Υ.Ε.

Βλάμος Π. Δρούτσας Π. Πρέσβης Γ. Ρεκούμης Κ. Μαθηματικά Β Γυμνασίου (2013) Ι.Τ.Υ.Ε.

Καψάλη Α. Παιδαγωγική ψυχολογία (3η έκδ.) Θεσσαλονίκη Αδελφών Κυριακίδη 1998,2000,2002,2003

Ματσαγγούρας Η. (1999) Η σχολική τάξη εκδόσεις Γρηγόρη.

Polya, G. Πώς να το λύσουμε. (1957) Garden City, Νέα Υόρκη: Doubleday & Co, Inc.

Ανακαλύπτω το σώμα μου. Αγωγή υγείας

Τζαφέρη Παναγιώτα
Ειδική Παιδαγωγός
ptzaferi@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει μία πρόταση για την δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων σε μαθητές Δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται η παρουσίαση του σεναρίου «Το Σώμα μου» από το μάθημα Αγωγή Υγείας της Β' Δημοτικού μέσω της εφαρμογής WebQuest. Μέσω της συγκεκριμένης πρότασης δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να συνδέσουν τις σχολικές τους γνώσεις με τις εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής. Η χρήση της εφαρμογής είναι εύκολη ακόμη κι από χρήστες εκπαιδευτικούς μη εξοικειωμένους με τις Νέες Τεχνολογίες.

Λέξεις-κλειδιά: Αγωγή Υγείας, εκπαιδευτικό σενάριο, Νέες Τεχνολογίες, webquest, σύνδεση γνώσεων

Ορισμός της εφαρμογής της ιστοεξερεύνησης (webquest)

Ιστοεξερεύνηση (Webquest) είναι ένα εκπαιδευτικό σενάριο ή ένα σχέδιο εργασίας τύπου Project, που σκοπό έχει να κινητοποιήσει τους μαθητές να συνεργαστούν κατά ομάδες, προκειμένου να διερευνήσουν μία θεματική που ανατίθεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Ο όρος συναντάται από τον Bernie Dodge το 1955 επιδιώκοντας να προσδιορίσει μια δομημένη μαθησιακή δραστηριότητα, η οποία θα προκύπτει μέσω διερεύνησης κυρίως από πηγές του Παγκόσμιου Ιστού (Web) με τελικό ζητούμενο την επίλυση του εκάστοτε θέματος.

Από τις διαδικασίες της αναζήτησης και της συνεργασίας στο πλαίσιο του κοινού σκοπού, η ιστοεξερεύνηση μπορεί να βοηθήσει να καλλιεργηθούν δεξιότητες και στάσεις στοχευμένης αναζήτησης, αξιολόγησης και αυτορρύθμισης στην πορεία αναζήτησης των πληροφοριών από τον ιστό.

Ο εκπαιδευτικός, συνήθως αφού πρώτα επιλέξει και αξιολογήσει τις πηγές καθώς και τους διαδικτυακούς τόπους και τους συμπεριλάβει στην ιστοεξερεύνηση, στην συνέχεια συστήνει στους μαθητές να αναζητήσουν πληροφορίες από τις πηγές. Φυσικά, υπάρχει πάντοτε η δυνατότητα επέκτασης της αναζήτησης και σε άλλες πηγές του Παγκόσμιου Ιστού, ανάλογα με τους στόχους που τίθενται κάθε φορά καθώς και τις δυνατότητες των μαθητών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε μία καλά οργανωμένη ιστοεξερεύνηση δεν γίνεται μεμονωμένη χρήση της πληροφορίας, όπως εκείνη έχει συλλεχθεί στην διάρκεια της αναζήτησής της, αλλά η πληροφορία αναλύεται, αξιολογείται, συντίθεται, μετασχηματίζεται και εφαρμόζεται, ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί κάθε φορά.

Οι πηγές πληροφοριών, απ' όπου οι μαθητές μπορούν να συλλέξουν δεδομένα είναι ποικίλες και μπορούν να είναι βάσεις δεδομένων, δεδομένα ηλεκτρονικών συζητήσεων, διάφορα λογισμικά (εκπαιδευτικό ή γενικού σκοπού), βίντεο, περιοδικά και εφημερίδες. Ακόμη, μπορούν να συλλέξουν οι μαθητές τις πληροφορίες τους από συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο, μελέτες περίπτωσης και από εκπαιδευτικές επισκέψεις, ανάλογα με το θέμα που εξετάζεται κάθε στιγμή.

Μικρή αναδρομή για την εφαρμογή

Στην πραγματικότητα οι πιο σημαντικές πλατφόρμες ιστοεξερευνήσεων λειτουργούν επί της ουσίας με συνδρομή. Ωστόσο, οι δημιουργοί της λαμβάνοντας υπόψη την εκπαιδευτική αξιοποίηση τεχνολογιών Ιστού 2.0 από την ομάδα ενδιαφέροντός της, επέλεξε την προσαρμογή της πλατφόρμας PHP Webquest στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς και την λειτουργία και επέκτασή της ως λογισμικό ανοικτού κώδικα, δεδομένου ότι ενημερώθηκε εξαρχής ο δημιουργός της Antonio Temprano. Οι πρώτες πιλοτικές εφαρμογές πραγματοποιήθηκαν σε δραστηριότητες από μεταπτυχιακούς φοιτητές και από «μάχιμους» εκπαιδευτικούς στην διάρκεια επιμορφωτικών δράσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν αρχικά ότι ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις, παρ' όλα αυτά όμως υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης και προέκτασης.

Έπειτα από μία σειρά πολλών αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν, προκειμένου να είναι εφικτό και ο μέσος χρήστης (εκπαιδευτικός) που ενδέχεται να μην είναι εξοικειωμένος με τις Νέες Τεχνολογίες να μπορεί να ανταποκριθεί στην περίσταση, η εφαρμογή πήρε τελικά την ονομασία OpenWebQuest.

Περιλαμβάνει το τμήμα διαχείρισης και επεξεργασίας ιστοεξερευνήσεων, όπου η πρόσβαση γίνεται αποκλειστικά με πιστοποίηση και το τμήμα προβολής ιστοεξερευνήσεων, το οποίο είναι προσβάσιμο σε όλους τους επισκέπτες της εφαρμογής αυτής.

Η πλατφόρμα OpenWebQuest διέπεται από την άδεια Creative Commons License 2.5. Η χρήση της διατίθεται στη διεύθυνση http://platform.openwebquest.org και στον χρήστη παρέχεται υποστήριξη ανά πάσα στιγμή. Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προτείνουν καινούριε δραστηριότητες.

Επίσης, στην πλατφόρμα λειτουργούν και δύο καινοτόμες λειτουργίες, εκτός από τις βασικές, όπως είναι η σελίδα εκπαιδευτικού, η οποία μπορεί να είναι κλειδωμένη από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μην είναι ορατή στους μαθητές και την περιοχή συζητήσεων/σχολίων, όπου στον χώρο αυτό συγκεντρώνονται τυχόν προτάσεις, αλλαγές, σχόλια και εμπειρίες που καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί από τις εμπειρίες της εφαρμογής μέσα στην τάξη.

Διδακτική του σχεδιασμού Ιστοεξερευνήσεων

Μία ιστοεξερεύνηση στοχεύει να συνδέσει τις δραστηριότητες του σχολείου με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών. Για τον λόγο αυτό, μία καλά οργανωμένη ιστοεξερεύνηση δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να μπουν στην διαδικασία να συλλέξουν πληροφορίες, να τις οργανώσουν, να συζητήσουν και να διαπραγματευτούν σε διάφορα θέματα, να επιχειρηματολογήσουν, να μελετήσουν ένα θέμα από διάφορες πλευρές, να κάνουν υποθέσεις και συγκρίσεις με τελικό σκοπό να επιλύσουν ένα πρόβλημα και να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν απ' όλη την διαδικασία στην καθημερινή τους ζωή. Άρα πρόκειται κυρίως για μια δυναμική δραστηριότητα, χωρίς ίχνος στατικότητας, καθώς το περιεχόμενο της συζήτησης μεταβάλλεται διαρκώς.

Η ομάδα του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής προσεγγίζει τον σχεδιασμό ιστοεξερευνήσεων μέσα από την αυθεντικής μάθηση (Herrington & Kervin, 2007), η οποία εστιάζει στην ενεργό συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των μαθητών, στην ομαδοσυνεργατική εργασία των μαθητών με στόχο την οικοδόμηση νέας γνώσης, στην αξιοποίηση α-

νοιχτών και διαθεματικών προσεγγίσεων επίλυσης προβλημάτων, στην κριτική διαπραγμάτευση και παράθεση απόψεων, στη χρήση πολλαπλών πηγών και εργαλείων.

Είναι προφανές ότι οι ιστοεξερευνήσεις απαιτούν αυξημένη προετοιμασία από τη μεριά του εκπαιδευτικού (κατάλληλο σχεδιασμό της δραστηριότητας, εντοπισμό και αξιολόγηση των προτεινόμενων πηγών, προετοιμασία των μαθητών, ενθάρρυνση και καθοδήγηση των μαθητών κ.λπ.). Ως γενικές αρχές και κριτήρια σχεδιασμού προτείνονται τα εξής (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007):

- *να εντάσσονται στο Πρόγραμμα Σπουδών και να απαντούν σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους*
- *να λαμβάνουν υπόψη το επίπεδο, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των μαθητών*
- *να διασφαλίζουν τα κριτήρια ποιότητας των προτεινόμενων πηγών πληροφοριακού υλικού που χρησιμοποιούν οι μαθητές (καταλληλότητα, αξιοπιστία, εγκυρότητα, ακρίβεια, επικαιρότητα κ.λπ.)*
- *να καθορίζονται με σαφήνεια οι δραστηριότητες, ο τρόπος εργασίας, ο χρόνος και το παραδοτέο της εργασίας των μαθητών*
- *να εστιάζουν στην αξιοποίηση και όχι στη χρήση της πληροφορίας, παρακινώντας τους μαθητές να λειτουργούν ως δημιουργικοί ερευνητές και όχι ως απλοί περιηγητές στον Ιστό*
- *να καθιστούν τους μαθητές ικανούς να αξιολογούν την ποιότητα και την αξία των πληροφοριών που συλλέγουν από δικτυακές πηγές*
- *να υποστηρίζουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών*
- *να προωθούν διαθεματικές προσεγγίσεις και τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων*
- *να αξιοποιούν ποικίλα εργαλεία ΤΠΕ και πηγές πληροφοριών*
- *να εμπεδώσουν στους μαθητές μια κουλτούρα στοχευμένης και νοηματοδοτούμενης πλοήγησης στο Διαδίκτυο και αναζήτησης πληροφοριών.*

Τύποι ιστοεξερευνήσεων

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται δύο τύποι ιστοεξερευνήσεων, που μπορούν να εφαρμοστούν με πολύ καλά αποτελέσματα στην πράξη:

Μικρής διάρκειας (short term): Σχεδιάζονται με στόχο να καλύψουν 2-4 διδακτικές ώρες. Οι μαθητές αναζητούν, συλλέγουν, αναλύουν και ανασυνθέτουν πληροφορίες και υλικό σε σχετικά μικρό χρόνο για μια ενότητα του Προγράμματος Σπουδών. Έτσι κατανοούν τις βασικές έννοιες και αποκτούν μια ευρύτερη εικόνα για το υπό μελέτη θέμα.

Μεγάλης διάρκειας (long term): Οι δραστηριότητες αυτές έχουν τη μορφή σχεδίου εργασίας (project) μπορούν να επεκταθούν μέχρι 8 ή περισσότερες εβδομάδες. Επικεντρώνονται στην αυθεντική διερεύνηση και μελέτη του αντικειμένου, από πολλές διαφορετικές πηγές και προσεγγίσεις, ενώ δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν και να προτείνουν καινοτόμες ιδέες και λύσεις.

Βιβλιογραφία

Herrington, J., & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236.

Τζιμογιάννης, Α., & Σιόρεντα, Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης* (σ. 355-374). Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Διαδικτυακός εθισμός. Η συμβολή γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του

Διαμαντοπούλου Αλεξάνδρα
Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας
alexadiama@gmail.com

Δαβράζος Γρηγόριος
Καθηγητής Πληροφορικής
gregory.davrazos@gmail.com

Περίληψη

Ο Διαδικτυακός Εθισμός αποτελεί πια πραγματικότητα. Οι ειδικοί μιλούν σήμερα για προβληματική χρήση του Διαδικτύου σε βαθμό εξάρτησης, γεγονός που έχει επιπτώσεις στις διάφορες πτυχές της ζωής ενός ατόμου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ανηλίκους (παιδιά και εφήβους) (Widyanto & McMurran, 2004· Recupero, 2008). Η ελκυστικότητα του Διαδικτύου και οι δυνατότητες που παρέχει, απορροφά τους ανηλίκους σε τέτοιο βαθμό, ώστε να εμφανίζουν εθιστικές συμπεριφορές. Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εθισμού στο Διαδίκτυο, το πρώτο βήμα είναι η αναγνώριση του προβλήματος και των επιπτώσεων που έχει στην οικογενειακή, σχολική και εργασιακή ζωή του ατόμου. Όταν όμως πρόκειται για ανηλίκους, τα πράγματα είναι δυσκολότερα γιατί, στις περισσότερες περιπτώσεις, αρνούνται ότι έχουν πρόβλημα. Στην παρούσα ανακοίνωση, θα μελετήσουμε τη συμβολή γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του Διαδικτυακού Εθισμού από τους ανηλίκους.

Λέξεις – Κλειδιά: Διαδικτυακός Εθισμός, ανήλικοι, γονείς, εκπαιδευτικοί, ειδικοί.

Εισαγωγή

Η αντιμετώπιση του εθισμού στο Διαδίκτυο γίνεται εξωνοσοκομειακά κυρίως, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις όπου η εισαγωγή σε νοσοκομεία και κλινικές κρίνεται αναγκαία. Στις ΗΠΑ λειτουργούν εξειδικευμένα κέντρα για την απεμπλοκή από την υπερβολική χρήση του Διαδικτύου, ενώ πολλά κέντρα θεραπείας παραδοσιακών εθισμών έχουν συμπεριλάβει προγράμματα θεραπείας από τον Διαδικτυακό εθισμό. Στην Κίνα υπάρχουν περισσότερες από τετρακόσιες μονάδες παροχής ενδονοσοκομειακής περίθαλψης. Ωστόσο οι τεχνικές που εφαρμόζονται είναι αδόκιμες καθώς βασίζονται στην τιμωρία και τη στρατιωτική πειθαρχία. Στη Νότια Κορέα υπάρχουν εκατό περίπου νοσοκομεία και εκατόν σαράντα συμβουλευτικά κέντρα για την αντιμετώπιση της υπερβολικής χρήσης του Διαδικτύου (Morahan-Martin, 2008). Στην Ευρώπη, μονάδες για την ενδονοσοκομειακή περίθαλψη του Διαδικτυακού εθισμού λειτουργούν στην Ολλανδία, την Αγγλία και την Ιταλία. Όσον αφορά στην Ελλάδα, υπάρχουν τέσσερα δημόσια προγράμματα για τη βοήθεια ατόμων με προβλήματα διαχείρισης της χρήσης των Η/Υ και εξάρτησης από το Διαδίκτυο. Επιπλέον, στην Αθήνα λειτουργεί το Τμήμα Παθολογικής Χρήσης Διαδικτύου στη Μονάδα Απεξάρτησης 18 Άνω για ενήλικους χρήστες και η Μονάδα Εφηβικής Υγείας (ΜΕΥ) της Β’ Παιδιατρικής Κλινικής του Πανεπιστημίου Αθηνών για τους ανήλικους χρήστες, ενώ στη Θεσσαλονίκη υπάρχει

το Ειδικό Τακτικό Ψυχιατρικό Ιατρείο Παιδιών και Εφήβων στο Ιπποκράτειο Νοσοκομείο για την αντιμετώπιση του Διαδικτυακού εθισμού. Ακόμη, η Φοιτητική Λέσχη του ΑΠΘ διαθέτει συμβουλευτική υπηρεσία για τους εξαρτημένους από το Διαδίκτυο φοιτητές (Σιώμος & Αγγελόπουλος, 2008· Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012).

Αλλά και το ίδιο το Διαδίκτυο μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την αποθεραπεία των ατόμων από την παθολογική χρήση του. Υπάρχουν διαθέσιμες Διαδικτυακές πηγές (π.χ. www.netaddiction.com) για όσους χρήστες προτιμούν την ανωνυμία και την έλλειψη στιγματισμού που αυτό προσφέρει. Στις ΗΠΑ, η Young (1995) δημιούργησε τη Διαδικτυακή Ομάδα Υποστήριξης για τον Εθισμό στο Διαδίκτυο (http://health.groups.yahoo.com /group/Internet-addiction) (Murali & George, 2007).

Στην παρούσα εργασία θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στη συμβολή γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του Διαδικτυακού Εθισμού από τα παιδιά και τους εφήβους.

Ο ρόλος των γονέων

Η παρέμβαση στην οικογένεια θεωρείται αναγκαία στις περιπτώσεις εθισμού των παιδιών και εφήβων στο Διαδίκτυο. Μέσω αυτής γίνεται προσπάθεια να βελτιωθεί η επικοινωνία των μελών της οικογένειας και να υπάρξει κατανόηση του προβλήματος. Για να είναι αποτελεσματική η παρέμβαση στις οικογένειες εθισμένων στο Διαδίκτυο παιδιών ή εφήβων, θα πρέπει και οι δύο γονείς να κρατήσουν κοινή στάση απέναντι στο πρόβλημα, να δείξουν το ενδιαφέρον τους προς το παιδί / έφηβο και να συνεργαστούν μαζί του για την κατάρτιση ενός προγράμματος χρήσης του Διαδικτύου. Ακόμη, θα πρέπει να τοποθετήσουν τον υπολογιστή σε ένα ορατό μέρος του σπιτιού για να επιβλέπουν τη χρήση και να ελέγχουν το χρόνο σύνδεσης του παιδιού / εφήβου, να του καλλιεργήσουν εναλλακτικές δραστηριότητες και να είναι υποστηρικτικοί απέναντί του χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα του προσφέρουν κάλυψη για να αποφύγει τις επιπτώσεις των πράξεών του. Η βελτίωση της επικοινωνίας των μελών της οικογένειας επιτυγχάνεται μέσω της θέσπισης συγκεκριμένων στόχων, της συζήτησης όταν υφίστανται οι κατάλληλες συνθήκες, της διατύπωσης σαφών θέσεων, της αποφυγής αλληλοκατηγοριών, του σεβασμού και της προσπάθειας να κατανοηθεί η συναισθηματική κατάσταση του εθισμένου στο Διαδίκτυο παιδιού / εφήβου και μέσω της αποδοχής της πιθανότητας να υπάρξει αρνητική ανταπόκριση από το παιδί / έφηβο (Murali & George, 2007· Huang, Li & Tao, 2010· Acier & Kern, 2011· Young, & Nabuco de Abreu (Ed.), 2011· Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012).

Η πλειονότητα των γονέων δεν είναι ενήμεροι για τις εφαρμογές του Διαδικτύου που χρησιμοποιούν τα παιδιά τους ούτε για τον ακριβή αριθμό των ωρών που τα παιδιά τους περνούν στο Διαδίκτυο. Το Διαδίκτυο είναι μια εικονική πραγματικότητα που κρύβει κινδύνους, γι’ αυτό ο ρόλος των γονέων είναι αποφασιστικής σημασίας τόσο για τη σωστή διαχείριση και τον έλεγχο της χρήσης του Διαδικτύου από τα παιδιά και τους εφήβους όσο και για την εκπαίδευση των τελευταίων ώστε να είναι σε θέση να γνωρίζουν τους πιθανούς κινδύνους που κρύβουν οι διάφορες Διαδικτυακές εφαρμογές και να παίρνουν τα μέτρα τους. Η πρόληψη παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποτροπή εκδήλωσης Διαδικτυακού εθισμού, διότι αφορά τη λήψη μέτρων για την αποφυγή των αρνητικών συνεπειών του Διαδικτύου και α-

ναπτύσσει ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά και στους εφήβους ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τους διάφορους κινδύνους που ελλοχεύουν (Κέντρο Πρόληψης και Ενημέρωσης κατά των Ναρκωτικών Νομού Έβρου).

Ακόμη, υπάρχουν συστήματα φιλτραρίσματος για το μπλοκάρισμα ιστοσελίδων με ανεπιθύμητο ή κακόβουλο περιεχόμενο που μπορούν να εγκατασταθούν στον ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι και να εμποδίζουν, με αυτό τον τρόπο, την πρόσβαση των παιδιών σε ένα επικίνδυνο για την ψυχική και σωματική τους υγεία διαδικτυακό περιβάλλον. Θα μπορούσαν, μάλιστα, να ορίσουν ως αρχικές σελίδες περιήγησης και μηχανών αναζήτησης τις: http://www.askkids.com και http://www.kids.yahoo.com, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά και περιλαμβάνουν επιπλέον φίλτρα όσον αφορά στα αποτελέσματα των διαδικτυακών αναζητήσεων των παιδιών. Για να αποφευχθούν λοιπόν οι αρνητικές επιπτώσεις του Διαδικτύου στη ζωή των παιδιών, θα πρέπει από πολύ νωρίς οι γονείς μαζί με τα παιδιά να δημιουργήσουν έναν κώδικα συμπεριφοράς, ένα είδος συμβολαίου με κανόνες χρήσης για το Διαδίκτυο. Επιπλέον, ορισμένοι ιστότοποι θέτουν κάποιο όριο ηλικίας, γι' αυτό και οι γονείς θα πρέπει σε τακτά χρονικά διαστήματα να ελέγχουν τις ιστοσελίδες στις οποίες μπαίνουν τα παιδιά τους για να εξακριβώνουν μήπως έχουν δηλώσει ψεύτικη ηλικία ή αν οι ιστοσελίδες αυτές δεν αντιστοιχούν στην ηλικία τους. Είναι σημαντικό επίσης οι γονείς να μιλήσουν στα παιδιά τους για τους κανόνες ηθικής (σεβασμός, ευγένεια, κατανόηση, αποδοχή, κτλ.) που πρέπει να διέπουν τη συμπεριφορά και την επικοινωνία τους στο Διαδίκτυο. Τέλος, οι γονείς θα πρέπει να καταστήσουν κατανοητό στα παιδιά τους ότι οι ιστοσελίδες που μπορεί να δημιουργήσουν, είναι επισκέψιμες και από αγνώστους. Επομένως, θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικά στο τι αναρτούν και τι στοιχεία δίνουν (Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012).

Αναφορικά με τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι γονείς για να αντιμετωπίσουν τη χρήση του Διαδικτύου από τα παιδιά τους, οι Nikken & Jansz (2006), βασιζόμενοι σε αντίστοιχες γονεϊκές στρατηγικές σχετικά με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, προτείνουν τρεις τύπους μεσολάβησης:

- *Περιοριστική μεσολάβηση:* Οι γονείς περιορίζουν το είδος των δραστηριοτήτων των παιδιών τους στο Διαδίκτυο καθώς και το χρόνο που αυτά ξοδεύουν σε Διαδικτυακές δραστηριότητες.
- *Ενεργητική μεσολάβηση:* Οι γονείς σχολιάζουν και συζητούν με τα παιδιά τους για το Διαδίκτυο και για τα όσα τα απασχολούν σχετικά με αυτό.
- *Ενεργή συμμετοχή των γονέων:* Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στις Διαδικτυακές δραστηριότητες των παιδιών τους.

Καθώς πολλοί γονείς δεν είναι εξοικειωμένοι με το Διαδίκτυο, υπάρχουν ορισμένες ιστοσελίδες σχετικά με την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο, από τις οποίες μπορούν να πάρουν τις απαραίτητες πληροφορίες. Τέτοιες ιστοσελίδες είναι οι εξής: www.hasiad.gr (Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής Εθισμού στο Διαδίκτυο), www.isafe.org, www.wiredsafety.org, www.netsmartz, www.safeinternet.gr (Ασφαλής Πλοήγηση στο Διαδίκτυο) (Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012).

Ο εθισμός στο Διαδίκτυο δείχνει ότι οι χρήστες έχουν προβλήματα αυτορρύθμισης (Morahan-Martin, 2008). Η αυτορρύθμιση που υπάρχει γενικά στους ενήλικες, στους εφήβους είναι υπό διαμόρφωση, πράγμα που σημαίνει ότι ελλοχεύουν κίνδυνοι όταν χρησιμοποιούν διάφορες Διαδικτυακές εφαρμογές γιατί συχνά πειραματίζονται. Γι' αυτό και ο ρόλος των γονέων είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της αυτορρύθμισης και στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους όσον αφορά στη διαμόρφωση μιας σωστής Διαδικτυακής συμπεριφοράς. Πολλές φορές οι γονείς αδυνατούν να κατανοήσουν ότι για τα παιδιά τους ο Διαδικτυακός κόσμος αποτελεί μια επέκταση της πραγματικής τους ζωής, και, κατ' επέκταση, ότι αδυνατούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τυχόν κινδύνους που ελλοχεύουν και λόγω του νεαρού της ηλικίας τους και της απειρίας τους αλλά και λόγω της έλλειψης σχετικής εκπαίδευσής τους (Schurgin O'Keeffe, Clarke-Pearson & Council on Communications and Media, 2011· Hagedorn, & Young, 2011· Acier & Kern, 2011).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο εθισμός στο Διαδίκτυο αποτελεί ένα θέμα που πρέπει να απασχολεί και τους εκπαιδευτικούς αφού, στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων, ενθαρρύνουν τη χρήση του Διαδικτύου και την ανάπτυξη Διαδικτυακών κοινωνικών δεξιοτήτων από τους μαθητές. Καθώς οι μαθητές περνούν τη μισή μέρα στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί είναι ίσως οι πρώτοι που θα αντιληφθούν την ύπαρξη κάποιου σχετικού προβλήματος και θα ενημερώσουν τους γονείς των μαθητών τους. Ωστόσο, είναι απαραίτητη η προηγούμενη ενημέρωση και κατάρτισή τους πάνω στην ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο και την αναγνώριση της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου από τους μαθητές τους, για να μπορέσουν να δράσουν αρχικά προληπτικά και, στη συνέχεια, θεραπευτικά σε συνεργασία βέβαια με τους γονείς των μαθητών και με ειδικούς υγείας (ψυχολόγους, παιδιάτρους, παιδοψυχιάτρους, κ.ά), αν πέσει στην αντίληψή τους κάποιο τέτοιο φαινόμενο. Επειδή η πρόληψη παίζει καθοριστικό ρόλο στην αποφυγή ανάπτυξης προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να προσκαλέσουν στο σχολείο κάποιον ειδικό να μιλήσει στα παιδιά για το Διαδίκτυο και τα προβλήματα που προκύπτουν από την κατάχρησή του και να απαντήσει στα ερωτήματά τους σχετικά με το Διαδίκτυο. Είναι σημαντικό ακόμη, οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν διάφορες σχετικές δράσεις στα πλαίσια των μαθημάτων που διδάσκουν καθώς και να υλοποιήσουν προγράμματα για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο στα πλαίσια των Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας (Σφακιανάκης, Σιώμος & Φλώρος, 2012).

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση της προβληματικής χρήσης του Διαδικτύου από τα παιδιά και τους εφήβους, η συμβουλευτική μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό στον τρόπο χειρισμού της προβληματικής αυτής κατάστασης που επηρεάζει και το χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (1999: 41) *«η Σχολική Συμβουλευτική (school counseling), είναι ο κλάδος μέσω του οποίου εφαρμόζεται η συμβουλευτική στο σχολείο, κατά κανόνα από τον εξειδικευμένο στην εφαρμογή της στην εκπαίδευση σύμβουλο (school counselor), ή τον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ανάλογα με το σύστημα. Συνήθως, ο όρος αναφέρεται στην εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση»*. Στο χώρο της εκπαίδευσης ο παιδαγωγός και εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την ροτζεριανή αντίληψη, *«τίθεται στην υπηρεσία του μαθητή όχι για να τον κατευθύνει αλλά για να τον συνοδεύσει και να διευκολύνει τις διεργασίες μάθησης και ανάπτυ-*

ξής του» (Μπακιρτζής, 2003: 190). Επομένως, η συμβουλευτική βοηθά τον εκπαιδευτικό να αποκτήσει μεγαλύτερη ενσυναίσθηση και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικότερα τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν. Ωστόσο δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το ρόλο της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και της οπτικής που υιοθετεί απέναντι στα πράγματα. Η προσωπικότητα και η οπτική του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την επιμόρφωσή του στη συμβουλευτική διαμορφώνουν τη στάση του και τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται προβληματικές καταστάσεις γενικά και τον Διαδικτυακό Εθισμό ειδικότερα.

Ο ρόλος των ειδικών

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι ο ρόλος της συμβουλευτικής είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του εθισμού στο Διαδίκτυο και ιδίως των παιδιών και των εφήβων. Η Συμβουλευτική για την αντιμετώπιση της υπερβολικής χρήσης του Διαδικτύου εφαρμόζεται σε τρία επίπεδα:

- *σε επίπεδο οικογένειας* (διότι ο εθισμός των παιδιών και των εφήβων έχει άμεσο αντίκτυπο στο οικογενειακό τους περιβάλλον),
- *σε επίπεδο ομάδας* (διότι πρόκειται για μια παγκόσμια πραγματικότητα) και
- *σε ατομικό επίπεδο* (προκειμένου τα παιδιά και οι έφηβοι να αναπτύξουν νέες δεξιότητες που θα αντικαταστήσουν τις επιβλαβείς) (Hagedorn, & Young, 2011).

Για την εφαρμογή της Συμβουλευτικής στην αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από την προβληματική χρήση του Διαδικτύου από τα παιδιά και τους εφήβους, η συμβολή των ειδικών (παιδιάτρων, παιδοψυχιάτρων, ψυχολόγων, κ.ά) είναι καθοριστική. Ειδικότερα, μπορούν να συμβουλέψουν τους γονείς να μιλήσουν ανοιχτά στα παιδιά τους για τη χρήση του Διαδικτύου και τα διάφορα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν από τη μη σωστή χρήση του και, ακόμη, να ενθαρρύνουν τους γονείς να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις γύρω από τις Νέες Τεχνολογίες ώστε να είναι σε θέση να επιβλέπουν καλύτερα τα παιδιά τους. Τα παραπάνω προϋποθέτουν ότι και οι ίδιοι οι ειδικοί έχουν πολύ καλή σχέση με την Ψηφιακή Τεχνολογία, ώστε να είναι σε θέση να προτείνουν συγκεκριμένα μέτρα επίβλεψης και εργαλεία διάγνωσης του Διαδικτυακού Εθισμού στους γονείς. Θα μπορούσαν ακόμη να δημιουργήσουν ιστοσελίδες και blogs, όπου θα αναρτούν πληροφορίες, συνδέσμους και πηγές για γονείς και παιδιά σχετικά με το Διαδίκτυο και τα Κοινωνικά Δίκτυα. Με αυτόν τον τρόπο, οι ειδικοί θα συμβάλλουν σημαντικά στη στήριξη των προσπαθειών των γονέων και θα εκπαιδεύσουν τα παιδιά να γίνουν υπεύθυνα και να αποκτήσουν ψηφιακή συνείδηση. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής έχει δημιουργήσει κάποιες ιστοσελίδες με ενημερωτικό περιεχόμενο αναφορικά με τη χρήση του Διαδικτύου (π.χ. http://safetynet.aap.org) (Schurgin O'Keeffe, Clarke-Pearson & Council on Communications and Media, 2011).

Επίλογος

Η αύξηση της χρήσης του Διαδικτύου σε παγκόσμιο επίπεδο, αυξάνει και την ανησυχία για την αύξηση της παθολογικής χρήσης του και ιδιαίτερα από τα παιδιά και τους εφήβους (Morahan-Martin, 2008). Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου του Διαδικτυακού Εθισμού, είναι αναγκαία η βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται

με την παθολογική χρήση του καθώς και ο τρόπος με τον οποίο τα ατομικά χαρακτηριστικά, η δυναμική της οικογένειας, οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες και οι επικοινωνιακές δεξιότητες επηρεάζουν τη χρήση του Διαδικτύου από τα άτομα (Bai, Lin & Chen, 2001). Η ραγδαία αύξηση του αριθμού των χρηστών του Διαδικτύου και ιδιαίτερα των παιδιών και των εφήβων στην Ελλάδα, στην Ευρώπη αλλά και παγκοσμίως, καθιστά αναγκαία την πρόληψη. Το ίδιο το Κράτος με τη συνεργασία των ειδικών και των εκπαιδευτικών πρέπει να πάρει μέτρα και πρωτοβουλίες για την πρόληψη και την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης μέσω της διοργάνωσης ενημερωτικών προγραμμάτων για την αποφυγή φαινομένων εθισμού και παραβατικών Διαδικτυακών συμπεριφορών (Siomos et al., 2008). Η πρώιμη παρέμβαση μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην αποφυγή πιο σοβαρών εθιστικών συμπεριφορών στο μέλλον (Tao et al., 2010).

Βιβλιογραφία

Acier, D. & Kern, L. (2011). "Problematic Internet use: Perceptions of addiction counselors" in *Computers & Education* 56, 983-989. Available at: www.elsevier.com/locate/compedu (20/7/2013).

Bai, Y. M., Lin, C. C. & Chen, J. Y. (2001). "Internet Addiction. Disorder Among Clients of a Virtual Clinic" in *Psychiatric Services*, Vol. 52, No. 10, p. 1397.

Δημητρόπουλος, Ε. (31999). *Συμβουλευτική – Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*, τόμος Α', Αθήνα: Γρηγόρη.

Hagedorn, W. B. & Young, T. (2011). "Identifying and Intervening with Students Exhibiting Signs of Gaming Addiction and other Addictive Behaviors: Implications for Professional School Counselors" in *ASCA / Professional School Counseling* 14 (4), pp. 250-260.

Huang, X., Li, M. & Tao, R. (2010). "Treatment of Internet Addiction" in *Curr Psychiatry Rep* 12: 462-470.

Κέντρο Πρόληψης και Ενημέρωσης κατά των Ναρκωτικών Νομού Έβρου, *Τι είναι πρόληψη;* Διαθέσιμο στο: http://www.e-prolipsi.gr/index.php?option=com_content &view=article&id=87&Itemid=78 (20/7/2013).

Morahan-Martin, J. (2008). "Internet Abuse: Emerging Trends and Lingering Questions" in Barak, A. (ed.) (2008). *Psychological aspects of cyberspace: Theory, research, applications*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Available at: http://aspects-of-cyberspace.blogspot.gr/ (20/7/2013).

Μπακιρτζής, Κ. Ν. (^{2}2003). *Επικοινωνία και Αγωγή,* Αθήνα: Gutenberg.

Murali, V. & George, S. (2007). "Lost online: an overview of internet addiction" in *Advances in Psychiatric Treatment*, vol. 13, 24-30. Available at: http://apt.rcpsych.org (20/7/2013).

Nikken & Jansz (2006). *Parents' mediation behaviors to video games*. Available at: http://vgresearcher.wordpress.com/2007/11/14/parental-mediation-of-children%E2%80%99s-videogame-playing-a-comparison-of-the-reports-by-parents-and-children-nikken-jansz-2006/ (20/7/2013).

Recupero, P. R. (2008). "Forensic Evaluation of Problematic Internet Use" in *The Journal of the American Academy of Psychiatry and the Law*, Volume 36, Number 4, pp. 505-514.

Σιώμος, Κ. & Αγγελόπουλος, Ν. (2008). «Διαταραχή εθισμού στο Διαδίκτυο», *Ψυχιατρική*, 19 (1), 52-58.

Siomos, et al. (2008). "Internet Addiction among Greek Adolescent Students" in *CyberPsychology & Behavior*, Volume 11, Number 6, pp. 653-657.

Schurgin O'Keeffe, G., Clarke-Pearson, K. & Council on Communications and Media (2011). "Clinical Report – The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families" in *American Academy of Pediatrics*, pp. 800-804.

Tao, R. et al. (2010). "Proposed diagnostic criteria for internet addiction" in *Addiction*, 105, 556-564.

Σφακιανάκης, Μ., Σιώμος, Κ. & Φλώρος, Γ. (2012). *Εθισμός στο διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου*, Αθήνα: Λιβάνης – Νέα Σύνορα.

Widyanto, L. & McMurran, M. (2004). "The Psychometric Properties of the Internet Addiction Test" in *CyberPsychology & Behavior*, Volume 7, Number 4, 443-450.

Young, K. S. & Nabuco de Abreu, C. (Ed.) (2011). *Internet Addiction, A Handbook and Guide to Evaluation and Treatment*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Διλήμματα και προοπτικές για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Σαραγά Αναστασία
φιλόλογος
natasa-sa@hotmail.com

Περίληψη

Αναντίρρητα στη σύγχρονη εποχή συντελείται μια τεχνολογική πρόοδος δίχως προηγούμενο. Καθημερινά μας κατακλύζουν αναρίθμητα τεχνολογικά επιτεύγματα που βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής μας, διευκολύνουν την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων μας και μάς φέρνουν αντιμέτωπους με νέα δεδομένα. Είμαστε μάρτυρες ενός νέου τύπου ανθρώπου, του homo novus et universalis, ενός ανθρώπου που στέκεται με κριτική ματιά απέναντι στη γνώση, συλλέγει πληροφορίες, επεξεργάζεται τα διάφορα ερεθίσματα, αναλύει και προσεγγίζει τα γεγονότα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στην «Κοινωνία της Γνώσης και της Μάθησης». Σταδιακά, οι νέες τεχνολογίες αρχίζουν να διεισδύουν και στην εκπαιδευτική κοινότητα, διαμορφώνοντας έτσι το Νέο Σχολείο της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Έννοιες όπως «δια βίου μάθηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διερευνητική διδασκαλία, ενεργητική-ανακαλυπτική μάθηση, αλληλεπίδραση, γνώση προσεγγίσιμη και περισσότερο διαχειρίσιμη» μονοπωλούν το ενδιαφέρον τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών αναγκάζοντας τους να προσαρμοστούν στις ραγδαίες αλλαγές που συντελούνται στο εκπαιδευτικό σκηνικό.

Λέξεις - κλειδιά: Στάσεις Μαθητών Λυκείου, Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, ομαδοσυνεργατική μάθηση

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Τηλεπικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) κατέχουν αναντίρρητα δεσπόζουσα θέση στην σύγχρονη κοινωνία του εικοστού πρώτου αιώνα. Αποτελούν στοιχειώδη παράμετρο της καθημερινής μας ζωής και ασκούν καθοριστική επίδραση –αν δεν κυριαρχούν κυριολεκτικά- σε κάθε πτυχή των ατομικών και συλλογικών μας δραστηριοτήτων όπως στην οικονομία, στην περίθαλψη, στη διοίκηση, στην εκπαίδευση και φυσικά στην ψυχαγωγία. Η ανάδυση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνει με τη σειρά της το Νέο Σχολείο της Κοινωνίας της Μάθησης. Συνεπώς, οι μελλοντικοί πολίτες της κοινωνίας αυτής, οι ίδιοι οι μαθητές, καλούνται να προσαρμοστούν στις αλλαγές που συντελούνται και αφορούν, τόσο στις διδακτικές πρακτικές, όσο και στις μαθησιακές συνήθειες, στα μέσα που χρησιμοποιούνται και στην οργάνωση των εκπαιδευτικών χώρων.

Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές

Διερευνώντας τη μάθηση με Τ.Π.Ε.

Με τον όρο Τ.Π.Ε. αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικά και πολιτιστικά προϊόντα και υπηρεσίες που εμπλέκονται στη συνδυαστική χρήση διαφόρων μέσων και στις οποίες μπορεί κάποιος να έχει πρόσβαση μόνο μέσω της τηλεόρασης ή των υπολογιστών (Βοσνιάδου,2006). Ενδεικτικά αναφέρουμε τις ψηφιακές πλατφόρμες, τα κοινωνικά δίκτυα, ειδικά λογισμικά-όπως

ο Αβάκιος E-slate για την κατασκευή μικρόκοσμων με συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, το Τρενάκι των Ρημάτων που επεξηγεί τον σχηματισμό των ρημάτων της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και συμπεριφορικού τύπου λογισμικά με ασκήσεις Drill and Practice- και τους διαδραστικούς πίνακες-όπως ηλεκτρομαγνητικής επαγωγής, αφής, μετατροπής απλής επιφάνειας σε διαδραστική και projector-. Η περίοπτη θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αιτιολογείται λόγω της τεχνολογικής προόδου, που επηρέασε την καθημερινότητα των μαθητών, και της κλίσης των μαθητών προς τη χρήση υπολογιστών. Η αποδεδειγμένα αποδοτικότερης μετάδοσης της γνώσης, η διεύρυνση του τρόπου σκέψης, η αποφόρτιση των μαθητών με τη χρήση εικόνας-ήχου-κίνησης και τέλος η διατήρηση της προσήλωσης σε υψηλότερα επίπεδα αποτελεί κοινή παραδοχή των εκπαιδευτικών.

Επιμέρους αναφορά στις Τ.Π.Ε.

Ο υπολογιστής χρησιμοποιείται ως εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης από το 1960 και στη χώρα μας υλοποιήθηκε πειραματικά το 1992 σε ορισμένα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Πηγιάκη, 2008). Οι μαθητές σταδιακά εξοικειώνονται με την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο ακόμη και μέσω μηχανών αναζήτησης, χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά και αντιλαμβάνονται ότι ο υπολογιστής συνδέεται άμεσα με την πληροφόρηση που αφορά στην ανθρωπιστική παιδεία καθώς και σε πολιτιστικά θέματα. Αναπτύσσουν δεξιότητες που τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς και να είναι περισσότερο προσαρμοστικοί στην τεχνολογική ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους ομολογούν πως η διδασκαλία με τη χρήση πολυμέσων δίνει μεγάλη ευχέρεια στο μαθητή να ενεργήσει μόνος του για την ανακάλυψη της γνώσης, αλλά συγχρόνως εάν η πληροφόρησή του είναι χωρίς επαρκή καθοδήγηση, μπορεί να μείνει αποσπασματική και ατελέσφορη. Η πληροφόρηση μέσω του υπολογιστή είναι απαραίτητο να γίνεται αντικείμενο επεξεργασίας, να εντάσσεται στο σύνολο της περιοχής του αντικειμένου μάθησης στην οποία ανήκει και να καταδεικνύεται η λειτουργία της στο χώρο αυτό. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την κατάλληλη προετοιμασία και κατάρτιση από τους διδάσκοντες, ώστε να αξιοποιούν τις δυνατότητες των νέων τεχνολογικών μέσων, προωθώντας ακόμη και το θεσμό της Τήλε-εκπαίδευσης (e-learning).

Αναφορικά με το διαδίκτυο, κάποιοι ισχυρίζονται ότι η χρήση του στην εκπαίδευση μπορεί να ελευθερώσει τη διδασκαλία και τη μάθηση από τα φυσικά όρια της σχολικής αίθουσας. Ωστόσο, το διαδίκτυο αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς έχει τη δυναμική να μεταμορφώσει τον τρόπο που οι διδάσκοντες διδάσκουν και οι μαθητές μαθαίνουν. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η σύνδεση των σχολείων στο δίκτυο αποτελεί πηγή πληροφόρησης για θέματα που άπτονται της επικαιρότητας σε παγκόσμιο επίπεδο και ποικίλλουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τη δυνατότητα συσχέτισης-συνάφειας με το διδασκόμενο μάθημα. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων και η διεπιστημονική-πολυπρισματική προσέγγιση των διδακτέων θεμάτων με τη βοήθεια της τεχνολογίας. Την ίδια στιγμή αναδύεται μια πρόκληση για εθνική και ευρωπαϊκή συνεργασία μεταξύ των σχολείων, όχι μόνο σε επίπεδο «γνωριμίας» των μαθητών αλλά και σε επίπεδο επεξεργασίας θεμάτων κοινού ενδιαφέροντος (Πηγιάκη 2008, Βακαλούδη 2003). Αυτή η «δια-σχολική» επικοινωνία ικανοποιεί την ανάγκη άρσης της γεωγραφικής απομόνωσης των σχολικών μονάδων, συσφίγγει τις σχέσεις των ελληνι-

κών σχολείων με εκείνα του εξωτερικού και παρέχει τέλος τη δυνατότητα σε αλλόγλωσσους και αλλόθρησκους μαθητές να συνεργαστούν δρώντας διαδικτυακά. (Μπαλάσογλου 2013).

Η εισαγωγή του διαδραστικού πίνακα τοποθετείται στα τέλη του 1990 στις ομάδες εργασίας και στην εκπαίδευση στελεχών των ιδιωτικών εταιρειών. Αργότερα, επεκτάθηκε και στην εκπαίδευση, κυρίως στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στην Ελλάδα, πρωταρχικά χρησιμοποιήθηκε από ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς θεσμούς, ιδιωτικά σχολεία και πανεπιστήμια , ενώ στα δημόσια η παρουσία του είναι σπάνια και όταν υπάρχει συνήθως είναι αποτέλεσμα ιδιωτικής πρωτοβουλίας (γονείς-δάσκαλοι-χορηγοί). Η είσοδός του στα σχολεία υποστηρίχθηκε τόσο από τη διαδικασία τεχνολογικής αναβάθμισης όσο και από την παιδαγωγική του ανάγκη. Με βασικό πλεονέκτημα τη δυνατότητα υποστήριξης πολλαπλών παιδαγωγικών περιβαλλόντων, γνωστικών, συνεργατικών, και πολλών άλλων, ο διαδραστικός πίνακας συγκαταλέγεται ανάμεσα στις σημαντικότερες τεχνολογικές προσθήκες στην εκπαίδευση από την αρχή της χιλιετίας (Nikolidakis & Paraskevas, 2012).

Τέλος τα οπτικοακουστικά μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως, είτε σε ατομική έρευνα των μαθητών, είτε σε ομάδες μαθητών, είτε σε όλη τη σχολική τάξη εφόσον μπορεί να υποστηριχθεί από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι βιντεοταινίες μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα. Μπορούν να παρέχουν αυθεντικό ιστορικό υλικό, διευκολύνουν τις διεθνείς συγκρίσεις και δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν διεθνείς προσωπικότητες μέσω συνεντεύξεων. Προκειμένου να αποκομίσουν οι μαθητές στο μεγαλύτερο δυνατό όφελος από ένα μάθημα προβολής βιντεοταινίας, θα πρέπει να ενθαρρυνθούν να ανταποκρίνονται , να θυμούνται, να επεξεργάζονται και να εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις τους. Είναι σημαντικό να ενημερωθούν οι καθηγητές για τα ερευνητικά αποτελέσματα που πιστοποιούν ότι οι άνθρωποι θυμούνται 10% όσων ακούν, 15%όσων βλέπουν, 20%όσων ακούν και βλέπουν, 70%όσων ακούν, βλέπουν και ανταποκρίνονται, 90%όσων ακούν, βλέπουν, ανταποκρίνονται και επεξεργάζονται (Γούσιας, 2013).Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας έχουν εγκρίνει ποικίλα λογισμικά για θεωρητικά και πρακτικά θέματα. Ταυτόχρονα η χρήση ιστοσελίδων και ψηφιακών πλατφορμών, όπως το you-tube αλλά και κοινωνικών δικτύων (social media) όπως τα facebook, my-space, hi-5 και twitter μπορούν κάλλιστα να μετατραπούν σε εκπαιδευτικά εργαλεία υπό την καθοδήγηση των διδασκόντων.

Συνοπτικά, λοιπόν, ένα σχολείο λοιπόν που θέλει να λέγεται επίκαιρο και να παρέχει βασικές γνώσεις ώστε οι αυριανοί πολίτες να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνίας της πληροφορίας, πρέπει να στραφεί στην παιδαγωγική χρήση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Για το λόγο αυτό, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν παρά να αξιοποιήσουν τη δημοτικότητα των κοινωνικών δικτύων στη σημερινή εποχή.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά την ομαδική σχολική εργασία

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εγκαταλείψει το ρόλο του αυταρχικού παντογνώστη δασκάλου και να μεταβληθεί σε συνεργάτη, σύμβουλο, και συνεπίκουρο των μαθητών. Προτρέπει τους μαθητές να περατώσουν τις υποχρεώσεις τους μέσα σε προκαθορισμένα χρονικά πλαίσια παρέχοντάς τους ερεθίσματα και είναι υπεύθυνος για την οργάνωση, την παρουσίαση, την καθοδήγηση και την αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας. Παράλληλα, επεμβαίνει

έμμεσα και συμπαρίσταται στις δυσκολίες που παρουσιάζονται, φροντίζει να υπάρχει ατμόσφαιρα ασφάλειας, αγάπης, δημοκρατίας και κατανόησης στη σχολική τάξη.

Ο μαθητής, ως μέλος της σχολικής ομάδας εργασίας, έχει πολλά καθήκοντα που οφείλει να εκτελεί πρόθυμα, ώστε η ομάδα του να παράγει καλύτερα αποτελέσματα. Κομβικό σημείο γι αυτόν είναι να κατανοήσει τη σημασία της αλληλεξάρτησης και της αμοιβαίας υποχώρησης. Άλλωστε, στις ομαδικές εργασίες οι δραστηριότητες αποβλέπουν στην ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος χωρίς βέβαια να καταπνίγουν τις ατομικές ιδιαιτερότητες (Τριλιανός, 2008).

Επικρίσεις για την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Αναμφισβήτητα οι Τ.Π.Ε. μπορούν να υποστηρίξουν με τρόπο αποτελεσματικό και αποδοτικό την εκπαιδευτική διαδικασία και να οδηγήσουν σε βελτίωση της μάθησης. Για να επιτευχθεί αυτό βέβαια θα πρέπει να τηρηθούν οι κατάλληλες προϋποθέσεις. Με άλλα λόγια, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση παρέχει σημαντικές ευκαιρίες, συνοδεύεται όμως και από σημαντικούς κινδύνους.

Ενδεικτικά, αναφέρουμε ότι η χρήση του διαδικτύου αποτελεί ένα είδος εκπαιδευτικής δραστηριότητας που υποστηρίζει την αντίληψη της μαθητοκεντρικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, η ανεξέλεγκτη χρήση του από τους μαθητές θα μπορούσε όχι μόνο να μην οδηγήσει σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και να αποτελέσει γι’ αυτούς μια πραγματική απειλή. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι μαθητές πέφτουν θύματα παραπληροφόρησης και χειραγώγησης από μη έγκυρες ιστοσελίδες του διαδικτύου. Ας μην ξεχνάμε άλλωστε ότι ο μαθητικός πληθυσμός αποτελεί τον πιο εύκολο στόχο των επιτήδειων για άσκηση προπαγάνδας και εξαπάτησης. Παράλληλα, το δελεαστικό αυτό μέσο διαθέτει την εκπληκτική ικανότητα να μαγνητίζει την προσοχή των εφήβων και να απορροφά μεγάλο τμήμα του ελεύθερου χρόνου τους, αποσπώντας τους ακόμη και από τις μαθητικές τους υποχρεώσεις. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αδήριτη ανάγκη η διακριτική παρέμβαση ενός ενήλικα, που δεν είναι άλλος από τον διδάσκοντα, ο οποίος θα επιβλέπει και θα διευκρινίζει τυχόν απορίες τους σχετικά με την πλοήγηση στο διαδίκτυο. Μόνον έτσι μπορεί να διασφαλιστεί ο εποικοδομητικός του ρόλος στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Έρευνα

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα που διεξήχθη στο νομό Αττικής κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 συμμετείχαν 100 μαθητές Β’ Λυκείου και 100 μαθητές Γ’ Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης του Φροντιστηρίου για την προετοιμασία των Πανελλαδικών Εξετάσεων «Εκπαίδευση». Η επιλογή του ευκαιριακού δείγματος βασίστηκε στη διαδικασία αδειοδότησης του διευθυντή και των διδασκόντων καθηγητών. Από την Β’ Λυκείου συμμετείχαν 100 μαθητές εκ των οποίων 78 κορίτσια και 22 αγόρια με μέσο όρο βαθμολογίας 15-18 για το 56%, 18-20 για το 40% και 10-15 μόλις για το 4%. Από τη Γ’ Λυκείου συμμετείχαν επίσης 100 μαθητές εκ των οποίων 83 κορίτσια και 17 αγόρια με το γνωστικό τους επίπεδο να κυμαίνεται στο 10-15 για το 12%, 15-18 για το 54% και 18-20 για το 33%. Για τους σκοπούς της έρευνας εφαρμόστηκε κατηγοριοποίηση με βάση το φύλο, την τάξη, τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθη-

τών (δημόσιο-πειραματικό-ιδιωτικό), τους λόγους και τη συχνότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια και είχαν ως σκοπό την καταγραφή και ταξινόμηση των στάσεων των μαθητών σχετικά με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο από πλευράς των μαθητών, την προτίμηση διαβάσματος από έντυπα ή ψηφιακά μέσα και την συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων στη μείωση του χρόνου διαβάσματος λειτούργησαν ως διαφοροποιητικοί παράγοντες που καθοδήγησαν την έρευνά μας.

Μέσα

Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δομημένα και σταθμισμένα ερωτηματολόγια, αποτελούμενα από εισαγωγικές ερωτήσεις, καθώς επίσης ερωτήσεις κλειστού τύπου/διχοτομικές απλής και πολλαπλής επιλογής. Η διαδικασία ακολούθησε τους κανόνες ηθικής δεοντολογίας για την τήρηση της ανωνυμίας και τον σεβασμό της ιδιωτικότητας των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα

Από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι το καθολικό ποσοστό των 99% των μαθητών έχουν υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο στο σπίτι τους. Την ίδια στιγμή, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (85% αγοριών και κοριτσιών) διαθέτει σελίδα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, είναι δηλαδή μέλος μιας ψηφιακής κοινότητας, αποδεικνύοντας έτσι την ολοκληρωτική επικράτηση των νέων τεχνολογιών στο σύγχρονο τρόπο ζωής. Αναφορικά με τη συχνότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, οι συχνότερες απαντήσεις κάνουν λόγο για καθημερινή πρόσβαση σε ποσοστό 77%, ενώ το 23% συνδέεται σπανιότερα. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος των νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση αποδεικνύεται περίτρανα από τις αφοπλιστικές απαντήσεις των μαθητών, καθώς το 76% έναντι του 24% είναι δυσαρεστημένο με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος , τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία. Κι αυτό γιατί η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποτυγχάνει να κεντρίσει το ενδιαφέρον της σχολικής τάξης και να κινητοποιήσει το μαθητικό πληθυσμό, μετατρέποντας τη διδασκαλία σε μια άκρως ανιαρή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, παρά τις αρνητικές απαντήσεις για την αντικατάσταση του παραδοσιακού δασκάλου από τον υπολογιστή στο Σχολείο του Μέλλοντος (95%) και την προσήλωση των μαθητών στις έντυπες μορφές διαβάσματος (βιβλίο) έναντι των ψηφιακών (υπολογιστής), η γενικότερη στάση τους δεν ήταν απορριπτέα απέναντι στις Τ.Π.Ε. Το γεγονός αυτό διαφαίνεται καθώς η πλειονότητα των μαθητών επιθυμεί να γίνεται ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών ως επικουρικά μέσα διδασκαλίας. Σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, οι μαθητές υποστηρίζουν ρητά και κατηγορηματικά ότι πρωταγωνιστεί σχεδόν απόλυτα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (99%). Η συχνή χρήση της μεθόδου αυτής αποδίδεται στη μέθοδο project, που έχει ενταχθεί και ως μάθημα πλέον στην Α’ Λυκείου, και στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με βάση το νέο πρόγραμμα σπουδών

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από την ερευνητική διαδικασία ιδιαίτερο ενδιαφέρον μας προξένησαν προτάσεις για εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, περισσότερο ενεργητικές και ενδιαφέρουσες που επιτυγχάνονταν με την αξιοποίηση των νέων μέσων στην εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αντιμετωπίζεται άκρως θετικά από τους μαθητές, με το διαδραστικό πίνακα, τα λογισμικά και τα κοινωνικά δίκτυα να βρίσκονται στην κορυφή των προτιμήσεών τους με ποσοστό 75% έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας με διάλεξη, που αντιπροσωπεύει το 25% των μαθητών. Σχετικά με τα μαθήματα που κρίνονται ως προσφορότερα για τη χρήση των Τ.Π.Ε. οι μαθητές προκρίνουν τα θετικά μαθήματα, την ιστορία, την έκθεση και τη λογοτεχνία, αφήνοντας τα λατινικά και τα αρχαία στις τελευταίες θέσεις, εξαιτίας της απομνημονευτικής ικανότητας που προϋποθέτουν. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν και η έρευνα για τις Ψηφιακές Πρακτικές Γραμματισμού των Εφήβων (Κουτσογιάννης, 2007) και η έρευνα για τις Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2001). Ας μην ξεχνάμε ότι η τεχνολογία ως εποπτικό μέσο μπορεί να διεγείρει τους μαθητές και να έχει πολλαπλά οφέλη στη διδασκαλία, εάν βέβαια η χρήση της εναρμονίζεται με τους σκοπούς και τη διδακτέα ύλη του εκάστοτε μαθήματος.

Προβληματισμό μάς δημιουργεί η στάση των μαθητών για την αποτελεσματικότητα των Τ.Π.Ε. στη μείωση του χρόνου διαβάσματος στο σπίτι. Το 57% των μαθητών αμφιβάλλει για την συμβολή των νέων τεχνολογιών στην διαδικασία της μάθησης ,με το 28% να τάσσεται υπέρ και το 14% να τάσσεται κατά. Στις απαντήσεις αυτές υποβόσκει η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των Τ.Π.Ε., καθώς τις αντιμετωπίζουν ως ξεχωριστά μέσα στη διδακτική πράξη, χωρίς να τις εντάσσουν πραγματικά στη διδασκαλία του μαθήματος. Αρκετοί είναι επίσης οι εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν εντελώς τα νέα μέσα εξαιτίας του φόβου και της επιφυλακτικότητας που προξενεί η ελλιπής εξοικείωσή τους πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (20%). Τα παραπάνω ευρήματα παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των μαθητών της Β’ και της Γ’ Λυκείου, πράγμα που δηλώνει ότι και οι δύο γενιές έχουν υποστεί το νέο σύστημα σπουδών και επιθυμούν τη χρήση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θα πρέπει να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές της γνώσης και να είναι ανοιχτοί στις νέες προκλήσεις του χώρου εργασίας, υιοθετώντας τα τεχνολογικά επιτεύγματα, ως επικουρικά μέσα μιας πιο ενδιαφέρουσας διδασκαλίας. Και τότε τα αποτελέσματα που αναμένονται ίσως εκπλήξουν ευχάριστα όλους τους συντελεστές της μαθητικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές. Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutemberg.

Κορρέ, Ε. (2010). *Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κούρτη, Ε. (2003). *Η επικοινωνία στο διαδίκτυο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση-κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nikolidakis, S. & Paraskevas, Th. (2012). *New technologies, Internet and lifelong learning: new teaching approaches in the proceedings of EDULEARN12 Conference*, Spain: IAT-ED, pp 1654-1660.

Nikolidakis, S. & Paraskevas, Th. (2012). *The student community attitudes and perceptions on the use of new technologies in the teaching act, in the proceedings of EDULEARN12 Conference,* Spain: IATED, pp 1663-1667.

Nikolidakis, S. & Anastasopoulou, F. (2012). *Digital Platforms, Social Networks, Internet : The challenge in Greek Education", in the proceedings of EDULEARN12 Conference,* Spain: IATED, pp 6259-6263.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή* του. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πηγιάκη, Π. (2008). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζιμογιάννης, Αθ. & Κόμης, Β. (2004). «*Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτερο-βάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία του. Στο 4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ (πρακτικά).* Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η σπουδαιότητα των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και οι εφαρμογές τους στο νηπιαγωγείο

Παπασωτήρη Γαρυφαλιά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
lipas71@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εποχή μας παρουσιάζεται μια μεγάλη ανάπτυξη τεχνολογικών μέσων και εκπαιδευτικού λογισμικού που καλύπτουν όλα τα γνωστικά αντικείμενα και τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Με την ενσωμάτωση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση γίνεται προσπάθεια για το πέρασμα από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας προς τη δημιουργία δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων. Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ πρέπει κυρίως να υποστηρίζουν την οικοδόμηση της γνώσης (αναπαριστώντας τις ιδέες, την κατανόηση και τις παραστάσεις των μαθητών), να επιτρέπουν διερευνήσεις (για πρόσβαση στην απαιτούμενη πληροφορία, για σύγκριση με άλλες προοπτικές και όψεις του κόσμου), να υποστηρίζουν τη μάθηση μέσω πράξης (προσομοιώνοντας πραγματικά προβλήματα και καταστάσεις) να αποτελούν νοητικούς συνεργάτες (υποστηρίζοντας την έκφραση και τη σύνδεση των γνώσεων). Στην προσχολική εκπαίδευση ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε δραστηριότητες που αφορούν όλη την τάξη ή να αποτελέσει σημείο εργασίας ανάμεσα σε ομάδες παιδιών.

Λέξεις - κλειδιά: ηλεκτρονικός υπολογιστής, περιβάλλον μάθησης, λογισμικά.

Εισαγωγή

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ενσωματώνεται στη διαδικασία αγωγής και μάθησης όχι ως μέσο που χειρίζεται ο εκπαιδευτικός αλλά ως παιδαγωγικό υλικό με το οποίο αλληλεπιδρά ο μαθητής και συμβάλλει στη μαθησιακή προσπάθεια του παιδιού και την επαφή του με τον κόσμο των νέων τεχνολογιών. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να λειτουργήσει ως:

- *εξειδικευμένος συνεργάτης στη διαδικασία της μάθησης*
- *περιβάλλον που προσφέρει αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις.*
- *μέσο που χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε κοινωνικοπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και συνεργατικές δραστηριότητες.*

Ο Η/Υ δεν μπορεί να αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό αλλά βοηθά τα παιδιά να αυξάνουν την υπευθυνότητά τους και να παίρνουν αποφάσεις. Έχει θέση στο νηπιαγωγείο αν γίνει μια από τις περιοχές ενδιαφέροντος του παιδιού στο περιβάλλον της τάξης και η νηπιαγωγός μπορέσει να βοηθήσει το παιδί στην ενασχόλησή του με τον Η/Υ με αναπτυξιακά κατάλληλους τρόπους. Η εισαγωγή του Η/Υ και γενικότερα της πληροφορικής στο νηπιαγωγείο γίνεται με το ΔΕΠΠΣ στο οποίο δίνεται έμφαση στην εξοικείωση του μαθητή με τις βασικές λειτουργίες του Η/Υ και τη χρήση του ως εργαλείο επικοινωνίας και μάθησης, προεγγίζοντας έννοιες και παίζοντας με ασφάλεια στο πλαίσιο των δυνατοτήτων της ευαίσθητης ηλικίας τους (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ,2003). Τα παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο με ήδη διαμορφωμένες γνώσεις. Κάθε παιδί κουβαλά το δικό του υλικό όχι μόνο στον ψυχοσυναισθηματικό αλλά και στον νοητικό και γνωστικό τομέα. Τα οπτικοακουστικά εργαλεία είναι εργαλεία που τα παιδιά γνωρίζουν από την οικογένειά τους. Με την κατάλληλη αξιοποίησή τους

μπορούν να βοηθήσουν στον εμπλουτισμό των γνώσεων, στη μάθηση και τη διαπαιδαγώγηση. Ο Η/Υ είναι ένα μέσο που θα πρέπει να ενσωματωθεί στο υπόλοιπο υλικό της τάξης συμπληρώνοντας ένα περιβάλλον που θα παρακινεί τα παιδιά για περαιτέρω απασχόληση. Οι νηπιαγωγοί είναι εκείνοι που θα ενσωματώσουν τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα επιλέξουν τα λογισμικά και θα προσφέρουν ευκαιρίες για προβληματισμό και μάθηση (Βοσνιάδου, 2001).

Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής στο Νηπιαγωγείο- Τα ωφέλη από τη χρήση ψηφιακού παιδαγωγικού υλικού.

Στην προσχολική εκπαίδευση οι Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών μπορούν να συμβάλλουν:

- *Στην κατανόηση και την οικοδόμηση νέων εννοιών*
- *Στην ενίσχυση της παρατηρητικότητας και της μνήμης*
- *Στην ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης*
- *Στον πειραματισμό και στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων*
- *Στην ανάπτυξη-απόκτηση δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας των άνω άκρων με την κίνηση του ποντικιού και την ταυτόχρονη κίνηση του δείκτη στην οθόνη*
- *Στην απόκτηση γλωσσικών, κοινωνικών* δεξιοτήτων και ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι ένα εργαλείο που έχει τη δυναμική να συμπληρώσει και να υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά σε καμιά περίπτωση δεν αντικαθιστά τις κλασσικές δραστηριότητες των παιδιών. Έτσι πχ. η ζωγραφική στον υπολογιστή δεν αντικαθιστά τα κλασικά υλικά όπως μολύβια, κηρομπογιές κτλ.. Είναι απλά ένας διαφορετικός τρόπος να συμπληρώσει τις δραστηριότητες των παιδιών σε κάθε γνωστική περιοχή. Η συμπληρωματική αυτή δραστηριότητα δεν θα πρέπει να ξεπερνά τα 15-20 λεπτά (Liu, 1996). Σύμφωνα με την προτεινόμενη διαθεματική προσέγγιση η γλώσσα, η επικοινωνία και η τεχνολογία διατρέχουν κάθε θέμα που ενδιαφέρει και είναι παιδαγωγικά κατάλληλο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Η αύξηση της ποσότητας της ψηφιοποιημένης πληροφορίας στο ανθρωπογενές περιβάλλον φέρνει τα παιδιά σε επαφή με καταστάσεις στις οποίες πρέπει να χειριστούν ψηφικά μέσα. Η αξιοποίηση του ψηφιακού υλικού έχει σημαντικά παιδαγωγικά ωφέλη. Η Haugland(1992), σε μια από τις έρευνές της μελέτησε μια ομάδα παιδιών 4 ετών που είχαν στη διάθεσή τους υπολογιστή 3 φορές την εβδομάδα για μία ώρα κάθε φορά. Αντίστοιχα μελετήθηκε τάξη που δεν είχε πρόσβαση στους υπολογιστές. Στα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφεται ότι τα παιδιά στις τάξεις με τους υπολογιστές έδειξαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Επιπλέον τα παιδιά που χρησιμοποίησαν λιγότερα κατάλληλο ψηφιακό υλικό έδειξαν λιγότερη δημιουργικότητα ενώ τα παιδιά που συμμετείχαν σε ανοικτές δραστηριότητες με λογισμικά έδειξαν διερευνητική στάση, συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους, έλυναν προβλήματα. Το ψηφιακό υλικό πρέπει να είναι:

- *Αναπτυξιακά κατάλληλο για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας.*
- *Να δίνει έμφαση στην ανακάλυψη και να αφήνει τον έλεγχο στο παιδί.*

- *Να δίνει έμφαση στην κοινωνική, διαπολιτισμική, και αισθητική αγωγή και τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.*
- *Να δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων του μαθητή καθώς και στην ανάπτυξη της λογικομαθηματικής σκέψης με τρόπο αυθεντικό, κριτικό επιστημονικό.*
- *Να στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στην τοπική, εθνική και διεθνή κοινότητα μέσω των δικτύων (Στεργιοπούλου, Καλαντζή,Γυφτοδήμος &Κυνηγός, 1998).*

Το ψηφιακό υλικό έχει σημαντικά πλεονεκτήματα για τα παιδιά έναντι όλων των παραδοσιακών υλικών που χρησιμοποιούνται σε κάθε θεματική ενότητα:

- *Είναι ευέλικτο*
- *Μπορεί να αλλάξει η τοποθέτηση στο χώρο*
- *Μπορεί να αποθηκευτεί και να ξαναπαίξει*
- *Μπορεί να συνδέει το γενικό με το ειδικό*
- *Μπορεί να συνδέει το συγκεκριμένο με το αφηρημένο μέσω ανατοφοδότησης*
- *Μπορεί να συνδέει πολλαπλές αναπαραστάσεις.*

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της προσχολικής ηλικίας –Διδακτικές προτάσεις.

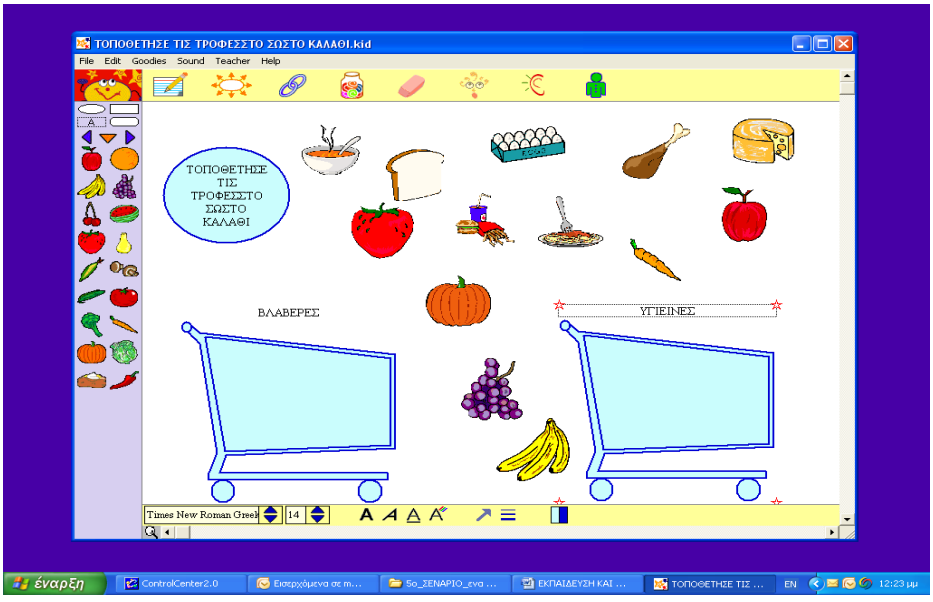
Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ευκαιρίες διευκόλυνσης της προοδευτικής πορείας του παιδιού και αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ενεργητικούς κατασκευαστές των αντιλήψεών τους. Οι γνώσεις τους, η κατάρτιση και οι στάσεις τους σχετικά με τις νέες τεχνολογίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ένταξη και αξιοποίησή τους στο νηπιαγωγείο. Η νηπιαγωγός είναι εκείνη που θα ενσωματώσει τις ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα επιλέξει τα κατάλληλα λογισμικά, θα παρέμβει αξιοποιώντας και αναδεικνύοντας ποικίλες ευκαιρίες για προβληματισμό και μάθηση (Αργύρης, 2005). Η επιτυχημένη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών από τα παιδιά σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τον ουσιαστικό και ενεργητικό ρόλο που παίζει ο εκπαιδευτικός. Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατέχουν τις απαραίτητες τεχνολογικές δεξιότητες ώστε να αξιοποιήσουν τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προγραμματισμού. Οι νηπιαγωγοί, συγκεκριμένα, γνωρίζουν την τάξη τους, είναι καταρτισμένοι κατάλληλα, αποφασίζουν πως θα ενσωματωθεί ο υπολογιστής και ποιοι εκπαιδευτικοί στόχοι μπορεί να υλοποιηθούν. Αρχικά τα νήπια θα χρειαστούν βοήθεια προκειμένου να κατανοήσουν τη χρήση των εργαλείων του προγράμματος ενώ αργότερα θα χρειαστούν μόνο καθοδηγητική παρέμβαση. Πολλές νηπιαγωγοί τονίζουν την ανάγκη αλλαγής των στόχων και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος, επαναπροσανατολισμό των μεθόδων διδασκαλίας ώστε να αξιοποιούνται οι δυνατότητες του Η/Υ, αναγκαιότητα κατάρτισης σε θέματα τεχνολογικού αλφαβητισμού καθώς και προετοιμασία των λογισμικών που θα χρειαστούν για κάθε μάθημα (Ματσαγγούρας, 2000). Σε κάθε περίπτωση αντιλαμβάνονται το μέγεθος των ευθυνών τους και είναι έτοιμες να ανταπεξέλθουν καθώς η προσχολική εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες τόσο στο σχεδιασμό των λογισμικών όσο και στην επιλογή εκπαιδευτικού και τεχνολογικού υλικού. Η πολιτεία οφείλει να διερευνήσει τις πραγματικές επιμοφωτικές τους ανάγκες, έτσι ώστε να ακολουθούν τις εξελίξεις καταθέτοντας τη δική τους πρόταση που θα υπηρετεί εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς. Στη συνέχεια παραθέτουμε διδακτικές προτάσεις με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Α) στη θεματική ενότητα <το διάστημα> στην ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια της kidepedia τα παιδιά επιλέγουν με το ποντίκι τα σωστά γράμματα για να σχηματίσουν τη λέξη στην οθόνη.



Εικ.1 Γραμματορουφήχτρα.

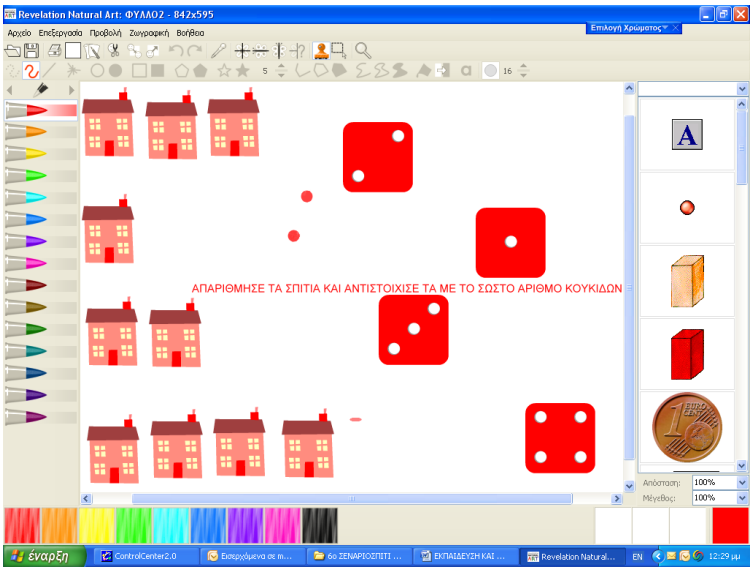
Β) Στη θεματική ενότητα <Διατροφή> χρησιμοποιούν τον ενοιολογικό πίνακα χαρτογράφησης kidspiration προκειμένου να χωρίσουν τις τροφές σε βλαβερές και υγιεινές.



Εικ.2 kidspiration.

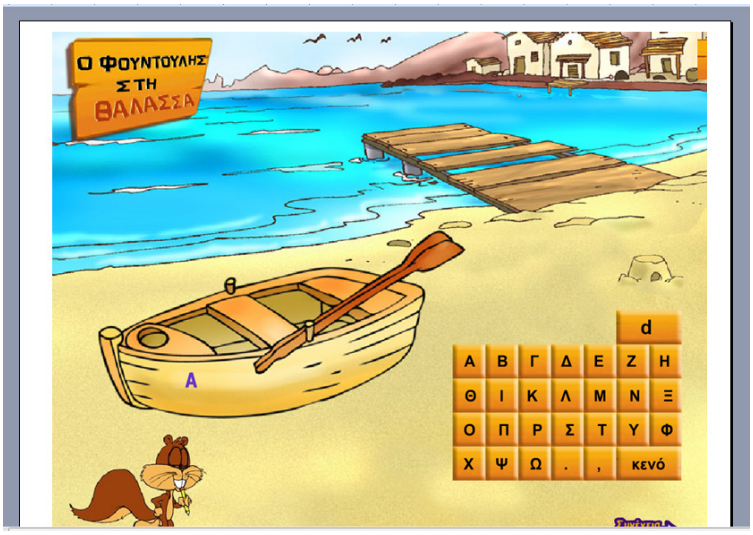
Γ) Στη θεματική ενότητα <το σπίτι μας>τα παιδιά χρησιμοποιούν το λογισμικό αισθητικής έκφρασης και δημιουργίας Revelation Natural Art. Από τις στάμπες επιλέγουν τα σπίτια και από την κατηγορία πρότυπα επιλέγουν τα ζάρια με τις κουκίδες. Έτσι δημιουργείται ένα

φύλλο εργασίας μαθηματικού περιεχομένου καθώς τα παιδιά καλλούνται να αντιστοιχήσουν τον αριθμό των σπιτιών με τον αντίστοιχο αριθμό κουκίδων στα ζάρια.



Εικ.3 Revelation Natural Art.

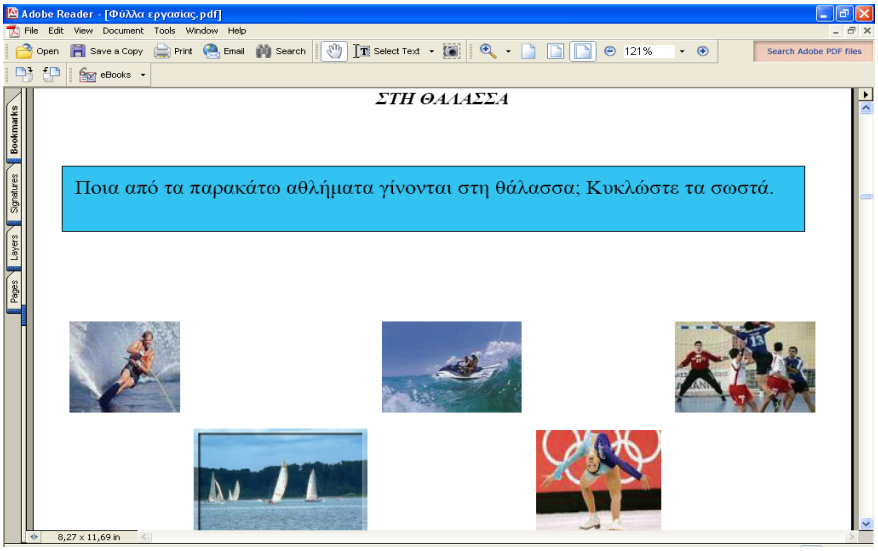
Δ) Στη θεματική ενότητα < θάλασσα> χρησιμοποιώ το λογισμικό <μαθαίνω τη γλώσσα μου>. Τα παιδιά με τη βοήθεια του Φουντούλη περιφέρονται στο ποτάμι και το εξερευνούν μέσα από διάφορες δραστηριότητες.



Εικ.4 Μαθαίνω τη γλώσσα μου

Εδώ τα παιδιά δίνουν το όνομά τους στη βάρκα (ή όποιο άλλο όνομα θέλουν), κάνοντας κλικ με το ποντίκι πάνω στα γράμματα.

Στο ίδιο λογισμικό, η νηπιαγωγός εκτυπώνει από τα έτοιμα φύλλα εργασίας, που υπάρχουν στο συνοδευτικό υλικό και στο θέμα ΄΄ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ΄΄ το φύλλο εργασίας για τα αθλήματα που γίνονται στη θάλασσα.



Εικ. 5 Φύλλο εργασίας

Βιβλιογραφία

Αργύρης,Μ. (2005). <<Υπολογιστικοί μικρόκοσμοι και διερευνητική μάθηση. Στοιχεία του ρόλου του εκπαιδευτικού>>. Επιστήμες Αγωγής,1,σ. 69-84.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Διεθνή Ακαδημία της Εκπαίδευσης, Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τ.Α΄, Gutenberg, Αθήνα.

Στεργιοπούλου-Καλαντζή, Α., Γυφτοδήμος, Γ., Κυνηγός, Χ. (1998). <<Η προγραμματιστικότητα ως θεμελιακό χαρακτηριστικό για εκπαιδευτικό λογισμικό διερευνητικού τύπου>>, στο Θέματα Διδακτικής Μαθηματικών Π.Ι., Πρακτικά 4ης Διεθνούς Επιστημονικής Διημερίδας στη Διδακτική των Μαθηματικών, που οργανώθηκε από τα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου,σσ.159-173.

ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο,Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,Αθήνα, www.pi-schools.gr/programs/depps/.

Ξενόγλωσση

Haugland, S. (1992), <<The effect of computer software on preschool children's developmental gains>>, Journal of Computing in Childhood Education, 3(1), 15-30.

Liu, M.(1996), <<An exploratory study of how pre-kindergarten children use the interactive multimedia technology: implications for multimedia software design>>, Journal of Computing in Childhood Education, 7(1-2), 71-92.

Ηλεκτρονικός υπολογιστής. Εργαλείο μάθησης ή εθισμός;

Κουτρότσιου Α.
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
nantiaktr@hotmail.com

Τούλα Ι.
Πτυχιούχος Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας
iwanna._t@hotmail.com

Εισαγωγή

Με δεδομένη τη σημασία τη λειτουργία και το πλήθος των δυνατοτήτων των ηλεκτρονικών υπολογιστών συγκεκριμένα και της επιστήμης της πληροφορικής ευρύτερα, η χρήση αυτών στο σχολικό περιβάλλον έχει εντείνει τον προβληματισμό παγκοσμίως, προκαλώντας ωστόσο διφορούμενα συμπεράσματα. Καθίσταται αδήριτη η ανάγκη της τεκμηρίωσης της παιδαγωγικοδιδακτικής τους αξίας. Κι αυτό διότι η λανθασμένη χρήση του υπολογιστή μπορεί να αποβεί καταστροφική (Καλογρής, 1988). Ο εθισμός στο διαδίκτυο με αποτελέσματα που εκτείνονται από τη παραμέληση σπουδών ως τα πλέον φρικτά προβλήματα σωματικής και ψυχικής υγείας, η αδυναμία διάκρισης και βίωσης αληθινού και εικονικού κόσμου είναι μερικές από τις επιπτώσεις της γνωριμίας με λανθασμένο τρόπο με ένα εργαλείο που μπορεί να οδηγήσει τον χρήστη στην εισαγωγή ενός νέου κόσμου γνώσης, αν ωστόσο μάθει να τον χρησιμοποιεί ορθά. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει ένα υγιές μοντέλο εισαγωγής των μαθητών στον κόσμο της πληροφορικής. Η προτεινόμενη κυριαρχία της αρχαιοελληνικής αξίας του μέτρου καθιστά αυτή διδακτικά αξιοποιήσιμη.

Ο υπολογιστής στη διδασκαλία και τη μάθηση

Η τάση της σύγχρονης τεχνολογίας που θα οδηγήσει στη δημιουργία νέων δομών στα πλαίσια της πληροφορικής, δεν μπορεί να αφήσει ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα. Καλείται πλέον το τελευταίο να αναλάβει ενεργό ρόλο στην υποδοχή και διάδοση της νέας τεχνολογίας και καθίσταται υπεύθυνο για τη δημιουργία μιας εθνικής υποδομής τεχνογνωσίας σχετιζόμενης με τη πληροφορική (Αργυροπούλου,1988, σελ.49). Η κύρια συνεισφορά των ΤΠΕ στην εκπαίδευση προκύπτει άμεσα από τα τεχνολογικά τους χαρακτηριστικά και τους τρόπους με τους οποίους καταγράφουν, αναπαριστούν, διαχειρίζονται και μεταφέρουν την πληροφορία. Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν την πολύ γρήγορη διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων και πληροφοριών, την παρουσίαση πληροφοριών μέσω δυναμικών αλληλεπιδραστικών πολλαπλών αναπαραστάσεων και την επικοινωνία (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010, σελ. 59). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ επιτυγχάνεται σε ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο συνίσταται από διδακτικά σενάρια ή σενάρια διδασκαλίας που περιλαμβάνουν τη συνολική οργάνωση και διαχείριση του μαθήματος, με κύρια συστατικά τα σχέδια διδασκαλίας και τις μαθησιακές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική εμπειρία και πρακτική, οι Μικρόπουλος και Μπέλλου σχολιάζουν (σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, 1997) ότι το Ενιαίο Πλαίσιο προγράμματος σπουδών (ΕΠΠΣ) πληροφορικής αναφέρει ως γενικό σκοπό της ένταξης των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: «οι μαθητές χρησιμοποιούν με (ή χωρίς) τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τον υπολογιστή ως ‘’γνωστικό - διερευνητικό εργαλείο’’, αναζητούν πληροφορίες, επικοινωνούν και προσεγγίζουν βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας». Για την υλοποίηση του γενικού σκοπού ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση προτείνεται ο υπολογιστής ως:

Εργαλείο οργάνωσης του διδακτικού έργου του δασκάλου.

Ο δάσκαλος μπορεί να βρει στον ηλεκτρονικό υπολογιστή όχι απλώς ένα εργαλείο στήριξης αλλά ένα σύμμαχο στην προσπάθεια δόμησης της διδακτέας ύλης, στον τρόπο παρουσίασης του μαθήματος με χρήση εποπτικών μέσων ώστε να καταφέρει να απομακρύνει κάθε έννοια δασκαλοκεντρικού μαθήματος παραχωρώντας με τον τρόπο αυτό τον πρωταγωνιστικό ρόλο στο μαθητή. Για τον απαιτούμενο ωστόσο έλεγχο και την παρακολούθηση της παιδαγωγικής εξέλιξης του εκάστοτε εκπαιδευόμενου διατηρείται στη μνήμη του ηλεκτρονικού υπολογιστή «ΑΤΟΜΙΚΟΣ ΦΑΚΕΛΟΣ» για την καταγραφή των ενδιαφερομένων, των βαθμολογιών, πιθανών ιδιαιτεροτήτων, στοιχείων ταυτότητας αλλά και της προσωπικότητας του εκάστοτε μαθητή καθώς και παρατηρήσεις από τον εκπαιδευτικό (Αργυροπούλου, 1988 · Αρβανιτάκης, 1993).

Εργαλείο και βοηθητικό όργανο πειραματισμού και έρευνας

Ο υπολογιστής είναι σήμερα το κλειδί για την επιστημονική έρευνα διότι:

- *Μπορεί να προσμετρά σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα φυσικές μεταβολές που μέχρι σήμερα δεν ήταν δυνατόν να μετρηθούν από τους μαθητές .*
- *Συμβάλλει στην επιτυχή έκβαση μακροχρόνιων μετρήσεων/μελετών.*
- *Κατορθώνει την ταυτόχρονη καταγραφή των αποτελεσμάτων των μετρήσεων σε συνάρτηση με το χρόνο λόγο της ύπαρξης του ενσωματωμένου σε αυτόν χρονομέτρου.*
- *Μπορεί να απαλλάσσει τις μετρήσεις από σφάλματα.*
- *Είναι εξοπλισμένος με τις κατάλληλες εφαρμογές παρουσίασης των σχέσεων μεταξύ των μεγεθών με όλους τους δυνατούς παραστατικούς τρόπους για εύκολη ερμηνεία και αντίληψη αυτών (Αργυροπούλου, 1988).*

Εργαλείο ιστοεξερεύνησης

Οι ιστοεξερευνήσεις είναι σενάρια διδακτικών ενοτήτων, προβλημάτων ή ζητημάτων στα οποία βασικό ρόλο έχει η άντληση και επεξεργασία πληροφοριών από το διαδίκτυο και τα οποία είναι οργανωμένα σε μορφή ιστοσελίδων(WebQuest 2008· Dodge 2001) . Σταδιακά οι ιστοεξερευνήσεις έχουν βέβαια μετασχηματιστεί σε σενάρια κατευθυνόμενης διερεύνησης, τα οποία χρησιμοποιούν πηγές από τον παγκόσμιο ιστό αλλά και ποικιλία εργαλείων των ΤΠΕ, καθώς και μια αποστολή η οποία κινητοποιεί τους μαθητές να:

- *θέσουν και να διερευνήσουν ανοιχτά ερωτήματα,*
- *συμμετάσχουν σε ομαδικές δραστηριότητες και*
- *ορίσουν πλαίσιο αξιολόγησης*

Τα μέσα που χρησιμοποιούνται μπορεί να είναι:

- *Βάσεις Δεδομένων*
- *Κείμενα*
- *Ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες*
- *Λεξικά*
- *Δεδομένα από συζητήσεις στο Διαδίκτυο*

- *Ιστοσελίδες ποικίλου περιεχομένου*
- *Αλλά και από συμβατικό υλικό (βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες κ.λ.π.).(Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010)*

Εργαλείο προσομοίωσης

Ως προγράμματα προσομοίωσης ορίζονται οι εφαρμογές που προσφέρουν στο μαθητή ένα «μοντέλο» ενός φυσικού, τεχνικού ή κοινωνικού φαινομένου. Με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε αυτή τη μορφή χρήσης, γίνεται εικονική παρουσίασης της φυσικής πραγματικότητας με τη μορφή ενός μοντέλου που αντιπροσωπεύει μια θεωρία. Το μοντέλο υπάρχει υπό μορφή προγράμματος μέσα στον υπολογιστή και είναι στη διάθεση του μαθητή για εξέταση σε αντιστοιχία με την εξέταση της φυσικής πραγματικότητας μέσω του πειράματος (Κόλλιας, 1993). Ο μαθητής παρακολουθεί τη δομή του μοντέλου, εξετάζει τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία του, κάνει προβλέψεις για αυτό, τις οποίες ελέγχει μεταβάλλοντας παραμέτρους, μεταβλητές ή σταθερές τους. Σε αυτό το μοντέλο, εκείνο που έχει παιδαγωγικό ενδιαφέρον είναι η διαδικασία που ακολουθεί κανείς για να φτάσει σε μια ανακάλυψη (Skinner, 1987). Καλλιεργείται με τον τρόπο αυτό η αυτενέργεια αφήνοντας στο περιθώριο κάθε έννοια απλής «παροχής γνώσεων» από πλευράς εκπαιδευτικού. Τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου εργασίας είναι ότι:

- *Μέσω της χρήσης του υπολογιστή εξομοιώνονται και μελετώνται μεταβολές και καταστάσεις που δεν είναι δυνατόν να μελετηθούν υπό άλλες συνθήκες, είτε επειδή η κλίμακα του χρόνου είναι πολύ μεγάλη (πχ μια οικολογική διαδικασία), ή γιατί η κλίμακα του χρόνου είναι πολύ μικρή (οι κινήσεις των φτερών ενός πουλιού σε πτήση),είτε για λόγους ασφαλείας στο εργαστήριο.*
- *Παρέχεται η δυνατότητα μελέτης φαινομένων που ανήκουν τόσο στο μεγάκοσμο (όπως δημιουργία σύμπαντος, κινήσεις πλανητών, κινήσεις τεκτονικών πλακών) όσο και στο μικρόκοσμο (όπως η δομή του ατόμου, κύτταρα ενός οργανισμού κλπ).*
- *Η μέθοδος εμπεριέχει στρατηγικές όπως «ΜΑΘΑΙΝΩ ΕΝΕΡΓΩΝΤΑΣ», «ΜΑΘΑΙΝΩ ΑΝΑΚΑΛΥΠΤΟΝΤΑΣ», «ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ», που στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της ικανότητας λύσης προβλημάτων, της αποφασιστικότητας και της διάθεσης για πειραματισμό.*
- *Η συμμετοχή των μαθητών συνεπώς είναι ενεργή. Παύουν πλέον να είναι θεατές όπως στην επίδειξη, αλλά συμμετέχουν ενεργά μόνοι τους ή ως ομάδες επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα στόχους όπως κοινωνικότητα, συνεργασιμότητα και συμβολή στην ανάπτυξη γλωσσικής ικανότητας .*
- *Ο μαθητής δέχεται άμεση ανατροφοδότηση για την ορθότητα των προβλέψεων και έτσι εξοικονομεί χρόνο για περισσότερη δοκιμή και κυρίως μεγαλύτερη εμβάθυνση στο μοντέλο.*

Ο δάσκαλος, που είναι ο κύριος εκφραστής όλου του φάσματος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο πρώτος που πρέπει να αντιληφθεί τις δυνατότητες που του δίνει η νέα τεχνολογία της πληροφορικής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και την ανάγκη προσαρμογής των παραδοσιακών στατικών μεθόδων διδασκαλίας και θεσμικών σχέσεων κοινωνίας- σχολείου- μαθητή σε ένα δυναμικά πλέον αναπτυσσόμενο κοινωνικό περιβάλλον (Αργυροπούλου, 1988, σελ. 49). Επιπλέον ως ο καταλληλότερος δύναται να σχεδιάσει ένα εκ-

παιδευτικό λογισμικό, επιτρέποντας σε κάθε μαθητή να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό, ενώ θα δέχεται άμεση και θετική ανατροφοδότηση σε κάθε απάντησή του.

Εθισμός

Ιδιαίτερα έντονο εμφανίζεται το πρόβλημα της διαδικτυακής εξάρτησης στον ανήλικο πληθυσμό, ο οποίος άλλωστε «πρωτοστατεί» στην γνώση και διαχείριση των νέων τεχνολογιών. Σύμφωνα με έρευνα της Μονάδας Εφηβικής Υγείας του Πανεπιστημίου Αθηνών, που βρίσκεται ακόμη σε εξέλιξη, το 80% των μαθητών του Δημοτικού έχουν προφίλ σε social media. Τα ποσοστά υπερβολικής χρήσης του διαδικτύου αυξάνονται σε σχέση με τα ευρήματα της έρευνας του 2007. Μάλιστα, το φαινόμενο γίνεται πιο έντονο στις επαρχιακές πόλεις παρά στην Αττική και σε μεγαλύτερα ποσοστά στο Δημοτικό σχολείο παρά στο Λύκειο. Επίσης, πλέον και τα δύο φύλα είναι εξίσου εξαρτημένα στο διαδίκτυο (παλαιότερα το αρσενικό φύλο είχε τα πρωτεία), ενώ οι συνηθέστερες αιτίες εθισμού είναι η αλόγιστη χρήση των παρεχόμενων από τα κοινωνικά δίκτυα δυνατοτήτων καθώς και των online παιχνιδιών (Κόκουβας, 2012).

Ηλεκτρονικά παιχνίδια

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούν μια από τις πιο ελκυστικές δραστηριότητες των σημερινών παιδιών. Σύμφωνα με εκτιμήσεις, περισσότεροι από τους μισούς οικιακούς μικροϋπολογιστές χρησιμοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά για παιχνίδια (Friedrich, 1983). Η μεγάλη τους δημοτικότητα έχει αυξήσει τις ανησυχίες γύρω από τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα που μπορούν να επιφέρουν αυτά στην προσωπικότητα των νέων. Πρόχειρες εκτιμήσεις δείχνουν πως το 85% των παιχνιδιών αυτών περιλαμβάνει κάποιες μορφές βίας με τη συμμετοχή σε καταστροφές ή εν ψυχρώ δολοφονίες. Αντίθετα με την παθητική παρακολούθηση της τηλεόρασης ο μετέχων στο ηλεκτρονικό παιχνίδι συμμετέχει ενεργά στην εξέλιξη της ιστορίας και το τελικό αποτέλεσμα εξαρτάται από την κατάλληλη επιλογή των όπλων και τη δεξιότητα στη χρήση τους. Μεγάλη ανησυχία δημιουργεί ακόμα το γεγονός ότι υπάρχει έντονη ανταγωνιστική διάθεση έχοντας ως αποτέλεσμα να σημειώνεται η απώλεια κάθε έννοιας ευγενούς άμιλλας λόγω της αφύπνισης έντονου «πάθους», με αποτέλεσμα τα παιδιά απορροφώνται τόσο πολύ από τον κόσμο των μηχανών ώστε αγνοούν άλλους σημαντικούς τομείς της ζωής τους (Ανθούλιας, 1985).

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Τα κοινωνικά δίκτυα είναι ψηφιακές πλατφόρμες οι οποίες επιτρέπουν στους χρήστες τους να δημιουργούν προφίλ και να μοιράζονται περιεχόμενο (μηνύματα, εικόνες κ.λπ.). Τα κυριότερα «στρατόπεδα» της κοινωνικής δικτύωσης είναι δύο: το facebook και το twitter. Τα τελευταία χρόνια οι σελίδες κοινωνικής δικτύωσης έχουν εισχωρήσει δυναμικά στον τομέα των κοινωνικών επαφών και όχι μόνο. Εκεί τους παρέχεται η δυνατότητα να ενημερώνουν τους υπολοίπους χρήστες ανά πάσα στιγμή για την κατάσταση τους ή το μέρος στο οποίο βρίσκονται. Ωστόσο, η επίδραση των "social networks" στις ζωές, ιδιαίτερα των νέων, έχει αποδειχτεί πολύ μεγάλη. Η καθημερινή χρήση προκαλεί εθισμό στην ανάγκη για συνεχή ανανέωση του "profile" τους για χάρη των διαδικτυακών τους φίλων. Αντί να επιλέγουν να κοινοποιούν σκέψεις, συναισθήματα και προβληματισμούς σε οικείους ανθρώπους αρ-

κούνται στα "likes" των υπολοίπων χρηστών θεωρώντας καταξιωμένο όποιον κερδίσει τα περισσότερα. Έτσι, οδηγούνται σε απομόνωση και αποξένωση. Με τον τρόπο αυτό οδηγούνται σε σταδιακή αποκοπή από την πραγματική κοινωνία και σε ένταξη σε μια διαδικτυακή. Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως αυτοί οι τρόποι συμπεριφοράς ωθούν τους χρήστες σε έναν νέο τρόπο ζωής, πιο αντικοινωνικό και απόμακρο από τους ανθρώπους. Η επίδραση των social networks είναι ακόμα πιο έντονη στις νεαρότερες ηλικίες ,αφού σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα πανεπιστημίου στην Καλιφόρνια, τα παιδιά που περνούν πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή τους (κυρίως στο facebook) γίνονται πιο αντικοινωνικά, αναπτύσσουν ναρκισσιστικά χαρακτηριστικά και είναι πιο επιρρεπή σε διάφορες ασθένειες.

Τρόποι αντιμετώπισης

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι αυτός ενός ψυχιάτρου αλλά ενός παιδαγωγού. Τα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με εθισμό στο διαδίκτυο δεν είναι αποκλειστικά χαρακτηριστικά του φαινόμενου αυτού. Μπορεί να αναφέρονται στη πλειονότητα των ψυχικών δυσκολιών που ίσως αντιμετωπίζει το παιδί και πρέπει να διερευνήσει ένας ειδικός ψυχικής υγείας. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να πράττει όπως συνήθως, δηλαδή εφόσον ανησυχεί για κάποιον μαθητή με πτώση επιδόσεων ή απουσίες τότε πρέπει από κοινού με τον γονιό να βρίσκουν τρόπους να βοηθηθεί, απλά έχοντας υπόψη τους και τη πιθανότητα προβληματικής χρήσης του διαδικτύου (Σιώμος, 2009). Αδήριτη ανάγκη λοιπόν για την αντιμετώπιση του φαινομένου αυτού αποτελεί και η καθοριστική συμβολή του γονέα. Οι κινήσεις λοιπόν στις οποίες οφείλει να προβεί οι γονείς είναι:

- *να γνωρίσουν οι ίδιοι το μέσο*
- *να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο μαζί με το παιδί παίζοντας διάφορα εκπαιδευτικά παιχνίδια εγείροντάς τους το αίσθημα συνεργασίας*
- *να του παρέχουν τις απαραίτητες κατευθύνσεις και να το καθοδηγούν χωρίς ρητή απαγόρευση αποτρέποντας τον κίνδυνο «μυθοποίησης» της χρήσης του διαδικτύου.*
- *να εγκαταστήσουν κάποια φίλτρων στον υπολογιστή προκειμένου να αποτρέψουν την εμφάνιση ακατάλληλων για το παιδί ιστοσελίδων καθώς και προγράμματα ελέγχου του χρόνου παραμονής στο ιστό (Θεοφίλου, 2013).*
- *να οργανώνουν και να παροτρύνουν τα παιδία τους σε πλήθος άλλων δραστηριοτήτων πλέον δημιουργικών (π.χ. τέχνη, διάβασμα, αθλητισμός), αλλά και κοινωνικών (επισκέψεις σε μουσεία, θέατρο κινηματογράφος) που θα αντισταθμίσουν και θα ελαχιστοποιήσουν την επιρροή των ηλεκτρονικών παιχνιδιών μέσω της καλλιέργειας νέων ενδιαφερόντων.*

Σύνοψη

Συνοψίζοντας καθίσταται πασιφανές ότι οι υπολογιστές στην εκπαίδευση θα πρέπει να χρησιμοποιούνται επικουρικά και ενισχύοντας τη διδακτική πράξη. Οι εκπαιδευτικοί απ' την πλευρά τους οφείλουν να συμβαδίζουν με τις επιταγές της τεχνολογικής εξέλιξης, προκειμένου να είναι σε θέση να εισάγουν τους μαθητές σταδιακά στον κόσμο των υπολογιστών προτρέποντας και προωθώντας την ενεργό συμμετοχή τους με μέτρο και καθοδήγηση, συνεργαζόμενοι με τους γονείς για την αντιμετώπιση της μάστιγας του εθισμού στο διαδίκτυο. Για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να εγκλω-

βίζεται σε συστήματα, τύπους και μοντέλα παρεμβάσεων. Αν κάπου θέλει να έχει γρήγορο αποτέλεσμα δε θα διστάσει να γίνει «μπιχεβιοριστής». Αν έχει περισσότερο χρόνο θα διαδραματίσει το ρόλο του «ανιματέρ», του εμψυχωτή και σκηνοθέτη της διαδικασίας. Στα πλαίσια της πραγματικά ανθρωπιστικής παιδείας ο εκπαιδευτικός μένει φαινομενικά αδρανής, μεταβιβάζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο στο μαθητή, εξακολουθώντας να βρίσκεται στο κέντρο ως πρόσωπο-καταφύγιο, ταμείο γνώσεων και κατάστημα υλικών από τα οποία οι μαθητές δανείζονται ό, τι τους χρειάζονται. Αν η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση ο πραγματικά δημιουργικός δάσκαλος είναι εκείνος που δημιουργεί συνθήκες τέτοιας μάθησης. (Δασταυρίδης, 2011). Η επιστήμη δημιουργείται με τα γεγονότα όπως ένα σπίτι χτίζεται με τούβλα. Αλλά, η απλή συσσώρευση γεγονότων δεν είναι επιστήμη, όπως ένας σωρός από τούβλα δεν είναι σπίτι. (H. Poincare).

Βιβλιογραφία

Ανθουλιάς Τ. (Επιμ.). (1985). Παιδιά και computers: Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg

Αρβανιτάκης Ν. (1993). Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ένα βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Κορυφή

Δασταυρίδης Α. (2011). Η Ανθρωπιστική Παιδεία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρόν και Μέλλον. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική

Θεοφίλου Μ. (2013). Διαδίκτυο: Εθισμός, πρόληψης και τρόποι αντιμετώπισης. Άρθρο που δημοσιεύθηκε στην ιστοσελίδα https://www.paidiatros.com

Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών. (1988). Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Ινστιτούτο παιδαγωγικών ερευνών

Κόκουβας Γ. (2012). Εθισμός στο διαδίκτυο: Έχω πάθει e-ξάρτηση. Άρθρο που δημοσιεύθηκε 28-8-2012 στην ιστοσελίδα www.in2life.gr

Κόλλιας Α. (1993). Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση: Επιστήμες και εκπαίδευση. Αθήνα: Έλλην

Μικρόπουλος Τ. & Μπέλλου Ι. (2010). Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή. Αθήνα: Κλειδάριθμος

Σιώμος Κ. (2009). Ερωτοαπαντήσεις για τον εθισμό στο διαδίκτυο. Άρθρο που δημοσιεύθηκε στην ιστοσελίδα http://www.hasiad.gr/

Όμορφα, γλυκά μου μήλα. Διδακτικό σενάριο με Τ.Π.Ε. για το Νηπιαγωγείο

Σκουτέρη Νίκη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
nikiskout@yahoo.gr

Περίληψη

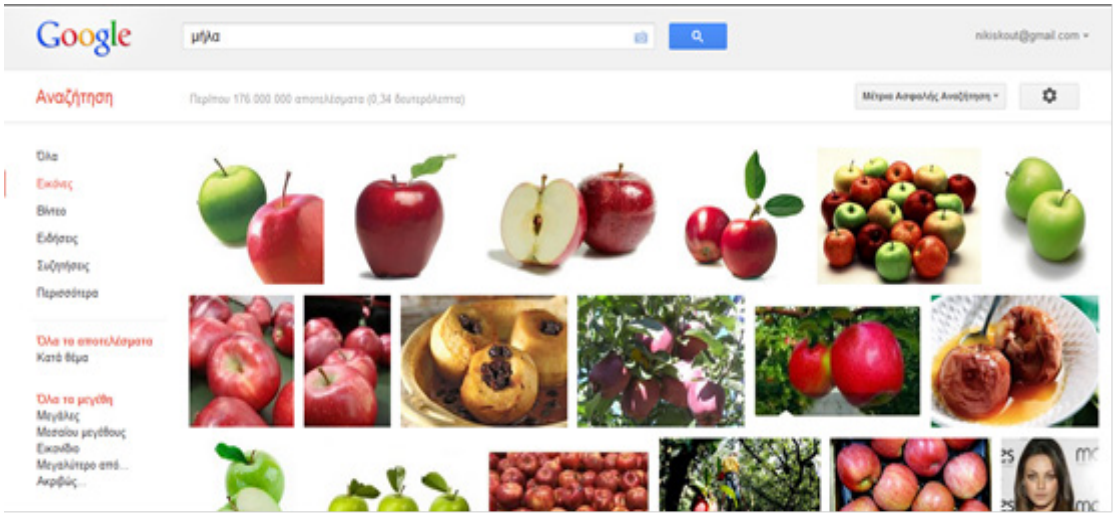
Στη θεματική αυτή προσέγγιση δόθηκε έμφαση στη μεγάλη διατροφική αξία του μήλου και την ισχυρή παρουσία του από την αρχαιότητα ως τη σύγχρονη εποχή. Οι πληροφορίες και οι γνώσεις προσεγγίστηκαν μέσω της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Τεχνολογίας. Μοντέλο διδασκαλίας ήταν η συνεργατική ανακαλυπτική μάθηση (συνεργασία ανά δύο μαθητών ή τριών, ανομοιογενές) . Η διδακτική προσέγγιση ήταν σύμφωνη με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο. Λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ανάπτυξης, έκφρασης και δημιουργικότητας, εννοιολογικής χαρτογράφησης, πρόγραμμα παρουσίασης, λογισμικό ανοικτού τύπου. Η προσέγγιση στηρίχθηκε στις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών και στην κατάκτηση απλών δεξιοτήτων στη χρήση του υπολογιστή. Στην τάξη έγινε χρήση διαδικτύου , βιβλιοθήκης, πίνακες αναφοράς , εικόνες, καταιγισμός ιδεών, ερωτήσεις - απαντήσεις, εμπλουτισμένη διδασκαλία, συζήτηση, παρατήρηση. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τέσσερις μήνες.

Λέξεις – κλειδιά: μήλο, διαθεματική προσέγγιση, συνεργατική ανακαλυπτική μάθηση, λογισμικά, υπολογιστής, τεχνικές διδασκαλίας

Εισαγωγή

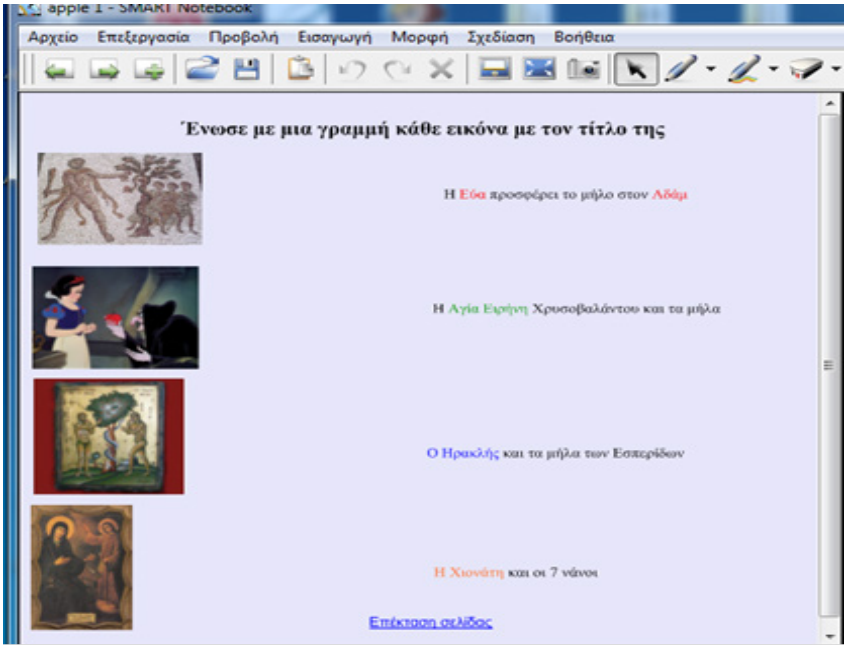
Αναζητώντας στο διαδίκτυο και διαβάζοντας βιβλία

Τα παιδιά χωρίζονται σε ανομοιογενείς ομάδες και βρίσκουν εικόνες στο διαδίκτυο όπου τις εκτυπώνουμε και τις τοποθετούμε στον πίνακα των θεμάτων μας για συζήτηση και παρατήρηση.

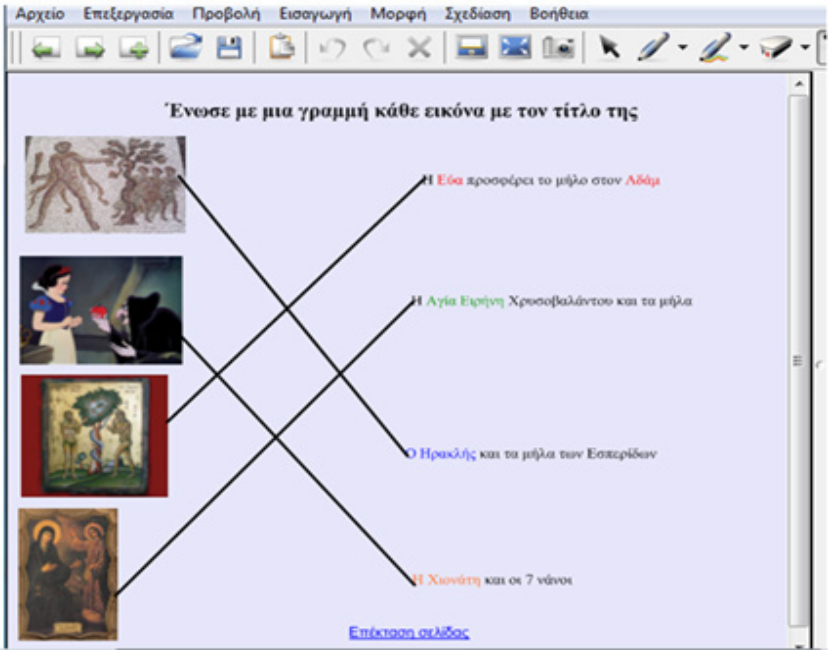


Εμπλουτίζουμε τη βιβλιοθήκη της τάξης με βιβλία από την αρχαιότητα ως σήμερα όπως : Η βίβλος για παιδιά, Η Χιονάτη και οι 7 νάνοι, Η μηλιά του Βασιλιά, Ο Τρωϊκός Πόλεμος, Οι

περιπέτειες του Οδυσσέα, Ηρακλής ο ατρόμητος ήρωας, πληροφορίες από το βικιπαίδεια για την Αγία Ειρήνη του Χρυσοβαλάντου, το Νεύτωνα και τη βαρύτητα, τον αυτοκράτορα Θεόφιλο. Για κάθε βιβλίο αναρτάμε πίνακα αναφοράς όπου τα παιδιά ζωγραφίζουν το αντίστοιχο παραμύθι και αντιγράφουν τον τίτλο του παραμυθιού και τους ήρωες. Τα παιδιά δουλεύουν την εφαρμογή SMART NOTEBOOK όπου ταυτίζουν τον κάθε ήρωα με το όνομά του ή με τον τίτλο του βιβλίου που γίνεται αναφορά σ' αυτόν. Χωρίζονται σε ομάδες των τριών ατόμων. Με τη χρήση του «σύρε και άφησε» υλοποιούν την κάτωθι δραστηριότητα.



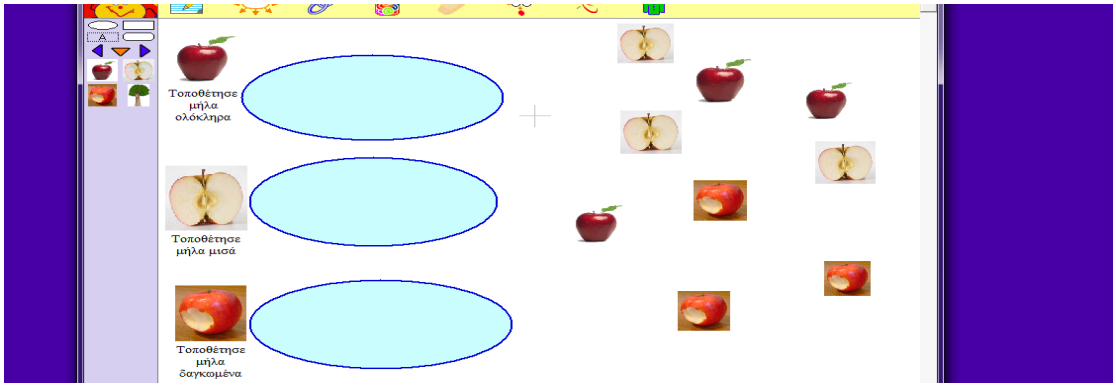
Σχήμα 1 : αρχικό φύλλο εργασίας



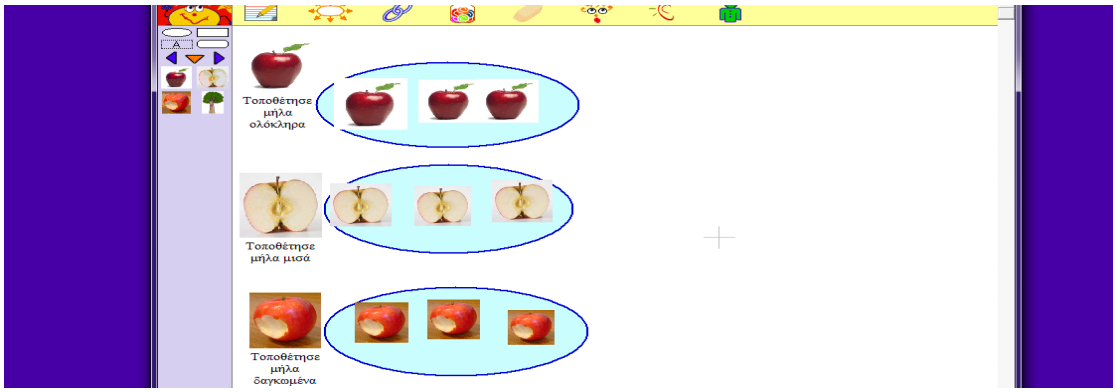
Σχήμα 2 : τελικό φύλλο εργασίας

Διατήρηση ποσότητας, έννοια ολόκληρο –μισό

Εμπλουτίζουμε την τάξη μας με διάφορες ποικιλίες μήλων. Τα παιδιά δοκιμάζουν μήλα, συνειδητοποιούν την ποικιλία γεύσεων, τη διαφορά χρωμάτων. Παρατηρούμε δύο μήλα και παίζουμε με τη διατήρηση της ποσότητας. Τα παιδιά δαγκώνουν μήλο και παρατηρούν ότι η ποσότητα άλλαξε επειδή αφαίρεσαν, δάγκωσαν, έβγαλαν ποσότητα από το μήλο. Τίθεται ο προβληματισμός : << όταν έχουμε ένα μήλο τι πρέπει να κάνουμε για να το μοιραστούν δύο παιδιά; >>. Κόβουμε το μήλο στη μέση έτσι ώστε να το μοιράσουμε σε δύο παιδιά. Συνειδητοποιούν τις έννοιες μισό και ολόκληρο ενώνοντας και χωρίζοντας τα δύο κομμάτια (ένα ολόκληρο = δύο μισά). Τα παιδιά δουλεύουν στην εφαρμογή Kidspiration το εξής φύλλο εργασίας. Πρέπει κρατώντας πατημένο το ποντίκι να σύρουν τα μήλα στις αντίστοιχες ομαδούλες των δαγκωμένων, ολόκληρων και μισών μήλων.



Σχήμα 1 : αρχικό φύλλο εργασίας

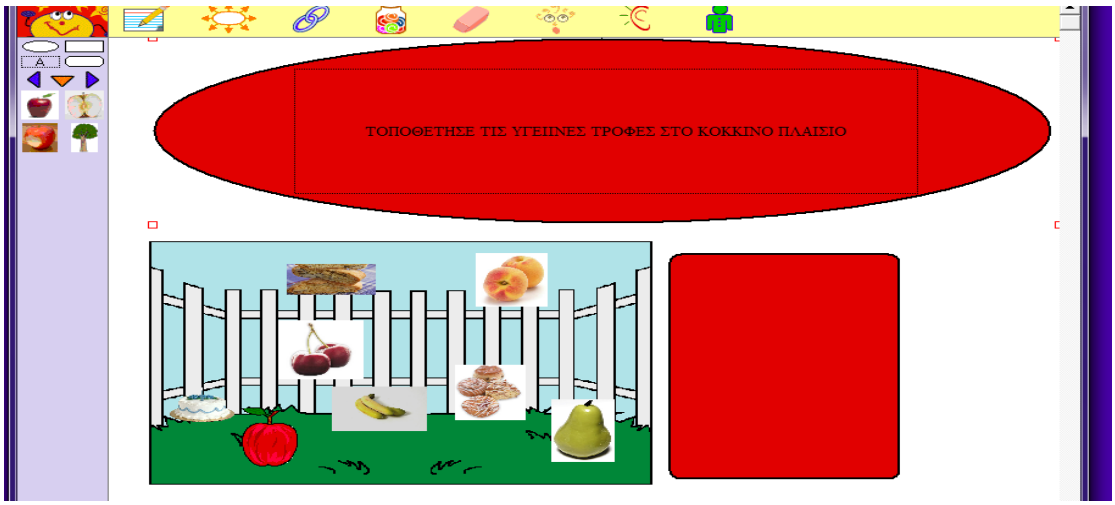


Σχήμα 2 : τελικό φύλλο εργασίας

Μεσογειακή Διατροφή

Τα παιδιά μαθαίνουν για τη Μεσογειακή Διατροφή και τι αυτή περιέχει. Ολοκληρώνουν την πυραμίδα διατροφής και γνωρίζουν τον τρόπο κατανάλωσης τροφών και τις ευεργετικές επιδράσεις στον ανθρώπινο οργανισμό. Στη διδακτική αυτή παρέμβαση τα παιδιά παρατηρούν τι είδους τρόφιμα υπάρχουν σε μία φάρμα. Σε χαρτί του μέτρου δημιουργούμε μια εικονική αναπαράσταση του λογισμικού που ακολουθεί , ζωγραφίζοντας ένα κήπο υγιεινά και μη τρόφιμα και δίπλα απ΄ αυτόν ένα ορθογώνιο . Στο ορθογώνιο αυτό τραβούν γραμμές με τιες υγιεινές τροφές. Η διαδικασία είναι ίδια και στον υπολογιστή με

τη διαφορά την εξής: με το ποντίκι επιλέγουν την εικόνα και τη σύρουν στο κόκκινο ορθογώνιο δίπλα. Τα παιδιά εργάζονται σε φύλλο εργασίας του Kidspiration.



Σχήμα 1 : αρχικό φύλλο εργασίας

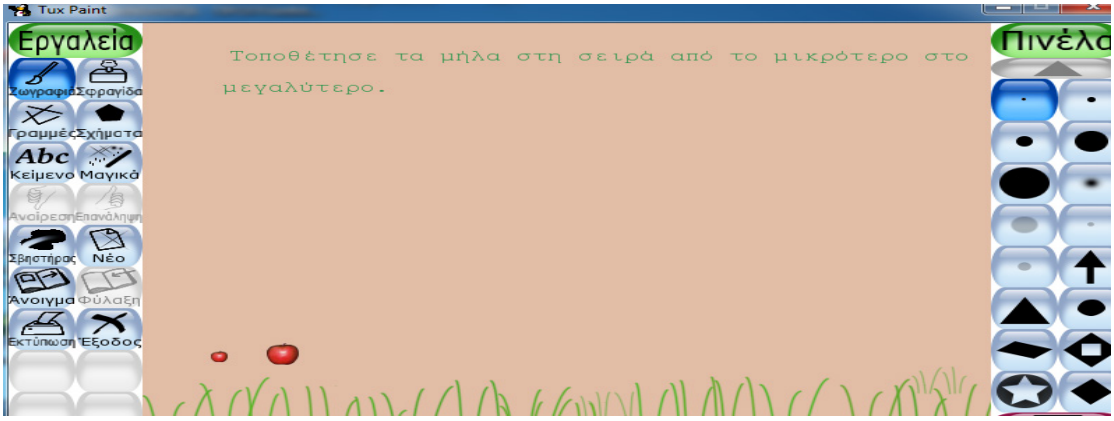


Σχήμα 2: τελικό φύλλο εργασίας

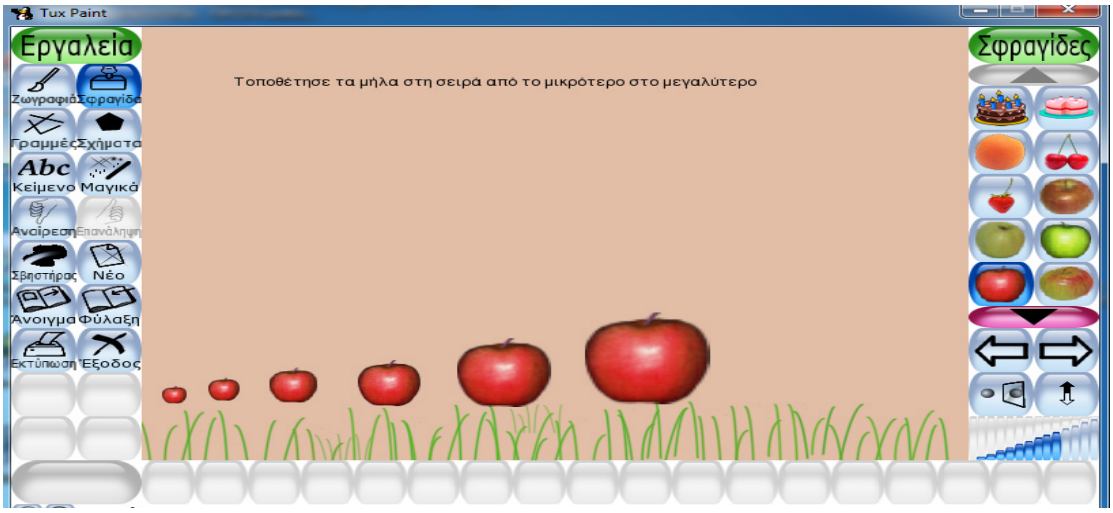
Διάταξη μεγεθών

Για τη δραστηριότητα αυτή απαραίτητα προϋπόθεση και άρα προαπαιτούμενο είναι τα παιδιά να έχουν αντιληφθεί την έννοια των μεγεθών << μικρό – μεγάλο >> και αντίστροφα μέσα από βιωματικές, εμπράγματες και αναπαραστατικές δράσεις. Τα παιδιά εργάζονται με το λογισμικό Tux Paint όπου πρέπει να τοποθετούν πάνω στο γρασίδι μήλα κατά μέγεθος , (για να γίνει αυτό τα παιδιά μαθαίνουν πως το γρασίδι το βρίσκουν αριστερά στην μπάρα με το ραβδάκι που λέει μαγικά, παρατηρούν ότι κατά την επιλογή αυτή εμφανίζονται εικόνες και συνειδητοποιούν ότι πατώντας τα βελάκια δεξιά ή αριστερά επιλέγουν τις εικόνες που θέλουν. Επιλέγουν το πράσινο χρώμα και φτιάχνουν το γρασίδι. Γίνεται διευκρίνιση ότι για να βρίσκουν εικόνες πάνε αριστερά στην μπάρα και πατούν πάνω – πάνω τη σφραγίδα. Αμέσως παρατηρούν ότι δεξιά εμφανίζονται εικόνες και συνειδητοποιούν ότι πατώντας τα βελάκια δεξά ή αριστερά επιλέγουν την εικόνα με τα μήλα. Στη συνέχεια μαθαίνουν πως αλλάζουν μέγεθος στα αντικείμενα αν μετακινώντας το

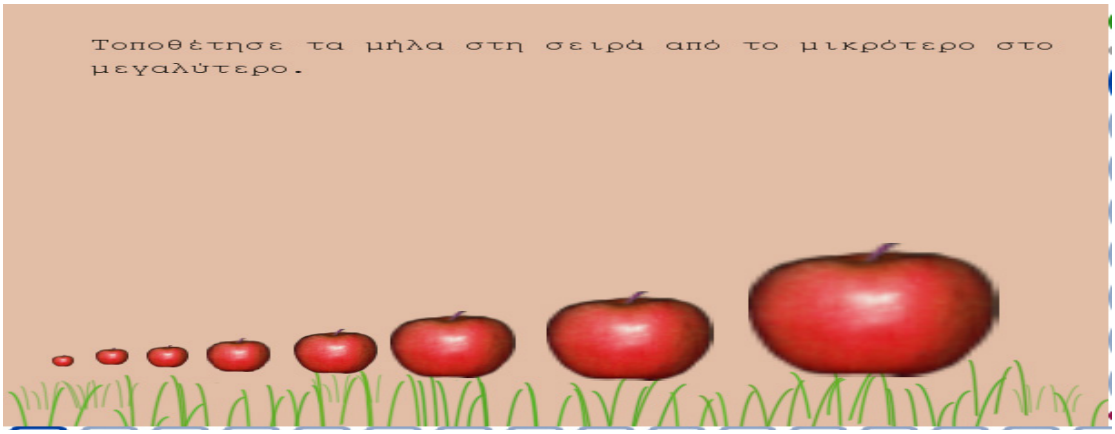
ποντικάκι στη σκαλίτσα τη μπλε (κάτω αριστερά) το μέγεθος των αντικειμένων αλλάζει . Η δραστηριότητα αυτή γίνεται από ομάδα παιδιών των δύο ατόμων , όπου ενεργούν εντελώς μόνα τους.



Σχέδιο 1 : αρχικό φύλλο εργασίας



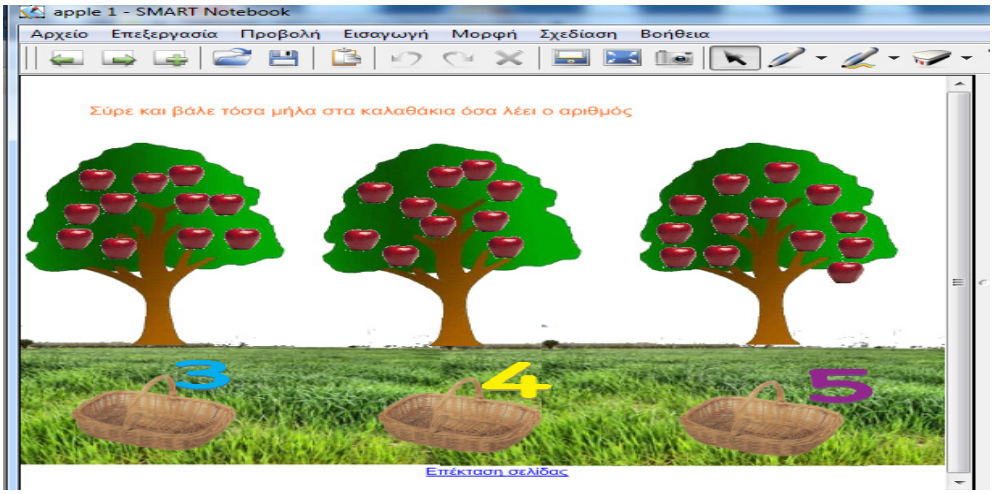
Σχέδιο 2 : πορεία στη συνέχεια



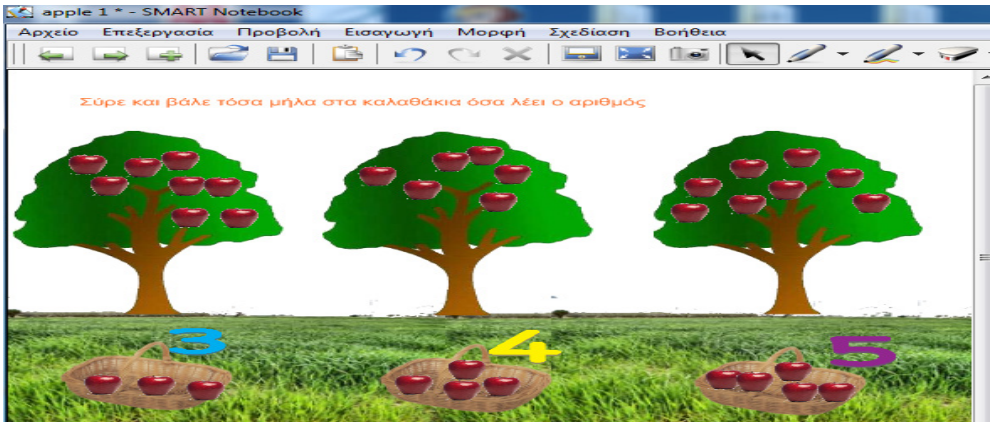
Σχέδιο 3 : τελικό φύλλο εργασίας

Παίζοντας με τους αριθμούς

Για την επιτυχία της διδακτικής αυτής παρέμβασης προαπαιτούμενο είναι τα παιδιά να γνωρίζουν τους αριθμούς 1 έως 4. Μέσα από τη δημιουργία ομάδων του ενός, των δύο, των τριών ή και των τεσσάρων ατόμων, τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι για να περάσουν από έναν αριθμό στον επόμενο, απαιτείται κάθε φορά η εισαγωγή ενός ακόμη στοιχείου σε μια συλλογή αντικειμένων. Στην εργασία αυτή , τα παιδιά καλούνται να σύρουν και να βάλουν τόσα μήλα στα καλάθια όσα λέει ο αριθμός. Υπάρχουν 3 μηλιές γεμάτες μήλα. Κάτω από κάθε μηλιά υπάρχει από ένα καλάθι που έχει ως ταμπέλες τους αριθμούς 3,4 και 5. Τα παιδιά πρέπει να κλικάρουν σε κάθε μήλο και με το ποντίκι να το σύρουν και να το τοποθετήσουν μέσα στο καλάθι, τόσα μήλα κάθε φορά όσα ζητάει το κάθε καλάθι . Το εκπαιδευτικό λογισμικό που χρησιμοποιείται είναι το Smart Notebook.



Σχέδιο 1 : αρχικό φύλλο εργασίας



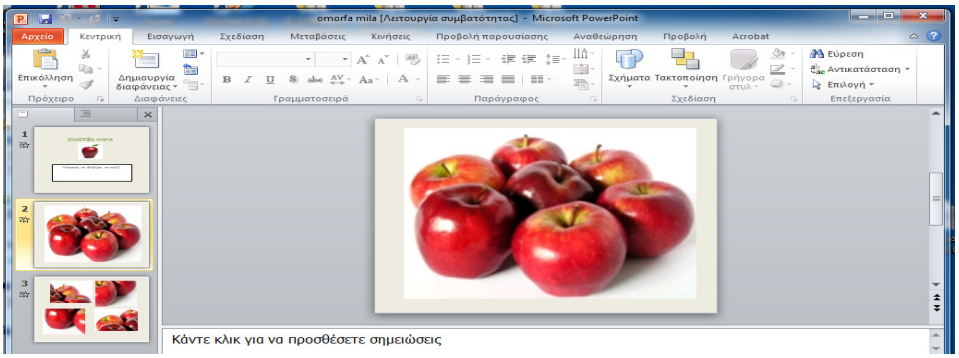
Σχέδιο 2: τελικό φύλλο εργασίας

Δημιουργώντας παζλ

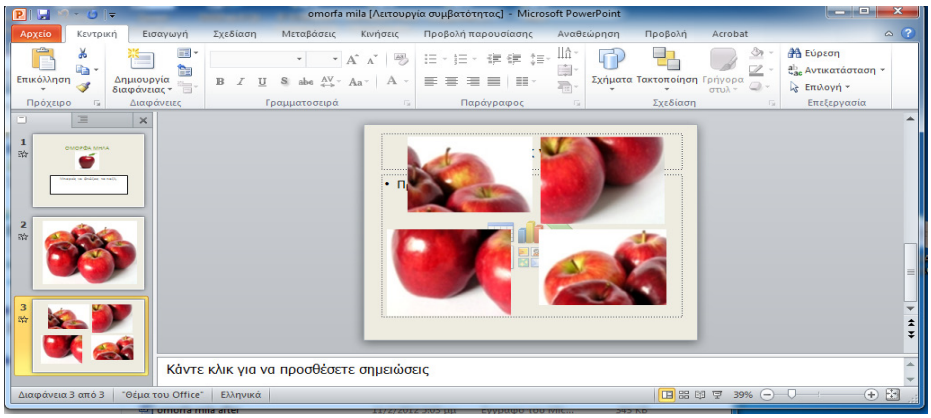
Σε συνεργασία με τα παιδιά γίνεται η επιλογή μιας εικόνας με μήλα. Την εικόνα αυτή ,ο/η εκπαιδευτικός , την <<κόβει>> σε 4 κομμάτια για να παίξουν τα παιδιά παζλ (πρόγραμμα ζωγραφικής). Τα κομμάτια αυτά επικολούνται στο λογισμικό παρουσίασης Power Point . Τα παιδιά σύρουν τα κομμάτια προσπαθώντας να συνθέσουν την αρχική εικόνα. Στο τέλος παρακολουθούν, πατώντας στο πληκτρολόγιο την επιλογή F5, την παρουσίαση του παζλ.



Σχέδιο 1 : προβληματισμός



Σχέδιο 2 : εικόνα που έχει επιλεγεί



Σχέδιο 3 : η εικόνα σε κομμάτια



Σχέδιο 4 : ολοκλήρωση παζλ σιγά – σιγά

Βιβλιογραφία

Ανδριώτη, Ε. Αρμενιάκου, Κ.,& Χριστόγερου, Κ. (2008). *Τα μαθηματικά στο νηπιαγωγείο: Πλήρες ετήσιο πρόγραμμα δραστηριοτήτων.* Αθήνα: Κέδρος .

Αρμενιάκου, Κ.,& Χριστόγερου, Κ. (2006). *Σχέδια Εργασίας για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό.* Αθήνα: Κέδρος.

Δαφέρμου,Χ. Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης* (1η έκδοση). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη (2011, Ιανουάριος). *Επιμορφωτικό Υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης: Γενικό Μέρος* (Τεύχος 1), (Β΄έκδοση). Πάτρα: ΕΑΙΤΥ

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Γενικό μέρος (*Τόμος Α). Αθήνα: Π.Ι.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Ειδικό Μέρος ΠΕ 60 Νηπιαγωγοί* (Τόμος Β).Αθήνα: Π.Ι.

Κάντζου, Ν. (2005). *Καθημερινές Διαθεματικές Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο* (Τόμος Α'). Αθήνα: Δίπτυχο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο: Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Π.Ι.

Χρήση των Τ.Π.Ε. από παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας εκτός σχολείου

Καντάς Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
kkantas@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να μελετήσει τη χρήση των νέων τεχνολογιών από τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας εκτός σχολείου. Η προσχολική ηλικία οριοθετείται χρονικά από το 3ο έτος της ηλικίας του παιδιού μέχρι και το 6ο. Κατά την προσχολική ηλικία, το παιδί βρίσκεται σε μια διαδικασία ανακάλυψης και μάθησης, μέσω του πειραματισμού. Οι νέες εμπειρίες που αποκτά συνδέονται με τις παλιές και όλες μαζί συμβάλλουν στη διαδικασία μάθησης. Το παιδί με τη φυσική του περιέργεια έρχεται σε επαφή με το περιβάλλον, μαθαίνει από αυτήν την επαφή και οργανώνει το πλήθος των εμπειριών του. Σήμερα, οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) επικρατούν σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. Τα παιδιά έρχονται καθημερινά σε επαφή μαζί τους και οι δεξιότητες και οι γνώσεις που έχουν αποκτήσει εμπειρικά είναι πολλές. Την πρόοδο της κοινωνίας σε αυτό το επίπεδο ακολουθεί και η εκπαίδευση λόγω της μεγάλης σχέσης που υπάρχει ανάμεσα τους. Έτσι, η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ακόμα και της προσχολικής ηλικίας αποτελεί ένα θέμα πολύ σημαντικό που συνεχώς αποκτά νέες διαστάσεις και ερευνούνται νέα πεδία (Κυρίδης κ.α, 2003; Λαφατζή, 2005).

Λέξεις – κλειδιά: Προσχολική-Σχολική Ηλικία, Νέες Τεχνολογίες, Περιβάλλον Ανακάλυψη-Μάθηση εκτός Σχολείου

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) τα τελευταία χρόνια έχει σημαντική επίδραση στη ζωή του σύγχρονου κόσμου. Στην αρχή χρησιμοποιήθηκε για εξειδικευμένους και συγκεκριμένους επιστημονικούς σκοπούς. Στη συνέχεια όμως, και βάση την πρόοδο και ανάπτυξή τους βρήκαν εφαρμογή στην καθημερινή ζωή του ανθρώπου.

Βάσει των παραπάνω καθίσταται σαφές ότι δεν ήταν δυνατόν ο υπολογιστής, να μην εισαχθεί στα σπίτια των οικογενειών και να μην χρησιμοποιείται αφειδώς σε πολλές περιπτώσεις. Στην περίπτωση των παιδιών προσχολικής, αλλά και πρώτης σχολικής ηλικίας, η χρήση του – συχνότητα – είναι καθαρά ζήτημα των γονέων. Νοητικά ένα παιδί τριών ετών έχει ήδη οργανώσει τον κόσμο του. Ξέρει δηλαδή για τις σχέσεις χώρου (που βρίσκεται το σπίτι του σε σχέση με τη γειτονιά), ξέρει ότι ο κόσμος είναι γεμάτος από ομοιότητες (ένα δέντρο μοιάζει πιο πολύ με ένα άλλο δένδρο, παρά με ένα αυτοκίνητο) και ξέρει ότι ένα πρόσωπο είναι διαφορετικό από κάποιο άλλο. Στην ηλικία αυτή οι γονείς οφείλουν να θέτουν όρια και περιορισμούς στο παιδί, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα υπεύθυνο άτομο και παράλληλα πρέπει να το προτρέπουν για την επικοινωνία του με άλλα άτομα, τα οποία βέβαια του προσφέρουν ασφάλεια και εμπιστοσύνη (Huntington et al., 2001).

Νέες τεχνολογίες και προσχολική αγωγή

Αναφορικά με την ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, υπάρχουν πολλοί λόγοι που την επέβαλλαν καθώς επίσης και συνεχόμενες εξελίξεις. Ο τρόπος που η μάθηση μέσω των Τ.Π.Ε. παρέχεται πλέον στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αλλά και γενικά στους μαθητές, έχει εξελιχτεί και μετασχηματιστεί δημιουργώντας ένα νέο μαθησιακό τρόπο επικοινωνίας ο οποίος έχει κυρίως θετικά χαρακτηριστικά (Νίκα, 2007).

Σημαντικό στοιχείο στο θέμα των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση αποτελεί και η σύνδεση που έχει γίνει με τις μαθησιακές θεωρίες, από τις οποίες αρκετές έχουν ενταχθεί πλέον στη χρήση των Τ.Π.Ε. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να συνεισφέρουν ως νοητικό ή γνωστικό εργαλείο στη διαδικασία της διδασκαλίας προς τη γνώση, εμπλουτίζοντας παραμέτρους που αφορούν τη διδασκαλία. Χαρακτηριστικά οι υπολογιστές αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική μάθηση, βοηθούν στην επίλυση προβλημάτων, αναπτύσσουν νέες δεξιότητες και στάσεις, προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών και του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου (Κυρίδης κ.α, 2003; Παγγέ & Κυριαζή, 2010).

Παρά το γεγονός, ότι αρκετοί θεωρούν το διαδίκτυο, ως ένα εργαλείο που απομονώνει τα παιδιά, η ένταξή του στη εκπαίδευσή τους, φαίνεται να ενθαρρύνει τη συνεργασία και να ευνοεί την κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Κατά συνέπεια, οδηγεί στη δημιουργία αρμονικών σχέσεων και στην αποφυγή των συγκρούσεων (Κυρίδης κ.α, 2003).

Η χρήση του διαδικτύου στην εκπαίδευση έχει εμπλουτίσει τη διδασκαλία με εικόνα, animation, ήχο και με τη δυνατότητα της διάδρασης. Τα στοιχεία αυτά, κατά πρώτο λόγο, κάνουν το περιβάλλον της μάθησης πιο ελκυστικό για το παιδί, και κατά δεύτερο τον βοηθούν να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες (White, 1997)

Το διαδίκτυο, θεωρείται χρήσιμο εργαλείο στην εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας από τα παιδιά προσχολικής αγωγής. Τα projects (σχέδια εργασίας) μπορεί να πραγματοποιηθούν, ιδιαίτερα, όσον αφορά στη συλλογή του υλικού, με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή του διαδικτύου. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή θεωρείται ότι ευχαριστεί ιδιαίτερα τα παιδιά αυτής της ηλικίας καθώς τους προσφέρει πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, ενώ παράλληλα τους δημιουργεί κίνητρα για μάθηση και καθιστά το διδακτικό αντικείμενο προσιτό και κατανοητό (Dudeney, 2000).

Ηλεκτρονικά παιχνίδια και η επίδρασή τους στα παιδιά προσχολικής αγωγής

Η γρήγορη εξέλιξη του διαδικτύου και η ραγδαία κοινωνική κυρίως εγκατάσταση, του προσέδωσε πολλές διαστάσεις όπως την εκπαιδευτική και τη ψυχαγωγική. Για παράδειγμα, η χρήση του διαδικτύου μπορεί να μειώσει δραστικά την απόσταση ανάμεσα στα παιδιά και στις πηγές πληροφόρησης. Η σκέψη των παιδιών εξελίσσεται σύμφωνα με αυτό και μαθαίνουν να αναπτύσσουν δεξιότητες με εργαλεία που στο παρελθόν όχι μόνο ήταν άγνωστα αλλά θεωρούνται και επιβλαβή (Δανασσής-Αφεντάκης, 1997).

Εστιάζοντας, στα ηλεκτρονικά παιχνίδια κάποιες μελέτες (Weiss et al., 2004; Goodale, 2005) θεωρούν ότι τα παιδιά γοητεύονται από τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και είναι καλό να παρακινούνται να ασχολούνται με αυτά, διότι τους παρέχουν, τόσο εξωτερικά, όσο και εσωτερικά κίνητρα όπως είναι το αίσθημα του ελέγχου, της περιέργειας και της φαντασίας.

Παράλληλα τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί, να αναπτύξει τη λογική του, αλλά και να αποκτήσει δεξιότητες και γνώσεις με ευχάριστο τρόπο (Klawe & Philips, 1995). Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τύπου προσομοιώσεων. Οι προσομοιώσεις αναπαριστούν την πραγματικότητα και μελετούν την εξέλιξη ενός φαινομένου που δύσκολα μπορεί να πραγματοποιηθεί στο σχολικό εργαστήριο. Με τη χρήση προσομοιώσεων το παιδί μπορεί να αλλάζει τις παραμέτρους του προβλήματος και να συμμετέχει στη διαδικασία ενεργά, εξετάζοντας την εξέλιξη ενός φαινομένου, ελέγχοντας τις μεταβλητές (Ματσαγγούρας, 1998).

Οι προσομοιώσεις με τη χρήση λογισμικού δίνουν τη δυνατότητα των πολλαπλών αναπαραστάσεων και τη διερεύνηση από το παιδί, ενώ γίνεται ευκολότερος ο έλεγχος των υποθέσεων και των προβλέψεων από αυτόν. Επομένως, το παιδί αποκτά προσωρινά και το ρόλο του ερευνητή. Ο συνδυασμός του πειράματος και των προσομοιώσεων είναι μια ακόμα θετική συμβολή των προσομοιώσεων, αλλά απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και διερεύνηση γιατί πιθανώς να μειώνεται η φυσική επαφή του παιδιού με το εργαστήριο (Κόκκοτας κ.α, 1995).

Ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων

Με τον όρο «δεξιότητες» νοούνται οι αποκτηθείσες ικανότητες, γνώσεις και εμπειρίες ενός ατόμου, που απαιτούνται, προκειμένου αυτό να εκτελέσει ένα έργο. Με τον όρο λοιπόν «ψηφιακές δεξιότητες», μπορούν να οριστούν οι αποκτηθείσες ικανότητες, γνώσεις και εμπειρίες ενός ατόμου, να χειριστεί τα ψηφιακά μέσα και τις νέες τεχνολογίες.

Οι ψηφιακές δεξιότητες, όπως συμβαίνει και με όλες τις άλλες δεξιότητες (γνωστικές, κοινωνικές, συναισθηματικές), περιλαμβάνουν (Hague & Payton, 2010):

Τη δημιουργικότητα: αφορά στη σκέψη και τη φαντασία του ατόμου να χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες, για να αναπαραστήσει τη γνώση με ποικίλες μορφές και τρόπους.

Την κριτική σκέψη και την αξιολόγηση: αφορά στην ικανότητα του ατόμου να είναι σε θέση να αμφισβητήσει, να αναλύσει, να ελέγξει και να αξιολογήσει τα ψηφιακά μέσα.

Την πολιτιστική και κοινωνική κατανόηση. Αφορά στην επίγνωση του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, εντός του οποίου τα ψηφιακά μέσα δημιουργούνται και χρησιμοποιούνται.

Τη συνεργασία. Αφορά στην επιτυχή εργασία με άλλους, προκειμένου να επιτύχουν αλλά και να μοιραστούν γνώσεις και εμπειρίες.

Την ικανότητα να αναζητηθούν και να επιλεχθούν πληροφορίες. Αφορά στον καθορισμό των πληροφοριών που απαιτούνται για μια εργασία, στην εύρεση των σχετικών πληροφοριών, στην κριτική επιλογή τους.

Την αποτελεσματική επικοινωνία. Αφορά στην έκφραση συναισθημάτων, στην κατανόηση των διαφορικών εννοιών μιας λέξης και στην επίγνωση της εκπροσώπησης του κοινού (Hague & Payton, 2010).

Οι ψηφιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν τρεις μορφές:

α) τον ψηφιακό Αλφαβητισμό, ο οποίος αφορά στην αποτελεσματική εφαρμογή των συστημάτων και συσκευών ΤΠΕ από το άτομο στο χώρο εργασίας και στην προσωπική ζωή,

β) τις δεξιότητες επαγγελματιών ΤΠΕ, που αφορούν στην έρευνα, την ανάπτυξη, εμπορία, πώληση, ενσωμάτωση, εγκατάσταση, διαχείριση, υποστήριξη και συντήρηση συστημάτων ΤΠΕ και

γ) τις δεξιότητες διοίκησης και επιχειρηματικότητας, που αφορούν στην αποτελεσματική διεξαγωγή επιχειρηματικών, διοικητικών και οργανωτικών διαδικασιών για την ίδρυση νέων επιχειρήσεων (Hague & Williamson, 2009).

Η ενασχόληση των παιδιών με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα ερεθίσματα που λαμβάνουν από την οικογένειά τους, όπως συμβαίνει δηλαδή με οποιαδήποτε άλλη ενασχόληση. Εάν δηλαδή η οικογένεια παροτρύνει το παιδί να ασχοληθεί με τις νέες τεχνολογίες, τότε είναι πιο πιθανό να αναπτύξει και ψηφιακές δεξιότητες (Cassell & Jenkins, 1998).

Με την παρότρυνση της οικογένειας, συνδέεται άμεσα και το οικονομικό επίπεδο, το οποίο αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα, που φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ή μη των ψηφιακών δεξιοτήτων σε ένα παιδί. Εάν οι γονείς προέρχονται από τα μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά στρώματα, οπότε διαθέτουν κάποια οικονομική άνεση, τότε είναι περισσότερο πιθανό, το παιδί από μικρή κιόλας ηλικία να έχει εξοικειωθεί με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, σε αντίθεση με ένα παιδί χαμηλότερο οικονομικού επιπέδου (Huyer & Sikoska, 2003).

Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με το μορφωτικό επίπεδο, δεδομένου ότι η χρήση των νέων τεχνολογιών, απαιτεί τη γνώση αγγλικών. Επομένως παιδιά, οι γονείς των οποίων γνωρίζουν ξένες γλώσσες και κυρίως αγγλικά, είναι επίσης πιο πιθανό να είναι εξοικειωμένα με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, σε αντίθεση με τα παιδιά, οι γονείς των οποίων είναι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου (Huyer & Sikoska, 2003).

Βάσει των παραπάνω, όσο νωρίτερα ασχολούνται τα παιδιά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές τόσο περισσότερο αποκτούν την ικανότητα να αναπτύσσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

Κίνδυνοι από τη χρήση υπολογιστών στην προσχολική αγωγή

Παρά τα πολλά οφέλη των υπολογιστών στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι ειδικοί επισημαίνουν ότι υπάρχουν αρκετά μειονεκτήματα από τη χρήση του υπολογιστή στο νηπιαγωγείο. Ορισμένοι μάλιστα εκφράζουν την ανησυχία τους για τη σωματική υγεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Άλλοι αναφέρουν ψυχολογικά και αναπτυξιακά προβλήματα.

Αναφορικά με τα αναπτυξιακά προβλήματα, οι ειδικοί επισημαίνουν ότι οι μύες και τα οστά στην προσχολική ηλικία είναι ακόμα υπό ανάπτυξη. Ωστόσο οι υπολογιστές και γενικά τα

έπιπλα του σπιτιού, σπάνια είναι κατάλληλα για τα παιδιά. Κατ' επέκταση υπάρχουν πιθανοί κίνδυνοι, όταν τα παιδιά κάθονται για πολλές ώρες σε έπιπλα που δεν μπορούν να υποστηρίξουν το λαιμό και τους καρπούς τους, να δημιουργούνται αναπτυξιακά προβλήματα. Παράλληλα, σωματικά προβλήματα μπορεί επίσης να προκύψουν όταν το παιδί κάθεται πολύ κοντά στην οθόνη του υπολογιστή (Christensen et al., 2001; Physical Consequences of Gaming Addiction, 2012).

Μια άλλη δυσκολία που μπορεί να προκύψει είναι να χρησιμοποιείται ο υπολογιστής ως συντροφιά για τα παιδιά, καθώς οι γονείς θεωρούν προτιμότερο το παιδί να απασχολείται με ένα εκπαιδευτικό ηλεκτρονικό παιχνίδι παρά να παρακολουθεί τηλεόραση. Ωστόσο το παραπάνω δεν ισχύει καθώς και στις δύο περιπτώσεις τα παιδιά βρίσκονται απέναντι από μια οθόνη γεγονός που θεωρείται πτωχή πνευματική δραστηριότητα (Christensen et al., 2001).

Για τους παραπάνω λόγους η χρήση του υπολογιστή από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να γίνεται με μέτρο καθώς από ένα χρήσιμα εκπαιδευτικό εργαλείο μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο που θα οδηγήσει στην απομόνωση και αποξένωση του παιδιού, σε επιθετικές συμπεριφορές, αλλά και θα προκαλέσει προβλήματα ανάπτυξης. Για να αποφευχθούν τα παραπάνω, οι γονείς οφείλουν να ελέγχουν τη χρήση του υπολογιστή από τα παιδιά τους και να παρακολουθούν τόσα τα παιχνίδια που παίζουν στον υπολογιστή, όσο και τα προγράμματα που παρακολουθούν μέσω διαδικτύου. Γενικά οι από κοινού δραστηριότητες των παιδιών με τους γονείς τους, είτε αυτό είναι διάβασμα, είτε παιχνίδι στον υπολογιστή είναι προτιμότερα. Οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να παρέχουν τόση εκπαιδευτική διέγερση, όση παρέχει ένα λογισμικό με το πρόσθετο πλεονέκτημα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Lee & Chae, 2007).

Τέλος, αξίζει να αναφερθούν τα μειονεκτήματα του υπολογιστή από την εμπλοκή ενός παιδιού σε διαδικτυακό ηλεκτρονικό παιχνίδι.

Βία και ηλεκτρονικά παιχνίδια

Οι έρευνες για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αφορούσαν μέχρι πρόσφατα στη διαπροσωπική φανταστική βία και τους δράστες αυτής της μορφής άσκησης βίας (Goodale, 2005). Η πραγματική βία, είναι αντικείμενο πρόσφατης διερεύνησης. Οι επιδράσεις της φαίνεται ότι είναι εντονότερες από τη φανταστική, η οποία λειτουργεί περισσότερο διεγερτικά, και αξιολογούνται ως ιδιαίτερα σημαντικές για τα παιδιά, διότι σ' αυτά δεν είναι σαφή τα όρια πραγματικού και φανταστικού (Ran Wei, 2007).

Ελληνική μελέτη, εξέτασε τα κίνητρα των παικτών διαδικτυακών παιγνιδιών μαζικής συμμετοχής μέσω της μεθοδολογίας της μελέτης περίπτωσης. Τα αποτελέσματά της ανέδειξαν κάποιες βασικές κατηγορίες κινήτρων των παικτών διαδικτυακών παιγνιδιών μαζικής συμμετοχής. Συγκεκριμένα (Μακρής & Γεωργάκα, 2011):

Απόδραση από την πραγματικότητα-Αποφυγή της πραγματικότητας. Πρόκειται για ένα από τα πιο επίφοβα κίνητρα για την ανάπτυξη προβληματικής χρήσης των παιχνιδιών. Τα άτομα

αυτής της κατηγορίας τείνουν να βυθίζονται μέσα στο παιχνίδι και καταναλώνουν πολλές ώρες σε αυτό. Αποφεύγουν να μιλούν για θέματα εκτός του παιχνιδιού και όταν το κάνουν αναφέρονται απαξιωτικά για τα εγκόσμια. Η επικινδυνότητα για προβληματική χρήση του παιγνιδιού εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το είδος της ζωής από την οποία προσπαθεί να αποδράσει ο παίκτης. Η τάση για απόδραση φαίνεται να σχετίζεται, επίσης, με διάφορους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, τόπος διαβίωσης, κοινωνική απομόνωση, κοινωνική-οικονομική κατάσταση).

Κοινωνικοποίηση-Κοινωνική αποδοχή. Οι παίκτες αυτής της κατηγορίας χρησιμοποιούν το παιχνίδι ως εφαλτήριο νέων γνωριμιών και η συμπεριφορά τους σηματοδοτεί πρόσκληση σε γνωριμία. Επίσης προβαίνουν συχνά σε αυτοαποκαλύψεις. Η συνθήκη που καθιστά τα παιχνίδια ακαταμάχητα για τους παίκτες αυτούς, είναι το γεγονός ότι κοινωνικοποιούνται με τους δικούς τους όρους, κάτι που, για πολλούς, σπάνια συμβαίνει στην πραγματική ζωή. Έτσι, στην κατηγορία αυτή συχνά ανήκουν άτομα με κάποια σωματική αναπηρία ή ψυχική διαταραχή, τα οποία μέσω του παιχνιδιού ενδέχεται να αντισταθμίζουν το στίγμα που συνεπάγεται η διάγνωση τους. Κάποιοι παίκτες μπορεί να αναζητούν και ερωτική συντροφιά. Τέλος, νεαροί παίκτες μπορεί να αποζητούν την αποδοχή και αναγνώριση μεγαλύτερων παικτών, άσχετα αν αυτοί είναι πρόθυμοι ή ικανοί να τους την προσφέρουν.

Δημιουργία ενός ιδανικού εαυτού. Τα άτομα αυτής της κατηγορίας επιλέγουν πάντα εξεζητημένους χαρακτήρες, τόσο μορφολογικά όσο και με βάση την προσωπική ιστορία του καθενός. Παρουσιάζουν μεγάλη εκδραμάτιση και λυρισμό κατά το παιχνίδι ρόλων και συχνά χαρακτηρίζονται από το «σύνδρομο του πρωταγωνιστή». Δεν αποκαλύπτουν εύκολα στοιχεία του πραγματικού τους εαυτού και ενώ υπάρχει συχνά ταύτιση με το χαρακτήρα που υποδύονται, δεν υπάρχει μίξη της πραγματικότητας με την εικονική πραγματικότητα.

Έλλειψη ενδιαφερόντων στην πραγματική ζωή. Η απουσία κινήτρων στην πραγματική ζωή στοιχειοθετεί ένα κίνητρο για παιχνίδι, με πολύ υψηλή επικινδυνότητα. Οι παίκτες αυτής της κατηγορίας παίζουν διότι δεν έχουν να ασχοληθούν με κάτι άλλο. Αυτό συνεπάγεται καταναγκαστικό, χωρίς ευφορία για το άτομο, παίξιμο. Οι κοινωνικές ομάδες που υπερεκπροσωπούνται στην κατηγορία αυτή είναι φοιτητές, άνεργοι, άτομα με σωματική αναπηρία ή ψυχική διαταραχή και μαθητές.

Άσκηση εξουσίας. Η συγκεκριμένη κατηγορία αποτελεί μία σπάνια αλλά διακριτή κατηγορία κινήτρων. Ενώ οι παίκτες αυτής της κατηγορίας είναι ζεστοί, φιλικοί και συνεργάσιμοι, μόλις αποκτήσουν πρόσβαση στην εξουσία, γίνονται συγκεντρωτικοί, αυταρχικοί και απότομοι στη συμπεριφορά τους. Είναι προσκολλημένοι στην εξουσία και προκειμένου να τη διατηρήσουν, προβαίνουν σε συμπεριφορές αντίθετες στο πνεύμα του παιχνιδιού, όπως εκβιασμό, εκφοβισμό και δεσποτισμό.

Αυτοκαθορισμός-Αυτοεκπλήρωση. Στους παίκτες της κατηγορίας αυτής το παιχνίδι λειτουργεί ως μέσο απόδειξης της προσωπικής τους αξίας και μονοπωλεί τις συζητήσεις τους, χωρίς όμως να υπάρχει παιχνίδι ρόλων. Τα άτομα αντιμετωπίζουν το παιχνίδι με χαρακτηριστική σοβαρότητα και φαίνεται ότι οι επιλογές του χαρακτήρα μέσα στο παιχνίδι αντικατοπτρίζουν τις επιθυμητές αλλά άρρητες και ανεκπλήρωτες επιλογές του ατόμου για την εκτός παιγνιδιού ζωή του. Η ζωή των παικτών αυτών περιστρέφεται γύρω από το παιχνίδι.

Εθισμός στο διαδίκτυο

Το διαδίκτυο σήμερα είναι ένα από τα πιο δημοφιλή μέσα αφού εκατομμύρια ανθρώπων το χρησιμοποιούν για να ενημερωθούν, να ψυχαγωγηθούν αλλά και για να επικοινωνήσουν με άλλους ανθρώπους. Η μεγάλη διάδοση του, όμως φαίνεται ότι έχει δημιουργήσει προβλήματα αναφορικά με την χρήση του. Τα τελευταία χρόνια, η εξάρτηση από το διαδίκτυο και η παθολογική του χρήση έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για μία σειρά επιστημόνων (Clarke et al., 2009, Smith et al., 2008).

Στη σύγχρονη επιστήμη ο όρος «εθισμός» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει σωματικές εξαρτήσεις όπως αυτές που δημιουργεί το αλκοόλ και οι ναρκωτικές ουσίες. Σήμερα, ο όρος αυτός χρησιμοποιείται πλέον και για να περιγράψει τα άτομα που χρησιμοποιούν υπερβολικά το διαδίκτυο και είναι εξαρτημένα από αυτό.

Ο πρώτος που αναφέρθηκε στον εθισμό από τον διαδίκτυο ήταν ο καθηγητής του πανεπιστημίου της Columbia, Ivan Goldberg. Ο Goldberg (1995) ήταν ο πρώτος που όρισε την υπερβολική χρήση του διαδικτύου, ως μία έννοια ταυτόσημη με τις δυσλειτουργίες και τις αναπηρίες. Επίσης, ο Goldberg (1996), ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε σε κριτήρια τα οποία χρησιμοποιούνταν στην εξάρτηση των ουσιών για να καθορίσει τη συγκεκριμένη διαταραχή.

Με τη πάροδο του χρόνου, το φαινόμενο περιγράφηκε με διάφορους όρους όπως «εθισμός στο διαδίκτυο», «παθολογική χρήση του διαδικτύου και «προβληματική χρήση του διαδικτύου» (Mitchell, 2000, Davis, 2001, Davis et al., 2002).

Ο Beard (2005), θεωρεί ότι ένας από τους πιο ακριβείς όρους που περιγράφουν την εξάρτηση από το διαδίκτυο είναι η παθολογική χρήση γιατί δεν εμπεριέχει θεωρητικούς συνειρμούς.

Η Young (1996) ήταν η πρώτη ερευνήτρια που ερεύνησε εμπειρικά την υπερβολική χρήση του διαδικτύου και την περιέγραψε βάσει των κριτηρίων DSM-IV που χρησιμοποιούνται στον εθισμό του τζόγου. Σύμφωνα λοιπόν με την Young (1996), η προβληματική χρήση του διαδικτύου, όπως την ονόμασε, είναι ένας όρος που περιγράφει περισσότερα από ένα προβλήματα που σχετίζονται με την χρήση του διαδικτύου.

Στάσεις γονέων

Σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων, οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι οφείλουν να αφιερώνουν αρκετό χρόνο στα παιδιά τους, πραγματοποιώντας από κοινού δραστηριότητες και συγκεκριμένα δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσω του διαδικτύου. Αρκετοί είναι οι γονείς που ενημερώνονται από τα παιδιά τους, για τα ηλεκτρονικά online παιχνίδια και αφιερώνουν χρόνο παίζοντας μαζί με το παιδί τους. Έτσι έχουν τη δυνατότητα να κάνουν σχόλια και παρατηρήσεις επί του παιχνιδιού, με επιχειρήματα, τα οποία το παιδί μπορεί να λάβει υπόψη του (Allison & Schultz, 2001)

Οι γονείς επίσης, ισχυρίζονται ότι είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί κατά τη θέσπιση των ορίων, ώστε αυτά να μην είναι ούτε υπερβολικά, ούτε πολύ αυστηρά και να καταπιέζουν τα παι-

διά, διότι τότε θα έχουν τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα από αυτά που επιθυμούν. Μόνον έτσι, τα παιδιά αποδέχονται και σέβονται τα όρια, τα οποία έμμεσα θα τα κατευθύνουν. Επίσης οι γονείς ισχυρίζονται ότι συζητούν μαζί με το παιδί τους και αλλάζουν τα όρια, λαμβάνοντας υπόψη και τη δική του άποψη.

Μόνο όταν παρθούν από κοινού κάποιες αποφάσεις θα τηρηθούν τα όρια που έχουν θεσπιστεί. Στην προκειμένη περίπτωση, οι γονείς αναφέρουν ότι συζητούν με το παιδί, για το πόσες ώρες εβδομαδιαίως μπορεί να είναι στο διαδίκτυο. Τις μέρες που θα είναι, μπορεί να τις αποφασίσει το ίδιο το παιδί (Tapscott, 1998).

Η έρευνα «Διαδίκτυο και παιδιά στη Μεσόγειο» έδειξε ότι στην Ελλάδα μόνο το 25% των νοικοκυριών έχει σύνδεση στο Internet. Από γονείς που ερωτήθηκαν σε άλλη έρευνα να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική αξία του υπολογιστή, ένα 69% επεσήμανε τη θετική του επίδραση στη μάθηση (Rideout, Hamel, 2006).

Συμπεράσματα

Μέσα από τον παρόν άρθρο καταδείχθηκε ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία σήμερα πρέπει να είναι και είναι εξοικειωμένα με τους υπολογιστές, εάν βέβαια συντρέχουν οι απαραίτητες συνθήκες εντός της οικογένειας. Στην αντίθετη περίπτωση τα παιδιά αυτά εξοικειώνονται στο σχολείο με τους υπολογιστές, δεδομένου ότι η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από την ολοένα και περισσότερο ανάπτυξή τους.

Στη σύγχρονη εποχή, το διαδίκτυο χρησιμοποιείται προκειμένου να αναζητηθούν ποικίλες πηγές πληροφοριών ανοίγοντας με τον τρόπο αυτό την πόρτα της γνώσης, της ενημέρωσης και της ψυχαγωγίας. Τα προβλήματα ωστόσο του διαδικτύου δεν παύουν να υπάρχουν και να εμφανίζονται κυρίως σε ανήλικους χρήστες. Τα παιδιά, λόγω της ψυχικής και διανοητικής τους ανωριμότητας είναι πιο ευάλωτα απέναντι στους κινδύνους του διαδικτύου. Η λανθασμένη και εκτεταμένη χρήση του διαδικτύου από τα παιδιά μπορεί να βλάψει την προσωπικότητά τους. Συγκεκριμένα τα online παιχνίδια, μπορεί να διαμορφώσουν την προσωπικότητα των παιδιών κατά τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε αυτά να επιζητούν στην καθημερινότητά τους δύναμη, κυριαρχία, έλεγχο, ή ακόμα και τη βία. Επίσης η συνεχής ενασχόληση με το διαδίκτυο, στερεί από τα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν στενές διαπροσωπικές πραγματικές επαφές–φιλίες, με τους συνομήλικους τους, οι οποίες αποτελούν σημαντικό συστατικό στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Παρόλα αυτά δεν πρέπει να ξεχνιούνται τα οφέλη από την ενασχόληση με το διαδίκτυο από μικρή ηλικία με σημαντικότερα την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφία

Allison, B., & Schultz, J.B. (2001). Interpersonal identity formation during adolescence. *Adolescence* 36:509–523.

Beard, K.W. (2005), *Internet Addiction: A review of current assessment techniques and potential assessment questions,* Cyber Psychology & Behavior, 8(1).

Cassell J. – Jenkins H. (1998), From Barbie to Mortal Kombat – Gender and Computer Games, Cambridge, MA: MIT Press.,Frenkel, K. "Women and Computing" Communications of the ACM, v.33, n.11, Nov. 1990.

Christensen M.H., Orzack M.H., Babington L.M., Patsoaughter C.A. (2001), *Computer addiction: When monitor becomes control center, J Psychosoc Nurs Ment Health Serv*., 39.

Clarke, B.H. (2009), *Early adolescents' use of social networking sites to maintain friendship and explore identity: implications for policy,* Policy & Internet, 1(1)

Davis R.A., Flett G.L., Besser A. (2002), *Validation of new scale for measuring problematic internet use: implication for pre-employment screening,* Cyber Psychology and Behavior, 5.

Davis, R.A. (2001), *A cognitive-behavioral model of pathological Internet use,* Computers in Human Behavior, 17 (2).

Dudeney, G. (2000). «*The Internet and the Language Classroom».* Cambridge: Cambridge University Press.

Goldberg I. (1995), *Internet addiction disorder,* in http://web.urz.uni-heidelberg.de/Netzdienste/anleitung/wwwtips/8/addict.html

Goldberg I. (1996), *Internet Addiction,* in http://www.cmhc/mlists/research

Goodale, G. (2005), Video-game industry mulls over the future beyond shoot-'em-ups. *Christian Science Monitor* 97:11–13.

Goodale, G. (2005), Video-game industry mulls over the future beyond shoot-'em-ups. Christian Science Monitor 97:11–13.

Goodale, G. (2005). Video-game industry mulls over the future beyond shoot-'em-ups. *Christian Science Monitor* 97;11–13.

Hague, C. and S. Payton (2010) Digital literacy across the curriculum. Bristol: Futurelab. Retrieved from: www.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_literacy.pdf [access 25 November 2013].

Hague, C., and B. Williamson (2009). Digital participation, digital literacy, and school subjects. Bristol. Futurelab. Retrieved from: www.futurelab.org.uk/projects/digital-participation [access 25 November 2013].

Huntington D., Provence S., Parker R. (2001), Ημερήσια αγωγή και Φροντίδα μικρών παιδιών (μτφ. Καλατζή-Κανατά, Τσίστσικα), Αθήνα: Γράφημα.

Huyer S. – Sikoska T. (2003), Overcoming the gender digital divide: Understanding ICTs and their potential for the empowerment of women, Instraw Research Paper Series, No 1, April.

Klawe, M. and Philips, E. (1995). A classroom Study: Electronic Games Engage Children as Researchers. *Proceedings of CSCL '95 Conference*, Bloomington, Indiana.

Lee S.-J., and Chae Y.-G. (2007), Children's Internet Use in a Family Context: Influence on Family Relationships and Parental Mediation, *Cyber Psychology & Behavior* 10(5).

Mitchell P. (2000), *Internet addiction: Genuine diagnosis or not?,* Lancet, 355

Physical Consequences of Gaming Addiction (2012). Retrieved from http://www.video-game-addiction.org/physical-consequences.html

Rideout, V., Hamel, E. (2006) The Media Family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents. [Online]. Available at: http://www.kff.org/entmedia/upload/7500.pdf (Accessed: 4 January 2013).

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49, 376–385.

Tapscott, D. (1998). *Growing up digitial. The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.

Wei, R. (2007), Effects of Playing Violent Videogames on Chinese Adolescents' Pro-Violence Attitudes, Attitudes Toward Others, and Aggressive Behavior, Cyberpsychology & Behavior Volume 10, Number 3.

Wei, R. (2007), Effects of Playing Violent Videogames on Chinese Adolescents' Pro-Violence Attitudes, Attitudes Toward Others, and Aggressive Behavior, Cyberpsychology & Behavior Volume 10, Number 3.

Weiss, P.L., Rand, D. and Katz, N. (2004). Video capture virtual reality as a flexible and effective rehabilitation tool. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation* 1(12).

White, C. (1997). Technology and social studies: an introduction. *Social Education,* 61(3), 147-149.

Young K.S. (1996), I*nternet addiction: the emergence of a new clinical disorder*, American Psychological Association: Toronto.

Δανασσής Αφεντάκης, Α. (1997). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Σύγχρονες τάσεις της αγωγής*, τόμος Γ΄, Β΄, Αθήνα.

Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (2011) Ο Ηλεκτρονικός Υπολογιστής στο Νηπιαγωγείο-Το Λογισμικό Tux Paint. Availa-

ble at: http://www.etpe.gr/files/proceedings/27/1305149234_2-1139.pdf (Accessed: 4 January 2013).

Κόκκοτας, Π., Βλάχος, Γ. και Καρανίκας, Γ. (1995). Διδακτικές στρατηγικές για Εννοιολογική Αλλαγή στις Φυσικές Επιστήμες στο Ματσαγγούρας Η. (επιμ). *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση*, Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Α, Δρόσος, Β. και Ντίνας, Κ. (2003). *Η πληροφοριακή επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Το παράδειγμα της γλώσσας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Λαφατζή, Ι. (2005). *Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση,* Θεσσαλονίκη : Αφοί Κυριακίδη.

Μακρής, Ε., Γεωργάκα, Ε. (2011), Τα κίνητρα των παικτών διαδικτυακών παιγνιδιών μαζικής συμμετοχής: μια ψυχοκοινωνική προσέγγιση. Στο Σιώμος Κ., Φλώρος Γ. (επιμ.). Έρευνα πρόληψη αντιμετώπιση των κινδύνων στη χρήση του διαδικτύου. Λάρισα: Ελληνική Εταιρία μελέτης της διαταραχής εθισμού στο διαδίκτυο.

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenber

Νίκα, Β. (2007). *Οπτικοακουστικός αλφαβητισμός στην Ελλάδα και στο εξωτερικό,* στο Ζητήματα επικοινωνίας «Αγωγή και εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας», τεύχος 6, Αθήνα: Καστανιώτης.

Παγγέ, Τ & Κυριαζή, Μ. (2010). *Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση*. Ανάκτηση από : http://gym-fylis.att.sch.gr/Joomla/index.php/2010-07-29-22-21-03/51-2010-07-31-13-28-41.html.

Αυτισμός & Αυτοεξυπηρέτηση

Σαλπιστή Ζωή ***Κουκού Ευγενία***
zoitsa2008@windowslive.com *jenny.1993@windowslive.com*
Απόφοιτες Δημοσίου Ι.Ε.Κ Θέρμης, Θεσσαλονίκη

Περίληψη

Το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε είναι ο αυτισμός και η αυτοεξυπηρέτηση. Στην παρακάτω εισήγηση θα αναφερθούμε σε θέματα τα οποία μπορούν να βοηθήσουν ένα παιδί με αυτισμό. Πιο συγκεκριμένα θα μιλήσουμε για τους τρόπους που το παιδί μπορεί να γίνει πιο εύκολα αποδεκτό στην κοινωνία, να ευκολύνει την καθημερινή του ζωή αλλά και τους τρόπους αυτοεξυπηρέτησης του. Θα ακουστούν εννοιολογικοί ορισμοί, επιστημονικές απόψεις ειδικών καθηγητών ειδικής αγωγής και στόχοι οι οποίοι θα αποβλέπουν στην εκπαίδευση αλλά και στην ψυχαγωγία των παιδιών που πάσχουν από το σύνδρομο του αυτισμού. Τέλος θα σας παρουσιάσουμε ένα βίντεο που αφορά τα άτομα αυτά και παρουσιάζει τον αυτισμό μέσα από τα μάτια τρίτων ατόμων.

Λέξεις κλειδιά : αυτισμός- αυτοεξυπηρέτηση-κοινωνικοποίηση

Τι είναι αυτισμός;

Ο αυτισμός αποτελεί μία σοβαρή νεύρο-ψυχιατρική διαταραχή, που διαρκεί μία ολόκληρη ζωή και είναι συνήθως παρούσα από τη γέννηση του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτής της διαταραχής εμποδίζεται ή δυσκολεύεται η ανάπτυξη ορισμένων ψυχολογικών δεξιοτήτων, που είναι ζωτικές για την ψυχο-κοινωνική λειτουργία και επάρκεια του ανθρώπου. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την κοινωνική συναλλαγή και αμοιβαιότητα, την επικοινωνία και την οργάνωση πρόσφορης και σκόπιμης δραστηριότητας. Στις περιοχές αυτές, τα αυτιστικά άτομα εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες και χαρακτηριστικές αποκλίσεις.

Στο πλαίσιο της διαταραχής, υπάρχει ποικιλία ως προς τη μορφή των συμπτωμάτων, το συνδυασμό δυσκολιών και το βαθμό βαρύτητας. Επομένως τα αυτιστικά άτομα, από τη μια διαφέρουν σημαντικά από το φυσιολογικό ενώ από την άλλη, διαφέρουν και μεταξύ τους.

Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, υπάρχει και κάποιος βαθμός νοητικής καθυστέρησης. Σε ένα μικρό σχετικά ποσοστό - περίπου στο 20% - η νοημοσύνη διατηρείται στο φυσιολογικό ή κοντά στο φυσιολογικό. Αυτισμός και νοητική καθυστέρηση συνυπάρχουν συχνά, αλλά οι δύο καταστάσεις δεν είναι ταυτόσημες. Εξάλλου, τα αυτιστικά άτομα που διατηρούν αντιληπτικές και νοητικές ικανότητες, πάλι παρουσιάζουν τις χαρακτηριστικές γνωσιακές, ψυχολογικές και συμπεριφοριστικές αποκλίσεις.

Πόσο συχνός είναι ο αυτισμός;

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει αρκετά τα επιδημιολογικά δεδομένα του αυτισμού και των συναφών του καταστάσεων. Με την αναγνώριση μιας ποικιλίας μορφών, αρκετές περιπτώσεις εντάσσονται τώρα στις διαταραχές "αυτιστικού φάσμα-

τος". Εμφανίζεται πολύ πιο συχνά στα αγόρια, σε μια αναλογία 3-4 αγόρια προς 1 κορίτσι. Δεν κάνει διάκριση από πλευράς φυλής, κουλτούρας ή κοινωνικής τάξης. Από τα 4-5 στα 10.000 παιδιά που έδιναν οι παλαιότερες μελέτες, η συχνότητα τώρα από ορισμένους ερευνητές υπολογίζεται σε 16,8/10.000, ενώ το ποσοστό των υπόλοιπων διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών αντιστοιχεί σε 45,8/10.000. Μολονότι η συχνότητα αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί οριστική, γιατί υπάρχουν διαφορετικές μεθοδολογίες στις διάφορες μελέτες, δείχνει όμως ότι οι καταστάσεις αυτές δεν είναι τόσο σπάνιες. Με βάση αυτά τα δεδομένα, υπολογίζεται πως στην Ελλάδα πρέπει να υπάρχουν τουλάχιστον 4.000 έως 5.000 παιδιά και ενήλικα άτομα με κλασικό Αυτισμό και 20.000 έως 30.000 με αυτιστικού τύπου διαταραχές ανάπτυξης. Στο Παγκόσμιο Συνέδριο της World Autism Organization το 2002, στην Μελβούρνη της Αυστραλίας η σχετική ανακοίνωση ανέφερε αναλογία 1:500.

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του αυτισμού;

Σοβαρή επιβράδυνση στην γλωσσική ανάπτυξη και στην επικοινωνία: Η γλώσσα εξελίσσεται πολύ αργά και κάποιες φορές δεν αναπτύσσεται καθόλου. Εάν τελικά αναπτυχθεί, η γλωσσική έκφραση παίρνει συνήθως παράδοξες μορφές ή γίνεται ασυνήθιστη χρήση λέξεων χωρίς καμία σύνδεση με την κανονική τους σημασία. Ακόμα και αυτοί που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να επικοινωνήσουν, μπορεί να χρησιμοποιούν ασυνήθιστες παρομοιώσεις ή να μιλούν με μία τυπική και μονότονη φωνή. Σοβαρή επιβράδυνση στην κατανόηση των κοινωνικών σχέσεων: Το αυτιστικό παιδί συχνά αποφεύγει να κοιτάξει τον άλλο στα μάτια, δεν θέλει να το παίρνουν αγκαλιά και φαίνεται να αποκόβεται από τον κόσμο γύρω του. Δεν φαίνεται να θέλει ή να ξέρει πως να παίζει με τα άλλα παιδιά. Η ικανότητά του να κάνει φιλίες είναι προβληματική και είναι ανίκανο να κατανοήσει τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων ατόμων.

- Ανακόλουθες μορφές αισθητηριακών αντιδράσεων:
- Ανομοιογενείς μορφές διανοητικών λειτουργιών:
- Έκδηλους περιορισμούς δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων

Πώς επηρεάζει ο αυτισμός την συμπεριφορά;

Εκτός από τα σοβαρά προβλήματα στη γλώσσα και τις κοινωνικές σχέσεις, τα άτομα με Αυτισμό βιώνουν συχνά μια τρομερή υπερκινητικότητα ή ασυνήθιστη παθητικότητα στις καθημερινές τους δραστηριότητες, καθώς επίσης και στις σχέσεις τους με τους γονείς τους, τα μέλη της οικογένειας και τα άλλα άτομα. Τα προβλήματα συμπεριφοράς διακυμαίνονται από πολύ σοβαρής έως και πολύ ελαφριάς μορφής. Τα σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται με τη μορφή πολύ ασυνήθιστης, επιθετικής και, σε κάποιες περιπτώσεις, ακόμα και αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς. Αυτοί οι τρόποι συμπεριφοράς μπορεί να είναι επίμονοι και πολύ δύσκολο να αλλάξουν. Στην πιο ελαφριά του μορφή, ο Αυτισμός μοιάζει με μαθησιακή δυσκολία. Συχνά, όμως, ακόμα και άτομα που πάσχουν από ελαφριά μορφή αυτισμού έχουν σημαντικές αναπηρίες στην καθημερινή τους ζωή, λόγω των ελλείψεων τους στους τομείς της επικοινωνίας και των κοινωνικών σχέσεων.

Μπορούν να βοηθηθούν τα άτομα με αυτισμό;

Ναι, ο αυτισμός μπορεί να αντιμετωπιστεί. Μελέτες δείχνουν πως όλα τα άτομα με αυτισμό μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά με την κατάλληλη θεραπευτική-εκπαιδευτική αντιμετώπιση. Πολλά άτομα με Αυτισμό δείχνουν τελικά μεγαλύτερη ανταπόκριση στους άλλους καθώς μαθαίνουν να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους.

Πώς μπορούν να μάθουν καλύτερα τα άτομα με αυτισμό;

Μέσω ειδικά εκπαιδευμένων δασκάλων, σε προγράμματα αυστηρά δομημένης διάρθρωσης που δίνουν έμφαση στην ατομική καθοδήγηση. Τα άτομα με αυτισμό μπορούν να μάθουν να λειτουργούν στο σπίτι και στην κοινότητα. Κάποια μπορούν να μάθουν να ζουν μια σχεδόν φυσιολογική ζωή.

Δραστηριότητες που ευχαριστούν τα άτομα με αυτισμό

Τα άτομα με αυτισμό απολαμβάνουν συχνά τις ίδιες ψυχαγωγικές δραστηριότητες με τα άτομα που δεν πάσχουν από κάποια αναπηρία. Συχνά, τους αρέσει η μουσική, το κολύμπι, η πεζοπορία, το τραγούδι, η ιππασία και άλλες δραστηριότητες. Συχνά τα άτομα με Αυτισμό μπορεί να έχουν ένα συγκεκριμένο ενδιαφέρον σε κάποια δραστηριότητα στην οποία να έχουν γίνει "ειδικοί", θέματα για συγκεκριμένα ενδιαφέροντα μπορεί να είναι το δελτίο καιρού, οι διαδρομές λεωφορείων, η γεωγραφία, οι μάρκες αυτοκίνητων, οι αθλητικές ειδήσεις, κ.λπ. Για άλλα άτομα, τα συγκεκριμένα ενδιαφέροντα μπορεί να είναι πράγματα που ερεθίζουν τις αισθήσεις τους, όπως το να βλέπουν το νερό να τρέχει και να χάνεται στην αποχέτευση, να ξεφυλλίζουν τις σελίδες ενός βιβλίου, να κουνούν ένα κομμάτι σύρμα, να τρίβουν τα χέρια τους σε συγκεκριμένα υφάσματα, κ.λ.π

Αυτοεξυπηρέτηση

Πως επηρεάζει ο αυτισμός το παιδί και την αυτοεξυπηρέτησή;

«Ο αυτισμός επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και επικοινωνεί ένα παιδί. Μπορούμε να πούμε πως ο αυτισμός χαρακτηρίζεται από μια τριάδα διαταραχών, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όταν το παιδί δεν μπορεί να κατανοήσει κοινωνικούς κανόνες, αυτός της επικοινωνίας, όταν τα παιδιά δεν έχουν λόγο και ηχολαλούν, επαναλαμβάνουν δηλαδή ότι ακούν και μια τρίτη κατηγορία, αυτός της άκαμπτης σκέψης, όταν τα παιδιά δεν έχουν φαντασία, δεν θα δείτε δηλαδή ποτέ ένα παιδί να παίζει με τα αυτοκινητάκια ή με τις κούκλες και να κάνει θορύβους ή να στήνει μια ιστορία. Τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν και επιμέρους δυσκολίες, όπως αισθητηριακές, όταν ενοχλούνται από τους ήχους και τον πολύ θόρυβο. Άλλη μια ιδιαιτερότητα είναι ότι τα φαγητά που τρώνε είναι συγκεκριμένα και περιορισμένα και δεν ανέχονται εύκολα τις καινούργιες γεύσεις. Όλα αυτά, όμως, για να τα ξεπεράσει ένα παιδί, χρειάζεται να το βοηθήσει και ο γονιός του, ο οποίος πρέπει με τη σειρά του να εκπαιδεύεται από τον εκπαιδευτή του παιδιού».

Ο αυτισμός δεν θεραπεύεται, αλλά με την κατάλληλη εκπαίδευση η εικόνα και η συμπεριφορά του μιλάμε ουσιαστικά για τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα μάθουν στο παιδί πώς να αυτοεξυπηρετείται. Αυτό γίνεται βέβαια με τη βοήθεια των ειδικών, οι οποίοι ακολουθώντας διάφορες μεθόδους διδασκαλίας μας εκπαιδεύουν πώς να εκπαιδεύσουμε τα παιδιά μας. Για παράδειγμα χρησιμοποιούμε πολύ τις εικόνες και όχι το λόγο και αυτό γιατί

το αυτιστικό παιδί έχει πολύ ισχυρή οπτική αντίληψη. Μαθαίνουμε δηλαδή στο παιδί πώς να ντύνεται, δείχνοντας του φωτογραφίες με τη σειρά των ενεργειών που πρέπει να κάνει, να φορέσει δηλαδή πρώτα το εσώρουχο, μετά το φανελάκι, μετά τη μπλούζα, μετά το παντελόνι κ.ά.

Γίνεται κατανοητό ότι δεν είναι κάτι εύκολο και πως η εκπαίδευση πρέπει να είναι συνεχής για να υπάρχει βελτίωση, καθώς όταν ένα παιδί δεν εκπαιδεύεται, δυστυχώς η κατάστασή του επιβαρύνεται και παλινδρομεί. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με αυτισμό δεν μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί. παιδιού βελτιώνεται. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ατόμων με αυτισμό δεν μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί. Όπως λέει η πρόεδρος του Συλλόγου Γονέων και Φίλων Ατόμων με Αυτισμό του νομού Κοζάνης, όταν οι γονείς τους φεύγουν από τη ζωή και δεν έχουν κάποιον να τους φροντίσει, μένουν στην κυριολεξία μόνοι και καταλήγουν σε ψυχιατρικές κλινικές κάτι που είναι εντελώς λάθος, γιατί οι αυτιστικοί δεν πάσχουν από ψυχικές διαταραχές, αλλά από εγκεφαλική δυσλειτουργία. «Δυστυχώς ο κόσμος πιστεύει ότι οι άνθρωποι με αυτισμό έχουν ψυχολογικά προβλήματα, επειδή ίσως τους συναντούν αργότερα στις ψυχιατρικές κλινικές. Αυτό συμβαίνει γιατί στην Ελλάδα δεν υπάρχουν οι κατάλληλες δομές για να υποδεχθούν τους ανθρώπους αυτούς όπως πρέπει. Στο εξωτερικό τα άτομα με αυτισμό υποστηρίζονται από ειδικούς σε ξενώνες, όπως λέγονται, μικρά διαμερίσματα, δηλαδή, με την πρόνοια του κράτους, τα οποία σημειωτέον δεν είναι ιδρυματικού χαρακτήρα».

Στόχοι αυτοεξυπηρέτησης στον αυτισμό και τομείς που μπορούν να βελτιώσουν τον τρόπο ζωής και την καθημερινότητα

Η αυτοεξυπηρέτηση και η καθημερινή διαβίωση είναι ένας από πιο σημαντικούς τομείς της κοινωνικής συμπεριφοράς για όλους, ιδιαίτερα δε για τα άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ανεξαρτησία στον τομέα αυτόν αποτελεί βασικό στόχο και προτεραιότητα μάθησης ανάλογα με την ηλικία και την σοβαρότητα της κατάστασής τους. Γι' αυτό στα Αναλυτικά Προγράμματα για τα παιδιά με αυτισμό αυτοί οι τομείς συνιστούν αυτόνομες θεματικές ενότητες Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς αλλά και το γνωστικό επίπεδο των ατόμων με αυτισμό. Η πιο μεγάλη δυσκολία είναι η αδυναμία κατανόησης της αξίας και του νοήματος δραστηριοτήτων όπως, το φαγητό, το ντύσιμο και η ασφάλεια. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει στους μαθητές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την αυτοδιαχείριση και την κοινωνική τους αποδοχή. Πολλά παιδιά με αυτισμό μπορεί να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην προσωπική υγιεινή, στην τουαλέτα, στο πλύσιμο και στο ντύσιμο. Επιπλέον η συμπεριφορά τους μπορεί να επηρεάζεται από τις φοβίες για συγκεκριμένα φαγητά ή τον ακανόνιστο ρυθμό ύπνου. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να εντοπίσει τις δυσκολίες του μαθητή και προσπαθεί να τις συμπεριλάβει στο ατομικό του πρόγραμμα ώστε τα παιδί να αποκτήσει μεγαλύτερη ανεξαρτησία στην προσωπική του υγιεινή.

Η διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και της φροντίδας του εαυτού θα πρέπει να έχουν την πρώτη θέση για τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό που δεν μπορούν να αποκτήσουν αυτές τις βασικές δεξιότητες της ζωής. Επιπλέον, οι Jordan & Powell (2000) υποστηρίζουν ότι « …ενώ η ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας π.χ. για τις δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης είναι εύκολη, το να εκπαιδεύσει κανείς ένα άτομο ώστε να είναι κοινωνικά επιδέ-

ξιο, φαίνεται αμέσως πιο δύσκολο επειδή μερικά πράγματα μαθαίνονται εξελικτικά, αλλά δεν διδάσκονται. Φαίνεται ότι μεγάλο μέρος αυτής της μάθησης στηρίζεται στην άμεση αντίληψη, διαίσθηση. Στην ομαλή ανάπτυξη, καμία από τις δεξιότητες αυτές δεν μαθαίνεται μέσω της εκπαίδευσης. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό τα πιο ικανά παιδιά με αυτισμό να μαθαίνουν σε κάθε ευκαιρία επισκέπτονται χώρους της κοινότητας και να χρησιμοποιούν την τοπική συγκοινωνία, όπως και να αναπτύξουν βασικές δεξιότητες μαγειρικής και οικιακής οικονομίας αφού αυτές οι δεξιότητες είναι πολύ χρήσιμες στην ενήλικη ζωή. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για την διδασκαλία των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής διαβίωσης θα πρέπει να ακολουθεί τις παρακάτω αρχές:

- *Άμεση σύνδεση των γνώσεων με την καθημερινή πραγματικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών της τάξης.*
- *Δόμηση των δραστηριοτήτων ώστε ο μαθητής να γνωρίζει το χώρο και τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε αυτόν.*
- *Οπτικοποίηση του υλικού και των βημάτων για την εκτέλεση της δραστηριότητας.*

Είναι εξίσου σημαντικό ο εκπαιδευτικός να διδάξει στους μαθητές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Η άσκηση στην επίλυση προβλημάτων ανάλογα με το επίπεδο ικανοτήτων των μαθητών πραγματώνεται μέσα από κάθε γνωστικό αντικείμενο. Η αυτοεξυπηρέτηση είναι ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο παρέχει στους μαθητές πολλές ευκαιρίες για την εφαρμογή αυτών των στρατηγικών.

Στρατηγικές που βοηθούν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων:

Οι στρατηγικές που βοηθούν στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων είναι οι ακόλουθες (Maddock, 1997):

Τέχνασμα παρακώλυσης ενεργειών (sabotage): Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί κατάλληλες συνθήκες ή τροποποιεί το υλικό ώστε ο μαθητής να υποχρεωθεί να αναζητήσει άλλες λύσεις. Για παράδειγμα, ο μαθητής πηγαίνοντας να στρώσει το τραπέζι διαπιστώνει πως δεν υπάρχουν μαχαιροπίρουνα στο συγκεκριμένο χώρο (θεματική ενότητα: στρώσιμο τραπεζιού, σερβίρισμα, καθάρισμα τραπεζιού και τακτοποίηση σκευών).

Εσκεμμένο λάθος (error): Ο εκπαιδευτικός θέλοντας να αναγκάσει τον μαθητή να ζητήσει τη βοήθεια του, κάνει εσκεμμένα λάθος, δίνοντας στο μαθητή αντικείμενα που δεν έχουν σχέση με τη δραστηριότητα. Για παράδειγμα, ο μαθητής ετοιμάζεται να φύγει από το σχολείο και πάει να φορέσει το μπουφάν του. Όταν φτάνει μπροστά στην κρεμάστρα διαπιστώνει πως αντί για το δικό του μπουφάν υπάρχει ένα άλλο πολύ μικρότερο σε μέγεθος (θεματική ενότητα: ένδυση).

Παράλειψη (omission): Ο εκπαιδευτικός παραλείπει αντικείμενα από μια δραστηριότητα που είναι οικεία στο μαθητή. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός σκόπιμα παραλείπει να δώ-

σει στο μαθητή το εισιτήριο, όταν αυτός μπαίνει μέσα στο αστικό και ετοιμάζεται να ακυρώσει το εισιτήριό του (θεματική ενότητα: χρήση δημοσίων μέσων μαζικής μεταφοράς).

Επιλογή (choice): Ο εκπαιδευτικός δίνει εναλλακτικές λύσεις στον μαθητή και τον παροτρύνει να επιλέξει. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τον μαθητή να επιλέξει από ένα πίνακα επιλογών το κατάστημα από το οποίο πρέπει να αγοράσει ψωμί για το μεσημεριανό γεύμα (θεματική ενότητα: δεξιότητες αγοράς προϊόντων). Αρχικά οι επιλογές είναι περιορισμένες για να μην προκληθεί σύγχυση και άγχος στον μαθητή.

Είναι προφανές ότι οι θεμελιώδεις περιοχές της επικοινωνίας και της κοινωνικότητας διαχέονται στην διδασκαλία της αυτοεξυπηρέτησης και δεν αναφέρονται ξεχωριστά ως προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες**.**

Ποιους τομείς αφορά οι αυτοεξυπηρέτηση στα παιδιά με αυτισμό:

Η διάρθρωση του Α.Π.Σ. για παιδιά με αυτισμό στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης - καθημερινής διαβίωσης περιλαμβάνει τρεις άξονες που αφορούν:

Στην απόκτηση δεξιοτήτων που οδηγούν στην αυτονομία (φαγητό, μαγείρεμα, πλύσιμο, ντύσιμο, τουαλέτα, προσωπική υγιεινή)

Στην επαφή με κοινωνικές παροχές και δημόσιες υπηρεσίες, εμπορικά καταστήματα και μέσα μαζικής μεταφοράς. Αναλυτικό πρόγραμμα των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης Διδάσκοντας στα παιδιά με αυτισμό αυτές τις δεξιότητες και προσφέροντας τέτοιες εμπειρίες θα τα βοηθήσουμε να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση και να αναγνωρίσουν πως έχουν τη δική τους αξία ως μέλη της τάξης, του σχολείου και της κοινότητας

Βιβλιογραφία

Μαγδαληνή Χίτογλου – Αντωνιάδου (2005) : Αυτισμός – Ελπίδα , Autisme – Spoir , University Studio Press

Κλαίρη Συνοδινού (2007): Ο παιδικός αυτισμός – Θεραπευτική προσέγγιση , Καστανιώτη

Ευφροσύνη Καλύβα (2005): Αυτισμός – Εκπαιδευτικές και Θεραπευτικές προσεγγίσεις , Παπαζήσης

Sarah Lennard – Brown (2004) : Αυτισμός , Σαββάλας

Για το βίντεο

http://www.youtube.com/watch?v=3pRg6AgwkcM

Είμαστε όλοι ίσοι - Είμαστε όλοι διαφορετικοί

Παπαθωμά Μαρία *Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής* *tefaathinas@gmail.com*

Θεοδωροπούλου Ιωάννα *Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής* *tefaathinas@gmail.com*

Κώνστα Νασία *Μουσικός*

Αγγελοπούλου Ελευθερία *Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής* *eleangel1989@gmail.com*

Περίληψη

Κεντρικός άξονας είναι η καταπολέμηση του στίγματος και του κοινωνικού αποκλεισμού των νέων με αναπηρίες μέσω της ευαισθητοποίησης, συνύπαρξης και κοινωνικοποίησης με το γενικό πληθυσμό. Με στόχο την εξοικείωση με την εικόνα της αναπηρίας (μέσω της ευαισθητοποίησης και συνειδητοποίησης των μαθητών της γενικής εκπαίδευσης), την αλλαγή νοοτροπίας του γενικού πληθυσμού ταυτόχρονα με τη δημιουργία αντανακλαστικών και αντιλήψεων κοινωνικής ευθύνης, την κοινωνικοποίηση των νέων με αναπηρίες.

Λέξεις - κλειδιά: κοινωνικός αποκλεισμός, κοινωνικοποίηση, ευαισθητοποίηση, συνεκπαίδευση, άτομα με αναπηρία

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε στη Σχολική Μονάδα του 2ου Δημοτικού Σχολείου Διονύσου. Ο χρόνος υλοποίησής του ήταν από το Νοέμβριο μέχρι τον Ιούνιο (με συγκεκριμένες ημερομηνίες έναρξης και λήξης δραστηριοτήτων, 10/11/2013 - 15/6/2014), και διήρκησε συνολικά περίπου 6 μήνες.
Οι στόχοι του προγράμματος ήταν:

- Προκλητικοί και όχι εύκολοι
- Για τη συμμετοχή και όχι για το αποτέλεσμα
- Ρεαλιστικοί και όχι υπερβολικοί
- Συγκεκριμένοι και όχι γενικοί
- Βραχυπρόθεσμοι και όχι μακροπρόθεσμοι
- Προσωπικοί – ατομικοί αλλά και ομαδικοί

Πάντα υπήρχε ανατροφοδότηση σε κάθε μάθημα. Τα παιδιά είχαν σαφή εικόνα της προόδου που σημείωναν και προσπαθούσαν διαρκώς να βελτιωθούν. Βασιστήκαμε στις αρχές της συνεκπαίδευσης, μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα που είναι προσαρμοσμένα στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών μας συντελώντας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους.

Υλοποίηση του προγράμματος

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σύμφωνα με τις αρχές του Ολυμπισμού: φιλία, ισότιμη συμμετοχή, ευ αγωνίζεσθαι, προσπάθεια για το καλύτερο, ειρήνη, συνύπαρξη λαών. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν από την πρώτη στιγμή με ενθουσιασμό.

Πραγματοποιήσαμε:

Παιχνίδια

α) με μουσική και ήχους. Παίζουμε σημαίνει διέξοδος από τη ρουτίνα, αλλά και αντίδραση σε μια δοσμένη κατάσταση. Παράλληλα παίζουμε σημαίνει σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε, ενεργούμε και ακριβώς αυτός ο συνδυασμός των διανοητικών συναισθηματικών και κινητικών δεξιοτήτων είναι που χαρακτηρίζει το παιχνίδι.

β) επικοινωνίας, όπου η μουσική δεν είναι το κύριο αντικείμενο, αλλά προσφέρει την απαραίτητη υποστήριξη για την εξέλιξη του παιχνιδιού.

γ) ομαδικά, ατομικά, παραδοσιακά, ελεύθερα και οργανωμένα με στόχους:

- Διασκέδαση, χαρά, έκφραση και ανάπτυξη της φαντασίας τους
- Ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών αρετών όπως συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, θέληση, αυτοπειθαρχία, υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή και θάρρος
- Κατανόηση της έννοιας του ατόμου και της ομάδας, απόκτηση ισορροπίας συναισθημάτων
- Ανάπτυξη ηθικών αρετών όπως τιμιότητα, σεβασμός αντιπάλων, δικαιοσύνης, αξιοκρατία

Τραγούδια

α) Μικρά τραγούδια με ρυθμική ποικιλία

β) Μουσικές φράσεις με κινησιολογική πιστότητα

γ) Τραγούδια με ρυθμική και κινητική συνοδεία

Δραστηριότητες με όργανα ρυθμικής και ενόργανης γυμναστικής, με στεφάνια, μπάλες, σχοινάκια, κορδέλες.

Τα παιδιά δούλεψαν σε ζευγάρια, πραγματοποίησαν σχηματισμούς, ανέπτυξαν απλές κινητικές προσαρμοστικές δεξιότητες.

Στόχοι:

α) Γνωριμία του σώματός τους μέσα από την κίνηση.

β) Ικανοποίηση της ανάγκης τους για κίνηση.

γ) Καλλιέργεια των στοιχείων συμμετρία, αρμονία, ρυθμός.

δ) Ανάπτυξη της μη λεκτικής επικοινωνίας: εκφραστική κίνηση, δημιουργική κίνηση.

ε) Ανάπτυξη φαντασίας και δημιουργικότητας μέσα από την ποικιλία των οργάνων.

Εκμάθηση Ελληνικών Παραδοσιακών Χορών

Καλλιέργεια στοιχείων της ελληνικής λαϊκής παράδοσης.

α) Απόκτηση γνώσεων που σχετίζονται με τον παραδοσιακό χορό, τη μουσική και το τραγούδι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

β) Ανάπτυξη αντιληπτικών ικανοτήτων: κιναισθητική, οπτική, ακουστική, αντίληψη, ικανότητες, συντονισμοί.

γ) Εκτίμηση των αισθητικών στοιχείων της κίνησης.

Οι μαθητές διασκέδασαν, βελτίωσαν τις δεξιότητες επικοινωνίας, απόκτησαν νέους φίλους, απόκτησαν περισσότερη αυτοπεποίθηση, έγιναν πιο θετικοί, αλλά κυρίως κατανόησαν ότι και στον αθλητισμό και στη ζωή είμαστε όλοι διαφορετικοί αλλά και όλοι ίσοι.

Διαθεματικότητα του προγράμματος

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε διαθεματικά, θέτοντας ως αφετηρία τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών και αξιοποιώντας την ομαδική δουλειά. Οι συνδυαστικές δραστηριότητες που χρησιμοποιήσαμε προώθησαν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου η διδασκαλία και η μάθηση συντελείται με ενδιαφέρον, θετική διάθεση και ουσιαστικά αποτελέσματα τόσο από τη μεριά των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Με βασικά εργαλεία και μεθόδους σχεδιασμού τη διαθεματική προσέγγιση, τον καταιγισμό ιδεών, τη βιωματική – ενεργητική μέθοδο και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, εμπλέξαμε τους μαθητές του σχολείου μας με το μαθητή του Ειδικού Σχολείου. Γνωρίστηκαν, εξοικειώθηκαν, συμμετείχαν ενεργητικά σε μαθήματα-δραστηριότητες και έτσι επικοινώνησαν καλύτερα μεταξύ τους και συνεργάστηκαν εποικοδομητικά. Το πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στο Σχολείο βασίστηκε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, για να ενισχύσουμε την συνεργασία των παιδιών και την κοινωνικοποίησή τους, τη βιωματική μέθοδο, για να πετύχουμε την αλλαγή της στάσης τους μέσα από άμεσες εμπειρίες, τη μέθοδο project, για να υπάρξει ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό και τη δομή του προγράμματος, και βέβαια τη διαθεματική μέθοδο, για να συνδέσουμε μεταξύ τους αντικείμενα και μαθήματα και να έχουμε σφαιρική και ολόπλευρη κάλυψη των θεμάτων του προγράμματος.

Προυποθέσεις και προτάσεις βελτίωσης του προγράμματος

Για να μπορέσει, βέβαια, να υλοποιηθεί το πρόγραμμα υπήρξε μια σειρά βασικών προϋποθέσεων, που ήταν απαραίτητες και συντέλεσαν σημαντικά και θετικά στην καλύτερη ανάπτυξή του.

Καταρχήν, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση γονέων και παιδιών για το διπλό πρόγραμμα (συνεκπαίδευση – συναισθηματικής αγωγής που υλοποιείται στη σχολική μονάδα.) Θεωρώντας ότι η συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι αναγκαία στην σύγχρονη πραγματικότητα, παρουσιάστηκαν στους γονείς οι στόχοι του προγράμματος (γενικοί και ειδικοί), η σπουδαιότητα και τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά απ’ τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, κατανοήθηκε η αξία των παιδοκεντρικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν στη σχολική κοινότητα για υλοποίηση του προγράμματος (βιωματική προσέγγιση, δουλειά σε ομάδες) και οι εμπειρίες που θα αποκτηθούν απ’ τα παιδιά

Επίσης, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση και συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο Γενικής και Ειδικής Αγωγής, καθώς και με την Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Π.Ε. Ανατολικής Αττικής.

Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, σίγουρα δεν ήταν ο καλύτερος βοηθός μας. Παρόλα αυτά, μετακινούσαμε αθλητικό υλικό απ’ το ένα σχολείο στο άλλο (ευτυχώς το ειδικό σχολείο διαθέτει αρκετά καλό αθλητικό υλικό που μας βοήθησε σημαντικά), ενώ παράλληλα «δημιουργήσαμε» και αρκετό υλικό μέσα από πολλές ώρες συνεργασίας και προσωπικού

χρόνου. Τα παιδιά μας, μέσα από το πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής που πραγματοποιήσαμε στο σχολείο μας, έμαθαν ν' αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, καθώς και τα συναισθήματα των άλλων. Διδάχτηκαν τρόπους να τα ελέγχουν, να μάθουν να τα χρησιμοποιούν στις αλληλεπιδράσεις τους με θετικό τρόπο, και κυρίως τα παροτρύναμε το μεγάλο και σπουδαίο κομμάτι για τη ζωή τους, που είναι τα συναισθήματα, να το χρησιμοποιούν με τρόπο που να βοηθάει να πετυχαίνουν τους στόχους τους και να διατηρούν τις φιλίες τους, δηλαδή να μάθουν ποια συναισθήματα είναι σημαντικά σε κάθε περίσταση και πώς να τα εκφράζουν με μέτρο, ούτε υπερβολικά ούτε μέτρια.

Σχόλια - Συμπεράσματα

Στηριχτήκαμε στην άρση του φόβου που μπορεί πολύ φυσιολογικά να είχαν οι μαθητές του Σχολείου απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Ο φόβος για το άγνωστο που ένιωθαν οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου εμπόδιζε τα παιδιά, απόλυτα φυσιολογικά, να δουν τα ειδικά παιδιά πρώτα σαν ανθρώπους και μετά σαν αναπηρία. Μέσα από την επαφή και την συνεργασία, καταφέραμε φέτος, καθώς τα συναισθήματα του φόβου, της αμηχανίας και του οίκτου να μετουσιωθούν σε αποδοχή και ισότιμη συνύπαρξη. Οι μαθητές μας, γνώριζαν, συνυπήρχαν, έκαναν κοινές δραστηριότητες με τελικό στόχο να δουν ότι οι φίλοι τους, συμμαθητές τους είναι και αυτοί άνθρωποι με συναισθήματα και ανάγκη για επικοινωνία.

Οι μαθητές και των δύο σχολείων ωφελήθηκαν από μία τέτοια συνύπαρξη, απέκτησαν διαφορετικά πρότυπα, πήραν θετικά στοιχεία, απέκτησαν δεξιότητες ζωής και επικοινωνίας, δέχτηκαν θετικές επιδράσεις από συνομηλίκους τους, παρακινήθηκαν για αυτενέργεια, για κοινωνική μάθηση, ανέπτυξαν αλληλοενδιαφέρον και αλληλεγγύη μέσα από ενεργητικούς τρόπους μάθησης και απέκτησαν συναισθηματικές εμπειρίες, παράλληλα με τις πραγματικές και κοινωνικές εμπειρίες.

Δώσαμε έμφαση στο να καλλιεργήσουμε τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης, με κύριο στόχο μας την ανάπτυξη υγιών συναισθημάτων (ενσυναίσθηση, κοινωνικότητα, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων αλλά και υγιή μαχητικότητα).

Στόχος μας και σκοπός μας ήταν η ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, ενώ παράλληλα εστιάσαμε στις ικανότητες για ποιοτική επικοινωνία, προσωπική υπευθυνότητα, αυτοεπίγνωση και αυτοαποδοχή. Επιπλέον, συμπεριλάβαμε ενότητες όπως επικοινωνία, αυτοαντίληψη, αναγνώριση – έκφραση και χειρισμός συναισθημάτων, στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, επίλυση συγκρούσεων.

Στην πορεία του προγράμματος κρατήθηκε ημερολόγιο δραστηριοτήτων και καταγραφή παρατηρήσεων. Υπήρξε αξιολόγηση και ανατροφοδότηση σε ημερήσια βάση καθώς και τελική αξιολόγηση. Στην πορεία του προγράμματος υπήρξε έντονος προβληματισμός, κατά πόσο εμείς οι εκπαιδευτικοί είμαστε έτοιμοι να αντιμετωπίσουμε τις εκρήξεις των συναισθημάτων. Η ουσιαστική και βαθιά συνεργασία μαζί μας, η εκπαιδευτική εμπειρία μας και η προσπάθεια αυτοεπιμόρφωσης ήταν τα αποκλειστικά μας εφόδια στις δύσκολες στιγμές ανάπτυξης των θεμάτων.

Σε όλες τις σχολικές τάξεις, όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα, παρατηρήθηκε βελτίωση στην αναγνώριση και κατονομασία των συναισθημάτων, μεγαλύτερη ικανότητα κατανόησης των αιτιών των συναισθημάτων, μεγαλύτερη αντοχή στην απογοήτευση, αποτελεσματικότερος έλεγχος του θυμού, περισσότερη υπευθυνότητα και βελτίωση στην επικοινωνία.

Στην πορεία εξέλιξης του προγράμματος, διαπιστώσαμε απόκτηση ικανοτήτων όπως αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση, κίνητρα συμπεριφοράς, ικανότητα στις σχέσεις με τους άλλους, ενσυναίσθηση και κατέστη σαφές από όλους τους συναδέλφους ότι όλα αυτά θα πρέπει να εμπεριέχονται στη διαδικασία της μάθησης καθώς αυτές ενδυνάμωσαν το ενδιαφέρον των παιδιών, τον αυτοέλεγχο και την αυτοσυγκέντρωσή τους και τον τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους, όπως επίσης και ότι το περιβάλλον εκμάθησης πρέπει συνεχώς να μεταβάλλεται και να προσαρμόζεται.

Όσον αφορά το κομμάτι της συνεκπαίδευσης που υλοποιήθηκε διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές της Γενικής Αγωγής όταν ενημερώθηκαν, ευαισθητοποιήθηκαν βαθιά και έδειξαν ωριμότητα και θετική στάση απέναντι στο συμμαθητή τους. Το πρόγραμμα έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές μας της επαφής και της αλληλεπίδρασης, προετοιμάζοντάς τους γι' αυτό που πρέπει να κάνουν ως ενήλικες, δηλαδή να ζήσουν μαζί με τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Το πιο σημαντικό όμως, ήταν ότι το πρόγραμμα κατέρριψε το μύθο που ήθελε τα άτομα με ειδικές ανάγκες ανήμπορα, ανίκανα, αντιπαραγωγικά και προώθησε την ιδέα ότι η αξία του κάθε ανθρώπου είναι ανεξάρτητη από τις ικανότητές του, όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα μέσα από σχολεία που προωθούν την ισότητα ευκαιριών και καταργούν τις διακρίσεις, μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα ένταξης των ατόμων με αναπηρία στα πλαίσια μιας υγιούς κοινωνίας.

Σημαντικά θετικά όμως ήταν και η επίδραση για το ειδικό παιδί, αφού μέσα από την υλοποίηση του προγράμματος, τα παιδιά συμμετείχε σε ποικίλες δραστηριότητες αλλά και στο κοινωνικό γίγνεσθαι και κλήθηκε να συνυπάρξει στην κοινωνία αυτή, η οποία οφείλει να τα ενσωματώνει διαρκώς και όχι να τα περιθωριοποιεί. Οι συμμαθητές τους τον αποδέχτηκαν, αναγνώρισαν τις ιδιαιτερότητές του και τη διαφορετικότητά του και όχι μόνο δεν παρατηρήθηκαν φαινόμενα κοινωνικού ρατσισμού και αποκλεισμού, αλλά αντίθετα φιλίας, αγάπης και αυτοεκτίμησης.

Άλλωστε η συνεκπαίδευση των παιδιών με ή χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς σε ένα «σχολείο για όλους» είναι βασικός στόχος τη σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής πολλών κρατών σε ολόκληρο τον κόσμο, όπως και στη χώρα μας.

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Κ. & Ζεπάτου, Χ. (2007). *Μουσική Έ Δημοτικού.Βιβλίο μαθητή*. ΟΕΔΒ. Αθήνα.

Γκλίνος, Γ. (2012). *Ε.Ε.Ε.Ε.Κ Κάψια Μαντινείας*: *Συνεκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με μαθητές του γενικού σχολείου, σχολική ενσωμάτωση*. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο, στη 1/11/2013 http://eeeek.ark.sch.gr/?q=node/24

Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε. & Δήμας, Ι. (2007). *Φυσική Αγωγή Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. ΟΕΔΒ. Αθήνα.

Ζαφειροπούλου Μ. & Ψύλλου, Ρ. (2006). *Έλα να χτίσουμε μαζί το χαρακτήρα σου. Συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού: Βιβλίο του γονέ.α* Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Θεοδωρακοπούλου, Μ., Παπαντώνης, Γ., Παρασκευοπούλου, Χ.& Σπετσιώτης, Ι. (2007). *Μουσική ΣΤ' Δημοτικού. Βιβλίο μαθητή*. ΟΕΔΒ. Αθήνα.

Μαγουλιώτης, Α. & Τσιπλητάρης, Α. (2007). *Εικαστικά Έ και ΣΤ' Δημοτικού. Παρατηρώ και Δημιουργώ*. ΟΕΔΒ. Αθήνα.

Καππάτου, Α. (2013). *Μεγαλώστε ευτυχισμένα παιδιά*. Εκδόσεις Μίνωας. Αθήνα.

Ματσανιώτης, Ν. (2000). *Εμείς και το παιδί μας.* Ιδιωτική Έκδοση. Αθήνα.

Ντύερ, Γ. (1990). *Τι θέλετε αλήθεια για τα παιδιά σας;* Εκδόσεις Γλάρος. Μετάφραση Λώμη, Μ.

Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών. Πώς να μεγαλώσουμε παιδιά με συναισθηματική νοημοσύνη*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Μετάφραση Ξενάκη, Χ. Αθήνα.

Τσιάκαλος Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Παππά, Α. (2011). *«Ο καθρέφτης μου είσαι εσύ» Πρόγραμμα συναισθηματικής νοημοσύνης – σχέδιο δράσης.* Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο, στις 10/11/2013 *http://pappanna.wordpress.com/%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%BF%CF%84%CF%8C%CE%BC%CE%B5%CF%82-%CE%B4%CF%81%CE%AC%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82/%CE%BF-%CE%BA%CE%B1%CE%B8%CF%81%CE%AD%CF%86%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BC%CE%BF%CF%85-%CE%B5%CE%AF%CF%83%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CF%83%CF%8D-%CF%80%CF%81%CF%8C%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1/*

Μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματική νοημοσύνη. Διδακτικές παρεμβάσεις στην κανονική τάξη σε πρώιμο στάδιο

Νακοπούλου Ζωή
Προπτυχιακή φοιτήτρια Εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής
με κατεύθυνση ειδική αγωγή του Πανεπιστήμιου Μακεδονίας
Esp1244@uom.gr

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία, σχετική με το ευρύτατο φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη δυσλεξία και στο σύνδρομο της διάσπασης προσοχής υπερκινητίκοτητας παρορμητικότητας καθώς και στο συσχετισμό αυτών των δυο. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Στο πρώτο μέρος της εργασίας θα παρουσιαστεί το σύνδρομο της διάσπασης προσοχής, η δυσλεξία και η περίπτωση συνοσηρότητας και των δύο. Στο δεύτερο μέρος η συναισθηματική νοημοσύνη, η τόνωση της αυτοεικόνας και διδακτικές παρεμβάσεις για άτομα με συνοσηρότητα δυσλεξίας και διάσπασης προσοχής

Λέξεις-κλειδιά: συνοσηρότητα δυσλεξίας και διάσπασης προσοχής, συναισθηματική νοημοσύνη, ενίσχυση θετικής εικόνας και αυτοεκτίμησης, διδακτικές παρεμβάσεις

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονέων και όσων άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαίδευση, εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο και στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας (Καΐλα, 1996), αφού σε όλα σχεδόν τα σχολεία και σε όλες τις τάξεις φοιτούν μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες παρουσιάζουν δυσκολίες σε σχέση με τη σχολική μάθηση και την οργανωμένη σχολική γνώση (Kavale & Forness, 2000). Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται οι μαθητές, οι οποίοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής, εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σχολικής μάθησης εξαιτίας σωματικών, νοητικών, γνωστικών ανεπαρκειών ή/και ψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης. Σε αυτούς συγκαταλέγονται και οι μαθητές/τριες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως είναι και η δυσλεξία. Ο φόβος μιας πιθανής σχολικής αποτυχίας επιφέρει πολύ σοβαρές επιπτώσεις στον ψυχολογικό κόσμο και στη συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών αυτών

Συμπτωματολογία δυσλεξίας

Η δυσλεξία είναι μια γλωσσική διαταραχή, η οποία εμποδίζει παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη, να αποκτήσουν ορισμένες γραφοφωνημικές δεξιότητες. Γίνεται αντιληπτή στα πρώτα σχολικά χρόνια των παιδιών ως αδυναμία τους στην ανάγνωση και στην ορθή γραφή, αν και έχουν λάβει την τυπική εκπαίδευση. Τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να έχουν δυ-

σκολία τόσο στην κατανόηση όσο και στην κωδικοποίηση/ αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή) ή/και πρόβλημα στη μνήμη (Δράκος, 2003, Λιβανίου, 2004). Στο τέλος του 19ου αιώνα διαπίστωσαν ότι στο φαινόμενο της δυσλεξίας είναι δύσκολο να καθοριστεί απόλυτα η αιτία, γιατί όπως έγινε φανερό από εμπειρικές έρευνες (Waltin 1974, στο Kanter 1981), οι αιτίες της δυσλεξίας αλληλεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Τα αίτια που σχετίζονται με την εμφάνιση της δυσλεξίας είναι βιολογικά, ψυχικά και κοινωνικά, όμως λόγω της αλληλεπίδρασης τους είναι δύσκολος ο προσδιορισμός των σχέσεων αιτίου- αιτιατού. Τα οργανικά-βιολογικά αίτια που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία περιλαμβάνουν τον υποσιτισμό της εγκύου ή του παιδιού, μολυσματικές ασθένειες, αλκοολισμό, δηλητηρίαση από μόλυβδο, πρόωρο τοκετό. Ιατρικές μελέτες (Gringorenko & co., 1997, Fagerheim & co., 1999) συνδυάζουν τις θέσεις των χρωμοσωμάτων 6 και 15 με τις αναγνωστικές δυσκολίες και τα συνδέουν με την ύπαρξη της δυσλεξίας. Επιπλέον, ανατομικές μελέτες φανερώνουν την έλλειψη της ασυμμετρίας των δυο εγκεφαλικών ημισφαιρίων σε άτομα με δυσλεξία, η οποία παρατηρείται στα 2/3 του γενικού πληθυσμού. (Galaburda & co. 1985, Morgan & Hynd, 1998). Άλλες οργανικές αιτίες της δυσλεξίας είναι οι ακουστικές ελλείψεις (Kraus & co, 1996), η αδυναμία σταθεροποίησης των οφθαλμικών κινήσεων και η αδυναμία οπτικής επεξεργασίας (Eden & co., 1994, Pavlidis, 1981). Τα κοινωνικά/ περιβαλλοντικά αίτια της δυσλεξίας είναι το φτωχό σε εμπειρίες περιβάλλον, η ύπαρξη ιστορικού δυσλεξίας στο οικογενειακό περιβάλλον, η λάθος αγωγή και τα μεθοδολογικά λάθη διδασκαλίας, ιδιαίτερα στην πρώτη γραφή και ανάγνωση. (Meyer, 1974). Ως δευτερογενείς διαταραχές που ευθύνονται για την εμφάνιση δυσλεξίας θεωρούνται οι αδυναμίες σχηματισμού μορφών (διαχωρισμό μέρους-όλου, ανάλυση-σύνθεση), αδυναμία αφομοίωσης, προσοχής και προσανατολισμού στο χώρο. (Meyer, 1974)

Η δυσλεξία, όπως αναφέραμε, εμφανίζεται στα πρώτα σχολικά χρόνια του παιδιού ως ανικανότητα στην ανάγνωση και στη γραφή. Τα βασικά συμπτώματα της δυσλεξίας είναι:

- αδυναμία ανάγνωσης και γραφής άγνωστων λέξεων
- ανικανότητα διαχωρισμού συμφώνων (β-θ, π-τ)
- παραλείψεις γραμμάτων
- αναγραμματισμοί
- προσθέσεις γραμμάτων και συλλαβών
- αλλοιώσεις, στροφική ή αντίστροφη γραφή
- παραποιήσεις και παραμορφώσεις
- χωρισμός της λέξης
- λανθασμένη αντιγραφή σχημάτων
- ανάγνωση με διακοπές
- σύγχυση αριστερά-δεξιά
- προβλήματα στη λεπτή κινητικότητα
- δυσκολία στην οπτική αντίληψη
- κινητικές δυσλειτουργίες
- γλωσσική καθυστέρηση
- αδυναμία στη χωρητικότητα της μνήμης
- μειωμένη ικανότητα στη βραχεία μνήμη

Όσα αναφέρθηκαν ενδέχεται να εμφανίζονται και σε φυσιολογικά παιδιά, η διαφορά έγκειται στην συχνότητα εμφάνισης αυτών των συμπτωμάτων, καθώς και στη διάρκεια εμφάνισης τους. (, Siegel, 1989)

Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (Δ.Ε.Π.) και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.)

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ) και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), η οποία διεθνώς είναι γνωστή ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD), αποτελεί μία από τις συχνότερα εμφανιζόμενες και διαγιγνωσκόμενες διαταραχές σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Barkley, 1990. The British Psychological Society, 1996). Μετά από ερευνητικές μελέτες επεκράτησε η άποψη ότι η ΔΕΠ/ΔΕΠΥ είναι οργανικής προέλευσης, στην οποία εμπλέκονται γενετικοί, ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες και εμπεριέχει νοητικές και νευροψυχολογικές δυσλειτουργίες ή ανεπάρκειες (Nigg and Hinshaw 1996), παραμένοντας όμως ακόμη, πολλά αναπάντητα ερωτήματα. Η ΔΕΠ/ΔΕΠΥ είναι μία εκ γενετής διαταραχή και διαρκεί εφ’ όρου ζωής (Pelham, 1994).Κάποια από τα συμπτώματά της εμφανίζονται πριν από την ηλικία των 7 ετών και εκδηλώνονται οπωσδήποτε σε τουλάχιστον δύο περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με διεθνή στατιστικά στοιχεία 1 στους 20 μαθητές παρουσιάζει διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-Υπερκινητικοτητά. Η ΔΕΠ/ΔΕΠΥ σύμφωνα με τα Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV (1996) εντάσσεται μαζί με τη Διαταραχή της Διαγωγής και την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή στην κατηγορία «Διαταραχές Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς» και συγχρόνως στην ευρύτερη κατηγορία «Διαταραχές που συνήθως διαγιγνώσκονται για πρώτη φορά κατά τη βρεφική, παιδική ή εφηβική ηλικία». Η ΔΕΠΥ είναι μία αναπτυξιακή διαταραχή που έχοντας ως πρωτογενή χαρακτηριστικά τα συμπτώματα της απροσεξίας και της υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας επιμένει στο χρόνο και μπορεί να προκαλέσει σημαντικές και ποικίλες δυσκολίες τόσο στο ίδιο το παιδί, όσο και στο περιβάλλον του (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2000).Ο ορισμός του συνδρόμου ΔΕΠΥ στην Ελλάδα, εξακολουθεί να είναι αμφισβητούμενος. Ο όρος ΔΕΠ/ΔΕΠΥ είναι η «ετικέτα» που χρησιμοποιείται για να περιγράψει παιδιά, τα οποία παρουσιάζουν σοβαρά προβλήματα εστίασης προσοχής, ελέγχου παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας (Barkley, 1990).

- Κουνάει χέρια ή πόδια ή στριφογυρίζει νευρικά στην καρέκλα του (οι έφηβοι με ΔΕΠΥ μοιάζουν ανήσυχοι).
- Ξεστομίζει απαντήσεις πριν ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις.
- Παρουσιάζει μεγάλες εναλλαγές στην ψυχολογική διάθεση.
- Δυσκολεύεται να παραμείνει καθισμένος όταν χρειάζεται.
- Δυσκολεύεται να προσηλωθεί και να περιμένει τη σειρά του στην εργασία, το παιχνίδι ή ομαδικές δραστηριότητες.
- Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες και να οργανώσει την εργασία του.
- Δεν φαίνεται να ακούει.
- Χάνει πράγματα απαραίτητα για την εργασία ή τη δραστηριότητά του.
- Αφήνει τη μία δραστηριότητα ανολοκλήρωτη μετά την άλλη.
- Δεν κατορθώνει να δώσει προσοχή σε λεπτομέρειες και ν' αποφύγει τα
- λάθη από απροσεξίες.
- Δυσκολεύεται ν' ακούσει τους άλλους χωρίς να αποσπαστεί η προσοχή

- του ή χωρίς να διακόψει.
- Δυσκολεύεται να νιώσει ικανοποίηση.
- Συνεχής κίνηση χεριών και ποδιών
- Υπερβολική ομιλία
- ανυπομονησία

Τα παραπάνω συμπτώματα εμφανίζονται συνήθως πριν την ηλικία των 7 χρόνων και προκαλούν έκπτωση στη κοινωνική, σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα.

Αιτιολογία

Α. Οργανικοί παράγοντες :

- Εγκεφαλικές βλάβες ή εγκεφαλική δυσλειτουργία, γενετικοί,

Β. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

- Ψυχοκοινωνική αποστέρηση, ψυχοπαθολογική διαταραχή γονέων (κατάθλιψη), χαμηλό
- Μορφωτικό – οικονομικό επίπεδο οικογένειας, μη άριστες κληρονομικές, περιγεννητικές
- Νεογνικές συνθήκες. (πληροφορία από το βιβλίο «Ζώντας με τη διάσπαση» των Δρ.Edward M.Halloell, Δρ john J.Ratey 449-461)

Τα αίτια είναι: α) Εξωγενή: Ψυχολογικοί παράγοντες β) Εγγενή: Ιατρικά αίτια

Η ΔΕΠΥ, σύμφωνα με διεθνείς έρευνες (Barkley, 1990. Rief, 1993) κυμαίνεται από 3-5%του μαθητικού πληθυσμού. Στον ελλαδικό χώρο ο Κάκουρος και Μανιαδάκη πραγματοποίησαν έρευνα με βάση τα διαγνωστικά κριτήρια DSM-IV και διαπίστωσαν ότι ένα ποσοστό 10% του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει ΔΕΠ/ΔΕΠΥ (πληροφορία από το βιβλίο «Ζώντας με τη διάσπαση» των Δρ. Edward M. Halloell, Δρ John J.Ratey 449-461)

Συν-νοσηρότητα δυσλεξίας και συνδρόμου διάσπασης προσοχής, υπερκινητικότητας παρορμητικότητας

Ερευνητικές μελέτες (Douglas & Benezra, 1990, Korkman & Pesonen, 1994, Lazar & Frank, 1998) εξηγούν τον υψηλό βαθμό συννοσηρότητας των δυο διαταραχών στηριζόμενες στο ότι τα εκτελεστικά συστήματα του εγκεφάλου στους μετωπιαίους λοβούς, που αφορούν διεργασίες όπως η προσοχή, η αυθόρμητη αντίδραση και η επίλυση προβλημάτων, εμφανίζουν διαταραχή και στις δυο ομάδες παιδιών. Επιπλέον, οι περιβαλλοντικοί ή βιολογικοί παράγοντες που αποτελούν κοινή αιτιολογία και στις δυο διαταραχές εξηγεί τη συχνή, ταυτόχρονη εμφάνιση των διαταραχών. Επίσης, εκτεταμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια (Barkley,1990, 1998) φανέρωσαν ότι υπάρχει μεγάλο ποσοστό επικάλυψης των δύο διαταραχών, αφού οι πρωτογενείς και κύριες ανεπάρκειες της ΔΕΠ-Υ μπορεί να παρεμβληθούν στη μαθησιακή διαδικασία και να δημιουργήσουν μαθησιακές δυσκολίες. Αντίστοιχα, οι μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, μπορούν να δημιουργήσουν διάσπαση προσοχής, που διαγιγνώσκεται ως ΔΕΠ-Υ.

Η ένταση των συμπτωμάτων των δυο διαταραχών δεν είναι ίδια σε κάθε περίπτωση μαθητή.

Συναισθηματική νοημοσύνη (EQ)

Η θεωρία της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ευρέως γνωστή από τους (Gardner 1993,Daniel Goleman1995,1997,1998,Gottman 2000) Με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη νοείται η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει. Είναι επίσης η ικανότητα να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των ανθρώπων γύρω του και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματά όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Η συναισθηματική νοημοσύνη προϋποθέτει την αυτογνωσία, την αυτοκυριαρχία στη λήψη αποφάσεων και την ικανότητα προσφοράς και δημιουργίας(Goleman,1995,1997,1998, Stone Mc Cown,Jensen & Rideout, 1998)

Οι βασικές κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι:

1. Αυτοεπίγνωση (self awareness): είναι μια από τις βασικές συναισθηματικές ικανότητες που σημαίνει ότι είναι κανείς σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του και να τα ονομάζει. Επίσης μπορεί να αναγνωρίζει τη σχέση μεταξύ σκέψεων, συναισθημάτων και δράσεων.

2. Διαχείριση συναισθημάτων (Managing emotions): Είναι σημαντικό να καταλάβουμε τι κρύβεται πίσω από συναισθήματα. Οι πεποιθήσεις έχουν θεμελιώδη επίδραση στον τρόπο δράσης μας. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να ασχοληθούμε ουσιαστικά με συναισθήματα όπως ο θυμός, φόβος, άγχος και θλίψη. Να μάθουμε πώς να ηρεμούμε τον εαυτό μας όταν διαταράσσεται. (Goleman,1995,1997,1998, Stone Mc Cown,Jensen & Rideout, 1998)

Επιπτώσεις στη συναισθηματική νοημοσύνη

Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να είναι πιο συναισθηματικά από τα φυσιολογικά άτομα. Αυτό συμβαίνει κυρίως της δυσλειτουργίας του προμετωπιαίου λοβού, ο οποίος ελέγχει και ρυθμίζει την αμυγδαλή έτσι ώστε να μην υπάρχουν ακραίες συναισθηματικές εκρήξεις (όπως στην περίπτωση της διάσπασης προσοχής). Οι προμετωπιαίες περιοχές κυβερνούν τις συναισθηματικές μας αντιδράσεις αφού η μεγαλύτερη ποσότητα αισθητηριακής πληροφόρησης από το θάλαμο δεν πηγαίνει στην αμυγδαλή αλλά στο νεοφλοιό και στα πολλά κέντρα του για να δώσει νόημα σε ότι αντιλαμβανόμαστε(Joseph ledoux 1996). Το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με δυσλεξία και ΔΕΠ-Υ, παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, λόγω δυσκολίας στο γραπτό λόγο, παρορμητικών απαντήσεων, αναγνωστικών δυσκολιών, δυσκολιών στη συγκέντρωση, προσοχή και μνήμη. Είναι παιδιά ανήσυχα, που συχνά μοιάζουν αφηρημένα κι έχουν την τάση να κινούνται διαρκώς μέσα στην τάξη, δυσκολεύονται να μείνουν στη θέση τους και αφήνουν ανολοκλήρωτες τις εργασίες τους. Συχνά είναι παιδιά που δεν έχουν πολλούς φίλους λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς που ενδέχεται να αναπτύξουν ή λόγω της δυσκολίας τους να ερμηνεύσουν σωστά τις επιθυμίες των άλλων (Whalen & Henker, 1985). Αυτό το βίωμα αρνητικών σχολικών εμπειριών, έχει ως αποτέλεσμα την τάση για συχνές απουσίες και την ελλιπή σχο-

λική φοίτηση των μαθητών (Λιβανίου, 2004). Επιπροσθέτως, οι μαθητές με δυσλεξία και ΔΕΠ-Υ λόγω της σχολικής αποτυχίας είναι ευάλωτοι σε ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Maughan, 1994). Έχει αναφερθεί μια μεγάλη γκάμα προβλημάτων όπως κατάθλιψη (Livingston, 1990), άγχος (Cornwell & Badwen, 1992), χαμηλή αυτοεκτίμηση (Huntington & Bender, 1993), ψυχοσυναισθηματικές δυσλειτουργίες (Bryan & Bryan, 1990), χαμηλή υποκίνηση για επίτευγμα, λόγω έλλειψης εσωτερικών κινήτρων και εξωτερικευμένες αρνητικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά. (Oka & Paris, 1987, Weiner, 1995, Pumfrey, 1997).

Επομένως, για τη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης και αποτελεσματικής διδασκαλίας, ο δάσκαλος οφείλει να γνωρίζει όλες τις δυσκολίες και τους περιορισμούς που βιώνουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ και δυσλεξία και να φροντίσει να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Διδακτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με συν-νοσηρότητα δυσλεξίας και Δ.Ε.Π.Υ.
Τόνωση αυτοεκτίμησης – συναισθηματικής νοημοσύνης

- Για την ανάπτυξη της οπτικής μνήμης και προσοχής: μπορούμε να δείξουμε στο παιδί κάποιες εικόνες που γνωρίζουμε ήδη ότι ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα του για ένα τέταρτο στη συνεχεία τις κρύβουμε και ζητάμε από τα παιδί να μας πει με τη σειρά ποιες εικόνες είδε.
- Για τη βελτίωση της ακουστικής μνήμης, ακουστικής προσοχής και ικανότητα αναδιήγησης αφηγούμαστε στο παιδί μια μικρή παιδική ιστορία στη συνέχεια του κάνουμε ερωτήσεις κατανόησης.
- Για τη βελτίωση της ορθογραφίας τον καθοδηγούμε με απόλυτη ακρίβεια σχετικά με αυτό ακριβώς που θέλουμε να γράψει έπειτα τον διορθώνουμε με απόλυτα ευγενικό τρόπο τα λάθη του και του κάνουμε συνεχώς θετικές ενισχύσεις σε περίπτωση αποτυχίας.
- στο επίπεδο περιορισμού της υπερκινητικότητας, να γίνονται συχνά διαλείμματα Όταν έχει την τάση να σηκωθεί από τη θέση του, του ζητάμε να αναλάβει μια μικρή δουλειά έξω από την τάξη ώστε να αποφορτιστεί, ή γίνεται πλησίασμα στη θέση του μαθητή και συνέχιση της εργασίας του από κοινού.
- Για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων δημιουργούμε ένα κύκλο όλοι οι συμμαθητές μέσα στην τάξη και αφηγούνται όλοι μια μικρή ιστορία προηγουμένως έχουμε κάνει συζήτηση για τις σωστές κοινωνικές δεξιότητες πχ τήρηση σειράς, σεβασμός σε αυτόν που έχει το λόγο
- (οι παραπάνω ιδέες είναι εμπνευσμένες από τις απόψεις της κ.Πολυχρονοπούλου)
- Τόνωση συναισθηματικής νοημοσύνης και θετικής εικόνας:
- Επιβράβευση θετικών αυτενεργειών του μαθητή
- Ο εκπαιδευτικός δε δίνει ιδιαίτερη σημασία σε προφορικά η» γραπτά λάθη, δέχεται όλα τα γραπτά όπως κι αν είναι και προπάντων κάνει οπωσδήποτε κάποιο θετικό σχόλιο στο τέλος του διορθωμένου γραπτού αποφεύγοντας την απλή υπογραφή. Παρατηρήσεις όπως «Δεν προσπαθείς αρκετά» ή «Μπορούσες καλύτερα» ή η χρήση της λέξης «Αλλά» μετά από οποιοδήποτε θετικό σχόλιο π.χ. «Καλή προσπάθεια, ΑΛΛΑ πολλά λάθη» θεωρούνται περιττές

- Ο δάσκαλος αρνείται να δεχτεί ότι υπάρχει τεμπέλικο, αδιάφορο παιδί αυτό που υπάρχει είναι έλλειψη κινήτρων και χαμηλή αυτοπεποίθηση.
- Δείχνουμε σεβασμό στο μαθητή και στις απορίες του, παρακολουθούμε με ποιο τρόπο και στυλ μαθαίνει το παιδί (οπτικός, ακουστικός τύπος συνδυασμός και των δυο)

Για τη βελτίωση της παρορμητικότητας θα εστιάσουμε κυρίως στη συναισθηματική νοημοσύνη, μεσα από παιχνίδια ρολών σε ένα μικρό θεατρικό παιχνίδι επιδιώκουμε να μάθουμε στο παιδί τα εξής:

- Να προσπαθήσει να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του
    - Μίμηση των κινήσεων του σώματος από ένα παιδί χωρίς παρορμητικότητα
    - Υπόδειξη μέσα από το θεατρικό παιχνίδι της σωστής συμπεριφοράς μέσα στην τάξη και στο σχολείο

Επίλογος - Συμπεράσματα

Πάμε να δούμε μέσα από την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ποια είναι τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει κάποιος, και πως μπορούν να τον βοηθήσουν στην καθημερινότητά του. Μέσα λοιπόν από την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης, το άτομο έχει την δυνατότητα να:

- κατανοεί τα συναισθήματα και τα κίνητρα των άλλων
- κατανοεί τις ανάγκες και απαιτήσεις τους
- θέτει κίνητρα στον εαυτό του
- μπορεί να ελέγχει τα συναισθήματα του
- μπορεί να εργάζεται κάτω από πίεση
- μπορεί να συνεργάζεται με άλλους για την επίτευξη ενός στόχου
- μπορεί να εμπνέει και να ηγείται
- παίρνει πρωτοβουλίες
- αποκτάει επίγνωση του ρίσκου, αλλά δεν φοβάται να ρισκάρει
- αποκτάει πίστη στις ικανότητες του και αισιοδοξία
- κάνει σωστή ιεράρχηση στόχων και αναγκών
- γνωρίζει να διαχειρίζεται τις διαφωνίες
- αποκτάει ικανότητα πειθούς και επικοινωνίας(Daniel Goleman)

Ο Dr. Goleman μέσα από συνεχής έρευνες, έχει αποδείξει ότι το 80% της αποτελεσματικότητας της επιτυχίας των ανθρώπων οφείλεται στην ικανότητα συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτουν. Με άλλα λόγια το επίπεδο του IQ συνεισφέρει όχι περισσότερο από το ποσοστό 20%.

Βιβλιογραφία

Critchley, M.. (1981). Dyslexia: An overview. In: Pavlidis, G.Th. & Miles, T.R. (Eds.), Dyslexia Research and its Applications to Education. Chichester, J. Wiley & Sons. DeFries, J. C., Fulker, D.W.,

Daniel Goleman.Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ

Habib, M., (2000). The neurological basis of developmental dyslexia. Brain, 123, 12, 2373-2383.

Καΐλα, Μ. (επιμ.) (1996). Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λιβανίου Ελένη(2004)Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη. Εκδόσεις Κέδρος

Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). Δυσλεξία. Η ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Στασινός, Δ. (2003). Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα. Αθήνα: Gutenberg.

Rutter, M., (1974). Emotional disorder and educational underachievement. Archives of Diseases of Childhood, 49, 249 –256.

Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A.S. Masten, D.

Σχολικός εκφοβισμός. Καλές πρακτικές στην πρόληψη και αντιμετώπιση

Σταμάτη Αικατερίνη
Διδάκτορας Γαλλικής Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού ΕΚΠΑ.
katstamati@yahoo.gr

Πέζου Γεωργία
Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας
Διδάκτωρ Βυζαντινής Ιστορίας Université de Paris 1 Panthéon –Sorbonne
gpezou@yahoo.gr

Περίληψη εργασίας

Οι προσπάθειες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού έχουν λίγα χρόνια ζωής πίσω τους. Αξιοποιώντας την πλούσια διεθνή επιστημονική εμπειρία και γνώση για το πρόβλημα, με δικτύωση όλων των ενδιαφερομένων φορέων, με τον σχεδιασμό μιας εθνικής πολιτικής για το θέμα, είναι δυνατόν αν όχι να εξαλείψουμε, τουλάχιστον να μειώσουμε δραστικά την έκταση και την ένταση του φαινομένου. Τα παιδιά θύματα αδυνατούν να προστατεύσουν και να υπερασπιστούν τον ίδιο τον εαυτό τους, καθώς αισθάνονται ανυπεράσπιστα εξαιτίας της οικονομικής και συναισθηματικής ανασφάλειας του οικογενειακού περιβάλλοντος, της εθνικότητας, της εξωτερικής εμφάνισης ή και της σωματικής τους ανεπάρκειας. Τα παιδιά που κυρίως ασκούν βία είναι άτομα με ενδοοικογενειακά προβλήματα και με μειωμένη σχολική επίδοση. Σημαντικοί παράγοντες προκειμένου να επιτευχθεί η μείωση της σχολικής βίας είναι η πρόληψη και προστασία των μελών της σχολικής κοινότητας από οποιαδήποτε απειλή και άσκηση βίας σε βάρος τους. Για την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών μας, να ζουν και να μαθαίνουν σε ένα ασφαλές και ειρηνικό σχολείο και για την εμπέδωση των αξιών της αλληλεγγύης και του αλληλοσεβασμού.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, βία, θύτης, θύμα, πρόληψη

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι η επιθετική εκείνη συμπεριφορά που είναι εσκεμμένη, απρόκλητη και επαναλαμβανόμενη, αποτελεί κατάχρηση εξουσίας και εμπεριέχει ανισότητα στη δύναμη αντικειμενική (π.χ. σωματική) ή αντιληπτή (π.χ. προσωπικότητας). Κατευθύνεται προς εκείνα τα θύματα που εκλαμβάνονται από τους θύτες, έναν ή πολλούς μαζί, ως αδύναμα, είτε σωματικά είτε ψυχολογικά.

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια πραγματικότητα και καθημερινά διαπιστώνεται η έντονη ανησυχία της εκπαιδευτικής κοινότητας και των μαθητών σχετικά με την εξάπλωση βίαιων συμπεριφορών ανάμεσα σε μαθητές. Αυτή η βία μεταξύ των μαθητών που έχει ως στόχο να προκαλέσει φόβο, ανησυχία, σωματική και ψυχική οδύνη, ή ακόμα να οδηγήσει σε ένα όφελος, όπως ευχαρίστηση, κοινωνικό κύρος ή ένα υλικό απόκτημα. Αναμφισβήτητα ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι τα συνηθισμένα πειράγματα και οι διαφωνίες μεταξύ των παιδιών, αλλά μια συστηματική κατάχρηση δύναμης από ισχυρότερους σε ασθενέστερους μαθητές. Οι τελευταίοι αδυνατούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους και χρειάζονται βοήθεια.

Μορφές εκφοβισμού

Ενώ ο εκφοβισμός στο σχολείο δεν είναι πρόσφατο φαινόμενο, ιδιαίτερης επιστημονικής προσοχής έχει τύχει τις τρεις τελευταίες δεκαετίες. Όλες οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες, έχουν καταδείξει την ύπαρξη του εκφοβισμού σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό στα σχολεία. Σε κάποιες από τις χώρες αυτές, έχουν αναληφθεί πρωτοβουλίες σε εθνικό επίπεδο για την αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου.

Στον εκφοβισμό μπορούμε να αναφέρουμε τις εξής **μορφές βίας**:

- Άμεση / Σωματική: Χτυπάω, κλωτσάω, σπρώχνω, φτύνω, βάζω τρικλοποδιά, κλέβω, κρύβω, καταστρέφω τα πράγματα
- Άμεση / Λεκτική: Κοροϊδεύω, προσβάλλω, βρίζω, κάνω σεξουαλικά υπονοούμενα ή/και χειρονομίες
- Έμμεση / Κοινωνική: Εκβιάζω, απειλώ με σωματική βία και απαιτώ χρήματα ή πράγματα, διαδίδω φήμες, απομονώνω κοινωνικά, προδίδω τα μυστικά, προσβλητικά γκράφιτι
- Ηλεκτρονική: μέσω κινητού τηλεφώνου ή διαδικτύου, απειλές, προσβολές, δυσφήμιση, κοινωνική απομόνωση, δημοσιοποίηση πληροφοριών και εικόνων χωρίς άδεια, ψεύτικη ταυτότητα για εκμαίευση πληροφοριών και γελοιοποίηση.

Συνέπειες του εκφοβισμού σε θύτες και θύματα

Συνέπειες (σωματικές) εκφοβισμού: θύματα

- Γρατζουνιές, μώλωπες, στραμπουλήγματα, διαστρέμματα, διάσειση
- Πονοκέφαλοι, πόνοι πλάτης, στομαχόπονοι
- Αϋπνία, εφιάλτες
- Απώλεια όρεξης ή βουλιμία
- Αύξηση ορμονών στρες, άγχος
- Αδύναμο ανοσοποιητικό, μεγαλύτερη πιθανότητα τραυματισμού στα πρώτα 15΄ μετά το περιστατικό
- Εύκολη απώλεια ισορροπίας, παραπατήματα
- Κακός έλεγχος κυκλοφορίας αυτοκινήτων
- Συνέπειες (πνευματικές) εκφοβισμού: θύματα
- Μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης, δυσκολίες στη μνήμη και στη μάθηση
- Έλλειψη κινήτρων για μάθηση
- Χαμηλό προφίλ στην επικοινωνία, δε λένε τις σκέψεις τους από φόβο χλευασμού
- Αποφεύγουν να τραβούν την προσοχή με τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία ακόμα και με ερωτήσεις
- Σχολική άρνηση, συχνές απουσίες
- Μειωμένη σχολική επίδοση
- Συνέπειες (κοινωνικές) εκφοβισμού: θύματα
- Ακολουθούν ομάδα δημοφιλών-νταήδων και υπομένουν την κοροϊδία από φόβο χειρότερης μορφής βίας
- Προσκόλληση σε ένα φίλο, υποτακτικά, από φόβο μην τον χάσουν και μείνουν μόνα

- Συνδέονται με παιδιά με επίσης έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες όπως τα ίδια που δεν μπορούν να τα προστατέψουν από τη βία
- Δυσκολία να δημιουργήσουν αληθινούς φίλους ακόμα και όταν η βία σταματήσει

Συνέπειες (αυτοεικόνα) εκφοβισμού: θύματα

- Η κοροϊδία μειώνει την αυτοεκτίμησή τους, ιδιαίτερα όταν αυτή σχετίζεται με τη διαφορετικότητά τους (σωματική διάπλαση, εθνικότητα, κλπ)
- Παιδιά που δεν αποδέχονται τον εαυτό τους όπως είναι, γίνονται ιδιαίτερα ευαίσθητα σε οποιουδήποτε είδους κριτική
- Είναι ιδιαίτερα αυστηρά, απαιτητικά με τον εαυτό τους
- Επικρίνουν τον εαυτό τους και σταδιακά όλους τους άλλους

Συνέπειες (ψυχολογικές) εκφοβισμού: θύματα

- Βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα και κατάσταση άμυνας
- Φόβος, αγωνία, νευρικότητα, ευερεθιστότητα
- Δε μπορεί να χαλαρώσει, ούτε στις κοινωνικές του επαφές
- Γίνεται επιθετικό, ως αντίδραση στη βία
- Εκτονώνει την ένταση στο σπίτι, γίνεται εχθρικό και αγενές
- Μιλάει χαμηλόφωνα ή γρήγορα και χάνει, «μασάει» τις λέξεις
- Εμφανίζει μελαγχολία, κατάθλιψη
- Σε ακραίες περιπτώσεις εμφανίζει τάσεις αυτοκτονίας

Συνέπειες εκφοβισμού (μακροπρόθεσμες): θύτες

- Αδυναμία να αποδεχτούν τον εαυτό τους και να αντλήσουν δύναμη και αυτοεκτίμηση με θετικούς, δημιουργικούς τρόπους
- Δυσκολία διαπροσωπικών σχέσεων, διαχείρισης θυμού και συγκρούσεων
- Οι οπαδοί τους αποχωρούν σταδιακά, καθώς μεγαλώνουν και μένουν μόνοι, με άγχος και τάσεις κατάθλιψης
- Έχουν αυξημένο κίνδυνο νεανικής και ενήλικης εγκληματικότητας, χρήση ουσιών και αλκοόλ
- Αυξημένη πιθανότητα βίαιης συμπεριφοράς προς τα παιδιά και τη σύντροφο μέσα στην οικογένειά τους

Όσον αφορά στη χρήση των όρων θύτης και θύμα, παρόλο που αυτοί χρησιμοποιούνται εδώ, όπως και σε πολλές άλλες δημοσιεύσεις, δεν είναι βοηθητικό να χρησιμοποιούνται ώς ταμπέλες στο χώρο του σχολείου, καθώς είναι αρνητικά φορτισμένοι και επηρεάζουν την αυτοεικόνα των μαθητών. Πιο δόκιμοι θεωρούνται οι όροι: μαθητής που ασκεί εκφοβισμό και μαθητής που δέχεται εκφοβισμό.

Ατομικά χαρακτηριστικά θυτών και θυμάτων

Οι μαθητές – θύτες έχουν συνήθως τα εξής χαρακτηριστικά:

- Έντονη, εξωστρεφής, παρορμητική προσωπικότητα
- Μη ανοχή στη διαφορετικότητα
- Χειριστικοί, έλλειψη ενσυναίσθησης

- Εναλλάσσονται σε ρόλους θύτη-θύματος
- Δικαιολογούν τις πράξεις τους ως πρόκληση του θύματος και τις εκλογικεύουν ελαχιστοποιώντας τις συνέπειες για το θύμα
- Ναρκισσιστικά σχήματα προσωπικότητας, υψηλή αυτοπεποίθηση, με υπερβολικά θετική αυτοεικόνα που δε στηρίζεται στην πραγματικότητα, απειλές ως προς αυτήν αντιμετωπίζονται με επιθετικότητα

Οι μαθητές – θύματα έχουν συνήθως τα εξής χαρακτηριστικά:

- Παθητικά θύματα: ανασφαλή, αγχώδη, μοναχικά, χαμηλή αυτοεκτίμηση
- «Προκλητικά» θύματα: αντιδραστικά, αδέξια, αυθόρμητα, συχνά υπερκινητικά με δυσκολία συγκέντρωσης
- Ανήκουν σε μειοψηφική ομάδα (εθνότητα, θρήσκευμα, αναπηρία, σεξουαλικός προσανατολισμός, σωματική εμφάνιση, παχυσαρκία, κλπ)

Ο ρόλος των θεατών στον εκφοβισμό.

Τι κάνουν συνήθως:

- Παίρνουν το μέρος του θύτη, νοιώθουν και αυτοί δυνατοί.Τον θαυμάζουν / τον φοβούνται Διασκεδάζουν, γελάνε και ενθαρρύνουν τη βία. Δεν πιστεύουν ότι με το να το πεις κάπου θα αλλάξει κάτι. Νομίζουν ότι το να αναφέρεις το περιστατικό είναι «κάρφωμα». Νοιώθουν τύψεις και ανημπόρια**.**

Τι είναι καλό να κάνουν:

- Απορρίπτουν τη βία και παρεμβαίνουν για να τη σταματήσουν, αν είναι ασφαλές
- Υποστηρίζουν το θύμα
- Αναφέρουν το περιστατικό στον εκπαιδευτικό
- και ενθαρρύνουν το θύμα να κάνει το ίδιο

Οι θύτες είναι συνήθως δυναμικά άτομα που επιδιώκουν με την επιθετική τους συμπεριφορά να ανέβουν στην κοινωνική ιεραρχία και να έχουν υψηλή θέση σε αυτήν (υψηλό status). Για διάφορους λόγους (οικογενειακούς, κοινωνικούς, κλπ) προτιμούν να το πετύχουν αυτό με αρνητικό τρόπο, προκαλώντας βλάβη, σωματική ή συναισθηματική στους άλλους, παρά με θετικό τρόπο (π.χ. επιδόσεις στα μαθήματα, στα αθλήματα, κλπ). Συχνά μάλιστα είναι δημοφιλείς στην πλειοψηφία των συμμαθητών τους. Ο εκφοβισμός αποτελεί μία μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς που ακουμπά σε ομαδικές διαδικασίες και όχι απλά σε σχέσεις μεταξύ προσώπων, δεν αφορά δηλαδή μόνο στη διαπροσωπική σχέση θύτη και θύματος. Όσοι ανήκουν στους φανερούς υποστηρικτές του θύτη, στην παρέα του, δημιουργούν μία αίσθηση κοινής ταυτότητας. Στην περίπτωση του εκφοβισμού, αυτή η διαδικασία του «ανήκειν» σε μία ομάδα, περιλαμβάνει ενέργειες βλαπτικές για τους «έξω» από αυτήν και ιδίως σε αυτούς που θεωρούνται αδύναμοι να αντιδράσουν. Ακόμα κι αν ο θύτης λειτουργεί «σόλο», η συμπεριφορά του έχει σχεδόν πάντα μάρτυρες. Οι απλοί παρατηρητές του βίαιου περιστατικού, ενδυναμώνουν με την αδιαφορία τους το θύτη, καθώς η αδυναμία ή απροθυμία τους να κάνουν κάτι, ερμηνεύεται ως συγκατάθεση για τη συνέχιση της επιθετικότητας. Αλλά και όσοι δεν ανήκουν στην παρέα του θύτη και δεν είναι απλώς παθητικοί, αλλά δείχνουν να διασκεδάζουν με ότι γίνεται, επίσης τον ενδυναμώνουν με τη

στάση τους. Όλοι αυτοί οι ρόλοι και οι δυναμικές μεταξύ των μαθητών θυτών, θυμάτων και θεατών, είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο. Είναι καλό να τους παρασχεθούν συγκεκριμένες οδηγίες για το πως να απορρίπτουν τη βία με τις κατάλληλες ενέργειες, να δείχνουν ενσυναίσθηση και να αναλάβουν την ηθική ευθύνη τους για αλληλεγγύη και αλληλοσεβασμό

Πιθανά αίτια

Η άνιση σχέση δύναμης – αδυναμίας ανάμεσα στο θύμα και θύτη, τα ενδοοικογενειακά και οικονομικά προβλήματα, η υπερβολική και χωρίς τη σωστή ενημέρωση χρήση του διαδικτύου. Τέταρτη η Ελλάδα στον σχολικό εκφοβισμό. Η Ελλάδα βρίσκεται στην τέταρτη θέση στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού με ποσοστό 31,98%.Ερωτήθηκαν 4.999 μαθητές από 167 σχολεία στην επικράτεια της χώρας, με τα αγόρια να κατέχουν την πρώτη θέση θυματοποίησης σε ποσοστό 34,20% ενώ τα κορίτσια πέφτουν θύματα βίας σε ποσοστό 20,71%.Εκτός από τα περιστατικά βίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον, συνεχώς αυξάνονται τα περιστατικά εκφοβισμού και μέσω διαδικτύου (cyber bullying),με ποσοστό των παιδιών να αγγίζει το 20,71%.

Παράγοντες κινδύνου: σχολείο, οικογένεια, κοινότητα

Σύμφωνα με το κοινωνικό-οικολογικό μοντέλο, ο κίνδυνος που διατρέχει ένα άτομο να υπάρξει θύμα ή θύτης εκφοβισμού συνιστά μια σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ ατομικών, διαπροσωπικών, κοινοτικών και κοινωνικών παραγόντων. Όπως διαφαίνεται και στο παρακάτω σχήμα, το άτομο βρίσκεται στο κέντρο αυτής της αλληλεπίδρασης, είτε σαν θύμα, είτε σαν θύτης. Τα υπόλοιπα συστήματα-περιβάλλοντα που το επηρεάζουν αλληλεπιδρούν επίσης μεταξύ τους.

Παράγοντες κινδύνου: οικογένεια

- Αυταρχικοί γονείς, τιμωρητικοί και όχι υποστηρικτοί
- Χρήση βίας ως μέθοδος επίλυσης προβλημάτων
- Συναισθηματική παραμέληση, έλλειψη τρυφερότητας τα πρώτα χρόνια της ζωής
- Έλλειψη ορίων που εκλαμβάνεται ως αδιαφορία από τα παιδιά
- Συχνά ξεσπάσματα θυμού και σωματικές τιμωρίες
- Βίαιη συμπεριφορά των γονιών προς τα παιδιά
- Ανοχή στη βίαιη συμπεριφορά των παιδιών

Παράγοντες κινδύνου: σχολείο

- Ανταγωνιστικότητα, έλλειψη συνεργασίας στη μάθηση
- Έλλειψη ενθάρρυνσης μαθητικών πρωτοβουλιών και δημιουργικότητας στη μάθηση
- Αδιαφορία ή ανοχή στη βίαιη συμπεριφορά
- Μειωμένο ενδιαφέρον για τη συναισθηματική ζωή των παιδιών
- Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, μη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή
- Έλλειψη κώδικα συμπεριφοράς και συνολικής σχολικής πολιτικής
- Έλλειψη προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αγωγής

Παράγοντες κινδύνου: κοινότητα

- Υψηλά επίπεδα ανεργίας, εγκληματικότητας
- Έλλειμμα επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων
- Υψηλή πυκνότητα πληθυσμού
- Ανεπάρκεια ελεύθερων χώρων, αθλητισμού, ψυχαγωγίας
- Κοινωνικές νόρμες που ανέχονται ή ενθαρρύνουν τη βία (κατά των γυναικών, των μεταναστών, των παιδιών)
- Κοινωνικές ανισότητες

Χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο ρόλος του σχολικού κλίματος στον εκφοβισμό

Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο όχι μόνο δεν είναι ομαλή, αλλά αντιθέτως, έχει τα χαρακτηριστικά μιας απότομης αλλαγής. Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του σχολικού κλίματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που αποτελούν σημαντικές διαφοροποιήσεις από την πρωτοβάθμια και διαμορφώνουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι κυρίως τα παρακάτω:

- Μεγάλα σχολεία που συντελούν στην ανωνυμία των μαθητών και δημιουργούν ανασφάλεια

- Περισσότεροι κανόνες και έλλειψη μαθητικών πρωτοβουλιών που αντικρούουν στην ανάγκη της εφηβείας για αυτονομία

- Απώλεια του ενός σημαντικού ενήλικα (δασκάλου της τάξης στο δημοτικό), πολλές διαφορετικές ειδικότητες, την ώρα που όλοι οι ενήλικες, γονείς και εκπαιδευτικοί, και το σύστημα αξιών τους τίθεται σε αμφισβήτηση, ενισχύοντας τις μη αναφορές του προβλήματος στους ενήλικες

- Φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, έμφαση στην κάλυψη της ύλης, ελλιπής πανεπιστημιακή εκπαίδευση, μειωμένες ευκαιρίες επιμόρφωσης, μειωμένη διαθεσιμότητα στις ανάγκες των εφήβων, αποτελούν εμπόδια στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών

- Μεγαλύτερη έμφαση σε ακαδημαϊκές επιδόσεις – πιο έντονη η διάκριση μεταξύ αυτών που τα καταφέρνουν καλύτερα από τους υπόλοιπους, η έντονη ανταγωνιστικότητα και οι λίγες ευκαιρίες ομαδοσυνεργατικής μάθησης ενισχύουν το πρόβλημα

- Η σχολική αποτυχία στιγματίζει την κοινωνική ταυτότητα των μαθητών και συντελεί στην αντικοινωνική συμπεριφορά

- Απουσία μαθημάτων δημιουργικών ή/και που άπτονται άμεσα στα ενδιαφέροντα των μαθητών στην εφηβεία (μουσική, σεξουαλικότητα) δημιουργούν αίσθημα ανίας και παθητικότητας, που ενισχύει τον εκφοβισμό

- Μεγαλύτερη ποικιλία στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση των μαθητών, μαθητές όχι μόνο από τη γειτονιά, που κάνει πιο πολύπλοκες τις κοινωνικές επαφές, οι οποίες συχνά κουβαλούν τα προβλήματα της περιοχής που βρίσκεται το σχολείο

- Κάποιες φιλίες από το δημοτικό παραμένουν, κάποιες χάνονται, σε μία περίοδο που η αποδοχή των συνομηλίκων είναι πιο σημαντική από των ενηλίκων και τα αρνητικά πρότυπα συνομηλίκων μπορεί να επηρεάσουν τους εφήβους, σε μία φάση αβεβαιότητας και αναζήτησης ταυτότητας.

Εφηβεία, σχέσεις συνομηλίκων και εκφοβισμός

Η έναρξη της εφηβείας συμπίπτει κατά πολύ με τη μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι αλλαγές που επιφέρει η εφηβεία και ο τρόπος που αυτές επιδρούν στις σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων και στο σχολικό εκφοβισμό είναι το θέμα αυτής της ενότητας.

Αρχικά οι βιολογικές αλλαγές, (π.χ. ύψος, σημάδια σεξουαλικής ωριμότητας) επηρεάζουν άμεσα την αυτοεικόνα των εφήβων τους. Εξαιτίας των μεγάλων διαφορών στην έναρξη, το ρυθμό και το εύρος αυτών των αλλαγών, δημιουργούνται διαφορές στην εμφάνιση, που επιδρούν ιδιαίτερα στην εικόνα σώματος των εφήβων και επηρεάζουν την ένταξή τους σε μία ομάδα συνομηλίκων. Συχνά μαθητές που μένουν αρχικά πιο πίσω σε αυτές τις αλλαγές γίνονται στόχος υποτιμητικών σχολίων και λεκτικής βίας.

Στην πορεία προς την αυτονομία και τη διαμόρφωση ταυτότητας, οι έφηβοι απορρίπτουν συχνά τους γονείς και τις αξίες των ενηλίκων, προσπαθούν να διαφοροποιηθούν από αυτές μέσα από την εξερεύνηση συχνά και των δικών τους ορίων, σε σχέση με το «καλό» και το «κακό». Η φάση αυτή διαμόρφωσης του εαυτού, συχνά συνοδεύεται από ναρκισσισμό, εγωισμό, έντονες κι απότομες συναισθηματικές αλλαγές, αμφιθυμία, ανάληψη ρίσκων. Στο σχολείο, οι συνομήλικοι παίζουν πια τον πρώτο ρόλο, ενώ ο κόσμος των ενηλίκων φαίνεται ξένος και κάποτε εχθρικός και καταπιεστικός. Οι ηγετικές φυσιογνωμίες των εφήβων αναπληρώνουν έτσι το κενό και γίνονται αυτές πρότυπα συμπεριφοράς, είτε θετικά είτε αρνητικά. Τα άτομα με αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως είναι ο εκφοβισμός, μπορούν έτσι να αποκτήσουν οπαδούς και υποστηρικτές. Καθώς οι έφηβοι συχνά θέλουν να κρατούν μυστικό το δικό τους κόσμο από τον κόσμο των ενηλίκων, είναι δυνατόν και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, όπως η θυματοποίηση στον εκφοβισμό, να επιμένουν να τα κρατούν κρυφά από τους ενήλικες.

Οι διαφοροποιήσεις στις ομάδες συνομηλίκων είναι έντονες και φαίνεται ότι ακολουθούν κάποια μοτίβα στις δυτικές κοινωνίες. Μερικά παραδείγματα:

Οι αθλητές: η σωματική τους δύναμη και τα επιτεύγματά τους στον αθλητισμό, τους καθιστούν αντικείμενο θαυμασμού και γι’ αυτό είναι και τα λιγότερο πιθανά θύματα του εκφοβισμού.

Οι «καλοί» μαθητές: έχουν καλή αποδοχή, λιγότερη από τους αθλητές, αλλά πιθανό έλλειμμα σε κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να οδηγήσει σε θυματοποίηση.

Οι «εναλλακτικοί»: εξαιτίας της αντικομφορμιστικής τους εμφάνισης ή/και συμπεριφοράς, είναι γενικά επίσης αποδεκτοί - αν έχουν υγιείς και μη επικίνδυνες συμπεριφορές αποτελούν και θετικά πρότυπα.

Οι «κακοί» μαθητές: προέρχονται συνήθως από τους εναλλακτικούς, αλλά οι μη υγιείς, αντικοινωνικές και υψηλού κινδύνου συμπεριφορές, που ίσως υιοθετήσουν στη διάρκεια της εφηβείας, τους καθιστούν σταδιακά απορριπτέους από την πλειοψηφία των μαθητών

Οι «μοδάτοι»: ξεχωρίζουν κυρίως για την εμφάνισή τους, προέρχονται από οικονομικά εύρωστα περιβάλλοντα, αρχικά ξεχωρίζουν ως θετικά πρότυπα, αλλά αν με τα χρόνια δε διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους, θεωρούνται ρηχοί και όχι ευρέως αποδεκτοί.

Η μεγάλη ομάδα των υπολοίπων μαθητών συνήθως δεν ανήκει σε κάποια συγκεκριμένη ομάδα, καθώς δεν διαθέτει κάποιο έντονο χαρακτηριστικό που να τραβάει την προσοχή.

Έχει παρατηρηθεί ότι στην αρχή του γυμνασίου, οι μαθητές μετακινούνται δυσκολότερα μεταξύ των ομάδων συνομηλίκων, ενώ αργότερα είναι πιο συχνές οι φιλίες μεταξύ μελών διαφορετικών ομάδων. Αυτό εξηγείται πιθανά από την αρχική ανασφάλεια και το χάος που επικρατεί στις σχέσεις των εφήβων και την έντονη ανάγκη τους να αυτοπροσδιοριστούν σε σχέση με τους συνομηλίκους, προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί. Καθώς πλησιάζουν προς την ενηλικίωση, η αυτοπεποίθηση αυξάνεται, η αίσθηση ταυτότητας εδραιώνεται και η επιρροή της ομάδας συνομηλίκων στη συμπεριφορά μειώνεται.

Η αντικοινωνική συμπεριφορά, όπως ο εκφοβισμός, πλέκεται πάνω στο δίχτυ των ομάδων συνομηλίκων και της πίεσης για αποδοχή από αυτές. Αρχικά οι υπερασπιστές των θυτών είναι περισσότεροι, ενώ με τα χρόνια μειώνονται, καθώς μειώνεται και το αίσθημα της ανάγκης αποδοχής τους από την ομάδα συνομηλίκων και αυξάνεται η ανάγκη για ανεξάρτητη, κριτική σκέψη. Ο εγωισμός των εφήβων μειώνεται, η ικανότητα ενσυναίσθησης και κοινωνικής υπευθυνότητας αυξάνεται, ιδιαίτερα σε ένα υποστηρικτικό γι» αυτούς περιβάλλον. Η φιλία, δε σχετίζεται πλέον μόνο με το αίσθημα αποδοχής, αλλά συνδέεται και με άλλες αξίες και ενδιαφέροντα και συχνά ξεπερνά τις κλίκες.

Οι αλλαγές στο γνωστικό επίπεδο, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, παίζουν επίσης το ρόλο τους, στο πρόβλημα του εκφοβισμού. Καθώς οι έφηβοι γίνονται όλο και ικανότεροι στην αφηρημένη, επαγωγική, αναλυτική, κριτική και δημιουργική σκέψη, το σχολείο συχνά απομακρύνεται από τις ανάγκες της ηλικίας τους. Οι μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του συστήματος και δεν καταφέρνουν να επιδείξουν την αξία τους μέσα στο σύστημα, βγαίνουν έξω από αυτό και επιδεικνύουν τη δύναμή τους με άλλους τρόπους, κάποτε και αντικοινωνικούς.

Έκταση και ένταση του εκφοβισμού

Όσον αφορά στην έκταση και ένταση του σχολικού εκφοβισμού γενικά έχουν παρατηρηθεί τα εξής:

1. Ο εκφοβισμός σταθερά μειώνεται μεταξύ των ηλικιών 12 και 18
2. Το φαινόμενο φτάνει στην κορύφωσή του στα δύο πρώτα χρόνια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

3. Σταδιακά μειώνεται η σωματική βία και αυξάνεται η λεκτική και η ψυχολογική
4. Γενικά, το ποσοστό του εκφοβισμού, που επιμένει όσο τα χρόνια προχωρούν, μικραίνει, αλλά μεγαλώνει σε ένταση

Με τον καιρό, ακόμα και όταν ο αριθμός των θυτών παραμένει σταθερός, ο αριθμός των θυμάτων μειώνεται, καθώς τα τελευταία, έχουν ενταχθεί καλύτερα στις ομάδες συνομηλίκων, έχουν αναπτυχθεί σωματικά και συναισθηματικά και έχουν ξεφύγει από τα δίκτυα του εκφοβισμού. Κάποιοι υποστηρικτές των θυτών, καθώς ωριμάζουν συναισθηματικά και διαβλέπουν τις αρνητικές συνέπειες της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, αποσύρουν τη στήριξή τους στους θύτες. Οι θεατές έχουν αυτοπροσδιοριστεί αξιακά, ειδικά αν κάτι τέτοιο ενθαρρύνεται από το περιβάλλον, οικογενειακό και σχολικό, και δεν ανέχονται τόσο εύκολα τον εκφοβισμό. Πρώην υποστηρικτές, πρώην παθητικοί θεατές και γενικά μεγαλύτεροι σε ηλικία έφηβοι, ικανότεροι να χειριστούν τις κλίκες και τα στερεότυπα, μπορεί να αποτελέσουν θετικά πρότυπα για τους μικρότερους.

Συμπέρασμα

Προκειμένου να επιτευχθεί η μείωση της σχολικής βίας απαιτείται συνεργασία ολόκληρης της σχολικής κοινότητας, τόσο σε επίπεδο σχολικού συμβουλίου, όσο και μέσα από τη διοργάνωση εκδηλώσεων ενημέρωσης, συζητήσεων, που θα προάγουν τις ειρηνικές σχέσεις αλλά και την εγρήγορση όλων, με απώτερο σκοπό την αποτροπή της εκδήλωσης μορφών βίας, επιθετικότητας και εκφοβισμού μεταξύ μαθητών. Ενίσχυση του ρόλου των μαθητών στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, ενδεχόμενα μέσα από την δημιουργία ομάδων φιλίας ή διαμεσολάβησης, καθώς και ελευθερία έκφρασης των απόψεων ή των παραπόνων τους και ψυχολογική υποστήριξη θα ήταν σημαντικοί παράγοντες προκειμένου να επιτευχθεί η μείωση της σχολικής βίας.

Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού.* Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.

Ασημακόπουλος Χ., Χατζηπέμπος Θ., (2000). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό σχολείο. Απόψεις μαθητών απόψεις εκπαιδευτικών. Παιδί και έφηβος. Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου, Τόμος 10,Τεύχος 1, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη

Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (επιμέλεια) (2010). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη..

Courtecuisse, V. (1998). *Βία στο σχολείο. Βία του σχολείου.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Maines, B. & Robinson, G. (2008). *Bullying: The Support Group Method Training Pack. A Lucky Duck Book.* London: Paul Chapman.

Moore, D. & Forsythe, L. (1995). *A New Approach to Juvenile Justice: An Evaluation of Family Conferencing in Wagga Wagga*. New South Wales: Charles Sturt University.

Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο.* Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys.* Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school.* Oxford, UK: Blackwell.

Πετρόπουλος Ν. και Παπαστυλιανού, Α. (2001).Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο (γενεσιουργοί παράγοντες και επιπτώσεις).Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. In E. Roland & E. Munthe (eds) *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton.

Pikas, A. (2002). New developments of the shared concern method. *School Psychology International,* 23(3): 307–326.

Rigby, K. (2005). The method of shared concern as an intervention technique to address bullying in schools: an overview and appraisal. *Australian Journal of Counselling and Guidance, 15*, 27–34.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος

Smith, P. K, Howard, S., & Thompson, F. (2007). Use of the support group method to tackle bullying, and evaluation from schools and local authorities in England. *Pastoral Care, 25*(2),

Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός Τραμπουκισμός*. Αθήνα: Σακκουλά.

Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. (2012). *Σχολικός εκφοβισμός - Θυματοποίηση - Ο ρόλος οικογένειας-σχολείου.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Αν ήμουν δάσκαλος, εγώ ο μαθητής σας

Δρ. Λεωνίδας Χ. Μπόμπας
Συγκριτικός της Εκπαίδευσης
Δ/ντής Σπουδών «Νέα Εκπαιδευτήρια-Γ. Μαλλιάρα»
bombas@hpcosmos.gr
bombas@maliaras.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή εμπίπτουσα πρωτίστως και κατά μείζονα λόγο στην προτεινόμενη υποενότητα του Συνεδρίου «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», αγγίζει ταυτόχρονα και πτυχές από δύο άλλες υπο-ενότητες του Συνεδρίου που έχουν διατυπωθεί ως «Καινοτομίες στην Εκπαίδευση» και «Καλές Εκπαιδευτικές Πρακτικές». Αξιοποιώντας συγκεκριμένες βιωματικές καταγραφές μαθητών (Ε΄& ΣΤ΄τάξης) δημοτικού σχολείου από δύο διαφορετικές σχολικές χρονιές (2001-02 & 2013-14), όπως αυτοί οι ίδιοι οι μαθητές βιώνουν, αντιλαμβάνονται, επιθυμούν και προτείνουν «τα δικά τους» επί του προκειμένου όσον αφορά στην καθημερινή σχολική διαδικασία/πράξη με τον δάσκαλό τους ως τον κατ»εξοχήν ουσιαστικό πρωταγωνιστή, το πάντα εξαιρετικά επίκαιρο και οιονεί «ζέον» ζήτημα της συστηματικής και αποτελεσματικής επιμόρφωσης των μάχιμων δασκάλων της υπαρκτής σχολικής τάξης αποτελεί και το επίκεντρο αυτής της διερευνητικής εργασίας, η οποία και παρουσιάζεται εδώ με τη μορφή προφορικής ανακοίνωσης.

Λέξεις κλειδιά: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μάχιμος δάσκαλος, καλές σχολικές πρακτικές, «η φωνή των μαθητών», καινοτομίες στη σχολική πράξη.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και … «φωνές μαθητών»

Το ότι η επιμόρφωση των μάχιμων εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης -και μάλιστα η διαρκής, συστηματική και με ουσιαστικό περιεχόμενο και άμεσο πρακτικό αντίκρισμα επιμόρφωση «σχολικά χρήσιμου και πραγματικά εφαρμόσιμου τύπου» στο υπαρκτό σχολείο (Γκότοβος 1990) και στην πραγματική σχολική τάξη- ήταν και εξακολουθεί (δικαίως) να θεωρείται ένα ζητούμενο «εξαιρετικά υψηλής προτεραιότητας» στα της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης απανταχού, δύσκολα θα μπορούσε να αμφισβητηθεί με πειστικά επιχειρήματα ή να παραγνωριστεί σε οποιαδήποτε σχετική προσέγγιση παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Η υπάρχουσα βιβλιογραφία εδώ και πολλές τώρα δεκαετίες διεθνώς, συνεπικουρούμενη εμφατικά και από τις «ζώσες» καταγραφές και τα πολλαπλά επαναλαμβανόμενα αιτήματα-προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών της καθημερινής σχολικής πράξης για επιμορφωτικά προγράμματα, δράσεις και συγκεκριμένες πρωτοβουλίες με ουσιαστικό περιεχόμενο και στόχευση, έχει να επιδείξει μια πληθώρα θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών με επίκεντρο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (π.χ. Μπαγάκης 2004, Ο.ΕΠ.ΕΚ 2013, Χατζηπαναγιώτου 2001, Αντωνίου 2012). Σαφέστατα και πολύ συχνά παρουσιάζονται μέσα από εμπεριστατωμένες δημοσιεύσεις ή «ακούγονται» σε δημόσια αλλά και σε λιγότερο δημόσια και προβαλλόμενα fora, διάφορες και διαφορετικές θέσεις, απόψεις και συγκεκριμένες ενστάσεις όσον αφορά στον σχεδιασμό, στο περιεχόμενο, στους στόχους, στη

διάρκεια, στην πρακτική χρησιμότητα, στους φορείς και στα πρόσωπα υλοποίησης επιμορφωτικών για τους εκπαιδευτικούς προγραμμάτων (ακόμα και για την εκάστοτε σκοπιμότητα ή και ιδιοτέλεια που μπορεί να «υποκρύπτεται», κατά ορισμένους), κάτι όμως που κάθε άλλο παρά μειώνει ή υποβαθμίζει αυτήν την ίδια την επιτακτική και «ανελαστική» διαρκή προτεραιότητα της επιμόρφωσης των μάχιμων εκπαιδευτικών.

Έτσι εχόντων των πραγμάτων, από την οπτική της παρούσας εργασίας, μια άκρως ενδιαφέρουσα «επιμορφωτικού χαρακτήρα» παράμετρος για τον κάθε μάχιμο δάσκαλο της σχολικής τάξης διαχρονικά -και όλως ιδιαιτέρως στις μέρες μας με τα συγκεκριμένα δεδομένα και ευδιάκριτα χαρακτηριστικά της σύγχρονης παιδαγωγικής, εκπαιδευτικής και σχολικής πραγματικότητας στο ευρύτερο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, της ύστερης νεωτερικότητας και της εκρηκτικής ανάπτυξης των ΤΠΕ- αποτελούν, αναμφισβήτητα, *οι «από πρώτο χέρι» απόψεις των ίδιων των μαθητών*, οι οποίοι, εξ ορισμού, ζουν και βιώνουν καθημερινά και αδιάλειπτα τον δάσκαλό τους μέσα στα οριοθετημένα χωροχρονικά πλαίσια του σχολείου και της κάθε σχολικής αίθουσας/τάξης ειδικότερα. Αν μη τι άλλο, οι ίδιοι αυτοί οι μαθητές είναι εκείνα τα υπό διαρκή, υποχρεωτική και αμείλικτη σχολειοποίηση «ανώριμα» (κατά τη σχολική μας παράδοση) άτομα-μελλοντικοί πολίτες, που «διδάσκονται και μαθαίνουν» από τον δάσκαλό τους, σε μια (θεωρητικά) ευθύγραμμη και ασφυκτικά κανονιστική πορεία ομοιογένειας και ομοιομορφίας (Κωνσταντίνου 2001, Μπόμπας 2013).

Με την έννοια αυτή, συγκεντρώνοντας και «διαβάζοντας» προσεκτικά τις βασικές επισημάνσεις ενός ενδεικτικού αριθμού μαθητικών απαντήσεων σχετικά με το «*τι θα έκαναν αυτοί οι ίδιοι οι μαθητές αν έπρεπε αυτοί από τη δική τους μεριά να «παίξουν» τον ρόλο του δασκάλου»,* θα μπορούσε βάσιμα να ισχυριστεί κανείς πως το συνολικό αυτό πρωτογενές «υλικό» που θα προέκυπτε, αναμφίβολα θα περιλάμβανε πολύ συγκεκριμένα ερεθίσματα και αφορμήσεις συγκεκριμένες για περαιτέρω «επιμορφωτική επεξεργασία», στην κατεύθυνση σχεδιασμού και ανάπτυξης ενός αποτελεσματικού προγράμματος επαγγελματικού εμπλουτισμού και ανάπτυξης των δασκάλων της καθημερινής σχολικής πράξης. Ένα πολύ συγκεκριμένο και απολύτως «χειροπιαστό επιμορφωτικό υλικό», βασιζόμενο σε υπαρκτές προσλαμβάνουσες, πρωτογενή υπαρκτά βιώματα, αλλά και προτάσεις ή και επιθυμίες/εναλλακτικές των ίδιων των άμεσων αποδεκτών της διδασκαλίας και της μάθησης. Ένα πρωτογενές «υλικό», δηλαδή, το οποίο -με τις όποιες εγγενείς ή άλλες αδυναμίες και ελλείψεις του- αφού υποστεί την κατάλληλη «επεξεργασία» από τους ειδήμονες των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προσφέρεται κάλλιστα για γόνιμη και δημιουργική αξιοποίηση όσον αφορά στον κάθε μάχιμο δάσκαλο της σχολικής πράξης: *«Κάτω από αυτή τη ματιά οι απόψεις των μαθητών για τον εκπαιδευτικό μπορούν να συμβάλουν στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συνεπώς η διερεύνηση των απόψεων όλων των μαθητών στο πλαίσιο της σχολικής πολιτισμικής ετερότητας μπορεί να νοηματοδοτήσει το έργο και τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στο σημερινό πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο»* (Αγγελόπουλος 2008: 4).

Το να γνωρίζουμε, λοιπόν, «από πρώτο χέρι» (και χωρίς «ενδιάμεσους ή «μεσολαβητές» και «τρίτους» της μιας ή της άλλη μορφής και προέλευσης) **τι** πιστεύουν οι ίδιοι οι μαθητές για τον εκπαιδευτικό τους ως άτομο, ως επαγγελματία παιδαγωγό και δάσκαλο στην εκπαιδευτική κονίστρα και ως «δρον πρόσωπο» μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, το **τι ακριβώς κάνει ή**

δεν κάνει ο δάσκαλος στη σχολική του τάξη αλλά και **το πώς όλες αυτές οι καθημερινές του παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές «φτάνουν» και βιώνονται από τα ίδια τα παιδιά-μαθητές του,** όλα αυτά, αναντίρρητα, είναι άκρως απαραίτητα στοιχεία για μια πληρέστερη κατανόηση των κρίσιμων πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής πράξης. Κι αυτό έχει υπογραμμιστεί δεόντως με βάση τα αποτελέσματα προηγούμενης ερευνητικής προσπάθειας λίγα χρόνια πριν, μέσα από τις σχετικές απαντήσεις ενός άλλου «δείγματος» μαθητών δημοτικού σχολείου (Μπόμπας, 2000), αλλά και από αντίστοιχες έρευνες των Ταρατόρη (2003) και Ταρατόρη & Κουγιουρούκη (2005).

Έτσι, παρ' ότι δεν φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα ή μια από τις πιο συχνές επιλογές παιδαγωγών και ερευνητών η εμπειρική διερευνητική ενασχόληση με θέματα και ζητήματα που σχετίζονται άμεσα και πρωτογενώς που απορρέουν από τις απόψεις και τα πολύ προσωπικά βιώματα των ίδιων των μαθητών έναντι των δασκάλων τους γενικά (Peters, 2006), το «ρεπερτόριο» των όποιων καινοτομιών στα εκπαιδευτικά πράγματα και οι όποιες καλές σχολικές πρακτικές που θα μπορούσαν να ενταχθούν και να εμπλουτίσουν με ουσιαστικό περιεχόμενο διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα για τους μάχιμους εκπαιδευτικούς, μπορεί κάλλιστα να διευρυνθεί (ποσοτικά αλλά και, πρωτίστως, ποιοτικά) μέσα από τις πολύ συγκεκριμένες επισημάνσεις και τις δημόσια εκφραζόμενες απόψεις των ίδιων των μαθητών. Η αλήθεια είναι ότι επισκοπώντας τη σχετική βιβλιογραφία στο σύνολό της, ο ερευνητής εντοπίζει ορισμένες -μεμονωμένες, για να είμαστε ακριβείς- εμπειρικές έρευνες και σχετικές θεωρητικές αναζητήσεις προηγουμένων δεκαετιών, τόσο στην Ελλάδα (Ξηροτήρης, 1940) όσο και διεθνώς, οι οποίες, πρωτοποριακά αλλά και καίρια για την εποχή τους, έχουν καταπιαστεί με τα ζητήματα αυτά των **«μαθητικών φωνών»** για τον δάσκαλό τους (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2009).

Να σημειωθεί εδώ ότι, στην ίδια κατεύθυνση, αλλά με εξαιρετικά περιορισμένη (συγκριτικά) συχνότητα και «ερευνητική έμφαση» από την πλευρά των ειδικών, μαθητές και μαθήτριες καλούνται να διατυπώσουν τον δικό τους βιωματικό «λόγο» όσον αφορά στα χρησιμοποιούμενα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα του σχολείου τους και της τάξης τους ειδικότερα, για τη διδακτέα ύλη, για τις διάφορες πτυχές της σχολικής αξιολόγησης και της βαθμολογίας στο σχολείο, για τα διάφορα/διαφορετικά περιεχόμενα της λεγόμενης διαχείρισης (από τον δάσκαλο) της σχολικής του τάξης, τις κατ» οίκον εργασίες (Πετρίδου κ. ά. 2008), ή και για άλλες βασικές πτυχές της σχολικής τους καθημερινότητας, στις οποίες ο ενδιαφερόμενος κάθε φορά ερευνητής επιλέγει να εστιάσει τον προβληματισμό του και τις συγκεκριμένες ερευνητικές του επιλογές κατά περίπτωση.

Η παρούσα εμπειρική διερεύνηση

Δείγμα:

Ένας συνολικός αριθμός 201 μαθητών/τριών Ε» & ΣΤ» τάξης ιδιωτικού σχολείου στα νότια προάστια της Αθήνας συμμετείχαν στην έρευνα. Από αυτούς, οι 110 ήταν μαθητές Ε» & ΣΤ» κατά τη σχολική χρονιά 2001-2002 και 91 των ίδιων τάξεων τη σχολική χρονιά 2013-2014. Στο γενικό σύνολο είχαμε 150 παιδιά της Ε» και 51 της ΣΤ». Όσον αφορά στο φύλο των συμμετεχόντων, τα 79 (56 της Ε» τάξης και 23 της ΣΤ») ήταν αγόρια και 122 (94 & 28 αντίστοιχα) κορίτσια. Οι συμμετέχοντες τη σχολική χρονιά 2001-2002 ήταν 44 αγόρια (31 & 13

αντίστοιχα κατά τάξη) και 66 κορίτσια 66 (51 & 15) και τη σχολική χρονιά 2013-2014 τα αγόρια ήταν 35 (25 & 10) και τα κορίτσια 56 (43 & 13).

Διαδικασία

Σε γενικές γραμμές η συγκεκριμένη διαδικασία που ακολουθήθηκε και στις δύο διαφορετικές σχολικές περιόδους (σχολικά έτη 2001-2002 & 2013-2014) ήταν σχεδόν ταυτόσημη -με την προφανή βεβαίως διαφορά των συμμετεχόντων μαθητών αλλά και των δασκάλων τους κατά περίπτωση. Έτσι, από όλους τους συμμετέχοντες στις δύο αυτές διαφορετικές χρονικές φάσεις της έρευνας ζητήθηκε να γράψουν μια «΄Εκθεση» («Σκέφτομαι & Γράφω», στην επισήμως πλέον καθιερωμένη ονομασία με βάση και το αναλυτικό πρόγραμμα του Υπ. Παιδείας) με θέμα «Αν ήμουν δάσκαλος». Δεν δόθηκε καμιά πρόσθετη πληροφορία, επεξήγηση, ή άλλης μορφής «βοήθεια» προς τους συμμετέχοντες, οι οποίοι, για να ολοκληρώσουν το κείμενό τους είχαν στη διάθεσή τους τις δύο πρώτες διδακτικές ώρες του ημερήσιου ωρολογίου προγράμματος, με τον δάσκαλο/δασκάλα του τμήματος να επιτηρεί και να επιβλέπει την όλη διαδικασία.

Αποτελέσματα

Αξιοποιώντας τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές της γνωστής «ποιοτικής μεθόδου» («ανάλυση περιεχομένου») που προσφέρεται για την όσο το δυνατόν ακριβέστερη καταγραφή και ανάδειξη των δεδομένων της έρευνας (Βάμβουκας 1998), όλες οι «Εκθέσεις» των 201 συμμετεχόντων ΄διαβάστηκαν» από τον συγγραφέα ως προς το ακριβές περιεχόμενό τους και μόνο. Μέσω αυτής της ενδελεχούς «ανάγνωσης», στη συνέχεια, επιχειρήθηκε μια σχετική «κωδικοποίηση» των χαρακτηριστικών (και χαρακτηρισμών για τον δάσκαλο) εκείνων αλλά και των επιμέρους επισημάνσεων, σχολικών πρακτικών και υποδείξεων/προτάσεων, που οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέφεραν στα κείμενά τους πως θα «εκαναν» αν αυτοί οι ίδιοι ήταν δάσκαλοι. Ανθολογώντας ορισμένα από τα πιο συχνά εμφανιζόμενα «δασκαλίστικα χαρακτηριστικά» που προέκυψαν από τα κείμενα των συμμετεχόντων, μια -κατά κάποιο τρόπο- «ποιοτικού χαρακτήρα ομαδοποίηση» σκιαγραφεί, πολύ περιληπτικά, την παρακάτω συνολική εικόνα. Σημειώνεται ότι, στο «Παράρτημα» που ακολουθεί στο τέλος της εργασίας, τα σχετικά ευρήματα της έρευνας παρουσιάζονται όχι μόνο στην πιο εκτεταμένη μορφή τους, αλλά και χωριστά κατά σχολική χρονιά και κατά φύλο, στοχεύοντας στη συγκριτική τους, δηλαδή, αποτύπωση και τις όποιες σχετικές αναλύσεις και ερμηνείες.

Προσωπικότητα δασκάλου

Λίγο αυστηρός όσο έπρεπε, δίκαιος, υπομονετικός, συνεπής στη δουλειά μου, χωρίς να φωνάζει, ειλικρινής με τα παιδιά, δάσκαλος που θα σκεφτότανε όπως τα παιδιά, επιεικής, απαιτητικός.

Διαχείριση τάξης

Όχι τιμωρίες και μάλιστα ομαδικές, ποτέ στέρηση διαλείμματος, κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα, διορθώνει τα λάθη χωρίς να νευριάζει, το δυσκολότερο για τον δάσκαλο είναι να επιβληθεί στα παιδιά, υπάρχουν όρια δεν μπορεί να μιλάει ένας μαθητής όσο και όποτε θέλει, ποτέ δεν θα βγάζει μαθητή έξω από την τάξη,

αν κάνουν φασαρία στην τάξη θα προσπαθεί να τα σταματήσει λέγοντάς τους κάτι ενδιαφέρον.

Παιδαγωγική σχέση

Θα μιλάει πολύ με τους μαθητές και θα τους αγαπάει πολύ, θα τα έχει σαν δικά του παιδιά, θα βλέπει όλα τα παιδιά ίσα, με τα παιδιά γύρω σου ξεχνιέσαι και γίνεσαι και συ παιδί, θα προσπαθεί να τα καταλάβει, να καταλάβει πως νιώθουνε, θα είχε καλή επικοινωνία μαζί τους, θα άκουγε τις γνώμες των παιδιών, θα περνούσε περισσότερο χρόνο μαζί με μαθητές του στο διάλειμμα, με τα ουρλιαχτά και τις φωνές δεν γίνεται τίποτα.

Διδασκαλία – Μάθημα

Δεν θα έφευγαν οι μαθητές από την τάξη με απορίες, όχι πολλές εργασίες για το σπίτι, μάθημα απλό και συγχρόνως διασκεδαστικό, θα έβαζε τους βαθμούς που τους άξιζαν, με προβληματίζει με ποια κριτήρια βαθμολογούν οι δάσκαλοι. θα τους έδινε πάντα τη «δεύτερη ευκαιρία», πάνω από όλα θα έκανε συζητήσεις, θα εξηγούσε το μάθημα όσο καλύτερα μπορούσε χωρίς να φωνάζει, όταν το μάθημα δεν είναι ευχάριστο τα παιδιά κουράζονται και δεν απορροφούν καλά τις γνώσεις, αν κάποιο παιδί είχε πρόβλημα στο διάλειμμα θα του εξηγούσε το μάθημα βήμα-βήμα για να καταλάβει, θα εξέταζε όλα τα μαθήματα με διαφορετικό τρόπο, όταν τα παιδιά φεύγουν από την τάξη να έχουν μάθει κάτι όχι μόνο τα μαθήματα, θα τα εξηγούσε όλα αναλυτικά ώστε να τα καταλαβαίνουν τα παιδιά αλλά να μην γινόταν και κουραστική, θα δίδασκε με ένα συγκεκριμένο τρόπο για να τους κάνει να θυμούνται πιο εύκολα το μάθημα, την ώρα που διδάσκεις πρέπει να ξεχνάς τα προβλήματα που μπορεί να έχεις και να αφοσιώνεσαι στα παιδιά, πρέπει να προετοιμάζει τι θα διδάξει την επόμενη μέρα.

Καινοτομίες

Θα άφηνε τα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες, δεν θα έμενε μόνο στις σχολικές γνώσεις, πρέπει να συνεργάζεται με τους άλλους δασκάλους, θα κάνανε πολλές εκδρομές, θα έκανε μάθημα δωρεάν στα παιδιά που οι γονείς τους δεν έχουν την οικονομική άνεση, θα κατέβαζε τα παιδιά συχνά στην αυλή για να παίξουν, θα τους έλεγε να του μιλάνε στον ενικό, όποτε κουράζονταν θα τους χαλάρωνε με λίγη μουσική, θα ερχόταν στο σχολείο νωρίς για να προετοιμάσει την τάξη, αν είναι σε μικρότερη τάξη να δείχνει περισσότερη επιείκεια, δεν θα έχει την απαίτηση όλα όσα λένε στην τάξη να τους φαίνονται ενδιαφέροντα, θα κάνουνε διάφορα πράγματα έξω από το μάθημα, η συμπεριφορά του δασκάλου ρυθμίζεται ανάλογα σε ποια τάξη διδάσκει κάθε φορά, θα τους μάθαινε να βοηθάνε τους συνανθρώπους τους, οι θέσεις στα θρανία: οι άτακτοι μαθητές μπροστά και οι φρόνιμοι πίσω, θα έδινε διάφορα συμβολικά δώρα και βραβεία, θα συζητούσε με τους μαθητές πως θα αλλάξουνε τον κόσμο, θα περπατούσαν στη γειτονιά τους ώστε να τη γνωρίζανε καλύτερα, θα έβαζε και το παιχνίδι της εβδομάδας, στο διάλειμμα θα ήταν κοντά στα παιδιά για να μην χτυπήσουν, ποτέ δεν θα ξεχώριζε τους καλούς από τους κακούς μαθητές, όταν ήταν τα γενέθλιά του ή η γιορτή του θα κέρναγε τα παιδιά γλυκά, τα παιδιά θα κάθονταν σε τετράδες για να μάθουν να συνεργάζονται, θα υπάρχει ένας «μαθητής της ημέρας» αυτός που θα είχε κάνει τη μεγαλύτερη προσπάθεια.

Άλλο

(σχόλια/απόψεις γενικού χαρακτήρα για το επάγγελμα του δασκάλου)

Πίστευα ότι η δουλειά του δασκάλου είναι εύκολη αλλά καθώς μεγαλώνω καταλαβαίνω πως δεν είναι, αυτό που δεν μπορώ να καταλάβω είναι πως γίνεται οι περισσότεροι δάσκαλοι να έχουν τέτοια ψυχραιμία, ο καλός δάσκαλος δεν μετριέται από τις τιμωρίες που βάζει αλλά από τον χαρακτήρα, είναι πολύ σκληρή δουλειά και απαιτεί συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στα παιδιά, χρειάζεται μεγάλη αντοχή, αν είναι να γίνει κάποιος δάσκαλος καλό θα ήταν να αγαπάει τα παιδιά, λίγοι δάσκαλοι είναι δίκαιοι, οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν ενδιαφέρονται για να μάθουν τα παιδιά, τα Σαββατοκύριακα δεν θα έβγαινα πολύ έξω γιατί δεν θα είχα αρκετό ελεύθερο χρόνο, δεν θα ήθελα οι μαθητές μου να με φωνάζουν «στρίγγλα», θα ήθελα τα παιδιά να είναι εργατικά και να μην τα παρατάνε εύκολα, το να διδάσκεις παιδιά σε κάνει να αισθάνεσαι νεότερος, είσαι πιο κοντά με τα παιδιά, ιδιαίτερα άμα δεν έχεις παιδιά δικά σου, εμένα με νοιάζει πιο πολύ η συμπεριφορά και η καλοσύνη τους παρά οι βαθμοί οι «γραπτοί», το μόνο που θα ήθελα είναι να κοιτάζουν τη φωτογραφία μου όταν μεγαλώσουν και να λένε: «Αυτή ήταν η καλύτερη δασκάλα που είχα ποτέ», χρειάζεται υπομονή, επιμονή και χιούμορ η δουλειά του δασκάλου, οι περισσότεροι πιστεύουν πως το να είσαι δάσκαλος είναι μια εύκολη δουλειά και δεν χρειάζεται ιδιαίτερα προσόντα στην πραγματικότητα όμως απαιτεί πολλά παραπάνω, οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν κάτι από τα παιδιά.

Οι «κατά μαθητές» σχολικές πρακτικές…προς γνώση και επιμόρφωση!

Πρώτα από όλα, οι παρατηρούμενες ομοιότητες ως προς τις προβαλλόμενες σχολικές (επιθυμητές) πρακτικές από το σύνολο των συμμετεχόντων, είναι πολύ περισσότερες απ’ ότι οι επιμέρους διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, καθώς και μεταξύ των συμμετεχόντων του «σήμερα» και αυτών του «χθες» -της προηγούμενης δεκαετίας, εν προκειμένω. Κι αυτό φαίνεται να ισχύει τόσο αναφορικά με τα βασικά χαρακτηριστικά της «προσωπικότητας» του δασκάλου όπως αυτά προσλαμβάνονται και διατυπώνονται δημόσια από τους συμμετέχοντες, όσο και σε σχέση με τις επιθυμητές ή/και προτεινόμενες καθημερινές «σχολικές πρακτικές» του μάχιμου δασκάλου στη σχολική του τάξη και στο σχολείο που εργάζεται, γενικότερα. Ως εκ τούτου, στη βάση αυτών των συγκεκριμένων δεδομένων και με κάθε θεμιτή επιφύλαξη λόγω των εγγενών περιορισμών της έρευνας, θα μπορούσε μάλλον πειστικά και βάσιμα να ισχυριστεί κανείς ότι παρατηρείται μια «διαχρονικότητα» αλλά και μια «καθολικότητα» στις βασικές αυτές επισημάνσεις και επιθυμίες ή και απαιτήσεις των παιδιών έναντι του δασκάλου τους και της καθημερινής σχολικής πρακτικής του. Ισχυρισμός που, εν πολλοίς, δεν απέχει αισθητά και από προηγούμενες παρόμοιες αναφορές που και στο παρελθόν έχουν ανθολογηθεί μέσα από τη βιβλιογραφία (Ταρατόρη & ά. 2005, Μπόμπας 1995). Η σχετική σύνοψη των ευρημάτων από την έρευνα μεγάλης σχετικά κλίμακας που πραγματοποίησαν οι Παπάνης & Γιαβρίμης (2009) είναι απολύτως ενδεικτική αλλά και αρκούντως κατατοπιστική, εν προκειμένω: «Η ανάλυση των ποιοτικών στοιχείων της έρευνας κατέδειξε ότι ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαθέτει ιεραρχικά τα εξής χαρακτηριστικά, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των μαθητών: να γνωρίζει καλά το αντικείμενο που διδάσκει, να έχει χιούμορ, να είναι ευέλικτος, να οργανώνει σωστά την τάξη και το χρόνο διδασκαλίας, να είναι δίκαιος, να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους μαθητές, να γνωρίζει

τις ανάγκες των μαθητών, να παρέχει επανατροφοδότηση, να δείχνει ενθουσιασμό, να κοινοποιεί τους στόχους, τη σειρά των εννοιών του μαθήματος, τις ευθύνες που θα αναλάβουν οι μαθητές και να είναι επικοινωνιακός».

Αναμφίβολα έχει εξαιρετικό θεωρητικό αλλά -πρωτίστως- πρακτικό και σχολικά χρηστικό ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες μαθητές/τριες, μέσα από την ανεξάντλητη αυτή «ποικιλία» και το αξιοπρόσεκτο «εύρος» των δικών τους καταγραφών/απαντήσεων, περιγράφουν και με εύγλωττο τρόπο υπογραμμίζουν το σύνολο (σχεδόν) των καίριων παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων που άπτονται ή συγκροτούν αυτό που σχηματικά ονομάζουμε «υπαρκτή σχολική πραγματικότητα». Έτσι, το ότι τα παιδιά θέλουν και επιθυμούν τον δάσκαλό τους (τον δάσκαλο της κάθε τάξης και του κάθε σχολείου, γενικά) να είναι ως άτομο και ως επαγγελματίας της αγωγής και της εκπαίδευσης «λίγο αυστηρός όσο πρέπει, δίκαιος, υπομονετικός, συνεπής στη δουλειά μου, χωρίς να φωνάζει, ειλικρινής με τα παιδιά, δάσκαλος που θα σκεφτότανε όπως τα παιδιά, επιεικής, απαιτητικός», δείχνει προφανώς -μεταξύ άλλων- πως τα ίδια τα παιδιά/μαθητές του δημοτικού σχολείου και ευθυκρισία διεκδικούν αλλά και την ωριμότητα της ηλικίας τους διαθέτουν. Δείχνει ακόμα ότι τα παιδιά/μαθητές αποτελούν μια οιονεί και «εν δυνάμει» αρκετά αξιόπιστη δεξαμενή άντλησης πρωτογενούς πληροφόρησης και αξιοποιήσιμων δεδομένων για όλα αυτά που συμβαίνουν (ή δεν συμβαίνουν, ενώ θα έπρεπε και όλοι εμείς οι «απ' έξω» νομίζουμε διαφορετικά) εντός των «σχολικών τειχών/τοίχων». Αυτή είναι, τουλάχιστον, η οπτική και η κεντρική στόχευση οι οποίες με τη σειρά τους χιουριστικά συγκροτούν τον πυρήνα τούτης της επιχειρηματολογίας, που με κριτική πάντα προσέγγιση υιοθετεί έμπρακτα η παρούσα εργασία στο σύνολό της, προβάλλοντας ως απώτερη «φιλοδοξία» της μια διαρκή και συστηματική επιμόρφωση των μάχιμων εκπαιδευτικών.

Οι πρόσθετες επισημάνσεις των μαθητών/τριών της έρευνας που επικεντρώνονται σε πολύ συγκεκριμένες πτυχές της σχολικής καθημερινότητας με τη μορφή σχολικών πρακτικών για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, για το σχεδιασμό και την αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας και του μαθήματος, για το «είδος» και τη «μορφή» των παιδαγωγικών σχέσεων/πρακτικών του μάχιμου δασκάλου σήμερα, αλλά και για προτεινόμενες καινοτομίες, έρχονται με τη σειρά τους όχι μόνο να «φωτίσουν με τις δικές τους τις ξεκάθαρες αναλαμπές» μια υπαρκτή αλλά και μια επιθυμητή σχολική πραγματικότητα, μα ταυτόχρονα (και αναντίρρητα) να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν το σχετικό επιμορφωτικό «ρεπερτόριο/υλικό» (αποθεματικό;) των ίδιων των δασκάλων για συνεχή αναστοχασμό και επαγγελματική βελτίωση/εξέλιξη. Και ως άλλοι σύγχρονοι «επαγγελματίες» και άτυποι «επαΐοντες» στα δύσκολα και δύσβατα μονοπάτια των Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης, τα παιδιά δεν δυσκολεύονται καθόλου να διατυπώσουν με το δικό τους προσωπικό ύφος την «επιτομή» της διαχρονικά αποδεκτής και παγκοσμίως ευαγγελιζόμενης σωστής και αποτελεσματικής διδασκαλίας, λέγοντας για τον δάσκαλο και προς τον δάσκαλο: «Να μην φεύγουν οι μαθητές από την τάξη με απορίες, όχι πολλές εργασίες για το σπίτι, μάθημα απλό και συγχρόνως διασκεδαστικό, ιδιαίτερη προσοχή στα συγκεκριμένα κριτήρια βάση των οποίων βαθμολογούν οι δάσκαλοι, να δίνεται πάντα «δεύτερη ευκαιρία» στους μαθητές, την ώρα που διδάσκει πρέπει να ξεχνά τα προβλήματα που μπορεί να έχει και να αφοσιώνεται στα παιδιά, πρέπει να προετοιμάζει τι θα διδάξει την επόμενη μέρα».

Ανθολογώντας ορισμένες από τις πιο ενδιαφέρουσες βιωματικές καταγραφές και επισημάνσεις των συμμετεχόντων μαθητών/τριών που παρουσιάζονται εδώ ως υπο-κατηγορίες «Καινοτομίες» και «Άλλο», η σχετική εικόνα εμπλουτίζεται και διαφωτίζεται ακόμα περισσότερο σε σχέση (και) με δυνητικά περιεχόμενα επιμορφωτικών για τους δασκάλους προγραμμάτων/δραστηριοτήτων. Οι προτεινόμενες ή και επιθυμητές σχολικές πρακτικές, παρότι στο μεγάλο τους σύνολο δεν διεκδικούν πρωτοτυπία ή κάτι το εξαιρετικά μη αναμενόμενο από τον μάχιμο δάσκαλο της καθημερινής σχολικής πράξης, νοηματοδοτούν εντούτοις μέσα από τη «μαθητική αυτή συλλογική φωνή» μια πραγματική ανάγκη ουσιαστικής αναθεώρησης και λειτουργικού επανακαθορισμού πολύ συγκεκριμένων πρακτικών που διέπουν και καταλυτικά καθορίζουν τα αποκαλούμενα εκπαιδευτικά μας πράγματα στην επισήμως θεσμοθετημένη σχολική τους εκδοχή. Ενδεικτικότατες είναι, εν προκειμένω, οι προτάσεις και οι επιθυμίες των συμμετεχόντων που «ζητούν» και «προτείνουν» πολύ συγκεκριμένες σχολικές πρακτικές στον δάσκαλο τους, όπως αυτές οι «μαθητικές φωνές» έχουν καταγραφεί πιο πάνω στην άκρως επιγραμματική τους διατύπωση.

Η «παιδιάστικη» αντίληψη των πραγμάτων που βιώνονται καθημερινά στη σχολική τάξη και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα, με τον δάσκαλο ως βασικό και κεντρικό πρωταγωνιστή της όλης αυτής υποχρεωτικής σχολειοποίησης, και η «μαθητικού» χαρακτήρα και περιεχομένου καταγραφές για αυτό το ίδιο το επάγγελμα του δασκάλου στην πράξη, έρχονται με τη σειρά τους όχι μόνο να ολοκληρώσουν το «συνολικό αυτό puzzle΄ για το «δασκαλίκι επί τω έργω», αλλά και να θυμίσουν ουσιαστικά συγκεκριμένες πτυχές και παραμέτρους αυτού του επαγγέλματος που -όχι σπάνια- παραγνωρίζονται ή και (σκοπίμως;) αποσιωπούνται σε πολλές από τις σχετικές συζητήσεις και προβληματισμούς. Τα παιδιά/μαθητές, με τις δικές τους βιωματικές και πάλι «απεικονίσεις», τοποθετούν τους δικούς τους σελιδοδείκτες σε προσεκτικά επιλεγμένες σελίδες του ΄κεφαλαίου δάσκαλος στην πράξη», στρέφοντας την προσοχή μας ταυτόχρονα -μεταξύ άλλων- σε αναμενόμενες αλλά κα μη αναμενόμενες κατευθύνσεις, υπογραμμίζοντας με τις βιωματικές τους απόψεις ορισμένα από τα πολλά (θεωρούμενα, συχνά, ως) «αυτονόητα» της καθημερινής σχολικής πράξης.

Επιχειρώντας ένα πρώτο σχεδίασμα επιλόγου

Με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα της έρευνας στην πλήρη ποιοτική και μόνο απεικόνισή τους σε ένα ενδεικτικό συγκριτικό πλαίσιο δύο διαφορετικών σχολικών ετών, προκύπτει αβίαστα πως τα παιδιά σκιαγραφούν με περισσή ενάργεια και σαφήνεια μια πλειάδα από τις βασικότερες «μεταβλητές», όχι μόνο του μάχιμου δασκάλου της καθημερινής σχολικής πράξης, αλλά και του γενικότερου παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, είτε ως «υπαρκτό φαινόμενο» (αλλά και) είτε και ως «οιονεί ζητούμενο». Πέρα και παράλληλα από τους όποιους «μαθητικούς και παιδικούς» αστεϊσμούς ή και στιγμιαίες -κατά τι- επιτηδευμένες υπερβολές της σχολικής αίθουσας, το μεγάλο σύνολο των προσωπικών τους αυτών επισημάνσεων ελάχιστα (ή και καθόλου) απέχει σε ουσία και περιεχόμενο από τις βασικές αναφορές της σχετικής βιβλιογραφίας. Τόσο όσον αφορά στην «Προσωπικότητα» του δασκάλου, στη «Διαχείριση της Τάξης», στη «Διδασκαλία/Μάθημα» και στην «Παιδαγωγική Σχέση» μαθητή και δασκάλου, όσο και αναφορικά με τις «Καινοτομίες» και τα «Άλλα», που τόσο παραστατικά και εύστοχα φαίνεται να «τα έχουν και να τα κατέχουν οι ίδιοι οι μαθητές», όταν και εφόσον, βεβαίως, τους δοθεί η δυνατότητα να τα «πουν» με το δικό τους

δημόσια διατυπωμένο λόγο. Προφανώς, κανείς που είναι αληθινός γνώστης της υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας σε όλο της το εύρος και σε κάθε επιμέρους πτυχή και παράμετρο αυτής της πολυσύνθετης πραγματικότητας, δεν θα «τολμούσε» τεκμηριωμένα και αντικειμενικά να ισχυριστεί **ότι όλα αυτά** που περιγράφουν, επιθυμούν ή και προτείνουν τα παδιά/μαθητές αυτής της έρευνας εδώ μπορούν πράγματι να εφαρμοστούν στην καθημερινή σχολική πράξη γενικά -στη δική μας την «ελληνική περίπτωση», ειδικότερα. Οι μαθητικές αυτές απόψεις, εντούτοις, δεν παύουν να εκφράζουν και να περιλαμβάνουν στον βασικό τους πυρήνα καθολικά αποδεκτές «αλήθειες», αρκετές από τις οποίες είτε εφαρμόζονται στη σχολική καθημερινότητα πλημμελώς και ελλειμματικά (Κωνσταντίνου 2001, Γκότοβος 1990), είτε και -σε περιπτώσεις αρκετές, όπως πιστοποιείται και από τη σχετική βιβλιογραφία- δεν εφαρμόζονται καθόλου, για πολλούς και διάφορους/διαφορετικούς κάθε φορά λόγους (ή και δικαιολογίες;).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες, έχοντας κοινωνικοποιηθεί αναλόγως εντός και εκτός των σχολικών τειχών, με το δικό τους προσωπικό μαθητικό βίωμα καθημερινά απέναντι και μαζί με τους δασκάλους, έχοντας για τα καλά εσωτερικεύσει ρόλους και συμπεριφορές της επίσημης σχολειοποίησής τους, φαίνεται να έχουν πλήρη συνείδηση και απολύτως ουσιαστική συναίσθηση: α) του επαγγέλματος «δάσκαλος» στις μέρες μας, β) του «ατόμου/προσώπου δάσκαλος» στο σχολικό περιβάλλον και στη σχολική του αίθουσα/τάξη, γ) των πιο βασικών χαρακτηριστικών και υποχρεώσεων αλλά και καθημερινών σχολικών πρακτικών του «δασκάλου ως παιδαγωγού και ως διδάσκοντα» έναντι των παιδιών που είναι και μαθητές του, δ) των επιθυμητών ή και απαιτούμενων εναλλακτικών στην καθημερινή σχολική πράξη με την πιθανή τους (ευκταία) μορφή ως «καινοτομίες». Ταυτόχρονα, όμως, ευκαιρίας δοθείσης, επιθυμούν να προβάλλουν -και προβάλλουν- όχι μόνο την περιγραφική τους άποψη για τον δάσκαλο και την ενγένει δουλειά συνολικά στο σχολείο και στην εκπαίδευση, αλλά και τις «προσωπικές τους αντιρρήσεις» ή και «προτεινόμενες εναλλακτικές» σε παγιωμένες σχολικές καταστάσεις και πρακτικές, μέσα πάντα βεβαίως από τη δική τους «παιδιάστικη και μαθητική» οπτική -ό,τι αυτό κι αν σημαίνει και νοηματοδοτεί στην πράξη. Κι όπως, μεταξύ άλλων, σημειώνουν οι Ταρατόρη & Κουγιουρούκη (2005:70) στη σχετική της έρευνα, «*δεν επιθυμούν λοιπόν τον δάσκαλο να περιορίζεται ΜΟΝΟ στο διδακτικό του έργο και στο μάθημα της ημέρας, αλλά επιζητούν συχνότερη επικοινωνία μαζί του και εκτός σχολείου. Και θέλουν να έχουν τον ίδιο δάσκαλο κάθε χρόνο και να μην κάνει διακρίσεις».*

Τέλος, μελετώντας κανείς το «Παράρτημα» που ακολουθεί με τα αναλυτικά ευρήματα αυτής της έρευνας, εύκολα διαπιστώνει πως -παράλληλα με τις πολλές ομοιότητες- μια σειρά από αξιοπρόσεκτες διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στις επιμέρους καταγραφές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών του συγκεκριμένου δείγματος. Οι διαφοροποιήσεις αυτές φαίνεται να είναι πιο συχνές στις κατηγορίες «Διαχείριση σχολικής τάξης», «Παιδαγωγική σχέση» και «Καινοτομίες», υπογραμμίζοντας έτσι και έναν διαφορετικό τρόπο που (μάλλον) προσλαμβάνουν και βιώνουν το επάγγελμα και το ρόλο του δασκάλου τα δύο φύλα. Οι αντίστοιχες επισημάνσεις του Αγγελόπουλου (2008: 65), έρχονται με τη σειρά τους να ενισχύσουν ένα τέτοιο ισχυρισμό: «Το φύλο των μαθητών επηρεάζει τις απόψεις των μαθητών για τον εκπαιδευτικό σε αρκετά θέματα του ρόλου του. Τα κορίτσια ζητούν συχνότερα ο εκπαιδευτικός τους να είναι φιλικός , να μην κάνει διακρίσεις και να μη ξεχωρίζει τους μαθητές με βάση τη χώρα καταγωγής τους. Επιθυμούν συχνότερα από ότι τα αγόρια να έχει

γνώσεις και να επιλύει τα όποια προβλήματα ανακύπτουν στη σχολική τάξη μαζί με τους μαθητές του. Παράλληλα τα κορίτσια συχνότερα απορρίπτουν ως μέσο επιβολής πειθαρχίας τη σωματική ποινή και τις απειλές και επιζητούν τις συμβουλές». Ζήτημα το οποίο, όπως και μια σειρά από άλλα σχετικά θέματα που προκύπτουν ως θεμιτοί προβληματισμοί με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, μπορούν και πρέπει να αποτελέσουν κεντρικά ζητούμενα μελλοντικών εμπειρικών ερευνών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελόπουλος, Η. (2008). *Ο εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών. Μια εμπειρική έρευνα μεταξύ μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολιτισμικής σχολικής ετερότητας. Η περίπτωση του Ν. Αχαΐας.* Πτυχ. Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε., Παν/μιο Πατρών.

Αντωνίου, Χ. (2012) *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών* Αθήνα: Πατάκης

Ευαγγελόπουλος, Σ. (2000) «Πώς οι μαθήτριες θέλουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού», *Νέα Παιδεία*, *τ. 96*, 70-84.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: «Γρηγόρης».

Μπαγάκης, Γ. (2005) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική επικοινωνία.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπόμπας, Λ. (1995). "Η φωνή των ίδιων των μαθητών: Αυτά πιστεύω για τον εκπαιδευτικό», *Νέα Παιδεία, τ. 75,* Καλοκαίρι, σελ. 148-169.

Μπόμπας, Λ. (2000). «Διερευνώντας «θεματικά ενδιαφέροντα» μαθητών για «σχολική χρήση»», *Νέα Παιδεία, τ. 94*, Άνοιξη, σελ. 158-178.

Μπόμπας, Λ. (2013) *Με δάσκαλος, Γου μαθητής*. Αθήνα: Φολόη.

Μπόμπας, Λ. (2010) «Δουλειά του δασκάλου είναι…». «Ο δάσκαλος δεν πρέπει να…». Ανακοίνωση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, με θέμα *«Ελληνική Παιδαγωγική Έρευνα»,* Ρέθυμνο, 19-21 Νοεμβρίου.

Ξηροτύρης, Ι. (1950). *Πώς θέλω το δάσκαλό μου.* Αθήνα : Σιδέρης

Παπάνης, Ε. & Π. Γιαβρίμης (2009). Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, του καλού και κακού μαθητή. Πανελλήνια έρευνα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. *eΠεριοδικό: Κοινωνία*, Δευτέρα, 18 Μαΐου.

Πετρίδου, Μ., Κουσιάππα, Μ. & Αθανασίου, Κ. (2008) **«**Η κατ» οίκον εργασία από τη σκοπιά των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». Ανακοίνωση στο 10ο Παγκύπριο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα «*Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα και διδασκαλία»*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 6-7 Ιουνίου.

Ταρατόρη, Ε. & Μ. Κουγιουρούκη (2003). «Ο δάσκαλος από τη σκοπιά των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου». Ανακοίνωση στο 20ο Διεθνές Συνέδριο, *«Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα. Θέματα Συγκριτικής Παιδαγωγικής»,* Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.

Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., Στραβάκου, Π. (2003). «Πώς διδάσκει ο δάσκαλός μου. Περιγραφές από μαθητές Δημοτικού Σχολείου», *Νέα Παιδεία, τ. 106*, 113-125.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., Κουγιουρούκη, Μ. (2005). «Ο δάσκαλος από τη σκοπιά των μαθητών του δημοτικού σχολείου», *Κίνητρο*, τ. 6, 73-90.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001) *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενόγλωσση

Charogiannis, N. (1982). *Pupils expectations of teachers. A study of primary school pupils in Greece.* Thesis. University of Dundee.

Johnson, M. (2002). An instrument to examine students perceptions of excellent teachers in the USA and Spain. (Paper presented at the *Northeastern Education Research Association).*

Jules, V. & Kutnick, P. (1997). “Student perceptions of a good teacher. The gender perspective”, *British Journal of Educational Psychology* , *67* (4) , 497-511.

Kratz, H,.E.(1900).”Characteristics of the best teacher as recognized from children”, *Pedagogical Seminar*, 3, 413-418.

National Association of Secondary School Principals. (1997). “Students say: What makes a good teacher ?”, *Schools in the Middle*,6 (5), 15-17.

Palmer, D. (1999). “Students perceptions of high quality teachers”, *Australian Science Teachers Journal*, 45 (3), 41-44.

Peters, S. (2006). *Do You Know Enough about Me to Teach Me: A Student's Perspective.* The Peters Group Foundation.

Taratori, E., Kougiourouki, M., Stravakou, P. (2012). “Identifying ways to improve school children performance: the students» point of view”, *International Technology, Education and Development Conference 2012*- Conference Proceedings CD, 5-7 March 2012, Valencia, pp. 116-124.

Παράρτημα

(Αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας κατά φύλο και κατά σχολική χρονιά φοίτησης των συμμετεχόντων)

Προσωπικότητα δασκάλου

(Σχολική χρονιά 2001-2002)

Αγόρια (N=44): Θα παίζαμε διάφορα παιχνίδια**,** θα ήμουν λίγο αυστηρός, καλός και φιλικός με τα παιδιά, , δίκαιος μαζί τους, ευγενικός, ήρεμος, θα τους μίλαγα με ειλικρίνεια, χωρίς να τους φωνάζω, επιεικής με τα παιδιά της πρώτης τάξης και πολύ αυστηρός με τα παιδιά της ΣΤ τάξης, θα καταλάβαινα τα παιδιά, δάσκαλος που θα σκεφτότανε όπως τα παιδιά, συνεπής στη δουλειά μου, ελάχιστα επιεικής γενικά, θα άκουγα τις απόψεις τους.

Κορίτσια (66): Υπομονετική, λίγο αυστηρή όταν πρέπει, θα κρατώ την ψυχραιμία μου, καλή αλλά απαιτητική, , θα έδειχνα σεβασμό στα παιδιά, συνεπής στη δουλειά μου, θα ήμουν αυστηρή, όχι κακιά.

(Σχολική χρονιά 2013-2014)

Αγόρια (N=35): Λίγο αυστηρός αλλά δεν θα φώναζα πολύ, όχι σκληρός με τους μαθητές μου, αλλά όχι και χωρίς καμιά συνέπεια αν ξεχνούσαν κάτι, δίκαιος στους βαθμούς που κάθε παιδί άξιζε, το βασικότερο για μένα είναι η υπομονή, να είμαι δίκαιος με όλους.

Κορίτσια (N=56): Θα ήμουν αυστηρή όσο έπρεπε, υπομονετική και ευγενική, δίκαιη, αστεία, πάντοτε καλή, αξιοπρεπής και πολύ καλή, ειλικρινής με τα καλά παιδιά, επιεικής. όχι πολύ αυστηρή αλλά απαιτητική, με λίγα λόγια τα παιδιά βασίζονται πάνω σου.

Διαχείριση τάξης

(Σχολική χρονιά 2001-2002)

Αγόρια (N=44): Όχι τιμωρίες, κάποιες φορές θα ερχόμουν σε θέση να τιμωρήσω κάποια παιδιά για αταξίες που έκαναν, θα τους τιμωρούσα σκληρά όταν δεν έκαναν τις εργασίες τους, ποτέ δεν θα αφήνω παιδιά μέσα στην τάξη στο διάλειμμα.

Κορίτσια (66): Αν υπάρχει λόγος θα φώναζα λιγουλάκι, θα έβαζα ορισμένους κανόνες για τη συμπεριφορά τους στην τάξη, αν έκαναν φασαρία θα προσπαθούσα να τα σταματήσω λέγοντάς τους κάτι ενδιαφέρον, κανένα παιδί δεν καταλαβαίνει όταν το μαλώνεις, οι δάσκαλοι πρέπει να διορθώνουν τα λάθη χωρίς να νευριάζουν.

(Σχολική χρονιά 2013-2014)

Αγόρια (N=35: Όταν ένα παιδί έκανε χαζομάρες θα του έβαζα τιμωρία, θα τον έβγαζα έξω, θα τον πήγαινα στον Διευθυντή, να μην μιλάνε οι μαθητές όταν έχω γυρισμένη την πλάτη

μου αλλά να είναι ήσυχοι, ποτέ μα ποτέ δεν θα φώναζα όταν κάνανε κάτι, ΤΕΛΟΣ! Θα έβαζα τους κανόνες της τάξης και μετά θα έβλεπα τη συμπεριφορά των παιδιών, όχι ομαδικές τιμωρίες μόνο ατομικές, το δυσκολότερο αν είσαι δάσκαλος είναι να επιβληθείς στα παιδιά, δεν θα τους φώναζα, δεν θα τους κράταγα μέσα στο διάλειμμα για να τελειώσουμε κάποιο μάθημα, δεν θα στερούσα ούτε ένα δευτερόλεπτο από το διάλειμμα.

Κορίτσια (N=56): θα έλεγα στα παιδιά να παίζουν με όλους τους συμμαθητές τους, όταν έκαναν κάτι καλό θα τους έδινα και κάποια ανταμοιβή, θα ήμουν αστυνομικός όταν κάποιο παιδί είχε πρόβλημα, νοσοκόμα αν χτυπούσε καθώς και πολλά άλλα, αν υπήρχε κάποια διαφωνία στην τάξη θα βοηθούσα κι εγώ να τη λύσουν και να τα βρούνε οι μαθητές μεταξύ τους, υπάρχουν όρια, δεν μπορεί να μιλάει ένα παιδί όποτε και όσο θέλει, ποτέ τιμωρίες για μαθητικούς λόγους, δεν θα έβγαζα κάποιο παιδί έξω από την τάξη, ο δάσκαλος πρέπει να έχει πάντα καλές σχέσεις με τον μαθητή έτσι ώστε το μάθημα να γίνεται ευχάριστο, αν τα παιδιά κάνουν φασαρία αναγκάζεσαι να τους φωνάξεις χωρίς να το θέλεις, έπειτα τα παιδιά στενοχωριούνται και μαζί τους και ο δάσκαλος.

Παιδαγωγική σχέση

(Σχολική χρονιά 2001-2002)

Αγόρια (N=44): Θα μίλαγα πολύ με τους μαθητές μου, θα αγαπούσα τα παιδιά μου, ο καλύτερος τρόπος για να διδάσκεις τους μαθητές είναι να σ» αγαπάνε κι αυτοί, θα είχαμε τις πλάκες μας και θα μιλούσαμε με ευγένεια ο ένας στον άλλο.

Κορίτσια (N=66): Να έχω μια μικρή θεσούλα στην γλυκιά καρδούλα τους, θα τα είχα σαν δικά μου παιδιά, με τόσα παιδιά γύρω σου ξεχνιέσαι και γίνεσαι και συ παιδί, θα έβλεπα όλα τα παιδιά ίσα, πράγμα που δεν γίνεται συχνά, θέλω οι μαθητές μου να με σέβονται και να μην με φοβούνται, θα προσπαθούσα να μπω στη δική τους τη θέση, θα άκουγα τη γνώμη τους, θα προσπαθούσα να τα καταλάβω, να καταλάβω πως νιώθουνε, θα μου άρεσε να έχω μια καλή επικοινωνία με τα παιδιά, θα γινόμουν φίλη με τους μαθητές μου, θα φερόμουν καλά στους μαθητές μου και δεν θα τους μιλούσα άσχημα.

(Σχολική χρονιά 2013-2014)

Αγόρια (N=35): Θα άκουγα και τις γνώμες των παιδιών, με τα ουρλιαχτά και τις φωνές δε γίνεται τίποτα, δεν θα καταπιέζω τους μαθητές μου που είναι λίγο πιο πίσω στα μαθήματα αλλά αντιθέτως θα προσπαθούσα με κάποιο τρόπο να τους ξεμπλοκάρω, θα πρέπει να αποκτήσεις έναν κώδικα επικοινωνίας με τα παιδιά που θα μπορείς να επικοινωνείς χωρίς εντάσεις και τιμωρίες, χρειάζεται να κατεβαίνει ηλικία ο δάσκαλος για να επικοινωνεί με τα παιδιά.

Κορίτσια (N=56): Θα αγαπούσα τα παιδιά, θα συζητούσαμε μαζί τα προβλήματά τους και θα αλληλοβοηθιόμασταν, θα ζητούσα από τα μικρά πλασματάκια (μαθητές μου) να είναι αγαπημένα μεταξύ τους, θα προσπαθούσα να περνάω περισσότερο χρόνο μαζί τους και στο

διάλειμμα, θέλω να έχω μια καλή σχέση με τα παιδιά και να απαντάω πάνω απ» όλα όλες τις απορίες τους, θα ήθελα τα παιδιά να νιώθουν οικειότητα μαζί μου.

Διδασκαλία – Μάθημα

(Σχολική χρονιά 2001-2002)

Αγόρια (N=44): Θα έκανα ένα άριστο μάθημα, να μην φεύγουν από την τάξη με απορίες, όχι πολλές εργασίες για το σπίτι, μάθημα απλό και συγχρόνως διασκεδαστικό, θα έβαζα τους βαθμούς που τους άξιζαν, με προβληματίζει με ποια κριτήρια βαθμολογούν οι δάσκαλοι.

Κορίτσια (N=66): Να πηγαίνουν σπίτι χωρίς απορίες και να μην ρωτάνε τους γονείς τους, , μάθημα ενδιαφέρον και ευχάριστο με χιούμορ ώστε να περνάμε καλά κάθε μέρα, θα τους έδινα πάντα τη «δεύτερη ευκαιρία», θα έβαζα αρκετές ασκήσεις, πάνω από όλα θα έκανα συζητήσεις, θα εξηγούσα το μάθημα όσο καλύτερα μπορούσα χωρίς να φωνάζω, θα ενημέρωνα τους γονείς για τα μαθήματα και την πρόοδο των παιδιών τους, όταν το μάθημα δεν είναι ευχάριστο τα παιδιά κουράζονται και δεν απορροφούν καλά τις γνώσεις.

(Σχολική χρονιά 2013-2014)

Αγόρια (N=35): Θα προσπαθούσα να τους μάθω το μάθημα σαν να ήταν παιχνίδι, στο μάθημα θα ήθελα να είναι ήσυχοι αλλά όχι και πολύ για να βαριούνται, λίγες εργασίες για το σπίτι για να απολαμβάνουν τον ελεύθερο χρόνο τους, για τις διακοπές δεν θα έβαζα πολλά μαθήματα, αν κάποιο παιδί είχε πρόβλημα στο διάλειμμα θα του εξηγούσα το μάθημα βήμα-βήμα για να καταλάβει, να μπορώ να διδάσκω χωρίς να φωνάζω συνέχεια, να δίνει το 100% μέσα στην τάξη για να κάνει το μάθημα απολαυστικό και κατανοητό στα παιδιά, όχι πολλά το Σαββατοκύριακο για να ξεκουραστούν και να επιστρέφουν τη Δευτέρα ξεκούραστα και έτοιμα, θα εξέταζα όλα τα μαθήματα με διαφορετικό τρόπο, δεν θα έβαζα μόνο καλούς βαθμούς, θα έβαζα και κακούς βαθμούς που δεν θα ήθελα να βάλω.

Κορίτσια (N=56): Όχι πολλά μαθήματα γιατί έχουν και άλλες δραστηριότητες, θα δίδασκα με ωραίο τρόπο τα μαθήματα, να πηγαίνουν τα παιδιά στο σπίτι τους χωρίς καμιά απορία ή δυσκολία, κάθε μέρα θα τους μάθαινα πολλά καινούρια πράγματα, όταν φύγουν από την τάξη να έχουν μάθει κάτι όχι μόνο τα μαθήματα, στα μαθήματα δεν θα ήμουν πολύ αυστηρή γιατί θα θυμόμουν το πόσο δυσκολευόμουν εγώ στην ηλικία τους, την ώρα του μαθήματος θα σήκωνα πολλά παιδιά στον πίνακα, να προσέχουν την ώρα του μαθήματος για να καταλαβαίνουν και να θυμούνται αυτά που κάναμε, θα τα εξηγούσα όλα αναλυτικά ώστε να τα καταλαβαίνουν τα παιδιά αλλά να μην γινόμουν και κουραστική, θα δίδασκα με ένα συγκεκριμένο τρόπο για να τους κάνω να θυμούνται πιο εύκολα το μάθημα, θα έβαζα βαθμό «10» μόνο σε όσα παιδιά το άξιζαν, την ώρα που διδάσκεις πρέπει να ξεχνάς τα προβλήματα που μπορεί να έχεις και να αφοσιώνεσαι στα παιδιά, θα ήθελα οι μαθητές μου να ευχαριστιούνται το μάθημα και να διασκεδάζουν αλλά πάντα με ένα όριο, θα έβαζα τιμωρίες και θα φώναζα γιατί μόνο έτσι τα παιδιά θυμούνται τις συνέπειες γι αυτό που έκαναν και δεν το ξανακάνουν, πρέπει να προετοιμάζω τι θα διδάσκω την επόμενη μέρα.

Καινοτομίες

(Σχολική χρονιά 2001-2002)

Αγόρια (N=44): Θα τους μάθαινα να συμπεριφέρονται ευγενικά και να μιλάνε καλά, αυτό που δεν μου αρέσει στη δουλειά του δασκάλου είναι το διόρθωμα, θα άφηνα τα παιδιά να παίρνουν πρωτοβουλίες, δεν θα έμενα μόνο στις σχολικές γνώσεις, οι ασκήσεις θα είχαν παγίδες, πρέπει να συνεργάζεσαι με τους άλλους δασκάλους, θα κάναμε πολλές εκδρομές, θα έκανα μάθημα δωρεάν στα παιδιά που οι γονείς τους δεν έχουν την οικονομική άνεση, θα κατέβαζα τα παιδιά συχνά στην αυλή για να παίξουν, θα τους έλεγα να μου μιλάνε στον ενικό, θα προτιμούσα να είχα μια άτακτη και ζωηρή τάξη, θα τους έλεγα σημαντικά πράγματα που συμβαίνουν στον κόσμο κι έτσι θα μεγάλωνα τις γνώσεις τους,.

Κορίτσια (N=66): Όποτε κουράζονταν θα τους χαλάρωνα με λίγη μουσική, θα ερχόμουν στο σχολείο νωρίς για να προετοιμάσω την τάξη, αν ήμουν σε μικρότερη τάξη θα έδειχνα περισσότερη επιείκεια, μερικές φορές μάθημα στην αυλή, στις εκθέσεις τους δεν θα κοιτούσα «μόνο» να διορθώσω, δεν θα είχα την απαίτηση όλα όσα λέγαμε να τους φαινόντουσαν ενδιαφέροντα, αν είναι ο δάσκαλος κουρασμένος δεν πρέπει να ξεσπάει στους μαθητές, σκοπός μου δεν θα ήταν να στοιβάζω γνώσεις στα κεφαλάκια των μαθητών μου, θα συζητούσαμε για προγράμματα εξωσχολικά, θα κάναμε διάφορα πράγματα έξω από το μάθημα, η συμπεριφορά του δασκάλου ρυθμίζεται ανάλογα σε ποια τάξη διδάσκει κάθε φορά, , θα αναγκάζομαι να κοιμάμαι νωρίς για να είμαι φρέσκια, θα έδινα διάφορα συμβολικά δώρα και βραβεία, αν είχα τη δυνατότητα θα πήγαινα σε φτωχά παιδάκια που δεν είχαν λεφτά να πάνε σχολείο και θα τους έκανα μαθήματα χωρίς να πληρώνουν, θα τους μάθαινα να βοηθάνε τους συνανθρώπους τους.

(Σχολική χρονιά 2013-2014)

Αγόρια (N=35): Να παίζουν λίγο παραπάνω και να ζωγραφίζουν, θα ήταν ωραία να κάναμε μάθημα έξω, θα μου άρεσε να τους λέω τι λάθη έχω κάνει εγώ σαν μαθητής, θα τους διάβαζα βιβλία τις ελεύθερες ώρες, εκτός από τα μαθήματα θα είχαμε και εξωσχολικές δραστηριότητες, θα κάναμε πολλές εκδρομές, οι θέσεις στα θρανία: οι άτακτοι μαθητές μπροστά και οι φρόνιμοι πίσω, θα προτιμούσα να κάνω το μάθημα με το αγαπημένο μηχάνημα της νεολαίας: τον υπολογιστή για να είναι το μάθημα ενδιαφέρον, διορθώνοντας τις εργασίες των μαθητών μου θα μου άρεσε να μάθαινα τις σκέψεις και τις γνώμες τους,.

Κορίτσια (56)*:* θα ήθελα να σηκώνουν όλοι το χέρι τους για να πουν την άποψή τους, θα ήθελα τα παιδιά να έρχονται στο σχολείο με ένα πλατύ χαμόγελο, γεμάτα ενέργεια και χαρά, θα συζητούσαμε με τους μαθητές πως θα αλλάξουμε τον κόσμο, θα περπατούσαμε στη γειτονιά μας ώστε να τη γνωρίζαμε καλύτερα, θα έβαζα και το παιχνίδι της εβδομάδας, στο διάλειμμα θα ήμουν κοντά στα παιδιά για να μην χτυπήσουν, θα διακοσμούσαμε μαζί την τάξη που θα ήταν πάντα στολισμένη με εργασίες και κατασκευές των παιδιών, θα τους κρατούσα λίγο χρόνο από το διάλειμμα για να ξανα-εξηγήσω ό, τι χρειαζόταν, θα έκανα αρκετές δραστηριότητες μέσα στην εβδομάδα, θα άφηνα όλα τα παιδιά να κάθονται όπως θέλουν, θα προστάτευα όλους τους μαθητές του σχολείου από διάφορα χτυπήματα, ποτέ δεν θα ξεχώριζα τους καλούς από τους κακούς μαθητές, θα συζητούσα μαζί τους ό,τι τους ενδιαφέρει εντός και εκτός σχολείου, όταν ήταν τα γενέθλιά μου ή η γιορτή μου θα κέρναγα τα παιδιά γλυκά, τα παιδιά θα κάθονταν σε τετράδες για να μάθουν να συνεργάζονται, θα

είχαμε ώρα «κοινωνικής ζωής» ώστε να συζητάμε και να λύνουμε τα προβλήματα της τάξης, το σχολείο να είναι καλά εξοπλισμένο, να υπάρχουν ειδικές αίθουσες και εποπτικό υλικό να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον, θα έστρεφα τα παιδιά προς τη βιβλιοθήκη και το διάβασμα, θα ήθελα να περάσω στα παιδιά το πνεύμα της συνεργασίας, θα υπάρχει ένας «μαθητής της ημέρας» αυτός που θα είχε κάνει τη μεγαλύτερη προσπάθεια.

Άλλο

(σχόλια/απόψεις γενικού χαρακτήρα για το επάγγελμα του δασκάλου)

(Σχολική χρονιά 2001-2002)

Αγόρια (N=44): Πίστευα ότι η δουλειά του δασκάλου είναι εύκολη αλλά δεν είναι καταλαβαίνω καθώς μεγαλώνω, πολύ δύσκολη δουλειά, αυτό που δεν μπορώ να καταλάβω είναι πως γίνεται οι περισσότεροι δάσκαλοι να έχουν τέτοια ψυχραιμία, η δουλειά του δασκάλου πρέπει να είναι υπομονετική, ακόμα πληρώνεσαι καλά, να ήμουν δάσκαλος στην ΣΤ τάξη γιατί τα παιδιά είναι κάπως ώριμα σε αυτή την ηλικία και μπορούν με ευκολία να πουν αυτό που θέλουν.

Κορίτσια (N=66): Η επιβεβαίωση για μένα αν στο τέλος της χρονιάς τα παιδιά ξέρουν τα πιο βασικά πράγματα, γίνεσαι ξανά παιδί, είναι πολύ ωραία δουλειά, αν και έχει πολλές δυσκολίες, είναι πολύ απαιτητική δουλειά, ο καλός δάσκαλος δεν μετριέται από τις τιμωρίες που βάζει αλλά από τον χαρακτήρα, είναι πολύ σκληρή δουλειά και απαιτεί συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στα παιδιά, χρειάζεται μεγάλη αντοχή, θα έκανα ό,τι μου έλεγε ο διευθυντής μου, αν είναι να γίνει κάποιος δάσκαλος καλό θα ήταν να αγαπάει τα παιδιά, λίγοι δάσκαλοι είναι δίκαιοι, οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν ενδιαφέρονται για να μάθουν τα παιδιά, τα παιδιά θέλουν ηρεμία, τα Σαββατοκύριακα δεν θα έβγαινα πολύ έξω γιατί δεν θα είχα αρκετό ελεύθερο χρόνο, δεν θα ήθελα οι μαθητές μου να με φωνάζουν «στρίγγλα», η δουλειά δάσκαλος είναι μια δουλειά που ωφελεί όχι μόνο αυτόν που δουλεύει αλλά και τα παιδιά που διδάσκονται, αν ήμουν δασκάλα θα είχα ένα σχολείο για παιδιά φτωχών οικογενειών, δεν έχω σκεφτεί να γίνω δασκάλα γιατί δεν έχω την υπομονή που απαιτεί αυτό το επάγγελμα, το να είσαι δάσκαλος σου δίνει το όμορφο δικαίωμα να μορφώσεις παιδιά και μετά αυτά να σε ευχαριστούν που τους έκανες σωστούς, δίκαιους και ανεξάρτητους ανθρώπους.

(Σχολική χρονιά 2013-2014)

Αγόρια (N=35): Θα ήθελα τα παιδιά να είναι εργατικά και να μην τα παρατάνε εύκολα, είναι δύσκολο να είσαι δάσκαλος γιατί όλη την ημέρα πρέπει να είσαι προσεκτικός και συγκεντρωμένος, για να γίνεις δάσκαλος πρέπει να έχεις διαβάσει πάρα πολύ, στον κόσμο υπάρχουν πολλά επαγγέλματα: ένα από τα καλύτερα είναι να είσαι δάσκαλος, ο δάσκαλος έχει και μειονεκτήματα: πρέπει να ξυπνάει νωρίς και να μελετάει μετά το σχολείο, αφού γυρνούσα σπίτι θα μελετούσα τα μαθήματα της αυριανής ημέρας, το να διδάσκεις παιδιά σε κάνει να αισθάνεσαι νεότερος, είσαι πιο κοντά με τα παιδιά, ιδιαίτερα άμα δεν έχεις παιδιά δικά σου.

Κορίτσια (N=56): Θα είχα μια τέλεια δουλειά γιατί κάθε στιγμή θα βρισκόμουν δίπλα σε παιδιά και τα παιδιά είναι το καλύτερο στη ζωή, εμένα με νοιάζει πιο πολύ η συμπεριφορά και η καλοσύνη τους παρά οι βαθμοί οι «γραπτοί», δεν ξέρω τι θα έκανα αν ήμουν δασκάλα, το μόνο που θα ήθελα είναι να κοιτάζουν τη φωτογραφία μου όταν μεγαλώσουν και να λένε: «Αυτή ήταν η καλύτερη δασκάλα που είχα ποτέ», αν ήμουν δασκάλα πιστεύω πως δεν θα ήμουν καλή γιατί δεν έχω καθόλου υπομονή, θα ήμουν πολύ αυστηρή στη θέα «σχολική βία» γιατί το θεωρώ πολύ άσχημη συνήθεια, χρειάζεται υπομονή, επιμονή και χιούμορ η δουλειά του δασκάλου, οι περισσότεροι πιστεύουν πως το να είσαι δάσκαλος είναι μια εύκολη δουλειά και δεν χρειάζεται ιδιαίτερα προσόντα στην πραγματικότητα όμως απαιτεί πολλά παραπάνω, το επάγγελμα του δασκάλου σίγουρα είναι πολύ δύσκολο αλλά πιστεύω ότι στο τέλος σε ανταμείβει το χαμόγελο των μαθητών σου, πρώτα θα έπρεπε να διδάξω δύο χρόνια σε μικρή τάξη και αργότερα σε μεγαλύτερη, πλεονέκτημα: κάθε μέρα είσαι περικυκλωμένη από παιδιά και σιγά-σιγά αρχίζεις και συ να νιώθεις σαν παιδί, μειονέκτημα: μερικές φορές αναγκάζεσαι να μαλώνεις τα παιδιά, μιλάς, συζητάς με τα παιδιά κι αυτό σε κάνει να ξεχνιέσαι από άλλα προβλήματα, οι δάσκαλοι μπορούν να μάθουν κάτι από τα παιδιά,.

Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της βιωματικής μεθόδου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Κουράκλης Ιωάννης
Καθηγητής Πληροφορικής, Μαθηματικός
MSc Heriot-Watt University, Edinburgh
MEd «Σπουδές στην Εκπαίδευση» ΕΑΠ.
ikouraklis@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η αποτελεσματικότητα της βιωματικής μεθόδου επιμόρφωσης με χρήση ενεργητικών τεχνικών σε σχέση με την επιδιωκόμενη αλλαγή απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση αυτών των τεχνικών στο έργο τους. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν συμμετοχικές τεχνικές στην τάξη ανάλογα με το βαθμό στον οποίο έχουν βιωματική εμπειρία σε αυτές ως εκπαιδευόμενοι. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής προσδοκάται να συμβάλουν ουσιαστικά στην καταγραφή των εκπαιδευτικών αναγκών και κατά συνέπεια στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης.

Λέξεις-κλειδιά: συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές, βιωματική μάθηση, κριτική σκέψη, αποτελεσματική εκπαίδευση, επιμόρφωση

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το σχολείο δεν πρέπει να έχει στόχο τη μετάδοση συσσωρευμένων γνώσεων αλλά την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Σημαντικό ρόλο για την επίτευξη αυτού του στόχου έχουν οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία. Ο σχεδιασμός διδακτικών ενοτήτων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων παροτρύνει πλέον προς την αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνικών που βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Οι εκπαιδευτικές αυτές τεχνικές υιοθετούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων επειδή συνάδουν με τη διαμόρφωση ενεργητικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος, που αποτελεί βασική προϋπόθεση μάθησης των ενήλικων εκπαιδευομένων (Rogers, 1989).

Η επιμόρφωση, ωστόσο, με αξιοποίηση συμμετοχικών ενεργητικών τεχνικών φαίνεται ότι δεν υλοποιείται γενικά σε ικανοποιητικό βαθμό. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σύμφωνα με μια μεγάλης κλίμακας έρευνα για την Εισαγωγική Επιμόρφωση (Βεργίδης κ.ά., 2011) διαπιστώνεται ότι η συχνότητα χρήσης συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών και οι προτιμήσεις των επιμορφούμενων είναι αντιστρόφως ανάλογες. Αξιοσημείωτο είναι ότι ακόμα και όταν οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν το θέμα της επιμόρφωσης, ο τρόπος υλοποίησης της επιμόρφωσης, κατά παράδοξο τρόπο, είναι συχνά ο παραδοσιακός της εισήγησης. Οι επιμορφούμενοι έτσι δεν αποκτούν βιώματα σχετικά με τη χρήση συμμετοχικών τεχνικών και πιθανόν αυτό επηρεάζει τις απόψεις και τη στάση τους ως προς την αξιοποίηση τέτοιων τεχνικών στην τάξη.

Με βάση τα παραπάνω θεωρήθηκε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η συσχέτιση μεταξύ της

βιωματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε συμμετοχικές τεχνικές και του βαθμού της μετέπειτα χρησιμοποίησης ενεργητικών τεχνικών στο διδακτικό τους έργο.

Βιωματική μάθηση και συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές

Η αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης συναντάται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία που αφορά την εκπαίδευση ενηλίκων μιας και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχουν οι ενήλικοι συνάδουν με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη βιωματική μάθηση. Στο σχολείο, η αποτελεσματικότητα της βιωματικής μάθησης έγκειται στη ζωντάνια της διαδικασίας που προσφέρει έναν αποτελεσματικό και διασκεδαστικό τρόπο απόκτησης γνώσεων ενισχύοντας την κριτική σκέψη, την ομαδικότητα και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Στη διεθνή βιβλιογραφία, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων εκπαιδευομένων, καταδεικνύεται η χρησιμότητα της βιωματικής μάθησης τόσο στην εκπαίδευση ενηλίκων όσο και σε αυτή των ανηλίκων, αφού τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι κοινά και για τις δύο ομάδες εκπαιδευομένων.

Ο όρος «εκπαιδευτικές τεχνικές» αναφέρεται στα παιδαγωγικά εργαλεία με τα οποία εφαρμόζονται στην πράξη οι διάφορες εκπαιδευτικές μέθοδοι. Μια εκπαιδευτική μέθοδος αποτελείται συνήθως από τη σύνθεση διαφορετικών τεχνικών, οι οποίες υπηρετούν τον επιδιωκόμενο σκοπό (Noye & Piveteau, 1999). Οι περισσότεροι μελετητές συμφωνούν ότι οι κυριότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή είναι οι εξής: Παιχνίδι ρόλων, Καταιγισμός ιδεών, Ομάδες εργασίας, Μελέτη Περίπτωσης, Ερωτήσεις-απαντήσεις, Αντιπαράθεση (debate), Προσομοίωση. Οι τεχνικές αυτές χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση ανάλογα με τους στόχους μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ξεχωριστά ή σε συνδυασμούς μεταξύ τους (Κόκκος, 2008).

Η βιωματική μάθηση και οι τεχνικές με τις οποίες αυτή προάγεται έχουν διττό ρόλο στην παρούσα έρευνα. Από τη μια μεριά αφορούν τον τρόπο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και από την άλλη, την αξιοποίηση ανάλογων τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς στην τάξη.

Το σκεπτικό της έρευνας

Η αξία της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι αναμφισβήτητη. Οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικοι, συνεπώς τα επιμορφωτικά προγράμματα που τους αφορούν πρέπει να βασίζονται στις αρχές της βιωματικής μάθησης. Με βάση το σύνολο της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται η ανακολουθία που υπάρχει: σχολείο που απαιτεί πλέον συμμετοχικές τεχνικές, εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να επιμορφωθούν, επιμορφώσεις που υλοποιούνται και συχνά περιέχουν ως γνωστικό αντικείμενο τις ενεργητικές τεχνικές, αλλά μη ικανοποιητικά αποτελέσματα αφού οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τελικά τις αρχές της βιωματικής μάθησης στην τάξη. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι ασφυκτικό ή ότι ο χρόνος της διδακτικής ώρας δεν επαρκεί ή ότι το διδακτικό του αντικείμενο δεν προσάδει με συμμετοχικές τεχνικές ή ότι το τμήμα του έχει απαγορευτικά μεγάλο αριθμό μαθητών. Κανένας όμως από αυτούς τους ισχυρισμούς δεν ισχύει όταν υλοποιούνται Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων ή όταν εφαρμόζεται η "Ευέλικτη Ζώνη" στην Πρωτοβάθμια. Συνεπώς θα πρέπει να αναζητηθούν αλλού τα πραγματικά

αίτια που αφήνουν τους εκπαιδευτικούς προσκολλημένους στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο και στην τεχνική της εισήγησης.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του ερευνητή στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα "Σπουδές στην Εκπαίδευση" του ΕΑΠ με επιβλέποντες τους κ. Γ. Νάσαινα και Γ. Παναγιωτόπουλο και θέμα τη διερεύνηση αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μεσσηνίας ως προς τη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην τάξη. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της βιωματικής μεθόδου επιμόρφωσης στις συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές σε σχέση με την επιδιωκόμενη αλλαγή απόψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών. Η έρευνα επικεντρώνεται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που επιμορφώθηκαν με βιωματικό τρόπο στην αξιοποίηση ενεργητικών τεχνικών υιοθέτησαν τελικά αντίστοιχες συμμετοχικές - ενεργητικές τεχνικές στην καθημερινή τους εκπαιδευτική πρακτική. Ο θεωρητικός προβληματισμός που προέκυψε από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, η παρατήρηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ο προσωπικός προβληματισμός από την εμπειρία του ερευνητή ως επιμορφωτή εκπαιδευτικών, οδήγησαν στη διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης: «Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν συμμετοχικές τεχνικές στην τάξη ανάλογα με το βαθμό στον οποίο έχουν βιωματική εμπειρία σε αυτές ως εκπαιδευόμενοι».

Ερευνητική μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακό ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου (Cohen & Manion, 1994). Σε ορισμένες από τις κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα μέτρησης με σκοπό να διαπιστωθεί η γνώση και ο βαθμός βιωματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις συμμετοχικές τεχνικές καθώς και ο βαθμός αξιοποίησης των τεχνικών αυτών στην τάξη. Επιλέχτηκαν αυτού του είδους ερωτήσεις ώστε να δοθεί η δυνατότητα στατιστικής ανάλυσης της συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών μέσω του δείκτη συσχέτισης "Spearman's Rho" (ρ) που μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε πόσο ισχυρή είναι μια στατιστικά σημαντική σχέση (Ρούσσος & Ευσταθίου**,** 2008).

Τον πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μεσσηνίας. Ως στόχος τέθηκε η συμπλήρωση τουλάχιστον 100 ερωτηματολογίων ώστε το δείγμα να αντιπροσωπεύει περισσότερο από το 7,5% του πληθυσμού του Νομού Μεσσηνίας και ταυτόχρονα να είναι αρκετά μεγάλο ώστε να εξασφαλίζεται η στατιστική αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Κεδράκα, 2010). Τελικά συγκεντρώθηκαν συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από 104 εκπαιδευτικούς.

Αποτελέσματα της έρευνας

Προκειμένου να διερευνήσουμε τη βασική ερευνητική μας υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν συμμετοχικές τεχνικές στην τάξη ανάλογα με το βαθμό στον οποίο έχουν βιωματική εμπειρία σε αυτές ως εκπαιδευόμενοι, εξετάσαμε τη σχέση μεταξύ του βαθμού αξιοποίησης των συμμετοχικών τεχνικών από τους ίδιους στην τάξη και του

βαθμού έκθεσής τους σε συμμετοχικές τεχνικές κατά τις σπουδές τους. Ο έλεγχος αυτός, υλοποιήθηκε με τη βοήθεια του προγράμματος SPSS v.17. αξιοποιώντας το συντελεστή συσχέτισης "Spearman's Rho" (ρ). Η τιμή του συντελεστή κυμαίνεται μεταξύ -1 και 1 με τιμές κοντά στο απόλυτο 1 να δηλώνουν ισχυρή σχέση των μεταβλητών ενώ τιμές κοντά στο 0 να δηλώνουν μη ύπαρξη σχέσης. Το πρόσημο του συντελεστή δηλώνει την κατεύθυνση της σχέσης (θετική ή αρνητική) (Healey, 2011).

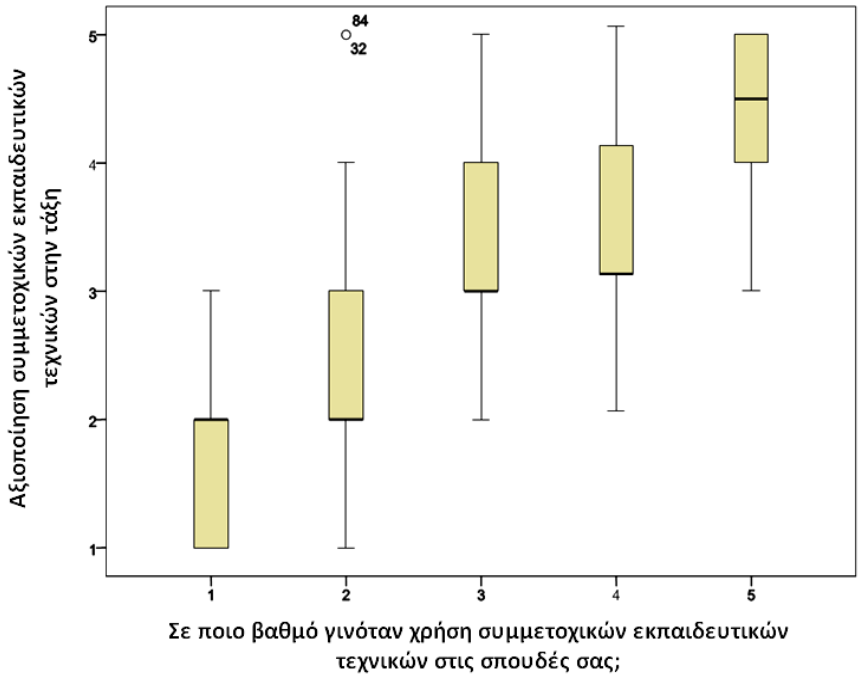
Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι η τιμή του Spearman's Rho ρ είναι 0,530 και ότι είναι στατιστικά σημαντική η σχέση των δύο μεταβλητών (Pearson's ρ=0,000). Η τιμή του συντελεστή Spearman's Rho (ρ) = 0,530 δηλώνει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Συνεπώς υπάρχει, στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αξιοποίησης των συμμετοχικών τεχνικών στις σπουδές των εκπαιδευτικών και του βαθμού αξιοποίησης των συμμετοχικών τεχνικών από τους ιδίους στη διδακτική πράξη.

			Σε ποιό βαθμό γινόταν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στις σπουδές σας;	Αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην τάξη
Spearman's rho	Σε ποιό βαθμό γινόταν χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στις σπουδές σας;	Correlation Coefficient	1,000	**,530****
		Sig. (2-tailed)	.	**,000**
		N	104	104
	Αξιοποίηση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην τάξη	Correlation Coefficient		1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	104	104

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας: Χρήση συμμετοχικών τεχνικών στις σπουδές των εκπαιδευτικών και βαθμός αξιοποίησης των συμμετοχικών τεχνικών από τους ιδίους στη διδακτική πράξη

Το διάγραμμα box-plot που συνοδεύει τον πίνακα παρουσιάζει παραστατικά τη θετική σχέση των μεταβλητών μας:



Διάγραμμα Box-Plot: Χρήση συμμετοχικών τεχνικών στις σπουδές των εκπαιδευτικών και βαθμός αξιοποίησης των συμμετοχικών τεχνικών από τους ιδίους στη διδακτική πράξη

Συμπεράσματα

Τα ευρήματα μας επιτρέπουν να ισχυριστούμε ότι η βασική μας υπόθεση αποδείχθηκε αληθής: Ο πίνακας, καθώς και το αντίστοιχο διάγραμμα box-plot δείχνουν παραστατικά την θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού βιωματικής επιμόρφωσης στις συμμετοχικές τεχνικές και του βαθμού της μετέπειτα αξιοποίησης των τεχνικών αυτών από τους εκπαιδευτικούς. Η σχέση μεταξύ των μεταβλητών όχι μόνο είναι στατιστικά σημαντική, όπως συμπεραίνεται από τη στατιστική μελέτη βάση του κριτηρίου x^2, αλλά και θετικά ισχυρή όπως μας επιτρέπει να συμπεράνουμε η τιμή του συντελεστή "Spearman's Rho" (ρ). Συνεπώς, αληθεύει ο ισχυρισμός μας ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική, θετική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού αξιοποίησης των συμμετοχικών τεχνικών στις σπουδές ή στις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και του βαθμού αξιοποίησης των τεχνικών αυτών από τους ιδίους στη διδακτική πράξη.

Προσπαθώντας να εντοπίσουμε πιθανούς λόγους, ανατρέξαμε στη βιβλιογραφία όπου εντοπίσαμε μια σημαντική παρατήρηση του Rogers (1999) σύμφωνα με την οποία, έρευνες δείχνουν ότι όταν οι εκπαιδευτές δεν αισθάνονται σιγουριά για τον εαυτό τους, ή όταν απειλούνται από την απειρία τους, ή όταν αισθάνονται πίεση λόγω χρόνου ή λόγω άγνοιας της ύλης σε βάθος, τότε συνήθως καταφεύγουν στις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες διδάχτηκαν οι ίδιοι. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν στις διδακτικές μεθόδους με τις οποίες οι ίδιοι εκπαιδεύτηκαν διότι πιθανώς έτσι αισθάνονται ασφαλείς. Όσοι λοιπόν έχουν εκπαιδευτεί μόνο με την τεχνική της εισήγησης προφανώς τείνουν να χρησιμοποιούν την ίδια τεχνική ως διδάσκοντες. Αντίθετα, όσοι έχουν εκπαιδευτεί με αξιοποίηση συμμετοχικών τεχνικών τείνουν να χρησιμοποιούν τις ίδιες τεχνικές και στην τάξη. Τα ευρήματά μας θα μπορούσαν να αποδοθούν σε δύο επιπλέον λόγους: είναι πιθανό ότι η βιωματική εκ-

παίδευση των εκπαιδευτικών στις συμμετοχικές τεχνικές τους παρέχει την απαραίτητη εμπειρία ως προς την αξιοποίησή τους ώστε να μπορούν κατόπιν να τις εφαρμόζουν χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία στην τάξη. Επιπλέον, η βιωματική εκπαίδευση με αξιοποίηση συμμετοχικών τεχνικών είναι πιθανό να οδηγεί τους εκπαιδευόμενους στο να υιοθετήσουν θετική άποψη και στάση για τις συγκεκριμένες τεχνικές με αποτέλεσμα να τις αξιοποιούν και οι ίδιοι στη συνέχεια ως εκπαιδευτικοί.

Συμπερασματικά, η βιωματική έκθεση των εκπαιδευτικών στις συμμετοχικές τεχνικές μπορεί να θεωρηθεί ως ο καθοριστικός παράγοντας που τους οδηγεί στη μεταβολή της στάσης τους ως προς την αξιοποίηση των τεχνικών στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ., Υφαντή Α., Ανάγνου Β., Βάθη Π., Βαλμάς Θ., Βοζαΐτης Γ., κ.ά. (2011). Οι Επιμορφωτικές Πρακτικές στην Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εισαγωγική Επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής (σελ. 11-27).* Αθήνα: Εκδόσεις Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας (Χ. Μητσοπούλου &, Μ. Φιλοπούλου,* Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Healey, J. (2011). *Statistics: A Tool for Social Research* (9th ed.). Belmont, USA: Wadsworth Publishing Company.

Κεδράκα, Κ. (2010). *Η εκπόνηση διπλωματικής εργασίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Χρήσιμες Οδηγίες*. Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Κόκκος, Α. (2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκος, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α., *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, *Τόμος Δ΄: Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων* (σελ 17-89). Πάτρα: Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Noye, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή* (Ε. Ζέη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, J. (1989). *Adults Learning* (3rd ed.). Milton Keynes, UK: The Open University Press.

Ρούσσος, Π. & Ευσταθίου, Γ. (2008). *Σύντομο Εγχειρίδιο SPSS 16*. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2011, από http://www.psych.uoa.gr/~roussosp/stats/Manual_SPSS16.pdf

Η διά βίου εκπαίδευση μοχλός ανάπτυξης της κοινωνίας. Σκέψεις – προβληματισμοί

Σάχου Μαρία-Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
mar-sach@hotmail.com

Περίληψη

Ο όρος «δια βίου εκπαίδευση» μπορεί να εξεταστεί από διάφορες πλευρές. Ως φυσικό φαινόμενο του ανθρώπου, ως εκπαιδευτική μέριμνα του ατόμου, ως νέα φιλοσοφία της εκπαίδευσης, ως αίτημα για την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων ή ως νέο εκπαιδευτικό σύστημα. Η «δια βίου εκπαίδευση» ως στοιχείο της ανθρώπινης ζωής συγκεντρώνει πάντα το ενδιαφέρον όλων όσων έχουν την ευθύνη του σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, γιατί βοηθάει το άτομο να βρει την ψυχική του ισορροπία και να νιώθει έτσι πληρέστερα ικανοποιημένο. Αποκτά μεγαλύτερη δυνατότητα για κατάκτηση ευτυχίας και ψυχοσωματικής αυτάρκειας. Ο άνθρωπος, κατά κανόνα, αναζητά ασφάλεια ψυχική, κοινωνική, οικονομική και σωματική. Μέσω της «διά βίου εκπαίδευσης» βελτιώνει τις επαγγελματικές του ικανότητες και συνεπώς έχει στην εργασία του περισσότερη απόδοση. Τους ανθρώπους επίσης τους προσελκύει κάθε τι το νέο. Καινούργιες γνώσεις, νέα ενδιαφέροντα, νέα ιδανικά, νέες γνωριμίες και νέες δημιουργίες. Η μονότονη καθημερινή ρουτίνα αφυπνίζει την τάση για αναζήτηση νέων ενδιαφερόντων και επιτυχιών, για επικοινωνία, αναγνώριση και διάκριση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικές ανάγκες, ευκαιρίες μάθησης, εκπαίδευση, κατάρτιση, γνώσεις, δεξιότητες, ανεργία, αγορά εργασίας, κοινωνική ζωή, κέντρα δια βίου μάθησης, εκπαίδευση ενηλίκων, συνεχιζόμενη μάθηση.

Εισαγωγή

Στην ανακοίνωσή μου επιχειρείται μία σύντομη αναφορά στη «Δια Βίου Εκπαίδευση» ή «Lifelong learning» όπως είναι γνωστός ο όρος στην Αγγλική γλώσσα. Η ιδέα της Δια Βίου Εκπαίδευσης γίνεται σήμερα όσο ποτέ άλλοτε επίκαιρη. Δια Βίου Εκπαίδευση σημαίνει: αδιάκοπη μάθηση από τη γέννηση ως το θάνατο. Η έννοια του να «μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε» κατά τη διάρκεια όλου του κύκλου της ζωής μας δεν είναι πια φιλοσοφική αναζήτηση, αλλά επιτακτικό ζητούμενο και πρέπει να γίνει τρόπος ζωής. Γιατί τα δεδομένα είναι αμείλικτα.

Οι σημερινοί μαθητές μας όπως πολλοί σύμβουλοι σταδιοδρομίας υποστηρίζουν θα χρειαστεί να αλλάξουν πάνω από 7 φορές επαγγελματική δραστηριότητα στη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής. Γι’ αυτό ακριβώς το λόγο θα πρέπει να αναπτύξουν ικανότητες προσαρμογής. Πώς; Μέσω της Δια Βίου Εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Ας μην ξεχνάμε ότι το υψηλά καταρτισμένο άτομο διατρέχει 3-4 φορές λιγότερους κινδύνους να πληγεί από ανεργία.

Η Δια Βίου Εκπαίδευση λοιπόν, έρχεται να διαλύσει τις ομίχλες, να βγάλει τον άνθρωπο από το κοινωνικό και οικονομικό αδιέξοδο και να τον ενεργοποιήσει σε δημιουργικές προσπάθειες. Να επαναφέρει τον άνθρωπο στην αυλή του σχολείου. Στην αυλή του σχολείου

όμως, χωρίς το επιτιμητικό βλέμμα του δασκάλου ή του Δ/ντή που παρήγαγε η καταναλωτική και λίγο απάνθρωπη σχολική εκπαίδευση. Σε μια αξιόλογη ανάλυση της σχέσης εκπαιδευτή & εκπαιδευόμενου επισημαίνουμε ότι ο διδάσκων δεν θα πρέπει να εξουσιάζει τον εκπαιδευόμενο με την ηλικία, τη γνώση του, την αρετή που θεωρείται ότι ενσαρκώνει και με τη δύναμη που του δίνει το δικαίωμα να κρίνει, να ταπεινώνει, να τιμωρεί. Δεν θα πρέπει να διαχωρίζει τους καλούς ή τους κακούς μαθητές. Δεν είναι το σεβαστό πρόσωπο, αλλά ο φίλος που έχει περισσότερη γνώση που φροντίζει για την ανάπτυξη των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία.(Βλαχούτσικου, 2000).

Η ιδέα της Δια Βίου Μάθησης δεν είναι νέα. Έχει τη ρίζα της στην αρχαία Ελλάδα όπου θεμελιώθηκε φιλοσοφικά και έγινε πράξη και βίωμα των Ελλήνων. Την ιδιότητα του ανθρώπου για την αναζήτηση του άγνωστου, αλλά και την ανάγκη να μαθαίνει σε όλη του τη ζωή, εκφράζουν χαρακτηριστικά οι φράσεις: «Διδάσκω αεί διδασκόμενος» του Σόλωνα, «Εν οίδα ότι ουδέν οίδα» του Σωκράτη, «Καλόν δε και γέροντα μανθάνειν σοφά» του Αισχύλου, «Ο άνθρωπος φύσει του ειδέναι ορέγεται» του Αριστοτέλη.

Στη Νεότερη Ελλάδα, μετά το 1821, η Δια Βίου Εκπαίδευση έκανε έντονη την παρουσία της με την ιδιωτική πρωτοβουλία. Τότε ήταν που ιδρύθηκαν πολυάριθμοι επιμορφωτικοί σύλλογοι και οργανώσεις που πρόσφεραν στο λαό επιμόρφωση. (Ηλιού, 1984).

Το 1943 το ΥΠΕΠΘ λειτουργεί, ειδική υπηρεσία, τη Δ/νση Λαϊκής Επιμόρφωσης που είχε ως σκοπό την ανάπτυξη επιμορφωτικού έργου για το λαό, όπου τα άτομα μη παρακολουθώντας το σχολείο σε μόνιμη βάση αναλαμβάνουν συνεχή & οργανωμένη δραστηριότητα με συνειδητό σκοπό, να φέρουν αλλαγές σε πληροφόρηση, γνώση, κατανόηση και νοοτροπίες ή για να προσδιορίσουν και να επιλύσουν προσωπικά, συλλογικά και κοινωνικά προβλήματα. Το παράδειγμα αυτό του ΥΠΕΠΘ ακολούθησαν αργότερα και άλλα υπουργεία, αλλά και οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, η εκκλησία, ιδιωτικές επιχειρήσεις, φροντιστήρια κ.α. (Κεχαγιόπουλος, 1979).

Και φθάνουμε στη 10ετία του ’90 όπου η Δια Βίου Μάθηση περιλαμβάνεται ως διάσταση στα Ευρωπαϊκά Προγράμματα και έρχεται να καθιερωθεί στις 24 Μαρτίου 2002 στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας ως βασικό συστατικό του ευρωπαϊκού Κοινωνικού μοντέλου (αρθρ. 29). Θεσμοί όπως το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης, τα Σχολεία Β’ Ευκαιρίας, οι Σχολές Γονέων κ.λ.π. αφήνουν πάντα την πόρτα ανοιχτή σε νέες ευκαιρίες.

Ο βασικός λόγος που επανήλθε έντονα η μάθηση, σ’ όλη τη διάρκεια της ζωής, στο πολιτικό παρασκήνιο στην προηγούμενη 10ετία, ήταν το φαινόμενο της διαρθρωτικής ανεργίας (αναντιστοιχία ανέργων και νέων θέσεων εργασίας). Άλλοι λόγοι που επιβάλλουν τη Δια Βίου Μάθηση είναι η άνοδος των δεξιοτήτων στη νέα αγορά εργασίας, οι συνεχώς μεταβαλλόμενοι ρυθμοί της τεχνολογίας, οι απαιτήσεις για περισσότερο μυαλό και όχι σωματική δύναμη, η κινητικότητα των εργαζομένων σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και γενικά η πολυπλοκότητα των μηνυμάτων που εκπέμπει η ζωή σε όλους τους τομείς. Αν κάποιος, λοιπόν, επιλέξει να μείνει έξω από την συνεχιζόμενη μάθηση, θα χαρακτηριστεί στάσιμος, μη δημιουργικός, αναχρονιστικός με απλά λόγια έξω από την εποχή του. Επιπλέον, αν τυχαίνει να είναι και άνεργος τότε απειλείται με κοινωνικό αποκλεισμό. Οι άνθρωποι, όμως, θα επι-

διώκουν να εκπαιδεύονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, μόνο αν οι ίδιοι θέλουν να μάθουν (Σιπητάνου, 1986). Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι, θα πρέπει πάνω απ' όλα να τους δημιουργηθούν ισχυρά κίνητρα, γι' αυτή την προσωπική αναζήτηση γνώσης, αν πραγματικά θέλουμε να προσβλέπουμε σε μια ανταγωνιστική κοινωνία που δρα μέσα σε κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

- Ποιος από μας θα ήθελε ευχάριστα να συνεχίσει την εκπαίδευσή του αν είχε στα πρώτα στάδια της ζωής του αρνητική προσωπική εκπαιδευτική εμπειρία;

- Ποιος θα ήθελε να ακολουθήσει μια «Δια Βίου Μάθηση» αν δεν έχει τις κατάλληλες διευκολύνσεις για εκπαίδευση από άποψη χρόνου, τόπου και των απαραίτητων μέσων;

- Ποιος από μας θα ήθελε να ξοδέψει χρόνο, χρήμα και προσπάθεια αν οι γνώσεις και η εμπειρία που θα αποκτήσει δεν θα τύχουν έμπρακτης αναγνώρισης, ώστε να νιώσει μια προσωπική επιτυχία;

Σήμερα όσο ποτέ άλλοτε καθίσταται επιτακτική η ανάγκη χάραξης πολιτικών που θα εξασφαλίσουν τα κίνητρα για να συμμετέχουμε όλοι μας σε μια Δια Βίου Εκπαίδευση και κατάρτιση. Ήδη προς αυτή την κατεύθυνση κινείται το νέο 7ετές πρόγραμμα ERASMUS +, προϋπολογισμού 14,7 δις ευρώ που εγκρίθηκε πρόσφατα από το Ευρωκοινοβούλιο που θα διαρκέσει ως το 2020 και έχει σαν στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας των ατόμων καθώς και την υποστήριξη του εκσυγχρονισμού όλων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στην ίδια κατεύθυνση οδεύει το πρώην πρόγραμμα Leonardo για την κατάρτιση, το οποίο τώρα εμπεριέχεται στην μεγάλη ομπρέλα του νέου ERASMUS+, καθώς επίσης και το πρώην πρόγραμμα Grundtvig, το οποίο μπορούν να υλοποιούν οργανισμοί που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, μέσα από τις δράσεις ΚΑ1 και ΚΑ2. (Erasmus +, 2014).

Ως εκπαιδευτικοί που επιζητούμε τη γνώση, πρέπει να δράξουμε των ευκαιριών που μας δίνουν αυτά τα προγράμματα και κυρίως όσων δράσεων αφορούν τη σχολική εκπαίδευση, να βελτιώσουμε τις διδακτικές τεχνικές και πρακτικές μας δεξιότητες και να αποκτήσουμε ευρύτερη αντίληψη της Δια Βίου Εκπαίδευσης στην Ευρώπη, τόσο εμείς, όσο και οι μαθητές μας. Πιστεύω ότι και το Υπουργείο Παιδείας θα σταθεί αρωγός σε κάθε δράση και πολιτική που αφορά την Δια Βίου Εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση και θα δώσει άμεσες λύσεις για να εκσυγχρονιστούμε και να βελτιώσουμε τις γνώσεις μας, δεδομένου ότι - όπως λένε οι ειδικοί – κάθε χρόνο η χρησιμοποιούμενη γνώση αποσύρεται με ρυθμό 7% με αποτέλεσμα σε μια 10ετία να χρησιμοποιείται αποκλειστικά «νέα γνώση» της οποίας επιβάλλεται να είμαστε γνώστες.

Ως νέα εκπαιδευτικός, που βλέπει το μέλλον της Ελλάδας με ανησυχία, αλλά και με αισιοδοξία, θεωρώ ότι είναι απόλυτη ανάγκη να τύχουμε όσο το δυνατόν περισσότερων σεμιναρίων επιμόρφωσης τα οποία συγχρόνως αποτελούν για μας ευκαιρίες γνωριμίας και αλληλοβοήθειας. Από αυτές τις συναντήσεις πάντοτε το κέρδος είναι μεγάλο, τόσο από πλευράς επαγγελματικής όσο και από πλευράς προσωπικής. Έτσι πιστεύω πως θα ενισχυθεί το μορφωτικό μας επίπεδο και θα διασφαλιστεί κατά τον καλύτερο τρόπο η ποιότητα των υπηρε-

σιών που προσφέρουμε στους μαθητές μας, στους γονείς τους και γενικά σ' ολόκληρη την κοινωνία, με απώτερο σκοπό το «Αιέν αριστεύειν» που είναι ο αιώνιος ελληνικός προσανατολισμός.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βλαχούτσικου, Μ. (2000). Λαϊκή επιμόρφωση και παιδαγωγική. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

Ηλιού, Μ. (Επιμ.). (1984). Αποκέντρωση και Λαϊκή Επιμόρφωση, 3ο Διεθνές Σεμινάριο. Ιωάννινα 6-8/10/83, Αθήνα.

Κεχαγιόπουλος, Π. (Επιμ.). (1979). Η εκπαίδευση των ενηλίκων ως μέσον στρατηγικής σημασίας για την ανάπτυξη των σύγχρονων πόρων στις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες. Στο Μ. Τριανταφυλλίδη-Παπαδημητρίου, Πρώτη Ευρ. Συνδιάσκεψης για την Εκπ/ση των Ενηλίκων, Αθήνα.

Σιπητάνου, Α. (Επιμ.). (1986). Δόμηση και συντονισμός επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σεμινάριο, Αθήνα.

ERASMUS + programme guide, 2014. http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_en.pdf

Η σημασία της μικροδιδασκαλίας στα πλαίσια των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων

Ζυγούρης Φώτης
Εκπαιδευτής Ενηλίκων
zygourisfotis@yahoo.gr

Σιδηρόπουλος Δημήτρης - Σταύρος
Σπουδαστής ΑΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας
sidirodimi@gmail.com

Ζυγούρης Βάιος
Εκπαιδευτής Ενηλίκων
zygourisvaios@yahoo.gr

Περίληψη

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει σήμερα ένα ιδιαίτερο σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου οι εκπαιδευτές ενηλίκων να αποκτήσουν τις γνώσεις και δεξιότητες με κύριο στόχο την αποτελεσματικότητα της μάθησης απαιτείται η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Είναι σημαντικό να εξοικειωθούν με τα θεμελιώδη στοιχεία της θεωρίας και της πρακτικής του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης καθώς και την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών. Η μικροδιδασκαλία είναι μία πρακτική άσκηση διδασκαλίας. Στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας αναπτύσσεται σχεδιασμός και διδασκαλία από εκπαιδευόμενο εκπαιδευτή. Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας και την εξάλειψη των λαθών, αυξάνει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή και δίνει τη δυνατότητα προβολής πρότυπων δεξιοτήτων διδασκαλίας. Ο τελικός στόχος είναι η αναβάθμιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Επίσης η χρήση ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών με κύριο σκοπό οι εκπαιδευόμενοι να αποτελούν το επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας.

Λέξεις - κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, μικροδιδασκαλία, εκπαίδευση εκπαιδευτών

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων διαδραματίζει σήμερα ένα ιδιαίτερο σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εξοικείωση με τις νέες θεωρίες γνώσης αλλά και τις θεωρίες στην εκπαίδευση ενηλίκων, θα τον βοηθήσει στην κατανόηση του νέου ρόλου του. Επίκεντρο της μάθησης είναι πλέον οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτής από φορέα γνώσης μετασχηματίζεται σε συντονιστή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ο εκπαιδευτής δεν μεταφέρει απλά την γνώση αλλά λειτουργεί και ως σύμβουλος, εμψυχωτής, υποστηρικτής και βοηθά στην ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων.

Προκειμένου οι εκπαιδευτές ενηλίκων να αποκτήσουν τα απαραίτητα εφόδια, τις γνώσεις και δεξιότητες με κύριο στόχο την αποτελεσματικότητα της μάθησης απαιτείται η παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Πιο συγκεκριμένα οι

εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές είναι σημαντικό να εξοικειωθούν με τα θεμελιώδη στοιχεία της θεωρίας και της πρακτικής του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, την επιμόρφωση τους σε θέματα ανίχνευσης εκπαιδευτικών αναγκών ενηλίκων καθώς και η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης σε ζητήματα σχεδιασμού μαθημάτων και αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευομένων καθώς και η δυνατότητα κατανόησης της διεργασίας και της εξέλιξης της εκπαιδευτικής ομάδας. Ο τελικός στόχος είναι η αναβάθμιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων.

Η μικροδιδασκαλία δίνει τη δυνατότητα τόσο στον επόπτη όσο και στον εκπαιδευόμενο-εκπαιδευτή να ελέγχει την μικροδιδασκαλία σχετικά με την επίτευξη των στόχων, την χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, την εισαγωγή και το κλείσιμο της μικροδιδασκαλίας καθώς και άλλους παράγοντες. Επιπλέον ο επόπτης τονίζει τα θετικά στοιχεία του εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτή καθώς και τα στοιχεία που θα βελτιώσουν την διδακτική πρακτική του.

Αρχές Μάθησης Ενηλίκων

Υπάρχουν ορισμένα κοινά στοιχεία στον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά και οι ενήλικες. Τα στοιχεία αυτά έχουν σχέση με το γεγονός ότι η μάθηση αποτελεί βασική ανθρώπινη ανάγκη, ότι κάθε άνθρωπος μαθαίνει με τον δικό του διαφορετικό τρόπο, ότι η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη όταν έχει σχέση με τα υπαρκτά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Επίσης ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο, μαθαίνει αποτελεσματικότερα όταν η μάθηση περιλαμβάνει πρακτική άσκηση και αξιοποίησης εμπειριών καθώς και το γεγονός ότι με την διαδικασία της μάθησης συντελείται αλλαγή στην συμπεριφορά του ανθρώπου.

Ωστόσο όμως οι ενήλικες έχουν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία τους διαφοροποιούν από τα παιδιά. Αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν σχέση με τον περιορισμένο χρόνο που διαθέτουν, το μεγάλο φάσμα εμπειριών, έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα και έχουν συγκεκριμένες ανάγκες οι οποίες είναι επιτακτικές.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (1998) οι αρχές που διέπουν την μάθηση των ενηλίκων είναι:

1. Η σκέψη συνδέεται με τη δράση.
2. Επίκεντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας είναι οι διδασκόμενοι.
3. Ευρετική πορεία της γνώσης.
4. Κριτικός τρόπος σκέψης.
5. Αμφίδρομες σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων.

Ο ρόλος του Καθηγητή – Συμβούλου στην εκπαίδευση ενηλίκων

Ο Σύμβουλος –Εκπαιδευτής λειτουργεί ως ζωντανό παράδειγμα με τον τρόπο που οργανώνει και λειτουργεί το πρόγραμμα. Δημιουργεί κλίμα συνεργασίας και δημιουργίας, διαχειρί-

ζεται τον χρόνο με άνεση, χρησιμοποιεί συμμετοχικές τεχνικές επικοινωνίας και λειτουργεί εμψυχωτικά και διευκολυντικά. Στο πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών του ΕΚΚΔΑ ο ρόλος του εκπαιδευτή προϋποθέτει και την εξατομικευμένη υποστήριξη των εκπαιδευομένων εκπαιδευτών (τηλεφωνικά –γραπτά – ηλεκτρονικά), για την αποτελεσματικότερη μελέτη του διδακτικού υλικού. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει μία ατομική γραπτή εργασία καθώς και η ανάπτυξη των πιλοτικών και τελικών μικροδιδασκαλιών (Κουλαουζίδης & Οικονόμου, 2011).

Η Νίκου (2007) αναφέρει ότι η πολυπλοκότητα του ρόλου του Καθηγητή-Συμβούόυ(Κ.Σ.) συνίσταται κυρίως στο ότι καλείται να συνδυάσει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους:

- Ως αρχηγός ομάδας με στόχο να κρατήσει την ομάδα ενωμένη και να λειτουργεί αρμονικά.

- Ως ενορχηστρωτής που είναι αυτός που θα επιλέξει το πλάνο εργασιών, τον έλεγχο αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν και το χρονοδιάγραμμα της κάθε συνάντησης.

- Ως διαπραγματευτής λύσεων δηλαδή να έχει την ικανότητα να διαπραγματεύεται λύσεις, λύνοντας ειρηνικά τυχόν διαφορές που προκύπτουν κατά την συνεργασία του με τους εκπαιδευόμενους.

- Ως συμπάσχων δηλαδή να αφουγκράζεται και να κατανοεί τα προβλήματα των μελών της ομάδας, να συμπάσχει μαζί τους και να είναι κοντά τους για να μπορεί έτσι να ξεπεραστεί η μοναξιά που νιώθουν από την ΑεξΑΕ.

Ο σύγχρονος εκπαιδευτής μετασχηματίζεται από φορέα γνώσης σε συντονιστή των μαθησιακών δραστηριοτήτων των εκπαιδευομένων. Επιπλέον απαιτείται να εξοικειωθεί με τις νέες θεωρίες της γνώσης οι οποίες προσανατολίζονται προς την άποψη ότι η γνώση δεν μεταφέρεται από τον εκπαιδευτή αλλά οικοδομείται από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Ο καθοριστικός ρόλος του Κ.Σ. είναι ακριβώς να υποστηρίξει το έργο του σπουδαστή και να του μάθει πώς να μαθαίνει αποτελεσματικότερα. Σημαντικός παράγοντας επιτυχίας στο διδακτικό του έργο είναι η εμπλοκή του στην συμβουλευτική και την σύγχρονη διδασκαλία. Ο ρόλος του είναι πλέον πιο απαιτητικός με κύριο στόχο την μετατόπιση του κέντρου βάρους από την διδακτική διαδικασία παροχής γνώσεων στην οργάνωση κατάλληλων περιβαλλόντων και διαδικασιών μάθησης. Επίσης στην καλλιέργεια της αυτενέργειας και των ικανοτήτων του σπουδαστή για την αντιμετώπιση των νέων συνθηκών (Γεωργιάδη, Πετροπούλου & Τσαγλατίδου, 2005).

Η εκπαίδευση εκπαιδευτών στην Ελλάδα

Οι πρώτες αναφορές στην ανάγκη συστηματικής εκπαίδευσης εκπαιδευτών έχουν σχέση με τη δραστηριότητα του δικτύου της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Μετά την είσοδο της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα και την χρηματοδότησης των δικτύων δραστηριοτήτάς της Λαϊκής Επιμόρφωσης από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο αναδείχθηκε – έπειτα

από μελέτη – η ανάγκη θεσμοθέτησης πιστοποιητικού επαγγελματικής επάρκειας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την διοργάνωση ενός σημαντικού αριθμού κύκλων επιμόρφωσης των στελεχών και εκπαιδευτών του.

Υπάρχουν όμως και άλλοι φορείς οι οποίοι οργάνωσαν προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Τέτοιοι φορείς είναι το Ελληνικό Κέντρο Παραγωγικότητας, η Ελληνική Εταιρεία Διοίκησης Επιχειρήσεων, ορισμένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, το Ελληνικό Τραπεζικό Ινστιτούτο της Ένωσης Ελληνικών Τραπεζών καθώς και μερικές επιχειρήσεις. Αρκετοί εκπαιδευτές κάλυπταν τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους συμμετέχοντας σε σεμινάρια ή συνέδρια αλλά και σε διαδικασίες αυτομόρφωσης. Επίσης τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται σε πανεπιστημιακό επίπεδο η εκπαίδευση ενηλίκων μέσω προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών προγραμμάτων (Καραλής, χ.χ.).

Το 1997 σύμφωνα με το άρθρο 2 του Ν.2469/97 ιδρύθηκε το Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών το οποίο μετονομάστηκε σε Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.) σύμφωνα με το άρθρο 14 παρ. 2 του νόμου 3385/05. Το Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. είναι ο επίσημος εθνικός φορέας για την ανάπτυξη, την εφαρμογή και παρακολούθηση ενός ολοκληρωμένου Εθνικού Συστήματος Πιστοποίησης της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης στην Ελλάδα. Προκειμένου μπορούν να διδάξουν οι εκπαιδευτές στα διάφορα προγράμματα Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.) και συγκεκριμένα σε εκπαιδευόμενους των Κέντρων Επαγγελματικής Κατάρτισης δημιουργήθηκε στο Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. Μητρώο Εκπαιδευτών.(Κοινή Υπουργική Απόφαση, 2005).

Από τις αρχές του 2008 για να αναλάβουν οι εκπαιδευτές διδακτικό έργο απαραίτητη προϋπόθεση είναι η επιτυχή παρακολούθηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε από τον 07/2006 έως τον 12/2007 με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών έχει αναπτύξει το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης, το ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ, το ΙΔΕΚΕ, το ΙΝΕ ΓΣΕΕ/ΑΔΕΔΥ και άλλοι φορείς.

Η σημασία των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτών

Τα τελευταία χρόνια αυξήθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό οι φορείς που παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα με την σειρά του την αύξηση ζήτησης από αυτούς τους φορείς για εκπαιδευτές ενηλίκων. Υπάρχουν αρκετοί εκπαιδευτές ενηλίκων οι οποίοι είναι μερικής απασχόλησης και δεν είναι πιστοποιημένοι εκπαιδευτές ενηλίκων. Ωστόσο έχουν ικανότητες τις οποίες απέκτησαν ως εκπαιδευτές σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια. Είναι σημαντικό για αυτούς τους εκπαιδευτές να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών προκειμένου να πιστοποιηθεί η προηγούμενη εμπειρία και μάθησή τους (Παπαστεφανάκη Σοφία, 2002).

Είναι πλέον ο Κ.Σ. ο οποίος περισσότερο ακούει παρά να μιλάει δίνοντας την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στην μάθηση, να εκφράζουν εμπειρίες και απόψεις και να συνεργάζονται ομαδικά. Έχει μεγάλη αξία να επιμορφώνονται με τον κατάλληλο τρόπο και οι εκπαιδευτές τους να αποτελούν πρότυπα και για τους εκπαιδευόμε-

νους εκπαιδευτές μεταφέροντας και αυτοί με την σειρά τους αυτά που έμαθαν στους δικούς τους εκπαιδευόμενους.

Αρχικά πρέπει οι εκπαιδευτές εκπαιδευτών να επιμορφώνονται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε ζητήματα αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων, Συμβουλευτικής αλλά και σε θέματα που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Επίσης απαιτείται συνεχής επιμόρφωση στις Νέες Τεχνολογίες, οι οποίες διαρκώς εξελίσσονται αλλά βοηθούν σημαντικά την μάθησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Ωστόσο όμως και οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές πρέπει να επιμορφώνονται στον τρόπο χρήσης της πλατφόρμας επικοινωνίας η οποία αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκαπίδευση. Οι υπεύθυνοι αυτών των προγραμμάτων πρέπει να δημιουργήσουν κίνητρα προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να συμμετέχουν στην πλατφόρμα επικοινωνίας, εκφράζοντας απόψεις και δημοσιοποιώντας στους υπολοίπους συμμετέχοντες ενδιαφέροντα άρθρα αλλά και απόψεις.

Τα στελέχη της εκπαίδευσης ενηλίκων απαιτείται να κατέχουν γνώση σε διάφορα επίπεδα. Επιστημονικές και τεχνικές γνώσης που αποκτήθηκαν από την άσκηση του επαγγέλματος, παιδαγωγικές γνώσεις, γνώσεις σχετικά με τις παιδαγωγικές τεχνικές και κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις (Ντεμουντέρ Πολ, 2003).

Η μικροδιδασκαλία στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών ενηλίκων

Η μικροδιδασκαλία είναι μία πρακτική άσκηση διδασκαλίας. Στα πλαίσια της μικροδιδασκαλίας αναπτύσσεται σχεδιασμός και διδασκαλία από εκπαιδευόμενο εκπαιδευτή. Αποτελεί μέρος μιας διδακτικής ενότητας σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια.

Έχει συνήθως τρία στάδια :

α) Τη θεωρητική κατάρτιση στο σχεδιασμό μιας πλήρους διδακτικής ενότητας

β) Το σχεδιασμό

γ) την πραγματοποίηση και αξιολόγησή της

Πιο συγκεκριμένα η μικροδιδασκαλία :

- Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διδασκαλίας και την εξάλειψη των λαθών
- Αυξάνει την εμπιστοσύνη του εκπαιδευόμενου στον εαυτό του
- Επιτρέπει την κατανόηση σημαντικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται στην διδασκαλία
- Δίνει τη δυνατότητα προβολής πρότυπων δεξιοτήτων διδασκαλίας
- Ασκείται εποικοδομητική κριτική από έμπειρους επόπτες(Κουλαουζίδης & Οικονόμου, 2011).

Μία μικροδιδασκαλία αποτελείται συνήθως από τον τίτλο της, τους εκπαιδευτικούς της στόχους (διατυπωμένους στα επίπεδα των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων). Επίσης τις επιμέρους θεματικές ενότητες,τις εκπαιδευτικές τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν και τα αντίστοιχα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Οι επιμέρους ενότητες της μικροδιδασκαλίας αναπτύσσονται σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια.

Μετά την ολοκλήρωση της μικροδιδασκαλίας από τον εκπαιδευόμενο –εκπαιδευτή, ο επόπτης αξιολογεί την μικροδιδασκαλία σχετικά με την επίτευξη των στόχων, την χρήση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, την εισαγωγή και το κλείσιμο της μικροδιδασκαλίας καθώς και άλλους παράγοντες. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα να αναπτυχθεί συζήτηση μεταξύ της ομάδας με τα σημαντικά στοιχεία της μικροδιδασκαλίας. Επιπλέον ο επόπτης τονίζει τα θετικά στοιχεία του εκπαιδευόμενου – εκπαιδευτή καθώς και τα στοιχεία που θα βελτιώσουν την διδακτική πρακτική του.

Συμπεράσματα

Η προσπάθεια των φορέων να επιμορφώνουν τους εκπαιδευτές τους προκειμένου να ενταχθούν στο μητρώο εκπαιδευτών είναι ιδιαίτερα σημαντική και δείχνει ότι ο εκπαιδευτής έχει ξεχωριστό ρόλο. Ο εκπαιδευτικός πλέον δεν μεταφέρει απλά την γνώση αλλά συμβουλεύει, υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο και τον έχει ως επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας.

Στα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτών δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μάθουν για τις θεωρίες μάθησης, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, την διεργασία ομάδας και τις εκπαιδευτικές τεχνικές. Επίσης σε ζητήματα σχεδιασμού διδακτικής ενότητας και αξιολόγησης καθώς και στην παρουσίαση πιλοτικών και τελικών μικροδιδασκαλιών. Ο εκπαιδευόμενος εκπαιδευτής παρουσιάζοντας την μικροδιδασκαλία του, εντοπίζει τα δυνατά και αδύνατά του σημεία και αναπτύσσει εκπαιδευτικές τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων. Αναγνωρίζει και εκτιμά ότι επίκεντρο της μάθησης είναι οι εκπαιδευόμενοι και παράλληλα αξιοποιεί τις εμπειρίες τους.

Ο τελικός στόχος είναι η αναβάθμιση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτών ενηλίκων. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος απαιτείται η απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων και δεξιοτήτων από τους εκπαιδευτές προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Βιβλιογραφία

Γεωργιάδη,Ε., Πετροπούλου,Ρ.,& Τσαγλατίδου,Ε., (2005). Ο ρόλος του Εκπαιδευτή στη Μαθησιακή Διαδικασία από Απόσταση μέσω της Διαδικτυακής Πλατφόρμας CENTRA στο: A.Lionarakis (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων 3 International Conference on Open And Distance Learning.Applications of Pedagogy and Tecnology (Vol.B),* σελ. 279-286. Athens: Προπομπός.

ΕΚΕΠΙΣ Διαθέσιμο 5/10/2008 από www.ekepis.gr/qnr/gr/Indentity-a.htm

Καράλης,Θ. (χ.χ.). *Κοινωνικές – Οικονομικές και Πολιτισμικές διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στο Πρόγραμμα Εκπαίδευση Εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό υλικό για τους Εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης.* Τόμος 1. ΕΚΕΠΙΣ.

Κουλαουζίδης,Γ. & Οικονόμου, Α. (2011). Οδηγός Εκπαιδευτή, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης.

Κοινή Υπουργική Απόφαση113172 Υπουργών Οικονομίας Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας (2005)..*Σύστημα πιστοποίησης εκπαιδευτών ενηλίκων*.Αθήνα : Εθνικό Τυπογραφείο.

Κόκκος,Α. (1998). Αρχές μάθησης ενηλίκων στο: Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. *Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων,* Τόμος Β. Πάτρα: ΕΑΠ.

Νίκου, Θ.(2007). Ο ρόλος του καθηγητή συμβούλου στα σημερινά δεδομένα της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στο: A.Lionarakis (Ed.), *Πρακτικά εισηγήσεων – 4 International Conference on Open and Distance Learning of Democracy in Education:Open Access and Distance Education (Vol.B),* σελ 442-446. Athens: Προπομπός.

Ντεμουντέρ Π. (2003). Η κατάρτιση των στελεχών στην εκπαίδευση ενηλίκων στο: *Εκπαίδευση Ενηλίκων Συμβολή στην Εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών*, Βεργίδης Δημ.(Επιμ).

Παπαστεφανάκη Σ.(2002). *Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων.* Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 24 Αθήνα : Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Γ.Γ.Ε.Ε/Ι.Δ.ΕΚ.Ε (2007). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Οδηγός Σπουδών Εκπαιδευομένων.* Αθήνα: Υπουργική Απόφαση. Διαθέσιμο 04/10/2008 από www.ypakp.gr/uploads/docs/1438.zip

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Καπέλλου Βασιλική
Φιλόλογος-Εκπαιδεύτρια ενηλίκων
kapelou_vicky@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να διερευνήσει το ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων που συνιστά μια ακόμη έκφανση του «παιδαγωγού». Πρόκειται για τον παιδαγωγό που αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και διευκολυντή στην πρόσβαση της γνώσης των ενηλίκων στα πλαίσια της δια βίου μάθησης. Δέχεται κοινωνικοπολιτισμικές επιρροές από το περιβάλλον όπου ζει και κινείται. Είναι αυτός που θα συμβάλλει στο μετασχηματισμό του ενήλικου εκπαιδευτή, θα τονώσει την αυτοπεποίθησή του, θα εμψυχώσει την κοινωνική ένταξη ειδικά των ευπαθών ομάδων. Αποτελεί ενεργό στοιχείο της τοπικής κοινωνίας ώστε υπό προϋποθέσεις να ενεργοποιήσει τον ενήλικο εκπαιδευόμενο. Μέσα από τη βιωματική μάθηση επαναφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία ενήλικες που ολοκλήρωσαν την εκπαίδευσή τους αλλά και εκείνους που για κάποιους λόγους την εγκατέλειψαν νωρίς.

Λέξεις κλειδιά: δια βίου μάθηση, εκπαιδευτής ενηλίκων, εμψυχωτής, διευκολυντής, βιωματική μάθηση.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Επειδή οι οικονομικές, τεχνολογικές αλλά και οι κοινωνικές δομές ασκούν βαθύτατη επίδραση στην εκπαίδευση, ειδικά στην παρούσα περίσταση της οικονομικής κρίσης και της διάρρηξης του κοινωνικού ιστού, ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων διαγράφεται ιδιαίτερα σημαντικός. Ουσιαστικά οι εκπαιδευτές καλούνται να μεταδώσουν στους εκπαιδευόμενους τμήματα του ιδεολογικού και αξιολογικού συστήματος. Πρέπει να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τα όποια εμπόδια και να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, υπό το πρίσμα των κοινωνικοπολιτισμικών επιρροών που οι ίδιοι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι δέχτηκαν σε όλη τους την ζωή αλλά και εκείνων που δέχονται τώρα από τους υπεύθυνους της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Στην εκπαίδευση ενηλίκων σχηματίζονται μαθησιακές ομάδες, μη τυπικές, εθελοντικές και συμμετοχικές. Τα εμφανή και μη εμφανή στοιχεία χαρακτηρίζουν τις ομάδες αυτές. Στα εμφανή-συμφωνημένα στοιχεία εκ των προτέρων ανήκει ο ρόλος του εκπαιδευτή.(Πολέμη- Τοδούλου,2005:94). Ο Rogers διακρίνει για τον εκπαιδευτή ενηλίκων 4 ρόλους: αρχηγός της ομάδας, εκπαιδευτής – φορέας της αλλαγής, μέλος της ομάδας, «κοινό», έξω από την ομάδα». Κοινό σημείο των περισσότερων μελετητών του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ότι δεν πρόκειται απλά για έναν φορέα της γνώσης, όπως συνέβαινε στο παρελθόν αλλά για τον συντονιστή της διαδικασίας μάθησης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτή έχει πολλές όψεις:

- *Αυξάνει την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου*
- *λειτουργεί ως παράγοντας αλλαγής,*
- *ως προγραμματιστής συντονιστής και*

- *ως σύμβουλος.*

Ο εκπαιδευτής των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο σημαντικότερος συντελεστής της οργάνωσής τους. Δεν είναι απλός διαβιβαστής γνώσεων αλλά ολοκληρωμένος συντελεστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμβουλος και εμψυχωτής.

Ένας εκπαιδευτής – εμψυχωτής πρέπει να μπορεί να αναλύει τις κοινωνικές-οικονομικές δομές της κοινωνίας, τις ανάγκες κατάρτισης, να σχεδιάζει προγράμματα και να συντονίζει την υλοποίηση τους. Οι δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της λήψης αποφάσεων και της δημιουργίας σχέσεων είναι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία του έργου του. Ωθεί τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν πρωτοβουλίες για να βρουν απασχόληση και να ενταχθούν στην κοινωνία. Ο εκπαιδευτής φροντίζει για την προσαρμογή του περιεχομένου των ενοτήτων του προγράμματος στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τις ιδιαιτερότητες και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ευπαθείς ομάδες που αντιμετωπίζουν ή απειλούνται με περιθωριοποίηση. Ο Jarvis παρατηρεί ότι "οι εκπαιδευτές ενηλίκων ικανοποιούνται από την εργασία τους όταν δίνουν μία δεύτερη ευκαιρία σ' εκείνους που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη". Οι παράγοντες που επηρεάζουν τον εκπαιδευτή ενηλίκων και τη διαδρομή του ανέρχονται σε τρείς. Ο πρώτος αφορά τη διάσταση της μάθησης. Τα μαθησιακά περιβάλλοντα στα οποία κάθε άτομο δύναται να μάθει είναι περισσότερα από ένα. Ο δεύτερος παράγοντας είναι το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ο εκπαιδευτής θα διδάξει. Ο κάθε οργανισμός έχει τη δική του κουλτούρα, τους δικούς του στόχους, τη δική του φιλοσοφία. Ο τρίτος παράγοντας αφορά το ευρύτερο πλαίσιο των πολιτικών της διά βίου μάθησης σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (Καρατζά 2005). Ο εκπαιδευτής ενηλίκων είναι τελικά αυτός που συνδέει την εκπαίδευση με την τοπική κοινωνία λαμβάνοντας υπόψη του τις ανάγκες και προσδοκίες των εκπαιδευομένων, τους οποίους οργανώνει και ενθαρρύνει για τη συνέχιση της προσπάθειας. Εισηγείται και οργανώνει επισκέψεις και επαφές με τους τοπικούς φορείς στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης. Σχεδιάζει και αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία, φροντίζοντας για την πρόβλεψη ή την επίλυση προβλημάτων στη διάρκεια του προγράμματος. Βασική προϋπόθεση είναι η γνώση και εφαρμογή των αρχών μάθησης των ενηλίκων και η πολύ καλή γνώση του αντικειμένου. Συχνά οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, με τις ερωτήσεις τους, ωθούν τον εκπαιδευτή στην εξάντληση του αντικειμένου. Γι' αυτό επιβάλλεται η σφαιρική γνώση του αφού ο εκπαιδευτής δεν επιλέγει πάντα τι θα διδάξει αλλά τον καθορίζουν συχνά οι εκπαιδευόμενοι. Αντίστοιχα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να παραδεχτεί την άγνοιά του για κάτι που δεν γνωρίζει, χωρίς αυτό να συνεπάγεται οποιοδήποτε φόβο για έλλειψη σεβασμού από τους εκπαιδευόμενους. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν περισσότερες κοινωνικές δεξιότητες, ο εκπαιδευτής δεν πρέπει να αισθάνεται ότι απειλείται αλλά να ενθαρρύνει και ο ίδιος από την πλευρά του την διεργασία της καθοδήγησης του από τους εκπαιδευόμενους χωρίς το αίσθημα του επικείμενου σφετερισμού του ρόλου. Παράλληλα, σε αραιά χρονικά διαστήματα, ο εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να αξιολογεί την απόδοσή του και της ομάδας κατευθύνοντάς την προς τους στόχους.

Υιοθετώντας τη σύνθεση των απόψεων των Brookfield, 1986 & 1995, Freire & Shor, 1987, Jarvis, 2000, Knowles, 1998, Rogers 2002 και τη σύνοψη των θέσεων Ευρωπαίων μελετητών που έχει διατυπώσει ο Βεργίδης (2000 α:5 - 6) συμπεραίνουμε ότι:

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων ενδιαφέρεται για τους εκπαιδευόμενους και αποδέχεται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, την εμπειρία τους, τις γνώσεις τους, τις ιδιαιτερότητές τους.

- *Επικοινωνεί, διαλέγεται, συνεργάζεται, διαχειρίζεται επιτυχώς τις συγκρούσεις.*
- *Οργανώνει και συντονίζει την ομάδα ενθαρρύνοντας την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στις διάφορες φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας*
- *Συνδέει την κατάρτιση με την τοπική αγορά.*
- *Έχει πλήρη γνώση των ισχυρών και αδύναμων σημείων του σαν εκπαιδευτής ενηλίκων, της κατάρτισής του και του βαθμού επιρροής του στην ομάδα.*
- *Μέσα από συνεχείς αξιολογήσεις και επιμορφώσεις βελτιώνεται.*

Επειδή η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί μία ανθρωπιστική διεργασία, η ανθρώπινη υπόσταση των συμμετεχόντων θα πρέπει να κατέχει ύψιστη θέση στην όλη διεργασία της μάθησης. «Ο ρόλος του εκπαιδευτή και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που χρησιμοποιεί δεν πρέπει να υπονομεύουν την αξιοπρέπεια και την ανθρώπινη υπόσταση των εκπαιδευομένων, αλλά πρέπει να στοχεύουν στην ενίσχυσή της: οτιδήποτε λιγότερο από αυτό, αποτελεί κατάχρηση της θέσης του εκπαιδευτή, αφού είναι ανήθικο και δεν ανταποκρίνεται στα υψηλά ιδανικά της εκπαίδευσης» (Jarvis, 2004, σ. 155).

Ένας καλός εκπαιδευτής ενηλίκων οφείλει να είναι ευαίσθητος ως προς τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, να είναι προσηνής, να δείχνει ενθουσιασμό, ενδιαφέρον και αφοσίωση, να εμπνέει εμπιστοσύνη, να είναι ευγενικός, εξυπηρετικός, διακριτικός και αισιόδοξος. Να μην προσκολλάται σε προκαταλήψεις, να έχει μια θετική και καλοπροαίρετη προσωπικότητα και να έχει καλή αίσθηση του χιούμορ. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η ανεκτικότητα, η υπευθυνότητα απέναντι στους εκπαιδευομένους, και η διαλλακτικότητα. Η αυθεντικότητα και η ειλικρίνεια είναι ιδιαίτερα ισχυρά όπλα όπως και η ετοιμότητα του και η εντιμότητα να παραδεχτεί ότι δεν έχει όλες τις απαντήσεις. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό των εκπαιδευτών ενηλίκων είναι να αποτελεί και ο ίδιος εκπαιδευόμενο. Ο Houle αναφέρει χαρακτηριστικά: Όπως ο δικηγόρος κατεξοχήν δεν μπορεί να είναι υπεράνω του νόμου, όπως ο γιατρός κατεξοχήν πρέπει να ακολουθεί τους υγειονομικούς κανόνες και ο κληρικός να ζει σύμφωνα με τους κανόνες της πίστης του, έτσι και ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να μαθαίνει συνεχώς. Η συνεχής κατάρτιση του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι προϋπόθεση της επάρκειας του αλλά και έμπρακτη απόδειξη αυτού που πρεσβεύει με το έργο του, τη συνεχιζόμενη μάθηση. Έτσι αναπτύσσει την ενσυναίσθηση και κατανοεί την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευόμενοι.

Τελικά ο κατάλογος των προσόντων ενός εκπαιδευτή ενηλίκων θα πρέπει να περιλαμβάνει:

α) Γνώσεις των αρχών και μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων, της δυναμικής της ομάδας, της αποτελεσματικής επικοινωνίας, του αντικειμένου

β) Δεξιότητες εφαρμογής ενεργητικών τεχνικών εκπαίδευσης, χειρισμού της δυναμικής της ομάδας, διαμόρφωσης κατάλληλου κλίματος, σχεδιασμού της διδασκαλίας αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτοαξιολόγησης

γ) Στάσεις υπέρ της ενεργητικής εκπαίδευσης, σεβασμού των εκπαιδευομένων και των δυνατοτήτων ανάπτυξής τους, της αυτογνωσίας.

Βιβλιογραφία

Βεργίδης, Δ.(2004). «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: σχολικές διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευομένων «στο Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνέδριου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας Δύο χρόνια Πειραματικής λειτουργίας: διδακτικές καινοτομίες και αναστοχασμός των πρακτικών μας, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ, ΓΓΕΕ, ΙΔΕΚΕ.

Κόκκος, Α. (2008). Εκπαιδεύοντας τους Εκπαιδευτές Ενηλίκων :Μελέτη Αξιολόγησης. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Πολέμη – Τοδούλου, Μ (2005) Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, ΕΑΠ, Πάτρα.

Jarvis, P (2004) Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη (μτφρ Α. Μανιάτης) Αθήνα :Μεταίχμιο.

Rogers, A. (1999) Η εκπαίδευση ενηλίκων (μτφρ. Μ.Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου) Αθήνα: Μεταίχμιο

Παράγοντες που δυσχεραίνουν και διευκολύνουν τη διεξαγωγή της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας - Εμπειρίες ερευνητών

Παπανίκου Αγνή
Οικονομολόγος-Πληροφορικός- MSc.
agnipapanikou@yahoo.gr

Βογιατζής Χρήστος
Διπλωματούχος Μηχανολόγος Μηχανικός- MSc.
chvogia@gmail.com

Εμμανουηλίδου Καλλιόπη
Εκπαιδευτική-Συμβουλευτική Ψυχολόγος- MEd, MEd, MSc, Cert.Couns., PhD, CPsychol
kalliope.emmanouilidou@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική έρευνα στην Ελλάδα είναι απαραίτητη, καθώς συμβάλλει στη βελτιστοποίηση των φορέων παιδείας, στην παροχή ανατροφοδότησης, στην ανάλυση των φαινομένων που παρατηρούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και στη διευκόλυνση της παροχής λειτουργικών μεταρρυθμιστικών στοιχείων. Η παρούσα εργασία συγκρίνει την παραγωγή εκπαιδευτικής έρευνας με άλλες χώρες, παρουσιάζει τους τρόπους με τους οποίους διεξάγεται αυτός ο τύπος έρευνας στην Ελλάδα καθώς και οικονομικά στοιχεία. Τέλος, αναλύονται τα προβλήματα και οι διευκολύνσεις που ενδέχεται να συναντήσουν οι ερευνητές της εκπαίδευσης σε επίπεδο χρηματοδότησης αλλά και σε τεχνικό επίπεδο, ανάλογα με τον τύπο ερευνητικής μεθοδολογίας που έχουν επιλέξει.

Λέξεις - Κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα, χρηματοδότηση, μεθοδολογία, εκπαίδευση

Εισαγωγή

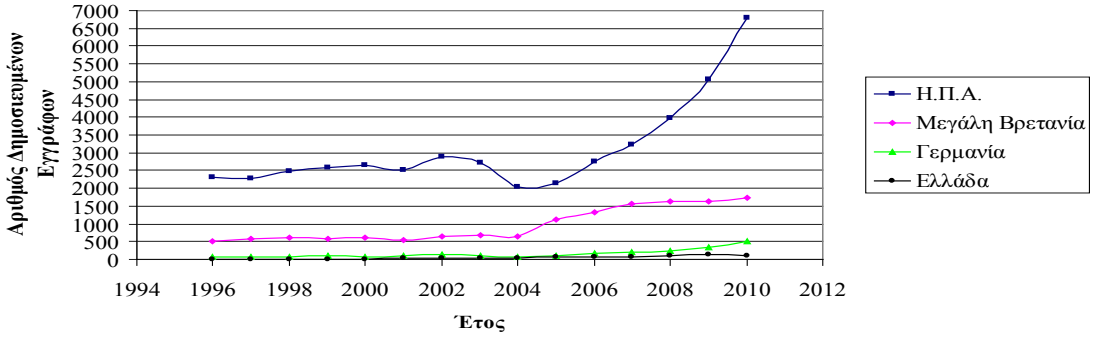
Σήμερα λόγω των σοβαρών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι κυβερνήσεις των χωρών σε εκπαιδευτικά ζητήματα, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών για να δώσουν εξηγήσεις και λύσεις σε διάφορα προβλήματα. Κι αυτό διότι, τα εκπαιδευτικά προβλήματα επηρεάζουν όχι μόνο τους φορείς και το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και την κοινωνία γενικότερα που με τη σειρά της έχει ανάγκες που θα ικανοποιηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό μέσω ενός αποτελεσματικού συστήματος παιδείας. Η πολυπλοκότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, η αύξηση της σημασίας που έχει η εκπαίδευση σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και η έντονη απαίτηση της κοινωνίας να αξιολογούνται τα αποτελέσματά τους, καθιστούν την εκπαιδευτική έρευνα αναγκαία για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης (Keeves, 1997).Ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η αποτελεσματικότητα της διδακτικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών, η εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης για θέματα σωματικής και ψυχικής υγείας, η ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, είναι μερικά παραδείγματα από τα επείγοντα προβλήματα τα οποία μπορούν να προσεγγιστούν μόνο μέσα από μεταρρυθμιστικές απόπειρες οι οποίες όμως βασίζονται πάνω σε πραγματικά ερευνητικά ευρήματα. Κι αυτό γιατί μέσα από τη συστηματική και επιστημονική έρευνα εξετάζεται πιο εξονυχιστικά και μεθοδικά ένα πρόβλημα, ώστε η ανάλυσή των αιτίων και του πραγματικού τρόπου που εκδηλώνεται αυτό

να μπορεί να αποδώσει πιο ρεαλιστικές και εφαρμόσιμες προτάσεις για βελτίωση των πραγμάτων στην εκπαίδευση και άρα και στην κοινωνία.

Στην Ελλάδα όμως η εκπαιδευτική έρευνα φαίνεται να ατροφεί. Ένας λόγος είναι οι πολιτικές αλλαγές είτε στη διακυβέρνηση της χώρας, είτε στην ηγεσία των σχετικών υπουργείων, αλλαγές που κάθε φορά σημαίνουν και μεταρρυθμιστικές προσεγγίσεις που χαρακτηρίζονται από προσωρινότητα και από απουσία ερευνητικών δεδομένων που θα λειτουργούσαν ως βάση σε ένα νέο πρόγραμμα προτάσεων, όπως μερικά από αυτά αναφέρονται σε άρθρα του Puryear (1995) και του Mc Coy (2009). Παράλληλα, καταξιωμένοι ερευνητές δεν έχουν σαφή κίνητρα για την εκπόνηση νέων ερευνών και νέοι ερευνητές δεν έχουν επαρκή καθοδήγηση μέσα από την ένταξη σε πλαίσια και προγράμματα. Η έλλειψη χρηματοδοτικών ευκαιριών και η έλλειψη έως απουσία δομημένων, αξιοκρατικών και επιστημονικών προγραμμάτων έρευνας έχουν ως αποτέλεσμα να γίνονται ελάχιστες έρευνες ή να μην τυγχάνουν επαρκούς διάχυσης και αναγνώρισης. Εκτός από αυτό παρατηρείται ότι δεν υπάρχει κάποια χαραγμένη εκπαιδευτική πολιτική ώστε να βοηθάει τους νέους ερευνητές στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών ποικίλων θεμάτων και ακόμα δεν υπάρχει σαφής συνεργασία με φορείς και ανθρώπους οι οποίοι ασχολούνται με τη διεξαγωγή ερευνών όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα ΚΕΕ και τα ΑΕΙ/ΤΕΙ της χώρας.

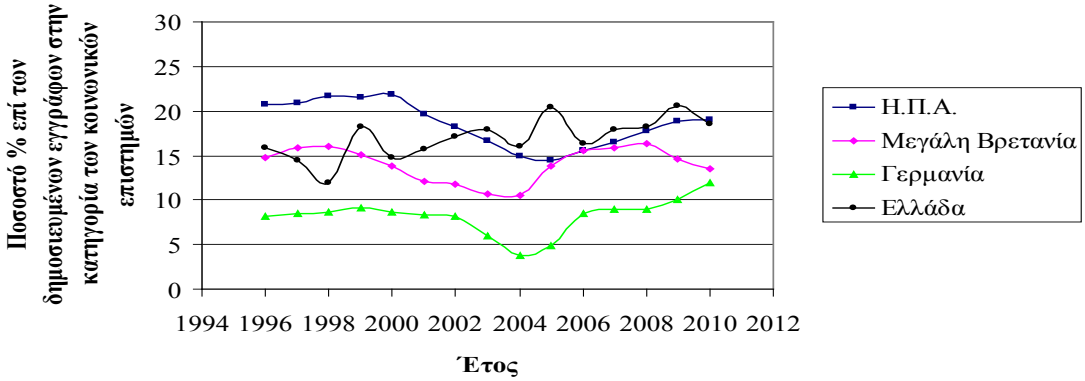
Σύμφωνα με τη Eurostat, το 2004, η Ελλάδα δαπάνησε το 0,61% του Α.Ε.Π. της για έρευνες και μόλις το 0,24% ήταν για διεξαγωγή εκπαιδευτικών ερευνών (μέσος όρος Ευρωπαϊκών χωρών το 0,5% του Α.Ε.Π.). Για την εκπαίδευση γενικά στην Ελλάδα δόθηκε το 2009 το 3,79% του Α.Ε.Π. (μέσος όρος Ευρωπαϊκών χωρών το 4,94% του Α.Ε.Π.), (www.eera.ac.uk). Όπως φαίνεται από τα παραπάνω δεδομένα σύγκρισης των ποσών που δαπανώνται στην Ελλάδα για την εκπαίδευση και γενικά για την εκπαιδευτική έρευνα είναι ελάχιστα.

Στο Σχήμα 1 δίνονται διαγραμματικά οι δημοσιεύσεις που αφορούν την εκπαίδευση από το 1996 έως και το 2009 τεσσάρων χωρών (όλα τα στατιστικά στοιχεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη σύνθεση του διαγράμματος προέρχονται από την ιστοσελίδα www.scimagojr.com/index.php στην οποία αναλύονται πληροφορίες από την βάση Scopus ® (Elsevier B.V.).



Σχήμα 1 Διαγράμματα αριθμού δημοσιευμένων εγγράφων από το 1996 έως και το 2010 για τέσσερις χώρες (Η.Π.Α., Μεγάλη Βρετανία, Γερμανία και Ελλάδα).

Τέλος, στο Σχήμα 2 δίνεται το εκατοστιαίο ποσοστό από το 1996 έως και το 2009 των δημοσιεύσεων που αφορούν θέματα εκπαίδευσης σε σχέση με το σύνολο των δημοσιευμάτων που αφορούν όλες τις κοινωνικές επιστήμες. Ενώ για τις Η.Π.Α. και το Μεγάλη Βρετανία παρατηρείται μια σχετική εναλλαγή στο ποσοστό αυτό, που κυμαίνεται από 15 έως 22 % και 10.5 έως 16.5% αντιστοίχως, στην Ελλάδα υπάρχει μια συνεχής αύξηση του ποσοστού φτάνοντας το 2009 το 21%. Στη Γερμανία το ποσοστό παρουσιάζει μια σχετική σταθερότητα γύρω στο 9% με εξαίρεση την τριετία 2003 – 2005.



Σχήμα 2 Ποσοστό % δημοσιευμένων εγγράφων που αφορούν θέματα εκπαιδευτικής έρευνας σε σχέση με το σύνολο των δημοσιεύσεων που αφορούν όλες τις κοινωνικές επιστήμες.

Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανταπόκριση και το βαθμό συμμετοχής σε εκπαιδευτικές έρευνες στην Ελλάδα είναι:

- *Η έλλειψη χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ερευνών που οδηγούν στην υποβάθμισή της.*
- *Υφίστανται ζητήματα μεθοδολογικών και επιστημονικών ζητημάτων όπως επίσης και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.*
- *Μη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής έρευνας από την πολιτεία και ως εκ τούτου την υποβάθμιση των εκπαιδευτικών ερευνών.*
- *Δυσκολία εύρεσης συμμετεχόντων σε εκπαιδευτικής έρευνας (γίνεται ειδικότερη αναφορά στην αρνητική στάση των εκπαιδευτικών κυρίως αυτών που βρίσκονται σε αστικά κέντρα).*
- *Έλλειψη ελεύθερου χρόνου κυρίως από την πλευρά των συμμετεχόντων στην έρευνα.*
- *Ύπαρξη χρονοβόρων διαδικασιών γραφειοκρατικής κυρίως φύσεως αλλά και οικονομικής όπως το γεγονός ότι χρειάζεται ειδική άδεια από το υπουργείο παιδείας για την διεξαγωγή ερευνών στα σχολείο .*
- *Μη ειλικρινής έκφραση γνώμης από τους συμμετέχοντες σε μια έρευνας.*
- *Έλλειψη κοινών κανόνων διεξαγωγής της έρευνας.*
- *Έλλειψη δεδομένων (ουσιαστικά έλλειψη οργανωμένων βάσεων δεδομένων).*
- *Φόβος φορέων να αναλάβουν ρίσκο όσον αφορά τη μελέτη διαφόρων θεμάτων που θεωρούνται ευαίσθητα – ταμπού.*
- *Δυσκολία κατανόησης ερευνητικού θέματος και σκοπού της έρευνας από την πλευρά των υποκειμένων της έρευνας.*

- *Έλλειψη αντικρίσματος – κινήτρου και κουλτούρας των ανθρώπων όσον αφορά την έννοια – σπουδαιότητας συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές έρευνες.*
- *Η μη καθολική αναγνώριση των εκπαιδευτικών ερευνών και η μη εφαρμογή των αποτελεσμάτων τους στην εκπαίδευση από το ελληνικό κράτος και από τον εκπαιδευτικό κόσμο, οφείλεται στις συχνές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές υπουργών στις εκάστοτε κυβερνήσεις έχει ως συνέπεια την ουδέτερη στάση των εκπαιδευτικών.*

Ενώ αντίθετα, οι παράγοντες που διευκολύνουν την ανταπόκριση και το βαθμό συμμετοχής σε εκπαιδευτικές έρευνες στην Ελλάδα είναι:

- *Το ενδιαφέρον για διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας κυρίως με τη υποστήριξη πανεπιστημιακών ιδρυμάτων στα πλαίσια εκπόνησης μεταπτυχιακών σπουδών.*
- *Η συνήθως θετική στάση (στη χειρότερη περίπτωση ουδέτερη) στάση των διάφορων φορέων (δημόσιων ή ιδιωτικών) όσον αφορά την συμμετοχή τους σε έρευνες εκπαιδευτικού περιεχομένου.*
- *Γενικά υπάρχει μια ευκολία εύρεσης υποκειμένων (δασκάλων, μαθητών, γονέων) και θετική στάση συμμετοχής αυτών σε εκπαιδευτικές έρευνες.*
- *Η προσωπική επαφή του ερευνητή με τα υποκείμενα, ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και προτροπή από κάποιο ανώτερο στην διοικητική ιεραρχία ενός οργανισμού επιδρούν είναι σημεία τα οποία διευκολύνουν την συμμετοχή.*
- *Η σωστή οργάνωση της έρευνας (π.χ. δημιουργία κατανοητών ερωτηματολόγιων) από τους ερευνητές επίσης επιδρά θετικά στην κατεύθυνση της συμμετοχής.*

Συμπεράσματα

Σε αυτό το άρθρο τονίστηκε ότι η εκπαιδευτική έρευνα συνεχίζει να είναι σημαντικό εργαλείο αιτιολόγησης όλων των εκπαιδευτικών αλλαγών και αξιολόγησης των αποτελεσμάτων από αυτές τις αλλαγές. Άλλωστε αναγνωρίζεται η σημασία της εκπαίδευσης σε όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνικής ζωής και ως εκ τούτου η σημασία συνεχούς βελτίωσης αυτής. Ωστόσο στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη σε πρωταρχικό στάδιο ύστερα από διακρατικές συγκρίσεις που έχουν γίνει, διότι δεν ευδοκιμούν οι καταστάσεις εκείνες που θα τη βοηθήσουν να αναπτυχθεί επαρκώς. Γι’ αυτό, τόσο οι κρατικοί όσο και οι ιδιωτικοί φορείς θα πρέπει να χαράξουν μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική έτσι για να αναγνωριστούν οι εκπαιδευτικές έρευνες με τους φορείς διεξαγωγής της, αλλά και να δημιουργηθούν προϋποθέσεις ώστε να εφαρμοστούν καινοτόμες μεταρρυθμίσεις στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

Blomeke, S. Paine, L. (2008) Getting the Fish out of the Water: Considering Benefits and Problems of doing Research on Teacher Education at an International Level. Teaching and Teacher Education, 24, p. 2027 – 2037.

Clark, J. (2007) The Problem of Truth in Educational Research: The Case of the Rigoberta Menchu Controversy. The Australian Educational Researcher, 34 (1), p. 1 – 15.

Crask, M., Fox, J. R., and Stout, G. R. (1995) Marketing Research: Principles and Applications. Prentice Hall.

Feuer, M. (2002) Scientific Culture and Educational Research. Educational Researcher, 31 (8), p. 4 – 14.

Keeves, J. (1997) Educational Research, Methodology, and Measurement: an International Handbook . New York: Pergamon Press.

Mc Coy, S. (2009) Study on the Costs of Participation in Higher Education. Dublin: National Office for Equity of Access to Higher Education, Higher Education Authority.

Puryear, J. (1995) *International Education Statistics and Research: Status and Problem*. Int. J. Educational Development, 15 (1), p. 79 – 91.

Puryear, J. (1995) International Education Statistics and Research: Status and Problem. Int. J. Educational Development, 15 (1), p. 79 – 91.

Steenstra, H. H. (1996) *Probing behaviour of interviewers in the standardised semi-open research interview, Quality & Quantity*. Kluwer Academic Publishers, Vol. 30, p. 205 – 230. Printed in the Netherlands.

Tuckman, B. W. (1972) Conducting Educational Research. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Ιστοσελίδες

European Educational Research Association www.eera.ac.uk

www.scimagojr.com/index.php

European Institute of Education and Social Policy, UNESCO Institute of Education, www.uil.unesco.org/

American Educational Research Association (AERA),

National Institute for Early Education Research, http://nieer.org/ British Education Research Association, www.bera.ac.uk

P.E.R.I.N.E. (Pedagogy and Educational Research Information Network in Europe) www.perine.org

Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών Β' και Γ' Λυκείου θεωρητικής κατεύθυνσης για το ρόλο των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Σαραγά Αναστασία
Φιλόλογος
natasa-sa@hotmail.com

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Τηλεπικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) κατέχουν αναντίρρητα δεσπόζουσα θέση στην σύγχρονη κοινωνία του εικοστού πρώτου αιώνα. Αποτελούν στοιχειώδη παράμετρο της καθημερινής μας ζωής και ασκούν καθοριστική επίδραση –αν δεν κυριαρχούν κυριολεκτικά- σε κάθε πτυχή των ατομικών και συλλογικών μας δραστηριοτήτων όπως στην οικονομία, στην περίθαλψη, στη διοίκηση, στην εκπαίδευση και φυσικά στην ψυχαγωγία. Αυτή η τεχνολογική πρόοδος που συντελείται στις μέρες μας έχει «εισβάλλει» δυναμικά και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η ανάδυση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνει το Νέο Σχολείο της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Συνεπώς, οι μελλοντικοί πολίτες της κοινωνίας αυτής, οι ίδιοι οι μαθητές, καλούνται να προσαρμοστούν στις αλλαγές που συντελούνται και αφορούν, τόσο στις διδακτικές πρακτικές, όσο και στις μαθησιακές συνήθειες, στα μέσα που χρησιμοποιούνται και στην οργάνωση των εκπαιδευτικών χώρων.

Λέξεις - κλειδιά: Στάσεις μαθητών λυκείου, Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, ανακαλυπτική-ερευνητική μάθηση

Εισαγωγή

Αναντίρρητα στη σύγχρονη εποχή συντελείται μια τεχνολογική πρόοδος δίχως προηγούμενο. Καθημερινά μας κατακλύζουν αναρίθμητα τεχνολογικά επιτεύγματα που βελτιώνουν την ποιότητα της ζωής μας, διευκολύνουν την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων μας και μάς φέρνουν αντιμέτωπους με νέα δεδομένα. Είμαστε μάρτυρες ενός νέου τύπου ανθρώπου, του homo novus et universalis, ενός ανθρώπου που στέκεται με κριτική ματιά απέναντι στη γνώση, συλλέγει πληροφορίες, επεξεργάζεται τα διάφορα ερεθίσματα, αναλύει και προσεγγίζει τα γεγονότα με τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στην «Κοινωνία της Γνώσης και της Μάθησης». Οι Τ.Π.Ε. σταδιακά διεισδύουν και στον χώρο της εκπαίδευσης. Τα νέα αυτά δεδομένα φέρνουν στο προσκήνιο έννοιες όπως δια βίου μάθηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, διερευνητική διδασκαλία, ενεργητική-ανακαλυπτική μάθηση, συνεργατικότητα, διαθεματικότητα, αλληλεπίδραση, γνώση προσεγγίσιμη και περισσότερο διαχειρίσιμη. Συνεπώς, οδηγούμαστε προς την κατεύθυνση της αναδιαμόρφωσης του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας μέσω της δημιουργικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και τη μετατροπή της διαδικασίας της μάθησης σε ένα ευχάριστο ταξίδι γνώσεων και εμπειριών.

Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Προοπτικές στο σχολείο του αύριο

Αντιπαραβάλλοντας την παραδοσιακή διδασκαλία με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα τελευταία χρόνια ένα πλήθος εκπαιδευτικών ερευνών έχουν δείξει ότι η αποστήθιση, οι παρανοήσεις, οι αντιφάσεις και η έλλειψη κριτικής σκέψης, έννοιες δηλαδή που σχετίζονται με την παραδοσιακή διδασκαλία μέσω διάλεξης/εισήγησης, συνθέτουν τη δομή της σχολικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, τα φαινόμενα που σχετίζονται με την ένδεια της σχολικής μάθησης και τα τελευταία χρόνια λαμβάνουν ανησυχητικές διαστάσεις στη χώρα μας είναι, κατά πρώτον, η αδρανής γνώση, υπό την έννοια της στείρας απομνημόνευσης καθώς και η έμφαση του συστήματος στις εξετάσεις με επακόλουθο την μη παραγωγική συσσώρευση της γνώσης. Ακολούθως, η έλλειψη κριτικής σκέψης, η παθητικότητα, το μειωμένο ενδιαφέρον, η πλήξη και η ανία εκδηλώνονται σε καθημερινή βάση από το μαθητικό πληθυσμό. Τέλος, η πληθώρα γνωστικών αντικειμένων σε συνδυασμό με τις ελάχιστες καινοτομίες συγκριτικά με άλλα εκπαιδευτικά συστήματα του εξωτερικού, που οδηγούν στη σχολική αποτυχία και διαρροή, κρούουν απειλητικά τον κώδωνα του κινδύνου για άμεση αναδιαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας (Γούσιας, 2013).

Χαρακτηριστικά των Τ.Π.Ε. που ευνοούν τη μάθηση

Είναι κοινός τόπος ότι τα περιβάλλοντα μάθησης που υποστηρίζονται από Τ.Π.Ε. προκαλούν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και κίνητρα για μάθηση σε σύγκριση με τα παραδοσιακά περιβάλλοντα μάθησης.

Δυστυχώς δεν είναι δεδομένο ότι το αρχικό ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές για τις Τ.Π.Ε. θα διαρκέσει για πάντα.

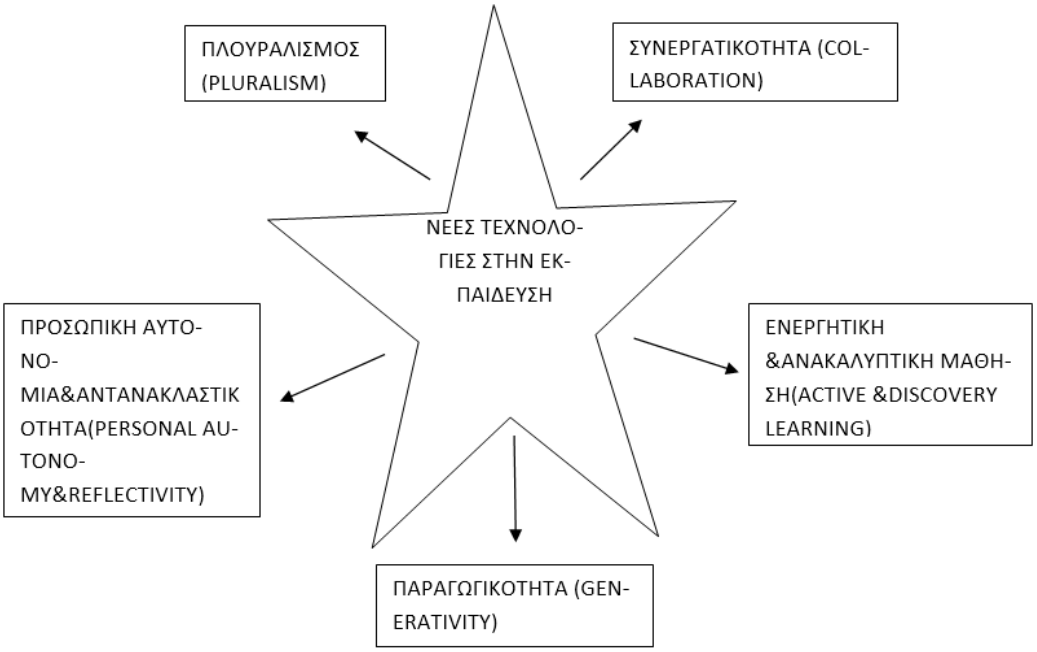
Για να διατηρηθεί αμείωτος ο αρχικός ενθουσιασμός οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εντάξουν τις Τ.Π.Ε. σε ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σχολείο.

Σημαντικά χαρακτηριστικά των Τ.Π.Ε. που ευνοούν τη μάθηση θεωρούνται η οπτικοποίηση της πληροφορίας, η χρήση δηλαδή εικόνων αντί κειμένων η οποία αποκτά εκπαιδευτική αξία όταν συνδυάζεται με ουσιαστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Υψίστης σημασίας θεωρείται η ενεργητική μάθηση και η προαγωγή της ανατροφοδότησης, γεγονός που πληροφορεί τους μαθητές σχετικά με την επιτυχία ή την αποτυχία των πράξεών τους καθώς και η υποστήριξη συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης. Ιδιαίτερη μνεία αξίζει η διεπιστημονικότητα-διαθεματικότητα, η γνώση συνδυαστική και σε συσχέτιση με την κοινωνική πραγματικότητα, ως «όλον» και όχι μόνο μελέτη απομονωμένων κομματιών της διδακτέας ύλης.

Ο αποτελεσματικότερος βαθμός κατανόησης της ύλης, η αποδοτικότητα των μαθητών και η μετατροπή της τετριμμένης διδασκαλίας σε «μαθησιακό ταξίδι» με αρωγό την ψηφιακή γλώσσα επιβεβαιώνουν, τέλος, τη χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.

Η φαντασία, η διάθεση για δημιουργία και η καταπολέμηση της τεχνοφοβίας από πλευράς των εκπαιδευτικών θεωρείται το συστατικό της επιτυχίας (Μακρίδου-Μπούσιου, 2005).



Τ.Π.Ε. και Ομαδοσυνεργατικά Περιβάλλοντα Μάθησης

Ως ομαδοσυνεργατικά καλούμε τα περιβάλλοντα της μάθησης όπου οι μαθητές δραστηριοποιούνται σε ομάδες, τα μέλη των οποίων ανήκουν και στα δύο φύλα, εμφανίζουν διαφορετική ικανότητα και επίδοση και αξιολογούνται με βάση την επιτυχία των ομάδων τους.

Τα μοντέλα αυτά ανάγουν την αρχή τους στην άποψη του Dewey ότι η εκπαίδευση μιας δημοκρατικής κοινωνίας έχει ως βασικό σκοπό την προετοιμασία δημοκρατικών πολιτών και πρέπει να διδάσκει άμεσα στους μαθητές τις δημοκρατικές διαδικασίες.

Έρευνες γύρω από τη χρήση των μοντέλων αυτών, που έγιναν τα τελευταία χρόνια, έδειξαν ότι με τη συνεργατική μαθησιακή διαδικασία προάγονται οι ενδοομαδικές σχέσεις των μαθητών, η κοινωνική τους συμπεριφορά και η συνοχή της ομάδας. Ακόμα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές-μέλη της ομάδας δείχνουν υψηλό συνεργατικό πνεύμα, αλληλεγγύη, αποδοχή της συλλογικής ανταμοιβής, μεγαλύτερη κατοχή της νέας γνώσης και βελτιωμένη αυτοεκτίμηση, κυρίως για τους χαμηλής αποδοτικότητας μαθητές (Τριλιανός, 2008 & Πηγιάκη, 2008).

Επιπρόσθετα, κοινό τόπο αποτελεί το γεγονός ότι ο συνδυασμός των νέων τεχνολογιών, ως επικουρικών μέσων μάθησης, και ο καταμερισμός του φόρτου εργασίας εντός της σχολικής τάξης, στοιχειοθετεί το κλειδί της επιτυχίας.

Η επίδοση των μαθητών και η αφομοίωση της νέας γνώσης αποτελούν τους δύο παράγοντες που επιβεβαιώνουν το παραπάνω γεγονός, μετατρέποντας έτσι την ανιαρή διαδικασία της διδασκαλίας σε πραγματικό ταξίδι εμπειριών και ανακάλυψης της γνώσης με πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές.

Έρευνα

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα που διεξήχθη στο νομό Αττικής κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 συμμετείχαν 100 μαθητές Β' Λυκείου και 100 μαθητές Γ' Λυκείου Θεωρητικής Κατεύθυνσης του Φροντιστηρίου για την προετοιμασία των Πανελλαδικών Εξετάσεων «Εκπαίδευση». Η επιλογή του ευκαιριακού δείγματος βασίστηκε στη διαδικασία αδειοδότησης του διευθυντή και των διδασκόντων καθηγητών. Από την Β' Λυκείου συμμετείχαν 100 μαθητές εκ των οποίων 78 κορίτσια και 22 αγόρια με μέσο όρο βαθμολογίας 15-18 για το 56%, 18-20 για το 40% και 10-15 μόλις για το 4%. Από τη Γ' Λυκείου συμμετείχαν επίσης 100 μαθητές εκ των οποίων 83 κορίτσια και 17 αγόρια με το γνωστικό τους επίπεδο να κυμαίνεται στο 10-15 για το 12%, 15-18 για το 54% και 18-20 για το 33%. Για τους σκοπούς της έρευνας εφαρμόστηκε κατηγοριοποίηση με βάση το φύλο, την τάξη, τον τύπο του σχολείου φοίτησης των μαθητών (δημόσιο-πειραματικό-ιδιωτικό), τους λόγους και τη συχνότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο.

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια κατασκευάστηκαν από την ερευνήτρια και είχαν ως σκοπό την καταγραφή και ταξινόμηση των στάσεων των μαθητών σχετικά με την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Ερωτήματα σχετικά με την ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο από πλευράς των μαθητών, την προτίμηση διαβάσματος από έντυπα ή ψηφιακά μέσα και την συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων στη μείωση του χρόνου διαβάσματος λειτούργησαν ως διαφοροποιητικοί παράγοντες που καθοδήγησαν την έρευνά μας.

Μέσα

Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δομημένα και σταθμισμένα ερωτηματολόγια, αποτελούμενα από εισαγωγικές ερωτήσεις, καθώς επίσης ερωτήσεις κλειστού τύπου/διχοτομικές απλής και πολλαπλής επιλογής. Η διαδικασία ακολούθησε τους κανόνες ηθικής δεοντολογίας για την τήρηση της ανωνυμίας και τον σεβασμό της ιδιωτικότητας των συμμετεχόντων.

Αποτελέσματα

Από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου προκύπτει ότι το καθολικό ποσοστό των 99% των μαθητών έχουν υπολογιστή και σύνδεση στο διαδίκτυο στο σπίτι τους. Την ίδια στιγμή, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (85% αγοριών και κοριτσιών) διαθέτει σελίδα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, είναι δηλαδή μέλος μιας ψηφιακής κοινότητας, αποδεικνύοντας έτσι την ολοκληρωτική επικράτηση των νέων τεχνολογιών στο σύγχρονο τρόπο ζωής. Αναφορικά με τη συχνότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο, οι συχνότερες απαντήσεις κάνουν λόγο για καθημερινή πρόσβαση σε ποσοστό 77%, ενώ το 23% συνδέεται σπανιότερα. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος των νέων τεχνολογικών μέσων στην εκπαίδευση αποδεικνύεται περίτρανα από τις αφοπλιστικές απαντήσεις των μαθητών, καθώς το 76% έναντι του 24% είναι δυσαρεστημένο με τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος , τόσο στα δημόσια όσο και στα ιδιωτικά σχολεία. Κι αυτό γιατί η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αποτυγχάνει να κε-

ντρίσει το ενδιαφέρον της σχολικής τάξης και να κινητοποιήσει το μαθητικό πληθυσμό, μετατρέποντας τη διδασκαλία σε μια άκρως ανιαρή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, παρά τις αρνητικές απαντήσεις για την αντικατάσταση του παραδοσιακού δασκάλου από τον υπολογιστή στο Σχολείο του Μέλλοντος (95%) και την προσήλωση των μαθητών στις έντυπες μορφές διαβάσματος (βιβλίο) έναντι των ψηφιακών (υπολογιστής), η γενικότερη στάση τους δεν ήταν απορριπτέα απέναντι στις Τ.Π.Ε. Το γεγονός αυτό διαφαίνεται καθώς η πλειονότητα των μαθητών επιθυμεί να γίνεται ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών ως επικουρικά μέσα διδασκαλίας. Σχετικά με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, οι μαθητές υποστηρίζουν ρητά και κατηγορηματικά ότι πρωταγωνιστεί σχεδόν απόλυτα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (99%). Η συχνή χρήση της μεθόδου αυτής αποδίδεται στη μέθοδο project, που έχει ενταχθεί και ως μάθημα πλέον στην Α' Λυκείου, και στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας με βάση το νέο πρόγραμμα σπουδών

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από την ερευνητική διαδικασία ιδιαίτερο ενδιαφέρον μας προξένησαν προτάσεις για εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, περισσότερο ενεργητικές και ενδιαφέρουσες που επιτυγχάνονταν με την αξιοποίηση των νέων μέσων στην εκπαίδευση. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης αντιμετωπίζεται άκρως θετικά από τους μαθητές, με το διαδραστικό πίνακα, τα λογισμικά και τα κοινωνικά δίκτυα να βρίσκονται στην κορυφή των προτιμήσεών τους με ποσοστό 75% έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας με διάλεξη, που αντιπροσωπεύει το 25% των μαθητών. Σχετικά με τα μαθήματα που κρίνονται ως προσφορότερα για τη χρήση των Τ.Π.Ε. οι μαθητές προκρίνουν τα θετικά μαθήματα, την ιστορία, την έκθεση και τη λογοτεχνία, αφήνοντας τα λατινικά και τα αρχαία στις τελευταίες θέσεις, εξαιτίας της απομνημονευτικής ικανότητας που προϋποθέτουν. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν και η έρευνα για τις Ψηφιακές Πρακτικές Γραμματισμού των Εφήβων (Κουτσογιάννης, 2007) και η έρευνα για τις Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2001). Ας μην ξεχνάμε ότι η τεχνολογία ως εποπτικό μέσο μπορεί να διεγείρει τους μαθητές και να έχει πολλαπλά οφέλη στη διδασκαλία, εάν βέβαια η χρήση της εναρμονίζεται με τους σκοπούς και τη διδακτέα ύλη του εκάστοτε μαθήματος.

Προβληματισμό μάς δημιουργεί η στάση των μαθητών για την αποτελεσματικότητα των Τ.Π.Ε. στη μείωση του χρόνου διαβάσματος στο σπίτι. Το 57% των μαθητών αμφιβάλλει για την συμβολή των νέων τεχνολογιών στην διαδικασία της μάθησης ,με το 28% να τάσσεται υπέρ και το 14% να τάσσεται κατά. Στις απαντήσεις αυτές υποβόσκει η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση των Τ.Π.Ε., καθώς τις αντιμετωπίζουν ως ξεχωριστά μέσα στη διδακτική πράξη, χωρίς να τις εντάσσουν πραγματικά στη διδασκαλία του μαθήματος. Αρκετοί είναι επίσης οι εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν εντελώς τα νέα μέσα εξαιτίας του φόβου και της επιφυλακτικότητας που προξενεί η ελλιπής εξοικείωσή τους πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών (20%). Τα παραπάνω ευρήματα παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις στις απαντήσεις των μαθητών της Β' και της Γ' Λυκείου, πράγμα που δηλώνει ότι και οι δύο γενιές έχουν υποστεί το νέο σύστημα σπουδών και επιθυμούν τη χρήση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της διδακτικής πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θα πρέπει να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές της

γνώσης και να είναι ανοιχτοί στις νέες προκλήσεις του χώρου εργασίας, υιοθετώντας τα τεχνολογικά επιτεύγματα, ως επικουρικά μέσα μιας πιο ενδιαφέρουσας διδασκαλίας. Και τότε τα αποτελέσματα που αναμένονται ίσως εκπλήξουν ευχάριστα όλους τους συντελεστές της μαθητικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές. Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutemberg.

Κορρέ, Ε. (2010). *Θέματα Διδακτικής Μεθοδολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κούρτη, Ε. (2003). *Η επικοινωνία στο διαδίκτυο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση-κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nikolidakis, S. & Paraskevas, Th. (2012). *New technologies, Internet and lifelong learning : new teaching approaches, in the proceedings of EDULEARN12 Conference*, Spain: IATED, pp 1654-1660.

Nikolidakis, S. & Paraskevas, Th. (2012). *The student community attitudes and perceptions on the use of new technologies in the teaching act, in the proceedings of EDULEARN12 Conference,* Spain: IATED, pp 1663-1667.

Nikolidakis, S. & Anastasopoulou, F. (2012). *Digital Platforms, Social Networks, Internet: The challenge in Greek Education, in the proceedings of EDULEARN12 Conference*, Spain: IATED, pp 6259-6263.

Παναγιωτακόπουλος, Χ. & Πιερρακέας, Χ. & Πιντέλας, Π. (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πηγιάκη, Π. (2008). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τζιμογιάννης, Αθ. & Κόμης, Β. (2004). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους*. *Στο 4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ (πρακτικά*). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Learner TeacherHood. Ένα καινοτόμο e-learning campus, μια νέα προσέγγιση στη μάθηση

Κελεπούρη Άννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
akelepourims@gmail.com

Περίληψη

Το **Learner TeacherHood** είναι ένα καινοτόμο ελληνικό διαδικτυακό σχολείο το οποίο παρέχει εκπαίδευση και διδασκαλία υψηλής ποιότητας στηρίζοντας την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

- *Τα online τμήματα σπουδαστών, με μαθήματα ειδικά σχεδιασμένα από τους ίδιους τους εκπαιδευτές, ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης, τα αντίστοιχα επίπεδα μάθησης καθώς και τις ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από τις διαφορετικές κοινωνικό – πολιτισμικές παραστάσεις τους, εξατομικευμένη μάθηση - διδασκαλία).*

- *Μια καινοτόμος υπηρεσία του LEARNER-TEACHERHOOD είναι το web conferencing το οποίο παρέχει υψηλής αποτελεσματικότητας ολοκληρωμένες υπηρεσίες, υποστηριζόμενο από τη σύγχρονη και την ασύγχρονη εκπαίδευση.*

- *Η συνεργασία μας με επιχειρήσεις, σκοπό έχουν την εκπαίδευση του προσωπικού τους σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο επιθυμούν.*

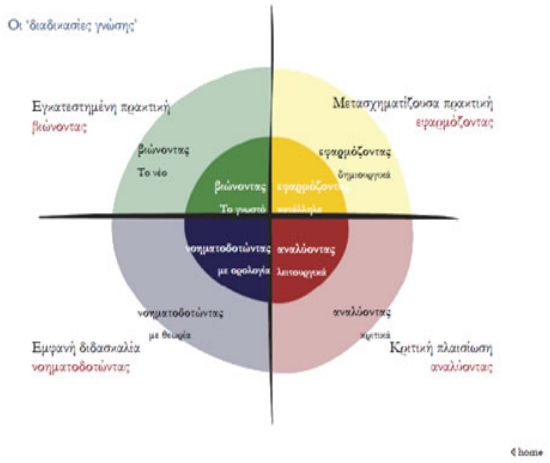
- *Στηρίζει τους εκπαιδευόμενους που αντιμετωπίζουν δυσεπίλυτα προβλήματα (ΑμεΑ, αλλοδαποί, παλλινοστούντες)*

- *ενθαρρύνει με κριτική αναστοχαστική στάση/πρακτική τη δίκαιη πρόσβαση σε εκπαιδευόμενους από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο αναφοράς (διαπολιτισμική προσέγγιση).*

- *Παρέχει τα εργαλεία και την πλατφόρμα για μια ολοκληρωμένη λύση ώστε να οργανώσει ο εκπαιδευτής τη δική του ψηφιακή τάξη στο μάθημα που ειδικεύεται.*

Το Learner TeacherHood ως νέα προσέγγιση στη μάθηση ακολουθεί και περικλείει τους τέσσερεις πυλώνες της Νέας Μάθησης, βασίζεται στην δομή του Νέου Σχολείου (Σχήμα 1), και υποστηρίζει τη θεωρία μάθησης της πολλαπλής νοημοσύνης (Σχήμα 2).

Λέξεις - κλειδιά Καινοτόμο Ελληνικό Διαδικτυακό Σχολείο, ψηφιακή τάξη, εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Σχήμα 1: Η θεωρία των Πολυγραμματισμών και η οριοθέτηση της Νέας Παιδαγωγικής

όπως περιγράφεται στο βιβλίο της Νέας Μάθησης (Kalantzis & Cope, 2012).



Σχήμα 2: Η υιοθέτηση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner από πολλούς εκπαιδευτικούς, έχει συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, στην προσαρμογή του προσωπικού στυλ μάθησης των εκπαιδευόμενων, στη δημιουργία ποικίλων ευκαιριών μάθησης ώστε να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι στην πολύπλευρη ανάπτυξη, στην πληρότητα και τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό.

Εισαγωγή

Ο Ε. Παπανούτσος υποστηρίζει ότι η διδασκαλία είναι τέχνη, διότι κατεξοχήν είναι προϊόν έμπνευσης και δημιουργικού οίστρου! Το LEARNER-TEACHERHOOD ως επιστέγασμα μιας πολυετούς και επίμονης εργασίας αποτελεί είσοδο στον κόσμο της παιδείας και αφορά όλους τους εμπλεκόμενους, εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενους και γονείς. Φανταστείτε ένα σχολείο που θα φιλοξενούσε όλη την γνώση του κόσμου. Στο LEARNER-TEACHERHOOD βρίσκεται συγκεντρωμένη όλη αυτή η γνώση που σκοπό έχει να βοηθήσει τον σπουδαστή να μελετήσει το γνωστικό αντικείμενο που τον ενδιαφέρει μέσα στην ψηφιακή τάξη που έχει δημιουργηθεί ειδικά για αυτόν μια συνεργασία εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου.

Το Learner TeacherHood, ως «υβριδικού τύπου» ίδρυμα (dual-mode educational institution) χρησιμοποιεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία αποτελεί επιτακτική ανάγκη δημιουργώντας ένα δυναμικό μαθησιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα και ανάδραση. Το Learner TeacherHood χρησιμοποιεί το e-learning για την προετοιμασία του εκπαιδευτικού υλικού και τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων. Το διδακτικό περιεχόμενο του μαθήματος είναι δυναμικό και ευέλικτο, αφού καθορίζεται από τις ανάγκες των μαθητών και τις απαιτήσεις των ομαδικών δραστηριοτήτων. Τα πλεονεκτήματα είναι καθοριστικά στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μια και διευκολύνουν στην αυτο-

ματοποίηση της μάθησης καθώς και στην εξατομικευμένη μάθηση, στην έγκαιρη εκπαίδευση με μέτρηση της αποτελεσματικότητας. Με το Καινοτόμο Διαδικτυακό Σχολείο Learner TeacherHood οι εκπαιδευτικοί μας θα είναι σε θέση να σχεδιάζουν τα δικά τους ψηφιακά μαθήματα και δραστηριότητες και να έχουν τη δυνατότητα της ψηφιακής διαχείρισης της τάξης τους και θα μπορούν επίσης να αποστέλλουν ηλεκτρονικά όλη την πληροφόρηση που θέλουν προς τους μαθητές και τους γονείς τους. Κι έτσι επιτυγχάνεται μια άριστη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μαθησιακών φορέων.

Το Learner TeacherHood διαθέτει εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Η σύγχρονη και η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση δε λειτουργούν ως ανταγωνιστικές έννοιες, αλλά μπορούν και πολλές φορές επιβάλλεται, να συμπληρώσουν η μία την άλλη. Οι εκπαιδευόμενοι, αν και δε βρίσκονται στον ίδιο τόπο με τον εκπαιδευτή, μπορούν να έχουν μαζί του οπτικοακουστική επικοινωνία, και με αυτό τον τρόπο εκλείπουν οι περιορισμοί των αποστάσεων. Η ασύγχρονη εκπαίδευση είναι περισσότερο ευέλικτη από τη σύγχρονη. Στο είδος αυτό της εκπαίδευσης ανήκει η Αυτοδιδασκαλία, η Ημιαυτόνομη Εκπαίδευση και η Συνεργαζόμενη Εκπαίδευση. Επιπλέον, το μαγνητοσκοπημένο υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί και από άλλους εκπαιδευόμενους που δε συμμετείχαν απαραίτητα στο αρχικό γεγονός, διευρύνοντας έτσι το δυνητικό κοινό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο στόχος του Learner TeacherHood είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης τόσο των εκπαιδευόμενων όσο και των εκπαιδευτών. Σκοπός είναι η αξιοποίηση των επιστημονικών γνώσεων και πρακτικών της ακαδημαϊκής κοινότητας προς όφελος και άλλων κοινωνικών κατηγοριών που επιδιώκουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ή επιμόρφωση, ή γενικότερα θέλουν να εμβαθύνουν σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα.

Όλη η δραστηριότητα του Learner TeacherHood βασίζεται σε δυο πυλώνες. Ο καθένας είναι έξυπνος κι ο καθένας μπορεί να μάθει. Ο πρώτος και βασικότερος πυλώνας είναι η πολλαπλή νοημοσύνη και η «συναισθηματική» νοημοσύνη. Υποστηρίζεται ότι η νοημοσύνη είναι προϊόν μιας μακράς και συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της φύσης (βιολογικές δυνάμεις και κληρονομικές προδιαθέσεις) και της ανατροφής (περιβαλλοντικές δυνάμεις και εμπειρίες της ζωής). Ο Howard Gardner, στη θεωρία του περί Πολλαπλής Νοημοσύνης (Σχήμα 2) εναγκαλίζεται στο Learner TeacherHood πρακτικά και μεθοδολογικά για την επίτευξη των σύγχρονων στόχων του. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner κατά την οποία αξιοποιούνται οι πολλαπλές νοημοσύνες και αποτελούν τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή ενός διαφορετικού σχολείου, το Learner TeacherHood τις εκλαμβάνει ως «εργαλεία» για μάθηση, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των επιστημονικών κλάδων, την επίλυση προβλημάτων και την αξιοποίηση των όσων μαθαίνονται. Η εφαρμογή της θεωρίας των πολλαπλών νοημοσυνών δίνει, επίσης, ποικίλες δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενούς τους στον επαγγελματικό τους προσανατολισμό με πληρότητα κι επιτυχία, να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στο προσωπικό στυλ μάθησης των, και να δημιουργήσουν πολλαπλές ευκαιρίες μάθησης.

Μια διαφορετική μορφή νοημοσύνης είναι η «συναισθηματική νοημοσύνη». Πρόκειται για την ικανότητά μας να κατανοούμε τα δικά μας συναισθήματα, καθώς και να αντιλαμβανόμαστε την ψυχική διάθεση των ανθρώπων με τους οποίους εξ αποστάσεως ζεστά θα επικοινωνούμε.

Ο δεύτερος πυλώνας του Learner TeacherHood είναι η εξατομικευμένη μάθηση. Τα κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου της εξατομικευμένης μάθησης είναι η απόδοση σημασίας στα διαφορετικά μαθησιακά στυλ, η κατευθυνόμενη από τον ίδιο μαθητή συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία, η πρόσβαση στην τεχνολογία, τα ποικίλα μαθησιακά περιβάλλοντα και η ικανότητα ειδίκευσης του εκπαιδευτή να διευκολύνει εξατομικευμένη διδασκαλία χωρίς καταστρατήγηση του όλου δημοκρατικού περιβάλλοντος μάθησης. Πρόκειται για τη μάθηση που στοχεύει στην ενεργότερη και παραγωγικότερη συμμετοχή του κάθε μαθητευόμενου σε διαδικασίες που θα αναπτύξουν τις δυνατότητές του και θα συμβάλλουν στην επιτυχία του. Επιπλέον, συνδυάζει πολλαπλά επίπεδα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών: εκτός από τις τελικές εξετάσεις, καταγράφεται λεπτομερώς και συστηματικά η πορεία του μαθητή στις καθημερινές του επιδόσεις αλλά και μέσα από τον προσωπικό φάκελο επιτευγμάτων του (portfolios).

Η καινοτόμος ιδέα του Learner TeacherHood υλοποιείται μέσω της τηλεκπαίδευσης. Η τηλεκπαίδευση περιλαμβάνει μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να μελετά το εκπαιδευτικό υλικό σε οποιοδήποτε χώρο και σε οποιαδήποτε στιγμή επιθυμεί. Ο εκπαιδευτής ακολουθεί το προσωπικό στυλ μάθησης και συναισθηματικής ευφυΐας του εκπαιδευόμενου για να σχεδιάσει το μάθημά του. Το περιεχόμενο διδασκαλίας περιλαμβάνει έντυπα σε ηλεκτρονική μορφή, αρχεία ήχου και εικόνας, επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό τη διεξαγωγή online συναντήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων.

Μεθοδολογία υλοποίησης

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του Learner TeacherHood ακολουθεί τη μεθοδολογία που υποστηρίζει την ανοικτή και εξ αποστάσεως ηλεκτρονική μάθηση. Προκειμένου να εξασφαλιστεί σε μεγάλο βαθμό η αυτονομία του εκπαιδευόμενου η διδασκαλία - μάθηση της ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης βασίζεται κυρίως στην ασύγχρονη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και ανάπτυξη δραστηριοτήτων,. Με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες, συμπληρωματικά και κατά περίπτωση θα πραγματοποιείται και σύγχρονη μάθηση μέσω συστήματος σύγχρονης τηλεκπαίδευσης.

Η πραγματοποίηση μαθήματος μέσω σύγχρονης τηλεκπαίδευσης του e-learning campus του Learner TeacherHood έχει τις παρακάτω δυνατότητες:

1. *Διαδραστικό πίνακα (smartboard) Ο πίνακας είναι το σημαντικότερο ¨εργαλείο¨ του εκπαιδευόμενου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας – μάθησης. (Εικόνα 3)*

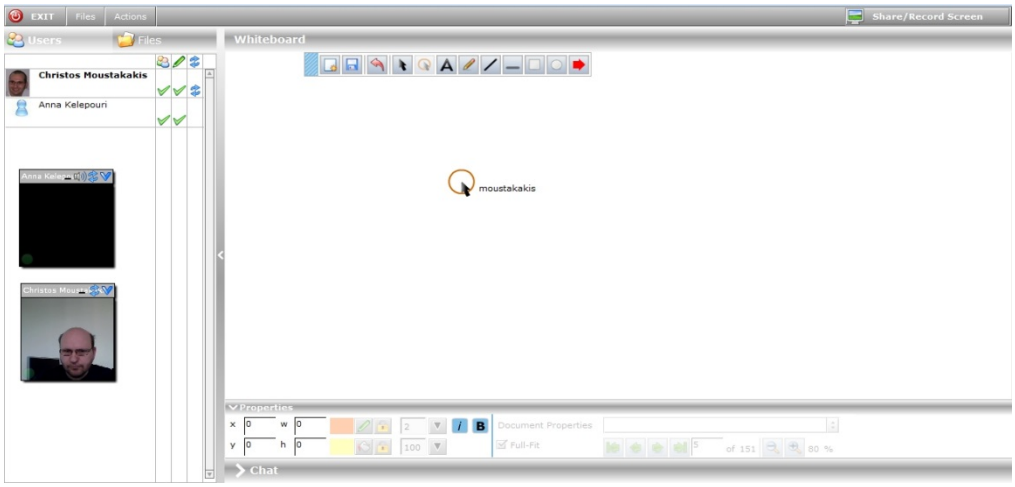
2. *Αμφίδρομη οπτικοακουστική επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Είναι πολύ σημαντικό η ποιότητα της επικοινωνίας να είναι καλή μεταξύ των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να δημιουργείται η εντύπωση ότι βρίσκονται όλοι στον ίδιο χώρο.*

3. *Χρήση εφαρμογών (application sharing): Είναι απαραίτητο για τον εκπαιδευτή να μπορεί να παρουσιάσει ψηφιακό υλικό στους εκπαιδευόμενους (π.χ. word αρχεία).*

4. *Προβολή βίντεο.*

5. *Ταυτόχρονη πλοήγηση σε δικτυακούς χώρους.*

6. *Χρησιμοποίηση προγραμμάτων προσομοίωσης.*

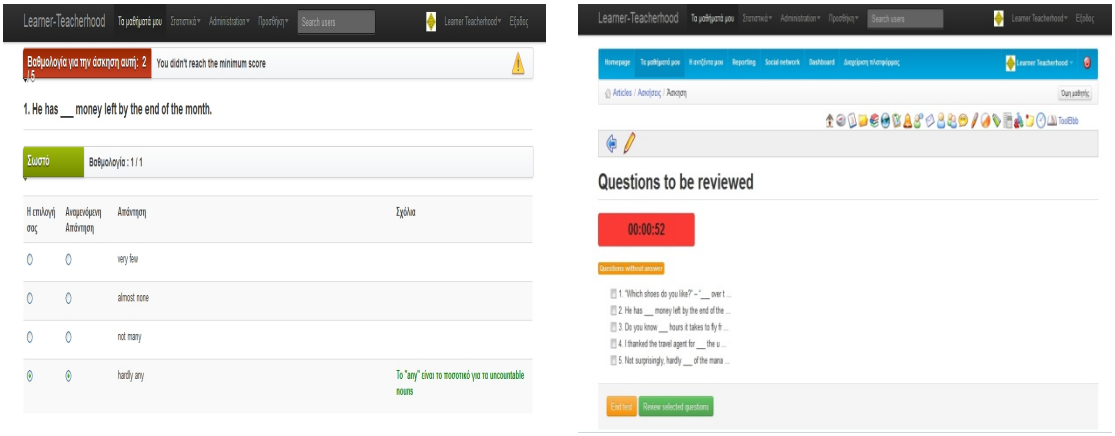


Εικόνα 3: Υπερσύνδεσμος του διαδραστικού πίνακα

Οι λειτουργίες του e-learning campus της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης που παρέχει το Learner TeacherHood σε μια ψηφιακή τάξη εμπεριέχουν: Εγγραφή χρηστών, ημερολόγιο μαθημάτων, ροή κατάρτισης, διαχείριση χρηστών, αξιολόγηση εκπαιδευομένων, υπηρεσίες τηλεδιάσκεψης, συνεργατική μάθηση (συζητήσεις και ανταλλαγή αρχείων)

Η αξιολόγηση βασίζεται στις αρχές της δια βίου μάθησης σε συνεργασία εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου ως προς την αντίληψη ποιότητας αιτίας λαθών και αποφυγή των και διεξάγεται με πολλαπλούς και συχνά συμπληρωματικούς τρόπους, στοχεύοντας, κατ' εξοχήν, στην αποτίμηση της επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων της διδακτικής ενότητας εκ μέρους των εκπαιδευόμενων.

Μέσω της «τράπεζας» online ασκήσεων του Learner TeacherHood και των ασκήσεων επανάληψης και tests που υποστηρίζουν τη διαδικασία μάθησης δημιουργούν ευνοϊκές μαθησιακές συνθήκες και οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με τις απαιτήσεις των εξετάσεων και να προσαρμοστούν μέσα σε ήρεμο, φιλικό και δημιουργικά ενδιαφέρον μαθησιακό περιβάλλον (Εικόνα 4). Ο κάθε εκπαιδευτής μεθοδικά επιλέγει προγραμματισμένες και δραστηριότητες μέσα σε ένα πλαίσιο παραγωγικής επικοινωνίας κι αλληλεπίδρασης με τους μαθητές του στην ψηφιακή τάξη. Το Learner TeacherHood επεξεργάζεται και παρουσιάζει εκπαιδευτικό υλικό με κατεύθυνση της καλλιέργειας στους μαθητές πνεύματος κριτικής αντίληψης και δημιουργικής σκέψης.



Εικόνα 4: Ο υπερσύνδεσμος της άσκησης πολλαπλής επιλογής.

Ο εκπαιδευτικός θα έχει πληκτρολογήσει το κείμενο βοήθειας που θα ήθελε να εμφανίζεται όταν στον εκπαιδευόμενο εμφανιστεί το μήνυμα λάθους. Αν δώσει λανθασμένη απάντηση, μπορεί να συνεχίσει μέχρι να επιλέξει τη σωστή απάντηση. Η βαθμολογία για κάθε ερώτηση βασίζεται στον αριθμό των προσπαθειών που κάνει, ώσπου να δώσει τη σωστή απάντηση. Μόλις επιλέξει τη σωστή απάντηση η βαθμολογία σταματά, αλλά μπορεί να δεί τη βοήθεια για τις υπόλοιπες απαντήσεις χωρίς βαθμούς ποινής.

Η επικοινωνία, η συμβουλευτική και η στήριξη των εκπαιδευόμενων από τους εκπαιδευτές κάθε διδακτικής ενότητας γίνεται ηλεκτρονικά (ασύγχρονα και σύγχρονα). Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα άμεσης τεχνικής υποστήριξης στους εκπαιδευόμενους μέσω του Helpdesk του Learner TeacherHood.

Η διανομή του εκπαιδευτικού και υποστηρικτικού υλικού γίνεται σταδιακά και σε εβδομαδιαία βάση. Το εκπαιδευτικό υλικό βρίσκεται online, σε ψηφιακή μορφή. Είναι εύκολα εκτυπώσιμο για τους χρήστες που προτιμούν το έντυπο υλικό. Επιπλέον, προσφέρεται η δυνατότητα ανάρτησης υλικού και εργασιών από την πλευρά των εκπαιδευόμενων προς αξιολόγηση. Η απρόσκοπτη πρόσβαση στα μαθήματα των Διδακτικών Ενοτήτων που επιλέγονται είναι δυνατή μετά την επίσημη ημερομηνία έναρξης και εφόσον ο εκπαιδευόμενος έχει ολοκληρώσει όλες τις απαιτούμενες για την εγγραφή του ενέργειες (registration form, e-shop, online payment).

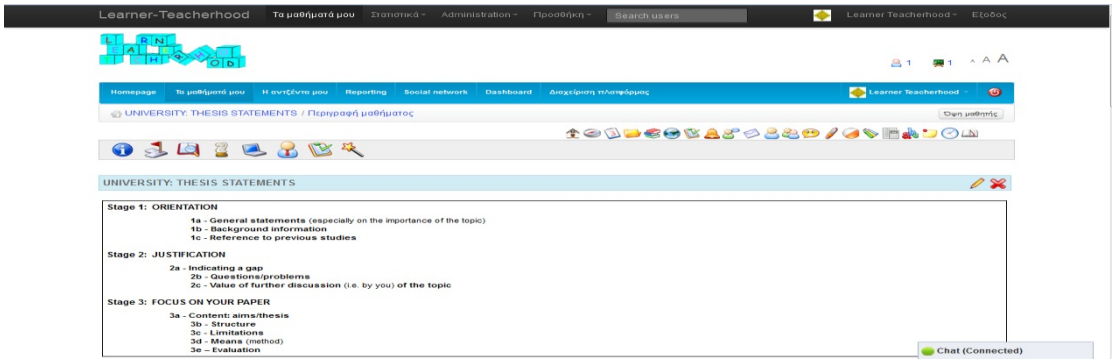
Λόγοι και τρόποι σχεδιασμού μαθήματος για κάθε βαθμίδα

Προκειμένου να υπάρχει μια συνοχή με το αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο σε συνδυασμό με την ηλικία και το επίπεδο θα τηρούνται οι θεματικές ενότητες, ενώ παράλληλα προστίθενται κάποιες άλλες αποβλέποντας στη διεύρυνση της ανάπτυξης.

Για την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο με τις αισθήσεις και με συγκεκριμένη γνώση. Γι’ αυτό κυρίαρχο μέσον μάθησης αποτελεί το παιχνίδι.

Όσον αφορά τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές οδηγούνται στην αναζήτηση μιας άλλης πραγματικότητας αφού εκτοπίσουν την προληπτική πραγματικότητα, μέσω της αφαιρετικής σκέψης, που η ίδια είναι συστατικό της νοημοσύνης. Οπότε οι εκπαιδευτές προετοιμάζουν μαθήματα με διερευνητικό χαρακτήρα όπως είναι τα projects ή με επικοινωνιακές δραστηριότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης όπως παιχνίδια ρόλων ή προσομοίωσης, ετοιμάζουν θέματα για συζήτηση ή με δραστηριότητες που ευνοούν τα

Ο επιστήμονας – εκπαιδευόμενος προκειμένου να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις επαγγελματικές του υποχρεώσεις, πρέπει να ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις του. Προέκυψε δηλαδή η ανάγκη για συστηματική συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των στελεχών των επιχειρήσεων ή των ιδρυμάτων. Οι φοιτητές ή οι επαγγελματίες που επιθυμούν να επεκτείνουν ή να εκσυγχρονίσουν το γνωστικό τους αντικείμενο και οι οποίοι παράλληλα προτιμούν τις ψηφιακές μεθόδους κατάρτισης είναι εφικτό πλέον με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης την οποία προσφέρει το Learner TeacherHood. Οι απόφοιτοι εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που ενδιαφέρονται να αποκτήσουν πτυχία ή επιθυμούν να εμβαθύνουν στις υπάρχουσες γνώσεις, οι ευκαιρίες τηλεκπαίδευσης που παρουσιάζονται στο Learner TeacherHood είναι αρκετές κι αξιόλογες (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Υπερσύνδεσμος της περιγραφής μαθήματος

Επίλογος

Το Learner TeacherHood είναι καινοτόμο, φιλικό, ελκυστικό, ευφάνταστο και πρωτότυπο, και έχει σχεδιαστεί τόσο για να αξιοποιείται από τον εκπαιδευτικό ακόμα και την ώρα της διδασκαλίας στην τάξη, όσο και για να βοήθα τον μαθητή να κατακτήσει τους εκπαιδευτικούς στόχους του μαθήματος, όταν βρίσκεται μόνος του μπροστά από τον υπολογιστή, σε δικό του χώρο και χρόνο.



Εικόνα 6: Υπερσύνδεσμος του website του Learner TeacherHood *www.teacherhood.gr*

Βιβλιογραφία

Γιαννακοπούλου, Α., Γιαννακοπούλου, Γ., Καραμπάση, Ε., & Σοφρωνά, Θ., *Teacher's book: 2nd grade of junior high school: Προχωρημένοι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Εφραιμίδου, Ε., Φρουζάκη, Φ., & Ρέππα, Ε.- Ζ., *Βιβλίο καθηγητή: Αγγλικά Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καραγιάννη, Ε., Κουή, Β., & Νικολάκη, Α., *Teacher's book: 1st grade of junior high school: Αρχάριοι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Καραγιάννη, Ε., Κουή, Β., & Νικολάκη, Α., *Teacher';s book: 2nd grade of junior high school: Προχωρημένοι*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Κολοβού, Ε.-Κ., & Κρανιώτου. Α., *Βιβλίο καθηγητή: Αγγλικά Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Λεοντίου – Φερεντίνου, Π. (2005). *How to teach skills, functions and dictation*. Αιγάλεω: Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση Γ' Αθήνας.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2003). *Η Σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπρατσόλη, Α., & Διαμαντίδου. Α., *Βιβλίο καθηγητή: Αγγλικά Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

CEF (2001) *Common European Framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge:CUP

Chryshochoos, J., Chryshochoos, N., & Thompson, I. (2002). *The Methodology of the Teaching of English as a Foreign Language with Reference to the Cross-curricular Approach and Task-based Learning*. Athens: The Pedagogical Institute.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Goleman, D. (1995). *Η Συναισθηματική νοημοσύνη*. Ελληνικά Γράμματα.

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.

Harmer, J. (2005). *The Practice English Language Teaching*. Longman.

Hutchinson, T. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge University Press

Horton, W. & Horton, K. (2003). *E-learning Tools and Technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instruction*. John Wiley & Sons Publishing.

Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. New York: Cambridge University Press.

Macgavigan, P., *Teacher;s book: 2nd grade of junior high school: Αρχάριοι*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Macgavigan, P., *Teacher;s book: 3rd grade of junior high school*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ribe, R. and Vidal, N. (1993). *Project Work*. Heinemann.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*. /Μετφρ Μ. Παπαδοπούλου, Μ. Τόμπρου. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Rogers, C.R. (1951). *Client-Centered therapy: Its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin

Penman, C. (2005). *Holistic approaches to language learning*. Peter Lang Publishing

Piaget, J. (1979). *Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Υποδομή

Rinvolucri, M. (2008). *Grammar games*: *Cognitive, affective and drama activities for EFL students.* Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria V.A.:ASCD.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP.

Widdowson, H. (1979). *Teaching Language as Communication*. Oxford: University Press.

Ανακαλύπτοντας την αναλυτική μέθοδο στο μιούζικαλ. Project δημιουργικής γραφής στα μαθηματικά

Αλεξανδρίδου Αντιόπη
Μαθηματικός
antiopial@gmail.com

Περίληψη

Η Τέχνη, να ανακαλύπτεις τα Μαθηματικά στην Τέχνη του θεάτρου και μάλιστα στο πώς γράφεται ένα σενάριο θεατρικού Μιούζικαλ, πυροδότησε την ιδέα για μία μεθοδολογική πρόταση project που έχει σαν στόχο την βιωματική εκμάθηση της αναλυτικής μαθηματικής μεθόδου. Η παρατήρηση, πως οι τέσσερις πράξεις ενός θεατρικού Μιούζικαλ αντιστοιχούν στα τέσσερα στάδια της μεθόδου, αποτέλεσε το κίνητρο για την επιλογή του θέματος και την πρωτοβουλία για μία διδακτική πρόταση με θέμα την δημιουργική γραφή στα Μαθηματικά.

1η ΠΡΑΞΗ - Η Ανάλυση: Τα δεδομένα της υπόθεσης ενός προβλήματος εμφανίζονται με τους κεντρικούς ήρωες,τη σχέση μεταξύ τους και το θέμα που τους απασχολεί στον ανάλογο χωροχρόνο. Εμφανίζεται προβληματική κατάσταση που πρέπει να λυθεί.

2η ΠΡΑΞΗ - Η Σύνθεση: Η πλοκή του έργου ταυτίζεται με την κατασκευή, όπως και στη μέθοδο, με βοηθητικά στοιχεία ή αντίθετες πράξεις. Για το Μιούζικαλ τα ενισχυτικά στοιχεία είναι ο χορός, η έντονη μουσική με τα τραγούδια, που το κάνουν να ξεχωρίζει από τα άλλα θεατρικά σενάρια και να δημιουργούν την αίσθηση της ανατροπής, της αντίθεσης και της εκκρεμότητας.

3η ΠΡΑΞΗ - Η Απόδειξη: Οι αντίθετες πράξεις και η σύγκρουση φέρνουν μεταστροφή, μετατροπή στα δεδομένα και δημιουργούν το κρίσιμο σημείο στο σενάριο στο οποίο πρέπει να βρεθεί λύση με τέχνασμα. Ποιος; Τι; Πού; Αγωνία για την αλήθεια.

4η ΠΡΑΞΗ - Η Επαλήθευση: Όταν το πρόβλημα έχει λυθεί και γενικεύεται σε κάθε περίπτωση. Η αλήθεια της απόδειξης δίνεται με απαλό και χαρούμενο παλμό στο τραγούδι.

Εισαγωγή

Από το πρόγραμμα Σπουδών του ΥΠΕΠΘ (2011) η διδασκαλία των Μαθηματικών έχει δύο κεντρικούς στόχους, την ολοκλήρωση της μαθηματικής εκπαίδευσης που οι μαθητές απέκτησαν στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και ταυτόχρονα το πέρασμα σε έναν πιο προωθημένο, θεωρητικό μαθηματικό τρόπο σκέψης. Βασικά στοιχεία αυτού του τρόπου σκέψης είναι η αυστηρή χρήση της μαθηματικής ορολογίας και συμβολισμού, οι ορισμοί των εννοιών και η θεωρητική απόδειξη των ισχυρισμών.

Ωστόσο, στα βιβλία του οργανισμού παρατίθενται ιστορικά σημειώματα με αναδρομές στην ιστορία και την φιλοσοφία της εποχής, όπου ανεδείχθησαν και καταγράφηκαν αυτές οι μαθηματικές έννοιες και κατά πόσο χρησίμευσαν στην ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας.

Βέβαια, αυτά στοχεύουν στην ολοκληρωμένη εικόνα που πρέπει να έχει ο μαθητής για τις μαθηματικές έννοιες και συζητιούνται πάντα κατά βούληση από τον διδάσκοντα καθηγητή. Αλλά, μία προέκταση στη διδακτική των εννοιών αυτών πολλές φορές επιχειρούμε να δώσουμε και με δραστηριότητες τόσο στο φυσικό, κοινωνικό και καθημερινό περιβάλλον, όσο και στον κόσμο της Τέχνης. Πάμπολλες είναι οι εικαστικές δημιουργίες μαθητών με μαθηματικό περιεχόμενο, όπως ζωγραφιές και κατασκευές με γεωμετρικά σχήματα ή ακόμα και μικρές θεατρικές παραστάσεις με δραματοποιημένες ασκήσεις ή ακόμα και με κίνηση και αρμονία.

Στην Α΄και Β΄Λυκείου, πάλι από το ΥΠΕΠΘ, μπήκε ως επίσημο μάθημα η ερευνητική εργασία project, όπου η εκπόνηση ομαδικών εργασιών από τους μαθητές είναι υποχρεωτική με θεματολογία που ανήκει σε κάποιους τομείς της Τέχνης, των Φυσικών Επιστημών, της Ιστορίας κ.ο.κ και καταυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η σύνδεση της μάθησης με καταστάσεις και περιβάλλοντα ζωής.

Πώς προέκυψε η ιδέα της καινοτόμου δράσης

Σε ένα Καλλιτεχνικό σχολείο, ως γνωστόν, τα παιδιά εκτός των γενικών μαθημάτων ακολουθούν και τις κατευθύνσεις του θεάτρου, του χορού και των εικαστικών. Οι αντιλήψεις τους περί της Τέχνης και της Μουσικής είναι το ίδιο συνυφασμένες με την επιστημονική και την τεχνολογική γνώση που δέχονται από την διδασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων και ωστόσο η ιδέα της υλοποίησης ενός ερευνητικού προγράμματος project στην περιοχή των Μαθηματικών και της Τέχνης του θεάτρου ή του Κινηματογράφου ήταν περισσότερο προσιτή.

Το project είχε σαν θέμα την ανακάλυψη της αναλυτικής μεθόδου των Μαθηματικών στο σενάριο ενός θεατρικού ή κινηματογραφικού Μιούζικαλ και προέκυψε από εμένα την ίδια την εκπαιδευτικό που είχα την τύχη να παρακολουθήσω ένα θεατρικό μελό Μιούζικαλ, το καλοκαίρι του 2011και διαπίστωσα, ότι το σενάριο επαναλαμβάνονταν με τον ίδιο τρόπο σε τέτοιου είδους ανάλογα κινηματογραφικά έργα που είχα δει. Ακολουθούσε τα ίδια βήματα στα στάδια της μεθόδου γραφής του προσθέτοντας κατά διαστήματα μερικά πολιτιστικά ή φιλοσοφικά ή ιστορικά στοιχεία. Η σκέψη μου στροβιλίστηκε γύρω από την αναλυτική μέθοδο που χρησιμοποιούμε εμείς στα Μαθηματικά και την διδάσκουμε στα παιδιά με την άλγεβρα και την γεωμετρία. Για να λυθεί η περιέργεια μου, ανέτρεξα στο Internet και διάβασα για το σενάριο του Μιούζικαλ. Αγόρασα και διάβασα βιβλία του ΒΑΛΟΥΚΟΥ και του SYD FIELD για το σενάριο και εξακρίβωσα αυτά που είχα υποθέσει. Την ίδια διαπίστωση έκανα, όταν είδα παλιές ταινίες σε DVD, όπως το Γκρήζ με τον Τραβόλτα ή τον βιολιστή στη στέγη με τον Τοπόλ ή το καμπαρέ με την Μινέλλι, αλλά και από το Internet όταν διάβασα τις περιλήψεις των σεναρίων από Ελληνικά και ξένα μιούζικαλ.

Η αγωνία μου με τους μαθητές ήταν να μπορέσουν να εξακριβώσουν αυτό που πρότεινα σαν θέμα έρευνας και τότε θα μπορούσαμε να προχωρήσουμε στο επόμενο στάδιο του προγράμματος που ήταν η δημιουργική γραφή στα Μαθηματικά, ένα καινούργιο προϊόν και εργαλείο στη διδακτική τους. Έπρεπε να φτιάξουμε ένα δικό μας σενάριο μελό ή δράμα με μαθηματικό υπόβαθρο που να είχε φράσεις και λέξεις που να βασίζονταν στην μαθηματική

σκέψη και την μαθηματική ορολογία και συγχρόνως να συνδυάζονταν με το καλλιτεχνικό κομμάτι δηλαδή να εμφανίζονταν με τη δραματοποίηση των προβλημάτων.

Τί εικόνα είχαν τα παιδιά για αυτό το είδος του θεατρικού ή κινηματογραφικού έργου; Ποια έργα είχαν δει στον ξένο και τον Ελληνικό κινηματογράφο;

Ανατρέξαμε στο Internet και διαβάσαμε σε περίληψη το σενάριο κάποιων Ελληνικών Μιούζικαλ, όπως:

Οι θαλασσιές οι χάντρες (1966) 91', Έγχρωμη, Μιούζικαλ

Ένας Ελληνοαμερικάνος επιχειρηματίας έρχεται στην Ελλάδα για να ανοίξει ένα νυχτερινό κέντρο, και μια παρέα νεαρών μουσικών σε μπουζουξίδικο της πλάκας αναλαμβάνουν να του γνωρίσουν τα κατατόπια, τα ήθη και τα έθιμα της αθηναϊκής νύχτας. Από όλα αυτά περισσότερο εντυπωσιάζεται ο Ελληνοαμερικανός όταν βλέπει ένα μεγάλο καβγά για την τιμή της αδελφής. Ο πιο μάγκας από τους μουσικούς στα μπουζούκια όμως ερωτεύεται ένα νεαρό γιε-γιε πλουσιοκόριτσο που παίζει μοντέρνα τραγούδια σε γειτονικό κέντρο. Και εκεί αρχίζουν τα μπερδέματα. Λαϊκοί εναντίον μοντέρνων και ερωτικά μπλεξίματα με αίσιο τέλος, όταν ο μπουζουξής μετά από παρέμβαση της αριστοκρατικής οικογένειας της κοπέλας δίνει συναυλία σε επίσημη αίθουσα.

Κάτι να καίει (1964) 106', Έγχρωμη, Μιούζικαλ

Η Ρένα, μια ώριμη γυναίκα, ανεβαίνει μαζί με τη μικρότερη αδελφή της στη Θεσσαλονίκη για να πείσει έναν παιδικό της φίλο, τον Ντίνο, να παντρευτούν ώστε να μπορέσει να πάρει μια μεγάλη κληρονομιά. Εκεί γνωρίζονται με μια παρέα νεαρών φερέλπιδων μουσικών και όλοι μαζί κατεβαίνουν στην Αθήνα προσπαθώντας να βρουν έναν τρόπο είτε να πάρουν την κληρονομιά, είτε «να πιάσουν την καλή».

Γοργόνες και Μάγκες (1968) 92', Έγχρωμη, Μιούζικαλ

Αθηναίοι καταφτάνουν σε ένα μικρό νησί για να αγοράσουν κτήματα, έχοντας πληροφορηθεί πως μια μεγάλη ελβετική εταιρεία έχει αποφασίσει να το αξιοποιήσει τουριστικά. Αλλά οι νησιώτες, με επικεφαλής την αρχόντισσα του νησιού και τον εγγονό της, αποφασίζουν να τους εμποδίσουν, ενώ στο μεταξύ διάφορα ερωτικά μπερδέματα διαταράσσουν την ησυχία.

Γυμνοί Στο Δρόμο

Δραματικό μιούζικαλ του 1969 παραγωγής Φίνος Φιλμ, σε σενάριο και σκηνοθεσία Γιάννη Δαλιανίδη, μουσική Σταύρου Ξαρχάκου και χορογραφίες Βαγγέλη Σειληνού. Πρωταγωνιστούν η Ζωή Λάσκαρη, ο Νίκος Κούρκουλος, ο Ανδρέας Μπάρκουλης, ο Βαγγέλης Σειληνός, η Σοφία Ρούμπου, ο Χρόνης Εξαρχάκος, η Μαρία Φωκά, η Κία Μπόζου κ.α. Η ταινία έκοψε 335.054 εισιτήρια και ήρθε 17η ανάμεσα στις 108 ταινίες της χρονιάς. **Τραγούδι**: Νίκος Κούρκουλος, Μαρινέλλα. **Υπόθεση**: Η Ξένια, κόρη του επιχειρηματία Κουμαριανού, θα βρεθεί σε μια γειτονιά προσφύγων από την Μικρά Ασία, λίγο μετά από την κηδεία ενός νεαρού παιδιού που

πέθανε για την καρδιά μιας πλούσιας κοπέλας. Εκεί θα γνωριστεί με τον Ανδρέα, τον οποίο θα πάει να βρει την άλλη μέρα στην δουλειά του. Θα ερωτευτούν παράφορα, αλλά οι γείτονες του Ανδρέα δεν είναι πρόθυμοι να δεχτούν μια ανεπιθύμητη στη μικρή κοινωνία τους.

Αλλά και από τον ξένο Κινηματογράφο τα παρακάτω έργα:

Grease sing-a-long (1978) του Ράνταλ Κλάιζερ

Υπόθεση: Δεκαετία 1950. Κατά τη διάρκεια των διακοπών η Σάντι, μια κοπέλα από την Αυστραλία, συναντά και ερωτεύεται τον Ντάνι. Οι γονείς της αποφασίζουν να μείνουν στις ΗΠΑ και έτσι οι δυό τους θα βρεθούν στο ίδιο σχολείο. Όμως, ο Ντάνι είναι αρχηγός μιας από τις πιο κακόφημες ομάδες του Λυκείου.

I Kissed A Vampire του Κρις Σον Νόλαν με τους Λούκας Γκρέιμπιλ, Ντριου Σίλεϊ, Έντριαν Σλέιντ, Κρις Κόπολα, Μέκια Κοξ, Έμι Πάφραθ

Υπόθεση: Στο «στυλ» του High School Musical, ένας απελπισμένος έφηβος προσπαθεί να σώσει τον εαυτό του και το κορίτσι που αγαπά όταν ανακαλύπτει ότι μεταμορφώνεται σε βαμπίρ. Στοιχειωμένος από εκκεντρικά όνειρα για την ρόκερ του γκόθικ Trey Sylvania (DREW SEELEY), και ζώντας μια ακατανίκητη δίψα για αίμα, ο Dylan (LUCAS GRABEEL), γίνεται βαμπίρ! Όλα ξεκίνησαν όταν δαγκώθηκε από τα δόντια ενός σπουδαστή, μια διαδικασία που απελπισμένα θέλει να σταματήσει - αλλά πώς; Ο Dylan είναι τρομοκρατημένος και δεν ξέρει τι να κάνει - ειδικά όσον αφορά την όμορφη φίλη του Sara (ADRIAN SLADE).

Fiddler on the roof

Στον διασημότερο ρόλο της καριέρας του ο Chaim Topol εξακολουθεί να μας ξεσηκώνει όποτε, χορεύοντας στον αχυρώνα του, εύχεται ήταν «a rich man». Ερμηνεύοντας έναν φτωχό εβραίο βιοπαλαιστή που κι αν δεν πλούτισε ποτέ μας δίδαξε πώς πλούσιος είναι ο άνθρωπος που ξέρει να αγαπά και να νοιάζεται τους άλλους. «Ο βιολιστής στη στέγη», ένα «πανόραμα» της εβραϊκής κουλτούρας, έχει σίγουρα ξεχωριστή θέση στην ιστορία του διεθνούς κινηματογράφου. Γιατί μιλάει με τον πιο διασκεδαστικό τρόπο για τους ταπεινούς ανθρώπους που αγωνίζονται για το δικαίωμά τους στη ζωή και στο όνειρο.

Τα παιδιά είδαν και μελέτησαν επιπλέον από μόνα τους κι άλλα μιούζικαλ στο σπίτι τους και σχημάτισαν εικόνα για το σενάριο. Διάβασαν σχετικά με τον τρόπο που γράφεται το σενάριο ενός μιούζικαλ έργου από τα βιβλία του Στάθη Βαλούκου και του Syd Field και διασταύρωσαν τις πρώτες απόψεις τους. Το σενάριο αποτελείται από τέσσερις πράξεις που διαδέχονται η μία την άλλη με την παρουσία πάντα του κρίσιμου σημείου-σκηνής. Αποτελείται από αρχή και τέλος, κρίσιμη στιγμή, πλάνα, σκηνές και διηγηματικούς κύκλους (Syd Field). Στην πρώτη πράξη έχουμε την δέση (αρχή), τους ήρωες, το χώρο, το χρόνο, τα κουστούμια, όλα εκείνα που μαρτυρούν το δοθέν, το αυθεντικό που αντικατοπτρίζει και εκφράζει την εποχή του (Βαλούκος). Δημιουργείται η κρίσιμη στιγμή στην πλοκή και προκύπτει η δεύτερη πράξη. Η εισαγωγή ενός καινούργιου προσώπου στην υπόθεση που δημιουργεί αντιζηλία, αντιπαλότητα με προηγούμενο κυρίως πρόσωπο, δημιουργεί άλλη

κατάσταση στα δεδομένα και καταυτόν τον τρόπο προκύπτει πάλι κρίσιμη στιγμή και πάλι γίνεται μεταστροφή, οπότε στην Τρίτη πράξη πρέπει να δοθεί η λύση με απόδειξη. Πώς, τι, ποιος, πού; Τέλος, προσδοκώμενο ή απροσδόκητο ή κατά τον θεατή αντιληπτό αποτελεί την τέταρτη πράξη (Syd Field).

Το ζητούμενο, τώρα, ήταν αν τα τέσσερα στάδια της αναλυτικής μεθόδου αντιστοιχούσαν στις τέσσερις πράξεις του Μιούζικαλ.

Πράγματι, στην αναλυτική μέθοδο, το πρώτο στάδιο είναι η ανάλυση όπου από τα δοθέντα στοιχεία ενός προβλήματος υποθέσαμε ότι το λύσαμε π.χ. ότι κατασκευάσαμε ένα τυχαίο τρίγωνο, το οποίο υποθέσαμε, ότι είναι το ζητούμενο, δηλ. ότι έχει τα δοθέντα στοιχεία. Έπειτα, για την κατασκευή, την σύνθεση που είναι το δεύτερο στάδιο της μεθόδου, ακολουθούμε αντίθετη πορεία (Π. Τόγκα - Θεωρητική Γεωμετρία σελ.230-232). Τέλος, αποδεικνύουμε βασιζόμενοι σε θεωρήματα, ότι η κατασκευή είναι η ζητούμενη και αυτό το τρίτο στάδιο είναι της απόδειξης και ακολουθεί το τέταρτο στάδιο της επαλήθευσης κατά το οποίο διερευνούμε πόσες λύσεις έχει το πρόβλημα. Η ίδια διαδικασία και μέθοδος εφαρμόζεται στην Άλγεβρα με την επίλυση εξισώσεων, ανισώσεων και συστημάτων.

Έστω χ το ζητούμενο και καταστρώνουμε την εξίσωση ή την ανίσωση ερμηνεύοντας τα δεδομένα (ανάλυση) και κάνουμε πράξεις με προϋποθέσεις όπου χρειάζεται. Κατόπιν χωρίζουμε γνωστούς από αγνώστους μεταφέροντας τους από το ένα μέλος στο άλλο με αντίθετες πράξεις (σύνθεση) και λύνουμε με αναγωγή ομοίων όρων και όποιες άλλες πράξεις χρειάζονται και καταλήγουμε στο αποτέλεσμα (απόδειξη). Τέλος, αυτή την τιμή που βρήκαμε την αντικαθιστούμε στην αρχική πρόταση και επιβεβαιώνουμε το αποτέλεσμα (επαλήθευση).

Η **προϋπόθεση**, ότι υπάρχει Μαθηματική Τέχνη για να εκφράσεις τη σκέψη σου και να επιλύσεις προβλήματα, οφείλεται τόσο στη μέθοδο, όσο και στην ιδιαιτερότητα της γλώσσας που χρησιμοποιούν τα Μαθηματικά. Σε μια φυσική διαδικασία μάθησης, όπως γνωρίζουμε, παρέχεται η επιστημονική και η τεχνολογική γνώση στον μαθητή. Φιλοδοξία μας ήταν να συνυπάρξει παράλληλα και η διδακτική με την Τέχνη, την τέχνη του θεάτρου ή του χορού.

Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν να αποδείξουμε, ότι με τη δημιουργική γραφή μπορούμε να επεξεργαστούμε, να διαχειριστούμε και να αποδώσουμε Μαθηματικές έννοιες που είχαμε διδαχθεί ως τώρα. Στόχος μας είναι να αντιληφτούμε ότι η επιστημονική γνώση ολοκληρώνεται στο σημείο εκείνο που βρίσκει εφαρμογή η θεωρία με την πράξη και λέγοντας πράξη δεν εννοούμε μόνο το πείραμα ή την κατασκευή, αλλά και τη συγγραφή, τη συγγραφή π.χ. ενός θεατρικού δρώμενου με μαθηματικό υπόβαθρο. Αυτό είναι η δημιουργική γραφή στα Μαθηματικά!

Η Δημιουργική γραφή σαν έννοια και ορισμός δεν ήταν άγνωστη στα παιδιά μιας και τη δουλεύανε στην λογοτεχνία με τους φιλολόγους. Γιατί όχι και στα Μαθηματικά; Θα δημιουργούσαμε, λοιπόν, ένα σενάριο ενός μελό Μιούζικαλ βασιζόμενοι στα στάδια της αναλυτικής και συνθετικής μεθόδου, αφού αποτελούνται και τα δύο από κοινούς στόχους και συνδέονται ως προς τη δομή τους και το περιεχόμενο τους.

Διαδικασία - μεθοδολογία

Περιγραφή της δράσης

Ο προβλεπόμενος χρόνος παρουσίασης του project ήταν εννέα εβδομάδες με τρίωρα μαθήματα ανά εβδομάδα. Έπρεπε να οργανωθούμε! Χωριστήκαμε σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Κάθε ομάδα ήταν μικτή ως προς το φύλο (αγόρια - κορίτσια) και μικτή ως προς την κατεύθυνση (θεάτρου - χορού - εικαστικών). Έγινε καταμερισμός εργασιών μεταξύ τους ως προς τις πληροφορίες από πηγές, επιλογή θέματος, επιλογές τραγουδιών και επιλογές ανάλογων σκηνικών.

Ξεκίνησε, λοιπόν, το γράψιμο του σεναρίου που αναφέρεται σε ένα καλοκαιρινό ρομάντζο.

Πρόκειται για δύο εφήβους που πηγαίνουν στην ίδια Μαθηματική κατασκήνωση και ερωτεύονται. Στο τέλος των διακοπών, και ενώ βρίσκονται με τις παρέες τους, ανακαλύπτουν τυχαία ότι μένουν στην ίδια γειτονιά. Μια κόντρα μεταξύ τους για τις μαθηματικές γνώσεις τους (κρίσιμη στιγμή) οδηγεί στην αναζήτηση της λύσης ενός προβλήματος που δίνεται μέσω της αναλυτικής μεθόδου. Το περιεχόμενο του σεναρίου βασίζεται σε δραματοποιημένο πρόβλημα της γεωμετρίας (κατασκευή ενός ορθογωνίου τριγώνου από τις δύο κάθετες πλευρές του δηλ. ΠΡΟΒΛΗΜΑ: Ένα σχολείο απέχει από ένα στύλο 50 μέτρα. Πόσο απέχει το σπίτι κάθε παιδιού από το σχολείο, εάν η απόσταση από τον δρόμο του σχολείου είναι μετρήσιμη;) και την επίλυση αλγεβρικών εξισώσεων (δραματοποιημένο πρόβλημα εξίσωσης, δηλ. ΠΡΟΒΛΗΜΑ: Κάποιος κρεμάει έξω από την πόρτα της Μυρσίνης μισή καρδιά και ένα τριαντάφυλλο, την επόμενη μέρα 1/4 της καρδιάς και ένα τριαντάφυλλο και την άλλη μέρα 1/8 της καρδιάς και ένα τριαντάφυλλο. Πόσα τριαντάφυλλα έχει η καρδιά;) που λύνονται με αλγεβρική σκέψη και την προαναφερθείσα μέθοδο.

Εμπλουτίζεται σκηνοθετικά με έμπνευση από εμένα με διάφορα αντικείμενα αγάπης (κομμάτια καρδιάς από φελιζόλ που αντιστοιχούν στο προαναφερθέν πρόβλημα της εξίσωσης, ένας στύλος με κλειδαριές που κλειδώνουν τις αγάπες τους οι ερωτευμένοι όπως συμβαίνει στην Φλωρεντία της Ιταλίας και χρησιμεύει σαν σημείο φυγής για την προοπτική της ζωγραφικής αλλά και της γεωμετρικής κατασκευής ενός τριγώνου ομοίου προς το δοθέν).

Ο τρόπος με τον οποίο θα αναπτύσσονταν η εξέλιξη του έργου, η πλοκή, οι διάλογοι και οι ατάκες τους θα έπρεπε να έδιναν στον θεατή την εντύπωση του αυθεντικού και του τεκμαρτού. Σε τρείς εβδομάδες είχε ολοκληρωθεί το γράψιμο και απέμειναν οι επιλογές των τραγουδιών, των χορογραφιών και των σκηνικών. Τίποτα δεν ήταν εύκολο! Δουλειά ασταμάτητη με κούραση και άγχος για το αποτέλεσμα. Ο χρόνος και ο χώρος του θεάτρου ήταν περιορισμένος και οι επιλογές των κινήσεων των ηθοποιών σύμφωνα με το σενάριο και των μαθηματικών προδιαγραφών/κατασκευών ήταν και αυτός αυστηρά δοσμένος. Δύσκολο το κομμάτι της σκηνοθεσίας, αλλά και της υποκριτικής (βοήθεια του ηθοποιού Μάκη Κυρλή). Τα παιδιά βιώνανε την αναλυτική και συνθετική μέθοδο, χωρίς να το καταλάβουν. Οποία χαρά! Η απόδειξη θα ήταν η παρουσίαση του προγράμματος και η

επαλήθευση τους, τα σχόλια των θεατών, τα συμπεράσματα και τα αποτελέσματα. Και ο ΚΥΒΟΣ ΕΡΡΙΦΘΗ. Το project ήταν έτοιμο αρχές Μαΐου να παρουσιασθεί.

http://www.youtube.com/watch?v=CosYrC41NYM

http://www.gymkallampel.gr/?p=4930

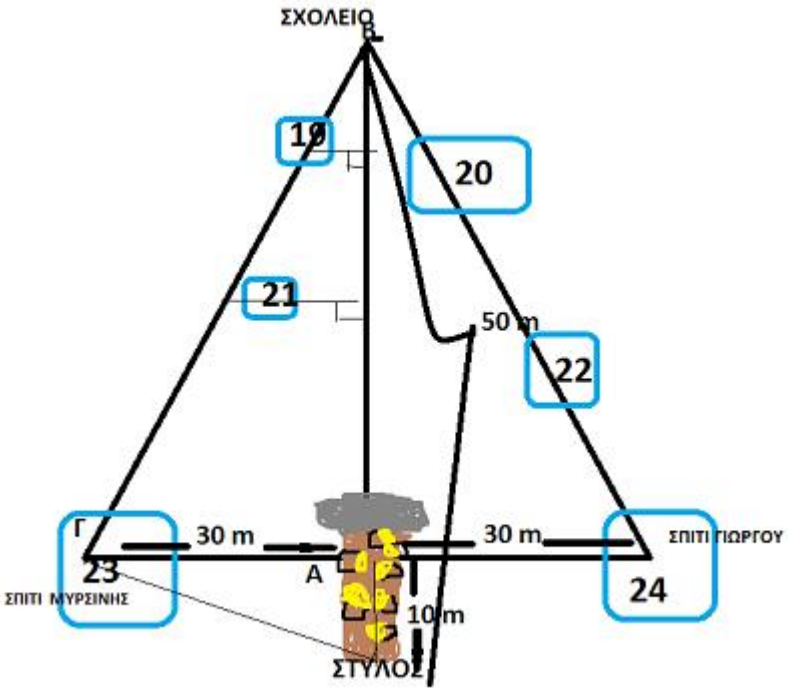
ΤΟ ΓΕΩΜΕΤΡΙΚΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ - ΛΥΣΗ (Μέσω αναλυτικής μεθόδου)

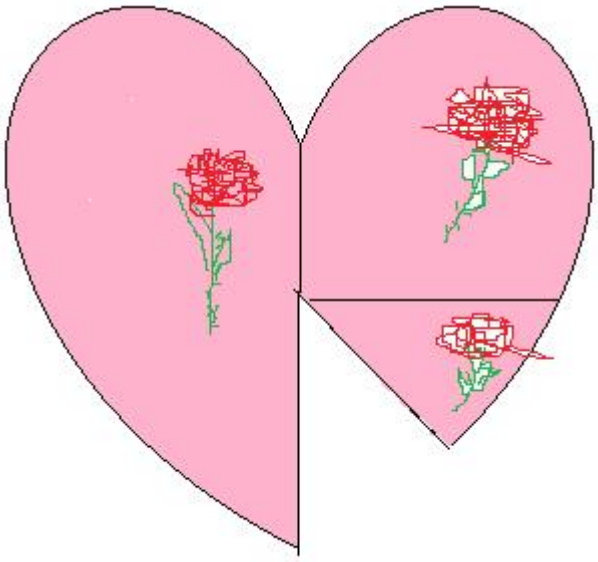
Ανάλυση: Έστω ότι κατασκευάστηκε το ζητούμενο ορθογώνιο τρίγωνο ΑΒΓ ($A=90^0$) με κάθετες πλευρές ΑΓ=30m (μετρήσιμη απόσταση) και ΒΓ=40m (ευρεθείσα). Τότε η απόσταση του σπιτιού της Μυρσίνης (Νο 23) από το σχολείο θα είναι το μήκος της υποτείνουσας ΒΓ του τριγώνου ΑΒΓ.

Σύνθεση: Η Μυρσίνη και οι φίλες της μετράνε (κάθετα) την απόσταση του σπιτιού τους από τον δρόμο. Η Μυρσίνη την βρίσκει ΑΓ = 30 μέτρα, όπως και ο Γιώργος. Κατόπιν ο Γιώργος και η Μυρσίνη μετράνε την απόσταση ΑΣ μέχρι το στύλο και την βρίσκουν 10 μέτρα. Άρα, η απόσταση ΑΒ είναι ΑΒ=50-10=40μέτρα.

Απόδειξη: Εφόσον οι κάθετες πλευρές ΑΒ=40 και ΑΓ=30 είναι δεδομένες, πλέον, για την κατασκευή του ορθογωνίου τριγώνου ΑΒΓ (Α ορθή) χρειάζεται το μήκος της υποτείνουσας ΒΓ που θα δοθεί από το Πυθαγόρειο θεώρημα ως: $ΒΓ^2 = ΑΒ^2 + ΑΓ^2 = 40^2 + 30^2 = 1600 + 900 = 2500$ άρα η $ΒΓ=\sqrt{2500} = 50$. Επομένως, η απόσταση του σπιτιού της Μυρσίνης από το σχολείο είναι 50 μέτρα.

Επαλήθευση: Το πρόβλημα έχει πάντα μία λύση.





Το αλγεβρικό πρόβλημα - Λύση (Μέσω αναλυτικής μεθόδου)

Ανάλυση: Έστω **χ** η καρδιά του αγνώστου με τα τριαντάφυλλα. Την πρώτη φορά τοποθέτησε μισή καρδιά και ένα τριαντάφυλλο δηλ. **χ / 2 + 1**, την επόμενη μέρα **χ / 4 + 1** και κατόπιν **χ / 8 + 1** ,άρα έχουμε **χ / 2 + 1 +χ / 4 + 1 + χ / 8 + 1 = χ**

Σύνθεση: Χωρίζουμε γνωστούς από αγνώστους με αντίθετες πράξεις κατά την μεταφορά τους από το ένα μέλος στο άλλο. Άρα **χ** - (χ / 2 + χ / 4 + χ / 8) = 3

Απόδειξη: χ – 7χ / 8 = 3 ↔ χ / 8 = 3 ↔ χ = 24

Επαλήθευση: Αντικαθιστούμε στην αρχική εξίσωση κι έχουμε:

24 / 2 + 1+ 24 / 4 + 1+ 24 / 8 + 1 = 24 ↔ 12 + 1 + 6 + 1 + 3 + 1 = 24↔ 24 = 24

Άρα η ζητούμενη καρδιά έχει 24 τριαντάφυλλα και ο άγνωστος κύριος ήταν ο Γιώργος που έμενε στο νούμερο 24.

Αξιολόγηση

Από τους μαθητές σε σχέση με τους στόχους, με τη μεθοδολογική πορεία, σε σχέση με τη γενική οργάνωση.

Νίκος: Με την εργασία αυτή, μας δόθηκε η ευκαιρία να επινοήσουμε ξανά την αναλυτική μέθοδο με βιωματικό τρόπο. Συνεργαστήκαμε ανά ομάδες και φτιάξαμε ένα σενάριο ενός μελό Μιούζικαλ βασισμένο στα στάδια της μεθόδου παραλληλίζοντας τα με τις πράξεις του θεατρικού έργου. Κατ' αυτόν τον τρόπο δώσαμε ένα δείγμα δημιουργικής γραφής στα Μαθηματικά.

Μυρσίνη: Ενεργήσαμε με αναλυτική μέθοδο. Αρχικά μπορούμε να πούμε πως η ανάλυση για μας ήταν η συλλογή των πληροφοριών και στοιχείων από έγκυρες πηγές (βιβλία του Βαλούκου, του Syd Field) και το Internet. Μετά τα συνθέσαμε και δημιουργήσαμε το

σενάριο με χορογραφίες και τραγούδια σε παλμό που να ταιριάζουν με το κείμενο. Στο στάδιο της απόδειξης συγκαταλέγουμε όλες τις πρόβες και τις κατασκευές που χρειάστηκαν για να μας οδηγήσουν στην παρουσίαση της εργασίας μας.

Ελισάβετ: Για τις χορογραφίες μας χρησιμοποιήσαμε ζωντανά γεωμετρικά σχήματα να μετακινούνται και να μετατρέπονται σε άλλα. Προσωπικά, υπέδειξα την χορογραφία του Math song. Δημιούργησα ένα ζωντανό τραπέζιο με κορυφές 4 παιδιά και 2 άλλα στα μέσα των διαγωνίων. Χορεύοντας, καταλήγουν σε μια καρδιά, για να δείξουν ότι υπάρχει μέσα στη παρέα κάποιο φλερτ. Αυτό τους οδηγεί στα ζευγάρια τους, που δημιουργούν μεταξύ τους ένα ισόπλευρο τρίγωνο, δηλώνοντας την ισότητα μεταξύ τους.

Χάρης: Μάθαμε να σκεφτόμαστε, να επιχειρηματολογούμε και να εκφραζόμαστε με αυτή τη μαθηματική μέθοδο.

Γιώργος: Νοιώσαμε την ανατροφοδότηση των Μαθηματικών εννοιών τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο και σε πρακτικό με καλλιτεχνική μορφή.

Κωνσταντίνα: Μάθαμε συνειδητά και έμπρακτα την έννοια της μεθόδου. Μάθαμε να παράγουμε δημιουργική γραφή και στα Μαθηματικά. Υιοθετήσαμε τη μαθηματική μέθοδο σα τρόπο σκέψης στην καθημερινή μας ζωή.

Συμπεράσματα

Από πλευράς των εκπαιδευτικών, η γνώμη για το καινοτόμο τρόπο παρουσίασης μιας μαθηματικής μεθόδου, όπως και των άλλων μαθηματικών εννοιών που δόθηκαν κατά τη διάρκεια του δρώμενου, ήσαν τα κρίσιμα στοιχεία στα οποία εστίασαν και κατάλαβαν την παιδαγωγική αξία που παρείχε το διδακτικό εργαλείο της δημιουργικής γραφής, αυτό που συνέβαλε στην ανάπτυξη μιας ξεχωριστής σχολικής κουλτούρας για την αντίληψη των μαθηματικών με την Τέχνη. Το όφελος, όμως, ήταν διπλό καθότι προήγαγε και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, διότι του υπέδειξε καινούργιο τρόπο διδακτικής, πιο ευχάριστο με δράση στη ζωή και την τέχνη.

Βιβλιογραφία

Βαλούκος Στάθης. ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ, Εκδόσεις Αιγόκερως

Syd Field. ΤΟ ΣΕΝΑΡΙΟ - Η ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ Η ΤΕΧΝΙΚΗ, Εκδόσεις Κάλβος

Τόγκα Πέτρου, Θεωρητική Γεωμετρία

ΕΥΚΛΕΙΔΙΑ ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ Α΄ και Β΄ Λυκείου, σχολικό βιβλίο

Ανάπτυξη δικτύου συνεργατικών πρακτικών διδασκαλίας μεταξύ σχολικών μονάδων

Ρουγκάλα Κωνσταντίνα
Νηπιαγωγός
koroug@yahoo.gr

Αγγελοπούλου Ευφροσύνη
Νηπιαγωγός
mail@61nip-patras.ach.sch.gr

Περίληψη

Κατά την διάρκεια επιμορφωτικού σεμιναρίου με θέμα «Καλές Πρακτικές και διάχυσή τους» που οργανώθηκε από την Σχολική Σύμβουλο της Περιφέρειά μας διαπιστώθηκε έλλειμμα αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς και απουσία ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών σχετικά με την διδασκαλία των διαφόρων διδακτικών αντικειμένων. Η διαπίστωση μας προβλημάτισε και κατά την πραγματοποίηση αμοιβαίων επισκέψεων στις σχολικές μας μονάδες αποφασίσαμε να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε ένα διδακτικό σενάριο με αντικείμενο την ανάπτυξη και ανταλλαγή διδακτικών πρακτικών που θα συμβάλουν στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων και του εκπαιδευτικού έργου. Η επιλογή του θέματος αναδύθηκε από τα παιδιά μέσα από ελεύθερη συζήτηση, με βάση τα βιώματα και τις εμπειρίες τους και ανήκει στην θεματική ενότητα «Παιδί και Φυσικό - Ανθρωπογενές Περιβάλλον». Η υλοποίηση του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης επηρέασε θετικά τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών –παιδιών, τις σχέσεις μεταξύ παιδιών διαφορετικών σχολικών μονάδων, την ανάπτυξη των στόχων του Προγράμματος Σπουδών.

Λέξεις-κλειδιά: Προβληματισμός, δίκτυο συνεργασίας, σχολικές μονάδες, δράσεις.

Εισαγωγή

Τάξεις στις οποίες μπορεί να απευθύνεται: Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας**.** Εκτιμώμενη διάρκεια Η διάρκεια του διδακτικού σεναρίου είναι 8 διδακτικές ώρες. Οι δραστηριότητες που περιέχει όσον αφορά την εφαρμογή τους τόσο στις ομάδες όσο στην ολομέλεια αλλά και στη γωνιά του υπολογιστή έχουν διάρκεια περίπου 20 λεπτά κάθε φορά. Η συνολική διάρκεια του διδακτικού σεναρίου μπορεί να μειωθεί ή να αυξηθεί ανάλογα με το ενδιαφέρον που θα επιδείξουν τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί αποτελεί μία διαθεματική προσέγγιση με κεντρικό άξονα «τα τοπικά προϊόντα» και ειδικά «το γάλα και τα προϊόντα του στο χθες και στο σήμερα». Τα τοπικά προϊόντα και ειδικά το γάλα και τα προϊόντα του, είναι ένα θέμα που δίνει την ευκαιρία για διερευνήσεις και δραστηριότητες που συνδέονται με πολλές γνωστικές περιοχές και διαφορετικές επιστήμες. Η μελέτη του μπορεί να οδηγήσει στην προσέγγιση πληροφοριών και γνώσεων που συνδέονται με τη γλώσσα, τη μελέτη περιβάλλοντος, τα

μαθηματικά, τη δημιουργία και έκφραση και την τεχνολογία, προάγοντας την ολόπλευρη σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ο Η/Υ χρησιμοποιείται ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας και έκφρασης στο πλαίσιο των καθημερινών συλλογικών τους δραστηριοτήτων. Το διδακτικό σενάριο είναι συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Θεωρητική στήριξη του διδακτικού σεναρίου

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να συγκροτήσουν ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων και μια ολιστική αντίληψη της γνώσης. Στο νηπιαγωγείο κυρίαρχος στόχος είναι η οικοδόμηση βασικών εννοιών και αρχών καθώς και η ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στη δια βίου μάθηση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) και τη συνεργασία. Το διδακτικό σενάριο βασίζεται στη θεωρία και στις αρχές του εποικοδομητισμού του Piaget, (η γνώση οικοδομείται) στη θεωρία του Vygotsky για την επίδραση που ασκεί το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο στη δόμηση των νοητικών σχημάτων, στη διαμεσολάβηση του ενήλικα και των πολιτισμικών εργαλείων στη διαδικασία της μάθησης κατά τον Bruner, στο αίτημα για σεβασμό και αξιοποίηση της διαφορετικότητας του ατόμου όπως πρεσβεύει ο Gardner και η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης.

Στόχος της διδασκαλίας είναι η δημιουργία κατάλληλου και πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος με το οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές. Η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από δραστηριότητες διερεύνησης, ανακάλυψης, έρευνας-πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν, να ανταλλάσσουν και να αντιπαραθέτουν τις ιδέες τους, να εντοπίζουν προβλήματα, να θέτουν ερωτήσεις, να αναζητούν απαντήσεις και να τις ελέγχουν καθώς δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά και σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο βασιζόμενο στη διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση και στην εμπειρική-βιωματική προσέγγιση της γνώσης.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Ως προς τις νέες τεχνολογίες τα παιδιά ήδη γνωρίζουν από προηγούμενες δραστηριότητες να χρησιμοποιούν το ποντίκι και το πληκτρολόγιο, καθώς την ύπαρξη και λειτουργία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου e-mail. Επίσης τα παιδιά γνωρίζουν την «αποθήκευση» και «εκτύπωση» των εργασιών τους. Ως προς την γνωστική διαδικασία τα παιδιά ήδη από προηγούμενες δραστηριότητες έχουν μάθει να εργάζονται στην ολομέλεια της τάξης, σε ομάδες και ατομικά. Η εννοιολογική χαρτογράφηση έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε δραστηριότητες με συμβατικά μέσα ως μέθοδος ανίχνευσης γνώσεων .

Σκοπός

Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς στο ίδιο γνωστικό αντικείμενο του Προγράμματος Σπουδών. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να: αναπτύξουν ενδιαφέρον για τα τοπικά προϊόντα και ιδιαίτερα για το γάλα και τα προϊόντα του, να αναγνωρίσουν την αξία του ως βασικό διατροφικό προϊόντα γνωρίσουν τον τρόπο παρασκευής προϊόντων γάλακτος.

Γνωστικοί στόχοι

Γλώσσα: Στον προφορικό λόγο τα παιδιά ενθαρρύνονται να πάρουν μέρος σε συζητήσεις και να χρησιμοποιήσουν στοιχειώδη επιχειρηματολογία, να εκφράζουν απορίες, ιδέες και απόψεις, να αφηγούνται, να δημιουργούν πρωτότυπες δικές τους ιστορίες μέσα από ένα έργο τέχνης, να υπαγορεύουν σκέψεις και ιδέες και να τις μετατρέψουν με την βοήθεια ενός ενήλικα σε γραπτό λόγο κατανοώντας τις διαφορετικές συμβάσεις του γραπτού και του προφορικού λόγου. Στον γραπτό λόγο τα παιδιά ενθαρρύνονται να αντιγράφουν λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους, να αντιστοιχούν λέξεις με εικόνες.

Μαθηματικά: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κατανοούν ποσοτικές και χωροχρονικές έννοιες, να αντιστοιχούν ένα προς ένα, να συγκρίνουν και να ταξινομούν μεγέθη και υλικά, ταυτίζουν εικόνες συσκευασίας με το περιεχόμενό της .

Φυσικό και Ανθρωπογενές περιβάλλον: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να: γνωρίσουν το γάλα και τα παράγωγά του, να γνωρίσουν τα επαγγέλματα που συνδέονται με το γάλα και τα παράγωγά του, να γνωρίσουν τον τρόπο παρασκευής γαλακτοκομικών προϊόντων, να εντοπίζουν τα σημεία πώλησης και τις συσκευασίες των γαλακτοκομικών προϊόντων.

Δημιουργία και έκφραση: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να: ζωγραφίζουν και να εκφράζονται δημιουργικά εφαρμόζοντας νέες τεχνικές, να δημιουργούν με διαφορετικά υλικά κατασκευές

Ως προς τις νέες τεχνολογίες: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να χειρίζονται το ποντίκι, να χρησιμοποιούν το πληκτρολόγιο για να γράψουν λέξεις και αριθμούς, να ανοίγουν e-mail και να «διαβάζουν» τα μηνύματα που τα αφορούν, να συνειδητοποιούν πως ο υπολογιστής είναι κομμάτι της καθημερινότητάς τους και να τον χρησιμοποιούν ως εργαλείο γνώσης και ψυχαγωγίας.

Οργάνωση διδασκαλίας-υλικοτεχνική υποδομή

Στην τάξη υπάρχει ένας φορητός υπολογιστής, πληκτρολόγιο, ποντίκι, ηχεία και ένας εκτυπωτής. Τα παιδιά σε ομάδες 4 ατόμων ασχοληθούν με λογισμικά τα οποία είναι γνωστά από προηγούμενες δραστηριότητες.

Εκπαιδευτικά λογισμικά

E-mail Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο**.** Τα παιδιά επικοινωνούν με άλλους, ανταλλάσουν πληροφορίες, εργασίες, οργανώνουν από κοινού δραστηριότητες με συμμαθητές τους από άλλα σχολεία.

Δραστηριότητες

1η δραστηριότητα: εννοιολογική χαρτογράφηση.

Με αφορμή τα βιώματα και τις εμπειρίες των νηπίων σχετικά με το γάλα και τα προϊόντα του κατά την διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων στα χωριά τους η νηπιαγωγός εμπλουτίζει την γωνιά της συζήτησης με σχετικές εικόνες και πίνακες αναφοράς. Στην ίδια

γωνιά υπάρχει και ο φορητός υπολογιστής. Με την τάξη σε ολομέλεια στην γωνιά της συζήτησης, η νηπιαγωγός με κατάλληλες ερωτήσεις ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις και τις απορίες τους σχετικά με το γάλα και τα προϊόντα του ενώ η ίδια τις καταγράφει στο ιστόγραμμα που δημιουργεί εκείνη την ώρα. Η ελεύθερη συζήτηση ηχογραφείται από την νηπιαγωγό για να χρησιμοποιηθεί ως σαν post-test στην αξιολόγηση.

2η δραστηριότητα: μύθοι από την αρχαιότητα

Με την τάξη σε ολομέλεια διαβάζεται ο μύθος της κατσίκας Αμάλθειας και του Δία. Τα παιδιά βλέπουν τις εικόνες του βιβλίου και σχολιάζεται ο μύθος. Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με την τροφή του Δία, το γάλα, την σπουδαιότητά της και την διαχρονικότητά της.

3η δραστηριότητα: Ελεύθερο σχέδιο , ζωγραφική

Με την τάξη στα τραπεζάκια σε ατομικές εργασίες τα παιδιά εκφράζουν με την ζωγραφική τις εντυπώσεις τους από τον μύθο της Αμάλθειας και του Δία στο ένα νηπιαγωγείο και του Οδυσσέα στην σπηλιά του Πολύφημου στο άλλο.

4η δραστηριότητα: Μήνυμα στο Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο

Με τα παιδιά στην ολομέλεια οι νηπιαγωγοί ενημερώνουν τα παιδιά για ένα ηλεκτρονικό μήνυμα από ένα άλλο νηπιαγωγείο, ανοίγουν το ταχυδρομείο και διαβάζουν στα παιδιά το μήνυμα. Τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι κάποιο κοντινό νηπιαγωγείο έχει το ίδιο θέμα για το γάλα και ότι συνέδεσαν τον μύθο του Οδυσσέα και του Πολύφημου με το θέμα τους. Οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανταλλάξουν τους μύθους τους και τις ζωγραφιές τους και όποια άλλη δραστηριότητα πραγματοποιήσουν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για να μάθουν έτσι όλοι περισσότερα πράγματα και να γνωρίσουν τα άλλα παιδιά και την νηπιαγωγό τους.

5η δραστηριότητα: Ο πίνακας ζωγραφικής του Βώκου

Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μας έφερε από το 61ο νηπιαγωγείο έναν πίνακα ζωγραφικής του Βώκου με θέμα ένα κοριτσάκι και την κατσίκα του. Τα παιδιά άρχισαν να γράφουν μια ιστορία με αυτό το θέμα αλλά δεν συμφωνούσαν για το τέλος της ιστορίας και ζητούν από εμάς να την διαβάσουμε και να της δώσουμε ένα δικό μας τέλος. Τα παιδιά σε ομάδες των 4 ατόμων συζητούν, εκφράζουν τις απόψεις τους και στην ολομέλεια ανακοινώνει ο εκπρόσωπος από κάθε ομάδα το τέλος της ιστορίας. Η ολομέλεια επιλέγει το καλύτερο τέλος η νηπιαγωγός το γράφει και το στέλνουν στα παιδιά του 61ου Νηπιαγωγείου.

6η δραστηριότητα: Φτιάχνουμε γιαούρτι

Τα παιδιά και η νηπιαγωγός του 2ου Νηπιαγωγείου Δεμενίκων φτιάχνουν γιαούρτι στο νηπιαγωγείο καταγράφουν την δραστηριότητα σε video και το στέλνουν στο 61ο νηπιαγωγείο Πατρών. Τα παιδιά και η νηπιαγωγός βλέπουν το video και τα παιδιά ενθαρρύνονται να περιγράψουν την δραστηριότητα και τις εντυπώσεις τους.

7η δραστηριότητα: Συνέντευξη γιαγιάς στο 2ο νηπιαγωγείο Δεμενίκων

Σε προγραμματισμένη επίσκεψη η γιαγιά ενός μαθητή επισκέπτεται το σχολείο και διηγείται στα παιδιά τις εμπειρίες της και τη ζωή της από τα παιδικά της χρόνια στο χωριό με το κοπάδι τους και απαντά στις ερωτήσεις και τις απορίες των παιδιών. Η συνέντευξη μαγνητοφωνείται και στέλνεται στο 61Ο νηπιαγωγείο . Τα παιδιά ενθαρρύνονται να συζητήσουν και να ανταλλάξουν τις απόψεις τους σχετικά με αυτά που άκουσαν στην μαγνητοφωνημένη συνέντευξη.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο αφορά την επίτευξη των στόχων που θέσαμε κατά την διάρκεια της θεματικής ανάπτυξης.

Περιλαμβάνει την ανταπόκριση (reaction): αξιολογεί το πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές στο σενάριο δηλαδή τι τους άρεσε περισσότερο, τι δεν τους άρεσε, τι θα ήθελαν να είχαν κάνει παραπάνω κλπ. Πραγματοποιείται προφορικά με τη μέθοδο της συνέντευξης ή με τη χρήση ερωτηματολογίου. Εδώ χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της προφορικής συνέντευξης με καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, στα παιδιά άρεσε το θέμα και ο τρόπος προσέγγισης με την χρήση του Η/Υ, τα ενθουσίασε και κίνησε το ενδιαφέρον τους.

Περιλαμβάνει την μάθηση (learning): αξιολογεί τι έμαθαν οι μαθητές. Η εξακρίβωση γίνεται με χρήση pre-test και post-test που θεωρούνται ότι καταγράφουν με αντικειμενικό τρόπο τη μάθηση του εκπαιδευομένου. Εδώ χρησιμοποιήθηκαν η ζωγραφική, ο πίνακας καταγραφής και αξιολόγησης και η ηχογράφηση των απόψεων των παιδιών στην αρχική διερεύνηση του θέματος ως post test αποτίμησης γνώσης. Τα παιδιά δεν συνάντησαν δυσκολίες στις συγκεκριμένες δραστηριότητες δείχνοντας πως οι μαθησιακοί στόχοι επιτεύχθηκαν.

Περιλαμβάνει την συμπεριφορά (behavior): αξιολογεί κατά πόσο έκανε κτήμα του το παιδί την νέα γνώση και πως αυτό φαίνεται μέσα από τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών είναι η κυριότερη μέθοδος αποτίμησης της αλλαγής της συμπεριφοράς τους . Εδώ , με την παρατήρηση των παιδιών τόσο ατομικά όσο και στην ομάδα φάνηκε πως υιοθέτησαν τον βασικό στόχο του σεναρίου να αναπτύξουν την έντονη διάθεση για συνεργασία και διάχυση εργασιών στην σχολική κοινότητα.

Περιλαμβάνει τα αποτελέσματα (results): αξιολογεί σε τι ωφέλησε τελικά η νέα γνώση τα παιδιά. Τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη ανταπόκριση σε δραστηριότητες, ταχύτερη εκτέλεση εργασίας, καλύτερη συνεργασία με συμμαθητές/ήτριες, τονώθηκε το ενδιαφέρον τους και τέλος αναπτύχθηκε η αυτοπεποίθησή τους.

Βιβλιογραφία

Κασσωτάκης, Μ.& Φλουρής, Γ.(2002).Μάθηση και Διδασκαλία, τόμος Α’, Αθήνα

Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (2003).ΔΕΠΠΣ.

Bruner, J.(1960). The process of education, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J.(1966).Toward a Theory of Instruction. Cambridge, MA: Harvard University Press

Piaget, J.(1973). To Understand is to Invent. New York: Grossman

Αστικό περιβάλλον-Εναλλακτικοί τρόποι ζωής των νέων. Μία περιβαλλοντική καινοτόμα διδακτική προσέγγιση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ

Παππά Ευαγγελία
Καθηγήτρια Γαλλικής Γλώσσας
guelypap2@gmail.com

Χειλάκη Αγγελική
Δασκάλα
xilakiag@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζει ένα σχεδιασμένο και εφαρμοσμένο πρόγραμμα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τίτλο «Αστικό Περιβάλλον –Εναλλακτικοί τρόποι ζωής των νέων». Στο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2013-2014 συμμετείχαν 16 μαθητές του 5ου Γενικού Λυκείου Ιωαννίνων. Στόχος υλοποίησης της συγκεκριμένης περιβαλλοντικής διδακτικής προσέγγισης είναι να ενημερωθούν και να δραστηριοποιηθούν οι μαθητές σχετικά με το περιβάλλον στο οποίο ζουν και πώς μπορούν να επιτύχουν εναλλακτικούς τρόπους διαβίωσης. Μέσα από συγκεκριμένες δράσεις καλλιεργείται και επιτυγχάνεται η περιβαλλοντική συνείδηση και η αστυφιλία. Το κυριότερο μεθοδολογικό εργαλείο του συγκεκριμένου προγράμματος αποτέλεσε η μέθοδος project και η έρευνα πεδίου όπου δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να εμπλακούν ενεργά και διερευνητικά . Αδιαμφισβήτητη και χρήσιμη η χρήση των ΤΠΕ σε ολόκληρη την παρούσα εκπαιδευτική πρακτική.

Λέξεις – κλειδιά: Αστικό περιβάλλον, εναλλακτικοί τρόποι ζωής, μέθοδος project, έρευνα πεδίου, χρήση ΤΠΕ.

Εισαγωγή

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στη χώρα μας μετά από εικοσαετή περίοδο ανάπτυξης αποτελεί τμήμα των αναλυτικών προγραμμάτων των σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης με νόμο που ψηφίστηκε το 1990.

Υπάρχουν πολλές απόψεις γύρω από την έννοια Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Unesco, 1977) και την αποστολή της γενικότερα. Για πολλούς Περιβαλλοντική Εκπαίδευση σημαίνει μια σειρά από αναφορές σε περιβαλλοντικές καταστροφές ή μια σειρά από δρώμενα περιβαλλοντικού περιεχομένου που παίρνουν τη μορφή επετειακής δραστηριότητας. Και οι δύο περιπτώσεις καλύπτουν ένα πολύ περιορισμένο χώρο στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι κάτι πολύ περισσότερο. Περιλαμβάνει γνωριμία με το περιβάλλον, αγάπη για το περιβάλλον και τέλος προστασία του περιβάλλοντος. Καλύπτει όλες σχεδόν τις πτυχές της σχολικής ζωής. Η Π.Ε δεν αποτελεί ιδιαίτερο μάθημα, αλλά διαπλέκεται με όλα τα μαθήματα της σχολικής ζωής (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2005; Φλογαΐτη κ.α., 1998). Είναι τρόπος ζωής που διαπνέει κάθε δραστηριότητα στο σχολείο. Δεν είναι επετειακή υποχρέωση ούτε ευκαιρία για εκτόνωση και αναθεματισμό, είναι κίνημα, είναι ιδεολογία, είναι τρόπος ζωής και αυτό ισχύει για διδάσκοντα και διδασκόμενο (Χρυσαφίδης, 1994).

Το συγκεκριμένο project πραγματοποιήθηκε με σκοπό την ωφέλεια που μπορεί να προκύψει στους μαθητές μέσα από τις εμπειρίες και τις γνώσεις που προέρχονται από τη συγκεκριμένη διαδικασία και μελετώντας όλες τις θεματικές περιοχές του.

Αντικείμενο του προγράμματος

Αντικείμενο του προγράμματος αποτέλεσε η δραστηριοποίηση των μαθητών εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με συγκεκριμένες δράσεις που αποσκοπούσαν στην υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων ζωής. Οι μαθητές μέσω των Ερευνητικών-Βιωματικών Εργασιών συνδέονται περιβαλλοντικά με το αρχαιολογικό μνημείο και αποτυπώνουν τόσο την αισθητική του όσο και την προσφορά του σε επίπεδο ψυχαγωγίας-πολιτισμού-φυσικού περιβάλλοντος, άρα η πολιτιστική κληρονομιά εγείρει περιβαλλοντικές συνειδήσεις.

Βασικές θεματικές του προγράμματος

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με αφορμή τη συζήτηση που είχε η εκπαιδευτικός με τους μαθητές σχετικά με ποιους τρόπους μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και κάθε ομάδα απέκτησε ένα όνομα και ανέλαβε από μια θεματική: Πρώτη ομάδα «Dream Team». Το θέμα που επεξεργάστηκε η πρώτη ομάδα ήταν «Κάστρο Ιτς Καλέ: Ένας αρχαιολογικός πολυχώρος, ενταγμένος στο αστικό περιβάλλον της πόλης των Ιωαννίνων». Δεύτερη ομάδα «Chiquita's Bananas». Το θέμα της δεύτερης ομάδας ήταν «Λευκός Πύργος: ένα μνημείο-σύμβολο του αστικού περιβάλλοντος της πόλης της Θεσσαλονίκης». Τρίτη ομάδα «Οι απαράδεκτοι». Το θέμα της τρίτης ομάδας ήταν «Εναλλακτικές δραστηριότητες των νέων στην ύπαιθρο κατά την περίοδο των διακοπών τους (Χριστούγεννα- Πάσχα-Καλοκαίρι)». Τέταρτη ομάδα «ΕΤ.Σ.Ε.Π.». Το θέμα της τέταρτης ομάδας ήταν «Η ανάπλαση της τάξης μου: το πριν και το μετά!».

Χρόνος υλοποίησης- Συμμετέχοντες

Στο πρόγραμμα που υλοποιήθηκε το τρέχον σχολικό έτος Οκτώβριος 2013 έως Φεβρουάριος 2014 συμμετείχαν 16 μαθητές του 5^{ου} Γενικού Λυκείου Ιωαννίνων. Οι τέσσερις ομάδες που δημιουργήθηκαν είναι των τεσσάρων μαθητών.

Στόχοι του προγράμματος

Οι διδακτικοί στόχοι:

Ως προς τα γνωστικά αντικείμενα

- Να γνωρίσουν οι μαθητές συγκεκριμένα περιβάλλοντα και να μάθουν την ιστορική και αρχαιολογική τους σημασία.
- Γνωριμία με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των περιοχών αυτών και διερεύνηση των τρόπων προσφοράς τους στο κοινωνικό σύνολο.
- Να ανακαλύψουν τρόπους βελτίωσης της ποιότητας ζωής τους και ταυτόχρονα εναρμονισμένους με την προστασία του περιβάλλοντος και την οικολογική συνείδησή τους.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά και να συνεργάζονται μεταξύ τους , καλλιεργώντας έτσι το ομαδικό τους πνεύμα.
- Οι μαθητές να μπορούν να διαχειρίζονται τις πληροφορίες που θα συλλέγουν και να τις ταξινομούν ανάλογα.
- Μέσα από τις δραστηριότητες επιδιώκεται η όξυνση της κριτικής ικανότητας των μαθητών άλλα και η προσπάθεια να ακονίσουν το νου τους εφαρμόζοντας εναλλακτικές ιδέες και ταυτόχρονα χρήσιμες και ωφέλιμες.

Ως προς την αξιοποίηση των ΤΠΕ

- Εκμάθηση εξερεύνησης διαδικτυακών ιστότοπων (ιστοσελίδες).
- Δημιουργία παρουσιάσεων όλων των δράσεων που έλαβαν χώρα με το πρόγραμμα Powerpoint και με το πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνων piZap.
- Χρήση εφαρμογών του Inspiration 9 , δημιουργία εννοιολογικού χάρτη.
- Σύνταξη ηλεκτρονικού ημερολογίου με τη χρήση του προγράμματος *Glogster Edu.*

Μεθοδολογία του προγράμματος

Από την ποικιλία μεθόδων που συναντώνται στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση η περισσότερο διεπιστημονική και ολιστική είναι εκείνη της διεκπεραίωσης ενός προγράμματος, η μέθοδος project, ή αλλιώς «η μέθοδος των βιωμάτων» (Frey, 1998).

Σε μια γενική θεώρηση της μεθόδου project μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω τέσσερα βασικά στάδια που ακολουθήθηκαν και στη συγκεκριμένη διαδικασία: α) προβληματισμός για το θέμα, β) προγραμματισμός των διδακτικών δραστηριοτήτων**,** γ) διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, δ) αξιολόγηση. Ο σχεδιασμός του προγράμματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος, που τις περισσότερες φορές έχει τη μορφή μιας δημιουργίας (Χρυσαφίδης, 1994).

Το συγκεκριμένο project στηρίχτηκε και στην ερευνητική- βιωματική μάθηση και συγκεκριμένα στις ασκήσεις πεδίου. Ο πρώτος που εντόπισε την ανάγκη η μάθηση να στηρίζεται σε απευθείας εμπειρικές και σχετικιστικές ευκαιρίες ήταν ο Piaget. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η βιωματική μάθηση μπορεί να βοηθήσει στην αποσαφήνιση εννοιών. Η μάθηση μέσα από τις ασκήσεις πεδίου συμβάλλει εκτός των άλλων και στη δραστηριοποίηση των μαθητών και την αυτενέργεια. Οι γνώσεις που αποκτώνται μέσα από τις ασκήσεις πεδίου είναι γνώσεις που διαρκούν για μεγάλο χρονικό διάστημα, ενώ είναι πλέον αποδεδειγμένο ότι έχουμε πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα και στους τρεις τομείς μάθησης (γνωστικό, συναισθηματικό και δεξιοτήτων) (Falk,H.& Baling,D. 1982). Επίσης, οι ασκήσεις πεδίου διεγείρουν το ενδιαφέρον των παιδιών περισσότερο από ότι τα μαθήματα στην τάξη και προμηθεύουν με μια πληθώρα υλικού για σχεδόν οποιοδήποτε θέμα επιλέξουμε (CEE,1979.Review of Environmental Education Developments).

Για να είναι επιτυχής μια άσκηση πεδίου και να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα χρειάζεται αρκετή οργάνωση. Οι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι να υπάρχουν αρχικά σωστά διατυπωμένοι στόχοι για την δραστηριοποίηση και επίλυση προβλημάτων. Επίσης να έχει οριστεί εκ των προτέρων η τοποθεσία και η διάρκεια

επίσκεψης. Να έχουν οριστεί οι συνοδοί εάν θα είναι οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς ή κάποιοι επιστήμονες. Και οι μαθητές πρέπει να αναλάβουν κάποιες αρμοδιότητες. Επιπλέον, τα υλικά που θα χρειαστούν κατά τη διάρκεια της επίσκεψης είναι τα εξής: μεταφορικό μέσο, κόστος μετακίνησης, φορητό φαρμακείο, νερό, τροφή, άδεια εισόδου στο χώρο, κώδικας ασφαλείας, κατάλληλη ένδυση και αξεσουάρ π.χ. αδιάβροχα (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000).

Τμήμα της εργασίας πεδίου αποτελεί το «περιβαλλοντικό μονοπάτι». Ένα περιβαλλοντικό μονοπάτι δεν είναι απαραίτητα ένα μονοπάτι μέσα στο δάσος, όπως συνήθως το φανταζόμαστε, αλλά μπορεί να είναι και ένα μονοπάτι στην πόλη, σε ένα εργοστάσιο ή οπουδήποτε αλλού κρίνεται σκόπιμο από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή μπορεί να είναι ένα μονοπάτι στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Η διαφορά μιας τέτοιας δραστηριότητας από μία απλή επίσκεψη στους παραπάνω χώρους είναι ότι στην προκείμενη περίπτωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει επισκεφθεί εκ των προτέρων το χώρο, να τον έχει εξερευνήσει και να έχει προετοιμάσει συγκεκριμένες παιδαγωγικές δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να αξιοποιήσουν στο μέγιστο την επίσκεψη αυτή. Δεν είναι απαραίτητο οι δραστηριότητες αυτές να αφορούν ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Συνήθως έχουν διεπιστημονική μορφή, δίνοντας στους μαθητές την ευκαιρία να αντιληφθούν ότι τα όρια μεταξύ των επιστημών δεν είναι στεγανά (Μαυρικάκη, 2004).

Παιδαγωγικές δραστηριότητες του προγράμματος

Οι κυριότερες παιδαγωγικές δραστηριότητες διαρθρώθηκαν σύμφωνα με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα. Καταμερίστηκαν στην κάθε ομάδα που αναλάμβανε την αντίστοιχη θεματική ενότητα και συνοψίζονται στον πίνακα 1:

ΟΜΑΔΕΣ	**ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ**	**ΔΡΑΣΕΙΣ**
ΟΜΑΔΑ ΠΡΩΤΗ «Dream Team»	«Κάστρο Ιτς Καλέ: Ένας αρχαιολογικός πολυχώρος, ενταγμένος στο αστικό περιβάλλον της πόλης των Ιωαννίνων»	-Επίσκεψη στον χώρο: Καταγραφή και αποτύπωση όλων των μνημείων/Φωτογράφιση από τους μαθητές. -Συνέντευξη με την υπεύθυνη αρχαιολόγο της 8ης Εφορίας Βυζαντινών Αρχαιοτήτων /Ξενάγηση στους χώρους. -Συνέντευξη με τον ιερέα του Ι. Ναού των Αγίων Αποστόλων αναφορικά με την συχνότητα τέλεσης μυστηρίων στον συγκεκριμένο ναό. -Παρουσίαση βίντεο στην αίθουσα με εκδηλώσεις (συναυλίες, θεατρικά δρώμενα, εκθέσεις ζωγραφικής) που υλοποιούνται τόσο στους εσωτερικούς όσο και σε εξωτερικούς χώρους του κάστρου.

ΟΜΑΔΑ ΔΕΥΤΕΡΗ «Chiquita's Bananas»	«Λευκός Πύργος: ένα μνημείο- σύμβολο του αστικού περιβάλλοντος της πόλης της Θεσσαλονίκης»	-Αναζήτηση πληροφοριών/φωτογραφιών στο διαδίκτυο αναφορικά με την ιστορική εξέλιξη του μνημείου. -Διαδικτυακή αναζήτηση της κάτοψης και της αποτύπωσης του χώρου. -Σύνταξη ηλεκτρονικού ημερολογίου με φωτογραφίες από το Λευκό Πύργο και τη ζωή της πόλης με τη χρήση του προγράμματος *Glogster Edu* και προβολή του στην ολομέλεια της τάξης
ΟΜΑΔΑ ΤΡΙΤΗ «Οι απαράδεκτοι»	«Εναλλακτικές δραστηριότητες των νέων στην ύπαιθρο κατά την περίοδο των διακοπών τους (Χριστούγεννα- Πάσχα- καλοκαίρι)»	-Συλλογή πληροφοριών κατοίκων των μαθητών, αναφορικά με την ζωή στην ύπαιθρο τότε και τώρα (ενασχόληση των κατοίκων, παραδοσιακά επαγγέλματα, διαβίωση, μετεξέλιξη, ήθη και έθιμα). -Χάραξη μονοπατιών για εναλλακτική πεζοπορία με τη χρήση των Google Maps -Χάραξη κλειστού ποδηλατοδρόμου για αγώνες σε ειδικό χώρο εντός της πόλης (επί τόπου επίσκεψη των μαθητών-φωτογράφιση.)
ΟΜΑΔΑ ΤΕΤΑΡΤΗ «ΕΤ.Σ.Ε.Π.»	«Η ανάπλαση της τάξης μου: το πριν και το μετά!»	-Έρανος σε όλα τα τμήματα του σχολείου. Συγκέντρωση χρηματικού ποσού για την αγορά χρωμάτων- υλικών. -Σχεδιασμός και επιλογή χρωμάτων- σχεδίων για την υλοποίηση graffiti. -Καθαρισμός θρανίων και αίθουσας. -Χρωματισμός τοίχων.

Πίνακας 1: Ο πίνακας παρουσιάζει τις κυριότερες παιδαγωγικές δραστηριότητες των τεσσάρων ομάδων.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Οι δραστηριότητες οργανώθηκαν εξ αρχής έχοντας τεθεί συγκεκριμένοι στόχοι. Είναι σημαντικός ο βαθμός επίτευξης των συγκεκριμένων στόχων και επιπλέον η ανατροφοδότηση. Οι προσχεδιασμένες δραστηριότητες έχουν λάβει σοβαρά υπόψη το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών και τις δυνατότητες εξέλιξής τους (Harlen & Elstgeest, 2005).

Όπως αναφέρεται, πρέπει να υπάρχει η σωστή αναλογία αυτού του τύπου που είναι οικείο και αυτού που αποτελεί καινοτομία. Να λαμβάνεται υπόψη το επίπεδο γνώσεων του μαθητή. Αν τα υλικά είναι πολύ οικεία ή οι μαθησιακές δραστηριότητες πολύ εύκολες, τα παιδιά θα γίνουν απρόσεκτα και θα βαρεθούν. Τα παιδιά μπορούν να σκεφτούν και να σχηματίσουν έννοιες, αρκεί να δουλεύουν στο δικό τους επίπεδο και να μην αισθάνονται αποτυχημένα(Central Advisory Council for Education).

Η εννοιολογική χαρτογράφηση αποτελεί ένα μέσο για την αναπαράσταση των γνώσεων, των ιδεών, των εννοιών προς οικοδόμηση των νοητικών διεργασιών του μαθητή. Σύμφωνα

με τους Jonassen και Novak, ο εννοιολογικός χάρτης στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αποτελέσει:

- μια μαθησιακή στρατηγική (learning strategy)
- μια εκπαιδευτική/διδακτική στρατηγική (instructional strategy)
- μια στρατηγική για το σχεδιασμό/οργάνωση της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (curriculum planning)
- ένα εργαλείο αναπαράστασης και αξιολόγησης του «τι γνωρίζουν» οι μαθητές.

Στο πλαίσιο κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, ως μαθησιακό και γνωστικό εργαλείο βοηθά τους μαθητές να οργανώσουν, να συνδέσουν και να αναδομήσουν τις γνώσεις που ήδη κατέχουν, να συσχετίσουν τις νέες έννοιες με όσα ήδη γνωρίζουν, καθώς και να ανακαλύψουν/ εντοπίσουν γνώσεις που δεν έχουν οικοδομηθεί πλήρως ή έχουν οικοδομηθεί εσφαλμένα. Επιπλέον, αποτελεί μεταγνωστικό εργαλείο γιατί οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία αναπαράστασης και συσχέτισης των απεικονιζόμενων εννοιών σε ένα χάρτη, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν «ουσιαστικά» (Novak and Gowin).

Έχουμε τέσσερα βασικά είδη εννοιολογικών χαρτών:

1. Αραχνοειδείς (spider concept maps)
2. Ιεραρχικώς Δομημένοι (hier archy concept maps)
3. Πίνακες Ροής (flow chart concept maps)
4. Συστημικοί (systems concept maps)

Η τεχνική των εννοιολογικών χαρτών χρησιμοποιήθηκε από τα ίδια τα παιδιά για εμπέδωση και ανατροφοδότηση των εννοιών και των γνώσεων που αποκόμισαν από την επίσκεψη στο Ιτς Καλέ. Ο εννοιολογικός χάρτης με θέμα το Ιτς Καλέ δημιουργήθηκε από την ομάδα «DREAM TEAM» στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου με το πρόγραμμα Inspiration 9 με τα εξής στοιχεία όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 1:



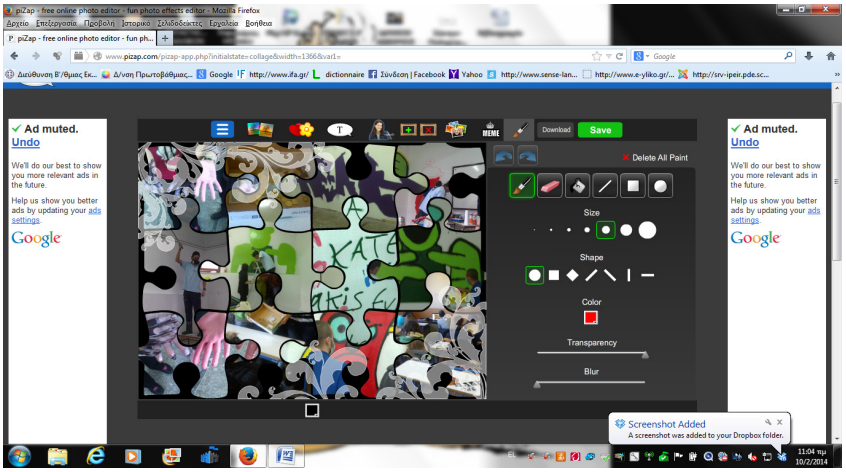
Εικόνα 1

Οι άλλες δύο ομάδες οργάνωσαν με τη βοήθεια της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των δυνατοτήτων που προσφέρει τα αποτελέσματα των δράσεών τους. Η Β΄ ομάδα δημιούργησε ένα ηλεκτρονικό ημερολόγιο με το Glogster Edu όπως παρουσιάζεται στην εικό-

να 2. Η Γ΄ ομάδα δημιούργησε ένα photo- album με τις φωτογραφίες από τα graffiti της τάξης με το πρόγραμμα piZap όπως παρουσιάζεται στην εικόνα 3.



Εικόνα 2



Εικόνα 3

Συμπεράσματα της διαδικασίας

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας έδωσε την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να «ξεφύγουν» από τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία και τον παραδοσιακό τρόπο προσέγγισης της γνώσης που κυριαρχεί στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Αλαχιώτης, 2002). Οι μαθητές δραστηριοποιήθηκαν και ενεργοποιήθηκαν αναλαμβάνοντας ρόλο και δράση ώστε να καλυφθούν και οι βασικές θεματικές. Αξίζει να γίνει ιδιαίτερη αναφορά ότι οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο και ενδιαφέρον γιατί το θέμα αποτελούσε ενδιαφέρον για κείνους και τρομερά εύστοχο ώστε να ενεργοποιηθούν. Υπήρξαν όμως και κάποια προβλήματα και δυσκολίες κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της διαδικασίας τα οποία κυρίως εστιάστηκαν στις μετακινήσεις των μαθητών αφού ήταν αρκετά μεγάλος ο αριθμός. Παρόλα

αυτά τα προβλήματα δε μειώνεται η σημαντικότητα και η αποτελεσματικότητα της ερευνητικής αυτής εργασίας και της παιδαγωγικής της σημασίας.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.7, σ. 7-18

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (2005). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Εκδόσεις Σπανίδη, Ξάνθη.

Μαυρικάκη, Ε. (2004). Εργαστηριακές Ασκήσεις Δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Ευαισθητοποίησης. Εκδόσεις Τυπώθητω ,Γιώργος Δάρδανος.

Φλογαΐτη, Ε. (1998). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994-95),Διδακτικές Αρχές Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση - Περιβαλλοντικά Μονοπάτια Επιμέλεια: Νίκος Δ. Κουτσός, Δ/νση Π/βάθμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης Ιωαννίνων, Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Frey, Κ.(1998). Η μέθοδος Project, μτφ. Κλ. Μάλλιου, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1998.1-17.

Jonassen, D. (2000). Computers as mind tools for schools: Engaging critical thinking, Columbus, Prentice-Hall.

Harlen, W. & Elstgeest, J. (2005). Διδασκαλία και Μάθηση των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επιμέλεια Π. Κόκκοτας. Μετάφραση Ιωάννα Φεργαδιώτου. Εκδόσεις Τωπώθητω- Γιώργος Δάρδανος.

Novak, J. (1998). Learning, creating and using knowledge, concept maps as facilitative tools in schools and corporations, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Novak ,J. (1984). Learning How to Learn. Cambridge University Press.

United Kingdom, Department of Education, Central Advisory Council for Education (England), Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education(England), Vol. 1 Q The Report, σ. 196, παράγρ 533, London, ΗΜΣΟ, 1967.

Δημιουργική γραφή και ψηφιακή αφήγηση. Εφαρμογή ανανεωτικών μεθόδων διδασκαλίας σε διαθεματικό σχέδιο εργασίας

Γκανίδης Δήμος
Γεωλόγος, Εκπαιδευτικός Β'θμιας Εκπαίδευσης
dgkanid@sch.gr

Καραμπάτσα Βάια
Φιλόλογος, Εκπαιδευτικός Β'θμιας Εκπαίδευσης
vagiakar@gmail.com

Περίληψη

Κατά τη σχολική χρονιά 2012-2013 και στα πλαίσια των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, εκπονήσαμε Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με θέμα: «Ηφαίστεια – η δύναμη πυρός της Γης: Κατάρα ή Ευλογία;». Για την υλοποίηση του Προγράμματος αξιοποιήσαμε καινοτόμες μεθόδους και πρακτικές, όπως αυτή της δημιουργικής γραφής και της ψηφιακής αφήγησης. Οι μαθητές συνέγραψαν ένα παραμύθι, το οποίο οπτικοποίησαν μέσω κατάλληλου λογισμικού.

Λέξεις - κλειδιά: Δημιουργική γραφή, ψηφιακή αφήγηση, περιβαλλοντική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η αφήγηση στην ιστορία της ανθρωπότητας αποτέλεσε το κύριο μέσο μεταβίβασης της ανθρώπινης εμπειρίας και γνώσης από την εποχή που δεν είχε ακόμα ανακαλυφθεί η γραφή. Θεωρήθηκε η πρωταρχική μορφή με την οποία η ανθρώπινη εμπειρία αποκτά νόημα (Madej 2003:1). Ο Bakhtin στις αρχές του 20ου αιώνα έδινε τον εξής ορισμό για την αφήγηση: «η αφήγηση είναι διάλογος μεταξύ ανθρώπων, μεταξύ πολιτισμών, μεταξύ διαφορετικών εποχών».

Για την εκπαιδευτική αξιοποίηση της αφήγησης σημαντική είναι η θεώρηση της Δημιουργικής Γραφής, ως ιδιαίτερου πια γνωστικού πεδίου, ότι η αφήγηση είναι διδακτή. Σήμερα και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η ιδέα της δημιουργικής γραφής ως πεδίου δραστηριοτήτων για τους μαθητές έχει προωθηθεί σημαντικά, γεγονός που ενθαρρύνεται και από τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Αποστολίδου 2012: 20). Στόχος της αξιοποίησης της δημιουργικής γραφής στο σχολείο δεν είναι ασφαλώς η μετατροπή των μαθητών σε λογοτέχνες, αλλά ο πειραματισμός με τη γραφή, η καλλιέργεια της δημιουργικότητά τους και εν γένει η βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου της λογοτεχνικότητας.

Η εισχώρηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δημιουργεί δυνατότητες αξιοποίησής τους και ως αφηγηματικών μέσων. Ο όρος «ψηφιακές ιστορίες» αναφέρεται σε σύντομα ψηφιακά φιλμ (3-8 λεπτών), τα οποία κατασκευάζονται από ερασιτέχνες με σκοπό τη διήγηση μιας ιστορίας από τη ζωή τους ή επινοημένης. Ακριβώς επειδή διαθέτουν μεγάλη δύναμη επίδρασης στον θεατή, μπορούν να εξυπηρετήσουν εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς ακόμη και θεραπευτικούς σκοπούς (Αποστολίδου 2012: 21).

Σ’ αυτό το πνεύμα κινείται το προτεινόμενο σενάριο που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012- 2013 στην Α΄ τάξη του Λυκείου Βερδικούσας Λάρισας, στα πλαίσια του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τίτλο «Ηφαίστεια-η δύναμη πυρός της Γης: κατάρα ή ευλογία;». Για την υλοποίησή του συνεργάστηκαν καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων (ΠΕ02, ΠΕ04) και ενεπλάκησαν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα: Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα, Ιστορία και Φυσικές Επιστήμες. Με αφορμή τη συμμετοχή τους σε ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα που αφορούσε τη σημασία των ηφαιστείων στην οικονομικοκοινωνική ζωή, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να γίνουν δημιουργοί μιας παραδοσιακής και μιας ψηφιακής αφήγησης με θέμα την έκρηξη του ηφαιστείου της Σαντορίνης κατά τη Μινωική εποχή και τις επιπτώσεις της στον προϊστορικό οικισμό του Ακρωτηρίου.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εντάσσονται στα Καινοτόμα Διεπιστημονικά Προγράμματα τα οποία «αποσκοπούν στην ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας και εντάσσονται, μαζί με το Σχολικό Προσανατολισμό, στις Σχολικές Δραστηριότητες (ΦΕΚ 629/23-10-1992)». Στο πρόγραμμα που υλοποιήσαμε χρησιμοποιήσαμε τη διδακτική μέθοδο της ερευνητικής εργασίας (project) , κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας προκειμένου να ενθαρρυνθεί η απόκτηση της γνώσης μέσα από διερευνητικές διαδικασίες, που καλλιεργούν τη μεταγνωστική ικανότητα του μαθητή, την ικανότητά του δηλαδή να κατανοεί τον τρόπο που μαθαίνει.

Η οργάνωση και η διεξαγωγή της δράσης έγινε με τη μέθοδο του σχεδίου εργασίας (project). Η συνολική διάρκεια της δραστηριότητας ήταν 13 ώρες, οι οποίες κατανεμήθηκαν σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Αξιοποιήθηκε διδακτικός χρόνος από το μάθημα της Ιστορίας, της Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας, καθώς και το δίωρο που είναι αφιερωμένο στο Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα. Πρέπει να σημειωθεί ότι αποτελεί ένα μόνο μέρος της ενασχόλησης των μαθητών με το περιβαλλοντικό πρόγραμμα στα πλαίσια του οποίου εντάσσεται, καθώς αυτό περιλαμβάνει ποικίλες άλλες δράσεις (εκπαιδευτικές επισκέψεις, κατασκευή μακετών, συγγραφή ερευνητικής έκθεσης σχετικά με την ενέργεια της γης και τα οφέλη της κ.α.).

Διδακτική πορεία

Θεωρητικό πλαίσιο

Το προτεινόμενο σενάριο υλοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές αρχές της διεπιστημονικότητας, της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας (Ματσαγγούρας: 16).

Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται στη μέθοδο σχεδίου εργασίας (project). Πρόκειται για έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας, η οποία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσοι συμμετέχουν (Frey, 1998: 9). Στο πλαίσιο αυτό ο καθορισμός των στόχων, των μέσων που θα χρησιμοποιηθούν, των χρονοδιαγραμμάτων και της πορείας των εργασιών και γενικότερα του σχεδίου δράσης διαμορφώνεται από τους μαθητές, ενώ ο ρόλος του διδάσκοντα είναι καθοδηγητικός.

Θεωρητική στήριξη στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της μάθησης προσφέρει η θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού του Vygotsky. Βασικός παράγοντας της γνωστικής ανάπτυξης, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση. Η ανακάλυψη του περιβάλλοντος, η επενέργεια στα αντικείμενα, κυρίως όμως η ιδιοποίηση των συμβολικών συστημάτων που θεωρούνται απαραίτητα για την επίτευξη της μάθησης εξαρτώνται από τη μεσολάβηση του Άλλου. Οι μαθητικές ομάδες σε συνδυασμό με την καθοδηγητική υποστήριξη του διδάσκοντα διασφαλίζουν στους μαθητές συνθήκες υπέρβασης των μαθησιακών και αναπτυξιακών τους ορίων, σύμφωνα με τη θεωρία της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης του Vygotsky (Foulin J.N. και Mouchon 2002: 32).

Η θεωρία αυτή δίνει επίσης ιδιαίτερη βαρύτητα στην αφήγηση, ως αξίας επικοινωνιακής, που χρησιμοποιείται για την περιγραφή του κόσμου στον εαυτό του και στους άλλους. Ο Vygotsky θεωρεί τη φαντασία κύριο παράγοντα της πολιτιστικής ζωής, που καθιστά δυνατή την καλλιτεχνική, επιστημονική και καλλιτεχνική δημιουργικότητα. Ως εκ τούτου η θέση της στην εκπαίδευση είναι αδιαμφισβήτητη.

Επιπλέον, υιοθετούνται στοιχεία από το κίνημα των Πολυγραμματισμών, που διερευνά την επίδραση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας στο σχεδιασμό του νοήματος. (Kalantzis & Cope 2001). Οι μαθητές στο προτεινόμενο σενάριο έρχονται σε επαφή με κείμενα πολυτροπικά, στα οποία εκτός από τη γλώσσα χρησιμοποιούν και άλλους σημειωτικούς πόρους για την κατασκευή του νοήματος (εικόνα, ήχος, βίντεο) και γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί τέτοιων κειμένων. Ο Η/Υ στα πλαίσια της εκδοχής αυτής χρησιμοποιείται λειτουργικά, ως μέσο που εμπλέκει δημιουργικά τους μαθητές σε διαδικασίες ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή ως μέσο πρακτικής γραμματισμού. Οι μαθητές προετοιμάζονται μ’ αυτόν τον τρόπο για τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία οι ΤΠΕ έχουν κυρίαρχο ρόλο (Κουτσογιάννης, 2008).

Ψηφιακή αφήγηση

Με τον όρο ψηφιακή αφήγηση εννοούμε τη διαδραστική αφήγηση, όπως αυτή πραγματώνεται σε ψηφιακά παιχνίδια και άλλες διαδραστικές εφαρμογές, αλλά και τη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων ως μέσο προσωπικής έκφρασης και επικοινωνίας .

Σύμφωναμε το κέντρο ψηφιακής αφήγησης στο Μπέρκλεϋ της Καλιφόρνια των ΗΠΑ διευκρινίζεται ότι ενώ ο όρος χρησιμοποιείται ευρέως για πλήθος εφαρμογών με τα νέα μέσα, σύμφωνα με τη δική τους προσέγγιση η οποία έχει επηρεάσει αρκετά την εκπαιδευτική κοινότητα, εννοείται κυρίως η καταγραφή και δημοσιοποίηση προσωπικών ιστοριών με εν δυνάμει διάφορους σκοπούς. (www.storycenter.org)

Η ανάπτυξη της ψηφιακής αφήγησης έγινε δυνατή τα τελευταία χρόνια με την πρόοδο της τεχνολογίας και την εύκολη πρόσβαση σημαντικού ποσοστού του πληθυσμού σε ψηφιακά εργαλεία και ειδικά λογισμικά.

Με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης σαν μαθησιακό εργαλείο επιτυγχάνεται ενεργή και όχι παθητική μάθηση, γεγονός που καθιστά πιο ευχάριστη την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, ικανότητα η οποία ενισχύει

την αυτοπεποίθησή τους και αποτελεί εφόδιο όχι μόνο για την παρουσία τους μέσα στην τάξη, αλλά και στην μετέπειτα ζωή τους ως πολίτες.

Εφαρμογή στην τάξη

Ο σχεδιασμός της δράσης περιελάμβανε τέσσερις φάσεις:

1η φάση: Αφόρμηση- Προετοιμασία. 2 ώρες.

Στη φάση αυτή αφιερώθηκαν 2 ώρες, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές παρακολούθησαν διάφορα βίντεο σχετικά με τον τρόπο γένεσης των ηφαιστείων, τις επιστημονικές έρευνες σχετικά με το ηφαίστειο της Σαντορίνης και το σεισμό του ηφαιστείου της Θήρας κατά τη μινωική εποχή.

Ακολούθησε συζήτηση που κατέδειξε το ενδιαφέρον των μαθητών για το θέμα και την προθυμία τους να συνεργαστούν στη συγγραφή ενός αφηγηματικού – λογοτεχνικού κειμένου με θέμα την έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας κατά τη μινωική εποχή. Στο τέλος της φάσης αυτής σχηματίστηκαν οι ομάδες των μαθητών με κριτήριο την επιθυμία τους και τη δυνατότητα συνεργασίας τους.

2η φάση: Έρευνα πηγών και συλλογή υλικού. 4 ώρες (2 ώρες από το μάθημα της Ιστορίας και 2 από τα μαθήματα Φυσικών επιστημών).

Στη φάση αυτή αφιερώθηκαν 4 διδακτικές ώρες για την περιήγηση των μαθητών στο διαδίκτυο και την επίσκεψη ενδεδειγμένων διαδικτυακών τόπων με σκοπό τη συλλογή του απαραίτητου υλικού για τη συγγραφή του έργου τους. Η έρευνα της πρώτης ομάδας επικεντρώθηκε στη συλλογή στοιχείων που αφορούσαν την πολιτική συγκρότηση, την κοινωνική διαστρωμάτωση, την οικονομία, την καθημερινή ζωή και την τέχνη στον προϊστορικό οικισμό του Ακρωτηρίου κατά τη Μινωική εποχή. Η δεύτερη ομάδα ασχολήθηκε με τη διερεύνηση του ρόλου των ηφαιστείων στην οικονομική και κοινωνική ζωή γενικότερα, εστιάζοντας στην ευεργετική αλλά και στην καταστροφική τους επίδραση. Στους μαθητές δόθηκαν διευθύνσεις ενδεδειγμένων διαδικτυακών τόπων, αλλά ενθαρρύνθηκαν να αναζητήσουν και δικές τους πηγές.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο σχολείο, στο εργαστήριο Η/Υ, με τη συνεχή καθοδήγηση των καθηγητών που εμπλέκονται στη δράση. Οι μαθητές εργάστηκαν κατά ομάδες και κατέγραφαν τις πληροφορίες που συνέλεγαν στα φύλλα εργασίας τους. Οι καθηγητές βοηθούσαν τις ομάδες σε οποιοδήποτε πρόβλημα αντιμετώπιζαν, ενώ τους παρακινούσαν να αξιολογήσουν την αξιοπιστία των πηγών τους.

Αφού συγκεντρώθηκε το υλικό και συμπληρώθηκαν τα φύλλα εργασίας, αφιερώθηκαν άλλες δύο διδακτικές ώρες για την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας στην ολομέλεια, ώστε να ενημερωθούν όλοι οι μαθητές για τα θέματα που μελέτησαν οι επιμέρους ομάδες.

3η φάση: Συγγραφή λογοτεχνικού κειμένου και παραγωγή ψηφιακής αφήγησης (16 ώρες)

1η -2η ώρα: Σχεδιασμός της πλοκής. Χαρακτήρες. 2 ώρες στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια των μαθητών κάποια στοιχεία της θεωρίας του Greimas και του Forster σχετικά με τη δομή και τους ρόλους ενός αφηγηματικού κειμένου. Στη συνέχεια, με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) οι μαθητές σχεδίασαν τα βασικά στοιχεία της πλοκής και τους ρόλους της δικής τους αφήγησης.

Τη 2η ώρα οι μαθητές, χωρισμένοι σε 2 ομάδες και με την καθοδήγηση ενός ερωτηματολογίου, σχεδίασαν το χαρακτήρα των πρωταγωνιστών της ιστορίας τους.

3η – 6η ώρα: 2 ώρες στο μάθημα της Γλώσσας – 2 ώρες στο μάθημα της Λογοτεχνίας

Παρουσιάστηκαν στους μαθητές κάποια βασικά στοιχεία από το κεφάλαιο «Περιγραφή» του σχολικού εγχειριδίου (σελ. 139- 178). Στη συνέχεια δόθηκε στους μαθητές 1 φύλλο εργασίας που περιλάμβανε εικόνες κατοικιών, αντικειμένων και προσώπων από τοιχογραφίες που βρέθηκαν στον οικισμό του Ακρωτηρίου. Οι μαθητές, συμβουλευόμενοι τις αντίστοιχες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, έγραψαν περιγραφικά κείμενα για τα αντικείμενα και τα πρόσωπα που τους ενδιέφεραν. Στο μάθημα της Λογοτεχνίας οι μαθητές διάβασαν τα κείμενά τους, εξέφρασαν τη γνώμη τους για τις εργασίες των συμμαθητών τους και πρότειναν διορθώσεις Από τον καθηγητή σχολιάζονταν διακριτικά οι γλωσσικές επιλογές και τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποίησαν οι μαθητές.

7η – 10η ώρα: 2 ώρες στο μάθημα της Γλώσσας και 2 ώρες στο μάθημα της Λογοτεχνίας.

Στο δίωρο της Γλώσσας παρουσιάστηκαν στους μαθητές κάποια στοιχεία από το κεφάλαιο «Αφήγηση» του σχολικού εγχειριδίου (227-240). Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν, σε ομάδες, ένα αφηγηματικό κείμενο στο οποίο θα παρουσίαζαν τις αντιδράσεις της ηρωίδας που επέλεξαν για την ιστορία τους την ώρα του σεισμού. Το φύλλο εργασίας πρότεινε κάποιες κατευθύνσεις και συμβουλές στους μαθητές, όπως: να βάλουν την ηρωίδα τους να κινηθεί στο χώρο, να χρησιμοποιήσουν όλες της τις αισθήσεις, να περιγράψουν τις σκέψεις της και τα συναισθήματά της. Στο μάθημα της Λογοτεχνίας οι μαθητές συμπλήρωσαν και διάβασαν τα κείμενά τους, τα οποία σχολιάστηκαν από τους συμμαθητές τους.

11η – 16η ώρα: Συγγραφή κειμένου – Παραγωγή ψηφιακής αφήγησης

Στη φάση αυτή, οι δύο ομάδες των μαθητών ξεκίνησαν τη συγγραφή του κειμένου και τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης, με βάση τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν. Οι μισοί μαθητές ασχολήθηκαν με την παραδοσιακή αφήγηση, εφαρμόζοντας τα όσα διδάχτηκαν στις προηγούμενες φάσεις.

Η ομάδα που ανέλαβε την ψηφιακή αφήγηση, την πρώτη ώρα της συγκεκριμένης φάσης εξοικιώθηκε με το λογισμικό που θα χρησιμοποιούσε αργότερα(“Scratch”, http://scratch.mit.edu/). Έγινε επίδειξη των βασικών λειτουργιών από τους διδάσκοντες καθηγητές και στη συνέχεια οι μαθητές εξερεύνησαν μόνοι τους τις δυνατότητες που παρέχει το λογισμικό. Στη διάρκεια των επόμενων διδακτικών ωρών οπτικοποίησαν την ιστορία που έγραψαν δημιουργώντας τους χαρακτήρες των «πρωταγωνιστών» καθώς και τα σκηνικά με βάση εικόνες που συνέλλεξαν από το διαδικτύο. «Κωδικοποίησαν» τις πληροφορίες σε διαλόγους μεταξύ των πρωταγωνιστών και προσέθεσαν μουσική. Λόγω περιορισμένου χρόνου δε δόθηκε η δυνατότητα «διάδρασης» στην ψηφιακή αφήγηση. Η προσθήκη εναλλακτικών σεναρίων μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μελλοντικής εργασίας.

4η φάση: Αξιολόγηση (1 ώρα)

Μετά την ολοκλήρωση της σύνθεσης έγινε συζήτηση με την ολομέλεια της τάξης, κατά την οποία δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράσουν τις εντυπώσεις τους για την εμπειρία τους και να αξιολογήσουν τα μαθησιακά οφέλη που προέκυψαν από αυτήν.

Προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν

Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία του σεναρίου είναι η συνεργασία των καθηγητών που διδάσκουν τα εμπλεκόμενα μαθήματα στο πρόγραμμα της Α΄ Λυκείου. Η συνήθης πρακτική στο ελληνικό σχολείο είναι η ανεξάρτητη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, με αποτέλεσμα να χάνεται η ευκαιρία για ολιστική προσέγγιση της γνώσης.

Μια άλλη σημαντική προϋπόθεση είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους μαθητές και στον καθηγητή. Πολλοί μαθητές είναι διστακτικοί, ιδιαίτερα στην αρχή, στη λογοτεχνική έκφραση και στην ανάγνωση των κειμένων τους. Η εργασία σε ομάδες, ωστόσο, περιορίζει την προσωπική έκθεση και κατ' επέκταση και τη διστακτικότητα των μαθητών.

Ένας τρίτος σημαντικός παράγοντας είναι η εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία. Το πρόγραμμα scratch που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της ψηφιακής αφήγησης είναι γενικά εύκολο στη χρήση και προτείνεται και για μαθητές μικρότερων τάξεων. Ωστόσο η εξοικείωση με τη χρήση του μπορεί να απαιτήσει κάποιο χρόνο, ανάλογα με την εξοικείωση των συγκεκριμένων μαθητών με την τεχνολογία.

Συμπεράσματα

Κοινή πεποίθηση όλων των εκπαιδευτικών που ασχοληθήκαμε με τη συγκεκριμένη δράση είναι ότι η διαθεματικότητα / διεπιστημονικότητα μπορεί να ανανεώσει και να εκσυγχρονίσει τη διδακτική πράξη και συγχρόνως να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι για να επιτύχουν το στόχο της διδασκαλίας έπρεπε να κινητοποιήσουν γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με διαφορετικά επιστημονικά πεδία, συνειδητοποιώντας έτσι τον ολιστικό χαρακτήρα της γνώσης.

Η εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που απαιτούν την κινητοποίηση της δημιουργικότητάς τους προκαλεί το ενδιαφέρον τους και την ενεργότερη συμμετοχή τους - ίσως επειδή δεν αισθάνονται ότι «κάνουν μάθημα». Οι προϋποθέσεις αυτές είναι απαραίτητες για την ευόδωση της διδασκαλίας και την επίτευξη των διδακτικών στόχων, μεγιστοποιώντας τα μαθησιακά οφέλη, σε αντίθεση με την κυρίαρχη αντίληψη ότι τέτοιες δραστηριότητες «είναι χάσιμο χρόνου». Σε όλη τη διάρκεια της δράσης, διαπιστώθηκε ότι ακόμα και οι μαθητές που συνήθως είναι αδιάφοροι προς τη μαθησιακή διαδικασία, ανέλαβαν πρωτοβουλίες συμβάλλοντας ουσιαστικά στο τελικό αποτέλεσμα.

Δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να εργαστούν «επιστημονικά» για τη συγγραφή του αφηγήματος. Αναζήτησαν πηγές, προβληματίστηκαν για την αξιοπιστία τους, ήρθαν σε επαφή με αντικρουόμενες θεωρίες που κλήθηκαν να αμφισβητήσουν ή να υιοθετήσουν τηρώντας κριτική στάση απέναντί τους. Εν τέλει απέκτησαν μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή «έμαθαν πώς να μαθαίνουν».

Βιβλιογραφία

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ.* Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείο Παδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Holquist, M. (επιμ.). (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*. Univercity of Texas Press

Foulin, J.N. και Mouchon, S. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος Project,* μτφρ Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2001). *Πολυγραμματισμοί*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (Ανακτήθηκε στις 27/1/2014 από την ιστοσελίδα: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e2/index.html

Κουτσογιάννης, Δ. (επιμ.). (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των* εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχ. 3. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Madej, K. (2003). “Towards Digital Narrative for Children: From Education to Entertainment: A Historical Perspective”, ACM Computers in Entertainment, 1

Ματσαγγούρας Ηλίας. *Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. ΟΕΔΒ (Ανακτήθηκε στις 27/1/2014 από την ιστοσελίδα: http://ebooks.edu.gr/2013/books-pdf.php?course=DSGL-A107)

Μελιάδου Ελ., Νάκου Αλ. Γκούσκος Δ. & Μεϊμάρης Μ., (2011). Ψηφιακή αφήγηση, μάθηση και εκπαίδευση. Άρθρο που παρουσιάστκηε στο *6th International Conference in Open & Distance Learning November 2011, Loutraki, Greece*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2014 από http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/90/86

Διδάσκοντας το μάθημα των Εικαστικών της Ε- Στ. Ψηφίδες- Ψηφιδωτά, με χρήση ΤΠΕ

Τσιγκάκου Αθανασία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
atsigkakou@yahoo.gr

Φώκου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
jofokou@otenet.gr

Περίληψη

Η εικαστική αγωγή είναι ένα διακριτό γνωστικό αντικείμενο που διέπεται από στόχους, μεθόδους, μέσα και τεχνικές. Έχει επίσης και τη δική της «γλώσσα», εφόσον οι εικαστικές τέχνες είναι ζωτικό στοιχείο της ανθρώπινης ζωής τόσο σε ατομικό όσο σε συλλογικό επίπεδο. Επομένως συνδέεται με την καθημερινή ζωή των παιδιών και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του οπτικού πολιτισμού στον οποίο ανήκουν.

Η διδασκαλία των εικαστικών τεχνών στο σχολείο συνεισφέρει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, τους βοηθά να αποδώσουν νόημα στον κόσμο που τους περιβάλλει και σταδιακά να γίνουν οπτικά εγγράμματοι ώστε να είναι ικανοί να αξιολογούν και να διαχειρίζονται τον μεγάλο όγκο των οπτικών πληροφοριών που δέχονται καθημερινά.

Σε αυτό το πλαίσιο κινείται η παρούσα εργασία. Στη διδασκαλία αυτή η καινοτομία δεν είναι μόνο η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, αλλά η βιωματική και εμπειρική μάθηση που καθιστά το μαθητή ερευνητή της γνώσης, καθώς και η διαθεματική διάχυση των «Ψηφίδων-Ψηφιδωτών» στα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών, αλλά και της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: διαθεματικότητα, πολυτροπικότητα, αλληλεπίδραση, διερεύνηση, κατασκευή

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τα νέα αναλυτικά προγράμματα και το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, η διδασκαλία δεν πρέπει να αφήνει κανένα μαθητή απ' έξω από τις δραστηριότητες των διαφόρων μαθημάτων. Ο/η μαθητής/τρια είναι ο/η πρωταγωνιστής/ρια στη διαδικασία της μάθησης, είναι εξερευνητής/τρια της γνώσης, η οποία του αποκαλύπτεται σταδιακά μέσα από ποικίλα μεθοδολογικά εργαλεία, απολαμβάνει και χαίρεται τη ζωή στο σχολείο και, βαθμιαία καθίσταται επιστημονικά και οπτικά εγγράμματος, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη. Ο/η εκπαιδευτικός έχει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο παιδί και τη μάθηση, διευκολύνοντας το να μάθει μέσα από περιστάσεις μάθησης (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται, για πρώτη φορά, η εισαγωγή των διδακτικών εγχειριδίων για τα Εικαστικά, τα οποία για πρώτη φορά τυπώθηκαν και διανεμήθηκαν στους/στις μαθητές/ριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2007 (Εικαστικά Ε'-Στ', 2007). Σύμφωνα με τη στοχοθεσία του νέου σχολείου, το μάθημα των Εικαστικών είναι ένα διακριτό γνωστικό αντικείμενο στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τους δικούς τους σκοπούς, το οποίο ωθεί τους μαθητές στην αισθητική, δημιουργική, γνωστική, νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ολοκλήρωση των προσωπικοτήτων τους και να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει (Βάος, 2008). Η τέχνη μπορεί να

ενταχθεί με πολλούς τρόπους στη διδασκαλία των άλλων μαθημάτων. Αντίστοιχα, λοιπόν, το μάθημα των Εικαστικών μπορεί να αντλήσει ιδέες, θέματα και περιεχόμενο για δημιουργία έργων τέχνης, εργασιών ή projects από όλα τα μαθήματα του σχολείου (Χρηστίδης, 2005). Η διαθεματικότητα και η διάχυσή του στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών είναι δεδομένη. Τα εικαστικά είναι μια άλλη γλώσσα, γιατί το παιδί γίνεται δημιουργός και εκφράζεται. Το μάθημα δεν είναι μάθημα με την κλασσική του μορφή, είναι βιωματική μάθηση,αυτοσχεδιασμός και ευκαιρία για προσωπική δημιουργία. Τα βιβλία των εικαστικών όλων των τάξεων είναι γραμμένα στη φιλοσοφία της διαθεματικότητας,βοηθώντας τα παιδιά να κάνουν κάτι διαφορετικό, να βλέπουν τι υπάρχει γύρω τους και να το συνδέουν με την τέχνη (Παναγόπουλος, 2012). Τα βιβλία είναι υποστηρικτικά εργαλεία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της καλλιτεχνικής έκφρασης του παιδιού (Σιγάλας, 2005).

Στα πλαίσια τόσο της διαθεματικότητας και ομαδοσυνεργατικής μάθησης όσο και στη διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας συνδρομή των ΤΠΕ συμβάλλει στην ενεργητική μάθηση, διαθέτοντας ένα πλήθος εκπαιδευτικών ηλεκτρονικών μαθησιακών εργαλείων και περιβαλλόντων, δημιουργώντας ένα φιλικό και ελκυστικό μαθησιακό περιβάλλον (Σιγούρος & Κέκκερης, 2012). Οι ΤΠΕ προσφέρουν ποικίλα εργαλεία και περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών/τριών(Τζιμογιάννης, 2007). Επίσης βοηθούν τους/τις μαθητές/ριες να α) επικοινωνούν με άνεση μέσα από τη δημιουργία εικαστικών έργων και β) γίνονται ενεργητικοί και κριτικοί αναγνώστες εικόνων. Με λίγα λόγια ωθούνται βαθμιαία στην ικανότητα που ονομάζεται οπτικός εγγραμματισμός (Bamford,2006). Στη διδασκαλία μας στο μάθημα των Εικαστικών, για την ενότητα «Ψηφίδες - Ψηφιδωτά» από το βιβλίο των Εικαστικών στην Ε’ Δημοτικού, επιλέξαμε να εμπλέξουμε τις ΤΠΕ, για τους προαναφερθέντες λόγους.

Πορεία διδασκαλίας

Τίτλος σεναρίου «Ψηφίδες-Ψηφιδωτά»

Τάξη αναφοράς και εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα

Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται στη διαδικασία είναι τα Εικαστικά της Ε΄τάξης (κεφ. Α) του βιβλίου των Εικαστικών Ε΄-Στ΄, αλλά και το μάθημα 4.3 (Αγία Σοφία: Ένα θαύμα τέχνης), η Ιστορία Η Αγία Σοφία, ένα αριστούργημα της αρχιτεκτονικής), τα Μαθηματικά (συγκεκριμένα γεωμετρικά σχήματα - μοτίβα), οι ΤΠΕ και η Περιβαλλοντική Αγωγή. Το θέμα είναι απολύτως συμβατό με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, εφόσον αποτελεί θέμα ενότητας του μαθήματος των Εικαστικών της Ε΄τάξης, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών και οι στόχοι του άπτονται του αντίστοιχου αναλυτικού προγράμματος των Εικαστικών.

Συμβατότητα με το πρόγραμμα σπουδών

Το συγκεκριμένο μάθημα ανήκει στο Α΄ κεφάλαιο του βιβλίου των Εικαστικών της Ε΄-Στ΄,σύμφωνα με το ΑΠΣ, «Απλά υλικά και μορφικά στοιχεία», ακολουθεί την ενότητα «Χαρτιά-Χαρτόνια-Ξύλα» και ακολουθείται από την ενότητα «Σύρμα».

Ως προς το ΔΕΠΠΣ υπηρετεί θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, όπως: ***χώρος*** (θρησκευτικά μνημεία διάφορων θρησκειών, ανάκτορα, πάρκα σε σύγχρονες πόλεις) - ***χρόνος*** (από τα ελληνιστικά και ρωμαϊκά χρόνια μέχρι και σήμερα) - ***επικοινωνία*** (οι μαθητές συζητούν για τα ψηφιδωτά που βλέπουν, σχολιάζουν τη θεματολογία των ψηφιδωτών, τα περιγράφουν) – ***αλληλεπίδραση*** (οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και ταυτόχρονα έρχονται σε επαφή με τεχνικές ψηφιδωτών, συζητούν τα βήματα, δημιουργούν και τα ίδια σε ομάδες) – ***ομοιότητα - διαφορά και μεταβολή*** (σύγκριση ψηφιδωτών ανάλογα με τη ιστορική περίοδο, σύγκριση θεματολογίας ανάλογα με τη θρησκεία, διαφορές όσον αφορά στη χρήση ψηφιδωτών, π.χ. από διακοσμητικές τοιχογραφίες ή επιδαπέδια σε εκκλησίες κ.ά., διαφορές ως προς το σχήμα των ψηφίδων) – ***πολιτισμός, διαπολιτισμικότητα*** (η σημασία των ψηφιδωτών ως έργα τέχνης ως μνημεία πολιτιστικής κληρονομιάς και ως σύγχρονη τεχνική).

Παιδαγωγική προσέγγιση

Το παρόν σενάριο βασίζεται στις αρχές του γνωστικού επικοδομισμού του Piaget (Μπασέτας 2002), σύμφωνα με τον οποίο η μάθηση δεν είναι μόνο παιδαγωγικό, αλλά και ψυχολογικό φαινόμενο. Η οικοδόμηση της γνώσης περνάει από διάφορες μεταβατικές φάσεις. το παιδί αναπτύσσει τη λογική και επιστημονική του σκέψη εξελικτικά, κατασκευάζοντας τη γνώση με το δικό του τρόπο ως ενεργητικό υποκείμενο. Σημαντικός παράγοντας σε αυτή τη διαδικασία, είναι το πλούσιο σε εξωτερικά ερεθίσματα περιβάλλον με τα οποία αλληλεπιδρά ο μαθητής. Επίσης ο μαθητής λειτουργεί ανακαλυπτικά απέναντι στη γνώση (Bruner 1966). Ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοδηγητικός, συντονιστικός, εμψυχωτικός.

Όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση, στο συγκεκριμένο σενάριο θεωρήθηκε σκόπιμη η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου που βασίζεται στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης του κοινωνικού επικοδομισμού (Vygotski 1978), κατά την οποία οι μαθητές αλληλεπιδρούν κοινωνικά μεταξύ τους, συνεργάζονται και αποδέχονται ο ένας τη γνώμη του άλλου. Μεγάλη έμφαση δίνεται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky 1978), που ωθεί τους μαθητές να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητές τους.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ευνοεί την αλλαγή του παραδοσιακού διδακτικού μοντέλου και τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Με τη χρήση κατάλληλων λογισμικών όπως το Power Point ,το Revelation Natural Art (RNA), το HotPotatoes και τη χρήση online εφαρμογών του διαδικτύου, αναδεικνύεται το μαθητοκεντρικό μοντέλο της διερευνητικής μάθησης μέσα από την αναζήτηση της γνώσης στις πηγές.

Γενικός Σκοπός

Σκοπός του σχεδίου διδασκαλίας είναι οι μαθητές να γνωρίσουν την τεχνική των ψηφιδωτών, να ανακαλύψουν ότι είναι μια τέχνη διαφόρων ιστορικών εποχών ,θρησκειών και καλλιτεχνών,να συνεργαστούν και να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί ενός ψηφιδωτού και κυρίως να απολαύσουν αυτή τη διαδικασία αξιοποιώντας τις Νέες Τεχνολογίες.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο
και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές να μπορούν να περιγράφουν προφορικά αυτά που βλέπουν σε ένα έργο, να γνωρίσουν την τεχνική τους, να ανακαλύψουν πώς οι άνθρωποι εκφράζονται μέσα από την τέχνη και να χρησιμοποιούν με ασφάλεια τα απαραίτητα κατάλληλα υλικά και εργαλεία.

Οι μαθητές να δύνανται να εντοπίσουν τις ομοιότητες και διαφορές σχετικά με τη χρήση των ψηφιδωτών στις διάφορες εποχές και θρησκείες και να εντοπίζουν ότι οι διαφορετικοί τρόποι τοποθέτησης ψηφίδων καθώς και τα διαφορετικά σχήματα ψηφίδων οδηγούν σε διαφορετικό αποτέλεσμα.

Οι μαθητές να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους ένα σχέδιο ψηφιδωτού που θα δημιουργήσουν στην τάξη, να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους να ακολουθήσουν τα βήματα της τεχνικής του ψηφιδωτού που θα φτιάξουν.

Οι μαθητές να εμπλουτίσουν τα έργα τους με θέματα από τα μαθήματα της Ιστορίας ,των Θρησκευτικών, των Μαθηματικών (γεωμετρικά σχήματα και μοτίβα επαναλαμβανόμενα), να εμπνέονται από ποικίλα ερεθίσματα ,να επιλέγουν μόνοι τους τα θέματα και να δίνουν μορφή στις ιδέες τους και να εκτιμήσουν τη σημασία της τέχνης των ψηφιδωτών για τον ελληνικό και τον παγκόσμιο πολιτισμό.

Οι παραπάνω στόχοι υπηρετούν τις επιθυμητές οριζόντιες ικανότητες, δηλαδή την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας, την ανάπτυξη πολιτισμικής συνείδησης και έκφρασης τη συνεργατικότητα - επικοινωνία, την άσκηση στην πολυτροπικότητα - εικόνα, την ενασχόληση με την τέχνη και την εξοικείωση με τα υλικά των ψηφιδωτών για την ασφαλή χρήση τους κατά τη δημιουργία τους στην τάξη.

Στόχοι ως προς την χρήση των ΤΠΕ

Μέσω της αξιοποίησης των ΤΠΕ στο μάθημα των εικαστικών, παρέχεται η δυνατότητα αναπαράστασης εννοιών, διαδικασιών. Οι μαθητές εντριφούν στη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων της ίδιας γνώσης σε διαφορετικά επίπεδα περιγραφής από το θεωρητικό μέχρι το πρακτικό. Συγκεκριμένα με την προβολή της παρουσίασης (Power Point) για την ιστορία των ψηφιδωτών στο χώρο και στο χρόνο επιτυγχάνεται η αναπαράσταση της έννοιας του ψηφιδωτού. Η χρήση του λογισμικού Hotpotatoes δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, αφού κατακτήσουν τη γνώση και τις βαθιές σχέσεις των εννοιών, να την χρησιμοποιήσουν «παίζοντας» και έτσι με αυτό τον τρόπο να εδραιώνεται η νέα γνώση.

Επίσης με το λογισμικό Revelation Natural Art, που είναι μια εφαρμογή επεξεργασίας γραφικών γενικής χρήσης, οι μαθητές καθίστανται ικανοί να παρουσιάσουν και να εκφράσουν τις δικές τους αναπαραστάσεις για τα ψηφιδωτά. Τα παιδιά μπορούν να καλλιεργήσουν δεξιότητες σύνθεσης, σύγκρισης, οργάνωσης, γενίκευσης. Μέσα από την ανάλυση και τη δημιουργία εικόνων αφυπνίζεται και διατηρείται η δημιουργικότητα και καλλιεργείται η έκφραση τους, με τη μορφή πολυσύνθετων αναπαραστάσεων. Ενθαρρύνεται ο πειραματισμός και η έρευνα στα υλικά και στις τεχνικές των ψηφιδωτών, διεγείροντας τη δημιουργική φαντασία. Αποφεύγεται η μονοτονία του τρόπου επεξεργασίας των θεμάτων, αφού η διαφορετική οργάνωση και μέθοδος μπορούν να εξυπηρετήσουν κάθε φορά άλλους στόχους.

Αξιολόγηση - Προστιθέμενη Αξία

Μετά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων αξιολογούμε εάν οι δραστηριότητες ήταν ανάλογες με την ηλικία και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών.Αν τα λογισμικά που επιλέχθηκαν ήταν κατάλληλα τόσο για τα παιδιά όσο και για το διδακτικό σενάριο και τις δραστηριότητες. Αν οι δραστηριότητες ήταν σωστά δομημένες ώστε να καταλάβουν τα παιδιά τι ζητάνε και να το κάνουν χωρίς προβλήματα. Αν επιτεύχθηκαν οι στόχοι που τέθηκαν στην αρχή και αν αποκόμισαν κάτι παραπάνω, τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ΤΠΕ.

Συμπεράσματα - Συνοψίζοντας

Με την ανατροφοδότηση που λάβαμε με το πέρας της διδασκαλίας, κατέστη σαφές ότι τόσο ο σκοπός όσο και οι επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος των Εικαστικών «Ψηφίδες-Ψηφιδωτά» είχαν επιτευχθεί. Οι μαθητές ήταν ενθουσιασμένοι,που στο μάθημα των εικαστικών μπορέσαμε να εντάξουμε και τη χρήση λογισμικών για την κατασκευή ψηφιδωτού.. Ενώνοντας διαθεματικά τα Θρησκευτικά με τα Εικαστικά, αλλά και τα Μαθηματικά, αξιοποιώντας τις πρότερες γνώσεις των μαθητών και χωρίς την αποκλειστική χρήση του διδακτικού εγχειριδίου ως μοναδικό μέσο απόκτησης της γνώσης, οι μαθητές κατέκτησαν, ο καθένας στο βαθμό των δυνατοτήτων του, το διδαχθέν αντικείμενο. Το πιο ενδιαφέρον είναι ότι τα παιδιά από μόνα τους ζήτησαν να εκτυπώσουν τα σχέδιά τους για να διακοσμήσουν την αίθουσα διδασκαλίας.

Μαθησιακές δραστηριότητες

Αξιοποίηση πρότερων γνώσεων μαθητών: Οι μαθητές έχουν έρθει ήδη σε επαφή με τα ψηφιδωτά (Ιστορία – Θρησκευτικά). Γνωρίζουν τη λειτουργία των μοτίβων και γεωμετρικών σχημάτων από τα Μαθηματικά. Έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση διάφορων υλικών καθώς και παρόμοιων τεχνικών δημιουργίας μορφών (κολλάζ). Επιπλέον γνωρίζουν από προηγούμενα μαθήματα να χειρίζονται τα προαναφερθέντα λογισμικά και είναι εξοικιωμένα με τη χρήση του υπολογιστή.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων

1. Με τον τίτλο του μαθήματος να λειτουργεί ως προοργανωτής (Ausubel 1963), ομάδες μαθητών τεσσάρων ατόμων ανά υπολογιστή, παρακολουθούν παρουσίαση με εικόνες ψηφιδωτών διαφορετικών ιστορικών περιόδων. Στη συνέχεια καλούνται να συζητήσουν και να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας που τους δίνεται. Ολοκληρώνοντας καταθέτουν στην ολομέλεια τις διαπιστώσεις τους.

2. Εφόσον γίνει αναφορά της θεματολογίας των ψηφιδωτών μέσα από τις εικόνες του σχολικού βιβλίου, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε διαδραστικό παιχνίδι ερωτήσεων, με εικόνες, για το είδος των ψηφιδωτών, μέσω εφαρμογής από το λογισμικό HotPotatoes (JQuiz).

3. Οι μαθητές ανοίγουν, το ψηφιακό τετράδιο εργασιών, παρατηρούν τις εικόνες ψηφιδωτών και υποβοηθούμενοι από τις ερωτήσεις ανακαλύπτουν ότι τόσο η τοποθέ-

τηση των ψηφίδων όσο και το σχήμα αλλά και το υλικό τους αλλάζουν το αισθητικό αποτέλεσμα του έργου. Τροποποιώντας τις εργασίες 2 και 3 του Τ.Ε. οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν το λογισμικό RNA και ακολουθώντας τις οδηγίες πειραματίζονται στον τρόπο ψηφοθέτησης. Για να αντιληφθούν την αξία της ψηφίδας.

4. Ακολουθώντας τα βήματα που υπάρχουν στο Φύλλο Εργασίας οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν το συγκεκριμένο σύνδεσμο για να κατασκευάσουν ψηφιακά το ψηφιδωτό της αρεσκείας τους.

Δραστηριότητα επέκτασης

Προβολή βίντεο του Υπουργείου Παιδείας με τίτλο «Τεχνικές στην Εικαστική Αγωγή» για τα βήματα που θα ακολούθήσουμε όταν θα δημιουργήσουμε τα ψηφιδωτά μας,στο επόμενο διδακτικό δίωρο.

Φύλλο Εργασίας

1. Πρόκειται να παρακολουθήσετε μια παρουσίαση και να απαντήσετε σε ερωτήσεις. Για να ξεκινήσετε την προβολή πατήστε εδώ: Παρουσίαση1.

2. Αφού παρακολουθήσατε προσεκτικά την προβολή να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις: Πώς ονομάζεται η μορφή τέχνης στην οποία ανήκουν τα έργα αυτά; Κάποια από αυτά τα έχετε συναντήσει και πού; Είναι όλα μιας μορφής ή παρατηρήσατε κι άλλες; Από τι αποτελούνται; Είναι όλα δημιουργημένα από το ίδιο υλικό; Πώς είναι το σχήμα των ψηφίδων;

3. Τώρα που μάθατε τις κατηγορίες των ψηφιδωτών, ας παίξουμε ένα κουίζ γνώσεων, πατώντας ΕΔΩ.

4. Χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα «Revelation Natural Art» θα ανοίξετε ένα παράθυρο το οποίο θα εμφανίζει το περίγραμμα ενός ψαριού. Για να φτιάξετε το φόντο θα πάτε στη γραμμή εργαλείων και θα επιλέξετε «Ζωγραφική»⋯› «Σχήμα»⋯› «Γέμισμα»⋯› «Συνεχής Περιοχή». Από την παλέτα που είναι στα αριστερά σας επιλέξτε χρώμα και κάντε αριστερό κλικ με τον κέρσορα εξωτερικά του περιγράμματος.. Διαλέξτε σχήματα «ψηφίδες», από τις επιλογές που έχετε στα δεξιά σας για να γεμίσετε το εσωτερικό του σχεδίου σας. Μπορείτε να επιλέξετε και στάμπες. Αφού ολοκληρώσετε το «ψηφιδωτό» σας, αποθηκεύστε το. Πηγαίνετε με το ποντίκι σας στο «Αρχείο», επιλέξτε «Αποθήκευση ως» και στο παράθυρο που θα σας εμφανίσει, ονομάστε το αρχείο σας. Στην περιοχή που λέει «Αποθήκευση» επιλέξτε «Jpeg image file» ώστε να είναι σε μορφή αρχείου εικόνας jpg, και πατήστε «Αποθήκευση». Βάλτε το ως «φόντο» στον υπολογιστή της ομάδας σας και παρουσιάστε το στην ολομέλεια. Για να ξεκινήσετε πατήστε ΕΔΩ.

5. Με τη βοήθεια του Διαδικτύου θα μεταφερθείτε σε μια σελίδα που θα σας επιτρέψει με τη βοήθεια διαφορετικών σχημάτων και χρωμάτων να δημιουργήσετε το δικό σας ψηφιδωτό. Από τη δεξιά στήλη επιλέξτε σχήμα κάνοντας κλικ πάνω του και στη συνέχεια τοποθετήστε το σε ένα κενό τετράγωνο στα αριστερά της σελίδας, πά-

νω στο πλέγμα. Επαναλάβετε τη διαδικασία μέχρι να ολοκληρώσετε το ψηφιδωτό σας.Για να το αποθηκεύσετε, το επιλέγετε με το ποντίκι, ξεκινώντας από τη δεξιά κάτω γωνία μέχρι την αριστερή πάνω, κάνετε δεξί κλικ πάνω του και επιλέγετε Αντιγραφή (Copy). Στη συνέχεια ανοίγετε ένα κενό έγγραφο Word και κάνετε Επικόλληση (Paste). Πατήστε ΕΔΩ για να ξεκινήσετε!

6. Τέλος, θα παρακολουθήσετε ένα βίντεο με τίτλο «Τεχνικές στην Εικαστική Αγωγή» για τα βήματα που ακολουθούνται κατά τη δημιουργία των ψηφιδωτών.Για να ξεκινήσετε την προβολή πατήστε ΕΔΩ.

Βιβλιογραφία

Ausubel, D. (1963) Το μοντέλο της λεκτικής μάθησης με νόημα. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. 1990. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, pp.2174-2175.

Βάος, Α.,(2000). Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 188.

Βάος, Α., (2008). Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών, Αθήνα: Τόπος, σ. 55-60

Bruner, J.S. (1966) Learning about learning. A conference report. US Department of Health, Education and Welfare, cooperative Research Monografh No 15, pp.118-120

Vygotsky, L.S. (1978).Mind in Society, Cambridge: Harvard University Press, pp. 58-60.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) Δημοτικού - Γυμνασίου (ΦΕΚ 303, τ. Β - 13/03/2003)

Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού (βιβλία/τετράδιο μαθητή- δασκάλου) ΙΤΥΕ Διόφαντος

Ιστορία Ε΄ Δημοτικού (βιβλία/τετράδιο μαθητή- δασκάλου) ΙΤΥΕ Διόφαντος

Μαγουλιώτης, Α. & Τσιπλητάρης, Α., (2007). Εικαστικά Ε'-Στ΄Δημοτικού (βιβλίο μαθητή), ΙΤΥΕ-Διόφαντος

Μαγουλιώτης, Α. & Τσιπλητάρης, Α., (2007). Εικαστικά Ε'-Στ΄Δημοτικού (τετράδιο εργασιών), ΙΤΥΕ-Διόφαντος

Μαγουλιώτης, Α. & Τσιπλητάρης, Α., (2007). Εικαστικά Ε'-Στ΄Δημοτικού (δασκάλου),ΙΤΥΕ-Διόφαντος

Bamford,A., (2006).The wow factor : global research compendium on the impact of the arts in education. New York :Waxmann , p.38

Μπασέτας, Κ. (2002) Ψυχολογία της μάθησης. Αθήνα: Ατραπός, σ. 211-213

Παναγόπουλος, Α., (2012). Το μάθημα των Εικαστικών με τα Νέα Βιβλία στο Δημοτικό Σχολείο. Τα Εκπαιδευτικά, τ. 103-104, σ. 176-178

Σιγάλας, Γ., (2005). Εικαστικά: Επιμορφωτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στο Επιμορφωτικό Υλικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ. 129-131

Σιγούρος, Ι. & Κέκκερης, Γ., (2012). Η διδασκαλία της εικαστικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Παιδαγωγική- Θεωρία και Πράξη, 5/2012, σ. 110-117

Τζιμογιάννης, Α., (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης, στο Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης, (επιμ.) Κουλαϊδής, Β., Αθήνα:ΟΕΠΕΚ, σ. 350-353

Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007) *Θεωρίες μάθησης και δημιουργική-κριτική σκέψη.* Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης, (επιμ.) Κουλαϊδής, Β. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ, 42-43.

Χρηστίδης, Κ.,(2005). Εικαστική αγωγή και διαθεματικές δραστηριότητες: Μεθοδολογικά ζητήματα, Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης, σ. 10

Εκπαιδευτικές και διδακτικές αλλαγές

Φράγκου Ηλιάνα
Καθηγήτρια Γερμανικών
ilifragoy@yahoo.gr

Τσολάκου Μαρία
Φιλόλογος

Νικολιδάκης Συμεών
Φιλόλογος
simosnikoli@yahoo.gr

Περίληψη

Ένα από τα ελάχιστα πράγματα στα οποία πιστεύει πλέον ένθερμα η κοινωνία είναι η εκπαίδευση. Ενώ τόσο το σχολείο, όσο και το πανεπιστήμιο έχουν αποκτήσει ασύγκριτη εξειδίκευση στη παροχή γνώσεων και πληροφοριών για τον πολιτισμό, παραμένουν και τα δυο ανεξαιρέτως, αδιάφορα στο να εκπαιδεύσουν τους μαθητές- φοιτητές να χρησιμοποιήσουν την σοφία ως εφόδιο για τη μετέπειτα ζωή τους. Η ανάγκη για ένα είδος γνώσης που να σχετίζεται με πράγματα όχι μόνο αληθινά, αλλά και ωφέλιμα, μιας γνώσης που μπορεί να αποδειχθεί στο μέλλον παρηγορητική όταν αντιμετωπίζουμε τις άπειρες υπαρξιακές προκλήσεις καθώς και τα συχνά προβλήματα που ορθώνονται μπροστά μας, είναι εκείνη που λείπει από τη σημερινή διδακτική.

Λέξεις - Κλειδιά: διδακτική, δάσκαλος, μαθητής, παιδαγωγός, τάξη, σχολείο.

Εισαγωγή

Εκπαιδευτικοί Στόχοι και Διδακτική

Στόχος του σχολείου είναι η φιλελεύθερη εκπαίδευση, στα πλαίσια όμως όχι μιας αποστειρωμένης ή μονόπλευρης γνώσης. Το κυνήγι των βαθμών καθώς και η ανάδειξη του καλύτερου, προσφέρουν μια πρόσκαιρη ευτυχία, η οποία όμως δεν συμβάλλει στην ολοκληρωμένη προσωπικότητα του μαθητή. Διότι ένας άριστος έπαινος στο τέλος της κάθε χρονιάς ή ακόμα και ένα άριστο απολυτήριο, δεν αποτελούν εφόδια της ενήλικης ζωής. Σίγουρα είναι εκείνα που θα τον οδηγήσουν στην επαγγελματική κατάρτιση, δεν είναι όμως εκείνα που θα σταθούν σύμβουλος σε κάθε κρίσιμη στιγμή της ζωής του κάθε μαθητή ως ενήλικα. Επομένως σε αυτό που θα πρέπει να εστιάσουμε είναι η ποιότητα της πληροφορίας καθώς και το γνωστικό αντικείμενο καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων.

Η εκπαίδευση πρέπει να λειτουργεί ως ένα διαβατήριο για τη ζωή όπου όλοι θα πρέπει να επωφεληθούν. Τόσο οι μαθητές μέσα από τα μονοπάτια της ανακάλυψης και του καινούργιο, όσο και οι ίδιοι οι καθηγητές- δάσκαλοι. Δημιουργικότητα, καινοτομία και θέληση είναι τα τρία βασικά συστατικά για να επιτευχθεί αυτό.

Η Διδακτική οριοθετείται πάνω σε δυο βασικούς άξονες, που θα πρέπει ο κάθε εκπαιδευτικός να λαμβάνει υπόψη του: το τι και το πώς (Φρυδάκη,1999). Δυο ερωτήματα που θα γίνουν αφετηρία για παρατηρήσεις και προβληματισμό. Εδώ ο δάσκαλος πρέπει να συνδυάσει τι θεωρία καλύπτοντας το ερώτημα του τι, μέσα από ένα βατό διδακτικό υλικό για το μαθητή. Ενώ στο πως θα πρέπει να αναζητήσει τους τρόπους, τα μέσα και τα παραδείγματα για να αποκτήσει ο μαθητής καλύτερα τη γνώση. Σε αυτό το κομμάτι βοηθούν οι «δι-

δακτικές τεχνολογίες» (Skinner,1986), όπου παρατηρείται και η συμπεριφοριστική ψυχολογία του κάθε μαθητή και το πώς αυτός αντιλαμβάνεται τα ερεθίσματα.

Θέλουμε μαθητές γεμάτους όνειρα και αγάπη για αυτό με το οποίο καταπιάνονται και μαθητές που θα μας έχουν ως πρότυπα σε κάθε έκφανση της ενήλικης ζωής τους. Γι' αυτό και είμαι πεπεισμένη πως η διδακτική δεν είναι ένας τομέας που διέπεται από κανόνες και «περπατημένες συνταγές επιτυχίας», αλλά ένα χάρισμα, ένα ταλέντο.

Νέες προκλήσεις στο χώρο του σχολείου

Ακόμα και οι πιο παραδοσιακοί παιδαγωγοί έχουν αντιληφθεί πως η τεχνολογία καθώς και οι νέες προκλήσεις που την ακολουθούν, προσφέρει μια πληθώρα από εκπαιδευτικές δυνατότητες και αλλαγές στο τρόπο που διδάσκουμε. Μας επιτρέπει να διευρύνουμε τους ορίζοντες μας θέτοντας ερωτήματα προς έρευνα, κάτι φυσικά που εξάπτει τη φαντασία των παιδιών. Το ερώτημα που τίθεται σε αυτό το σημείο είναι το εξής, προς τα πού πρέπει να στραφεί η παιδαγωγική; Προς το ρυθμό που της επιβάλλουν οι εξελίξεις και η φύση ή προς το ρυθμό που της επιβάλλουν τα πρόσωπα; (Φράγκος,1983).

Στόχος της αλλαγής στο τρόπο διδασκαλίας είναι η εκπαίδευση να αρχίζει με βάση τις ανάγκες του μαθητή. Αντί να πρέπει να προσαρμοστεί ο μαθητής σε ένα στερεοτυπικό πρόγραμμα σπουδών, θα πρέπει το πρόγραμμα σπουδών να τροποποιηθεί έτσι ώστε να θέτει το μαθητή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Το παιδί θέλουμε να νιώθει σιγουριά στη σχέση του μαζί μας και με τους συμμαθητές του, να μάθει να σέβεται τα αισθήματα και τα δικαιώματα των άλλων και τέλος να μπορεί σε κάθε περίσταση να λειτουργεί αυτόνομα. Να έχει δηλαδή την περιέργεια για γνώση, να έχει τη δική του κρίση και ακολούθως εμπιστοσύνη στις ικανότητές του (Kamii - Dvries,1979).

Μια ακόμη παράμετρος που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι το σχολικό περιβάλλον. Η τάξη του αυριανού σχολείου δεν θα περιορίζεται πλέον στους τέσσερις τοίχους της αίθουσας, αλλά θα μεταφέρεται στο «εδώ και επί τόπου», εκεί δηλαδή που θα μπορέσει ο μαθητής να αντιληφθεί αυτό που του διδάσκεται καλύτερα, χωρίς να μπει στη διαδικασία να το αφομοιώσει μηχανικά. Σε αυτή τη διαδικασία δεν βοηθά μόνο ο παγκόσμιος ιστός και η τηλεκπαίδευση, αλλά και το ίδιο το περιβάλλον, η φύση. Το παιδί πρέπει να αφουγκραστεί, να αγγίξει και να γευτεί, ενεργοποιώντας κάθε αίσθηση, αντιλαμβάνεται καλύτερα αυτό που συμβαίνει γύρω του (Καφαντάρης, 2003).

Παράλληλα λοιπόν με την εναλλακτική διδακτέα ύλη καθώς και με την ανάγκη επανάληψης και αφομοίωσης της γνώσης, οι σύγχρονοι δάσκαλοι, δεν θα πρέπει να περιορίζουν την εκπαίδευση στις τάξεις, αλλά να την συνδυάζουν με άλλες δραστηριότητες. Θέλουμε κίνηση, πειραματισμό καθώς επίσης και διαδραστικότητα. Σε αυτό το κομμάτι συμβάλει και η υπευθυνότητα. Ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει την υπευθυνότητα δίνοντας ευκαιρίες στους μαθητές να αναλαμβάνουν οι ίδιοι ευθύνες και καθήκοντα (Ντραϊκωρς, Κασελ,1978).

Ο «νέος» δάσκαλος

Από την άλλη πλευρά όμως θα πρέπει να αλλάξει και ο ρόλος του δασκάλου. Από το ρόλο της αυθεντίας, θα πρέπει πια να αποκτήσει ρόλο συντονιστή (moderator) (Berkmeier,2006)

ή καθοδηγητή. Με βοήθεια της τεχνολογίας. καθώς και όλα τα υπόλοιπα σύγχρονα μέσα, θα προσδιορίζει νέα μονοπάτια διδασκαλίας και αναζήτησης πάνω σε άξονες που θα εξάπτουν το ενδιαφέρον του μαθητή. Οι μαθητές θα πάψουν πλέον να είναι παθητικοί αποδέκτες και θα αποκτήσουν ενεργό ρόλο στη μάθηση. Θα μπορούν να κρίνουν, να αξιολογούν, να συνθέτουν και τέλος να εφαρμόζουν κάθε κομμάτι του υλικού προς μάθηση που θα τους δίνεται.

Σε αυτή τη φόρμα διδακτικής γυρίζουμε στα δυόμισι χιλιάδες χρόνια πριν, όπου ο Σωκράτης αποτελούσε πρότυπο δασκάλου, όχι μόνο στα λόγια, αλλά και εμπράκτως. Ήταν αυτός που ξεκινούσε μια συζήτηση, θέτοντας τον διάλογο σαν πρώτο του μέλημα και ύστερα ήταν αυτός που την κατεύθυνε σε όποιο σημείο χρειαζόταν, αφήνοντας περιθώρια στους μαθητές του να σκεφτούν και να αναζητήσουν μια απάντηση. Γιατί λοιπόν και σήμερα να μην υπάρχει όχι μόνο ένας Σωκράτης, αλλά πολλοί, που η δίψα τους για γνώση θα αποδεικνύεται εμπράκτως κάθε μέρα μέσα στη τάξη ή και έξω από αυτή.

Η αφοσίωση των δασκάλων θα πρέπει να είναι τέτοια, όπου το περιεχόμενο του μαθήματος, δεν θα είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τα θέματα των εξετάσεων, αλλά να είναι σε θέση να διδάξουν συναισθηματικές ή ηθικές δεξιότητες (Ντε Μποττόν, 2012). Μια φιλελεύθερη εκπαίδευση οδηγεί τους μαθητές σε απόκτηση σοφίας και αυτογνωσίας. Έτσι θα καταφέρουν να βρουν νόημα στη μάθηση και θα αρχίσουν να καταλαβαίνουν τον εαυτό και τις ικανότητές τους. Ο δάσκαλος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους «ακροατές» του, όχι με δασκαλίστικη λογιοσύνη, αλλά ως ένας φυσιολογικός άνθρωπος με ατέλειες.

Μια αληθινή εικόνα μας μέσα στη τάξη και όχι το πρότυπο ενός «σούπερ δασκάλου», θα μας κάνει πιο οικείο απέναντι στους μαθητές μας, αλλά θα μας επιτρέψει επιπροσθέτως να κινηθούμε σε πιο ευέλικτα πλαίσια, όπου θα μπορέσουμε και να σφάλουμε, αλλά και να διορθωθούμε μέσα από τα λάθη μας. Πρέπει να εμπνεύσουμε το παιδί να ότι είναι σε θέση να φροντίσει το πρόβλημά του ή να διορθώσει το λάθος του χωρίς να πρέπει να εκτελεί ότι εμείς του υποδεικνύουμε (Ντραϊκωρς, Κασελ, 1978).

Μιλάμε για μια ολόπλευρη γνώση που θα δίνει έμφαση στη σύνδεση μεταξύ αφηρημένων ιδεών και καθημερινότητας και που η κατανόηση των κειμένων δεν θα περιορίζεται σε αποσπάσματα, αλλά σε σύνολα. Η ύλη του μαθήματος θα αντλεί πηγές από τον πλούσιο πολιτιστικό κατάλογο της κάθε χώρας, προωθώντας αντίστοιχα τη μελέτη μυθιστορημάτων, θεατρικών έργων ή άλλων λογοτεχνικών κειμένων (Rainer,1993) Και όλα αυτά με πρόθεση να αποκτήσει ο μαθητής ερεθίσματα και κίνητρα προσωπικής ανάπτυξης και κρίσης. Μεταξύ άλλων καλό θα ήταν να υπήρχαν μαθήματα για την επαγγελματική επανεξέταση, τη βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς και τους φίλους, την επανασύνδεση με τη φύση καθώς και για πιο αφηρημένες έννοιες όπως μοναξιά, θάνατος, απώλεια. Ο όρος «εγγύτητα στη ζωή» (Κρουσταλάκης,2002) περιγράφει ακριβώς τη τάση για τη διδασκαλία με βάση την ενασχόληση στα καθημερινά προβλήματα που απασχολούν το μαθητή.

Σύσταση βιβλιοθηκών και διάλογος μέσα στη τάξη

Ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται είναι η όλο και λιγότερη επαφή με τα βιβλία. Σε αυτό συμβάλλουν δυο κύριες αιτίες: από τη μια η σχεδόν ανύπαρκτη σύσταση βιβλιοθηκών

στο χώρου του σχολείου, και από την άλλη η τεχνολογία, η οποία έχει καταστήσει το βιβλίο ως κάτι πεπαλαιωμένο και μη πρακτικό. Πρέπει να γίνει μια αναβάθμιση στον ενεργοποίηση και στον εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών, να πραγματοποιούνται λογοτεχνικές εκδηλώσεις με τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών και τέλος μια ταυτόχρονη διδασκαλία και παρουσίαση σε άλλες μορφές τέχνης (Φρυδάκη,1999). Ας μην ξεχνάμε ότι μέσα από οποιαδήποτε μορφή τέχνης μπορεί ο κάθε μαθητής να εκφραστεί με το δικό του τρόπο και εμείς σαν εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίξουμε μια τέτοια ενέργεια γιατί σίγουρα θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε λίγο περισσότερο τη προσωπικότητα του κάθε μαθητή μας.

Ένα ακόμα σημείο που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ο διάλογος μέσα στη τάξη. Οι ομαδικές συζητήσεις μέσα σε ένα δημοκρατικό περιβάλλον, συμβάλουν στη γνωριμία των μαθητών μεταξύ τους (Watzlawick, κ.α. 1996). Η ώρα της συζήτησης δεν θα πρέπει να γίνεται μόνο όταν υπάρχει ανάγκη, αλλά κάθε φορά που το ίδιο το μάθημα θέτει θέματα προς συζήτηση. Οι μαθητές προτείνουν ιδέες, εκφράζουν σκέψεις και ανησυχίες και μαθαίνουν να ακούν τους συμμαθητές τους που έχουν το λόγο. Όταν όμως λείπει ο διάλογος μέσα στη τάξη, τότε είναι που δημιουργούνται εχθρότητες και αντιπάθειες, επομένως μια καθόλου βολική ατμόσφαιρα για μάθηση και γνώση. Ο διάλογος απόκτα και έναν δεύτερο ρόλο, επιλύει παράλληλα και πιθανά προβλήματα μεταξύ των μαθητών και εξομαλύνει τους καβγάδες (Ackerman, Levin, 1958).

Είναι σημαντικό ο κύκλος των συνομιλιών να αρχίζει με διάφορα θετικά συναισθήματα. Ένα παιδί που δεν θα είναι σε θέση να μιλήσει γιατί πολύ απλά δε θα το επιθυμεί εκείνη τη στιγμή, θα πρέπει να το σεβαστεί αυτό ο εκπαιδευτικός. Στόχος του διαλόγου είναι η προώθηση της αυτοεκτίμησης του μαθητή προς τον εαυτό του και ανάπτυξη της υπευθυνότητας του μαθητή για τις πράξεις του (Friedrich, 2000).

Το σχολείο σύμφωνα με τον Freinet πρέπει να είναι παιδοκεντρικό (Κρίβας,1999), να περιστρέφεται δηλαδή γύρω από το μαθητή και τις βασικές ανάγκες του. Σε συνδυασμό αυτών των δυο και με βάσει τις σημερινές κοινωνικές απαιτήσεις θα διαμορφώνεται η ύλη της διδασκαλίας και το σύστημα διαδοχής. Ένα σχολείο- εργαστήριο όπου πέρα του θεωρητικού αντικειμένου θα δίνεται εστίαση στη διανοητική και χειρωνακτική εργασία, όπως επίσης και στη καλλιτεχνική προσπάθεια, είναι εκείνο που θα ανανεώσει το παραδοσιακό πλαίσιο του σχολείου.

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω πρέπει ο κάθε δάσκαλος- καθηγητής να θέτει πολλές φορές το εξής ερώτημα στον εαυτό του: «πως μπορώ να γίνω καλύτερος δάσκαλος;». Κάθε μέρα θα πρέπει να αποτελεί ένα προσωπικό μάθημα για το κάθε εκπαιδευτικό όπου θα λειτουργεί σαν επένδυση για τον ίδιο αρχικά και ύστερα εφόδιο για τη τυπολογία και τη μέθοδο της διδασκαλίας του (Ντραϊκωρς, Κασελ, 1978).

Επίλογος

Είναι δύσκολο να αρνηθεί τελικά κανείς πως η Διδακτική είναι ένα εύκολο θέμα συζήτησης και πόσο μάλλον η εφαρμογή της. Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας διατηρεί ακόμη στοιχεία, κάπως απαγορευτικά ως προς την αξιοποίηση και την απόκτηση της γνώσης. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολισμένο στις εξετάσεις και μόνο, στερεί-

ται ποιότητας και ενδιαφέροντος. Η σύγχρονη παιδεία θέτει νέους στόχους και απαρτίζεται από νέους όρους. Κατάρτιση, παραγωγή δεξιοτήτων, αποδοτικότητα και επένδυση ανθρωπίνων πόρων είναι τα βασικότερα ζητήματα που θα πρέπει να τεθούν στο στόχο του κάθε εκπαιδευτικού. Τα σημερινά παιδιά εκτός από καταρτισμένοι ενήλικες, πρέπει να γίνουν και άνθρωποι. Άνθρωποι με προσωπικότητα και διάθεση για τη ζωή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Kamii, C., Dvries, R. (1979). « Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή». Αθήνα: Δίπτυχο.

Καφαντάρης, Τ. (2003). Οι 10 τεχνολογικές καινοτομίες που θα αλλάξουν την εκπαίδευση». Ένθετο «ΒΗΜΑSCIENCE». In: Το ΒΗΜΑ 12. Ιανουαρίου.

Κρίβας, Σ. (1999). «Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική». Αθήνα: Gutenberg.

Κρουσταλάκης, Γ. (2002). «Διαπαιδαγώγηση. Πορεία ζωής». Αθήνα.

Ντε Μποττόν, Α. (2012). «Θρησκεία για άθεους». Αθήνα: Πατάκη.

Ντραϊκωρς, Ρ., Κασελ, Π. (1978). «Πέτα το ραβδί σου. Πειθαρχεία χωρίς δάκρυα». Αθήνα: Θυμάρι.

Friedrich, Η. (2000). Επικοινωνία στο νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλιτές». Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φράγκος, Π.Χ. (1983). «Βασικές παιδαγωγικές θέσεις. Πρόσωπα και πράγματα στην προσχολική ηλικία παλιά και νέα παιδαγωγική- αντιθέσεις εισαγωγή στη μεθοδολογία της ψυχοπαιδαγωγικής». Αθήνα: Gutenberg.

Φρυδάκη, Ε. (1999). «Πέντε μελετήματα για τη θεωρία και τη πράξη της διδασκαλία»ς. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Ackerman, W.I., Levin, H. (1958). “Effects of training alternative solutions on subsequent problem solving”. Journal of Educational Psychology, 49, σ. 239-244.

Berkmeier, A. (2006). „Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht“. Baltmannsweiler.

Wicke. Rainer. (1993). „Aktive Schüler lernen besser“. In: Cornelsen. München

Skinner, B.F. (1986). “The technologie of Teaching”. New York: Prentice Hall.

Watzlawick, P. (1996). “Meschliche Kommunikation”. Bern: H.Huber.

Η ανάγκη αειφορικής διαχείρισης και προστασίας των υδροβιότοπων

Λάγουρη Μαρίνα, Τσουμαρόπουλος Νικόλαος
Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ70
lagourim@eled.auth.gr, tsoumaropoulos@yahoo.gr

Περίληψη

Η υλοποίηση του θέματος: "Η ανάγκη αειφορικής διαχείρισης και προστασίας των υδροβιότοπων" επιτεύχθηκε με συνεργασία δύο εκπαιδευτικών στις Γ' και ΣΤ' τάξεις του Δημοτικού σχολείου Αδένδρου, στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με τη μέθοδο project. Το θέμα επιλέχτηκε γιατί αποτελεί πάντα ένα θέμα επίκαιρο, απασχολεί πολύ την κοινωνία σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο και άρα την περιβαλλοντική εκπαίδευση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η επιλογή του, ενισχύθηκε από το γεγονός ότι τα παιδιά ζούσαν κοντά στους ποταμούς Αξιό, Γαλλικό και Λουδία και αξιοποιήθηκαν τα βιώματά τους. Η επιλογή της μεθόδου Project έγινε γιατί ως μια εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγεί στη μάθηση μέσω μιας συγκεκριμένης ακολουθίας ενεργειών και βιωμάτων, βοήθησε τα παιδιά να μάθουν να εργάζονται ομαδικά αλλά και να αναλαμβάνουν ατομικές εργασίες και πρωτοβουλίες, να αποκτήσουν ικανότητες συνεργασίας για την επίτευξη του στόχου τους, να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα και την κριτική τους σκέψη.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Μέθοδος Project, Βιωματική Μάθηση, Υδροβιότοποι

Εισαγωγή

Η εργασία παρουσιάζει ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα τους υδροβιότοπους που υλοποιήθηκε εφαρμόζοντας τη μεθόδο Project. Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχτηκε γιατί η ύπαρξη των υδροβιότοπων θεωρείται βασική στη διατήρηση της βιοποικιλότητας των οικοσυστημάτων τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά, πράγμα που επιβάλλει την προστασία τους. Η επιλογή της μεθόδου Project έγινε γιατί αποτελεί μια βιωματική ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και ως τέτοια θεωρείται η πιο κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Κριτήρια επιλογής θέματος

Οι υδροβιότοποι, ποτάμια, λιμναία οικοσυστήματα, χλωρίδα και πανίδα, διατήρηση της βιοποικιλότητας, οι επιπτώσεις της ρύπανσης σ' αυτά, οι συνθήκες προστασίας αυτών, η αειφορική διαχείριση των υγροτόπων είναι πολύ σημαντικά θέματα που απασχολούν όχι μόνο την τοπική αλλά και τη διεθνή κοινότητα.

Ειδικότερα η ευαισθητοποίηση και ενσυναίσθηση της τοπικής κοινωνίας για την συνεχή υποβάθμιση των υδροβιότοπων από τις ανθρώπινες παρεμβάσεις και την ανάγκη λήψης μέτρων προστασίας τους ήταν μεγαλύτερη καθώς βρισκόταν σε διαρκή επαφή και αλληλεπίδραση. Οι μαθητές καθημερινά, γίνονταν μάρτυρες περιστατικών υποβάθμισης των υδροβιότοπων της περιοχής τους, ως αποτέλεσμα ρύπανσης από τις δραστηριότητες των κατοίκων της περιοχής.

Η επιλογή για την υλοποίηση του προγράμματος ΠΕ, αποσκοπούσε από τη μια να αποκτήσουν γνώσεις οι μαθητές, να κατανοήσουν την αξία των υδροβιότοπων και την ανάγκη προστασίας τους και από την άλλη να ευαισθητοποιηθούν περιβαλλοντικά ώστε να αναλάβουν δράση με ενημέρωση των συμμαθητών τους και της τοπικής κοινωνίας.

Η επιλογή της μεθόδου Project, έγινε γιατί θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων του περιβαλλοντικού προγράμματος, καθώς απαιτούνται ενεργητικές και βιωματικές διαδικασίες προσέγγισης του θέματος, ομαδική εργασία και ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, λήψη πρωτοβουλιών και δράσης και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Γνωστικοί

- Να γνωρίσουν τον κύκλο του νερού
- Να κατανοήσουν τις συνέπειες που προκαλούνται από την ρύπανση των νερών των ποταμών σε όλους τους οργανισμούς που ζουν μέσα και γύρω από αυτούς
- Να μάθουν τι ονομάζουμε υδροβιότοπους και γιατί υπάρχει τόσο μεγάλη ανάγκη για την προστασία τους.
- Να γνωρίσουν την χλωρίδα και την πανίδα τους
- Να μάθουν για τις συνθήκες που προστατεύουν τους υδροβιότοπους (Ramsar, Natura 2000 κ.α.)
- Γνωριμία με τους προστατευόμενους υδροβιότοπους της Ελλάδας
- Να γνωρίσουν τα προστατευόμενα είδη που ζουν στους υδροβιότοπους και τα είδη που κινδυνεύουν με εξαφάνιση
- Να γνωρίσουν τις ανθρώπινες παρεμβάσεις που απειλούν τους υδροβιότοπους

Συναισθηματικοί

- Να αποκτήσουν ικανότητες συνεργασίας για την επίτευξη του στόχου τους
- Να μάθουν να εργάζονται ομαδικά αλλά και να αναλαμβάνουν ατομικές εργασίες και πρωτοβουλίες
- Να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα και την κριτική τους σκέψη
- Να μάθουν να αγαπούν και να προστατεύουν το φυσικό περιβάλλον
- (χλωρίδα και πανίδα)
- Να καλλιεργήσουν στάση ζωής και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε περιβαλλοντικά θέματα

Ψυχοκινητικοί

- Να αποκτούν γνώσεις με ευχάριστες δραστηριότητες μέσα στην τάξη
- Να ερευνούν και να δημιουργούν
- Να αναπτύξουν ικανότητες χειρισμού Η/Υ, internet
- Να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν την φαντασία τους

Άλλοι στόχοι

- Να καλλιεργήσουν τον γραπτό και προφορικό λόγο
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους
- Να αναδείξουν δεξιότητες και ταλέντα

Μέθοδοι υλοποίησης

Για να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος, όπως έχει αναφερθεί, επιλέχτηκε η μέθοδος Project, γιατί όπως την περιγράφει ο Frey είναι μια μέθοδος ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διαδικασία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν. Είναι ίσως η πιο ολοκληρωμένη και ευρεία μέθοδος που χρησιμοποιείται στην Π.Ε. και μπορεί να θεωρηθεί ότι όλες οι άλλες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να λυθούν επιμέρους προβλήματα που συναντώνται κατά τη διαδικασία ενός προγράμματος (Γεωργόπουλος-Τσαλίκη 1993). Είναι μια μέθοδος που διαφέρει από τις άλλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, γιατί αποτελεί ένα γενικό πλαίσιο εργασίας μέσα στο οποίο μπορούν να ενταχθούν οργανικά πολλές συγγενικές μέθοδοι (μελέτη πεδίου).

Ακολουθήθηκαν όλα τα βασικά στάδια της μεθόδου: πρωτοβουλία των μαθητών για την επιλογή και εξέταση του θέματος, ανταλλαγή απόψεων και από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης, υλοποίηση και ολοκλήρωση του Project. Ανάμεσα στα στάδια παρεμβλήθηκαν διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης που βοήθησαν τους μαθητές στην οργάνωση των θεμάτων, να αλληλοενημερωθούν και να αποφασίζουν για τις παραπέρα δράσεις τους, έπειτα από κριτική ανασκόπηση των μέχρι της συγκεκριμένης στιγμής αποτελεσμάτων τους.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε καθ’ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς σε δύο τάξεις Γ' και ΣΤ'. Η επιλογή των πεδίων που υλοποίησε η κάθε τάξη έγινε κατόπι συζήτησης και συνεργασίας των δύο διδασκόντων με κριτήρια την ηλικία, το γνωστικό υπόβαθρο και τις δυνατότητες, δεξιότητες και ενδιαφέροντα της κάθε τάξης. Επιλέχτηκαν και αποφασίστηκαν οι από κοινού εξορμήσεις και επισκέψεις στα πλαίσια υλοποίησης του προγράμματος.

Στη συνέχεια η κάθε τάξη, με την καθοδήγηση του υπεύθυνου εκπαιδευτικού, επέλεξε τα θέματα που θα ήθελε να ασχοληθεί. Οι μαθητές μετά από παρότρυνση του δασκάλου τους κάθισαν σ' ένα ημικύκλιο, βάζοντας κατάλληλα τα καθίσματα, με στόχο τη δημιουργία πιο χαλαρωτικού και φιλικού κλίματος. Ο κάθε μαθητής έλεγε ένα βίωμά του, μια εμπειρία του ή μια ιστορία που είχε ακούσει σχετικά με ένα από τα ποτάμια της περιοχής. Με τρόπο άνετο μέσα από εμπειρίες των παιδιών τέθηκαν τα ζητήματα της ρύπανσης, της υποβάθμισης, της πανίδας και χλωρίδας, οι ασχολίες των κατοίκων και αν επηρεάζουν το νερό και το χώρο γύρω από τα ποτάμια. Μετά από συζήτηση οι μαθητές αποφάσισαν από κοινού τα θέματα με τα οποία ήθελαν να ασχοληθούν.

Ακολούθησε η διαμόρφωση του πλαισίου δομής του προγράμματος και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού καθορίστηκαν τα υποθέματα τα οποία περιλάμβαναν:

- Πληροφορίες σχετικά με το νερό, ιδιότητες-μορφές-κύκλος του νερού, για τη σημασία του για τον πλανήτη και τους φυτικούς και ζωικούς οργανισμούς και τον άνθρωπο

- Τον προσδιορισμό της έννοιας του υδροβιότοπου, της ρύπανσης και μόλυνσης των νερών
- Συνέπειες που προκαλούνται από την ρύπανση των νερών των ποταμών σε όλους τους οργανισμούς που ζουν μέσα και γύρω από αυτούς και η ανάγκη προστασίας τους
- Γνωριμία με τη χλωρίδα και πανίδα των υδροβιότοπων
- Προστατευόμενα είδη που ζουν στους υδροβιότοπους, είδη που κινδυνεύουν με εξαφάνιση
- Ανθρώπινες παρεμβάσεις που απειλούν τους υδροβιότοπους
- Συνθήκες που προστατεύουν τους υδροβιότοπους(RAMSAR, NATURA 2000 κ.α)
- Προστατευόμενοι υδροβιότοποι της Ελλάδας
- Ανάληψη δράσης

Ανακοινώθηκε στους μαθητές ότι θα δουλέψουν κατά ομάδες, το υποδέχτηκαν με χαρά και ο χωρισμός τους σε ομάδες καθώς και η επιλογή των θεμάτων που ανέλαβε η κάθε ομάδα έγινε κατόπιν μεταξύ τους συνεννόησης. Δόθηκαν γενικές κατευθύνσεις για την εύρεση των πληροφοριών και τις απαιτήσεις του προγράμματος. Με συζήτηση καθορίστηκαν οι κανόνες που θα ισχύουν για την λειτουργία τους και συνεργασία τους ως ομάδα αλλά και ως σύνολο και επιμερίστηκαν οι ρόλοι και οι υποχρεώσεις των μελών της κάθε ομάδας.

Το πρόγραμμα ξεκίνησε με την κατανόηση των όρων: υδροβιότοποι, βιότοποι, ρύπανση, μόλυνση. Ακολούθησε ευαισθητοποίηση των μαθητών με την προβολή ενός video του BBC για τις συνέπειες της ρύπανσης των υδάτινων οικοσυστημάτων του πλανήτη μας. Επισκέφτηκαν τους ποταμούς Γαλλικό και Αξιό, όπου και έγινε έρευνα πεδίου και κράτησαν σημειώσεις για ό,τι παρατήρησαν.

Στην τάξη έγινε ενημερωτικό διάλειμμα και η κάθε ομάδα ανακοίνωσε τα αποτελέσματά της τόσο από τη βιβλιογραφική αναζήτηση όσο και από την καταγραφή που έκανε στο πεδίο των ποταμών. Έγινε εποικοδομητική συζήτηση μεταξύ των μαθητών, τέθηκαν ερωτήσεις, δόθηκαν απαντήσεις.

Ακολούθησε ένας δεύτερος κύκλος επισκέψεων πρώτα στο ΚΠΕ Πορόιων στη λίμνη Κερκίνη και γνωριμία του υδροβιότοπου της λίμνης. Συμμετέχοντας σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΚΠΕ, έμαθαν για τα είδη φυτών και πουλιών που ζουν εκεί και κάνοντας μετρήσεις του νερού για την ποιότητά του. Κατέγραφε συνέχεια η κάθε ομάδα τις παρατηρήσεις της. Η δεύτερη επίσκεψη ήταν στο ΚΠΕ Καστοριάς για την εξερεύνηση του λιμναίου οικοσυστήματος. Ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία και οι μαθητές κράτησαν σημειώσεις.

Με την ολοκλήρωση των επισκέψεων, έγινε το δεύτερο ενημερωτικό διάλειμμα όπου συζητήθηκαν τα αποτελέσματα των καταγραφών τους. Αναφέρθηκαν τα είδη και τον αριθμό των πουλιών που παρατήρησαν καθώς και των ζώων και φυτών στους δύο υδροβιότοπους που επισκέφτηκαν. Εντόπισαν και συζήτησαν τις διαφορές των δύο υδροβιοτόπων, ο ένας δίπλα σε πόλη ο άλλος μακριά από κατοικημένη περιοχή.

Έγιναν προτάσεις για τις επόμενες δραστηριότητες και δράσεις τους και πάρθηκαν αποφάσεις με δημοκρατικές διαδικασίες. Τα παιδιά ασχολήθηκαν με την δημιουργία αφισών, ζωγραφιών, χάρτη της Ελλάδας όπου πάνω σημείωσαν τους υδροβιότοπους και όσους προστατεύονται από συνθήκες, ζωγράφισαν διάφορα είδη πουλιών έκαναν κολλάζ και δημιούργησαν έναν υδροβιότοπο.

Δημιούργησαν παρουσίαση, με τη χρήση PowerPoint, για τη χλωρίδα και πανίδα των ποταμών, τις ασχολίες των κατοίκων γύρω από αυτούς, τα προβλήματα που δημιουργούνται από αυτές, τα αποτελέσματα της ρύπανσης και πρότειναν μέτρα για την πρόληψη και αντιμετώπισή της.

Έγραψαν ένα θεατρικό έργο με θέμα τον υδροβιότοπο του ποταμού με σκοπό την ευαισθητοποίηση του σχολικού και κοινωνικού περίγυρου.

Δράσεις – παρεμβάσεις

Έγινε έκθεση με τις εργασίες των παιδιών, προβολή του εκπαιδευτικού υλικού που δημιούργησαν και έπαιξαν το θεατρικό που έγραψαν σε εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου. Στη εκδήλωση συμμετείχαν οι μαθητές του σχολείου, οι γονείς τους αλλά και η ευρύτερη τοπική κοινωνία. Αναρτήθηκαν σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο φωτογραφίες, αφίσες και ζωγραφιές των παιδιών και μοιράστηκαν φυλλάδια που αποσκοπούσαν στην ευαισθητοποίηση του κοινού με συμβουλές και οδηγίες για την προστασία των υδροβιότοπων από τη ρύπανση.

Αξιολόγηση – συμπεράσματα

Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με προφορική συζήτηση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, κατά την οποία έγινε φανερό ότι ενθουσιάστηκαν με τη βιωματική προσέγγιση του θέματος, απέκτησαν γνώσεις και ευαισθητοποιήθηκαν, κατανόησαν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον.

Από την όλη πορεία του προγράμματος, μέσα από τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, έγινε φανερό ότι οι μαθητές συμμετείχαν με διάθεση, ενθουσιασμό, με ανακαλυπτική διάθεση και φαντασία σε όλη τη διάρκειά του. Δούλεψαν ομαδικά τις περισσότερες φορές αρμονικά αλλά δεν έλειψαν και οι στιγμές έντασης και διαφωνιών οι οποίες εκτονώθηκαν με την επέμβαση και τον κατάλληλο χειρισμό του εκπαιδευτικού. Προβληματίστηκαν, συνειδητοποίησαν, ευαισθητοποιήθηκαν και προσπάθησαν να ευαισθητοποιήσουν και τους γύρω τους. Βγήκαν από τα στενά όρια του σχολείου, προσέγγισαν την τοπική κοινωνία.

Η επιλογή του θέματος αξιολογήθηκε επιτυχής γιατί άγγιξε και δραστηριοποίησε τους μαθητές όπως και η επιλογή της μεθόδου project η οποία ήταν καταλυτική για την επίτευξη των στόχων του περιβαλλοντικού προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Χρυσαφίδης, Κ. (2000), Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή της Μεθόδου project στο σχολείο, Αθήνα: Gutenberg

Παρασκευόπουλος, Σ., Κορφιάτης Κ. (2003), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Θεωρία και μέθοδοι, Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη

Αναστασάτος, Ν. (2005). Σχολείο και Περιβάλλον από τη θεωρία στην πράξη. Γ. Ξανθάκου

Monks, & Μ. Καΐλα. (Επιμ. σειράς). Αθήνα : Ατραπός

Φλογαΐτη, Ε. (1998), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα: Εκπαίδευση, Ελληνικά Γράμματα

Ματσαγγούρας, Η. (1995). Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα : Μ. Π. Γρηγόρης

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

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2003). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (5η Έκδοση). Αθήνα : Gutenberg

Γεράκης Π.Α. & Ε.Θ. Κουτράκης. 1996. Ελληνικοί Υγρότοποι. Μουσείο Γουλανδρή Φυσικής Ιστορίας, Ελληνικό Κέντρο Βιοτόπων Υγροτόπων, Εμπορική Τράπεζα Ελλάδας – Αθήνα

Ζαλίδης, Χ.Γ. & Α. Μαντζαβέλας (συντ. έκδοσης). 1994. Απογραφή των ελληνικών υγροτόπων ως φυσικών πόρων ΕΚΒΥ

Τσιούρης Σ. & Π. Γεράκης. 1991. Υγρότοποι της Ελλάδος. Αξία – Αλλοιώσεις - Προστασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης – WWF Ελλάς

Η ελιά και το ελαιόλαδο στην υγεία και τη διατροφή

Αποστόλου Μαριάννα
Καθηγήτρια Γαλλικών
Μ.Δ.Ε. με κατεύθυνση
«Παιδαγωγική και Δημιουργική μάθηση»
ΤΕΦΑΑ Κομοτηνής - Θεσσαλίας
mapostol59@yahoo.com

Τάσιος Νικόλαος
Ειδικευόμενος γιατρός
n_tasios@hotmail.com

"Ευλογημένο να 'ναι ελιά το χώμα που σε τρέφει
κι ευλογημένο το νερό που πίνεις απ' τα νέφη
κι ευλογημένος τρεις φορές αυτός που σ' έχει στείλει
για το λυχνάρι του φτωχού, για του άγιου το καντήλι"
Ι. Πολέμης

Περίληψη

Το σχέδιο εργασίας «Η ελιά και το ελαιόλαδο στην υγεία, τη διατροφή, τη θρησκεία και την παράδοση» ήταν ένα περιβαλλοντικό, διετές, διακρατικό πρόγραμμα μεταξύ της Ελλάδας και της Κύπρου «Χρυσοπράσινο φύλλο» στο οποίο συμμετείχε το 1ο Γυμνάσιο Τρικάλων, Ελλάδας και συνεργάστηκε με το Γυμνάσιο Αγλαντζιάς, Κύπρου. Στο πρόγραμμα αυτό συμμετείχαν δεκατέσσερις μαθητές του σχολείου μας, επτά αγόρια και επτά κορίτσια και άλλοι τόσοι μαθητές του Γυμνασίου Αγλαντζιάς της Κύπρου. Παιδαγωγικές αρχές του διακρατικού προγράμματος είναι η διεπιστημονική θεώρηση, η βιωματική προσέγγιση, η ομαδική εργασία, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, ο δημοκρατικός διάλογος, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης και το πέρασμα από τα λόγια στις πράξεις. Η επέκταση σε ιστορικά, πολιτιστικά, κοινωνικά θέματα και στο ζήτημα της ειρήνης στις σχέσεις των λαών το κάνει πρόγραμμα της εκπαίδευσης για την Αειφορία. Οι μαθητές / μαθήτριες και των δυο σχολείων με βασικό σημείο αναφοράς την ελιά και το ελαιόλαδο συνεργάστηκαν διακρατικά για να ολοκληρώσουν ένα σχέδιο εργασίας και να αναπτύξουν δεξιότητες όπως: κριτική σκέψη, παρατήρηση, συλλογή, καταγραφή, ταξινόμηση δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων, να δημιουργήσουν δεσμούς συνεργασίας με μαθητές / μαθήτριες άλλων σχολείων και κυρίως του Γυμνασίου Αγλαντζιάς, της Κύπρου, να κατανοήσουν σημαντικά περιβαλλοντικά προβλήματα όπως: η αύξηση της θερμοκρασίας, το λιώσιμο των πάγων, το φαινόμενο του θερμοκηπίου, η όξινη βροχή και η επίδραση των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο περιβάλλον.

Εισαγωγή

Η ελιά είναι το αρχαιότερο και το ιερότερο δέντρο της Ελλάδας που από τα αρχαία χρόνια μέχρι σήμερα συνδέεται άμεσα με τον πολιτισμό, την υγεία, τη διατροφή, την παράδοση και τη θρησκεία της χώρας μας. Η τέχνη των αρχαίων Ελλήνων, τα κείμενα του Ομήρου, τα θρησκευτικά κείμενα και τα λαογραφικά κείμενα από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα περιείχαν στοιχεία της ελιάς. Η ελιά (Olea Europaea) είναι είδος ενδημικό γύρω από την περιοχή της Μεσογείου από την τριτογενή περίοδο. Το φυτό της ελιάς είναι ιδιαίτερα ανθεκτικό σε

όλες τις συνθήκες. Τα φύλλα, ο καρπός και το λάδι της ελιάς κατέχουν σημαντική θέση στη γεωργία, τη διατροφή, την ιατρική και την θεραπεία πολλών ασθενειών κυρίως των χωρών της Μεσογείου. Ο κλάδος ελαίας αποτελεί σύμβολο ειρήνης, σοφίας, γαλήνης, γονιμότητας και νίκης. Το κλαδί αγριελιάς, ο κότινος, που οι νικητές των Ολυμπιακών αγώνων έπαιρναν ως έπαθλο για τη νίκη τους και η ελιά με την οποία η θεά Αθηνά καθιερώθηκε ως η προστάτιδα της πόλης των Αθηνών είναι το δέντρο που συμβολίζει την αέναο πηγή πλούτου. Στον Ιπποκράτειο κώδικα αναφέρονται παραπάνω από εξήντα θεραπευτικές χρήσεις του ελαιόλαδου[1]. Στην Παλαιά Διαθήκη μετά τον κατακλυσμό το περιστέρι έφερε στο Νώε φύλλο ελιάς, «… και ανέστρεψεν προς αυτόν η περιστερά το προς εσπέραν και είχεν φύλλον ελαίας καρφος εν τω στόματι αυτής και έγνω Νώε ότι κεκόπακεν το ύδωρ από της γης…[2]» ως σύμβολο ειρήνης και λήξης του κατακλυσμού.

Το ελαιόλαδο χωρίς βελτιωτικά και προσμίξεις χαρίζει από αρχαιοτάτων χρόνων υγεία και μακροζωία στους λαούς της Μεσογείου, οι οποίοι το χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους διατροφή. Η τροφική, θρεπτική και βιολογική αξία του ελαιόλαδου είναι πολύ σημαντική και το καθιστά ένα από τα 10 ωφελιμότερα είδη διατροφής. Τα φύλλα της ελιάς χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα ως αντιυπερτασικά, διουρητικά, αγγειοδιασταλτικά, αντιρρευματικά, αντιπυρετικά και υπογλυκαιμικά. Σύγχρονες μελέτες έχουν δείξει ότι τα φύλλα της ελιάς προσφέρουν πολλά στην υγεία των ανθρώπων. Στις αρχές του 20ου αιώνα βιβλιογραφικές αναφορές γίνονται σχετικά με την σύσταση και τη δράση των φύλλων της ελιάς κυρίως για την αντιοξειδωτική, αντιμικροβιακή και αντιυπερτασική δράση[3].

Η ελιά και το ελαιόλαδο στην υγεία

Ο Σόλωνας θέλοντας να δείξει την αξία της ελιάς θεσπίζει τον πρώτο νόμο για την προστασία της. Πολύτιμες πληροφορίες για τις αντιλήψεις που είχαν οι αρχαίοι Έλληνες για τις θεραπευτικές ιδιότητες του λαδιού μας προσφέρει ο Ιπποκράτης. Στο βιβλίο του «Διαιτητική και Θεραπευτική», αναφέρει για το λάδι: «Οι ασκήσεις στη σκόνη και οι ασκήσεις με λάδι διαφέρουν στο εξής: Η σκόνη είναι κρύα, το λάδι είναι ζεστό. Το χειμώνα το λάδι ευνοεί περισσότερο την ανάπτυξη, γιατί εμποδίζει την ψυχρότητα να απομακρυνθεί από το σώμα. Το καλοκαίρι το λάδι με την παραγωγή λιώνει τη σάρκα καθώς αυτή ζεσταίνεται λόγω εποχής. Η εντριβή με λάδι και νερό μαλακώνει το σώμα και δεν το αφήνει να ζεσταθεί υπερβολικά». Οι γυναίκες που απέβαλαν σε προχωρημένη εγκυμοσύνη αλείφονταν με ζεστό ελαιόλαδο και ενώ σε περιπτώσεις μητρορραγίας έπαιρναν ένα μείγμα από βρασμένα φύλλα άγριας ελιάς μέσα σε ξίδι. Επίσης ο Ιπποκράτης προτείνει να πιει η επίτοκος για τη διευκόλυνση του τοκετού ένα παρασκεύασμα «…με ρετσίνι τερμίνθου (κοκορεβιθιάς), μέλι και λάδι διπλάσιο σε ποσότητα από τα προηγούμενα και αρωματικό κρασί[4]».

---

[1] Φάκλαρης Β. Παν., (1999). Η ελιά και το λάδι στην αρχαία Ελλάδα, εφημ. «ΤΟ ΒΗΜΑ» 31 Ιανουαρίου 1999

[2] Γέννεσις 8:11

[3] Ghisalberti EL (1998) Biological and pharmacological activity of naturally occurring iridoids and secoiridoids. Phytomedicine 5 (2): 147-163

[4] http://www.serres.gr/mouseioelias/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=26 (προσπελάστηκε στις 20-2-2012)

Στη θεραπεία του έλκους στομάχου και δωδεκαδάκτυλου, αφού διευκολύνει την πέψη. Το ελαιόλαδο αποτελεί την πλέον ανεκτή λιπαρή ουσία για το στομάχι του ανθρώπου. Αποτελεί τον καλύτερο δείκτη πεπτικότητας και απορροφητικότητας από τα τοιχώματα του εντέρου. Με το ελαιόλαδο μειώνονται τα γαστρικά υγρά, ευνοείται η πέψη των θρεπτικών συστατικών της τροφής και εξομαλύνεται το αίσθημα της δυσπεψίας. Ελκοπαθείς που τρέφονται με τροφές που έχουν σαν βάση το ελαιόλαδο βοηθήθηκαν και έτσι περιορίστηκε η έκταση του έλκους και του δωδεκαδακτύλου. Κατανάλωση ελαιόλαδου βοηθά στη σωστή λειτουργία του παχέος εντέρου μειώνει αισθητά ή εξαλείφει τη δυσκοιλιότητα. Το ελαιόλαδο προσφέρει αρκετά βασικά λιπαρά οξέα που είναι παρόμοια με εκείνα του μητρικού γάλακτος και βοηθούν στην καλή ανάπτυξη των νεογνών. Τα λιπίδια παίζουν σημαντικό ρόλο στη βρεφική και παιδική διατροφή. Σύμφωνα με νέες μελέτες, το ελαιόλαδο επιδρά ευνοϊκά στην ανάπτυξη και εξέλιξη του κεντρικού νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου των νεογνών, καθώς και στην πρόληψη της υψηλής χοληστερίνης. Ερευνητές διαπίστωσαν ανατομικές διαφορές ως προς το μέγεθος, το πάχος και την υφή των οστών σε ανθρώπους που κατανάλωσαν ελαιόλαδο και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το ελαϊκό οξύ παίζει πρωτεύοντα ρόλο στην ανάπτυξη του οστέινου ιστού, πράγμα που επιβεβαίωσαν και νεότερες μελέτες.

Στο «Περί ελκών» ο Ιπποκράτης αναφέρει ότι για τραύματα μικρά γίνεται χρήση «γάζας διπλωμένης στα δύο, βρεγμένης σε κρασί και από πάνω καθαρό μαλλί μουσκεμένο με ελαιόλαδο». Ο Ιπποκράτης δίνει οδηγίες για την παρασκευή του συγκεκριμένου κάθε φορά φαρμάκου με τη χρήση συγκεκριμένης ποικιλίας λαδιού. Εκλεκτότερο θεωρούνταν το ελαιόλαδο που προέρχονταν από την αγριελιά καθώς και το ελαιόλαδο της πρώτης συμπίεσης (ομφάκινον), που λαμβάνεται με την «απαλή» σύνθλιψη της ελιάς και χωρίς την παρεμβολή ζεστού νερού. Ο μεγάλος γιατρός της αρχαιότητας θεωρεί ότι το λάδι είναι κατάλληλο για δερματικές παθήσεις, αλλά και ως αντισυλληπτικό μέσο. Φυσικά συνηθέστατη ήταν η χρήση του ελαιόλαδου και στην καθαριότητα του σώματος. Ο Ιπποκράτης για τη θεραπεία των χρόνιων πυρετών, των μικρών πληγών, των διηθημάτων (καλόγεροι και αποστήματα), των ερεθισμένων ούλων, τη διατήρηση της λευκότητας των δοντιών, ως αντίδοτο σε περιπτώσεις ελαφρών δηλητηριάσεων συνιστά το ελαιόλαδο. Ο Πλούταρχος αναφέρεται στη θεραπεία της μαστίτιδας με υδρέλαιο (νερό και λάδι).

Οι θαυματουργές ιδιότητες του ελαιόλαδου για το σώμα καταδεικνύονται από το γεγονός ότι οι θεές του Ολύμπου αλείφονταν με λάδι ελιάς. Παράδειγμα αποτελεί στην Ιλιάδα η Ήρα, η οποία αλείφει το σώμα της με αρωματικό ελαιόλαδο. Τέτοια παραδείγματα βρίσκουμε πολλά στην αρχαιότητα όπως οι αθλητές που χρησιμοποιούσαν το λάδι για να καθαρίσουν το σώμα τους. Έκαναν επάλειψη με λάδι και με τη βοήθεια της «στλεγγίδας» απομάκρυναν τις σκόνες και τον ιδρώτα. Ο Δημόκριτος έλεγε ότι «μουσκεύοντας το εσωτερικό του σώματος με μέλι και το εξωτερικό με λάδι» κάποιος θα διατηρούσε την υγεία του. Οι αρχαίοι Έλληνες και Ρωμαίοι για να διατηρούν ελαστικούς τους μύες χρησιμοποιούσαν το ελαιόλαδο για επάλειψη. Ειδικά εκπαιδευμένα άτομα (Ανατρίπτες, Μαλάκτες ή Αλείπται) έκαναν την επάλειψη με ιδιαίτερη τεχνική. Παρευρίσκοντο στα γυμναστήρια και είχαν γνώσεις ιατρικής και υγιεινής του σώματος. Συχνά βοηθούσαν τους άρρωστους κάνοντας μασάζ με ελαιόλαδο για να ανακουφιστούν από τους πόνους. Οι αρχαίοι Έλληνες άλειφαν με λάδι τα μαλλιά τους και τα ρούχα τους για λόγους αισθητικούς. Παράδειγμα αποτελεί η νεαρή

γυναίκα που ζητά από μια άλλη να μυρίσει τα μαλλιά της που είχε αλείψει με αρωματικό ελαιόλαδο στις «Εκκλησιάζουσες» του Αριστοφάνη[5].

Καλύτερο απ' όλα τα ελαιόλαδα ήταν το λάδι της αγριελιάς και το ελαιόλαδο της πρώτης συμπίεσης (ομφάκινον), που λαμβάνεται με την «απαλή» σύνθλιψη της ελιάς χωρίς την παρεμβολή ζεστού νερού. Σύμφωνα με τον Πλίνιο, το λάδι αυτό λαμβάνεται από την ελιά όταν είναι ακόμη άσπρη (ομφακικόν) και έχει χρώμα λευκό, όταν η ελιά αρχίζει να αλλάζει χρώμα χωρίς να έχει ωριμάσει το λάδι είναι πράσινο. Το λάδι αυτό κάνει καλό στα ούλα και βοηθά τα δόντια να διατηρηθούν λευκά. Φύλλα και άνθη ελιάς χρησιμοποιήθηκαν ως κρύο κολλύριο για τα ερεθισμένα μάτια αλλά και για το έλκος του στομάχου. Ο Μοναχός του Αγίου Όρους, Πάτερ Γυμνάσιος προτείνει ζεστά λουτρά και εντριβές με ένα μίγμα από ελαιόλαδο, κρόκο αυγού και ούζο για το καταπονημένο σώμα. Ο Ηρόδικος ο Σηλυμβριανός συνιστούσε περπάτημα, θερμά λουτρά, άσκηση, κατάλληλη δίαιτα και επαλείψεις με λάδι για την αποκατάσταση της υγείας. Τα μωρά όταν ερχόταν στο κόσμο δεχόταν επάλειψη με ελαιόλαδο από τα έμπειρα χέρια των αυτοδίδακτων μαμών[6]. Ο Αγάπιος Μοναχός ο Κρης συμφωνεί με τα παραπάνω και αναφέρει σε ένα σύγγραμμα του 15ου αιώνα, που εκδόθηκε στην Βενετία με τίτλο Γεωπονικόν ότι: «Το αγουρόλαδο είναι πλέον λεπτότερον και βλάπτει το λαιμό και εις ταις αλειφάς και τα έμπλαστρα χρησιμότερον, τούτο το ονομάζουν ομφαρμάκιον…». Επίσης συνιστά την χρήση του ελαιόλαδου δίνοντας μια απλή συνταγή για την θεραπεία κάθε είδους πρηξίματος ή πονέματος του δέρματος: Βρέξε, συμβουλεύει, μια ψύχαν ψώμιον εις νερόν, και βάλε λάδι μαζί, μάλαξέ την και βάλε εις το πρίσμα να ξεπρισθεί[7]».

Σε πολλά ιατρικά κείμενα των αρχαίων, βυζαντινών και νεότερων χρόνων, αλλά και σε λαογραφικά κείμενα και σε σημειωματάρια μοναχών και ασκητών του Αγίου Όρους σώζονται συνταγές όπου το ελαιόλαδο μόνο του ή με διάφορα ιαματικά βότανα, κατέχει ως υλικό πρωταγωνιστικό ρόλο. Στη Μάνη με χλιαρό ελαιόλαδο έκαναν στα μωρά το «πλατάρωμα» και στη συνέχεια με βρασμένο χαμομήλι. Έτριβαν σχολαστικά τις αρθρώσεις με λάδι και μετά μετρούσαν το μωρό ενώνοντας εναλλάξ το αριστερό χέρι με το δεξί πόδι. Στην Κρήτη μίγμα ελαιόλαδου , μαστίχας Χίου και χαμομηλιού αποτελούσε φάρμακο για τον πονόκοιλο στα βρέφη.

Λάδι ή σαπούνι από ελαιόλαδο χρησιμοποιήθηκε ευρύτατα σε χωριά της Κρήτης, της Εύβοιας της Πελοποννήσου και της Θεσσαλίας για την ανακούφιση με απλή επάλειψη της δερματοπάθειας των μωρών αλλά και για την απομάκρυνση της κασίδας ή νινίδας (δερματοπάθεια που παρουσιάζει το επάνω μέρος της κεφαλής των βρεφών). Το ελαιόλαδο υπήρξε φάρμακο ακόμα και στη λέπρας, στην ψώρας και στη φυματίωση ιδιαίτερα στην Κρήτη, την Πελοπόννησο, τη Μυτιλήνη και την Κύπρο. Για τα νύχια υπάρχει συνταγή αλοιφής από σπασμένα κουκούτσια άγριας ελιάς ανακατεμένα με αλεύρι και λίπος κατσίκας[8]. Ο Ιερομό-

[5] http://etwinning.sch.gr/projects/elia/kalopismos.htm (προσπελάστηκε στις 14-3-12)
[6] *http://www.iama.gr/ethno/mytilini/labraki.html* (προσπελάστηκε στις 20-4-12)
[7] Αγάπιος Μοναχός ο Κρης (1850) «Γεωπονικόν, *«Λαϊκή Ιατρική, Διαιτητική Γεωπονική στις αρχές του ΙΗ' αιώνος»* Βενετία. Κουλτούρα, Αθήνα 1979
[8] Λαμπράκη Μυρσίνη (2008). Λάδι , γεύσεις και πολιτισμός 5.000 χρόνων. Δημ. Οργανισμός Λαμπράκη. Αθήνα

ναχος Μητροφάνης στο Ιατροσοφικόν μας δίνει οδηγίες για την αντιμετώπιση δερματικών προβλημάτων «Κόψε έναν κρομμίδιν στην μέσην εύγαλε τα μέσα φύλλα . Άφησε από έξωθεν χλωρά τρία μέσα το υπόλλοιπο γεμισέ το με λάδι. Βάλε τα στα κάρβουνα πάνω να ψηθούν και όσον το δέχεσε ζεστόν βάλε το εις τον καρφίτην (εξάνθημα) και είναι πολλά ωφέλιμον». Συμβουλεύει επίσης για το τσίμπημα από μέλισσα ή σφήκα να γίνει αφαίρεση του κεντριού αφού τοποθετήσουμε φύλλα μολόχας ή φύλλα απήγανου κοπανισμένα με λάδι[9].

Η δράση του ελαιόλαδου και του άνθους της ελιάς αναφέρεται «περί ζώων ιδιότητος» όπου ο Αιλιανός γράφει ότι ο ελέφαντας αν πληγωθεί από βέλη ή δόρατα αποβάλλει από το σώμα του το δόρυ ή το βέλος τρώγοντας άνθη ελιάς ή λάδι. Για την ψωρίαση κατά τον 18ο αιώνα αναφέρεται ως γιατροσόφι το ζουμί που τρέχει όταν χλωρά φύλλα αγριελιάς καίγονται. Παρόμοια συνταγή μας κληροδοτήθηκε από Καπαδόκες πρακτικούς γιατρούς «προζύμι σαπούνι κρεμμύδι και λάδι ανακατεμένα τοποθετούνται πάνω στο πόνεμα» για το άνοιγμα διηθημάτων – καλόγερων. Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα του ελαιόλαδου στις δερματοπάθειες και στα εγκαύματα οφείλεται στη βιταμίνης Ε και τη προβιταμίνης Α καθώς και στις πολυακόρεστες λιπαρές ουσίες που περιέχει. Το 1988 νέα έρευνα απέδειξε ότι η χλωροφύλλη που ευρίσκεται στο ελαιόλαδο βοηθά τον μεταβολισμό, την αύξηση των κυττάρων και συμβάλει στην αιμοποίηση, με αποτέλεσμα να επιταχύνεται η διαδικασία επούλωσης των τραυμάτων[10].

Εκτός από τα παραπάνω παρασκευάσματα ακόμα και στις μέρες μας κάποια βότανα ή μπαχαρικά εμβαπτίζονται για πολλές μέρες μέσα σε ελαιόλαδο και ενισχύουν την ιαματική δάση του. Στην Κρηνίτσα, τόπος καταγωγής της γράφουσας, τοποθετούμε το βότανο βάλσαμο μέσα στο ελαιόλαδο, το οποίο παίρνει χρώμα κόκκινο και το χρησιμοποιούμε για το βήχα και για την επούλωση των πληγών. Ανάλογο είναι το παρασκεύασμα στην Κρήτη το άοσμο ελαιόλαδο με βάση τα πέταλα της κόκκινης βρώσιμης παπαρούνας (κουτσουνάδας) μέσα στο λάδι της ελιάς. Η παρασκευή του Κοκκινόλαδου περιγράφεται με το δίστιχο από τη λαϊκή μούσα:

« Απήγανο και βάρσαμο τση γής το χαμομήλι, τη μυριστή αμπερόριζα που δένουν στο μαντήλι

Πάρε και κοκκινόχορτο βάλε και κουτσουνάδα, που κάνουν κοκκινόλαδο στου ήλιου την πυράδα»

Το Κοκκινόλαδο είναι άριστο αντιβηχικό για τον παιδικό πονόλαιμο και μαλακτικό για πληγές ή πόνους του δέρματος. Ανάλογο είναι και το παρακάτω παρασκεύασμα « Μισόν φλιτζάνι λάδιν και μισόν δράμιν μαστίχιν ανάλυε τα εις την φωτιά κάθε βράδυ και πίνε το ολίγον ζεστό ….». Από τα παραπάνω συμπεραίνεται πόσο σημαντική είναι η δράση του ελαιόλαδου στις πληγές και τα τραύματα, κάτι που ο λαός έμμετρα απέδωσε:

«Για βάλε λάδι στην πληγή να δεις πως θα γλυκάνει
μα ο γιατρός εις το σεβντά, ήντα μπορεί να κάνει»

---

[9] Μητροφάνους Ιερομονάχου (1925) Ιατροσοφικόν, Εκ. Ιεράς Μονής Μαχαιρά, Λευκωσία (Κύπρου)
[10] http://oilandolive.com/el/health-benefits-of-olive-oil.html (προσπελάστηκε στις 28-3-12)

Πολύ αναλυτικά ο Ιπποκράτης στο «Περί Ελκών» περιγράφει: «Ύστερα από την ροή του αίματος οφείλει να τοποθετήσει πάνω σε αυτού του είδους τα τραύματα μαλακό και συμπαγές σφουγγάρι». Όσο για τα μικρά τραύματα προτείνει «γάζα διπλωμένη στα δύο βρεγμένη με κρασί και από πάνω καθαρό μαλλί μουσκεμένο με λάδι ελιάς». Ίδια υλικά θα χρησιμοποιήσει και ο Καλός Σαμαρείτης στο «Κατά Λουκάν Ευαγγέλιο» για να περιποιηθεί τις πληγές του οδοιπόρου: «Σαμαρείτης Δε τις οδεύων ήλθε κατ' αυτόν, και ιδών αυτόν εσπλαχνίσθει και προσελθών κατέδεσε τα τραύματα αυτού επιχέων έλαιον και οίνον». Μια ομοιοπαθητική συνταγή για το τσίμπημα του σκορπιού είναι: «Το κέντημα του σκορπιού και το κρούσιμον του είναι σφοδρότατο και δριμύτατο διότι είς όλον το κορμίν ακολουθεί πόνος. Γι αυτό βάλε αμέσως λάδι από σκορπιούς στην πληγή. Και είναι πολλά ωφέλιμο. Κατασκευάζεται δε ούτω αν βάλεις μέσα σε γυάλα σκορπιούς με λάδι και σαράντα ημέρες το αφήσεις στον ήλιο[11]».

Σχετικά με τον καλλωπισμό των γυναικών η Λαμπράκη αναφέρει ότι στην Αγιάσο της Λέσβου έβαφαν τα φρύδια και τα βλέφαρα με καμένο κλωνί ελιάς ενώ ονόμασαν «νυχτικιά» μια κρέμα προσώπου που οι γυναίκες έφτιαχναν και χρησιμοποιούσαν το βράδυ για 8 ημέρες. Τα συστατικά της κρέμας ήταν ελαιόλαδο εξαιρετικής ποιότητας, μαστίχα, υδράργυρος, άγριο κερί, βούτυρο φρέσκο ανάλατο, μερικές σταγόνες λεμόνι, και τρεμεντίνα (ρητινώδης ουσία των επιπλοποιών που παράγεται από τον σκίνο). Για το βάψιμο των μαλλιών στις Αρχάνες έβαζαν ρίζα της καρυδιάς σαράντα μέρες στο χώμα την έτριβαν μέσα σε ελαιόλαδο και την αλοιφή αυτή έβαφαν τα μαλλιά τους. Θυμάμαι τη γιαγιά μου που βουτούσε στο ελαιόλαδο τη χτένα για να δώσει λάμψη στα μαλλιά της κάτι που καταγράφεται στην Κρήτη και στον Όμηρο. Η συνήθεια αυτή δεν περιορίζεται στα ανθρώπινα μαλλιά αλλά και στις χαίτες των αλόγων όπως φανερώνει η περίφημη περιγραφή της περιποίησης της χαίτης του αλόγου του Αχιλλέα με λάδι ελιάς. Με ελαιόλαδο αναφέρει ο Όμηρος ότι οι γυναίκες άλειφαν με λάδι ακόμα και του χιτώνες τους κάτι που επιβεβαιώνει ο Πλούταρχος στο έργο του (Βίος του Αλεξάνδρου). Για την επάλειψη των ρούχων με ελαιόλαδο αναφέρει ο Ιπποκράτης στο «Περί Διαίτης Υγιεινής»: οι λεπροί πρέπει να πλένονται περισσότερο από τους παχύσαρκους. Τον χειμώνα πρέπει να φορούν καθαρά ρούχα ενώ το καλοκαίρι ρούχα βουτηγμένα στο λάδι. Αυτό εξηγεί γιατί στη Θράκη και τη Μυτιλήνη ο γαμπρός μαζί με τα διάφορα δώρα στέλνει για το μπάνιο της νύφης και 2 κιλά ελαιόλαδο. Τα λεπτά και αδύνατα νύχια δυναμώνουν αν βυθιστούν για 5-7 λεπτά σε χλιαρό ελαιόλαδο και στο πρόσωπο προλαμβάνονται οι ρυτίδες αν γίνεται επάλειψη με μίγμα λεμονιού και ελαιόλαδο. Σύμφωνα με τον Μουλά, τα φύλλα της ελιάς δίνουν ουσίες με φαρμακευτική δράση και αποτελούν φθηνή και άφθονη πρώτη ύλη. Τέτοιες ουσίες είναι η ελαιοευρωπαΐνη και η υδροξυτυροσόλη, που υπάρχουν και στο ελαιόλαδο, αλλά δεν συμφέρει οικονομικά να πάρουμε από το ελαιόλαδο τις ουσίες αυτές. Η χρήση των συστατικών των φύλλων της ελιάς για φαρμακευτικούς σκοπούς είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική και χρήζει περαιτέρω έρευνας[12].

[11] http://www.iama.gr/ethno/mytilini/labraki.html (προσπελάστηκε στις 28-2-12)
[12] http://www.iama.gr/ethno/mytilini/moulas.html (προσπελάστηκε στις 18-2-12)

Η ελιά και το ελαιόλαδο στη διατροφή

Το ελαιόλαδο αποτελεί το υγιεινότερο συστατικό μιας σωστής και ισορροπημένης διατροφής. Δίνει σε όλα τα φαγητά γεύση και άρωμα που δεν μπορεί να συγκριθεί με καμιά άλλη λιπαρή τροφή. Τρία είδη λιπαρά οξέα: κορεσμένα, μονοακόρεστα και πολυακόρεστα περιέχονται στο ελαιόλαδο. Βασικό συστατικό του ελαιόλαδου, αποτελεί το ελαϊκό οξύ, μονοακόρεστο λιπαρό οξύ. Αυτό κάνει το ελαιόλαδο πολύτιμο για την υγεία μας[13]. Η μεσογειακή διατροφή έχει σαν βάση το ελαιόλαδο και επινοήθηκε ως μοντέλο διατροφής από τον φυσιολόγο Άνσελ Κις. Σύμφωνα με τη μελέτη των επτά χωρών (Φιλανδία, Ολλανδία, Ιαπωνία, Ηνωμένες Πολιτείες, Ιταλία, Γιουγκοσλαβία και Ελλάδα) τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα από την Κρήτη λόγω της κατανάλωσης ελαιόλαδου ελαχιστοποίησαν τον κίνδυνο εμφάνισης εμφράγματος[14].

Η ελιά και το ελαιόλαδο περιέχουν μονοακόρεστα λιπαρά, βιταμίνη Ε και άλλα αντιοξειδωτικά και αποτελούν τροφή υψηλότατης θρεπτικής αξίας. Η παρουσία 30 φαινολικών ενώσεων στο ελαιόλαδο και κυρίως της ελευρωπαίνης, της υδροξυτυρουσόλης και της τυρουσόλης καθιστούν τούτο ένα τρόφιμο με ισχυρή αντιοξειδωτική, αντιθρομβωτική και αντιβακτηριδιακή δράση. Η κατανάλωση ελιών και ελαιόλαδου προάγει την ηγεία και την μακροζωία[15]. Ερευνητές από την Ιταλία δημοσίευσαν στο Food Chemistry (2004) ότι το ελαιόλαδο έχει την ουσία ελευρωπαίνη η οποία αυξάνει την κινητικότητα του ενζύμου πεπσίνη, Η πεπσίνη ευθύνεται για την πέψη της πρωτείνης.Δηλαδή αν στη χωριάτικη σαλάτα που περιέχει φέτα προσθέσουμε ελαιόλαδο τότε η φέτα μεταβολίζεται καλύτερα με την παρουσία του ελαιολάδου. Το ίδιο γίνεται και με τις σαλάτες που περιέχουν τόνο, κοτόπουλο και άλλες πρωτεϊνούχες τροφές[16].

Μια ακόμα μελέτη που έγινε στην Ισπανία PREDIMED[17] έδειξε πως η μεσογειακή διατροφή είναι αποτελεσματική στην πρόληψη του διαβήτη τύπου 2 και μάλιστα σε άτομα με υψηλό κίνδυνο καρδιοαγγειακών παθήσεων. Μια ακόμα ευρωπαϊκή μελέτη EUROLIVE[18]έδειξε πως οι πολυφαινόλες που βρίσκονται στο ελαιόλαδο, το κυριότερο συστατικό της μεσογειακής διατροφής, βοηθά στη δημιουργία αντισωμάτων ενάντια στην κακή χοληστερόλη και προστατεύει από την αθηροσκλήρωση. Οι παραπάνω μελέτες ενισχύουν την αξία και τα οφέλη της μεσογειακής διατροφής στην υγεία και στην ευεξία των ανθρώπων.

Το ελαιόλαδο αντέχει περισσότερο από τα σπορέλαια στις υψηλές θερμοκρασίες και συνιστάται στο μαγείρεμα αλλά και στο τηγάνισμα γιατί μια μπριζόλα τηγανιτή αντίψητή έχει περισσότερα αντιοξειδωτικά άρα και καλύτερες προϋποθέσεις μεταβολισμού. Ο μεταβολισμός οφείλεται στην χλωροφύλλη που περιέχεται αποκλειστικά στο ελαιόλαδο και συμβάλλει στην αιμοποίηση. Άτομα τρίτης ηλικίας που καταναλώνουν ελαιόλαδο προστατεύονται

[13]http://www.e-geoponoi.gr/content-layouts/46-2009-11-16-13-12-54/216--a-.html (προσπελάστηκε στις 9-3-12)
[14]http://el.wikipedia.org/wiki/Μεσογειακή_διατροφή (προσπελάστηκε στις 15-4-12)
[15]A. P. Simopoulos (1991). "The Mediterranean Diets in Health and Disease ". *American Journal of Clinical Nutrition* 54 (4): 771.
[16]http://www.elia-diktyo.gr/Vivlia/Stylida/7_1.htm
[17]Estruch et al (2006). *Ann Inter Med* (145): 1-11
[18]Covas et. al (2006). *Ann Intern Med* (145): 333-341

από αλλοιώσεις του κεντρικού νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου λόγω των αντιοξειδωτικών ουσιών του ελαιόλαδου. Πολλές έρευνες σχετικές με τον καρκίνο έδειξαν πως το ελαιϊκό οξύ που περιέχεται στο ελαιόλαδο εμποδίζει την ανάπτυξη και τον πολλαπλασιασμό των καρκινικών κυττάρων. Πολλές έρευνες που σχετίζονται με τον καρκίνο έδειξαν πως η κατανάλωση ελαιόλαδου ελαττώνει την εμφάνιση καρκίνου του στομάχου, του παχέος εντέρου, του προστάτου και του καρκίνου του μαστού. Επιτρέπει την ανίχνευση πολύ μικρών όγκων στην αξονική και κυρίως στην μαγνητική τομογραφία. Το ελαιόλαδο εμποδίζει να σχηματίζονται πλακίδια λίπους στα τοιχώματα των αρτηριών και έτσι προστατεύει τον οργανισμό από τις καρδιαγγειακές παθήσεις, όπως η στεφανιαία νόσος και το έμφραγμα του μυοκαρδίου.

Η διατροφή τόσο στη βρεφική όσιο και στην παιδική ηλικία αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στην μετέπειτα εξέλιξη της ευεξίας και της υγείας κάθε οργανισμού. Μεγαλύτερες ανάγκες λιπιδίων έχουν τα παιδιά. Μελέτες σχετικές με το ελαιόλαδο την εξέλιξη του κεντρικού νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου έδειξαν ότι το ελαιόλαδο βοηθά ευνοϊκά στην ανάπτυξη και εξέλιξη του κεντρικού νευρικού συστήματος και του εγκεφάλου των νεογνών[19]. Επίσης οι μητέρες που θηλάζουν και προσλαμβάνουν ικανή ποσότητα ελαιόλαδου στη διατροφή τους διασφαλίζουν τη φυσιολογική ανάπτυξη του βρέφους. Μελέτες που έκαναν ο Laval-Jeantet και οι συνεργάτες του (1980) έδειξαν ότι υπήρχαν ανατομικές διαφορές ως προς το μέγεθος, το πάχος και την υφή των οστών σε ανθρώπους που κατανάλωναν ελαιόλαδο και κατέληξαν ότι το ελαιϊκό οξύ βοηθά στην ανάπτυξη του οστέινου ιστού. Ο Sirtori and all (1986)[20], υποστηρίζουν ότι το ελαιόλαδο βοηθά στην αργή πέψη των υδατανθράκων στα άτομα με διαβήτη και αποφεύγεται η απότομη αύξηση της γλυκόζης στο αίμα. Έτσι το ελαιόλαδο αποτελεί φάρμακο για την ανακούφιση των ατόμων με διαβήτη.

Συμπεράσματα

Όλες οι γενεές φροντίζουν για τη διατήρηση της ζωής και τη συνέχισή της. Βασικός συντελεστής αυτής της διατήρησης είναι η υγεία. Μαζί με τον άνθρωπο γεννήθηκαν και οι αρρώστιες τις οποίες παλεύει να νικήσει. Η στενή επαφή του προϊστορικού ανθρώπου με τη φύση συντέλεσαν να ανακαλύψει τις θεραπευτικές ιδιότητες των φυτών και να τις χρησιμοποιήσει για επούλωση τραυμάτων ή ίαση ασθενειών.[21] Η ελιά ως σύμβολο ειρήνης, γαλήνης, γονιμότητας, επιβίωσης και γοητείας και το ελαιόλαδο ως καλλωπιστικό θεραπευτικό και διατροφικό αγαθό αποτελούν πολιτιστικό στοιχείο της χώρας μαε στην καθημερινή, την κοινωνική, τη θρησκευτική, την οικονομική, τη διατροφική και την καλλιτεχνική ζωή των Ελλήνων από αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι σήμερα. Το δέντρο της ελιάς που μας δίνει τις ελιές και το ελαιόλαδο αποτελεί τη σημαντικότερη αειφόρα πηγή διατροφής. Επιβιώνει σε δύσκολες γεωμορφολογικές και κλιματολογικές συνθήκες. Η συμβολή του στη διατροφή

[19] Visioli, F, & Galli,C. (1995) Nutr. Metab. Cardiovasc. Dis, 5. 306-314

[20]Sirtori, CR, Tremoli, E, Gatti, E, Montanari, G, Sirtori, M, Colli, S, Gianfranceschi, G, Maderna, P, Dentone,
CZ, Testolin, G & Galli, C (1986). Controlled evaluation of fat intake in the Mediterranean diet: comparative activities of olive oil and corn oil on plasma lipids and platelets in high-risk patients. Am J Clin Nutr 44:635-642.

[21] Μουζάκη – Κάλλη, Αν. και Μουζάκης ΣΤ. (2003). Τα λιόκλαδα, το λιόδακρυ, τα λιόφυλλα και το λιόλαδο… Πρακτικά Συμποσίου με θέμα: *Η Ελιά και το λάδι στο χώρο και στον χρόνο*. ΑΘΗΝΑ

των Ελλήνων λόγω των μικροσυστατικών με την αντιοξειδωτική δράση το καθιέρωσαν ως διατροφικό αγαθό με μεγάλη ευεργετική επίδραση στον ανθρώπινο οργανισμό[22]. Οι Έλληνες είναι ιδιαίτερα περήφανοι γιατί εδώ και 5.000 χρόνια παρέδωσαν στην ανθρωπότητα ένα εξαιρετικό πρότυπο διατροφής τη Μεσογειακή Διατροφή που έχει σαν βάση το ελαιόλαδο και έτσι συνέβαλλε σε αυτό που λέγεται πολιτισμός. Ύστερα από αίτημα που υπέβαλαν οι μεσογειακές χώρες Ελλάδα, Ισπανία, Ιταλία και Μαρόκο το 2010, η ΟΥΝΕΣΚΟ συμπεριέλαβε την Μεσογειακή Διατροφή στον Κατάλογο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ανθρωπότητας.[23]

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αγάπιος Μοναχός ο Κρης (1850) «Γεωπονικόν, *«Λαϊκή Ιατρική, Διαιτητική Γεωπονική στις αρχές του ΙΗ' αιώνος»* Βενετία. Κουλτούρα, Αθήνα 1979

Βάτου , Έ. (2010) Πολιτισμός, η μεσογειακή δίαιτα, Ελευθεροτυπία, 17/11/2010

Γέννεσις 8:11

Λαμπράκη Μυρσίνη (2008). Λάδι , γεύσεις και πολιτισμός 5.000 χρόνων. Δημ. Οργανισμός Λαμπράκη. Αθήνα

Μητροφάνους Ιερομονάχου (1925) Ιατροσοφικόν, Εκ. Ιεράς Μονής Μαχαιρά, Λευκωσία (Κύπρου)

Μουζάκη – Κάλλη, Αν. και Μουζάκης ΣΤ. (2003). Τα λιόκλαδα, το λιόδακρυ, τα λιόφυλλα και το λιόλαδο… Πρακτικά Συμποσίου με θέμα: *Η Ελιά και το λάδι στο χώρο και στον χρόνο*. ΑΘΗΝΑ

Τασιούλα – Μάργαρη, Μ. (2003). Χημικά συστατικά του ελαιόλαδου και η σημασία τους στη διατροφή. Πρακτικά Συμποσίου με θέμα: *Η Ελιά και το λάδι στο χώρο και στον χρόνο*. ΑΘΗΝΑ

Φάκλαρης Β. Παν., (1999). Η ελιά και το λάδι στην αρχαία Ελλάδα, εφημ. «ΤΟ ΒΗΜΑ» 31 Ιανουαρίου 1999

Ξένη

A. P. Simopoulos (1991). "The Mediterranean Diets in Health and Disease ". *American Journal of Clinical Nutrition* 54 (4): 771.

Covas et. al (2006). *Ann Intern Med* (145): 333-341

[22]Τασιούλα – Μάργαρη, Μ. (2003). Χημικά συστατικά του ελαιόλαδου και η σημασία τους στη διατροφή. Πρακτικά Συμποσίου με θέμα: *Η Ελιά και το λάδι στο χώρο και στον χρόνο*. ΑΘΗΝΑ

[23]Βάτου , Έ. (2010) Πολιτισμός, η μεσογειακή δίαιτα, Ελευθεροτυπία, 17/11/2010

Estruch et al (2006). *Ann Inter Med* (145): 1-11

Ghisalberti EL (1998) Biological and pharmacological activity of naturally occurring iridoids and secoiridoids. Phytomedicine 5 (2): 147-163

Sirtori, CR, Tremoli, E, Gatti, E, Montanari, G, Sirtori, M, Colli, S, Gianfranceschi, G, Maderna, P, Dentone, CZ, Testolin, G & Galli, C *(1986) Controlled evaluation of fat intake in the Mediterranean diet: comparative activities of olive oil and corn oil on plasma lipids and platelets in high-risk patients. Am J Clin Nutr 44:635-642.*

Visioli, F, & Galli,C. (1995) Nutr. Metab. Cardiovasc. Dis, 5. 306-314

Ιστοσελίδες

http://www.serres.gr/mouseioelias/index.php?option=com_content&view=article&id=25&Itemid=26 (προσπελάστηκε στις 20-2-12)

http://etwinning.sch.gr/projects/elia/kalopismos.htm (προσπελάστηκε στις 14-3-12)

http://www.iama.gr/ethno/mytilini/labraki.html (προσπελάστηκε στις 20-4-12)

http://www.iama.gr/ethno/mytilini/labraki.html (προσπελάστηκε στις 28-2-12)

http://www.iama.gr/ethno/mytilini/moulas.html (προσπελάστηκε στις 18-2-12)

http://www.e-geoponoi.gr/content-layouts/46-2009-11-16-13-12-54/216--a-.html (προσπελάστηκε στις 9-3-12)

http://el.wikipedia.org/wiki/Μεσογειακή_διατροφή (προσπελάστηκε στις 15-4-12)

http://www.elia-diktyo.gr/Vivlia/Stylida/7_1.htm (προσπελάστηκε στις 18-4-12)

http://oilandolive.com/el/health-benefits-of-olive-oil.html (προσπελάστηκε στις 28-3-12)

Η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την παρουσίαση παραμυθιών με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών.

Κόζα Χρυσάνθη Κόζα Μαρία
Εκπαιδευτικοί Π.Ε.70
MSc «Επιστήμες της Αγωγής με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών»
& Υποψ. Διδάκτορες Πανεπιστημίου Αιγαίου
kozax@rhodes.aegean.gr koza@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζουμε ένα λαϊκό παραμύθι τους «Μήνες», ATU 480[A] και ένα παραμύθι για τη διαφορετικότητα. Η αφήγηση των παραμυθιών δεν γίνεται με τον παραδοσιακό γραμμικό τρόπο. Ο χειριστής – αναγνώστης του λογισμικού θα μπορεί να αλληλεπιδρά με το λογισμικό, να επεμβαίνει και να αλλάζει τη ροή του παραμυθιού. Η εργασία είναι φτιαγμένη στο Story maker με κινούμενες εικόνες και αναπαράσταση του παραμυθιού. Ο χειριστής του προγράμματος μπορεί να δρα πάνω στο λογισμικό, να παίζει και να δημιουργεί. Στόχος της εργασίας αυτής είναι να γνωρίσουν τα παιδιά το παραμύθι σε διάφορες μορφές, - λαϊκό και μη, ηλεκτρονική μορφή - να δράσουν, να παίξουν, να δημιουργήσουν και κάνοντας όλα αυτά να δημιουργήσουν μια βάση πάνω στην οποία θα ανακαλύψουν και άλλα παραμύθια βασισμένα στη λαϊκή προφορική παράδοσή μας.

Λέξεις - κλειδιά: Αλληλεπίδραση, παραμύθι, λογισμικό, διαφορετικότητα**.**

Εισαγωγή

Η εξοικείωση των παιδιών με τα παραμύθια καλλιεργεί τη φαντασία και την ευρηματικότητα τους, το συναίσθημα, τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική τους δεξιότητα. Συμβάλει στην αισθητική καλλιέργεια τους, τη σύνθετη και πολλαπλή καλλιέργεια: γλωσσική, γνωσιακή, εικονογραφική, δραματική, ρυθμική, χειροτεχνική.[1]

Από την πλευρά τους οι ***Νέες Τεχνολογίες*** που ενσωματώνονται καθημερινά στην μαθησιακή διαδικασία γίνονται πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι ευρωπαϊκές χώρες σήμερα. Πολλοί είναι οι τρόποι αξιοποίησης του παραμυθιού με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Αρκεστήκαμε στα μέσα που διαθέταμε και δημιουργήσαμε ένα λογισμικό πρόγραμμα, με σκοπό να αλληλεπιδράσουν οι μαθητές πάνω σε αυτό. Είναι μια μορφή ηλεκτρονικού παραμυθιού βασισμένη στις γνωστικές θεωρίες του εποικοδομητισμού, όπου οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μάθηση νέων εννοιών γιατί σε αυτές στηρίζεται το χτίσιμο της γνώσης.[2]

Δίνεται η δυνατότητα στο χειριστή του προγράμματος να αλληλεπιδράσει πάνω στο λογισμικό, ώστε να γίνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η παρουσίαση του παραμυθιού και να

[1] Αναγνωστόπουλος Β. Δ., βασική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγού, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού.* Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα 1997.
[2] Ausubel, D.P. (1960), *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material.* Journal of Educational Psychology, σελ 51, 267-272

οδηγηθεί ανάλογα με την επιλογή του σε διαφορετική πλοκή, ή ακόμα και σε διαφορετικό τέλος. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα αποτελείται από αφηγηματικά κομμάτια. Απευθύνεται σε παιδιά που έχουν κάποια στοιχειώδη γνώση με τους Ηλεκτρονικούς Υπολογιστές. Γίνεται η παρουσίαση των παραμυθιών με τη μορφή δραματοποίησης.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού λογισμικού στηρίζεται στις γνωστικές θεωρίες του δομητισμού (constructivism) και στις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρήσεις του Vygotski και των απογόνων του, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία, στα γνωστικά εργαλεία που τη διαμεσολαβούν, στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκομένων μερών, καθώς και στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον που λαμβάνει χώρα. Έτσι η ανίχνευση των πρότερων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών πάνω στο παραμύθι, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, αφενός να διαγνώσει τυχόν παρερμηνείες και με κατάλληλους διδακτικούς χειρισμούς να διαχειριστεί τις γνωστικές συγκρούσεις, αφετέρου να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των τυπικών και άτυπων γνώσεων, συμπληρώνοντας και αναπροσαρμόζοντας τα γνωστικά μοντέλα των παιδιών.

Η εργασία αυτή γίνεται στο Story maker με κινούμενες εικόνες και αναπαράσταση του παραμυθιού. Τα παιδιά έδρασαν πάνω στο λογισμικό και έτσι έγινε με τον καλύτερο τρόπο η κατανόηση του παραμυθιού αλληλεπιδρώντας με το παραμύθι. Με τα παιχνίδια που παρουσιάζονται, έλεγξαν τις γνώσεις που απέκτησαν μέσα από ασκήσεις αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών.

Όλα αυτά έγιναν με τη μέθοδο project, τη διαθεματική προσέγγιση που αναπτύσσεται μέσα από τη συνεργασία των επιστημονικών κλάδων για μια ολόπλευρη σφαιρική και πλήρη μελέτη ενός θέματος και η ενιαιοποίηση του περιεχομένου της διδασκαλίας με μια ολόπλευρη εξέταση φαινομένων και προβλημάτων της ζωής. Τέλος τα παιδιά έβγαλαν συμπεράσματα και αξιολόγησαν το πρόγραμμα. Η αξιολόγηση έγινε στο τέλος του προγράμματος από τους ίδιους τους μαθητές και από τον εκπαιδευτικό με βάση μια συζήτηση που ακολούθησε με τους μαθητές για να διαπιστωθούν οι γνώσεις που αποκόμισαν. Αυτή, έγινε ως προς την αποτελεσματικότητα και κατά πόσο είχαν κατακτήσει ψηλότερο επίπεδο κριτικής σκέψης.

Μέθοδος

Ως μέθοδο project σήμερα εννοούμε μια μορφή διδακτικής διαδικασίας που έχει ως αφετηρία κάποιους προβληματισμούς μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της διδακτικής ομάδας. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των δραστηριοτήτων γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός προβλήματος (Χρυσαφίδης, 1994, σ. 43 & Frey, 1998, σ. 9).

Η συγκεκριμένη εργασία θα βοηθήσει τους μαθητές καθώς και κοινωνικές ομάδες να αποκτήσουν:

- *Γνώσεις και ποικιλία εμπειριών ώστε να κατανοήσουν το ηλεκτρονικό περιβάλλον και τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό.*

- *Στάσεις, αξίες και κίνητρα για ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία.*
- *Δεξιότητες για τον προσδιορισμό και την επίλυση ηλεκτρονικών προβλημάτων.*
- *Εξοικείωση με το παραμύθι και τον εκφραστικό του πλούτο, ώστε να διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση όσο και να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό τους.*
- *Αίσθηση υπευθυνότητας έτσι ώστε να διασφαλιστεί η δυνατότητα ενεργού εμπλοκής (συμμετοχής) σε όλα τα επίπεδα.*

Φάσεις υλοποίησης προγράμματος

Επιλογή του θέματος

Αφορμή για την επιλογή του θέματος στάθηκε μία αφήγηση ενός λαϊκού παραμυθιού από την ίδια την εκπαιδευτικό. Ο ρόλος του δασκάλου είναι όσο το δυνατό πιο αφανής. Δεν είναι ο κυρίαρχος της τάξης.

Χρονική διάρκεια του project

Η χρονική διάρκεια του project, καθορίστηκε να υλοποιηθεί μέσα σε ένα σχολικό έτος. Εφόσον το θέμα μας αναφέρεται σε παιδιά τετάρτης Δημοτικού, τα παιδιά θα έχουν στη διάθεσή τους μία ώρα εβδομαδιαίως στη διάρκεια της ευέλικτης ζώνης.

Διατύπωση στόχων

Οι στόχοι που διατυπώθηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

Τα παιδιά να

- *Εξοικειωθούν με το παραμύθι και τον εκφραστικό του πλούτο, ώστε να διευκολυνθεί τόσο η πνευματική τους συγκρότηση όσο και να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιό τους. Μέσα από την αφήγηση, να αγαπήσουν πιο πολύ τα παραμύθια, που είναι κομμάτι του λαϊκού μας πολιτισμού.*
- *ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε διάφορες μορφές προφορικής επικοινωνίας.*

Στόχος ήταν επίσης να καταλάβουν τα παιδιά τις διαφορές ανάμεσα στα προφορικά μεταδιδόμενα παραμύθια και τα γραπτά ή έντυπα παραμύθια.

Άλλοι στόχοι:

- *Άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.*
- *Συνεργασία με τους γονείς και το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών.*
- *Ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιότητας επικοινωνίας.*
- *Ανάληψη πρωτοβουλιών και αναγκαίων δράσεων.*

Υλοποίηση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων

Η υλοποίηση έγινε στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης εφαρμόζοντας τη διαθεματική προσέγγιση. Πραγματοποιήθηκαν **δραστηριότητες** που συνδέθηκαν με μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος σύμφωνα με τους στόχους που τέθηκαν αρχικά. Συγκεκριμένα:

- *Ανακοίνωση στα παιδιά ότι πρόκειται να παρακολουθήσουν ένα παραμύθι ηλεκτρονικά.*
- *Συζήτηση με τη δασκάλα για τον τρόπο λειτουργίας του προγράμματος.*
- *Η συγγραφή τραγουδιών – ποιημάτων και παραμυθιών.*
- *Τέλος γίνεται έκθεση και παρουσιάζεται όλο το υλικό (φωτογραφίες, ζωγραφιές).*

Διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης

Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του project, συγκεντρώνονταν όλες οι ομάδες και ο συντονιστής καθόριζε τον χρόνο που είχε η κάθε ομάδα στη διάθεση της για να:

- *Αναφέρει την πρόοδο των εργασιών της, να παρουσιάσει το υλικό που έχει συγκεντρώσει και να εκφράσει τις απόψεις για το λογισμικό.*
- *Να παρουσιάσει το αν έχουν επιτευχθεί οι στόχοι, να εντοπίσει τα λάθη, να αναδιοργανώσει και να αναδομήσει το σχέδιο δράσης.*

Ο χρόνος που έδινε ο συντονιστής σε κάθε ομάδα ήταν ίσος για όλες. Οι κριτικές που γίνονταν ήταν καλοπροαίρετες, είχαν συμβουλευτικό χαρακτήρα και αποσκοπούσαν στην αναβάθμιση της ποιότητας του project. Τα ενημερωτικά διαλείμματα έδιναν την ευκαιρία να σχηματίσουν όλοι μια συνολική εικόνα του project, ανεξάρτητα από το αν είχε γίνει επιμερισμός των εργασιών σε ομάδες.

Μαθησιακό περιβάλλον

Στο μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε λάβαμε υπόψη μας μια ποικιλία από παράγοντες όπως: τη συνεργατική κριτική έρευνα (collaborative critical inquiry), την ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση (active participation in learning) και την ενεργητική χρήση της γλώσσας (active language use), τη δημιουργικότητα (creativity), στοιχεία μετασχηματιστικών παιδαγωγικών μοντέλων (transformative pedagogical models), και την αξιοποίηση του πολιτισμικά «διαφορετικού».

Στο περιβάλλον που δημιουργήθηκε, τα παιδιά μοιράζονται τη γνώση γύρω από την καθημερινότητα τους. Δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον συνεργασίας όσο αυτό ήταν επιτρεπτό, όπου η γνώση μοιραζόταν και παραγόταν μέσα από τις ομάδες παιδιών. Η συμμετοχή των παιδιών στις δραστηριότητες αυτές έχει ως στόχο τη κριτική συνεργατική έρευνα, την ενεργητική συμμετοχή στη μάθηση και τη δημιουργική εργασία.

Μέσα από διαφορετικές τάξεις που προέρχονταν από διαφορετικές καταστάσεις με διαφορετικά κοινωνικά, εθνικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ο κάθε εταίρος στη μάθηση έπαιζε κεντρικό ρόλο. Η αντίθεση του περιβάλλοντος διευκόλυνε τη διαδικασία μάθησης/διδασκαλίας. Όλοι μοιράζονταν τους ρόλους δασκάλου/μαθητή. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά με την βοήθεια του δασκάλου.

Συμπεράσματα

- *Ευαισθητοποιήθηκαν οι μαθητές ως προς τα παραμύθια και αναζήτησαν παραμύθια τόσο στο ηλεκτρονικό περιβάλλον όσο και στο οικείο τους περιβάλλον.*
- *Ανοίχθηκαν δίαυλοι επικοινωνίας με την κοινωνία.*

Αξιολόγηση του προγράμματος

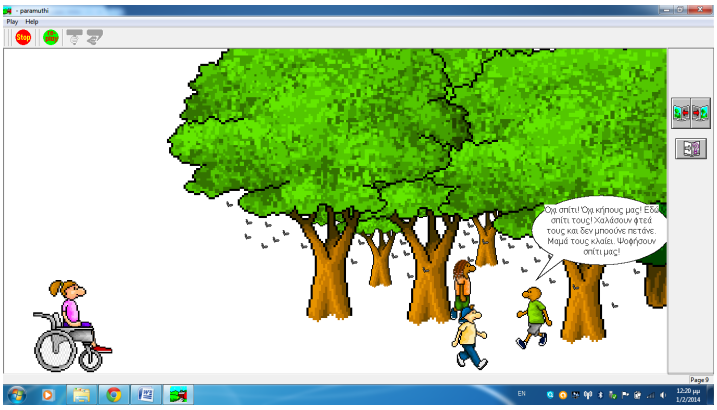
Η αξιολόγηση ενός προγράμματος είναι σημαντική γιατί μπορεί να οδηγήσει:

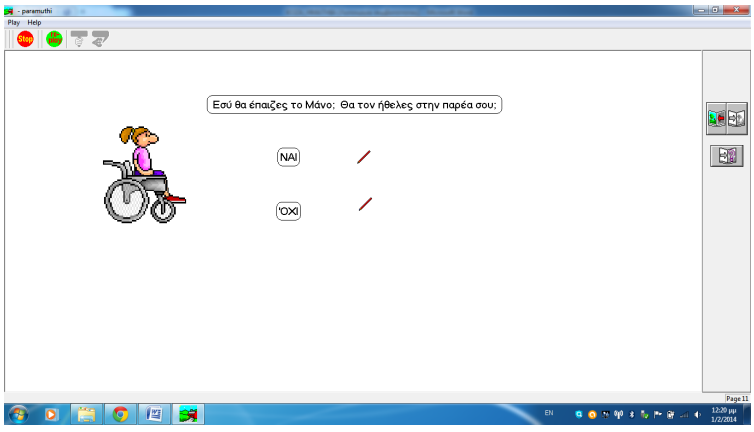
- *Στην ανάπτυξη και καλλιέργεια μάθησης.*
- *Στην βελτίωση του Εκπαιδευτικού προγράμματος.*
- *Στην υποστήριξη του προγράμματος.*

Η αξιολόγηση έγινε στο τέλος του προγράμματος από τους ίδιους τους μαθητές και από τον εκπαιδευτικό με βάση μια συζήτηση που ακολούθησε με τους μαθητές για να διαπιστωθούν οι γνώσεις που αποκόμισαν. Αυτή, έγινε ως προς την αποτελεσματικότητα και κατά πόσο είχαν κατακτήσει ψηλότερο επίπεδο κριτικής σκέψης.

Παράρτημα

Διάφορα στιγμιότυπα από το λογισμικό





Βιβλιογραφία

Ausubel, D.P. (1960), *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material.* Journal of Educational Psychology

Jonassen D., (2000), *Revisiting Activity Theory as a Framework for Designing Student- Centered Learning Environments, In D. Jonassen & S. Land (Eds). Theoretical foundations of Learning Environments,* LEA.

Vygotsky, L.S.. (1978), *Mind and society: The development of higher mental processes. Cambridge, MA:* Harvard University Press. Gardner, H. Frames of Mind. Basic Books Inc. New York

Αναγνωστόπουλος Β. Δ., (1997),βασική βιβλιοθήκη του νηπιαγωγού, *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού.* Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση,* Εκδόσεις Γρηγόρης Αθήνα

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2000), *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση, Τόμοι. Α &Β,* Αθήνα

Η εφαρμογή ασκήσεων του μοντέλου TSP στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό

Δινάκη Βασιλική
Εκπαιδευτικός Κοινωνιολόγος – Υπεύθυνη ΣΕΠ
vdinaki@sch.gr

Δομουχτσή Φωτεινή
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής – Υπεύθυνη ΣΕΠ
fotdom@sch.gr

Περίληψη

Η οικονομική και κοινωνική κρίση και οι συνέπειες αυτών οδήγησαν στην αναζήτηση τρόπων, τεχνικών και μεθόδων στήριξης των ανθρώπων που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις. Το μοντέλο TSP (Thriving with Social Purpose Conceptual Framework) αναπτύχθηκε για να εκφράσει τις νέες τάσεις της σύγχρονης εποχής, ώστε να βοηθήσει τους ανθρώπους στην επαγγελματική τους ανάπτυξη σε μια περίοδο έντονων αλλαγών, ανακατατάξεων και ανασφάλειας. Η εφαρμογή του μοντέλου TSP (Thriving with Social Purpose Conceptual Framework) στους μαθητές αποτελεί μια πρόκληση η οποία έχει ως στόχο να λειτουργήσει μαθησιακά, κυρίως σε επίπεδο πρόληψης, στη διαχείριση μελλοντικών εκπαιδευτικών, επαγγελματικών αλλά και προσωπικών δύσκολων καταστάσεων που οι μαθητές θα βιώσουν.

Λέξεις Κλειδιά: TSP, ΣΕΠ, κρίση, επαγγελματική ανάπτυξη, ευελιξία

Θεωρητικό πλαίσιο

Κρίση. Η πιο επίκαιρη λέξη. Κρίση οικονομική, πολιτική, κοινωνική που οδηγεί στο μετασχηματισμό της ελληνικής κοινωνίας. Θεσμοί, αξίες, κοινωνικές θέσεις και ρόλοι υπόκεινται σε μια μετασχηματιστική διαδικασία. Οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές επηρέασαν με τρόπο καταλυτικό τους κοινωνικούς θεσμούς συμπεριλαμβανομένου του θεσμού της εργασίας. Ανατροπές και ανακατατάξεις, νέα δεδομένα διαφοροποιούν σε μεγάλο βαθμό την ήδη διαμορφωμένη εργασιακή κουλτούρα αλλά και τις εργασιακές πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Η ζωή των ανθρώπων αλλάζει ριζικά. Οι άνθρωποι βιώνουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, όπως αβεβαιότητα, δυσλειτουργικές επαγγελματικές πεποιθήσεις, χαμηλά επίπεδα αποτελεσματικότητας, αλλά και αρνητικά συναισθήματα όπως ενοχή, σύγχυση, αμφιβολία για τον εαυτό τους και δισταγμό κατά τη διάρκεια αλλαγής.

Η διαμόρφωση των συγκεκριμένων κοινωνικών συνθηκών προκρίνει ως απαραίτητη τη συμβολή των επαγγελματικών συμβούλων στη στήριξη των ατόμων που έρχονται αντιμέτωπα με απρόοπτες καταστάσεις, απότομες αλλαγές και απορρίψεις (Birmose & Hearne, 2012 - ΕΟΠΠΕΠ, 2013).

Από τους Ford και Smith (2007) προτείνεται οι επαγγελματικοί σύμβουλοι, για τη διαχείριση των θεμάτων που απασχολούν τους ανθρώπους και προκύπτουν σε περιόδους κρίσεων, να χρησιμοποιούν το μοντέλο TSP. Το μοντέλο TSP (Thriving with Social Purpose Conceptual Framework) που αναπτύχθηκε από τους Ford και Smith (2007) εκφράζει τις νέες τάσεις της σύγχρονης εποχής και έχει ως στόχο να ενισχύσει την επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπου σε μια εποχή έντονης ανασφάλειας και αβεβαιότητας. Η επαγγελματική ανάπτυξη των

ανθρώπων που δεν έχουν ίσες ευκαιρίες στη ζωή τους ή αντιμετωπίζουν περιορισμούς και εμπόδια στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές μπορεί να ενισχυθεί αν τους βοηθήσουμε να διαμορφώσουν κίνητρα κατά την αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον που ζουν και αναπτύσσονται. Τα κίνητρα ενθαρρύνουν το άτομο να προβάλλει τον εαυτό του στο μέλλον, να οραματιστεί τις δυνατότητές του και να αποφασίσει στη συνέχεια, αν και με ποιο τρόπο θα προχωρήσει σε μελλοντικές δράσεις (Vondracek, Ferreira & Santos, 2010 – ΕΟΠΠΕΠ, 2013).

Πιο συγκεκριμένα, η ανάπτυξη των παραπάνω ικανοτήτων εστιάζουν στην επίτευξη κάποιων συγκεκριμένων στόχων.

Με την ανάπτυξη της ικανότητας της ενεργούς και ευέλικτης στοχοθεσίας επιδιώκεται η βελτίωση της αντίληψης των προσωπικών στόχων, η προθυμία διερεύνησης εναλλακτικών επιλογών και ανάληψης ρίσκου, ο προσανατολισμός στη δράση και η αποφυγή της επίδρασης από δυσμενείς αξιολογικές κρίσεις (1η TSP παράμετρος).

Με την ανάπτυξη της ικανότητας της θετικής πίστης στις ατομικές ικανότητες στόχος είναι το άτομο να αναπτύξει θετική συναισθηματική διάθεση, να καλλιεργήσει θετικές προσδοκίες για την επίτευξη της πορείας του επαγγελματικού στόχου και να ενισχύσει τη ρεαλιστική θεώρηση που αναπτύσσει για την υλοποίηση του στόχου (2η TSP παράμετρος)

Με την ανάπτυξη της ικανότητας της γνώσης και αξιοποίησης των συναισθημάτων στόχος είναι το άτομο να αναγνωρίσει το ρόλο των συναισθημάτων στην προσωπική και στην επαγγελματική ζωή και να βελτιώσει την ικανότητα επένδυσης κατάλληλης συναισθηματικής ενέργειας στην υλοποίηση των στόχων (3η TSP παράμετρος).

Με την ανάπτυξη της δεξιότητας της κοινωνικής ευαισθητοποίησης επιδιώκεται η ανάπτυξη της κοινωνικής ευαισθητοποίησης, η συνειδητοποίηση της σημασίας της αλληλεξάρτησης των ατόμων και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης προκειμένου τα άτομα να λειτουργούν αποτελεσματικά ως αναπόσπαστο τμήμα ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος (4η TSP παράμετρος). (ΕΟΠΠΕΠ, 2013)

Εφαρμογή ασκήσεων TSP σε μαθητές - Προφίλ ομάδας στόχου

Οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και οι συνέπειες που προκάλεσαν στη ζωή των ανθρώπων δεν άφησαν ανεπηρέαστους τους εφήβους μαθητές. Οι έφηβοι μαθητές βρίσκονται σε ακόμα πιο αδύναμη θέση καθώς η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους βρίσκεται εν εξελίξει οπότε και δεν έχουν αποκτήσει – σταθεροποιήσει όλα εκείνα τα προσωπικά χαρακτηριστικά που θα τους ενδυναμώσουν σε δύσκολες και απρόοπτες καταστάσεις. Επίσης, οι ψυχολογικές μεταπτώσεις της ιδιαίτερης περιόδου της εφηβείας δυσκολεύουν ακόμα περισσότερο τη διαχείριση κρίσεων και έκτακτων περιστατικών.

Βασικά χαρακτηριστικά του τρόπου αντίδρασης των μαθητών στη γενικευμένη κρίση της ελληνικής κοινωνίας είναι η απογοήτευση, η ματαιότητα, η απαισιοδοξία, η σύγχυση, η παραίτηση, η άρνηση. Η συμβολή του εκπαιδευτικού που εφαρμόζει Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να προσπαθήσει μέσω βιωματικών δράσεων να ανατρέψει το αρνητικό κλίμα και την απαισιοδο-

ξία των μαθητών και να τους οδηγήσει στο να οραματίζονται με αισιοδοξία το μέλλον τους θέτοντας συγκεκριμένους στόχους και αναπτύσσοντας δεξιότητες ευελιξίας. Αυτή η σκέψη οδήγησε στην επιλογή των ασκήσεων εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Οι ασκήσεις που εφαρμόστηκαν στους εφήβους μαθητές εντάσσονται στο πλαίσιο της ανάπτυξης δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας και βασίζονται στο μοντέλο TSP (Thriving with Social Purpose Conceptual Framework). Ο τίτλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν «Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική ευημερία: Μπορεί το μέλλον να είναι καλύτερο από το παρόν;». Εφαρμόστηκαν ασκήσεις που εντάσσονται στην 1η TSP παράμετρο - ενεργός και ευέλικτη στοχοθεσία, «Ο ντετέκτιβ της βιογραφίας» (ΕΟΠΠΕΠ, 2013).

Η εφαρμογή των ασκήσεων πραγματοποιήθηκε σε εφήβους μαθητές, 12 αγόρια και 11 κορίτσια, ηλικίας 14 – 15 ετών, που φοιτούν στη Γ' Γυμνασίου. Οι μαθητές προέρχονται από παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον, κυρίως από οικογένειες μεσαίας - ανώτερης αστικής τάξης επαρχιακής κοινωνίας.

Μεθοδολογία και τεχνικές εφαρμογής ασκήσεων

Η μεθοδολογία και τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για την εφαρμογή των ασκήσεων στους εφήβους μαθητές ήταν η εργασία μαθητών ανά ζεύγη, η εργασία μαθητών σε ομάδες, ο καταιγισμός ιδεών, ο διάλογος – συζήτηση, η χρήση φύλλων εργασίας και η χρήση ηλεκτρονικής παρουσίασης (power point). Ο στόχος ήταν η εφαρμογή των ασκήσεων να μην ταυτιστεί με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, να κατανοήσουν οι μαθητές ότι δεν πρόκειται για τυπικό μάθημα αλλά ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία αποσκοπεί στο να ανακαλύψουν οι μαθητές μόνοι τους, υπό τη διακριτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, τα μαθησιακά οφέλη.

Περιγραφή εκπαιδευτικής δράσης

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από τις Υπεύθυνες ΣΕΠ του ΚΕΣΥΠ Σερρών και αναπτύχθηκε σε τέσσερεις φάσεις. Στην 1η φάση πραγματοποιήθηκε συνάντηση με την Καθηγήτρια που διδάσκει ΣΕΠ στο Γυμνάσιο η οποία και ενημερώθηκε για την εκπαιδευτική δράση που επρόκειτο να υλοποιηθεί, τους στόχους και τον επιστημονικό φορέα που παρήγαγε το υλικό της δράσης. Έπειτα συζητήθηκε ποιο είναι το προφίλ και τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών όπου επρόκειτο να εφαρμοστούν οι ασκήσεις. Τέλος, καθορίστηκαν η ημερομηνία και οι ώρες που θα πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική παρέμβαση.

Στη 2η φάση προετοιμάστηκε το υλικό της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Επιλέχθηκαν οι ασκήσεις του μοντέλου TSP και δημιουργήθηκαν τα φύλλα εργασίας των μαθητών καθώς και το φύλλο αξιολόγησης. Παράλληλα δημιουργήθηκαν ασκήσεις γνωριμίας και μια ηλεκτρονική παρουσίαση (Power Point) για την υποστήριξη των μαθητών κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της εκπαιδευτική δράσης.

Στην 3η φάση πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση. Η εφαρμογή των ασκήσεων πραγματοποιήθηκε την 5η και 6η διδακτική ώρα χωρίς διακοπή για διάλειμμα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία συμμετείχαν 23 μαθητές (12 αγόρια, 11 κορίτσια) και η Καθηγήτρια ΣΕΠ η οποία παρακολούθησε τη διαδικασία. Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε

στο πλαίσιο της εφαρμογής του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Σε κάθε άσκηση δινόταν συγκεκριμένος χρόνος υλοποίησής της προκειμένου να τηρηθεί το χρονοδιάγραμμα καθώς ο χρόνος ήταν περιορισμένος.

Οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στη σχολική βιβλιοθήκη. Για τη γνωριμία των μελών της ομάδας με τις εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν τις δράσεις δημιουργήθηκε και εφαρμόστηκε το εξής πρωτότυπο παιχνίδι γνωριμίας: «Ο καθρέφτης». Το παιχνίδι βασίζεται στη θεωρία του «κατοπτρικού εαυτού» του Charles Cooley. Οι μαθητές κάθισαν σε ζευγάρια αντικριστά και κλήθηκαν καθρεφτιζόμενοι στα μάτια του συμμαθητή τους να υποθέσουν πώς είναι ο άλλος και σύμφωνα με την εμπειρία τους να παρουσιάσουν το συμμαθητή τους λέγοντας το όνομά του, ένα θετικό του χαρακτηριστικό και ένα χρώμα που του ταιριάζει. Ο στόχος της άσκησης ήταν να παρουσιαστούν και να προβληθούν - αναδειχθούν τα θετικά προσωπικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών.

Αμέσως μετά, με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής παρουσίασης (power point) παρουσιάστηκε το θέμα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας που θα εφαρμοζόταν στην τάξη. «Μπορεί το μέλλον να είναι καλύτερο από το παρόν; Δημιουργώ συνειδητά και σταθερά, μελλοντικά σχέδια για τη σταδιοδρομία». Πριν ξεκινήσει η εφαρμογή των ασκήσεων του βασικού κορμού της δράσης, οι μαθητές κλήθηκαν να περιγράψουν μια εικόνα με ένα ποτήρι νερό - το γνωστό πείραμα με το μισοάδειο ή μισογεμάτο ποτήρι. Δεν δόθηκε κάποια επεξήγηση με σκοπό να γίνει η σύνδεση στο τέλος της εφαρμογής των ασκήσεων (αξιολόγηση). Ακολούθησε καταιγισμός ιδεών με το εξής θέμα: «Ποιες είναι οι πρώτες λέξεις που μου έρχονται στο μυαλό όταν ακούω τη φράση 'ελληνική οικονομική και κοινωνική κρίση';». Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν οι εξής: φτώχεια, ανεργία, θλίψη, αβεβαιότητα, εκμετάλλευση, στεναχώρια, δυσκολίες, απολύσεις, πολιτικοί. Δεν δόθηκε κάποια ερμηνεία, δεν συζητήθηκε παραπάνω με σκοπό να γίνει η σύνδεση στο τέλος (αξιολόγηση).

Προκειμένου να εφαρμοστούν οι ασκήσεις οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες με τον εξής τρόπο. Σε ένα αδιαφανές σακουλάκι υπήρχαν 23 καραμέλες διαφορετικού χρώματος. Υπήρχαν 6 κίτρινες, 6 κόκκινες, 6 πορτοκαλί και 5 πράσινες καραμέλες που αντιστοιχούσαν σε ομάδες εργασίας. Με την επιλογή καραμέλας, ο μαθητής εντασσόταν στην αντίστοιχου χρώματος ομάδα εργασίας. Η μέθοδος αυτή για το χωρισμό των ομάδων χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία δυσλειτουργικών ομάδων ως προς το φύλο, τις φιλίες, τις επιδόσεις, το ενδιαφέρον των μαθητών. Ο τυχαίος παράγοντας ήταν ο μοναδικός που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία ομάδας καθώς οι εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν τις ασκήσεις δεν γνώριζαν του μαθητές.

Στο επόμενο βήμα μοιράστηκε στους μαθητές το πρώτο φύλλο εργασίας και με τη βοήθεια της ηλεκτρονικής παρουσίασης (power point) αναγνώστηκε μια σύντομη βιογραφία του Herbert George Wells. Οι μαθητές διανύοντας την Α' φάση της άσκησης κλήθηκαν να μαντέψουν πώς τα κατάφερε στη ζωή του ο συγγραφέας απαντώντας στις ερωτήσεις του πρώτου φύλου εργασίας. Μερικές από τις απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις ήταν οι εξής: Στην ερώτηση «Πώς νομίζετε πως ήταν τα παιδικά του χρόνια;» οι μαθητές απάντησαν ότι είχε δύσκολα, τραυματικά χρόνια, ζούσε κάτω από αντίξοες συνθήκες, οι γονείς του τον αμφισβητούσαν και δεν πίστευαν στις ικανότητές του, ήταν φτωχός, δεν είχε φίλους, είχε όρεξη για μάθηση, ήταν μορφωμένος. Όλες οι ομάδες των μαθητών συνέκλιναν στο γεγο-

νός ότι τα παιδικά του χρόνια ήταν φτωχικά και δύσκολα. Στην ερώτηση «Σπούδασε; Αν ναι, τι νομίζετε ότι σπούδασε;» 2 ομάδες μαθητών απάντησαν ότι σπούδασε φιλόλογος και 2 ομάδες μαθητών απάντησαν ότι δεν σπούδασε. Στην ερώτηση «Τι τον βοήθησε να προχωρήσει στη ζωή του; Ονομάστε 3 προσωπικά χαρακτηριστικά και 3 εξωτερικούς παράγοντες.» οι μαθητές απάντησαν επιμονή, γαλήνη, μεγάλες προσδοκίες, φαντασία, αισιοδοξία, εξυπνάδα, οικογένεια, συμπαράσταση, γνώση, επιστήμη, ατυχία, τύχη, φίλοι. Στην ερώτηση «Τι πιστεύετε ότι δεν έκανε ποτέ;» οι μαθητές απάντησαν οικογένεια, ταξίδια, λάθη, δεν ήταν ποτέ συντηρητικός, δεν πέτυχε τους στόχους του. Τέλος, στην ερώτηση «Τι πιστεύετε ότι έκανε πάντα;» οι μαθητές απάντησαν ότι έκανε ότι ήθελε, δούλευε, έγραφε βιβλία, είχε αισιοδοξία, διάβαζε βιβλία.

Στη Β' φάση της άσκησης μοιράστηκε το δεύτερο φύλλο εργασίας με την πλήρη βιογραφία του συγγραφέα. Αναγνώστηκε η βιογραφία και ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές σχετικά – συγκριτικά με τις δικές τους απαντήσεις και την πραγματικότητα και τα συμπεράσματα που έβγαλαν. Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν ιδιαίτερα με το πώς ο συγγραφέας αξιοποίησε θετικά το διάστημα της ακινησίας του λόγω του ατυχήματός του, διαβάζοντας βιβλία.

Στη Γ' φάση οι μαθητές κλήθηκαν εν συντομία να απαντήσουν προφορικά στα εξής ερωτήματα του 3ου φύλλου εργασίας προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τη βιογραφία και να εντοπίσουν τα σημαντικότερα σημεία: Ποιος ήταν ο επαγγελματικός του στόχος; Ποια τα εμπόδια που συνάντησε; Ανέλαβε κάποιο ρίσκο ή όχι; Τι άλλο θα μπορούσε να είχε κάνει; Τι βοηθητικά μέσα χρησιμοποίησε για να πετύχει το στόχο του. Οι απαντήσεις περιέρχονταν μέσα στο κείμενο οπότε και οι μαθητές, καθοδηγούμενοι κάποιες φορές και από τις εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν τις ασκήσεις, απάντησαν σωστά στις ερωτήσεις και εντόπισαν όλα τα σημαντικά σημεία της βιογραφίας του συγγραφέα.

Τέλος, στη Δ' φάση της άσκησης με αφορμή τις ασκήσεις που προηγήθηκαν και συζητήθηκαν οι μαθητές οργάνωσαν το δικό τους σχέδιο δράσης. Οι οδηγίες που τους δόθηκαν ήταν οι στόχοι να είναι πολύ συγκεκριμένοι, ξεκάθαροι, μετρήσιμοι, ελκυστικοί, ρεαλιστικοί και χρονικά οριοθετημένοι. Οι μαθητές στην αρχή της άσκησης δυσκολεύτηκαν καθώς δεν ήξεραν τι να γράψουν. Έπειτα μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα που τους δόθηκαν διευκολύνθηκαν στο να οργανώσουν το δικό τους σχέδιο δράσης.

Στην 4η φάση της εκπαιδευτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πρώτο κομμάτι της αξιολόγησης συνδέθηκε με την αρχική διαδικασία της εφαρμογής της άσκησης. Προκειμένου, λοιπόν να αξιολογηθεί η διαδικασία πραγματοποιήθηκε η σύνδεση με μια από τις πρώτες δραστηριότητες. Ερωτήθηκαν και πάλι οι μαθητές πώς βλέπουν το ποτήρι με το νερό μισοάδειο ή μισογεμάτο. Αμέσως μετά τους δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για το τι σημαίνει το να βλέπει κάποιος το ποτήρι μισοάδειο ή μισογεμάτο. Και συνεχίστηκαν οι ερωτήσεις: Πώς είναι ωφέλιμο να το βλέπουν; Τι αντικατοπτρίζει η συγκεκριμένη ερώτηση; Πώς μπορούν να το προσομοιάσουν στην καθημερινότητά τους; Στόχος της άσκησης ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές το ρόλο που παίζει η αισιοδοξία στη ζωή μας.

Έπειτα οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν ξανά στην ερώτηση «Ποιες είναι οι πρώτες λέξεις που μου έρχονται στο μυαλό όταν ακούω τη φράση 'ελληνική οικονομική και κοινωνική κρίση';» με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών. Ο στόχος της άσκησης ήταν οι μαθητές επηρεασμένοι από τη βιογραφία του Herbert George Wells να τροποποιήσουν τις αρχικές τους σκέψεις για την κρίση και να σκεφτούν πώς θα μπορούσε αυτή η κατάσταση να λειτουργήσει ενισχυτικά γι' αυτούς. Οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση ήταν: ευκαιρία, στόχος, δημιουργικότητα, αναγέννηση, προσωρινό πρόβλημα, τύχη, ατυχία, αισιοδοξία, πολύ δουλειά, ευελιξία.

Τέλος, δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις τόσο για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και για την εκτίμηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η εφαρμογή των ασκήσεων σε εφήβους μαθητές «Επαγγελματική ανάπτυξη και κοινωνική ευημερία: Μπορεί το μέλλον να είναι καλύτερο από το παρόν;» αξιολογούνται ως ιδιαίτερα επιτυχημένες. Η πλειοψηφία των εφήβων μαθητών φάνηκε να απολαμβάνει την εκπαιδευτική διαδικασία αν και δεν ήταν ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τη εφαρμογή βιωματικών δράσεων αλλά και με εργασία σε ομάδες. Αυτό ήταν και ένα στοιχείο που δημιούργησε πρόβλημα στη διαχείριση του χρόνου καθώς χρειάστηκε να παραμείνουν για το πέρας της διαδικασίας και στο διάλειμμα τους.

Οι έφηβοι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να προβληματιστούν, να ευαισθητοποιηθούν αλλά και να αναπτύξουν δεξιότητες ενεργούς και ευέλικτης στοχοθεσίας. Στο πλαίσιο αυτό οι έφηβοι μαθητές έκαναν ένα πρώτο βήμα στη διαπίστωση και αντίληψη των προσωπικών τους στόχων και άρχισαν να σκέφτονται τις εναλλακτικές τους επιλογές. Διαπίστωσαν μέσα από πραγματικά ιστορικά και σύγχρονα παραδείγματα ότι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της επιτυχίας των στόχων είναι η ανάληψη ρίσκου, η τόλμη να προσπαθείς να πετύχεις το στόχο σου. Σε κάθε περίπτωση η δράση και όχι ο εφησυχασμός είναι αυτό που θα επιφέρει και τα αντίστοιχα αποτελέσματα πραγμάτωσης των στόχων. Η αξιοποίηση των τυχαίων γεγονότων και η αισιοδοξία ακόμα και αν τα πράγματα δεν πηγαίνουν καλά ατομικά ή/και κοινωνικά είναι τα δυο πιο σημαντικά στοιχεία που εντυπωσίασαν τους μαθητές. Οι μαθητές ίσως και για πρώτη φορά ενθαρρύνθηκαν στο να προσπαθούν να βλέπουν τη θετική πλευρά άτυχων στιγμών αλλά και να διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο θα τις αξιοποιήσουν υπέρ τους. Τέλος, σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να ξεχνούν πώς είναι στο χέρι τους να ανατρέψουν οποιαδήποτε αρνητική αξιολογική κρίση έχει γίνει εις βάρος τους και οποιαδήποτε ατομική, οικογενειακή, κοινωνική δυσκολία υπάρχει στο δρόμο τους.

Ολοκληρώνοντας, η εφαρμογή του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο σχολείο μέσω του Επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών θα πρέπει να ενδυναμωθεί αλλά και να εμπλουτιστεί με στόχους και δράσεις επίκαιρους και απαραίτητους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας. Οι νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οι ριζικές αλλαγές στα θέματα εργασίας κρίνουν απαραίτητη την εκπαίδευση των μαθητών σε ένα νέο τρόπο δια βίου διαχείρισης της σταδιοδρομίας τους. Με αυτόν τον τρόπο θα αποφευχθούν τα συναισθήματα ματαιότητας και απαισιοδοξίας που ακρωτηριά-

ζουν τους μαθητές και θα αντικατασταθούν με συναισθήματα αισιοδοξίας και δημιουργικότητας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

ΕΟΠΠΕΠ, (2013). Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας – Θεωρητικό Πλαίσιο

ΕΟΠΠΕΠ, (2013). Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας – Εγχειρίδιο Πρακτικής Εφαρμογής για Συμβούλους Σταδιοδρομίας

ΕΟΠΠΕΠ, (2013). Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας – Ασκήσεις και Δραστηριότητες για μαθητές, φοιτητές, νέους και ενήλικες.

Καραβία, Α. (2012). Επαγγελματική Ανάπτυξη και συμπεριφορά στις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές: Νέες προοπτικές στη θεωρία και την πρακτική εφαρμογή. Εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος Θεωρίες Επαγγελματικής Ανάπτυξης, ΠΜΣ «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός», Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ξενόγλωσση

Feldman, R.S. (2011). Εξελικτική Ψυχολογία. Δια Βίου Ανάπτυξη. Αθήνα: Gutenberg

Ford, M.E. & Smith, P.R. (2007). Thriving With Social Purpose: An Integrative Approach to the Development of Optimal Human Functioning. Educational Psychologist, 42(3), 153-171. doi: 10.1080/00461520701416280

Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο

Μαναριώτης Χρήστος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.70
xmanariotis@sch.gr

Παπαγεωργίου Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
pakosta@minedu.gov.gr

Περίληψη

Η μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο Γυμνάσιο συνοδεύεται από άγχος, φόβο και ανασφάλεια, τόσο για την επίδοση στα μαθήματα όσο και για την αλλαγή περιβάλλοντος και την προσαρμογή στις νέες κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται. Διαφορές παρουσιάζονται στην παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, στις σχέσεις με τους συμμαθητές, που είναι ιδιαίτερης σημασίας για τους εφήβους, στη δυσκολία των διδακτικών αντικειμένων του Γυμνασίου αλλά και στην οργάνωση του τρόπου εργασίας στην τάξη.

Λέξεις - κλειδιά: Μετάβαση, Δημοτικό, Γυμνάσιο, άγχος, παιδαγωγική σχέση

Εισαγωγή

Η μετάβαση των μαθητών από τη μια σχολική βαθμίδα στην επόμενη προβάλλει νέες κάθε φορά προσαρμοστικές απαιτήσεις, που μπορεί να δημιουργούν κρίσιμες ψυχικές εντάσεις και συγκρούσεις στις σχέσεις του μαθητή με το σχολείο. Κάποια προβλήματα που προκύπτουν στην περιοχή αυτή και τα οποία έχει να επιλύσει η Παιδαγωγική Επιστήμη, και ειδικότερα η Σχολική Παιδαγωγική παλαιότερα (Ξωχέλλης, 1978) και η Σχολική Ψυχολογία σήμερα (Χατζηχρήστου, 2004), είναι: η ηλικία και η ψυχοβιολογική ωρίμανση για την έναρξη της φοίτησης σε κάθε σχολική βαθμίδα, ψυχοκοινωνικά και μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην επόμενη, συστήματα αξιολογήσεως και επιλογής για την προαγωγή των μαθητών και την εισδοχή τους στις ανώτερες βαθμίδες, οργάνωση των σχολείων, των προγραμμάτων και των μεθόδων στα σημεία που τελειώνει η μια βαθμίδα και αρχίζει η άλλη, διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, άτομα υψηλού κινδύνου σε μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, κ.ά.

Η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο

Προετοιμάζοντας την ομαλή μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο
«Από τον οικείο χώρο του δημοτικού στο άγνωστο γυμνάσιο»

Όταν τα παιδιά φτάσουν στην ηλικία των δώδεκα ετών και είναι έτοιμα να φύγουν από το δημοτικό για το γυμνάσιο, θα πρέπει, πέρα από τις όποιες γνώσεις έχουν κατακτήσει στο δημοτικό, να είναι και συναισθηματικά και ψυχολογικά έτοιμα για τη νέα πρόκληση που θα αντιμετωπίσουν. Το γυμνάσιο δεν πρέπει αν είναι terra incognita.

Από τις μεταβατικές φάσεις της εκπαίδευσης η πιο κρίσιμη και η πιο προβληματική από ψυχολογική και παιδαγωγική πλευρά, αλλά κι εκείνη που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως ερευνητικό αντικείμενο, είναι η μετάβαση των μαθητών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Οι δυο σχολικές βαθμίδες παρουσιάζουν, λόγω του διαφορετικού τρόπου οργανώσεως και του σκοπού που επιδιώκει η κάθε μια, πολλές και μεγάλες διαφορές, ώστε η μετάβαση από την μια στην άλλη να μην αποτελεί προοδευτική συνέχεια της εκπαιδεύσεως, αλλά μεταπήδηση κάθε φορά σε μια νέα σχολική πραγματικότητα (Κακαβούλης, 1984).

Η ένταξη του παιδιού στο γυμνάσιο είναι ο προθάλαμος για τη μετάβαση από την παιδική στην εφηβική ηλικία. Από την αμέριμνη παιδική ηλικία ο μαθητής εισέρχεται σε μια περίοδο ραγδαίων βιοσωματικών και ψυχολογικών μεταβολών που συντελούνται στο βιολογικό, το γνωστικό, τον συναισθηματικό και τον κοινωνικό τομέα της ανάπτυξης (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στο Γυμνάσιο συνοδεύεται από άγχος, φόβο και ανασφάλεια, τόσο για την επίδοση στα μαθήματα όσο και για την αλλαγή περιβάλλοντος και την προσαρμογή στις νέες κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώνονται.

Διαφορές παρουσιάζονται στην παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, στις σχέσεις με τους συμμαθητές, που είναι ιδιαίτερης σημασίας για τους εφήβους, στη δυσκολία των διδακτικών αντικειμένων του Γυμνασίου αλλά και στην οργάνωση του τρόπου εργασίας στην τάξη.

Τα προβλήματα που ο μαθητής κατά κανόνα αντιμετωπίζει κατά τη μετάβαση αυτή είναι διάφορα. Κατ' αρχάς αλλάζοντας σχολείο εγκαταλείπει παλιούς συμμαθητές και καλείται να ενταχθεί σε ένα νέο κοινωνικό σύνολο. Πέραν τούτου όμως, υπάρχει ουσιώδης διαφορά ανάμεσα στη δομή μιας τάξης του Δημοτικού και μιας τάξης του Γυμνασίου.

Στο Δημοτικό το σύνολο δομείται κατά κανόνα γύρω από τον δάσκαλο, επειδή υπάρχει ένας για κάθε τάξη (με εξαίρεση κάποιες ειδικότητες Αγγλικά, Γυμναστική, Μουσική, κ.ά.) και αποτελεί το κυρίαρχο πρόσωπο της ομάδας. Γύρω από το πρόσωπό του συσπειρώνονται οι μαθητές και διαμορφώνονται οι σχέσεις (Κακαβούλης, 1984).

Στο Γυμνάσιο τα πράγματα αντιστρέφονται. Οι καθηγητές είναι πολλοί και το οικογενειακό κλίμα μέσα στην τάξη χάνεται. Αντίστοιχα, το κέντρο βάρους των διαπροσωπικών σχέσεων μετατοπίζεται από τον καθηγητή στους συμμαθητές και οι μεταξύ τους σχέσεις γίνονται κυρίαρχες. Από όλα αυτά προκύπτουν σημαντικές διαφορές και προβλήματα. Ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής θα αντιμετωπίσει αυτές τις νέες καταστάσεις, η κοινωνική του ευελιξία και η ευχέρεια στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων αποτελούν στοιχεία κοινωνικής συμμετοχής (Πυργιωτάκης, 2000).

Οι έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και στο εξωτερικό σχετικά με το θέμα αυτό, είναι πολύ λίγες για να μας δώσουν χρήσιμα στοιχεία για την μετάβαση αυτή των μαθητών και τις ψυχοσυναισθηματικές αντιδράσεις που τη συνοδεύουν. Σύμφωνα με έρευνα του Κακαβούλη (1984), διαπιστώθηκε ότι το πρόβλημα της μετάβασης είχε απασχολήσει το σύλλογο διδασκόντων στα δημοτικά σχολεία ποσοστό 14% και στα γυμνάσια 48%. Οι μαθητές νιώθουν όπως διαπιστώθηκε, έντονες αμφιθυμικές καταστάσεις (χαρά, ενθουσιασμό, νοσταλγία, αγωνία, φόβο).

Επίσης άλλες έρευνες (Κρασανάκης, 1993, & Βάμβουκας, 1978) έδειξαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών διακατέχεται από τη λεγόμενη «φοβία του σχολείου», με συναισθήματα ανασφάλειας και αγωνίας. Τα συναισθήματα αυτά παρατηρούνται στις δύο πρώτες τάξεις του Γυμνασίου κατά την προσαρμογή τους σ' αυτές.

Οι ψυχολογικές εμπειρίες που αποκτά ο μαθητής από το σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν πολύπλευρα τη συμπεριφορά του, τη στάση του προς το σχολείο και την αποδοτικότητά του. Οι δύο σημαντικοί παράγοντες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να δεχθούν όσο καλύτερα αυτά τα νέα στοιχεία κοινωνικής συμμετοχής, χωρίς να υπάρξουν σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχολογική και εκπαιδευτική πορεία τους είναι: **τα αναλυτικά προγράμματα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού.**

Ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» υποδηλώνει εκπαιδευτικές εμπειρίες για κάποιον παιδαγωγικό σκοπό. Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες προϋποθέτουν επιλογή και οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων (Χατζηγεωργίου, 2004).

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένα κείμενο, προϊόν του Υπουργείου Παιδείας και του ΙΝΕΠ, που παράγεται με τη μορφή Νόμων και εγκυκλίων διαταγών και χρησιμεύει ως προσανατολιστικό όργανο, τόσο για την εκπόνηση και σύνταξη των σχολικών βιβλίων, όσο και για την καθοδήγηση του δασκάλου στο εκπαιδευτικό του έργο (Βρεττός, Καψάλης, 1992).

Παρ' όλες τις βελτιώσεις των **αναλυτικών προγραμμάτων** και των σχολικών βιβλίων από το 1980 και μετά, ορισμένα φλέγοντα θέματα κοινωνικά, ψυχολογικά, δεν έχουν ενταχθεί στο πρόγραμμα του σχολείου. (Χατζηγεωργίου, 2004).

Το σχολικό πρόγραμμα δεν εντάσσει στις προτεραιότητές του τη σχετική προετοιμασία των παιδιών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού για τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Το θέμα της εφηβείας και όλοι οι παράγοντες εκείνοι που την απαρτίζουν περνάει απαρατήρητο μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ένας βασικός παράγοντας γιατί οι εμπειρίες του προέρχονται κυρίως από το χώρο των υπηρεσιακών και διαπροσωπικών σχέσεων με τους λοιπούς συναδέλφους του και με τους προϊσταμένους του, αλλά και με το ίδιο το διδακτικό έργο.

Εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε αρμονικές σχέσεις με το χώρο του σχολείου αποδίδουν περισσότερο στην τάξη τους και συμβάλλουν στη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο, γεγονός που έχει θετικές επιπτώσεις στη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

Ο μαθητής βιώνει τόσο το γενικό κλίμα του σχολείου όσο και το ψυχολογικό κλίμα της τάξης του. Ο τρόπος με τον οποίο βιώνει το τελευταίο εξαρτάται από τις σχέσεις του με τη μαθησιακή ομάδα, τον εκπαιδευτικό και το διδακτικό αντικείμενο.

Όταν αισθάνεται ότι είναι αποδεκτός από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της τάξης του και έχει εμπειρίες επιτυχίας στα μαθήματά του, δημιουργεί θετική στάση προς τον εαυτό του και τη σχολική ζωή. Αυτό με τη σειρά του αυξάνει ακόμη περισσότερο τις επιδόσεις του και την κοινωνική του προσαρμογή (Παπαδομιχελάκης, 1996). Αντίθετα, όταν αισθάνεται ότι

βρίσκεται σε επικριτικό και απορριπτικό περιβάλλον, και, ταυτόχρονα, έχει αρνητικές εμπειρίες από τη σχολική εργασία, σχηματίζει αρνητική στάση και για το σχολείο και για τον εαυτό του. Αυτό, τέλος, θέτει σε κίνηση το φαύλο κύκλο του αρνητισμού και της αποτυχίας.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και οι αρνητικές σχολικές εμπειρίες απειλούν την αυτοεκτίμηση του μαθητή, με αποτέλεσμα ο τελευταίος, για να περισώσει μέρος της αυτοεκτίμησής του, να επιδίδεται συχνά σε αντικοινωνικές μορφές συμπεριφοράς. Το άτομο οδηγείται σε αυτή την επιλογή, όταν αποτύχει να εξασφαλίσει την αναγνώριση με αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 1999).

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι συχνά τα αντικοινωνικά άτομα είναι διαμαρτυρόμενα θύματα του κοινωνικού συστήματος, το οποίο δεν τους προσέφερε έγκαιρα τις αναγκαίες προϋποθέσεις για επιτυχία (Ματσαγγούρας, 1999).

Η μετάβαση στα σχολεία της 4ης Περιφέρειας Αχαΐας

Με τη μετάβαση των μαθητών από και προς το Δημοτικό και το Γυμνάσιο ασχολούμαστε για πρώτη φορά το 2008. Τη φετινή χρονιά (2013-14), στις αρχές του Νοεμβρίου, έγινε η πρώτη ενημέρωση των Δ/ντών και των εκπαιδευτικών της Στ΄ τάξης των σχολικών μας μονάδων. Στην ενημέρωση αυτή είχαμε θερμό συμπαραστάτη τον κ. Κυπριανό Παντελή, αντιπρύτανη του Παν. Πατρών, τον οποίο ευχαριστούμε για την πολύτιμη βοήθειά του.

Στόχος της συνάντησης ήταν η ανάληψη μιας σειράς δράσεων μέσα και έξω από την τάξη, που θα οδηγούσαν σταδιακά στη γνωριμία των μαθητών της Στ΄ τάξης με το σχολείο που θα φοιτήσουν το Σεπτέμβρη, και η διερεύνηση τυχόν ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών όπως τις βιώνουν οι ίδιοι οι μαθητές κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Τονίστηκε ιδιαίτερα, ότι εκτός από τους μαθητές, πρέπει να βοηθήσουμε την οικογένεια να κατανοήσει το δικό της ρόλο σ' αυτή τη διαδικασία ώστε να βοηθήσει με τη σειρά της αποτελεσματικά τον υποψήφιο έφηβο. Αναγνωρίστηκε ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μετάβασης είναι σημαντικός και για μια φορά ακόμη πρέπει να γίνουμε αρωγοί σ' αυτή την προσπάθεια.

Κάποιες από τις δραστηριότητες που προτάθηκαν είναι οι παρακάτω:

Δημιουργία ομάδων και γνωριμία των μελών της ομάδας με βιωματικές δραστηριότητες

Δημιουργία «συμβολαίου» με αναγκαίους κανόνες και αρχές για τη σύσταση ομάδας

Ανάπτυξη αυτοεικόνας και αυτοαντίληψης χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της Δραματοθεραπείας και της Παιγνιοθεραπείας

Διερεύνηση των προσδοκιών και των αναγκών των μαθητών

Αναγνώριση των δικαιωμάτων και των ορίων των μαθητών

Δημιουργία σχέσεων και αρμονικής συμβίωσης με τους άλλους

Επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των συμμαθητών τους και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος.

Εκμάθηση δεξιοτήτων και τεχνικών επικοινωνίας

Αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων

Να εκτιμήσουν την ατομική και πολιτιστική διαφορετικότητα του διπλανού τους.

Σύνδεση με άλλα μαθήματα: Προτάθηκε να γίνουν διασυνδέσεις και αναφορές σε μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος.

Επισκέψεις σε γειτονικά γυμνάσια για εξοικείωση με το νέο περιβάλλον .

Σε ότι αφορά τη βοήθεια που πρέπει να προσφέρουμε στους γονείς, η ανάληψη από τη μεριά μας πρωτοβουλιών, παιδαγωγικών συναντήσεων είναι αυτονόητη.

Έρευνα στα σχολεία της 4ης Περιφέρειας Αχαΐας

Τα στοιχεία της έρευνας

Αντικείμενο της παρούσας εμπειρικής έρευνας, είναι η αποτύπωση και διερεύνηση των ιδεών των μαθητών της Στ΄ τάξης των Δημοτικών σχολείων της 4ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής ενότητας Αχαΐας.

Πρόκειται για δώδεκα (12) σχολεία της πόλης των Πατρών που βρίσκονται στις περιοχές της Άνω Πόλης, των Ζαρουχλέικων και στο νοτιοανατολικό τομέα της πόλης. Η οργανικότητα ποικίλει: εφτά (7) δωδεκαθέσια, δύο (2) δεκαθέσια, ένα (1) οχταθέσιο και δύο (2) εξαθέσια.

Η έρευνα διεξήχθη από τον Νοέμβριο του 2013 ως τον Ιανουάριο του 2014 και τα δεδομένα της αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Maykut & Morehouse, 1994).

Δόθηκαν 108 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν συμπληρωμένα, όλα. Θεωρούμε ότι το δείγμα είναι αρκετά μεγάλο για να μας επιτρέψει να βγάλουμε κάποια ασφαλή συμπεράσματα.

Στόχος της έρευνα, είναι να δούμε την εικόνα που έχουν σχηματίσει οι μαθητές μας για το καινούργιο «άγνωστο» σχολείο που θα φοιτήσουν τον Σεπτέμβρη. Για ποιους λόγους θέλουν να πάνε σε κάποιο συγκεκριμένο γυμνάσιο, τι πιστεύουν για τις δυνατότητές τους σε σχέση με τα μαθήματα που θα διδαχθούν, ποια είναι η εικόνα που έχουν για τους καθηγητές και πως θα οικοδομήσουν τις σχέσεις τους με αυτούς και τους συμμαθητές τους.

Από τους 108 μαθητές, τα 64 (59%) είναι αγόρια και τα 44 (41%) κορίτσια. Εκτός από έναν μαθητή όλοι οι άλλοι θέλουν να πάνε στο γυμνάσιο.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους είναι κατανεμημένο ως εξής: το 50% είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου ή Τ.Ε.Ι, το 43% απόφοιτοι λυκείου και το 7% απόφοιτοι δημοτικού.

Η παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

Τα ειδικότερα ζητήματα της μετάβασης αφορούν πέντε περιοχές:

Κριτήρια επιλογής γυμνασίου

Οι μαθητές του δείγματος σε ποσοστό 74,1% δήλωσαν ότι επιλέγουν το γυμνάσιο στο οποίο θα φοιτήσουν επειδή θα φοιτήσουν και οι φίλοι τους σ΄ αυτό. Έχουν ακούσει ότι στο γυμνάσιο της επιλογής τους υπάρχουν αξιόλογοι καθηγητές σε ποσοστό 73,1%, δίνεται έμφαση στις πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις, βρίσκεται σε κοντινή απόσταση από το σπίτι και μετράει η παρουσία μεγαλύτερων αδελφών σ' αυτό.

Τα αναλυτικά προγράμματα

Τα αναλυτικά προγράμματα του γυμνασίου αποτελούν συνέχεια των προγραμμάτων του δημοτικού για όσα μαθήματα διδάσκονται και στις δυο βαθμίδες. Η ορολογία για αντικείμενα όπως η βιολογία, η γεωγραφία και η ιστορία είναι σε γενικές γραμμές κοινή για το δημοτικό και το γυμνάσιο. Ωστόσο στο γυμνάσιο η διατύπωση είναι πιο πολύπλοκη για να αποδώσει επιστημονικώς ορθά το περιεχόμενο. Επιπλέον νέοι όροι εισάγονται για να προσδιοριστούν νέες έννοιες. Τα παιδιά του δείγματος πιστεύουν σε ποσοστό 56% ότι τα μαθήματα στο νέο σχολείο θα έχουν αρκετό ενδιαφέρον ενώ ένα μικρό ποσοστό, μόλις 5%, πιστεύει ότι θα έχουν δυσκολίες. Και όλα αυτά κάνοντας υποθέσεις εφόσον δεν γνωρίζουν το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων του γυμνασίου.

Οι σχέσεις με τους καθηγητές

Στο γυμνάσιο ο αριθμός των καθηγητών που μπαίνει σε μια τάξη είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από τον αριθμό των εκπαιδευτικών που έχουν συνηθίσει μέχρι τώρα. Το οικογενειακό κλίμα μέσα στην τάξη χάνεται. Πολλοί καθηγητές, πολλές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Αλλά και θεσμικά επιβάλλονται ποινές αυστηρές στους μαθητές που παραβιάζουν τους κανονισμούς λειτουργίας του σχολείου, η αποτελεσματικότητα των οποίων αμφισβητείται όχι μόνο επιστημονικά αλλά και πρακτικά.

Τα παιδιά πιστεύουν ότι οι καθηγητές θα τα ενθαρρύνουν αρκετά σε ποσοστό 47%, ενώ κάποιοι (34%) δεν το έχουν σκεφτεί καν. Θέλουν να έχουν καλές σχέσεις με τους καθηγητές τους, υπάρχει διάχυτη η αγωνία αν θα μπορούν να εμπιστεύονται κάποιον και να τον νοιώθουν «δικό τους» όπως το δάσκαλό τους.

Δηλώνουν επίσης ότι θα προσπαθούν να ανταποκριθούν στα μαθήματά τους αρκετά σε ποσοστό 68% και ένα ποσοστό 25% δηλώνει ότι θα πηγαίνει καλά στα μαθήματα.

Γνωρίζουν επίσης υπάρχουν αυστηροί κανονισμοί στο γυμνάσιο που πρέπει να τηρούνται, διαφορετικά η μη τήρησή τους επισύρει ποινές. Έτσι σε ποσοστό 44% δηλώνουν ότι θα αποδεχτούν τους κανονισμούς πλήρως και πολύ έως 29%.

Οι σχέσεις με τους συμμαθητές τους

Ο μαθητής στο γυμνάσιο καλείται να παίξει νέους κοινωνικούς ρόλους στην τάξη, στην αυλή, στο κενό, στην ομάδα εργασίας, στην καθημερινή του ζωή. Η πορεία προς τη μάθηση είναι πιο προσωπική και μοναχική από ό,τι στο δημοτικό. Ο ανταγωνισμός πιο ισχυρός και οι πιέσεις από τους ενήλικες, γονείς και καθηγητές, αυξημένες. Τα παιδιά του δείγματος εκφράζουν την αγωνία τους και δεν ξέρουν πως θα είναι οι σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά σε ποσοστό 41%. Γύρω στο 30% δηλώνει ότι θα είναι φιλικές ενώ σε άλλη ερώτηση για αυτά που θα τους αρέσουν λιγότερο στο γυμνάσιο, τα μεγαλύτερα, τα άγνωστα παιδιά και οι κλίκες κατέχουν συνολικά ποσοστό περίπου 20%.

Συμπερασματικά

Η μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και συγκεκριμένα το πέρασμα από τον οικείο χώρο του δημοτικού στο άγνωστο γυμνάσιο είναι μια ακόμη αλλαγή στη ζωή του παιδιού και στη δική μας. Με όλες τις αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή μας, χρειάζεται χρόνος, υπομονή και θετική στάση από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Πρέπει πρώτοι οι γονείς να καταπολεμήσουμε τους δικούς σας φόβους και το άγχος του αποχωρισμού. Αν το παιδί μας δει ανήσυχους ή αγχωμένους θα θεωρήσει το φόβο του για το «άγνωστο» σχολείο δικαιολογημένο και δε θα κάνει καμία προσπάθεια να τον αντιμετωπίσει. Δεν πρέπει σε καμιά περίπτωση να το αφήσουμε να πιστέψει ότι μπορεί να του συμβεί κάτι κακό αν απομακρυνθεί από κοντά μας.

Είναι πολύ σημαντικό να τα ενθαρρύνουμε. Να τους δίνουμε την αίσθηση ότι αξίζουν και ότι μπορούν να βάλουν στόχους και να τα καταφέρουν. Ενθαρρύνουμε τη φαντασία, τον πειραματισμό, το άνοιγμα των οριζόντων.

Ο μαθητής που εισπράττει απαισιοδοξία από το περιβάλλον του αναχαιτίζεται, ενώ αυτός που απολαμβάνει την αισιοδοξία, προχωρά με σταθερό βηματισμό.

Το δημοτικό σχολείο έχει τη δική του υπόσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς μόνο ως ο προθάλαμος του γυμνασίου. Η εκπαίδευση των παιδιών στο δημοτικό έχει δική της ταυτότητα γιατί πρώτα και κύρια απευθύνεται σε συγκεκριμένη ηλικία με ειδικά χαρακτηριστικά. Άλλωστε τα στάδια ανάπτυξης των παιδιών είναι φυσικά και φυσικά πρέπει να ακολουθούνται.

Η σωστή εκπαίδευση στο δημοτικό που υποστηρίζει την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών αποτελεί αυτή καθαυτή την καλή προετοιμασία για το γυμνάσιο.

Βιβλιογραφία

Βάμβουκας, Μ., (1978), Φόβοι και Αγωνία στην Εφηβεία. Αθήνα

Βρεττός, Γ. (1999). Καψάλης, Α., Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση –Αναμόρφωση, εκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα.

Κακαβούλης, Α. Κ. (1984). Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη μέση εκπαίδευση. Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κρασανάκης, Γ., (1993). Οι φόβοι των Εφήβων, Εμπειρική ψυχολογική προσέγγιση. Ηράκλειο

Ματσαγούρας, Η. (1999β) Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η σχολική Τάξη. Αθήνα Γρηγόρης.

Maykut, P. & Morehouse, R. (1994). Beginning Qualitative Research: a Philosophic and Practical Guide. London: The Falmer Press.

Ξωχέλλης, Δ. Π., (1991). Παιδαγωγική του Σχολείου. Θέματα Κοινωνιολογίας του Σχολείου και Γενικής Διδακτικής, τέταρτη έκδοση (πρώτη έκδοση 1978), Θεσ/νίκη 1991.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1985). Εξελικτική ψυχολογία, τομ,. 2. Αθήνα.

Πυργιωτάκης Ι., (2000). Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Παπαδομιχελάκης, Δ., (1996). Σχολική επίδοση του μαθητή και προσαρμογή του στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Σχολείο και Ζωή, 1, 33-35.

Χατζηγεωργίου, Ι,. (2004). Ο Σχεδιασμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων από μια Ολιστική-Οικολογική Προοπτική: ένα Θεωρητικό Πλαίσιο. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηγεωργίου, Ι., (2004). Αναλυτικά Προγράμματα: Προβλήματα και Προοπτικές. Στο Γ. Μπαγάκης (Επ.), Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηχρήστου, Χ., (2004). Ψυχολογική διαλεκτική συμβουλευτική στο σχολικό πλαίσιο. Ψυχολογία. Ειδικό τεύχος Συμβουλευτικής Ψυχολογίας 10 (2-3), 343-361.

Η συμβολή του Υπεύθυνου του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων στην εκπαίδευση

Πλαγεράς Αντώνιος
Τεχνολόγος Εκπαιδευτικός ΠΕ 17-03
Επιστημονικός Συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ Βόλου
aplageras@sch.gr

Τσαρδακά Σοφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
stsardaka@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε τον ρόλο του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα αναφέρουμε τα πλαίσια που καθορίζει το Υπουργείο όσον αφορά τις παρεμβάσεις και τέλος θα δώσουμε κάποιες προτάσεις που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες των υπευθύνων των ΣΣΝ σε κάθε Νομό. Από το 2012 σε κάθε Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λειτουργεί Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων. Έγινε μια προσπάθεια από το Υπουργείο να στελεχώσει αυτές τις δομές, ώστε να υπάρξει ο συνδετικός κρίκος μεταξύ Σχολείου – Εκπαιδευτικών – Γονέων – Μαθητών και φορέων διάγνωσης προβλημάτων π.χ. ΚΕΔΔΥ, ΚΨΥ κ.α..

Σκοπός του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων

Σκοπός του ΣΣΝ είναι η δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί-γονείς-μαθητές) τέτοιο που να μειώνει τους αιτιολογικούς παράγοντες παραβατικής συμπεριφοράς και η υποστήριξη δραστηριοτήτων πρόληψης με τη συνεργασία του Σχολείου και την ευρύτερη κοινότητα.

Τα κοινωνικά προβλήματα σήμερα είναι όλο και περισσότερο οξυμένα: διάλυση του κοινωνικού ιστού, υποβάθμιση της οικογένειας, σύγχρονος τρόπος ζωής. Το άτομο καλείται πλέον, εξαιτίας της γενικευμένης κρίσης αξιών, να επαναπροσδιορίζει συνεχώς το ρόλο του και να προσαρμόζεται λειτουργικά στο παρόν. Δυστυχώς όμως, η απουσία σταθερών πηγών συναισθηματικής ασφάλειας οδηγεί σε φαινόμενα που καθρεφτίζουν την κοινωνική παθογένεια όπως: ψυχοκοινωνικές διαταραχές, εξαρτήσεις, επιθετικότητα και βία, κατάθλιψη και κοινωνική δυσπροσαρμογή. Πολλοί μαθητές μας δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής με αποτέλεσμα να διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν στο παιδαγωγικό τους έργο ποικιλία προβλημάτων,-παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητικότητα, περιπτώσεις σχολικής φοβίας που φτάνουν μέχρι την Α Γυμνασίου, το φαινόμενο της σχολικής αδιαφορίας, την κρίση της εφηβείας, εξαρτήσεις από ουσίες, ενδοοικογενειακή και ενδοσχολική βία, διαφυλικές σχέσεις και σεξουαλική συμπεριφορά, κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση, κοινωνική ανισότητα, μετανάστευση αλλά και έλλειψη πειθαρχίας και ορίων.

Συνεργασία του Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων (ΣΣΝ) με τις σχολικές μονάδες

Α. Παραπομπή μαθητών στο χώρο του ΣΣΝ

Ο Διευθυντής του σχολείου ή οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς και τους

κατευθύνουν ώστε να τηλεφωνήσουν οι ίδιοι στο ΣΣΝ προκειμένου να κλείσουν ραντεβού για Συμβουλευτική και Ψυχοκοινωνική στήριξη σε ατομικό ή οικογενειακό επίπεδο. Αν οι γονείς είναι συνεργάσιμοι και έρθουν σε επικοινωνία με το ΣΣΝ, είναι πολύ χρήσιμο να υπάρχει αλληλοενημέρωση ανάμεσα στο ΣΣΝ και το σχολείο για την πορεία των μαθητών.

Σε περιπτώσεις, όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, στελέχη του ΣΣΝ επισκέπτονται το σχολείο, συζητούν με τους διδάσκοντες καθηγητές και σχεδιάζουν από κοινού παρέμβαση στην τάξη των μαθητών.

Β. Επισκέψεις στελεχών του ΣΣΝ στο χώρο του σχολείου

Η διαδικασία που ακολουθείται σε περιπτώσεις αιτήματος σχετικού με την αντιμετώπιση μαθητών που έχουν δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον περιλαμβάνει, συνήθως, τις παρακάτω ενέργειες:

1. Επίσκεψη στελεχών του ΣΣΝ στο σχολείο προκειμένου να γίνει συζήτηση με τους διδάσκοντες καθηγητές ή όλον το σύλλογο για τις ιδιαίτερες δυσκολίες ορισμένων μαθητών. Η συζήτηση αυτή αποσκοπεί στην αλληλοενημέρωση των συμμετεχόντων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με τους συγκεκριμένους μαθητές, στην αναζήτηση πιθανών λύσεων και στο σχεδιασμό παρέμβασης βιωματικού χαρακτήρα στην τάξη των μαθητών.

2. Παρέμβαση στην τάξη. Η παρέμβαση αυτή πραγματοποιείται από στελέχη του ΣΣΝ με την παρουσία καθηγητών του τμήματος και διαρκεί 2-3 διδακτικές ώρες. Σκοπός της παρέμβασης είναι, μέσα από τη δυναμική της ομάδας, να κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές και οι αναφερόμενοι μαθητές τους λόγους που τους οδηγούν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές, καθώς και τους τρόπους που αυτές οι συμπεριφορές ενισχύονται ή αποδυναμώνονται. Είναι πιθανόν να χρειαστεί να γίνουν και άλλες παρεμβάσεις (1-3φορές), προκειμένου να προταθούν τρόποι που θα βοηθήσουν στην αλλαγή προβληματικών συμπεριφορών.

3. Συζήτηση με τους καθηγητές που συμμετείχαν στην παρέμβαση.

4. Συζήτηση με τους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών προκειμένου να υπάρχει μια ολιστική προσέγγιση αντιμετώπισης των προβληματικών συμπεριφορών.

5. Αν ζητηθεί, μπορεί να γίνουν και ατομικές συναντήσεις με τα παιδιά και τους γονείς τους ή τους κηδεμόνες τους στο χώρο του ΣΣΝ ή στο σχολείο (στην περίπτωση που οι γονείς δε συνεργάζονται).

Οφέλη από τη λειτουργία του Σ.Σ.Ν.

Ο συμβουλευτικός σταθμός δημιουργεί κλίμα εξωστρέφειας στη σχολική μονάδα κάνοντας κρίκους επικοινωνίας με εξειδικευμένους φορείς, οι οποίοι δημιουργούν κλίμα ασφάλειας, στη σχολική μονάδα, ως προς την διαχείριση προβληματικών καταστάσεων στην τάξη.

Μπορεί να συντονίσει δίκτυο σχολείων με κοινά προβλήματα και ανησυχίες, το οποίο θα έχει ως στόχο την προώθηση καλών πρακτικών που λειτούργησαν αποτελεσματικά σε ένα σχολείο να εφαρμοστούν και από άλλα.

Ο ρόλος του ΣΣΝ θα πρέπει να θεσμοθετηθεί και σε επίπεδο διαμεσολαβητή στη σχολική μονάδα, ο οποίος θα μεριμνά για την επίλυση προβλημάτων στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων – μαθητών για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου. Δημιουργώντας ένα δίκτυο φορέων που μπορούν να προσφέρουν υπηρεσίες υποστήριξης των εκπαιδευτικών σε κάθε δύσκολη περίπτωση διαχείρισης κρίσεων την οποία ο εκπαιδευτικός ίσως να μην μπορεί να φέρει σε πέρας. Έτσι ο εκπαιδευτικός παραμένει ελεύθερος να ασκεί το έργο του και απαλλάσσεται από κάθε άλλη διαδικασία που τον αποσπά από το κύριο έργο του.

Η λειτουργία του Παρατηρητηρίου για την βία στο σχολείο μπορεί να λειτουργήσει πολύ καλύτερα σε συνδυασμό με τον ΣΣΝ, ο οποίος είναι και ο καθ' ύλην αρμόδιος για θέματα παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης η λειτουργία του Παρατηρητηρίου δίνει την δυνατότητα στο σχολείο να ανοίξει στην τοπική, κυρίως, κοινωνία και να συνεργαστεί με όλους τους φορείς που ασκούν οποιουδήποτε είδος δράσης σχετική με εκφοβισμό – ηλεκτρονικό εκφοβισμό – αποκλεισμό – ρατσισμό και γενικά κάθε μορφής θυματοποίησης μαθητών.

Βιβλιογραφία

Σιώμος Κ- Φλώρος Γ. (2012). E-LIFE. Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής Εθισμού στο Διαδίκτυο, (συλλογικό έργο υπό έκδοση).

Σιώμος Κ- Φλώρος Γ. (Απρίλιος 2011). Έρευνα-Πρόληψη-Αντιμετώπιση των Κινδύνων στη Χρήση του Διαδικτύου. Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Μελέτης της Διαταραχής Εθισμού στο Διαδίκτυο, [συλλογικό έργο 292 σελ.).

Σιώμος ΚΕ. (2008). Εθισμός των εφήβων στους Η/Υ και το διαδίκτυο: Ψυχιατρικά συμπτώματα και διαταραχές ύπνου. Διδακτορική Διατριβή, Ιατρική Σχολή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Σιώμος Κ- Σφακιανάκης Ε -Φλώρος Γ. (2012). Εθισμός στο Διαδίκτυο και άλλες διαδικτυακές συμπεριφορές υψηλού κινδύνου. Εκδόσεις Λιβάνη.

Δικτυογραφία

http://www.pi.ac.cy/InternetSafety/sec_kindinoi_ekfobismos.html

http://www.slideshare.net/trmariana/ss-16061637

www.cyberbullyhelp.com

www.cyberbullying.us

www.hasiad.gr

www.i-safe.org

www.olweus.org

www.safeinternet.gr

www.stopbullyingnow.hrsa.gov

Η χρήση έργων τέχνης στη διδασκαλία. Ένα διδακτικό σενάριο σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Καβαλλάρη Ισμήνη
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, ΜΑ Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας, ΜΑ Σπουδές στην Εκπαίδευση
ikaval@gmail.com

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στη μεταβίβαση ήδη έτοιμων γνώσεων στους μαθητές αλλά στην ανάπτυξη των στοχαστικών τους ικανοτήτων, οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς να ζήσουν αυτόνομα ως πολίτες του 21ου αιώνα (Kousoulas & Mega, 2007; Swartz et al., 2008). Η παρούσα ανακοίνωση έχει στόχο να παρουσιάσει μια καινοτόμο τεχνική για την καλλιέργεια των στοχαστικών ικανοτήτων σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τεχνική αυτή βασίζεται στη μεθοδολογία του προγράμματος "ARTiT", και ακολουθεί τη μέθοδο προσέγγισης Perkins, η οποία αφορά στη χρήση έργων τέχνης στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα επιδιώκει να αποδείξει τον τρόπο με τον οποίο τα έργα τέχνης, εμπλέκουν όλους τους μαθητές σε πιο βιωματικές και ομαδικές δραστηριότητες, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη και προκαλώντας τη δημιουργική συμμετοχή τους. Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης βοηθά τους μαθητές να αξιολογήσουν την ορθολογικότητα απόψεων, να αναμορφώσουν στερεοτυπικές και παρωχημένες παραδοχές και να οδηγηθούν στην παραγωγή νέας γνώσης (Kousoulas & Mega, 2007; Swartz et al,. 2008).

Λέξεις κλειδιά: έργα τέχνης, καινοτόμος διδασκαλία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Εισαγωγή

Το σχολείο σήμερα και κατ' επέκταση ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να διαπαιδαγωγήσει τον αυριανό πολίτη, ο οποίος πρέπει να έχει την ικανότητα, όχι μόνο να αναλύει διεξοδικά μαρτυρίες και να ελέγχει υποθέσεις καταλήγοντας σε έγκυρα συμπεράσματα σε ό,τι αφορά στην εξωτερική πραγματικότητα, αλλά να είναι σε θέση να αναλύει και τον ίδιο του τον εαυτό, να δοκιμάζει και να αναθεωρεί το δικό του πλαίσιο σκέψης και τέλος να εξετάζει με σοβαρότητα τους εναλλακτικούς τρόπους σκέψης (Τριλιανός, 1998).

Οι εκπαιδευτικοί επομένως σήμερα οφείλουν να στηρίζουν τη διδασκαλία τους στις αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής, στην οποία πρώτος έχει αναφερθεί ο παιδαγωγός Dewey. Η Κριτική Παιδαγωγική τάσσεται υπέρ του ψυχικά ισορροπημένου και δημοκρατικά προσανατολισμένου πολίτη, ο οποίος προβληματίζεται για τα κοινωνικά ζητήματα της εποχής του και αναζητά λύσεις (Γούναρη & Γρόλιος, 2010). Συγκεκριμένα αντιλαμβάνεται καταστάσεις, κατανοεί προτεινόμενες λύσεις και τελικά συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικές διαδικασίες (Νικολακάκη, 2011).

Πολλοί είναι οι θεωρητικοί που έχουν αποδείξει ότι η συστηματική επεξεργασία έργων τέχνης συμβάλλει στην ανάπτυξη του στοχασμού γενικά, και στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών ειδικά (Adorno, 2000; Bitterman, 2009; Daine, 2009; Kousoulas &

Mega, 2007). Σήμερα επικρατεί η άποψη ότι η επαφή με όλες τις μορφές τέχνης απεγκλωβίζει το άτομο, και κατ΄ επέκταση το μαθητή, από κοινωνικές νόρμες και στερεότυπα και τον καθιστά ικανό να σκέπτεται ενάντια προς τις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας (Kruger & Tomasello, 1996; Swartz et al,. 2008; Black, 2009; Μέγα, 2011).

Σχέδιο διδασκαλίας

Σκοπός της συγκεκριμένης διδασκαλίας με τη χρήση έργων τέχνης ήταν να διδαχθούν οι μαθητές τη σημαντικότητα και την αξία της ομαδικής εργασίας εν συγκρίσει με την ατομική εργασία. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός επεδίωκε να διαπιστώσουν οι ίδιοι οι μαθητές τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας και να συμπεράνουν ότι η επιτυχία της συλλογικής προσπάθειας είναι άμεσα εξαρτημένη με την αξία της συνεισφοράς του κάθε ενός μέλους στην ομάδα. Τα έργα τέχνης που επιλέχθηκαν ήταν τα ακόλουθα:





Οι επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας ήταν:

Σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές να παρατηρούν και να αναλύουν έργα τέχνης

Σε επίπεδο δεξιοτήτων, οι μαθητές να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές σε δύο έργα τέχνης και να οργανώνουν ένα κείμενο όπου να αιτιολογούν τις απόψεις τους

Σε επίπεδο συναισθημάτων οι μαθητές να έλθουν σε επαφή με την τέχνη μέσα από την απόλαυση, την παρατήρηση και την επεξεργασία έργων τέχνης

Περιγραφή διδασκαλίας

Αρχικά, η εκπαιδευτικός κοινοποίησε τους στόχους στους μαθητές της και εν συνεχεία τους άφησε για 10’ να παρατηρήσουν τα δύο έργα τέχνης, τα οποία πρόβαλε σε μεγάλο προτζέκτορα. Μετά την παρατήρηση, η εκπαιδευτικός μέσω ερωτήσεων επιχείρησε να εξάγει τη γνώση των μαθητών. Τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν μεταξύ άλλων «πως θα περιγράφατε τον κάθε πίνακα;», «τι σκέφτεστε για τα παιδιά των δύο πινάκων;», «τι αισθάνεστε βλέποντας τους δύο πίνακες;». Στόχος των ερωτημάτων ήταν αφενός μεν να κινητοποιηθούν όλοι οι μαθητές, αδιάφοροι και μη, αφετέρου να μπουν στη διαδικασία της διερώτησης, της φα-

ντασίας, της σκέψης. Το θετικό της όλης διαδικασίας ήταν ότι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα, γεγονός που αποδεικνύει πως για να λειτουργήσουν τα παιδιά δημιουργικά, θα πρέπει ο δάσκαλος να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες προκειμένου να αναδειχθεί η προσωπικότητα του κάθε παιδιού. Κάθε μαθητής εξάλλου μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και εκεί στοχεύει η διδασκαλία μέσω των έργων τέχνης (Ματσαγγούρας, 2005). Οι αναλυτικοί μαθητές μαθαίνουν με το να σκέφτονται και να παρακολουθούν έργα τέχνης, οι φαντασιακοί μαθητές μαθαίνουν παρατηρώντας έργα τέχνης, προτιμούν την ερμηνεία που ενθαρρύνει την κοινωνική ανάμειξη, τους αρέσει να τους δίνονται ευκαιρίες για παρατήρηση και συλλογή πληροφοριών. Οι μαθητές της κοινής λογικής μαθαίνουν σκεπτόμενοι πάνω σε έργα τέχνης. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ανακάλυψης, η οποία γίνεται με διαφορετικό τρόπο από κάθε μαθητή, αλλά όλοι μαζί ως ομάδα φτάνουν στον επιθυμητό στόχο (Clare & Mevik, 2008). Η δραστηριότητα των μαθητών ήταν η συγγραφή ενός κειμένου 1000 λέξεων, στο οποίο θα ανέπτυσσαν τις απόψεις τους αναφορικά με την ομαδική και ατομική εργασία.

Ανάλυση δεδομένων

Παρατήρηση του έργου

Στις ερωτήσεις παρατήρησης, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν αμέσως μετά την προβολή των έργων τέχνης οι μαθητές ήταν σε θέση να περιγράψουν τα δύο έργα, εστιάζοντας αρχικά στις διαφορές τους. Χαρακτηριστικό ήταν ότι τα παιδιά παρατήρησαν την ομαδικότητα του δεύτερου έργου σε αντίθεση με το πρώτο έργο, στο οποίο τα παιδιά παρατήρησαν ότι κάθε παιδί σκεφτόταν χωριστά. Στη συνέχεια όλα τα παιδιά τάχθηκαν υπέρ είτε του πρώτου, είτε του δεύτερου έργου, ανάλογα με το χαρακτήρα τους. Έκδηλο ήταν το φαινόμενο πω οι άριστοι μαθητές προτίμησαν την ατομική εργασία σε αντίθεση με τους αδύναμους μαθητές που προτίμησαν την ομαδική εργασία. Το παραπάνω μετά τη δικαιολόγηση των ίδιων των μαθητών έδειξε ότι οι άριστοι μαθητές θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν καλύτερα μόνοι τους οποιαδήποτε εργασία, αναδεικνύοντας όμως με τον τρόπο αυτό εγωκεντρισμό, ενώ η ομαδική εργασία τους αποσυντονίζει. Αντίθετα, οι αδύναμοι μαθητές δήλωσαν ότι η ομαδική εργασία τους βοηθά, τους παρακινεί ώστε να εργαστούν και αυτοί για έναν σκοπό. Επίσης όσοι μαθητές ασχολούνται με τη μουσική τάχθηκαν υπέρ του δεύτερου έργου.

Ανάλυση του έργου

Σε μια πιο βαθιά ανάλυση των δύο έργων τέχνης, οι μαθητές κατανόησαν ότι η ομαδική εργασία έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει τις ιδιαιτερότητες του κάθε μέλους της ομάδας χωριστά ώστε να μπορέσουν να ακουστούν οι φωνές όλων των παιδιών. Επίσης τα δύο έργα τέχνης βοήθησαν στην έκφραση των συναισθημάτων, θετικών ή αρνητικών όλων των παιδιών. Οι μαθητές κατανόησαν τις αξίες της ομαδικής εργασίας όπως τη βαθιά γνωριμία των μελών της ομάδας, την αίσθηση του «ανήκειν» σε ένα κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης και τέλος την καλή ποιότητα του τελικού αποτελέσματος. Επίσης τονίστηκε η ενθάρρυνση και η παρώθηση, μέσω της ομαδικής εργασίας προς όλα τα μέλη της ομάδας, αλλά και η θετική στάση που δημιουργείται στα μέλη για τη δραστηριότητα που επιχειρούν να υλοποιήσουν. Τέλος οι μαθητές ανακάλυψαν ότι μέσω της ομαδικής εργασίας αναπτύσσονται οι δημιουργικές ικανότητες των παιδιών, οι δεξιότητες επίλυσης τυχόν προβλημάτων ή

συγκρούσεων εντός της ομάδας, ενώ τέλος ψυχαγωγούνται και ταυτόχρονα κοινωνικοποιούνται. Τα τελευταία έγιναν κατανοητά, εφόσον όλη η διδασκαλία μέσω των έργων τέχνης υλοποιήθηκε σε κλίμα ομαδοσυνεργαιτκό από την εκπαιδευτικό.

Προτάσεις

Από τα γραπτά των παιδιών αναδείχθηκαν ευέλικτες δημιουργικές σκέψεις καθώς ισχυρίστηκαν τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών μιας ομάδας, γεγονός που διαπίστωσαν ότι ευνοεί τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης ανέφεραν ότι η ομαδική εργασία, σε αντίθεση με την ατομική, αναπτύσσει το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών της ομάδας. Στο στάδιο αυτό ακόμα και οι μαθητές που αρχικά είχαν επιλέξει ως καλύτερη την ατομική εργασία διαπίστωσαν ότι αυτό οφείλεται στον εγωκεντρισμό τους και προτίμησαν την ομαδική εργασία, η οποία τους βοηθά να κατακτήσουν δεξιότητες επικοινωνίας, καλής συνεργασίας και ενσυναίσθησης, προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην ομάδα.

Η δραστηριότητα της συγγραφής του κειμένου των 1000 λέξεων, διήρκησε την περισσότερη ώρα, καθώς μετέτρεψε τους μαθητές σε σεναριογράφους, μέσα από τα σενάρια των οποίων αναδείχθηκαν οι δημιουργικές και καινοτόμες ιδέες τους. Συγκεκριμένα κατάφεραν να διαπραγματευτούν στα κείμενά τους θέματα κοινωνικής συμμετοχής, ομαδικής συνύπαρξης και κοινωνικοποίησης, αυτοπεποίθησης, αλληλεπίδρασης, αλλά και συγκρούσεων τις οποίες τόνισαν όσα παιδιά ήταν εξοικειωμένα με την ομαδική εργασία.

Διδακτικές τεχνικές που οδήγησαν στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Η τεχνική που βοήθησε ιδιαίτερα τα παιδιά στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής τους σκέψης και η οποία εφαρμόστηκε, ήδη από τις πρώτες ερωτήσεις ήταν η τεχνική της «σύγκρισης – αντιπαραβολής» (Μέγα, 2011). Στόχος της τεχνικής αυτής ήταν να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν τη σκέψη τους, να εμπλακούν σε βάθος στην αξιολόγηση των πληροφοριών και να ελέγξουν ολιστικά μια κατάσταση αναλύοντας τα επιμέρους στοιχεία της. Συγκεκριμένα οι μαθητές συγκρίνανε τους δύο πίνακες. Μετά από προσεκτική μελέτη, ανάλυση και επεξεργασία των πληροφοριών οι μαθητές διαπίστωσαν τις διαφορές μεταξύ ομαδικής και ατομικής εργασίας, αλλά και τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας.

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διδασκαλία αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές, μέσα από την ερευνητική αυτή διαδικασία και κυρίως μέσα από την προσέγγιση του Perkins αντιμετώπισαν κριτικά, όλες τις πληροφορίες που δέχτηκαν, τόσο από την εκπαιδευτικό, όσο και από τα επιλεγμένα έργα τέχνης, και τις ανέπτυξαν καινοτόμα και δημιουργικά. Το παραπάνω υποδηλώνει ότι κατάφεραν να αναπτύξουν και να εξελίξουν τα χαρακτηριστικά μιας κριτικά σκεπτόμενης προσωπικότητας, η οποία θα τους βοηθήσει και σε άλλους τομείς της ζωής τους.

Οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν τα παιδιά, προκειμένου να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη, τους έδωσε τη δυνατότητα, να προχωρήσουν πέρα από τα όρια των

έργων τέχνης και να επιχειρήσουν να συνδέσουν τα γεγονότα με τη σημερινή εποχή, μέσα από δικά τους προσωπικά βιώματα.

Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών είναι έκδηλη στην παρούσα έρευνα, οδηγώντας τους στο να αξιολογήσουν με ορθολογικό τρόπο πεπαλαιωμένες απόψεις αναμορφώνοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις (περί ατομικής εργασίας). Συγκεκριμένα μέσα από την ανάλυση των έργων τέχνης, οι μαθητές υιοθέτησαν την έννοια της αλληλεγγύης και της συλλογικής συνείδησης, που προσφέρει η ομαδική εργασία.

Βιβλιογραφία

Adorno, T. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bitterman, J. (2009). "When the Levees Broke" – An Exploration of Race and Class In *An Educational Institution's Community Building Initiative: Utilizing Video and Action Research Format for Incremental Transformative Learning and Culture Change*. *Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning, Teachers' College,* Columbia University

Black, G. (2009). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες* (μτφρ. Κωτίδου Σ.). Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς

Clare, B., & Mevik, K. (2008). Inclusive Education. Teaching Social Work Students to Work with Children. *Journal of Social Work*, *8*(1), 28-44

Daine, J. (2009). *Transformative Learning in the Virtual Classroom: Using Film to Create an Experience in Online Teaching and Learning. Proceedings of the Eighth International Conference on Transformative Learning. Teachers' College*, Columbia University

Kousoulas, F. and Mega, G. (2007). *Creative and Critical Thinking in the context of Problem Finding and Problem Solving: a research among students in primary school. Proceedings of the 13th International Conference on Thinking*, Sweden. Retrieved 28 January 2014 from http://www.ep.liu.se/ecp/021/vol1/ecp07021.pdf

Kruger, A. C. and Tomasello, M. (1996). Cultural learning and learning culture. In D.R. Olson & N. Torrance (Eds), *Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling*. Oxford: Blackwell, pp. 369-387.

Swartz, R., Costa A., Beyer, B., Reagan R. and Kallick, B. (2008). *Thinking Based Learning: Activating Students' Potential*. Inc USA. Christopher- Gordon Publishers.

Γούναρη, Π. και Γρόλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutnberg

Μέγα, Γ. (2011). *Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό υλικό*: Τόμος Α: Γενικό Μέρος. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νικολακάκη, Μ. (2011). *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: εκδ. Σιδέρης.

Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα

Παράρτημα

Ερωτήσεις παρατήρησης έργου

1. Πως θα περιγράφατε τον κάθε πίνακα;
2. Τι σκέφτεστε για τα παιδιά των δύο πινάκων;
3. Τι αισθάνεστε βλέποντας τους δύο πίνακες;.

Ερωτήσεις ανάλυσης έργου

1. Πως αντιλαμβάνεστε την ατομική και πως την ομαδική εργασία;
2. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ατομικής εργασίας;
3. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας;
4. Πως σας αρέσει να εργάζεστε και γιατί;

Δραστηριότητα

Γράψτε σε ένα κείμενο 1000 λέξεων «πότε θεωρείτε ότι επιτυγχάνονται καλύτερα και ποιοτικότερα αποτελέσματα; Στην ατομική ή την ομαδική εργασία και για ποιο λόγο;».

Ιστορίες της πλατείας. Μια διδακτική πρόταση για τον τόπο μέσα από το μάθημα των Καλλιτεχνικών.

Λούκου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.08
m.loukou@yahoo.com

Περίληψη

Οι τόποι που έχουμε γεννηθεί και μεγαλώσει επενδεδύμενοι με προσωπικά νοήματα και συναίσθημα γίνονται οι γέφυρες που μας ενώνουν με τον ευρύτερο κόσμο. Οι τόποι μάς διαμορφώνουν ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνονται από τις δικές μας αποφάσεις και επιλογές. Αυτή η σχέση αλληλοδιάδρασης ανθρώπων και τόπων τους καθιστά ένα άτυπο πεδίο αγωγής ενώ παραλλήλα προβάλλει επιτακτικά την ανάγκη συμπερίληψής τους στις διαδικασίες της εκπαίδευσης. Η παρουσίαση αυτή αφορά ακριβώς μια τέτοια διδακτική πρόσεγγιση του τόπου, μέσα από το μάθημα της Εικαστικής Αγωγής και με εργαλείο τις νέες τεχνολογίες. Η προτεινόμενη ψηφιακή εκπαιδευτική εφαρμογή προσεγγίζει ένα συγκεκριμένο τόπο, μια αστική πλατεία, μέσα από τις εικόνες του, ώστε αυτές να αποτελέσουν έναν κοινό διδακτικό άξονα ανάμεσα στην τέχνη και την τεχνολογία. Στη συνέχεια αναπτύσσεται διαθεματικά με στόχο την ενίσχυση της πολυαισθητηριακής μάθησης και της μάθησης μέσω συμμετοχικών, βιωματικών, ανακαλυπτικών δράσεων, παράλληλα με την ενίσχυση της σύνδεσης με τους προσωπικούς τόπους του κάθε μαθητή.

Λέξεις-κλειδιά: Βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση, καλλιτεχνική εκπαίδευση, εκπαιδευτικό λογισμικό.

Εισαγωγή στη βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση

Πάρα το γεγονός ότι ο τόπος έχει αποδειχτεί σημαντικός για τη γνωσιακή και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αντί να συμβάλει στην ενίσχυση των δεσμών μαζί του, το εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα προάγει μια «μοντέρνα, βιομηχανική κοσμοαντίληψη» βασισμένη στην α-τοπικότητα. Τα σύγχρονα σχολεία εκπαιδεύουν τους μαθητές σε μια θεωρία και μια πρακτική αποκοπής από τις εμπειρίες τους για τον τόπο και την κοινότητα (Smith, 1992). Εντός του σχολείου η άμεση εμπειρία του κόσμου διαμεσολαβείται και η δουλειά των μαθητών είναι να εσωτερικοποιούν και να κατέχουν γνώση δημιουργημένη από άλλους (Smith, 2002). Μέσα από την ανάγκη μιας επανασύνδεσης με τους τόπους και τη γνώση που προκύπτει από την εμπειρία της σχέσης με τη πραγματική ζωή προέκυψε η Βασισμένη στον Τόπο Εκπαίδευση (place based education).

Έναν από τους πρώτους ορισμούς για αυτή τη μορφή της εκπαίδευσης μας δίνει ο Sobel (2004,2005):

«Η βασισμένη στον τόπο εκπαίδευση είναι η διαδικασία η οποία χρησιμοποιεί την τοπική κοινότητα και το περιβάλλον ως αφετηρία για τη διδασκαλία εννοιών που άπτονται διαφορετικών αντικειμένων όπως η γλώσσα, η τέχνη, τα μαθηματικά, οι κοινωνικές επιστήμες, οι φυσικές επιστήμες και άλλα αντικείμενα του σχολικού προγράμματος.

Δίνοντας έμφαση στη βιωματική μάθηση μέσα από την εμπειρία της επαφής με τον πραγματικό κόσμο, αυτή η εκπαιδευτική προσέγγιση αυξάνει τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν στενότερους δεσμούς με την κοινότητα στην οποία ανήκουν, ενισχύει την εκτίμησή τους για το φυσικό κόσμο και δημιουργεί μια υψηλή δέσμευση ενεργούς συνεισφοράς στην κοινότητα.»

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω η ενίσχυση των φυσικών, συναισθηματικών και πνευματικών δεσμών με τον τόπο και την κοινότητα μέσω μιας μορφής εκπαίδευσης ισχυροποιεί την ατομική ταυτότητα των μαθητών και αυξάνει τις δυνατότητες τους για προσωπική εξέλιξη ενώ ταυτόχρονα αυξάνει και τις πιθανότητες βελτίωσης των ίδιων των τόπων.

Η προσέγγιση της Τέχνης μέσα από την Τεχνολογία

Πρωταρχικό μέσο αντίληψης του τόπου είναι οι εικόνες του. Στο πλαίσιο της απόδοσης νοήματος και της διερεύνησης των συνδέσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις διαστάσεις των τόπων, η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται, αντιμετωπίζει τις εικόνες ως μια σύνθετη οπτική εμπειρία που μεταφέρει στο υποκείμενο μηνύματα και πληροφορίες από το περιβάλλον του, ενώ ταυτόχρονα του παρέχεται μέσω αυτής, ένα πεδίο προσωπικής βιωματικής δράσης που του επιτρέπει να συνδέσει τα μηνύματα των εικόνων με τα δικά του βιώματα.

Με δεδομένη την κυριαρχία μιας εικονιστικής κουλτούρας που επέβαλαν τα Μέσα, ο McMaster θεωρεί ότι χρειάζεται να εξετάζουμε κριτικά την πηγή την οπτικής πληροφορίας που διαπερνά καθημερινά τις ζωές μας και τις προθέσεις αυτών που την δημιουργούν και για να το επιτύχουμε αυτό χρειαζόμαστε μια καλά δομημένη και σχεδιασμένη περιοχή μέσα στην οποία θα μπορούμε να ανακατασκευάζουμε την εικόνα και να μάθουμε τα βασικά του οπτικού γραμματισμού. Για πολλούς ερευνητές αυτή η περιοχή δεν είναι άλλη από την περιοχή της τέχνης. Η εκπαίδευση στην Τέχνη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παροχή των κριτικών εκείνων εργαλείων που είναι απαραίτητα για να καταλάβουν επαρκώς τα παιδιά ποιά είναι τα στοιχεία εκείνα που μετατρέπονται οπτικά και συνεπώς να τα βοηθήσει να λάβουν σωστά ενημερωμένες αποφάσεις σε έναν κορεσμένο από εικόνες κόσμο.

Η Καλλιτεχνική Εκπαίδευση έχει μια πιο πολύπλοκη σύνδεση με την τεχνολογία από ότι άλλα γνωστικά αντικείμενα καθώς μοιράζονται την ίδια επικοινωνιακή γλώσσα.

Σύμφωνα με τους Robinson και Roland (Roblyer, 2006),»Η επικοινωνιακή γλώσσα των νέων τεχνολογιών (ήχος, κίνηση, μουσική, θέατρο, γραφικά, κείμενο και φωνή) είναι επίσης και η γλώσσα των τεχνών. Η ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στο αναλυτικό πρόγραμμα προωθεί νέους και ενδιαφέροντες τρόπους καλλιτεχνικής έκφρασης ενώ η καλλιτεχνική αγωγή, που χρησιμοποιεί αυτές τις τεχνολογίες, βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν ένα σύνολο νέων μορφών αλφαβητισμού, που υπερβαίνει κατά πολύ τον υπολογιστικό αλφαβητισμό, καθώς αναπτύσσει και ενισχύει δεξιότητες κριτικής παραγωγής και κριτικής κατανάλωσης των ηλεκτρονικών μέσων. «Η διδασκαλία των τεχνών παρέχει πολλές μοναδικές ευκαιρίες στους μαθητές να ακονίσουν αναλυτικές δεξιότητες για να αξιολογήσουν κριτικά τον κατακλυσμό των μηνυμάτων που γεμίζουν ένα τεχνολογικά κορεσμένο περιβάλλον».

Επιπλέον, «οι τέχνες αντισταθμίζουν τη μαζική εισροή τεχνολογικών αλλαγών που βιώνει η κοινωνία... οι πολίτες του αυριανού κόσμου θα χρειαστούν ψυχολογικές δεξιότητες αντιμετώπισης καταστάσεων (coping skills) που θα τους επιτρέψουν να διατηρούν τις αισθητικές τους ευαισθησίες μπροστά σε ασύλληπτες τεχνολογικές προόδους.

Η χρήση της γλώσσας της τέχνης είναι μια τεράστια λεωφόρος που οδηγεί στη μάθηση και ένα κομβικό εργαλείο για την εκπαίδευση» (McFee, 1970). Η Τέχνη μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά στο πώς ζουν οι άνθρωποι, επηρεάζοντας τις αντιλήψεις και τις πράξεις τους. Μπορεί να παίξει έναν ιδιαίτερο ρόλο στο να κάνει τους ανθρώπους πιο συνειδητούς σε σχέση με ό,τι τους περιβάλλει, αναφέρει ο Graff (1990 από McMaster). Η καλλιτεχνική εκπαίδευση ενισχύει την κοινωνική προσαρμοστικότητα και την πολιτιστική συνείδηση των ατόμων, «επιτρέποντάς τους να χτίσουν προσωπικές και συλλογικές ταυτότητες»(Unesco, "Arts Education"). Συνεπώς η συμμετοχή στη δημιουργία της εικόνας της πόλης εγείρει και ενδυναμώνει το ενδιαφέρον για το χώρο. Την ίδια στιγμή καθιστώντας την εικόνα πρωταρχικό μέσο παρατήρησης και κατανόησης του κόσμου, το μάθημα των Εικαστικών με τη βοήθεια της τεχνολογίας μπορεί να συμβάλλει στο να αντιληφθούν οι μαθητές βιωματικά και με σαφήνεια τον τρόπο που δομούνται τα επιμέρους στοιχεία του, να εκφράσουν τα συναισθήματα τους για αυτόν και να επικοινωνήσουν εμπειρία και γνώση.

Το παιδαγωγικό πλαίσιο

Μέσα από μια γενικότερη προσπάθεια διεύρυνσης της παιδαγωγικής έρευνας προς την κατεύθυνση του χώρου δημιουργήθηκε ένας νέος κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης με αντικείμενο την μελέτη της παιδαγωγικής ποιότητας του υλικού χώρου. Η χωροπαιδαγωγική έχει σαν άξονα τη μελέτη των χαρακτηριστικών του υλικού χώρου και των προσεγγίσεών του μέσα από τις οποίες μπορεί να συσχετιστεί από τη μία με τις διαδικασίες ανάπτυξης του παιδιού και από την άλλη με τη μάθηση (Γερμανός, 2005).

Στις ψυχολογικές θεωρίες (και κυρίως αυτές της γνωσιακής ψυχολογίας) που αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού, η σχέση παιδιού και περιβάλλοντος κατέχει σημαντική θέση. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις, εξάλλου, τονίζουν τη σημασία της διεύρυνσης του πεδίου της αγωγής στον κοινωνικό - πολιτισμικό περίγυρο του σχολείου και στο υλικό περιβάλλον του και προβλέπουν το άπλωμα της παιδαγωγικής διαδικασίας στον ευρύτερο υλικό χώρο της πόλης ή της υπαίθρου.

Η σχέση παιδιού και χώρου, λοιπόν, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει διαδικασίες μάθησης. Ο ίδιος ο κονστρουκτιβισμός εμπεριέχει την έννοια της διάδρασης με το χώρο και την ιδέα ότι η γνώση της πραγματικότητας που κατασκευάζει κάποιος είναι άμεσα εξαρτημένη από τον κοινωνικό του περίγυρο. Ο Knapp (1996) αναφέρει μερικές από τις αρχές του κονστρουκτιβισμού που οι εκπαιδευτικοί της βασισμένης στον τόπο εκπαίδευσης είχαν ενσωματώσει διαισθητικά στις πρακτικές τους όπως: α) η έμφαση στην ενεργή εμπειρία έναντι της παθητικής διδασκαλίας, β) η εφαρμογή της Σωκρατικής διαλεκτικής για την ενίσχυση της ανακαλυπτικής μάθησης, γ) η απόδοση μεγαλύτερης αξίας στα φυσικά περιεχόμενα και την άμεση εμπειρία κατά τη μαθησιακή διαδικασία και δ) η ενίσχυση της προσέγγισης του Dewey σύμφωνα με την οποία μαθαίνει κανείς δρώντας.

Όλες αυτές οι μαθησιακές προσεγγίσεις θα μπορούσαν να διαρθρωθούν μέσα σε ένα πλαίσιο υλικού χώρου.

Για τον Dewey μια κοινωνία είναι δημοκρατική όταν παρέχει στα άτομα εκείνο το είδος της εκπαίδευσης που τα βοηθά να αναπτύξουν προσωπικό ενδιαφέρον για τις κοινωνικές σχέσεις και τον έλεγχο, αλλά και τις νοητικές στάσεις που εξασφαλίζουν την κοινωνική αλλαγή χωρίς την διατάραξη της ισορροπίας. (Theobald και Siskar από Gruenewald και Smith, 2010). Την άποψη της ανάπτυξης μέσα από κοινωνικές διαδικασίες υποστηρίζει και ο Bruner όταν λέει ότι η κοινωνία προμηθεύει το άτομο με μια εργαλειοθήκη από έννοιες, ιδέες και θεωρίες που του επιτρέπουν να φτάσει σε υψηλότερα επίπεδα νόησης. Η θεωρία του της ανακαλυπτικής μάθησης, βασική αρχή της οποίας είναι ότι η γνώση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων κατακτώνται μέσω πειραματισμού και πρακτικής, υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης περνούν μεταξύ άλλων και μέσα από εικονικές αναπαραστάσεις που αντιστοιχούν σε δομές χώρου (Κόμης, 2004). Συνεπώς ο χώρος ως κοινωνική κατασκευή και ως πεδίο αλληλεπίδρασης είναι δυνατόν να συμβάλλει μέσω μιας μορφής εκπαίδευσης στην κατασκευή εκείνων των νοητικών στάσεων, και νοηματοδοτήσεων που θα τον αλλάξουν.

Αφηγήσεις τόπων: οι «ιστορίες της πλατείας»

Περιεχόμενο και στόχοι της εφαρμογής

Ως μέσο για την αναπαράσταση του πραγματικού, η εικόνα συνδέει τον παρατηρητή με το αντικείμενο της παρατήρησης, νοηματοδοτούμενη ταυτόχρονα από αυτόν. Καθώς η εικόνα επενδύεται με νοήματα γίνεται από μόνη της ένας τόπος. Από την άλλη μεριά με δεδομένη την εξοικείωση με τις οπτικές μορφές χάρη στη συμβολή των μέσων, οι εικαστικές τέχνες μπορούν να αναδείξουν τις διαφορετικές μορφές των τόπων, προσφέροντας ταυτόχρονα τις «ειδικές γνώσεις που θα επιτρέψουν στο παιδί να εξερευνήσει τα βαθύτερα νοήματα αυτών των οπτικών μορφών» (Chapman, 1993). Τέλος με βάση τις θεωρίες που συνδέουν την ανθρώπινη ανάπτυξη με τους τόπους, τις μορφές τους και τις εικονικές αναπαραστάσεις των μορφών αυτών, κατεξοχήν αντικείμενο των Εικαστικών τεχνών, και χρησιμοποιώντας την εικόνα ως κοινό τόπο, η έρευνα αυτή κρίνει αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση πρακτικών και μεθόδων διδασκαλίας που θα ενισχύουν την ανάπτυξη προσωπικού δεσμού με τον τόπο μέσα από την Εικαστική Αγωγή και με εργαλείο τις Νέες Τεχνολογίες.

Προς την κατεύθυνση αυτή, η εφαρμογή που προτείνεται προσπαθεί να περιγράψει την αλληλεπίδραση ανθρώπων και φυσικών και υλικών στοιχείων μιας συγκεκριμένης πλατείας, της πλατείας Αγίου Δημητρίου Όπλων στα Κάτω Πατήσια.

Η εφαρμογή διαρθρώνεται σε επτά θεματικές ενότητες, κάθε μια από τις οποίες δομείται γύρω από μια βίντεο- ιστορία. Κάθε θεματική συνοδεύεται από προτεινόμενες δραστηριότητες που εμπλέκουν διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα.

Κατά αντιστοιχία, οι ιστορίες ανά τίτλο και θεματική ενότητα διαμορφώνονται ως εξής:
«μορφές μέσα στο γυαλί» - μορφή και περιεχόμενο, κίνηση και ακινησία, αντιστροφή μεγεθών, παραμόρφωση.

«ένα δεύτερο σπίτι» - μορφές κατοίκησης, ανθρώπινες σχέσεις, κοινωνικές διαστάσεις του τόπου

«αγγίζοντας τις επιφάνειες» - υλικά, στοιχεία και υφές, η απτική διάσταση του τόπου

«το δέντρο που μιλούσε» - φυσικό και ανθρώπινο στοιχείο, ταυτίσεις, μεταμορφώσεις

«ηχοτοπίο» - εξασκώντας την ακοή στα ακουστικά ερεθίσματα του τόπου

«το τηλεφώνημα» - μετοίκηση, κατοικώντας άλλους τόπους.

Οι μεταμορφώσεις και οι μεταφορές των οπτικών στοιχείων και η παροχή πολλαπλών αναπαραστάσεων της πραγματικότητας που επιτυγχάνονται μέσω της τεχνολογίας καθώς και οι διαφορετικές γωνίες θέασης, βοηθούν τη συγκέντρωση της προσοχής, ενεργοποιούν τη φαντασία και συμβάλλουν στην ατομική κατασκευή νοήματος προσφέροντας ευκαιρίες για μάθηση κοντστρουκτιβιστικού τύπου σύμφωνα με τις αρχές σχεδιασμού του Koumi (2006). Τα ερωτήματα ενεργοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση και το κενό ανάμεσα στις αφηγήσεις των ιστοριών δίνει την ευκαιρία για ανάδραση και σχολιασμό. Η δόμηση της γνώσης επιχειρείται οριζόντια με χαλαρές νοηματικές συνδέσεις ανάμεσα στις μορφές των ιστοριών της πλατείας που βρίσκονται όλες στο ίδιο επίπεδο αλλά και με κάθετο τρόπο με τη σταδιακή αύξηση του επιπέδου δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Η αφηγηματική συνοχή επιτυγχάνεται και οπτικά, μέσα από τη διασύνδεση των εικόνων που προέρχονται όλες από τον ίδιο χώρο της πλατείας. Η αίσθηση της συνέχειας προκύπτει πάλι από τη διαδραστική κίνηση στο ίδιο επίπεδο στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι ιστορίες.

Οι προβληματισμοί και οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται γύρω από κάθε ιστορία συμβάλλουν στη δημιουργία αυθεντικών μαθησιακών εμπειριών καθώς δημιουργούν κίνητρα για εξερεύνηση και ενεργητική συμμετοχή στη ζωή της κοινότητας και συνδέουν τη σχολική ζωή με πραγματικές καταστάσεις και εμπειρίες από τη ζωή των μαθητών, σύμφωνα και με τις αρχές της βασισμένης στον Τόπο Εκπαίδευσης.

Ο σχεδιασμός της εφαρμογής περιλαμβάνει διαθεματικά σενάρια, καθώς εμπλέκει δραστηριότητες που απαιτούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων γλωσσικής έκφρασης, συνθετική και σχεδιαστική επάρκεια και ακουστική επεξεργασία. Η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων είναι παρόμοια με τη βασισμένη στην τέχνη ακολουθία προσέγγισης της γνώσης που προτείνει η Adams (1991): Άμεση αισθητηριακή εμπειρία του περιβάλλοντος - παρατήρηση - καταγραφή πληροφοριών με σημειώσεις, σχέδια, φωτογραφήσεις, ηχογραφήσεις κ.α. - ανάλυση του υλικού - ερμηνεία και ανακατασκευή της εμπειρίας - σύνδεση με προηγούμενη μάθηση - αναφορές σε δευτερεύουσες πηγές- σύνθεση - επικαιροποίηση και επικοινωνία των αποτελεσμάτων.

Η επαφή με την αισθητική πλευρά των αντικειμένων και η προτροπή για την αναπαράστασή τους μέσα από μια μορφή τέχνης (σχέδιο, κολάζ, φωτογραφία, βίντεο, μουσική) συμβάλλουν στη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών με τον τόπο. Η παραγωγή καλλιτεχνικού έργου με αντικείμενο τον τόπο έχει πολλαπλά οφέλη για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή καθώς του ενεργοποιεί σύνθετες νοητικές και ενσυναισθητικές λειτουργίες, κάνοντας εφικτή τη σύνδεση με το χώρο από μέσα προς τα έξω. Συνεπώς δυο παιδαγωγικοί στό-

χοι θα μπορούσαν να οριστούν ως κύριοι στόχοι της συγκεκριμένης εφαρμογής. Κατά πρώτον, η σύνδεση των μαθητών με το δικό τους τόπο μέσα από βιωματικές δραστηριότητες και κατά δεύτερον η σύνδεσή τους με τη γλώσσα αλλά και με τη πρακτική της τέχνης ως μέσω κατανόησης του τρόπου που η εικόνα αναλύεται και αναπαράγεται αλλά και ως πηγή φαντασίας και έμπνευσης για την ανατροπή του «συνηθισμένου».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adams, E. (1991). Back to Basics: Aesthetic Experience. Children's Environments Quarterly, 8, (2), JSTOR: http://www.jstor.org/stable/41514777, [πρόσβαση : 2 Δεκεμβρίου 2013].

Γερμανός, Δ., (2005).Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής, Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου. Αθήνα: Gutenberg.

Chapman, L. (1993). Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή. Αθήνα: Νεφέλη.

Gruenewald, D., Smith G. (2010) (eds): Place-Based Education in the Global Age. NY /UK: Routledge.

Knapp, C. (1996). Just Beyont the Classroom: Community Adventures for Interdisciplinary Learning. Charleston, West Virginia: ERIC Crearinghouse on Rural Education and Small Schools Appalachia Educational Laboratory.

Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των επικοινωνιών. Αθήνα: εκδ. Νέων Τεχνολογιών.

Koumi, J. (2006). Designing video and Multimedia for open and flexible learning. Oxon: Routledge.

Roblyer, M., D. (2006). Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Διδασκαλία. Αθήνα: ίων εκδόσεις "ΕΛΛΗΝ", 1η Ελληνική Έκδοση, 2008.

Smith, G. (1992). Education and the environment: learning to live with limits. N.Y.: State University of new York.

Smith, G.,A. (2002). Place-Based Education: LEARNING TO BE WHERE WE ARE. Phi Delta Kappan,83 (8) p.p. 584-594: http://www.glstewardship.org/LinkClick.aspx?fileticket=LJicAIKGXak%3D&tabid=77, [πρόσβαση: 26 Μαρτίου 2013].

Sobel, D. (2004,2005). Place-based Education: Connecting Classroom and Community. The Orion Society.

McFee, J., K. (1970). Preparation for Art, 2nd edn. U.S.A.: Wadsworth Publishing Company, Inc.

McMaster, S. Visual Literacy and Art Education: A Review of the Literature. Academia edu:https://www.academia.edu/2954566/Visual_Literacy_and_Art_Education_A_Review_of_the_Literature, [πρόσβαση: 28 Οκτωβρίου 2013].

Unesco, "Arts Education":http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/ [πρόσβαση: 2 Νοεμβρίου 2013].

Μελέτη του ρυθμού της κυτταρικής αναπνοής σε σπέρματα φακής με τη χρήση αναπνευσιόμετρου

Κιούπη Βασιλική
Βιολόγος-Εκπαιδευτικός
vkioupi@gmail.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται μια πειραματική δραστηριότητα για την εργαστηριακή προσέγγιση της κυτταρικής αναπνοής σε φυτικούς οργανισμούς (σπέρματα φακής). Στη δραστηριότητα αυτή συμμετείχαν 81 μαθητές της Γ Γυμνασίου του Βαρβακείου Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της ενότητας 2.2 του σχολικού βιβλίου Βιολογίας με τίτλο «Οργάνωση και λειτουργίες του οικοσυστήματος – Ο ρόλος της ενέργειας». Ουσιαστικά, στην εργασία αυτή γίνεται μια προσπάθεια να ποσοτικοποιηθεί το φαινόμενο της κυτταρικής αναπνοής, να πραγματοποιηθούν μετρήσεις μέσω της χρήση μιας πρωτότυπης πειραματικής συσκευής που έχει το ρόλο αναπνευσιομέτρου και να αποσαφηνιστούν οι παρανοήσεις των μαθητών σχετικά με το φαινόμενο αυτό.

Λέξεις - κλειδιά: Κυτταρική αναπνοή, αναπνευσιόμετρο, πειραματική μέθοδος, παρανοήσεις στις φυσικές επιστήμες

Εισαγωγή

Η κυτταρική αναπνοή ως βιολογική διαδικασία κατέχει σημαντική θέση ανάμεσα στις λειτουργίες όλων των ζωντανών οργανισμών (Seymour & Longden, 1991). Συχνά στα διδακτικά πακέτα Βιολογίας Α και Γ Γυμνασίου συναντάμε αναφορές στη σημαντική αυτή διαδικασία, το ίδιο όμως συχνά ως εκπαιδευτικοί συναντάμε σημαντικές παρανοήσεις των μαθητών σχετικά με αυτή (Barrass, 1986). Οι πιο συχνές παρανοήσεις αφορούν στην κυτταρική αναπνοή των φυτικών οργανισμών (Vosniadou, 1994). Οι μαθητές αντιστέκονται στην ιδέα ότι τα φυτά αναπνέουν ή νομίζουν ότι αναπνέουν μόνο στο σκοτάδι, θεωρούν ότι τα φυτά εξασφαλιζουν την ενέργειά τους με τη φωτοσύνθεση, πιστεύουν ότι μόνο τα κύτταρα των φύλλων των φυτών κάνουν κυτταρική αναπνοή λόγω της ύπαρξης στομάτων σε αυτά, καθώς και ότι τα φυτικά κύτταρα έχουν χλωροπλάστες αντί για μιτοχόνδρια για την παραγωγή ενέργειας (Bajd et al, 2010). Επιπλέον αναφορικά με τη λειτουργία της κυτταρικής αναπνοής στο Γυμνάσιο υπάρχουν δύο μόνο προτεινόμενες εργαστηριακές ασκήσεις. Η πρώτη βρίσκεται στον εργαστηριακό οδηγό Βιολογίας Α Γυμνασίου όπου πραγματοποιείται ανίχνευση του διοξειδίου του άνθρακα κατά την αναπνοή των φυτών και η δεύτερη στον εργαστηριακό οδηγό της Γ Γυμνασίου όπου πραγματοποιείται ανίχνευση το διοξειδίου του άνθρακα στον εκπνεόμενο αέρα.

Λαμβάνοντας υπόψη την πολυπλοκότητα της διαδικασίας, τη δυσκολία στην κατανόησή της από τους μαθητές, γιατί περιλαμβάνει έννοιες του μικρόκοσμου που δε γίνονται εύκολα αντιληπτές, τις πολυάριθμες παρανοήσεις που πηγάζουν από αυτή, την ανάγκη να προχωρήσουμε ένα βήμα πιο πέρα από την ανίχνευση απλά των αερίων που εμπλέκονται σε αυτή, δηλαδή, προς τον ποσοτικό προσδιορισμό των μεγεθών που συμμετέχουν (Scottish

qualifications authority, 2011), σχεδιάσαμε μαζί με τους μαθητές την πειραματική διαδικασία και διάταξη που περιγράφονται παρακάτω.

Περιγραφή της πειραματικής διαδικασίας και του φύλλου εργασίας

Γενικές πληροφορίες

Η κυτταρική αναπνοή πραγματοποιείται στα περισσότερα φυτικά και ζωικά κύτταρα. Λαμβάνει χώρα σε εξειδικευμένα οργανίδια, τα μιτοχόνδρια, στα οποία με τη διάσπαση θρεπτικών ουσιών (όπως η γλυκόζη) παράγεται ενέργεια η οποία χρησιμοποιείται από το κύτταρο για να επιτελέσει τις λειτουργίες του. Σκοπός της εργαστηριακής άσκησης είναι η μελέτη της κυτταρικής αναπνοής σε βλαστάνοντα σπέρματα φακής και ο προσδιορισμός του ρυθμού της, τα οποία θα πραγματοποιηθούν με τη βοήθεια αναπνευσιόμετρου.

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές:

- *Να κατανοήσουν την πραγματοποίηση της κυτταρικής αναπνοής σε φυτικούς οργανισμούς μέσω της μεταβολής όγκων αερίων που συμμετέχουν σε αυτή*
- *Να ασκηθούν στη χρήση απλού εργαστηριακού εξοπλισμού*
- *Να διεξάγουν μια επιστημονική μελέτη, να κάνουν μετρήσεις, να επεξεργάζονται, να συγκρίνουν τα ποσοτικά δεδομένα τους και να καταλήγουν σε συμπεράσματα*

Θεωρητικό μέρος

Κάθε ζωντανό κύτταρο χρειάζεται ενέργεια για να μπορέσει να διατηρήσει τη δομή του αλλά και να πραγματοποιήσει τις λειτουργίες του. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιεί την κυτταρική αναπνοή η οποία, για τη περίπτωση της διάσπασης της γλυκόζης, περιγράφεται συνοπτικά με την παρακάτω χημική εξίσωση:

Γλυκόζη + Οξυγόνο → Διοξείδιο του άνθρακα + Νερό + Ενέργεια

Με βάση αυτή μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο προσδιορισμός του ρυθμού της αναπνοής μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, για παράδειγμα: 1. με τη μέτρηση του ποσού της γλυκόζης που χρησιμοποιείται, 2. με τη μέτρηση του όγκου του *οξυγόνου (O_2)* που *καταναλώνεται,* είτε, 3. με τη μέτρηση του όγκου του *διοξειδίου του άνθρακα (CO_2)* που *παράγεται.* Στην προκειμένη περίπτωση ο ρυθμός της αναπνοής θα προσδιοριστεί με βάση τον ***όγκο του O_2 που καταναλώνεται.*** Επειδή το CO_2 που παράγεται κατά την κυτταρική αναπνοή, ως αέρια ουσία, θα επηρεάσει τη σωστή εκτίμηση των αποτελεσμάτων που θα λάβουμε με το αναπνευσιόμετρο, θα δεσμευτεί με τη βοήθεια υδροξειδίου του νατρίου (NaOH). Το ανθρακικό νάτριο (Na_2CO_3) που θα παράγεται από τη χημική αντίδραση του CO_2 με το NaOH δε θα επηρεάζει τους αέριους όγκους που μεταβάλλονται κατά την κυτταρική αναπνοή γιατί είναι στερεό (Takaoki & Kitao, 1992).

Πειραματικό μέρος

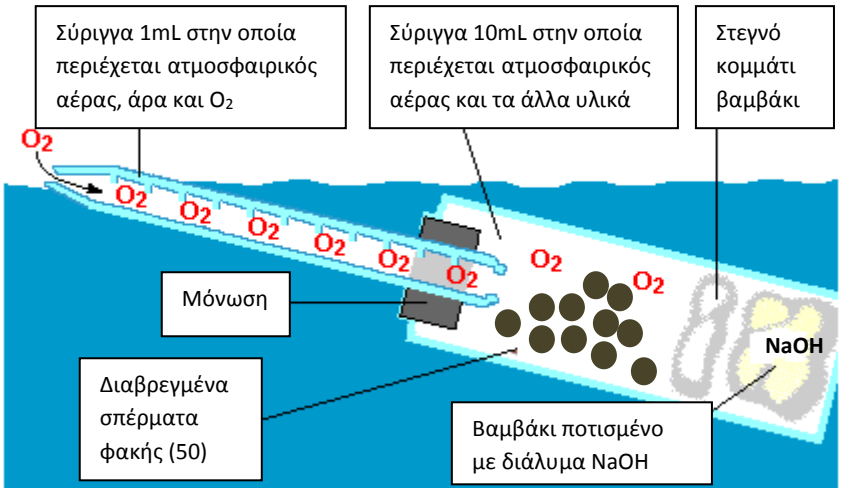
✓ Απαιτούμενα υλικά

Αναπνευσιόμετρο, διαβρεγμένα σπέρματα φακής (από την προηγούμενη μέρα), βαμβάκι, διάλυμα NaOH, πλαστικό δοχείο με νερό, γάντια μιας χρήσης, χρονόμετρο

Οδηγίες για την εκτέλεση της πειραματικής άσκησης

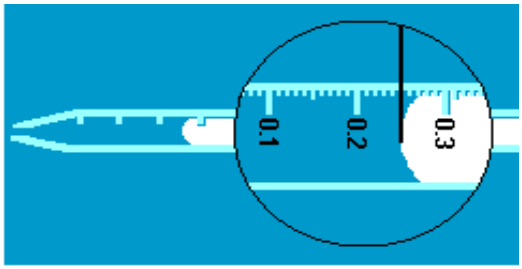
1. Συναρμολόγηση του αναπνευσιόμετρου.

Για να γίνει εκτίμηση του όγκου του οξυγόνου που καταναλώνεται κατά την κυτταρική αναπνοή χρησιμοποιείται το αναπνευσιόμετρο. Αυτό συναρμολογείται όπως φαίνεται στην εικόνα 1. Για να ξεκινήσει το πείραμα προστίθενται αρχικά 50 διαβρεγμένα σπέρματα φακής (μουλιασμένα σε νερό) στο εσωτερικό της συσκευής, στη συνέχεια ένα στεγνό κομμάτι βαμβάκι, έπειτα ένα κομμάτι βαμβάκι ποτισμένο με διάλυμα NaOH και τέλος το έμβολο.



Εικόνα 1: το αναπνευσιόμετρο

Μετά τη συναρμολόγηση του αναπνευσιόμετρου η άκρη του (σύριγγα 1mL) βυθίζεται σε δοχείο με νερό οπότε δε μπορεί να εισέλθει επιπλέον ατμοσφαιρικός αέρας και οι μετρήσεις ξεκινούν αμέσως. Η διαδικασία έχει ως εξής: ρυθμίζουμε το επίπεδο του νερού μέσα στο αναπνευσιόμετρο, τραβώντας το έμβολο, μέχρι η επιφάνειά του να έρθει στην πρώτη γραμμή της σύριγγας, δηλαδή στο 0. Οι μετρήσεις θα γίνονται ανά 5 λεπτά μέχρι συνολικού χρόνου 25 λεπτών. Η ανάγνωση των μετρήσεων θα γίνεται φέρνοντας το αναπνευσιόμετρο σε κατακόρυφη θέση μέσα στο δοχείο με το νερό και «διαβάζοντας» την ένδειξη της σύριγγας του 1mL στην οποία έχει φτάσει κάθε φορά η επιφάνεια του νερού ως αποτέλεσμα της κατανάλωσης του οξυγόνου όπως φαίνεται στην εικόνα 2.

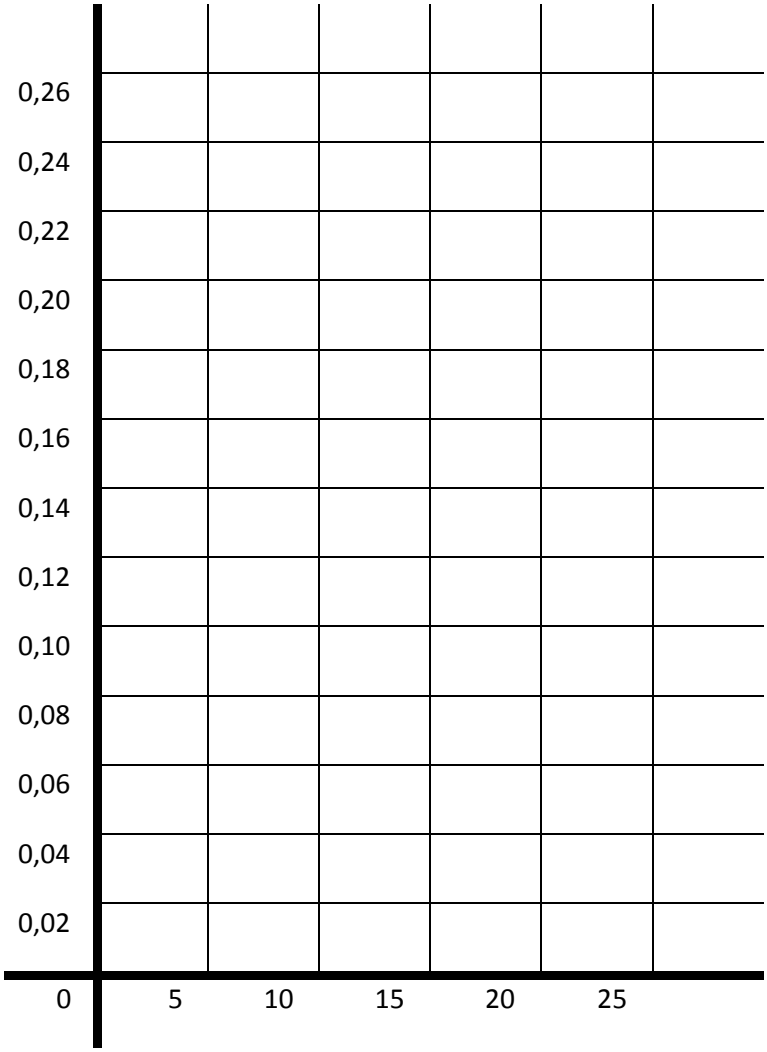


Εικόνα 2: Ανάγνωση της ένδειξης του αναπνευσιόμετρου

2. Συμπλήρωση του πίνακα μετρήσεων που έχει την παρακάτω μορφή:

Όγκος O_2 που καταναλώθηκε (mL)	**Χρόνος (min)**					
	0	5	10	15	20	25

3. Κατασκευή του διαγράμματος του όγκου του O_2 που καταναλώθηκε ως συνάρτηση του χρόνου που διήρκησε το πείραμα με βάση τις μετρήσεις. Τοποθέτηση τίτλων και μονάδων μέτρησης στους δύο άξονες τιμών.



4. Προσδιορισμός του ρυθμού της αναπνοής (=ρυθμός κατανάλωσης O_2) ανά πεντάλεπτο, δηλαδή για τα πέντε πρώτα λεπτά, έπειτα για τα επόμενα πέντε κ.ο.κ., χρησιμοποιώντας την παρακάτω μαθηματική έκφραση:

Ρυθμός Αναπνοής (ΡΑ) = $\Delta V / \Delta t = (V_{\tau\epsilon\lambda} - V_{\alpha\rho\chi}) / (t_{\tau\epsilon\lambda} - t_{\alpha\rho\chi})$
όπου V=όγκος O_2 και t=χρόνος

και καταγράφεται στον παρακάτω πίνακα:

ISBN: 978-960-99435-5-0 Τα Πρακτικά του Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός" Αθήνα, 3 και 4 Μαΐου 2014

Ρυθμός αναπνοής	Χρονικό διάστημα (πεντάλεπτο)				
	0-5	5-10	10-15	15-20	20-25
PA_1					
PA_2					
PA_3					
PA_4					
PA_5					

5. Ερωτήσεις ανάλυσης και κατανόησης της εργαστηριακής άσκησης:

1. Γιατί τα σπέρματα φακής που χρησιμοποιούνται στο πείραμα είναι διαβρεγμένα και όχι ξερά;

……

2. Γιατί το νερό μετακινείται μέσα στη σύριγγα του 1mL του αναπνευσιόμετρου από τη στιγμή που θα τη βυθίσουμε μέσα στο νερό;

……

3. Ποιος είναι ο ρόλος που έχει το εμποτισμένο με NaOH βαμβάκι στη συσκευή του πειράματος;

……

4. Ποια μορφή έχει το διάγραμμα που κατασκευάσατε; (αύξουσα, φθίνουσα, σταθερή)

……

5. Ποια θα είναι η μονάδα μέτρησης του ρυθμού αναπνοής που υπολογίσατε;

……

6. Πως μεταβάλλεται ο ρυθμός αναπνοής που υπολογίσατε (αυξάνεται, μειώνεται, παραμένει σταθερός); Δώστε μια εξήγηση για αυτό το γεγονός.

……

7. Όταν συγκρίνετε τα αποτελέσματά σας με αυτά της ομάδας ελέγχου, τι παρατηρείτε;

……

Αποτελέσματα –αποτίμηση των φύλλων εργασίας

Το ενδιαφέρον των μαθητών για την εκτέλεση της πειραματικής δραστηριότητας ήταν αυξημένο κυρίως λόγω των αρμοδιοτήτων που έπρεπε να αναλάβουν και των βημάτων επεξεργασίας που καλούνταν να υλοποιήσουν για να καταλήξουν στο αποτέλεσμα. Οι ομάδες απαρτίζονταν από τρία άτομα τα οποία κατείχαν διαφορετικούς ρόλους και συγκεκριμένα: ρόλος 1. συναρμολόγηση συσκευής – ανάγνωση μετρήσεων, ρόλος 2. μέτρηση χρόνου – υπολογισμοί και ρόλος 3. καταγραφή μετρήσεων – σχεδιασμός γραφικής παράστασης (κατά το πρότυπο της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, Ματσαγγούρας, 2008). Η συζήτηση των

αποτελεσμάτων και οι απαντήσεις των ερωτήσεων επί της διαδικασίας έγιναν από όλα τα μέλη της ομάδας.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μία ομάδα των δύο ατόμων σε κάθε τμήμα των 27 μαθητών πραγματοποιούσε πείραμα ελέγχου με ξερά σπέρματα φακής. Τα πειράματα πραγματοποιήθηκαν σε θερμοκρασία δωματίου. Τα αποτελέσματα των ομάδων ήταν επιστημονικά αξιόπιστα, ενώ αυξήθηκε η ικανότητα των μαθητών να επεξεράζονται και να εξηγούν τα δεδομένα και τα αποτελέσματά τους με επιστημονικά ορθό και ακριβή τρόπο.

Βιβλιογραφία

Bajd, B., Praprotnik, L., & Matyasek, J. (2010). Student's ideas about respiration: a comparison of Slovene and Czech students. School and health, 21, 245-251.

Barrass, R. (1986). Some misconceptions and misunderstandings perpetuated by teachers and textbooks of Biology. Journal of Biological Education, 18, 201-205.

Scottish qualifications authority (2011). Biology, Skills of Scientific Experimentation, Investigation and Enquiry. Learning and teaching Scotland, pp. 17.

Seymour, J., & Longden, B. (1991). Respiration-that's breathing, isn't it? Journal of Biological Education, 25(3), 177-183.

Takaoki, T., & Kitao, K. (1992). Measurement of photosynthesis and respiration. Journal of Biological Education, 26(1), 4-7.

Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. Learning and Instruction, 4, 45-69.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Εκδόσεις Γρηγόρη, σελ. 284.

Μικροί ποιητές με μεγάλα οράματα

Ζιάκα Νεκταρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
ritsa33@gmail.com

Περίληψη

Η καινοτόμος δράση «Μικροί ποιητές με μεγάλα οράματα» βραβεύτηκε στο «Θεσμό Αριστείας και Ανάδειξης Καλών Πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», που υλοποιήθηκε από την Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Εκπαιδευτικών Δράσεων (ΕΥΕΕΔ) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων το Νοέμβριο του 2013.

Η εργασία αφορά την παιδική ποίηση ως αυτόνομο λογοτεχνικό είδος μέσα στο γένος της παιδικής λογοτεχνίας. Είναι μία ποίηση που λειτουργεί περισσότερο ηχητικά - ακουστικά και λιγότερο νοητικά. Αποτελεί γιορτή λέξεων και ήχων, εικόνων και αισθήσεων και κεντρίζει όχι μόνο το πνεύμα αλλά και το σώμα του παιδιού.

Το βασικό ζητούμενο ήταν να δημιουργηθεί μια ποιητική γραφή από ένα δοσμένο ποιητικό ερέθισμα. Με παιγνιώδεις και δημιουργικές δραστηριότητες γραπτού λόγου, μουσικής, κίνησης, χορού, ζωγραφικής αλλά και χρήσης - αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, οι μαθητές κατάφεραν να αποτυπώσουν τον προσωπικό ποιητικό τους λόγο και να απελευθερώσουν συναισθήματα, ιδέες και αξίες.

Λέξεις-κλειδιά: ποίηση, αισθητική απόλαυση, αγωγή ψυχής, ποιητικό ερέθισμα, αυτόματη γραφή, απελευθέρωση συναισθημάτων - ιδεών, παραγωγή παιδικού ποιητικού λόγου

Κριτήρια επιλογής θέματος καινοτόμου δράσης

Η καινοτόμος δράση με τίτλο «Μικροί ποιητές με μεγάλα οράματα» προέκυψε από την επιθυμία μου να ασχοληθώ με τη βιωματική και αισθητική επαφή των μαθητών με την ποίηση και όχι με τη σχολαστική - ανατομική ανάλυση των ποιημάτων του σχολικού προγράμματος. Μοιραία, τα περισσότερα ποιήματα των σχολικών βιβλίων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο επίπεδο της διδακτικής αξιοποίησης και χρήσης, αντιμετωπίζονται ως κείμενα γνώσεων, πληροφοριών και μόρφωσης. Αυτή η λογική επηρεάζει σε ένα μεγάλο βαθμό τη διδακτική έμπνευση του εκπαιδευτικού και τον καθιστά απλώς πομπό γνώσης και το μαθητή δέκτη πληροφοριών και μηνυμάτων.

Τα παιδιά όμως διαθέτουν έναν έμφυτο αυθορμητισμό και μια εκρηκτική φαντασία. Αντιμετωπίζουν την ποιητική γλώσσα ως παιχνίδι και ευχαρίστηση. Θεωρούν την ποίηση όχι μόνο μια ευκαιρία για αισθητική απόλαυση, για αισθητική καλλιέργεια και αγωγή της ψυχής αλλά και μια ευκαιρία και δικαίωμα να διασκεδάσουν και να απολαύσουν τα ποιήματα ως προσωπικές δημιουργίες και ως παιχνίδι ήχων, μελωδίας και ρυθμού.

Η πραγματικότητα αυτή με οδήγησε στην παρότρυνση των μαθητών μου να ασχοληθούν ενεργά με την ποίηση, όχι μόνο ως προς τη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου, αλλά να συνθέσουν το δικό τους ποιητικό λόγο. Η μελέτη νεωτερικών, υπερρεαλιστικών ποιημάτων,

σε συνδυασμό με την καθημερινή εμπειρία και τα απλά πράγματα της ζωής των παιδιών, δημιούργησαν ποιητικές εικόνες, που βοήθησαν το παιδί να απεγκλωβίσει τη σκέψη του, να ταξιδέψει με τη φαντασία του και να εισέλθει σε ένα διαφορετικό κόσμο, τον κόσμο της μαγείας και του ονείρου. Ο τελικός σταθμός όλης αυτής της διαδρομής ήταν η δημιουργία ποίησης από τα ίδια τα παιδιά. Μιας ποίησης πρωτότυπης, μοναδικής, αυθεντικής που εξωτερικεύει το μεγαλείο της ψυχής των μικρών ποιητών.

Στόχοι –Δεξιότητες

Οι μαθητές:

- Να εκτιμήσουν την αξία της ποίησης.
- Να γνωρίσουν το έργο σπουδαίων ποιητών και να εξοικειωθούν στον τρόπο γραφής τους.
- Να αντιληφθούν τη συνεργασία ποίησης - μουσικής, ποίησης - ζωγραφικής και γενικότερα ποίησης - τέχνης.
- Να αναπτύξουν κριτική σκέψη.
- Να αποκτήσουν ενδιαφέρον για την παραγωγή ποιήματος.
- Να συνθέσουν τα δικά τους ποιήματα που αποτελούνται από λέξεις, ήχους και εικόνες.
- Να απελευθερώσουν συναισθήματα, ιδέες και αξίες μέσω του προσωπικού ποιητικού τους λόγου.
- Να «συνομιλήσουν» με τα ποιήματά τους.
- Να ζωγραφίσουν τα ποιήματά τους.
- Να εκτιμήσουν την αξία αυτής της προσπάθειας αλλά και της προσπάθειας των υπόλοιπων παιδιών.
- Να δημιουργήσουν ένα άλλο ποίημα με αφετηρία ένα στίχο ή μια λέξη του ποιήματος που εξετάστηκε νωρίτερα.
- Να συνθέσουν νέο ποίημα με τυχαία επιλογή και συνδυασμό λέξεων ή στίχων από ποιήματα του ίδιου ποιητή.
- Να επεξεργαστούν μία λέξη ενός δοσμένου στίχου, ώστε να βρεθούν όλες οι δυνατότητες της ηχητικής αλυσίδας.
- Να απαγγείλουν τα ποιήματα που δημιούργησαν με διάφορους τρόπους όπως ατομικά, εν χορώ, ένας στίχος ανά παιδί κ.τ.λ.
- Να αναπαραστήσουν τα ποιητικά τους έργα.
- Να συνεργαστούν για ένα καλύτερο αισθητικό αποτέλεσμα.
- Να προάγουν τη φιλαναγνωσία.
- Να φτιάξουν την ποιητική ανθολογία της τάξης.

Ο δάσκαλος:

- Να εισάγει νέες στρατηγικές και μεθόδους για να προσεγγίσει καλύτερα το διδακτικό αντικείμενο και την καινοτόμο δράση.
- Να παρακινήσει τους μαθητές χρησιμοποιώντας παιγνιώδεις δραστηριότητες και τεχνικές, ώστε να παράγουν ποίηση.
- Να προάγει τη βιωματική, ανακαλυπτική μάθηση μέσω της διαθεματικότητας.

- Να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης μεταξύ των μαθητών της τάξης, έτσι ώστε οι διαφορετικές προσεγγίσεις ενός ποιήματος να αποτελούν αντικείμενο διαλόγου.

Το σχολείο:

- Να στηρίζει εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις και να ενισχύει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών και μαθητών.
- Να συμμετέχει σε πολιτιστικές δράσεις και δρώμενα του τόπου.
- Να διατηρεί σχέσεις επικοινωνίας με τους γονείς, την Τοπική Αυτοδιοίκηση και με πολιτιστικούς συλλόγους της περιοχής, ώστε να στηρίζεται οικονομικά η εκάστοτε καινοτόμος δράση.

Θεματολογία

Οι μαθητές αντλούν τη θεματολογία των ποιημάτων τους από τη φύση, το περιβάλλον, την κοινωνία, τον πολιτισμό, την οικογένεια και γενικότερα από την καθημερινότητα. Γράφουν για τον ήλιο, το φεγγάρι, τα αστέρια, τη βροχή, τα ζώα, τα πουλιά. Περιγράφουν την καθημερινότητα με τα μικρά και μεγάλα προβλήματα με απλό και ρεαλιστικό τρόπο. Υπάρχουν ποιήματα που αναφέρονται στη σχολική ζωή, στις διακοπές, στη φιλαναγνωσία. Τα παιδιά γράφουν για την ειρήνη, την αγάπη και τη φιλία. Τα τοπία, τα δέντρα, η θάλασσα, το ποτάμι, το βουνό, ο κήπος, το χωριό παίζουν κυρίαρχο ρόλο στις ποιητικές τους δημιουργίες. Μερικά ποιήματα μιλούν για τους ήρωες που αγωνίστηκαν για την ελευθερία και άλλα απελευθερώνουν έντονο το θρησκευτικό συναίσθημα. Υπάρχουν ποιήματα που μιλούν για τη χαρά και την απόλαυση του παιχνιδιού και άλλα που αναδεικνύουν τις βαθύτερες ανησυχίες των παιδιών και τις σκέψεις τους για τα καθημερινά ζητήματα που τα απασχολούν.

Δραστηριότητες

Η καινοτόμος δράση βασίζεται στη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση μέσω της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, με σκοπό την ανάδειξη της αξίας της ποίησης αλλά και του παραγόμενου παιδικού ποιητικού λόγου.

Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με νεοτερικά ποιήματα κορυφαίων ποιητών. Επιχειρήθηκε η προσέγγιση των ποιημάτων ως ολότητας και δόθηκε έμφαση στην απαγγελία και στο ρυθμό. Επισημάνθηκαν τα ιδιαίτερα λεκτικά στοιχεία και εξετάστηκαν τα βασικά τεχνικά χαρακτηριστικά τους όπως η ομοιοκαταληξία και το μέτρο. Παράλληλα, αξιοποιώντας το οπτικοακουστικό υλικό του σχολείου και χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικό υπολογιστή στην αίθουσα διδασκαλίας, έγινε ακρόαση ηχογραφημένων απαγγελιών και μελοποιημένων έργων ποιητών. Τα παιδιά εντόπισαν εικόνες, λέξεις, σύμβολα, μεταφορές, παρομοιώσεις και εξέφρασαν τις εντυπώσεις τους. Πολλά από τα ποιήματα τραγουδήθηκαν με κέφι και χαρά από τους μαθητές.

Η αξιοποίηση των ποιημάτων με τις παραπάνω δραστηριότητες έκανε τους μαθητές να θέλουν όλο και πιο συχνά να «ακούσουν» ποίημα. Έτσι μου δόθηκε η ευκαιρία να τους παρακινήσω όχι μόνο να ακούσουν, αλλά και να γράψουν μόνοι τους ένα ποίημα. Στο άκουσμα αυτό οι μαθητές απόρησαν και πολλά παιδιά αντέδρασαν λέγοντάς μου ότι αυτό είναι αδύ-

νατο και ότι ποτέ τους δεν έχουν κάνει κάτι τέτοιο. Τα παιδιά, ιδιαίτερα, που έχουν χαμηλή επίδοση, αλλά και αυτά που προέρχονται από ξένες χώρες, εξέφρασαν την αγωνία ότι δεν γνωρίζουν αρκετές «ωραίες» λέξεις και δε γράφουν ορθογραφημένα. Ο ρόλος μου λοιπόν εδώ ήταν να τους παροτρύνω, τονίζοντας την αξία της ποίησης και να τους ενθαρρύνω να ασχοληθούν με το ζητούμενο, τη δημιουργία δηλαδή προσωπικού ποιητικού λόγου.

Οι δραστηριότητες πρόσληψης και δημιουργίας ποιήματος στηρίχθηκαν σε παιγνιώδεις επιλογές που περιλαμβάνουν λόγο - εικόνα - ήχο - κίνηση και ήταν οι ακόλουθες:

- Μετασχηματισμός ποιήματος που είχε μελετηθεί κάνοντας αντικατάσταση ορισμένων λέξεων με άλλες. Έτσι ο κάθε μαθητής παρήγαγε το δικό του ποίημα και δόθηκε το αρχικό ερέθισμα αυτόματης γραφής.

- Δημιουργία νέου ποιήματος με αφετηρία ένα στίχο ή μια λέξη του ποιήματος που είχε παραχθεί.

- Σύνθεση ποιήματος με τυχαίο συνδυασμό λέξεων ή στίχων από ποιήματα που είχαν διδαχθεί. Οι λέξεις και οι στίχοι ήταν γραμμένοι στον πίνακα και σε κάρτες που μοιράζονταν στους μαθητές. Οι μαθητές επέλεγαν εάν θα κρατήσουν τις κάρτες τους ή εάν θα τις ανταλλάξουν έτσι ώστε να πετύχουν το καλύτερο αισθητικό αποτέλεσμα.

- Επεξεργασία μιας λέξης ή ενός δοσμένου στίχου ώστε να βρεθούν όλες οι δυνατότητες της ηχητικής αλυσίδας. Διαλέξαμε μια λέξη και γράψαμε τα γράμματα της λέξης, το ένα κάτω από το άλλο. Π.χ. ***ΑΣΤΕΡΙ***

Α

Σ

Τ

Ε

Ρ

Ι

Τώρα, δίπλα σε κάθε γράμμα γράψαμε την πρώτη λέξη που ακούστηκε δυνατά.

Α γάπη

Σ την

Τ άξη

Ε λπίδα

Ρ υθμός

Ι δέα

Πέφτοντας στο μυαλό η λέξη «ΑΣΤΕΡΙ» παρασύρει:

- λέξεις που αρχίζουν από Α
- λέξεις που αρχίζουν από ΑΣΤ
- λέξεις που λήγουν σε –ΕΡΙ
- λέξεις συγγενικές με τη λέξη «ΑΣΤΕΡΙ».

Τα παιδιά ενθουσιασμένα συμμετείχαν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα και σχημάτισαν ομοιοκαταληξίες με πάμπολλες λέξεις που τελειώνουν σε -έρι.

- Σύνθεση ποιήματος - ιστορίας με βάση ένα ζεύγος λέξεων αταίριαστων μεταξύ τους. Ένα παιδί έγραψε σε ένα χαρτί μια λέξη και ένα άλλο έκανε ταυτόχρονα το ίδιο.

Π.χ. το πρώτο παιδί έγραψε τη λέξη **ΒΡΟΧΗ**. Το δεύτερο παιδί έγραψε τη λέξη **ΩΡΑ**.

Ένα ποιητικό ερέθισμα δημιουργίας ποιήματος ήταν ορατό. Δημιουργήθηκε λοιπόν από μια μαθήτρια το παρακάτω ποίημα:

Βρέχει δυνατά
κι η θάλασσα έχει τρικυμία
και κύματα πολλά,
τρομερή ανησυχία.
Όμως η βροχή σταμάτησε
κι ήρθε στη γη γαλήνη
και το κύμα το μεγάλο
ήρθε η ώρα να μικρύνει.
Χρυσούλα

- Σύνθεση ποιήματος από λέξεις που ήταν γραμμένες σε μικρά χαρτάκια και τις τραβούσαν τα παιδιά τυχαία μέσα από ένα σακουλάκι. Η δραστηριότητα αυτή αφορούσε το κάθε παιδί ξεχωριστά. Δημιουργήθηκαν πολλά ποιήματα με την τεχνική αυτή, όπως:

Λέξεις: δέντρα, ζωή, δύναμη, γη
Ποίημα: Το αθάνατο στεφάνι
Δέντρα σκοτεινά
και μια ζωή λυπημένη,
η δύναμή της ξεχασμένη.
Αλλά το αθάνατο στεφάνι
κάποιον περιμένει
στη γη να τον επαναφέρει.
Σταμάτης

Λέξεις: ελπίδα, πάω, αιώνας
Ποίημα: Ο ελαιώνας
Πάω πίσω στον αιώνα
στον παλιό μου ελαιώνα
και ακούω ένα καναρίνι
που μιλούσε για ειρήνη.

Τότε είχα μια ελπίδα
να ξαναδώ τα μέρη εκείνα
καταπράσινα και φωτεινά
όπως ήτανε παλιά.
Μαρία

- Σύνθεση ποιήματος με ελεύθερο θέμα από τον κάθε μαθητή. Πανδαισία ιδεών και εικόνων έφερε αποτελέσματα πραγματικά εντυπωσιακά. Ενδεικτικά παρουσιάζονται τα παρακάτω ποιήματα: Το παγώνι (εμπνευσμένο από το ποίημα «Παπαγάλος» του Ζαχαρία Παπαντωνίου)

Σαν είδε για πρώτη του φορά
την πανέμορφη και φουντωτή του ουρά
το παγώνι είπε ξαφνικά:
«Είμαι πανέμορφο, κοιτάξτε με παιδιά!»
Στα καλλιστεία των ζώων επηγαίνει
και προς όλους με περηφάνια λέει:
«Είμαι πανέμορφο κοιτάξτε με παιδιά!»
ανοίγοντας την πολύχρωμη και πλουμιστή του ουρά!
Μα πριν προλάβει δυο στροφές να κάνει
γέλια ακούστηκαν και φωνές: «Φτάνει, φτάνει!»
«Την ουρά σου ξέρεις να κουνάς,
τα πόδια σου δεν ξέρεις να κοιτάς;»
Κατερίνα

Το καναρίνι
Είχα ένα καναρίνι
με ολόχρυσα φτερά
αλλά μια ωραία μέρα
πέταξε μακριά!
Τότε ήμουνα θλιμμένη
έφυγε όλη μου η χαρά
και να φανταστείτε
το όνομά μου είναι Χαρά.
Γιατί είχε γίνει αυτό;
Έκανα κανά κακό;
Μα μου εξήγησε η μαμά
γιατί είχαν γίνει όλα αυτά.
Να ήθελε να πάει στη μαμά του
και να δει όλα τα παιδιά του.
Χαρά

- Τα παιδιά ζωγράφισαν τα ποιήματά τους με το δικό τους, μοναδικό τρόπο.

- Απήγγειλαν τα ποιήματα με διάφορους τρόπους όπως ατομικά, εν χορώ, ένας στίχος ανά παιδί.

- Διασκεδάσαμε με αινίγματα, γλωσσοδέτες, μαντινάδες, λιανοτράγουδα, νανουρίσματα και προσευχές.

- Δανειστήκαμε ποιητικές συλλογές από τη βιβλιοθήκη του σχολείου και πήραμε ιδέες από μεγάλους ποιητές.

- Τέλος, δημιουργήσαμε τη δική μας Ποιητική Ανθολογία που αποτελείται από 112 ποιήματα και συνιστούν προσωπικές δημιουργίες των παιδιών. Η εργασία διανεμήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή (CD) στους μαθητές της τάξης και εμπλούτισε τη σχολική μας βιβλιοθήκη.

Τρόποι δυνατής διεύρυνσης της εφαρμογής και σε άλλους τομείς της σχολικής μονάδας

Η καινοτόμος δράση «Μικροί ποιητές με μεγάλα οράματα» μπορεί να αποτελέσει διδακτικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη και να προσεγγίσει διαθεματικά και άλλα μαθήματα όπως τη Γλώσσα, την Αισθητική Αγωγή, τα Θρησκευτικά, την Ιστορία, τη Φυσική και την Ευέλικτη Ζώνη.

Η ποίηση από μόνη της αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας στη Γλώσσα και εναρμονίζεται στις σχολικές γιορτές και δραστηριότητες. Συνεπώς, οι τρόποι δυνατής διεύρυνσης της εφαρμογής και σε άλλους τομείς - αντικείμενα της σχολικής μονάδας είναι οι εξής:

- Παρουσίαση των διαθεματικών εργασιών στους μαθητές του σχολείου.
- Διαγωνισμός ποίησης μεταξύ των μαθητών της τάξης και ψηφοφορία από την ολομέλεια για το καλύτερο ποίημα.
- Θεατρικά παιχνίδια εμπνευσμένα από τη θεματολογία των παραγόμενων ποιημάτων.
- Νέα σχέδια εργασίας με θέμα την ποίηση και την επίδρασή της στην ψυχοσύνθεση του παιδιού.
- Κοινή δράση των μαθητών του σχολείου για να γνωρίσουν τη ζωή και το έργο των ποιητών του τόπου τους.
- Αφιερώματα στους ποιητές της περιοχής.
- Δημιουργία ποιητικής ανθολογίας των έργων των παιδιών.
- Καταγραφή των ποιητικών συλλογών στη βιβλιοθήκη του σχολείου και εμπλουτισμός αυτής με περισσότερες παιδικές ποιητικές συλλογές.

Τεκμηρίωση καινοτόμου χαρακτήρα και παιδαγωγικής αξίας του έργου

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της καινοτόμου δράσης, τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες, ανέδειξαν το ταλέντο τους στη δημιουργία ποίησης, καλλιέργησαν το ήθος τους και ταξίδεψαν με τη φαντασία τους. Εξασφαλίστηκαν ευκαιρίες συμμετοχής όλων των μαθητών, ακόμη και αυτών που αρχικά είχαν αντιδράσει, εφόσον με ευχαρίστηση συμμετείχαν σε όλες τις δράσεις, τις οργανωμένες δραστηριότητες και τεχνικές, το παιχνίδι και την παραγωγή ποιήματος. Η εξελικτική πορεία των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς στόχους που είχαν ορισθεί ήταν αξιόλογη. Το ποιητικό αποτέλεσμα που παρήγαγαν οι μαθητές τονίζει την επιτυχή αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Η εφαρμογή του έργου στην τάξη και ο ανασχεδιασμός της καθιερωμένης διδακτικής προσέγγισης της παιδικής ποίησης βοήθησε τους μαθητές να κάνουν πράξη το «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», να μάθουν ποίηση, να φτιάχνουν ποίημα. Η εισαγωγή για πρώτη φορά στο σχολείο της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρακτικής και η προσέγγισή της μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες παραγωγής λόγου καθιστά τη δράση αυτή καινοτόμα και η παιδαγωγική της αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι μεγάλη. Αυτό αποδεικνύεται από τα έργα των ίδιων των παιδιών που αναδεικνύουν την πολιτιστική τους ταυτότητα, την κουλτούρα και τις ιδιαίτερες ψυχοσυναισθηματικές τους ανάγκες.

Οι μαθητές έχοντας ως κίνητρο το παιχνίδι για την παραγωγή ποιήματος, ξέφυγαν από τα στενά πλαίσια της τάξης, εξωτερίκευσαν τον ψυχικό τους κόσμο και επινόησαν τη δική τους ξεχωριστή ποιητική γραφή. Ακόμη και τα παιδιά που ήταν διστακτικά, παρήγαγαν ποίημα με ευκολία και ικανοποίηση. Και όσο δημιουργούσαν, τόσο περισσότερο έθεταν υψηλότερους στόχους και μεγαλύτερες προσδοκίες για ένα καλύτερο αισθητικό αποτέλεσμα. Αυτή ήταν και η ουσία της καινοτόμου δράσης. Να συμβάλλει δηλαδή στην προσωπική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητών. Να στηρίξει όλους τους μαθητές και να αλλάξει την ενδεχομένως αρνητική στάση κάποιων παιδιών προς τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, με μαθησιακά προβλήματα ή με αναπηρία.

Η θετική συνεργασία, ο υγιής διάλογος, το κλίμα αλληλεγγύης και το ευχάριστο περιβάλλον μάθησης οδήγησαν τα παιδιά στην επίτευξη ενός κοινού στόχου με τις ατομικές τους ποιητικές δημιουργίες. Δημιουργήθηκε η μεγάλη Ποιητική Ανθολογία των μικρών ποιητών του σχολείου που συμβάλλει στη διαμόρφωση θετικού κλίματος όχι μόνο στις σχέσεις της σχολικής κοινότητας, αλλά και μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας. Οι υπόλοιποι μαθητές και δάσκαλοι έδειξαν το ενδιαφέρον τους για τη δράση αυτή, επαίνεσαν τα παιδιά και επιβράβευσαν το έργο τους. Οι γονείς εξεπλάγησαν από τα ποιητικά αποτελέσματα και τα παιδιά καμάρωναν για την επίτευξη των στόχων τους.

Η καινοτόμος δράση εφαρμόστηκε με ευκολία στο σχολείο και ο εκπαιδευτικός έχοντας το ρόλο του συντονιστή της δράσης αξιοποίησε στο μεγαλύτερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς - παιδαγωγικούς στόχους και πρόβαλε την αξία του παραγόμενου έργου σε όλη τη σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1988). Λίμερικ και Παιχνιδόλεξα. ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ, 11, 200-202.

Καρακίτσιος, Α.Α. (2002). Σύγχρονη Παιδική Ποίηση. Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες

Κατσίκη - Γκίβαλου, Α. (1993). Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα, Καστανιώτης

Μερακλής, Μ.Γ. (1985). Πέντε Λαογραφικά Δοκίμια για τη Γλώσσα και την Ποίηση. Αθήνα, Φιλιππότης

Χορτιάτη, Θ. (1986). Παιχνιδόλεξα. Αθήνα, Κέδρος

Χορτιάτη, Θ. (1998). Λεκτική Φαντασία. Η Προσέγγιση της Ποίησης στο Σχολείο. ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ, 51, 174-182.

Rodari, G. (2003). Η Γραμματική της Φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Οικολογική νοημοσύνη, ως πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο 10ο Γυμνάσιο Αχαρνών

Μουζακίτου Χρυσάνθη
Καθηγήτρια Μαθηματικών ΠΕ03
Chrys_mouz@yahoo.com

Περίληψη

Η εργασία μου αυτή εκπονείται και κατατίθεται για να αναδείξει το έργο μιας περιβαλλοντικής ομάδας, της «οικολογικής νοημοσύνης», ως μία «καλή πρακτική» στα πλαίσια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο γυμνάσιο. Οι μαθητές στο πρόγραμμα αυτό ως «ενεργοί πολίτες», ανέλαβαν συγκεκριμένες δράσεις, υιοθέτησαν συμπεριφορές και διαμόρφωσαν αξίες. Ως ομάδα εθελοντικής εργασίας, κατέκτησαν τους γνωστικούς και παιδαγωγικούς στόχους του προγράμματος. Διαθέτοντας χρόνο, μεράκι, κόπο, φαντασία, δημιούργησαν δικές τους κατασκευές και ανακύκλωσαν παλιά πράγματα και ρούχα, βοηθώντας έτσι τόσο το σχολείο τους όσο και συνδημότες τους. Σε όλους δε τους εμπλεκόμενους σε αυτό έμαθαν ότι με λίγη καλή θέληση αλλά πολύ αγάπη μπορείς να πάρεις και να δώσεις χαρά, όραμα και ελπίδα. Έβαλαν ελπιδοφόρο λιθαράκι για το κτίσιμο καλύτερου αύριο, έστησαν θεμέλια μιας συνέχειας στην προσφορά και στην προσπάθεια για ένα ομορφότερο κόσμο μέσα από ομαδικό αγώνα και πίστη.

Λέξεις - κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, ανακύκλωση, ενεργοί πολίτες.

Εισαγωγή

Η πρώτη διεθνής συνάντηση με θέμα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, πραγματοποιείται στη Νεβάδα των Η.Π.Α το 1970. Στη συνάντηση αυτή καθιερώνεται διεθνώς ο όρος «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση» και διατυπώνεται ο πρώτος και ο πλέον έγκυρος ορισμός και σημείο αναφοράς στην παγκόσμια βιβλιογραφία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ο οποίος έχει ως εξής: « Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι η διαδικασία αναγνώρισης αξιών και διασαφήνισης εννοιών, προκειμένου να αναπτυχθούν στους ανθρώπους και στις κοινωνικές ομάδες, οι απαραίτητες και αναγκαίες ικανότητες και στάσεις για την κατανόηση και εκτίμηση της συσχέτισης Ανθρώπου, Πολιτισμού και του Βιοφυσικού Περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση απαιτεί πρακτική ενασχόληση στη διαδικασία λήψεως αποφάσεων και συνεπάγεται τη διαμόρφωση ενός κώδικα συμπεριφοράς κάθε ανθρώπου για θέματα και προβλήματα που αφορούν στην κοινωνία και στην ποιότητα του περιβάλλοντος ». (Γεώργιος Κ. Κούσουλας - Υπεύθυνος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης -Δ/νση Δ.Ε. Β΄ Αθήνας). Κατανοώντας απόλυτα αυτό, αλλά και φυλλομετρώντας τα βιβλία : «Οικολογική Νοημοσύνη» του Daniel Goleman και «Με τα μάτια στο μέλλον-σωτηρία ή κατάρρευση μέχρι το 2050» (Scientific American-Ελληνική έκδοση) εμπνεύστηκα και οραματίστηκα την σύσταση και τον συντονισμό μιας περιβαλλοντικής ομάδας θέτοντας τους εξής:

Α) Γενικούς στόχους:

1. Κατανάλωση με φειδώ και «υποψία» του τι στοιχίζουν όσα χρησιμοποιούμε σε άλλα επίπεδα, π.χ. πλανήτη, υγεία, μόχθο κλπ.

2. Στροφή σε λιγότερο «ενεργοβόρα» είδη κατανάλωσης και τρόπο ζωής.

3. Ανακύκλωση – Αναδάσωση – Αστικό πράσινο.

4. Εκμάθηση τρόπων αποξήρανσης, ζωγραφικής σε πέτρες, μαρμαρογραφίας, ντεκουπάζ, κομποστοποίησης κλπ.

5. Δημιουργία – Οργάνωση μπαζάρ με δικά τους ανακυκλωμένα προϊόντα – δημιουργήματα ή παλιά πράγματα - ρούχα και παπούτσια.

Β) Παιδαγωγικούς στόχους:

1. Καταρχήν να μάθουν να συνεργάζονται ως ομάδα.

2. Να γίνουν «σκεπτόμενοι» καταναλωτές, μειώνοντας, επαναχρησιμοποιώντας, δημιουργώντας και προσφέροντας πράγματα.

3. Να έρθουν πιο κοντά στη φύση και να κατασκευάζουν με φυσικά υλικά διάφορα πράγματα, λιγότερο τοξικά.

4. Να αποκτήσουν «οικολογική συνείδηση».

5. Να δουλέψουν όλο αυτό όχι ως αγγαρεία αλλά ως δημιουργία , παιχνίδι, συναναστροφή, συνεργασία. Να διασκεδάσουν προσφέροντας αλλά και να το υιοθετήσουν ως τρόπο ζωής.

Πλαίσιο εφαρμογής - ροή εφαρμογής δραστηριοτήτων

Στην αρχή έστειλα ένα κάλεσμα για μια πρώτη εθελοντική συνάντηση στα παιδιά της Γ' γυμνασίου και στους γονείς τους, δίνοντας το μήνυμα και την πρόθεσή μου για σύσταση μιας δραστήριας περιβαλλοντικής ομάδας. Η ανταπόκριση ήταν πραγματικά ανέλπιστη κι αξιοσημείωτη!

Στις 29/9/12, ημέρα Σάββατο ως εθελοντική η ομάδα αρχικά και εκτός σχολικού ωραρίου, συναντήθηκε και επιδόθηκε:

1. Στην δενδροφύτευση της σχολικής αυλής με διάφορα καλλωπιστικά και αειθαλή φυτά πχ. πικροδάφνες, δάφνες, γεράνια, και τέλος ,συμβολικά και σε περίοπτη θέση, μιας ελιάς. Ας μην ξεχνάμε ότι: Οι άνθρωποι που δεν φροντίζουν για τη συντήρηση των δέντρων θα ζουν σύντομα σε έναν κόσμο που δεν θα συντηρεί τους ανθρώπους. (Μπράις Νέλσον).

2. Καθαριότητα αυλής.

3. Βάψιμο-σβήσιμο «ασχημιών» από τις προσόψεις του σχολικού κτιρίου.

4. Διαμόρφωση ενός «καλλιτεχνικού- δημιουργικού εργαστηρίου», όπου θα γινόταν η ανακύκλωση-διαχείριση «άχρηστων» και παλαιών πραγμάτων σε όμορφα, χρήσιμα αντικείμενα.

Τα παιδιά το ευχαριστήθηκαν. Ήταν μια διαφορετική εμπειρία, σχολική μεν, χαλαρή δε, που επειδή δεν ήταν συνήθης πρακτική τα ενθουσίασε. Ξαφνιάστηκα βλέποντας την δίψα τους για τέτοιες πρωτοβουλίες. Πολλά από τα παιδιά αλλά και γονείς ήλθαν και με ευχαρίστησαν και ζήτησαν συνέχεια και επανάληψη.

Έτσι μια πολυπληθής ομάδα (52 μαθητών) συστάθηκε ως περιβαλλοντική ομάδα και εγκρίθηκε επίσημα από τα περιβαλλοντικά προγράμματα της Δ/νσης Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής με τίτλο « οικολογική νοημοσύνη». (εδώ αξίζει να σημειώσω ότι η ομάδα παρέμεινε σύσσωμη χωρίς απώλειες ως το τέλος, αντιθέτως υπήρχε ζήτηση και για άλλες συμμετοχές) .

Επειδή δε είναι επίπονο και έχει αρκετή ευθύνη να συντονίζεις τόσα παιδιά που με απίστευτη όρεξη, πεινασμένα το μεσημέρι, κουρασμένα, εκτός ωραρίου σχολικού προγράμματος πάσχιζαν, εντελώς εθελοντικά, δούλευαν και υποστήριζαν με θέρμη όλο αυτό, επέλεξα δυο άξιους συνεργάτες συναδέλφους την κ. Τούλα Βάϊα και τον κ. Γιαννόπουλο Παναγιώτη που με βοήθησαν ουσιαστικά . Ο κ. Γιαννόπουλος ειδικότερα ανέλαβε την επιμέλεια της προβολής των πρωτοβουλιών και δράσεων της ομάδας με την δημιουργία ιστοσελίδας : http://blogs.sch.gr/10gymach/. Η ιστοσελίδα αυτή δε απετέλεσε το παράθυρο στον έξω κόσμο όλου του σχολείου μας, προβάλλοντας όλες τις αξιοσημείωτες δουλειές των παιδιών αλλά και συναδέλφων. Θεωρώ σημαντικό όμως να σημειώσω εδώ ότι η π. ο. μας ήταν η αφορμή και ανέδειξε την ανάγκη για κάτι τέτοιο. Πιστεύοντας τώρα το : «Η δε μελέτη φύσεως αγαθά πλείονα δωρείται» (Επίχαρμος, 530-440 π.Χ., αρχαίος Έλληνας ποιητής από την Κω). Καθώς και το γεγονός ότι «Το θέμα ενός προγράμματος, οι εξορμήσεις στην ύπαιθρο και οι εργασίες στο πεδίο δεν κάνουν αυτομάτως την Εκπαίδευση Περιβαλλοντική. Εκείνο που κάνει την Εκπαίδευση Περιβαλλοντική και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση «καινοτομία» είναι ο διαφορετικός τρόπος οργάνωσης της σκέψης με την οποία προσεγγίζουμε το Περιβάλλον, της σκέψης που επιζητεί να κατανοήσει, να ερμηνεύσει και να σταθεί κριτικά και δημιουργικά απέναντι στις σχέσεις του ανθρώπου με το οικοκοινωνικό του Περιβάλλον. **(**Γεώργιος Κ. Κούσουλας). Έχοντας τώρα πια σάρκα και οστά η «Οικολογική Νοημοσύνη» του δεκάτου γυμνασίου Αχαρνών επιδόθηκε σε περαιτέρω δράσεις. Στις 26/10/12, στα πλαίσια της σχολικής εορτής, για την επέτειο της εθνικής μας εορτής 28^{ης} Οκτωβρίου, στήθηκε ένα πρώτο δείγμα της δουλειάς των παιδιών, όσον αφορά τις πρωτότυπες κατασκευές τους και χειροτεχνίες τους. Ήταν κατασκευές από πέτρες , βότσαλα, κοχύλια, γυάλινα βάζα, σαλιγκάρια και άλλα υλικά, που ξάφνιασαν ευχάριστα τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου που ενθουσιασμένα τα είδαν και τα θαύμασαν, ρωτώντας πώς και αυτά θα μπορούσαν να συμμετάσχουν σε κάτι τέτοιο. Τα δε παιδιά της ομάδας χάρηκαν, κολακεύτηκαν, ενισχύθηκαν για το υπόλοιπο έργο τους.



Φωτογραφία 1: Μερικά από τα πρώτα εκθέματα

Επίσης τα παιδιά διοργάνωσαν χριστουγεννιάτικο παζάρι στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων του σχολείου, με την πρόθεση και προσφορά της ομάδας , όπως είχε διατυπωθεί-καθοριστεί, στην τότε πρόσκληση που είχε αναρτηθεί. Το παζάρι στήθηκε κυρίως με αυτοσχέδιες-ιδιόχειρες κατασκευές (ζωγραφική ή ντεκουπάζ, σε πέτρες, σε γυάλινα βάζα, ή σε πήλινα, χρωματίζοντας-αποξηραίνοντας λουλούδια-κουκουνάρια κλπ). Η χαρά των παιδιών ήταν απερίγραπτη! Ο χρόνος που αφιέρωναν γι΄ αυτό περνούσε χωρίς να το καταλαβαίνουν. Πολλές φορές βρισκόμουν στην δυσάρεστη θέση να τα διώχνω με το ζόρι. Υπερβαίναμε τον χρόνο. Ήταν μια ομάδα εργατική, με ομοφωνία , με μεράκι, με προθυμία και με αξιοσημείωτο ζήλο! Έφερναν συνεχώς νέες ιδέες και δημιουργίες. Αξιοσημείωτο ακόμη το ότι τις περισσότερες φορές μόνοι τους , έχοντας συνεκτιμήσει ο ένας τις ικανότητες και χαρίσματα του άλλου, μοίραζαν τους ρόλους τους. Καθόριζαν ποιοί θα είναι οι ταμίες, οι πωλητές, σε ποιο πόστο και γιατί. Ήταν εμπειρία ζωής και για μας τους ίδιους!

Το δε άχαρο μέρος του ξεστολίσματος και της απόδοσης του χώρου καθαρού και στην προτεραία του κατάσταση, αντιμετωπίστηκε από τα παιδιά εξίσου υπεύθυνα και αξιοσημείωτα.



Φωτογραφία 2: Χριστουγεννιάτικο μπαζάρ -Εκθέματα

Μόλις κάτι έφτανε στο τέλος του η ομάδα οργάνωνε και ξεκινούσε την προετοιμασία του επόμενου βήματος. Τα παιδιά διψούσαν για συνέχεια και προσφορά. Έτσι με την ίδια μεγάλη όρεξη διοργάνωσαν και Πασχαλινό παζάρι με ιδιόχειρα κατασκευασμένες λαμπάδες και αυτοσχέδια φαναράκια. Τα φαναράκια μας, που μεταμορφωνόντουσαν με ρεσώ, έγιναν τα άδεια αλουμινένια κουτιά από κονσέρβες και τα άδεια κουτιά από γιαούρτια φιλοτεχνημένα όμορφα χρησιμοποιήθηκαν για να σταματούν το λιωμένο κερί στις λαμπάδες μας! Τίποτα δεν ήταν άχρηστο για την ομάδα μας! Τα πάντα μπορούσαν να να ειδωθούν με μια διαφορετική ματιά, να αποκτήσουν μια άλλη χρήση.



Φωτογραφία 3: Πασχαλινό παζάρι – μερικά από τα εκθέματα.

Γενικά τα παιδιά στα πλαίσια αυτού του προγράμματος εκτός των εργασιών και θεμάτων που ασχολήθηκαν (όπως π.χ. τρόποι ανακύκλωσης, υγιεινότερου τρόπου ζωής, καλύτερο

περιβάλλον, επιπτώσεις δραστηριοτήτων στον πλανήτη κλπ. κατασκευές με κοχύλια, αποξηραμένα, συγκέντρωσαν πληροφορίες για το τι είναι ευρύτερο αλλά και εγγύτερο περιβάλλον και από τι απειλείται, έμαθαν για την επικινδυνότητα τοξικών και συντηρητικών στα τρόφιμα, παιγνίδια κλπ, έμαθαν και συνέλεξαν πληροφορίες για την μεσογειακή διατροφή ακόμη έμαθαν για δημιουργία «σπιτικού πρασίνου». Πώς στα σπίτια μας και γύρω μας θα έχουμε μικρούς κήπους με αρωματικά φυτά, βότανα, λουλούδια κλπ, πώς φτιάχνουμε τις «δικές» μας γλάστρες. Ενημερώθηκαν για την κομποστοποίηση, τι είναι, πώς γίνεται, και σε τι χρησιμεύει. Αλλά ασχολήθηκαν και με ένα ειδικό αφιέρωμα για τα πουλιά της χώρας μας. Υπάρχουν οι εργασίες τους αυτές στο αρχείο). Αντάλλασαν μεταξύ τους βιβλία με όμορφες εικόνες από πουλιά, τοπία, αλλά φρόντισα να μοιράσω και κάποια βιβλία με μηνύματα ζωής, όπως μικρά παραμύθια και βιβλία με σκίτσα, που τα διάβαζαν εύκολα ακόμη και οι γονείς τους. Είχα αναρτήσει δε και πίνακα ανακοινώσεων σε θέα όλου του σχολείου με επίκαιρες σημειώσεις και νέα από τον τύπο, είτε με εικόνες, είτε με λεζάντες, είτε ακόμη και με γελοιογραφίες που καυτηρίαζαν θέματα για το εγγύς περιβάλλον μας, παροτρύνοντάς τα να κάνουν το ίδιο.

Επιπλέον έκαναν τα εξής:

- *Βοήθησαν οικονομικά συμμαθητές τους να μπορέσουν να ακολουθήσουν την τετραήμερη εκπαιδευτική τους εκδρομή (που πραγματοποίησαν στο οικολογικό πάρκο του Αγ. Νικολάου στην Νάουσα όπου ευχαριστήθηκαν ιδιαιτέρως και υπέδειξαν υποδειγματική συμπεριφορά, κάνοντας άλλη μια φορά πράξη την διδαχή τους για τάξη και καθαριότητα, δεχόμενοι εγγράφως συγχαρητήρια εκ μέρους του ξενοδοχείου).*
- *Δώρισαν τελευταίου τύπου ψηφιακή βιντεοκάμερα, στο σχολείο για να καλύπτονται όλες οι εκδηλώσεις και εκδρομές του σχολείου και να προβάλλονται διαδικτυακά.*
- *Τελείωσαν καθαρίζοντας , στολίζοντας γλάστρες, σκαλίζοντας και λιπαίνοντας την αυλή του σχολείου και συνδιασκέδασαν στήνοντας κεράσματα και λιχουδιές καθώς και χορό με την ομάδα του λογοτεχνικού εργαστηρίου, (παιδιά της β γυμνασίου που ήθελαν να συμπορευτούν μαζί μας), στέλνοντας έτσι και το μήνυμα για αναμονή μιας συνέχειας στους μικρότερους συμμαθητές τους.*
- *Επίσης με χρήματα που περίσσεψαν από τα έσοδα των παζαριών τους έγινε αγορά υλικών για τους υπολογιστές του σχολείου πχ. επέκταση σχολικού δικτύου.*
- *Συγκέντρωσαν ρούχα και παπούτσια και αγόρασαν πάνω από 100 πακέτα ζυμαρικά τα οποία προσέφεραν στο κοινωνικό παντοπωλείο του δήμου Αχαρνών.*
- *Έλαβαν τιμητικό έπαινο από τον Δήμο Αχαρνών και τον κοινωνικό φορέα Νόστος για την προσφορά τους στο κοινωνικό παντοπωλείο του δήμου τους.*
- *Κυρίως μας έκαναν περήφανους με την άψογη συμπεριφορά τους.*

Τα παιδιά βραβεύθηκαν, στα πλαίσια του 19ου παιδικού φεστιβάλ, τον Μάιο του 2013 στο θέατρο «Μ. Θεοδωράκης» από τον Αντιδήμαρχο παιδείας του δήμου Αχαρνών, κ. Βρεττό Μιχάλη και την Αντιδήμαρχο κοινωνικής πρόνοιας, κ. Σαββίδη. Απονεμήθηκε τιμητικός έπαινος στην ομάδα για την καινοτομία να κάνουν οι ίδιοι δικές τους δημιουργίες και να συνεισφέρουν κοινωνικά. Το γεγονός αυτό αποτυπώθηκε στον τοπικό τύπο. (http://menidiatis.blogspot.gr/search?updated-max=2013-06-23T13:13:00%2B03: 00 &max-results=20)



Φωτογραφία 4: Βράβευση μαθητών από τις Δημοτικές Αρχές.

Συμπεράσματα

Θεωρώ ότι τα παιδιά της περιβαλλοντικής ομάδας «οικολογική νοημοσύνη», όταν γνωρίζοντας τι στοιχίζει στο περιβάλλον π.χ. η παραγωγή γυαλιού επέλεξαν να επαναχρησιμοποιήσουν τα γυάλινα βαζάκια με ποικίλους τρόπους (όπως διακόσμηση, αποθήκευση, γενικά επαναχρησιμοποίηση , και στο δίλλημα «χρήσης πλαστικής ή χάρτινης σακούλας» στα ψώνια απάντησαν αλλά και ζωγράφισαν την δικιά τους σακούλα και όλο αυτό το απόλαυσαν, πέρασαν στην ουσία ,στην καρδιά, στην πλήρη επίτευξη των στόχων του προγράμματος! Η προβολή δε του έργου τους επιβάλλεται και είναι σημαντική, γιατί σύμφωνα με το εγχειρίδιο για τον καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: «Διδάσκοντας τον εθελοντισμό» - γενική γραμματεία νέας γενιάς:

- *Επιτρέπει στους άλλους ανθρώπους να μάθουν τι συμβαίνει (στο σχολείο τους, στην ομάδα τους κλπ.) και με αυτόν τον τρόπο πολλαπλασιάζονται τα αποτελέσματα της δράσης.*
- *Είναι επίσης ένας τρόπος για να ασκηθεί πίεση σε αυτούς που λαμβάνουν αποφάσεις και να ακουστεί η φωνή των νέων ανθρώπων.*
- *Τέλος, μπορεί να είναι ένας τρόπος που θα επιτρέψει η κάθε τέτοια ομάδα, σχέδιο ή εκστρατεία να πάρει υποστήριξη. Ήδη στο δικό μας σχολείο υπάρχει μια πιο οργανωμένη συνέχεια*.

Βιβλιογραφία

Ν.Κ.Χλέπας-Ε.Μέρτζιου(1996): Οδηγός του πολίτη για την προστασία του περιβάλλοντος.

Ν.Σ.Μάργαρη (2001): Οδοιπορικό στο Ελληνικό Περιβάλλον.

Daniel Goleman: «Οικολογική Νοημοσύνη»

Scientific American-Ελληνική (2008): Με τα μάτια στο μέλλον-Σωτηρία ή κατάρρευση μέχρι το 2050.

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς – Μάγκου Ματίνα (2012): Ένα εγχειρίδιο για τον καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Διδάσκοντας τον εθελοντισμό.

Φέρμελη, Θεοδωράκη, Χατζηκώστα, Γκαίτλιχ (2009): Οδηγός ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Γεώργιος Κ. Κούσουλας (2008) : Προσέγγιση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Δικτυογραφία

www.europediary.eu (2011): Το βιβλίο των νέων της Ευρώπης 2011-12 (κυρίως σελ.54-και 62)

www.europediary.eu (2011): Βοήθημα των καθηγητών από το βιβλίο των νέων της Ευρώπης 2011-12 (κυρίως σελ.19, 20,21)

Παίζω και τρώω τη ζωή

Θανασούλιας Ανδρέας
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής
andreasthanas@yahoo.gr

Περίληψη

Στα πλαίσια των καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση και ειδικότερα των προγραμμάτων αγωγής υγείας, υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 20122013 στο 10ο Δ.Σ. Αιγίου το πρόγραμμα «Παίζω και Τρώω τη Ζωή». Σκοπός του προγράμματος ήταν να ανακαλύψουμε μαζί με τους μαθητές τα οφέλη τόσο της «δια βίου» άσκησης, όσο και της ισορροπημένης διατροφής, μέσα από μια σειρά δράσεων, επισκέψεων και δραστηριοτήτων. Επιμέρους στόχοι του προγράμματος ήταν η ενεργοποίηση των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, η απόκτηση νέων γνώσεων και η σύνδεσή τους με την καθημερινότητά τους, η καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδρασή τους κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, η καλλιέργεια δεξιοτήτων έρευνας και ανακάλυψης, αξιοποίησης των πληροφοριών, κ.λπ. (βιβλιογραφία: Βοσνιάδου, Κολιάδης). Το πρόγραμμα ξεκίνησε το Δεκέμβριο του 2012 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2013 με την παρουσίαση του στην τελετή λήξης του σχολικού έτους , αφήνοντας σε όλους τους εμπλεκομένους, (μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς), μια ευχάριστα διαφορετική νότα εμπειριών και γνώσεων.

Λέξεις - κλειδιά: «Δια βίου» άσκηση, ισορροπημένη διατροφή, διαθεματικότητα

Εισαγωγή

Τα καινοτόμα προγράμματα, (αγωγής υγείας, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά), αποτελούν τα τελευταία χρόνια βασικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Δίνουν την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να ανακαλύψουν τη γνώση μέσα από την ουσιαστική ενασχόλησή τους με κάποιο θέμα το οποίο προκαλεί από κοινού το ενδιαφέρον τους. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται κατά βάση μέσα από σχέδια εργασίας (Frey, 1986 & 1998, ΤαρατόρηΤσαλκατίδου, 2002, Καρυδά, 2009), καθώς και μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2002 & 2003).

Σύμφωνα με τα νέα ΔΕΠΠΣΑΠΣ, ο μαθητής θα πρέπει να μάθει στο σχολείο κυρίως «πώς να μαθαίνει» (Βοσνιάδου, 2001), ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση. Το σχολείο θα πρέπει επίσης να μάθει στον μαθητή «πώς να πράττει», ώστε να μπορεί να εφαρμόζει στην καθημερινή του ζωή, στην κοινωνική του δραστηριότητα αλλά και στην επαγγελματική του ενασχόληση, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκτά.(ΔΕΠΠΣΑΠΣ, 2003, κεφ. 1 Γενικό μέρος, σελ. 3,β, παρ. 2.)

Η Αγωγή Υγείας στα σχολεία είναι μία κατεξοχήν διαθεματική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός της Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και της κριτικής τους σκέψης, αφετέρου με την

αναβάθμιση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους.(ΔΕΠΠΣΑΠΣ, 2003, κεφ. 29 Α-γωγή Υγείας, σελ. 624, 1,παρ. 1,2)

Στο 10ο Δ.Σ. Αιγίου, το προηγούμενο διδακτικό έτος 20122013, αποφασίσαμε μαζί με τους μαθητές της ΣΤ' και της Β' τάξης, να ασχοληθούμε με ένα πρόγραμμα αγωγής υγείας, το ο-ποίο αφορούσε την «δια βίου» άσκηση και την ισορροπημένη διατροφή. Το πρόγραμμα το ονομάσαμε «ΠΑΙΖΩ ΚΑΙ ΤΡΩΩ ΤΗ ΖΩΗ». Σκοπός του ήταν, μέσα από στοχευμένες δράσεις, δραστηριότητες και επισκέψεις, να δώσουμε στους μαθητές το ερέθισμα να κάνουν την ά-σκηση και την ισορροπημένη διατροφή μέρος της καθημερινότητάς τους, όπως και να κατα-νοήσουν το γεγονός ότι η άσκηση και η σωστή διατροφή δεν έχει ηλικία, αλλά απευθύνεται σε όλους και για όλη τους τη ζωή. Ένας ακόμα στόχος μας ήταν να ενισχύσουμε την έννοια της διαθεματικότητας στα παιδιά (Ματσαγγούρας, 2002 & 2003), καθώς κλήθηκαν να ετοι-μάσουν και να πάρουν συνεντεύξεις, να ασχοληθούν με τα μαθηματικά και τη στατιστική, για να ολοκληρώσουν μερικές από τις δραστηριότητες του προγράμματος.

Χρόνος και διαδικασία υλοποίησης

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε με τη χρησιμοποίηση της μεθόδου project και διήρκησε από τον Δεκέμβριο του 2012 ως τον Ιούνιο του 2013. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες ομάδες. Οι μαθητές της Β' τάξης ασχολήθηκαν περισσότερο με το κομμάτι της ισορροπημένης δια-τροφής, ενώ οι μαθητές της ΣΤ' τάξης με το κομμάτι της «δια βίου» άσκησης. Βέβαια, σε εβδομαδιαίες συναντήσεις μας, κάθε ομάδα ενημέρωνε για την πορεία της έρευνάς της και υπήρχε διαρκής και ουσιαστική ανατροφοδότηση. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σημειώσω την ουσιαστική συνεργασία που είχαμε και με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, τον καθη-γητή της μουσικής κ. Άγγελο Παπαγγελόπουλο και τη δασκάλα της Β' τάξης κ. Μαρία Αγγε-λοπούλου.

Παίζω τη ζωή

Το κομμάτι αυτό του προγράμματος αφορούσε την έννοια της «δια βίου» άσκησης και το χωρίσαμε σε δύο μέρη, το ερευνητικό και το βιωματικό.

Ερευνητικό μέρος

Οι μαθητές της ΣΤ' τάξης, που κατά κύριο λόγο ασχολήθηκαν με το κομμάτι αυτό, χωρίστηκαν σε μικρές ομάδες και έψαξαν να βρουν πληροφορίες για το τί είναι η «φυσική κατάσταση», ποια είναι τα επιμέρους σημεία της και για το πώς μπορούμε να τη διατηρήσουμε σε ένα καλό επίπεδο για όλη μας τη ζωή. Τις πληροφορίες που συνέλεξαν τις έκαναν ένα όμορφο κολάζ και σε μια από τις προγραμματισμένες μας συναντήσεις τις παρουσίασαν και στους υπολοίπους συμμετέχοντες. Σε μια δεύτερη φάση πήραν συνέντευξη από πρόσωπα του οι-κείου και οικογενειακού τους περιβάλλοντος, σε μια προσπάθεια να ανακαλύψουν αν υπάρ-χουν φυσικές ή αθλητικές δραστηριότητες που να μπορεί κάποιος να τις εκτελέσει ως τα βα-θιά του γεράματα. Οι απαντήσεις που πήραν ήταν πολύ αποκαλυπτικές, καθώς ανακάλυψαν πως δικοί τους άνθρωποι ασχολούνταν με δραστηριότητες όπως το περπάτημα, το τρέξιμο, η γυμναστική, το κυνήγι κ.ά. ακόμα και στην ηλικία των 70 και 80 ετών. Τα αποτελέσματα της

έρευνας αποτυπώθηκαν σε γράφημα που δημιούργησαν οι ίδιοι οι μαθητές και παρουσιάστηκε και στην υπόλοιπη ομάδα.

Βιωματικό μέρος

Για την εμπέδωση της έννοιας της «δια βίου» άσκησης αποφασίσαμε να διοργανώσουμε διάφορες εκδηλώσεις και να πραγματοποιήσουμε επισκέψεις σε χώρους όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να γνωρίσουν και να δουν με τα μάτια τους ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας να ασχολούνται με αθλητικές δραστηριότητες. Οι δράσεις μας ήταν οι εξής:

α) Καλέσαμε στο σχολείο τον εκπρόσωπο της ομάδας ποδηλασίας της πόλης μας, ο οποίος μας μίλησε για το άθλημά του και για το γεγονός ότι το ποδήλατο είναι άθλημαπαιχνίδι που παίζεται από την παιδική μέχρι την «τρίτη» ηλικία. Οι μαθητές της Β' τάξης είχαν προετοιμάσει μια μίνι συνέντευξη και μέσα από τις ερωτήσεις που είχαν ετοιμάσει συνέβαλλαν στην επιτυχία της δράσης, καθώς η κουβέντα δεν ήταν μονότονη και είχε ενδιαφέρον για τους μαθητές. Στη συνέχεια όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές είχαν τη δυνατότητα να κάνουν ποδήλατο και να χαρούν ένα από τα πιο αγαπημένα παιχνίδια όλων. Αξίζει να σημειωθεί ότι τη δράση παρακολούθησαν και οι μαθητές του 1ου Ειδικού Σχολείου Αιγίου, με το οποίο συστεγαζόμαστε, γεγονός που μόνο θετικά μηνύματα άφησε στα παιδιά αυτά.

β) Οργανώσαμε μια επίσκεψη σε ένα γνωστό χώρο γύμνασης της πόλης μας όπου οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να δοκιμάσουν και οι ίδιοι να γυμναστούν, με σύγχρονα μέσα γύμνασης. Οι μαθητές ανέβηκαν σε διαδρόμους, steps, ελλειπτικά μηχανήματα, πάγκους εκγύμνασης κοιλιακών και ραχιαίων μυών, είδαν ανθρώπους (κυρίως γυναίκες) διαφορετικών ηλικιών να γυμνάζονται, μίλησαν με πολλούς από αυτούς όπως και με τους καθηγητές φυσικής αγωγής που εργάζονταν στο χώρο. Στο τέλος παρακολούθησαν και ένα οργανωμένο ομαδικό πρόγραμμα αεροβικής γυμναστικής στο οποίο έπαιρναν μέρος μόνο γυναίκες. Ιδιαίτερη εντύπωση τους έκανε το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο μάθημα έπαιρνε μέρος και μια κυρία, της οποίας η ηλικία ήταν σαφώς μεγαλύτερη των υπολοίπων.

γ) Είχαμε την τιμή να φιλοξενήσουμε στο σχολείο μας τρεις λαμπρές Ολυμπιονίκες που μας επισκέφθηκαν και μοιράστηκαν μαζί μας εμπειρίες μιας ζωής. Οι κκ. Σταυρούλα Κοζομπόλη (Ολυμπιονίκης στην υδατοσφαίριση), Σταυρούλα Ζυγούρη (Ολυμπιονίκης στην πάλη) και Μαρία Καραγιαννοπούλου (Ολυμπιονίκης στο Τζούντο) αποδέχθηκαν την πρόσκλησή μας και έδωσαν μεγάλη χαρά σε μικρούς και μεγάλους! Η εκδήλωση ήταν ανοικτή και για τους γονείς των μαθητών μας και ο σύλλογος γονέων του σχολείου μας ήταν αρωγός στην επιτυχία της εκδήλωσης. Όλοι οι μαθητές του σχολείου οργάνωσαν μια εντυπωσιακή υποδοχή στις Ολυμπιονίκες μας, τις καλωσόρισαν με ενθουσιασμό, άκουσαν, ρώτησαν και έμαθαν πολλά και ενδιαφέροντα πράγματα από αυτές και είχαν και τη δυνατότητα να δοκιμάσουν και λίγο τζούντο! Στο τέλος της εκδήλωσης, η χορωδία του σχολείου μας τραγούδησε προς τιμήν των Ολυμπιονικών τον Ολυμπιακό Ύμνο, σε μια μέρα που σίγουρα έχει μείνει αξέχαστη στο μυαλό και την καρδιά όλων.

Τρώω τη ζωή

Το κομμάτι αυτό αφορούσε τη συνειδητοποίηση από μέρους των μαθητών των ωφελειών της σωστής και ισορροπημένης διατροφής, καθώς και της αναγκαιότητας να έχουμε σωστές διατροφικές συνήθειες καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Όπως προηγουμένως, το κομμάτι αυτό το χωρίσαμε σε ερευνητικό και βιωματικό μέρος και με αυτό ασχολήθηκαν κυρίως οι μαθητές της Β' τάξης.

Ερευνητικό μέρος

Μαζί με τους μαθητές συζητήσαμε για την έννοια της ισορροπημένης διατροφής και για το γεγονός ότι από τις διατροφικές μας συνήθειες δεν πρέπει να λείπει καμία τροφική ομάδα. Όλες οι τροφές όμως θα πρέπει να έχουν το δικό τους ποσοστό συμμετοχής στο καθημερινό διαιτολόγιο και αυτό ήταν το στοίχημα που θέλαμε να κερδίσουμε και να κατανοήσουν οι μαθητές. Για το λόγο αυτό κάναμε μια μίνι δημοσκόπηση σε όλες τις τάξεις του σχολείου μας, καταγράφοντας το τι έφερναν οι μαθητές στο σχολείο για φαγητό στο διάλειμμα. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν πολύ ενθαρρυντικά και έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι μαθητές ακολουθούσαν ένα ισορροπημένο διατροφικό πρόγραμμα, καθώς οι περισσότεροι είχαν μαζί τους για φαγητό τοστ ή φρούτο, ενώ όσοι επέλεγαν γλυκό, αυτό ήταν σπιτικό κέικ. Μας έδωσε όμως δυστυχώς και μια σκοτεινή εικόνα, καθώς ένα μικρό μεν, σημαντικό δε ποσοστό μαθητών, δεν έφερναν (πιθανώς λόγω οικονομικών προβλημάτων) τίποτα στο σχολείο για δεκατιανό. Τα αποτελέσματα της έρευνας τα επεξεργάστηκαν στατιστικά οι μαθητές της ΣΤ' τάξης, τα παρουσίασαν σε γράφημα και κατόπιν συζητήθηκαν από κοινού με όλους.

Βιωματικό μέρος

Το βιωματικό μέρος εδώ πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή στις εξής δράσεις:

α) Τα παιδιά ζωγράφισαν το αγαπημένο τους γεύμα και στη συνέχεια συζητήσαμε για τη διατροφική του αξία και για το κατά πόσο το γεύμα αυτό θα μπορούσε να αποτελεί συχνή διατροφική συνήθεια. Οι ζωγραφιές των μαθητών έγιναν ένα μεγάλο κολάζ, το οποίο οι συμμετέχοντες εξέθεσαν στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.

β) Καλέσαμε στο σχολείο γνωστό παιδίατρο της πόλης μας, ο οποίος μας μίλησε γενικώς για την υγιεινή διατροφή και ειδικότερα για τις διατροφικές ανάγκες που έχει η παιδική ηλικία. Μας τόνισε δε ιδιαίτερα πως, εάν από την παιδική ηλικία υιοθετήσουμε ένα σωστό διατροφικό πρότυπο, αυτό θα αποτελέσει οδηγό σε όλη μας τη ζωή και θα μας βοηθήσει να είμαστε περισσότερο υγιείς.

Παρουσίαση προγράμματος

Το όλο εγχείρημα παρουσιάστηκε στην καλοκαιρινή γιορτή λήξης του σχολικού έτους. Η παρουσίαση έγινε με την ενεργή συμμετοχή των παιδιών και περιλάμβανε τα εξής:

α) Προβολή PowerPoint, με την οποία παρουσιάσαμε σε όλους τους μαθητές του σχολείου, όπως και στους γονείς τους, πώς δουλέψαμε αλλά και τι κατακτήσαμε μέσα από το πρόγραμμα.

β) Δρώμενο από τους μαθητές της Β' τάξης, οι οποίοι, σε συνεργασία με τη δασκάλα τους κ. Αγγελοπούλου, ζωγράφισαν πλακάτ με θέματα από το κομμάτι της διατροφής και επέλεξαν και έξυπνες ατάκες για να τα συνοδέψουν.

γ) Παρουσίαση τραγουδιού με τίτλο «ΠΑΙΖΩ ΚΑΙ ΤΡΩΩ ΤΗ ΖΩΗ», σε στίχους των μαθητών της ΣΤ' τάξης και μουσική επένδυση από τον καθηγητή της μουσικής κ. Παπαγγελόπουλο. Η παρουσίαση ήταν βιντεοσκοπημένη, για να μπορέσουν οι μαθητές να αποδώσουν το τραγούδι τους όσο το δυνατόν καλύτερα και για να ακούγονται καλύτερα οι στίχοι.

δ) Θεατρική παράσταση με τίτλο «ΠΑΙΖΩ ΚΑΙ ΤΡΩΩ ΤΗ ΖΩΗ», σε σενάριο και σκηνοθεσία του συγγραφέα από κοινού με τον κ. Παπαγγελόπουλο. Η παράσταση ήταν χωρίς διαλόγους και μόνο με την κίνηση του σώματός τους, οι μαθητές της ΣΤ' τάξης, έδειξαν στο κοινό ότι ούτε η υπερβολική γύμναση, ούτε η οκνηρία οδηγούν στη βελτίωση της σωματικής και ψυχικής υγείας και τελικά στην ευτυχία. Όλα είναι αναγκαία στη ζωή και μάλλον η ευτυχία είναι κρυμμένη κάπου στη μέση.

ε) Αγώνας ποδοσφαίρου ανάμεσα στους μαθητές και τους γονείς τους, γεγονός που εδραιώνει την άποψη ότι το σχολείο μπορεί να είναι ανοικτό στην κοινωνία και να φέρνει πιο κοντά γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικούς.

Αξιολόγηση Συμπεράσματα

Κάνοντας την αυτοκριτική μας θα μπορούσαμε να σταθούμε σε ορισμένα βασικά σημεία του προγράμματος.

α) Η συμμετοχή των μαθητών σε διαφορετικού είδους διδακτικές πρακτικές, φαίνεται να τα ενθουσιάζει αλλά και να τα παρακινεί.

β) Μέσα από το ερευνητικό μέρος του προγράμματος, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ερευνήσουν οι ίδιοι και να μάθουν με ένα διαφορετικό τρόπο για τα αντικείμενα του ενδιαφέροντός τους.

γ) Μέσα από το βιωματικό μέρος του προγράμματος, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να μάθουν με τον πιο άμεσο τρόπο, πέρα από τις τετριμμένες μεθόδους, με άμεση προσωπική επαφή και ενασχόληση με τα αντικείμενα του ενδιαφέροντός τους. Είχαν ακόμα τη δυνατότητα να γνωρίσουν πρόσωπα που πιθανόν μπορούν να μετατραπούν σε θετικά πρότυπα στη ζωή τους (π.χ. Ολυμπιονίκες).

δ) Το εάν καταφέραμε να παρακινήσουμε τους μαθητές μας να υιοθετήσουν ένα τρόπο ζωής που θα περιλαμβάνει για μια ζωή την άσκηση και τη σωστή διατροφή, μένει να φανεί. Ένα είναι όμως σίγουρο. Τη διαδρομή τη διασκεδάσαμε πολύ!

Το σύνθημά μας: Παίζω και τρώω τη ζωή. Κάντο κι εσύ!

Βιβλιογραφία

Βοσνιάδου, Στέλλα (2001). Πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης. Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης της UNESCO. Ανάκτηση από:

http://www.ibe.unesco.org/publications/educationalpracticesseriespdf/prac07gr.pdf

Frey, K. (1986). Η Μέθοδος project, Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Frey, K. (1998). Η μέθοδος project. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καρυδά, Ελένη (2009). Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα». Εκδόσεις Σαββάλας.

Κολιάδης, Ε. (2006). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Τόμος Β΄. Αθήνα.

Κολιάδης, Ε. (2007). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες, Τόμος Γ. Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Ηλίας (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

ΤαρατόρηΤσαλκατίδου, Ελένη (2002). Η μέθοδος Project στη θεωρία και στην πράξη. Εκδ. Αφοί Κυριακίδη.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., – Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Γενικό μέρος, κεφ. 1, σελ. 3, β, παρ.2. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., – Π.Ι. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αγωγή υγείας, κεφ. 29, σελ. 624, 1, παρ.1,2. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Πρόγραμμα αγωγής υγείας για την καταπολέμηση του ρατσισμού

Μίχα Ελισάβετ ***Μπογιατζόγλου Αικατερίνη*** ***Τσαλαματά Σταυρούλα***
Προπτυχιακές φοιτήτριες Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών
michaelisavet@yahoo.gr kate-99-@hotmail.gr linatsala4@hotmail.com

Περίληψη

Το σχολείο, ως μικρογραφία της σύγχρονης κοινωνίας, είναι σε μεγάλο βαθμό πολυπολιτισμικό. Οι σχολικές τάξεις παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες και νέες ανάγκες που χρήζουν ειδικής αντιμετώπισης από την εκπαιδευτική κοινότητα. Μία από τις κατευθύνσεις στις οποίες μπορεί να κινηθεί ο εκπαιδευτικός είναι ο θεσμός της Αγωγής Υγείας. Η συγκεκριμένη πρόταση αποτελεί ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση του ρατσισμού, το οποίο αναμένουμε να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη. Οι μαθητές για να προσαρμοστούν ομαλά και να συνυπάρξουν με διαφορετικούς ανθρώπους σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία πρέπει να αναπτύξουν ορισμένες δεξιότητες και στάσεις, οι οποίες επιδιώκουμε να καλλιεργηθούν μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων του προγράμματος αξιοποιήσαμε κατά κύριο λόγο τεχνικές βιωματικής μάθησης που θεωρούνται πιο αποτελεσματικές για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Λέξεις - κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, Αγωγή Υγείας, ρατσισμός, βιωματική μάθηση

Σχολείο και πολυπολιτισμικότητα

Οι σύγχρονες κοινωνίες μετατρέπονται όλο και περισσότερο σε πολυπολιτισμικές λόγω των φαινομένων της μετανάστευσης, της παλιννόστησης και της μετακίνησης πολιτικών και οικονομικών προσφύγων. Τα σχολεία στις περισσότερες χώρες του κόσμου, και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, έχουν πλέον ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό ως προς την καταγωγή, το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και τις δυνατότητες μάθησης (Χατζηχρήστου, 2011). Η συνύπαρξη παιδιών με τόσες διαφορές δεν είναι εύκολη υπόθεση και πολύ συχνά δημιουργούνται προβλήματα διακρίσεων, αποκλεισμού, ακόμη και εκφοβισμού σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών, τα οποία συνδέονται και με τη γενικότερη στάση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες και τους πρόσφυγες.

Μέσα σ’ αυτό το κλίμα, το σχολείο καλείται να διαδραματίσει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, δημιουργώντας προϋποθέσεις για την καταπολέμηση ρατσιστικών και στερεοτυπικών αντιλήψεων απέναντι στους ξένους μαθητές, τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα, με απώτερο σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ομαλή ανάπτυξη και τη σχολική προσαρμογή όλων των μαθητών. Γίνεται λοιπόν φανερή η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής παρεμβάσεων σε πολλαπλά επίπεδα, προκειμένου να καλυφθούν οι ποικίλες ανάγκες των παιδιών, με τη συνεργασία εκπαιδευτικών, γονέων, σχολικών ψυχολόγων, ειδικών φορέων αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.

Η Σχολική Αγωγή Υγείας

Οι εν λόγω παρεμβάσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο του θεσμού της Αγωγής Υγείας. Η Αγωγή υγείας στα σχολεία είναι μια συγκροτημένη εκπαιδευτική διαδικασία με διεπιστημονικό και διαθεματικό χαρακτήρα. Η συμβολή της έγκειται στην ποιοτική αναβάθμισή της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με το κοινωνικό, πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2005).

Σκοπός του προγράμματος σπουδών της Αγωγής Υγείας είναι η βελτίωση και προαγωγή της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας των μαθητών, αφενός με την ανάπτυξη προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης και αφετέρου με τη συλλογική δράση στην κατεύθυνση της αναβάθμισης του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντός τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αγωγής Υγείας, 2003). Επιμέρους στόχοι της Αγωγής Υγείας είναι:

- *Η αναβάθμιση της σχολικής ζωής και η σύνδεσή της με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα*
- *Η καλλιέργεια δεξιοτήτων και η διαμόρφωση ατόμων με κριτική στάση*
- *Η ενθάρρυνση των μαθητών να σκέπτονται και να δρουν ατομικά και συλλογικά ως υπεύθυνοι πολίτες για τη διατήρηση υγιών σχέσεων, την προστασία της κοινωνικής συνοχής και την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής*
- *Η πρόληψη αποκλεισμού νεαρών ατόμων απ' την κοινωνία και την αγορά εργασίας*
- *Η μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία πρόταση σχεδιασμού προγράμματος Αγωγής Υγείας με σκοπό την αποδοχή της διαφορετικότητας και την καταπολέμηση του ρατσισμού, η οποία απευθύνεται σε μαθητές των μεσαίων τάξεων του Δημοτικού (Γ, Δ, Ε). Εκτιμούμε ότι το πρόγραμμα θα έχει διάρκεια 12 διδακτικές ώρες.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η πολυπλοκότητα και η φύση των θεμάτων της Αγωγής Υγείας καθιστούν το ρόλο του εκπαιδευτικού ιδιαίτερο και πολύπλευρο. Απαιτούνται παιδαγωγικές και επιστημονικές γνώσεις, καθώς και διαπροσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες , όπως ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη, η ανεκτικότητα, η ευελιξία, η διαχείριση της ομάδας κ.ά. Με αυτά τα γνωρίσματα ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να διαδραματίσει το ρόλο του «εμψυχωτή», ο οποίος βοηθά και διευκολύνει τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργώντας ένα κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης και ενθαρρύνει το «δέσιμο» της ομάδας.

Ο εκπαιδευτικός ταυτόχρονα έχει το ρόλο του οργανωτή, ο οποίος συλλέγει το κατάλληλο υλικό, σχεδιάζει και οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης και είναι υπεύθυνος για την ομαλή διεξαγωγή της. Παρά την ηγετική του θέση, όμως, ο εκπαιδευτικός πλησιάζει τους μαθητές και γίνεται ισότιμο μέλος της ομάδας, συμμετέχοντας και ο ίδιος στις δράσεις. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές έρχονται πιο κοντά στον εκπαιδευτικό, μπορούν να τον εμπιστευτούν και να τον νιώσουν ως φίλο τους (Γκούβρα, Κυ-

ρίδης & Μαυρικάκη, 2005). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να χειριστεί τις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας με διακριτικότητα και σεβασμό στο χώρο και το χρόνο που χρειάζεται κάθε μέλος για να αλληλεπιδράσει με τα υπόλοιπα.

Μεθοδολογία - Τεχνικές

Η σύγχρονη μεθοδολογία της Αγωγής Υγείας δεν στηρίζεται στην απλή ενημέρωση και μεταφορά γνώσεων για εξειδικευμένα θέματα υγείας. Αντίθετα, επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων που προασπίζουν την ψυχική και σωματική υγεία και την κοινωνική ευεξία, μέσω της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αγωγής Υγείας, 2003). Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία στη μαθησιακή διαδικασία και θεωρεί ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργό διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή (Δεδούλη, 2002). Κατά τη βιωματική μάθηση, ο μαθητής σε πρώτη φάση έρχεται σε επαφή με ένα πρόβλημα ή μια εμπειρία, στη συνέχεια εξετάζει, αναλύει και στοχάζεται πάνω στο πρόβλημα και καταλήγει σε ορισμένες ιδέες ή συμπεράσματα, τα οποία αξιοποιεί για τον σχηματισμό νέων εννοιών και, τέλος, προβαίνει στον ενεργό πειραματισμό, όπου εφαρμόζει τις νέες ιδέες σε μια διαφορετική κατάσταση.

Στο σχεδιασμό του προγράμματος χρησιμοποιήσαμε τις εξής τεχνικές βιωματικής μάθησης:

- *Μελέτη περίπτωσης (case study) και παιχνίδι ρόλων (role playing): Οι μαθητές εμβαθύνουν σε θέματα, διερευνούν τα συναισθήματά τους και εξετάζουν τα προβλήματα από άλλη οπτική γωνία.*
- *Ταξίδι κατευθυνόμενης φαντασίας: Οι μαθητές φαντάζονται ότι είναι οι ίδιοι το αντικείμενο μελέτης και βιώνουν ανάλογα συναισθήματα (Δεδούλη, 2002).*
- *Έρευνα: Ο κάθε μαθητής αναλαμβάνει πρωτοβουλία οργανώνοντας την δική του πορεία δράσης, αναζητά και επεξεργάζεται πληροφορίες και καταλήγει σε συμπεράσματα.*
- *Συνέντευξη: Οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με πρόσωπα που έχουν βιώσει κάποιες καταστάσεις και από τα οποία μπορούν να πληροφορηθούν για το εκάστοτε θέμα.*
- *Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού: Οι μαθητές συγκεντρώνουν οι ίδιοι το υλικό, το αξιολογούν και το παρουσιάζουν στους υπόλοιπους.*
- *Βιωματικά παιχνίδια: Οι μαθητές μέσα από τη φυσική τους παρουσία συμμετέχουν σε καταστάσεις ανάλογες με την πραγματικότητα και βιώνουν τα ανάλογα συναισθήματα.*
- *Επίλυση προβλήματος: Οι μαθητές μαθαίνουν τη διαδικασία αντιμετώπισης ενός πραγματικού προβλήματος, ακολουθώντας ορισμένα στάδια (καθορισμός προβλήματος, αναζήτηση πιθανών λύσεων και αξιολόγησή τους, σχεδιασμός της δράσης).*
- *Δημιουργική έκφραση: Οι μαθητές εκφράζουν σε λόγο, εικόνα ή μουσική τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους δημιουργήθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος.*

Μία ακόμη τεχνική που χρησιμοποιήσαμε και δεν εντάσσεται στις βιωματικές είναι η αφήγηση (story telling). Η αφήγηση αποτελεί ένα διαπροσωπικό και διαδραστικό γεγονός ανάμεσα στον αφηγητή και τον ακροατή (Μαλαφάντης, 2011) που διαμορφώνει ένα φιλικό και ευχάριστο σχολικό κλίμα και διευκολύνει τη μεταβίβαση πληροφοριών.

Παρουσίαση προγράμματος

1η δραστηριότητα : «Ο Ρίκο Κοκορίκο»

Ο εκπαιδευτικός αφηγείται το παραμύθι « Ρίκο Κοκορίκο» (Μαντουβάλου, 2003) στο οποίο ο ήρωας, ένας μικρός κόκορας από το Πόρτο Ρίκο, όντας μετανάστης στην Ελλάδα βιώνει το ρατσισμό από όλη την κοινότητα στην οποία ζει. Στη συνέχεια θέτει ερωτήσεις κατανόησης στους μαθητές με στόχο τη νοηματοδότηση των εννοιών «ρατσισμός», «διαφορετικότητα» κλπ. Οι μαθητές ανά ομάδες αναλαμβάνουν να παρουσιάσουν μέσα από ένα παιχνίδι ρόλων τα πρόσωπα του έργου (Ρίκο, γονείς, γείτονες, δήμαρχος, αδερφές Καλλία, γονείς συμμαθητών, συμμαθητές, σχολική επιτροπή, κουρέας, Παπαλέξης, δάσκαλος) με βάση τη στάση τους απέναντι στο Ρίκο, χρησιμοποιώντας τα επιχειρήματα που τη δικαιολογούν. Στο τέλος, μέσα από συζήτηση, γίνεται κριτική των επιμέρους στάσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων.

2η δραστηριότητα : Το ημερολόγιο ενός πρόσφυγα

Ο εκπαιδευτικός θέτει το εξής σενάριο στους μαθητές: «Φαντάσου πως μια μέρα οι γονείς σου σού ανακοινώνουν πως πρέπει να εγκαταλείψετε τη χώρα και να εγκατασταθείτε μόνιμα στο εξωτερικό». Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ατομικά στις εξής ερωτήσεις:

- *Μπορείς να πάρεις μαζί σου μόνο τρία από τα πράγματά σου, επειδή το ταξίδι θα είναι δύσκολο. Ποια θα έπαιρνες μαζί σου και γιατί;*
- *Η αναχώρηση θα γίνει την επόμενη κιόλας μέρα, άρα δεν προλαβαίνεις να αποχαιρετήσεις τους φίλους σου. Γράψε ένα γράμμα στον καλύτερό σου φίλο, όπου εξηγείς την κατάσταση και πώς νιώθεις για όλο αυτό.*
- *Στη διάρκεια του ταξιδιού, σκέφτεσαι την παλιά σου ζωή που αφήνεις πίσω σου και την καινούργια ζωή που σε περιμένει. Τι προσδοκίες έχεις; Πώς περιμένεις να σε αντιμετωπίσει ο κόσμος γενικότερα και οι συμμαθητές σου στο νέο σχολείο ειδικότερα;*
- *Φτάνεις στον προορισμό σου και μετά από λίγο καιρό, σε αντίθεση με αυτά που περίμενες, οι ντόπιοι σε απομονώνουν και σου φέρονται με σκληρότητα και αδιαφορία. Γράψε στο ημερολόγιό σου πώς νιώθεις εξαιτίας αυτής της κατάστασης.*
- *Από όλους τους συμμαθητές σου, ένας μόνο σε πλησιάζει και σου φέρεται φιλικά, και μετά από λίγο καιρό γίνεστε φίλοι. Γράψε του ένα γράμμα όπου του εξηγείς πώς σε έκανε να αισθάνεσαι, όταν όλοι οι άλλοι σε απέρριπταν.*

3η δραστηριότητα: «Έξω από τον κύκλο»

Οι μαθητές σηκώνονται όρθιοι σε ένα σημείο της αίθουσας με αρκετό χώρο και δημιουργούν ένα σφιχτό κύκλο, πολύ γερά δεμένο. Πιάνονται μεταξύ τους αγκαζέ και ενώνουν τους ώμους τους. Ένα παιδί μένει έξω από τον κύκλο και προσπαθεί με κάθε τρόπο να μπει μέσα. Μετά από δύο – τρία λεπτά, είτε τα καταφέρει είτε όχι, υποδεικνύει τον επόμενο που θα προσπαθήσει.

Στο τέλος του παιχνιδιού γίνεται συζήτηση, με ερωτήσεις όπως «πώς ένιωσες όταν ήσουν έξω από τον κύκλο;», «πώς ένιωσες που κατάφερες/δεν κατάφερες να μπεις μέσα;», «πώς ήταν για σένα το να προσπαθεί κάποιος να μπει στον κύκλο σου;».

4η δραστηριότητα : «Πες μου πού φταίω!»

Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές δύο υποθετικά σενάρια διακρίσεων και στερεοτύπων και τους ζητά να εκφράσουν στο διπλανό τους τα συναισθήματα που βιώνουν μπαίνοντας στη θέση του χαρακτήρα κάθε σεναρίου.
Α΄ σενάριο: Ένα παιδί μεταναστών κατηγορείται άδικα για την κλοπή του πορτοφολιού ενός συμμαθητή του.
Β΄ σενάριο: Ένα παιδί με αναπηρία δεν γίνεται δεκτό στο παιχνίδι των υπόλοιπων παιδιών του σχολείου (Καραμήτσα, Σαββοπούλου & Σημιακάκη, 2011).

5η δραστηριότητα: Το γενεαλογικό δέντρο

Οι μαθητές με τη βοήθεια των γονιών τους, των παππούδων τους και του ευρύτερου συγγενικού τους περιβάλλοντος συμπληρώνουν το γενεαλογικό δέντρο της οικογένειάς τους. Στη συνέχεια αναζητούν τους δικούς τους ανθρώπους που μετακινήθηκαν είτε εντός της Ελλάδας (από μια περιοχή σε μια άλλη) για οικονομικούς - επαγγελματικούς λόγους, είτε εκτός της Ελλάδας, σε ξένες χώρες, ως οικονομικοί μετανάστες, είτε από κάποια άλλη χώρα προς την Ελλάδα, αν κατάγονται από το εξωτερικό. Έπειτα, τους ζητούν να διηγηθούν τις εμπειρίες τους από τη μετακίνηση αυτή και τις καταγράφουν, ώστε να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης.

6η δραστηριότητα: Συνέντευξη από ένα μετανάστη

Ο εκπαιδευτικός κανονίζει συνάντηση των μαθητών με εκπροσώπους κοινοτήτων, μετανάστες και άλλα άτομα που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Τα παιδιά έχουν προετοιμάσει νωρίτερα σε ομάδες τις ερωτήσεις για τη συνέντευξη, καταγράφουν τις απαντήσεις και, μετά τη συνάντηση, κάνουν αξιολόγηση και σχολιασμό τους.

7η δραστηριότητα: Η αλυσίδα

Οι μαθητές σχηματίζουν ένα κύκλο. Κάθε ένας με τη σειρά βρίσκει και ανακοινώνει στους υπόλοιπους ένα στοιχείο, στο οποίο διαφέρει από το διπλανό του που βρίσκεται στα αριστερά του. Αφού τελειώσουν όλα τα παιδιά, η διαδικασία συνεχίζεται με αντίστροφη φορά και κάθε παιδί βρίσκει μία ομοιότητα με το παιδί που βρίσκεται δεξιά του. Ενδείκνυται ο εκπαιδευτικός να παροτρύνει τα παιδιά να μην εστιάζουν στην εξωτερική εμφάνιση αλλά σε άλλες διαστάσεις της προσωπικότητας.
Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν σε κάθε περίπτωση, την ύπαρξη τόσο ομοιοτήτων όσο και διαφορών με όλους τους ανθρώπους και την αναγκαιότητα να συνειδητοποιούμε τις ομοιότητες μας με τους άλλους (Χατζηχρήστου, 2011).

8η δραστηριότητα: Οι ταξιδιωτικοί πράκτορες

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε μικρές ομάδες. Η κάθε ομάδα, παίζοντας το ρόλο ενός ταξιδιωτικού πράκτορα, αναλαμβάνει να παρουσιάσει μία χώρα ως προς τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις, τη μουσική, τα παιχνίδια, τα παραμύθια, την κουζίνα της και άλλα

πολιτιστικά στοιχεία. Στο τέλος οι υπόλοιπες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν για ποια χώρα πρόκειται. Προτείνεται να μην επιλεγούν τουριστικές χώρες αλλά χώρες από τις οποίες κατάγονται οι μαθητές της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση δίνοντας έμφαση στην ύπαρξη θετικών χαρακτηριστικών και ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων αλλά και την ύπαρξη ομοιοτήτων μεταξύ των χωρών.

9η δραστηριότητα: Βρες τον πρόσφυγα

Ο εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά, τα οποία είναι χωρισμένα σε ομάδες, τις δύο εικόνες και τους ζητά να εντοπίσουν σε κάθε εικόνα τον πρόσφυγα και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους (τι διαφορές έχουν τα ανθρωπάκια, τι χαρακτηριστικά έχει αυτό που επέλεξαν ως πρόσφυγα). Στο τέλος δίνει την απάντηση: Στην πρώτη εικόνα είναι ο άντρας στην τέταρτη σειρά, δεύτερος από αριστερά (φαίνεται από το ότι κρατάει βαλίτσα). Στη δεύτερη εικόνα είναι ο άντρας στην τρίτη σειρά, δεύτερος από δεξιά (φαίνεται από το ότι δεν έχει τίποτα, αντίθετα με όλους τους άλλους).



Πηγή: http://www.unrefugees.org/site/c.lfIQKSOwFqG/b.4803803/k.CDEB/Posters.htm

Ακολουθεί συζήτηση στην τάξη σχετικά με τα χαρακτηριστικά που αναζήτησαν για να βρουν τον πρόσφυγα, τα στερεότυπα που κρύβονται πίσω από αυτόν τον τρόπο σκέψης και το μήνυμα που θέλουν να περάσουν αυτές οι αφίσες. Προκύπτει το συμπέρασμα ότι οποιοσδήποτε θα μπορούσε να είναι ο πρόσφυγας, γιατί οι πρόσφυγες είναι ακριβώς όπως κι εμείς, με μία μόνο διαφορά: ό,τι είχαν κάποτε (σπίτι, δουλειά, οικογένεια, περιουσία, φίλους) το έχουν αφήσει πίσω και πλέον δεν έχουν τίποτα.

10η δραστηριότητα: «Άραγε τι ταμπέλα έχω;»

Ο εκπαιδευτικός τοποθετεί στην πλάτη κάθε μαθητή μία από τις εξής ταμπέλες: άστεγος, τυφλός, ζητιάνος, αγράμματος, άνεργος, χαζός, μετανάστης, φυλακισμένος, ανάπηρος με αμαξίδιο, φτωχός και αλκοολικός. Οι μαθητές τριγυρίζουν μέσα στην τάξη, χωρίς να γνωρίζουν την ταμπέλα τους και προσπαθούν να την ανακαλύψουν με τη βοήθεια των άλλων παιδιών, τα οποία εκφράζουν τα συναισθήματα τους απέναντι στο πρόσωπο της ταμπέλας. Στο τέλος γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια για τις δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων και για την ταύτιση ή μη με τα συναισθήματα που εκφράζονται στο πρόσωπο της ταμπέλας. Ακόμη τα παιδιά μιλάνε για το πώς αισθάνθηκαν ακούγοντας τα συναισθήματα των άλλων και εξηγούν τα όποια αντικρουόμενα συναισθήματα. Τέλος, σχολιάζουν το γεγο-

νός ότι οι άνθρωποι βάζουν ταμπέλες, τις συνέπειες που έχει αυτό στη ζωή των άλλων και προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης αυτής της στάσης (Καραμήτσα, Σαββοπούλου & Σημιακάκη, 2011).

11η δραστηριότητα: Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης

Οι μαθητές συμμετέχουν σε μια συζήτηση στρογγυλής τραπέζης με θέμα το ρατσισμό. Τα θρανία είναι τοποθετημένα σε κυκλική διάταξη. Καλούνται να προσεγγίσουν και να αναλύσουν τα φαινόμενα ρατσισμού που εκδηλώνονται στο σχολείου τους, να διατυπώσουν υποθέσεις και να προτείνουν πιθανούς τρόπους και μέτρα που μπορούν να ληφθούν για την εξάλειψη των φαινομένων αυτών.

Αποτελέσματα

Αναμενόμενα αποτελέσματα του προγράμματος είναι η διαμόρφωση ή αλλαγή της συμπεριφοράς των μαθητών και η υιοθέτηση θετικών στάσεων και αντιλήψεων πάνω σε θέματα που άπτονται του ρατσισμού, του κοινωνικού αποκλεισμού, της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα επιδιώκουμε οι μαθητές:

- *Να είναι σε θέση να εξηγούν την έννοια του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και της ξενοφοβίας, να δίνουν παραδείγματά τους και να αναφέρουν τις αιτίες που προκαλούν αυτά τα φαινόμενα.*
- *Να έρθουν σε επαφή με το φαινόμενο της μετανάστευσης και τις συνέπειες του στη ζωή, την κοινωνική και ψυχική κατάσταση των μεταναστών.*
- *Να αναγνωρίσουν την ισότητα όλων των ανθρώπων όλων των λαών και να κατανοήσουν ότι οι συνθήκες είναι που διαφοροποιούν τις ιδιότητες των ανθρώπων, όχι η καταγωγή τους.*
- *Να αναγνωρίσουν και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, αναπτύσσοντας θετική στάση και αντίληψη απέναντι στις διαφορές των πολιτισμών (πολιτισμική ποικιλία), την ετερότητα και την πολυπολιτισμική πραγματικότητα.*
- *Να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς, να τους αναγνωρίσουν ως ισότιμους και να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση των πολιτισμών ως απαραίτητο στοιχείο για τη συνεργασία τους.*
- *Να ταχθούν υπέρ της ισότιμης και δημιουργικής συνύπαρξης ατόμων διαφορετικών λαών σε μια υγιή πολυπολιτισμική κοινωνία και να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες.*
- *Να αναγνωρίσουν τις λανθασμένες στάσεις που μας οδηγούν στις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τον αποκλεισμό.*

Αξιολόγηση

Σημαντικό κομμάτι των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας αποτελεί η αξιολόγηση, τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και των αποτελεσμάτων της (Ζυγούρη, 2005), η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους εξής τρόπους:

- *Αξιολόγηση της προόδου των μαθητών ως προς την απόκτηση γνώσεων και την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών με τη χρήση κλιμάκων διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης (ρουμπρίκες αξιολόγησης)*
- *Δημιουργία φακέλου εργασίας του κάθε μαθητή (portfolio assessment) που βοηθά τον ίδιο αλλά και τον εκπαιδευτικό να παρακολουθούν τις προσπάθειες και την πρόοδό του στη διάρκεια του προγράμματος*
- *Ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους μαθητές και τους γονείς τους όπου αποτυπώνεται η γνώμη τους για την επιτυχία του προγράμματος, τα τυχόν αρνητικά του στοιχεία κλπ.*
- *Στο τέλος του προγράμματος οι ίδιοι οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην υπόλοιπη σχολική μονάδα, είτε σε μια εκδήλωση ενημέρωσης – ευαισθητοποίησης είτε μέσω του διαδικτυακού τόπου του σχολείου (συγγραφή άρθρων και ποιημάτων, ζωγραφική, κατασκευή κολάζ - poster, δημιουργία βίντεο κλπ.).*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο – Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος

Δεδούλη, Μ. (2002). *Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης.* Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τομ. 6, 145 – 159.

Ζυγούρη, Ε. (2005). *Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης – Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος

Καραμήτσα, Ε., Σαββοπούλου Ε. & Σημιακάκη Ε. (2011). *Πρόγραμμα Ίρις - Καταπολεμώντας τα στερεότυπα και τις διακρίσεις: Δράσεις για τη συμμετοχή, την ένταξη και την εκπαίδευση.* Κέντρο Προάσπισης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων

Μαλαφάντης, Κ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση.* Ζεφύρι: Διάδραση

Μαντουβάλου, Σ. (2003). *Ο Ρίκο Κοκορίκο.* Αθήνα: Μικρή Μίλητος

Υ.Π.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών Αγωγής Υγείας*. Ανακτήθηκε στις 29/1/2014 από http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Γ', Δ', Ε', Στ' Δημοτικού).* Αθήνα: Τυπωθήτω

Πρώτη γνωριμία με τα οικοσυστήματα της Ελλάδας. Μια διαθεματική προσέγγιση

Μαλάμος Θωμάς
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
thomasmalamos@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, αναφέρονται συνοπτικά τα βασικά σημεία του διεπιστημονικού χαρακτήρα του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος καθώς και οι ειδικοί σκοποί του, όπως έχουν καταγραφεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μία διαθεματική προσέγγιση της ενότητας «Τα οικοσυστήματα της Ελλάδας». Αρχικά αναλύονται ο σκοπός και οι στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης, έπειτα το μεθοδολογικό πλαίσιο και οι φάσεις υλοποίησης. Τέλος, προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης.

Λέξεις - κλειδιά: Μελέτη Περιβάλλοντος, Οικοσυστήματα, Διαθεματική Προσέγγιση

Εισαγωγή

Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος διδάσκεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και συνιστά έναν ενιαίο τομέα μάθησης με διεπιστημονικό χαρακτήρα. Οι διεπιστημονικές προσεγγίσεις ως τρόπος οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να πάρουν διαφορετικές μορφές που εκφράζουν το βαθμό και τον τρόπο συσχέτισης των επιστημονικών πεδίων, από τη χαλαρή μορφή που συντονίζει τη σύμπραξη δύο ή περισσότερων διακριτών και καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων για τη σφαιρικότερη μελέτη θεμάτων, ιδεών και προβλημάτων, έως και την προωθημένη μορφή όπου η διεπιστημονική προσέγγιση οδηγεί στη δημιουργία υβριδικών επιστημονικών κλάδων, όπως για παράδειγμα της ανθρωπογεωγραφίας. (Ματσαγγούρας, 2009).

Το διεπιστημονικό αυτό πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, παρέχει τις δυνατότητες για διαθεματικές προεκτάσεις με στοιχεία από τις Φυσικές και Κοινωνικές Επιστήμες, τα Θρησκευτικά και την Ιστορία. Επιπλέον διασυνδέεται με προγράμματα καινοτόμων δράσεων γύρω από τους τρεις βασικούς άξονες που σχετίζονται με το ανθρωπογενές περιβάλλον, το φυσικό περιβάλλον και την αλληλεπίδραση ανθρώπου-περιβάλλοντος. (ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι., 2003).

Οι ειδικοί σκοποί του μαθήματος είναι: α) Η διαμόρφωση των απαραίτητων στάσεων και διαθέσεων που θα βοηθήσουν στην ομαλή ένταξη των παιδιών στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους, β) Η καλλιέργεια της πνευματικής σχέσης με το Θεό και η ανάπτυξη της ευαισθησίας και της αλληλεγγύης με τους άλλους ανθρώπους, γ) Η απόκτηση θετικής στάσης για την ευρωπαϊκή ιδέα, δ)Η αξιοποίηση της Πληροφορικής και των Νέων Τεχνολογιών, και ε) Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου και η διεύρυνση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών. (ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι., ό.π.).

Με βάση τα παραπάνω επιχειρείται στη συνέχεια μία διαθεματική προσέγγιση στη διδακτική ενότητα «Οικοσυστήματα της Ελλάδας» από το βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Σκοπός και στόχοι της προτεινόμενης διδακτικής προσέγγισης

Σκοπός της παρούσας ενότητας όπως αναφέρεται στο αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος (ΥΠ.Ε.Π.Θ, Π.Ι., ό.π.), είναι η γνωριμία των παιδιών με τα οικοσυστήματα της χώρας μας.

Οι στόχοι της παρέμβασης εστιάζονται στους ακόλουθους άξονες:

- *Γνωρίζοντας και κατανοώντας,*
- *Διερευνώντας και εντοπίζοντας,*
- *Επικοινωνώντας και συνεργαζόμενος με τους άλλους,*
- *Συνδέοντας με τη ζωή. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,2011).*

Ειδικότερα ως στόχοι ορίζονται οι ακόλουθοι:

- *Τα παιδιά να γνωρίσουν και να περιγράψουν τα στοιχεία των οικοσυστημάτων και να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση του φυσικού με το ανθρωπογενές περιβάλλον.*
- *Να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των οικοσυστημάτων.*
- *Να συνεργαστούν μεταξύ τους συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στην τάξη.*
- *Να συνδέσουν την προστασία του περιβάλλοντος με την προσωπική τους στάση, απέναντι σε αυτό.*

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Το μεθοδολογικό πλαίσιο που προτείνεται είναι εκείνο που προάγει τις βιωματικές και συμμετοχικές μεθόδους με στόχο την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό οι μορφές διδασκαλίας επιλέγονται μέσα από ένα ευρύτερο εναλλακτικό άξονα τεχνικών που περιλαμβάνουν τον καταιγισμό ιδεών, τις βιωματικές ασκήσεις, τα παιχνίδια ρόλων, τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, την εκπαίδευση μέσα από την τέχνη, τη διαθεματική προσέγγιση.(Χατζηδήμου, 2011).

Φάσεις Υλοποίησης

Ως αφόρμηση για τη συγκεκριμένη ενότητα επιλέγεται το ποίημα του Κ.Π.Καβάφη «Σπίτι με κήπον». Τα παιδιά μελετούν το ποίημα και με τις κατάλληλες ερωτήσεις του εκπαιδευτικού εντοπίζουν τους έμβιους και άβιους οργανισμούς που αναφέρονται στο ποίημα. Με τον τρόπο αυτόν γίνεται και μία πρώτη διαγνωστική αξιολόγηση με στόχο τον εντοπισμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού των γνώσεων και αντιλήψεων που προϋπάρχουν στα παιδιά σχετικά με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, καθώς επίσης και των πιθανών ελλείψεων και αδυναμιών τους, η αξιοποίηση των οποίων θα συμβάλει στον εμπλουτισμό και τη βελτίωση της διδασκαλίας. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Στη συνέχεια τα παιδιά χωρισμένα σε τέσσερις ομάδες μελετούν τα είδη των οικοσυστημάτων: το ορεινό, το πεδινό, το παραθαλάσσιο και το οικοσύστημα της πόλης, όπως παρουσιάζονται στο διδακτικό εγχειρίδιο και αξιοποιώντας τις αντίστοιχες δραστηριότητες που περιγράφονται σε αυτό.

Ως επέκταση της παραπάνω δραστηριότητας προτείνεται η επιτόπια επίσκεψη σε έναν κοντινό στο σχολείο χώρο (ενδεικτικά σε ένα πάρκο ή σε μια πλατεία), όπου τα παιδιά παρατηρούν, καταγράφουν, φωτογραφίζουν, σχεδιάζουν τους έμβιους και άβιους οργανισμούς που συναντούν εκεί ,προσπαθώντας να εντάξουν τα στοιχεία που εντόπισαν σε ένα από τα οικοσυστήματα που μελέτησαν στην τάξη. Για να δοθεί μια περισσότερο βιωματική διάσταση στη διδασκαλία χρήσιμα είναι εδώ και τα διάφορα παιχνίδια. Για παράδειγμα παρουσιάζουμε το παιχνίδι «Ο περίπατος της κάμπιας». Δένουμε τα μάτια των παιδιών και προχωράμε με προσοχή στο χώρο που βρισκόμαστε. Τα παιδιά καθώς προχωρούν σε μία γραμμή πρέπει να ακούνε με προσοχή, να μυρίζουν, να αισθάνονται το χώρο. Μετά από λίγο τους ανοίγουμε τα μάτια και τους ζητάμε να βρουν τη διαδρομή που ακολούθησαν. (Υ.ΠΕ.ΧΩ.ΔΕ, Σώμα Ελληνίδων Οδηγών, 1994).

Διασύνδεση με τη Γλώσσα: *Οι δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν στο γλωσσικό μάθημα είναι πολλές και ποικίλες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη συλλογή παροιμιών σχετικών με τα φυτά και τα ζώα, τη μελέτη λογοτεχνικών αποσπασμάτων με θέματα σχετικά το οικοσύστημα, τη συγγραφή μιας επιστολής σε κάποια περιβαλλοντική οργάνωση με την οποία τα παιδιά να ζητούν πληροφορίες και ενημερωτικό υλικό κ.ά. Επιπλέον τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν ένα μικρό εικονογραφημένο λεξικό με τους περιβαλλοντικούς όρους που γνώρισαν στη συγκεκριμένη ενότητα.*

Διασύνδεση με τα Μαθηματικά: *Η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων και ασκήσεων με θέματα γύρω από το τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο περιβάλλον με πραγματικά στοιχεία και δεδομένα μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε μια περαιτέρω ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά ζητήματα. (Σπυροπούλου, Μαρνέλη, 2002). Κάτω από την οπτική αυτή μπορούμε να σχεδιάσουμε μαθηματικά προβλήματα που σχετίζονται με το θέμα μας, όπως η έκταση των δασών, ο αριθμός των πυρκαγιών, τα απειλούμενα με εξαφάνιση είδη.*

Διασύνδεση με τις Νέες Τεχνολογίες: *Οι ομάδες των παιδιών με τη χρήση του διαδικτύου και μέσα από προεπιλεγμένες και ασφαλείς διευθύνσεις μπορούν να αντλήσουν περισσότερες πληροφορίες για τα οικοσυστήματα που μελέτησαν και να τα παρουσιάσουν στην τάξη επιλέγοντας τα κυριότερα σημεία με τη χρήση ενός λογισμικού παρουσίασης. (Ράπτης&Ράπτη, 2006).*

Διασύνδεση με τα Θρησκευτικά: *Τα παιδιά μελετούν το απόσπασμα από το βιβλίο της Γένεσης που αναφέρεται στη δημιουργία του κόσμου. Επίσης συγκεντρώνουν πληροφορίες για τα φυτά και τα ζώα που αποτελούν σύμβολα της ορθόδοξης παράδοσης και κληρονομιάς.*

Διασύνδεση με τις Τέχνες: *Κατασκευές, ζωγραφική με διάφορες τεχνικές και υλικά, αφίσες , αλλά και μελέτη έργων γνωστών ζωγράφων σε σχέση με το εξεταζόμενο θέμα, είναι μερικές από την πληθώρα των δραστηριοτήτων που μπορούν να υλοποιηθούν. Επιπλέον η εκμάθη-*

ση τραγουδιών με πρωταγωνιστές τα ζώα και με περιεχόμενο τα περιβαλλοντικά προβλήματα είναι μία ακόμα ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά. Ενδεικτικά για την προσέγγιση αυτή αναφέρουμε το δίσκο «Απ' τη στεριά, το νερό και τον αέρα» του Μιχάλη Ανδρονίκου. Επίσης τα παιδιά αξιοποιώντας τεχνικές της Δημιουργικής Γραφής (Ζουμπουλάκη, 2007) και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, μπορούν μέρος των τραγουδιών να το αποδώσουν σε πεζό λόγο και στη συνέχεια να δραματοποιήσουν και να παρουσιάσουν τις ιστορίες τους μέσα από τις συνθήκες του θεατρικού παιχνιδιού το οποίο στηρίζεται στην έμπνευση και τον αυτοσχεδιασμό των παιδιών με στόχο τη δημιουργία αυθόρμητων θεατρικών ρόλων. (Παπαδόπουλος, 2010).

Αξιολόγηση της προσέγγισης και τελικές επισημάνσεις

Η αξιολόγηση ως αναπόσπαστο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας έχει σημαντικά αποτελέσματα όταν συνδέεται με τις μεταγνωστικές ικανότητες των παιδιών. Στην κατεύθυνση αυτή η τήρηση ενός προσωπικού ημερολογίου, όπου τα παιδιά καταγράφουν τις σκέψεις τους, τις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν, το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας που συνάντησαν, καθώς και τη σύνδεση της γνώσης που κατέκτησαν με την καθημερινή τους ζωή έχει σημαντικά αποτελέσματα. (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Επιπλέον η παρουσίαση μέρος των εργασιών σε άλλες τάξεις του σχολείου και στους γονείς, καθώς και η δημοσιοποίησή τους στην ευρύτερη τοπική κοινωνία μέσα από το ιστολόγιο του σχολείου, το μαθητικό ή τον τοπικό τύπο αναδεικνύουν μία διαφορετική ταυτότητα για το σχολείο και οδηγούν σταδιακά στην ανάπτυξη ενός νέου πλαισίου λειτουργίας του που διακρίνεται για την εξωστρέφειά του, τη συνεργατικότητά του, και τη βαθμιαία συνδιαμόρφωση μίας κουλτούρας επικοινωνίας με συσχετιζόμενους με αυτό φορείς.

Βιβλιογραφία

Ζουμπουλάκη, Μ. (2007). *Πώς να γράψεις*. Αθήνα: Intro Books.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β΄, Ειδικό Μέρος Π.Ε. 70,* Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική και Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α. Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Παιδαγωγικές Δραστηριότητες, Τόμος Β'* . Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Σπυροπούλου, Δ., Μαρνέλη Λ. (2002). Μαθηματική Παιδεία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Στο *Πρακτικά 19ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας: Τα Μαθηματικά Διαχρονικός Παράγοντας Πολιτισμού, 8-10 Νοεμβρίου 2002*, (σελ. 591-603), Κομοτηνή: Ε.Μ.Ε.

ΥΠ.Ε.Π.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003).*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Τόμος Α΄.* Αθήνα.

Υ.ΠΕ.ΧΩ.ΔΕ, Σώμα Ελληνίδων Οδηγών (1994). *Ένα δένδρο μεγαλώνει μαζί μου.* Αθήνα: Πέργαμος.

Χατζηδήμου, Δ. (2011). Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, στο: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α΄*, *Γενικό Μέρος* (σελ. 26-41), Αθήνα.

Στης γιαγιάς τα παραμύθια κρύβεται όλη η αλήθεια

Σπυροπούλου Ευφροσύνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
frossospyropoulou@gmail. com

Κούτρα Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Περίληψη

Σε αυτή την εργασία περιγράφονται οι λόγοι που οδήγησαν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας καινοτόμου παιδαγωγικής πρακτικής που θα επέτρεπε την προώθηση των στόχων της προσχολικής αγωγής εναρμονισμένη με τις ανάγκες των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας. Αναφέρονται οι προτάσεις για καλύτερη συνεργασία με τους γονείς με την μορφή βιωματικών σεμιναρίων όπου οι γονείς ανακαλύπτουν τον τρόπο που τα παιδιά τους μαθαίνουν στο νηπιαγωγείο και εκφράζουν απόψεις και ιδέες. Μέσα από την αναλυτική περιγραφή του προγράμματος καταγράφεται η εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ανατροφοδότησε την διδασκαλία και βελτίωσε την παρεχόμενη εκπαίδευση καθώς και την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος. Αναπτύσσονται οι δράσεις που προώθησαν την επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών. Τα παιδιά μοιράστηκαν παραδοσιακές ιστορίες και σύμβολα από τον πολιτισμό τους και τις αναπαράστησαν χρησιμοποιώντας τις δημιουργικές τέχνες (σχέδιο, ζωγραφική, δράμα, χορό και κίνηση) και τις ΤΠΕ.

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνία, συνεργασία, αλληλεπίδραση

Εισαγωγή

Πώς προέκυψε η καινοτόμος δράση

Το νηπιαγωγείο Διονύσου βρίσκεται σε ένα μικρό χωριό του Καλλικρατικού Δήμου Ορχομενού-ολοήμερο νηπιαγωγείο με 15 μαθητές. Οι κάτοικοι του χωριού είναι αγρότες και κτηνοτρόφοι.

Η καθημερινή ζωή είναι απλή, ήρεμη και διατηρεί έντονα τα στοιχεία της ελληνικής παραδοσιακής οικογένειας. Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών έμπλουτίζεται από την παρουσία του παππού και της γιαγιάς που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή του. Ο δε μικρόκοσμος της γειτονιάς είναι το κοντινό συγγενικό περιβάλλον. Όλο σχεδόν το χωριό είναι μια μεγάλη οικογένεια που ο ένας νοιάζεται για τον άλλον, αλλά και που η κοινωνική κριτική που ασκείται επιφέρει αρκετή πίεση για πιο ελεύθερες επιλογές. Ο ένας επηρεάζει τον άλλον. Θεωρούν το Δημοτικό σχολείο ως πηγή ζωής και γνώσης και απαραίτητη μονάδα εκπαίδευσης για το χωριό τους αλλά το Νηπιαγωγείο ήταν για αυτούς ένας χώρος που αναγκαστικά έπρεπε να παραμείνουν τα παιδιά πριν την είσοδό τους στην Α΄ τάξη του Δημοτικού. Δεν το θεωρούν εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ήταν κάτι σαν παιδικό κέντρο. Αν το παιδί ήθελε να φοιτήσει καλά αλλιώς δεν υπήρχε και λόγος. Άλλωστε η αυλή του σπιτιού είναι πρόσφορη για παιχνίδι και όλο το φυσικό περιβάλλον προσαρμοσμένο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής. Η φυσική μάθηση σε όλο το μεγαλείο της. Έτσι εμείς βρεθήκαμε μπροστά

στο πρόβλημα της ελλιπούς φοίτησης και στην υποβάθμιση του ρόλου της εκπαιδευτικής μας μονάδας.

Ο στοχασμός.

Πως μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει τα δεδομένα της τοπικής κοινωνίας και να προάγει την σχολική του μονάδα σε εκπαιδευτικό ίδρυμα που θα προσφέρει εκπαίδευση σε μαθητές και γονείς.

Πως θα υλοποιήσει τους στόχους της προσχολικής αγωγής αξιοποιώντας την γνώση που ήδη έχουν οι μαθητές του χωρίς αυτή να είναι ξεκομμένη από την ζωή της οικογένειας.

Η μάθηση και η διδασκαλία να αποδέχεται ως πλεονέκτημα και όχι ως εμπόδιο την κοινωνικοπολιτισμική εμπειρία των μικρών παιδιών.

Ποια μεθοδολογία και πιο είδος δραστηριοτήτων θα πρέπει να επιλεγούν για την προσέγγιση κάποιου διδακτικού περιεχομένου που θα εξασφαλίζει την ισορροπία ανάμεσα στις δραστηριότητες που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς και επιλέγονται από τα παιδιά.

Ο σχεδιασμός.

Στόχοι.

1. η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος της οικογένειας για την φοίτηση του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

2. η οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών.

3. η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας.

4. να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους.

5. να εξερευνούν διαφορετικές ταυτότητες, ρόλους και απόψεις με το δραματικό παιχνίδι

6. . η υλοποίηση ενός στοχοκεντρικού προγράμματος που θα μπορεί να υλοποιηθεί και από τις δύο νηπιαγωγούς του σχολείου που έχουν διαφορετική εμπειρία και διδακτικό προφίλ.

Η υλοποίηση

Σχέδιο εργασίας: Το χωριό μου σήμερα, χθες και προχθές

Ένα ταξίδι για να ερμηνεύσουν τα παιδιά τον μικρόκοσμο του σήμερα που ζουν , για να ταξιδέψουν στον χρόνο του χθες μέσα από τις εμπειρίες της οικογένειας (παράδοση προφορική και αντικείμενα.) και να ανακαλύψουν τις ρίζες τους στο προχθές(το όνομα του χωριού τους).

«Τι καλό παιδί είμαι εγώ-τον μπαμπά και την μαμά μου αγαπώ-τον παππού και την γιαγιά μου τους φιλώ-και τον θείο και την θειά μου χαιρετώ.

Έχω έρθει στο σχολειό –στο μικρό μου το χωριό –νηπιαγωγείο στον Διόνυσο-σε Δήμο Καλλικρατικό τον Ορχομενό-στης Βοιωτίας τον νομό-στην Ελλάδα που τιμώ-στης Ευρώπης τον χορό-κάνω βήματα ζωής –έβγα ήλιε να με δεις και συ κόσμε να χαρείς. »

Μέσα σε αυτόν τον γενικότερο σχεδιασμό της σχολικής χρονιάς εντάχθηκε στο περιεχόμενο σπουδών το πολιτιστικό πρόγραμμα που καταθέτουμε**.**

«Στης γιαγιάς τα παραμύθια κρύβεται όλη η αλήθεια. »

η γιαγιά μου λέει παραμύθια-η μαμά τα γράφει και τα φέρνω στο σχολειό-

αφηγούμε στους φίλους μου-μαζί με την κυρία ανακαλύπτω παρόμοιες ιστορίες στα βιβλία της βιβλιοθήκης-εξερευνώ τα στοιχεία της ζωής που κρύβεται μέσα στα παραμύθια.

Αναλυτική περιγραφή του προγράμματος

Μια παιδαγωγική πρακτική που άνοιξε την πόρτα του σχολείου στην Τοπική Κοινωνία και κείνη το πήρε αγκαλιά και χόρεψαν μαζί μεθυσμένοι από το γλυκό κρασί του Διονύσου.

Α. 1. Η αρχική διερεύνηση –το προφίλ του νηπιαγωγείου μας.

Το νηπιαγωγείο μας βρίσκεται σε αγροτική περιοχή σε ένα χωριό 750 περίπου κατοίκων.

Έχουμε 13 μαθητές -Λειτούργησε ως ολοήμερο ύστερα από 2 χρόνια αναστολής της λειτουργίας του.

Συναντήσαμε γονείς που αγαπούσαν πολύ ότι έχει σχέση με την εκπαίδευση και γενικότερα ήταν πολύ συνεργάσιμοι σε σχέση με την υλική βοήθεια που πρέπει να προσφέρουν στο σχολείο.

Δεν ήταν όμως καθόλου ενημερωμένοι για την υποχρεωτική εκπαίδευση των νηπίων της Α ηλικίας όπως και καθόλου ενημερωμένοι για τα οφέλη της φοίτησης του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

Το νηπιαγωγείο ήταν για αυτούς ένας χώρος που τα παιδιά παραμένουν για 2 χρόνια μέχρι να έρθει η ηλικία να φοιτήσουν στο Δημοτικό και γι αυτό τον λόγο είναι καλό να υπάρχει στο χωριό τους.

Καλή συνεργασία με την τοπική κοινότητα.

Αυτονόητη η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς Δημοτικού και Νηπιαγωγείου.

Πρόσφορο κλίμα για συνεργασία με το Δημοτικό σχολείο.

Άγνωστη σχολική μονάδα ως κτιριακή υποδομή (μέτρια ως κακή με μεγάλα προβλήματα στον αύλειο χώρο

για τον Καλλικρατικό Δήμο του Ορχομενού.

Άρνηση για δίκαιη χρηματοδότηση από την Νεοσυσταθείσα Σχολική επιτροπή της πρωτοβάθμιας εκπαιδεύσης του Δήμου, -δικαιολογημένη λόγω άσχημου προηγουμένου από την οικονομική διαχείρηση των προηγουμένων ετών.

Ο στοχασμός

Θέλω να κάνω γνωστό στους γονείς και στην ευρύτερη τοπική κοινότητα τους στόχους του νηπιαγωγείου.

θέλω το νηπιαγωγείο μου να πάρει την θέση του ως εκπαιδευτική βαθμίδα μεγάλης σημασίας, δεν είναι χώρος παραμονής αλλά χώρος εκπαίδευσης.

Θέλω να δημιουργήσω γέφυρες συνεργασίας με το Δημοτικό σχολείο ώστε να μπορώ να έχω κοινή πορεία για τις λειτουργικές και κτηριακές ανάγκες σε πλαίσιο διεκδίκησης από τον Καλλικρατικό Δήμο.

Πρέπει να γνωστοποιήσω στον δήμο και σε όποια αρχή χρειάζεται το πρόβλημα.

Πρώτα μέσα από τον ρόλο της προϊσταμένης και ύστερα μέσα από τον ρόλο της ανάγκης για ποιοτική εκπαίδευση.

Μεγάλοι μου σύμμαχοι –οι γονείς.

Με ποιο τρόπο θα συνεργαστώ με τους γονείς -με την κοινοποίηση των προβλημάτων-με την συμμετοχή τους στο σύλλογο γονέων –με την από κοινού οργάνωση δράσεων.

Θα καλύψω το ένα κομμάτι –πως θα τους κάνω συμμέτοχους στην ποιοτική διδασκαλία

Πως θα μπορέσουμε να συνεργαστούμε ως εκπαιδευτικοί –νηπιαγωγοί μεταξύ μας.

Ποιο είναι το περιβάλλον που ζουν τα παιδιά του σχολείου.

Αγαπούν το ελεύθερο παιχνίδι, εξοικειωμένα με τον αγροτικό τρόπο ζωής.

Δύσκολο να εγκλωβιστούν σε μια αίθουσα για πολλές ώρες-ολοήμερη λειτουργία του νηπιαγωγείου.

Δεν έχουν υπομονή δρουν παρορμητικά,ο ένας παρασύρει τον άλλον πολύ εύκολα.

Γνωρίζονται μεταξύ τους και φαίνεται να επιβάλλουν το δίκιο με έναν αυθόρμητο τρόπο. .

Έχουν Ενδιαφέρον για τα παραμύθια. Αγαπούν την γωνιά της βιβλιοθήκης.

Προφίλ νηπιαγωγών.

Ελένη Κούτρα-Προϊσταμένη:5 χρόνια υπηρεσίας-σε μονοθέσια σχολεία με μικρό αριθμό μαθητών-μεγάλο πλεονέκτημα «θέλω να κάνω ότι καλύτερο μπορώ για να καλυτερεύσω τις συνθήκες του σχολείου μου»

Ευφροσύνη Σπυροπούλου-νηπιαγωγός:26 χρόνια υπηρεσίας –σε πολυδύναμο νηπιαγωγείο 60 μαθητών. »διδακτική εμπειρία».

Κοινός στόχος

1. Η υπηρέτηση του θεσμικού μας ρόλου ως εκπαιδευτικοί.

2. Η αναβάθμιση του σχολείου μας ως εκπαιδευτική μονάδα στο χωριό που θα δίνει ευκαιρίες στους γονείς για ενεργή συμμετοχή και πληροφόρηση για τον ρόλο τους σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

3. Η οργάνωση της φυσικής γνώσης:ο σχεδιασμός και η υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών που θα προάγουν την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μας.

4. Μαθαίνω μόνος μου-εξερευνώντας.

5. Βιωματικές προσεγγίσεις θεμάτων.

6. Ρυθμός και κίνηση.

Μοίρασμα ρόλων

Ελένη Κούτρα: Ανάληψη υποχρεώσεων για κάλυψη των αναγκών του σχολείου σε λειτουργικό –κτιριακό –συνεργασίες με γονείς –δημοτικό –δήμο-υπηρεσίες-εκδοτικούς οίκους-προμήθειες συσκευών υλικών –η εκπαίδευση και το διοικητικό της πλαίσιο

Ευφροσύνη Σπυροπούλου: σχεδιασμός και υλοποίηση δράσεων για την ανάδειξη του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού ρόλου του νηπιαγωγείου.

Ο σχεδιασμός

Ανάληψη στοχοκεντρικών προγραμμάτων.

Πολιτιστικό πρόγραμμα:

«Στης γιαγιάς τα παραμύθια κρύβεται η αλήθεια».

Η προφορική επικοινωνία μέσα στην οικογένεια-σχολείο και σπίτι ως αδιαίρετα κομμάτια της εκπαίδευσης του παιδιού . Το παραμύθι το λέει η γιαγιά, το γράφει η μαμά –το παιδί το αφηγείται στο σχολείο-η νηπιαγωγός σχεδιάζει μαθησιακές εμπειρίες σε όλα τα επιστημονικά πεδία του διαθεματικού προγράμματος.

Το σύγχρονο ανάγνωσμα-η βιβλιοθήκη –το λαϊκό παραμύθι-η μυθολογία -η συγγραφέας στο σχολείο.

Αγωγής υγείας: Για να με αγαπήσεις πρέπει πρώτα να με γνωρίσεις, για να με γνωρίσεις πρέπει να με ημερέψεις» σε γνωρίζω, σε σέβομαι, σε βοηθώ.

*Πρόγραμμα κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης που λειτούργησε στο παραπρόγραμμ**α:***

"Ο ΜΙΚΡΟΣ ΠΡΙΓΚΗΠΑΣ,*ότι βλέπει η ψυχή δεν μπορούν να δουν τα μάτια. »*

Ετήσιος παιδαγωγικός σχεδιασμός:

Α΄ τρίμηνο-*το χωριό μου σήμερα-γνωρίζω εμένα, την οικογένεια μου, το χωριό μου-ο σύγχρονος κόσμος του υπολογιστή-η περιπέτεια της γραφής.*

Β΄ τρίμηνο –*το χωριό μου στο χθες-μουσειακή αγωγή,("η τάξη μου ένα μικρό μουσείο»-όταν η γιαγιά μου ύφαινε στον αργαλειό τα ρούχα για τους έλληνες του 1821). -Δραματοποιώντας το χθες.*

Γ΄ τρίμηνο-*το χωριό μου προχθές-στο χωριό μου έζησε ο θεός Διόνυσος –τον τιμώ.*

Το θέατρο.

Πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων: ΣΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΓΙΑΓΙΑΣ ΚΡΥΒΕΤΑΙ Η ΑΛΗΘΕΙΑ

Φέραμε στο σχολειό «τα παραμύθια της γιαγιάς»

Η γιαγιά μου τα λέει στο τζάκι,η μαμά τα γράφει.

Η κυρία τα διαβάζει, τα παίζουμε .

Μαθαίνουμε για τον ήρωα του παραμυθιού κάθε φορά.

Να «το παραμύθι του ανέμου».

Σχέδιο εργασίας (ο αέρας στην μυθολογία, στο σώμα μου, στην μουσική, στην φύση).

Τίτλοι παραμυθιών δραστηριότητας

Η κυρά καλή και η κυρά κακή:

Η μέρα και η νύχτα:

–Αναζήτηση στο διαδίκτυο

Σχέδιο εργασίας: Ο χρόνος-ημερολόγιο-(χθες –σήμερα –αύριο)-μέρα –νύχτα- εποχές-πλανήτες.

Χριστουγεννιάτικη γιορτή .

Ο μικρός Αη Βασίλης-Είμαι χρήσιμος βοηθός ας είμαι μικρός.

Τα παιχνίδια του αέρα.

Σχέδιο εργασίας: φυσικές επιστήμες-αέρας-πνευστά μουσικά όργανα- η φωνή μου.

Ο Ρεβυθούλης:

Εικονογραφήθηκε και γράφτηκε στον υπολογιστή-θα τον στείλουμε με email και σε άλλα σχολεία-δεν περιγράφεται η χαρά του- θα σερφάρει στο διαδίκτυο.

Η γυναίκα του Μάρτη -πριτς Μαρτάκο μ΄-Η Βλαχοπούλα-Τα τρία χρυσά μήλα-ο φούρναρης.

Σχέδιο εργασίας:

1. Ο Μάρτης και οι βροχερές του μέρες-συναισθήματα(πως αισθάνομαι σήμερα.

2. Στήνω τον αργαλειό της βλαχοπούλας-οργάνωση μουσειακής γωνιάς στον χώρο του κουκλόσπιτου με την βοήθεια των γονιών.

3. Μήλο μου κόκκινο, ρόιδο βαμμένο-Δημοτικό τραγούδι-εικονογραφημένο παραμύθι.

4. Επαγγέλματα από το χθες στο σήμερα-«καλημέρα φούρναρη του χωριού μας»-επίσκεψη.

Η **γυναίκα του τεμπέλη-το τζιτζίκι και το μερμήγκι**

Σχέδιο εργασίας:

1. Μια αράχνη μόνη ψάχνει: Λήδα Βαρβαρούση, ο μύθος της αράχνης και ο μίτος της Αριάδνης.

2. Τα έντομα-μικρές εξερευνήσεις για να ανακαλύψουμε έντομα στους κήπους του χωριού-συλλογές εντόμων.

3. Τραγούδι «ένας τεμπέλης δράκος»-Λιλιπούπολη.

Το καλάμι και η ελιά-Πλούτος, ευτυχία, αγάπη-το δένδρο στην κοιλάδα της ευτυχίας-το ασχημόπαπο-σύνδεση με τον μύθο της Έρκυνας -πως έγινε ο κύκνος.

Σχέδιο εργασίας: το χωριό μου προχθές : Σπονδές στον Διόνυσο.

Σύνδεση με τον μύθο της Αθηνάς και του Ποσειδώνα μέσα σε γενικότερο θέμα.

Οι εκλογές-οι εκλογές των θεών.

Μυθολογίες.

Σύνδεση με τον μύθο της Έρκυνας- πως έγινε ο κύκνος.

Το αρχαίο θέατρο –Αριστοφάνης (πλούτος-ειρήνη).

Η κουκουβάγια και η πέρδικα:

Μανούλα σε αγαπώ.

Βιωματικό εργαστήρι με μητέρες και παιδιά–σε αγαπώ και σε νοιάζομαι.

Ο βασιλιάς Αλέξανδρος και η γοργόνα.

Σχέδιο εργασίας: Θάλασσα και παράδοση-κατασκευές με κοχύλια

Μικρές ιστορίες με τα παιδιά.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ.

Τα παιδιά διηγούνται τα δικά τους παραμύθια . Έπαιξαν πολύ με τα βιβλία της βιβλιοθήκης.

Δραματοποίησαν πολλές ιστορίες. Αναβίωσαν το χθες. Τιμούν τις ρίζες τους.

Οι γονείς έδειξαν ενθουσιασμένοι. Οι γιαγιάδες περήφανες.

Η τοπική κοινωνία χάρηκε για την προσπάθεια . Ο πολιτιστικός σύλλογος μας βοήθησε στις εκδηλώσεις.

Οι νηπιαγωγοί . Ενσωματώσαμε το πρόγραμμα στον ετήσιο παιδαγωγικό σχεδιασμό

Το χωριό μου –Σήμερα, Χθες, Προχθές.

Θεωρούμε ότι το πρόγραμμα μας βοήθησε στην αναβάθμιση του ρόλου του θεσμού του νηπιαγωγείου στην τοπική κοινότητα.

Η φοίτηση του παιδιού Δεν είναι πια μια αναγκαστική παραμονή πριν τη φοίτηση στο Δημοτικό σχολείο.

Το νηπιαγωγείο **έχει λόγο - προσφέρει έργο - η φοίτηση έχει νόημα**.

Η εκπαίδευση χρησιμοποίησε τα βιώματα για να δυναμώσει το σήμερα, μπορεί να δυναμώσει το αύριο.

Συμμετέχοντας σαν ισότιμα μέλη της ομάδας οι νηπιαγωγοί λένε το δικό τους παραμύθι – μύθο που το ανακάλυψαν μαζί με τα παιδιά αναζητώντας το σημερινό τοπωνύμιο του χωριού τους. «Ο ΔΙΟΝΥΣΟΣ»

Παρουσίαση ως καλοκαιρινή γιορτή. -η μέθεξη

Σπονδή στον Διόνυσο. .

Σου μιλώ με κάθε τρόπο-με το σώμα, τα μάτια, την μουσική, τον λόγο.

Λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία-διάλογος.

"Και να αδελφέ μου που μάθαμε να κουβεντιάζουμε τώρα ήσυχα και απλά. ".

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΠΟΥ ΘΕΩΡΟΥΝΤΑΝ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.

Η επικοινωνία με τους γονείς είναι κρίσιμη για μια τέτοια προσέγγιση.

Η συνεχής επικοινωνία οικογένειας και εκπαιδευτικού εξασφαλίζει μια συνέχεια ανάμεσα στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου και της οικογενειακής ζωής.

Για να δημιουργηθεί αυτή η απαραίτητη προϋπόθεση οργανώθηκαν δράσεις εκτός ωραρίου εργασίας των νηπιαγωγών με τίτλο ¨εδώ νηπιαγωγείο¨Βιωματικά σεμινάρια.

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ

Οργάνωση βιωματικών εργαστηρίων στα οποία οδηγηθήκαμε :

1. Μέσα από την πείρα και την πολύχρονη περιπέτεια για την ανεύρεση λύσεων και μεθόδων συνεργασίας με τους γονείς.

2. έχοντας πάντα στην σκέψη μας τον γονιό ως συμμέτοχο στην εκπαίδευση του παιδιού του.

3. Βλέποντας την προσχολική αγωγή ως μια ενιαία συνέχεια της ζωής μέσα στο σχολείο και στην οικογένεια.

4. Προσπαθώντας να δημιουργήσουμε κώδικες επικοινωνίας, γνωριμίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Βάλαμε τους εξής στόχους:

1. Να εμπλακούν οι γονείς σε δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται και ως μαθησιακές εμπειρίες στα νήπια για την επίτευξη διδακτικών στόχων.

2. Να εκφράζουν οι γονείς την δική τους άποψη για τους τρόπους δουλειάς στο νηπιαγωγείο,

-Τι νομίζουν-Τι προσδοκούν –να κατανοήσουν το πώς μαθαίνουν τα παιδιά

3. Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με τον ερχομό του παιδιού στο νηπιαγωγείο έτσι ώστε να βοηθήσουν στην ομαλή μετάβαση του παιδιού τους από το σπίτι στην κοινωνική ζωή.

4. Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να γνωριστούν μεταξύ τους, να επικοινωνήσουν, να αποδεχτούν και να αλληλεπιδράσουν

5. Να δημιουργήσουν ατομικούς και ομαδικούς στόχους για την οργάνωση ομαδικών δράσεων σε σχέση με το σχολείο.

6. Να μυηθούν στο να ανοίγουν και να διατηρούν ανοιχτούς κώδικες επικοινωνίας με το παιδί για μια ουσιαστική σχέση μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Γενικότερα συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προήλθαν από την εφαρμογή των δράσεων

1. όσο ομαλό και αν φαίνεται ένα σχολικό περιβάλλον έχει πάντα ιδιαιτερότητες και δυσκολίες.

2. στο συναρπαστικό ταξίδι της εκπαίδευσης υπάρχει πάντα ένα κρυμμένο μυστικό που δίνει το κίνητρο και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον αρκεί να το ανακαλύψεις.

3. η συλλογή των παραμυθιών ανέδειξε αξίες που μας ενώνουν

και που μεταφέρονται από στόμα σε στόμα αναθρέφουν γενιές ανθρώπων από παλιά μέχρι σήμερα.

Οι άνθρωποι μέσα στο χρόνο είναι ίδιοι, διαφορετικοί αλλά και μοναδικοί.

4. η ένταξη της δράσης στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας

Αφύπνισε το ενδιαφέρον της τοπικής κοινωνίας για το νηπιαγωγείο και έγινε το όχημα για εξερευνήσεις σε ορίζοντες γνώσεις όπως τα βιβλία, ο κόσμος γύρω μου και ο άγνωστος κόσμος που βρίσκεται μακριά μου.

Εξερευνώ το παρόν μαθαίνω για το παρελθόν – γίνομαι δυνατός για το μέλλον.

Τεκμηρίωση σε ότι αφορά ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω σημεία

Θεωρούμε ότι το κατατιθέμενο πρόγραμμα έχει τον χαρακτήρα της καινοτόμου δράσης γιατί στηρίχθηκε στην αναγνώριση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών μας. Σεβαστήκαμε τις διαφορετικές ικανότητες και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών μας καθώς και τις αξίες και στάσεις των οικογενειών τους. Στηριχθήκαμε στις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης φυσικά με αποτέλεσμα την βελτίωση της διδακτικής μας πράξης.

Ο σχεδιασμός έγινε από τα παιδιά, με τα παιδιά, για τα παιδιά.

Η σχολική μας μονάδα κέρδισε το ενδιαφέρον της τοπικής κοινωνίας και βρήκαμε συμμάχους για την καλύτερη διευθέτηση των λειτουργικών προβλημάτων της.

Η προσχολική αγωγή απέκτησε ενδιαφέρον και νόημα.

Η μαθησιακή διαδικασία κύλησε ομαλά και ευχάριστα και απέκτησε ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία αφού χρησιμοποιήσαμε την προφορική λαϊκή παράδοση, η οποία μετενσαρκώθηκε σε γραπτό λόγο και προώθησε τον εγγραμματισμό, καθώς και την χρήση του περιβάλλοντος της τεχνολογίας.

Επίσης αναδύθηκαν σχέδια εργασίας που προώθησαν πολλές διαθεματικές έννοιες και οι μαθητές μας κατάφεραν να καλλιεργήσουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Δημιούργησαν ευέλικτες ομάδες και εργάστηκαν με διαφορετικές συνθήκες, αλλά και πάνω σε διαφορετικά έργα.

Παιδιά με κοινά ενδιαφέροντα συνεργάστηκαν και ανέλαβαν δράσεις στην αρχή πιο απλές και πιο σύνθετες στην πορεία.

Αναπτύχθηκε μια σχολική κουλτούρα που εξομάλυνε την διαφορά των παιδιών κυρίως ως προς το φύλο (αγόρι-κορίτσι) –ανέπτυξαν την προσωπική τους ταυτότητα.

Όσο για τις εκπαιδευτικούς κατάφεραν να συνεργαστούν και να αλληλοδιδαχθούν υποστηρίζοντας η μία τις δράσεις της άλλης μέσα από έναν κοινό στόχο.

Θεωρούμε ότι προάγαμε την επικοινωνία και την συνεργασία σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Για εμάς ήταν μια ευχάριστη και δημιουργική εμπειρία και θελήσαμε έτσι απλά να την μοιραστούμε μαζί σας.

Βιβλιογραφία

Οδηγός νηπιαγωγού-ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ-(Χαρά Δαφέρμου,Πηνελόπη Κουλούρη, Ελευθερία Μπασαγιάννη

Πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου -2011 ΝΠΠΣ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το νηπιαγωγείο.

Εκπαιδευτική ψυχολογία. Ρόμπερτ Σλάβιν - Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Το θεματικό δίκτυο για τα απορρίμματα, πηγή δράσης και διάδρασης

Θεοδωρίδου Ε.
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
eleni.2404@hotmail.com

Χατζηστρατίδη Φ.
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Υπεύθυνη ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ Δ. Αττικής
fchatzist@gmail.com

Περίληψη

Τα απορρίμματα αποτελούν έναν σημαντικό άξονα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και παράλληλα σημαντικό ζήτημα τοπικής σημασίας για τους κατοίκους της Δ. Αττικής. Με γνώμονα αυτήν την παραδοχή ιδρύσαμε το Δίκτυο συνεργαζόμενων σχολείων : «Σκέφτομαι και δρω υπεύθυνα, μειώνω τα απορρίμματα μου» με διττό σκοπό: να αποτελέσει χώρο ευαισθητοποίησης, γόνιμου διαλόγου, πεδίο κατάθεσης καλών πρακτικών πρόληψης και μείωσης των απορριμμάτων με έμφαση στην επαναχρησιμοποίηση, κυρίως όμως να προάγει την συλλογικότητα και την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Διευκολυντικό ρόλο στην επικοινωνία των σχολείων-μελών του δικτύου, διαδραματίζει η αξιοποίηση των ΤΠΕ, facebook, skype και wiki.

Η ολοκλήρωσή του εγχειρήματος οδήγησε στο συμπέρασμα, πως όταν η μάθηση βασίζεται σε αρχές που προάγουν αξίες υποστηρικτικές για την δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας αναδεικνύουν την ομαδική εργασία και την ενεργό συμμετοχή τ ως μοχλούς υποκίνησης, ενεργοποίησης του κινήτρου για μάθηση και ως παρώθηση για τον μετασχηματισμό στάσεων και συμπεριφορών σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο .

Λέξεις - κλειδιά: βιωματική μάθηση, ενεργοποίηση, συνεργασία, αποδοχή

Εισαγωγή

Σε ένα σχολικό περιβαλλοντικό πρόγραμμα για τα απορρίμματα με την χρήση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και καινοτόμων διδακτικών τεχνικών που προάγουν και καλλιεργούν ένα ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο εργασίας και ενθαρρύνεται ο βιωματικός τρόπος μάθησης, μπορεί να δημιουργηθεί ένα ελκυστικό και ευέλικτο περιβάλλον μάθησης όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί, λειτουργούν ως συνεργάτες και συνοδοιπόροι στην κατάκτηση της γνώσης. Παροτρύνοντας την μαθητική ομάδα να προσεγγίσει ενεργητικά και με βιωματικό τρόπο ένα ζήτημα μείζονος σημασίας της τοπικής κοινωνίας, αναμένεται να κινητοποιηθεί καθώς ασχολείται με ένα θέμα όχι θεωρητικό, αλλά αναμφισβήτητα υπαρκτό που την αφορά.

Η μαθητική ομάδα ενθαρρύνεται να προσεγγίσει το ζήτημα που πραγματεύεται, να ερευνήσει, να αναπτύξει κριτική σκέψη, να συνδιαλλαγεί με τους θεσμούς, να προβληματιστεί, να προτείνει λύσεις. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η εμπλοκή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα αποτελεί επιλογή και όχι υποχρέωση, θεωρούμε ότι δημιουργείται ένας κοινά επιθυμητός και αποδεκτός «τόπος μάθησης κοινού ενδιαφέροντος». Αυτή η κοινή συνισταμένη, ο κοινός προβληματισμός, ο κοινός στόχος, θέτει και τα

θεμέλια για εργασία από κοινού, τα θεμέλια μιας απρόσκοπτης συνεργασίας. Καθώς η όλη εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο και καθώς η κάθε ομάδα έχει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αναπτύσσει την δική της ιδιαίτερη δυναμική, αυτή η ιδιαίτερη δυναμική της ομάδας επιδρά και καθορίζει σε έναν πολύ μεγάλο βαθμό τόσο την ανάγνωση όσο και την επεξεργασία του ζητήματος, δεδομένου ότι οι αντιλήψεις μας διαμορφώνονται από τις επιρροές που δεχόμαστε μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο πολλών παραμέτρων όπου ζούμε και αναπτυσσόμαστε. Το αποτέλεσμα είναι ένα ζήτημα να επιδέχεται και τελικά να υπόκειται σε τόσο σημαντικές και διαφοροποιημένες «θεάσεις» με τόσο σημαντικά και συνάμα ενδιαφέροντα ευρήματα που συχνά όμως παραμένουν εντός εμβέλειας της σχολικής μονάδας όπου υλοποιήθηκε το πρόγραμμα.

Έτσι θεωρούμε πως η δικτύωση των σχολείων με κοινό σημείο αναφοράς τα απορρίμματα δημιουργεί γέφυρες επικοινωνίας μέσω της οποίας τα μέλη μοιράζονται την εμπειρία τους και ανατροφοδοτούντα, ενώ παράλληλα προωθεί σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα σε ομάδες με κοινά ενδιαφέροντα αλλά διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπου όμως η «διαφορετικότητα» επιδρά όχι διαχωριστικά αλλά εμπλουτιστικά τόσο γνωστικά όσο και πολιτισμικά και μπορεί να καλλιεργήσει την αποδοχή και την κατανόηση μέσα από τη συλλογικότητα.

Με αυτό το σκεπτικό αποφασίσαμε να ιδρύσουμε ένα τοπικό δίκτυο για τα απορρίμματα: ***«Σκέφτομαι και δρω υπεύθυνα, μειώνω τα απορρίμματα μου».***

Σκοπός του δικτύου είναι να αποτελέσει ένα πεδίο ευαισθητοποίησης, γόνιμου προβληματισμού και διαλόγου, ένα τόπο όπου θα κατατίθενται προτάσεις για την υιοθέτηση τρόπων και καλών πρακτικών πρόληψης και μείωσης των απορριμμάτων, λειτουργώντας σύμφωνα με αρχές που να προάγουν αξίες υποστηρικτικές για την ταυτότητα του μαθητή μεριμνώντας για την δημιουργία κουλτούρας συνεργασίας, αλληλεγγύης και συλλογικότητας. Επιπλέον ενθαρρύνει την διασχολική επικοινωνία διευκολύνοντας την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και πληροφοριών και η τουλάχιστον ετήσια διάρκεια του δικτύου δίνει χρόνο στις σχέσεις των μελών των συνεργαζόμενων σχολείων να καλλιεργηθούν και να αναπτυχθούν σε μια στερεή και υγιή βάση η οποία θα αποτελέσει το εφαλτήριο να διαμορφωθούν οι προϋποθέσεις για την ανάληψη οργανωμένων κοινών δράσεων προστασίας του περιβάλλοντος και ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας, χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενεργών πολιτών, μέσα από τις οποίες οι συμμετέχοντες επιτυγχάνουν εμπλουτιστική – διευρυντική προσέγγιση του θέματος των απορριμμάτων ενώ αποκομίζουν αίσθημα συμμετοχής στην κοινή, συλλογική προσπάθεια.

Για την επίτευξη των προσδοκόμενων αποτελεσμάτων εστιάσαμε στα εξής:

Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Για την διευκόλυνση και την απλούστευση της επικοινωνίας και την δημιουργία ενός κοινού τόπου διάδρασης και ανατροφοδότησης μεταξύ τους, αξιοποιούνται και ενεργοποιούνται ηλεκτρονικές οδοί. Αρκετές από τις συναντήσεις των μελών του δικτύου πραγματοποιούνται μέσω τηλεδιάσκεψης (skype). Βοηθητικό ρόλο για τη διασύνδεση των σχολείων-

μελών του δικτύου και την οργάνωση και συμμετοχή σε κοινές περιβαλλοντικές δράσεις διαδραματίζουν οι ΤΠΕ, facebook, wiki, ενώ παράλληλα αποτελεί ένα παράδειγμα καλής πρακτικής καθώς ενισχύεται το έργο των εκπαιδευτικών ενώ οι μαθητές με τη σειρά τους επωφελούνται από όλες τις παραπάνω δυνατότητες αποκτώντας απεριόριστη πρόσβαση στη γνώση και αναπτύσσουν την προσωπικότητά τους, ανοίγουν τους ορίζοντες τους καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα νέων ευκαιριών στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους. Η εξοικείωση με την χρήση των ΤΠΕ τους δίνει περισσότερα εφόδια για τη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή και τους εντάσσει στο νέο ψηφιακό κόσμο που αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της σημερινής πραγματικότητας. Παράλληλα μπορούν να διαμοιράζονται καλές πρακτικές και να ανταλλάσουν εμπειρίες με τη μορφή ψηφιακού υλικού ή με αντίστοιχες συνεργατικές πλατφόρμες.

Ταυτότητα των μελών

Ο συντονιστής των ομάδων λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές αναπαραστάσεις των μελών και προωθεί μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις που αναγνωρίζουν την μοναδικότητα του κάθε μέλους. Ο καθένας μας είναι ανά πάσα στιγμή το σύνολο των εμπειριών του. Συνεπώς αυτές προσδιορίζουν το ποιοι είμαστε, προσδιορίζουν την αντίληψη μας για την ταυτότητά μας. Όταν αυτή η εμπειρία υποτιμάται ή απορρίπτεται υποδηλώνεται απόρριψη του προσώπου και όχι απλώς της εμπειρίας (Rogers, 1999, σελ.94). Το κλειδί στο εγχείρημα επιτυχούς επικοινωνίας, συνεργασίας και αποδοχής του άλλου είναι οι σχέσεις που θα αναπτυχθούν (Ανθοπούλου, 1999, p. 23). Καθοριστικό ρόλο σε αυτήν την κατεύθυνση παίζει το κλίμα επικοινωνίας (Σαΐτης, 2007, p. 231). Οι αξίες που συνδέονται με τις ανθρώπινες δυνατότητες υπαγορεύουν την ανάγκη της σύνδεσης της εργασίας με ένα περιβάλλον χαρακτηριζόμενο ως «ανοικτό κλίμα», πλαισιωμένο από ένα σύνολο θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών διαστάσεων του περιβάλλοντος εργασίας, ένα πλαίσιο κατάλληλο για την ικανοποίηση των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και ψυχολογικών αναγκών του μαθητή, (Πασιαρδής, 2004, pp. 185-186) αφού – κατά τη γνωστή θεωρία του Maslow - οι ανάγκες που έχει ο άνθρωπος είναι τα κίνητρα που τον ενεργοποιούν στην προσπάθειά του να τις ικανοποιήσει (Πασιαρδής, 2004, p. 64). Η δημιουργία ανοικτού κλίματος απαιτεί να καλλιεργηθεί και να αναδειχθεί η αξία του ομαδικού πνεύματος, της συνεργασίας και της συλλογικότητας σε ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, βοηθητικό και υποστηρικτικό για τον κάθε εμπλεκόμενο, όπου ο καθένας μπορεί να νοιώσει το αίσθημα της εμπλουτιστικής διάδρασης μεταξύ των μελών του δικτύου μέσα από την απρόσκοπτη ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα που αποπνέει ασφάλεια οι μαθητές γίνονται πιο δεκτικοί, αναγνωρίζουν και αντιδρούν θετικά στην καλοπροαίρετη κριτική και είναι πιο πρόθυμοι να προβούν σε αλλαγές.

Ομάδα

Δεν αρκεί η συνάθροιση μονωμένων ατόμων σε πρωτογενή ομάδα, για να έχει ταυτόχρονα προσανατολισμό ομάδας έργου και ομάδας κοινωνικο-συναισθηματικής, ώστε να εργαστεί αποτελεσματικά (Rogers, 1999, p. 201). Τα άτομα προσπαθούν να γνωριστούν μεταξύ τους, να εναρμονίσουν τις συμπεριφορές τους και να δημιουργήσουν έναν κοινό κώδικα επικοι-

νωνίας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, τ. Α', p.36), επομένως περνούν από ψυχολογικές διεργασίες οι οποίες επιδρούν στην ευαισθησία της δυναμικής της ομάδας (Rogers 1999, p. 210). Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων όπως είναι η θετική αλληλεξάρτηση, η αίσθηση ατομικής και συλλογικής ευθύνης, η αμοιβαία ενθάρρυνση και η συμβολή στην προσπάθεια των συμμαθητών, ο έπαινος και διευκόλυνση των προσπαθειών ώστε να προωθείται ο στόχος της ομάδας. Με τον τρόπο αυτό αυξάνεται η ατομική προσπάθεια και η ευθύνη για ποιοτική εργασία η οποία θα συντελέσει στην επίτευξη των στόχων της ομάδας. Ο βαθμός ευθύνης που ανατίθεται στους μαθητές μπορεί να λειτουργήσει εξίσου ως παρωθητική δύναμη αφού το γεγονός ότι τους δίνονται πρωτοβουλίες αποτελεί ένδειξη ότι θεωρούνται υπεύθυνα και ικανά άτομα, άξια εμπιστοσύνης. ενώ παράλληλα καλύπτουν την εγγενή ανάγκη κάθε ανθρώπου για συνεχή μάθηση (Κόκκος, 1999, p. 23). Η καλλιέργεια συνθηκών ενεργητικής προσεκτικής ακρόασης του συνομιλητή σε συνδυασμό με την αίσθηση του ομιλητή πως μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα συμβάλουν καθοριστικά στη ειλικρινή έκφραση τόσο την λεκτική όσο και των συναισθημάτων, σημαντικότατων παραγόντων για την ανοικοδόμηση υγιών σχέσεων και θετικού κλίματος επικοινωνίας, πρόσφορο έδαφος για οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και εποικοδομητικού τρόπου διαχείρισης διαφωνιών και συγκρουσιακών καταστάσεων.

Ανάγκες-κίνητρα

Ο κάθε μαθητής έχει τη δική του προσωπικότητα και ενεργεί σύμφωνα με αυτή (Hargreaves και Fullan, 1995, p. 11). Έχει την ανάγκη να αποκτήσει στην ομάδα έναν διακριτό ρόλο και να περιβάλλεται από ένα κλίμα εργασίας το οποίο θα τον παρακινήσει να καταθέσει τη δική του προσωπικότητα, ότι παράγει έργο, του οποίου το αποτέλεσμα βιώνει και από το οποίο αντλεί ηθική ικανοποίηση (Hargreaves & Fullan, 1995, p. 13). Για να έχει κίνητρα ώστε να παράγει έργο, θέλει πάνω από όλα να νοιώθει ότι επιτυγχάνει τους σκοπούς που έθεσε. Αυτή είναι η πιο έντονη παρωθητική δύναμη, να νιώθει ότι παράγει έργο (Πασιαρδής, 2004, p. 70). ενώ παράλληλα δημιουργείται πρόσφορο έδαφος να ξεδιπλώσει ο μαθητής ιδιαίτερες κλίσεις και δεξιότητες. Έννοιες λοιπόν όπως είναι η αποτελεσματικότητα, η χαρά της δημιουργίας, η ικανοποίηση και το κλίμα έχουν άμεση και αλληλεπιδρώσα σχέση μεταξύ τους (Πασιαρδής, 2004, p. 27). Ο κάθε άνθρωπος έχει την ανάγκη της αναγνώρισης. Το να αναγνωριστεί και να εκτιμηθεί το έργο του, του καλύπτει την κοινωνική ανάγκη για αποδοχή από την ομάδα που ανήκει, και από την άλλη τις ψυχολογικές του ανάγκες για αυτοσεβασμό και αυτοπεποίθηση (Πασιαρδής, 2004, p. 67). Επομένως, η αναγνώριση, η εκτίμηση, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, λειτουργούν επίσης παρωθητικά και παρέχουν δυνατότητες αξιοποίησης της συλλογικής δράσης, καθώς και δυνατότητες πειραματισμού με νέες ιδέες και πρακτικές που δίνουν κίνητρο για δουλειά (Ματσαγγούρας, 2004, p. 189).

Συμπεράσματα

Οι παραπάνω αρχές σύμφωνα με τις οποίες λειτούργησε το δίκτυο φάνηκε να έχουν θετικά αποτελέσματα. Η διάδραση μεταξύ των ομάδων αποδείχθηκε να επιδρά μετασχηματιστικά και με εμπλουτιστικό τρόπο τόσο σε προσωπικό όσο και ομαδικό επίπεδο. Η αξία της συνεργασίας και της συλλογικότητας αναδείχθηκαν κυρίαρχες συνισταμένες στο πλαίσιο

εργασίας των ομάδων. Οι μαθητικές ομάδες εργάστηκαν μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής, δημιουργώντας ένα χώρο όπου η φωνή του καθενός μπορούσε να ακουστεί, όπου η διαφορετική άποψη αποκτούσε εμπλουτιστική σημασία, όπου αναπτύχθηκαν εποικοδομητικές σχέσεις τόσο σε μαθησιακό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Συνεργάστηκαν σε κοινές δράσεις, πραγματοποίησαν από κοινού επισκέψεις, πέτυχαν την σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, κινητοποίησαν ολόκληρη την σχολική μονάδα για δράση… θα μπορούσαμε να πούμε ότι ήταν εν δράση!

Συλλογικές δράσεις σχολείων

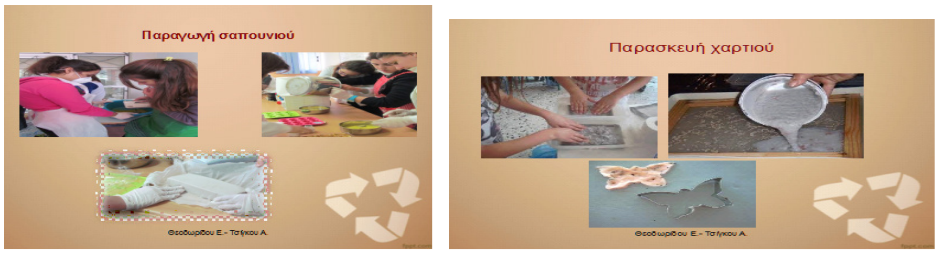
- Κομποστοποίηση (φτιάχνω το δικό μου φυσικό λίπασμα και φροντίζω την πράσινη γωνιά ή τον κήπο του σχολείου μου).
- Συλλογή τηγανέλαιου και παρασκευή σαπουνιού
- Παρασκευή χαρτιού
- Ιδιοκατασκευές από ανακυκλώσιμα υλικά
- Κατασκευή αυτοσχέδιων κομποστοποιητών από παλέτες
- Κατασκευή μουσικών οργάνων από ανακυκλώσιμα υλικά
- Σταντ ποδηλάτων από παλέτες

Προβληματισμοί και εμπόδια

- Χώρος αποθήκευσης ανακυκλώσιμων υλικών
- Αποκομιδή
- Έλλειψη κατάλληλων κάδων



Εικόνα 1: Δημιουργίες από άχρηστα υλικά



Εικόνα 2: Παραγωγή σαπουνιού και χαρτιού

Αποτελέσματα και προοπτικές

Παρουσιάζουν ικανοποιητική αυξητική τάση:

Συλλογικότητα, συνεργασίες και επισκέψεις μεταξύ σχολείων

- Επικοινωνία συνεργαζόμενων σχολείων μέσω ηλεκτρονικών οδών wiki, Skype, Facebook
- Ανάπτυξη της συλλογικότητας και της συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων
- Μείωση των συγκρούσεων, Ανάπτυξη της συλλογικότητας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών
- Εθελοντική συμμετοχή σε εργασίες του σχολείου και μαθητών που δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα
- Εμπλοκή και συνεργασία των τοπικών αρχών και τοπικής κοινωνίας
- Επέκταση σε οικιακή Ανακύκλωση,
- Επέκταση σε οικιακή κομποστοποίηση
- Προτάσεις και Σχεδιασμός για συνοικιακή κομποστοποίηση

Κοινές δράσεις για τα απορρίμματα και το περιβάλλον

- Ανάπτυξη της προσφοράς και του εθελοντισμού:

    1. Εθελοντικός καθαρισμός πλατειών, παραλιών, σχολικού προαυλίου
    2. Κατασκευές και δημιουργίες από επαναχρησιμοποιημένα υλικά, πώληση και διάθεση των κερδών στο κοινωνικό παντοπωλείο της γειτονιάς

- Συλλογικότητα, συνεργασία και αλληλεπίδραση σχολείων
- Συγγραφή ενημερωτικών φυλλαδίων και διανομή τους στη σχολική κοινότητα και τοπική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Ανθοπούλου, Σ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κατσουλάκης, Σ. & Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαυρογιώργος, Γ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Ρέλλος, Ν. (2000). *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*. Αθήνα, Gutenberg.

Sergiovanni,T.J. & Starrat, R. (2002). *Supervision: a Redefinition*. Singapore, McGraw-Hill.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Βασικό επιμορφωτικό υλικό. (2011). τ. Α' Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Βασικό επιμορφωτικό υλικό. (2011). τ. Β' Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης: Βασικό επιμορφωτικό υλικό. (2011). τ. Γ' Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το Σχολείο της Κοινότητας. Το παράδειγμα του …ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών

Καρανάση Αθηνά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
athinakaranasi@gmail.com

Μπαλτάς Χαράλαμπος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
babisbaltas@gmail.com

Μολασιώτη Έλενα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
paparouna2011@yahoo.gr

Παντελιάδου Ελισάβετ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
lizapapaki@hotmail.com

Περίληψη

Η κεντρική ιδέα των δύο προγραμμάτων που παρουσιάζονται εδώ, της γ΄ και δ΄ τάξεων του ...ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών, είναι η μετάβαση από την τάξη του σχολείου στην αυλή και στην κοινότητα. Πρόκειται για μια νέα αντίληψη στο μεταμοντέρνο σχεδιασμό του χώρου, πέρα από το ένα και μοναδικό κτίριο, όπου κύρια χαρακτηριστικά της είναι η οικειοποίηση της σχολικής κοινότητας από τα παιδιά, η πολιτειότητα [citizenship], τα δικαιώματα του παιδιού, και ειδικότερα αυτό της ελευθερίας και η αποσχολειοποίηση. [deschooling] (ή από – ιδρυματοποίηση). Στόχος των προγραμμάτων, στο πλαίσιο της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), ήταν η μετάβαση στο σχολείο της κοινότητας [Community School], μέσα από τις διαδρομές στην πόλη και τις επινοημένες εκ νέου σχέσεις χώρου και χρόνου στη γειτονιά των Εξαρχείων. Αυτή η κριτική και θεσμική παιδαγωγική της αυλής και της κοινότητας έλαβε χώρα τη σχολική χρονιά 2012/ 2013, με τελικά τυπώματα τρία έντυπα, το σχολικό έντυπο «Οι φιλίες των παιδιών» (τχ. 6, 2013), «Ένα μαγικό καπέλο στα Εξάρχεια» (2013) και «Τα παιδιά – πουλιά των Εξαρχείων» (2013), έντυπα για τα οποία ο τεχνολογικός αλφαβητισμός ήταν προϋπόθεση της έκδοσής τους.

Λέξεις – κλειδιά: κριτική παιδαγωγική, θεσμική παιδαγωγική, συμμετοχικός σχεδιασμός, αποσχολειοποίηση, σχολείο της κοινότητας, δυναμική ομάδων, εξωστρεφές σχολείο, λογική των δικτύων, παιδαγωγική της αυλής.

Εισαγωγή

Η ανακοίνωση αφορά το σχολείο της κοινότητας [Community School] και τις προϋποθέσεις για να το έχουμε, όπως την αποσχολειοποίηση [deschooling], το συμμετοχικό σχεδιασμό των παιδιών, την Αγωγή Υγείας, την αρχιτεκτονική, τα δικαιώματα του παιδιού, τα δίκτυα, τη δημόσια σφαίρα και την κριτική και θεσμική παιδαγωγική. Στόχος των προγραμμάτων είναι η οικειοποίηση της έννοιας της κοινότητας, οι εμπειρίες από τις αναπαραστάσεις του χώρου, η σύνδεση των χώρων με το χρόνο (εικαστικό, λογοτεχνικό, ιστορικό και μουσικό), οι διαδρομές κι ένα ανοιχτό εργαστήρι φυσικών και κοινωνικών επιστημών. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της αρχιτεκτονικής του κτιρίου, του Νικόλαου Μητσάκη, μέχρι σήμερα αφορούσαν μόνο το κτίριο με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Καρδαμίτση – Αδάμη, 2007), όμως σήμερα είμαστε αντιμέτωποι με τη μετάβαση από τη παιδαγωγική της τάξης στη παιδαγωγική της αυλής και της κοινότητας. Οι κριτικές παιδαγωγικές αντιλήψεις του μετασχηματισμού του χώρου και η δυνατότητα οικειοποίησης του σχολείου της κοινότητας [Community School] είναι αυτά που καθοδηγούν το πεδίο δράσης μας για να βγούμε έξω από το σχολείο, μέσα από την αποσχολειοποίηση [deschooling], δουλεύοντας το τρίπτυχο

τάξη – αυλή – κοινότητα. Αυτή είναι η λογική των δικτύων στην εκπαίδευση, η δυνατότητα να αντιμετωπίζεται το σχολείο ως θεσμός ο οποίος υποστηρίζεται από δομές, υπηρεσίες πρόληψης, φορείς πολιτισμού και πολιτειότητας (Μπαλτάς, 2010).

Ζητήματα εννοιών

Η κοινότητα [Community], με τη υιοθέτηση αρχών από την Αγωγή Υγείας, είναι έννοια που παράγει υλικότητες, πρακτικές νοηματοδότησης, αλληλεγγύη, αντί – θεσμούς, ταυτότητες και σύνορα υπό διαπραγμάτευση. Καθώς επίσης αποκτά και θεραπευτικό περιεχόμενο, όταν η χρήση της αποβλέπει στη δημιουργία σχέσεων που αίρουν τις σύγχρονες μορφές αποξένωσης.(Ανδριάκαινα, 2005: 138 – 155). Ωστόσο η κοινότητα δεν ταυτίζεται με το σχολείο της κοινότητας, ακριβώς γιατί, όπως αναφέρει και η Young, η κοινότητα δεν είναι μία και υπόκειται και η ίδια σε αναστοχασμό (Young, 2013: 7 – 35).

Το σχολείο της κοινότητας έχει πρόσφατα αποκτήσει μια νέα διάσταση η οποία συσχετίζεται με τις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και την εναλλακτική εκπαίδευση. (Goehlich, 2003: 78 – 85). Οι διαδρομές από το σπίτι στο σχολείο ή από το σχολείο στους χώρους της κοινότητας έχουν αποτελέσει αντικείμενο της παιδαγωγικής με την αρχιτεκτονική (Τσουκαλά, 2006: 92 – 107). Το ...ο δημοτικό σχολείο δεν είναι ένα κτίριο, αλλά μια «νήσος» από κτίρια και ελεύθερους χώρους. Το ένα κτίριο είναι το Πολυτεχνείο, το άλλο το Κέντρο Πρόληψης, η Μπλε Πολυκατοικία, το σπίτι του Ναπολέοντα Λαπαθιώτη, το Θέατρο Εξαρχείων ή το Ελληνικό Συμβούλιο για τους Πρόσφυγες. Η «νήσος» έχει και ελεύθερους χώρους, όπως την πλατεία Εξαρχείων, το Πάρκο Ναυαρίνου, το Λόφο του Στρέφη και το Πεδίον του Άρεως. Αυτοί οι χώροι αποτέλεσαν αντικείμενο συμμετοχικού σχεδιασμού από τα παιδιά και χώροι και χρόνοι μιας επιτελεστικής εκπαίδευσης.

Όλοι αυτοί οι χώροι μετά το 2008 αποτέλεσαν αντικείμενο μιας ευρύτερης παιδικής δημοσιογραφίας, η οποία αποτυπώθηκε στο σχολικό έντυπο «Οι φιλίες των παιδιών» (2008 – 2013), στο οποίο οι βασικές αρχές του είναι τα δικαιώματα ελευθερίας της παιδικής ηλικίας, όπως προκύπτουν από τη Σύμβαση (1989) και η πρόσβαση των παιδιών σε δημόσιους χώρους για ζητήματα που αφορούν την ανάπτυξή τους και τη μετάβασή τους στην υποκειμενικότητα. (Μπαλτάς, 2011).

Τα προγράμματα της γ΄ και της δ΄ τάξης

Η προβληματική μας αφορά δύο προγράμματα για τα παιδιά της γ΄ και δ΄ τάξης του ...ου Δημοτικού Σχολείου Εξαρχείων. Είναι προγράμματα μετάβασης από την οικογένεια και την τάξη του σχολείου, στην αυλή και στην κοινότητα, μέσα από την αποσχολειοποίηση [deschooling]. Τα προγράμματα αυτά υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) τη σχολική χρονιά 2012/2013 και αφορούν τις συλλογικές δράσεις των παιδιών, τη σύνδεση του χώρου με τον χρόνο, τις μεταμορφώσεις του χώρου στα μάτια των παιδιών και την ιστορική αίσθηση του χρόνου της γειτονιάς. Ο χρόνος (λογοτεχνία, μουσική, ενδυμασία, ιστορία, θέατρο) ενώθηκε με τον χώρο (αυλή, κοινότητα, διαδρομές, ιστορικά κτίρια, πόλη) και αποτέλεσε για τα παιδιά μια μεταμόρφωση των σχέσεων τους με τη γειτονιά και τη κοινότητα. Οι σχέσεις χρόνου και χώρου είναι πολύ βασικές στην παιδαγωγική κι αυτές αποτυπώθηκαν δημιουργικά με τα εργαστήρια γραφής, στο σχολικό έντυπο

«Οι Φιλίες των παιδιών» (τχ. 6, 2013), στο βιβλίο «Ένα μαγικό καπέλο στα Εξάρχεια» (2013) με τα παιδιά της γ' δημοτικού και στο βιβλίο με την δ' τάξη, «Τα παιδιά – πουλιά των Εξαρχείων» (2013). Τα εργαστήρια είναι βασισμένα πάνω στη παιδαγωγική του Celesten Freinet αλλά και των επιγόνων του, της θεσμικής παιδαγωγικής. Τα εργαστήρια γραφής βασίστηκαν στην τεχνική του τυπογραφείου (Freinet, 1977), την ελεύθερη έκφραση των παιδιών και τον συναισθηματικό αλφαβητισμό. Οι διαδρομές ήταν μια ευκαιρία για πολλαπλούς εγγραματισμούς. Έτσι βιώθηκαν χώρο – χρονικά χώροι των Εξαρχείων, όπως το Αρχαιολογικό Μουσείο, το σπίτι του Ναπολέοντα Λαπαθιώτη, ο Λόφος του Στρέφη ή η Ροζαλία. Έτσι βγήκαν τα παιδιά στη κοινότητα. Αυτή η σχέση αφορά το συμμετοχικό σχεδιασμό των παιδιών και την κριτική παιδαγωγική, έτσι ώστε το σχολείο να δουλεύει για τη θέσμιση της κοινότητας.(Hart, 2011: 162 - 163).

Να πως οι εκπαιδευτικοί της γ΄ τάξης βίωσαν τη δουλειά τους: «Ιστορία! Αθήνα, Εξάρχεια. Μια πόλη και μια γειτονιά γεμάτες από ιστορία. Μνημεία, κτίρια, χώροι που αποτυπώνουν τη διαδρομή της χώρας. Πώς θα αγαπήσουν οι μικροί μαθητές το μάθημα της ιστορίας και θα κατανοήσουν το ιστορικό γίγνεσθαι και την εξέλιξη του πολιτισμού και της κοινωνίας; Η απάντηση είναι μία: με βιωματικό τρόπο. Το σκηνικό είναι έτοιμο. Ακρόπολη (4.000 π.Χ - σήμερα), Λόφος Στρέφη (1840-1924), Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (1866), οικία Ναπολέοντα Λαπαθιώτη (1920), Μπλε πολυκατοικία (1935), πλατεία Εξαρχείων (1940), Πολυτεχνείο (1973), πάρκο Ναυαρίνου (σήμερα), Πεδίον του Άρεως (σήμερα). Έμενε μόνο να αναδυθεί η περιέργεια και να κινητοποιηθούν οι αισθήσεις των μαθητών. Ένα λευκό χαρτί στον τοίχο με την ημερομηνία 4.000 π.Χ, ένα ογκώδες βιβλίο - λεύκωμα με φωτογραφίες της Αθήνας του 19ου αι.(δωρεά του Ιστορικού και Εθνολογικού Μουσείου) αφημένο σε ένα άδειο θρανίο σε μια γωνιά της τάξης κι ένας καλόγερος με μερικούς σκούφους, στάθηκαν η αφορμή για το ξεκίνημα της περιπλάνησής μας. Το κοινό στοιχείο τους η εξέλιξη και η μεταμόρφωση. Το χαρτί γέμιζε σιγά - σιγά με τρισδιάστατες φωτογραφίες της Ακρόπολης και τις μεταβολές που είχε από το 4.000 π.Χ έως τις μέρες μας. Ακούσαμε αρχαία ελληνική μουσική, δανειστήκαμε τη μουσειοσκευή από το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης και ντυθήκαμε όπως οι αρχαίοι Έλληνες. Η περιπλάνησή μας δεν θα μπορούσε να έχει μόνο πραγματικά και ιστορικά στοιχεία, γιατί τα παιδιά γρήγορα θα κουράζονταν και θα έχαναν το ενδιαφέρον τους. Απαραίτητο λοιπόν ήταν να χρησιμοποιήσουμε το παραμύθι και ένα ''μαγικό'' στοιχείο που θα τα εξέπληττε. Ένα τέτοιο μαγικό αλλά και ενδυματολογικό σήμα κατατεθέν για την κάθε ιστορική περίοδο που συζητάμε είναι το καπέλο». (Καρανάση - Μολασιώτη, 2013:7).

Η αποτύπωση των συλλογικών δράσεων στη κοινότητα από τη δ΄ δημοτικού είναι στο σχολικό έντυπο «Οι φιλίες των παιδιών» (τχ.6, 2013) και στο βιβλίο «Τα παιδιά – πουλιά των Εξαρχείων» (2013). Να τι γράφαμε για το πρόγραμμα στο βιβλίο που εκδόθηκε: «Το διακύβευμα το σχολικό έτος 2012/2013, μέσα από το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο ...ο Δημοτικό Σχολείο Εξαρχείων στο πλαίσιο της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, ήταν το σχολείο ως τόπος ισότητας, το πέταγμα των παιδιών – πουλιών, η γνωριμία με την ετερότητα αλλά και τον εαυτό, η φιλοξενία και η δυνατότητα τα ίδια τα παιδιά να γίνουν το υποκείμενο της αλλαγής του κόσμου. Τελικά ο κόσμος των πουλιών της Λενέτας Στράνη ήρθε στο σχολείο μας κι έφτιαξε φωλιά. Τα παιδιά επισκέφτηκαν το Πολυτεχνείο, τη Μπλε Πολυκατοικία, το σπίτι του Ναπολέοντα Λαπαθιώτη, το Θέατρο Εξαρχείων, το Ελληνικό Συμβού-

λιο για τους Πρόσφυγες, το Πεδίο του Άρεως και τόσους άλλους χώρους. Κι ελπίζουν πως σ' αυτή τη «νήσο» από τόσους χώρους γύρω από το σχολείο ότι θα έχουν πεζοδρομημένες διαδρομές, όταν κάποτε θα βλέπουν πάλι τους ανθρώπους από ψηλά σαν τα πουλιά. Κι ελπίζουμε κι εμείς στην ευτυχισμένη παιδική ηλικία, γιατί όπως μας είπε ο φιλόσοφος Walter Benjamin, είναι αιτία επανάστασης. (Στράνη, 2013:11)

Να και με τα μάτια ενός παιδιού ένα κείμενο για την πρόσληψη των προγραμμάτων: «Ο μικρόκοσμός μας είναι η οικογένεια που κάθε μέρα οι γονείς μας χαρίζουν την αγάπη τους. Όπως εγώ σαν παιδί τους δίνω χαρά, έτσι και οι γονείς χαίρονται όταν με βλέπουν. Μια άλλη οικογένεια είναι το σχολείο. Το σχολείο μου είναι το ...ο Αθηνών που βρίσκεται στα Εξάρχεια. Το έχτισε ο αρχιτέκτονας Νικόλαος Μητσάκης το 1932. Στα χρόνια του 1940 ήταν διοικητήριο της Γκεστάπο. Μετά ήρθε το Παλαιό Βαρβάκειο μέχρι το 1970. Αυτό στο σχολείο είναι πολύ τυχερό, όχι μόνο για την ιστορία του, αλλά γιατί έχει καταπληκτικούς δασκάλους. Επίσης άλλη μια οικογένεια στο σχολείο είναι οι φίλοι μου που τους αγαπώ. Θέλω να τους δείξω μια μέρα πόσο πολύ τους αγαπώ! Μοιραζόμαστε όλοι μαζί τα πράγματά μας. Κατεβαίνουμε στην αυλή και παίζουμε παιχνίδια αυλής. Και όλοι μαζί κάνουμε αξέχαστους περιπάτους. Εκτός από την δ΄ δημοτικού, βγαίνει έξω και η γ΄ δημοτικού. Πήγαμε να κάνουμε ρεπορτάζ και μας είπαν πως βγαίνουν κι αυτοί βόλτες στα Εξάρχεια, εκτός από μας. Μας είπαν πως πηγαίνουν σε διάφορα μέρη, στο Πολυτεχνείο, στο Μουσείο, στο σπίτι του Ναπολέοντα Λαπαθιώτη, πως ντύνονται με ρούχα εποχής, ακούνε μουσική και χορεύουν. Εμείς κάθε φορά που βγαίναμε έξω στη κοινότητα ενώναμε το χώρο με ένα βιβλίο. Έτσι, για παράδειγμα, ενώσαμε την Μπλε Πολυκατοικία, το διαμέρισμα της Σοφίας Βέμπο, με τον «Καιρό της Σοκολάτας» (2007) της Λότης Πέτροβιτς - Ανδρουτσοπούλου. Και η συγγραφέας… ήταν μαζί μας και μας διάβαζε το βιβλίο!» (Κ. Κ., Οι φιλίες των παιδιών, 2013).

Τα έντυπα σχεδιάστηκαν, ζωγραφίστηκαν, ψηφιοποιήθηκαν και διορθώθηκαν από τα παιδιά. Ο τεχνολογικός αλφαβητισμός συνδέθηκε με τους πολλαπλούς εγγραμματισμούς. Τα παιδιά έκαναν τους συντάκτες, τους φωτορεπόρτερ, τους διορθωτές, πληκτρολόγησαν τα κείμενά τους και συμμετείχαν στη δημόσια σφαίρα με τον τρόπο του ρόλου που έχει επιφυλάξει γι' αυτά η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (1989). Έτσι αισθάνθηκαν συγγραφείς που εξέδιδαν το πρώτο τους έντυπο.

Κλείνοντας τα προγράμματα

Η κριτική παιδαγωγική αποβλέπει στο να δώσει περισσότερο χώρο στα παιδιά (Freire, 2009) και η θεσμική παιδαγωγική, στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, να μιλήσει για ομάδες, δυναμική ομάδων, παραγωγή υποκειμενικότητας, συμβόλαια, όρια, συναισθήματα και ομαδική δουλειά μέσα κι έξω από την τάξη. Η δυνατότητα το σχολείο να γίνει το σχολείο της κοινότητας [Community School] «από τα κάτω», με προγράμματα και εκπαιδευτικούς που να έχουν ρόλους κοινωνικού μετασχηματισμού, με υποστηρικτικούς θεσμούς, περνά μέσα από ευρύτερες συναινέσεις, οι οποίες ακόμα δεν είναι ορατές. Η διοίκηση είναι αντίπαλη της παιδαγωγικής (Μπαλτάς, 2012) και το σχολείο όλο και περισσότερο γέρνει μονομερώς προς την πλευρά της διοίκησης. Η μείωση της αυθεντίας των εκπαιδευτικών μέσα από την κριτική παιδαγωγική, αλλά και μέσα από τον συμμετοχικό σχεδιασμό των παιδιών για ένα σχολείο της κοινότητας με πολλούς ενήλικες, ανάδειξε θετικές όψεις και δυνατότητες που μπορούν να κάνουν εφικτό σήμερα το σχολείο της κοινότητας. Τα προγράμματα συνεισφέ-

ρουν στην δυνατότητα να κάνουμε επιστήμη, φιλοσοφία, τέχνη και επιστημολογία στη συγκρότηση των αντικειμένων που επιλέγουμε για τα παιδιά. Η Ευέλικτη Ζώνη, το μάθημα της Πολιτικής και το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος είναι ένας τέτοιος «από τα κάτω» σχεδιασμός της κριτικής παιδαγωγικής για το πώς θέλουμε τον κόσμο και την αλλαγή του. Στο βαθμό που δεν υπάρχει επίσης ακαδημαϊκή ελευθερία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αυτό που μπορεί να συνεισφέρει στη δράση είναι η παιδαγωγική ελευθερία. Η δυνατότητα να μιλάμε για ένα εξωστρεφές σχολείο, ένα σχολείο της κοινότητας κι ένα νέο σχεδιασμό στις σχέσεις παιδαγωγικής και αρχιτεκτονικής, είναι ένα ριζοσπαστικό αίτημα.

Οι κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις της εκπαίδευσης που συσχετίζονται μ' αυτή την προβληματική, οι ριζοσπαστικές δυνάμεις οι οποίες κινούνται στην κατεύθυνση της κοινότητας, είναι αυτές που την τελευταία δεκαετία συσχετίστηκαν με τα προγράμματα Αγωγής Υγείας στο σχολείο. Ουσιαστικά, τα προγράμματα Αγωγής Υγείας συνέβαλλαν στη συγκρότηση ενός αντικειμένου, στη δυνατότητα να αντιμετωπίζεται ο βιόκοσμος των παιδιών ως δυνάμενος να αλλάξει, ως χώρος έκφρασης διαφωτιστικών ιδεών και ως πεδίο άρσης στάσεων ζωής που αντανακλούν συμπτώματα του πολιτισμού. (Θάνου, 2003: 70 – 81). Ο τρόπος που γίνεται αυτό είναι με νέες μεθοδολογίες, νέες τεχνικές, δημιουργία ομάδων, έμφαση στα συναισθήματα και μετατροπή της ιδιωτικής εμπειρίας σε δημόσια. Η Αγωγή Υγείας στα σχολεία κλήθηκε να ανταποκριθεί σ' αυτή την κατασκευή (Λεχουρίτης, 2012). Με αυτή την έννοια το σχολείο το οποίο είχε μάθει στην καταστολή, στη δημιουργία πολιτικών μετά την εμφάνιση προβλημάτων, καλείται να αλλάξει. Η παιδαγωγική ελευθερία και το πλαίσιο που δημιουργεί για την συσχέτιση του σχολείου με δομές υποστήριξης, καθώς και ο σχεδιασμός των δράσεων από τον/ την εκπαιδευτικό, είναι αυτά που στην αρχή μπορούν να συμβάλλουν στην αποσχολειοποίηση και μακροπρόθεσμα στο σχολείο της κοινότητας. (Μπαλτάς, 2012).

Βιβλιογραφία

Ανδριάκαινα, Ελ. (2005). Παίζοντας με τα όρια. Θεραπευτικές κοινότητες και χρήστες ναρκωτικών. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Freire, P.(2009). Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν. Αθήνα: Επίκεντρο.

Goehlich, M. (2003)(επ.): Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο. Εναλλακτικό σχολείο. Σχολείο της κοινωνίας. Σχολείο του Reggio. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Hart, A. R. (2011). Τα παιδιά συμμετέχουν. Θεωρία και πραχτική της εμπλοκής παιδιών στην ανάπτυξη της κοινότητας και τη φροντίδα του περιβάλλοντος. Αθήνα: Επίκεντρο.

Θάνου Ν. (2003). Σχεδιασμός, μεθοδολογία και εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας στα σχολεία. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 70 – 81.

Καρδαμίτση – Αδάμη, Μ. (2007). Το εκπαιδευτικό κτίριο κατά την περίοδο της διακυβέρνησης της χώρας από τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Βάλια Βαρουχάκη, Βατσάκη, Αργ. (2007)

(επ): Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου. Πρακτικά Συνεδρίου, 22 – 24/1/2007. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 341 – 351.

Λεχουρίτης, Γ.(2012). Το σχολείο της κοινότητας και ο ρόλος του στελέχους πρόληψης. www.prevkar.gr.

Μπαλτάς, Μπ.(2012). Ένα σχολείο της κοινότητας. Το παράδειγμα του ...ου Δημοτικού Σχολείου Αθήνας. Λεύγα, 8, 55 – 60.

Μπαλτάς, Χαρ. (2010). Η λογική των δικτύων στην εκπαίδευση: πολιτειότητα, δημόσια σφαίρα, καθημερινότητα και μετασχηματισμός του καθημερινού». Σύγχρονη Εκπαίδευση, 162, 21 – 37.

Μπαλτάς, Χαρ.(2011). Εγγραμματισμός, πολιτειότητα και δημόσια σφαίρα: το παράδειγμα του σχολικού εντύπου «Οι φιλίες των παιδιών» (2008 – 2011). Σύγχρονη Εκπαίδευση, 165, 27 - 55.

Μπαλτάς, Χαρ. (2012). Διοίκηση και ανταγωνιστική παιδαγωγική: σχέσεις εξουσίας στο ...ο Δημοτικό Σχολείο (2001- 2010). Σύγχρονη Εκπαίδευση, 168, 51 – 77.

Μπαλτάς Χαρ.(επ.):Οι φιλίες των παιδιών, 6, 1.(άρθρο της Κ.Κ.)

Στράνη, Λ. (2013) (επ.): Τα παιδιά - πουλιά των Εξαρχείων. Αθήνα

Τσουκαλά, Κ. (2006).Παιδική αστική εντοπία. Αρχιτεκτονική και νοητικές αναπαραστάσεις του χώρου. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Φρενέ, Σ.(1977). Το σχολείο του λαού. Αθήνα: Οδυσσέας.

Young, Iris M.(2013). Η ζωή στην πόλη και η διαφορά. Σημειώσεις, 77, 7 – 35.

Το σχολικό κλίμα και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

Τρίκολας Κωνσταντίνος.
Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών Μεσσηνίας (κλ. ΠΕ 04)
ctgeo@metal.ntua.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται τις συνθήκες που πρέπει να επικρατούν σε ένα σχολικό περιβάλλον προκειμένου οι συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να πετύχουν στο έργο τους. Καταγράφεται η σημασία και η σπουδαιότητα της ανάπτυξης θετικού κλίματος επικοινωνίας όλων των εμπλεκόμενων μερών. Αναπτύσσεται ο ρόλος του σχολικού συμβούλου σε αυτό το πλαίσιο και οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει, ώστε να συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ο Σχολικός Σύμβουλος εκτελώντας τα καθήκοντά του και με βάση ανάλογο σχέδιο δράσης που πρέπει κάθε φορά να εκπονεί, ώστε να αντιμετωπίζει θέματα και προβλήματα που προκύπτουν στη σχολική ζωή, πρέπει και επιβάλλεται με τις ενέργειές του να συντελεί στη διαμόρφωση και ανάπτυξη του απαραίτητου ευνοϊκού κλίματος στα σχολεία της περιφέρειάς του.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική μονάδα, Σχολικό κλίμα, Σχολικός σύμβουλος, Διαμόρφωση και βελτίωση σχολικού κλίματος.

Εισαγωγή

Οι πλέον βασικοί νόμοι που διέπουν το χώρο της Α΄ θμιας και Β΄ θμιας εκπαίδευσης τουλάχιστον, και των ανθρώπων και στελεχών που την υπηρετούν και εμπλέκονται σε αυτήν, ως γνωστόν είναι : Ν.1566/85, Ν.2043/92, Ν.2986/02, Ν.3528/02, Ν.1340/02. Η σχολική ζωή λειτουργεί και συντονίζεται με βάση την ισχύουσα νομοθεσία. Η διοίκηση θέτει στόχους και προτεραιότητες για τη λειτουργία του σχολείου, αναπτύσσει δραστηριότητες και πρωτοβουλίες για την υλοποίησή τους και κατόπιν αξιολογεί την πρόοδό τους σε κάθε τομέα. Η διοίκηση, όμως, μιας σχολικής μονάδας ή γενικά ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος, διαφέρει από τη διοίκηση άλλων φορέων δραστηριότητας του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα, όπως για παράδειγμα του Ι.Κ.Α. ή ενός εργοστασίου παραγωγής κάποιων προϊόντων, όπου υπεισέρχεται και ο όρος management, με διαφορετικές κατά περίπτωση έννοιες και εφαρμογές. Το σχολείο, δεν είναι παρά μια εκπαιδευτική μονάδα μετάδοσης γνώσεων, αξιών και αρχών, επί τη βάση ενός ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου και μιας σειράς σκοπών και στόχων. Ως εκπαιδευτικός οργανισμός εννοείται η ομάδα ανθρώπων που εργάζεται με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης και περιλαμβάνει, εκτός από τις σχολικές μονάδες, τους οργανισμούς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους οργανισμούς κατάρτισης και εκπαίδευσης ενηλίκων (Παναγιωτόπουλος, 2013), ενώ η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι μια συνεχής και διαρκής διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Καλαντζής και Παλαιολόγος, 2013). Τώρα, τόσο στο σχολείο ή οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική μονάδα – οργανισμό, όσο και σε οποιοδήποτε άλλον φορέα παροχής υπηρεσιών ή παραγωγής προϊόντων, σημαντικότατο ρόλο διαδραματίζει ο παράγοντας κλίμα – περιβάλλον εργασίας.

Το σχολικό περιβάλλον συνιστά σημαντικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου και ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην ανάπτυξη των ικανοτήτων (γνωστικών, συναισθηματικών, συμπεριφορικών) των μαθητών μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο (Χούπας, 2010). Οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευτές που κινούνται καθημερινά μέσα σε μια σχολική μονάδα, όπως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, είναι συνυφασμένη με το κλίμα της μονάδας αυτής. Το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται από την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής, αλλά και από τις ανάγκες και τις επιδιώξεις του διδακτικού προσωπικού. Υπάρχει δηλαδή ένα μείγμα περιβαλλοντικών συνθηκών, όπως ο τύπος και το μέγεθος του σχολείου, αλλά και αξιών, ενδιαφερόντων, προσδοκιών και ορισμένων ατομικών χαρακτηριστικών όλων όσων εμπλέκονται με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Εκπαιδευτικό περιβάλλον – Σχολικό κλίμα

Το σχολικό περιβάλλον έχει οριστεί ως « οι κοινές αντιλήψεις μαθητών και δασκάλων για το σχολείο» (Fraser,1998). Αναφέρεται όμως, και στην ποιότητα και στη συχνότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ενηλίκων και των μαθητών (Emmons - Comer and Haynes, 1996). Ακόμη, σύμφωνα με τις υπάρχουσες θεωρίες και μοντέλα, το σχολικό, καθώς επίσης και το εκπαιδευτικό περιβάλλον περιλαμβάνει όχι μόνο τα ατομικά χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά, τις στάσεις, τη νοοτροπία και τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αλλά και τις ευρύτερες περιβαλλοντικές συνθήκες και κοινωνικές πιέσεις που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους (Χούπας, 2010). Επιπλέον, κατά τους Καρατάσιο και Καραμήτρου-Mphil, (2008) η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί για τα ελληνικά δεδομένα μια νέα προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική του management, η οποία έχει εφαρμογές και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της φιλοσοφίας, η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ολόκληρο κοινωνικό σύστημα, στο εσωτερικό του οποίου αναπτύσσονται σχέσεις αμφίδρομες ανάμεσα στα μέλη που το αποτελούν (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό σχολείου, γονείς, τοπική κοινωνία). Η ικανοποίηση των αναγκών όλων των «μελών» της σχολικής κοινότητας και ο στρατηγικός σχεδιασμός των δράσεων του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητάς του. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αναφέρεται, επίσης, στη διασφάλιση της ποιότητας των Προγραμμάτων Σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και χρήσης Νέων Τεχνολογιών, στην παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μαθητών, στην καταλληλότητα και διαθεσιμότητα των διδασκόντων, στην επάρκεια και αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής. Άλλοι ερευνητές συνδέουν την έννοια του σχολικού κλίματος με την κουλτούρα. Η κουλτούρα η οποία είναι η προσωπικότητα που διαμορφώνεται, και η εικόνα που δίνει το σχολείο προς τα έξω: είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από τις άλλες. (Πασιαρδής, 2004 σ.150). Ακόμη, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2001), το σχολικό κλίμα περιλαμβάνει το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των περιβαλλοντικών και των ψυχολογικών χαρακτηριστικών του σχολικού περιβάλλοντος, τα οποία επηρεάζουν τις τάσεις, τη συμπεριφορά, το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων και μαθητών καθώς και τη μάθηση και τη γενικότερη επίδοση των μαθητών.

Όλα τα παραπάνω αναφερόμενα βιβλιογραφικά δεδομένα δείχνουν τη σπουδαιότητα που αποδίδεται στο σχολικό κλίμα και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα σε όλες του τις διαστάσεις. Αναζητώντας κανείς βιβλιογραφικά στοιχεία για τις έννοιες αυτές, διαπιστώνει την πληθώρα πονημάτων, άρθρων, μελετών, ελληνικών και ξένων. Πράγματι, το υπάρχον σχολικό κλίμα, το σχολικό περιβάλλον με την ευρεία έννοια, σε μια σχολική μονάδα είναι σημαντικότατος παράγων λειτουργίας και παροχής των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών παραγόντων στο σχολείο, αποτελεί βασική προϋπόθεση επιτυχίας του εκπαιδευτικού έργου, με δεδομένη υλικοτεχνική υποδομή. Δεν είναι δυνατόν να υπάρξει ποιοτική εκπαίδευση, αν δεν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ του καθηγητή και των μαθητών του, του διευθυντή και των διδασκόντων καθηγητών, του σχολικού συμβούλου και του διευθυντή, του σχολικού συμβούλου και των καθηγητών. Όλοι οι εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση επικοινωνούν, πρέπει, επιβάλλεται να επικοινωνούν, για να πετύχουν στο έργο τους. Ο βαθμός επικοινωνίας που έχει αναπτυχθεί μεταξύ της διεύθυνσης του σχολείου και των διδασκόντων, των διδασκόντων μεταξύ τους, καθορίζει τον βαθμό επιτυχίας του έργου τους. Μεγάλη σημασία έχει ο τρόπος μετάδοσης των γνώσεων που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες στο μάθημά τους και τα μηνύματα που στέλνουν στους μαθητές. Υψηλός ή χαμηλός βαθμός επικοινωνίας (θετικό ή αρνητικό επικοινωνιακό κλίμα), καθορίζει την επιτυχία ή την αποτυχία των εκάστοτε σκοπών και στόχων που έχουν τεθεί από την εκπαιδευτική ηγεσία και κατ' επέκταση το εκπαιδευτικό προσωπικό του κάθε σχολείου ή εκπαιδευτικού ιδρύματος. Καθορίζει το τελικό αποτέλεσμα, αποδέκτες του οποίου είναι οι μαθητές. Αντίστοιχα, ο βαθμός της επικοινωνίας του σχολικού συμβούλου με τους εκπαιδευτικούς, καθορίζει την επιτυχία ή αποτυχία της κάθε παρέμβασής του στην εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου εισήλθε με τον Ν.1304/82. Άλλες μετέπειτα διατάξεις και το καθηκοντολόγιο, ορίζουν το έργο το οποίο έχουν καθήκον να επιτελούν οι σχολικοί σύμβουλοι. Ορίζονται οι πέντε βασικές λειτουργίες του έργου των σχολικών συμβούλων: αυτές της διαχείρισης της εκπαιδευτικής πολιτικής, της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης των σχολείων, της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και, της προώθησης της συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινωνικούς φορείς. Κάθε σχολικός σύμβουλος επιτελώντας όλες αυτές τις λειτουργίες συμβάλει και διαμορφώνει θετικά ή αρνητικά, ανάλογα με τη δική του πολιτική εφαρμογής, το υπάρχον εκπαιδευτικό περιβάλλον και σχολικό κλίμα στις σχολικές μονάδες ευθύνης του και κατ' επέκταση στην τοπική, αλλά και ευρύτερη κοινωνία.

Ο Σχολικός Σύμβουλος επιστημονικής και παιδαγωγικής ευθύνης, πρωταρχικά, είναι ο στενός συνεργάτης της σχολικής μονάδας, διεύθυνσης του σχολείου και των καθηγητών. Είναι ο εμψυχωτής, το ηθικό στήριγμα της σχολικής μονάδας. Είναι ο διευθυντής της ορχήστρας του επιστημονικού και παιδαγωγικού έργου του σχολείου. Δεν τον ενδιαφέρει το γράμμα του νόμου, αλλά η ουσία αυτού και κάθε διάταξης. Είναι ο συντονιστής, ο συνδετικός κρίκος, ο μεταφορέας νέων γνώσεων και ιδεών. Βλέπει το σύνολο της σχολικής μονάδας από απόσταση, αλλά και από κοντά ως εξωτερικό μέλος της. Είναι αυτός που μαζί με τον διευθυντή και τους διδάσκοντες θα βοηθήσει ώστε να προβληθεί το σχολείο προς τα έξω, τονί-

ζοντας, επαινώντας το έργο του σχολείου και καθενός καθηγητή, θα βοηθήσει ώστε το σχολείο να είναι ανοιχτό στην κοινωνία, ως μια μικρογραφία της. Είναι αυτός που πάλι μαζί με τον διευθυντή και το διδακτικό επιτελείο του, θα σκύψει, ώστε να λυθεί κάθε πρόβλημα που ανακύπτει. Είναι αυτός που θα βοηθήσει ώστε ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων να είναι ενεργά πλάι στους διδάσκοντες – όλοι για τα παιδιά, τους μαθητές μας, αυτούς που επενδύουμε για το αύριο. Καλείται γι αυτά μέσα στα πλαίσια της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.). Είναι το στέλεχος της εκπαίδευσης που το ένα του πόδι πατά γερά στη γη, και το άλλο του είναι στον αέρα, στο όνειρο.

Βασική επιδίωξη του Συμβούλου είναι ο κάθε εκπαιδευτικός να προσφέρει στους μαθητές του όχι μόνο τις γνώσεις του στο αντικείμενο διδασκαλίας του, αλλά με αυτή καθ' αυτή την προσωπικότητά του και τον τρόπο του, την εμφάνισή του, τη στάση του, να σμιλέψει τη ψυχή των μαθητών του. Να μη διστάσει ο εκπαιδευτικός να πει σε κάτι που θα ερωτηθεί το δεν ξέρω, αλλά να καθοδηγήσει τον μαθητή του, ώστε να βρει απάντηση στο ερώτημά του. Ο κάθε εκπαιδευτικός είναι ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ, με όλη τη σημασία της λέξης. Το παράδειγμα. Είναι ο υποψήφιος μετά τη μητέρα και τον πατέρα του παιδιού, που θα καταγραφεί στις άγραφες σελίδες της παιδικής και εφηβικής μνήμης, με χρυσά ή με μαύρα γράμματα, ή καθόλου. Απ' αυτόν εξαρτάται. Και γι αυτό ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ηθική στήριξη, για να αντλεί δύναμη στο καθημερινό πραγματικά δύσκολο έργο του.

Ο Σχολικός Σύμβουλος στην ειδικότητά του πρέπει να είναι αυτός που θα "ανοίξει" το μυαλό των καθ' ύλη και αντικείμενο συναδέλφων του, σε νέες μεθόδους διδασκαλίας της παλιάς γνώσης, είτε με το λόγο, είτε με τη σύγχρονη τεχνολογία, είτε με το πείραμα στις φυσικές επιστήμες, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να ξεφεύγουν από τα τετριμμένα, όταν αυτό απαιτείται και επιβάλλεται από αυτό καθ' αυτό το αντικείμενο διδασκαλίας. Πρέπει να είναι αυτός που θα μεταφέρει και τον τρόπο διδασκαλίας της νέας γνώσης, και αυτή να ενσωματωθεί με την παλιά. Είναι αυτός που πρέπει να προτάσσει την παιδαγωγική πράξη και κατόπιν την επιστημονική. Την επιστημονική ας την προωθήσουν αργότερα στο παιδί οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι.

Επιπλέον, ο σχολικός σύμβουλος σύμφωνα με όσα περιγράφονται στο άρθρο 4 του Ν.2986/02, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», είναι επιφορτισμένος με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Με την αξιολόγηση επιδιώκεται σε γενικές γραμμές η συνεχής βελτίωση και η ποιοτική θετική εξέλιξη όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της διδακτικής πρακτικής, η άμβλυνση ανισοτήτων λειτουργίας μεταξύ των διαφόρων σχολικών μονάδων, την αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, την επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, με στόχο την αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, του εκπαιδευτικού υλικού. Μέσω της ποσοτικής (μετρήσιμα στοιχεία) και της ποιοτικής ή περιγραφικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ο σχολικός σύμβουλος καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του παραπάνω, αλλά και νεώτερου (π.χ. Π.Δ. 152/13) ισχύοντος θεσμικού πλαισίου.

Ακόμη, ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων της περιοχής ευθύνης του αναλαμβάνει σειρά ρόλων, όπως του επιστημονικού και παιδαγωγικού καθοδηγητή, του προωθητή συνεργασίας με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινωνικούς φορείς (Γούπος, 2013). Επιπλέον, πρωτοστατεί ή συμμετέχει στην ενδοσχολική επιμόρφωση, τη διοργάνωση δηλαδή επιμορφωτικών δράσεων των σχολείων, όπου αναπτύσσεται η εξοικείωση, η συμμετοχικότητα, η συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς του ιδίου ή διαφορετικών κλάδων (Ζερβοπούλου, 2013).

Η συμβολή του σχολικού συμβούλου στη διαμόρφωση και βελτίωση του σχολικού κλίματος

Θέσεις και απόψεις

Βασικό έργο του σχολικού συμβούλου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, είναι οι επιμορφώσεις σε νέα δεδομένα της επιστημονικής, της παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής, η διαχείριση κρίσεων και προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα, εφόσον κληθεί από τον διευθυντή της μονάδας, καθώς και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων που στόχο έχουν την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το μεγάλο όπλο του σχολικού συμβούλου είναι ο βαθμός και ο τρόπος επικοινωνίας που έχει αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς. Αν η επικοινωνία του συμβούλου δεν είναι αποτελεσματική, τότε τόσο η επίτευξη των στόχων του, όσο και αυτή καθ' αυτή η εκτέλεση των καθηκόντων του θα είναι προβληματική. Αν η επικοινωνία του συμβούλου είναι καλή, θα πετύχει στο έργο του. Ωστόσο, επειδή πρόκειται για επαγγελματικές και ανθρώπινες σχέσεις, οι οποίες ποτέ δεν είναι στατικές, αλλά βρίσκονται πάντα σε μια δυναμική ισορροπία, χρειάζεται από την πλευρά του συμβούλου η καλλιέργεια αυτών και του επικοινωνιακού κλίματος που αυτός έχει διαμορφώσει. Σίγουρα υπάρχουν προοπτικές ανάπτυξης και βελτίωσης του επικοινωνιακού κλίματος συμβούλου – εκπαιδευτικών, που μπορεί να οδηγήσουν σε μέγιστη δυνατή επίτευξη έργου. Πολύ σημαντικά σημεία είναι:

α) Η συνειδητοποίηση από τον σύμβουλο της υπάρχουσας κατάστασης των σχολικών συνθηκών εργασίας

β) Η προσαρμογή του ίδιου του συμβούλου σε αυτές τις συνθήκες

γ) Η προσπάθεια για ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας του ίδιου του συμβούλου

δ) Η προσπάθεια, η καλλιέργεια και ανάπτυξη - εξέλιξη του ήδη διαμορφωμένου επικοινωνιακού κλίματος με του εκπαιδευτικούς, ύστερα από ανάπτυξη νέων πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων

ε) Η ανάδειξη και η προβολή των εκπαιδευτικών εκείνων, το έργο των οποίων πρέπει να γίνει γνωστό στους άλλους εκπαιδευτικούς ή και να περάσει την πόρτα του σχολείου και να γίνει γνωστό στην ευρύτερη κοινωνία. Επίσης, η αντιμετώπιση με θετική επικοινωνιακή τακτική προβληματικών περιπτώσεων και καταστάσεων εκπαιδευτικών είτε «πρόσωπο με πρόσωπο», είτε με πρόγραμμα συστηματικής εκπαίδευσης ομάδας – σχέδιο δράσης

στ) Η συνειδητοποίηση από τον ίδιο τον σύμβουλο της ηγετικής του θέσης και της εξάσκησης αυτής με καθαρά κριτήρια συνεργασίας. Ποτέ ο σύμβουλος δεν πρέπει να ξεχνά ότι είναι ο εμψυχωτής των εκπαιδευτικών στο έργο τους

ζ) Η δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του και των θεμάτων που τους απασχολούν

Σύμφωνα με την Καλάβρα – Μυλωνά, (1989, σ.90*)* ο σκοπός του καθοδηγητή συμβούλου είναι: η συναισθηματική εξάσκηση, ισχυροποίηση της αυτοπεποίθησης και πιθανή αλλαγή στάσης ή συμπεριφοράς.

Περίπτωση δράσης

Ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να διαθέτει τα στοιχεία εκείνα (κατά Goleman, 1998), που χαρακτηρίζουν άτομα με ηγετικές ικανότητες, με ικανότητες σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων, κοινωνικής ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων. Προκειμένου λοιπόν, ο σχολικός σύμβουλος να αντιμετωπίσει ανακύπτοντα θέματα και προβλήματα στα σχολεία ευθύνης του, αφού ενημερωθεί από τον διευθυντή ή και άλλους εμπλεκόμενους για όλες τις πτυχές και παραμέτρους στα θέματα ή προβλήματα, και συμβουλευτεί το ισχύον θεσμικό πλαίσιο και το καθηκοντολόγιό του, εκπονεί το ανάλογο σχέδιο δράσης.

Θα αναφέρουμε, εδώ, μια περίπτωση θέματος σχέσεων μεταξύ διευθυντή – εκπαιδευτικού προσωπικού και συλλόγου γονέων και κηδεμόνων επαρχιακού γυμνασίου (πραγματικό γεγονός), το οποίο είχε προκύψει και αντιμετωπίστηκε με επιτυχία. Ο διευθυντής του σχολείου ζήτησε τη βοήθεια του σχολικού συμβούλου προκειμένου να βελτιωθούν, να αλλάξουν οι σχέσεις μεταξύ αυτού και κατ' επέκταση του συλλόγου διδασκόντων, και του Δ.Σ. του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Οι σχέσεις αυτές είχαν διαταραχθεί και είχαν φτάσει σε σημείο να είναι εχθρικές, ύστερα από την ανάληψη των καθηκόντων του διευθυντή του σχολείου. Ο διευθυντής, ξένος από την περιοχή του σχολείου, αντικατέστησε ντόπιο συνάδελφό του στις τελευταίες κρίσεις διευθυντών και στην προσπάθειά του να συνεργαστεί με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων για θέματα που αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και για θέματα που αφορούσαν την ασφάλεια, την επίδοση και τη συμπεριφορά μαθητών αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα. Για παράδειγμα, αίθουσες διδασκαλίας του σχολείου και ιδιαίτερα η αίθουσα του εργαστηρίου φυσικών επιστημών, όταν έβρεχε γέμιζαν νερά και ήταν προβληματική η διδασκαλία. Επίσης, οι γονείς αντέδρασαν έντονα και θεώρησαν υπερβολική την τιμωρία μαθητών του σχολείου που τους επέβαλλε απόφαση του συλλόγου διδασκόντων, επειδή οι μαθητές κλείδωσαν για αρκετή ώρα τον διευθυντή του σχολείου στην τουαλέτα. Κλήθηκε λοιπόν ο σύμβουλος και ενημερώθηκε από τον διευθυντή και τους καθηγητές του σχολείου για την επικρατούσα κατάσταση, σε έκτακτη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, με αποκλειστικό θέμα οι σχέσεις διευθυντή και καθηγητών με τους γονείς. Σημειώνεται, ότι οι σχέσεις διευθυντή και καθηγητών του σχολείου ήταν αρμονικές και υπήρχε πλήρης συνεργασία.

Ο Σχολικός Σύμβουλος, αφού συνεργάστηκε με τον διευθυντή εκπαίδευσης για το παραπάνω θέμα, κατόπιν προγραμματισμένου ραντεβού, συναντήθηκε με τον δήμαρχο της περιοχής και συζήτησε με αυτόν και ορισμένους συμβούλους του τα προβλήματα υλικοτεχνικής

υποδομής του σχολείου. Υπήρχαν προβλήματα μεταξύ εργολάβου και του δημαρχείου, τα οποία είχαν προκύψει από την τελευταία επισκευή του σχολείου (παλαιά κατασκευή). Ο δήμαρχος και ορισμένοι από του παριστάμενους δημοτικούς συμβούλους στη συζήτηση, υποσχέθηκαν στον σχολικό σύμβουλο την προσωρινή επισκευή της στέγης του σχολείου, έτσι ώστε όταν βρέχει να μπορούν τα παιδιά να κάνουν μάθημα και να μην είναι επικίνδυνες οι ηλεκτρικές εγκαταστάσεις του εργαστηρίου φυσικών επιστημών. Πράγματι, ύστερα από εύλογο χρονικό διάστημα συνεργεία του δήμου έκαναν την προσωρινή επισκευή της στέγης του σχολείου.

Το επόμενο βήμα του σχολικού συμβούλου ήταν η ομαλοποίηση των σχέσεων του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων με τον διευθυντή και τους διδάσκοντες. Μέσω του διευθυντή του σχολείου ορίστηκε συνάντηση με το Δ.Σ του συλλόγου γονέων, η οποία πραγματοποιήθηκε ημέρα αργίας στο σχολείο, παρουσία πολλών άλλων γονέων και των διευθυντών του γυμνασίου και του συστεγασμένου λυκείου. Στην εισήγησή του προς του γονείς ο σύμβουλος τόνισε την σημασία και αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου – γονέων. Διαπίστωσε, ότι οι διαφορές και οι εχθρότητες είχαν προκύψει επειδή ο διευθυντής του γυμνασίου εφάρμοζε την ισχύουσα νομοθεσία – έκανε πραγματικά τη δουλειά του και στήριζε τις ενέργειες, διδακτικές πρακτικές και πράξεις του διδακτικού προσωπικού του, και ότι υπήρχε άγνοια στα θέματα του σχολείου από την πλευρά του Δ.Σ. των γονέων. Στη συζήτηση που επακολούθησε έγινε αντιληπτό ότι τα προβλήματα είχαν ανακύψει εξαιτίας διαστρεβλωμένων τακτικών και πρακτικών της προηγούμενης διεύθυνσης του σχολείου.

Ύστερα από 15 περίπου μέρες το Δ.Σ. του συλλόγου γονέων κλήθηκε σε νέα άτυπη συνάντηση στο γραφείο του διευθυντή του γυμνασίου, παρουσία του συμβούλου, για να ενημερωθούν και να συζητήσουν την αντιμετώπιση παραπτώματος ομάδας μαθητών του σχολείου, οι οποίοι σε ημερήσια εκδρομή του σχολείου κοντά στη θάλασσα, έκαναν μπάνιο, παρά τις αντίθετες υποδείξεις των συνοδών καθηγητών. Το παράπτωμα αυτό των μαθητών τιμωρήθηκε με ομόφωνη απόφαση του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου, χωρίς να δημιουργηθούν γκρίνιες και ενστάσεις από την πλευρά των γονέων.

Τώρα, με τη νέα σχολική χρονιά, ο σχολικός σύμβουλος στην τακτική επικοινωνία του με τον διευθυντή του συγκεκριμένου γυμνασίου, ενημερώνεται και διαπιστώνει την αλλαγή του κλίματος μεταξύ του διευθυντή του σχολείου και του συλλόγου διδασκόντων, και του Δ.Σ. των γονέων. Η επικοινωνία μεταξύ των είναι πλέον σε καλά επίπεδα. Σημειωτέον, ότι λαμβάνονται πρωτοβουλίες από την πλευρά των γονέων για ενίσχυση των διδασκόντων καθηγητών τόσο σε θέματα που έχουν να κάνουν με το νέο μάθημα Σχολική και Κοινωνική Ζωή της Α΄ τάξης του γυμνασίου, όσο και με διευκολύνσεις που παρέχονται στην ανάπτυξη και εκτέλεση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούνται στο σχολείο. Η σχεδιασμένη εκ των προτέρων παρέμβαση του σχολικού συμβούλου, είχε αποτέλεσμα την αλλαγή του κλίματος επικοινωνίας μεταξύ της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και των γονέων.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Ο βαθμός της επίτευξης των στόχων του εκπαιδευτικού έργου σε κάθε σχολική μονάδα, τόσο της Α΄ θμιας, όσο και Β΄ θμιας εκπαίδευσης είναι συνάρτηση αφενός μεν της οργανω-

τικής δομής και υλικοτεχνικής υποδομής, αφετέρου δε του επικρατούντος κλίματος στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον. Οι δυο αυτές συνιστώσες είναι αναγκαίες προκειμένου να επιτυγχάνεται το μέγιστο δυνατό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Και, επειδή η εκπαιδευτική διαδικασία και τα μέσα που χρησιμοποιεί, δεν είναι κάτι το στατικό, άλλα δυναμικό, πρέπει, επιβάλλεται, να υπάρχει διαρκής προσπάθεια βελτίωσης και αναβάθμισης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η βελτίωση και ανάπτυξη της επικοινωνίας, του κλίματος εργασίας όλων των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση παραγόντων, συμβάλλει καθοριστικά στην κατεύθυνση ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικότατο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ο σχολικός σύμβουλος, ο οποίος με τις παρεμβάσεις του συμβάλλει ώστε τα σχολεία να κινούνται προς αυτές τις κατευθύνσεις.

Συμπερασματικά, ο σχολικός σύμβουλος πρέπει να διαθέτει αυτογνωσία, αυτοσεβασμό και αυτοεκτίμηση πρώτα – πρώτα, και μετά μεθοδευμένα με δράσεις και πρακτικές στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του να βελτιώσει το από αυτόν καθιερωμένο και ελεγχόμενο επικοινωνιακό κλίμα, τόσο με τους διευθυντές και τους συλλόγους διδασκόντων των σχολείων επιστημονικής και παιδαγωγικής ευθύνης του, όσο και με τους καθηγητές ειδικότητας των υπόλοιπων σχολείων της περιφέρειάς του.

Βιβλιογραφία

Γούπος, Θ., (2013). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου. Εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΚΔΑ & ΙΝΕΠ.

Emmons, C. L., Commer, J.P., Haynes,N.M., (1996). Translating theory into practice: Comer's theory school reform. In J.P. Comer- N.M. Haynes – E. Joyner – M. Ben-Avie (Eds). Ralling the whole village (pp 27-41). New York, Teachers College Press.

Fraser, B.F., (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. Learning Enviroments Research, 1, 7-13.

Goleman, D., (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη. Ελληνικά γράμματα. Αθήνα.

Ζερβοπούλου, Α., (2013). Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: Καθήκοντα και αρμοδιότητες, αξιολόγηση, διαχείριση εκπαιδευτικής πολιτικής, συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινωνικούς φορείς. Εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΚΔΑ & ΙΝΕΠ.

Καλάβρα – Μυλωνά, Ν., (1989). Συμβουλευτική και δημοκρατική παιδεία. Πατάκης. Αθήνα.

Καρατάσιος, Γ., & Mphil, Μ.Α., (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Εισηγήσεις διημερίδων. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ, Γ΄Κ.Π.Σ.

Πασιαρδής, Γ., (2001). Το σχολικό κλίμα – Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Τυπωθήτω. Αθήνα

Πασιαρδής, Π., (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο

Χούπας, Ι., (2010). Συναισθηματικοί παράγοντες στο σχολικό περιβάλλον. Επιστημονικό βήμα. 13.

Διαχείριση γνώσης
(Doing the right thing, NOT doing things right)

Λέκκαΐ Ίνα
Νηπιαγωγός
MSc «Τεχνολογίες της Πληροφορίας
και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση»
inalekka@gmail.com

Περίληψη

Στην κοινωνία της πληροφορίας και της γνώσης στην οποία ζούμε, η γνώση αποτελεί ένα από τα πολυτιμότερα αγαθά. Η σύγχρονη οικονομία βασίζεται ολοένα και περισσότερο στους «εργάτες της γνώσης». Η δημιουργία και η ανταλλαγή της γνώσης αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη σημασία κυρίως στον κόσμο των επιχειρήσεων. Η σωστή διαχείρισή της εξελίσσεται σε ιδιαίτερο στρατηγικό πλεονέκτημα όχι μόνο για τους περισσότερους οργανισμούς αλλά και για άτομα που εμπλέκονται σε διαδικασίες οι οποίες απαιτούν γνώση. Παρακάτω, επιχειρείται μία παρουσίαση του θέματος σύμφωνα με πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τη μελέτη των συγγραμμάτων που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και όχι μόνο. Η προσέγγιση του θέματος στα περισσότερα από αυτά αφορούσε αποκλειστικά τον κόσμο των επιχειρήσεων. Σε όλα ο όρος «Διαχείριση Γνώσης» (Knowledge Management) αναφέρεται σε μεγάλο αριθμό επιχειρηματικών πρακτικών και προσεγγίσεων που αφορούν στη δημιουργία, στην επεξεργασία και στη διάχυση της επιχειρηματικής γνώσης και της τεχνογνωσίας.

Λέξεις - κλειδιά: Διαχείριση γνώσης, πληροφορία, δεδομένα, κοινότητες πρακτικής

Εισαγωγή

Η Διαχείριση Γνώσης είναι σχετικά καινούργιος τομέας κυρίως της επιχειρηματικής δραστηριότητας. Εξαιτίας του αυξημένου όγκου πληροφοριών, ολοένα περισσότερες επιχειρήσεις δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη διαχείριση γνώσης που έχει να κάνει με το αντικείμενό τους. Οι κυρίαρχοι στόχοι είναι δύο: η δημιουργία γνώσης και η συγκρότηση πληροφοριακών βάσεων. Θεωρείται ότι η αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης οδηγεί στο να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα καθώς ενισχύει την καινοτομία στην επιχείρηση. Χαρακτηριστικά λέγεται ότι, η διαχείριση της γνώσης και της πληροφορίας με ηλεκτρονικά εργαλεία επιτρέπει στις επιχειρήσεις «να μην ανακαλύπτουν κάθε φορά τον τροχό από την αρχή» καθώς υπάρχει ένα «κενό» στη δημιουργία της πληροφορίας και της γνώσης και στην αξιοποίηση και τον έλεγχό τους (Βασιλειάδης, 2008).

Τι είναι η γνώση;

Συχνά οι όροι *πληροφορία, γνώση* και *δεδομένα* χρησιμοποιούνται σαν να έχουν ίδια σημασία. Ωστόσο, η εννοιολογική διάκριση μεταξύ τους βοηθάει στην ανάπτυξη κατάλληλων μεθόδων διαχείρισης της γνώσης. Η γνώση δεν είναι πληροφορία και η πληροφορία δεν είναι δεδομένα. Ούτε η συγκέντρωση πληροφορίας από μόνη της δεν είναι γνώση καθώς, όπως θα δούμε παρακάτω, χρειάζεται διαχωρισμός των επιμέρους πληροφοριών σε πακέτα

έτσι ώστε να είναι κατανοητά και άμεσα χρησιμοποιήσιμα από τους κατάλληλους ανθρώπους, την κατάλληλη ώρα. Αντίθετα η γνώση προέρχεται από τις πληροφορίες όπως οι πληροφορίες προέρχονται από τα δεδομένα. Στη βάση του οικοδομήματος παραγωγής της γνώσης βρίσκονται τα δεδομένα. Σχηματικά η σχέση μεταξύ τους έχει ως εξής: **Δεδομένα → Πληροφορίες →Γνώση**

Δεδομένα είναι ένα σύνολο από γεγονότα, αριθμοί ή μεμονωμένες οντότητες χωρίς σημασία ή αιτία. Δεν έχουν δομημένη μορφή και συνήθως είναι στατικά. Προϋπάρχουν των πληροφοριών. *Πληροφορία* είναι τα δεδομένα τα οποία έχουν οργανωθεί σε μια τέτοια μορφή ώστε να είναι χρήσιμα και να έχουν νόημα για το δέκτη του μηνύματος (να βοηθήσουν στη λήψη αποφάσεων). *Γνώση* είναι η ικανότητα για αποτελεσματική δράση που προσδίδει η αξιοποίηση των πληροφοριών. Η δυνατότητα που αποκτά ο άνθρωπος να ενεργήσει αποτελεσματικά σε διαφορετικές και αβέβαιες καταστάσεις. Πρόκειται για την κατανόηση της σημασίας ή της σχέσης μίας πληροφορίας με ένα θέμα. Άρα συνήθως βασίζεται στη μάθηση, στη σκέψη και στην κατανόηση ενός θέματος. Συνήθως το άτομο είναι αυτό που θεωρείται ο βασικός φορέας της γνώσης. Ωστόσο, η γνώση ενός οργανισμού μπορεί να αφορά προτάσεις που ο οργανισμός έχει υποβάλλει στο παρελθόν, οικονομικά στοιχεία και στρατηγικές, ειδήσεις για ειδικά θέματα ενδιαφέροντος, γνώση για το βέλτιστο τρόπο διεκπεραίωσης θεμάτων, γνώση σχετικά με τις ικανότητες των ατόμων μέσα στον οργανισμό, μαθήματα από τα μέλη του οργανισμού, πληροφορίες για διαδικασίες, προβλήματα και τρόπους επίλυσής τους κλπ. Η γνώση κατηγοριοποιείται σε: ατομική (η γνώση που διαθέτει το κάθε μέλος της δομής ανεξάρτητα από τα άλλα) + ομαδική (κοινά συμφωνημένη και αποδεκτή γνώση που μοιράζονται τα μέλη μιας κοινότητας). Η διαφορά μεταξύ τους αποτυπώνεται στο παρακάτω παράδειγμα: *ένας τεχνικός υπολογιστών μπορεί να ελέγξει την ορθή λειτουργία ενός υπολογιστή με τη γνώση που διαθέτει και τις απαραίτητες δεξιότητες που αξιοποιεί στην καθημερινή του πρακτική. Από την άλλη, ολόκληρη η ομάδα των τεχνικών ενός οργανισμού γνωρίζει όλες τις πιθανές βλάβες του υπολογιστή και τους πιθανούς τρόπους επίλυσής τους. Τα συγκεκριμένα τμήματα γνώσης που διαθέτει ο κάθε τεχνικός ξεχωριστά για το γνωστικό αντικείμενο «λειτουργία Η/Υ», όταν ενοποιούνται (ομαδική γνώση) αποτελούν το «σώμα» της γνώσης αυτού του γνωστικού αντικειμένου.*

Ωστόσο οι δύο βασικοί τύποι γνώσης είναι *η ρητή* και *η άρρητη* γνώση. Η ρητή γνώση (έχει αρθρωθεί σε δομημένη γλώσσα και μπορεί να μεταδοθεί εύκολα μεταξύ ατόμων) + η άρρητη (δεν μπορεί εύκολα να εκφραστεί ή να τυποποιηθεί. Σχετίζεται με δεξιότητες και τεχνογνωσίες). Η άρρητη γνώση αναφέρεται σε γνώση που είναι ενσωματωμένη σε προσωπική εμπειρία όπως προσωπική άποψη ή συλλογισμό. Η άρρητη γνώση περιλαμβάνει το ένστικτο, τη διόραση και τις ικανότητες που είναι σε μεγάλο βαθμό προσωπικές και δύσκολα μορφοποιούνται, με αποτέλεσμα δύσκολα να μεταδοθούν σε άλλα άτομα. Η άρρητη γνώση είναι βαθιά ριζωμένη στην προσωπική αφοσίωση ενός ατόμου σε ένα αντικείμενο ή τομέα. Με άλλα λόγια η άρρητη γνώση είναι βαθιά ενσωματωμένη στα συμφραζόμενα και το γενικότερο πλαίσιο θεώρησης π.χ. στην ατομική άποψη και φαντασία για τον κόσμο και στις ατομικές εμπειρίες που έχουν προέλθει από προηγούμενη αποκτηθείσα γνώση. Η ρητή γνώση είναι γνώση που έχει αρθρωθεί σε δομημένη γλώσσα και μπορεί να μεταδοθεί εύκολα μεταξύ ατόμων. Μπορεί να εκφρασθεί με επιστημονικούς τύπους, κωδικοποιημένες διαδικασίες ή με πλήθος άλλων μορφών. Αποτελείται από τρία συστατικά: τη γλώσσα, την

πληροφορία και το μέσον μεταφοράς. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για την κωδικοποίηση και έκφραση της πληροφορίας. Η πληροφορία είναι κωδικοποιημένη εκφρασμένη γνώση. Είναι δυναμική γνώση, η οποία δημιουργείται όταν η πληροφορία συνδυάζεται με συγκεκριμένες καταστάσεις και ανθρώπινη εμπειρία. Το μέσο μεταφοράς είναι ικανό να ενσωματώσει κωδικοποιημένη γνώση και να αποθηκεύσει, διατηρήσει και να μεταφέρει γνώση στο χώρο και χρόνο ανεξάρτητα από τους ανθρώπινους δημιουργούς της. Η διαχείριση της ρητής γνώσης γίνεται με τη χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών ενώ η διαχείριση της άρρητης γνώσης γίνεται από τον άνθρωπο καθώς σε αντίθεση με τη ρητή τυποποιείται δύσκολα και απαιτεί ερμηνεία και σύνδεση με ευρύτερα πλαίσια χρήσης. Η κατηγοριοποίηση της γνώσης στις παραπάνω διακριτές κατηγορίες οδηγεί στην ανάπτυξη κατάλληλων μεθόδων διαχείρισής της.

Τι είναι η διαχείριση γνώσης και γιατί χρειάζεται;

Μπορεί η γνώση να διαχειρισθεί; Γενικά ισχύει ότι χρήσιμη πληροφορία για κάποιον εργαζόμενο-εκπαιδευόμενο μπορεί να είναι εντελώς άχρηστη για κάποιον άλλον. Η διάκριση αυτή σχετίζεται άμεσα με την αποδοτικότητα του ατόμου και με την καθολική λειτουργία μιας επιχείρησης. Ο Karl Wiig (1997), που θεωρείται από πολλούς ως ο θεμελιωτής της Διαχείρισης Γνώσης (ΔΓ), την προσδιόρισε ως την «συστηματική, σαφή και σκόπιμη συγκρότηση, ανανέωση και εφαρμογή γνώσης για μεγιστοποίηση της αποδοτικότητας μιας επιχείρησης και των ωφελειών που αποκομίζει από τα γνωστικά «περιουσιακά της στοιχεία». Η διαχείριση γνώσης δεν είναι διαχείριση δεδομένων/πληροφοριών. Το τελευταίο αφορά στην επεξεργασία μεγάλου όγκου γεγονότων με ελάχιστη ανθρώπινη αλληλεπίδραση, τοποθετεί τα δεδομένα σε οργανωμένα πλαίσια. Η διαχείριση γνώσης ουσιαστικά συνδέει τα παραπάνω οργανωμένα πλαίσια μεταξύ τους. Απαιτεί την ανθρώπινη αλληλεπίδραση καθώς το υλικό που οργανώνεται πρέπει να είναι διαχειρίσιμο και εύκολα προσβάσιμο από τους ανθρώπους. Άρα η ΔΓ αφορά αρχικά στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των πηγών γνώσης μέσω μιας συστηματικής διαδικασίας δημιουργίας, οργάνωσης και συντήρησης της γνώσης. Δεύτερον, αφορά στη διαδικασία του να παρέχεται η κατάλληλη γνώση στα κατάλληλα πρόσωπα, στη σωστή μορφή και στον κατάλληλο χρόνο, που να βοηθούν τον άνθρωπο να καταλήξει σε εποικοδομητικά συμπεράσματα. Η διαχείριση της γνώσης είναι στενά συνδεδεμένη με την ύπαρξη πληροφοριακών συστημάτων. Η υποδομή υποστήριξης διαχείρισης γνώσης είναι ένας συνδυασμός ανθρώπων, περιεχομένου και τεχνολογίας, συστατικά αλληλεξαρτώμενα και αναπόσπαστα. Οι άνθρωποι που κατέχουν τη γνώση προσφέρουν περιεχόμενο ενώ η μεταφορά και η διάχυση της γνώσης γίνεται μέσω της τεχνολογίας. Ωστόσο, περιλαμβάνει οργανωτικές *διαδικασίες* και πρακτικές οι οποίες αποσκοπούν στην: *Πρόσληψη της γνώσης, Συλλογή της «σωστής» γνώσης, Ανάπτυξη της γνώσης, Διατήρηση της γνώσης, Ανάκτηση και Διάχυση της γνώσης.* Οπότε στη διαχείριση γνώσης εμπλέκονται εκτός από το ανθρώπινο δυναμικό και την τεχνολογία (πληροφοριακές δομές) και οι παραπάνω οργανωτικές διαδικασίες. Σε επίπεδο ομάδας εργασίας, όπως αναφέρουν οι Brown et al. (1995) και Fisher et al. (2001) (στον Γκούβα, 2009) οι κύριες δομές οργάνωσης (δίκτυα γνώσης) για τη διαχείριση της γνώσης είναι οι *κοινότητες πρακτικής* και οι *κοινότητες ενδιαφέροντος* (communities of practice/interest). Οι *κοινότητες πρακτικής* είναι ομάδες ατόμων που εργάζονται για την από κοινού ολοκλήρωση και διεκπεραίωση κάποιων εργασιών. Μοιράζονται το ίδιο πλαίσιο εργασίας και έχουν κοινό γνωστικό πεδίο ενδιαφέροντος. Οι

κοινότητες ενδιαφέροντος είναι ομάδες ατόμων που συνεργάζονται για την επίλυση ενός προβλήματος για μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο, σχετικά μικρή. Τα άτομα αυτά μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και να έχουν διαφορετικές πρακτικές και απόψεις. Και στους δυο τύπους κοινοτήτων τα μέλη τους αλληλεπιδρούν με τον κόσμο και μεταξύ τους χρησιμοποιώντας τη γνώση τους ως εργαλείο. Σε κάθε περίπτωση τα δίκτυα γνώσης αποτελούν σημαντική πηγή δημιουργίας καινούργιας γνώσης και η λειτουργία τους πρέπει να ενισχυθεί στα πλαίσια ενός έργου διαχείρισης γνώσης.

Όταν διαμοιράζεται η γνώση τότε υπάρχουν οφέλη καθώς τα άτομα μαθαίνουν από αυτήν. Στα πλαίσια ενός οργανισμού: συνεισφέρει στην καινοτομία (έχουμε δημιουργία νέων προϊόντων-πρακτικών), αποτελεί ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, επηρεάζει την κρίση, τη συμπεριφορά και τη στάση των στελεχών και του οργανισμού, συντελεί στην δημιουργία «οργανωσιακής μνήμης» και βάσεων γνώσης, κάνει τη γνώση μόνιμη, προσιτή και προσβάσιμη σε εκείνους που την χρειάζονται κάθε στιγμή και τέλος οι μη-εκπαιδευμένοι υπάλληλοι μπορούν γρήγορα να φτάσουν σε ικανοποιητικά επίπεδα απόδοσης καθώς η γνώση αυξάνεται με τη χρήση και τη διανομή. Ο οργανισμός μπορεί να δράσει άμεσα σε μία νέα ευκαιρία καθώς δε χρειάζεται να περιμένουν οι κατώτεροι υπάλληλοι τις αποφάσεις των ανωτέρων. Έτσι εξασφαλίζεται επιτυχής συνεργασία με όλους. Τέλος όταν φεύγουν οι υπάλληλοι από μια επιχείριση αυτή δεν χάνει την εμπειρία και τις γνώσεις τους.

Εργαλεία και Συστήματα Διαχείρισης Γνώσης

Ο ρόλος των νέων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών είναι καταλυτικός για τη διαχείριση της γνώσης. Τα νέα συστήματα όπως: Διαδίκτυο (Internet) και εταιρικά δίκτυα (intranet), Αποθήκες δεδομένων (data warehouses), Αποθήκες εγγράφων (document repositories), Αποθήκες καλών-πρακτικών (best-practice repositories), Εργαλεία εξόρυξης δεδομένων (data-mining tools), Εργαλεία και εφαρμογές διαχείρισης ροής διεργασιών (work-flow management tools/applications), Εφαρμογές άμεσης επεξεργασίας των δεδομένων (on-line applications), Βιντεοδιάσκεψη (videoconferencing), αποτελούν τα εργαλεία της διαχείρισης γνώσης. Άλλα εργαλεία είναι τα συστήματα συνεργασίας (collaboration systems, groupware), οι έξυπνοι πράκτορες (intelligent agents), τα εργαλεία συγχρονισμένης επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων (synchronous communication and messaging tools) και τα enterprise information portals. Παραδείγματα διαχείρισης γνώσης: υπάλληλοι ενός οργανισμού που ανταλλάσσουν καλές πρακτικές μέσω βάσεων δεδομένων ή μέσω προσωπικών επαφών, μία «πύλη γνώσης» που προάγει επιχειρηματικές δεξιότητες και διευκολύνει το διαμοιρασμό της γνώσης, ένα σωστά σχεδιασμένο εταιρικό δίκτυο εξοπλισμένο με λογισμικό συνεργασίας (groupware) το οποίο διευκολύνει τη ροή της γνώσης ανεξαρτήτως τόπου, χρόνου και απόστασης, ομάδες εργασίας από όλα τα τμήματα ενός οργανισμού οι οποίες προσπαθούν να βρουν, να αναπτύξουν και να προάγουν νέους τρόπους εφαρμογής της διαχείρισης γνώσης στον οργανισμό.

Το μέλλον και η επιτυχία κάθε οργανισμού καθορίζεται πλέον από την ικανότητά του να αξιοποιεί τον πλέον πολύτιμο πόρο του: την γνώση. Η γνώση ενός οργανισμού βρίσκεται ενσωματωμένη: πρώτον, στις δεξιότητες των στελεχών του (στο παράδειγμα των τεχνικών Η/Υ, τα μέλη της ομάδας πρέπει να μοιράζονται μεταξύ τους τις γνώσεις τους για την επίλυση ενός προβλήματος. Η ατομική γνώση, όπως και η ομαδική, πρέπει να είναι προσβάσι-

μες οντότητες έτσι ώστε να μπορούν να διαχειρισθούν για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του έργου) και δεύτερον, στα συστήματα που χρησιμοποιούνται (κυρίως πληροφοριακά) μεταξύ των στελεχών και στις λειτουργίες του οργανισμού. Η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση γνώσης στα πλαίσια ενός οργανισμού μπορεί να προκύψει από τη συνεργασία πολλών επιστημονικών κλάδων. Από την άποψη των πληροφοριακών και επικοινωνιακών συστημάτων, η πρόκληση για τον οργανισμό είναι να αναπτύξει συστηματικούς και μεθοδικούς μηχανισμούς χειρισμού (εργαλεία) που θα υποστηρίζουν τις διαδικασίες διαχείρισης με στόχο την μετατροπή της πληροφορίας σε γνώση και συνεπώς τον εμπλουτισμό της γνώσης του οργανισμού.

Οργανωσιακή μνήμη

Τεχνολογικά οι οργανισμοί προσπαθούν να διαχειριστούν τη ρητή γνώση μέσω της δημιουργίας οργανωσιακών μνημών. *Οι οργανωσιακή μνήμη είναι το πληροφοριακό σύστημα αποθήκευσης «γνώσης» που μπορεί να ανακτηθεί/διαχυθεί από κάθε ενδιαφερόμενο για τη λήψη αποφάσεων.* Η οργανωσιακή μνήμη, ως σύστημα διαχείρισης γνώσης παρέχει-διαχέει ολοκληρωμένα και συνδυασμένα την αποθηκευμένη γνώση ενός οργανισμού, που μπορεί να αξιοποιηθεί, στους τελικούς ενδιαφερόμενους. Όμως η διάχυση αυτή της πληροφορίας αναγεννά ερωτηματικά του τύπου «σε ποιόν», «πότε», «ποια» και «ποια μορφή» θα έχει η παρεχόμενη πληροφορία. Ας τα πάρουμε λίγο από την αρχή... Όπως προαναφέρθηκε, γνώση είναι η πληροφορία που προσδίδει την ικανότητα για αποτελεσματική δράση. Στα πλαίσια των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού οι πληροφορίες και τα δεδομένα που χρησιμοποιούνται από τα μέλη του στην καθημερινή πρακτική του, βρίσκονται διασκορπισμένα σε πολλαπλές και ετερογενείς πηγές όπως ηλεκτρονικά έγγραφα, βάσεις δεδομένων, λίστες συχνών ερωτήσεων (FAQs), e-mails κλπ. Αυτά πρέπει να συγκεντρώνονται στην οργανωσιακή μνήμη αυτού του οργανισμού. Κάθε τμήμα της γνώσης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη των στόχων, πρέπει να αποθηκεύεται στην οργανωσιακή μνήμη προκειμένου να ανακτηθεί από κάθε ενδιαφερόμενο την κατάλληλη στιγμή για τη λήψη αποφάσεων. Αυτό όμως σημαίνει ότι συγκεντρώνεται τεράστια πληθώρα πληροφοριών στα πληροφοριακά συστήματα του οργανισμού η οποία δημιουργεί δυσκολία στον τρόπο διαχείρισής της. Ένας οργανισμός δεν αρκεί να διαθέτει ή να έχει πρόσβαση σε πληροφορίες για την αντιμετώπιση προβλημάτων. Απαιτείται ουσιαστική γνώση του τί πληροφορίες διαθέτει, πόσο χρήσιμες ή όχι είναι, πώς μπορεί να τις αναζητήσει και να τις επεξεργαστεί. Η αξιοποίηση και γενικά η ορθή χρήση της διαθέσιμης πληροφορίας στον οργανισμό γίνεται ένα ιδιαίτερο δύσκολο ζήτημα λόγω του τεράστιου όγκου της. Προκειμένου να γίνει σωστή διάχυση της πληροφορίας προς τους ενδιαφερόμενους, χρειάζεται συνδυασμός των πηγών πληροφορίας και ολοκλήρωση των δεδομένων. Η διασύνδεση αυτών των πληροφοριών με τρόπο εννοιολογικά ορθό, με σαφήνεια και πληρότητα (Ραγκούση, 2008) προκειμένου να είναι άμεσα αξιοποιήσιμα, χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς πρόκειται για γνώση που χρησιμοποιείται από τα άτομα ως «εργαλείο» για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και για βελτίωση της απόδοσης του οργανισμού. Για αυτόν τον λόγο πρέπει η οργανωσιακή μνήμη να στηρίζει τις βασικές διαδικασίες διαχείρισης γνώσης προκειμένου να προσφέρει την κατάλληλη πληροφορία και τα κατάλληλα δεδομένα για την επιτυχή ολοκλήρωση διαδικασιών. Αυτό παίζει ιδιαίτερο ρόλο για τη δημιουργία νέας γνώσης και για την υποστήριξη της μάθησης στον οργανισμό. Η ολοκλήρωση και ο συνδυασμός της πληροφορίας μπορεί

να γίνει με τη χρήση γλωσσών υψηλού επιπέδου και με διάφορες τεχνικές. Θα αναφερθούμε στις *οντολογίες,* ως βασικό συστατικό ενός συστήματος οργανωσιακής μνήμης, και στις *βάσεις γνώσης*.

Οντολογίες

Η ορθή χρήση της πληθώρας πληροφοριών ενός οργανισμού, απαιτεί την ανάπτυξη και την παραγωγή νέων πληροφοριών για τις ίδιες πληροφορίες που να αναφέρονται στο περιεχόμενο, την προέλευση, τη χρησιμότητά τους κλπ. Η ειδική αυτή κατηγορία πληροφοριών ονομάζεται μετα-δεδομένα (meta-data) και η χρησιμότητά τους είναι εξαιρετικής σημασίας στη δόμηση της πληροφορίας στα σύγχρονα αυτοματοποιημένα οργανωτικά περιβάλλοντα καθώς συμβάλλει στην αύξηση της ταχύτητας και της ευκολίας στην αναζήτηση πληροφοριών (Οικονόμου, 2005). Τα μετα-δεδομένα μπορούν να υπάρχουν σε ένα πληροφοριακό σύστημα καθώς είναι δυνατό να δημιουργηθούν από λογισμικό και να «διαβαστούν» από λογισμικό. Όταν τα μετα-δεδομένα που έχουν δημιουργηθεί και υπάρχουν σε ένα πληροφοριακό σύστημα, είναι δομημένα ιεραρχικά τότε ονομάζονται «Σχήμα» (schema) (ή συχνότερα Οντολογίες (ontology)). Οι οντολογίες αποτελούν αναπαράσταση της εννοιολογικής δομής ενός γνωστικού πεδίου (Ραγκούση, 2008), προσδιορίζουν τους όρους που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή γνωστικού πεδίου. Μία οντολογία αποτελείται από έννοιες δηλαδή τυπικές και εξειδικευμένες περιγραφές, ιδιότητες που αντιστοιχούν στις έννοιες και περιορισμούς που αντιστοιχούν στις ιδιότητες. Συχνά οι έννοιες περιλαμβάνουν υποέννοιες δηλαδή περιγραφές που εξειδικεύουν ακόμη περισσότερο τις έννοιες στις οποίες ανήκουν. Στο χώρο των οργανώσεων οι οντολογίες εισάγουν μία «κοινή γλώσσα» μια οντολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τα άτομα αλλά και με αυτοματοποιημένο τρόπο από βάσεις δεδομένων κι άλλες εφαρμογές λογισμικού, που θέλουν να μοιράσουν ή να μοιραστούν πληροφορίες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο που καλύπτει η οντολογία (Οικονόμου, 2005). Αποτελούν τη «ραχοκοκαλιά» (Ραγκούση, 2008) με βάση την οποία δομείται η πληροφορία στο οργανωτικό της περιβάλλον (π.χ., κομμάτια πληροφορίας μπορούν να δεικτοδοτηθούν με τις κατάλληλες έννοιες, οι έννοιες μπορούν να αποτελέσουν τους συνδετικούς κρίκους σύνδεσης και ολοκλήρωσης τμημάτων πληροφορίας ή δεδομένων, η αναζήτηση της πληροφορίας μπορεί να γίνει με συνδυασμούς εννοιών κλπ.) Πέρα από τα παραπάνω, οι οντολογίες, με τη χρήση γλωσσολογικών πόρων (λεξικά, θησαυροί, ορολογικές βάσεις) παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην ανάκτηση της πληροφορίας, στην εξαγωγή της πληροφορίας από έγγραφα, καθώς και στην αυτόματη ή στην ημιαυτόματη επισήμανση του περιεχομένου των εγγράφων (Ραγκούση, 2008). Όταν μία οντολογία συνδυάζεται (εμπλουτίζεται) με ένα σύνολο συγκεκριμένων περιπτώσεων, αποτελεί μία *βάση γνώσης*, ενώ ένα σύστημα που αναπτύσσεται για τη χρήση και αξιοποίηση της βάσης γνώσης ονομάζεται σύστημα διαχείρισης βάσης γνώσης (Οικονόμου, 2005). Η βάση γνώσης αναπαριστά τα εμπειρικά και εννοιολογικά πληροφοριακά δεδομένα κατά τρόπο που προσομοιάζει στα νοητικά μοντέλα αναπαράστασης γνώσης που χρησιμοποιεί ο άνθρωπος (ιεραρχικά και με πολλαπλές διασυνδέσεις-συσχετισμούς). Επίσης, η βάση γνώσης διαφέρει ουσιωδώς από τη βάση δεδομένων καθώς το πρώτο αποτελεί ένα μοντέλο δεδομένων και το δεύτερο μία απλή αποθήκη δεδομένων.

Τύποι μάθησης

Η μάθηση αναπαριστά το προσόν της απόκτησης γνώσης μέσω διδασκαλίας/μελέτης. Μπορεί να ορισθεί σαν η σχετικά μόνιμη μεταβολή της συμπεριφοράς ή του συμπεριφορικού δυναμικού του εκπαιδευόμενου, που προκύπτει ως αποτέλεσμα εξάσκησης, πρακτικής δράσης ή εμπειρίας (Ellis, 1978). Γενικά σε έναν οργανισμό μπορούμε να ξεχωρίσουμε τρεις κύριες μορφές μάθησης: *την ατομική μάθηση, την ομαδική μάθηση* (μάθηση μέσω επικοινωνίας) και *τη μάθηση μέσω αποθήκης γνώσης.* Η *ατομική μάθηση* αφορά στην αλληλεπίδραση του ατόμου στην καθημερινή του πρακτική με τα αντικείμενα της εργασίας του αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Υπάρχουν διάφοροι τύποι μάθησης για ένα άτομο: μάθηση κατά σύμπτωση, μάθηση από ανάδραση, μάθηση βασισμένη σε προσομοίωση μάθηση βάσει περιπτώσεων, διερευνητική μάθηση. Η *ομαδική μάθηση* αφορά στη δημιουργία νέας ομαδικής γνώσης μέσω της επικοινωνίας των μελών της ομάδας. Για παράδειγμα, τα άτομα μπορούν να συμμετέχουν σε μία συζήτηση, να αναπτύσσουν επιχειρήματα τα οποία στηρίζουν με τμήματα πληροφορίας που αντλούν από την οργανωσιακή μνήμη. Η θεωρία μάθησης που υποστηρίζει την ομαδική μάθηση είναι οι *Κοινωνικοπολιτισμικές* θεωρίες (L.Vygotsky) σύμφωνα με τις οποίες η μάθηση είναι μια διαδικασία συνδεδεμένη με την κοινωνική ζωή και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Η *κοινωνική αλληλεπίδραση* είναι το κλειδί για τη νοητική ανάπτυξη, αφού η γνώση ως περιεχόμενο και η μάθηση ως διαδικασία προσδιορίζεται από τις κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες (Πανέτσος, 2001). Επίσης η Θεωρία Συμπεριφορισμού όπου η μάθηση προκύπτει ως μία αλλαγή συμπεριφοράς από την ανατροφοδότηση λόγω συμμετοχής σε ευρύτερες κοινωνικές δομές (ομάδες). Η επικοινωνία του ατόμου με άλλα μέλη της ομάδας για εκμάθηση μέσω των εμπειριών τους και η δομημένη επίλυση προβλημάτων είναι κάποιες ενδεικτικές πρακτικές. Στο παραπάνω παράδειγμα, όταν τα μέλη της ομάδας που συμμετέχουν στη συζήτηση, αξιολογήσουν την κοινή εμπειρία (συζήτηση) και συμφωνήσουν στην αξία της (τα κίνητρα, τα ζητήματα, τις αποφάσεις και την τελική απόφαση) τότε αυτή μπορεί να καταγραφεί ως ομαδική γνώση και να αποθηκευτεί στην οργανωσιακή μνήμη. Η *μάθηση μέσω αποθήκης γνώσης* αποτελεί *και* το στόχο της οργανωσιακής μνήμης. Αφορά στην αξιοποίηση των διάφορων αποθηκών πληροφορίας ή δεδομένων από τους εργαζόμενους του οργανισμού εφόσον το σημαντικό της τμήμα αποτελείται από πηγές πληροφορίας και δεδομένων. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις μάθησης τα άτομα χρησιμοποιούν τη γνώση ως εργαλείο και την αναπτύσσουν περαιτέρω. Άρα η μάθηση θα πρέπει να υποστηρίζεται από μια οργανωσιακή μνήμη. Η οργανωσιακή μνήμη με τη σειρά της, θα πρέπει να παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία που θα υποστηρίζουν την επικοινωνία των ατόμων και την άμεση πρόσληψη της γνώσης. Για παράδειγμα, γενικά για την ατομική μάθηση, στην οργανωσιακή μνήμη θα πρέπει να υπάρχει χώρος για την αποτύπωση γνώσης μεμονωμένων μελών της ομάδας που δεν κρίνεται ότι πρέπει να γνωστοποιηθεί στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Επίσης, κατά τη διερευνητική μάθηση, θα πρέπει το κάθε άτομο να έχει τη δυνατότητα να εξετάζει το εννοιολογικό σύστημα της γνωστικής περιοχής, να μπορεί να ελέγξει διαδικασίες που εκτελούνται και εμπειρίες που έχουν αποτυπωθεί για την καλύτερη εκτέλεση των διαδικασιών αυτών. Τέλος, κατά τη μάθηση βάσει περιπτώσεων θα πρέπει ο εργαζόμενος να μπορεί να εξετάζει περιπτώσεις που «μοιάζουν» με την τρέχουσα περίπτωση που αντιμετωπίζει και να εξετάζει πληροφορία που έχει καταγραφεί σχετικά με τις περιπτώσεις αυτές.

Επίλογος

Κλείνοντας θα ήθελα να προσθέσω ότι η σπουδαιότητα των ανθρώπων που κατέχουν γνώση είναι αδιαμφισβήτητη, όπως επίσης και το γεγονός ότι ανέκαθεν τα άτομα αναζητούσαν τρόπους να βελτιώσουν το γνωστικό τους επίπεδο και συνεπακόλουθα τη ζωή τους. Πιστεύω ότι από κάθε άποψη η εκπαίδευση, και πολύ περισσότερο, η «δια βίου εκπαίδευση», είναι η πιο σημαντική επιχειρηματική δραστηριότητα. Πιστεύω ότι εάν, έστω για λίγο, προσπαθούσαμε να δούμε τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως επιχειρήσεις και με τις παραπάνω τεχνικές-διαδικασίες, ή άλλες, προσπαθούσαμε να επιτύχουμε στόχους και να βελτιώσουμε την απόδοσή τους, τότε ενδεχομένως κάποια αποτελέσματα να ήταν πράγματι πιο ενθαρρυντικά. Οι περισσότεροι οργανισμοί, στερούνται καλής πληροφόρησης για το πού βρίσκεται η γνώση κι επομένως δυσκολεύονται και να την αξιοποιήσουν (Davenport & Prusak, 1998). Καθώς οι κύκλοι ζωής των εκπαιδευτικών πρακτικών (προϊόντων) μεταβάλλονται όλο και πιο γρήγορα και κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός (επιχείριση) απαιτείται να σχηματίσει μια ξεχωριστή και ιδιαίτερη σχέση με κάθε εκπαιδευόμενο (πελάτη) του, μόνο οι ευέλικτες διεργασίες και εκπαιδευτές (προσωπικό) με υψηλό γνωστικό υπόβαθρο μπορούν να πραγματοποιήσουν τις ενέργειες που απαιτούνται ώστε η εκπαίδευση (όπως και μία επιχείρηση ή ένας οργανισμός) να προσαρμόζονται με ευκολία στις νέες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας πληροφορίας και γνώσης. Πιστεύω ότι η εκπαίδευση γενικότερα πρέπει να δείξει πολύ και έντονο ενδιαφέρον για τη ΔΓ. Καθώς η γνώση αυξάνεται συνεχώς, αυτό που πρέπει να διδασκόμαστε είναι το πώς να μαθαίνουμε συνεχώς κι αυτό συνεπάγεται καλή πληροφόρηση για το πού βρίσκεται η γνώση.

Βιβλιογραφία

Βασιλειάδης, Ν. (2008). *Εισαγωγή στη διαχείριση Γνώσης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ανακτήθηκε από http://lpis.csd.auth.gr/mtpx/km/index.htm

Γκούβας Β.Ε. (2009). *Συστήματα διαχείρισης γνώσης και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στα τραπεζικά ιδρύματα*. (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Ανακτήθηκε από: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Finvenio.lib.auth.gr%2Frecord%2F114268%2Ffiles%2FERGASIA-FINAL%2520%281%29.doc&ei=mWzJUqi7KOqqyAOE-IAY&usg=AFQjCNGLnjI5__YiuAPYzO6OYZXMacG9lg&sig2=tx0RfXGaWUGIAetr69T0Uw&bvm=bv.58187178,d.bGQ

Λύτρας, Μ. (2003). *Διαχείριση γνώσης και μάθησης*. Παπασωτηρίου: Αθήνα.

Wiig, K. (1997). Knowledge management: An Introduction and Perspective, *The Journal of Knowledge Management*, 1 (1), 6-14.

Οικονόμου, Θ. (2005). *Συστήματα διαχείρισης γνώσης στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση*. Ανακτήθηκε από http://www.pspa.uoa.gr

Πανέτσος, Σ. (2001). *Οι Υπολογιστές στην Εκπαίδευση*. Ίων: Αθήνα.

Ραγκούση, Μ. (2008). *Συστήματα Λογισμικού Διαχείρισης Γνώσης*. (Σημειώσεις μαθήματος «Συστήματα Εκπαιδευτικού Λογισμικού», Πανεπιστήμιο Αθηνών) Αθήνα.

Ellis, H.C. (1978). *Fundamentals of Human Learning, Memory and Cognition.* (2nd edition), Dubuque, Iowa:Wm.C.Brown Co., Publishers.

Davenport Th. H. & Prusak L. (1998). *Working Knowledge*. Harvard Business School Press.

Η αξιοποίηση του λογισμικού Excel στη διοίκηση της σχολικής μονάδας

Φαρσάρης Γεώργιος
Μαθηματικός
gfarsaris@hotmail.com

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος
Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας, Διδάκτορας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
gkadig@yahoo.gr

Καραβίδα Μαρία
Νηπιαγωγός, MSc στις Επιστήμες της Αγωγής
katpappouli@yahoo.gr

Περίληψη

Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας αποτελεί σύνθετη διαδικασία ειδικά στις μέρες μας, η οποία για να είναι αποτελεσματική και επιτυχημένη απαιτείται η εφαρμογή ορισμένων αρχών και μεθόδων του management στη διοίκηση και στη λειτουργία της (Σαΐτης, 2008). Παράλληλα, απαραίτητη θεωρείται η χρήση της τεχνολογίας στην υποστήριξη των διοικητικών δραστηριοτήτων του σχολείου (Rollag & Billsberry, 2012). Το λογισμικό Excel είναι δυνατό να υποστηρίξει εφαρμογές, οι οποίες είναι χρήσιμες στη λειτουργία και στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προτείνει ορισμένες εφαρμογές, με τη βοήθεια του λογισμικού Excel, οι οποίες θα συνεισφέρουν στην καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: λογισμικό Excel, εφαρμογές, διοίκηση σχολικής μονάδας

Εισαγωγή

Για να είναι επιτυχημένη μια σχολική διοίκηση απαιτείται να είναι ευέλικτη και να κατανοεί το περιεχόμενο και την αξία κάθε εργασίας που πραγματοποιείται εντός του σχολικού χώρου (Merchant, 2012). Από την άλλη είναι αναντίρρητα αποδεκτό ότι στην εκπαίδευση και ειδικότερα, στις σχολικές μονάδες, υιοθετούνται κατά τεκμήριο πιο αργά οι τεχνολογικές εξελίξεις, μολονότι παλαιότερα, σε σχέση με το παρόν, υπήρχαν περισσότερες δυσκολίες να κατανοηθούν και να χρησιμοποιηθούν οι τεχνολογικές εξελίξεις. Σε κάθε περίπτωση, όμως, είναι απαραίτητη η υιοθέτηση της τεχνολογίας στις σχολικές τάξεις, αλλά και στη διοίκηση του σχολείου (Rollag & Billsberry, 2012). Είναι, επομένως, αναγκαίο να υιοθετούνται από τη διοίκηση του σχολείου απλές και χωρίς οικονομικό κόστος τεχνολογικές εφαρμογές – νεωτερισμοί που μπορούν να συνεισφέρουν στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τόσο των μαθητών, όσο και των καθηγητών της (Moller, 2012). Το λογισμικό Excel προσφέρει ποικίλες δυνατότητες, χωρίς οικονομικό κόστος, οι οποίες δύνανται να αξιοποιηθούν στη διοίκηση του σχολείου διευκολύνοντας σε σημαντικό βαθμό τη λειτουργία του. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προτείνει ορισμένες εφαρμογές, με τη βοήθεια του λογισμικού Excel, οι οποίες θα συνεισφέρουν στην

καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Το λογισμικό Excel

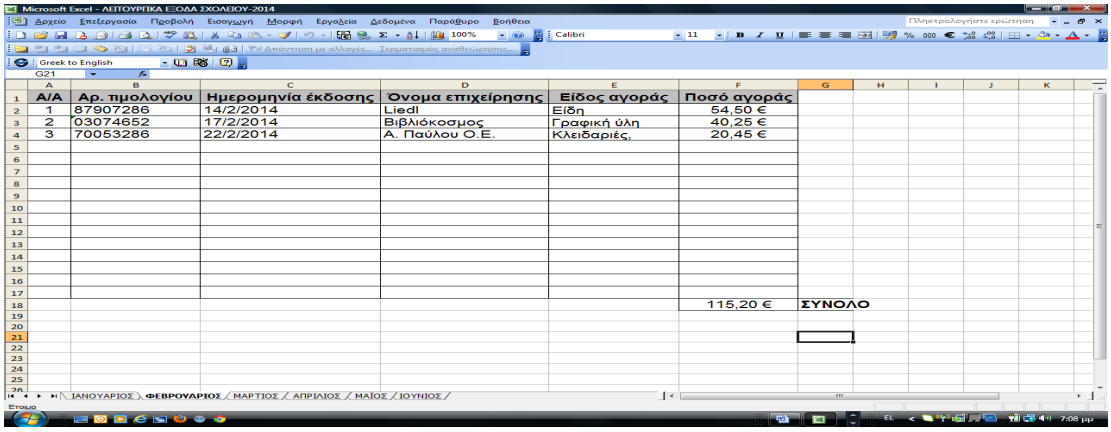
Το Excel είναι ένα ευρύτατα διαδεδομένο λογισμικό, το οποίο αποτελεί εμπορικό προϊόν και συνιστά ένα ικανό υπολογιστικό εργαλείο. Παρόλα αυτά λίγοι χρήστες του γνωρίζουν σε ικανοποιητικό βαθμό το σύνολο των δυνατοτήτων που προσφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα της Microsoft (Νικήτας, 2009). Ειδικότερα, το Excel μπορεί να υποστηρίξει εφαρμογές, οι οποίες είναι χρήσιμες για τη λειτουργία ενός αυτοματοποιημένου γραφείου (Τζώρτζης, 2005), άρα και για τη λειτουργία και διοίκηση μιας σχολικής μονάδας που επιδιώκει να αποκτήσει αντίστοιχα χαρακτηριστικά. Παράλληλα, με το Excel υφίστανται λογισμικά με περίπου όμοιες δυνατότητες, τα οποία ανήκουν στην κατηγορία του ελεύθερου και ανοικτού λογισμικού όπως το πρόγραμμα Calc που είναι τμήμα του ολοκληρωμένου πακέτου Openoffice.

Εφαρμογές του λογισμικού Excel στη διοίκηση της σχολικής μονάδας

Δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι η σχολική αυτονομία αποτελεί την απάντηση σε ορισμένα από τα προβλήματα που ταλανίζουν την εκπαίδευση στις μέρες μας. Η εφαρμογή μιας μεγαλύτερης αυτονομίας στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να αποδειχτεί ευεργετική για την εύρυθμη λειτουργία τους και τη βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, διδακτικών προς τους μαθητές και διοικητικών προς τους γονείς (Τζέλλος, 2009).

Η εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων απαιτεί εκτός από μεγαλύτερη αυτονομία και την υιοθέτηση και εφαρμογή αρχών και μεθόδων του σύγχρονου management στη διοίκησή τους. Η αναγκαιότητα αυτή προκύπτει κυρίως από τις περιορισμένες δαπάνες για την παιδεία, αλλά και από την κυρίαρχη αντίληψη ότι η παιδεία συνιστά το βασικότερο παράγοντα για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη ενός κράτους (Σαΐτης, 2008). Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και οι Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη η υιοθέτηση ορισμένων αρχών της διοίκησης των επιχειρήσεων, με τις αναγκαίες προσαρμογές, στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων.

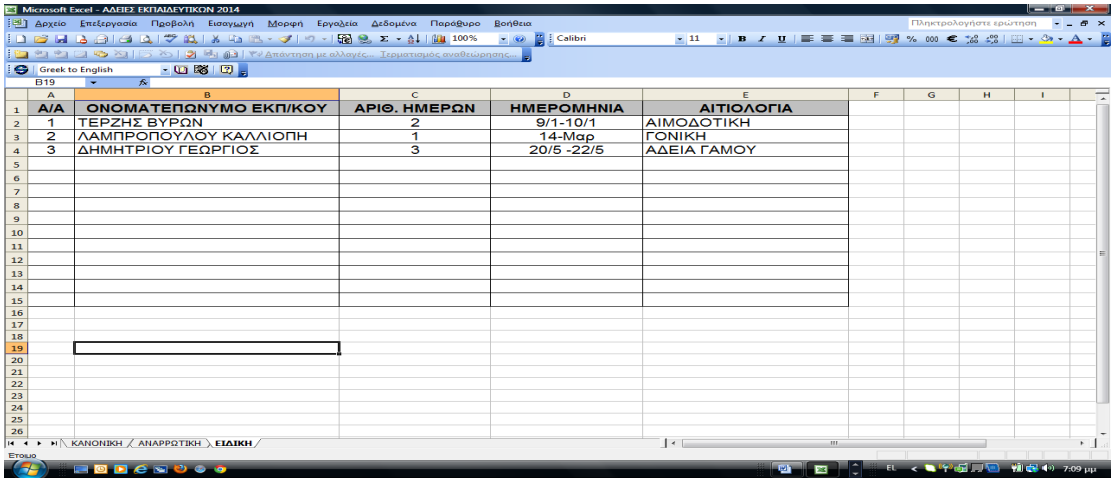
Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η παρούσα εργασία προτείνει αρχικά τέσσερις εφαρμογές που αφορούν τα λειτουργικά έξοδα του σχολείου, τις άδειες των εκπαιδευτικών, το μητρώο και τις βαθμολογίες των μαθητών. Η πρώτη εφαρμογή αναφέρεται στα λειτουργικά έξοδα της σχολικής μονάδας και αποβλέπει στην επιτυχημένη καταγραφή των εξόδων της και των δαπανών της ανά μήνα (Εικόνα: 1). Παράλληλα, προσφέρει τη δυνατότητα στους διοικούντες της σχολικής μονάδας να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή το σύνολο και το είδος των δαπανών της και να πραγματοποιούν μια εκτίμηση για τις δαπάνες των επόμενων μηνών. Η συγκεκριμένη εφαρμογή μπορεί να γίνει κατά περίπτωση πολύ εξειδικευμένη περιλαμβάνοντας συναρτήσεις όπως για τον υπολογισμό των κρατήσεων, φόρων κ.ά.



Α/Α	Αρ. πμολογίου	Ημερομηνία έκδοσης	Όνομα επιχείρησης	Είδος αγοράς	Ποσό αγοράς
1	87907286	14/2/2014	Liedl	Είδη	54,50 €
2	03074652	17/2/2014	Βιβλιόκοσμος	Γραφική ύλη	40,25 €
3	70053286	22/2/2014	Α. Παύλου Ο.Ε.	Κλειδαριές	20,45 €
					115,20 € ΣΥΝΟΛΟ

Εικόνα: 1 Λειτουργικά έξοδα σχολικής μονάδας

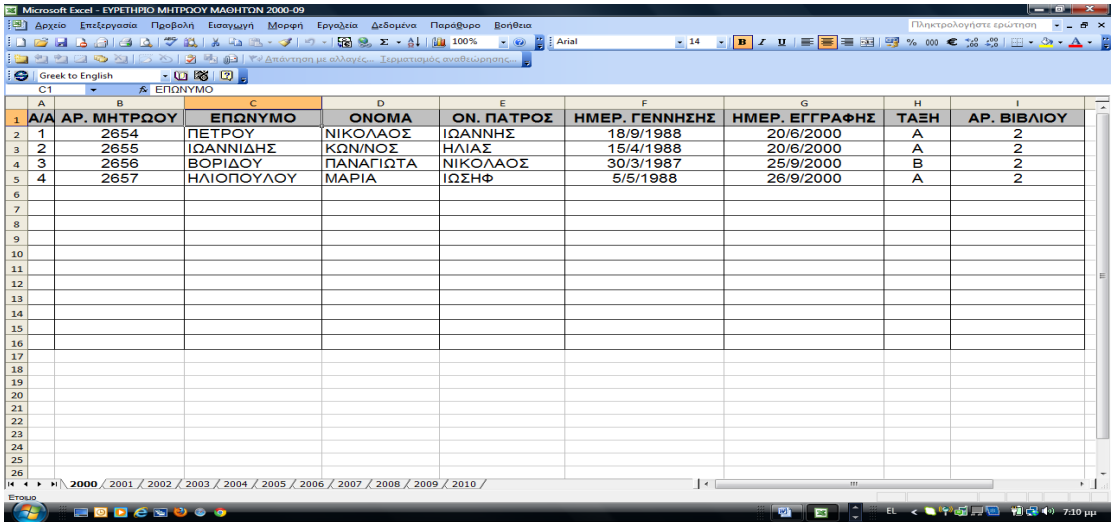
Η δεύτερη εφαρμογή εστιάζει στις άδειες που δικαιούνται να λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το νόμο 4210 (ΦΕΚ 254 / 21/11/2013), ο οποίος αναφέρεται στις ημέρες άδειας των δημοσίων υπαλλήλων. Η συγκεκριμένη εφαρμογή επιτυγχάνει την καταγραφή των ημερών και του είδους της άδειας που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός, διαφυλάσσοντας ταυτόχρονα τον εκπαιδευτικό, αλλά και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας από τις συνέπειες της υπέρβασής τους (Εικόνα: 2). Επιπροσθέτως, οι άδειες που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι χρήσιμο να καταγράφονται σε ξεχωριστό ηλεκτρονικό αρχείο και γιατί καθίσταται ευκολότερη και πιο άμεση η πρόσβαση σε αυτό.



Α/Α	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΕΚΠ/ΚΟΥ	ΑΡΙΘ. ΗΜΕΡΩΝ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ
1	ΤΕΡΖΗΣ ΒΥΡΩΝ	2	9/1-10/1	ΑΙΜΟΔΟΤΙΚΗ
2	ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΛΛΙΟΠΗ	1	14-Μαρ	ΓΟΝΙΚΗ
3	ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ	3	20/5 -22/5	ΑΔΕΙΑ ΓΑΜΟΥ

Εικόνα: 2 Άδειες εκπαιδευτικών

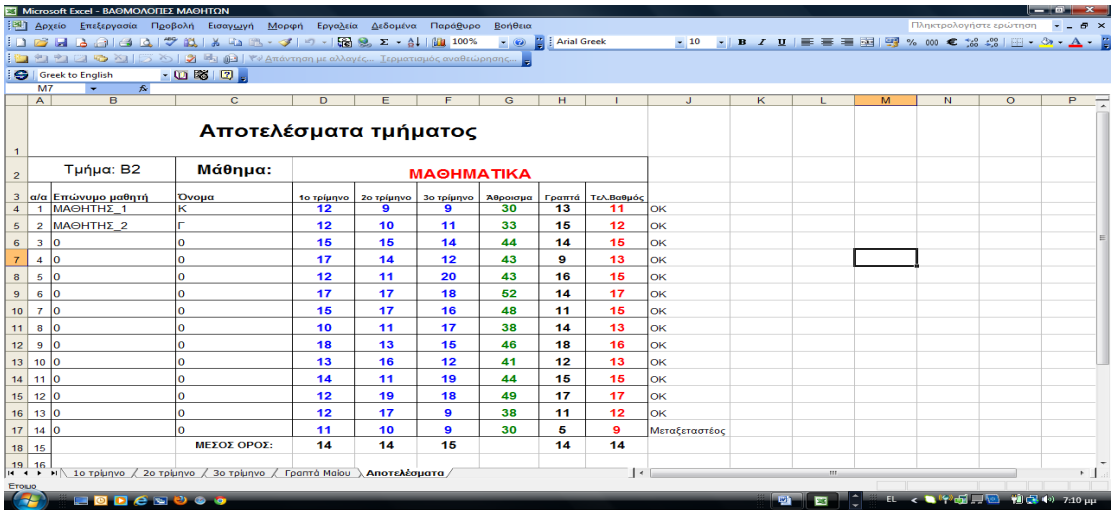
Το μητρώο των μαθητών συνιστά απαραίτητο εργαλείο για την έκδοση αντίγραφου βαθμολογίας ή απολυτηρίου. Ειδικότερα, σε σχολεία με μεγάλο αριθμό μαθητών και πολλά έτη λειτουργίας αποτελεί συχνά η έκδοση ενός τέτοιου εγγράφου μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία. Γι' αυτό προτείνεται μια εφαρμογή, στην οποία θα καταγράφονται ηλεκτρονικά ανά έτος οι μαθητές που εγγράφονται στη σχολική μονάδα, οπότε εν συνεχεία με μια απλή αναζήτηση σε ονοματεπώνυμο, όνομα πατρός και ημερομηνία γέννησης θα είναι εύκολος ο εντοπισμός του αριθμού μητρώου και κατ' επέκταση η έκδοση του αντίστοιχου εγγράφου (Εικόνα: 3).



Α/Α	ΑΡ. ΜΗΤΡΩΟΥ	ΕΠΩΝΥΜΟ	ΟΝΟΜΑ	ΟΝ. ΠΑΤΡΟΣ	ΗΜΕΡ. ΓΕΝΝΗΣΗΣ	ΗΜΕΡ. ΕΓΓΡΑΦΗΣ	ΤΑΞΗ	ΑΡ. ΒΙΒΛΙΟΥ
1	2654	ΠΕΤΡΟΥ	ΝΙΚΟΛΑΟΣ	ΙΩΑΝΝΗΣ	18/9/1988	20/6/2000	Α	2
2	2655	ΙΩΑΝΝΙΔΗΣ	ΚΩΝ/ΝΟΣ	ΗΛΙΑΣ	15/4/1988	20/6/2000	Α	2
3	2656	ΒΟΡΙΔΟΥ	ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ	ΝΙΚΟΛΑΟΣ	30/3/1987	25/9/2000	Β	2
4	2657	ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΥ	ΜΑΡΙΑ	ΙΩΣΗΦ	5/5/1988	26/9/2000	Α	2

Εικόνα: 3 Μητρώο μαθητών ανά έτος

Με τη βαθμολόγηση των μαθητών ασχολείται η τέταρτη εφαρμογή. Ο καθηγητής / δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να βαθμολογεί το μαθητή / τη μαθήτρια του ανά τρίμηνο ή τετράμηνο και να του προκύπτουν μετά την παράδοση του τελευταίου τριμήνου ή τετραμήνου άμεσα οι τελικοί μέσοι όροι, καθώς και οι μαθητές που παραπέμπονται σε επαναληπτική εξέταση (Εικόνα: 4). Τη συγκεκριμένη εφαρμογή δύναται να την έχει ατομικά κάθε εκπαιδευτικός, ώστε να επεξεργάζεται απρόσκοπτα και χωρίς χρονική πίεση τη βαθμολογία που προτίθεται να παραδώσει. Οι βαθμολογίες που παραδίδει μέσω του Excel ο καθηγητής, είναι δυνατό να εισέλθουν άμεσα στο e – school, το οποίο αποτελεί το λογισμικό διαχείρισης των βαθμολογιών των μαθητών.



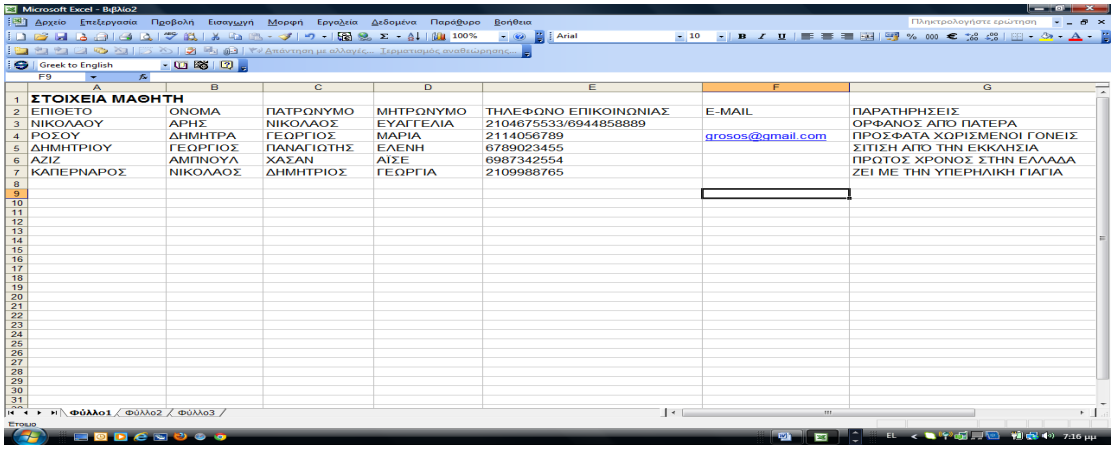
Αποτελέσματα τμήματος

Τμήμα: Β2	Μάθημα:	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ						
α/α	Επώνυμο μαθητή	Όνομα	1ο τρίμηνο	2ο τρίμηνο	3ο τρίμηνο	Άθροισμα	Γραπτά	Τελ.Βαθμός	
1	ΜΑΘΗΤΗΣ_1	Κ	12	9	9	30	13	11	ΟΚ
2	ΜΑΘΗΤΗΣ_2	Γ	12	10	11	33	15	12	ΟΚ
3	0	0	15	15	14	44	14	15	ΟΚ
4	0	0	17	14	12	43	9	13	ΟΚ
5	0	0	12	11	20	43	16	15	ΟΚ
6	0	0	17	17	18	52	14	17	ΟΚ
7	0	0	15	17	16	48	11	15	ΟΚ
8	0	0	10	11	17	38	14	13	ΟΚ
9	0	0	18	13	15	46	18	16	ΟΚ
10	0	0	13	16	12	41	12	13	ΟΚ
11	0	0	14	11	19	44	15	15	ΟΚ
12	0	0	12	19	18	49	17	17	ΟΚ
13	0	0	12	17	9	38	11	12	ΟΚ
14	0	0	11	10	9	30	5	9	Μεταξεταστέος
		ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ:	14	14	15		14	14	

Εικόνα: 4 Βαθμολογίες μαθητών

Στην άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι απαραίτητη η γνώση του περιεχόμενου της νομοθεσίας, αλλά και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν και βελτιώνουν τις ανθρώπινες σχέσεις. Άλλωστε, η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι επιφορτισμένη με τη βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων εντός αυτής, αλλά και με τη δημιουργία του κατάλληλου παιδαγωγικού και επικοινωνιακού κλίματος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Κατάλληλο

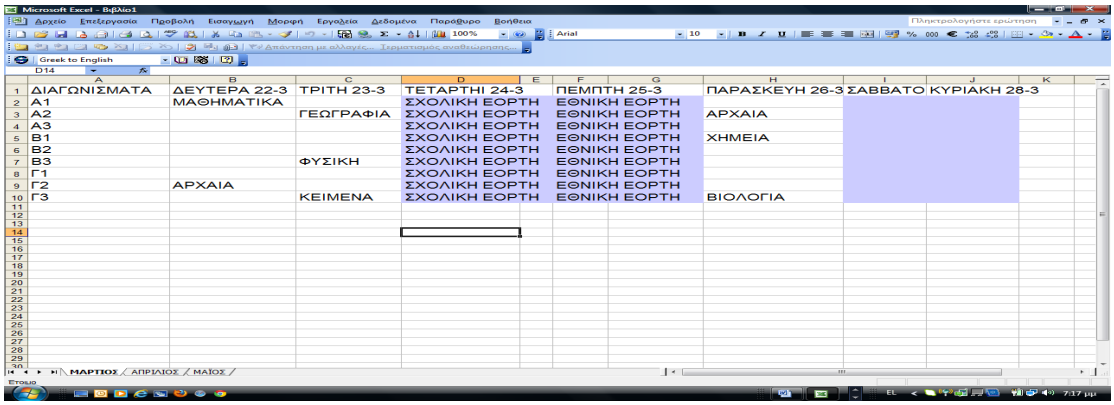
παιδαγωγικό και επικοινωνιακό κλίμα δεν υφίσταται χωρίς την επιτυχημένη επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών και δίχως την καταγραφή πιθανών προβλημάτων που μπορούν να τους απασχολούν όπως οικογενειακά, υγείας, οικονομικά κ.ά. Αυτή την ανάγκη προσπαθεί να ικανοποιήσει η πέμπτη εφαρμογή, η οποία προτείνει την καταγραφή προσωπικών στοιχείων του μαθητή και των γονέων ή κηδεμόνων του όπως τηλέφωνα, email, οικογενειακή, οικονομική κατάσταση, αλλά και κατάσταση υγείας (Εικόνα: 5). Θεωρείται αυτονόητο ότι στα στοιχεία αυτά θα πρέπει να έχουν πρόσβαση μόνο οι διδάσκοντες στη σχολική μονάδα και για παιδαγωγικούς αποκλειστικά λόγους, καθώς θεωρούνται ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.



	A	B	C	D	E	F	G
1	ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ						
2	ΕΠΙΘΕΤΟ	ΟΝΟΜΑ	ΠΑΤΡΩΝΥΜΟ	ΜΗΤΡΩΝΥΜΟ	ΤΗΛΕΦΩΝΟ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ	E-MAIL	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
3	ΝΙΚΟΛΑΟΥ	ΑΡΗΣ	ΝΙΚΟΛΑΟΣ	ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ	2104675533/6944858889		ΟΡΦΑΝΟΣ ΑΠΟ ΠΑΤΕΡΑ
4	ΡΟΣΟΥ	ΔΗΜΗΤΡΑ	ΓΕΩΡΓΙΟΣ	ΜΑΡΙΑ	2114056789	grosos@gmail.com	ΠΡΟΣΦΑΤΑ ΧΩΡΙΣΜΕΝΟΙ ΓΟΝΕΙΣ
5	ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	ΓΕΩΡΓΙΟΣ	ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ	ΕΛΕΝΗ	6789023455		ΣΠΙΤΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΚΚΛΗΣΙΑ
6	ΑΖΙΖ	ΑΜΠΝΟΥΛ	ΧΑΣΑΝ	ΑΪΣΕ	6987342554		ΠΡΩΤΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
7	ΚΑΠΕΡΝΑΡΟΣ	ΝΙΚΟΛΑΟΣ	ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ	ΓΕΩΡΓΙΑ	2109988765		ΖΕΙ ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΕΡΗΛΙΚΗ ΓΙΑΓΙΑ

Εικόνα: 5 Προσωπικά στοιχεία μαθητών

Για να λειτουργήσει επιτυχημένα μια δημόσια υπηρεσία, συνεπώς και μια σχολική μονάδα, είναι απαραίτητο όσοι εργάζονται σε αυτή να λειτουργούν ως ομάδα και όχι ως μεμονωμένα άτομα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2011). Η λειτουργία των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ως ομάδα απαιτεί τον προγραμματισμό ορισμένων δραστηριοτήτων όπως είναι τα διαγωνίσματα ανά τμήμα και οι σχολικές εκδρομές. Η έκτη εφαρμογή (Εικόνα: 6) που έχει σχεδιαστεί στο Excel αποβλέπει στην καταγραφή των σχολικών εκδρομών, των σχολικών αργιών, ώστε να γίνεται επιτυχημένος προγραμματισμός στα μηνιαία διαγωνίσματα και να μην παρουσιάζεται υπέρβαση στο νομικά καθορισμένο αριθμό.



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	ΔΙΑΓΩΝΙΣΜΑΤΑ	ΔΕΥΤΕΡΑ 22-3	ΤΡΙΤΗ 23-3	ΤΕΤΑΡΤΗ 24-3		ΠΕΜΠΤΗ 25-3		ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 26-3	ΣΑΒΒΑΤΟ	ΚΥΡΙΑΚΗ 28-3	
2	Α1	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ		ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΕΘΝΙΚΗ ΕΟΡΤΗ					
3	Α2		ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΕΘΝΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΑΡΧΑΙΑ			
4	Α3			ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΕΘΝΙΚΗ ΕΟΡΤΗ					
5	Β1			ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΕΘΝΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΧΗΜΕΙΑ			
6	Β2			ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΕΘΝΙΚΗ ΕΟΡΤΗ					
7	Β3		ΦΥΣΙΚΗ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΕΘΝΙΚΗ ΕΟΡΤΗ					
8	Γ1			ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΕΘΝΙΚΗ ΕΟΡΤΗ					
9	Γ2	ΑΡΧΑΙΑ		ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΕΘΝΙΚΗ ΕΟΡΤΗ					
10	Γ3		ΚΕΙΜΕΝΑ	ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΕΘΝΙΚΗ ΕΟΡΤΗ		ΒΙΟΛΟΓΙΑ			

Εικόνα: 6 Μηνιαίος προγραμματισμός

Ανακεφαλαιώνοντας, συμπεραίνει κανείς ότι οι έξι εφαρμογές στο λογισμικό Excel που προτάθηκαν παραπάνω δύνανται να εφαρμοστούν άμεσα και να βελτιώσουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, δίχως να την επιβαρύνουν με επιπλέον οικονομικό κόστος. Οι παραπάνω εφαρμογές καλύπτουν τομείς που κατά περίπτωση μπορούν να προκαλέσουν σημαντικές δυσκολίες στους διοικούντες τη σχολική μονάδα.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι οι παραπάνω έξι εφαρμογές - προτάσεις για την αξιοποίηση του Excel στη διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι άμεσα εφαρμόσιμες τόσο στη δευτεροβάθμια, όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μπορούν να αποδειχθούν πολύτιμες σε σχολικές μονάδες με μικρό μέγεθος, λόγω της έλλειψης διοικητικού υπαλλήλου για τη γραμματειακή υποστήριξη, αλλά και σε σχολεία που έχουν μετακινούμενο διδακτικό προσωπικό. Επιπλέον, οι συγκεκριμένες εφαρμογές δεν έχουν οικονομικό κόστος για τη σχολική μονάδα και είναι εύκολος ο σχεδιασμός και η διαχείρισή τους ακόμα και από ανθρώπους με ελάχιστες γνώσεις στη χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού. Αυτές οι εφαρμογές έχουν παράλληλα με το διοικητικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα και επιδιώκουν τη βελτίωση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας προς όφελος των μαθητών, των γονέων και των εργαζομένων σε αυτή.

Βιβλιογραφία

Merchant, B., Arlestig, H., Garza, E., Johansson, O., Murakami – Ramalho, E., & Tornsen, M. (2012). Successful school in Sweden and the US. Contexts of social responsibility and individualism. *International Journal of Educational Management*, 26 (5), 428-441.

Moller, J. (2012). The construction of a public face as a school principal. *International Journal of Educational Management*, 26 (5), 452-460.

Rollag, K., & Billsberry, J. (2012). Technology as the Enabler of a new wave of Active Learning. *Journal of Management Education*, 36(6), 743–752.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίων.

Νικήτας, Π. Ι. (2009). *Excel. Εισαγωγή και εφαρμογές*. Αθήνα: University Studio Press.

Νόμος 4210 (2013). *Οι άδειες των δημοσίων υπαλλήλων (ΦΕΚ 254 / 21/11/2013)*.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης*. *Τόμος: Α*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τζέλλος, Γ. (2009). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Τζώρτζης, Α. (2005). *Excel χρήσιμες εφαρμογές*. Αθήνα: Δίαυλος.

Η οργανωσιακή κουλτούρα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Τα χαρακτηριστικά της και τα εμπόδια που προκαλεί

Φλώρος Βασίλειος
Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός Φοιτητής

Περίληψη

Σε κάθε οργανισμό, υπάρχουν κοινές πεποιθήσεις, συναισθήματα και στάσεις ανάμεσα στα μέλη που τον αποτελούν. Όλα αυτά ονομάζονται οργανωσιακή κουλτούρα. Οι κοινές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών μίας σχολικής μονάδας και τα κοινά τους οράματα αποτελούν τη σχολική κουλτούρα της μονάδας αυτής. Ο κάθε οργανισμός έχει τη δική του κουλτούρα που αποτελείται από τρία επίπεδα: τις νόρμες, τις αξίες και τις παραδοχές. Η Αχιλλοπούλειος Σχολή έχει τη δική της κουλτούρα που αποτελεί την ταυτότητά της που την ξεχωρίζει από τα άλλα σχολεία. Η κουλτούρα, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να αποτελέσει πρόβλημα στην εξέλιξη του οργανισμού. Αυτό συμβαίνει κυρίως, όταν δεν ευνοείται η συνεργασία, η αλλαγή και η αμεροληψία από τη σχολική κουλτούρα. Στις περιπτώσεις αυτές, η ηγεσία θα πρέπει να λάβει μέτρα για να αλλάξει κάποια χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας ή να προσθέσει νέα που θα επιλύσουν τα προβλήματα.

Εισαγωγή

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά του κάθε οργανισμού είναι η οργανωσιακή του κουλτούρα. Η κουλτούρα είναι ένα σύστημα από κοινές σημασίες που είναι αποδεκτές από όλα τα μέλη του οργανισμού (Pettigrew, 1979). Η κάθε σχολική μονάδα έχει τη δική της οργανωσιακή κουλτούρα, δηλαδή τη δική της ταυτότητα, τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις δικές της αντιλήψεις, συνήθειες, αξίες, παραδοχές και νόρμες που την ξεχωρίζουν από άλλες εκπαιδευτικές μονάδες και λειτουργούν ως συγκολλητική ουσία ανάμεσα στα μέλη της. Αυτή η ταυτότητα αποτελεί την κινητήριο δύναμη του οργανισμού που τον κατευθύνει προς ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό και ονομάζεται σχολική κουλτούρα. Η έννοια της σχολικής κουλτούρας άρχισε να διερευνάται από το 1930, αλλά τελικά συνδέθηκε με τη σχολική αποτελεσματικότητα το 1970 (Putman & Burke, 1992). Η σχολική κουλτούρα ορίζεται ως ένα σύστημα προσδοκιών, πρακτικών, πεποιθήσεων, σχέσεων και ρόλων που κυριαρχούν σε μία σχολική μονάδα (Ματσαγγούρας, 2002). Το σύστημα αυτό των κοινών προσανατολισμών κρατά τον οργανισμό ενωμένο (Hoy & Miskel, 2003).

Η σχολική κουλτούρα χωρίζεται σε δύο διαστάσεις: α) την εξωτερική και β) την εσωτερική διάσταση της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η πρώτη διάσταση αφορά το κτίριο της σχολικής μονάδας, τον εξοπλισμό, τη διακόσμηση, την καθαριότητα και γενικά ό, τι έχει σχέση με την υλική υπόσταση του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Η δεύτερη που είναι το πιο ουσιαστικό μέρος της σχολικής κουλτούρας έχει να κάνει με τις σχέσεις των ανθρώπων μέσα στον οργανισμό, με τους κοινούς στόχους τους για την κατεύθυνση και την επιτυχία της σχολικής μονάδας και τις απόψεις και τα συναισθήματά τους για τον οργανισμό. Αναφέρεται στην εικόνα του "εαυτού" της σχολικής μονάδας από τα ίδια τα μέλη της και σε θέματα που αποδέχονται ευρέως όλα αυτά τα μέλη, τα οποία λόγω των κοινών παραδοχών τους δένονται περισσότερο και αποκτούν μία κοινή ταυτότητα που τα ξε-

χωρίζει από τα μέλη άλλων οργανισμών (Everard & Morris, 1999). Είναι οι προσδοκίες, οι αξίες και οι κανόνες συμπεριφοράς που μοιραζόμαστε ως μέλη κάποιου οργανισμού και που καθορίζουν ποιοι είμαστε, πώς συμπεριφερόμαστε ο ένας στον άλλο και πώς εργαζόμαστε μαζί (Barth, 2002).

Η Αχιλλοπούλειος Σχολή Καΐρου και η οργανωσιακή της κουλτούρα

Η Αχιλλοπούλειος Σχολή Καΐρου, ως μία σχολική μονάδα έχει κι αυτή την οργανωσιακή της κουλτούρα που την ξεχωρίζει από τους άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η σχολική κουλτούρα μπορεί να χωριστεί σε επίπεδα, από συγκεκριμένους επιφανειακούς κανόνες, μέχρι βαθιές αφηρημένες σιωπηρές παραδοχές ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004). Το πιο επιφανειακό επίπεδο είναι οι νόρμες, οι οποίες είναι συγκεκριμένοι ανεπίσημοι κι άγραφοι κανονισμοί που τηρούνται από όλα τα μέλη του οργανισμού. Οι πιο βασικές νόρμες της κουλτούρας της Αχιλλοπουλείου Σχολής είναι οι εξής:

- Να διαφοροποιείς τη μαθησιακή διαδικασία έχοντας υπόψη σου τις ανάγκες και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Μην αφήνεις ποτέ πίσω κανέναν μαθητή.

- Να βρίσκεσαι σε συνεχή επικοινωνία κι ανατροφοδότηση με τους γονείς (μέσω τηλεφώνου, τετραδίου επικοινωνίας και τακτικών συναντήσεων) για να συνεργάζεστε με σκοπό την πρόοδο των μαθητών.

- Να σέβεσαι και να βοηθάς τους συναδέλφους σου, όποτε το χρειάζονται.

- Να είσαι καινοτόμος, αναζητώντας πάντα τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την ευχάριστη και προσοδοφόρα μάθηση. Να ελέγχεις τακτικά την πρόοδο των μαθητών μέσω της αξιολόγησης.

Οι αξίες αποτελούν βαθύτερο επίπεδο της σχολικής κουλτούρας. Δηλώνουν τι είναι επιθυμητό από την Αχιλλοπούλειο Σχολή και ποιες είναι οι κυριότερες πεποιθήσεις της:

- η συναδελφικότητα, η συνεργατικότητα, η αλληλεγγύη, η οικειότητα, η ομαδική εργασία

- η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η αφοσίωση

- η ενσυναίσθηση

- η οργανωτικότητα

- η αισιοδοξία, η αποτελεσματικότητα, η αρμονία

Στο πιο βαθύ επίπεδο βρίσκονται οι σιωπηρές παραδοχές, που αποτελούν τις προϋποθέσεις δομής του οργανισμού και τις αντιλήψεις των μελών του για την αλήθεια. Οι κυριότερες παραδοχές της Αχιλλοπουλείου Σχολής είναι οι εξής:

- Οι εκπαιδευτικοί είναι μία οικογένεια και ενδιαφέρονται ο ένας για τον άλλο.

- Η αλήθεια καθορίζεται από τους πιο έμπειρους.

- Η αλήθεια καθορίζεται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών.

- Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τους μαθητές και είναι σε θέση να παίρνουν αποφάσεις για την πρόοδό τους.

Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην έννοια των αξιών που διέπουν τη σχολική κουλτούρα γιατί καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων του οργανισμού (Νομικού, 2010). Από αυτές προκύπτουν οι στάσεις και από τις στάσεις προκύπτουν οι συμπεριφορές (Durgee et al., 1996). Έτσι, το σχολείο ενσταλάζει στους μαθητές αξίες όπως η άμιλλα, η αλληλεγγύη και η ισότητα και ως αποτέλεσμα, οι μαθητές σέβονται ο ένας τα δικαιώματα του άλλου, είναι ενωμένοι και αλληλοβοηθούνται.

Με την αλληλεγγύη ανάμεσα στα μέλη του σχολείου προωθείται και η αφοσίωσή τους προς αυτό και προς το κοινό όραμά του, που είναι η αφύπνιση του ελληνικού αισθήματος στα ελληνόπουλα της διασποράς. Κοινές είναι και οι νόρμες μάθησης που έχουν ως αποτέλεσμα τη συνεχή βελτίωση του σχολείου καθώς και η αίσθηση της ευθύνης για την πρόοδο των μαθητών. Όταν προκύπτουν προβλήματα που αφορούν τη μάθηση, γίνονται συναντήσεις εκπαιδευτικών για την επίλυση των προβλημάτων αυτών. Η κουλτούρα και τα μέλη του σχολείου, επιπλέον, αλληλοεξαρτώνται και αλληλοεπηρεάζονται (Ανθοπούλου, 1999). Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές που εισέρχονται στην Αχιλλοπούλειο προσαρμόζονται και επηρεάζονται από την κουλτούρα της, αλλά μπορούν να την επηρεάσουν και οι ίδιοι με τα χαρακτηριστικά τους. Για παράδειγμα, οι νεοεισερχόμενοι δάσκαλοι προσαρμόστηκαν στις αρχές της συναδελφικότητας, αλλά εισήγαγαν και την ανταγωνιστικότητα στον οργανισμό, γεγονός που αποτελεί κίνητρο για περισσότερη προσπάθεια των εκπαιδευτικών.

Συμπεραίνοντας, η κουλτούρα είναι για έναν οργανισμό αναπόσπαστο κομμάτι που του εξασφαλίζει την μοναδικότητά του. Αποτελείται από τις στάσεις, τις απόψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών της σχολικής μονάδας. Χωρίς την κουλτούρα, η σχολική μονάδα δεν μπορεί να εξελίσσεται και να κινείται σταθερά προς τον προσανατολισμό και το όραμά της, που χάρη σε αυτή γίνεται κοινό για όλα τα μέλη της.

Η σχολική κουλτούρα ως τροχοπέδη στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού

Η κουλτούρα πηγάζει από την αίσθηση του "ανήκειν" και της συμμετοχής σε μία ομάδα κι όχι από εξωτερικούς κανόνες και έλεγχο (Maslowski, 2001). Είναι, ωστόσο, γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις η οργανωσιακή κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού δεν είναι υγιής σε πολλά σημεία και μπορεί να δράσει ως εμπόδιο στην αποτελεσματική λειτουργία του. Όταν η σχολική κουλτούρα αναπτύσσει δυσλειτουργικές αξίες και πεποιθήσεις, αρνητικές παραδόσεις και καυστικούς τρόπους αλληλεπίδρασης, χαρακτηρίζεται ως "αρνητική"

ή "τοξική" κουλτούρα και μπορεί να μολύνει, να επιβραδύνει ή ακόμα και να σταματήσει τη σχολική πρόοδο (Deal & Peterson, 1998). Σε ένα "τοξικό" σχολικό περιβάλλον οι σχέσεις ανάμεσα στους δασκάλους είναι συχνά αντιμαχόμενες, το προσωπικό δεν πιστεύει στην ικανότητα των μαθητών για επιτυχία και υπάρχει μία γενική αρνητική στάση (Deal & Peterson, 1990).

Η σχολική κουλτούρα εκφράζεται στην πράξη μέσα από τρεις άξονες: τις επαγγελματικές σχέσεις, τις συμφωνίες μεταξύ των μελών του οργανισμού και τις ευκαιρίες μάθησης (McGilchrist et al., 2004). Σε πολλά σχολεία υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που θέτει η κουλτούρα. Για παράδειγμα, όσον αφορά τον πρώτο άξονα, στους στόχους της Αμπετείου Σχολής, δεν προβλέπεται η ενίσχυση και επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών που έχει προσλάβει η Ελληνική Κοινότητα Καϊρου. Στους εκπαιδευτικούς του Ελληνικού Δημοσίου δίνεται μεγαλύτερη εξουσία όσον αφορά τη λήψη των αποφάσεων για σχολικά θέματα, πράγμα το οποίο προκαλεί την απουσία κοινού σκοπού ανάμεσα σε κάποιους εκπαιδευτικούς και στον οργανισμό και δημιουργεί εμπόδια στην εκπλήρωση των στόχων του σχολείου. Η κουλτούρα δηλαδή του οργανισμού δεν ευνοεί την πολυμορφία, προκαλεί μεροληψία υπέρ των εκπαιδευτικών του Δημοσίου και προκαλεί ανταγωνισμό ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του Δημοσίου και τους εκπαιδευτικούς της Κοινότητας.

Ο αθέμιτος ανταγωνισμός ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού είναι μία αρνητική αξία που μπορεί να προκαλέσει προβλήματα. Ως απόρροια του φαινομένου αυτού, οι εκπαιδευτικοί μπορούν ομαδοποιηθούν σε κλίκες, εξυπηρετώντας τους σκοπούς της κλίκας και όχι της σχολικής μονάδας , αντί να υπάρχει η παραδοχή ότι όλοι είναι μία οικογένεια (Κυθραιώτης et al., 2010-2011) . Πολλές φορές προκύπτει η απομόνωση των μελών και η ομαδική εργασία χάνεται, γεγονός που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τις συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας, την αδυναμία επιδίωξης ενός κοινού σχολικού οράματος και την αποτυχία της κοινωνικοποίησης των μαθητών, διότι οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών έχουν αντίκτυπο και στους μαθητές. Όντας απομονωμένοι στις τάξεις τους, οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν λιγότερα από όσα καταφέρνουν με τη συλλογική προσπάθεια.

Εκτός αυτού, δεν ευνοείται η συνεργασία ανάμεσα στην Αμπέτειο και την Αχιλλοπούλειο Σχολή, οι οποίες στεγάζονται στο ίδιο κτίριο, διότι υπάρχει ανταγωνισμός ανάμεσα στα δύο σχολεία και οι κουλτούρες τους είναι αντικρουόμενες. Έτσι, δημιουργούνται προβλήματα όσον αφορά τη συγχώνευση και την επικοινωνία των δύο σχολείων για κοινά θέματα, όπως η κοινή χρήση των σχολικών λεωφορείων και η διοργάνωση κοινών σχολικών εορτών.

Έπειτα, όσον αφορά τον δεύτερο άξονα, η Ελληνική Κοινότητα παρέχει την υλικοτεχνική υποδομή στο σχολείο, καθώς επίσης και πολλούς πόρους και προσωπικό. Ως εκ τούτου, το σχολείο εξαρτάται οικονομικά από την Ελληνική Κοινότητα, πράγμα που το κάνει να χάνει την αυτονομία του, αφού μέλη της Κοινότητας μπορούν να παίρνουν σοβαρές αποφάσεις (χωρίς να έχουν σχέση με την εκπαίδευση) για τη λειτουργία του σχολείου, όπως το ύψος των διδάκτρων, τις ώρες διδασκαλίας των Αραβικών και το προσωπικό που θα χρειαστεί το σχολείο.

Ως προς τον τρίτο άξονα, στους αδύναμους μαθητές παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία. Ανάμεσα όμως στους μαθητές που χρειάζονται βοήθεια υπάρχουν και μαθητές με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι χρήζουν ειδικής υποστήριξης, από εκπαιδευτικούς που είναι εκπαιδευμένοι στην ειδική αγωγή. Παρ' όλα αυτά, στο σχολείο δεν υπάρχει εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την ενισχυτική διδασκαλία δεν επιμορφώνονται για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν επαρκώς στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και να καλύψουν όλες τις μαθησιακές ανάγκες.

Επιπλέον, ο χαρακτήρας της δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο ανήκει η Αμπέτειος Σχολή, είναι συγκεντρωτικός και δε μεταβάλλεται εύκολα. Το χαρακτηριστικό αυτό προκαλεί φραγμούς για την αλλαγή της κουλτούρας, η οποία μπορεί δύσκολα να αλλάξει. Αν μεταβληθεί η κουλτούρα, αυτό γίνεται με πολύ αργούς ρυθμούς, ακόμα κι αν αλλάξει ο ηγέτης του οργανισμού. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την τεράστια ανάπτυξη της τεχνολογίας και τη συσσώρευση γνώσεων που εισβάλει στα σχολεία με τους νέους τεχνολογικούς εξοπλισμούς, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να χειρίζονται για να συμβαδίσουν με την εποχή τους, προκαλεί μεγάλο άγχος και κούραση στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Brown & Ralph, 1998). Πολλές φορές λοιπόν προκύπτει στους εκπαιδευτικούς μία αίσθηση ματαίωσης που αλλάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν την εργασία τους και επηρεάζει την αποτελεσματικότητά τους, και κατ’ επέκταση την αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Στο συγκεντρωτισμό του εκπαιδευτικού συστήματος οφείλονται κι άλλες αρνητικές νόρμες που διαμορφώνουν μία αρνητική κουλτούρα που προκαλεί σχολικές αποτυχίες. Οι σχολικές μονάδες δε συμμετέχουν στις αποφάσεις που παίρνονται από το Υπουργείο Παιδείας για την εκπαίδευση, παρόλη την εμπειρία τους (Μαυρογιώργος, 1999). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί, για τη σχολική αποτυχία κατηγορούν τους γονείς, το σύστημα ή άτομα με υψηλόβαθμές θέσεις, και δεν αναγνωρίζουν τα δικά τους λάθη για να βελτιωθούν. Το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει τυπικό και όχι ουσιαστικό, το σχολείο να είναι κλειστό προς τα έξω και η επικοινωνία με τους γονείς να είναι περιορισμένη.

Σε περιπτώσεις "τοξικής" κουλτούρας ούτε οι μαθητές ούτε οι εκπαιδευτικοί βλέπουν το σχολείο ως ένα διασκεδαστικό μέρος ούτε το κλίμα ευνοεί τις αλλαγές. Το προσωπικό αντιμετωπίζει τους μαθητές σαν προβλήματα, παρά σαν τους πολύτιμους πελάτες του (Deal & Peterson, 1998). Τα μέλη του σχολείου πιστεύουν ότι κάνουν το καλύτερο που μπορούν και δεν ψάχνουν για νέες ιδέες. Τέλος, οι νέοι εκπαιδευτικοί που εισέρχονται στον οργανισμό φέρνοντας μαζί τους τις ελπίδες και τη διάθεσή τους για εργασία, σύντομα αλλάζουν τον τρόπο που σκέφτονται και προσαρμόζονται στην αρνητική κουλτούρα, κάτω από την οποία εργάζονται.

Συνοψίζοντας, μία μη-υγιής κουλτούρα κατηγορεί μαθητές, γονείς ή ανώτερα στελέχη της εκπαίδευσης για την έλλειψη της προόδου, αποτρέπει τη συνεργασία και δημιουργεί εντάσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής μονάδας. Όλα αυτά μπορούν να προκαλέσουν σοβαρά προβλήματα στην ανάπτυξη του οργανισμού. Για το λόγο αυτό, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας, αν βρεθεί αντιμέτωπος με τέτοια είδη σχολικής κουλτούρας, θα πρέπει να προσπαθήσει να αλλάξει τα αρνητικά χαρακτηριστικά της, εισάγοντας τις αλλαγές και τις καινοτο-

μίες που χρειάζονται, παρόλο που αυτό αποτελεί μία δύσκολη διαδικασία (Moorhead & Griffin, 1989).

Συμπέρασμα

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, δεν μπορεί να υπάρξει οργανισμός, χωρίς τη δική του οργανωσιακή κουλτούρα, η οποία τον ξεχωρίζει από άλλους οργανισμούς και ενώνει τα μέλη του κάτω από κοινές πεποιθήσεις και στόχους. Ωστόσο, σε μερικές περιπτώσεις ορισμένα χαρακτηριστικά της σχολικής κουλτούρας μπορεί να αποτελέσουν σοβαρό εμπόδιο στην επιτυχία της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα όταν η κουλτούρα αυτή δεν αλλάζει εύκολα, δεν αποδέχεται την πολυμορφία και δεν ευνοεί τη συνεργασία.

Βιβλιογραφία:

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). *Εκπαιδευτική διοίκηση, ανάπτυξη και πολιτική: Η δευτεροβάθμια τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και η περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα.* Αθήνα: Έλλην.

Ανθοπούλου, Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β (σσ. 17-92). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αντωνίου, Α. (2006). Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα. *Επιστημονικό Βήμα,* 6(13), 159-169.

Barth, R. (2002). The Culture Builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.

Battersby, D. (1981).Beginning Teachers: a Review of Research. *Australian Journal of Teacher Education,* 2(2), 25-38.

Brown, M., & Ralph, S. (1998). The identification of stress in teachers. Στο: J. Dunham & V. Varma (Επιμ.), *Stress in teachers: Past, Present, Future* (σσ. 37-56). U.K.: Whurr Publishers.

Γκότοβος, Θ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1986). *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Cheng, Y., & Tam, W. (1997). Multi-Models of Quality in Education. *Quality Assurance*, 5(1), 22-31.

Cohen, J. (2006). Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.

Deal, T., E., & Peterson, K., E. (1990). *The Principal's role in shaping school culture.* Washington, D. C.: Office of Educational Research and Improvement.

Deal, T. E., & Peterson, K. E. (1998). How Leaders influence the Culture of Schools. *Educational Leadership,* 56(1), 28-30.

Durgee, J. F., O' Connor, G. C., & Veryzer, R. W. (1996). Observations: Translating Values into Product wants. *Journal of Advertising Research,* 36(6), 90-100.

Earley, P., & Bubb, S. (2005). *Leading and managing continuing professional development: Developing people, developing schools.* London: Paul Chapman Publishing.

Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση.* (Δ. Κίκιζας, μετάφρ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζαντήρας, Χ. (2013, Ιανουάριος). *Σχολική κουλτούρα: Αλλαγή και Συντελεστές.* Παγκόσμια Μέρα Εκπαιδευτικού, Κύπρος.

Gray, W. & Gray, M. (1985). Synthesis of research on mentoring beginning teachers. *Educational Leadership,* 43(3), 37-43.

Guaglia, R. (1989). Socialization of the Beginning Teacher: A theoretical Model from the Empirical Literature. *Research in Rural Education*, 5(3), 1-7.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, research and practice* (9th edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Κατσουλάκης, Σ. (1999). Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού. Στο: Α. Κόκκος (επιμελ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* (σσ. 40). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Ιορδανίδης, Γ. (2011). *Διεύθυνση Σχολικής Μονάδας και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών.* Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., & Αντωνίου, Π. (2010-2011). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου*. Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Νεοπροαχθέντων Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Maslowski, J. (2001). *School Culture and School Performance.* Ph.D. Thesis. University of Twente.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μία εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Στο: τεύχος 6, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων (σσ.15-30). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης

της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Α. Κόκκος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 141-148). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μαυρογιώργος Γ., (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.*), Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σσ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.

McGilchrist, B., Myers, K., Reed, J. (2004). *The intelligent School*. London: SAGE Publications.

Moorhead, G., & Griffin, R. (1989). *Organizational Behavior.* Boston: Houghton Mifflin Co.

Νομικού, Α. (2010). *Επιχειρώντας Αλλαγές: Ο ρόλος του Διευθυντή και των Εκπαιδευτικών στη δημιουργία Σχολικής Κουλτούρας καθώς και στην ισχυροποίηση και ανταγωνιστικότητα μίας σχολικής μονάδας δημόσιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση των σχολείων Α/Βάθμιας εκπαίδευσης.* Master Thesis, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Πασιαρδή, Γ. (1998, Νοέμβριος). *Σχολική Κουλτούρα: Έννοια, Βελτίωση και Αλλαγή*. Εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας με θέμα: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Ναύπακτος.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Putman, J. & Burke B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning communities*. New York: McGraw-Hill.

Roueche, R., Baker, G., & Rose R. (2002). *Shared Vision: Transformational leadership in American Community Colleges.* New York: Community College Press.

Roueche, R. & Baker, G. (2002). *Profiling Excellence in America's Schools/Pbn 02100157.* Florida: Amer Assn School.

Σωτηρούλας, Β. (2010). Η κουλτούρα της Εκπαιδευτικής μονάδας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Ανακτήθηκε Μάρτιος 10, 2010, από http://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_1115.html#axzz2rcs0WPgz.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research,* 54(2), 143-178.

Προφίλ Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Ζάχαρη Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Π.Ε 70
voulazachari@yahoo.gr

Λαζαρίδης Χρυσόστομος
Εκπαιδευτικός Π.Ε 70
lazaridismakis@hotmail.com

Ζάχαρη Μαρία
Μεθοδολογία ιστορία και θεωρία της Επιστήμης
ma.di.zax@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με το προφίλ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της τυπικής οργάνωσης της, καθώς και με τη σύγκριση του ορθολογιστικού και οικονομικού μοντέλου διαχείρισης οικονομικών πόρων.

Λέξεις - κλειδιά: προφίλ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τυπική οργάνωση, ορθολογιστικό οικονομικό μοντέλο.

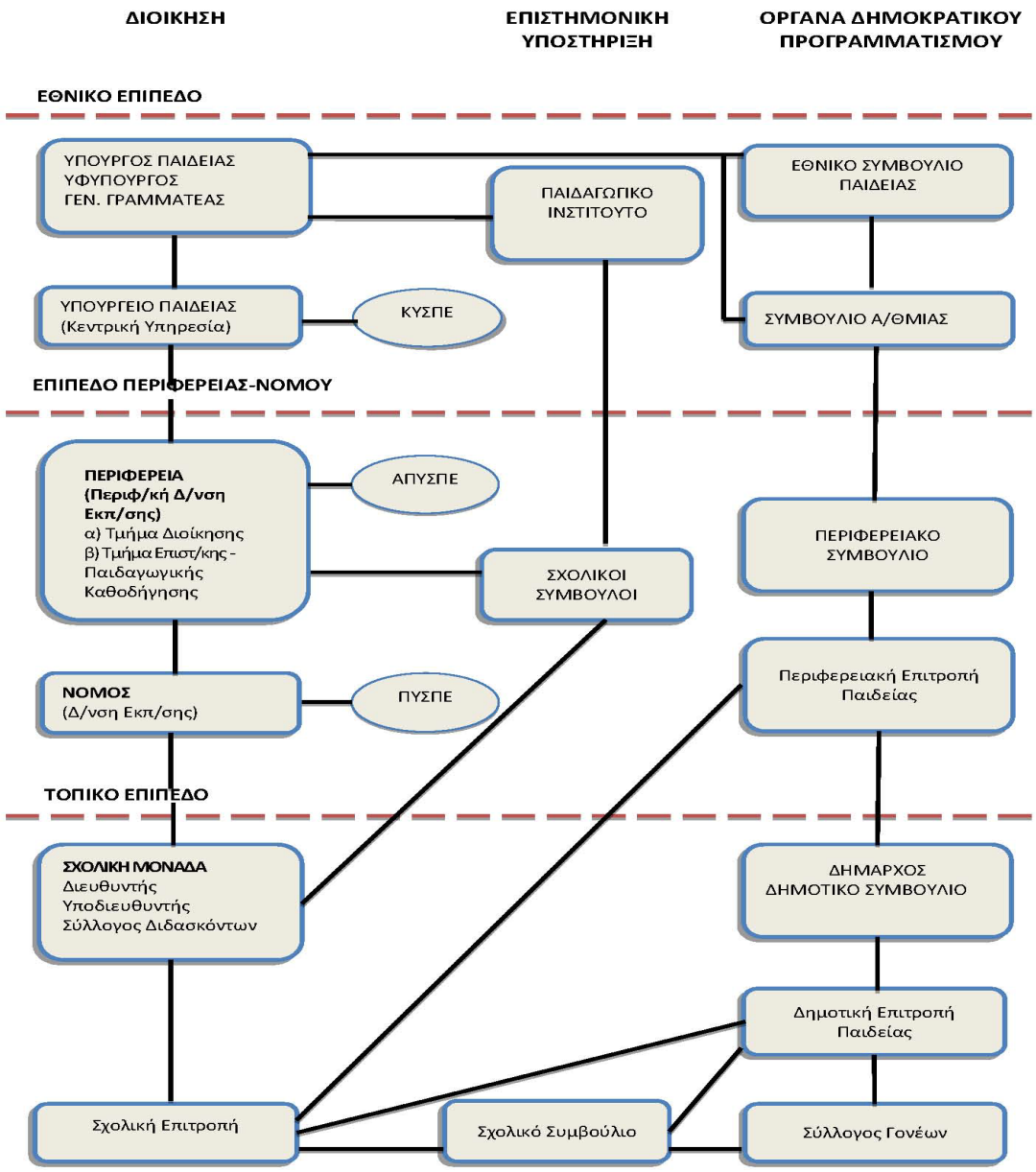
Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, δημόσια και ιδιωτική, καλύπτει ένα μεγάλο τμήμα του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Η Δημόσια Πρωτοβάθμια εκπαίδευση στοχεύει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά (*Παράγραφος 1 άρθρου 1, Ν1566/85 ΦΕΚ 167Α*).

Βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών είναι η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού. Επίσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους, η εξασφάλιση όλων των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος για την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή (*Παράγραφος 2 άρθρου 1, Ν1566/85*).

Τυπική Οργάνωση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Στο σχήμα 1 παρουσιάζεται η εκπαιδευτική οργάνωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το σύστημα διοικητικής οργάνωσης που χρησιμοποιείται είναι ένα συγκεντρωτικό σύστημα, με τάσεις αποσυγκέντρωσης, αφού η λειτουργία όλων των μονάδων σε κάθε επίπεδο απορρέει από την κεντρική εξουσία. Στο βαθμό μάλιστα που η κεντρική εξουσία είναι η μόνη που διαθέτει αποφασιστικές αρμοδιότητες για κάθε ζήτημα, το σύστημα χαρακτηρίζεται εξουσιαστικό (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1990-Κωτσίκης, 1993-Μιχόπουλος 1993-Σαίτης, 2000).

Σχήμα 1. Τυπική Δομή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης



Στην κορυφή της εξουσίας προϊστανται στον τομέα της διοίκησης: ο υπουργός παιδείας, ο υφυπουργός και ο γενικός γραμματέας. Ακολουθεί η κεντρική υπηρεσία του υπουργείου Παιδείας και για θέματα που αφορούν την υπηρεσιακή κατάσταση των εκπαιδευτικών το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο (ΚΥΣΠΕ) στο ΥΠΕΠΘ. Στον τομέα της επιστημονικής υποστήριξης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που είναι το γνωμοδοτικό όργανο για θέματα παιδείας και φορέας έρευνας και επιμόρφωσης. Τέλος, στον τομέα του δημοκρατικού προγραμματισμού (λαϊκή συμμετοχή) το εθνικό συμβούλιο παιδείας. Ακολουθούν σε επίπεδο περιφέρειας ή νομού η περιφερειακή διεύθυνση εκπαίδευσης που χωρίζεται σε δύο τμήματα, το τμήμα διοίκησης και το τμήμα εκπαιδευτικής παιδαγωγικής καθοδήγησης με «εκφραστές» τους σχολικούς συμβούλους, οι οποίοι ασκούν επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη και εποπτεία και κάνουν παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό έργο. Υπάγονται απευθείας στον υπουργό Παιδείας και έχουν την επιστημονική στήριξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ακολουθούν σε επίπεδο περιφέρειας, η Διεύθυνση Εκπαίδευσης κι έπειτα ο προϊστάμενος του γραφείου εκπαίδευσης. Ο προϊστάμενος της Διεύθυνσης ασκεί διοίκηση με βάση τις αρμοδιότητες που προβλέπονται από τους νόμους και τις λοιπές διατάξεις ή μεταβιβάζονται από τον υπουργό Παιδείας και το Περιφερειάρχη. Ο προϊστάμενος ασκεί διοίκηση στα σχολεία του γραφείου του, υπό την εποπτεία του προϊσταμένου της Διεύθυνσης. Συνεργάτες του έχει το ΠΥΣΠΕ που είναι το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο στο νόμο.

Σε τοπικό επίπεδο κι όσον αφορά τη σχολική μονάδα τον τομέα της διοίκησης ασκούν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Με το άρθρο 11 του Ν1566/85 εισάγεται ο θεσμός του μετακλητού διευθυντή στο σχολείο, που επιλέγεται για ορισμένη θητεία. Η επιλογή των διευθυντών γίνεται από το ΠΥΣΠΕ με συγκεκριμένη διαδικασία, την οποία κάθε φορά ορίζει ο ισχύων νόμος. Ο υποδιευθυντής ορίζεται από το ΠΥΣΠΕ. Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας (*Παράγραφος 1 περίπτωσης ΣΤ΄ άρθρου 11 Ν1566/85*) και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου.

Σε κάθε δήμο λειτουργεί η δημοτική επιτροπή παιδείας η οποία αποτελείται από το δήμαρχο, τον εκπρόσωπο της ένωσης γονέων και μαθητών, ένα διευθυντή σχολείου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος ορίζεται από τον προϊστάμενο της εκπαίδευσης, ένα διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπροσώπους των παραγωγικών τάξεων και από έναν εκπρόσωπο των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών. Με αποφάσεις του ΥΠΕΠΘ καθορίζεται ο τρόπος λειτουργίας τους. Η δημοτική επιτροπή εισηγείται στο δήμαρχο θέματα σχετικά με την καλύτερη οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, την κατανομή των πιστώσεων για τις λειτουργικές ανάγκες των σχολείων, την ίδρυση, κατάργηση και συγχώνευσή τους, την επισκευή και συντήρηση τους καθώς και το έργο των σχολικών επιτροπών.

Σημαντική διάσταση του εκπαιδευτικού μας συστήματος αποτελεί ο θεσμός της λαϊκής συμμετοχής, μέσω του οποίου εισάγεται ο δημοκρατικός προγραμματισμός στην παιδεία και οι έντονες αποκεντρωτικές τάσεις. Η λαϊκή συμμετοχή επιτυγχάνεται μέσω των παρακάτω θεσμοθετημένων οργάνων:

- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (*Άρθρο 1 Ν2327/95*)
- Περιφερειακές επιτροπές παιδείας (*Άρθρο 49 Ν1566/85*)
- Δημοτική ή κοινοτική επιτροπή παιδείας (*Άρθρο 50 Ν1566/85*)
- Σχολικό συμβούλιο (*Άρθρο 51 Ν1566/90*)
- Σχολική επιτροπή (*Άρθρο 5 Ν1894/90*)
- Οργανώσεις γονέων
- Περιφερειακό συμβούλιο ως γνωμοδοτικό όργανο για την ίδρυση, κατάργηση, υποβιβασμό και συγχώνευση σχολικών μονάδων

Το εθνικό συμβούλιο παιδείας εδρεύει στην Αθήνα, αποτελεί ανεξάρτητη διοικητική αρχή, τελεί υπό την εποπτεία του ΥΠΕΠΘ και εισηγείται στην κυβέρνηση επί θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής, επί θεμάτων εκπαίδευσης αποδήμων και παλιννοστούντων, επί θεμάτων ειδικών κοινωνικών ομάδων, ειδικής αγωγής, συνεχιζόμενης εκπαιδευτικής επιμόρφωσης και λαϊκής επιμόρφωσης, καθώς και επί παντός θέματος σχετικού με την παιδεία.

Σε κάθε περιφερειακό συμβούλιο λειτουργεί περιφερειακή επιτροπή παιδείας, η οποία αποτελείται από τον περιφερειάρχη ή εκπρόσωπο του ως πρόεδρο, ένα σχολικό σύμβουλο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τον προϊστάμενο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκπρόσωπο της ένωσης δήμων και κοινοτήτων του νομού, εκπρόσωπο της ομοσπονδίας συλλόγων γονέων και μαθητών, εκπρόσωπο της ένωσης λειτουργών μέσης εκπαίδευσης, εκπρόσωπο του συλλόγου δασκάλων, εκπρόσωπο του συλλόγου ιδιωτικών εκπαιδευτικών, εκπρόσωπο των διοικητικών υπαλλήλων του ΥΠΕΠΘ. Η περιφερειακή επιτροπή εισηγείται στο περιφερειακό συμβούλιο και το περιφερειάρχη θέματα παιδείας όπως; βιβλιοθηκών και σεμιναρίων γονέων.

Στο σχολικό συμβούλιο πρόεδρος είναι ο διευθυντής του σχολείου και συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, όλα τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων, ο εκπρόσωπος της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή. Έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος. Σε καμία περίπτωση το σχολικό συμβούλιο δεν εμπλέκεται σε θέματα διδακτικής φύσης, βαθμολογίας, ωρολογίου προγράμματος, για τα οποία έχει αποκλειστική αρμοδιότητα ο σύλλογος διδασκόντων.

Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων κάθε σχολείου. Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων. Η επιλογή των εκπροσώπων των γονέων στα συλλογικά όργανα αυτού του νομού γίνεται με απόφαση των γενικών συνελεύσεων των γονέων κάθε σχολείου (*Άρθρο 53 Ν1566/85 ΦΕΚ 167Α*).

Έργο κάθε σχολικής επιτροπής είναι η διαχείριση των πιστώσεων που της διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων, όπως θέρμανση, αμοιβή καθαριστριών, η εκτέλεση έργων για την επισκευή και συντήρηση των αντίστοιχων σχολείων και του κάθε είδους εξοπλισμού τους (Παράγραφος 9 του άρθρου 5 του Ν1894/90, ΦΕΚ 110Α).

Είδη – Τυπολογίες

Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους είναι αποτέλεσμα των πολιτικών επιλογών καθώς και της παιδαγωγικής – εκπαιδευτικής ιδεολογίας του. Ο τρόπος κατανομής της εξουσίας στα στελέχη καθορίζει τον χαρακτήρα του, συγκεντρωτικό ή αποκεντρωτικό όπως και το βαθμό της αυτονομίας του. Στο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης η διαχείριση των υλικών πόρων ακολουθεί το ορθολογιστικό μοντέλο (The rational model).

Το ορθολογιστικό μοντέλο, σύμφωνα με την άποψη του Tim Simkins, αναφορικά με τον οικονομικό προϋπολογισμό εμπεριέχει τρεις βασικές έννοιες, κλειδιά. Πρώτον, η όλη διαδικασία επιβάλλεται να περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη εικόνα του εκπαιδευτικού οργανισμού με όλες τις δημοσιονομικές αποφάσεις. Αυτές θα πρέπει να αντικατοπτρίζουν την οργάνωση σε επίπεδο στόχων και προτεραιοτήτων και την επίγνωση των μακροπρόθεσμων συνεπειών και δεσμεύσεων.

Δεύτερον, στη διαδικασία θα πρέπει να ενσωματωθεί μια διεξοδική εξέταση των εναλλακτικών τρόπων δαπανών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων της μηδενικής βάσης με σκο-

πό να δοθεί η δυνατότητα εξαίρετων αποτελεσμάτων σε ορισμένους τομείς ακόμα και με κίνδυνο την ύφεση σε άλλους.

Τρίτον, ο προϋπολογισμός θα πρέπει να αντιπροσωπεύει μια βέλτιστη κατανομή των πόρων σε σχέση με τους στόχους του οργανισμού και αυτό επιτυγχάνεται με συνεχή αυτοαξιολόγηση του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού σε επίπεδο επίτευξης στόχων.

Συνεπώς, στο μοντέλο αυτό οι σχολικοί οργανισμοί μετρούν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα για να ελέγξουν το value for money (Birch, 1988) και γίνεται συχνός αποτελεσματικός έλεγχος αποτελέσματος – κόστους.

Το ορθολογιστικό μοντέλο, αν και έχει απασχολήσει πάνω από 2 δεκαετίες τον επιστημονικό συγγραφικό χώρο και έχει πολλούς ένθερμους υποστηρικτές, δεν έχει ακόμη καταφέρει να αντικαταστήσει τις παραδοσιακές μεθόδους οικονομικής διαχείρισης με τα υποκειμενικά συστήματα λογιστικής τους, τη σταδιακή επιλογή στόχων και το σχετικά σύντομο χρονικό τους ορίζοντα.

Οι πολιτικές προεκτάσεις του budgeting (πολιτικό μοντέλο)

Το πολιτικό μοντέλο (political model) χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό αυτονομίας σε αντίθεση με το ορθολογιστικό και το συναντάμε σε αποκεντρωτικά συστήματα. Το συγκεκριμένο μοντέλο προσανατολίζεται στη βάση ισχύος των μελών του οργανισμού και στις στρατηγικές και τακτικές που αυτοί χρησιμοποιούν ώστε να επηρεάσουν τις αποφάσεις που αφορούν την οικονομική διαχείριση. Μπορούμε να επισημάνουμε τρία χαρακτηριστικά του.

Πρώτον, το πολιτικό μοντέλο ασχολείται με τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να υπάρχουν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα σχετικά με αξίες, απόψεις, ενδιαφέροντα όχι όμως εξετάζοντας καθένα ενήλικα ξεχωριστά αλλά τις υποομάδες του οργανισμού (π.χ. σε πανεπιστήμιο το τμήμα χημείας, με το τμήμα της φιλοσοφίας).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό του έχει να κάνει με την ισχύ που μπορεί να κατέχει μια υποομάδα ώστε να επηρεάσει τη λήψη των αποφάσεων σχετικά με τον προϋπολογισμό. Συνήθως υπάρχει ένα δίπολο, από τη μία τα διάφορα τμήματα που αγωνίζονται για επιχορηγήσεις και από την άλλη τα ανώτερα διοικητικά στελέχη που είναι υπεύθυνα για τον οργανισμό.

Τέλος, τα ανώτερα διοικητικά στελέχη ενδεχομένως να θελήσουν να πάρουν μέρος στη διαδικασία της οικονομικής διαχείρισης με σκοπό να πάρουν μόνοι τους αποφάσεις ή να επηρεάσουν προς δικό τους όφελος τα υπόλοιπα μέλη.

Σύμφωνα με το πολιτικό μοντέλο, η αποτελεσματικότητα με την οποία οι εν λόγω στρατηγικές χρησιμοποιούνται είναι ο κύριος καθοριστικός παράγοντας των δημοσιονομικών αποτελεσμάτων.

Σύγκριση των δύο μοντέλων

	Ορθολογιστικό Μοντέλο	Πολιτικό Μοντέλο
Γενική εστίαση	Στην ολότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού	Σε υποομάδες και άτομα αναφορικά με αξίες και ενδιαφέροντα
Δομική έμφαση	Κεντρικοί- ολοκληρωμένοι μηχανισμοί	Αποκεντρωμένη- διαφοροποίηση μεταξύ υποομάδων
Ρόλος της πληροφορίας	Διευρυμένες παράμετροι κριτικής και ολοκληρωμένη έρευνα	Περιορισμένες παράμετροι κριτικής και στρατηγική χρήση της πληροφορίας
Διαδικασία του προϋπολογισμού	Έμφαση στον ορθολογισμό και στην ανάλυση	Έμφαση σε στρατηγικές διαπραγμάτευσης
Ορισμός αποδεκτών αποφάσεων	Οικονομική βελτιστοποίηση	Πολιτική βιωσιμότητα
Εκτίμηση αποτελεσμάτων	Αποδοτική απόδοση	Διανομή κερδών και απωλειών

Βιβλιογραφία

Σημειώσεις μαθήματος. EDG 610: Εκπαιδευτική Διοίκηση & Διοίκηση Σχολικού Οργανισμού. Διδάσκουσα: Δρ. Παρασκευή Χατζηπαναγιώτου.

Dean, J (1995) Managing the primary school. London : Routledge

Κωτσίκης Β. (1993).Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αθήνα: Έλλην

Ανδρέου Α. και Παπακωνσταντίνου Γ. (1990). Οργάνωση και Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Αθήνα : Εξάντας

Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος.

Αθήνα : Νέα σύνορα-Λιβάνη

Μιχόπουλος Α.Β (1993). Η Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας. Αθήνα

Σαΐτης, Χ. (2000) Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα

Κατσαρός Ι., ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

Κωνσταντίνου, Μαρίνα *,* Διπλωματική Εργασία: *Η υλικοτεχνική υποδομή πόρων ως παράγοντας που επηρεάζει την εισαγωγή καινοτομιών στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο*

Ξενόγλωσση

Brian J. Caldwell, (1998) "Strategic leadership, resource management and effective school reform", Journal of Educational Administration, Vol. 36 Iss: 5, pp.445 – 461

Hoy, K.W. and Miskel, G.C. (2008). Educational Administration: theory, research and practice (8 th ed) New York: McGraw Hill Company

Simkins, T. (1989) "Budgeting as a political and organizational process in educational institutions" in Levacic, R. (ed.) F*inancial management in education,* Milton Keynes, Open University Press. pp 153-169

Ιστοσελίδες

Δήμητρα Σπυροπούλου, Τριανταφυλλιά Αντωνακάκη, Χρύσανθος Κόνταρης, "Οικονομικοί Πόροι στην εκπαίδευση" στο http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/152-165.pdf (προσπελάστηκε στις 22/12/13)

Ιωάννης Κατσαρός. "*Οργάνωση* και *Διοίκηση της Εκπαίδευσης" Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* στο www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf" (προσπελάστηκε στις 27/12/13)

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα e-Twinning ως εργαλείο διαχείρισης της αλλαγής που επέφερε η είσοδος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση

Παναγιωτόπουλος Ιωάννης
Ηλεκτρολόγος/ Ηλεκτρονικός- Μηχανικός, mescalmoon@yahoo.co.uk

Αραπίτσα Ευδοκία
Νηπιαγωγός
ar.evdokia@yahoo.gr

Περίληψη

Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη έχει σηματοδοτήσει μια περίοδο αλλαγών στο σύγχρονο σχολείο που δεν είναι ανεξάρτητη από την γενικευμένη διείσδυση των ΤΠΕ στην καθημερινότητα του πολίτη. Αναγνωρίζοντας την επιτακτική ανάγκη επιτυχούς μετάβασης σε ένα σχολείο που επαρκώς προετοιμάζει τους μαθητές του για την ψηφιακή εποχή το ενδιαφέρον στρέφεται σε εκείνα τα εργαλεία που θα κάνουν την θεωρία των νέων προγραμμάτων σπουδών πράξη. Τέτοιο εργαλείο πρόσφορης αξιοποίησης των ΤΠΕ στην μάθηση είναι το πρόγραμμα e-Twinning που από το 2004 εφαρμόζεται πανευρωπαϊκά. Ταυτόχρονα, η επιστήμη της Διοίκησης Επιχειρήσεων και ο τομέας της που καλείται Διοίκηση & Διαχείριση της Αλλαγής (Change Management) έχει να προσφέρει χρήσιμα συμπεράσματα και πρακτικές από την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων εισαγωγής των ΤΠΕ στις επιχειρήσεις. Σε κάθε περίπτωση το βάρος την καθημερινής μάχης πέφτει στον εκπαιδευτικό που καλείται ως ηγέτης της τάξης του να δώσει το παράδειγμα και να οδηγήσει την ομάδα του σε ένα άλμα που πρωτίστως δεν είναι τεχνολογικό αλλά εκπαιδευτικής κουλτούρας. Η Διαχείριση της Αλλαγής έχει καταλήξει πως τέτοιες δραστικές μεταβολές στους οργανισμούς αποβλέπουν τελικά όχι απλώς στην χρήση των νέων τεχνολογιών αλλά κυρίως στον εκσυγχρονισμό της κουλτούρας τους καθώς μόνο μέσα από αυτόν θα καταστούν επιτυχημένες. Ως φορείς της αλλαγής αναγνωρίζονται πρώτα από όλα οι ηγέτες των επιχειρήσεων και άρα κατ' αντιστοιχία οι εκπαιδευτικοί που οφείλουν όχι να υποδείξουν αλλά να βαδίσουν πρώτοι τον δρόμο της αλλαγής.

Λέξεις- Κλειδιά: Αλλαγή, Ηγέτης, Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η εγκάρσια ένταξή τους σε όλους πλέον τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας έχει οδηγήσει σε μια νέα εποχή. Οι ανάγκες προσαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις απαιτήσεις της νέας αυτής πραγματικότητας, επιτάσσουν την ένταξη των ΤΠΕ σε όλα τα στάδια του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αντεπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις μόρφωσης και κατάρτισης και στις ραγδαίες εξελίξεις της αγοράς εργασίας.

Η εισαγωγή και αξιοποίηση των ΤΠΕ στο σύγχρονο σχολείο έχει επιφέρει καταλυτικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το παραδοσιακό σχολείο που βασιζόταν στον εκπαιδευτικό που κατείχε την πληροφορία και τη γνώση και τη μετέδιδε στο μαθητή, μετατρέπεται σε ένα νέου τύπου σχολείο, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός και ο μαθητής ανακαλύπτει την πληροφορία και τη γνώση όχι μόνο από το βιβλίο αλλά και μέσω του υπολογιστή και των νέων τεχνολογιών, λειτουργώντας ως ερευνητής και καλλιεργώντας έτσι τις δεξιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Ζωγόπουλος:

2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει αλλά παραμένει κομβικός καθώς αυτός θα αποτελέσει τον φορέα της αλλαγής που θα οδηγήσει την τάξη του συνολικά συμπεριλαμβανομένου και του ίδιου στην ψηφιακή εποχή. Σε ένα άλλο πεδίο, αυτό των επιχειρήσεων η πρόκληση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στον εργασιακό χώρο τέθηκε νωρίτερα και σε μεγαλύτερη ένταση και αυτός είναι ο λόγος που η επιστήμη της Διοίκησης Επιχειρήσεων βρίθει σχετικών παραδειγμάτων για την μετάβαση των οργανισμών στην ψηφιακή εποχή. Το διαθεματικό, διαπολιτισμικό πρόγραμμα e-Twinning αποτελεί ένα καλό μέσο προώθησης όχι μόνο της διαπολιτισμικής συνεργασίας καθώς ως τέτοιο ξεκίνησε αλλά και αφομοίωσης των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.

Η εποχή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Τις τελευταίες τρεις τουλάχιστον δεκαετίες έχουμε περάσει σε μια νέα φάση τεχνολογικής προόδου στην ιστορική εξέλιξη, που έχει χαρακτηρισθεί ως μεταβιομηχανική και στηρίζεται στη χρήση υπολογιστών στην οικονομία της πληροφορίας και της γνώσης (Bell, 1976). Η ταχύτητα με την οποία συντελούνται σήμερα τα τεχνολογικά επιτεύγματα προσφέρει τη δυνατότητα για άμεση και γρήγορη παρουσίαση, διανομή, εξερεύνηση και πρόσβαση σε απεριόριστο όγκο πληροφοριών, με αυτό τον τρόπο η τεχνολογία της πληροφορίας αποτελεί πλέον ένα κομμάτι του σύγχρονου πολιτισμικού κεφαλαίου.

Η δυνατότητα πρόσβασης, αλλά και η εξοικείωση με τη χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) είναι απόλυτα απαραίτητες για τη συμμετοχή στη μεταμοντέρνα κοινωνία, όπου κάθε έκφανση της οικονομικής και κοινωνικής δραστηριοποίησης διέπεται από τη χρήση προηγμένης τεχνολογίας για πρόσβαση και εξερεύνηση ποικίλων μορφών πληροφοριών και για εύκολη επικοινωνία πέρα από γεωγραφικές και κοινωνικές συμβατότητες σε πραγματικό χρόνο. Ήδη, μία και πλέον δεκαετία πριν, είχε τονιστεί η διαρκής κοινωνική αλλαγή που οφείλεται στην εισαγωγή της τεχνολογίας στην καθημερινότητά μας (Bell, 1976).

Η εκπαίδευση ως ένα αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της κοινωνίας δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από αυτή την εξέλιξη. Έτσι ήδη από το 1980 παρατηρείται η προσπάθεια των φορέων άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής να εισαγάγουν καινοτομίες στα αναλυτικά προγράμματα, στις δομές και τις λειτουργίες του σχολείου, για να το φέρουν πιο κοντά στις συντελούμενες μεταβολές (Ράπτης & Ράπτη: 1999). Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο δημόσιο σχολείο αποτελεί μια από τις σημαντικότερες αλλαγές που εφαρμόζονται σε αυτό τα τελευταία χρόνια. Μέσα από την εισαγωγή αυτών των τεχνολογιών επιδιώκονται μεσοπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα στη διαδικασία διδασκαλίας – μάθησης, για να συμβαδίζει το δημόσιο σχολείο με τη νέα εποχή (Κοτσιφάκος: 2008).

ΤΠΕ και Εκπαίδευση

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε το 1997 το “Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής” (ΕΠΠΣΠ) που αφορά στην εισαγωγή και ένταξη των ΤΠΕ σε όλες τις βαθμί-

δες της εκπαίδευσης και προβλέπει ότι οι μαθητές που ολοκληρώνουν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση πρέπει να είναι σε θέση «να περιγράφουν τα βασικά στοιχεία της αρχιτεκτονικής των υπολογιστών (μνήμη, επεξεργασία, περιφερειακά), να αναγνωρίζουν την κεντρική μονάδα και τις βασικές περιφερειακές συσκευές (πληκτρολόγιο, οθόνη, ποντίκι, εκτυπωτής) του υπολογιστή, να μπορούν να εξηγούν με απλά λόγια τη χρησιμότητά τους, να τις θέτουν σε λειτουργία και να τις χρησιμοποιούν, να εργάζονται με σχετική αυτονομία σε ένα γραφικό περιβάλλον εργασίας, να χρησιμοποιούν λογισμικό γενικής χρήσης για να εκφράζουν τις ιδέες τους με πολλούς τρόπους και μέσα (χρησιμοποιώντας εικόνες, ήχους, κείμενα κτλ.), να χρησιμοποιούν εφαρμογές πολυμέσων εκπαιδευτικού περιεχομένου και να έχουν κατακτήσει τις έννοιες της πλοήγησης σε ένα δίκτυο πληροφοριών και της αλληλεπίδρασης με ένα πληροφορικό σύστημα, να αναζητούν πληροφορίες από απλές βάσεις δεδομένων, να επικοινωνούν και να αναζητούν πληροφορίες χρησιμοποιώντας τον παγκόσμιο ιστό πληροφοριών, να αναφέρουν εφαρμογές της πληροφορικής στο σύγχρονο κόσμο, να αντιλαμβάνονται τον υπολογιστή, τις περιφερειακές συσκευές και το χρησιμοποιούμενο λογισμικό ως ενιαίο σύστημα».

Το Νοέμβριο του 2003 παρουσιάστηκε το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Πληροφορικής» (ΔΕΠΠΣΠ) που τροποποίησε και διεύρυνε το ΕΠΠΣΠ. Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣΠ, «σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε μια πρώτη επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού – διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών τους δραστηριοτήτων με τη χρήση κατάλληλου λογισμικού και ιδιαίτερα ανοικτού λογισμικού διερευνητικής μάθησης.».

Πρόσφατα εγκαινιάστηκε η εποχή του "Νέου Σχολείου" με αποτέλεσμα την αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Εισαγωγή των ΤΠΕ και τον πληροφορικό γραμματισμό στην Εκπαίδευση (Ψηφιακό Σχολείο: 2011), αυτές αποτελούν βασικό εργαλείο για τον μετασχηματισμό του σχολείου, την υποστήριξη και ενίσχυση της μάθησης και, τελικά, την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Απώτερος στόχος είναι οι ΤΠΕ να συμβάλουν με νέα μέσα και νέες πρακτικές στη βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση ενός νέου σχολείου. Υπό αυτό το πρίσμα οι ΤΠΕ εισάγονται και αντιμετωπίζονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα ως: α) μαθησιακό-γνωστικό εργαλείο (cognitive tool), β) ως μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων, γ) ως τεχνολογικό εργαλείο και τέλος ως κοινωνικό φαινόμενο.

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση προωθεί την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία, προάγει την ανακαλυπτική μάθηση και αναδεικνύει την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων. Παράλληλα εισάγει περισσότερες και πιο ευέλικτες διαδικασίες στη διδασκαλία του κάθε γνωστικού αντικειμένου στο σχολείο (Μπέτση & Μάνεση: 2012). Έτσι δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να διευρύνουν τους ορίζοντές τους σε όλα τα επίπεδα της μάθησης. Παρόλα αυτά παρατηρείται μια επιβράδυνση στην εφαρμογή και την ανάπτυξη νέων μεθόδων με την χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Η επιβράδυνση αυτή οφείλεται κυρίως στην έλλειψη γνώσεων από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών για τις Νέες Τεχνολογίες και των δυνατοτήτων τους στη διαδικασία της διδακτικής και

της μάθησης.

Η δράση e-Twinning

Η δράση e-Twinning αποτελεί μέρος του προγράμματος e-Learning, που ξεκίνησε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Το ρόλο της Κεντρικής Επιτροπής Υποστήριξης (CSS) έχει αναλάβει το European SchoolNet. Αυτή η νέα πρωτοβουλία υποστηρίζεται επίσης από ένα Δίκτυο Εθνικών Υπηρεσιών Υποστήριξης (NSS), οι οποίες παρέχουν εκπαίδευση και στήριξη, οργανώνουν συναντήσεις και εθνικούς διαγωνισμούς και διαχειρίζονται εκστρατείες για τις δημόσιες σχέσεις και τα ΜΜΕ. Σε κάθε χώρα της Ευρώπης υπάρχει και ένας οργανισμός που εκπροσωπεί και προωθεί τη δράση του e-Twinning. Στη χώρα μας ο οργανισμός αυτός είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.). Η δράση e-Twinning ξεκίνησε στα τέλη του 2004 παρέχοντας τις βασικές πληροφορίες για τις συνεργασίες σχολείων στην Ευρώπη. Οι εγγραφές των σχολείων στη δικτυακή πύλη του e-Twinning ξεκίνησαν στις 15 Ιανουαρίου 2005. Το e-Twinning αποτελεί ένα προσιτό και συνάμα προσβάσιμο εργαλείο για τη συνεργασία σχολείων (Συμβούλιο Ε.Ε.: 2001).

Το e-Twinning μπορεί να ορισθεί ως μία συνεργασία μακράς διάρκειας όπου τουλάχιστον δύο σχολεία, από τουλάχιστον δύο Ευρωπαϊκές χώρες εθελοντικά αναλαμβάνουν να φέρουν από κοινού εις πέρας μια παιδαγωγική δραστηριότητα μέσα από την χρήση των ΤΠΕ (Κομνηνού & Φρέντζου: χ.χ.). Μέσω της Ευρωπαϊκής Διαδικτυακής πύλης (portal) του e-Twinning παρέχονται όλες οι πληροφορίες, τα εργαλεία, τα υλικά και τα κείμενα για να προετοιμαστεί και να αναπτυχθεί μία συνεργασία e-Twinning.

Η δράση e-Twinning δημιουργήθηκε για να προωθήσει τη συνείδηση του ευρωπαϊκού πολυ-γλωσσικού και πολυ-πολιτισμικού κοινωνικού μοντέλου, δίνοντας την ευκαιρία στα σχολεία που συμμετέχουν να γνωρίσουν νέους πολιτισμούς και να έρθουν σε επαφή με μαθητές και εκπαιδευτικούς από άλλες χώρες. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να ξεπεραστούν ενδεχόμενες προκαταλήψεις από τους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς, απέναντι σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών και κουλτούρας. Μαθητές και εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μια νέα συνείδηση για την Ευρώπη, έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τους ορίζοντές τους, να γνωρίσουν νέους ανθρώπους, να πληροφορηθούν για τη ζωή τους και να μάθουν για τις σχολικές και εξωσχολικές τους δραστηριότητες (Κομνηνού & Φρέντζου: χ.χ.). Η δράση e-Twinning βοηθά τους μαθητές να είναι ανοιχτοί σε ξένους πολιτισμούς και γλώσσες αναπτύσσοντας τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες και εμπειρίες, τους ωθεί να εξοικειωθούν ικανοποιητικά με κάποια ξένη γλώσσα αναπτύσσοντας την αυτονομία τους. Ακόμη οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται σε ομάδες για να κατανοήσουν το Διαδίκτυο αναπτύσσοντας τη συνεργατικότητά τους.

Η διαφόρων μορφών επικοινωνία μεταξύ των σχολείων με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα πλαίσια των Προγραμμάτων της δράσης e-Twinning, εκπαιδεύει τους μαθητές στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών ως μαθησιακά εργαλεία και μέσα έκφρασης, κινητοποιώντας την κριτική τους ικανότητα, μέσω της μεταφοράς και διακίνησης πληροφοριών και ιδεών και συνδέοντας την πρότερη γνώση με τη νέα. Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, τα οποία είναι οι βασικοί αποδέκτες της αδελφοποίησης μεταξύ των σχολείων, θα αντιμετωπίσουν μελλοντικά την ενασχόληση σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, απλά ως έναν φυσιολογικό τρόπο

εργασίας.

Διαχείριση Αλλαγής στην Εκπαίδευση: μια ιδέα από τον χώρο της Διοίκησης Επιχειρήσεων

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής εισήχθη στο σχολείο για πρώτη φορά την δεκαετία του 1980. Την επόμενη δεκαετία δημιουργήθηκαν εργαστήρια υπολογιστών στα περισσότερα σχολεία της χώρας για να υποστηρίξουν την διδασκαλία του μαθήματος της πληροφορικής. Όμως με το ξεκίνημα της νέας χιλιετίας πραγματοποιήθηκε μια ευρύτερη εισβολή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση με την διαδεδομένη πλέον χρήση φορητών ηλεκτρονικών υπολογιστών, ηλεκτρονικών ταμπλετών, συνδέσεων στο διαδίκτυο, κτλ.. Κατά αυτόν τον τρόπο, οι λειτουργούντες αλλά και οι διοικούντες την εκπαίδευση αντιλήφθησαν ξεκάθαρα ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής της δεκαετίας του 1980 δεν ήταν μια μεμονωμένη επωφελής για την ανθρωπότητα εφεύρεση αλλά η απαρχή μιας νέας εποχής και η παντιέρα μιας νέας επανάστασης, αυτής των ΤΠΕ στην καθημερινότητα των ανθρώπων.

Η επανάσταση όμως συνεπάγεται αλλαγή και αυτή την αλλαγή την αντιλήφθησαν έγκαιρα οι άνθρωποι των επιχειρήσεων. Η επιστήμη της διοίκησης επιχειρήσεων (Business Administration) και ο τομέας της που καλείται Διοίκηση & Διαχείριση της Αλλαγής (Change Management) ασχολήθηκε επισταμένως με την εισαγωγή των ΤΠΕ στους χώρους εργασίας. Έγινε γρήγορα κατανοητό πως κατ' αρχάς η χρήση των υπολογιστών σήμαινε εξοικονόμηση χρόνου, χρήματος και χώρου αφού εκατομμύρια δεδομένα μπορούσαν πλέον να αποθηκευθούν σε μικρές συσκευές και να αναζητηθούν εύκολα και γρήγορα. Επιπλέον όμως, ο ευρύτερος χώρος των ΤΠΕ αποτελούσε έναν πολλαπλασιαστή παραγωγικότητας για έναν οργανισμό αφού διευκόλυνε την έρευνα και την ανάπτυξη, την εκπαίδευση του προσωπικού, την διαφήμιση και το μάρκετινγκ, την επικοινωνία με τους πελάτες και τους προμηθευτές, κ.α..

Η αλλαγή αυτή δεν ισοδυναμούσε απλώς με την είσοδο και χρήση μιας ακόμη μηχανής στην παραγωγή ως συνέχεια της βιομηχανικής επανάστασης του 18ου και του 19ου αιώνα αλλά με μια νέα επανάσταση που απαιτούσε προσαρμογή στην γνώση, τις ικανότητες, την στρατηγική και την συμπεριφορά. Αυτές όμως οι διαφαινόμενες αναγκαίες τροποποιήσεις για να γίνει η κατάλληλη αξιοποίηση των ΤΠΕ από τις επιχειρήσεις απαιτούσαν μια ακόμη σημαντικότερη αλλά και δυσκολότερη αλλαγή, την αλλαγή κουλτούρας και νοοτροπίας. Μόνο μέσα από την επιτυχή διαχείριση της εταιρικής κουλτούρας θα καθίστατο δυνατό να αξιοποιηθούν πλήρως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα λοιπά σχετικά τεχνολογικά επιτεύγματα. Διαφορετικά, θα αντιμετωπίζονταν αποσπασματικά, σαν μια ακόμη μηχανή στον χώρο εργασίας με αποτέλεσμα να κερδίζεται το δέντρο και να χάνεται το δάσος.

Τι όμως είναι η αλλαγή στους οργανισμούς; Γιατί συμβαίνει και πού οδηγεί; Είναι φανερό ότι δεν υπάρχει μία και μοναδική απάντηση για τον ορισμό της αλλαγής, όπως υπάρχουν και διαφορετικά είδη της, διαφορετικές προσεγγίσεις για τον τρόπο εφαρμογής της, διαφορετικοί τρόποι αντίδρασης σ' αυτήν, καθώς και διαφορετικοί τρόποι χειρισμού των αντιδράσεων αυτών. Αποτολμώντας να δώσουμε έναν αρκετά γενικό (και επομένως αποδεκτό) ορισμό, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οργανωσιακή αλλαγή είναι η σχεδιασμένη ή μη αντίδραση (απάντηση) ενός οργανισμού στις πιέσεις που δέχεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες (Σαλαβού: 2013).

Η Διαχείριση της Αλλαγής (Change Management) είναι «το σύνολο των διαδικασιών, των εργαλείων και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται για να διαχειρισθεί η ανθρώπινη πλευρά της αλλαγής σ' έναν οργανισμό, να επιτευχθούν οι τεθέντες στόχοι και να υλοποιηθεί αποτελεσματικά το έργο, στα πλαίσια του φορέα της αλλαγής (change agent) όσο και στο σύνολο του οργανισμού» (Τσούκας: 2008). Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά μοντέλα σχεδιασμένης αλλαγής, με φανερή τη μηχανική επιρροή, δημιουργήθηκε από τον Kurt Lewin. Θεωρούσε την αλλαγή ως κίνηση μεταξύ τριών σταδίων (unfreeze – moving – refreeze), ξεκινώντας από ένα αρχικό σημείο ανισορροπίας το οποίο ο οργανισμός θέλει να εξισορροπήσει. Αυτή η σκέψη έχει εμπνεύσει ένα ολόκληρο ρεύμα μοντέλων που θεωρούν την αλλαγή σαν μία ροή σταδίων, κατά την οποία εναλλάσσονται περίοδοι σταθερότητας με περιόδους ραγδαίας (επαναστατικής) αλλαγής. Το κλασσικό μοντέλο της σχεδιασμένης αλλαγής περιλαμβάνει εν γένει τα εξής στάδια: α) Εκτεταμένος προγραμματισμός και σχεδιασμός, β) Ακριβής εκτίμηση τρέχουσας κατάστασης, γ) Σωστή πρόβλεψη αντίστασης στην αλλαγή και δ) Ικανότητα να ξεπεραστεί αυτή η αντίσταση (Burnes: 2004).

Η Εκπαίδευση λοιπόν καλείται να συναντήσει τις ΤΠΕ μέσα από δύο δρόμους. Κατ' αρχάς, το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από όλες του τις βαθμίδες έχει την ευθύνη της μεταμόρφωσης των νέων σε πολίτες τεχνολογικά και ψηφιακά εγγράμματους. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στα δημόσια σχολεία στοχεύει να προετοιμάσει τη νέα γενιά για την «ψηφιακή» κοινωνία, στην οποία πρόκειται να δραστηριοποιηθούν ως ενεργοί πολίτες, προσφέροντας ίσες ευκαιρίες και, γεφυρώνοντας, ενδεχομένως, ήδη υπάρχουσες ανισότητες που πηγάζουν από την κοινωνική και οικονομική τάξη της οικογένειας, το φύλο και την εθνική καταγωγή (Brown, 2002).

Από την άλλη πλευρά, οι ΤΠΕ αποδεικνύονται ιδιαίτερα ευέλικτες και λειτουργούν ως πολλαπλασιαστές αποτελεσματικότητας σε διάφορα πεδία εφαρμογής τους όπως είναι επί παραδείγματι οι επιχειρήσεις, η ιατρική αλλά και η Εκπαίδευση. Δηλαδή, ακόμη και εάν δεν όφειλε το σύγχρονο σχολείο να δημιουργήσει εν πολλοίς νέους πολίτες με επαρκή εξοικείωση με τις ΤΠΕ θα όφειλε στον εαυτό του να τις υιοθετήσει και αξιοποιήσει για να καταστεί τουλάχιστον αποτελεσματικότερο ως προς τους ήδη δεδηλωμένους παραδοσιακούς του στόχους.

Το ζήτημα της «εισβολής» των νέων τεχνολογιών και η διατάραξη των «ισορροπιών» στη δυναμική ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αποδείχτηκε πολύ βαθύτερο, καθώς έχει προκαλέσει τη μετατόπιση των εμφάσεων και των μεθόδων της εκπαίδευσης προς προσεγγίσεις όχι απλά μαθητοκεντρικές και ομαδοκεντρικές, αλλά και ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων και στάσεων, όπως η αναζήτηση και κριτική θεώρηση των πληροφοριών, η επικοινωνία και η ανάπτυξη σχέσεων μέσα σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, η προσαρμοστικότητα στις ταχείς κοινωνικές μεταβολές (Shaffer, 2005).

Ο Εκπαιδευτικός ως Ηγέτης της Αλλαγής

Η Διαχείριση της Αλλαγής απαιτεί από τους ηγέτες των οργανισμών να έχουν ένα σημαντικά μεγάλο εύρος ικανοτήτων (Johnson et al.: 2005). Στο πεδίο των επιχειρήσεων, οφείλουν να έχουν πολιτικές ικανότητες διότι οι οργανισμοί είναι και κοινωνικά συστήματα, όπου διακινούνται ιδέες. Επίσης, σημαντική είναι και η αναλυτική ικανότητα. Ο υπεύθυνος πρέπει να

είναι σε θέση να αναλύει τις συνέπειες της αλλαγής τόσο σε επίπεδο εργασιακών διαδικασιών, όσο και σε χρηματοοικονομικό. Εξίσου μείζονος σημασίας είναι η ικανότητα της διαχείρισης της ανθρώπινης συμπεριφοράς και επικοινωνίας. Τέλος, ένας ηγέτης πρέπει να διακρίνεται από επιχειρηματικές ικανότητες, διότι όταν ξέρει πως λειτουργεί η επιχείρηση και ποιες είναι οι αρμοδιότητες του κάθε τμήματος, είναι σε καλύτερη θέση να αξιολογήσει τον αντίκτυπο της αλλαγής, συνολικά στον οργανισμό αλλά και σε κάθε λειτουργία του ξεχωριστά.

Αντίστοιχα, ο δάσκαλος ως ο ηγέτης της σχολικής τάξης και οργανωτής της αλλαγής οφείλει να αναπτύξει ανάλογα χαρακτηριστικά και ικανότητες. Ο εκπαιδευτικός στο μάθημα των Νέων Τεχνολογιών στο Δημοτικό σχολείο καλείται να παίξει το ρόλο του καθοδηγητή, συντονιστή και συμβούλου, αφού ο υπολογιστής μετατρέπεται σε εργαλείο γνώσης και εργασίας, παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να ανταπεξέλθουν σε αυτό το νέο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης, με απώτερο σκοπό οι τελευταίοι να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες και να μπορέσουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στην πρόκληση της ηλεκτρονικής και συνεχώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη μαθησιακή διαδικασία και εμπειρία, καθοδηγώντας το μαθητή στην οικοδόμηση της γνώσης, ενθαρρύνει και επιβραβεύει την πρωτοβουλία και την αυτενέργεια ανάλογα με τις μαθησιακές προτιμήσεις και τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, αναπτύσσοντας μεγαλύτερη ευαισθησία στον εντοπισμό τους (Ράπτης & Ράπτη: 1999).

Ο πραγματικός ηγέτης λοιπόν, για να αποφύγει σφάλματα οφείλει να ενστερνιστεί την ιδέα της αλλαγής. Για να το πετύχει αυτό πρέπει να επικεντρωθεί στα εξής πέντε παρακάτω χαρακτηριστικά. Πρώτον, κρίνεται αναγκαίο να έχει ένα συγκεκριμένο όραμα που θα τον καθοδηγεί. Για να αυξήσουμε την αποτελεσματικότητά μας πρέπει συνειδητά να προσελκύουμε στη ζωή μας αυτό που πραγματικά θέλουμε. Το όραμά μας καθοδηγείται από μία κατηγορία συγκεκριμένων δυνατών αξιών. Οι αξίες αυτές παρέχουν τις προϋποθέσεις για συνεχή ανάπτυξη που εν τέλει μας κατευθύνουν στην πραγματοποίηση του οράματος. Δεύτερον, για να γίνει αποδεκτή η αλλαγή είναι απαραίτητο να υιοθετήσουμε μια περισσότερο δεκτική στάση. Τρίτον, για να πραγματοποιηθεί μια αλλαγή, πρέπει αυτός που την καθοδηγεί να είναι πρόθυμος να αλλάξει και ο ίδιος.

Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των κοινών μάνατζερ και του αυθεντικού ηγέτη είναι η δράση που αναλαμβάνει ο τελευταίος. Ο πραγματικός ηγέτης κάνει πραγματικότητα αυτά που σκέφτεται. Αλλά τα παραπάνω ποτέ δεν πραγματοποιούνται όταν απουσιάζει ένα τέταρτο στοιχείο που είναι η αυτοπειθαρχία. Η φύση των ανθρώπων είναι η ίδια. Αυτό που τους διαφοροποιεί είναι οι συνήθειές τους. Οι επιτυχημένοι άνθρωποι έχουν σχηματίσει τις σωστές συνήθειες για να κάνουν αυτά τα πράγματα που οι περισσότεροι δε θέλουν να κάνουν. Για να αλλάξουμε τις άσχημες συνήθειες πρέπει πρώτα να τις αναγνωρίσουμε και έπειτα να διορθώσουμε τις πρακτικές που τις γεννούν. Και εδώ μπαίνει η έννοια της πειθαρχίας, η οποία μας ωθεί να συνεχίσουμε την αλλαγή όταν ο αρχικός ενθουσιασμός του όλου εγχειρήματος έχει παρέλθει. Το τελευταίο (πέμπτο) συστατικό της αλλαγής συνίσταται στη συνεχή ανάπτυξη. Οι ηγέτες βλέπουν πέρα από τα τωρινά προβλήματα και περιορισμούς, προκειμένου να βοηθήσουν τους υφισταμένους τους να ανακαλύψουν τις ικανότητές τους. Είναι ένα κλειδί προκειμένου και οι ίδιοι οι ηγέτες να εξελιχθούν περαιτέρω. Έτσι γίνονται

πιο αποτελεσματικοί, αξιολογώντας ταυτόχρονα τη μέχρι τώρα κατεύθυνσή τους, προκειμένου να μείνουν συντονισμένοι με την αλλαγή που επιτελούν.

Στο επίπεδο της σχολικής τάξης τώρα, ο δάσκαλος είναι εκείνος που πρέπει να μετατραπεί σε φορέα της αλλαγής. Εκείνος χρειάζεται πρώτα από όλους να αλλάξει. Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις ΤΠΕ είναι θεμελιώδης προϋπόθεση για να επιτευχθεί η αλλαγή μέσα στην τάξη. Μόνο κάποιος που έχει κατανοήσει τα βασικά πλεονεκτήματα της εισαγωγής τους στην διαδικασία της μάθησης μπορεί να μεταδώσει τον ανάλογο ενθουσιασμό και στους εκπαιδευόμενους. Εάν εκείνος είναι δεκτικός μπορεί να γίνουν και οι μαθητές του. Εφόσον δεχθεί να καταπιαστεί με εθελοντικά προγράμματα συνεργασίας όπως είναι το e-Twinning θα έχει δημιουργήσει εκείνους τους στόχους που θα φέρουν το όραμά του πιο κοντά. Θα συνειδητοποιήσει μάλιστα πως μέσα από τέτοιες δράσεις εξελίσσονται τόσο οι μαθητές του όσο και ο ίδιος τεχνολογικά, εκπαιδευτικά και διαπολιτισμικά.

Συμπεράσματα

Η σύγχρονη Εκπαίδευση έχει βρεθεί αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις λόγω των δυνατοτήτων που παρέχονται από τις Νέες Τεχνολογίες. Μεγάλος πλούτος γνώσεων καθίσταται προσβάσιμος από τον καθένα, εκπαιδευτικά λογισμικά, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και πολλές ακόμη καινοτομίες, δοκιμάζονται με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την εκπλήρωση των στόχων της. Η βιβλιογραφική όμως έρευνα δείχνει ότι τα αποτελέσματα δεν είναι ανάλογα των προσδοκιών. Συνειδητά και μη προβλήματα, μαζί με τις ελλείψεις σε υποδομές και επιμόρφωση, εμποδίζουν την εποικοδομητική χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Αναδύεται λοιπόν το θέμα της Διαχείρισης της Αλλαγής που οι ΤΠΕ επιφέρουν στην Εκπαίδευση με τρόπο αποτελεσματικό και εποικοδομητικό.

Η προσπάθεια αλλαγής δεν πρέπει να γίνει αποκλειστικός σκοπός του σχολείου. Αντιθέτως πρέπει να βρεθεί η χρυσή τομή μεταξύ της αλλαγής και της ομαλούς συνέχειας των σχολικών δραστηριοτήτων. Η αλλαγή για την αλλαγή μπορεί μόνο να βλάψει και όχι να ωφελήσει την Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θα κληθούν να κρατήσουν τις ισορροπίες μεταξύ της αδράνειας και του χάους.

Σε ότι αφορά συγκεκριμένα τις αλλαγές που άπτονται στην εισαγωγή και χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο, το θεσμικό πλαίσιο της αλλαγής τίθεται από τους σχεδιαστές του Αναλυτικού Προγράμματος. Ωστόσο ο εκπαιδευτικός- ηγέτης της τάξης είναι εκείνος που βρίσκεται καθημερινά σε θέση μάχης και γνωρίζει τα πραγματικά εμπόδια που σχετίζονται με την αλλαγή αυτή. Συνεπώς είναι επιφορτισμένος με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των κατάλληλων δραστηριοτήτων προς αυτή την κατεύθυνση αλλά και την αναζήτηση εκείνων των εργαλείων που θα κάνουν αποτελεσματικότερες τις παρεμβάσεις του.

Η δυνατότητα εφαρμογής Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων μέσα από την δράση e-Twinning είναι ένα πρώτης τάξεως εργαλείο για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, το πέρασμα από την κοινωνία της βιομηχανίας στην κοινωνία της επικοινωνίας και της γρήγορης μεταβίβασης των πληροφοριών. Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων από την πρώτη κι όλας σχολική ηλικία βοηθά τον μαθητή να αντιληφθεί την αλλαγή της κοινωνικής πραγματικότητας και να εκπαιδευτεί σε ένα νέο μοτίβο εκπαίδευσης και ζω-

ής, όπου παραδοσιακές θέσεις και δραστηριότητες καταργούνται. Άλλωστε, όπως είδαμε και παραπάνω η αδελφοποίηση των σχολείων μέσω των προγραμμάτων e-Twinning δεν εξυπηρετεί μόνο την αφομοίωση των τεχνολογικών εξελίξεων που λαμβάνουν χώρα κατά πρώτο λόγω στις διαδικασίες διδασκαλίας- μάθησης του σύγχρονου σχολείου αλλά και εξυπηρετεί κοινούς παγκόσμιους εκπαιδευτικούς στόχους, όπως η εκπαίδευση του πολίτη του κόσμου.

Σε κάθε περίπτωση, οι αλλαγές που σημειώνονται στις μέρες μας είναι κρίσιμες. Νέες Τεχνολογίες, πολυπολιτισμικές κοινωνίες, παγκόσμια ζητήματα κτλ. απαιτούν από φορείς όπως το σχολείο να μεταβάλλουν συχνά τα προγράμματά τους, προσαρμόζοντάς τα στα νέα ζητούμενα. Τις αλλαγές αυτές σαν περιεχόμενο καλούνται πρώτοι να οριοθετήσουν οι μεταρρυθμιστές. Παρ' όλα αυτά τον κυριότερο λόγο έχουν οι εκπαιδευτικοί, ως μικροί ηγήτορες της τάξης τους. Δεδομένου ότι πρώτη η επιστήμη της Διοίκησης Επιχειρήσεων έχει αναπτύξει ένα πλήρες πλέγμα θεωριών για: την Διαχείριση της Αλλαγής, την Εταιρική Κουλτούρα και την Οργανωσιακή Συμπεριφορά, την Διαχείριση της Τεχνολογίας κα της Καινοτομίας, την Διαχείριση Ανθρώπινων πόρων, κ.ά., η Εκπαίδευση οφείλει να την μελετήσει και να προσαρμόσει τα συμπεράσματα των πρακτικών της στα δικά της ιδιαίτερα γνωρίσματα που άλλοτε προσομοιάζουν εκείνα της πρώτης και άλλοτε διαφέρουν. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει τον ρόλο του ηγέτη- μεταρρυθμιστή- διαχειριστή της τάξης του σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας το καταλληλότερο πρόγραμμα διαχείρισης της αλλαγής για την ομάδα του.

Βιβλιογραφία

Bell, D. (1976) *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture of Social Forecasting*, New York: Harber Colophon.

Brown, M., (2002) Multicultural Education and Technology: Perspectives to Consider, *Journal of Special Education Technology,* 17(3).

Burnes B., "Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal", *Journal of Management Studies* (41:6 September 2004), Manchester, 2004.

ΔΕΠΠΣΠ (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής,* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΕΠΠΣΠ, (1997). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ζωγόπουλος Στ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Μέσα Επικοινωνίας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Johnson G., Scholes K., & Whittington R. (2005), *Exploring Corporate Strategy. Text and Cases*, Seventh Edition, Prentice Hall – Financial Times, Essex, 503-549

Κομνηνού, Ι., & Φρέντζου, Μ. (χ. χ.). *e-Twinning: Μια νέα προοπτική για τα Ευρωπαϊκά Σχολεία*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2014 από

http://e-Twinning.sch.gr/files/eeep_ioan_komninou.pdf.

Κοτσιφάκος, Ε. (2008). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών.* (Υποέργο 3 Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε 20/12/2012, από http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1341/2/1341.pdf

Μπέτση, Σ. & Μάνεση, Σ., (2012). *Μαθησιακά στυλ και Νέες Τεχνολογίες: Ο δυναμικός ρόλος της Αναστοχαστικής Διαδικασίας και της Έρευνας Δράσης*, i-teacher.gr, 4, 140-152.

Συμβούλιο της ΕΕ, Απόφαση 2001/63/ΕΚ του Συμβουλίου της 19.1.2001, ΕΕ L 227, της 24.1.2001, Βρυξέλλες. Βλέπε και επιτροπή των ΕΚ, Έκθεση σχετικά με τη χρήση του διαδικτύου για την προώθηση της αδελφοποίησης μεταξύ των ευρωπαϊκών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, COM (2002)283 (01).

Ράπτης, Αρ., & Ράπτη, Αθ. (1999). *Πληροφορική και Εκπαίδευση. Συνολική Προσέγγιση*. Αθήνα.

Ψηφιακό Σχολείο (2011). *Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τις ΤΠΕ στην Προσχολική και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 10 Ιανουαρίου 2014 από http://dide.mag.sch.gr/plinet/site/dimotiko_new.pdf.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: αυτοέκδοση

Σαλαβού, Ε. (2013). *Καινοτομία και αλλαγή στο "επιχειρείν".* Αθήνα: Rosili.

Shaffer, D.W. (2005) Multiculturalism: Computers and the End of Progressive Education, *WCER Working Paper* No. 2005-5.

Τσούκας, Χ. (2008). *Σύγχρονες Τάσεις στο Management.* Αθήνα: Εύδοξος.

Αναζητώντας νοήματα στην παιδαγωγική του Freinet - «L' Ecole Buissonniere»

Σπυρόπουλος Τρύφων
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Μετ/κός Φοιτητής Παν. Λευκωσίας
apohxosdas@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με την παιδαγωγική φιλοσοφία του Célestin Freinet μέσα από το πολιτικό-εκπαιδευτικό του όραμα για ένα λαϊκό σχολείο και την ταινία "Το σκασιαρχείο", L' Ecole Buissonniere, σκηνοθεσία του Jean-Paul Le Chanois, η οποία αναφέρεται στη ζωή και δράση του Γάλλου παιδαγωγού. Ο προβληματισμός εξελίσσεται σε τρεις βασικούς άξονες σκέψης. Ο πρώτος βασικός άξονας εστιάζεται σε παράλληλα νοήματα της σκέψης του Freinet και συγκεκριμένα αναζητούνται παρόμοιες ιδεολογικές αποτυπώσεις στους Adorno, Pestalozzi, Francisco Ferrer. Ο δεύτερος άξονας είναι οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές του Γάλλου παιδαγωγού, καινοτόμες για την εποχή του και επίκαιρες σε κάθε προοδευτική παιδαγωγική. Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει κινηματογραφικές αποτυπώσεις από "Το σκασιαρχείο" που ενεργοποιούν προβληματισμούς για την επιβίωση της αυτονομίας του δημόσιου σχολείου στον 21^{ο} αιώνα.

Λέξεις - κλειδιά: λαϊκό σχολείο, "Το σκασιαρχείο", δημόσιο σχολείο, τεχνικές και μέθοδοι Célestin Freinet, δάσκαλος διανοούμενος.

Εισαγωγή

Ο Célestin Freinet (1896 -1966) θα αρχίσει τους πρώτους παιδαγωγικούς πειραματισμούς το 1920 έχοντας ζήσει τη φρίκη του Α΄ παγκόσμιου πολέμου. Εμποτισμένος από τον όλεθρο του πολέμου θα δομήσει το παιδαγωγικό του όραμα, το οποίο θα μπορούσε να κωδικοποιηθεί από τα αξιακά σχήματα της *ελευθερίας* και τη *λαϊκής εκπαίδευσης*. Η ελευθερία, στην παιδαγωγική του Freinet, δεν αποτελεί θεωρητική-αξιακή προδιαγραφή, αλλά ξεδιπλώνεται και βιώνεται μέσα από τις αρχές (ανά)προσαρμογής του σχολείου (Freinet, 1946/1977). Οι συγκεκριμένες αρχές, όπως ο σκοπός της αγωγής, η πειθαρχία, η εργασία, αποτελούν «φυσική έκφραση και συνισταμένη της λειτουργικής οργάνωσης της δραστηριότητας και της ζωής στη σχολική κοινότητα» (Freinet, 1946/1977), όπου η παιδοκεντρικότητα και η ελευθερία αποκτούν ταυτόσημο, τουλάχιστον στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής, αξιακό περιεχόμενο. Αναφορικά με τη λαϊκή εκπαίδευση, ο ίδιος ο Freinet, θα επισημάνει την επιμονή του για τον όρο "λαϊκός" ο οποίος παρουσιάζει τις προθέσεις του για μια παιδαγωγική που απευθύνεται στα λαϊκά στρώματα. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος ιδεολογικός όρος παρουσιάζει βαθύτερο νόημα, εκφρασμένο από την ιστορική ανάγκη, ο λαός να κερδίσει τη λαϊκή εκπαίδευση ως κυρίαρχο θεσμό της κοινωνίας, όπως στο παρελθόν το φεουδαρχικό, το εκκλησιαστικό και κάθε κυρίαρχο κοινωνικό σύστημα διεκδίκησε και επέβαλε το δικό του θεσμό εκπαίδευσης (Freinet, 1946/1977). Οι συγκεκριμένες επισημάνσεις για τη χρήση του όρου "λαϊκός" δηλώνουν ότι ο Freinet δεν έχει ιδεολογικές εμμονές με στόχο την επικράτησή τους στον εκπαιδευτικό χώρο, αλλά η ίδια η παιδαγωγική του μέσα από την πράξη, στο επίπεδο της βάσης, αποκτά πολιτικές προεκτάσεις για το κοινωνικό πεδίο. Με όρους ταξινομικούς, η παιδαγωγική πρακτική του Freinet, θα μπορούσε να ενταχθεί στην *κοινωνιο-*

κεντρική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2009) που αποσκοπεί στην επαναδόμηση της κοινωνίας. Ωστόσο, δεν υπολείπεται και από χαρακτηριστικά της *παιδοκεντρικής προσέγγισης* (Ματσαγγούρας, 2009), όπου τα ενδιαφέροντα και ο ψυχικός κόσμος του παιδιού αποτελούν προτεραιότητα της διδακτικής δράσης. Ίσως, επιλογικά, μια συμπύκνωση των δύο προσεγγίσεων να γίνεται στον όρο "μόρφωση για την προβολή άμυνας", του Emiel Droogleever Fortuijn, ο οποίος εκφράζει μια φιλοσοφία της εκπαίδευσης, κατά την οποία ο μαθητής θωρακίζεται για να αντεπεξέλθει σε μια κοινωνία που καταπιέζει και συντηρεί τις ανισότητες (Καντζάρα, 2010: σελ. 41).

Παράλληλα νοήματα σε παιδαγωγικές, ιδεολογικές και φιλοσοφικές ιδέες του Freinet

Ο Pestalozzi (1746-1827) αποτελεί ο πρώτος παιδαγωγός του λαού, οποίος επικρίνοντας τη φθορά του κοινωνικού πλαισίου της εποχής του, επιδιώκει μια αγωγή σύμφωνα με ανθρωπιστικό ιδεώδες του Διαφωτισμού. Εμφορούμενος από τα έργα "Αιμίλιος", "Κοινωνικό Συμβόλαιο" του Jean-Jacques Rousseau, τα οποία αποτελούν παιδαγωγικά ορόσημα, εκφράζει τις μεταρρυθμιστικές του προθέσεις για να ενσαρκωθεί η ρουσσωική θεωρία σε εκπαιδευτικό έργο (Soëtard, 1995/2000). Οργανώνοντας ή ιδρύοντας μια σειρά από εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως τα Neuhof, Stans, Yverdon, αλλά και συγγράφοντας έργα, όπως "Ο Λεονάρδος και η Γερτρούδη", εκφράζει τη συμπάθειά του προς το *λαϊκό*, όπως αυτό αποτυπώνεται στις εικόνες των χωρικών, των φτωχών, των ταλαίπωρων, καθώς και την ηθική και διανοητική μόρφωσή του (Βρεττός, 2005). Επισημαίνεται ότι Pestalozzi και Freinet έχουν κοινό αφετηριακό σημείο, την κριτική στο κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο της εποχής τους, αφού ο Pestalozzi θεωρεί ότι η "κοινωνική κατάσταση" του ανθρώπου συμπυκνώνει τις σχέσεις εξουσίας και εξάρτησης (Reble, 2008: 344). Ωστόσο ο Pestalozzi διαφοροποιείται αφού επιδίωκε την ηθική αυτονομία του ατόμου ως ανώτατο μορφωτικό επίπεδο, σε αντίθεση με τη δόμηση μίας συλλογικότητας δράσης.

Ο Francisco Ferrer (1859-1909) διαμορφώνει μια ιδεολογική, παιδαγωγική πρόταση, το Μοντέρνο Σχολείο. Το Μοντέρνο Σχολείο ιδρύεται σε μια κοινωνία δογματική, γεμάτη προκαταλήψεις, καταπιεστική και καπιταλιστική ως προς τον τρόπο οργάνωσης, η οποία ελέγχει και περιορίζει την ελεύθερη συνείδηση (Ferrer, 1913). Ωστόσο, υπάρχει και ένα πολυσυλλεκτικός ιδεολογικός αναβρασμός, που περιλαμβάνει αναρχοσυνδικαλιστικές δράσεις, επαναστάσεις, εργατικά κινήματα και τον οποίο αξιοποίησε για την παιδαγωγική του δράση. Η ιστορική αναγκαιότητα τη κοινωνίας να επαναστατήσει, τροφοδοτεί και τις πρακτικές του Μοντέρνου Σχολείου το οποίο εμφανίζεται με πίστη στην ορθολογική σκέψη και στις φυσικές επιστήμες, απαλλαγμένο από θρησκευτικές επιρροές, στη συνεκπαίδευση των δύο φύλων και στη συνεκπαίδευση των κοινωνικών τάξεων, η οποία εδραιώνει και συστηματοποιεί την ισότητα με τον απλό τρόπο που επιτρέπει η παιδική ηλικία (Ferrer, 1913). Ιδεολογικός πυρήνας της παιδαγωγικής πρότασης του Ferrer είναι η *δράση* στην κοινωνία. Πρακτικές όπως ο εκδοτικός οίκος, το Δελτίο Σχολείου, η αγωνιστική διάδοση των ιδεών (Novoa, 1995/2000), δεν αποτελούν απλώς παράλληλα νοήματα με αυτά του Freinet, αλλά "κοινή" δράση αφού και ο Freinet θα δημιουργήσει το σχολικό τυπογραφείο και τη σχολική εφημερίδα. Επιλογικά, ο Ferrer αναγνωρίζει το ρόλο του ατόμου με διαφορετική οπτική από αυτή του Pestalozzi. Το άτομο αντιμετωπίζεται να αυτοδεσμεύεται για τη δράση του για αγώνα, όπου αυτή η δράση αφενός αποτελεί μια υπεριστορική αντικειμενικότητα μέσα στην ιδεο-

λογική πολλαπλότητα των σκέψεων του, ενώ η συγκεκριμένη αυτοδέσμευση επηρεάζει την παιδαγωγική του πρακτική μειώνοντας τη στερεοτυπική εικόνα, του ελευθεριακού χώρου, για το Μοντέρνο Σχολείο.

Ο κριτικός στοχασμός του Theodor Adorno (1903-1969) θα περιγράψει ένα κοινωνικό υποκείμενο που παύει να είναι αναστοχαστικό, χάνοντας τις πνευματικές του προϋποθέσεις, και αυτή η κατάσταση είναι μια εργαλειακή συνθήκη στη λειτουργία της μαζικής κοινωνίας (Adorno, 1959/2000). Η συγκεκριμένη κατάσταση της *ημι*μόρφωσης, όπου το "ημί" δεν αποτελεί ποσοτικός χαρακτηρισμός των μορφωτικών εκπτώσεων, αλλά ο φιλοσοφικός προσδιορισμός μιας κοινωνίας που αντιμάχεται ολοκληρωτικά τη μορφωτική αυτονομία του ατόμου, αναδεικνύει την ανάγκη για την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών προθέσεων. Η εκπαίδευση οφείλει να υπηρετήσει το στόχο ενός αυτόνομου και ώριμου υποκειμένου, ενάντια στην κοινωνική και πολιτισμική προσαρμογή (Spatscheck, 2010). Ο Freinet προσπάθησε να πετύχει την αυτονομία του Υποκειμένου μέσα από την παιδαγωγική πράξη, συνδυάζοντας παιδαγωγικές και ιδεολογικές επιρροές, όπως η παιδοκεντρικότητα και η δράση στον κοινωνικό χώρο. Επιλογικά, ένα παράλληλο νόημα, με ψυχολογικές διασταυρώσεις, είναι ότι η φρίκη του πολέμου επηρέασε τις σκέψεις τους καθοριστικά. Ο Freinet, όπως αποτυπώνεται καθαρά, ή και σημειολογικά, στην ταινία L' Ecole Buissonniere, θα δράσει μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στον οποίο συμμετείχε έχοντας τραυματιστεί σοβαρά. Ο Adorno στο "After the Auschwitz", αφού επισημάνει το έγκλημα του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου, σκιαγραφεί τις μεταπολεμικές συνθήκες, όπου η εκπαίδευση συντηρεί το νόημα της φρίκης για ένα επερχόμενο "Άουσβιτς". Επομένως, η αναθεώρηση των εκπαιδευτικών ζητουμένων είναι υποχρεωτική και το εξανθρωπιστικό νόημα της εκπαίδευσης αναδιατυπώνεται από την καντιανή προσταγή προσαρμοσμένη στην ηθική απαίτηση του Adorno «πράττε έτσι ώστε το Άουσβιτς να μην επαναληφθεί» (Διδάχος & Λυκουργιώτης, 2013).

Τεχνικές και παιδαγωγικές αρχές του Freinet

Ο Freinet, αξιοποιώντας ένα πυκνό πλέγμα ιδεολογικών επιρροών, θα διατυπώσει μια παιδαγωγική πρόταση από αρχές και τεχνικές που λειτουργούν περισσότερο ως εργαλεία παρά ως παιδαγωγικό δόγμα.

Ο Γάλλος παιδαγωγός στοχάστηκε σε περιβάλλον έντονων ιδεολογικών και παιδαγωγικών εξελίξεων όπως τα ελευθεριακά σχολεία με αναρχικές επιρροές, οι μαρξιστικές προσεγγίσεις στα σοβιετικά σχολεία, οι παιδοκεντρικές ιδέες της Διεθνής Ένωσης για τη Νέα Αγωγή, οι επιδράσεις των ιδεών της Νέας Αγωγής στο γαλλικό δημόσιο σχολείο (Peyronie, 1995/2000: 274-275). Ωστόσο, αν και αφέθηκε στις επιρροές, τις φίλτραρε παραμένοντας δάσκαλος και επινοητής παιδαγωγικών αρχών και τεχνικών. Συνοπτικά, η παιδαγωγική του πρόταση είναι μια θεμελιωμένη θεωρία από την εμπειρία του με τα παιδιά και το κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο της εποχής.

Οι τεχνικές και οι αρχές που προέκυψαν από τις ιδεολογικές του καταβολές αλλά και την ευαισθησία του από την άμεση επαφή με την παιδική ηλικία. Ορισμένες τεχνικές και μέθοδοι (Peyronie, 1995/2000· Dumazedier, 1994/2010) που μπορούν να αναφερθούν είναι:

Το τυπογραφείο. Το σχολείο εκδίδει το δικό του έντυπο υλικό, όπως βιβλία, μαθητικά κείμενα, σχολική εφημερίδα. Το περιεχόμενο των κειμένων καλύπτει τις γνωστικές και ψυχικές ανάγκες των μαθητών, οι οποίοι ανακαλύπτουν τη γραφή ως μέσο αυτοέκφρασης. Οι μαθητές αποκτούν κίνητρο να γίνουν ελεύθεροι εκφραστές των ιδεών τους, συγγράφοντας, εκτυπώνοντας και διαδίδοντας τα κείμενά τους στην κοινωνία. Ο Freinet καταφέρνει να συνυπάρξει, τολμηρά, την προοδευτική του παιδαγωγική αντίληψη με το παραδοσιακό γαλλικό σχολείο διατηρώντας το γραπτό λόγο και το βιβλίο ως βασική πηγή γνώσης, αλλά σε νέα εκδοχή, όπου οι ίδιοι μαθητές παράγουν τα δικά τους βιβλία.

Νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση. Οι νέες τεχνολογίες της εποχής αποτέλεσαν μέρος των παιδαγωγικών εργαλείων. Ο Freinet συνειδητοποιεί τη θέση του σύγχρονου σχολείου στον 20^{ο} αιώνα και των τεχνολογικών επιτευγμάτων που μπορούν να αξιοποιηθούν άμεσα στη διδακτική πράξη. Το ραδιόφωνο, ο κινηματογράφος, η κάμερα και η φωτογραφική μηχανή αποτέλεσαν εναλλακτικά κανάλια μάθησης, αλλά και εξερεύνησης της γνώσης, δημιουργώντας πρώιμες μορφές πολυτροπικών περιβαλλόντων μάθησης.

Ψηλαφητή διερεύνηση. Η διερεύνηση της εμπειρίας, εντός και εκτός σχολείου, λειτούργησε αποφορτικά για τη νοησιαρχία που αντιπροσωπεύει η παλιά γνώση του "απολιθωμένου" βιβλίου. Οι *τάξεις εξερεύνησης* δεν αποτέλεσαν ένας εναλλακτικός, ή μοντέρνος, τρόπος για τη διαχείριση της γνώσης, αλλά μια σχολική ζωή πλαισιωμένη με όρους συναισθήματος και κοινωνικοποίησης.

Αλληλογραφία με άλλα σχολεία. Ο γραπτός λόγος, όπως προαναφέρθηκε αποτέλεσε και μέσο ελεύθερης ψυχικής έκφρασης, έδωσε την δυνατότητα στα παιδιά να επικοινωνήσουν, ή και να διαδώσουν, τις ιδέες τους και πέρα από την τοπική κοινότητα. Η αποστολή γραμμάτων σε άλλα σχολεία προσέφερε τη δυνατότητα στους μαθητές να επί-κοινωνήσουν τις ιδέες τους με νόημα και σε αυθεντικό πλαίσιο ανταλλαγής ιδεών.

Φυσική μέθοδος και ελεύθερη έκφραση. Βασική προϋπόθεση για τη μάθηση αποτελεί ο ελεύθερος πειραματισμός με το γνωστικό υλικό και η ελευθερία να εκφραστεί, ή με νεότερους, ψυχοπαιδαγωγικούς, όρους να αυτενεργήσει. Η φυσική μέθοδος για παράδειγμα εξειδικεύεται, από τον Freinet, στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Ωστόσο, η φυσική μέθοδος δεν είναι τόσο ελευθεριακή, όσο οι συνειρμοί μας ορίζουν, αφού δε θεμελιώνεται στο κενό. Η φυσική μέθοδος προϋποθέτει ένα περιβάλλον με υλικά, ο παιδαγωγικός ματερεαλισμός, καθώς και την ενίσχυση του θετικού αυτοσυναισθήματος των παιδιών, την ενθάρρυνση για εργασία και τη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Η έννοια της ελευθερίας στο σχολείο του Freinet δεν αποτελεί απροϋπόθετος αξιακός όρος, αλλά έχει όρια, αφού η παρουσία του δασκάλου είναι δυναμική ή όπως, αργότερα, ο βραζιλιάνος παιδαγωγός Freire (2011) επισημαίνει ότι η εξουσία του δασκάλου, στην απελευθερωτική παιδαγωγική, δεν καταργείται, ωστόσο, υπάρχει η πολιτική συνείδησή ότι θεμελιώνεται στην ελευθερία των παιδαγωγούμενων. Ο αντινομικός ρόλος της ελευθερίας μέσα από τις διαδικασίες συγκρότησής της, όπως η περίπτωση στο σχολείο Freinet, έχει προεκτάσεις για την ουσιαστική πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών και τη θεμελίωση της πραγματικής δημοκρατίας (Γκίβαλος, 2005).

Η εργασία. Το σχολείο του Freinet είναι λαϊκό, μοντέρνο αλλά έχει και μία θεμελιακή φιλοσοφική αρχή, την εργασία. Η συγκεκριμένη αρχή αποτελεί τη βασική δημιουργική δύναμη που κινητοποιεί και απελευθερώνει τα παιδιά στο σχολικό χώρο. Η εργασία έχει σαφώς χαρακτήρα οργανωτικό με μαρξιστικές καταβολές, αλλά στις σκέψεις του παρουσιάζεται κυρίως ανιμιστικά, vis vitalis, ως η βασική κινητοποιός δύναμη του παιδιού να εξελιχθεί.

Συγκεφαλαιώνοντας, οι τεχνικές και οι μέθοδοι της παιδαγωγικής του Freinet υπάρχουν εντός και εκτός του σχολείου, δεν αποτελούν προκαθορισμένες τυποποιήσεις προερχόμενες από το υπουργείο ή κάποιον έγκυρο εκπαιδευτικό φορέα, ενώ οι προσπάθειες συγκρότησής τους μπορούν να χαρακτηριστούν με όρους του Apple (2010), ως "μη μεταρρυθμιστικές εκπαιδεύσεις". Ο Freinet δομεί τη μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική του πρόταση στο πολλαπλά σημαινόμενο πλαίσιο της σχολικής ζωής, επηρεάζοντας το δεδομένο κοινωνικοιστορικό περίγυρο, χωρίς να περιμένει την ώριμη ιστορική στιγμή να πραγματοποιηθεί κοινωνική μεταβολή για να επέλθει η ανανέωση του σχολείου.

Κινηματογραφικές αποτυπώσεις και προβληματισμοί για το δημόσιο σχολείο από "Το Σκασιαρχείο"

Το " Σκασιαρχείο", *L' Ecole Buissonniere* (Le Chanois, 1949), αποτελεί, σύμφωνα με τον ΟΗΕ, ένα κινηματογραφικό κειμήλιο. Η ταινία παρουσιάζει τους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς του Freinet. ενώ ορισμένα στιγμιότυπα της τροφοδοτούν προβληματισμούς και άμεσα ερωτήματα για το δημόσιο σχολείο της εποχής μας.

Οι παιδαγωγική τεχνικές, όπως παρουσιάζονται από το 38^{ο} λεπτό της ταινίας, αναδύονται από τις ανάγκες των μαθητών. Οι μαθητές ερευνούν τα ενδιαφέροντα τους, έχοντας την ελευθερία να επιλέξουν το ρυθμό και τρόπο μάθησής τους. Επίσης, τονίζεται ότι η έρευνα των παιδιών, ως εργαλείο μάθησης, πραγματοποιείται και μέσα στην κοινότητα της οποίας απευθύνουν προβληματισμούς. Οι λαϊκοί άνθρωποι της κοινότητας αισθάνονται ότι αυτό το σχολείο που διαμορφώνεται τους αφορά, αφού η δράση του έχει συμβατότητα με την ταξική τους προέλευση και τα ψυχολογικά τους βιώματα. Μια σειρά από λαϊκές φιγούρες, όπως του κουρέα, του ξυλουργού, του χωρικού, της μάνας νοικοκυράς, περιβάλλουν τις έρευνες-δράσεις των μαθητών και εκφράζονται οι επιθυμίες να συμμετέχουν. Εν συνόλω, ο Freinet διαμορφώνει μια παιδαγωγική φιλοσοφία ενταγμένη στο κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο, όπου οι τεχνικές και μέθοδοι δεν είναι τυποποιημένες με περιχαρακωμένες επιδιώξεις. Άραγε το δημόσιο σχολείο του 21^{ου} αιώνα, σε σύγκριση με το λαϊκό σχολείο του Freinet, του 20^{ου} αιώνα, έχει εδραιώσει παιδαγωγικές παρεμβάσεις που προκύπτουν από τη διερεύνηση των αναγκών της κοινότητας και των μαθητών ή επιλέγει προκαθορισμένες, "παιδοκεντρικές" επιλογές ως «φετιχοποίηση» των μεθόδων (Bartolome, 2010);

Σημαντικές αφορμές για πολιτικό προβληματισμό, γύρω από την αυτονομία της εκπαίδευσης, παρέχει και το 62^{ο} λεπτό της ταινίας όπου ο δάσκαλος συναντιέται με το νεωτεριστή του χωριού. Παρενθετικά, αναφέρεται ότι ο νεωτεριστής είναι η εξέχουσα προσωπικότητα του χωρίου, χρησιμοποιεί μηχανήματα και εγκαταστάσεις στις γεωργικές του καλλιέργειες, έχει κάνει ταξίδια, καινοτόμες εφευρέσεις, χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά επιτεύγματα της εποχής του και ως *αριστο*κρατική φιγούρα ολοκληρώνεται από την άριστη οικονομική κατάσταση και τα θετικά κοινωνικά σημαινόμενα. Η κρισιμότητα της ιδεολογικής συνάντησης

αναδεικνύεται όταν ο δάσκαλος, εμφορούμενος από τον παιδαγωγικό του αγώνα για εξανθρωπισμό του λαού, αναζητά την οικονομική υποστήριξη από το νεωτεριστή και τη δημιουργία ενός οραματικού κοινότοπου. Η απάντηση, εκ μέρους του νεωτεριστή, είναι δεδομένη, αρνητική, ίσως και κυνική, αφού οι χωρικοί είναι εργάτες και χρειάζονται οι ελάχιστες (πνευματικές) γνωστικές προϋποθέσεις ώστε να μπορούν, σαν εργαλεία, να δουλεύουν στις εγκαταστάσεις του. Σε αυτόν τον ιδεολογικό διαξιφισμό, ο νεωτεριστής μπορεί στο τέλος της χρονιάς να προσφέρει μια χορηγία, όπως άλλωστε προβλέπει το αριστοκρατικό του προφίλ, εφόσον ο δάσκαλος περιοριστεί στα τυπικά καθήκοντα. Η απάντηση έχει ήδη δοθεί όταν ο δάσκαλος αυτοαποκαλείται και εκείνος *νεωτεριστής*, αλλά με όρους ανθρωπιστικούς και πολιτικούς, αφού αυτή η κινηματογραφική στιγμή αποτυπώνει ένα δάσκαλο που παρεμβαίνει, αναστοχάζεται, έχει σχέδιο δράσης, απαντά στον αντίπαλο λόγο, δηλαδή ένα δάσκαλο, όπως επισημαίνουν Aronowitz και Giroux (2010), στο ρόλο του «αναμορφωτή διανοούμενου». Άραγε, το δημόσιο σχολείο του 21ου είναι αυτόνομο, έχει πολιτικό όραμα χωρίς ενοχικές ευθύνες ή περιορίζεται από τη νέα δημόσια παιδαγωγική, όπως την αποκαλύπτει ο Giroux (Γρόλλιος, 2009), που εντάσσει το σχολείο στις δράσεις όλου του κοινωνικού φάσματος και στο οποίο κυριαρχούν οι υπαγορεύσεις της επιχειρηματικής κουλτούρας;

Η παιδαγωγική του Freinet είναι επαναστατική, όχι υπό την έννοια της κοινωνικής ανατροπής, αλλά επειδή δεν είναι συμβατή με τις επιδιώξεις του νεωτεριστή, του δήμαρχου, του παλαιοπώλη, του φαρμακοποιού, οι οποίες στην ταινία αποτελούν τις συμβολικές μορφές της κοινωνικής εξουσίας. Από το 76ο λεπτό της ταινίας, μέσα στην υπόγεια την ταβέρνα, ξεκινά η οργάνωση της αντίδρασης στο δάσκαλο με στόχο την αποπομπή του. Άραγε, το μετανεωτερικό σχήμα της εκπαίδευσης, όπου κυριαρχεί η ασφυκτική αναγωγή του σχολείου στην οικονομική δομή και τις απαιτήσεις της, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό την πραγματική ελευθερία να υπηρετήσει μια ανθρωπιστική παιδαγωγική με όρους χειραφετικού λόγου (Γκίβαλος, 2005) ή αναγεννά το πεδίο μια επαναστατικής κριτικής παιδαγωγικής, με την οποία οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται, ως «διανοούμενοι του μετασχηματισμού» (Σκορδούλης, 2013).

Αντί επιλόγου

Συμπυκνώνοντας τα νοήματα, ο Freinet διαμορφώνει την παιδαγωγική του φιλοσοφία από το λαό για το λαό, συναρτήσει ιδεολογικών και φιλοσοφικών επιρροών, χωρίς να χρειάζεται η μετάγγιση μιας επαναστατικής ιδεολογίας στο σχολείο. Η παιδαγωγική του επανάσταση θεμελιώνεται εν τη γενέσει και δεν αποτελεί ιδεολογική απολυτοποίηση. Η επιλογική επισήμανση είναι ότι η διεκδίκηση ενός λαϊκού σχολείου έχει ιδεολογική προοπτική και προϋποθέτει τον αγώνα και την αφυπνισμένη θέληση από το λαό. Ωστόσο, υπάρχει και η προτροπή για αγώνα διατήρησης, ή επαναπροσδιορισμού, της αυτονομίας του δημόσιου σχολείου σε μεθόδους και τεχνικές που αναδύονται από τη σχολική ζωή και την ουσιαστική ευαισθητοποίηση σε σημαντικά νοήματα που πλαισιώνουν, ή υποδεικνύουν, τα λαϊκά στρώματα όπως η σχολική αποτυχία, οι κοινωνικές ανισότητες και η σχολική διαρροή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Adorno, W.T. (2000). *Θεωρία της ημιμόρφωσης* (Λ. Αναγνωστάκης, μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια. (Το πρωτότυπο δημοσιεύτηκε το 1959).

Aronowitz, S. & Giroux, H. (2010). Η διδασκαλία και ο ρόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων* (σελ. 160-188). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Apple, M. (2010). Αφαιρώντας τη «Διασκέδαση» από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων* (σελ. 477-512). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Bartolome, L. I. (2010) Πέρα από τη φετιχοποίηση των μεθόδων. Προς μιας εξανθρωπιστική παιδαγωγική. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική μια συλλογή κειμένων* (σελ. 378-410). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Βρεττός, Ι. (2005). *Θεωρίες αγωγής: Johann Heinrich Pestalozzi, Αδαμάντιος Κοραής* (τομ. Β). Αθήνα: Ατραπός.

Γκίβαλος, Μ. Α. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος- Π. Καπόλα.

Γρόλλιος, Γ. (2009). Κοινωνική δικαιοσύνη και δημόσια παιδαγωγική. Πρακτικά Συνεδρίου (ηλεκτρονική μορφή) από το *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*, 4 – 5 Οκτωβρίου 2008. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών –Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Διδάχος, Π. & Λυκουργιώτης, Σ. (2013). Εκπαίδευση και ενδοσχολική βία: βασικές έννοιες στη φιλοσοφία του Τ. W. Adorno. *Στο 23ο Παγκόσμιο Συνέδριο Φιλοσοφίας: Η Φιλοσοφία ως Έρευνα και Τρόπο Ζωής*. Αθήνα, 4-10 Αυγούστου.

Dumazedier, J. (2010). Freinet Célestin (1896-1966). Στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Πρόσωπα, ιδέες και θέματα στις επιστήμες της αγωγής. Από το μύθο της παιδαγωγικής επάρκειας στην ουσία της παιδαγωγικής σκέψης*. Αθήνα: Κέδρος Εκπαίδευση. (Το πρωτότυπο δημοσιεύτηκε το 1994).

Freinet, C. (1977). *Το σχολείο του λαού* (Κ. Δεναξά-Βενιεράτου, μτφ.). Αθήνα: Οδυσσέας. (Το πρωτότυπο δημοσιεύτηκε το 1946).

Freire, P. & Shor, I. (2011) *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση*, (Γ. Κουλαϊζίδης, μτφ.). Αθήνα:Μεταίχμιο.

Καντζάρα, Β. (2010). *Τα όρια της εκπαίδευσης: δοκίμια*. Αθήνα: Ατραπός.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής: εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Novoa, A.(2000). Francisco Ferrer. Στο J. Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί* (σελ. 107-134), (Δ. Καρακατσάνη, μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο δημοσιεύτηκε το 1995).

Peyronie, H. (2000). Célestin Freinet. Στο J. Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί* (σελ. 271-290), (Δ. Καρακατσάνη, μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο δημοσιεύτηκε το 1995).

Reble, A. (2008). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (8η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Δ.Ν. Παπαδήμα.

Σκορδούλης, Κ. (2013). *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης*. Αθήνα: Τόπος.

Soëtard, M. (2000). Johann Heinrich Pestalozzi. Στο J. Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί* (σελ. 43-62), (Δ. Καρακατσάνη, μτφ). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο. (Το πρωτότυπο δημοσιεύτηκε το 1995).

Ξενόγλωσση

Ferrer, F. (1913). *The Origin and Ideals of the Modern School* (J. McCabe, trans.). London. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου, 2013, από http://www.pitzer.edu/

Le Chanois, J. P. (Σκηνοθέτης). (1949). *L' Ecole Buissonniere* [Κινηματογραφική Ταινία]. Γαλλία: Brandon Films.

Spatscheck, Christian (2010). *Theodor W. Adorno on Education*. The encyclopaedia of informal education. Ανακτήθηκε 28 Νοεμβρίου, 2013, από http://infed.org

Ποίος τις πρέπει να είναι ο Διδάσκαλος

Μαναριώτης Χρήστος *Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.70* xmanariotis@sch.gr

Δαβή Ζωίτσα *Εκπαιδευτικός Π.Ε.05* zoitsadavi@gmail.com

Περίληψη

"Έχομεν διδασκάλους, οι οποίοι προέρχονται ή μάλλον επλάσθησαν υπό των επιτροπών. Αυτοί είναι οι πλείστοι και γενικώς κάκιστοι. Έχομεν διδασκάλους εκ των διδασκαλείων, των συσταθέντων από του 1878, οι οποίοι βεβαίως είναι καλοί, αλλ' ο ζήλος αυτών μαραίνεται ως εκ των ελλείψεων (…) Σήμερον λειτουργούσι 1798 δημοτικά σχολεία και 480 γραμματοδιδασκαλεία, διδάσκουσι δ' εν αυτοίς 1641 δημοδιδάσκαλοι και 836 γραμματοδιδάσκαλοι, ήτοι εν όλω έχομεν 2278 σχολεία και 2477 διδασκάλους και 96 χιλιάδας μαθητάς. Κατά το νέον σύστημα θα υπάρχωσι 2495 σχολεία, 3156 διδάσκαλοι και 175 χιλ. τουλάχιστον μαθηταί". (Τζουμελέας και Παναγόπουλος, 1933:57-58)

Λέξεις - κλειδιά: Δάσκαλος, Μεταρρύθμιση, Συντηρητικοί Παιδαγωγοί

Εισαγωγή

Το 1907 ο Νικ. Εξαρχόπουλος στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο "Ποίος τις πρέπει να είναι ο Διδάσκαλος", σκιαγραφεί την εικόνα του δασκάλου για το ελληνικό σχολείο. Στην αρχή της εργασίας του παραθέτει τα "προσόντα απαραίτητα παντί διδασκάλω" και διακρίνει δύο κατηγορίες: "1) Εις δώρα της φύσεως και 2) Εις δώρα επίκτητα".

Στην πρώτη κατηγορία αναφέρονται τα φυσικά χαρίσματα με τα οποία τον έχει προικίσει η φύση. Τέτοια είναι τα σωματικά και τα φυσικά πνευματικά χαρίσματα. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν ιδιότητες που ο δάσκαλος οφείλει να αποκτήσει με την εργασία του. Αυτές αποκτούνται με επιστημονική μόρφωση και ειδική προπαρασκευή στο διδασκαλικό έργο: "Φύσις άρα και τέχνη δέον να συμβάλλωνται από κοινού προς παραγωγήν του αληθούς διδασκάλου". (1907:10)

Η εικόνα του δασκάλου μέσα από τα κείμενα των "Συντηρητικών"

Σε άλλο σημείο της εργασίας του ο Εξαρχόπουλος, γράφει ότι κύριος σκοπός του δασκάλου είναι να επιδράσει στην εσωτερική διαμόρφωση των παιδιών, στη διάπλαση της βούλησής τους και να βάλει τα θεμέλια του χαρακτήρα τους. Για να το πετύχει πρέπει και ο ίδιος να διαμορφώσει τον ηθικό και θρησκευτικό χαρακτήρα του. Μέσο για την επιτυχία του παραπάνω σκοπού είναι η αγωγή που θα λάβει στο παιδαγωγικό σχολείο και η γενική μόρφωση που θα του δοθεί, με στόχο "την διαμόρφωσιν και τον εξευγενισμόν της προσωπικότητος". Υπάρχουν όμως συνεχίζει, και άλλες πηγές από τις οποίες αντλεί ο μέλλων δάσκαλος τη μόρφωσή του. Η σημαντικότερη από αυτές είναι "η μητρική γλώσσα, το πρώτο και ύψιστο μορφωτικό μέσο, πηγή καλαισθητικής, διανοητικής και ηθικής μόρφωσης". Για να πετύχει στην αποστολή του ο δάσκαλος, πρέπει να εξασκείται συνεχώς στον προφορικό και γραπτό λόγο, ώστε "να καταστή δυνατή η εξέλιξις ζωηρού γλωσσικού συναισθήματος, η γέννησις γλωσσικού συνειδότος, η πρόσκτησις της τέχνης του διηγείσθαι, του περιγράφειν ζωηρώς

και κομψώς, του διεγείρειν το διαφέρον των μαθητών και δεσμεύειν την προσοχήν αυτών υπέρ του αντικειμένου της διδασκαλίας". (1907:84)

Ο δάσκαλος, τον οποίο σκιαγραφεί ο Εξαρχόπουλος, δεν είναι απόφοιτος κάποιας ειδικής επαγγελματικής σχολής, ο οποίος μεταδίδει γνώσεις ορισμένου επιστημονικού κλάδου. Είναι δάσκαλος "παιδαγωγικός" που έχει υπόψη του την ολόπλευρη προσωπικότητα του μαθητή, στοχεύει στη διαμόρφωση του εσωτερικού του κόσμου, χρησιμοποιώντας προς τούτο και άλλα μέσα εκτός της διδασκαλίας. Ο Εξαρχόπουλος είναι αντίθετος με τα Διδασκαλεία που λειτουργούν και ως σχολεία γενικής μόρφωσης και ως ειδικές προπαρασκευαστικές σχολές για το διδασκαλικό επάγγελμα. Άποψή του είναι ότι δεν επιτυγχάνεται ούτε το ένα ούτε το άλλο. Για τη μόρφωση του δάσκαλου επιθυμεί το χωρισμό γενικής και ειδικής μόρφωσης σε ειδικά τριτάξια σχολεία, έργο των οποίων πρέπει να είναι "η φιλοσοφική του μέλλοντος δημοδιδασκάλου διαμόρφωσις και ο παιδαγωγικός αυτού καταρτισμός εν θεωρία και πράξει".

Για τους εκπαιδευτικούς της "Μέσης", πιστεύει ότι πρέπει αφού τελειώσουν το Πανεπιστήμιο να αρχίζουν παιδαγωγικές σπουδές -θεωρητική- διδασκαλία της παιδαγωγικής και πρακτική παιδαγωγική άσκηση. Η παιδαγωγική μόρφωση μπορεί να γίνεται ή σε "Παιδαγωγικό φροντιστήριο" που θα ανήκει στο Πανεπιστήμιο ή σε ιδιαίτερο "Παιδαγωγικόν διδασκαλείον προς ειδικήν προπαρασκευήν των λειτουργών της μέσης εκπαιδεύσεως, ανεξάρτητον εντελώς από του πανεπιστημίου".

Για τον Γ. Παλαιολόγο (1928:22-29) οποιαδήποτε αλλαγή και αν γίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα είναι εξωτερική, αν δεν συνοδεύεται από τη δημιουργία διδακτικού προσωπικού "εμπνευσμένου, αρτιώτατα καταρτισμένου και ποθούντος την διάπλασιν μιας νέας, κατά πάντα ανωτέρας γενεάς". Υπεύθυνη για την κατάσταση που έχει δημιουργηθεί είναι η Πολιτεία.

Το 1/3 των δασκάλων που ήδη υπηρετούν σε σχολεία, δεν είναι απόφοιτοι Διδασκαλείων. Προτείνει τη δημιουργία "τελειοτέρου" Διδασκαλείου, ώστε οι απόφοιτοι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του εξατάξιου δημοτικού σχολείου και έξοδο από την υπηρεσία όσων δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα, με παράλληλη συνταξιοδότησή τους.

Ο δάσκαλος είναι αυτός που θα εξυψώσει το λαϊκό σχολείο και για το λόγο αυτό πρέπει να γίνει "εμπνευσμένος κήρυκας και προπαγανδιστής του". Εκτός από την ενδοσχολική δραστηριότητα, πρέπει ν' αναπτύξει ακαταπόνητη και ενθουσιώδη, εξωσχολική δράση, με διαλέξεις, συγκεντρώσεις, εορτές, τελετές και ό,τι είναι δυνατόν να κινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των κηδεμόνων για το λαϊκό σχολείο.

Μεταξύ των μέτρων που προτείνει ο Παλαιολόγος, για την αναβάθμιση του προσωπικού της εκπαίδευσης, είναι η καλύτερη αμοιβή του, ώστε να πάψει η θλιβερή κατάσταση που επικρατεί από υγιεινή άποψη. Κατά το σχολικό έτος 1926-27 "απηλλάγησαν της υπηρεσίας ή έλαβον αναρρωτικάς αδείας 1042 εκπαιδευτικοί από τους 2230 που εξητάσθησαν". Από αυτούς έπασχαν από φυματίωση 89, από ψυχικά νοσήματα 70 και από άλλες αρρώστιες 883. Από τους 52 εκπαιδευτικούς που απαλλάχτηκαν από την υγειονομική επιτροπή για σωματική ανικανότητα, οι 23 ήταν φυματικοί και οι 14 ψυχοπαθείς.

Για τον Θ. Νικολούδη, Υπουργό Παιδείας στην οικουμενική κυβέρνηση το 1927, οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί, πρέπει να ασχολούνται με τα καθήκοντά τους και να μην αναμειγνύονται στους γλωσσικούς αγώνες, καθώς επίσης πρέπει "να κινώνται ψυχικώς εντός του πλαισίου του αστικού Κράτους".

Για σαθρές βάσεις του εκπαιδευτικού οικοδομήματος, κάνει λόγο ο βουλευτής του Λαϊκού κόμματος Γ. Μπακόπουλος, και προτείνει να στραφεί η προσοχή όλων προς τον δάσκαλο. "Είναι προτιμώτερον να καταργήσωμεν τους στρατηγούς και τους ναυάρχους, να επαυξήσωμεν δε και να βελτιώσωμεν τους διδασκάλους".

Στις συζητήσεις στη Βουλή, επί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του Θ. Νικολούδη, δεν έλειψαν οι αναφορές στον κομμουνιστικό κίνδυνο που προέρχεται από μεγάλη μερίδα δασκάλων που "κομμουνίζει και κομμουνίζει ελληνιστί δηλ. αναρχικά, μη υποτασσομένη εις κανέν καθήκον". Οι βουλευτές της Φιλελεύθερης παράταξης αντίθετα, πιστεύουν ότι ο κίνδυνος για την εκπαίδευση προέρχεται από το ίδιο το Κράτος που φέρεται στους δασκάλους "ως μητρητά". Τον δάσκαλο τον θέλουν με ψυχή και να πάλλεται η καρδιά του σύμφωνα με τα αισθήματα της πλειοψηφίας του έθνους.

Το έργο των δασκάλων είναι δύσκολο και η Πολιτεία πρέπει να σταθεί δίπλα τους αρωγός. Είναι ανάγκη να ενισχυθούν οικονομικά, διότι υπάρχουν οικογενειάρχες που "πένονται" και ο "πενόμενος άνθρωπος δεν έχει ουδένα ενθουσιασμόν εν τη εξασκήσει του έργου του". Ο δάσκαλος στο χωριό πρέπει να είναι ανώτερος όλων για να επιβάλλεται. Ακόμα και η εξωτερική του εμφάνιση παίζει σημαντικό ρόλο.

Για τον αρθρογράφο του "Ερμή", το εξατάξιο δημοτικό σχολείο που δημιουργεί η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων, έχει θορυβήσει το δασκαλικό κόσμο και ιδιαίτερα τους δασκάλους των μονοθέσιων σχολείων. Για να μην αναφωνήσει ο δάσκαλος "Θέλοντας ο βλάχος και μη θέλοντας ο ζωγράφος, φόρεσε και συ Χριστέ, κόκκινα τσαρούχια", πρέπει να δοθεί πλήρης αυτενέργεια στο δάσκαλο ως προς το χρόνο διδασκαλίας κάθε μαθήματος. Ακόμα, η Πολιτεία πρέπει να στρέψει στοργικά τα βλέμματά της προς τον δάσκαλο, την ψυχή του σχολείου, να τον ανυψώσει ηθικά και υλικά, και να μην τον εγκαταλείπει έκθετο σε κάθε κυβερνητική μεταβολή.

Να ενισχυθεί ο δάσκαλος υλικά, ώστε να αφιερώνεται στο έργο του ολόψυχα και να μην είναι αναγκασμένος να αναζητά αλλού την ικανοποίηση των βιοτικών του αναγκών. Να βελτιωθεί το διδακτικό προσωπικό, να μην αναζητείται στα "τρίστρατα" και να σταματήσουν οι Ιερατικές Σχολές να βγάζουν "ερμαφρόδιτους δάσκαλους" επιζήμιους για την εκπαίδευση. Η Πολιτεία πρέπει να αγκαλιάσει στοργικά το δάσκαλο, ώστε να γίνει ικανός να αντεπεξέλθει "κατά του παρασίτου της μεγάλης κοινωνικής πληγής, του κομμουνισμού, όστις δυστυχώς εισέδυσεν και εις αυτόν τον κρατικόν οργανισμόν". Όταν η Πολιτεία ανυψώσει το δάσκαλο, τότε η Ελληνική φυλή θα μεγαλουργήσει ξανά και " η μυροβόλος αύρα της ελευθερίας θα θωπεύση και πάλιν τα αιματοβαφή Μικρασιατικά πεδία και η γαλανόλευκος θα κυματίση και πάλιν εις την νύμφην του Αιγαίου, την Σμύρνην (…)"

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί πρέπει να είναι ενήμεροι της σύγχρονης εκπαιδευτικής κίνησης, ώστε να είναι αποτελεσματικότεροι στο έργο τους. Ειδικότερα, πρέπει να είναι ανοι-

χτοί στην κοινωνία και να μην κλείνονται στο κέλυφος της πατροπαράδοτης σχολικής τακτικής, αποξενωμένοι αυτοί και το σχολείο από την πραγματικότητα.

Αργότερα, το 1934, ο Καραγιάννης από τον "Ερμή" στην προσπάθειά του να πείσει για την ανάγκη ίδρυσης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, λέει ότι οι δάσκαλοι δεν είναι επιστήμονες, εννοώντας ότι δεν έχουν αποκτήσει πανεπιστημιακό δίπλωμα. Και από αυτούς που "κατέχουν τοιούτον δίπλωμα πόσοι ημπορούν να εργάζωνται και να σκέπτονται επστημονικώς; Ούτε 5%". Επιστήμονες θεωρούνται οι δάσκαλοι που μετεκπαιδεύτηκαν στο Πανεπιστήμιο. Μόνο αυτοί μπορούν να σταθούν δίπλα στους φιλολόγους και τους άλλους πτυχιούχους του Πανεπιστημίου. "Οι δάσκαλοι είναι εκτελεστικά όργανα του Κράτους και οφείλουν απροφασίστως, αλλά και μετ' ενθουσιασμού να εκτελούν και να εφαρμόζουν τας διατάξεις των νόμων που ψηφίζει η Πολιτεία".

Για την Καλλιρρόη Ελεοπούλου (1929:30), καθηγήτρια από τη μακρινή Αλεξάνδρεια, ο σύγχρονος δάσκαλος μπορεί και πρέπει να ξεφεύγει από το αυστηρό πρόγραμμα, να εργάζεται εκλεκτικά ως προς τη διδακτέα ύλη, με σκοπό να εντοπίζει το ενδιαφέρον του μαθητή σε ζητήματα πανανθρώπινων αξιών.

Ο εκπαιδευτικός δεν είναι "μόνον θεματοφύλαξ της παραδόσεως και των πατρίων αλλά και οδηγός της συγχρόνου, της δύσκολης ζωής με τα πολύπλοκα ηθικά και κοινωνικά της προβλήματα". Οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν έχουν προχωρήσει βήμα από το σχολαστικισμό των παλαιοτέρων, και εξακολουθούν να παρεξηγούν την αξία της κλασικής παράδοσης.

Δάσκαλος και κρατική εξουσία

Με την υπ' αριθμ. 17 (αριθμ. πρωτ. 14774/30-3-33) εγκύκλιο ο Υπουργός Παιδείας Θ. Τουρκοβασίλης, απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς όλης της χώρας, στους οποίους υπενθυμίζει ότι είναι οι θεματοφύλακες των εθνικών παραδόσεων, τις οποίες οφείλουν να μεταδώσουν στη νέα γενιά, ώστε οι ανατρεπτικές θεωρίες να μείνουν περιορισμένες σε στενούς κύκλους. Σ' αυτούς έχει εμπιστευτεί η Πολιτεία την αγωγή της νέας γενιάς. Για να ανταποκριθούν στην αποστολή τους *«είναι ανάγκη ο διδάσκαλος να έχη εν εαυτώ ζώσαν την πίστιν επί την σκοπιμότητα και την αναγκαιότητα του Κράτους»*. Το Κράτος δεν είναι μόνο ο πολιτιστικός θεσμός που προστατεύει τη ζωή, ασφάλεια και ιδιοκτησία των μερών του κοινωνικού συνόλου, *«είναι η δύναμις η συνέχουσα και κατευθύνουσα επ' αγαθώ τας διαφόρους ροπάς και τάσεις του κοινωνικού συνόλου*».

Οι δάσκαλοι οφείλουν να στρέψουν τον προσανατολισμό της Παιδείας "προς τας θρησκευτικάς, ηθικάς και κοινωνικάς αρχάς του Έθνους, αίτινες έχουν αναγνωρισθή παρ' αυτού κατά την μακραίωνα ιστορικήν διαδρομήν του".

Περιμένοντας από τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στο καθήκον τους, τους προειδοποιεί ότι η *«παρέκκλισις από των ως άνω εκτεθεισών αρχών, συνεπαγομένη βεβαίως βαρυτάτην ευθύνην των εκπαιδευτικών λειτουργών έναντι του Έθνους, δεν θα μείνη απαρατήρητος και ατιμώρητος παρά του Κράτους, ως του υπευθύνου ρυθμιστού και διαχειριστού της αγωγής των Ελληνοπαίδων»*.

Στην Εισηγητική Έκθεση του νομοσχεδίου "Περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών", σκιαγραφεί την εικόνα του δάσκαλου: «*απαιτείται ίνα ο δημοδιδάσκαλος είναι ανωτέρα προσωπικότης, με αρτιωτάτην μόρφωσιν και ανάλογον κοινωνικήν επιβολήν", γιατί "η εξύψωσις των λαϊκών μαζών είναι αναποσπάστως συνδεδεμένη με την εξύψωσιν του δημοδιδασκάλου και τανάπαλιν».*

Ο ίδιος, στη συζήτηση του νομοσχεδίου "Περί διδακτικών βιβλίων", αναφέρεται στις απειλές ταπεινώσεων, διώξεων και απολύσεως ακόμα, που δέχτηκαν οι εκπαιδευτικοί από την κυβέρνηση των Φιλελευθέρων προκειμένου να εφαρμοστεί η μεταρρύθμιση του 1929. Θεωρεί, ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης που απολύθηκαν, που τα ονομάζει "δικά μας", ήταν και τα εκλεκτότερα. Αντίθετα, οι άλλοι, που εφαρμόζουν τη μεταρρύθμιση, χωρίς να τους θεωρεί συλλήβδην ως κομμουνιστές, είναι άνθρωποι στερημένοι αληθινού ενθουσιασμού για τα ελληνικά ιδεώδη, τα οποία "*ενέπνευσαν γενεάς ολοκλήρους ελλήνων δασκάλων*".

Νοιώθει υπερήφανος για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορεί στο παρελθόν να είχαν δείξει σημάδια εκφυλισμού, τώρα όμως, κάτω από το στοργικό βλέμμα της Πολιτείας "θα είναι πολύτιμοι συνεργάτες, θα είναι τα εκλεκτά στοιχεία μιας νέας περιόδου, μιας νέας γνησίας ελληνικής εκπαιδευτικής αναγεννήσεως".

Στη ΙΓ΄ Γενική Συνέλευση των καθηγητών, στις 20 Ιουλίου 1934, ο Ταλιαδούρος, υπουργός Δικαιοσύνης, ως εκπρόσωπος της κυβέρνησης, σκιαγραφεί τον δάσκαλο και την αποστολή του. *"Ο διδάσκαλος, μεταξύ άλλων, θα παρασκευάση τον αστικόν στρατόν δια να καταπολεμήση τας ιδέας αυτάς (τις νέες ιδέες), και στηρίξη τα θεμέλια του Έθνους, της Θρησκείας και της Οικογενείας και δια τούτο αι υποχρεώσεις σας είναι μεγαλύτεραι". Καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να εργαστούν για την καλυτέρευση του εκπαιδευτικού συστήματος, υποδεικνύοντας στην κυβέρνηση τα μέτρα που πρέπει να λάβει. Πρέπει να είναι αυστηροί και παραδειγματικοί, να εμμένουν στο καθήκον τους και να εργάζονται "αόκνως". Ακόμα, πρέπει να μην υποκύπτουν στις πιέσεις των γονέων, να μη χαρίζονται στα παιδιά. Από το σχολείο πρέπει να εξέλθουν όσοι μαθητές παρακολουθούν ανελλιπώς τα μαθήματα. Οι υπόλοιποι ας παραμείνουν στάσιμοι.»*

Το δικτατορικό καθεστώς της 4ης Αυγούστου δεν προβάλλει κάποια ξεχωριστή εικόνα του δάσκαλου. Όταν αναλαμβάνει το Υπουργείο Παιδείας, ο Ιωάννης Μεταξάς, το 1938, δηλώνει ότι δεν επιτρέπει *"καμίαν υπόκωπον αντίστασιν"* στις θελήσεις του και καμιά συζήτηση έξω από την υπηρεσία, για υπηρεσιακά θέματα. Μ' αυτούς τους όρους και μόνο, θα υπάρξει καλή συνεργασία, για όσο διάστημα είναι ο ίδιος στη θέση του Υπουργού.

Βιβλιογραφία

Ελεοπούλου Καλλιρρόη, (1929), Ο σύγχρονος πολιτισμός και η εκπαίδευσις, εκδοτικός οίκος Α. Κασιγόνη, Αθήνα - Αλεξάνδρεια.

Εξαρχόπουλου Νικολάου, (1907), Ποιος τις πρέπει να είναι ο Διδάσκαλος,. Έν Αθήναις

Παλαιολόγου Γεωργίου Ν., (1928), Σκέψεις τινές περί οργανώσεως της εκπαιδεύσεως, Εκδ. Οίκος Δ & Π. Δημητράκου, Εν Αθήναις.

Τζουμελέα Σ. Γ. και Παναγοπούλου Π. Δ., (1933), Η εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια, εκδ. Δημητράκου, Αθήνα

Περιοδικό "Ερμής" : έτος Ι, αρ. φ. 363, 29-7-1927 και έτος ΙΕ, αρ. φ. 564, 20-9-1934

"Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής- Γερουσίας", συν ΙΓ, 2-12-1927, συν. 33, 5-9-1933

Πολιτισμικό κεφάλαιο και εκπαιδευτικές ανισότητες

Χατζηγιάννη Ευανθία, Σουλιώτη Ιουλία
Εκπαιδευτικοί Π.Ε.60
evahatzi62@gmail.com
iouliasoul@gmail.com

Περίληψη

Στη μελέτη αυτή επιχειρήθηκε μια εντρύφηση στη θεωρία του Bourdieu για την εκπαίδευση, με ιδιαίτερη αναφορά στην έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου στις τρεις μορφές του: την εγγενή, την εξωτερική και την θεσμοποιημένη. Η έρευνα διενεργήθηκε με σκοπό, μέσω της βιογραφικής αφήγησης της μαθητικής διαδρομής ατόμων, να αναδείξει πώς το πολιτισμικό κεφάλαιο επιδρά στην εκπαίδευση και διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες. Πραγματοποιήθηκαν πέντε βιογραφικές συνεντεύξεις. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο διαμορφώνει το habitus του ατόμου, το οποίο στη συνέχεια μπορεί να επηρεάσει θετικά την μαθητική διαδρομή των ατόμων και κατ' επέκταση την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η άνιση κατοχή πολιτισμικού κεφαλαίου και οι διαφορές επηρεάζουν αρνητικά τα άτομα από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και αποτελούν εμπόδιο για την ανοδική κινητικότητα τους.

Λέξεις - **κλειδιά:** Πολιτισμικό Κεφάλαιο, Εγγενή Μορφή, Θεσμοθετημένη Μορφή, Εξωτερική Μορφή, Εκπαιδευτικές Ανισότητες.

Εισαγωγή

Ο Bourdieu αναφέρει ότι το πολιτισμικό κεφάλαιο αποτελεί την εξοικείωση με την κυρίαρχη κουλτούρα σε μία κοινωνία, και ιδιαίτερα με την καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης και χρήσης της «εκλεπτυσμένης» γλώσσας. Ορίζεται ως «το σύνολο των πνευματικών, κατά κύριο λόγο, στοιχείων, όπως γνώσεις, στάσεις, δεξιότητες, που το νεαρό άτομο αποκτά από το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον και διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνική τάξη προέλευσης». Εμφανίζεται, α) στην εγγενή μορφή- εσωτερικευμένη, με τη μορφή μόνιμων και διαρκών διαθέσεων (habitus) μέσα στον οργανισμό, β) στην εξωτερική μορφή, με το ένδυμα των πολιτιστικών αγαθών, όπως βιβλία, ζωγραφικοί πίνακες, κτλ., και γ) στην θεσμοποιημένη μορφή με τη μορφή τίτλου, δηλαδή το λεγόμενο σχολικό κεφάλαιο, που βεβαιώνεται και πιστοποιείται μέσω των τίτλων, που παρέχονται από το σχολικό σύστημα (Πατερέκα, 1986, σελ.9 -26). Το εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει την κατοχή πολιτισμικού κεφαλαίου, γεγονός που καθιστά πραγματικά δύσκολη την επιτυχία για τους μαθητές των κατώτερων κοινωνικών τάξεων.«Με το να καταργήσει δίνοντας ρητά σε όλους αυτό που απαιτεί εμμέσως από τον καθένα, το εκπαιδευτικό σύστημα απαιτεί από όλους να έχουν ό,τι αυτό δεν δίνει» (Bourdieu, 1977, p.58). Το πολιτισμικό κεφάλαιο έχει εντυπωθεί στα νοικοκυριά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων και δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές από αυτά τα στρώματα να αποκτήσουν ανώτερα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια από ότι οι μαθητές κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Αυτό επιτρέπει σε άτομα από ανώτερες τάξεις να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση και νομιμοποιεί την κυρίαρχη θέση τους. Φυσικά, μερικοί νέοι από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα θα επιτύχουν στο εκπαιδευτικό σύστη-

μα, παρά την αμφισβήτηση του συστήματος, συμβάλλοντας έτσι στην εμφάνιση της αξιοκρατίας (Willis, 1983).

Αρκετές μελέτες χρησιμοποιούν ως μέτρο του πολιτισμικού κεφαλαίου τον βαθμό συμμετοχής των γονέων στα πολιτιστικά δρώμενα (Sullivan, 2001) ή την ύπαρξη βιβλίων στο σπίτι και την ανάγνωση βιβλίων (De Graaf, De Graaf & Kraaykamp, 2000).Το πολιτισμικό κεφάλαιο εκπροσωπείται σε κάποιες μελέτες ,αποκλειστικά από το πολιτισμικό υπόβαθρο των γονέων ή την εκπαίδευση των παιδιών (Robinson & Garnier, 1985). Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, καθώς και το επάγγελμα του πατέρα στην σχολική επίδοση των παιδιών και στην περαιτέρω εκπαιδευτική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία (κοινωνική κινητικότητα) αποτελούν εκφάνσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας, που μελετήθηκαν από πολλούς ερευνητές (Evans, Kelley & Treiman, 2010). Περιορισμένος αριθμός μελετών εξετάζουν την λειτουργικότητα του habitus συνήθως ως φιλοδοξίες ή ως μελλοντικές προσδοκίες (Dumais, 2002) ή ως γενική αυτοεκτίμηση, η πίστη στις ικανότητες, αίσθηση της αξίας (Horvat & Davis 2011), διάθεση και αξίες (Czerniewicz & Brown, 2012). Η πολυεπίπεδη εξέταση της λειτουργικότητας του habitus αποτελεί πρόθεση, αλλά και καινοτομία της παρούσης μελέτης. Έρευνες που προσεγγίζουν περισσότερο τον ερευνητικό μας στόχο είναι η έρευνα των Katsillis and Rubinson (1990) και των Liamba and Tourtoura (2007).

Σκοπός

Η μελέτη αυτή έχει ως σκοπό μέσω της βιογραφικής αφήγησης της μαθητικής διαδρομής ατόμων να αναδείξει παράγοντες του πολιτισμικού κεφαλαίου, που επιδρούν στην εκπαίδευση και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Δείγμα

Το δείγμα μας αποτέλεσαν πέντε άτομα, δυο γυναίκες και 3 άνδρες και η επιλογή του έγινε με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσης μελέτης. Εκλάβαμε υπόψη το φύλο των ερωτώμενων και την ηλικία τους, προκειμένου να συγκεκριμενοποιήσουμε την παροχή «ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης», αλλά και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους, για να μελετήσουμε την «δια οσμώσεως» μεταβίβαση του πολιτισμικού κεφαλαίου από την πρώτη στην δεύτερη γενιά.

Μέθοδος

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιλέχτηκε ως μέθοδος η αφηγηματική βιογραφική συνέντευξη (Denzin, 1989, p.14)με την χρήση της ανάλυσης περιεχομένου. Ως μονάδα ανάλυσης επιλέξαμε «το θέμα» που αναπτύσσεται στην πρόταση, στην παράγραφο ή σε όλο το κείμενο των προς ανάλυση συνεντεύξεων. Η κωδικοποίηση του εμπειρικού υλικού οδήγησε στην αναλυτική προσέγγιση και των τριών μορφών του πολιτισμικού κεφαλαίου των Ερωτώμενων. Στην Εγγενή Μορφή του Πολιτισμικού Κεφαλαίου εξετάστηκαν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, οι κλίσεις και τα ταλέντα τους, οι φιλοδοξίες και οι προσδοκίες τους, τα συμβολικά τους πρότυπα, το αξιακό τους σύστημα, οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα ως μαθητές. Στην εξωτερική μορφή του πολιτι-σμικού κεφαλαίου μελετήθηκε η κατοχή πολιτισμικών αγαθών, η αναγνωστική ικανότητα των Ερω-

τώμενων και η συμμετοχή τους στην Τέχνη. Στην θεσμοθετημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου, συμπεριλήφθηκαν τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα.

Ευρήματα και συζήτηση

Πολιτισμικό Κεφάλαιο Ατόμων - Εγγενής Μορφή (Habitus).

Η ευσυνειδησία, η ακαδημαϊκή ωριμότητα και η υψηλή ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη αποτελούν χαρακτηριστικό της προσωπικότητας των ερωτώμενων, τα οποία συντέλεσαν, ώστε να έχουν μια επιτυχημένη μαθητική πορεία και επαγγελματική επιτυχία γεγονός που συνάδει με τα ερευνητικά δεδομένα του O 'Connor, Paunonen, (2007) αλλά και των Eisenberg, Duckworth, Spinrad, & Valiente (2012), καθώς τα άτομα αυτά ανέπτυξαν και εφάρμοσαν αποτελεσματικές στρατηγικές, όσον αφορά τη διαχείριση του χρόνου τους, την αυτοπειθαρχία και την οργάνωση, τις οποίες χρησιμοποίησαν, προκειμένου να κατανοήσουν τους περιορισμούς, που επιβάλουν οι υποχρεώσεις και οι νόρμες του σχολείου, μεγιστοποιώντας κατά αυτό τον τρόπο τις ευκαιρίες, που τους δόθηκαν για μάθηση. «*Ε4: …ήμουνα καλή μαθήτρια και πάντα διάβαζα, ήμουνα πολύ επιμελής, δεν μου έλεγαν ποτέ να διαβάσω. Από το δημοτικό ήμουνα πολύ επιμελής. Δηλαδή δεν χρειάστηκε ποτέ κανείς να μου πει να διαβάσω, μάλλον να μην διαβάσω μου 'λέγαν….Την πρώτη χρονιά, που έδωσα εξετάσεις, έ, απέτυχα.…Εγώ είχα αποφασίσει ότι ό,τι και να 'κανα θα ξανάδινα σίγουρα, γιατί ήθελα αυτό…Ήθελα ουσιαστικά να περάσω Ιατρική*». Αρνητικοί παράγοντες στην μαθητική διαδρομή των ατόμων που εξετάσαμε ήταν η παρορμητικότητα, η εξωστρέφεια και η νεύρωση, χαρακτηριστικά που όπως αναδεικνύει η έρευνα του Rosen, (2010) σχετίζονται αρνητικά με την σχολική απόδοση. «Ε5*: Λοιπόν, στην τελευταία χρονιά του Λυκείου, έ, ενώ είχα ξεκινήσει και έκανα και μαθήματα για να πάω στη δεύτερη δέσμη για Ιατρική, όμως .αποφάσισα να πάω στη Δραματική. Μπορεί να μην ήμουν εγώ ώριμη τότε να κάνω τη σωστή επιλογή… Ήθελα να κάνω το δικό μου …Εγώ ήμουνα καλή μαθήτρια…από μικρή είχα ενδιαφέροντα… είχα και μία κοινωνική έτσι δραστηριότητα. Έμ, πολλούς από τους φίλους μου και συμμαθητές, που είχα στο σχολείο έ, μπορώ να πω ότι ακόμα τους έχω στη ζωή μου…ανεβάζαμε παραστάσεις και έφευγα, γυρνούσαμε καλοκαίρια σε όλο το νησί... κάναμε κοπάνες ας πούμε, αλλά ποτέ δεν είχα δυσάρεστες αναμνήσεις απ' αυτό…Αυτό είναι εμπειρία ζωής, αυτό που βίωσα τότε. Μπορεί να συνετέλεσε κι αυτό ανασταλτικά». «*Ε1*:.. μας σκώναν στον πίνακα και κοροϊδεύαν από κάτω, ντρεπόμασταν για τα ρούχα μας φεύγαμε,.. εξαφανιζόμασταν και παίζαμε τι να κάνουμε…Μετά στο γυμνάσιο τι να πάμε, αφού δεν ξέραμε να διαβάζουμε καθόλου… (2) Ε, εγώ δεν είμαι κατάλληλος να μιλήσω για το σχολείο».*

Οι συνθήκες διαβίωσης του Ερωτώμενου Ε1 και η απόληξη της μαθητικής του διαδρομής, η πρόωρη δηλαδή, εγκατάλειψη του σχολείου, επιβεβαιώνουν ότι η υλική στέρηση, διαμορφώνει ένα σύνολο υλικών συνθηκών διαβίωσης, το οποίο μειώνει τις πιθανότητες της σχολικής επιτυχίας. Οι αναφορές των άλλων Ερωτώμενων για τις συνήθειες της καθημερινότητας τους, ιδιαίτερα όταν ήταν μαθητές, παρουσιάζουν μια μικρή αλλά σχεδόν αμελητέα διαφοροποίηση. Η ήσυχη νησιώτικη οικογενειακή ζωή καταγράφεται έντονα στις αφηγήσεις των υποκειμένων της έρευνας μας, με μικρές διαφοροποιήσεις που έχουν να κάνουν με την ποιότητα της ζωής τους, η οποία σχετίζεται άμεσα από το κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο, γεγονός που συνάδει με τις απόψεις του Κυρίδης (1996). «*Ε1: Είμαστε πέντε αδέρφια. Δυο αδερφές έχω μεγάλες, έναν αδερφό και μετά εγώ με τον δίδυμο αδερφό. Ε-*

μάς μας μεγάλωσαν οι αδερφές μας. Αυτές μας φροντίζαν. Η μάνα εντάξ' έλειπε, αλλά ήταν αυστηρή. Μας έδερνε κιόλας. (.). Ε, έφερνε λεφτά στο σπίτ'. Τι άλλο να κάνει μοναχή τσ' ήνταν. Θμάμαι άμα τρυπούσαν τα παντελόνια μας, που παίζαμε μέσ΄ τα χώματα, μας σκότωνε στο ραβδί …(Το πατρικό σπίτι)Στενό ήταν. Ένα μκρό, στενό. Δυο δωμάτια, κουζίνα μκρή. Ε, εγώ μέναμε όλα τα αδέρφια μαζί. Δύσκολα, πολύ δύσκολα.(.)».

Το εμπειρικό μας υλικό ανέδειξε τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις των συνεντευξιαζόμενων τα οποία, όπως φαίνεται, σχετίζονται με τις επαγγελματικές τους προσδοκίες. «*Ε4: Όταν πέφταμε και χτυπούσαμε σαν παιδιά περιποιούμουνα τα τραύματα από τις φίλες μου, τους έβαζα οινοπνεύματα και Bedadin και ό,τι μ' ερχόταν στο μυαλό*». Η Ερωτώμενη Ε5 παρουσιάζει τον εαυτό της σαν μία χαρισματική μαθήτρια, γεγονός όμως που θα μπορούσε να στηριχθεί και μέσα από την ενδελεχή αφήγηση της, αλλά και από την έκβαση της μαθητικής της πορείας επιβεβαιώνοντας, με κάθε επιφύλαξη, σε αξιολογήσιμο όμως βαθμό, τα εμπειρικά αποτελέσματα μελετών, σύμφωνα με τα οποία τα προικισμένα παιδιά έχουν συνήθως κοινωνικό / συναισθηματικές δυσκολίες με τους γονείς και τους δασκάλους τους, άγχος, δυσκολία στην αποδοχή κριτικής, μη συμμόρφωση, καθώς και αντίσταση κατά της αρχής, πλήξη στο σχολείο, υπερβολική ανταγωνιστικότητα και κακές συνήθειες μελέτης (Delisle, 1992 as cited in Kesner, 2005) «*Ε5: Ήμουνα καλή μαθήτρια παράλληλα ήμουν και πολύ, ήμουνα ατίθασο παιδί… Είχα μηχανάκια, έκανα σούζες, έκανα κόντρες, κοπάνες… αν υπήρχε ένα κομμάτι στο σχολείο που να μπορούσα να διοχετεύσω την ενεργητικότητά μου και την δημιουργικότητά μου,… Ίσως η αγάπη μου για το θέατρο και η ενασχόλησή με το θέατρο να συνετέλεσε αναστολτικά…»*.

Οι φιλοδοξίες των ατόμων, που εξετάσαμε επιβεβαιώνουν τα εμπειρικά αποτελέσματα των Kalmijn and Kraaykamp (1996) σύμφωνα με τα οποία οι νέοι κάνουν επιλογές όσον αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα και έχουν φιλοδοξίες, οι οποίες σχετίζονται με την κοινωνική τους προέλευση. Τα άτομα, που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο (Ε1 και Ε2), έχουν χαμηλές φιλοδοξίες. Στον αντίποδα, τα άτομα που προέρχονται από υψηλά κοινωνικό-οικονομικά επίπεδα (Ε3 και Ε5), έχουν υψηλές προσδοκίες. Η Ερωτώμενη (Ε4) προέρχεται από μία αγροτική οικογένεια με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και είχε υψηλές προσδοκίες, γεγονός που συντέλεσε στο να έχει μια καλή μαθητική πορεία και μία επιτυχημένη επαγγελματική και ακαδημαϊκή καριέρα. Η επαγγελματική καθοδήγηση από τους γονείς τους φαίνεται να σχετίζεται με το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο (Saiti, Mitrosili, 2005). «*Ε3: Εμένα πάντως πάντα από μικρό μ' άρεσαν τα ωραία πράγματα. Μ΄ άρεσαν τα αυτοκίνητα, μ΄ άρεσαν τα μηχανάκια, μ΄ άρεσαν τα ωραία τα ποδήλατα και οι ωραίες οι μπάλες, τα ωραία παπούτσια, τα ωραία ρούχα. Έ, άμα σ' αρέσουν τα ωραία ρούχα καταλαβαίνεις ότι κάποια στιγμή πρέπ' να έχεις λεφτά… αν θες να αποκτήσεις πράγματα στη ζωή σου, αν και δεν είμαι υλιστής. Μάλλον είμαι υλιστής, αλλά όχι εξωφρενικά υλιστής…..»*

Το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων και ιδιαίτερα του πατέρα, αλλά και των υπόλοιπων μελών της οικογένειας, λειτούργησε ‘ως πράξη μίμησης’ για τα άτομα που εξετάσαμε και έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη μαθητική τους πορεία. Ο Ερωτώμενος Ε3, παρά τις όποιες αρχικές αντιρρήσεις του, τελικά ακολούθησε το επάγγελμα του πατέρα του. Η Ερωτώμενη Ε5 τελικά μπορεί να έκανε πράξη τις επιθυμίες της, αφού δεν έγινε γιατρός,

όπως επιθυμούσε ο πατέρας της και ασχολήθηκε με τα Πολιτιστικά στα οποία την είχε «μυήσει» ο θείο της, αλλά παρόλα αυτά ακολούθησε την διαδρομή του πατέρα της, ο οποίος είχε πολιτευτεί και όπως μας αναφέρει δούλεψε σκληρά όπως κι αυτός. Σημαντικό ρόλο στην μαθητική πορεία της Ερωτώμενης Ε4 συντέλεσε το γεγονός ότι ο μεγαλύτερος αδελφός της ήταν γιατρός. Τα πέντε μεγαλύτερα αδέλφια του Ερωτώμενου Ε2 εγκατέλειψαν και αυτά το σχολείο, πριν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση και ο μεγάλος αδελφός του από πολύ μικρός δούλεψε σε φούρνο. Το γεγονός αυτό λειτούργησε ανασταλτικά και για τον ίδιο ο οποίος επηρεάστηκε από τα πρότυπα των αδελφών του, εγκατέλειψε από νωρίς το σχολείο και πήγε και αυτός να μάθει την τέχνη του αρτοποιού. Σύμφωνα με τον Bourdieu (1999) οι αντικειμενικές δομές παράγουν μόνιμες προδιαθέσεις, δηλαδή τρόπους οργάνωσης της σκέψης, που με την σειρά τους παράγουν πρακτικές, οι οποίες αν και αποτελούν προϊόν τους, ουσιαστικά αναπαράγουν αυτές τις δομές και με αυτό τον τρόπο προκύπτουν τρία συστήματα ταξινόμησης: α) οι ταξικές σχέσεις και ειδικότερα η δομή τους, β) η δομή των φύλων και γ) η δομή των σχέσεων των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. «Ε3: *Πιο μεγάλη επίδραση είχε σίγουρα ο πατέρας μου γιατί λόγω και μορφώσεως ήταν κι ένα κίνητρο για μένα με την έννοια ότι κάθε γιος, θέλει να φτάσει κάποια στιγμή στο επίπεδο του μπαμπά του και ίσως και αυτό να ήταν ένα κίνητρο… Τώρα πάλι αν έκανα κάτι , θα 'κανα, θα 'ταν με τη Νομική επιστήμη κάτι. Θα προτιμούσα να γίνω δικηγόρος, παρά να γίνω Συμβολαιογράφος… Αυτά είναι στο υποσυνείδητο δεν μπορώ να πω, σίγουρα γι' αυτό το θέμα. Άλλωστε θυμάμαι που είχε πει κάποτε ο Τσόρτσιλ, όταν είχε τελειώσει ο πόλεμος, ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και τον είχαν ρωτήσει τι θα θέλατε στην περισσότερη ζωή σας "Να 'ταν εδώ ο πατέρας μου να με δει", είχε πει. Λοιπόν αυτό κάτι λέει αν το 'πε κι αυτό ο Τσόρτσιλ , που το είπε.»*

Η νεότερη γενιά ενστερνίζεται σημαντικές οικογενειακές αξίες, όπως οι σχέσεις στην οικογένεια, οι υποχρεώσεις απέναντι στα παιδιά και εν γένει στους συγγενείς. Στις οικογένειες των ατόμων που εξετάσαμε τα μέλη τους κατοικούν μαζί με τους γονείς τους μέχρι να φτιάξουν την δική τους οικογένεια. Οι παππούδες έχουν ενεργό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών και διαμένουν κοντά στην οικογένεια, ενδείξεις που επιβεβαιώνουν ότι και χωροταξικά η ελληνική οικογένεια διατηρεί πολλά από τα παραδοσιακά της στοιχεία (Γεώργας, 2002). Ε5: «*Δηλαδή αγαπώ πάρα πολύ τους γονείς μου και τους, όλη την οικογένεια δηλαδή και τα σόγια μου θα έλεγα τα ξαδέρφια μου και γι΄ αυτό επεδίωκα πάντα να είμαστε όλοι μαζί*».

Η Ερωτώμενη Ε5 είχε θετική στάση προς το σχολείο, αφού ήταν εξοικειωμένη με την κουλτούρα του. Στον αντίποδα, οι ερωτώμενοι Ε1 και Ε2 τίθενται αρνητικά προς το σχολείο, αφού ο πρώτος το παρουσιάζει σαν ίδρυμα και ο δεύτερος αποδίδει την αρνητική στάση του στην αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να στηρίξει παιδιά, που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Βιβλιογραφικά αποδεικνύεται η ισχυρή επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας, το οποίο ενσωματώνεται στο πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών και επηρεάζει την σχολική τους σταδιοδρομία (Bourdieu & Passeron, 1979). «Ε5*: το σχολείο ήταν ένας οικείος χώρος για μένα και ήμουνα ιδιαίτερα έτσι χαρούμενη, όταν πήγαινα στο σχολείο… εγώ αγαπούσα πολύ το σχολείο. Ήμουνα καλή μαθήτρια». «*Ε1*: Στο σχολειό μόλις πήγαμε μας φαινόνταν σαν ίδρυμα. Θέλαμε να σκωθούμε να φύγουμε με το που πήγαμε. Δεν καταλαβαίναμε τίποτα απ' ότι λέγαν οι δασκάλοι μέ-*

σα. Το μόνο που θυμάμαι από το σχολειό, το τετράδιο μ' κατακόκκινο μουτζούρες…Το σχολειό είναι γι' αυτούς που έχεν λεφτά μπορούν να παν να κάνεν φροντιστήρια και να τα φέρεν βόλτα. Από μόνος στο σχολειό, μπορείς να μάθς τίποτα; Πρέπ' να ξέρεν τουλάχιστον, να ΄ξερε η μάνα μ' να μας βοήθα.» Η θετική στάση για το σχολείο των άλλων δυο Ερωτώμενων (Ε3 & Ε4) και η προσπάθεια τους να καρπωθούν τα μέγιστα από αυτό αναπτύσσοντας διάφορες στρατηγικές, καθ' όλη την διάρκεια της μαθητικής τους πορείας μπορεί να βρει εξήγηση σε μια άλλη σημαντική εναλλακτική θεωρία, η οποία ξεκινά από τη βασική παραδοχή ότι αφενός οι άνθρωποι επιθυμούν να αποφύγουν την προς τα κάτω κινητικότητα και αφετέρου η ελκυστικότητα των εκπαιδευτικών επιλογών εξαρτάται από τον τρόπο, που ο καθένας αξιολογεί το κόστος και τα οφέλη τους (Chan & Goldthorpe, 2007). Ε3: «*Μ΄ άρεσε, δεν μ' άρεσε, ξύλο, ξε ξύλο έπρεπε να πάω.. απλά μας μεγάλωναν ότι πρέπει να σπουδάσετε κι είναι απαραίτητο αν θέλουμε να κάνουμε κάτι στη ζωή μας, να σπουδάσουμε… οι γονείς μας δεν υπήρχε περίπτωση, δηλαδή να μην σπουδάσουμε. Θεωρούνταν δεδομένο, μας το ΄χαν περάσει και 'μεις το ΄χαμε αποδεχθεί*». Ε4: «*…και 'μεις θέλαμε να σπουδάσομε γιατί μέναμε στο χωριό. Αν έμενα εγώ στο χωριό έπρεπε να ασχοληθώ ή να παντρευτώ 18 χρονών και ν' ασχοληθώ με αγροτικά ή με οικιακά. Ο δρόμος ήταν μονόδρομος*».

Εξωτερική Μορφή Πολιτισμικού Κεφαλαίου Ατόμων

Από την εξέταση της Εξωτερικής Μορφής του πολιτισμικού κεφαλαίου των Ερωτώμενων η κατοχή πολιτισμικών αγαθών φαίνεται να έχει ισχνή δύναμη ως παράγοντας που δηλώνει κατοχή πολιτισμικού κεφαλαίου, αφού δεν αναφέρονται αξιολογήσιμα στοιχεία στον αφηγηματικό λόγο των υποκειμένων της έρευνας μας εν αντιθέσει με την σχέση / συμμετοχή στην Τέχνη που φαίνεται ότι αποτελεί αναπόσπαστο και δυνατό μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου της Ερωτώμενης (Ε5) και συναντάται σε μικρό βαθμό και στους άλλους δυο Ερωτώμενους (Ε3 & Ε4).Η αναγνωστική ικανότητα των συνεντευξιαζόμενων, ιδιαίτερα όταν ήταν μαθητές αναδεικνύεται ως παράγοντας εκπαιδευτικών ανισοτήτων, αφού τα ευρήματα του εμπειρικού μας υλικού, όσον αφορά την ελλιπή αναγνωστική ικανότητα και την απόληξη της μαθητικής πορείας των δυο Ερωτώμενων (Ε1 & Ε2), συνάδουν με τα εμπειρικά αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει αναγνωστικές ικανότητες παρουσιάζουν δυσκολίες κατά την είσοδο τους στο σχολείο, οι οποίες έχουν συνέπειες στην μετέπειτα εκπαιδευτική τους διαδρομή (Kieffer, 2010). Η καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας των άλλων τριών Ερωτώμενων (Ε3, Ε4, Ε5), είναι δυνατόν, όπως έχει αποδειχθεί και εμπειρικά (Kloosterman, Notten, Tolsma & Kraaykamp, 2011), να συνέδραμε εμφανώς στην καλύτερη προσαρμογή τους στο σχολείο.

Θεσμοθετημένη Μορφή Πολιτισμικού Κεφαλαίου Των Ατόμων

Οι δυο πρώτοι Ερωτώμενοι (Ε1 & Ε2), αν και έχουν τελειώσει το Δημοτικό εντούτοις δεν ξέρουν να διαβάζουν σχεδόν καθόλου επιβεβαιώνοντας την άποψη του Bourdieu (1999) σύμφωνα με την οποία το σχολικό σύστημα μέσω των τίτλων εγγυάται και βεβαιώνει το πολιτιστικό κεφάλαιο, που στην θεσμοποιημένη μορφή του δεν είναι τίποτα άλλο από αυτό που ονομάζεται σχολικό κεφάλαιο. «Ε1: «*Μετά στο γυμνάσιο τι να πάμε, αφού δεν ξέραμε να διαβάζουμε καθόλου… πριν λίγα χρόνια δεν καταλαβαίναμε τίποτα. Μια γνωστή μας, μας βοήθσε λίγο. Τότε μάθαμε ότι το α και το γιο, γιώτα κάνει ε. Τόσα χρόνια δεν το χαμε μάθ'. …η κόρ' τ' αφεντικού τ' μας βοήθσε να μάθουμε λίγα γράμματα και μας άρεσε. Τώρα*

μάθαμε, διαβάζω λίγο, επικεφαλίδες». «Ο σχολικός τίτλος έχει μια σχετική ανεξαρτησία σε σχέση με το πολιτιστικό κεφάλαιο: υπάρχουν άνθρωποι, που κατέχουν πολιτιστικό κεφάλαιο μη βεβαιωμένο, για διάφορους λόγους. Συχνά γιατί από την αρχή κατείχαν πολύ πολιτι-στικό κεφάλαιο και αδιαφορούσαν για την επικύρωσή του με τίτλους» (Πατερέκα, 1986, σελ.27). Την εμπειρική αυτή τοποθέτηση θα μπορούσε να τεκμηριώσει η Ερωτώμενη Ε5, η οποία κατέχει απολυτήριο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρόλο που από την αφήγηση της διαφαίνεται ότι διαθέτει ισχυρό πολιτισμικό κεφάλαιο απόρροια του οποίου, όμως, είναι δυνατόν να αποτελεί η επιτυχημένη επαγγελματική της σταδιοδρομία. Οι Πανεπιστημιακοί τίτλοι των άλλων δυο Ερωτώμενων (Ε3 & Ε4) και ιδιαίτερα η Διδακτορική Διατριβή της Ερωτώμενης Ε4, που αποτελούν πολιτισμικό κεφάλαιο βεβαιωμένο από το σχολικό σύστημα, δείχνουν εξοικείωση με την κουλτούρα του σχολείου και αποτελούν παράγοντες του πολιτισμικού κεφαλαίου τους, που επέδρασαν στην επιτυχημένη επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Ενδιαφέρον όμως εδώ παρουσιάζει πως κατακτήθηκαν αυτοί οι τίτλοι και πως μετατράπηκαν σε επαγγελματικά προσόντα, καθώς επιβεβαιώνοντας την θεωρία της αναπαραγωγής του Bourdieu (1999), για άλλους το πολιτισμικό κεφάλαιο προσλαμβάνεται και «αντικειμενοποιείται» άνετα και φυσικά μέσα από ένα καλλιεργημένο οικογενειακό κύκλο, με ένα 'οσμωτικό' τρόπο, όπως στον Ερωτώμενο Ε3, και άλλοι όπως η Ερωτώμενη Ε4, επίπονα και δύσκολα.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της μελέτης δικαιώνουν την επιλογή της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, ως θεωρητικό της υπόβαθρο. Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι η διαιώνιση και η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων στηρίζεται στον αποτελεσματικό τρόπο, που οι γονείς της μεσαίας τάξης ενσταλάζουν στα παιδιά τους 'μια αίσθηση του δικαιώματος', η οποία τα βοηθά να προσαρμοστούν στο κοινωνικό κόσμο, μέρος του οποίου αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Το πολιτισμικό κεφάλαιο ουσιαστικά διαμορφώνει το habitus του ατόμου, το οποίο στη συνέχεια μπορεί να επηρεάσει θετικά την μαθητική του διαδρομή και κατ' επέκταση την επαγγελματική του σταδιοδρομία. Οι βιογραφικές αφηγήσεις των ατόμων, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, ανέδειξαν διαφορές στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, αλλά και στις φιλοδοξίες, τις προσδοκίες και τις στάσεις τους, οι οποίες αποτέλεσαν παράγοντες, που έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην μαθητική τους πορεία. Η ευσυνειδησία, οι ιδιαίτερες κλίσεις τους, που συνάδουν με τις επαγγελματικές τους επιλογές, η πίστη στις αξίες της οικογένειας, οι υψηλές φιλοδοξίες και προσδοκίες και η θετική στάση απέναντι στο σχολείο, το οποίο θεωρούσαν ως μέσο επίτευξης στόχων, αποτέλεσαν προσωπικούς παράγοντες του πολιτισμικού κεφαλαίου τους στην εγγενή του μορφή, οι οποίοι επέδρασαν θετικά στην σχολική τους πορεία. Αντίθετα, τα άτομα που αντιμετώπισαν δυσκολίες στην μαθητική τους διαδρομή, από το εμπειρικό υλικό διαφαίνεται ότι είναι εξωστρεφή, παρορμητικά και αγχώδη. Ο συνδυασμός αυτών των χαρακτηριστικών, αλλά και η χαμηλή τους αυτοαντίληψη, όσον αφορά τα σχολικά επιτεύγματα, συνέδραμαν, ώστε να έχουν αρνητική στάση απέναντι στην εκπαίδευση, η οποία στάση, με την συμβολή και άλλων παραγόντων, που συνέτρεξαν όπως οι συνθήκες διαβίωσης, κ.ά., παγιώθηκε και τους οδήγησε να πάρουν την απόφαση και να εγκαταλείψουν πρόωρα το σχολείο. Στην εξωτερική μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου, ως προσωπικός παράγοντας σχολικής επιτυχίας αναδεικνύεται η αναγνωστική ικανότητα των ατόμων. Η έλλειψη κατοχής πολιτισμικών

αγαθών, η μη συμμετοχή σε πολιτιστικά δρώμενα και η έλλειψη αναγνωστικής ικανότητας, αποτελούν παράγοντες της εξωτερικής μορφής του πολιτισμικού κεφαλαίου, οι οποίοι επέδρασαν αρνητικά στη σχολική πορεία των υποκειμένων της έρευνας. Στη θεσμοθετημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου καταγράφηκαν οι τίτλοι σπουδών των ατόμων, που εξετάσαμε, οι οποίοι φαίνεται ότι επιδρούν, αλλά δεν αποτελούν ισχυρούς και καθοριστικούς παράγοντες της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία* (Κ. Καψαμπέλη, Μτφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.

Γεώργας, Δ. (2002). Πόσο έχει αλλάξει η ελληνική οικογένεια. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καΐλα, Φ, Καλαβάσης (Επιμ.). Αποκλίνουσες Διαστάσεις στο χώρο της οικογένειας, Εκπαιδευτική, Οικογενειακή και Πολιτική Ψυχοπαθολογία, (Τόμος β΄), Αθήνα: Ατραπός.

Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα, Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη-Αθήνα: Κυριακίδη.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές Έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Ξενόγλωσση

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, P. & Passeron, C.J. (1979). *The Inheritors. French Students and their Relation to Culture*, Chicago and London: Chicago Press.

Chan, T. W. & Goldthorpe, J. H. (2007). *Class and Status: The Conceptual Distinction and its Empirical Relevance*. Ανακτήθηκε 20 February 2007 από http://users.ox.ac.uk/~sfos0006/papers/asr2007.pdf

Czerniewicz, L. & Brown, C. (2012). The habitus of digital strangers in higher education Penultimate version. *British Journal of Educational Technology*, Ανακτήθηκε 25 Νοεμβρίου 2012 από http://www.academia.edu/1426524.

De Graaf, N. D., De Graaf, M. P. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education,*73, 92-111.

Denzin, K. N. (1989). *Interpretive Biography. Qualitative Research Methods Series,* 17, 14.

Dumais, A. S. (2002). Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44-68.

Eisenberg, N., Duckworth, A., Spinrad, L. T. & Valiente, C. (2012). *Conscientiousness: Origins in Childhood?*, Arizona State University.

Evans, y., Kelley, J. & Treiman, D. (2010). Family scholarly culture and educational success: Books and schooling in 27 nations. *Research in Social Stratification and Mobility,* 28(2), 171–97.

Horvat, McN., E. & Davis E. J. (2011). Schools as Sites for Transformation: Exploringthe Contribution of Habitus. *Youth and Society*, 43(1), 142-70.

Kalmijn, M. and Kraaykamp, G. (1996). Race, Cultural Capital and Schooling: An Analysis of Trends in the United States. *Sociology of Education*,69, 22-34.

Katsillis, J. & Rubinson, R. (1990). Cultural Capital, Student Achievement and Educational Reproduction: The Case of Greece. *American Sociological Review*, 55 (2), 270-279.

Kesner, E. J. (2005). Gifted children's relationships with teachers, *International Education Journal,* Georgia Sate University, 6(2), 218-223.

Kieffer, M. J. (2010). Socioeconomic Status, English Proficiency, and Late-Emerging Reading, Difficulties. *Educational Researcher*,39(6), 484-6.

Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J. & Kraaykamp, G. (2011). The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in the Netherlands. *European Sociological Review,*27(3),291-306.

Liambas, A. & Tourtouras, C. (2007). *Cultural Capital of Students at the Greek Secondary Education: The case of Common/Comprehensive Lyceums (E.L.) and the Secondary Technical and Vocational Schools (T.E.E.).* Aristotle University of Thessaloniki.

O'Connor, C. M. & Paunonen, V.S. (2007). Big Five personality predictors of post-secondary academic performance. *Department of Psychology*, 43, 971–990.

Robinson, V. R. and Garnier, A. M. (1985). Class Reproduction among Men and Women in France: Reproduction Theory on Its Home Ground. *American Journal of Sociology,* 91(2), 250-280.

Rosen, A. J. (2010). Academic Self-Concept. In Rosen, A. J., Glennie, J. E., Dalton, W. B. Lennon, M.J., Bozick, N. R. (eds), 2010. *'Non cognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Research',RTI Press*, September 2010, 6, 118-144.

Saiti. A. & Mitrosili, E. (2005). Parental Perception of the Education of their Adolescent Children: Evidence from Greek Secondary Education, *Journal of Career and Technical Education,* 22 (1), 9-30.

Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology,* 35 (4), 893-912.

Willis, P. (1983). Cultural Production and Theories of Reproduction. In L. Barton, and S.Walker (eds), *Race, Class and Education.* London: Croom Helm.

Συμβουλευτική προσέγγιση στην αξιοποίηση των ομαδικών συνεντεύξεων εστίασης στην εκπαιδευτική έρευνα. Το παράδειγμα διδακτικών προσεγγίσεων με χρήση εργαλείων Web 2.0

Παλάζη Χρυσάνθη
Φιλόλογος, Μεταπτ. δίπλωμα Φιλοσοφικής Σχολής, Δρ. Παιδαγωγικής
palazi@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αφορά στην παρουσίαση της μεθοδολογίας και ειδικότερα των ομαδικών συνεντεύξεων εστίασης (focus groups) της έρευνας δράσης, η οποία εκπονήθηκε στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής με θέμα: «Φύλο και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Η περίπτωση των Φιλολογικών Μαθημάτων», στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. Στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση των πιθανών αλλαγών των αντιλήψεων και των απόψεων μαθητών και μαθητριών, αναφορικά με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και το μάθημα της Ιστορίας μετά την υλοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων με αξιοποίηση των ΤΠΕ. Η διδακτική διαδικασία υλοποιήθηκε με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, σεναρίων μαθημάτων και φύλλων εργασίας που βασίστηκαν σε ψηφιακό υλικό από το διαδίκτυο.

Λέξεις - κλειδιά: Συμβουλευτική στις ομαδικές συνεντεύξεις εστίασης, διδακτικές προσεγγίσεις με ΤΠΕ, εργαλεία Web 2.0

Εισαγωγή

Ως μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στο εργαστήριο Πληροφορικής και ο διαδραστικός πίνακας σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα. Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές/-τριες της Γ' Γυμνασίου. Η έρευνα αφορούσε τρία τμήματα της Γ' Γυμνασίου, δύο τμήματα εφαρμογής των διδακτικών παρεμβάσεων (πειραματικές ομάδες) και ένα τμήμα ελέγχου. Οι μαθητές και των τριών ομάδων συμμετείχαν στις δοκιμασίες του διαγνωστικού (pre-test) και του αξιολογικού σταδίου (post test) τις ίδιες χρονικές περιόδους, αλλά στις δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης συμμετείχαν μόνο οι μαθητές των δύο πειραματικών ομάδων.

Εργαλεία της έρευνας

Α. Κατασκευάστηκε *ερωτηματολόγιο* με τίτλο «Έρευνα για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και το μάθημα της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Για την κατασκευή του αξιοποιήθηκαν δεδομένα της έρευνας σχετικά με εργαλεία αποτίμησης απόψεων, αντιλήψεων, άγχους, συμπεριφορών των μαθητών/-τριών αναφορικά με την αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

Β. Κατασκευάστηκε *ημερολόγιο εκπαιδευτικού* για τις ανάγκες της έρευνας.

Γ. Πραγματοποιήθηκε *ομαδική συνέντευξη εστίασης* (focus groups).

Με τον όρο ομαδική συνέντευξη εστίασης προσδιορίζεται μία μη δομημένη ή ημιδομημένη συζήτηση ανάμεσα τους συμμετέχοντες και τον συντονιστή της ομάδας, οι οποίοι στα-

διακά εστιάζουν σε ένα συγκεκριμένο θέμα, που τίθεται από τον συντονιστή με τη μορφή ανοιχτών ερωτήσεων (Millward 1995).
Η μέθοδος ενδείκνυται στη φεμινιστική έρευνα, καθώς, σε αντίθεση με τις τεχνητές ερευνητικές συνθήκες:
(α) οι συζητήσεις διεξάγονται με ένα φυσικό τρόπο σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας πολύ κοντινό με αυτό του φυσικού περιβάλλοντος των συμμετεχόντων και έτσι αποφεύγεται το μειονέκτημα του «ψεύτικου» πλαισίου επικοινωνίας (β) προσφέρουν ένα κοινωνικό πλαίσιο για την παραγωγή νοήματος και αποφεύγεται το μειονέκτημα του μη κατανοητού κοινωνικού πλαισίου , (γ) μειώνουν αισθητά την επιρροή και τον έλεγχο του ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία και τα υποκείμενα της έρευνας και έτσι αποφεύγεται το μειονέκτημα της «εκμετάλλευσης» των υποκειμένων από τον ερευνητή και (δ) παράγουν φυσικά δεδομένα λεκτικής αλληλεπίδρασης, που χρειάζονται για την ανάλυση λόγου (Wilkinson 1999, Arnot 2002, Φρόση 2005).

Η συνέντευξη εστίασης παράγει δεδομένα και ιδέες που θα ήταν λιγότερο προσιτά χωρίς την αλληλεπίδραση που προκαλείται από την ομάδα. Η αλληλεπίδραση αυτή , υποκινεί τα μέλη της ομάδας να εκφράζουν με λόγια την εμπειρία τους, καθώς και μνήμες, ιδέες και εμπειρίες. Αυτό είναι επίσης γνωστό ως «group effect» όπου τα μέλη της ομάδας δεσμεύονται με μια μορφή αλυσιδωτής αντίδρασης. Τα μέλη της ομάδας επίσης ανακαλύπτουν μια κοινή γλώσσα για να περιγράψουν παρόμοιες εμπειρίες. Αυτό επιτρέπει να δημιουργηθεί ένα είδος «φυσικής γλώσσας» προκειμένου να οδηγηθούμε στην κατανόηση της κατάστασης (Lindlof & Taylor 2002: 182). Μέσα στα πλεονεκτήματα της μεθόδου καταγράφεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν συζητήσεις, παρέχοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων (Cohen & Manion 1994, Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2005).

Οι Watts και Ebbutt (1987) έχουν εξετάσει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ομαδικής συνέντευξης ως μέσου για τη συλλογή στοιχείων στην εκπαιδευτική έρευνα. Τα πλεονεκτήματα που διαπιστώνουν οι συγγραφείς εστιάζουν στη δυνατότητα να αναπτυχθούν συζητήσεις, παρέχοντας έτσι ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων. Εξηγούν ότι «τέτοιες συνεντεύξεις είναι χρήσιμες...όταν μια ομάδα ατόμων έχουν εργαστεί μαζί για κάποιο διάστημα ή για κάποιον κοινό σκοπό, ή όταν θεωρείται σημαντικό ότι ο κάθε ενδιαφερόμενος αντιλαμβάνεται ακριβώς τι λένε οι άλλοι στην ομάδα».

Βασικό πλεονέκτημα της μεθόδου παραμένει ότι παράγει ποσοτικά αλλά και ποιοτικά δεδομένα, καθώς είναι δυνατό να ανιχνευτούν στο πλούσιο σώμα δεδομένων, στοιχεία που αφορούν τη δομή και το περιεχόμενο του λόγου που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες/ουσες στις συζητήσεις, αλλά και εξωγλωσσικά στοιχεία που συνοδεύουν το λόγο. Σύμφωνα με τον Morgan (1998, pp.11-13) οι ακαδημαϊκοί ερευνητές χρησιμοποιούν τις συζητήσεις εστίασης ως ένα εργαλείο ποιοτικής έρευνας, κυρίως για να «γενικεύσουν τις υποθέσεις» σε ορισμένες περιοχές που ερευνούν και να κατανοήσουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων υποκειμένων της έρευνας.

Σύμφωνα μάλιστα με τους Vaughn et al. (1996, p.15), είναι εξαιρετικά σημαντικό το πλεονέκτημα ότι οι συνεντεύξεις εστίασης όταν χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα είναι αποτελεσματικές για ένα μεγάλο εύρος προσεγγίσεων και ερευνητικών στόχων. Οι συνεντεύξεις εστίασης (Vaughn et al. 1996, p.131), επιτρέπουν στον ερευνητή να πετύχει σε

βάθος κατανόηση των αντιλήψεων, απόψεων, συμπεριφορών και εμπειριών των υποκειμένων της έρευνας. Αυτό το στοιχείο είναι εξαιρετικά σημαντικό όταν κανείς έχει ως υποκείμενα έρευνας παιδιά, τα οποία χρησιμοποιούν ένα δικό τους τρόπο ομιλίας που χαρακτηρίζει την ηλικία και την κουλτούρα τους. Κατά συνέπεια η κατανόηση, μέσω των συνεντεύξεων εστίασης, της γλώσσας μου μιλούν τα παιδιά παράλληλα διευκολύνει και την κατανόηση από μέρους τους της ορολογίας και του σκεπτικού που αναπτύσσεται από τους ερευνητές. Το τελευταίο μάλιστα στοιχείο καθιστά τις συνεντεύξεις εστίασης μεθοδολογικό εργαλείο που συνδυάζεται αποτελεσματικά με την έρευνα δράσης στην εκπαίδευση, αναφορικά με τη διασταύρωση και την καταγραφή συμπερασμάτων (Vaughn et al. 1996, p.31).

Καλό φυσικά είναι να αποφεύγονται κριτικά σχόλια, από τη μεριά του ερευνητή, για να μη βρεθεί κανένας/καμία μαθητής/-τρια σε αμυντική και όχι στοχαστικο-κριτική θέση που αποτελεί και το ζητούμενο της όλης διαδικασίας (Altrichter, Posch & Somekh 2001, Σπανακά 2005).

Η διαδικασία των συζητήσεων δεν έχουν επίσης ως αποτέλεσμα μόνο τη συλλογή δεδομένων καθώς αποτελούν και μια λίγο ως πολύ συνειδητή και σημαίνουσα διαδικασία μάθησης για τους ερωτώμενους. Δημιουργείται ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ο ερωτώμενος υποχρεώνεται να προβληματιστεί πάνω σε μία κατάσταση ή ένα ζήτημα, κάνοντας διασυνδέσεις μεταξύ εμπειριών και αποκτά έτσι τη δυνατότητα να τα κατανοήσει βαθύτερα. Συνεπώς αυτή η μέθοδος συλλογής δεδομένων μπορεί να οδηγήσει σε μια αλλαγή στάσης και έμμεσα και σε μια μεταβολή της ίδιας της κατάστασης (Altrichter, Posch & Somekh 2001) .

Τα μειονεκτήματα και οι περιορισμοί της μεθόδου συνίστανται, κυρίως, στον περιορισμό της δυνατότητας για γενίκευση των ευρημάτων, αφού αυτά προέρχονται από μικρά δείγματα, και στην, πιθανόν, μη αυθεντική παραγωγή απαντήσεων, ως αποτέλεσμα των προσδοκιών του συντονιστή-ερευνητή ή του επηρεασμού που ασκείται από το ένα μέλος της ομάδας στα άλλα. Οι παραπάνω περιορισμοί, ωστόσο, δεν ακυρώνουν την καταλληλότητα της μεθόδου για τη διερεύνηση απόψεων, αφού δίνουν στον ερευνητή τη δυνατότητα να εμβαθύνει σε αυτές και να εντοπίζει ακόμη και λεπτές διαφορές στην έκφραση και το σημασιολογικό περιεχόμενο του λόγου των συζητητών (Stewart & Shamdasani 1990).

Μέσα από τη μέθοδο των ομαδικών αναλυτικών συζητήσεων η ερευνήτρια ως συντονίστρια προσπάθησε να καταγράψει και να κατανοήσει καλύτερα την προσωπική βιωματική εμπειρία των μαθητών/-τριών.

Οι ερωτήσεις των ομαδικών αναλυτικών συζητήσεων

Οι ομαδικές αναλυτικές συζητήσεις εστίασης πραγματοποιήθηκαν με τους μαθητές/-τριες των πειραματικών ομάδων (παρέμβασης) στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Στόχος τους ήταν να διευκρινιστούν οι απόψεις και οι εκτιμήσεις αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και τη διενέργεια διδακτικών παρεμβάσεων στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Οι συζητήσεις βασίστηκαν σε “ανοιχτού τύπου ερωτήσεις” και διατυπώθηκαν με τρόπο που να προκαλέσει τη συζήτηση ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες. Έγινε προσπάθεια να μην υπάρχει αυστηρά τυποποιημένη δομή στο περιεχόμενο, ώστε η πληροφορία να προκύπτει

αυθόρμητα από τους συμμετέχοντες παρά να προκαθοριστεί από τη φύση των ερωτημάτων. Ωστόσο δόθηκε προσοχή στη δομή της πορείας της συζήτησης με τρόπο ώστε να αυξηθεί η ποιότητα της πληροφορίας αλλά και η οικονομία του χρόνου προκειμένου να μην "πλατιάσει" η διαδικασία και κουράσει τους συμμετέχοντες (βλ. Stewart & Shamdasani 1990, Dick 1998).

Οι βασικές ερωτήσεις που υποβλήθηκαν στους μαθητές/-τριες και τους δόθηκαν τυπωμένες κατά τις ομαδικές αναλυτικές συζητήσεις εστίασης αφορούσαν στα εξής:

- *διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στην επάρκεια χρήσης των εφαρμογών του Η/Υ*
- *αξιολόγηση στο γνωστικό αντικείμενο με διαφορετικό τρόπο από την τυπική αξιολόγηση (φύλλα εργασίας-εργασία τύπου project)*
- *ενδιαφέρον ή μη για την εκπαιδευτική διαδικασία με την αξιοποίηση του διαδικτύου (σενάρια μαθημάτων με φύλλα εργασίας) και του εκπαιδευτικού λογισμικού του Π.Ι.*
- *απόψεις, πεποιθήσεις για την αλλαγή του μαθησιακού περιβάλλοντος και του τρόπου διενέργειας του μαθήματος*
- *διαφορά στον τρόπο συμμετοχής αγοριών και κοριτσιών στην εκπαιδευτική διαδικασία – εντοπισμός θετικών και αρνητικών σημείων*
- *καταγραφή απόψεων και εντυπώσεων αγοριών και κοριτσιών από τη συμμετοχή τους σε μια διδακτική διαδικασία πρωτόγνωρη και διαφορετική από την παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία*
- *καταγραφή απόψεων και πεποιθήσεων με έμφαση στα σημεία που η στατιστική επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων (απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις) δεν επιβεβαιώνει τα ερευνητικά ερωτήματα .*

Συμπεράσματα από την καταγραφή των απόψεων μαθητών-τριών κατά τη διάρκεια των ομαδικών αναλυτικών συζητήσεων εστίασης μετά την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας.

Στο σημείο αυτό προκειμένου να γίνουν κατανοητά κάποια σημεία που κατέγραψαν στην αξιολόγησή τους τα παιδιά, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο ορισμός των ομάδων υπήρξε τυχαίος και αυτό δημιούργησε κάποια προβλήματα ομαλής συνεργασίας. Επίσης, δεν έλειψε ο «θόρυβος», λόγω των συζητήσεων μεταξύ των παιδιών, των συνεχών ερωτήσεων για απορίες και προβλήματα, αλλά και η εκδήλωση αμηχανίας από ορισμένα, λόγω του άγνωστου και πρωτόγνωρου της διαδικασίας, στοιχεία που επισημάνθηκαν στις ομαδικές αναλυτικές συζητήσεις εστίασης μετά την υλοποίηση των διδακτικών παρεμβάσεων στο μάθημα της Ιστορίας.

Στα φύλλα εργασίας των διδακτικών παρεμβάσεων, ο υπερβάλλων ζήλος των καθηγητριών οδήγησε ορισμένες φορές σε συσσώρευση δραστηριοτήτων, στις οποίες δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν με την ίδια αποτελεσματικότητα και ταχύτητα όλοι οι μαθητές. Παρατηρήθηκαν, έτσι, μεγάλες αποκλίσεις στο χρόνο, με αποτέλεσμα ομάδες μαθητών/-τριών να ολοκληρώνουν και τα δύο φύλλα εργασίας της ενότητας (1ο και 2ο φύλλο εργασίας) και άλ-

λοι/-ες μαθητές/-τριες μετά βίας να καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τις μισές δραστηριότητες του ενός φύλλου.

Επιπρόσθετα η έλλειψη χρόνου, δεδομένης της σύντομης διάρκειας των διδακτικών ωρών, σε συνδυασμό με τις πολλές δραστηριότητες των φύλλων εργασίας, δημιούργησαν αφενός σε πολλούς/-ές μαθητές/-τριες δυσκολία στην ανεύρεση των απαντήσεων, αφετέρου σε ορισμένους/-ες ακόμα και το αίσθημα της ψυχολογικής έντασης

Ορισμένοι/-ες μαθητές-/τριες θεώρησαν ότι η προσπάθειά τους έπρεπε να επικεντρωθεί στην μηχανιστική ανεύρεση του αποσπάσματος από τα συνοδευτικά ψηφιακά κείμενα των φύλλων εργασίας, προκειμένου να απαντηθεί η ερώτηση, χωρίς όμως να ενδιαφέρονται να μελετήσουν όλο το κείμενο με σκοπό να κατανοήσουν και άρα να κατακτήσουν την ουσία του ιστορικού γεγονότος.

Στη συζήτηση που ακολούθησε την καταγραφή των απόψεων των μαθητών/-τριών, αξίζει να αναφέρουμε ότι καταλήξαμε σε ορισμένα ενδιαφέρονται και χρήσιμα συμπεράσματα:

- *τα προβλήματα αναφορικά με τη σύνθεση των ομάδων αποδείχθηκε ότι δεν εκπορεύονται από το φύλο των παιδιών, αλλά από τις ιδιαιτερότητες του χαρακτήρα του καθενός*
- *όσοι υπεραμύνθηκαν της αξίας της μετωπικής διδασκαλίας (στην πλειοψηφία τους κορίτσια) δήλωσαν ότι πρόκειται για μια γνωστή διαδικασία που τους προσφέρει «ασφάλεια» διδασκαλίας (Gressard-Loyd 1986,, Shashaani 1994, Colley-Comber 2003)*
- *τα κορίτσια νιώθουν πως αποκτούν πιο ουσιαστική μάθηση μελετώντας το ιστορικό γεγονός από το συγκεκριμένο απόσπασμα του σχολικού εγχειριδίου, όσο δυσνόητο και δύσκολο λεκτικά και αν είναι. Με τις διδακτικές παρεμβάσεις νιώθουν - χωρίς ωστόσο να είναι απόλυτα σίγουρες- ότι δεν κατάφεραν να συγκρατήσουν στο μυαλό τους από πλευράς γνώσεων, συγκεκριμένα πράγματα και αυτό τους προκαλεί ανασφάλεια (Herrington-Herrington 2001, Mouzakis-Zakopoulos 2006)*
- *η επιφυλακτική στάση εκδηλώθηκε από κορίτσια (Ζιώγου 2005) που δεν έχουν ιδιαίτερη σχέση με τη χρήση των Η/Υ και ενδεχομένως να σχετίζεται με το αίσθημα ψηφιακής «επάρκειας» (Castano 2009, Observatory for the Greek information society, 2010)*
- *ορισμένα παιδιά συνειδητοποίησαν ότι οι παράγοντες που αλλάζουν σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη τους (αλλαγή αίθουσας, αλλαγή τρόπου εξέτασης, διάταξη μαθητών/-τριών) «αφαιρεί» από το μάθημα την παραδοσιακή του ταυτότητα, μειώνει τη βαρύτητα και το κύρος του, χωρίς ωστόσο τίποτε από αυτά να πλήττει- κατά γενική ομολογία- το κύρος του διδάσκοντα (Kirkup-Keller 1992).*

Απόλυτα γενικευμένη ήταν η διαπίστωση ότι:

- *χρειάζεται χρόνος και εξοικείωση με τον νέο τρόπο διδασκαλίας (Gressard-Loyd 1986, Marcoulides 1989)*

- *ο ρόλος του διδάσκοντα είναι το σημείο «κλειδί» για τη συμμετοχή και την προσοχή όλων. Η συμβολή του πρέπει να έχει όχι μόνο συντονιστικό, αλλά και παρεμβατικό χαρακτήρα (Jimoyiannis-Komis 2006)*
- *απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή διεκπεραίωση της διδασκαλίας είναι η επιλογή μιας σύνθετης μορφής διδασκαλίας, όπου θα συνυπάρχουν αρμονικά στοιχεία και της παραδοσιακής και της σύγχρονης εκπαιδευτικής πράξης με ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Mitra 1998)*
- *στη σύγκριση των διδακτικών παρεμβάσεων στο εργαστήριο Πληροφορικής και στο χώρο της βιβλιοθήκης με χρήση του διαδραστικού πίνακα, καθολική υπήρξε η θετική αποτίμηση του μαθήματος με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα (The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe, 2006)*
- *τα παιδιά θεωρούν πως αυτού του είδους η διδακτική παρέμβαση συνιστά ένα ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στην παραδοσιακή διδασκαλία και στην αυτενέργεια του μαθητή, που απαιτείται, όταν δουλεύει σε ομάδες και χρησιμοποιεί τον υπολογιστή ως αποκλειστικό μέσο μάθησης. Τα παιδιά, επίσης, αποτιμούν ότι ο διαδραστικός πίνακας τους επιτρέπει να έχουν πληρέστερη εικόνα για τα γεγονότα, περισσότερες και ποικίλου περιεχομένου πληροφορίες (εικόνες, βίντεο, φωτογραφίες, χάρτες) και ότι με τον τρόπο αυτό εμπεδώνουν αποτελεσματικότερα τα διδασκόμενα γεγονότα του γνωστικού αντικειμένου. Προτιμούν, δηλαδή, τη διδασκαλία από τον καθηγητή, με εμπλουτισμό όμως του μαθήματος με πολυτροπικά μέσα.*

Βιβλιογραφία

Altrichter H., Posch P. & Somekh B. (20012), Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης, μτφ. Μ. Δεληγιάννη, Μεταίχμιο.

Arnot, M. (2002). Reproducing Gender? Critical essays on educational theory and feminist politics, London: RoutledgeFalmer.

Castano, C. (2009). The Second Digital Divide and Young Women. Quaderns de la Mediterrϋnia,11, pp. 61-68.

Cohen L. & Manion L. (1994), Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Μτφ. Χρ. Μητσοπούλου και Μ. Φιλοπούλου, Μεταίχμιο.

Colley, A., & Comber, C. (2003). Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: what has changed? Educational Research, 45(2), pp. 155-165.

Dick, B. (1998) Structured focus groups [On line]. Available at http://www.aral.com.au (προσπελάστηκε 8-12-2013).

Gressard, C. & B. Loyd (1986). «Validation studies of a new computer attitude scale», Association for Educational Data Systems Journal, 18, pp. 295-301.

Herrington, J. & A. Herrington (2001). « Learning with Techology: An Integrated Approach», Themes in Education, 2:4, pp. 401-413.

Jimoyiannis A. & Komis V. (2006). Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT adoption in education, THEMES in Education, 7(2), 181-204.

Kirkup, G. & Keller, L.S. (1992). «The social construction of computers» ιn G. Kirkup & L. Keller (eds), Inventing Women: Science, Technology and Gender, pp. 267-281. Cambridge: Polity Press.

Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2002). Qualitative Communication Research Methods, 2nd Edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Marcoulides, G. A. (1989). «Measuring computer anxiety: The computer anxiety scale», Educational and Psychological Measurement, 37:4, pp. 733-739.

Millward, L. (1995). "Focus Groups". Breakwell, A. et al. (eds.). Research Methods in Psychology. London: Sage.

Mitra, A. (1998). Categories of computer use and their relationships with attitudes toward computers, Journal of Research on Computing in Education, 30(3), pp. 281-294.

Morgan, D.L. (1988), Focus groups as qualitative research. Newbury Park: Sage.

Mouzakis, Ch. & Zakopoulos V.(2006). «Attitudes towards Information and Communication Technology among Greek student teachers of technological education», Themes in Education, 7:1, pp. 79-96.

Observatory for the Greek Information Society. (2010). Profile of Greek Internet Users. Athens: Author. [in Greek]. Προσπελάστηκε στις 6/6/2013 από το http://www.observatory.gr/page/default.asp?la=1&id=2101&pk=433&return=183 (προσπελάστηκε 8-12-2013).

Shashaani, L. (1994). «Gender-based differences in attitudes toward computers», Computers and Education, 20(2), pp. 169-181.

Stewart, D. W. & Shamdasani, P.N. (1990). Focus Groups: Theory and Practice. California: Sage Publications.

Stewart, D.W. and Shamdasani, P.N. (1990), Focus groups: theory and practice. Newbury Park: Sage.

Vaughn, S. Shay Schumm, J. Sinagub, J. (1996), Focus group interviews in education and psychology, Sage Publications. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=_iyYDZIAH1YC&oi=fnd&pg=PP12&dq=Focus+group+interviews+in+education+and+psychology+action+research&ots=GvVOkZ1lyV&sig=3BBI1Ta5W2auMqDIzpIgjZFkjow&redir_esc=y#v=onepage&q=Focus%20group

%20interviews%20in%20education%20and%20psychology%20action%20research&f=false (προσπελάστηκε 8-12-2013).

Watts, M. and Ebbutt, D.(1987), “More than the sum of the parts: research methods in group interviewing”, British Educational Research Journal, 13(1), pp. 25-34.

Wilkinson, S. (1999). Focus groups: a feminist method. Psychology of Women Quarterly, 23, 221-244.

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (2005). Διερευνώντας το φύλο: Ιστορική Διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Λευκωσία.

Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, Λευκωσία.

Σπανακά, Αδ. (2005). Οι νέες τεχνολογίες ως μία περίπτωση εκπαιδευτικής αλλαγής: μία μακροχρόνια έρευνα δράσης σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, Α.Π.Θ.

Φρόση, Λ. (2005). Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: εφαρμογή της μεθόδου «Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής» στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Φρόση, Λ. (2005). Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: εφαρμογή της μεθόδου «Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής» στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα ισότητας και σχέσεων των φύλων. Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.